

A

HISTORIA Revista da FLUP

IV Série, volume 13 (2), 2023

R

O

T

S

L

Sumário

HISTÓRIA: Revista da FLUP - IV Série V. 13, N. 2 (2023)

Maria Cristina Cunha, Cláudia
Pinto Ribeiro, Helena Vieira e
Pedro Teixeira Pereira 1 Apresentação

Dossiê Temático:

Ana Isabel Moreira, Pedro Duarte 5 Contas-me como foi? Narrativas de estudantes do Ensino Básico sobre o 25 de abril (de 1974)

Juan Ramon Moreno Vera 24 Critical discourse analysis of democratic consciousness in Spain's history education curriculum

Mariana Lagarto 40 Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal

Carlos Manique da Silva 61 Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tuteladas pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)

Nelson Araújo 88 Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar

Cristiano Nicolini e Ruan Lucas
Marciano 115 A Didática Reconstitutivista da História e a Aula Histórica: experiências na graduação e na pós-graduação

Outros Estudos:

Diana Tavares da Silva 137 Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triénio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)

Leonardo Aboim Pires 164 Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada

Recensões:

Glauber Santos Wisniewski	192	<i>A Ordem do Templo e a Ordem de Cristo na obra de Pedro Álvares Seco no século XVI</i>
Domingas Vasconcelos	196	<i>A sustentabilidade como princípio ético: A visão de diferentes perspetivas</i>
Ricardo Seabra	201	<i>Los notarios y su documentación. Diplomática notarial valenciana</i>
	206	Notas Biográficas dos Autores
	209	Ficha Técnica
	210	Normas editoriais

APRESENTAÇÃO

Revista da FLUP -IV Série V. 13, N.º2(2023): HISTÓRIA

Cumprindo, mais uma vez, o seu programa editorial, o Departamento de História e de Estudos Políticos e Internacionais (DHEPI) publica o número da sua revista *História*, em acesso aberto, relativo ao segundo semestre de 2023, volume 13 da IV Série.

No mesmo mês em que decorreu a 3.^a Conferência Anual do Observatório para o Ensino da História na Europa (dezembro de 2023) e em que se discutiu, em Estrasburgo, o significado de "*Ensinar História, ensinar a paz?*", foi publicado o primeiro *Relatório Geral sobre o Estado do Ensino da História na Europa*. Neste documento quase quatro centenas de páginas são apresentadas as principais considerações que resultaram de um estudo de grande fôlego e que recorreu a instrumentos de recolha de dados diversificados. As conclusões preliminares apontam para **a**) a presença da História, como disciplina autónoma ou parte de uma área multidisciplinar, desde o ensino primário público até ao secundário, em quase todos os países membros; **b**) a interdisciplinaridade, com ligação a outras áreas do saber, tais como geografia, educação para a cidadania, arte, literatura, linguagem e educação religiosa; **c**) as preocupações dos professores em relação aos recursos didáticos, desde a abundância excessiva até à (des)adequação dos manuais ao público a que se destinam, incluindo a representação de minorias; **d**) ou a clivagem existente entre o que os professores consideram relevante (a implementação de metodologias de aprendizagem ativa e ensino baseado em competências) e o que acontece na prática, entre outras reflexões.

Foi uma coincidência feliz o **dossiê temático** deste número, da responsabilidade de Cláudia Pinto Ribeiro, Helena Vieira e Pedro Teixeira Pereira, debruçar-se sobre "**O Ensino de História: temas, debates e combates**". O objetivo foi sempre o de apresentar ao leitor um conjunto variado de artigos que, lidos no seu conjunto, oferecessem uma perspetiva diversificada sobre o ensino da História, a investigação e as experiências dentro e fora da sala de aula, de modo a produzir novos significados sobre o que podemos e devemos esperar da História enquanto disciplina escolar, mas também como área de saber que atua na esfera pública e que é constantemente chamada a "prestar contas".

Desafio lançado, responderam à chamada vários autores, o que resultou na publicação dos artigos cujo valioso contributo aqui se destaca. O seu mérito foi validado pela

leitura crítica e por sugestões de melhoria feitas pelos revisores (revisão cega de dois por artigo) e pela comissão editorial.

O artigo intitulado “Contas-me como foi? Narrativas de estudantes do Ensino Básico sobre o 25 de abril (de 1974)”, da autoria de Ana Isabel Moreira e Pedro Duarte, explora o modo como os alunos do Ensino Básico em Portugal compreendem e contam a Revolução dos Cravos de 25 de abril de 1974. Os autores analisam o impacto do ensino de história na formação da cidadania democrática e da consciência histórica, sublinhando a importância de narrativas críticas e contextualizadas para evitar visões simplistas baseadas em mitos. Os relatos dos alunos refletem a memória coletiva da Revolução de Abril, destacando a sua natureza pacífica e a conquista da liberdade e democracia, evidenciando uma compreensão emergente do passado e o seu papel na identidade coletiva.

Juan Ramon Moreno Vera, no estudo intitulado “Critical discourse analysis of democratic consciousness in Spain’s history education curriculum”, analisa a presença de consciência democrática no currículo de História da Espanha com alunos de 17/18 anos. O autor dá enfoque ao modo como a democracia é retratada, considerando conceitos como “valores democráticos”, “cidadania” e “diversidade cultural”. Na sua pesquisa, realiza uma análise qualitativa do currículo espanhol, observando o equilíbrio entre discursos progressistas e sociais-democratas, e aborda como é que temas como igualdade de género e participação cívica são integrados na educação histórica, alinhando-se com os princípios da educação recomendados pelo Conselho da Europa.

Quando Mariana Lagarto “olha” para situações do passado, histórias difíceis, incómodas ou dolorosas, pensa como é que será que, em Portugal, professores e alunos lidam com temas sensíveis como colonialismo, guerra colonial e Estado Novo. Neste sentido, no artigo “Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal”, Mariana Lagarto propõe uma abordagem pedagógica que integre a multiperspetiva e a empatia histórica, incentivando o debate crítico e a consciência histórica intercultural. Ao enfatizar a importância da educação histórica na formação de uma sociedade mais justa e tolerante, sublinha a importância do currículo valorizar a diversidade e promover a dignidade humana e os direitos humanos.

Carlos Manique da Silva, no artigo “Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tuteladas pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)”, explora as políticas educativas em Portugal no início do século XX, focando-se

na atribuição de bolsas de estudo no estrangeiro pelo Ministério do Interior de Portugal, entre 1911-1912 e 1918, com particular destaque para a área da Medicina e refletindo sobre a influência dessas iniciativas na modernização do ensino e da prática médica no país. A procura de modernização promovida pela realização de estudos no estrangeiro reflete um esforço nacional em alinhar Portugal com as práticas educativas europeias, com um impacto diferenciado e limitado devido às realidades socioeconómicas do país.

A leitura e análise d' "Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar", de Nelson Araújo, permitem compreender o modo como os manuais de História deste período, em Portugal e Espanha, moldaram a narrativa histórica para reforçar o nacionalismo e o apoio ao regime. Através da análise do discurso, é possível descortinar a manipulação de conteúdo com ênfase no providencialismo, heroísmo e etnocentrismo, omitindo eventos e perspectivas que contrariavam a ideologia estatal. No seu estudo, Araújo conclui que a disciplina de História era usada como ferramenta para legitimar o poder e promover uma identidade nacional coesa alinhada com os objetivos dos ditadores.

Ainda no âmbito do dossiê temático, Cristiano Nicolini e Ruan Lucas Marciano apresentam o artigo "A Didática Reconstructivista da História e a Aula Histórica: experiências na graduação e na pós-graduação". Neste, os autores analisam o uso da Didática Reconstructivista da História no ensino superior, destacando a sua aplicação em cursos de graduação e de pós-graduação. A abordagem investiga o desenvolvimento do pensamento histórico crítico-genético, enfatizando a importância do sentido histórico na compreensão do conteúdo. Deste modo, o texto propõe uma metodologia que integra a teoria histórica na prática educativa, visando o desenvolvimento da consciência histórica e a construção de narrativas significativas pelos alunos.

No âmbito dos *Outros estudos*, Diana Tavares da Silva tece "Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triénio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)". Neste artigo, a autora discute os conceitos de "pátria" e de "patriotismo", destacando a sua evolução e importância durante o liberalismo do século XIX, em Portugal. O artigo analisa a influência dos ideais iluministas e revolucionários franceses na redefinição dos conceitos, refletindo sobre o papel dos periódicos na sua propagação e reformulação semântica, principalmente através do jornal "Patriota Portuense". A autora reflete, ainda, como "pátria" e "patriotismo" se tornaram centrais na articulação política e na

formação do Estado moderno, simbolizando a luta pela liberdade e a constituição de uma nova ordem cívica e política.

O artigo “Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada”, da autoria de Leonardo Aboim Pires, explica a evolução da citricultura em Portugal, destacando o seu papel na economia agrícola, desde o século XVIII, particularmente no que se refere à importância dos citrinos no comércio e na agricultura, com enfoque na exportação para mercados europeus e americanos. O autor discute, ainda, os desafios enfrentados pela citricultura, tais como as alterações nas práticas agrícolas, o impacto de pragas e doenças na produção e a concorrência internacional, e como as inovações tecnológicas, a diversificação de culturas e as dinâmicas comerciais regionais e internacionais, permitiram a Portugal adaptar-se aos desafios do mercado global.

A finalizar a revista, dois textos sobre temas e títulos que certamente vão convencer a uma leitura mais aprofundada, como: a recensão do livro de Joana Lencart, “A Ordem do Templo e a Ordem de Cristo na obra de Pedro Álvares Seco no século XVI”, que Glauber Santos Wisniewski leu e analisou com toda a atenção e a recensão feita por Domingas Vasconcelos sobre “A sustentabilidade como princípio ético: A visão de diferentes perspetivas”, coordenada por Sara Rodrigues, Renato Natal Jorge e João Carlos Garcia.

A nossa gratidão expressa-se em palavras e é dirigida aos autores e, em particular, aos revisores científicos pela sua dedicação (muitas vezes em prazos curtos) e pelos contributos que enriqueceram os trabalhos avaliados com perspetivas teóricas e metodológicas essenciais para a sua qualidade final.

Agradecemos também à Biblioteca da Faculdade de Letras da Universidade do Porto pelo apoio permanente, uma colaboração que merece reconhecimento a cada nova edição. Um agradecimento final à equipa de Investigadoras, constituída por Carla Sequeira, Maria João Oliveira Silva e Sara Pinto, cujo trabalho incansável de articulação entre todos os agentes envolvidos na produção da Revista de História nunca é demais salientar.

Porto, dezembro 2023

Maria Cristina Cunha (Diretora)

Cláudia Pinto Ribeiro, Helena Vieira e Pedro Teixeira Pereira (Coordenação do dossiê temático)

Dossier

Ana Isabel Moreira e Pedro Duarte – *Contas-me como foi? Narrativas de estudantes do Ensino Básico sobre o 25 de abril (de 1974)*. *História*. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 5-23
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a1

Contas-me como foi?

Narrativas de estudantes do Ensino Básico sobre o 25 de abril (de 1974)

Tell me how it was?

Narratives of elementary school students about April 25 (1974)

Racontez-moi comment c'était?

Récits d'élèves de l'école primaire sur le 25 avril (1974)

¿Me dirás cómo fue?

Relatos de alumnos de primaria sobre el 25 de abril (1974)

Ana Isabel Moreira
ESECS – Instituto Politécnico de Leiria
CITCEM
ana_m0reira@hotmail.com

Pedro Duarte
ESE – Instituto Politécnico do Porto
InED; CITCEM
pedropereira@ese.ipp.pt

Resumo: Este artigo surge como mais um contributo para o debate sobre o papel do ensino da História na construção de uma sociedade cada vez mais complexa. Assim, focado na realidade educativa portuguesa, assenta num estudo de caso que envolveu 44 alunos que, no ano letivo 2022/23, frequentaram o Ensino Básico (4.º e 6.º anos) numa instituição privada do distrito do Porto. A sua participação ganhou forma de narrativa histórica sobre a Revolução do 25 de abril de 1974. Analisados os relatos individuais, percebe-se que a cidadania democrática interiorizada pelos jovens participantes assenta na ideia maior, feliz, de liberdade recuperada, ao mesmo tempo que se enforma numa certa simbologia cristalizada.

Palavras-chave: Educação Histórica; História; Revolução; Cidadania

Abstract: This article is another contribution to the debate on the role of History teaching in the construction of an increasingly complex society. Thus, focused on the Portuguese educational reality, it is based on a case study involving 44 students who, in the school year 2022/23, attended Basic Education (4th and 6th grades) in a private institution in the district of Porto. Their participation took the form of a historical narrative about the Revolution of April 25, 1974. After analysing the individual accounts, it is clear that the democratic citizenship internalized by the young participants is based on the greater, happy idea of recovered freedom, while at the same time it is shaped by a certain crystallized symbology.

Keywords: History Education; History; Revolution; Citizenship

Résumé: Cet article est une nouvelle contribution au débat sur le rôle de l'enseignement de l'histoire dans la construction d'une société de plus en plus complexe. Ainsi, centré sur la réalité éducative portugaise, il s'appuie sur une étude de cas impliquant 44 élèves qui, au cours de l'année académique 2022/23, ont suivi l'enseignement de base (4ème et 6ème années) dans une institution privée du district de Porto. Leur participation a pris la forme d'un récit historique sur la révolution du 25 avril 1974. Après analyse des récits individuels, il apparaît clairement que la citoyenneté démocratique intériorisée par les jeunes participants se fonde sur l'idée plus large et heureuse de la liberté retrouvée, tout en étant façonnée par une certaine symbolique cristallisée.

Mots clés: Enseignement de l'histoire ; Histoire ; Révolution ; Citoyenneté

Ana Isabel Moreira e Pedro Duarte – *Contas-me como foi? Narrativas de estudantes do Ensino Básico sobre o 25 de abril (de 1974)*. *História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 5-23*
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a1

Resumen: Este artículo es una contribución más al debate sobre el papel de la enseñanza de la Historia en la construcción de una sociedad cada vez más compleja. Así, centrado en la realidad educativa portuguesa, se basa en un estudio de caso en el que participaron 44 alumnos que, en el curso 2022/23, cursaban la Enseñanza Básica (4º y 6º años) en una institución privada del distrito de Oporto. Su participación tomó la forma de una narración histórica sobre la Revolución del 25 de abril de 1974. Tras analizar los relatos individuales, queda claro que la ciudadanía democrática interiorizada por los jóvenes participantes se basa en la idea mayor y feliz de la libertad recuperada, al mismo tiempo que está conformada por una cierta simbología cristalizada.

Palabras-clave: Educación Histórica; Historia; Revolución; Ciudadanía

Introdução

A História é presença assídua na vida quotidiana dos mais jovens, quer seja como componente curricular, na escola, quer seja como assunto debatido no espaço público onde eles também se movimentam. Por isso, importa, cada vez mais, que a mesma não seja tomada como um simples apreender de factos ou ideias pré-concebidas por outrem que, depois, são regurgitados numa prova escrita de “cruzinhas” ou num concurso televisivo ao estilo “quem quer ser milionário?” (Torres Santomé, 2007).

Sem ser, de facto, uma tendência recente, o processo de ensino e de aprendizagem da História vai exigindo, momento após momento, uma reflexão mais ampla sobre os temas, os debates ou os combates que subjazem àquela prática desejavelmente contextualizada. Hoje, no recreio, no café, à mesa das refeições em casa, na televisão, abordam-se, tantas vezes sem critério científico, temáticas no âmbito da História e que os jovens cidadãos, estudantes também, precisam de saber compreender, questionar ou contra-argumentar. Sobretudo porque há, do local ao global, “alterações climáticas, clivagens entre grupos sociais, migrações forçadas, ascensão de extremismos políticos”¹. E, portanto, a aprendizagem histórica tem de coincidir, no seu planeamento e na sua concretização, com um pensamento independente, fundamentado e experimentado numa sociedade plural, mutável e aberta à atuação individual e coletiva. Por sua vez, o ensino de tal componente curricular precisa de se orientar para o diálogo entre distintas perspetivas, diferentes tempos, sem omissões ou comprometimentos, sem lógicas exclusivistas e discriminatórias dominantes outrora, permitindo a cada qual assumir-se como um cidadão consciente, ativo e interventivo no (também seu) mundo.

¹ Expressão retirada da chamada de artigos para o Dossiê Temático.

Ana Isabel Moreira e Pedro Duarte – *Contas-me como foi? Narrativas de estudantes do Ensino Básico sobre o 25 de abril (de 1974)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 5-23
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a1

Para tomarmos pulso desses rumos que se vão seguindo, ou não, na realidade educativa portuguesa, apresentamos neste trabalho os resultados, sempre provisórios, de uma pesquisa preliminar que se direccionou para um assunto histórico concreto, estudado nas salas de aula portuguesas, na aproximação das comemorações do seu quinquagésimo aniversário – a Revolução dos Cravos. Assim sendo, pretendemos perceber *que narrativa histórica constroem alunos do Ensino Básico (4.º e 6.º anos de escolaridade) sobre a Revolução do 25 de abril de 1974 e a importância de tal acontecimento na História do país*.

Nas próximas páginas, após o enquadramento conceptual e metodológico que enformou a investigação levada a cabo, apresentamos os dados alcançados e a discussão dos mesmos. As considerações finais fecham o artigo, mas com contornos de prospetiva face ao que pode ser o processo de ensino e de aprendizagem da História segundo a visão particular perfilhada neste trabalho.

Enquadramento conceptual

Educação Histórica: consciência e narrativa(s)

A pesquisa em Educação Histórica, crescente em investigações e contributos no contexto português (a título de exemplo, Gago, 2018; Moreira & Marques, 2019; Barca, 2021; Gago & Ribeiro, 2022; Moreira, 2022; ...), vai permitindo uma ampliação significativa dos tópicos de discussão sobre o que se pode aprender e como se pode ensinar no que concerne à História. Sem pretensões de imposição, com base na investigação empírica e, como tal, por via de uma discussão devidamente contextualizada nos ambientes formativos dos quais a sala de aula emerge como um desses locais privilegiados.

De entre os vários pontos de estudo considerados, e que naturalmente também se aplicam à realidade nacional portuguesa, incluímos nesta secção o conceito de consciência histórica.

A partir da conceção de Jörn Rüsen (2010; 2019), podemos entendê-la como uma certa capacidade de se estabelecerem relações significativas entre passado, presente e futuro, no contexto da vida prática dos sujeitos, sem que se negligencie o facto de os

Ana Isabel Moreira e Pedro Duarte – *Contas-me como foi? Narrativas de estudantes do Ensino Básico sobre o 25 de abril (de 1974)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 5-23
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a1

acontecimentos ocorrerem num particular ambiente social e cultural. No mesmo sentido, mas fazendo uso de outras palavras, Gago (2018) assume a consciência histórica como uma experiência consciente e inconsciente de relações significativas entre tempos diferentes conjugando-se, pois, o cognitivo e o emocional, o empírico e o normativo.

Quer isto dizer que a investigação histórica ocasionadora de saberes mais abrangentes sobre o passado favorece uma outra orientação no presente a, até, o surgimento de horizontes de expectativa face ao futuro. Por conseguinte, qualquer processo formativo neste âmbito precisa de assentar nessa ideia que Rüsen (2019: 428) tem, várias vezes, afirmado: “history is a meaning full interrelationship between past, present and future”. Em suma, a mesma vai permitindo uma espécie de orientação temporal, quando os conhecimentos do passado são, de modo prático e pessoal, mobilizados para a compreensão e intervenção na realidade social quotidiana e concreta de hoje e, porventura, de amanhã (Rüsen, 2010; 2019).

No que diz respeito ao desenvolvimento dessa consciência histórica, enquanto aspeto a tomar em atenção no processo de aprendizagem dos mais jovens, será relevante que a mesma alcance níveis de progressão cada vez mais sofisticados e distanciados da visão, tantas vezes simplista, do senso comum. Por exemplo, para o mesmo Jörn Rüsen (2010), são quatro os tipos de consciência histórica passíveis de serem experimentados (tradicional, exemplar, crítico, ontogenético), e que remetem para um crescendo no entendimento individual relativamente, entre outras, às dimensões temporal e espacial, à significância histórica e à identidade coletiva.

Quer isto dizer que mais do que favorecer a exaltação dos heróis nacionais (tipo tradicional) ou o alcance de lições para o presente (tipo exemplar), o ensino da História, em ambiente escolar, tem de permitir aos estudantes, mais novos ou mais velhos, um olhar perscrutador e não branqueador face aos eventos mais ou menos favoráveis para uma História nacional (tipo crítico) ou mesmo a capacidade sustentada de refletirem sobre as narrativas históricas que circulam na sociedade, e na escola, e de tomarem consciência da sua própria historicidade (tipo ontogenético) (Rüsen, 2010, 2019; Moreira, 2022).

A consciência histórica, em qualquer um dos níveis de progressão, adquire a forma linguística de narrativa histórica (Rüsen, 2005; Gago, 2018; Barca, 2019a; Barca, 2021). Essa competência traduz-se na “ability of human consciousness to carry out

Ana Isabel Moreira e Pedro Duarte – *Contas-me como foi? Narrativas de estudantes do Ensino Básico sobre o 25 de abril (de 1974)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 5-23
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a1

procedures which make sense of the past, effecting a temporal orientation in present practical life by means of the recollection of past actuality” (Rüsen, 2005: 26).

Nesse relato, os acontecimentos são contados com base em relações de causalidade, em motivações inerentes, na contextualização num determinado tempo e num particular espaço. Portanto, trata-se de “mais do que uma listagem de eventos históricos, quando se pretende ‘conferir sentido’ ao passado, ao presente e, até, ao futuro” (Moreira, 2022: 60). Mais ainda, e em sequência, não será despropositado relembrar a opinião de Isabel Barca (2019b: 509), segundo a qual “em História [...] não se acolhe a perpetuação de narrativas únicas de exaltação ou de vitimização”.

Na verdade, as narrativas históricas que os alunos vivenciam a oportunidade de construir na escola têm de emergir como relatos válidos sobre o passado, sem que se sustentem no uso arbitrário de quaisquer evidências disponíveis (Lee, 2016; Barca, 2019b) e antes procurem, pelo contrário, conferir significado (científico) a frases factuais singulares, bem como evidenciar, gradualmente, o domínio de competências históricas aprendidas. Assim sendo, torna-se cada vez mais perceptível que as histórias que contamos e escutamos contribuem para uma definição de nós mesmos e das interações que estabelecemos com os outros.

Quase como súpula, é possível mobilizar a aceção do já mencionado autor alemão, para quem “historical narration has the general function of orienting practical life in time by mobilizing the memory of temporal experience, by developing a concept of continuity and by stabilizing identity” (Rüsen, 2005: 12). Com efeito, Jörn Rüsen aponta como características dessas mesmas narrativas: i) estarem ligadas ao domínio da memória, uma vez que mobilizam a experiência do passado gravada, diferenciando-a do presente; ii) possibilitarem a organização da unidade interna das três dimensões do tempo – passado, presente, futuro; iii) proporcionarem a construção da identidade de quem as escreve e de quem as lê, pelo entendimento da sua própria permanência em relação à mudança temporal.

Por último, enquanto prática de escrita individual, a narrativa (histórica) consubstancia-se num código organizado de signos com significado e, como tal, promove o desenvolvimento de competências relacionadas com a mobilização da língua materna, nomeadamente o conhecimento dos vocábulos e o seu uso em estruturas sintáticas corretas. Depois, também explora a capacidade de se conferir sequência

Ana Isabel Moreira e Pedro Duarte – *Contas-me como foi? Narrativas de estudantes do Ensino Básico sobre o 25 de abril (de 1974)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 5-23
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a1

(linguística) lógica aos factos selecionados (encadeamento temporal e causal, por exemplo, pelo uso de conectores específicos), o recurso intencional a determinadas expressões ou ideias, o sentido de coesão e de coerência textual (Moreira, 2022).

Ensino e aprendizagem da História: em processo...

O desenvolvimento da consciência histórica, depois materializada em narrativa, bem como a assunção de um pensamento enformado por competências (ou conceitos de segunda ordem) como a argumentação, a significância, a causalidade, a empatia, a multiperspetiva, entre outras, atribuem estrutura ao processo formativo que se deseja promotor desse entendimento contextualizado de tempos que são diferentes, mas fulcrais para a identificação de cada um e, até, para o diálogo intercultural (Barca, 2021; Rüsen, 2021).

Por outras palavras, apela-se à afirmação de uma real literacia histórica (Lee, 2016), que permita àqueles que são cidadãos, e jovens em idade escolar, aprender a colocar perguntas, a cruzar evidências disponíveis, a escrutinar o divulgado, a duvidar do aparentemente verdadeiro. Isto sem que o diferente, o desconhecido, o aparentemente falso ou o outro surjam como um problema ou como um entrave ao respeito pela dignidade humana (Rüsen, 2021; Gago & Ribeiro, 2022).

Portanto, mais do que acumular “na cabeça” um conjunto de figuras ou eventos conhecidos, por via de um processo de ensino baseado na exposição oral, na memorização e na reprodução *ipsis verbis*, será conseqüente valorizar, enquanto foco de aprendizagem, “uma forma de pensar acerca de problemas, orientando-se através do processo de reconstrução do passado com base em fragmentos incompletos” (Gago & Ribeiro, 2022: 71).

Este sentido histórico, quando construído por todos e por cada um, adquire contornos de interesse e capacidade fundamentada para ultrapassar qualquer tipo de ingenuidade decorrente do senso comum e ocasionadora de um eventual julgamento do passado com base no *presentismo*, nas instituições e valores atuais, no que os olhos leem e no que os ouvidos ouvem hoje (Gadamer, 1998).

Ana Isabel Moreira e Pedro Duarte – *Contas-me como foi? Narrativas de estudantes do Ensino Básico sobre o 25 de abril (de 1974)*. *História*. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 5-23
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a1

Por via de práticas como a aula-oficina ou a aula histórica (esta última na perspetiva de M. A. Schmidt²); a exploração do raciocínio histórico ou da argumentação fundamentada; o uso de manuais com perspetivas múltiplas e divergentes ou o recurso a fontes contraditórias, é possível ir ao encontro de aspetos fundamentais como: os desafios da atualidade que requerem uma compreensão mais ampla da realidade (além-fronteiras de distintas naturezas); a preponderância da metodologia específica da História pela articulação de saberes substantivos e de saberes metahistóricos (ou de segunda ordem); a ação educativa assente na experiência histórica que complexifica a análise do mundo e das relações entre as pessoas, para uma real tomada de decisões (Gago & Ribeiro, 2022).

Corroborada pela pesquisa em Educação Histórica, é esta a linha que parece ser necessária, atualmente, quando se pondera o ensino e a aprendizagem da História. Não é uma reta, sem margem para desvios, recuos, avanços mais acelerados ou mais lentos. É um percurso rumo ao esclarecimento, ao poder argumentativo, à conciliação do diverso, à flexibilidade de raciocínio. Talvez uma linha pontuada pelo exercício de uma cidadania presente e crítica.

Cidadania e ser cidadão

Sobre esse exercício de uma cidadania presente e crítica, importa, no âmbito deste texto, refletir sobre alguns pontos essenciais.

Como partilha Marato (2009), não é possível ignorar que o papel socialmente atribuído às organizações educativas – de educar para e em cidadania – se estabelece como uma das finalidades mais desafiantes, que perpassa toda a vivência escolar das crianças e dos jovens. Nesta mesma linha de pensamento, Duarte (2023) defende que a educação cidadã é, com efeito, uma das funções ontológicas da escola e dos sistemas educativos. De acordo com o autor, tal postura requer, por um lado, o reconhecimento e a valorização da cidadania da infância e, por outro, o compromisso com um trabalho pedagógico especialmente orientado para a formação em cidadania das crianças e dos jovens, que não se reduz a um período letivo específico ou a uma atividade didática

² Cf. Gago & Ribeiro, 2022.

Ana Isabel Moreira e Pedro Duarte – *Contas-me como foi? Narrativas de estudantes do Ensino Básico sobre o 25 de abril (de 1974)*. *História*. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 5-23
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a1

concreta, e antes se estabelece como um desiderato transversal à totalidade da experiência escolar.

Ao recuperarmos os contributos de Freire (2013), este compromisso com a educação cidadã das gerações mais novas implica assumir uma certa esperança na História, o que nega um entendimento mecanicista e reprodutor da mesma, como se de uma fatalidade se tratasse, e antes privilegia a perspetiva da *história como possibilidade*. De acordo com tal perceção, o autor defende a relevância de a escola contribuir para que os estudantes se entendam como sujeitos históricos, como cidadãos que sabem que “o futuro existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente” (Freire, 2001: 90). Portanto, a formação histórica desde idades iniciais assume-se como uma componente fundamental para a consciencialização social, política e histórica que possibilita, a cada criança, o desenvolvimento de uma cidadania democrática (Nussbaum, 2012; Moreira & Marques, 2019) não circunscrita à reprodução de tradições, desigualdades ou injustiças, mas potenciadora da (auto)imagem de um agente histórico, interventivo no real, em momento algum refém dessa mesma História. De facto, é fundamental assumir que não existe democracia sem escola, sem cidadãos informados e cientes dos problemas coletivos, capazes de perfilhar um qualquer sentido de *bem-comum* (Meirieu, 2022).

Porém, convém não apartar da reflexão diferentes tensões e opções políticas que, direta ou indiretamente, conduzem a uma desvalorização da educação cidadã em contexto escolar (Torres Santomé, 2007; Duarte, 2023). Pese embora essa desvalorização se reflita, desde logo, na diminuição da importância atribuída a diferentes áreas curriculares comprometidas com o aprimoramento da consciência crítica (Nussbaum, 2012), as suas repercussões são mais amplas, associadas à própria estrutura dos sistemas educativos e ao modo como, paulatinamente, a educação se distanciou de uma preocupação pública e comunitária para se estabelecer como um domínio estritamente privado (Biesta, 2023). Em oposição face ao descrito, importa salientar, sublinhar até, “el respeto de la alteridad, en la construcción del bien común y de la democracia en y desde la escuela” (Meirieu, 2022: 23).

Enquadramento metodológico

Assumindo a intenção de compreender *que narrativa histórica constroem alunos do Ensino Básico (4.º e 6.º anos de escolaridade) sobre a Revolução do 25 de abril de 1974 e a importância de tal acontecimento na História do país*, realizamos, no final do ano letivo 2022/23, um estudo de caso (Yin, 2018) numa instituição educativa privada do norte de Portugal. O mesmo contemplou 25 estudantes do 4.º ano de escolaridade e 19 estudantes do 6.º ano de escolaridade, cuja participação foi voluntária, após explicação do propósito e condições subjacentes à investigação em causa. Embora frequentem uma organização privada, os alunos incluídos na amostra apresentam distintos ritmos de aprendizagem e resultados académicos díspares, beneficiando alguns deles de sessões regulares de apoio ao estudo.

Para a recolha de dados, baseamo-nos sobretudo em diferentes estudos nacionais (Gago, 2018; Barca, 2019a; Moreira & Marques, 2019; Moreira, 2022) que têm optado por estratégias similares ou que, de outra forma, têm refletido sobre a potencialidade das mesmas para a pesquisa em Educação Histórica. Sumariando, cada estudante, durante aproximadamente 20 minutos, redigiu uma narrativa individual a partir da seguinte orientação: *Imagina que eu não sei nada sobre a História de Portugal. Conta-me, nas linhas abaixo, o que foi a Revolução do 25 de abril de 1974 e as razões da sua importância em Portugal*. Para a redação, os participantes apenas tiveram acesso a tal indicação e, durante a ação de escrita, não consultaram qualquer fonte informativa adicional, apoiando-se somente nos conhecimentos históricos até então construídos.

Após a recolha desses dados, procedeu-se a uma análise de conteúdo (Bardin, 2011), considerando as seguintes dimensões: i) sujeito narrativo utilizado; ii) complexidade na abordagem do conteúdo histórico (relações de causalidade, multiperspetiva, argumentação, ...); iii) marcas do tipo de consciência histórica desenvolvida.

De modo a complementar uma espécie de análise categorial com base naquelas dimensões anteriores, quase com uma lógica quantitativa, tomamos ainda em atenção a frequência absoluta das palavras mais apontadas pelos participantes quando lhes foi solicitado, também por escrito e logo depois da redação da narrativa individual (por isso, num único momento de recolha de dados), o registo dos três vocábulos mais

Ana Isabel Moreira e Pedro Duarte – *Contas-me como foi? Narrativas de estudantes do Ensino Básico sobre o 25 de abril (de 1974)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 5-23
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a1

relevantes que associam ao assunto histórico em análise. Essas escolhas foram devidamente contabilizadas e analisadas, e depois cruzadas com a leitura dos textos prévios e, por consequência, com os entendimentos perfilhados pelos participantes sobre a Revolução do 25 de abril de 1974, em Portugal.

De ressaltar que a leitura analítica dos dados foi concretizada, inicialmente, em separado, porquanto os anos de escolaridade frequentados pelos participantes são diferentes, confrontando-se depois, e pontualmente, algumas informações mais pertinentes.

Nas linhas que seguem, expomos a interpretação e discussão desses elementos recolhidos.

Análise e discussão dos dados

As narrativas redigidas pelos participantes na investigação têm marcas de um relato de estilo simples e coloquial.

No que diz respeito ao sujeito narrativo utilizado, algumas vezes uma voz externa contou o acontecido, porque os alunos contaram o conhecimento histórico de acordo com as indicações e não se assumiram como atores também. Somente em duas vezes esta 3.^a pessoa do plural – os portugueses – se transformou num *nós*, testemunho de uma identidade nacional atemporal, ou seja, de um vínculo ao “seu” país tido como uma comunidade imaginada.

De uma forma geral, faz sentido apontar que os relatos assinados pelos alunos do 6.º ano evidenciaram um aprofundamento maior das ideias selecionadas para relatar o ocorrido outrora, bem como uma estrutura textual mais organizada e coerente. Na verdade, estes alunos mais velhos já estudaram mais do que uma vez, com certa estrutura, o assunto histórico em análise e tal reflete-se, positivamente, numa aprendizagem histórica em construção e progressivamente mais elaborada. Ainda assim, neste momento, vivenciam, tanto uns como outros, um processo de elaboração do seu raciocínio histórico consistente e, por conseguinte, ainda desenvolvem certa capacidade de formar um sentido sobre a experiência temporal (Rüsen, 2021), sobre as supracitadas interações dinâmicas, mas devidamente contextualizadas, entre tempos diferentes.

Ana Isabel Moreira e Pedro Duarte – *Contas-me como foi? Narrativas de estudantes do Ensino Básico sobre o 25 de abril (de 1974)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 5-23
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a1

Além disso, pela transversalidade notória, importa destacar que em quarenta das quarenta e quatro narrativas recolhidas há referências a elementos cristalizados no tempo como símbolos inequívocos da Revolução do 25 de abril de 1974: a música de Zeca Afonso (Grândola, Vila Morena), os cravos vermelhos e os militares que protagonizaram o momento.

Em quase uma dezena de relatos elaborados esses militares são mesmo integrados no mais abrangente Movimento das Forças Armadas (MFA), mas para cinco estudantes há uma figura maior que tem de ser ligada à revolução, o capitão Salgueiro Maia. Com clarividência, um aluno quis sublinhar que se tratou de uma ação coletiva, capaz de envolver militares e civis, pois “a população juntou-se à revolução” (J6³). Assim, pontualmente, verificou-se aquilo que coincide com uma personalização dos acontecimentos históricos, e que tende a ser característica dos relatos dos estudantes mais novos (Carretero, 2017, cit. por Moreira, 2022), no entanto mais se notou um certo enaltecimento, como agentes coletivos, do povo e das forças militares que combateram um regime ditatorial rumo à liberdade de todos e de cada um.

Depois, de modo mais específico, embora sete alunos, no total, tenham assinalado, sucintamente, que após a revolução principiou uma república, ou mesmo a independência de Portugal, vinte e um estudantes foram capazes de afirmar, por estas ou por outras palavras de significado similar, que surgiu “a democracia [e] foi ‘um mundo novo para Portugal’” (D4). Esse mundo novo fica, pois, associado àquele acontecimento histórico que “mudou tudo no nosso país” (B4) ou até que “mudou a História de Portugal” (E4). Isto porque “nós estávamos em ditadura e as pessoas queriam liberdade” (F4). De facto, dezoito alunos apontaram a liberdade como o aspeto incontornável e caracterizador da Revolução do 25 de abril (de 1974). Por um lado, a mesma “deu a liberdade aos portugueses” (C4), colocando-se a ênfase no evento histórico, por si só suficiente para aquela transformação; por outro lado, a população portuguesa atuante ganha destaque nesta ‘vitória’, uma vez que “os portugueses lutaram pela sua liberdade” (G6) e “conquistaram[-na]” (J6). Ou seja, não ficaram à espera que acontecesse, antes fizeram acontecer.

³ Os excertos de narrativas dos participantes são identificados com uma letra aleatória e com os números 4 ou 6, coincidentes com o ano de escolaridade frequentado – 4.º ou 6.º, respetivamente.

Ana Isabel Moreira e Pedro Duarte – *Contas-me como foi? Narrativas de estudantes do Ensino Básico sobre o 25 de abril (de 1974)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 5-23
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a1

Se “tudo foi feito por liberdade” (H6) é porque “ninguém tinha liberdade” (A4). E esta perspetiva genérica concretizou-se em dezasseis narrativas coligadas, porquanto se mencionaram a repressão da polícia política (PIDE), a censura (por exemplo, face às músicas) ou as condições de vida precárias de muitos portugueses. Por estes elementos apontados pelos participantes, percebe-se que a História de Portugal não se constrói apenas com assuntos políticos que, recordados de forma seletiva, permitem legitimar mitos e glórias nacionais. Há, ainda, as fragilidades económicas, as circunstâncias experienciadas por diferentes grupos sociais, as condicionantes/potencialidades culturais, entre outros aspetos que, ligados à política, não são só política.

Em poucas palavras, “antes, na ditadura, as liberdades eram condicionadas, por isso, as pessoas ficaram felizes” (I6). Com a revolução ocorrida, em Portugal, em 1974, entenda-se. Porque, com efeito, para sete alunos, a mudança política era necessária. Da mesma resultou, por exemplo, que “as pessoas começaram a ter liberdade de pensamento. O voto passou a ser universal” (M6). E para três estudantes do 4.º ano de escolaridade, uma maior igualdade de género foi também uma fundamental consequência. Testemunhos como estes tendem a dar conta de uma compreensão mais questionadora do passado e, de certa forma, de uma “promissora perspetiva de futuro” (Rüsen, 2021: 16), também como pontos que se podem vincular a uma direção temporal válida interculturalmente.

Em mais de um terço dos textos escritos pelos participantes conta-se, ainda, uma revolução pacífica, “uma revolução calma, serena, sem tiros e sem mortes, [...] uma revolução de cravos” (L6). Aqueles, vermelhos, que a florista de rua distribuiu e os militares colocaram no cano das espingardas ou que os populares penduraram na lapela. Aqueles que, símbolo da paz e do respeito pelo ser humano, ainda que no meio de um conflito militar, também fazem da História (de Portugal) relatora de modelos de atuação que os sujeitos de hoje, se assim o entenderem, podem assumir como orientação para as suas condutas (Rüsen, 2010; Moreira, 2022).

Como aspeto que nem sempre parece devidamente contemplado no estudo deste período histórico, em Portugal, referimos a guerra colonial. Também nestas narrativas recolhidas somente três menções foram contabilizadas – uma associada aos elementos caracterizadores da ditadura do Estado Novo e que ‘exigiram’ a ação revoltosa levada a cabo (“em 1961, começa a guerra colonial” (N6)) e outras duas ligadas ao fim da

Ana Isabel Moreira e Pedro Duarte – *Contas-me como foi? Narrativas de estudantes do Ensino Básico sobre o 25 de abril (de 1974)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 5-23
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a1

mesma com o término governativo ocasionado pela Revolução dos Cravos (“Nesse dia, acabou a guerra colonial” (G4); “salvaram homens acabando com a guerra” (N6)). Aparentemente, ainda é um facto minorizado (Moreira, 2022). Explicitamente, não se tentou desculpar ou branquear o que quer que seja. Porém, pouco se narrou sobre o mesmo. Foi omitido ou esquecido. E, porventura, muito mais havia a contar.

Para complementar as narrativas redigidas pelos alunos solicitou-se aos mesmos, logo após o relato concretizado, a seleção das três palavras, para si, mais relevantes sobre o assunto histórico em questão. Sem qualquer outra orientação ou acréscimo de informação.

Contabilizadas todas as palavras registadas, no total, os alunos do 4.º ano de escolaridade somaram vinte e nove diferentes, enquanto os alunos do 6.º ano de escolaridade escreveram dezoito vocábulos distintos. Nos dois casos, há palavras que receberam mais do que uma menção, informação essa que se organiza no quadro seguinte.

Quadro 1. Palavras redigidas pelos participantes sobre a Revolução do 25 de abril de 1974⁴

	1 ou 2 menções	3 a 5 menções	> 5 menções
Palavras (4.º ano) T: 29	abril; amor; censura; civil; condescendência; direitos; ditadura; facto; felicidade; História de Portugal; independência; justiça; MFA; militares; morte; mulheres; PIDE; polícias; política; presidentes; recomeço; renovação; 25 de abril	armas; democracia; paz	cravos; liberdade; revolução
Palavras (6.º ano) T: 17	abril; direitos; felicidade; igualdade; justiça; política; Portugal; república; revoltosos; Salgueiro Maia	democracia; ditadura; militares; revolução; Salazar	cravos; liberdade

Fonte: Elaboração dos autores, 2023.

Analisando, então, os dados recolhidos e clarificados acima, algumas ideias fundamentais podem ser elencadas.

⁴ Optou-se pelo registo das palavras por ordem alfabética, sem que a organização das mesmas, no quadro, assumia qualquer outro significado.

Ana Isabel Moreira e Pedro Duarte – *Contas-me como foi? Narrativas de estudantes do Ensino Básico sobre o 25 de abril (de 1974)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 5-23
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a1

Relativamente às palavras menos vezes apontadas pelos estudantes do 4.º ano, salientam-se cinco com uma subentendida ligação ao assunto histórico considerado para o estudo, mas algo genéricas: *facto* (2), *polícias* (1), *presidentes* (1), *política* (1) e *civil* (1). Por sua vez, sem que se compreenda claramente a opção por tal, ou mesmo desconfiando do real entendimento do seu significado por quem a redigiu, surge a palavra *condescendência* (1); talvez, para outros dois alunos, o vocábulo *independência* (2) tenha sido mobilizado em detrimento das ideias de liberdade ou democracia, com efeito as que pretendiam expor.

História de Portugal (1), *25 de abril* (2) ou somente *abril* (1), *militares* (1) e *MFA* (1) são suficientemente explícitas para se constatar tal registo pelos estudantes participantes, enquanto outras palavras evidenciam um posicionamento mais pessoal, às vezes emocional, no que diz respeito ao evento histórico analisado, como *justiça* (2), *amor* (2), *felicidade/alegria* (2), *mulheres* (1) e *recomeço* (1).

Houve quem não esquecesse as razões causadoras da Revolução do 25 de abril de 1974, mencionando a *ditadura* (2), a *PIDE* (1), a *censura* (1) e a *morte* (1). Porventura, após a leitura prévia das narrativas, sabemos que a palavra *direitos* (1) remete para a ausência dos mesmos ou, de outro modo, para aqueles que se recuperaram com a *mudança/renovação* (1) política ocasionada pelo ato revolucionário.

A *democracia* (3) equivaleu-se às *armas* (3) no número de referências, porque a primeira substituiu um regime ditatorial vigente há anos no país e as segundas também foram usadas pelos militares, mas sobretudo com a *paz* (4) no horizonte. Aliás, mais uma vez a simbologia adquire destaque e os *cravos*, colocados nos canos das ditas armas, são das palavras mais apontadas, com doze incidências no total. Com um pouco menos de repetições, nove vezes, constata-se que se tratou de uma *revolução* e com mais uma, portanto treze incidências, reafirma-se o seu propósito maior, a *liberdade*.

No que concerne aos alunos do 6.º ano, estes foram capazes de registar dezoito palavras diferentes, um terço das quais com uma incidência igual ou superior a três.

Neste grupo também se contabilizam vocábulos particularmente genéricos, mas inequívocos, como *Portugal* (2), *abril* (1), *política* (1) ou *revoltosos* (1). Depois, um estudante optou pela personalização do acontecido em *Salgueiro Maia* (1) e um outro mencionou a *República* (1), levando-nos a questionar se o termo desejado por ele era

Ana Isabel Moreira e Pedro Duarte – *Contas-me como foi? Narrativas de estudantes do Ensino Básico sobre o 25 de abril (de 1974)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 5-23
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a1

esse mesmo ou se tal registo resultou, eventualmente, de uma confusão conceptual com democracia.

Uma vez mais, os *direitos* (1) são apontados, assim como vocábulos de cariz mais vincado, nomeadamente *justiça* (2), *igualdade* (2) e *felicidade* (1).

Os antecedentes da Revolução do 25 de abril de 1974 também não foram esquecidos pelos estudantes mais velhos e, por isso, mais vezes se mencionaram *Salazar* (3) e a *ditadura* (3). De ressaltar, de novo, a personalização dos factos históricos, desta feita na figura do primeiro Presidente do Conselho do Estado Novo, já morto na data da *revolução*. Esta última foi três vezes apontada enquanto palavra relevante, menos uma do que *militares* (4), aparentemente protagonistas da mesma, e do que *democracia* (4), então alcançada politicamente em Portugal.

Para estes participantes, as palavras *liberdade* (11) e *cravos* (13) são também as que mais sentido fazem quando se pensa sobre a data de 25 de abril de 1974. Inevitavelmente, na sua compreensão histórica instalou-se a ideia de rutura face à governação anterior de contornos bem distintos da ideia de liberdade, bem como ficou marcada, pelo poder do visual e do simbólico, o cravo vermelho. Seja nas reportagens televisivas, nas conversas de café, nos cartazes alusivos à data, nos manuais escolares, aquele elemento tende a estar presente e a ser observado por todos.

Com certa clareza, os vocábulos escolhidos pelos participantes coincidem com as narrativas mais amplas redigidas por si previamente, corroborando as perspetivas maiores elaboradas a propósito da Revolução do 25 de abril de 1974, em Portugal.

Considerações finais

Após a discussão anterior proporcionada pelos dados recolhidos, alguns pontos podem ser concluídos, sempre com carácter provisório e como eventual ponto de partida para outras investigações. Assim, optamos por elencar os seguintes:

i) a dimensão simbólica enforma certos conhecimentos históricos construídos – neste caso, materializada nos cravos, na música de intervenção e nos militares – o que precisa de ser devidamente explorado em contexto de sala de aula, no sentido de se evitar o desenvolvimento da consciência histórica individual num nível somente inicial, tradicional, assente em mitos e ideias fixas;

Ana Isabel Moreira e Pedro Duarte – *Contas-me como foi? Narrativas de estudantes do Ensino Básico sobre o 25 de abril (de 1974)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 5-23
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a1

ii) a Revolução do 25 de abril de 1974 tende a emergir, no imaginário português, como um acontecimento francamente positivo, feliz, e transformador da realidade (cf. Moreira, 2022). E a justificação assenta na ideia de liberdade recuperada, sendo que, neste caso, os alunos mais velhos mais a concretizam pela referência aos mecanismos de repressão próprios da ditadura do Estado Novo, momento anterior no desfiar da História nacional portuguesa;

iii) a perspetiva de uma revolução pacífica ganhou também destaque nos relatos coligidos, um aspeto que aparentemente orgulha os estudantes redatores, porquanto uma “revolução de cravos” é naturalmente mais fácil de justificar e de apresentar como facto ocorrido no país onde agora habitam;

iv) ao contrário do que se passa em relação a outros eventos históricos nacionais (cf. Moreira, 2022), face ao estudado, a quase totalidade dos jovens alunos não personalizam num herói nacional o ocorrido, mas entendem aquela revolução como uma ação coletiva assumida pelos militares (do MFA) e à qual se juntaram, com intenção, os populares (ou civis). Pese embora esta constatação, não deixaram de aparecer, uma ou duas vezes, menções a Salgueiro Maia (capitão do MFA) ou a Salazar (Presidente do Conselho no período de ditadura).

No que concerne às palavras com particular significado no seio do assunto histórico em estudo, as escolhas dos alunos de ambos os anos de escolaridade corroboram as ideias principais incluídas nas suas narrativas, salvo pontuais vocábulos com impercetível ligação ao tema. Essas opções menos lógicas parece tratar-se sobretudo de palavras mal aplicadas ou de significado não totalmente conhecido pelos estudantes.

Apesar de, no geral, se verificar uma aprendizagem, em relação ao assunto em estudo, um pouco mais ampla e consistente no que concerne aos alunos do 2.º ciclo, sobretudo pelo maior aprofundamento da explicação histórica incluída na narrativa redigida, a verdade é que os alunos do 1.º ciclo parecem já vivenciar uma fase de complexificação do seu raciocínio histórico, sendo capazes de mobilizar mais do que apenas alguns conteúdos substantivos listados cronologicamente. Como seria de esperar, os estudantes mais velhos assumem outra maturidade cognitiva nesta fase do processo educativo, mas cremos que era possível ir mais além na argumentação, nas diferentes versões consideradas, nos nexos de causalidade ou na dimensão ética.

Ana Isabel Moreira e Pedro Duarte – *Contas-me como foi? Narrativas de estudantes do Ensino Básico sobre o 25 de abril (de 1974)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 5-23
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a1

Em suma, esta pequena investigação apresenta dados que vão ao encontro de outros estudos similares no âmbito da pesquisa em Educação Histórica (Gago, 2018; Barca, 2019a, 2019b; Moreira, 2022), permitindo confirmar que o processo de ensino e de aprendizagem da componente curricular de História e Geografia de Portugal tem de ser considerado para, de facto, se potenciar um pensamento estruturado e ponderado em função do acontecido com repercussões na atualidade e no futuro. Não numa lógica de exaltação do tomado como bom, exemplar ou de necessária manutenção de forma atemporal, nem numa outra de desculpabilização pelos eventuais erros do passado, pelo eticamente contestável à luz do presente. A intenção tem, assim, de se consubstanciar na “análise de várias explicações, argumentação e confronto sereno em relação a essas versões”, bem como numa posterior “avaliação das mesmas quanto ao relativo poder explicativo” (Barca, 2021: 68).

O fim maior terá de ser, pois, o aprimoramento de competências próprias de um pensamento concebido como histórico (Gago & Ribeiro, 2022), ou seja, de conceitos estruturantes que mobilizam a aprendizagem de conteúdos substantivos (Barca, 2021), e a assunção de uma consciência histórica progressivamente mais próxima do tipo ontogenético (Rüsen, 2010). Paulatinamente, também, a narrativa construída por cada um assumirá traços de uma trama real, encadeada, marcada pela causalidade, pela multiperspetiva, pela argumentação mais científica e menos sentimental. Fundamentada na evidência, e na consistência, sempre provisória, das conclusões disponíveis, essa narrativa elaborada significará, também, uma orientação mais realista no tempo individual e, em simultâneo, “uma busca de autocompreensão humana mais genuína” (Barca, 2021: 61).

Tal tende a notar-se como fundamental para que, enquanto agentes históricos (Freire, 2001), os estudantes possam subscrever com maior efetividade e criticidade o seu sentido de agência e de cidadania (Duarte, 2023). Isto como condição necessária para uma participação no mundo assente nos valores democráticos e orientada para preocupações com o *bem-comum* (Meirieu, 2022; Biesta, 2023), além de promotora de transformação social e de afirmação ininterrupta da esperança individual e coletiva (Freire, 2013).

Ana Isabel Moreira e Pedro Duarte – *Contas-me como foi? Narrativas de estudantes do Ensino Básico sobre o 25 de abril (de 1974)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 5-23
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a1

Referências bibliográficas

BARCA, Isabel (2019a), “Investigar em educação histórica em Portugal: opções metodológicas”, *Educar em Revista*, 35(74), pp. 109-126.

BARCA, Isabel (2019b), “A controvérsia em história e em educação histórica” in Juan Vera, Juan; José Fernández (eds.), *Temas controvertidos en la aula: enseñar historia en la era de la posverdad*, Murcia, Universidad de Murcia, pp. 497-511.

BARCA, Isabel (2021). “Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História” in Luís Alberto Alves; Marília Gago (coords.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica – Um primeiro olhar*, Porto, CITCEM, pp. 59-69.

BARDIN, Lawrence (2011), *Análise de conteúdo*, São Paulo, Edições 70.

BIESTA, Gert (2023), “Whose school is it anyway? On the insistence of education and the need for the emancipation of the school” in Carl Säfström; Gert Biesta (eds.), *The new publicness of education: democratic possibilities after the critique of neo-liberalism*, London, Routledge, pp. 148-162.

DUARTE, Pedro (2023), *Felizmente há escola!: a escola como espaço para e em cidadania*, Vila Nova de Gaia, Furar o Cerco.

FREIRE, Paulo (2001), *A educação na cidade*, São Paulo, Cortez.

FREIRE, Paulo (2013), *Pedagogia da Esperança Um reencontro com a pedagogia do opimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GADAMER, Hans-Georg (1998), *O problema da consciência histórica*, Vila Nova de Gaia, Estratégias Criativas.

GAGO, Marília (2018), *Consciência histórica e narrativa na aula de História – concepções de professores*, Porto, CITCEM.

GAGO, Marília; RIBEIRO, Ana Isabel (2022), “História e Educação Histórica: que diálogos e desafios?”, *Revista Portuguesa de História*, v. LIII, pp. 61-78. Disponível em: https://doi.org/10.14195/0870-4147_53_3.

LEE, Peter (2016), “Literacia Histórica e História Transformativa”, *Educar em Revista*, 32 (60), pp. 107-146.

Ana Isabel Moreira e Pedro Duarte – *Contas-me como foi? Narrativas de estudantes do Ensino Básico sobre o 25 de abril (de 1974)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 5-23
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a1

MARATO, José Luís (2009), “Participar en las organizaciones educativas: un ejercicio de ciudadanía” in *Escuelas para la democracia: cultura, organización y dirección de instituciones educativas*, Madrid, Wolters Kluwer España, pp. 185-208.

MEIRIEU, Philippe (2022), *Pedagogía: el deber de resistir. 10 años después*, Buenos Aires, UNIPE - Editorial Universitaria.

MOREIRA, Ana Isabel (2022), *A História de Portugal nas aulas do 2.º ciclo: Educação Histórica entre representações sociais e práticas educativas*, Porto, Edições Afrontamento | CITCEM.

MOREIRA, Ana Isabel; MARQUES, Gonçalo (2019), “Educação histórica entre os 3 e os 12 anos: desafios para quem ensina e para quem aprende”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 55, pp. 73-87. Disponível em: <https://doi.org/10.34626/esc.vi55.39>.

NUSSBAUM, Martha (2012), *Not for profit: why democracy needs the humanities*, Princeton, Princeton University Press.

RÜSEN, Jörn (2005), *History: Narration, interpretation, orientation*, UK, Berghahn Books.

RÜSEN, Jörn (2010), *Jörn Rüsen e o ensino da História*, Brasília, Editora UFPR.

RÜSEN, Jörn (2019), “History in context. Critical approaches to some basic concepts” in Juan Vera; José Fernández (eds.), *Temas controvertidos en la aula: enseñar historia en la era de la posverdad*, Murcia, Universidad de Murcia, pp. 425-440.

RÜSEN, Jörn (2021), “Os Princípios da Aprendizagem: a Filosofia da História na Didática da História” in Luís Alberto Alves; Marília Gago (coords.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica – Um primeiro olhar*, Porto, CITCEM, pp. 11-20.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2007), *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid, Ediciones Morata.

YIN, Robert (2018), *Case Study Research and Applications: Design and Methods*, Los Angeles, SAGE.

Juan Moreno Vera – *Critical discourse analysis of democratic consciousness in Spain's history education curriculum*. *História*. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 24-39.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a2

Análise crítica do discurso sobre a consciência democrática no currículo do ensino da história em Espanha

Critical discourse analysis of democratic consciousness in Spain's history education curriculum

Analyse critique du discours de la conscience démocratique dans le programme d'enseignement de l'histoire en Espagne

Análisis crítico del discurso sobre la conciencia democrática en el currículo español de la enseñanza de la historia

Juan Moreno Vera
University of Murcia
jr.moreno@um.es

Resumo: O principal objetivo desta investigação é a análise qualitativa das narrativas sobre a educação democrática no currículo oficial de História de Espanha no 2º ano do Bacharelato (17-18 anos). Para atingir este objetivo, foi aplicada uma análise crítica do discurso (CDA em inglês) e um instrumento concebido *ad hoc* para a investigação. Os resultados mostram que o currículo espanhol contém uma descrição neutra da educação democrática, sem julgamento dos grupos sociais representados, embora haja um discurso subjacente que tende ideologicamente para os valores da social-democracia.

Palavras-chave: democracia, educação histórica, consciência, valores, comunidade.

Abstract: The main objective of this research is the qualitative analysis of the narratives on democratic education in the official curriculum of Spanish History in the 2nd year of the Baccalaureate. In order to achieve this objective, a critical discourse analysis (CDA) and an instrument designed *ad hoc* for the research were applied. The results show that the Spanish curriculum contains a neutral description of democratic education without judgement of the social groups represented, although there is an underlying discourse that tends ideologically towards the values of social democracy.

Keywords: democracy, history education, consciousness, values, community.

Resumen: El presente trabajo de investigación tiene como principal objetivo el análisis cualitativo de las narrativas que se hacen sobre la educación democrática en el currículo oficial de Historia de España de 2º de Bachillerato (17-18 años). Para lograr el objetivo se ha aplicado un análisis crítico de discursos (CDA en inglés) y un instrumento diseñado *ad hoc* para la investigación. Los resultados muestran que en el currículo español aparece una descripción de la educación democrática neutral sin juicios de los grupos sociales representados, aunque existe un discurso subyacente que tiende ideológicamente hacia los valores de la social-democracia.

Palabras clave: democracia, educación histórica, conciencia, valores, comunidad.

Résumé: L'objectif principal de cette recherche est l'analyse qualitative des récits sur l'éducation démocratique dans le programme officiel d'histoire espagnole de la deuxième année du baccalauréat. Pour atteindre cet objectif, une analyse critique du discours (CDA) et un instrument conçu *ad hoc* pour la recherche ont été appliqués. Les résultats montrent que le programme espagnol contient une description

Juan Moreno Vera – *Critical discourse analysis of democratic consciousness in Spain's history education curriculum*. *História. Revista da FLUP*. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2 2023. 24-39.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a2

neutre de l'éducation démocratique sans jugement des groupes sociaux représentés, bien qu'il existe un discours sous-jacent qui tend idéologiquement vers les valeurs de la social-démocratie.

Mots-clés: démocratie, éducation historique, conscience, valeurs, communauté.

1. Introduction

What kind of education is encouraged by policy documents in relation to democracy and historical consciousness? Authors like Estepa (2017) considered that the main purposes of teaching and learning history is to permit the students to understand the problems of today and to promote citizenship and democratic values.

Those have been a key question in relation to history education from the middle of 20th century according to authors from the “École des Annales”. For example, Bloch (2018), Febvre (1952) or Braudel (1958) remarked the importance of learning history starting from the problems of today. Even Pierre Vilar said that “history has to be useful to interpret a newspaper (Gómez & Moreno, 2023). In his book “L’histoire, pour quoi faire?” Gruzinski (2015) defended a useful history for society: like all the social sciences, a history base don evidences and interpretations (Chapman, 2011) that would allow a dialogue between the past and the present.

And, obviously, in that case, the purpose of learning history would continue beyond postivism and memoristic learning of fact, events, dates or characters (Buchanan, 1998) and getting closer and closer to the development of second order concepts of historical thinking (Seixas & Morton, 2013) that will help the students, in the future, to better understand complex processes as the actual rising of populism, fascism, nationalism, problems of sustainability, gender equality, LGTBIQ+ rights, climate change, refugees and migrations or the understanding of controversial and recurring events as wars, unemployment and economic crisis.

To face these “problems of today”, the Council of Europe (2017) suggested that history education should integrate the knowledge about the past experiences and the challenges of the future. In that sense, history teaching should promote the learning of the complex history of democracy, the activities of common people, recognising that there are people of different cultural, religious and ethnic backgrounds, valuing multiple identities, especially the ones that have been “invisible” for years, providing historical sources and combatting manipulation, fake news and post-truth, addressing issues that might be controversial or balancing the ethical dimension of learning history.

Juan Moreno Vera – *Critical discourse analysis of democratic consciousness in Spain's history education curriculum*. *História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2 2023. 24-39.*
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a2

So, the main goal of this investigation¹ is to analyze the kind of narratives that democracy has in the History course of the national curriculum of Spain. Historical narratives have been widely discussed (Behan, 1987; Norman, 1991 or Welsch, 1998) and could be defined as the construction of the past made by the narrator (Norman, 1991), so it represents an specific point of view, in the case of this study, made by the state policy makers.

2. Literature

2.1 What is curriculum and why teaching historical consciousness?

In 2014, Kieran Egan discussed the topic what is curriculum (Egan, 2014) and found that some times the contents in the curriculum are based on educational myths, ritual and practices, but there is not a plural argument about what this curriculum should contain. At a superficial level, we find a great confusion about what curriculum is, but as Carr (1998) indicated the assumptions embedded in inherited curriculum ideologies are impeding the potential of the curriculum in modern democratic societies.

In fact, as Sung (2020) highlighted through interviews to more than thirty preservice teachers in Taiwan, while teachers were personally more oriented to teach historical consciousness and thinking skills, most of them believed that they should remain neutral on historical issues about national identities. In that sense, the traditional contents represented in the curriculum seem to be a border line between developing democratic values in history classes and implementing a memoristic history based on facts and events.

As it is obvious, teaching history has evolved along the years since it was one of the first school subjects in all educational systems. Initially, history has the goal of building new narratives to support the creation of the new liberal states and nations, that, in Europe and America, were leaving behind the Old Regime and monarchies. They target was normal in a context where it was necessary to justify the creation of the new modern nations and the state-center power that emerged from the revolutions at the beginning of the 19th century. But, today, as Moreno-Vera and Alvén (2020) commented the purpose

¹ This investigation is result from the Project “Teaching and learning historical competencies in Baccalaureate: a challenge to reach a critical and democratic citizenship” (PID2020-113453RB-I00), funded by la Spain’s National Agency of research (AEI/10.13039/501100011033).

Juan Moreno Vera – *Critical discourse analysis of democratic consciousness in Spain's history education curriculum*. *História. Revista da FLUP*. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2 2023. 24-39.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a2

of history must fill a different gap. The students have to learn how to explain the contemporary society and its problems, the relationships between institutions in a global perspective, health crisis, economic disasters, climate change or transnational wars.

But, who is building this collective memories? Friedrich (2014) suggest that we have to analyze the curriculum's contents taking into account the producer of the discourses. In that sense, Friedrich (2014) proposed to make an analysis from different points of view trying to overcome the limitations and restrictions as the State-power, class struggle, gender inequalities, racist dynamics or colonialism.

Ammert et al. (2022) explained that, in this sense, history education (as all the other subjects and topics) is undoubtedly a human enterprise. For this reason, indicated Ammert et al. (2022) history teaching is not merely about history contents, but also about how a selection of historical contents and events could be taught to others in a way that renders them meaningful for them and make that new knowledge useful in new contexts. For the authors, historical consciousness is intimately interconnected with the human condition and, in that sense, teaching historical consciousness in relation to moral issues becomes pertinent.

Learning history, as Zimmermann (2015) indicated, is learning hermeneutics and that consists of a variety of perspectives, which are linked in the desire to comprehend how human experience affects people's conditions. So, learning historical consciousness is particularly interesting as explores the role that history plays in the fibres of human meaning-making (Ammert et al., 2022).

In that sense, authors like Rüsen (1987), Gadamer (1963), Kölber (2008) or Fontana (2006) already talked about the importance of teaching to think historically and reflecting on historical consciousness and collective memories. For them, it is important for the students to reflect their own interpretations of historical events and the different uses (some times political) of history. This reflection of historical consciousness is very linked, following authors like Sung (2020), Friedrich (2014) or Edling et al. (2020) to the theories of democratic consciousness and the ethical dimension of history (Seixas & Morton, 2013) that is one of the big six competencies to learn to think historically. Democratic consciousness is defined as Ammert et al. (2022) as "learning ethics for democratic citizenship education". That definition could be understood in terms of democratic education as the respect and tolerance of citizenship values as peace,

Juan Moreno Vera – *Critical discourse analysis of democratic consciousness in Spain's history education curriculum*. *História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2 2023. 24-39.*
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a2

solidarity, political freedom, social and economical equality, gender education, fighting against racism and support of minorities and invisible citizens human rights, as the UN Sustainable Development Goals (SDG) already recommend.

3. Method

3.1 Objective

The main purpose of this study is to examine the presence of democratic consciousness and the type of narratives (ideologies) that appear in the Spanish' History curriculum for 2º Baccalaureate (17 to 18 years-old).

To reach this goal the authors frame the analysis trying to answer the following research questions:

- How is democracy understood based on descriptions? (Specific Objective 1)
- How do the policies describe the individual and the group? (Specific Objective 2)

3.2 Context

As we previously said, in this study, we are going to analyze the presence of democracy in the narratives of the Spanish history curriculum for the year 2º Bachillerato (17 to 18 year-old students). But, first of all, it is important to know the evolution of history in the Spanish curriculum in the last decades.

Until 1975 the country ran under Franco's dictatorship and history education was focused on the "glorious" days of Spanish empire and monarchy. During the decades of 1980s and 1990s, history education started to change towards cooperatively works and the use of historical sources, although according to Sabino-Codina and Albert (2020) topics like genocides, the Holocaust or the crimes in the Spanish Civil War were still invisible on the national curriculum.

In this sense, Gómez-Carrasco et al. (2019) indicate that the presence of historical thinking concepts is a recent debate among researchers. Although history education in Spain is still linked to narratives and positivism, in the last years, researchers and teachers are making a great effort to develop new topics as democracy, gender equality, slavery or colonialism.

The last educational law, LOMLOE (Real Decreto 243/2022), introduces for the first time historical thinking competencies among the evaluation criteria linked to specific

Juan Moreno Vera – *Critical discourse analysis of democratic consciousness in Spain's history education curriculum*. *História. Revista da FLUP*. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 24-39.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a2

competencies in Social Studies. There are 8 specific competencies to develop during the course, each one is related to 2 evaluation criteria.

All the 8 specific competencies are related to democracy or citizenship:

1. Regarding movements in history to develop values like liberty comparing democratic regimes to dictatorships.

2. Related to de different identities in Spain, both cultural, ethnically and nationalistic.

3. The idea of progress, sustainability and social welfare in terms of history, how get that rights.

4. Historical consciousness about social diversity, labor movements, justice, inequalities and ways of life.

5. To analysis the concept of power through primary sources: monarchy, religions, political parties.

6. To make interpretations about the role of Spain in European institutions and the global world. To promote the idea of Europeism, solidarity and international cooperation.

7. To incorporate a gender equality approach in history learning. To value ethically the presence and role of women in history. To understand and fight stereotypes and silences in history. To value feminist movements to get new rights (vote, divorce, equal marriage, LGTBIQ+, etc.)

8. To value cultural heritage as a way to create collective memory and historical consciousness.

At the same time, the contents (in Bachillerato) in Spanish History are divided into 3 different blocks of basic knowledge:

1. Societies in time: Spain's history in contemporary era, from the French Revolution until 21st century.

2. Challenges of the actual world: migrations, climate change, populism, fake news, etc.

3. Civic compromise: democratic consciousness, values, constitution and citizen participation; Multiple identities; Ecosocial behavior: sustainability development goals (UN); Ethical citizenship in the digital world; European values and common programs; Solidarity and cooperation; Security, institutions, rights, liberty and social welfare.; Preservation of cultural heritage and collective memory.

Juan Moreno Vera – *Critical discourse analysis of democratic consciousness in Spain's history education curriculum*. *História. Revista da FLUP*. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2 2023. 24-39.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a2

These kind of epistemological debates in history education in all western countries must turn to new learning and teaching topics, the use of practical methodologies, the introduction of evidence-based learning (Seixas & Morton, 2013) and historical thinking competencies to help the students to face new social and global problems (Monroe et al., 2019).

3.3 Instrument design and investigation procedure

In relation to the investigation instrument, a qualitative table of analysis was created *ad hoc* for the purpose of studying the narratives and descriptions of democratic values and democracy in Spain's history education curriculum.

The instrument was named “Preliminary Data Analysis Template” and was divided into three blocks:

- Block 1 of metadata: document level, title, authors, year, publisher, school age and evidences of use in schools.

- Block 2 Preliminary Analysis (adapted from Wodak, 2015) with two qualitative questions regarding the phrases and descriptions:

1. How are individuals, events or groups of people named and referred to linguistically (that is, what is the language used to describe people, topics and events, in relation to democracy, citizenship and/or forms of government)?

2. What traits, characteristics, qualities and features are attributed to them (that is, in describing the exemplar topic/s, what is the language used in the sentences around the linguistic description and how is ideology evident in the information selected to be included in the text)? (adapted from Wodak, 2015).

- Block 3 Intermediate analysis with three qualitative questions linked to the ideological underpinnings:

The following critical discourse analysis questions are asked of the text:

1. By means of what arguments and argumentation schemes do specific persons or social groups try to justify and legitimize the inclusion or exclusion of others?

2. From what perspective or point of view are these labels, attribution and arguments exposed?

3. Are the respective utterances articulated overtly, are they even intensified or are they mitigated (Wodak, 2015).

Juan Moreno Vera – *Critical discourse analysis of democratic consciousness in Spain's history education curriculum*. *História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 24-39.*
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a2

Regarding to the research procedure, data collection was based on the theory of critical discourse analysis (CDA) (Wodak, 2015) and its application to analyzing policy documents and educational curricula in the field of citizenship and democratic education (Sharp & Parkes, 2017).

Many early CDA projects were centred around studying linguistics, however for a number of decades, the methodology has branched out to include broader studies - however text and the critical understanding of how language is constructed to communicate to its audience - remains as a key factor of discourse analysis. In this study, CDA is applied at a more macro level, as an overarching tool for the variety of sources gathered and analysed, rather than looking at the specific and grammatical functions of language.

Instead, language is analysed within its broader education and social context, specifically in the area of history curriculum. By doing this, the focus of analysis is on the categories and discourses that emerge through the texts explored. To clarify, although specific words, sentences and paragraphs are closely analysed, a critique of the minutiae of grammar rules and linguistic features does not form the approach taken in this study.

This type of procedure is normal in recent studies in the field of Social Sciences Education. Gómez et al. (2019, 2020) used a similar quantitative analysis of different dimensions through the statistical package SPSS v 24, and, on the other hand Moreno-Vera et al. (2021, 2022) developed mixed qualitative and quantitative analysis of data using Aquad 7 as application (Hüber, 2013).

4. Results and discussion

As we already mentioned, the analysis of Spain's History curriculum was focused on the Real Decreto 243/2022 that establish the Baccalaureate studies. The official decree is published by the Spanish Ministry of Education in april 2022.

The total lenght of the document is 325 pages, but dedicated to the course Spain's History there are 10 pages. Its use in the Secondary Schools is mandatory. In this case, the History curriculum is divided into 4 parts: Introduction, Specific competencies, Evaluation criteria and Basic knowledge.

4.1 Results from Spain's Real Decreto 243/2022 in relation to the description of democracy (questions 1 and 2)

Regarding the specific objective 1, to analyze the descriptions and specific phrases of democracy. We find that in the Introduction there are 5 paragraphs and 35 lines dedicated to democracy or democratic education. The descriptions are always neutral talking in general about collectives (students, minorities, regional groups, religions, women, rural world) but without specific descriptions or ethical judgements of them.

“Igualmente, aprender a valorar identidades, las creencias, las ideas y las propias emociones.” (Real Decreto 243/2022, p. 176)

In the Spanish case, is very remarkable the mere mention to “identities” which includes different secessionist regional identities as Basque, Catalanian or Galician, which is a controversial topic for society (López-Facal, 2010).

In the part of specific competencies, there are 8 specific competencies to develop during the course, each one is related to 2 evaluation criteria. Here we find 15 paragraphs and 11 lines talking about democracy.

“Valorar los movimientos y acciones que han promovido las libertades en la historia de España, utilizando términos y conceptos históricos, a través del análisis comparado de los distintos regímenes políticos, para reconocer el legado democrático de la Constitución 1978 como fundamento de nuestra convivencia y garantía de nuestros derechos.” (Real Decreto 243/2022, p. 178)

All the 8 specific competencies are related to democracy or citizenship education. For example, the specific competence 1 regarding social movements in history to develop values like liberty comparing democratic regimes to dictatorships, comparing the Spanish democratic republic (1931-36) and Franco's dictatorship (1939-1975).

Something similar happen in the evaluation criteria epigraph, that is directly linked to the previous specific competencies. In this case, there are 15 evaluation criteria with 15 paragraphs and 69 lines dedicated to democracy. So, all the evaluation criteria are related to democratic values or citizenship in some way.

“Identificar y valorar el papel de la Transición en el establecimiento de la democracia actual y de la Constitución de 1978 como fundamento y garantía de los derechos y libertades de los españoles, a través de la elaboración de juicios propios acerca

Juan Moreno Vera – *Critical discourse analysis of democratic consciousness in Spain's history education curriculum*. *História. Revista da FLUP*. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 24-39.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a2

de los principales debates que afectan al sistema constitucional, mediante el dominio de procesos de búsqueda y tratamiento de la información” (Real Decreto 243/2022, p. 182).

Lastly, in regard to the basic knowledge, there are 3 different blocks of contents:

1. Societies in time (Spain's history in contemporary era) with 13 paragraphs and 43 lines.

2. Challenges of the actual world, where we find 6 paragraphs and 18 lines.

3. Civic compromise (this is the most related block of contents to democratic values, participation and citizenship). There are 8 paragraphs and 17 lines, related to:

- Democratic consciousness: values, constitution and citizen participation
- Multiple identities
- Ecosocial behavior: sustainability development goals (UN)
- Ethical citizenship in the digital world
- European values and common programs
- Solidarity and cooperation
- Security, institutions, rights, liberty and social welfare.
- Preservation of cultural heritage and collective memory

4.2 Results from Spain's Real Decreto 243/2022 in relation to the ideological underpinnings of the document (questions 3, 4 and 5)

Following the same structure of the curriculum, we find 4 different epigraphs to analyze: Introduction, specific competencies, evaluation criteria and basic knowledge.

Attending to the ideological underpinnings that we can find behind the descriptions of democracy, citizenship or democratic values, in the Introduction we can find a progressive and social-democracy discourse. Concepts like democratic values, democracy, participation, social justice, gender equality, memory and territorial cohesion appear in this epigraph. It is important to notice, in this sense, the mention to territorial cohesion (instead of the nation's unity what would be closer to a conservative discourse), or the citation of gender equality and social justice, above all in these times when far-right movements are rising in Europe negating LGTBIQ+ rights, wealth redistribution through taxes or sexist violence.

Something similar happen in the specific competencies and the evaluation criteria that are directly linked in the document. In this case, the discourse is closer to the

Juan Moreno Vera – *Critical discourse analysis of democratic consciousness in Spain's history education curriculum*. *História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 24-39.*
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a2

progressive/Liberals: developing concepts as citizenship, gender equality, respect for minorities or other cultural, ethnic or religious identities.

In this sense, it is remarkable that the decree mention that the students must develop the competence to understand the idea of progress, environment sustainability and social welfare, in terms of history, and how Spanish people got that rights. There also mentions to historical consciousness about social diversity, labor movements, justice, inequalities and ways of life.

Something interesting, in this case, is the appearance of an Europeist discourse, far from a nationalistic, traditional and conservative view of history.

“Señalar los retos globales y los principales compromisos del Estado Español en la esfera Internacional, así como los que se derivan de su integración en la Unión Europea, a través de procesos de búsqueda, selección y tratamiento de la información, así como del reconocimiento de los valores de la cooperación, la seguridad nacional e internacional, la sostenibilidad, la solidaridad, el europeísmo y el ejercicio de una ciudadanía ética digital” (Real Decreto 243/2022, p. 183).

It is interesting how the Spanish curriculum incorporates a gender equality approach in history learning. Valuing ethically the presence and role of women in history. To make the students understand and fight stereotypes and silences in history. And highlighting feminist movements to get new rights (vote, divorce, equal marriage, LGTBIQ+, etc.) in the history of Spain.

“Constatar el papel relegado de la mujer en la historia analizando fuentes literarias y artísticas, valorando las acciones en favor de la emancipación de la mujer y del movimiento feminista y recuperando figuras individuales y colectivas como protagonistas silenciadas y omitidas por la historia” (Real Decreto 243/2022, p. 183)

That is something linked to the last tendencies of making visible the history of women and including that characters and movements inside the general processes of history (Fernández Valencia, 2008).

To finish this qualitative analysis of the discourses, in the epigraph dedicated to the basic knowledge (conceptual contents) is where we can find a more progressive and social democracy discourse about civic compromise. In this sense, there are specific mentions to ideas as democratic participation, citizenship, multiple identities or eco-social behavior.

Juan Moreno Vera – *Critical discourse analysis of democratic consciousness in Spain's history education curriculum*. *História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 24-39.*
 DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a2

“Conciencia democrática: conocimiento de los principios y normas constitucionales, ejercicio de los valores cívicos y participación ciudadana”. (Real Decreto 243/2022, p. 185).

In this case, the block dedicated to “civic compromise” has as basic knowledge dedicated to democratic consciousness in order to make the students understand the principles of the Spanish Constitution or how to apply civic values and democratic participation.

5. Conclusions

The main target of this investigation was to analyze the discourses and narratives of democracy and democratic values in the History curriculum of Spain.

In this sense, the first specific objective was linked to the descriptions contained in the official Decree (Real Decreto 243/2022). We find direct mentions in all the 4 epigraphs of the document (Introduction, specific competencies, evaluation criteria and basic knowledge).

The discourse is, in general, neutral avoiding to make judgements about the individuals or collectives cited. In this case, we find mentions to groups as students, minorities, regional groups, religions, women or people living in the rural world. It is interesting the citation of regional groups taking in account the political issues between the Spanish state and secessionists movements in Catalonia, Basque Country or Galicia (López-Facal, 2010). Although, they are not directly mentioned, the mere citation of these identities is a clear signal of a discourse that is line with the principles of history education recommended by the Council of Europe (2017).

Attending to the specific objective 2, about analyzing the ideological underpinnings that are behind the narratives in the curriculum. It is remarkable that the descriptions tend to be closer to a progressive discourse linked to social-democracy and liberal movements.

In this sense, for example, it is interesting the way that the curriculum includes a gender equality approach to learn history (Fernández Valencia, 2008). There are direct mentions to the processes of gaining liberty and individual rights (vote, divorce, abortion, equal marriage, etc.) for women. That is something very far from other political ideologies in Spain like the conservatives which still represent the traditional national-catholicism. Besides, it is important to remark that type of discourse very far from the

Juan Moreno Vera – *Critical discourse analysis of democratic consciousness in Spain's history education curriculum*. *História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2 2023. 24-39.*
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a2

populist extreme right parties that are rising in Europe negating sexist violence or LGTBIQ+ rights.

In short, the analysis of Spanish history curriculum shows an important presence of concepts linked to democracy and citizenship (Ammert et al., 2022). Even, there is a complete block of contents (basic knowledge) dedicated to civic compromise where we can find mentions to solidarity, rights, equality, social justice, europeism, collaboration, sustainability or eco-social behavior.

6. References

AMMERT, N., EDLING, S., LÖFSTRÖM, J., SHARP, H., (2022), *Historical and moral consciousness in education. Learning ethics for democratic citizenship education*, Routledge.

BEHAN MCCULLAGH, C., (1987), “The truth of historical narratives”, *History and Theory*, 26(4), 30-46.

BLOCH, M., (2018), *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Armand Colin.

BRAUDEL, F., (1958), « Histoire et Sciences Sociales: la longue durée », *Annales. Économies, sociétés, civilisations*, 13(4), 725-753.

BUCHANAN, D.R., (1998), “Beyond positivism: humanistic perspectives on theory and research in health education”, *Health Education Research*, 13(3), 439-450, <https://doi.org/10.1093/her/13.3.439>

CARR, W., (1998), “The curriculum in and for a democratic society”, *Curriculum studies*, 6(3), 323-340. <https://doi.org/10.1080/14681369800200044>

CHAPMAN, A., (2011), “Historical interpretations”, in Ian Davies (ed.), *Debates in history teaching* (pp. 100–112). Routledge.

COUNCIL OF EUROPE, (2017), *Quality history education in the 21st century. Principles and guidelines*. Council of Europe. Retrieved from: <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7754-quality-history-education-in-the-21st-century-principles-and-guidelines.html>

EDLING, S., SHARP, H., LÖFSTRÖM, J., AMMERT, N., (2020), “Why is ethics important in history education? A dialogue between the various ways of understanding

Juan Moreno Vera – *Critical discourse analysis of democratic consciousness in Spain's history education curriculum*. *História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 24-39.*
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a2

the relationship between ethics and historical consciousness”, *Ethics and education*, 15(3), 336-354. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1780899>

EGAN, K., (2014), “What is curriculum?”, *Curriculum inquiries*, 8(1), 65-72. <https://doi.org/10.1080/03626784.1978.11075558>

ESTEPA, J., (2017), *Otra didáctica de la historia para otra escuela*, Universidad de Huelva publicaciones.

FERNÁNDEZ VALENCIA, A., (2008), “La pintura en la enseñanza de la historia: una perspectiva de género”, in F. Henriques (coord.), *Género, diversidad, ciudadanía* (pp. 75-87). Colibrí.

FEVBRE, L., (1952), *Combats pour l'histoire*. Agora.

FONTANA, J., (2006), “¿Qué Historia para el siglo XXI?”, *Analecta: Revista de Humanidades*, 1, 1-12.

FRIEDRICH, D., (2014), *Democratic education as a curricular problema. Historical consciousness and the moralizing limits of the present*, Routledge.

GADAMER, H.G., (1963), *Le problème de la conscience historique*, Publications universitaires de Louvain.

GÓMEZ CARRASCO, C. J., MONTEAGUDO, J., MORENO-VERA, J. R., SAINZ, M., (2019), « Effects of a gamification and flipped-classroom program for teachers in training on motivation and learning perception”, *Education Sciences*, 9(4), 299. <https://doi.org/10.3390/educsci9040299>

GÓMEZ CARRASCO, C. J., MONTEAGUDO, J., MORENO-VERA, J. R., SAINZ, M., (2020), “Evaluation of a gamification and flipped-classroom program used in teacher training: Perception of learning and outcome”, *PLoS One*, 15(10), e0241892. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241892> PMID:33119687

GÓMEZ-CARRASCO, C.J., MORENO-VERA, J.R., (2023), “Teaching history for civic engagement. A toolkit to debunk fake news in history classes”, *Euroactiv*. Recuperado de: <https://www.euractiv.com/section/politics/opinion/teaching-history-for-civic-engagement-a-toolkit-to-debunk-fake-news-in-history-classes/>

GÓMEZ-CARRASCO, C.J., VIVAS-MORENO, V., MIRALLES MARTÍNEZ, P., (2019), “Competencias históricas y narrativas europeas/nacionales en los libros de texto”, *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 210–234. <https://doi.org/10.1590/198053145406>

GRUZINSKI, S., (2015), *L'histoire, pour quoi faire?*, Fayard.

Juan Moreno Vera – *Critical discourse analysis of democratic consciousness in Spain's history education curriculum*. *História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 24-39.*
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a2

KÖRBER, A., (2008), *German history didactics: from historical consciousness to historical competencies and beyond*, *Historicizing the uses of the past Conference*.

LÓPEZ-FACAL, R., (2010), “Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional”, *Clío & Asociados*, 14. 9-33.
<http://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a02/5128>

MONROE M.C., PLATE, R., OXARART, A. BOWERS, A., CHAVES, W. A., (2019), “Identifying effective climate change education strategies: a systematic review of the research”, *Environ Educ Res*, 25(6), 791–812.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842>

MORENO-VERA, J.R., ALVÉN, F., (2020), “Concepts for historical and geographical thinking in Sweden's and Spain's Primary Education curricula”, *Humanit Soc Sci Commun* 7, 107. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00601-z>

MORENO-VERA, J.R., MARTINEZ-LEGUIZAMO, J., (2022), « Welcome Refugees! The use of cultural heritage to teach democratic values”, *Sustainability*, 14(20), 13466.
<https://doi.org/10.3390/su142013466>

MORENO-VERA, J. R., PONSODA-LÓPEZ DE ATALAYA, S., BLANES-MORA, R., (2021), “By Toutatis! Trainee Teachers' Motivation When Using Comics to Learn History”, *Frontiers in Psychology*, 27, 778792. <https://doi/10.3389/fpsyg.2021.778792>
[PMID:34777186](https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34777186/)

NORMAN, A. P., (1991), “Telling It like it was: historical narratives on their own terms”, *History and Theory*, 30(2), 119-135.

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5521-consolidado.pdf>

RÜSEN, J., (1987), “The didactics of history in West Germany: towards a new self-awareness of historical studies”, *History and theory*, 26(3), 275-286.

SABIDO-CODINA, J., ALBERT TARRAGONA, M., (2020), “Simultaneidad histórica y tratamiento didáctico del Holocausto”, *Cuestiones Pedagógicas*, 29(1), 37–48.
<https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.03>

SEIXAS, P., MORTON, T., (2013), *The big six historical thinking concepts*, Nelson Ed.

Juan Moreno Vera – *Critical discourse analysis of democratic consciousness in Spain's history education curriculum*. *História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 24-39.*
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a2

SHARP, H., PARKES, V., (2017), “Representations of national identity in fictionalized history: children’s picture books and World War I”, *New Review of Children’s literature and librarianship*, 23(2), 126-147. <https://doi.org/10.1080/13614541.2017.1367576>

SUNG, P.F., (2020), “Historical consciousness matters: national identity, historical thinking and the struggle for a democratic education in Taiwan”, *Journal of Curriculum Studies*, 52(5), 685-701. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1789225>

WELSCH, K.A., (1998), “Review, history as complex storytelling”, *College composition and communication*, 50(1), 116-122.

WODAK, R., (2015), “Critical discourse analysis, discourse-historical approach”, in K. Tracy, C. Ilie & T. Sandel (eds.), *The international encyclopedia of language and social interaction*. Wiley & Sons, ed. <http://dx.doi.org/10.4135/9780857028020.d6>

ZIMERMANN, J. (2015). *Hermeneutics: a very short introduction*. Oxford University Press.

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal

Painful pasts, difficult histories and socially acute questions in the teaching and learning of History in Portugal

Passés douloureux, histoires difficiles et questions socialement vivas dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire au Portugal

Pasados dolorosos, historias difíciles y cuestiones socialmente vivas en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en Portugal

Mariana Lagarto
CITCEM/FLUP
mjslagarto@gmail.com

Resumo: As questões socialmente vivas (Legardez & Simonneaux, 2006) têm-se refletido na educação em geral e no ensino da História, em particular, muitas vezes por via das memórias de situações de história difícil (Borries, 2011) ancoradas em passados dolorosos (Hommet, 2012). No entanto, a sua abordagem não é fácil havendo muito professores que arriscam, mesmo sentindo necessidade de formação, e criam tarefas que ajudem a responder às carências de orientação dos alunos acerca destes temas potenciando a tomada de decisões numa perspetiva mais humanista. Por isso, se apresentam pistas de trabalho que possam inspirar essa abordagem, com especial enfoque no que se tem vindo a produzir em Portugal.

Palavras-chave: Passados dolorosos; histórias difíceis; questões socialmente vivas; ensino da História

Abstract: Socially acute questions (Legardez & Simonneaux, 2006) have been reflected in education and in the teaching of History, in particular, often through memories of situations of burdening history (Borries, 2011) anchored in painful pasts (Hommet, 2012). However, its approach is not easy and there are many teachers who take risks, even if they feel the need for training, and create tasks that help respond to students' lack of guidance on these topics, enhancing decision-making from a more humanistic perspective. Therefore, we present work paths that could inspire this approach, with a special focus on what has been produced in Portugal.

Keywords: Painful pasts, difficult histories, socially acute questions, History teaching

Résumé : Les questions socialement vivas (Legardez & Simonneaux, 2006) d'aujourd'hui se sont reflétés dans l'éducation en général et dans l'enseignement de l'Histoire en particulier, souvent à travers des mémoires de situations historiques difficiles (Borries, 2011) ancrées dans un passé douloureux (Hommet, 2012). Cependant son approche n'est pas facile et de nombreux enseignants prennent des risques, même s'ils ressentent le besoin de formation, et créent des tâches qui aident à répondre aux difficultés d'orientation des élèves sur ces sujets, améliorant ainsi la prise de décision dans une perspective plus humaniste. Nous présentons donc des pistes de travail qui pourraient inspirer cette approche, avec un accent particulier sur ce qui a été produit au Portugal.

Mots clés : Passés douloureux, histoires difficiles, questions socialement vivas, enseignement de l'histoire

Resumen: Las cuestiones socialmente vivas (Legardez & Simonneaux, 2006) se han reflejado en la educación em general y en la enseñanza de la Historia, en particular, muchas veces a través de recuerdos de situaciones históricas difíciles (Borries, 2011) ancladas en pasados dolorosos (Hommet, 2012). Sin embargo, su enfoque no es fácil y son muchos los profesores que se arriesgan, aunque sientan la necesidad de formarse, y crean tareas que ayuden a responder a la falta de orientación de los estudiantes en estos temas, potenciando la toma de decisiones desde una perspectiva más humanista. Por ello, presentamos

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

líneas de trabajo que podrían inspirar este acercamiento, con especial atención a lo que se ha producido en Portugal.

Palabras clave: Pasados dolorosos, historias difíciles, cuestiones socialmente vivas, enseñanza de la Historia

1. Introdução e opções metodológicas

Os desafios da atualidade, portadores de incertezas e geradores de controvérsias, têm vindo a ser apelidados de questões controversas, sensíveis ou socialmente vivas e, no caso de situações do passado, de histórias difíceis, incómodas ou dolorosas. Estas questões refletem-se no ensino quer através dos currículos, quer das dúvidas dos alunos, desafiando os professores para áreas onde a escassa oferta formativa os deixa pouco seguros. Este artigo visa contribuir para essa formação através da apresentação de várias abordagens acerca do tema enquadradas por uma breve revisão de literatura.

A seleção das abordagens (apresentadas no ponto 5) decorreu de opções metodológicas de natureza qualitativa que nortearam a recolha e análise de dados (Flick, 2005). Realizou-se uma pesquisa documental orientada por critérios de seleção de projetos de investigação, doutoramentos e mestrados, realizados em Portugal, acerca destes temas, tendo-se estabelecido contactos com responsáveis por Mestrados de Ensino da História para se aceder aos estudos mais recentes. A análise de conteúdo evidenciou: a) as abordagens (e os materiais) com maior potencial inspirador de futuras práticas letivas; b) as seis categorias pelas quais se apresentam as abordagens e cuja nomeação se inspirou na revisão de literatura relativa ao currículo português.

2. Conceitos e teorias

As questões controversas começaram a ser discutidas no mundo anglo-saxónico nos anos 70 do século XX no âmbito de uma corrente educativa que relacionava ciências, tecnologia e sociedade (Legardez, Simonneaux & Simonneaux, 2008). No ensino da História estas questões refletiram-se em temas como o tráfico negreiro (Phillips, 2009), considerando-se sensível o seu estudo devido às injustiças reais ou percecionadas em relação a outro(s) por parte de indivíduos ou grupos no passado e às disparidades entre o que é ensinado na escola e as histórias da família/comunidade (TEACH, 2007).

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

Na França, Legardez e Simonneaux (2006) criaram o termo questões socialmente vivas (adiante QSV)¹ para designar as questões ‘vivas’ que se manifestavam: a) na sociedade através de debates nos media acerca de práticas, valores e representações sociais (e de que os alunos ouviam falar); b) no saber científico, tecnológico e/ou profissional através das controvérsias/ tensões entre especialistas; c) no saber escolar provocando alunos professores (Legardez, Simonneaux & Simonneaux, 2008). A vivacidade das QSV é ampliada pela diversidade cultural ao colocar frente a frente histórias e memórias diversas, muitas delas portadoras de ressentimento que tornam “o passado um presente mais presente que o presente” (Ferro, 2009: 12). De notar, no entanto, que já desde os anos 80, se abordavam no currículo francês temas sensíveis que se reportavam a momentos traumáticos como a Shoah ou a colonização, numa lógica de dessacralização do passado heroico (Falaize, 2014).

Na Europa, o ressentimento e a questão das reparações a populações vitimizadas tornou-se mais sensível após a queda do muro de Berlim, que alterou as referências estruturais da memória sendo pouco comum a reconciliação assente no esquecimento como ocorreu entre a França e Alemanha no pós-segunda guerra mundial (Hommet, 2012). As propostas de políticas públicas e modelos de reconciliação da União Europeia suscitaram um vivo debate acerca dos passados dolorosos, nomeadamente acerca: a) dos usos da memória em comemorações (e na museificação) relacionadas com conflitos entre países europeus e dentro destes; b) da responsabilidade nas reparações; c) das gramáticas da reconciliação (Mink & Neumayer, 2007).

Entre 2011 e 2014 o projeto ‘*Enseigner les passés douloureux en Europe*’² envolveu a Finlândia, a França, a Polónia, a Rússia, a Hungria e Portugal numa investigação acerca da forma como as histórias de passados dolorosos se abordavam na escola (e a sua interferência na construção de uma identidade europeia), bem como acerca da perceção dos jovens europeus sobre estes passados, nomeadamente em termos de consciência histórica e responsabilidade moral (Alves *et al.*, 2012). Como passado doloroso entendia-se qualquer situação histórica causadora de controvérsia: a) política devido a relações

¹ Em inglês ‘*Socially acute questions*’ (SAQ).

² O projeto foi liderado pelas Universidades de Helsínquia (Finlândia) e Caen (França) e teve a parceria das Universidades do Porto (Portugal), Zelena Gora (Polónia), Kolomna (Rússia) e Oeste (Hungria).

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

dentro de um estado ou entre estados; b) memorial por se valorizar mais a memória do que a história; c) moral abarcando as dimensões política e memorial (Hommet, 2012).

Na Alemanha, a abordagem do Holocausto levou Bodo von Borries (2011) a criar o termo *burdening history* para designar situações históricas tensas cujo estudo associa ao conhecimento emoções fortes e desconfortáveis (vergonha e/ou culpa), lamentos sobre as ações dos antepassados (luto) e conflitos em torno da responsabilidade. Este tipo de aprendizagem implica um distanciamento do passado, (não o seu esquecimento) para se perceber o que aconteceu (e as suas consequências) e para se gizarem mudanças potenciadoras de reconciliação num futuro comum (Borries, 2011).

Nos Estados Unidos Terrie Epstein e Carla L. Peck definiram o conceito *difficult histories* para designar histórias “that incorporate contested, painful and/or violent events into regional, national or global accounts of the past” (Epstein & Peck, 2017: 1), usando esse conceito como pilar da conferência *Teaching and Learning Difficult Histories: Global Concepts and Contexts* de 2015. No rescaldo desse evento propuseram uma ‘abordagem sociocultural crítica’ para designar a interferência dos conceitos de poder, identidade e ação nas narrativas históricas marcadas pela violência, dor ou trauma, cujo caráter assimétrico (na escola e na sociedade) pode espoletar sentimentos de pertença, queixa ou perdão.

No Brasil, Maria Auxiliadora Schmidt traduziu *burdening history* como história difícil, tensa ou pesada, propondo a articulação do seu ensino com os princípios do novo humanismo de Rüsen (2015)

“particularmente no que se refere às suas implicações para o ensino de história, tais como a problemática da diversidade e unidade na vivência da sala de aula, a diversidade e unidade na aprendizagem histórica, a problemática da aprendizagem da história universal e da unidade do tempo histórico na diversidade das experiências históricas.” (Schmidt, 2015: 25).

Em Portugal, Isabel Barca tende a usar o termo «*incómoda*» para designar “questões históricas ainda pouco discutidas e que contrariam a ideia de um passado nacional glorioso” (Barca, 2019: 529), mas que implicam a criação de diálogos transversais e abertos na comunidade lusófona, inspirando-se na ‘superação interpretativa’ de Rüsen e

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

nas formas de lidar com passados traumáticos de Werstch (o silêncio e luto dão lugar à luta e à contestação, alcançando-se o equilíbrio após um diálogo multiperspetivado).

As noções de passado violento de Cole, passados sensíveis de van Boxtel, Grever e Klein ou passados traumáticos de Psaltis, Carretero e Cehajic-Clancy presentes na literatura da especialidade (Gross & Terra, 2018) parecem revelar alguma equivalência com os passados dolorosos segundo Tatyana Maia (2017).

3. Desafios e estratégias

O ensino e aprendizagem em História de QSV, de passados dolorosos ou de histórias difíceis coloca desafios a professores (e escolas) e a alunos (e famílias), por um lado, devido à maior ou menor segurança com que o professor mobiliza conhecimentos e práticas para ensinar estas questões e, por outro, à forma como o aluno aceita e integra estas aprendizagens nos seus quadros mentais, sobretudo se colidirem com os seus saberes/vivências (Falaize, 2014; Gross & Terra, 2018). Isto leva a que haja professores que evitem ensinar estas questões e outros que prefiram ensinar questões semelhantes ocorridas noutros tempos e espaços, sendo poucos os que arriscam a sua abordagem.

A predisposição para o risco foi definida por Alan McCully e Alison Kitson (2005)³, como *avoider*, *container* e *risk-taker*, respetivamente evasivo, moderado e ousado (segundo tradução de Alves & Ribeiro, 2022). Os *ousados* ultrapassam limites em nome da utilidade social de relacionar passado e presente no ensino de História, os *moderados* não incentivam o aprofundamento de controvérsias e os *evasivos* apenas querem tornar os alunos melhores numa História ‘sem função social’ (McCully & Kitson, 2005). Estes últimos parecem preferir um currículo monocultural, o que não só não responde à diversidade cultural crescente como pode levar a que alguns alunos sintam a disciplina como algo de “irrelevante e inconsistente com as suas vidas” (CE, 2018: 24). De facto, o ensino de questões como escravatura/tráfico negreiro, (des)colonização/colonialismo, guerras/genocídios, direitos humanos/globalização, implica a recusa de currículos monoculturais assentes na noção de um passado único e glorioso (Barca, 2015, 2019; Gross & Terra, 2018). Implica ainda a defesa da função social da História para combater

³ Num estudo realizado nas zonas problemáticas da Irlanda do Norte e Inglaterra.

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

silêncios e ignorâncias potenciados pelos usos da memória em cultos do passado (Alves & Ribeiro, 2022) e para combater o currículo nulo assente na ideia de que aquilo de que não se fala não interfere na formação dos jovens nem tem consequências sociais (Black, 2020).

Para lidar com as QSV Legardez e Simonneaux (2006) propõem que se parta da problematização das questões para se estabelecerem relações entre estas e os conteúdos científicos e históricos. Tal pode ser feito através de debates e jogos de papel mobilizadores de competências de problematização, argumentação e identificação de riscos e facilitadores de uma maior abertura à aceitação de perspetivas diversas e à tomada de decisões ancoradas na reflexão científica (Legardez, Simonneaux & Simonneaux, 2008).

Para lidar com a *burdening history* Borries (2011) propõe trabalhar a empatia a partir da comparação de narrativas, envolvendo cognição, emoções e julgamentos morais na sua interpretação e análise para se: a) evitar a tentação de negar ou esquecer; b) lidar com a vergonha (ou com as exigências de a sentir) pelas ações dos antepassados; c) rejeitar a culpa pessoal (distanciando-se dos perpetradores) e reconhecer a responsabilidade; d) tomar decisões que possam implicar a mudança de atitude no sentido da tolerância e reconciliação histórica; e) construir uma narrativa em que se lide com os sentimentos de luto, vergonha, culpa e responsabilidade.

Em 2015 Rösen propôs o Novo Humanismo assente nos princípios de experiência, interpretação, orientação e motivação para responder às carências de orientação dos alunos face a memórias de choques culturais que ao longo da História espoletaram o racismo, a xenofobia e guerras. Esta será uma forma de se contribuir para a formação de uma identidade que se quer responsável por mudanças rumo à tolerância e ao respeito intercultural fundado na defesa da dignidade humana (Nechi, 2017).

A interpretação e análise multiperspetiva parecem, assim, ser uma forma equilibrada de abordar histórias difíceis e controversas (e também a análise das *fake news*, segundo Barca) por facilitarem a descodificação de mensagens e a compreensão da complexidade da História e por darem sentido ao mundo atual (Lee, 2008; Barca, 2019; Epstein & Peck, 2017). É este o contributo da educação histórica para: a) ajudar os alunos a reconceptualizar as narrativas do passado com base na evidência e no pensamento racional (Lee & Shemilt, 2003); b) evitar que a abordagem destas questões se reduza a

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

um catálogo de atrocidades do que de pior o ser humano é capaz (Phillips, 2009); c) “contribuir com objetividade para uma consciência histórica e intercultural de sentido mais humanista e à escala planetária” (Barca, 2019: 537).

Estas ideias parecem consubstanciar os princípios e linhas orientadoras para o ensino de História de qualidade proposto pelo Conselho da Europa (e alinhado com a Comissão Europeia e a UNESCO) para desenvolver a compreensão, o pensamento crítico e as competências para uma cultura da democracia e respeito pelos direitos humanos (CE, 2018).

O papel do professor que ousa arriscar é reconhecido pelo Conselho da Europa, tal como a necessidade de formação, à qual os professores associam outros constrangimentos como a escassez de recursos, o reduzido tempo curricular e a idade dos alunos (TEACH, 2007). A ultrapassagem de algumas destas dificuldades parece passar por uma gestão adequada dos conteúdos e competências do currículo que implique a criação de tarefas de aprendizagem orientadas para a pesquisa e compreensão da complexidade de mudanças/ruturas/continuidades provocadas pelas QSV ou pelos passados dolorosos e a concessão de tempo para a análise de fontes e reflexão acerca dos temas, esperando-se que façam bom uso do aprendido (TEACH, 2007; Lee, 2008; Lagarto, 2022).

4. O lugar destas questões no currículo português

A única disciplina do currículo português que refere explicitamente os passados dolorosos como tema é História, Culturas e Democracia (HCD), que é uma opção de 12.º ano para alunos sem História no percurso escolar de ensino secundário. HCD pretende desenvolver competências de reflexão sobre a contemporaneidade de forma a combater o senso comum e propõe abordagens críticas e multiperspetivas nos temas em que se desdobra, não seguindo a habitual organização cronológica das disciplinas de História (Pinto & Lagarto, 2022). Aliás, o debate que se seguiu na esfera pública acerca da natureza dos passados dolorosos (questão ideológica ou questão de ensino) revelou imediatamente o seu carácter ‘socialmente vivo’ havendo quem, como João Pedro Marques (2019), reivindicasse o regresso a um currículo monocultural.

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

Nas restantes disciplinas relativas à História⁴ existem também temas sensíveis e QSV, sendo comuns às Aprendizagens Essenciais (AE) do ensino básico a escravatura, o tráfico negreiro, a colonização/descolonização, a guerra colonial, o Estado Novo, o 25 de Abril e os direitos humanos e, apenas no 9.º ano, a guerra civil espanhola, as bombas atómicas e os direitos dos negros (Barca, 2019; Moreira & Duarte, 2022). De notar que estes temas são transversais ao ensino secundário e que existem ainda outros temas sensíveis, com diferentes graus de aprofundamento consoante os ciclos de escolaridade, como os autoritarismos, as guerras, os genocídios, os conflitos religiosos, a globalização e as questões transnacionais.

Ana Isabel Moreira e Pedro Duarte (2022) consideram que as AE do ensino básico revelam maior incidência na descrição do que na explicação histórica, persistindo a noção de que as crianças do 1.º CEB são muito novas para refletir acerca das QSV, pelo que sugerem o repensar do currículo. Para contornar a tendência de simplificação referida, Mariana Lagarto (2022) sugere a articulação de conteúdos com as competências específicas em História, nomeadamente as que visam promover a clarificação de valores numa perspetiva humanista ou a mobilização de conhecimento substantivo para fundamentar opinião e intervir de forma responsável na sociedade, respeitando a diversidade (étnica, ideológica, cultural, sexual) e valorizando a dignidade e direitos humanos. Esta pode ser ainda uma forma de se atenuarem os constrangimentos da redução de tempo curricular que as disciplinas de História têm vindo a sofrer (Pinto & Lagarto, 2022) e de orientar os alunos para uma compreensão mais genuína da complexidade dos temas do passado que atravessam o presente (Lagarto, 2017).

5. Abordagens de passados dolorosos, histórias difíceis e QSV em Portugal

As abordagens, apresentadas pelas categorias decorrentes da análise, estão organizadas em função do seu uso para desenvolver questões de carácter nacional ou mundial. Salientam-se ainda alguns materiais educativos que facilitam o acesso a fontes e questões que podem ser usadas como estão ou adaptadas a novas tarefas orientadoras.

⁴ Estudo do Meio no 1.º ciclo do ensino básico (CEB), História e Geografia de Portugal (2.º CEB), História (3.º CEB), História A e B e HCA (ensino secundário).

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

- Colonialismo, guerra colonial e descolonização

Isabel Barca (2019) desenvolveu o projeto “*Formar Opinião na Aula de História*” em duas fases: na década de 1990, com Maria Cristina Bastos e Jorge Carvalho, abordou no 9.º ano guerra colonial e descolonização e, na década de 2000, com Marília Gago, abordou no 6.º ano colonialismo e descolonização. As tarefas foram criadas em torno de recursos multimédia e de fontes com perspetivas diversas acerca da guerra colonial (na sociedade portuguesa e nos movimentos de libertação africanos), devendo os alunos ainda recolher “memórias de participantes e de evidência material da Guerra Colonial (entrevistas a ex-combatentes e a ‘retornados’ das colónias e recolha de fotografias e objetos de África)” (Barca, 2019: 532-533) O 9.º ano iniciou em aula a análise/comparação de perspetivas prosseguindo as tarefas de grupo fora da sala. O 6.º ano partiu de uma tarefa de localização temporal/espacial e de discussão das consequências da guerra para uma tarefa de comparação de perspetivas, cujas questões se orientavam para a complexificação da análise, de que são exemplo: “Os autores concordam ou discordam quanto à política colonizadora portuguesa?” e “De todos os textos, qual é o que na tua opinião se aproxima mais da realidade sentida pela população portuguesa de hoje? Justifica”. A análise das respostas mostrou uma oscilação entre compreensão fragmentada e avaliação crítica de perspetivas, evidenciando que em “História há sobretudo lugar ao diálogo com base numa argumentação lógica alimentada por novas carências de sentido e fundamentada na evidência” (Barca, 2019: 537). A publicação deste Projeto nos cadernos pedagógicos-didáticos da Associação de Professores de História terá inspirado vários professores ao longo do tempo.

Luís Alberto Alves e Cláudia Pinto Ribeiro, com Renato Oliveira e Laura Moreira, (2012) abordaram, em 2011, a Guerra Colonial, no âmbito de ‘*Enseigner les passés douloureux en Europe*’, para perceber como jovens de 9.º e 12.º anos pensam acerca dos passados dolorosos e da reparação face a injustiças históricas. A recolha de dados deste projeto foi efetuada em entrevistas em *focus group* orientadas pelas questões:

“Consideram que conhecem bem a História de Portugal? Que episódios da História de Portugal são dignos de orgulho ou de vergonha? Será que a Guerra Colonial faz parte do nosso passado doloroso? Somos ou não responsáveis perante o que aconteceu? Vale ou não a pena, temos ou não necessidade de reparar as pessoas que sofreram as

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

consequências da Guerra, e, em caso afirmativo, quem são? Qual será a melhor forma de reparar as injustiças do passado?” (Alves *et al.*, 2012: 13).

Os jovens reconheceram a violência deste passado doloroso e refletiram sobre os silêncios em torno dele e o desconforto que lhes provocava, tendo assumido diferentes posições face à culpa, à responsabilidade (individual ou coletiva). A ideia de reparações materiais recebeu menos consenso que a das reparações sociais e morais, evidenciadoras de respeito e arrependimento, defendendo que estas fossem feitas pelos *media* ou por representantes políticos. Ficou ainda claro que os jovens não recusam discutir estes temas e que consideram que a História os auxiliou a fundamentar o seu pensamento crítico, sendo um “lugar privilegiado para a abordagem de determinados temas, nomeadamente os mais ‘dolorosos’” (Alves *et al.*, 2012: 25).

A noção de que a História ajuda os jovens a disponibilizaram-se para o debate destes passados e para a pesquisa saiu reforçada, quando se retomou o projeto em 2019 com alunos de 9.º ano, tal como a convicção da necessidade de os professores diversificarem práticas letivas e de correrem riscos para implicar os alunos na aprendizagem destes passados e de QSV (Alves & Ribeiro, 2022). Evidenciou-se ainda a abertura dos professores envolvidos para pôr em prática propostas disponibilizadas pela investigação académica sobre ditaduras, populismos e extremismos (entre outras) de forma a levar “para dentro dos espaços educativos, recursos, didáticas e evidências que alijem os preconceitos e consolidem as ideias substantivas que devem os nossos alunos levar para a sociedade e o mundo onde vão habitar” (Alves & Ribeiro, 2022: 22).

- Guerras e genocídios

Mariana Silva (2018) abordou os temas sensíveis e controversos da participação de Portugal na 1ª guerra mundial, da ação de Aristides de Sousa Mendes e da guerra colonial, com alunos de 9.º ano⁵. Trabalhou a empatia histórica com recurso a fontes do manual e vídeos, fotografias e testemunhos que selecionou para que os alunos entendessem o que une e o que separa comunidades diferentes no mesmo contexto histórico⁶. Deste projeto destacam-se os debates finais acerca da participação de Portugal na 1ª guerra mundial e

⁵ Relatório de Estágio “A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História”.

⁶ Os planos de aula, fontes e fichas de empatia histórica constam do Relatório (Silva, 2018: 101-126).

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

na guerra colonial, bem como o exercício de empatia histórica com o objetivo de “colocar os alunos na posição de personalidades históricas e, por outro, levá-los a tomar decisões sobre temas controversos, tendo como base a compreensão e não a crítica” (Silva, 2018: 66). Os alunos argumentaram com facilidade sobre a guerra colonial, revelando maior empatia com os colonizados (devido à compreensão da situação a que estavam sujeitos), mas tiveram mais dificuldade em criar argumentos para justificar a ação de Aristides e explicar os seus constrangimentos, sendo notória a forma como as suas limitações de escrita e oralidade interferiam na sua comunicação. Não obstante, Silva (2018) reconhece que trabalhar a empatia histórica através da análise de fontes e da contextualização da ação dos indivíduos contribui para a evolução (ainda que ligeira) da compreensão histórica dos alunos, desafiando-os a arriscar explicações históricas em torno da importância da diversidade cultural e social para responder aos desafios do mundo atual.

Orsélia Dias (2020) abordou o genocídio arménio, a guerra colonial portuguesa e os Gulag soviéticos, usando as propostas de HCD com alunos de 12.º ano de História A, para perceber se consideravam estes temas como passados dolorosos ou QSV⁷. Partiu da exploração destas ideias prévias para a pesquisa autónoma de fontes credíveis, tendo criado dois grupos para aprofundar cada tema. Os grupos deviam registar as suas conclusões e apresentá-las à turma ao fim de dois meses⁸, tendo ainda ouvido o testemunho de um ex-combatente da guerra colonial convidado para falar com a turma.

No final desta tarefa os grupos deviam refletir acerca de estes temas serem ou não passados dolorosos ou QSV considerando o sofrimento provocado pelo número de mortos e pelo trauma dos sobreviventes. Os grupos que trabalharam a guerra colonial só mencionaram os impactos negativos sofridos por Portugal, não referindo os das populações das colónias; os do genocídio arménio viram-no como uma QSV demonstrando alguma indignação face à persistência da Turquia em não assumir o acontecido; um dos grupos dos Gulag viu a questão como socialmente ‘morta’ por já ter sido reconhecida pela Rússia. Orsélia Dias salientou ainda que os alunos se revelaram

⁷ Relatório de Estágio “Passados Dolorosos no Ensino da História”.

⁸ As regras de trabalho, os critérios e grelha de avaliação constam do Relatório (Dias, 2020: 53-71; 91-100).

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

mais à vontade na oralidade que na escrita e que preferiram a pesquisa na web à bibliográfica.

Numa fase posterior cada grupo escolheu um representante para um *focus group* orientado pelas questões:

“Gostas da disciplina de História?; O que mais gostas?; Para que serve a História? Que tipo de fontes e recursos mais gostas de trabalhar nas aulas de História?; Que tipo de atividades mais gostas de realizar nas aulas? Qual o acontecimento/episódio da História de Portugal de que sentes mais ‘orgulho’? E ‘vergonha’?; Tendo em conta o teu conhecimento da atualidade no Mundo, és capaz de identificar algum presente doloroso? Se sim, qual?; Consideras que o estudo dos Passados Dolorosos pode contribuir para uma sociedade mais justa e tolerante?” (Dias, 2020: 78-79).

Dos resultados obtidos destaca-se que: a) todos os alunos reconheceram a função social de História, assumindo gostar da disciplina e de realizar debates e analisar fontes escritas (por as considerarem mais fiéis à realidade); b) o que lhes causou mais vergonha foi a escravatura (apesar de um aluno dizer que ‘não fomos tão maus com os espanhóis’), a guerra colonial (e ‘como deixámos as colónias’) e a fuga da família real para o Brasil; c) consideraram como presentes dolorosos a guerra no Iraque e os conflitos religiosos, a mão-de-obra excessivamente barata (em países asiáticos) e a situação dos refugiados; d) viram o estudo dos passados dolorosos como potenciador de tolerância face a outros povos, porque “podemos compreender os seus modos de vida e atitudes, evitando assim comportamentos racistas e discriminatórios” (Dias, 2020: 81).

Dmitri Pinto abordou a II Guerra Mundial, em particular a anexação da Estónia pela URSS e as bombas atómicas, com alunos de 9.º ano⁹. Trabalhou a multiperspetiva para desmitificar a lógica verdade/mentira e a tendência para os alunos aceitarem, sem crítica, a informação dos *media*. Recorreu à metodologia de aula-oficina de Barca, concluindo que os alunos evoluíram na construção do conhecimento e na compreensão de que a História é, naturalmente, multiperspetivada (Pinto & Gago, 2022). Apesar de não ter questionado diretamente os alunos sobre passados dolorosos ou QSV as fontes que selecionou podem constituir-se como bons pontos de partida para tal¹⁰.

⁹ Pinto insere este estudo no âmbito do Estágio Profissional.

¹⁰ Consultar estas fontes em Pinto e Gago (2022: 310-314).

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

- Estado Novo/repressão

Duarte Guerreiro (2021) explorou os passados dolorosos relativos à repressão política do Estado Novo, com alunos de 12.º ano de História A, tendo abordado o autoritarismo salazarista como QSV¹¹. Desenvolveu a sua intervenção em torno do testemunho oral de um opositor político (José Pedro Soares) que partilhou, em sala de aula, as suas memórias com os alunos, tendo estes estudado previamente o contexto para preparar as questões a colocar a este convidado. Dos materiais de trabalho destacam-se o dossiê de fontes históricas, o guião de sessão e as questões criadas pelos alunos¹². O facto de a empatia revelada ter sido “provavelmente mais pessoal que histórica” (Guerreiro, 2021: 40) e de os alunos privilegiarem a oralidade (da testemunha, do vídeo e/ou do professor) face à leitura e escrita pode, no seu entender, ser problemático para o desenvolvimento de competências em História. No entanto, o conhecimento do passado doloroso por via do testemunho pode auxiliar a dar sentido ao passado e reafirmar a utilidade da História “enquanto disciplina e saber potenciadores de um futuro melhor, da valorização dos Direitos Humanos, mas também como uma forma de refletir sobre a Democracia presente e futura” (Guerreiro, 2021: 48).

- Nazismo/Holocausto

Cláudia Ninhos (2023) articulou a sua investigação sobre o Holocausto com o ensino deste passado doloroso dos outros, como é entendido no currículo português, a alunos do 12.º ano de HCD¹³. Tendo em atenção a complexidade do ensino desta ‘história e memória’ Ninhos selecionou um conjunto de materiais de projetos europeus, que traduziu¹⁴ ou adaptou como o inquérito do Rheingoldinstitute e Arolsen Archives (que aplicou através do Microsoft Forms) para avaliar a perceção dos alunos sobre o Holocausto. Para explorar as ideias prévias acerca do nacional socialismo projetou um episódio da série documental «*Como ser um tirano*», que usou também para iniciar a contextualização da época nazi e que completou com fontes que davam voz às vítimas e aos perpetradores e às quais colocou questões como: “Qual a reação das pessoas que

¹¹ Relatório de Estágio “‘O passado em primeira mão’ O ensino dos passados dolorosos na sala de aula”.

¹² Estes materiais bem como os planos de aula constam do Relatório (Guerreiro, 2021: II-XXXVIII).

¹³ Relatório de Estágio “Ensinar o Holocausto em Portugal” (a disponibilizar no Repositório da Universidade Nova de Lisboa).

¹⁴ Os materiais educativos, planos de aula e fontes constam do Relatório (Ninhos, 2023: 57-172; 19-20).

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

estavam na biblioteca perante a chegada da SA? Qual o significado simbólico da biblioteca do tribunal? Qual a reação do narrador? Por que se sentiu envergonhado?” (Ninhos, 2023: 70). A interpretação destas fontes introduziu a discussão dos conceitos de totalitarismo, democracia e conformismo, bem como a reflexão “sobre a capacidade de agir e sobre a margem de manobra de pessoas comuns num regime ditatorial” (Ninhos, 2023: 24).

A abordagem do Holocausto iniciou-se com a análise individual (em aula) de materiais do projeto *Stories that Move*¹⁵, com recurso à metodologia do *visible thinking*, para exploração de histórias de vida como a de Aristides Sousa Mendes, sendo seguida de trabalho de grupo dentro e fora de aula. Usou fontes escritas e reportagens (evitando imagens chocantes) sobre os colaboracionistas no Holocausto¹⁶ e sobre uma família salva por Aristides, que serviram para esclarecer os conceitos de Holocausto, Shoá, solução final, genocídio. Foram ainda base para um debate acerca da memória do Holocausto como QSV e da evolução do antissemitismo, tendo criado um ambiente propício à expressão de opiniões, de forma crítica e reflexiva.

Os alunos foram ainda envolvidos na preparação de visitas de estudo: ao campo de concentração de Mauthausen, à sinagoga de Lisboa e ao espaço da avenida da Liberdade por onde muitos judeus passaram¹⁷. O inquérito de metacognição mostrou que os alunos, mesmo os mais fracos, melhoraram a capacidade argumentativa e o domínio de conceitos.

Ana Isabel Fernandes (2023) abordou o tema sensível do antissemitismo através das vivências de alemães nazis e judeus, trabalhando a empatia histórica e a compreensão contextualizada com alunos de 9.º ano e 12.º ano¹⁸.

Da discussão de conceitos destaca-se o da tomada de perspetiva que distingue do de tomada de perspetiva histórica (HTP), proposto por Tim Huijgen para designar uma competência que mobiliza a empatia histórica, a fuga ao presentismo (na interpretação histórica) e a contextualização histórica (desenvolvida através da análise das fontes). Este

¹⁵ Projeto Anne Frank House disponível em <https://www.storiesthatmove.org/en/getting-started/pedagogical-approach/active-learning/visible-thinking/> e as fichas estão traduzidas em Ninhos (2023: 72-156).

¹⁶ As fontes sobre Rudolf Höss e Stanley Milgram constam do Relatório (Ninhos, 2023: 166-170).

¹⁷ O guião da visita a estudo em Lisboa consta do Relatório (Ninhos, 2023: 171-172).

¹⁸ Relatório de Estágio “Dos Olhares dos Outros à Empatia Histórica: Compreensão Contextualizada de Alunos de 9.º e 12.º ano” (a disponibilizar no Repositório da Universidade Nova de Lisboa).

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

conceito influenciou a sua seleção de fontes, nomeadamente os documentários, sobre as vivências simultâneas das vítimas do nazismo e dos apoiantes deste regime. Para auxiliar os alunos a contextualizar a complexidade do tema¹⁹ criou questões como: “Segundo Brunhilde Pomsel, qual o efeito da educação alemã nos jovens, relativamente ao rumo que tomaram politicamente?; Tendo em conta o testemunho de (...), de que forma a propaganda política pode aliciar alguém a seguir determinados rumos políticos?” (Fernandes, 2023: XIV). Estas questões suscitaram ainda a reflexão acerca do recente crescimento dos extremismos.

Fernandes considera que, globalmente, existiu progressão de ideias reduzindo-se as ideias presentistas face às manifestações da empatia histórica (por conexão afetiva ou por compreensão contextualizada, ainda que emergente)²⁰, o que se deveu em grande parte ao contributo das fontes, nomeadamente das que permitiam “aceder aos olhares dos outros” (Fernandes, 2023: 63). Salientou ainda que a idade dos alunos não interferiu na capacidade de empatia, não havendo grandes diferenças entre 9.º e 12.º anos, mas converge com Mariana Silva (2018) que as limitações na expressão escrita interferiram na capacidade de argumentação e manifestação de empatia.

- Questões transnacionais

Mariana Lagarto (2022) apresenta uma abordagem multiperspetiva das questões transnacionais criada para responder às carências de orientação de alunos de 12.º ano acerca das QSV relativas às migrações, segurança e ambiente. Com inspiração na aula-oficina de Barca levantam-se ideias prévias e analisam-se fontes para esclarecer conceitos como migrante, mudança climática ou terrorismo. O passo seguinte é a pesquisa autónoma de notícias com perspetivas diversas acerca de cada uma das questões, a sua análise (sujeita a *feedback/feedforward*) e elaboração de narrativa. A tarefa finaliza-se com debate e construção de narrativa, em que se espera que os alunos mobilizem o saber adquirido para fundamentar os seus argumentos.

Os resultados desta tarefa mostraram que as ideias dos alunos se desenvolveram, com diferentes níveis de complexidade e sofisticação, em torno de dois eixos conceptuais:

¹⁹ Os planos de aula e excertos/questões de «Uma Vida Alemã» de Ch. Krönes, O. Müller e R. Schrotthofer e «Quem escreverá a nossa história?» de R. Grossman constam do Relatório (Fernandes, 2023: XIII-XVII; XL-LII).

²⁰ A categorização de dados consta do Relatório (Fernandes, 2023: CXXVI-CXXXIV).

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

a (ir)responsabilidade da ação humana sobre o planeta e a (des)humanidade nas relações entre seres humanos. As respostas à questão de metacognição: “qual a importância da disciplina de História para compreender o mundo atual?” revelaram que a maior parte dos alunos reconheceu que a História os auxilia a lidar com situações difíceis, a compreendê-las e influencia a sua disponibilidade para a mudança de formas de olhar para os assuntos e de agir (Lagarto, 2022).

- Conflitos religiosos, políticos e sociais

Daniela Almeida (2019) estudou o ensino dos passados dolorosos acerca dos *The Troubles* na Irlanda do Norte, procurando perceber como se organiza e avalia e como é aprendido e sentido²¹. O estudo foi realizado com alunos do *Key Stage 4* (11.º e 12.º anos) de uma escola católica e de uma escola protestante porque a segregação se mantém na Irlanda do Norte, o que amplia o carácter socialmente vivo desta questão numa sociedade em que se vive lado a lado, mas não com o ‘outro’, mesmo após a paz de 2007.

Almeida analisou os currículos, os manuais, os materiais educativos e testes das duas escolas e os exames nacionais (GCSE), concluindo que o ensino do tema se orienta pelo estudo de factos com base em fontes históricas multiperspetivas por forma a ajudar os alunos a distinguir mito, opinião e informação falsa e a tomar decisões equilibradas, apesar deste tema poder não ser lecionado (por estar no final do programa).

Da análise dos resultados dos questionários abertos²² aplicados a professores e alunos concluiu que, apesar dos alunos aprenderem sobre o tema com base na evidência e na multiperspetiva, acabam por ser confrontados na família e no seu grupo com a perpetuação de saberes e atitudes de preconceito e ressentimento, que funcionam como fonte de dúvida. Não obstante a maioria dos alunos considerou “que é nas aulas de História que (...) têm a oportunidade de aprender o seu passado de forma justa e imparcial, para além de serem os professores os detentores de um conhecimento mais completo” (Almeida, 2019: 384). Muitos outros mostraram “empatia pelas vítimas deste conflito, pelos familiares das vítimas e por todas as pessoas afetadas, durante os *The Troubles*.” (Almeida, 2019: 441). Daí que sublinhe a importância da formação dos

²¹ Tese de doutoramento em História “O legado dos Passados Dolorosos: como são ensinados os *The Troubles* aos jovens, na Irlanda do Norte?”

²² Os questionários e categorização constam da tese (Almeida, 2019: 172-174; 490-577).

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

professores para trabalharem em conjunto nas diferentes escolas e desenvolverem competências para educar para a paz com vista a reduzir o sectarismo, partidarismo, violência, preconceito e exclusão.

Apesar de este ser um estudo realizado na Irlanda do Norte faz sentido apresentá-lo pelo manancial de materiais educativos que apresenta e pelo seu potencial de inspiração na abordagem de situações de racismo ou discriminação, sobretudo se considerarmos que este currículo de História é apontado, por Alison Kitson (citada por Almeida), como um bom exemplo para promover a recuperação após conflitos violentos.

Concluindo

Os passados dolorosos, as histórias difíceis e as QSV fazem cada vez mais parte do quotidiano escolar sendo espoletados quer pela curiosidade dos alunos quer pela crescente diversidade cultural aportando desafios muito pertinentes às aulas de História. Como a sua abordagem não é fácil e implica riscos apresentaram-se propostas (e materiais educativos) de trabalho com temas sensíveis da história nacional e da história mundial que mostram ser possível tratá-los com alguma segurança em sala de aula. Os resultados dessas abordagens mostram que os alunos revelam maior sofisticação do pensamento histórico (ainda que com diferentes níveis de complexidade), quando reconhecem sentido nos desafios que lhes são propostos ou quando estes os ajudam a resolver as suas carências de orientação desenvolvendo ferramentas de análise e de crítica que levaram alguns a ponderar cenários possíveis de reconciliação.

Conclui-se ainda que uma gestão criteriosa do currículo permite responder às questões dos alunos e que as competências específicas em História auxiliam na criação de tarefas de pesquisa e interpretação de fontes multiperspetivas, contribuindo para a compreensão da complexidade destes temas, nomeadamente da forma como o passado atravessa o presente. Assim se poderá contribuir para o cumprimento dos conteúdos e competências das AE e para construção identitária dos alunos, preparando-os simultaneamente para os exames e para a vida prática, na esperança de que abram possibilidades de diálogo para cenários futuros mais tolerantes e humanistas.

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Daniela (2019), *O legado dos Passados Dolorosos: como são ensinados os The Troubles aos jovens, na Irlanda do Norte?*, Tese de Doutoramento em «História», Porto, Universidade do Porto [consulta em 16/07/2023]. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/125185>

ALVES, Luís Alberto; RIBEIRO, Cláudia Pinto; OLIVEIRA, Renato; MOREIRA, Laura (2012), “Ideias de alunos sobre o “seu” passado doloroso a Guerra Colonial Portuguesa”, *Em Tempo de Histórias*, [S. l.], n. 21, pp. 7–31, [consulta em 15/05/2022]. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/19835>

ALVES, Luís Alberto; RIBEIRO, Cláudia Pinto (2022). Os passados dolorosos... de uns e de outros!. *Sensos-E*, 9(1), pp. 19–28, [consulta em 17/07/2023]. Disponível em: <https://doi.org/10.34630/sensose.v9i1.4376>

BARCA, Isabel (2015), “History and temporal orientation” in Arthur Chapman e Arie Wilschut (ed.), *Joined-up History*, Charlotte, NC: IAP, pp. 15-36.

BARCA, Isabel (2019), “A controvérsia em história e em educação histórica” in Juan Ramón Moreno-Vera e José Monteagudo-Fernández (ed.), *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*, Murcia, Editum, pp. 525-539.

BORRIES, Bodo von (2011), “Coping with Burdening History” in Helle Bjerg, Claudia Lenz, Erik Thorstensen (ed.), *Historicizing the uses of the past – Scandinavian Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*, Bielefeld, Transcript Verlag, pp. 165-185.

CE, Conselho da Europa (2018), *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI - princípios e linhas orientadoras* [consulta em 25/02/2019]. Disponível em: <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html>

DIAS, Orsélia (2020), *Passados Dolorosos no Ensino da História*, Relatório de Estágio do Mestrado em «Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário», Porto, Universidade do Porto, [consulta em 17/07/2023]. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/132566/2/446843.pdf>

EPSTEIN, Terrie; PECK, Carla L. (2017), *Teaching and learning difficult histories in international contexts – a critical sociocultural approach*, New York, Routledge.

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

FALAIZE, Benoît (2014), “L’enseignement des sujets controversés dans l’école française: les nouveaux fondements de l’histoire scolaire en France?” *Revista Tempo e Argumento*, vol. 6, n° 11, pp. 193-223, [consulta em 07/08/2023]. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3381/338131531008/html/>

FERNANDES, Ana Isabel (2023), *Dos olhares dos outros à empatia histórica: compreensão contextualizada de alunos de 9.º e 12.º ano*”, Relatório de Estágio do Mestrado em «Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário», Lisboa, Universidade Nova de Lisboa (a disponibilizar no Repositório da UNL).

FERRO, Marc (2009), *O ressentimento na História*, Lisboa, Editorial Teorema.

FLICK, Uwe (2005), *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*, Lisboa, Monitor.

GROSS, Magdalena; TERRA, Luke (2018), “What makes difficult history difficult?”, *Phi Delta Kappan*, 99 (8), 51-56, [consulta em 16/07/2023]. Disponível em: <https://kappanonline.org/gross-what-makes-difficult-history-difficult/>

GUERREIRO, Duarte (2021) “‘O passado em primeira mão’ O ensino dos passados dolorosos na sala de aula” Relatório de Estágio do Mestrado em «Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário», Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, [consulta em 28/08/2023]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/128128>

HOMMET, Stanislas (2012), “Enseigner les passés douloureux en Europe : entre oubli et hypermnésie, quelle place pour l’enseignement?”, *E-rea*, 10.1, [consulta em 28/08/2023]. Disponível em: <http://journals.openedition.org/ereaa/2845>

LAGARTO, Mariana, (2017), *Desenvolver e avaliar competências em História: um estudo com professores do 3.º ciclo do ensino básico*, Tese de Doutoramento em «Ciências da Educação», Braga, Universidade do Minho, [consulta em 12/01/2018]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/48700>

LAGARTO, Mariana (2022), “Para uma abordagem (mais) humanista das questões transnacionais” in M. Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca (org.), *Pensamento histórico e Humanismo*, Curitiba, WAS Edições, pp.115-130.

LEE, Peter (2008), “Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica” in Isabel Barca, *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Atas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Braga, Minhografe, pp. 11-32.

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

LEE, Peter; SHEMILT, Denis (2003), “A scaffold, not a cage: Progression and progression models in history”, *Teaching History*, 113, pp. 13–23.

LEGARDEZ, Alain; SIMONNEAUX, Laurence (2006), *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions vives*, Issy-les-Moulineaux, ESF.

LEGARDEZ, Alain; SIMONNEAUX, Jean; SIMONNEAUX, Laurence (2008), “Compétences et enseignement des Questions Socialement Vives”, *Éducation et socialisation*, 24, [consulta em 03/08/2023]. Disponível em: <http://journals.openedition.org/edso/15952>

MAIA, Tatyana (2017), “Memórias em disputa: educação histórica e o uso de fontes na aprendizagem histórica dos passados dolorosos”, in Luís Alves, Isabel Barca, Marília Gago, Helena Pinto, Cláudia Ribeiro e Helena Vieira (coord.), *Epistemologias e Ensino da História*, Porto, CITCEM, pp. 128-145.

MARQUES, João P. (2019, Novembro 12), “Narrativas alternativas e passados dolorosos”, *Observador*, [consulta em 13/12/2019]. Disponível em: <https://observador.pt/opiniao/narrativas-alternativas-e-passados-dolorosos/>

McCULLY, Alan; KITSON, Alison (2005), “‘You hear about it for real in school’ Avoiding, containing and risk-taking in the history classroom”, *Teaching History*, 120 (120), pp. 32–37.

MINK, Georges; NEUMAYER, Laura (2007), *L'Europe et ses passés douloureux*, Paris, La Découverte.

MOREIRA, Ana Isabel; DUARTE, Pedro (2022), “A partir de uma análise do currículo prescrito para o ensino básico: que história (não) nos contam na Escola?” in M. Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca (org.), *Pensamento histórico e humanismo*, Curitiba, WAS Edições, pp. 232-250.

NECHI, Lucas (2017) – *O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros*. Tese de doutoramento em «Educação», Curitiba, Universidade Federal do Paraná, [consulta em 18/04/2019]. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/46360>

NINHOS, Cláudia (2023), “Ensinar o Holocausto em Portugal”, Relatório de Estágio de Mestrado em «Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário», Lisboa, Universidade Nova de Lisboa (a disponibilizar no Repositório da UNL).

Mariana Lagarto – *Passados dolorosos, histórias difíceis e questões socialmente vivas no ensino e aprendizagem de História em Portugal*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 40-60. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a3

PHILLIPS, Ian (2009), “Teaching sensitive and controversial history” in Semih Aktekin; Penelope Harnett; Mustafa Öztürk; Dean Smart (eds), *Teaching history and social studies for multicultural Europe*, Ankara, Harf Eğitim Yayıncılığı, pp. 117-126, [consulta em 11/02/2018]. Disponível em: <https://www.euroclio.eu/wp-content/uploads/2019/09/Multicultural-Europe-EN.-Chapter-8.pdf>

PINTO, Dmitri; GAGO, Marília (2022), “A II Guerra Mundial, as diversas perspectivas dos envolvidos acerca dos diferentes momentos” in M. Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca (org.), *Pensamento histórico e humanismo*, Curitiba, WAS Edições, pp. 307-318

PINTO, M. Helena; LAGARTO, Mariana (2022), “Mudanças, continuidades e as vicissitudes do ensino de História em Portugal no século XXI”, *Práxis Educacional*, vol. 18, n. 49, p. e10875, [consulta em 16/11/2022]. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/10875>

RÜSEN, Jörn (2015), “Humanismo na era da globalização: ideias sobre uma nova orientação temporal” in M. Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Marcelo Fronza, Lucas Neck (ed.), *Humanismo e didática da História - Jörn Rüsen*, Curitiba, W.A. Editores, pp. 53-161.

SCHMIDT, M. Auxiliadora (2015), “Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica”, *Mneme - Revista de Humanidades*, vol. 16, n. 36, pp. 10–26, [consulta em 19/03/2020]. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/8094>

SILVA, Mariana (2018), *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História*. Relatório de Estágio do Mestrado em «Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário», Porto, Universidade do Porto, [consulta em 27/07/2023]. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/116540>

TEACH (2007), *A Report from The Historical Association on the Challenges and Opportunities for Teaching Emotive and Controversial History 3-19*, London, The Historical Association.

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tuteladas pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)

Republican reformer boosts: study missions abroad ruled by the Ministry of the Interior and the Ministry of the Public Instruction (1911-1918)

Pulsions réformistes républicaines : missions d'étude à l'étranger tutorées par le Ministère de l'Intérieur et par le Ministère de l'Instruction Publique (1911-1918)

Impulsos reformistas republicanos: misiones de estudio en el extranjero tuteladas por los Ministerios del Interior y de la Instrucción Pública (1911-1918)

Carlos Manique da Silva
UIDEF/UL
manique@net.sapo.pt

Resumo: Este artigo destaca a importância que as missões de estudo no estrangeiro assumiram para os reformadores republicanos, em dois momentos distintos (1911-1912 e 1918) e sob tutela, respetivamente, do Ministério do Interior e do Ministério da Instrução Pública. No primeiro caso, as bolsas atribuídas tiveram o foco na área da Medicina. No segundo, a Reforma de Alfredo de Magalhães (1918) consagra as bolsas de estudo para professores da instrução secundária. Argumento que as bolsas concedidas em 1911-1912 foram mais consequentes, em especial na área da Medicina, por se inscreverem em dinâmicas já existentes – um exemplo paradigmático é o que foi protagonizado pela “Geração Médica de 1911”.

Palavras-chave: Missões de estudo; Bolseiros; Ministério do Interior; Ministério da Instrução Pública; Primeira República; Geração Médica de 1911

Abstract: This article highlights the importance that study missions abroad assumed for republican reformers in two different moments (1911-1912 and 1918) and under the tutelage, respectively, of the Ministry of the Interior and the Ministry of the Public Instruction. In the first case, the awarded grants focused on the area of Medicine. In the second case, the Reform of Alfredo de Magalhães (1918) enshrines scholarships for secondary education teachers. I argue that the grants awarded in 1911-1912 were more consequential, namely in Medicine area, since they were part of already existing dynamics – a paradigmatic example of which was protagonized by the “Medical Generation of 1911”.

Keywords: Study missions; scholarships; Ministry of the Interior; Ministry of the Public Instruction; First Republic; Medical Generation of 1911

Résumé: Cet article met en lumière l'importance qu'on a pris les missions d'études à l'étranger pour les réformateurs républicains, à deux moments différents (1911-1912 et 1918) et sous la tutelle, respectivement, du Ministère de l'Intérieur et du Ministère de l'Instruction publique. Dans le premier cas, les subventions accordées se sont concentrées sur le domaine de la Médecine. Dans le deuxième cas, la Réforme d'Alfredo de Magalhães (1918) consacre des bourses pour les enseignants du secondaire. Je défends que les bourses accordées en 1911-1912 étaient plus conséquentes, notamment dans le domaine de la Médecine, du fait qu'elles s'inscrivaient dans des dynamiques déjà existantes – un exemple paradigmatique est celui qui a été protagonisé par la «Génération Médicale de 1911».

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

Mots clés: Missions d' étude ; boursiers ; Ministère de l'Intérieur ; Ministère de l'Instruction publique ; Première République ; Génération Médicale de 1911

Resumen: Este artículo destaca la importancia que las misiones de estudio en el extranjero asumieron para los reformadores republicanos, en dos momentos distintos (1911-1912 y 1918) y bajo tutela, respectivamente, del Ministerio del Interior y del Ministerio de Instrucción Pública. En el primer caso, las becas concedidas se centraron en el área de la Medicina. En el segundo caso, la Reforma de Alfredo de Magalhães (1918) consagra las becas para profesores de la instrucción secundaria. Argumento que las subvenciones concedidas en 1911-1912 fueron más consecuentes, en particular en el área de la Medicina, por el hecho de que se inscriben en dinámicas ya existentes – un ejemplo paradigmático es el de la “Generación Médica de 1911”.

Palabras clave: Misiones de estudio; Becarios; Ministerio del Interior; Ministerio de Instrucción Pública; Primera República; Generación Médica de 1911

Introdução

Em Portugal, durante as três primeiras décadas do século XX, uma das estratégias adotadas para promover o contacto com modelos educativos estrangeiros foram as viagens ou missões pedagógicas a países europeus de referência no campo educativo. Gondra e Mignot (2007: 7) referem que “o processo de afirmação da escola moderna supõe observar o aparecimento e legitimação para além das fronteiras nacionais”. A ideia era a de que os bolseiros, contactando com inovações produzidas nesses países, “contribuíssem depois para a sua difusão em Portugal e, conseqüentemente, para a modernização do sistema de ensino” (Pintassilgo, 2007: 195). Essas viagens só em parte estão estudadas, nomeadamente, as que foram realizadas nos derradeiros anos da monarquia, isto é, entre 1907 e 1909 (Fernandes, 1971, 1995; Pintassilgo, 2007; Silva, 2013, 2017), assim como algumas que tiveram lugar nas décadas de 1910 a 1930 (Hameline & Nóvoa, 1990; Fernandes, 2007; Silva, 2017).

No presente artigo analiso a intervenção do Ministério do Interior no sentido da atribuição, entre o segundo semestre de 1911 e o mesmo semestre do ano seguinte, de um conjunto de bolsas de estudo no estrangeiro. Ao mesmo tempo, mobilizando investigação publicada (Silva, 2017), procuro confrontar o referido processo de concessão de bolsas com outro que tem lugar em 1918, já depois da reinstituição definitiva do Ministério da Instrução Pública (1913). A ambas situações subjaz um propósito maior: o da modernização do país. Obviamente, interessa perceber o que as distingue e o que têm em comum. Por essa razão, tento responder a algumas questões de partida. Terá a existência de um órgão central de coordenação educativa (o novo Ministério) introduzido maior foco

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

e rigor na definição dos objetivos das missões de estudo? O que dizer relativamente à seleção de candidatas, à sua responsabilização e ao financiamento das viagens? E que áreas do conhecimento foram consideradas prioritárias? Questões, entre outras, às quais tentarei dar resposta nas próximas páginas.

Sabemos que houve um desfasamento entre os ideais e a ousadia de algumas medidas de política educativa da Primeira República (1910-1926) e o quadro estrutural do país, marcado pelo analfabetismo, pelo peso da ruralidade e pela escassa formação técnico-científica, para citar apenas algumas condicionantes (Nóvoa, 1989; Afonso, 2016).

Aquilo que procuro afirmar é que as missões de estudo são um dos aspetos da ação política republicana na área da educação a merecer especial atenção, no sentido em que projetam um pensamento que não se fecha no imediato (Nóvoa, 2014). É difícil, sabemo-lo bem, avaliar o alcance e as consequências práticas das ditas missões. Mas, o que interessa pôr em evidência passa pela ideia de muitos bolseiros serem (ou virem a ser) personalidades de referência na sua área científica, acabando por influenciar várias gerações de profissionais.

Analisarei, sobretudo, os critérios subjacentes à atribuição de bolsas, a quem são concedidas, assim como as áreas de conhecimento que foram privilegiadas.

Bolsas de estudo no estrangeiro concedidas pelo Ministério do Interior (1911-1912)

Nos debates que antecederam a reinstituição do Ministério da Instrução Pública, em sede do Senado e da Câmara dos Deputados (1912-1913), uma questão que emerge é a do Ministério do Interior abarcar áreas de governação que tinham, sobretudo, que ver com a política e a administração interna (Silva, 2017). Consequentemente, na perspetiva de alguns atores, era inevitável a marginalização do campo educativo e a interferência da política nos assuntos da educação (Silva, 2017). O que se pretendia, então, era criar uma estrutura administrativa capaz de coordenar estabelecimentos de ensino público tutelados por diversos ministérios, a saber: o ensino técnico e profissional, a cargo do Ministério do Fomento; o ensino colonial, na dependência do Ministério das Colónias; as escolas sob alçada dos Ministérios da Guerra e da Marinha; o “ensino literário e científico”, na

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n.º 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

esfera de intervenção do Ministério do Interior¹. De fora do Ministério da Instrução Pública (lembro, reinstituído de forma permanente em 1913) ficarão apenas as escolas afetas aos Ministérios da Guerra e da Marinha.

O contexto traçado é importante, para se perceber a orientação do Ministério do Interior, nos anos de 1911 e 1912², assim como a intervenção do Ministério da Instrução Pública, em 1918.

No primeiro caso, interessa começar por dizer que, em 18 de novembro de 1912, na Câmara dos Deputados, Álvaro Xavier de Castro apresentou um requerimento visando saber, para os anos civis de 1911-1912, que bolseiros tinham estado (ou ainda estavam) em missão de estudo, os objetivos das visitas, os vencimentos abonados e se haviam apresentado relatórios³. Trata-se de uma intervenção que expressa rigor. Julgo que pode estar relacionada com algumas irregularidades que foram sendo observadas, não no processo de atribuição de bolsas, mas no cumprimento das obrigações a que os bolseiros estavam sujeitos. Vale a pena citar alguns casos. Em novembro de 1911, o ministro do Interior, Falcão Trigoso, mandou retirar a bolsa concedida a Eugénio Augusto Dias Amorim, que se encontrava na Universidade de Gand, por este ter tido frequência irregular no ano letivo de 1910/1911 e de não se ter proposto a exame⁴. Por outro lado, razões políticas são visíveis na decisão de cessar a bolsa atribuída a três pensionistas de Belas-Artes, em Paris, também em novembro de 1911⁵. Refiro-me a Guilherme de Santa Rita (monárquico convicto e que teve um conflito com o embaixador republicano João Chagas), a Francisco Franco de Sousa e a Simão César Dordio Gomes – personalidades de referência no campo das artes.

¹ Na sua orgânica, em 1911-1912, o Ministério do Interior era constituído pelas seguintes direções-gerais, a saber: Direção-Geral de Administração Política e Civil; Direção-Geral da Saúde; Direção-Geral da Instrução Primária; Direção-Geral da Instrução Secundária, Superior e Especial; Direção-Geral de Assistência.

² No período considerado, isto é, entre o segundo semestre de 1911 e idêntico semestre do ano de 1912, identifiquei os seguintes ministros do Interior, que assinaram portarias relativas à concessão de bolsas, a saber (do mandato mais antigo para o mais recente): António José de Almeida, João Pinheiro Chagas, Silvestre Falcão, Augusto de Vasconcelos e Duarte Leite Pereira da Silva. O número de ministros dá bem a noção do clima de instabilidade política vivido, que caracterizou, aliás, a Primeira República.

³ *Diário da Câmara dos Deputados*, sessão de 18/11/1912: 8. O requerimento de Álvaro Xavier de Castro visou apenas o Ministério do Interior.

⁴ *Diário do Governo*, n.º 270, Portaria de 15/11/1911.

⁵ *Diário do Governo*, n.º 269, Portaria de 15/11/1911.

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n.º 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

Na sequência do mencionado requerimento do deputado Álvaro Xavier de Castro, o Ministério do Interior coligiu informação no sentido de dar resposta ao solicitado⁶. É, justamente, esse conjunto de documentos (três “listas”) que me possibilitou avaliar algumas das opções seguidas pelo Ministério do Interior, no que à concessão de bolsas de estudo diz respeito⁷. Uma leitura do Quadro 1, contendo o nome de 31 bolseiros e sendo baseado na referida informação que chegou à Secretaria-Geral do Ministério do Interior, permite tirar algumas conclusões.

Quadro 1. Bolseiros enviados ao estrangeiro (2.º semestre de 1911 – 2.º semestre de 1912)

Pensionista	Profissão/ Afiliação	Bolsa concedida	Ano e semestre de nomeação⁸
Cândido Augusto Correia de Pinto	Professor da Faculdade de Medicina do Porto,	Visitar algumas instituições estrangeiras.	1911, 2.º semestre
Alberto Óscar dos Santos Machado	Professor do Liceu Central Passos Manuel	Visita de estudo.	1911, 2.º semestre
António Aurélio da Costa Ferreira	*	Nomeado delegado do governo no Congresso Internacional de Pedagogia em Bruxelas.	1911, 2.º semestre
Henrique Bastos	Médico-cirurgião dos hospitais de Lisboa	Representante do governo português em Londres, no Congresso da Associação Internacional de Urologia.	1911, 2.º semestre
Sebastião Cabral da Costa Sacadura	Médico	Encarregado de ir à Alemanha e à Suíça para estudar os progressos da obstetrícia.	1911, 2.º semestre

⁶ À Secretaria-Geral do Ministério do Interior chegaram “listas” provenientes: da Direção-Geral da Instrução Secundária, Superior e Especial (21/12/1912); da Direção-Geral de Assistência (26/11/1912); e da Direção-Geral da Saúde (25/11/1912). Por seu turno, a Direção-Geral da Instrução Primária e a Direção-Geral de Administração Política e Civil responderam à Secretaria-Geral do dito Ministério, respetivamente, em 22/11/1912 e 26/12/1912, informando que não tinham enviado qualquer indivíduo em missões de estudo no estrangeiro. Cf. IAN/TT, *Ministério do Interior*, Secretaria-Geral, Maço 567, Cx. 78, Lv. 1, n.º 235.

⁷ A consulta dos *Diários do Governo* permitiu-me enriquecer essas “listas”, conforme irei assinalando.

⁸ A fonte indica a data de publicação no *Diário do Governo*. Por uma questão de simplificação, optei por citar apenas o ano e o semestre das nomeações. A mesma fonte refere, também, a duração das missões e a figura jurídica que as enquadrava; informação que mobilizarei nos Quadros 5 e 6.

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

Augusto Almeida Monjardino	Professor da Faculdade de Medicina de Lisboa	Bolsa para ir à Alemanha e à Suíça estudar os progressos da ginecologia.	1911, 2.º semestre
Alfredo Appel	Professor contratado da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa	Concessão de bolsa para visitar o estrangeiro.	1911, 2.º semestre
Reinaldo dos Santos	1.º Assistente da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa	Concessão de bolsa para estudar no estrangeiro os progressos da cirurgia.	1911, 2.º semestre
Virgínia Guerra Quaresma	*	Concessão de bolsa para estudar no estrangeiro a organização e funcionamento dos estabelecimentos modelares de educação feminina (França, Alemanha, Suíça e Itália).	1911, 2.º semestre
Augusto Pires Celestino da Costa	Professor da Faculdade de Medicina de Lisboa	Estudar no estrangeiro os progressos da histologia.	1911, 2.º semestre
Alberto Mac-Bride Fernandes	Cirurgião no Hospital de S. José, Lisboa	Estudar no estrangeiro pediatria.	1911, 2.º semestre
Custódio Maria S. Almeida Cabeça	Professor da Faculdade de Medicina de Lisboa	Estudar no estrangeiro os progressos da cirurgia.	1911, 2.º semestre
Álvaro Teixeira Bastos	Demonstrador da secção de cirurgia da Faculdade de Medicina do Porto	Estudar no estrangeiro cirurgia abdominal, especialmente ginecológica e obstetrícia.	1912, 1.º semestre
Aníbal Vítor Henriques e Castro	1.º assistente da Faculdade de Medicina de Lisboa	Estudar em França e Itália os modernos processos de doenças do coração.	1912, 1.º semestre
Tiago Augusto de Almeida	Professor da Faculdade de Medicina do Porto	Visitar em Itália os institutos de ensino médico.	1912, 1.º semestre
José Guilherme P. de Miranda	1.º assistente da 5.ª classe da Faculdade de Medicina Porto	Estudar no estrangeiro, especialmente parasitologia.	1912, 1.º semestre
Henrique Fragoso Domingues Parreira	1.º Assistente da Faculdade de Medicina de Lisboa	Estudar no estrangeiro os progressos da anatomia patológica.	1912, 1.º semestre
Fernandes Waddington	Analista do Instituto Central de Higiene	Estudar laboratórios em França, Bélgica e Holanda.	1912, 1.º semestre

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

Sílvio Rebelo Alves	Professor ordinário da Faculdade de Medicina de Lisboa	Estudar no estrangeiro laboratórios e métodos de ensino de farmacologia e terapêutica experimental.	1912, 1.º semestre
José Joaquim Cabral de Lacerda	Professor de gravura artística da Escola de Belas Artes de Lisboa	Estudar a sua especialidade.	1912, 2.º semestre
António do Amaral Corte Real	Reitor e professor do 1.º grupo do Liceu Alves Martins	[A fonte não indica]	1912, 2.º semestre
Custódio Maria de Almeida Cabeça	Professor da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa	Estudar no estrangeiro assuntos ligados à medicina.	1912, 2.º semestre
Afonso Veríssimo de Azevedo Zuquete ⁹	Professor do Liceu Alexandre Herculano	Estudar no estrangeiro alguns estabelecimentos científicos.	1912, 2.º semestre
José de Matos Sobral Cid ¹⁰	Médico adjunto do Manicómio Bombarda	Visitar no estrangeiro alguns dos mais célebres manicómios a fim de fornecer à comissão que está elaborando o projeto do novo manicómio de Lisboa, os dados e esclarecimentos que ela possa precisar ¹¹ .	1912, 2.º semestre
Samuel Maia de Loureiro	Subdelegado de saúde de Lisboa (substituto)	Estudar no estrangeiro progressos da bromotologia e higiene da alimentação.	1911, 2.º semestre
Pedro Celestino de Campos Pais do Amaral	Subdelegado de saúde do concelho do Fundão.	Estudar na Califórnia as condições sociais em que ali se encontra a colónia portuguesa, especialmente sob o ponto de vista dos institutos de assistência e de beneficência existentes para socorro e auxílio dos	1912, 1.º semestre

⁹ Até este nome, inclusive, são bolseiros indicados pela Direção-Geral da Instrução Secundária, Superior e Especial.

¹⁰ Este nome e os que se seguem, à exceção de Samuel Maia de Loureiro, indicado pela Direção-Geral da Saúde, são bolseiros referenciados pela Direção-Geral de Assistência.

¹¹ É útil dizer que o Decreto de 11 de abril de 1911 estabeleceu a assistência aos doentes psiquiátricos, criando sete manicómios.

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n.º 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

		membros da mesma colónia.	
Alfredo José de Almeida Ribeiro	Diretor de Enfermaria do Hospital de S. José	Estudar a organização da assistência infantil.	1911, 2.º semestre
António Carlos Craveiro Lopes	Diretor de Enfermaria do Hospital de S. José	Estudar no estrangeiro progressos da cirurgia.	1911, 2.º semestre
Herman José de Medeiros	Médico assistente Hospital de S. José	Estudar doenças próprias dos climas da América do Sul.	1911, 2.º semestre
Carlos Artur da Silva	Diretor da consulta de dermatologia e sifiligrafia do Hospital de S. José.	Estudar em Paris e Frankfurt aperfeiçoamentos de técnica nas aplicações de medicamento de Erlich-Hata.	1912, 1.º semestre
Joaquim de Sousa Feio e Castro	Chefe da 4.ª secção do laboratório de análise clínicas do Hospital S. José.	Estudar progressos da radiologia.	1912, 1.º semestre

Fonte: AN/TT, *Ministério do Interior*, Secretaria-Geral, Maço 567, Cx. 78, Lv. 1, n.º

235.

Em primeiro lugar, afigura-se útil dizer que da lista constam personalidades que virão a ter (algumas delas já o tinham nesse momento histórico) papel determinante na sociedade portuguesa em diversas áreas do conhecimento. Citem-se, tão-só, Virgínia Guerra Quaresma¹², a primeira jornalista portuguesa e ativista dos direitos das mulheres, José de Matos Sobral Cid¹³, que viria a ser ministro da Instrução Pública, António Aurélio da Costa Ferreira¹⁴, referência maior da Pedagogia portuguesa do início do século XX, Augusto Pires Celestino da Costa, eminente médico que chegará a dirigir a Junta de Educação Nacional, criada em 1929, ou ainda Reinaldo dos Santos¹⁵ que, a par de importante carreira na área da Medicina, desenvolveu intenso labor enquanto historiador e crítico de arte.

A autonomização de alguns dados do Quadro 1¹⁶ permite ter uma ideia mais clara das prioridades estabelecidas pelo Ministério do Interior. Consideremos a afiliação dos bolseiros.

¹² Sobre esta personalidade, veja-se Seixas (2004).

¹³ A respeito desta figura, consulte-se Nóvoa (dir.) (2003) e Costa (2003).

¹⁴ A propósito desta personalidade, sugere-se Nóvoa (dir.) (2003).

¹⁵ Idem.

¹⁶ Metodologia que adotei dos Quadros 2 ao 4.

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n.º 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

Quadro 2. Afiliação dos bolseiros enviados ao estrangeiro (2.º semestre de 1911 – 2.º semestre de 1912)

Instituição	Frequência
“Hospitais de Lisboa”	7
Delegação de Saúde de Lisboa	1
Delegação de Saúde do Fundão	1
Escola de Belas-Artes de Lisboa	1
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa	1
Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa	8
Faculdade de Medicina da Universidade do Porto	4
Instituto Central de Higiene	1
Liceu Alexandre Herculano	1
Liceu Alves Martins	1
Liceu Central Passos Manuel	1
Manicómio Miguel Bombarda	1
S/ referência	3

Fonte: AN/TT, *Ministério do Interior*, Secretaria-Geral, Maço 567, Cx. 78, Lv. 1, n.º 235.

É particularmente expressivo o número de bolseiros oriundos dos “Hospitais de Lisboa” e da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa. Significativa é ainda a representação de bolseiros afetos à Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. Para além dessa área, há alguns bolseiros provenientes do setor do ensino secundário e, residualmente, de Belas-Artes e Letras. O próximo Quadro complementa esta informação, no sentido em que identifica a profissão dos bolseiros.

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n.º 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

Quadro 3. Profissão dos bolsheiros enviados ao estrangeiro (2.º semestre de 1911 - 2.º semestre de 1912)

Profissão	Frequência
Professor do ensino superior	14
Professor do liceu	3
Médico	9
Analista (clínico)	1
Subdelegado de saúde	2
S/ referência	2

Fonte: AN/TT, *Ministério do Interior*, Secretaria-Geral, Maço 567, Cx. 78 Lv. 1, n.º 235.

Importa dizer que os professores do ensino superior eram, sobretudo, médicos. E não esqueçamos que o próprio analista e os delegados de saúde eram médicos de formação. Por outro lado, no universo dos que não eram docentes, a especialidade de Cirurgia tem alguma expressão. Vejamos, agora, o objetivo das missões de estudo e o país/ cidade de destino das mesmas.

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n.º 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

Quadro 4. Objetivo das missões de estudo (2.º semestre de 1911-2.º semestre de 1912)

Objetivo da missão de estudo	País/ cidade
Participar no Congresso Internacional de Pedagogia	Bélgica/ Bruxelas
Participar no Congresso da Associação Internacional de Urologia	Inglaterra/ Londres
Estudar obstetrícia	Alemanha e Suíça
Estudar os progressos da ginecologia	Alemanha e Suíça
Estudar a organização e funcionamento dos estabelecimentos modelares de educação feminina	França, Alemanha, Suíça e Itália
Estudar as doenças do coração	França e Itália
Estudar laboratórios	França, Bélgica e Holanda
Estudar as condições sociais em que se encontra a colónia portuguesa na Califórnia	Estados Unidos da América/ Califórnia
Estudar os progressos da cirurgia [três bolseiros]	*
Estudar os progressos da histologia	*
Estudar pediatria	*
Estudar cirurgia abdominal, especialmente ginecológica e obstetrícia	*
Visitar institutos de ensino médico	Itália
Estudar parasitologia	*
Estudar os progressos da anatomia patológica	*
Estudar laboratórios e métodos de ensino de farmacologia e terapêutica	*
Estudar a sua especialidade (gravura artística)	*
Estudar assuntos ligados à medicina	*
Estudar alguns estabelecimentos científicos	*
Visitar alguns dos mais célebres manicómios	*
Estudar os progressos da bromotologia e higiene da alimentação	*
Estudar a organização da assistência infantil	*
Estudar doenças próprias dos climas da América do Sul	*
Estudar aperfeiçoamentos de técnica nas aplicações de medicamento de Erlich-Hata	França /Paris Alemanha/Frankfurt
Estudar progressos da radiologia	*
S/ referência específica [quatro bolseiros]	*

* A fonte não identifica

Fonte: AN/TT, *Ministério do Interior*, Secretaria-Geral, Maço 567, Cx. 78, Lv. 1, n.º

235.

Confirmando o que tenho vindo a afirmar, é inegável o cuidado que a área da Medicina recebe, nas mais diversas especialidades e com interesse pelo aperfeiçoamento de terapêuticas e meios de diagnóstico. Traduz bem o espírito da Reforma do Ensino Médico, de 22 de fevereiro de 1911, na qual se consagra a vontade de modernizar o

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n.º 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

ensino, torná-lo prático, concedendo maior atenção às especialidades e transformando as Faculdades de Medicina (então criadas) em centros de produção científica (Pina, 2010). A dita Reforma foi considerada uma prioridade e um investimento nacional (Pina, 2010).

De igual modo, para o período compreendido entre o segundo semestre de 1911 e o mesmo semestre do ano seguinte, a ideia expressa no parágrafo prévio deve ser complementada com informação que extraí do *Diário do Governo*, mas que não se encontra exarada no Quadro 1. Refira-se, por exemplo, a atribuição de bolsas a João Emílio Raposo de Magalhães, professor da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, encarregado de estudar os progressos da Cirurgia, assim como a Francisco Soares Branco Gentil, professor da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa, indicado para ir ao estrangeiro estudar os progressos realizados no diagnóstico e tratamento do cancro¹⁷. Por outro lado, foi também concedida uma bolsa a António Eduardo da Costa, diretor de enfermaria do Hospital de Doenças Infectocontagiosas, que solicitou ao governo, nomeadamente a Duarte Leite Pereira da Silva, ministro do Interior, licença de dois meses para estudar no estrangeiro o funcionamento dos hospitais de isolamento¹⁸.

Marginais à orientação prioritária do Ministério do Interior são as situações que dizem respeito: i) à abertura do concurso para preenchimento de uma vaga de pensionista do Estado no estrangeiro nas classes de piano, rabeça e violoncelo¹⁹; ii) ao programa do concurso para a seleção de um pensionista do Estado para se aperfeiçoar no estrangeiro (Paris) na especialidade de Arquitetura, sob proposta da Academia Portuense de Belas-Artes, sendo então ministro do Interior Silvestre Falcão²⁰.

¹⁷ *Diário do Governo*, n.º 221, Portaria de 20/09/1911. Esta informação foi posteriormente corrigida, acabando João Emílio Raposo Magalhães por ser nomeado para estudar os modernos tratamentos do cancro e Alberto Gomes, cirurgião dos Hospitais Cívicos de Lisboa, para idêntico fim (cf. *Diário do Governo*, n.º 75, Portaria de 28/03/1912). Essa linha de investigação receberá especial atenção durante a Primeira República, tendo sido nomeados, em dezembro de 1911, quatro médicos para estudarem o problema do cancro sob o ponto de vista clínico (cf. *Diário do Governo*, n.º 291, Portaria de 11/12/1911). O Instituto Português para o Estudo do Cancro, precursor do Instituto Português de Oncologia, vem a ser criado em 1923, precisamente a instâncias de Francisco Gentil (<https://www.ipolisboa.min-saude.pt/ipo/historia/>), sendo ministro da Instrução Pública António Sérgio.

¹⁸ *Diário do Governo*, n.º 188, Portaria de 10/08/1912.

¹⁹ *Diário do Governo*, n.º 219, Anúncio de 19/09/1911.

²⁰ *Diário do Governo*, n.º 286, Portaria de 6/12/1911. As instruções são publicadas no dia seguinte, tendo a bolsa a duração de cinco anos. O pensionista era obrigado a enviar projetos e trabalhos e provar com documentos a sua evolução académica.

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n.º 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

Regressemos à informação coligida pelo Ministério do Interior, designadamente ao Quadro 1, que permite, também, olhar para outras áreas que foram contempladas pelo dito Ministério, algo já de si relevante, não obstante a diminuta expressão que têm no cômputo de bolsas atribuídas. Sublinhe-se, por exemplo, a intenção de assegurar a participação de um representante no Congresso Internacional de Pedagogia (Bruxelas, 1911). Por outro lado, importa, de igual modo, falar na preocupação com a educação feminina ou nas questões relativas à proteção de crianças e jovens, as quais recebem ênfase no período da Primeira República – as últimas testemunham, aliás, uma nova visão da criança (Martins, 2022). São disso ilustração, no primeiro caso, a atribuição de uma bolsa a Virgínia Guerra Quaresma para estudar os estabelecimentos de educação feminina (cf. Quadro 1) e, no segundo caso, a nomeação de Alfredo José de Almeida Ribeiro para estudar a organização da assistência infantil (cf. Quadro 1). Na mesma linha de pensamento, acrescente-se a designação de Sebastião Cabral da Costa Sacadura para representar oficialmente o governo no Congresso de Proteção à Infância das Primeiras Idades (Berlim, setembro de 1911)²¹. Uma palavra, ainda, para destacar o interesse pelas condições sociais em que vivia a comunidade portuguesa sediada na Califórnia, em franca expansão após a década de 1860 (Williams, 2007). De mais a mais, em 1900, o número de portugueses ali nascidos cifrava-se nos 15583 (32,4% do total da nação), tendo duplicado até 1920 (Williams, 2007).

Contrariando um dos argumentos a favor da reinstituição do Ministério da Instrução Pública – o de o Ministério do Interior abarcar áreas de governação que tinham, sobretudo, que ver com a política e a administração interna –, a verdade é que, recorde, as bolsas atribuídas para missões de estudo (1911-1912) emanaram: i) da Direção-geral da Instrução Secundária, Superior e Especial, a larga maioria; ii) da Direção-Geral de Assistência; iii) e da Direção-Geral da Saúde²². Nem uma única, portanto, procedente da Direção-Geral de Administração Política e Civil²³.

Outra questão que interessa referir é a que se prende com a duração das missões de estudo.

²¹ *Diário do Governo*, n.º 197, Portaria de 18/8/1911. É útil acrescentar que a Lei de Proteção à Infância data de 27 de maio de 1911.

²² IAN/TT, *Ministério do Interior*, Secretaria-Geral, Maço 567, Cx. 78, Lv. 1, n.º 235.

²³ *Idem*.

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n.º 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

Quadro 5. Duração das missões de estudo (2.º semestre de 1911-2.º semestre de 1912)

Duração (dias)	Frequência
7	1
30	4 ²⁴
60	2
90	2
120	1
180	1
S/ referência	20

Fonte: AN/TT, *Ministério do Interior*, Secretaria-Geral, Maço 567, Cx. 78, Lv. 1, n.º 235.

Não obstante ser muito expressivo o número de registos que não indicam o tempo concedido às missões de estudo, pode afirmar-se que a tendência é para atribuir bolsas de curta duração (de um a três meses).²⁵ Esta análise deve ser confrontada com a informação sintetizada no Quadro 6, no qual se menciona a figura jurídica que enquadrou a concessão das bolsas.

Quadro 6. Tipologia da bolsa atribuída (2.º semestre de 1911-2.º semestre de 1912)

Figura jurídica/ Tipo de dispensa	Frequência
Comissão extraordinária e gratuita de serviço público	12
Comissão gratuita de serviço público	3
Missão gratuita de serviço público	1
No período de férias	1
Licença	3
Sem dispêndio para o Estado	2
Sem perda de vencimento	1
S/ especificar	8

Fonte: AN/TT, *Ministério do Interior*, Secretaria-Geral, Maço 567, Cx. 78, Lv. 1, n.º 235.

²⁴ Incluí nesta “categoria” um registo que indicava “durante as férias”.

²⁵ Veja-se, por exemplo, a já citada bolsa, com a duração de cinco anos, para um pensionista se aperfeiçoar no estrangeiro na especialidade de Arquitetura.

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

Tanto a duração média das bolsas como a figura jurídica/ tipo de dispensa que as enquadraram dão a entender uma preocupação: a de não sobrepesar o erário público.

Por outro lado, importa salientar que, embora não tenha identificado a existência de procedimentos concursais para atribuição de bolsas, constatei duas situações distintas. Com efeito, há profissionais que solicitam bolsa ao Ministério do Interior. Estão nessa circunstância, os médicos Alberto Mac-Bride Fernandes e António Carlos Craveiro Lopes. Há outros profissionais que são indicados pelo Ministério do Interior, atendendo, sobretudo, ao seu currículo e reputação. Refira-se a este propósito, e também a título de exemplo, os professores (e médicos) Augusto Pires Celestino da Costa, João Emílio Raposo de Magalhães e Francisco Soares Branco Gentil²⁶.

Por fim, uma questão que não é de somenos. Falo da necessidade de o bolseiro ter (ou não) de entregar relatório sobre a missão de estudo realizada. Aquilo que se pode afirmar é que a regra é o Ministério do Interior não exigir tal documento. De resto, a propósito do bolseiro Samuel Maia de Loureiro (cf. Quadro 1), o Diretor-Geral da Saúde, Ricardo Jorge, fez questão de mencionar que, na Portaria que havia nomeado o dito bolseiro, não se encontrava exarada essa disposição (cf. Figura 1).

²⁶ As duas últimas personalidades não constam do Quadro 1, mas já foram devidamente referenciadas.

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

Figura 1. Carta de Ricardo Jorge, Diretor-Geral da Saúde, ao Secretário Geral do Ministério do Interior, em 25/11/1912.

afirma

Ministério do Interior
SECRETARIA GERAL
221 235
em 26-Novemb 1912

Direção Geral da Saúde

L. 14 - N.º 660. Lisboa, 25 de Novembro de 1912 -
Ao Sr. Secretário Geral do Ministério do Interior -

o Salvo-se as referidas na circular a
N.º 88.ª de 20 de out. (L. N.º 275) - tendo
a honra de informar N.º 87.ª de que meeta de
receber fiscal, durante o curso e exames
eventos e praxias, ofício por si mesmo
em portaria de 24 de julho de 1911, o sub. dele
pode a saúde substituto a lista, Samuel
Meia de Laureis a estudos no estrangeiro
peis, pelo prazo de 30 dias, em cumprimento
exclusivamente e gratuita de pessoas públicas,
o progresso de bromatologia e higiene
da alimentação, nas tendo apresentadas
relatórios, que a portaria que o nomear
nas exigia.

Da Direção e Fraternidade de
(a) Ricardo Jorge -

?

Fonte: AN/TT, *Ministério do Interior*, Secretaria-Geral, Maço 567, Cx. 78, Lv. 1, n.º 235.

Apesar de a esmagadora maioria das portarias não referir a necessidade de elaboração de relatório, certo é que a citada lista emanada da Direção-Geral de Assistência indica que, até à data (26/11/1912), nenhum bolseiro o havia entregue, levando assim a crer que seria expetável o seu envio. Mas, reforço, são uma minoria as portarias de nomeação que mencionam que os bolseiros devem apresentar um documento

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

que dê notícia da missão de estudo realizada e dos resultados obtidos. Citem-se os únicos casos identificados, curiosamente todos oriundos de Faculdades de Medicina (Lisboa e Porto): Tiago Augusto de Almeida, José Guilherme P. de Miranda e Henrique Fragoso Domingues Parreira²⁷.

Ao fechar esta secção impõe-se dizer o seguinte: nos anos de 1911 e 1912, o Ministério do Interior demonstra especial interesse em tutelar um conjunto muito significativo de bolsas de estudo no estrangeiro, não circunscritas ao espaço geográfico europeu. O foco das mesmas é, claramente, a área da Medicina. É difícil avaliar as consequências desse investimento no sentido da modernização do país. Mas, a verdade é que dará alguns frutos, conforme procurei assinalar a respeito, por exemplo, da aposta na investigação sobre o cancro, que culminará, uma década mais tarde, na criação de um instituto destinado ao tratamento dessa doença (associando a investigação). Interessa sublinhar que alguns dos médicos que citei fizeram parte da chamada “Geração de 1911”, ligada à Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa²⁸. De mais a mais, conforme expressou Celestino da Costa, “quando as leis reformadoras foram publicadas, os homens dessa Geração [que haviam, aliás, estudado na Europa] estavam preparados para tomar conta da Faculdade de Medicina” (Costa, 2003: 28).

Por outro lado, faltam dados, entre outros, sobre o destino e o objeto das missões de estudo dos três professores liceais. A eventual localização de relatórios de bolseiros poderá fazer alguma luz sobre o assunto. Reafirme-se, porém, que grande parte dos bolseiros elencados no Quadro 1 fez parte da elite da sua comunidade profissional (deixando, aliás, discípulos). Até ao ano de 1913, o Ministério do Interior continuou a autorizar algumas missões de estudo²⁹, situação que se alterou, obviamente, com o início da 1.^a Guerra Mundial. Ainda em 1913, o Ministério da Instrução Pública é definitivamente reinstituído. Na próxima secção acompanharei as opções seguidas pelo novo Ministério, no período imediatamente subsequente ao término da Guerra e no respeitante à concessão de bolsas de estudo no estrangeiro.

²⁷ O relatório do bolseiro deveria ser entregue ao diretor da Faculdade.

²⁸ Designadamente, Sílvio Rebelo, Augusto Celestino da Costa, Reinaldo dos Santos, Francisco Gentil e Sobral Cid. Cf. Costa (2003).

²⁹ Cf., por exemplo, *Diário do Governo*, n.º 191, Portaria de 14/08/1913.

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n.º 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

Esforços para renovar o ensino secundário: a preocupação com a melhoria da qualidade pedagógica dos docentes (1918)

Na linha da investigação de António Nóvoa (1989: XXV), interessa sublinhar que o setor do ensino secundário foi aquele em que “a ação republicana se exerceu de forma menos inovadora”. De facto, até 1918, permaneceu em vigor, apenas com ligeiras mudanças, a Reforma de 1905. Por outro lado, as Escolas Normais Superiores, instituídas em 1911 e vocacionadas para formar docentes desse grau de ensino, só começaram a funcionar no ano letivo de 1915/1916.

É, na verdade, em 1918, no mandato do ministro Alfredo de Magalhães, exercido entre 11 de dezembro de 1917 e 27 de janeiro de 1919, que se observam algumas alterações que importa mencionar. Novo enquadramento legislativo é dado pelo Decreto n.º 4650, de 14 de julho de 1918, que reformava o ensino secundário. A referida legislação, publicada em pleno consulado sidonista, procedia à modificação dos planos de estudo e dos programas das disciplinas, entre outras mudanças de maior ou menor dimensão. Para Alfredo de Magalhães, que assina o relatório do Ministério da Instrução Pública correspondente ao período compreendido entre 11 de dezembro de 1917 e 15 de julho de 1918, o ensino secundário era um grau

“da maior importância porque abrange o mais longo currículo escolar e porque tem um objetivo de formação psicológica que o pode tornar poderosamente influente ou lamentavelmente deletério e visto tratar-se do único grau de ensino público que a República ainda não tinha reformado, à parte o episódico Regulamento n.º 3091, estavam previstas e em curso profundas modificações” (*apud* Silva, 2006: 128).

Não surpreende, assim, a preocupação com a preparação pedagógica do professorado, plasmada, aliás, no citado Decreto n.º 4650. Com efeito, o diploma em questão previa a concessão anual a professores de liceu de 15 subsídios destinados a “viagens de estudo aos países de mais elevada cultura intelectual, como meio de aperfeiçoamento dos métodos de ensino das disciplinas dos seus grupos” (Decreto n.º 4650, de 14/07/1918, artigo 55.º). Esta medida recebeu foros de primazia, uma vez que, antes de ser publicado o Regulamento da Instrução Secundária (Decreto n.º 4799, de 08/09/1918), a Portaria n.º 1460, de 05/08/1918, vinha garantir a abertura do concurso

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

para as referidas viagens de estudo³⁰. Veja-se como essa possibilidade foi sentida por Álvaro Rodrigues Machado, professor do Liceu Rodrigues de Freitas, no Porto:

“Não quis o Ministro da Instrução, seu autor [da legislação que criava as pensões de estudo], [...] demorar-se em beneficiar a pedagogia portuguesa com os progressos realizados em países de mais elevada cultura [...] Estava ainda ateadada a grande guerra europeia, sendo impossível a viagem a países inimigos, pouco apetecível e menos proveitosa a visita aos países neutros ou aliados do nosso, mas assolados pela guerra [...]

Eu, porém, suspirava por tão salutar medida introduzida na legislação da instrução”³¹.

Ao contrário dos procedimentos adotados na concessão de bolsas nos anos de 1911-1912 – os quais, no essencial, partiam da iniciativa do bolseiro ou de proposta governativa –, existiam agora critérios rigorosos para a instrução dos processos de candidatura. Com efeito, a seleção dos candidatos passava, nomeadamente, pela sua “competência especial”, avaliada a partir de duas componentes: i) trabalhos de investigação ou publicações didáticas; ii) “qualidade e efetividade do serviço prestado”³². Por outro lado, é muito interessante a ideia, consagrada no Regulamento da Instrução Secundária (Decreto n.º 4799, de 08/09/1918), de existir um regime de rotação anual no respeitante aos docentes elegíveis para as bolsas, baseado no tempo de serviço. Quer isto dizer que, num ano, eram unicamente opositores professores com experiência (10 a 25 anos de serviço), sendo que, no ano seguinte, o concurso era apenas aberto para docentes no início de carreira (2 a 9 anos de serviço)³³. Há aqui, manifestamente, uma estratégia de melhoria a longo termo.

³⁰ A Portaria estipulava, nomeadamente, que os requerimentos fossem entregues até 20 de agosto, indicando o objeto de estudo e o local onde os bolseiros pretendiam efetuá-lo, assim como o tempo necessário para esse fim (apontava-se como duração média 45 dias). A lista seria graduada até 28 de agosto. Por outro lado, o normativo torna obrigatório o envio de relatório da missão à Secretaria de Estado da Instrução Pública e define a distribuição das bolsas pelos grupos de lecionação. O citado Regulamento da Instrução Secundária determina, entre outras medidas, a devolução da pensão no caso de o bolseiro não entregar relatório e circunscreve os opositores ao universo dos professores efetivos. Cf. Decreto n.º 4799, de 08/09/1918, Capítulo XIX.

³¹ Arquivo Histórico do Ministério da Educação e Ciência, *Ministério da Instrução Pública*, Relatório do pensionista Álvaro Rodrigues Machado, 1918, documentação em fase de tratamento arquivístico.

³² Portaria n.º 1460, de 05/08/1918.

³³ Decreto n.º 4799, de 08/09/1918, Capítulo XIX, artigo 341.º.

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n.º 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

O próximo Quadro identifica as candidaturas apresentadas ao abrigo da Portaria n.º 1460.

Quadro 7. Candidatos a bolseiros ao abrigo da Portaria n.º 1460, de 05/08/1918.

Agosto de 1918.

Candidato	Liceu de origem	Grupo	Objetivo da pensão	Destino pretendido
Alberto Nunes Rica*	Liceu de Camões	1.º	Estudar as “línguas morta”, especialmente latim.	Roma
Manuel José Pereira	Liceu de Bragança	1.º	?	Paris, Londres ou Roma, preferindo a última cidade
Adelino Eugénio da Costa	Liceu de Maria Pia	2.º	Estudar a influência da língua e literatura provençal na literatura portuguesa.	Paris ou Toulouse (Universidades)
António Augusto Pires	Liceu de Bragança	2.º	Frequentar um curso de férias sobre fonética e literatura francesa.	França
António Ferreira Botelho	Liceu de Braga	2.º	Estudar a fonética francesa.	Grenoble (Universidade)
António Diogo do Prado Coelho	Liceu de Pedro Nunes	2.º	Aperfeiçoamento da “sua educação e prática profissional.”	Bordéus, Toulouse e Montpellier
Agostinho Jorge da Silva*	Liceu de Coimbra	2.º	Aperfeiçoar os conhecimentos de francês.	França
Basílio Ribeiro Leite de Sousa Vasconcelos*	Liceu de Alexandre Herculano	2.º	Aperfeiçoar os conhecimentos de francês e de metodologias das línguas vivas.	Bordéus, Toulouse, Montpellier, Paris; Suíça
Gastão Correia Mendes*	Liceu de Gil Vicente	2.º	Estudar a metodologia das línguas vivas e a organização das escolas de ensino médio.	Montpellier; Suíça
José António Dentinho Júnior	Liceu de Faro	2.º	Estudar o “modo como é aplicado o método direto no ensino das línguas vivas nos liceus.”	Zurique (estabelecimentos de ensino secundário)
Luís da Câmara Reis	Liceu de Gil Vicente	2.º	?	Suíça e Itália ou sul de França

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

João Gualberto de Barros e Cunha*	Liceu de Coimbra	3.º	Renovar os conhecimentos práticos da língua inglesa; “conhecer os processos atualmente mais usados para o ensino da língua inglesa nos liceus franceses”.	Londres, Oxford ou Cambridge; França
Damião António Peres*	Liceu de Gil Vicente	4.º	“Visitar as instalações dos gabinetes de geografia” e estudar a forma como é ministrado o ensino dessa disciplina.	Espanha (principais cidades universitárias)
Fidelino de Sousa Figueiredo*	Liceu de Maria Pia	5.º	Estudar a organização dos estudos secundários e superiores de ciências históricas e dos serviços de bibliotecas.	Espanha (Madrid, Salamanca, Barcelona)
José Ribeiro Baptista Caldeira*	Liceu de Rodrigues de Freitas	6.º	Observar os métodos e processos de ensino secundário.	Espanha, França e Suíça
Álvaro Rodrigues Machado*	Liceu de Rodrigues de Freitas	7.º	“Estudo do conjunto e comparativo do ensino da física, tirando daí as aprofundações às escolas portuguesas”.	Inglaterra e outros países (escolas secundárias e superiores)
José Duarte Carrilho*	Liceu de Braga	7.º	?	Espanha, França e Itália
Luís Maria de Passos da Silva*	Liceu de Gil Vicente	9.º	?	?

* Candidatos a quem foram atribuídas bolsas.

Fonte: Arquivo Histórico do Ministério da Educação e Ciência (AHMEC), *Ministério da Instrução Pública*, documentação em fase de tratamento arquivístico.

O Quadro 7 permite concluir que os candidatos a quem foram atribuídas bolsas eram provenientes de um grupo restrito de liceus, significativamente: de Lisboa (cinco docentes); do Porto (três docentes); de Coimbra (2 docentes); de Braga (1 docente)³⁴. Por outro lado, ao contrário do sucedido em 1911-1912, não se registam candidaturas de

³⁴ É relevante afirmar que, à data, havia apenas liceus nacionais centrais em Lisboa, Porto e Coimbra.

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

professoras. Mais, se os objetivos das pensões dos candidatos escolhidos em 1918 parecem estar muito alinhados, na sua maioria, com a disciplina que lecionam (o mesmo se pode dizer, aliás, a respeito dos candidatos excluídos), importa também notar que, em alguns casos, os objetivos apontam para o conhecimento mais sistémico do ensino secundário; veja-se, designadamente, as bolsas atribuídas a José Ribeiro Baptista Ribeiro e a Gastão Correia Mendes. Ao mesmo tempo, assinala-se que o conjunto de bolsas atribuído contempla o ensino humanístico e o ensino científico³⁵.

Interessa, ainda, explorar o Quadro 7 tendo em conta aquilo que sabemos hoje sobre o mérito de alguns dos bolseiros. Referência importante é Fidelino de Figueiredo. Não obstante ter desempenhado a função de chefe de gabinete do ministro da Instrução Pública, justamente, no período sidonista (em causa, hipoteticamente, a possibilidade de favorecimento político e/ou pessoal no processo de concessão da bolsa), a verdade é que Fidelino de Figueiredo foi intelectual de elevada craveira. Destacou-se como crítico literário e professor de literatura portuguesa e espanhola em várias universidades (Espanha, Brasil, Estados Unidos da América, México), assumindo diversas funções ao longo da vida (por exemplo, dirigiu por duas vezes a Biblioteca Nacional)³⁶.

Outra personalidade que merece destaque é Damião Peres. De facto, depois de ter sido professor em diversos liceus, ingressou na carreira académica, tendo lecionado nas Faculdades de Letras das Universidades do Porto e de Coimbra, na última das quais chegou à cátedra. Foi insigne historiador e numismata³⁷.

Por outro lado, é interessante notar que alguns dos candidatos foram preferidos pela circunstância de serem, cumulativamente, professores de metodologia das Escolas Normais Superiores. Os docentes em causa estavam “naturalmente indicados para a viagem, visto que aperfeiçoados eles, aperfeiçoado ficará o ensino feito depois e consequentemente mais habilitados os alunos-mestres”³⁸.

É por demais significativo o teor da documentação produzida no âmbito das missões de estudo ao estrangeiro (processos de candidatura e relatórios)³⁹,

³⁵ Pode mesmo concluir-se que há um certo equilíbrio entre ambos – em sintonia, diga-se, com o espírito da Reforma de 1918 (Carvalho, 1996).

³⁶ Sobre a personalidade em causa ver, por exemplo, Nóvoa (2003).

³⁷ *Idem*.

³⁸ AHMEC, *Ministério da Instrução Pública*, documentação em fase de tratamento arquivístico.

³⁹ No AHMEC, fundo indicado, localizei apenas o relatório do professor Álvaro Rodrigues Machado, já citado.

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n.º 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

designadamente pelo facto de projetar uma determinada visão de futuro. Veja-se, a título de exemplo, o caso do professor Basílio de Sousa Vasconcelos, com o qual, de resto, encerro esta secção. Os objetivos da sua viagem de estudo a França e à Suíça – expressos em 20 de agosto de 1918, na candidatura então submetida – eram, além do aperfeiçoamento na língua francesa, os seguintes:

“1.º) Obter esclarecimentos sobre a organização da correspondência interescolar internacional e a suas vantagens; 2.º) Ver se é possível estabelecer-se entre Portugal e França, e mesmo a Suíça, o intercâmbio de alunos e até de professores, pelo menos durante as férias de verão”⁴⁰.

Considerações finais

O objetivo, mais geral, que preside à atribuição de bolsas de estudo em 1911-1912 e 1918, respetivamente, pelo Ministério do Interior e pelo Ministério da Instrução Pública, é o de os bolseiros poderem contactar com “países cultos” para difundirem posteriormente no seu país experiências inovadoras. As diferenças detetadas entre os dois momentos considerados têm que ver, em alguma medida, com o facto de estarmos perante ministérios com características bem distintas. Na verdade, o espetro de intervenção do Ministério do Interior era muito abrangente. Não podia, de modo óbvio, ter unicamente o foco nos assuntos educativos – algo que, em princípio, a existência de um órgão central de coordenação educativa (um ministério próprio) garantiria.

Por outro lado, entre 1911-1912 e 1918, regista-se uma evolução no sentido da instrução rigorosa dos processos de candidatura às bolsas, da definição dos critérios de seleção e, também, da obrigação de os bolseiros apresentarem relatório da missão de estudo.

Outra questão importante é a que diz respeito aos objetivos das bolsas. Em 1911-1912, a área da Medicina sobrepõe-se às demais. Trata-se de uma prioridade para o regime. É evidente, de acordo com o texto da Reforma do Ensino Médico de 22 de fevereiro de 1911, a vontade de modernizar o ensino e de transformar as faculdades de Medicina em centros de produção científica, a par de maior atenção às especialidades. Por outro lado, e ainda para o período de 1911-1912, faltam-nos dados que permitam

⁴⁰ AHMEC, *Ministério da Instrução Pública*, documentação em fase de tratamento arquivístico.

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

perceber a orientação temática das bolsas atribuídas aos docentes da instrução secundária. Não é despreciando o interesse pela educação feminina e pela proteção de crianças e jovens – temas caros ao ideário republicano.

No que respeita às bolsas atribuídas pelo Ministério da Instrução Pública, em 1918, é evidente a intenção de melhorar a preparação pedagógica do professorado (com o foco nas metodologias de ensino). Do ponto de vista político, é reconhecida a imperiosidade de reformar a instrução secundária, a única que não havia sido alvo dos governos da República. Nota interessante é a de haver, para os reformadores, umnexo entre a atribuição de bolsas e a formação de professores nas Escolas Normais Superiores.

A questão maior que se põe é a de saber qual o impacto futuro das medidas tomadas pelo Ministério do Interior e pelo Ministério da Instrução Pública, respetivamente, em 1911-1912 e 1918. A primeira ideia a reter, sujeita a melhor avaliação, é a de que elas terão tido um alcance limitado, embora diferenciado quando considerados os dois momentos. De facto, a concessão de bolsas, de *per si*, era insuficiente para elevar de modo significativo o desempenho profissional. No caso da preparação pedagógica dos docentes da instrução secundária, a renovação do sistema passava, obrigatoriamente, por uma política sistemática de formação de professores. A verdade é que muitas ações dos reformadores assentaram: i) no simples voluntarismo; ii) no pressuposto de que era possível mudar por decreto; iii) no escamoteamento da “complexidade do contexto societal” (Graça, 2015: 126); iv) no desconhecimento das vicissitudes dos processos de mudança (Graça, 2015). Mais, citando Sérgio Grácio (1993: 78), “as medidas dirigentes [...] só ganham um sentido mais completo uma vez posicionadas no conjunto das medidas adotadas e da evolução de todo o sistema de ensino”. Atente-se ao seguinte exemplo: até ao final da Primeira República, as Escolas Normais Superiores formaram cerca de 160 docentes (Nóvoa, 1989)⁴¹. Por outro lado, a ambiciosa Reforma de 1918 caiu por terra com o assassinato de Sidónio Pais, em 14 de dezembro de 1918.

Embora menos “formalizadas”, as bolsas atribuídas em 1911-1912 terão sido mais consequentes. Com efeito, estas surgem, designadamente na área da Medicina, no quadro de dinâmicas já existentes e procurando responder a objetivos muito precisos. São disso exemplo, entre outros: a “seleção” de bolseiros no âmbito da investigação sobre o cancro

⁴¹ Note-se que a verdadeira alteração republicana do ensino normal só acontece com a Reforma de 1919, de Leonardo Coimbra.

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

e a “mobilização” de Sobral Cid para estudar os manicómios. O facto de boa parte dos bolsiros da referida área pertencer a um escol terá, certamente, funcionado como fator diferenciador. Sem embargo, considerando a conjuntura política, económica e social da Primeira República, parece-me ajustada a avaliação de Celestino da Costa: “O movimento singular da Geração de 1911 foi um caso especial – um oásis no contexto nacional –, mas não podia sozinho mudar o rumo da história pátria” (Costa, 2003: 28). Na verdade, só a partir de 1929, com a criação da já mencionada Junta de Educação Nacional, o Estado português disporá de um organismo capaz de organizar o desenvolvimento da investigação científica (Lopes, 2017).

Referências

- AFONSO, José António (2016), *Escolas Rurais na Primeira República. 1910-1926. Discursos e Representações sobre a Periferia*, Santo Tirso, Whitebooks.
- CANDEIAS, Ernesto Martins (2022), “O sistema de proteção à infância portuguesa (séc. XX): dos normativos jurídicos e pressupostos científicos aos dispositivos de intervenção”, *Clio: Revista de Pesquisa Histórica*, vol. 40, pp. 236-261.
- CARRILHO, António Jorge Botelho (2016), *Os Museus em Portugal durante a 1.ª República*, Tese de doutoramento, Évora, Universidade de Évora.
- CARVALHO, Rómulo de (1996), *História do Ensino em Portugal*, Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian, 2.ª edição.
- COSTA, Jaime Celestino da (2003), *A Geração Médica de 1911: origem, realização e destino*, Lisboa, Faculdade de Medicina.
- FERNANDES, Rogério (1971), *João de Barros educador republicano*, Porto, Livros Horizonte.
- FERNANDES, Rogério (1995), “Ensaio de modernização do ensino liceal e investigação pedagógica no limiar do século XX”, *Ciências da Educação: investigação e ação*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol. 1, pp. 331-340.
- FERNANDES, Rogério (2007), “Irene Lisboa e Áurea Judite Amaral: dois olhares sobre a escola a partir da ‘Escola Nova’” in José Gondra; Ana Chrystina Mignot (orgs.), *Viagens Pedagógicas*, São Paulo, Cortez Editora, pp. 217- 245.

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n.º 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

GRAÇA, Luís (2015), “História e memória da saúde pública”, *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, vol. 33, n.º 2, pp. 125-127.

GRÁCIO, Sérgio (1993), “Uma interpretação da Política de Ensino na I República”, *Fórum Sociológico*, vol. 2, pp. 77-91.

GONDRA, José; MIGNOT, Ana Chrystina (orgs.) (2007), *Viagens Pedagógicas*, São Paulo, Cortez Editora.

HAMELINE, Daniel; NÓVOA, António (1990), “Autobiografia Inédita de António Sérgio. Escrita aos 32 anos no Livro D’Or do Instituto Jean-Jacques Rousseau (Genéve)”, *Revista Crítica e Ciências Sociais*, n.º 29, pp. 141-177.

LOPES, Quintino Manuel Junqueira (2017), *A europeização de Portugal entre guerras. A Junta de Educação Nacional e a investigação científica*, Casal de Cambra, Caleidoscópio.

NÓVOA, António (1989), “A República e a Escola: Das Intenções Generosas ao Desengano das Realidades”, *Reformas de Ensino em Portugal. Reforma de 1911*, Lisboa, IIE, vol. 1, tomo II, pp. IX-XXIV.

NÓVOA, António (dir.) (2003), *Dicionário de Educadores Portugueses*, Porto, ASA.

NÓVOA, António (2014), “Educação 2021. Para uma história do futuro”, *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 41, pp. 171-185.

PINA, Madalena Esperança (2010), “As faculdades de medicina na I República” in *Corpo: Estado, Medicina e Saúde em Tempo da I República, Catálogo de Exposição*, Lisboa, Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República, pp. 30-37.

PINTASSILGO, Joaquim (2007), “Imagens e Leituras da Educação Nova em Portugal. Os relatórios de bolseiros portugueses em visita a instituições educativas europeias (1907-1909)” in José Gondra; Ana Chrystina Mignot (orgs.), *Viagens Pedagógicas*, São Paulo, Cortez Editora, pp. 195-216.

SEIXAS, Maria Augusta Anselmo (2004), *Virgínia Quaresma (1882-1973): a primeira jornalista portuguesa*, Dissertação de mestrado, Coimbra, Universidade de Coimbra.

SILVA, Armando Malheiro da (2006), *Sidónio e Sidonismo. História de um caso político*, Coimbra, Imprensa da Universidade, vol. 2.

SILVA, Carlos Manique da (2013), “Notícia sumária sobre as instituições escolares da Suíça (1911)”, *História da Educação*, vol. 17, n.º 41, pp. 235-249.

Carlos Manique da Silva – *Impulsos reformistas republicanos: missões de estudo no estrangeiro tutelados pelos Ministérios do Interior e da Instrução Pública (1911-1918)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n.º 2. 2023. 61-87. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a4

SILVA, Carlos Manique da (2017), “A Primeira República Portuguesa Recria o Ministério da Instrução Pública: um esforço de aproximação aos sistemas escolares europeus”, *Revista de História e Historiografia da Educação*, vol. 1, n.º 1, pp. 6-25.

WILLIAMS, Jerry R. (2007), *In Pursuit of their Dreams. A History of Azorean Immigration to the United States*, Dartmouth, University of Massachusetts, 2.ª edição.

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. *História*. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar

History textbooks during the Iberian dictatorships (1936-1973): control policies and historical knowledge to be taught

Les manuels d'histoire sous les régimes dictatoriaux ibériques (1936-1973): politiques de contrôle et connaissance historique à enseigner

Libros de Texto de Historia durante las dictaduras ibéricas (1936-1973): políticas de control y conocimiento histórico a enseñar

Nelson Araújo
nelson.j.c.araujo@gmail.com

Resumo: Mais do que um auxiliar de estudo e repositório dos conteúdos a ensinar, os manuais escolares de História encerram valores que se querem transmitir. Conscientes dessa realidade, os regimes ditatoriais ibéricos fizeram por controlar o conhecimento a ensinar. O presente artigo pretende mostrar o conhecimento histórico a transmitir em cada um dos regimes ditatoriais ibéricos através da análise de uma amostra composta por manuais escolares espanhóis e por manuais escolares portugueses. Utilizou-se a análise do discurso com o objetivo de se poder, posteriormente, comparar o conteúdo dos manuais em ambos os países, concluindo-se pela existência de similares processos de inculcação ideológica, ainda que se registem ligeiras diferenças no respeitante à forma de os concretizar.

Palavras-chave: manuais escolares; ensino da História; ditaduras ibéricas.

Abstract: More than a study aid and repository of contents to be taught, History textbooks contain values that are intended to be transmitted. Aware of this reality, the Iberian dictatorial regimes controlled the knowledge to be taught. This article intends to show the historical knowledge to be transmitted in each of the Iberian dictatorial regimes through the analysis of a sample made up of Spanish and Portuguese school textbooks. Discourse analysis was used to compare the content of the textbooks in both countries, concluding that there were similar processes of ideological inculcation, even if there were slight differences regarding the form to do that.

Keywords: Textbooks; History teaching; Iberian dictatorships

Résumé : Plus qu'un support d'étude et un référentiel de contenus à enseigner, les manuels d'Histoire contiennent des valeurs destinées à être transmises. Conscients de cette réalité, les régimes dictatoriaux ibériques ont tenté de contrôler les savoirs à enseigner. Cet article entend montrer la connaissance historique à transmettre dans chacun des régimes dictatoriaux ibériques à travers de l'analyse d'un échantillon composé de manuels scolaires espagnols et portugais. La méthode de l'analyse du discours, en la comparaison de le contenu des manuels dans les deux pays, a permis de conclure l'existence de processus similaires d'inculcation idéologique, et ainsi enregistrer de légères différences en termes de forme de concrétisation de ces processus.

Mots clés: manuels scolaires; enseignement de l'histoire; dictatures ibériques.

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

Resumen: Más que una ayuda al estudio y depósito de contenidos a enseñar, los libros de texto de Historia contienen valores que se pretenden transmitir. Conscientes de esta realidad, los regímenes dictatoriales ibéricos intentaron controlar los saberes a enseñar. Este artículo pretende mostrar los saberes históricos a transmitir en cada uno de los regímenes dictatoriales ibéricos a través del análisis de una muestra compuesta por libros de texto escolares españoles y libros de texto escolares portugueses. Se utilizó el análisis del discurso con el objetivo de poder comparar posteriormente el contenido de los manuales en ambos países, concluyendo que existieron procesos similares de inculcación ideológica, aunque hubo ligeras diferencias en cuanto a la forma de hacerlo.

Palabras clave: libros de texto; enseñanza de la historia; dictaduras ibéricas.

Introdução

Por armazenarem em si valores e atitudes que se pretendem transmitir (Apple & Christian-Smith, 1991: 4) ao mesmo tempo que divulgam os conhecimentos essenciais que permitem aos alunos “agir intencionalmente” (Rüsen, 2007: 82), os manuais de História possuem “também, mensagens políticas, pois o ensino de história é uma das instâncias mais importantes para a formação política” (Rüsen, 2011: 110) e são um dos instrumentos privilegiados para incutir a consciência histórica (Rüsen, 2011: 112) – que tem como objetivo principal “extrair do lastro do passado pontos de vista e perspectivas para a orientação do agir” (Rüsen, 2007: 33-34), constituindo-se a sua “componente narrativa” como a principal responsável para se “constituir sentido histórico” – o que pressupõe a formação histórica obtida através do processo de aprendizagem (Rüsen, 2007: 104-107). E é aqui, no processo de aprendizagem, que os manuais intervêm.

Sabedores desta realidade, os investigadores ligados ao estudo dos manuais durante os regimes ditatoriais ibéricos têm-se debruçado na análise do conteúdo que estes auxiliares de ensino encerram. Dos trabalhos mais significativos que têm, apenas, como objetivo o estudo de manuais escolares, destacam-se os de Valls Montés (1986; 2007) e de Castillejo Cambra (2008) (para o caso espanhol), e as contribuições de Sérgio Campos Matos (1990) e Arlindo Caldeira (1995) (para o caso português). Estes investigadores, cada um à sua maneira, procuraram determinar a visão que cada regime queria transmitir sobre a sua respetiva história – o que implicava a abordagem de certos factos e personagens em detrimento/exclusão de outros – concluindo todos estes investigadores, similarmente, que tal processo tinha por objetivo a criação de uma imagem da História nacional que instava ao apoio de cada um dos regimes ditatoriais. O presente artigo, integrando-se neste mesmo intento investigativo, pretende analisar a visão histórica transmitida pelos manuais escolares de História do *ensino médio* (Ensino Liceal e

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2 2023. 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

Enseñanza Media) durante as ditaduras ibéricas. Para tal, foram analisados manuais deste nível de ensino para ambos os países, procurando descrever-se sumariamente a visão histórica que cada regime pretendia transmitir. Deste modo, sob o título de *A História “sob a mira”*: *controlo dos conteúdos* reflete-se sobre as posições dos ditadores no respeitante à disciplina de História; em *Metodologia e processo de análise* é feita a descrição da metodologia utilizada; na secção *Os Programas* descreve-se sucintamente as características dos mesmos de acordo com os resultados obtidos através da metodologia aplicada; em *Os manuais escolares de História: conhecimento veiculado* atenta-se nos manuais analisados e na visão que transmitem sobre factos e personalidades da própria História de cada país; por fim, na rubrica *Conclusões*, procede-se à comparação entre os manuais escolares de ambos os países. Segue-se-lhe, evidentemente, a secção relativa às fontes e bibliografia utilizadas.

A História “sob a mira”: controlo dos conteúdos

O controlo sobre os manuais escolares, em ambos os regimes, estendeu-se às várias disciplinas a lecionar. No caso do *ensino médio*, a disciplina de História mereceu um controlo apertado; e a História a ensinar englobava a conceção mental de ambos os ditadores (Araújo, 2022: 386).

Em Portugal, o pensamento do regime sobre o papel da História estava explícito num comentário de Cordeiro Ramos¹ a uma citação do *Mein Kampf*, “em que Cordeiro Ramos subordinava a História ao devir político” (Gameiro, 2012: 9; Araújo, 2022: 386). No entanto, por entre os intelectuais portugueses, as posições sobre esta disciplina eram díspares, mas confluíam na concordância de que tinha uma função “na construção da identidade do indivíduo em relação ao grupo e na «inculcação» da lealdade” (Carvalho, 2005: 90). Neste âmbito, a Reforma do Ensino Liceal de 1936 estabeleceu a História como pilar da formação cívica da população e definiu como devia ser ensinada no Ensino Liceal (Carvalho, 2005: 97-99). Na prática, teve lugar a “imposição coerciva da hegemonia do «historicismo neo-metódico»” entre os anos de 1930 e 1974, e que se baseava no relato dos feitos e episódios mais grandiosos da História de Portugal (Nunes, 2013: 59) criando-se uma memória histórica que aparentava ser “pouco ideológica,

¹ Foi, várias vezes, Ministro da Instrução Pública entre 1928 e 1933.

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. *História*. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

escassamente diferenciada das narrativas antes dominantes e não marcada pelo antissemitismo” (Nunes, 2015: 88). O facto de todas estas medidas terem sido aprovadas expressa aquela que seria, provavelmente, a posição pessoal de Salazar sobre o ensino da História (Araújo, 2022: 386-387).

Para o caso espanhol, Francisco Franco expressou o seu ódio ao século XIX – por nele ter ocorrido a perda de várias possessões coloniais espanholas, em 1898) (Fontana Lázaro, 2015: 137-138). Os manuais escolares que foram sendo aprovados para o Bachillerato espelhavam uma imagem decadentista para a Época Contemporânea, de modo a estabelecer o regime franquista como o salvador de Espanha ao impedir o país de cair no abismo (Valls Montés, 1986: 233-234). Essa orientação principal para a disciplina de História foi estabelecida na Reforma de la Enseñanza Media de 1938 pelo Ministro de la Educación Nacional, Pedro Sáinz Rodríguez, e pelo responsável pela Enseñanza Media, José Pemartín Sanjuan (Canales Serrano, 2012: 70-71). Estas posições foram, em primeiro lugar, espelhadas nos Programas para a disciplina de História em ambos os países.

Metodologia e processo de análise

Como forma de se compreender o tipo de conhecimento a transmitir exigido pelos programas e aquele que é transmitido pelos manuais escolares, durante as duas ditaduras ibéricas, foi utilizado o método referido por Fairclough (2012), com algumas alterações, e que consiste em quatro fases:

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

Stage 2: Identify obstacles to addressing the social wrong.

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

Stage 4: Identify possible ways past the obstacles (Fairclough, 2012: p. 71).

No caso dos Programas, atentou-se nos aspetos relacionados com a História nacional de cada país que merecem maior destaque nas definições programáticas (pela especificação/maior quantidade de subtítulos e conteúdos associados), analisando-se o discurso utilizado nesses documentos orientadores a respeito desses conteúdos de maior destaque – o que permitiu a definição dos tópicos de pesquisa –, enquanto a segunda fase implicou a análise do discurso utilizado e, a nível cronológico, a análise interdiscursiva dos vários programas com o objetivo de detetar diferenças de tratamento nos temas. Na

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

terceira e última fase para a análise dos programas, procurou perceber-se o estabelecimento de “power relations” na definição das temáticas – a nível de importância, ou através da ausência de outras (Fairclough, 2012: 12-15)².

No respeitante aos manuais escolares, a 1.ª fase implicou que a atenção se centrasse no texto de autor dos vários manuais escolares, com foco nos assuntos relativos à História de Portugal e de Espanha. Ainda nesta fase, foram definidos “objects of research for initially identified research topics” (Fairclough, 2012: 13-14) prestando-se especial atenção ao discurso adotado no relato dos factos e na caracterização de personagens históricos, nos processos linguísticos utilizados e nos valores a transmitir.

A 2.ª fase exigiu que se estabelecessem “dialectical relations [...]”: “between orders of discourse and other elements of social practices, between texts and other elements of events” (Fairclough, 2012: 14) o que, neste caso, se fez com a relação entre texto de autor e os eventos/personagens/valores descritos, sendo efetuada uma análise interdiscursiva dos vários manuais como forma de encontrar diferenças cronológicas e autorais no tratamento dos mesmos temas (Fairclough, 2012: 14). Na 3.ª fase, pretendeu-se compreender se o discurso dos manuais “contributes to sustaining particular relations of power and domination” (Fairclough, 2012: 15), enquanto na 4.ª fase foi verificado *se e como* os manuais escolares conseguiram alterar a visão histórica dos alunos.

Definido o método, foram selecionados os manuais escolares a analisar. Para o caso português, analisaram-se manuais de História do Ensino Liceal do 4.º 5.º e 6.º ano (período 1938-1947) e do 3.º, 4.º e 5.º ano (período 1947-1973), num total de 11 manuais – total que inclui reedições. Para o caso espanhol, dado não ter existido regime de livro único durante a Enseñanza Media, foram analisados os manuais destinados ao 3.º, 4.º e 5.º ano (período 1939-1957) e do 3.º e 4.º ano (período 1957-1975)³, num total de 8 manuais.

² A 4.ª fase implicaria, no caso concreto, perceber a mudança que tais conteúdos programáticos implicaram. Uma vez que não é, neste artigo, estabelecido paralelo entre regimes anteriores (a 1.ª República, para Portugal; a 2.ª República, para Espanha) esta fase foi suprimida.

³ Para o plano de 1957, foi analisada uma obra do 4.º ano, enquanto para o de 1967 foram analisadas obras do 3.º e 4.º anos.

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2 2023. 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

Os programas

Programas em Portugal

Pela Reforma do Ensino Liceal de 1936, a disciplina de História confinava-se ao 4.º, 5.º e 6.º ano do 2.º ciclo do Ensino Liceal (Decreto n.º 27.084, 1936: 1237). Os Programas para esta disciplina surgiram no Decreto n.º 27.085, de 14 de outubro de 1936, que estabelecia uma História de cariz mundial para o 4.º e 5.º anos e, no 6.º ano, a atenção voltava-se para a História de Portugal. No 4.º ano abordavam-se a Pré-História, as Civilizações da Antiguidade, Grécia e Roma; no 5.º ano, atentava-se na Idade Moderna e na Contemporânea; e, no 6.º ano, principiava-se pelo determinismo do meio geográfico português e finalizava-se o relato histórico na década de 1930 – com as principais ações do Estado Novo. Como principais ausências deste Programa, não se aborda a Revolução Russa e as doutrinas socialistas (Decreto n.º 27.085, 1936: 1265) do mesmo modo que, no Programa de 6.º ano, parece excluir-se a evolução do regime republicano – há breves referências à intervenção de Portugal na 1.ª Guerra Mundial e à “anarquia social” antes do Golpe de Estado de 28 de maio de 1926 (Decreto n.º 27.085, 1936: 1266). Apesar de tudo isto, no dizer de Torgal (1998), nesta reforma do ensino a História não tinha “grande significado no quadro curricular”, devendo “o papel patriótico e a formação ideológica [...] ser antes produzidos e fortalecidos no conjunto da estrutura liceal” (Torgal, 1998: 95).

A Reforma do Ensino Liceal de 1947 colocava a disciplina de História como obrigatória no 2.º e 3.º ciclo do Ensino Liceal (Decreto-lei n.º 36.507, 1947: 388). Com esta reforma, “a História passa a ocupar um papel mais importante mas curiosamente, menos marcado em termos de ideologia” (Torgal, 1998: 97). A nova configuração programática colocava a Pré-História, as Civilizações Antigas, Grécia e Roma no 3.º ano; no 4.º ano lecionava-se a Idade Moderna; no 5.º ano, a Idade Contemporânea; no 6.º ano, a atenção incidia sobre a História das Civilizações nas várias épocas históricas; finalmente, o 7.º ano centrava-se na História da civilização portuguesa desde tempos anteriores aos romanos até 1940 (Decreto n.º 37.112, 1948: 1110-1116; Torgal, 1998: 97). Nestes Programas, há um maior detalhe às matérias a lecionar uma vez que, a partir da Reforma do Ensino Liceal de 1947, a História passa a ter importância transversal ao longo dos vários ciclos de estudo (Torgal, 1998: 97-99). De forma geral, a História mundial, que se lecionava no 3.º, 4.º e 5.º ano, integrava assuntos de História de Portugal

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

(caso das matérias respeitantes à formação de Portugal, à Reconquista, aos Descobrimentos portugueses e ao Portugal dos séculos XIX e XX). O 6.º ano dava menor destaque à História de Portugal (embora se abordasse a Expansão Marítima) e, no 7.º ano, maior atenção era dada aos Descobrimentos portugueses e ao período da Monarquia Constitucional. Tanto no 5.º como no 7.º ano, a instituição do Estado Novo era lecionada (Decreto n.º 37.112, 1948: 1114-1117).

Em 1954 são atualizados os Programas do Ensino Liceal. Comparativamente aos de 1948, existem algumas diferenças: no 3.º ano, introduz-se a matéria relativa à obtenção do conhecimento histórico, tipologia das fontes e às várias épocas históricas (Decreto n.º 39.807, 1954: 1007); além disso, o 3.º ano passava a incluir matérias relativas à Idade Média (bárbaros, Império Romano do Oriente, Igreja Católica e expansão árabe) (Decreto n.º 39.807, 1954: 1008). No 4.º ano, o “Desenvolvimento do poder real”, que fazia parte dos conteúdos relativos à Idade Média no Programa de 1948, passa a integrar o estudo da Idade Moderna – antecedendo as descobertas marítimas – e suprime-se a matéria relativa ao Império Holandês (Decreto n.º 39.807, 1954: 1009). Para o 5.º ano, altera-se o título de uma das matérias, que passa a intitular-se “*Difusão do liberalismo em Portugal*”, ao invés de “*Difusão do liberalismo na Europa*” – conferindo um cunho nacional à abordagem do liberalismo (Decreto n.º 39.807, 1954: 1010). No 6.º e 7.º ano, as alterações são pouco significativas.

A criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, que veio substituir o 1.º ciclo do Ensino Liceal e o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico Profissional (Decreto-lei n.º 47.480, 1967: 1) significou reformulações programáticas. Os Programas para este ciclo passam a centrar-se na História de Portugal, com simplificação das matérias – principalmente, no 1.º ano deste ciclo, nos conteúdos relativos à formação de Portugal e à expansão marítima portuguesa. O 2.º ano deste ciclo iniciava-se com a Restauração da Independência, relatava em sucessão as matérias respeitantes à Época Moderna (reinados de D. Pedro II, D. João V e D. José) e Contemporânea (não deixando de referir as invasões francesas e a guerra entre liberais e absolutistas). No caso desta última época histórica, faz-se uma breve referência à Implantação da República, à participação portuguesa na 1.ª Guerra Mundial – finalizando-se com as realizações do Estado Novo e a descrição da sociedade portuguesa (na Metrópole e nas Colónias) (Portaria n.º 23.601, 1968: 1390-

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2 2023. 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

1392). Em suma, nas palavras de Luís Reis Torgal (1998), os Programas de 1968 unem a “história social” ao “exemplo das grandes figuras” (Torgal, 1998: 99).

Programas em Espanha

A 8 de maio de 1939 foram publicados os cuestionarios resultantes da Reforma de la Enseñanza Media de 1938. O cuestionario para o 1.º ano da disciplina de Geografía e Historia especificava a abordagem de vários heróis nacionais, que eram qualificados positivamente (caso de Cid, *o Campeador*; Fernando, *o Santo*; e Guzmán, *o Bom*). Do mesmo modo, qualificações positivas são dadas aos reis de Navarra e Aragão (Sancho, Afonso, Jaime I e Pedro III) (Orden de 14 de abril de 1939 aprobando los Cuestionarios..., 1939: 17). Vários períodos da História merecem qualificação positiva – o reinado dos Reis Católicos, apelidado de “Glorioso”; a Descoberta da América, considerada “el mayor acontecimiento de la historia” (Orden de 14 de abril de 1939 aprobando los Cuestionarios..., 1939: 17); o “magnífico” reinado de Filipe II; a “excelente administración material” da dinastia de Borbón. O cuestionario para o 1.º ano terminava com a “invasión extranjera marxista y bolchevique” e com as conquistas do Movimiento Nacional (Orden de 14 de abril de 1939 aprobando los Cuestionarios..., 1939: 18).

O cuestionario para o 2.º ano inicia com a abordagem acerca da geografia de Espanha e dos vários povos que habitaram esse território. Adjetivam-se vários monarcas como tendo sido *grandes* – casos de Afonso II, Jaime e Pedro IV de Aragão, Isabel a Católica, e Filipe II), com especial destaque para a “grandeza” espanhola durante o governo dos Reis Católicos e o apogeu durante o reinado de Filipe IV (Orden de 14 de abril de 1939 aprobando los Cuestionarios..., 1939: 18). Por contraste, o reinado de Carlox IV é qualificado negativamente, tal como a Segunda República espanhola. O Movimiento Nacional contrasta com este negativismo, pois é com ele que “España recobra su ser histórico” (Orden de 14 de abril de 1939 aprobando los Cuestionarios..., 1939: 19).

O cuestionario para o 3.º ano era marcado pela História do mundo e possuía um conjunto de conteúdos destinados a doutrinação patriótica e religiosa (caso de “pureza moral de la nacionalidade española, fiel continuadora del espíritu católico de la Cristiandad medieval”, havendo uma visão vincadamente católica que se estende, acima de tudo, à matéria sobre a Revolução Francesa – considerada fruto de “enciclopedistas, masónicos y anticatólicos” (Orden de 14 de abril de 1939 aprobando los Cuestionarios...,

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

1939: 19). A sustentar a superioridade que lhe confere o seu carácter católico, é feita a inferiorização de países democráticos – casos de Inglaterra (pois auxiliou na independência das colónias espanholas) e dos EUA (cuja civilização é vista como “materialista e inferior”, detentora de “falta de fundamento y de unidad moral. Inmoralidad financeira” e como principais culpados da “agresión injusta a España y a los países hispano-americanos”. Deste modo, sustenta-se a “misión exemplar” de Espanha numa altura em que era precisa “una renovación fundamental de la Civilización” (Orden de 14 de abril de 1939 aprobando los Cuestionarios..., 1939: 19).

O Programa para o 4.º ano era, essencialmente, dedicado à História da cultura europeia – com um acentuar de conteúdos relacionados com a influência da Igreja Católica em que, por exemplo, se apresenta a Contrarreforma como “lucha por la defensa del Catolicismo” e, na qual, Espanha teve papel fundamental. Do mesmo modo, o Programa terminava com uma referência elogiosa ao fascismo, por contraponto ao comunismo (Orden de 14 de abril de 1939 aprobando los Cuestionarios..., 1939: 20).

Por sua vez, o cuestionario para o 5.º ano acentuava a representatividade da cultura espanhola na Europa. É feita apologia do reinado dos Reis Católicos, o que contrasta com o decadentismo do século XVIII causado pelo afastamento dos ideais que consubstanciavam o “espíritu español” (Orden de 14 de abril de 1939 aprobando los Cuestionarios..., 1939: 20-21). Sobre a perda das colónias americanas, a Maçonaria é considerada a responsável intervindo, também, Inglaterra (Orden de 14 de abril de 1939 aprobando los Cuestionarios..., 1939: 22). Quanto à 2.ª República, o Programa transmite a ideia de que a Maçonaria, a Internacional e o Komintern foram os ideólogos deste regime, a que se contrapõe a ação do Movimiento Nacional – considerando-se “Franco, salvador de la Patria” (Orden de 14 de abril de 1939 aprobando los Cuestionarios..., 1939: 22).

Finalmente, o 6.º ano era consagrado à História do Império Espanhol, enquanto o cuestionario para o 7.º ano acentuava a ideia de que Espanha era defensora do catolicismo e tinha influência no mundo – terminando com a ideia de Hispanidad e de ressurgimento dos ideais espanhóis (Orden de 14 de abril de 1939 aprobando los Cuestionarios..., 1939: 23).

Os cuestionarios de Enseñanza Media de 1954, que seguiram a reforma deste nível de ensino ocorrida em 1953, colocavam a História propriamente dita no 3.º e 4.º ano (no

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. *História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2 2023.* 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

5.º ano, lecionava-se *Historia del Arte y de la Cultura*). Contrariamente aos questionários de 1939, os de 1954 abstêm-se de qualquer referência elogiosa ou crítica respeitante às matérias a lecionar. O Programa para estes anos adotava uma evolução cronológica (3.º ano, *História Antiga e Idade Média*; 4.º ano, *Idades Moderna e Contemporânea*), mas sem ciclicidade programática como ocorria nos questionários de 1939 (*Orden de 21 de enero por la que se aprueban los cuestionarios...*, 1954: 682-683).

Pelo Decreto de 31 de mayo de 1957, o plano de estudos da Reforma de la Enseñanza Media de 1953 foi alterado para “descongestionar, en lo posible, las enseñanzas teóricas, evitar en algunas materias a excesiva reiteración del método cíclico y garantizar, e incluso acentuar, el cultivo de las asignaturas más importantes y formativas” (Decreto de 31 de mayo de 1957 por el que se establece reducción de asignaturas..., 1957: 437). Deste modo, a disciplina de História confinava-se ao 4.º ano de Bachillerato (no 6.º ano, existia a disciplina de *Historia del Arte y de la Cultura*). No 4.º ano, assiste-se à simplificação de matérias – mas mantém-se a tónica elogiosa sobre o reinado dos Reis Católicos, a conquista da América e os feitos do *Movimiento Nacional* (*Plan de Bachillerato 1957 – Decreto de 31 de Mayo de 1957 y cuestionarios*, 1963: 20-21).

Com a publicação da Ley 16/1967 estabeleceu-se um *Bachillerato Elemental* constituído por 4 anos letivos, cujo plano de estudos colocava a História no 3.º e 4.º ano. No 3.º ano, era dado destaque à História de Roma e à História Medieval europeia, enquanto no 4.º ano era abordada a História Moderna e Contemporânea – com destaque para os reinados dos Reis Católicos e de Filipe II, a conquista da América e a obra do *Movimiento Nacional* (*Orden de 4 de septiembre de 1967 por la que se aprueban los Cuestionarios del Bachillerato Elemental*, 1967: 13426).

Desta exposição conclui-se, portanto, que os Programas da disciplina de História, em Espanha, foram perdendo as qualificações atribuídas aos vários períodos históricos, embora se mantenham o reinado dos Reis Católicos e a conquista da América como etapas fundamentais a serem referidas – tal como ocorre com as realizações do franquismo (Castillejo Cambra, 2008: 126-176).

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

Os manuais escolares de História: conhecimento veiculado

Manuais e conteúdos: em Portugal

Ao analisar alguns manuais escolares dos séculos XIX e XX, Sérgio Campos Matos (1990) estabeleceu um conjunto de características que se aplicam, também, aos manuais escolares estadonovistas: a “dicotomia progresso/decadência”, “um determinado sentido finalista a uma história quase sempre marcadamente parcial”, e “a caracterização da Nação, entidade colectiva dotada de uma idiossincrasia própria” (Matos 1990, 105-106). Por questão de espaço, seleccionaram-se os aspetos fundamentais de cada manual⁴.

A Idade Média, nos manuais de Alfredo Pimenta (1936) e de António Mattoso (1939a), tem como uma das matérias de interesse a formação do Reino de Portugal. Antecedendo a ascensão de D. Afonso Henriques, Pimenta salienta “a vida agitada por intrigas, combinações constantemente alteradas, ambições que nenhum escrúpulo limitava⁵” como fatores de decadência, apontando-se para uma ideia de progresso (Matos 1990, 105) com a chegada de D. Afonso Henriques ao poder – guerreiro valoroso e dono do propósito de obter a independência nacional (Pimenta, 1936: 24). Apesar de similarmente, reconhecer grande importância a D. Afonso Henriques, Mattoso (1939a) é da opinião de que D. Teresa foi uma regente competente, por ter forjado “a primeira imagem da Nação Portuguesa, a que o seu filho se encarregou de dar forma concreta” (Mattoso, 1939a: 36-38).

Outro personagem histórico a merecer atenção é D. Fernando. Para Pimenta, a sua política internacional foi pouco conseguida, ainda que internamente a Lei das Sesmarias tivesse grande importância (Pimenta, 1936: 55) enquanto Mattoso vê nele um monarca que tem em si o advir expansionista da Nação, ao dizer que “sentiu a nossa força de expansão externa, a nossa «vocação apostólica». Enganou-se apenas no seu objectivo, que estava no mar e não na terra, como lhe faziam supor as falsas ideias territoriais do tempo” (Mattoso, 1939a: 79). No entanto, são os acontecimentos da crise de 1383-85 que adquirem relevo, surgindo Nuno Álvares Pereira como “a figura mais representativa, a figura mais exemplarmente típica do povo português” (Pimenta, 1936: 105) dando-se

⁴ Para uma análise mais pormenorizada, consultar (Araújo, 2022).

⁵ Ainda que, algumas páginas adiante, o governo de D. Teresa seja elogiado e esta rainha qualificada de “primeiro instrumento da Nacionalidade Portuguesa” devido a ser mãe de D. Afonso Henriques (Pimenta, 1936: 14-15).

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2 2023. 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

importância, além das suas capacidades de estratégia, ao seu comportamento religioso (Pimenta, 1936: 105; Mattoso, 1939a: 104).

A “gesta dos Descobrimentos” é, sem dúvida, uma temática fundamental nos três compêndios do período 1939-1947. O carácter religioso desta empresa está patente nas motivações apontadas pelos dois autores de manuais: “os nossos antepassados do século de quatrocentos não foram piratas nem foram traficantes: foram cruzados da fé católica, que puseram à frente de todos os seus desígnios, um, bem claro e bem confessado: o do serviço de Deus” (Pimenta, 1936: 123). Essa ideia de missão religiosa estende-se às ações do Infante D. Henrique e a D. João II (Mattoso, 1939a: 135; Pimenta, 1936: 125-127), considerando-se o primeiro destes dois protagonistas como tendo um plano definido para as descobertas (Mattoso, 1939b: 298-300)⁶. A iniciar um período considerado de decadência, a Dinastia Filipina é negativamente descrita tanto por Pimenta (1936, 285-326) como por Mattoso (1939a, 289-290). De modo similar, a ação do Marquês Pombal é considerada destrutiva para o reino (Pimenta, 1936: 405; Mattoso, 1939a: 337).

O liberalismo, enquanto doutrina política, é criticado por ambos os autores. Ataca-se, primeiramente a Revolução Francesa enquanto foco de ideias liberais, pois “desgostou e indispôs o mundo” (Pimenta, 1936: 445). O apoio ao governo de Beresford (Pimenta, 1936: 469) e às ações de D. Miguel (Pimenta, 1936: 483) demonstram claramente o antiliberalismo de Pimenta – reforçado com o ataque às ações dos primeiros governos liberais (Pimenta, 1936: 502-503) e à Implantação da República (Pimenta, 1936: 530-532). Por seu turno, no *Compêndio de História de Portugal*, Mattoso mostra também o seu repúdio ao liberalismo (Mattoso, 1939a: 368-391), e vê na instauração da Ditadura Militar o fim da instabilidade republicana (Mattoso, 1939a: 427-449). Finalmente, o Estado Novo era, para Mattoso, responsável por Portugal ter tornado “a conquistar o seu prestígio no mundo” (Mattoso, 1939b: 473)⁷.

As alterações programáticas ocorridas com a Reforma do Ensino Liceal de 1947 estabeleciam que o manual de História Universal teria que ser dividido em três volumes – para ser utilizado no 3.º, 4.º e 5.º anos. O único manual que corresponde à estrutura

⁶ Esta ideia de plano está referida no *Compêndio de História de Portugal* – considera-se o Infante um indivíduo culto e imbuído do espírito de cruzada (Matos, 1990: 145-146).

⁷ No seu *Compêndio de História Universal*, Mattoso estabelece um paralelismo entre o sistema corporativo italiano e português, que refere ser apoiado por várias instituições e nações (Mattoso, 1939b: 486-489).

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2 2023. 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

descrita é o *Compêndio de História Universal*, da autoria de António Mattoso. Foram consultadas várias edições deste compêndio para o restante período em estudo; e, na abordagem que se segue, utilizar-se-á a edição de 1958/1959 fazendo-se os reparos necessários relativamente às edições subsequentes.

Atentando no relato da Reconquista Cristã, que constava no 4.º ano do Ensino Liceal, D. Teresa tem palavras elogiosas ao ser entendida como a “continuadora da política do marido” – política essa que consistia em obter “a independência do Condado [...] de forma a poder convertê-lo em «núcleo de um poderoso Estado no Ocidente da Península»” (Mattoso, 1960: 97; 1970a: 97). A dinastia afonsina, para este manual, constitui-se como decisiva para tonar o reino “considerado e forte (Mattoso, 1960: 102; 1970a: 102).

A política de D. Fernando é apoiada, pois tomou “as providências mais acertadas” com a Lei das Sesmarias (ainda que se considere infeliz a sua política externa) (Mattoso, 1960: 137-140; 1970a: 137-140). No relato da crise política surgida após a sua morte, considera-se que o rei castelhano não cumpriu as cláusulas do Tratado de Salvaterra de Magos e que deveria ter sido escolhido “imediatamente rei português” (Mattoso, 1960: 143-144; 1970a: 143-144). No conflito que se seguiu à tomada do poder pelo Mestre de Avis, releva-se a figura de D. Nuno Álvares Pereira – que, em situação de combate, “rezou com fervor. Em seguida, beijou o chão, levantou-se e aguardou o ataque” (Mattoso, 1960: 150; 1970a: 150).

A matéria mais representativa, no âmbito da História Moderna, são os Descobrimientos portugueses (Mattoso 1960, 184-208; 1970a, 184-208). Nas várias motivações para a empresa, a motivação religiosa de cristianização impera sobre todas as outras (Mattoso 1960, 192; 1970a, 192). O Infante D. Henrique é considerado um indivíduo culto e responsável pela preparação das iniciativas de descoberta (Mattoso 1960, 192-196; 1970a, 192-196). Referem-se vários monarcas deste período – cujo destaque vai para D. João II, descrito como “prático e prudente” (Mattoso 1960, 204; 1970a, 204), alude-se ao Tratado de Tordesilhas, à descoberta do caminho marítimo para a Índia e a do Brasil, para se finalizar esta etapa com a presença portuguesa no Oriente, a colonização do Brasil e as descobertas castelhanas – finalizadas com a viagem de Fernão de Magalhães (Mattoso 1960, 217-228; 1970a, 217-228). A crise dinástica surgida com a

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2 2023. 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

morte de D. Sebastião, e que acaba com o governo do reino pela dinastia filipina, é momento de decadência nacional (Mattoso 1960, 275; 1970a, 275).

Das várias matérias que possui o compêndio para o 5.º ano, a relativa à Revolução Francesa possui carácter negativo: salientam-se as suas violências e elogia-se a ação conservadora da Convenção (Mattoso, 1958: 121; 1970b: 137). Após relatarem-se as invasões francesas e a resistência portuguesa aos invasores, reabilita-se a figura de Gomes Freire de Andrade – considerado herói por ter tentado o golpe de estado contra o governo de Beresford (Mattoso, 1958: 153-154; 1970b: 175-176); contudo, na alusão ao liberalismo, constata-se uma posição desfavorável, uma vez que os seus ideais “seduziram muitos homens bem intencionados, [...] e se entregaram de alma e coração à propaganda iniciada pela Maçonaria” (Mattoso, 1958: 156; 1970b: 178).

O colonialismo é outro tema em destaque – considera-se as expedições ao interior africano uma forma de restituir a verdade sobre o colonialismo nacional, fazendo-se o relato apaixonado sobre a Conferência de Berlim (Mattoso, 1958: 201-204; 1970b: 236-239). Nas partes finais deste compêndio, o 28 de maio de 1926 é o responsável por terminar com as lutas partidárias e as medidas anti-igreja que existiram durante a 1.ª República (Mattoso, 1958: 254-256; 1970b: 273-274), e Salazar o protagonista que veio “corrigir os defeitos do parlamentarismo” com a Constituição de 1933, realizar uma política financeira de sucesso, manter a neutralidade durante a 2.ª Guerra Mundial e assinar a concordata de 1940 com a Igreja Católica (Mattoso, 1958: 258-262; 1970b: 296-300).

As alterações do Estatuto do Ensino Liceal de 1947. Outros manuais?

Apesar de, com bastante segurança, poder dizer-se que os manuais de António Mattoso estiveram em vigor durante o período em estudo, o Estatuto do Ensino Liceal de 1947 introduziu alterações no processo de seleção de manuais – definiu-se o concurso quinquenal para a seleção de manuais a adotar (art.º 391º) e o primeiro período de vigência a iniciar no dia 1 de outubro de 1949 (art.º 392º) (Decreto n.º 36.508, 1947, p. 917); contudo, o Decreto n.º 37.112, de 22 de outubro de 1948, atrasou em 1 ano o início do primeiro período quinquenal e estabeleceu que, entre outras disposições, se poderia recorrer a compêndios “não aprovados no caso de se tratar de nova disciplina introduzida no plano de estudos ou de haver disciplinas que se estendam a anos do curso que, até

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2 2023. 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

agora, as não incluíam” (Decreto n.º 37.112, 1948, p. 1081). Esta medida abrangia os manuais da disciplina de História, pois passou a constar do 3.º e do 7.º ano do Ensino Liceal, havendo alterações programáticas no 6.º ano.

Apesar de várias diligências, não foi possível encontrar documentação que delimitasse este período transitório. Como tal, considerando a listagem fornecida pelos Serviços de Documentação e Arquivo do Ministério da Educação, foram analisados todos os livros definidos nesta como manuais de História. Neste artigo, pela sua relevância, atentar-se-á nos manuais de Marcelino da Conceição (1950a, 1950b), e no de Fins do Lago e Maria Dinis (1966a, 1966b).

Os manuais da autoria do Padre Marcelino da Conceição são *sui generis*, dentro do conjunto de manuais deste período, devido ao seu cariz mais religioso. Ainda assim, em muito existe concórdia com posições dos manuais considerados oficiais.

Sobre a administração de D. Teresa, Marcelino da Conceição considera-a sagaz; e, a respeito da dinastia afonsina, entende que os seus quatro primeiros reis consolidaram politicamente o reino, enquanto os outros quatro monarcas “foram os organizadores da nação” (Conceição, 1950a: 66). No entanto, a etapa das descobertas marítimas adquire suma importância, ao considerar que o século XV foi o “Século de Ouro” para Portugal (Conceição, 1950a: 107). Nesta etapa, o Infante D. Henrique é responsável por organizar a Escola de Sagres (Conceição, 1950a: 110), e o Papa adquire estatuto superior ao considerar-se que foi ele que ordenou a negociação do Tratado de Tordesilhas (Conceição, 1950a: 117).

A decadência começa com o governo dos Filipes mas, diferentemente de outros compêndios, é atribuída a culpa do mau governo aos conselheiros régios e não aos monarcas castelhanos (Conceição, 1950a: 147). Na matéria respeitante ao 5.º ano, a decadência regressa com o governo do Marquês de Pombal, em que este estadista é apelidado de cruel e jansenista, mantendo-se um tom negativo no discurso – pois foi ele o responsável pela expulsão dos jesuítas do reino (Conceição, 1950b: 48-49).

O liberalismo encontra oposição, ainda que subliminar – que se concentra, acima de tudo, na figura de D. Pedro I (refere-se que “o país adere a D. Miguel, excepto a ilha Terceira” numa alusão a um apoio popular ao regime absolutista) e dos seus ministros (Conceição, 1950b: 87-88). O colonialismo, por seu turno, encontra defesa na ideia de

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2 2023. 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

que os portugueses foram o “primeiro povo moderno a colonizar cristãmente” e que os colonizados preferiam a colonização portuguesa (Conceição, 1950b: 135)⁸.

Como dito anteriormente, os compêndios do Padre Marcelino da Conceição possuem uma maior defesa e louvor da ação da Igreja Católica como fator de estabilidade e progresso. Tal é feito, principalmente, por oposição ao comunismo soviético e elogiando as ações coletivas da Igreja no ensino e missionação (Conceição, 1950b: 162-166) e por se considerar que o “Evangelho é do que o mundo precisa” (Conceição, 1950b: 158). As ideias de ordem e de estabilidade estão associadas à ação de Gomes da Costa ao acabar com a 1.ª República (Conceição, 1950b: 173) e, conseqüentemente, na ação de Salazar – que é elogiada (Conceição, 1950b: 178-183).

A obra *História: Idade Média, Idade Moderna*, da autoria de Fins do Lago e de Maria Dinis, possui um primeiro volume dedicado à Idade Média – no qual a matéria de maior destaque é a respeitante ao Condado Portucalense – com incidência na valentia de Afonso Henriques e dos seus primeiros descendentes (Lago & Dinis, 1966a:, 103-133). O 2.º volume, ao ocupar-se da História de Portugal, tem palavras elogiosas para a ação de D. Afonso III, D. Dinis e D. Pedro I pelas medidas que tomaram (Lago & Dinis, 1966b:, 153-157), da mesma maneira que se reconhece a D. Fernando algumas medidas acertadas a respeito da navegação e da agricultura (Lago & Dinis, 1966b:, 160-161). Sobre a crise de 1383-1385, o relato é tendencioso pois salienta-se o receio do povo português em ter um rei castelhano (Lago & Dinis, 1966b:, 162).

Descrevem-se minuciosamente as descobertas marítimas portuguesas num conjunto relevante de páginas (Lago & Dinis, 1966b:, 207-253) entremeadas pela descoberta da América por Colombo (Lago & Dinis, 1966b:, 222-223). Tal contrasta com a situação de decadência associada a parte do século XVI. No âmbito da crise dinástica que se gerou após a morte de D. Sebastião, caracteriza-se Filipe II como invasor face a D. António e aos portugueses – o que transmite a ideia da recusa de um rei castelhano pelo povo português (Lago & Dinis, 1966b:, 306-308). O descontentamento com o governo dos Filipes conflui em revolta (Lago & Dinis, 1966b:, 309-311).

⁸ No relato heroico sobre a participação portuguesa na 1.ª Guerra Mundial encontra-se justificação para essa participação pelo facto de que “salvou as nossas colónias” (Conceição, 1950b: 150).

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

Manuais e conteúdos: em Espanha

Dado o facto de não ter existido manual único na Enseñanza Media, foram seleccionados manuais para o 3.º, 4.º e 5.º ano (período 1939-1957) e para o 3.º e 4.º ano (período 1957-1975). Para o primeiro destes dois períodos, foram seleccionadas obras de José Ramón Castro (1941a, 1941b, 1955) e da editora Luís Vives (1951), enquanto para o segundo período foram analisadas obras de Asián Peña (1965), Rumeu de Armas (1970) e Asián Peña e Ibáñez Daltabuit (1970).

Ramón Castro terá sido, segundo apurado por Valls Montés (2007), terá sido um dos autores de manuais mais representativos durante este período inicial, principalmente pela sua obra *Historia Universal y de España* (Valls Montés, 2007: 114-115). Do mesmo autor é, também, a obra *Geografía e Historia (quarto curso)* (Ramon Castro, 1941a). Elaborado de acordo com o plano de Bachillerato de 1939, este manual oferece uma visão mais isenta do reconto histórico do que outras do mesmo autor. Caso diferente é o da sua *Geografía e Historia* (quinto curso), que possui um outro tipo de relato histórico.

Entre as várias matérias constantes neste manual, a respeitante à presença romana na Península Ibérica merece atenção, destacando-se personalidades importantes nascidas em território espanhol (Ramon Castro, 1941b: 78-81). O foco seguinte de atenção é o reinado dos Reis Católicos, considerado grandioso por se ter conseguido a unidade territorial e a unidade espiritual do povo espanhol (Ramon Castro, 1941b: 142-143).

Sempre que possível, elogia-se o advir católico dos monarcas. Casos flagrantes desta circunstância são os reis Carlos V e Filipe II – o primeiro, por ter lutado contra o luteranismo (Ramon Castro, 1941b: 169); o segundo, por continuar a luta contra os protestantes⁹ – representada pela guerra na Flandres, um conflito pela fé católica (Ramon Castro, 1941b: 186).

A decadência surge nos reinados de Filipe IV e de Carlos II. Contudo, culpabiliza-se dessa situação agentes externos (Richelieu e o rei de França, no caso do primeiro destes monarcas; no caso do segundo, os ministros que asseguraram a regência durante a sua minoridade) (Ramon Castro, 1941b: 200-201). Similarmente, a influência das práticas e política francesa são tidas por negativas durante o reinado de Filipe V (Ramon Castro, 1941b: 229-230), da mesma forma que a abdicação de Carlos IV em Napoleão Bonaparte

⁹ “La España de Filipe II fue el brazo armado de la Iglesia” é a expressão utilizada para caracterizar as ações deste monarca (Ramon Castro, 1941b: 175).

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

a troca de dinheiro e de um palácio merece duras críticas (Ramon Castro, 1941b: 244). O ódio a França é também visível na responsabilização deste país (conjuntamente com Inglaterra e EUA) nos movimentos de independência das colónias americanas detidas por Espanha (Ramon Castro, 1941b: 263).

A terminar este compêndio, o ditador Primo de Rivera é considerado o salvador da pátria, o que contrasta com a referência negativa à 2.^a República, possuidora de “errores y [...] crímenes” – situação que o Movimiento Nacional veio corrigir (Ramon Castro, 1941b: 290-292).

A obra *Geografía y Historia (tercer curso)*, da editora Luís Vives, possui no seu término uma mensagem que coloca Espanha como “incomparable ejemplo para que el mundo aprenda cómo se forja y mantiene la paz” (*Geografía y Historia, tercer curso*, 1951: 262) – o que expressa um “continuum temporal” relacionado com o futuro grandioso da pátria espanhola (Castillejo Cambra, 2008: 304).

A principal característica definidora deste manual é o seu explícito apoio ao catolicismo, o que se consubstancia no relato bíblico da origem dos homens primitivos (*Geografía y Historia, tercer curso*, 1951: 96), no apoio concedido aos cristãos perseguidos por Roma (*Geografía y Historia, tercer curso*, 1951: 149) e às cruzadas (identificadas como combate pelo catolicismo) (*Geografía y Historia, tercer curso*, 1951: 175-176). Como religião a defender, o catolicismo tem em Carlos V e em Filipe II os seus paladinos (*Geografía y Historia, tercer curso*, 1951: 202).

A Revolução Francesa é descrita negativamente, associando-a a ataques contra a Igreja (*Geografía y Historia, tercer curso*, 1951: 229). Sobre as duas guerras mundiais, este manual culpabiliza a mentalidade surgida da reforma protestante como principal causa mental para os conflitos, e legitima o rearmamento alemão durante a 2.^a Guerra Mundial (*Geografía y Historia, tercer curso*, 1951: 257-261); por seu turno, a Espanha franquista é exortada como “ejemplo” para o mundo (*Geografía y Historia, tercer curso*, 1951: 262).

Na *Historia Moderna y Contemporánea*, da autoria de Ramon Castro, a atenção volta-se para os Reis Católicos – regressando-se à ideia de que conseguiram “la unidad nacional” (Ramon Castro, 1955: 15) – e relatam-se as conquistas territoriais na América (Ramon Castro, 1955: 66-80). Do mesmo modo que em obras anteriores, Ramon Castro acentua o pendor católico de Carlos V e de Filipe II (Ramon Castro, 1955: 62-81).

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

A decadência acentua-se com o reinado de Filipe IV (Ramon Castro, 1955: 127). Dentro deste período de decadência, Carlos IV e Fernando VII são negativamente descritos (Ramon Castro, 1955: 177-183). O reconto da Revolução Francesa é feito detalhadamente (Ramon Castro, 1955: 207-228) para se destacar a resistência aos franceses em território espanhol (Ramon Castro, 1955: 229-234).

A independência das colónias espanholas é vista, por este manual, numa perspetiva relativista: a de que cada povo tem direito à sua independência política. Esta é a justificação principal para essa circunstância, ainda que sejam elencadas outras (Ramon Castro, 1955: 245-246). Critica-se a 1.^a República Espanhola (pois “la indisciplina social fué la característica de este régimen”) (Ramon Castro, 1955: 302) e o comunismo (“constituye el máximo peligro para la civilización cristiana”) e referem-se os aspetos positivos das doutrinas totalitárias, ainda que sejam criticadas pelos seus conflitos com a Igreja pelo controlo do ensino (Ramon Castro, 1955: 327-329).

A ação do Movimiento Nacional é justificada, sendo os seus elementos identificados com a ordem e a estabilidade – e descreve-se a vitória de Franco como natural e inevitável (Ramon Castro, 1955: 340-341). No final deste manual, a Concordata e os Acordos de Madrid são evidenciados (Ramon Castro, 1955: 358-359).

O manual de Asián Peña (1965) retoma a ideia de unidade conferida ao reinados dos Reis Católicos – o que possibilitou o sucesso da Reconquista Cristã (Asián Peña, 1965: 144-147) – e a defesa do catolicismo com a instalação da Inquisição no reino (Asián Peña, 1965: 153).

Os descobrimentos espanhóis merecem alusão, referindo vários navegadores importantes – casos de Colombo, Elcano e Fernão de Magalhães (Asián Peña, 1965: 157-166). Mantém-se a mesma ideia de defesa do catolicismo pelos reis Carlos V e Filipe II existente em manuais anteriores (Asián Peña, 1965: 174-181) – ideia essa que se transmite para o elogio da ação de Hernán Cortez e de Francisco Pizarro (Asián Peña, 1965: 178-180).

A decadência está associada aos monarcas Habsburgos. Apenas com a ascensão dos monarcas da dinastia de Borbón é que esse decaimento é travado até ao reinado de Carlos IV (Asián Peña, 1965: 218-219). No meio da decadência, salienta-se o heroísmo dos espanhóis ao resistirem às tropas de Napoleão (Asián Peña, 1965: 239-241).

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

O liberalismo é criticado, principalmente na referência à Constituição de Cádiz – por ter sido responsável pelo conflito entre os espanhóis (Asián Peña, 1965: 242); similarmente, o estabelece-se uma clara oposição ao comunismo durante o relato da Guerra Civil (Asián Peña, 1965: 296-298) e da Guerra Fria (Asián Peña, 1965: 291-293) – e, em concreto, o ódio à URSS, considerada a responsável pela injusta condenação da ONU ao regime franquista (Asián Peña, 1965: 300-301).

Rumeu de Armas, na sua *Historia Universal y de España 3.º: Edades Antigua y Media*, tem como matéria de destaque a Reconquista, considerando que “España es el único país cristiano que consiguió liberarse de la dominación islámica. La Reconquista es la gesta heroica de la raza” (Rumeu de Armas, 1970: 149). Dá-se, também, importância a D. João II de Aragão – pelo facto de ter organizado o casamento do seu filho Fernando com Isabel de Castela (os futuros Reis Católicos) (Rumeu de Armas, 1970: 198).

A *Historia Universal y de España (Edades Moderna e Contemporánea)* mantém alguns pontos de contacto relativamente ao outro manual de Asián Peña. A unificação territorial durante o reinado dos Reis Católicos (Asián Peña & Ibañez Daltabuit, 1970: 14-30). No âmbito das descobertas marítimas espanholas, Cristóvão Colombo é relevado (Asián Peña & Ibañez Daltabuit, 1970: 35-39).

Carlos I tem a sua política descrita de forma pormenorizada. Para os autores deste manual, o seu objetivo era o de “restaurar la universitas christiana” (Asián Peña & Ibañez Daltabuit, 1970: 44). Filipe II é, por sua vez, também considerado defensor da fé (Asián Peña & Ibañez Daltabuit, 1970: 69).

Os conquistadores espanhóis são elogiados e a violência por eles exercida é relativizada. Utilizando uma frase extraída da *História Universal y de Espanha* (1965) diz-se que “cuanto los españoles destruyeron se vio compensado por lo mucho que fundaron” (Asián Peña, 1965: 195; Asián Peña & Ibañez Daltabuit, 1970: 50-51) – atribuindo-se à ação espanhola o objetivo de cristianizar os povos das colónias americanas (Asián Peña & Ibañez Daltabuit, 1970: 133).

O século XVII é de decadência devido ao governo dos “Áustrias Menores” (Filipe III, Filipe IV e Carlos II) (Asián Peña & Ibañez Daltabuit, 1970: 87). Esta decadência parece ser travada com a chegada da casa de Borbón ao poder – ainda que as perdas territoriais ocorridas durante o reinado de Carlos III sejam um facto negativo a registar (Asián Peña & Ibañez Daltabuit, 1970: 156-157).

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

As Cortes de Cádiz são aplaudidas devido a terem sido responsáveis pela Constituição de 1812 – posição contrária é tida face a Fernando VII, uma vez que aboliu este documento (pelo que é considerado um tirano (Asián Peña & Ibañez Daltabuit, 1970: 196-199).

Nas páginas finais deste manual, a Segunda República tem deficiências várias – o que sustenta a ocorrência do “Alzamiento Nacional”, elogiando-se a ação de Franco como *conselheiro* das elites governativas (uma vez que alertou para o perigo do comunismo) (Asián Peña & Ibañez Daltabuit, 1970: 303).

Conclusões

Sintetizando as ideias principais da História dita “oficial” contida nos manuais escolares portugueses, Arlindo Caldeira considera que esta ficou caracterizada pela “permanência; o providencialismo; a descontinuidade; o maniqueísmo; o etnocentrismo; e a hipervalorização do herói individual” Além disso, é evidente uma seleção de matérias a excluir no caso português ao não aparecer, nos Programas de 1936, os conteúdos relativos ao bolchevismo e à Revolução Russa (Decreto n.º 27.085, 1936: 1265-1266) – facto diferenciador relativamente a Espanha, pois os cuestionarios de 1939 incluem esses conteúdos com a finalidade de se salientarem as vantagens do Movimiento Nacional o que se reforça, no cuestionario para o 5.º ano, com o carácter depreciativo incutido aos bolcheviques – considerados ideólogos do regime republicano (Orden de 14 de abril de 1939 aprobando los Cuestionarios..., 1939: 18-22).

Analizados os manuais escolares, **constata-se** que se confirmam as principais conclusões de Castillejo Cambra (2008) e de Valls Montés (1986). Deste modo, existe um “*continuum* temporal de la nación” em que Espanha é tratada como um organismo que não morre, e ressurgue com o franquismo (Castillejo Cambra, 2008: 304). Complementando esta perspetiva, há a ideia de que o nacionalismo e o catolicismo são parte integrante um do outro (Castillejo Cambra, 2008: 318-319; Valls Montés, 1986: 233-234), interpretando-se a Reconquista como acontecimento que procurou a recuperação do *território espanhol* aos muçulmanos (Castillejo Cambra, 2008: 326-328) – o que impele a que se considere a existência de Espanha e dos espanhóis enquanto povo em tempos longínquos anteriores ao seu surgimento enquanto país (Castillejo Cambra,

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

2008: 304)¹⁰. Em Portugal, a necessidade de identificação precoce não necessita de ser acentuada, “mercê da antiguidade da sua fundação enquanto reino”, pelo que não se recorrem aos mesmos processos encontrados nos manuais espanhóis para este fim (Araújo, 2022: 389).

Os períodos de progresso e decadência são vincados nos manuais escolares: em Espanha, progresso com os “Reyes Católicos y los Austria Mayores” e “la decadência y supervivência de la Patria en los siglos XVII-XX” (Castillejo Cambra, 2008: 338), interpretando-se a decadência dos monarcas da Idade Contemporânea e a perda das colónias espanholas como resultado da ação de influências estrangeiras (Valls Montés 1986, 233-234)¹¹. Para o caso português, a ideia de “permanência” interliga-se ao providencialismo – ou seja, à noção de que Portugal tem uma missão divina¹² que, apesar de tudo, é permeada por períodos de decadência (Caldeira, 1995: 132). Desses períodos de decadência faz parte o governo da dinastia filipina (Pimenta, 1936: 320-326) embora este decair seja insinuado, no compêndio de Mattoso, como tendo sido iniciado no final do reinado de D. João III (Mattoso, 1939a: 289-290).

Estas ideias contribuem para o apoio a ambos os regimes ditatoriais: o regime franquista adquire carácter ainda mais heroico devido a retirar-se legitimidade à Segunda República, que é associada aos “ataques «contra la religión», «separatismo»... Y al Frente Popular con el comunismo, que hace «completamente necesario» el «Alzamiento»” (Castillejo Cambra, 2008: p. 502)¹³, enquanto os manuais escolares portugueses retratam

¹⁰ O carácter católico está, também, presente no relato da formação do Império espanhol, descrito como “cruzada” (Castillejo Cambra, 2008: 366).

¹¹ No período anterior a 1957, os países ocidentais (em especial os EUA) são responsabilizados pelas perdas territoriais espanholas (Ramon Castro, 1941b: 263; Ramon Castro, 1955:245-246). Posteriormente, aposta-se no salientar de semelhanças entre as ex-colónias e a pátria espanhola (Asián Peña, 1965, p. 195).

¹² Esta missão divina está presente “na apologia do catolicismo feita quer pelo elogio explícito da religiosidade de vários personagens históricos, quer pelo elogio dos agentes católicos, quer pelo antagonismo entre a religião católica e as outras religiões” (Araújo, 2022: 326). Como exemplo dessa circunstância, temos a expansão do catolicismo apontada a D. Afonso Henriques como motivadora da Reconquista (Mattoso, 1939a: 40).

¹³ A oposição ao comunismo é feita na sua identificação com a 2.ª República (Ramon Castro, 1955: 340-341) ou pela culpabilização da URSS pelo afastamento internacional de Espanha durante o pós-2.ª Guerra Mundial (Asián Peña, 1965: 300-301), chegando-se a elogiar Franco por ter, alegadamente, alertado para os perigos da ideologia comunista (Asián Peña & Ibañez Daltabuit, 1970: 299).

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. *História*. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n.º 2 2023. 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

o Estado Novo como o único capaz de acabar com “os defeitos do parlamentarismo” associados à 1.ª República e reerguer Portugal (Mattoso, 1958: 258; 1970b: p. 296).

Considerando a grande vigência temporal de ambos os regimes ditatoriais, seria interessante a realização de estudos comparativos relacionados com a visão histórica no período pós-ditatorial, com o intuito de perceber se se mantêm vestígios da visão histórica criada em tempo de ditadura e o que, de facto, se alterou. Tal tipologia de estudos permitiria estabelecer a evolução comparativa da memória histórica que se criou e pretendeu inculcar nas novas gerações.

Documentação

1951, *Geografía e Historia: tercer curso*, Zaragoza, Editorial Luis Vives, S.A.

1955, *Compendio de Historia Universal: edades Antigua y Media*, Madrid, Ediciones Bruño.

ASIÁN PEÑA, José (1965), *Historia Universal y de España*, Barcelona, Bosch.

ASIÁN PEÑA, José; Isabel Ibañez Daltabuit (1970), *Historia Universal y de España (Edades Moderna y Contemporánea)*, Barcelona, Bosch.

CONCEIÇÃO, Marcelino da (1950a), *Compêndio de História para o 4.º ano dos liceus*, Porto, Editora Educação Nacional de Adolfo Machado.

CONCEIÇÃO, Marcelino da (1950b), *Compêndio de História para o 5.º ano dos liceus*, Porto, Editora Educação Nacional de Adolfo Machado.

Diário das Sessões da Assembleia Nacional (1936-1973).

LAGO, Camilo Fins do; DINIS, Maria José (1966a), *História: Idade Média, Idade Moderna - 4.º ano*. Vol. 1. Porto, Porto Editora.

LAGO, Camilo Fins do; DINIS, Maria José (1966b), *História: Idade Média, Idade Moderna - 4.º ano*. Vol. 2. Porto, Porto Editora.

MATTOSO, António Gonçalves (1939a), *Compêndio de História de Portugal*, 2.ª ed. Lisboa, Livraria Sá da Costa.

MATTOSO, António Gonçalves (1939b), *Compêndio de História Universal: 4.º e 5.º anos dos liceus*, Lisboa, Livraria Sá da Costa.

MATTOSO, António Gonçalves (1958), *Compêndio de História Universal: 5.º ano liceal*, Lisboa, Livraria Sá da Costa.

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2 2023. 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

MATTOSO, António Gonçalves (1960), *Compêndio de História Universal 4.º ano*, Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora.

MATTOSO, António Gonçalves (1970a), *Compêndio de História Universal 4.º ano*, 10.^a ed. Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora.

MATTOSO, António Gonçalves (1970b), *Compêndio de História Universal: 5.º ano*, 9.^a ed. Lisboa, Livraria Sá da Costa.

PIMENTA, Alfredo (1936), *Elementos de História de Portugal*, 3.^a ed. Lisboa, Empresa Nacional de Publicidade.

RAMON CASTRO, José (1941a), *Geografía e Historia: cuarto curso de bachillerato*, Zaragoza, Librería General.

RAMON CASTRO, José (1941b), *Geografía e Historia: quinto curso de bachillerato*, Zaragoza, Librería General.

RAMON CASTRO, José (1955), *Historia Moderna y Contemporánea: cuarto curso*, Zaragoza, Librería General.

RUMEU DE ARMAS, Antonio (1970), *Historia Universal y de España 3.º: Edades Antigua y Media*, Salamanca, Ediciones Anaya.

Legislação portuguesa

Decreto n.º 27.084, de 14 de outubro de 1936, *Promulga a reforma do ensino liceal*.

Decreto n.º 27.085, de 14 de outubro de 1936, *Aprova, para vigorarem desde o início do ano letivo de 1936-1937, os Programas das disciplinas do ensino liceal*.

Decreto n.º 36.508, de 17 de setembro de 1947, *Aprova o Estatuto do Ensino Liceal*.

Decreto n.º 37.112, de 22 de outubro de 1948, *Aprova os Programas das disciplinas do ensino liceal*.

Decreto n.º 39.807, de 7 de setembro de 1954, *Aprova, para entrarem em vigor no próximo ano escolar, os Programas das disciplinas do ensino liceal*.

Decreto-lei n.º 36.507, de 17 de setembro de 1947, *Promulga a reforma do ensino liceal*.

Portaria n.º 23.601, de 9 de setembro de 1968, *Aprova os Programas do ciclo preparatório do ensino secundário, instituído pelo Decreto-Lei n.º 47480*.

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n.º 2 2023. 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

Legislação espanhola

1967. *Plan de Bachillerato 1957 (Decreto de 31 de Mayo de 1957 y cuestionarios)*, Madrid, Dirección General de Enseñanza Media.

Decreto de 31 de mayo de 1957 por el que se establece reducción de asignaturas en el vigente plan de Bachillerato do Ministerio de Educación Nacional, Orden creando la Comisión dictaminadora de libros de texto.

Orden de 7 de julio de 1938 creando la Comisión dictaminadora para libros de texto en los Institutos de 2.ª Enseñanza.

Orden de 14 de abril de 1939 aprobando los Cuestionarios de Enseñanza Media.

Orden de 21 de enero de 1954 por la que se aprueban los cuestionarios de Enseñanza Media para las disciplinas de Religión, Filosofía, Gramática española y Lengua y Literatura españolas, Griego, Latín, Geografía e Historia, Matemáticas, Física y Química, Ciencias Naturales, Música y Dibujo, y las Orientaciones Metodológicas anejas para el desarrollo de los mismos.

Orden de 4 de septiembre de 1967 por la que se aprueban los Cuestionarios del Bachillerato Elemental, 1967

Bibliografía

APPLE, Michael; CHRISTIAN-SMITH, Linda (1991), "The politics of the textbook" in Michael Apple and Linda Christian-Smith (ed.) *The politics of the textbook*, Nova Iorque, Routledge, pp 1-21.

ARAÚJO, Nelson Jorge de Castro, (2022), *Reformas do Ensino não superior durante as ditaduras ibéricas (1936-1973): ensino da História, controlo da memória histórica e da identidade histórico-cultural*, Tese de doutoramento em História, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

CALDEIRA, Arlindo (1995), "Poder e memória nacional: Heróis e vilões na mitologia salazarista", *Penélope*, n.º 15, pp. 121-139.

CANALES SERRANO, Antonio Francisco (2012), "Pemartín y la frustrada fascistización de la Enseñanza Media española de posguerra", *Historia Social*, n.º 74, pp. 65-84.

CARVALHO, Maria Manuela (2005) *Poder e Ensino: Os manuais de História na política do Estado Novo (1926-1940)*, Lisboa, Livros Horizonte.

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. *História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2 2023.* 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

CASTILLEJO CAMBRA, Emilio (2008), *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo*, Madrid, UNED.

FAIRCLOUGH, Norman (2012), "Critical discourse analysis" in James Gee & Michael Handford (ed.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, Nova Iorque: Routledge, pp. 9-20.

FONTANA LÁZARO, Josep (2015), "Enseñar Historia con una Guerra Civil en medio." in Alberto Carrillo-Linares (ed.), *La Historia aprendida y enseñada: Reflexiones polifónicas*, Sevilha, Editorial Universidad de Sevilla, pp. 131-142.

GAMEIRO, Fernando Luís (2012), "A política educativa do Estado Novo - O Ensino Secundário Liceal", in Fernando Martins (ed.), *A formação e a consolidação política do Salazarismo e o Franquismo: As décadas de 1930 e 1940*, Évora, CIDEHUS.

MATOS, Sérgio Campos (1990), *História, mitologia, imaginário nacional: a História no curso dos liceus (1895-1939)*, Lisboa, Livros Horizonte.

NUNES, João Paulo Avelãs (2013), "O Estado, a historiografia e outras ciências/tecnologias sociais", in João Paulo Avelãs Nunes & Américo Freire (coord.), *Historiografias portuguesa e brasileira no século XX: Olhares cruzados*, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 53-81.

NUNES, João Paulo Avelãs (2015), "A memória histórica como instrumento de controle durante o Estado Novo português: O exemplo do antissemitismo", in Maria Luiza Tucci Carneiro & Maria Elizabeth Brêa (ed.), *O controle dos corpos e das mentes: estratégias de dominação dos regimes fascistas e autoritários*, Rio de Janeiro, Universidade de São Paulo, pp. 88-114.

RÜSEN, Jörn (2007), *História Viva - Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*, Brasília, Editora Universidade de Brasília.

RÜSEN, Jörn (2010), "O Livro Didático Ideal", in Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca & Estêvão Resende (org.), *Jörn Rüsen e o ensino de História*, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, pp. 109-127.

TORGAL, Luís Reis (1998), "Ensino da História", in Luís Reis Torgal, José Amado Mendes & Fernando Catroga, *História da História em Portugal: da Historiografia à Memória Histórica*, Lisboa, Temas e Debates, pp. 85-152.

Nelson Araújo – *Os manuais de História nos regimes ditatoriais ibéricos (1936-1973): políticas de controlo e conhecimento histórico a ensinar*. *História. Revista da FLUP*. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 88-114. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a5

VALLS MONTÉS, Rafael (1986), "Ideología Franquista y Enseñanza de la Historia en España, 1938-1953", in Josep Fontana (ed.) *España bajo el Franquismo*, Barcelona, Editorial Crítica, pp. 230- 245.

VALLS MONTÉS, Rafael (2007), *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Madrid, UNED.

VIÑAO FRAGO, Antonio (2004), *Escuela para todos: Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons.

Cristiano Nicolini e Ruan Lucas Marciano – *A Didática Reconstructivista da História e a Aula Histórica: experiências na graduação e na pós-graduação*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 115-136. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a6

A Didática Reconstructivista da História e a Aula Histórica: experiências na graduação e na pós-graduação

The Reconstructivist Didactics of History and the History Class: undergraduate and graduate experiences

La didactique reconstructiviste de l'histoire et la classe d'histoire: expériences de premier cycle et de deuxième cycle

La Didáctica Reconstructivista de la Historia y la Clase de Historia: experiencias de pregrado y posgrado

Cristiano Nicolini
FH/PPGH/UFG - Brasil
cristianonicolini@ufg.br

Ruan Lucas Marciano
Mestrando PPGH UFG - Brasil
ruanueg@gmail.com

Resumo: O texto é resultado da análise de três situações em que a Aula Histórica, proposta pela historiadora Maria Auxiliadora Schmidt (2020), foi desenvolvida como estratégia para uma Didática Reconstructivista da História, na Universidade Federal de Goiás, Brasil, nos anos de 2022 e 2023. Estudantes da graduação e da pós-graduação partiram de diferentes problematizações e intenções para essas elaborações, mantendo como eixo a articulação entre ensino e pesquisa. O texto apresenta algumas considerações e busca ampliar as possibilidades para a construção de uma metodologia que aproxima a universidade da escola de educação básica, rompendo o paradigma da transposição didática.

Palavras-chave: Aula Histórica; Didática Reconstructivista da História; graduação; pós-graduação; Universidade Federal de Goiás.

Abstract: The text is the result of the analysis of three situations in which the History Class, proposed by the historian Maria Auxiliadora Schmidt (2020), was developed as a strategy for a Reconstructivist Didactic of History, at the Federal University of Goiás, Brazil, in the years 2022 and 2023. Undergraduate and postgraduate students started with different problematizations and intentions for these elaborations, maintaining the articulation between teaching and research as an axis. The text presents some considerations and seeks to expand the possibilities for the construction of a methodology that brings the university closer to the basic education school, breaking the paradigm of didactic transposition.

Keywords: History Class; Reconstructivist Didactics of History; graduation; postgraduate studies; Goias Federal University.

Résumé: Le texte est le résultat de l'analyse de trois situations dans lesquelles le cours d'histoire, proposé par l'historienne Maria Auxiliadora Schmidt (2020), a été développé comme stratégie pour une didactique reconstructiviste de l'histoire, à l'Université fédérale de Goiás, au Brésil, en les années 2022 et 2023, les étudiants de premier cycle et de troisième cycle ont commencé avec différentes problématiques et intentions pour ces élaborations, en maintenant l'articulation entre l'enseignement et la recherche comme

Cristiano Nicolini e Ruan Lucas Marciano – *A Didática Reconstructivista da História e a Aula Histórica: experiências na graduação e na pós-graduação*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2 2023. 115-136. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a6

axe. Le texte présente quelques considérations et cherche à élargir les possibilités de construction d'une méthodologie qui rapproche l'université de l'école d'éducation de base, en brisant le paradigme de la transposition didactique.

Mots clés: Cours d'histoire; didactique reconstructiviste de l'histoire; l'obtention du diplôme; études supérieures; Université fédérale de Goiás.

Resumen: El texto es el resultado del análisis de tres situaciones en las que se desarrolló la Clase de Historia, propuesta por la historiadora Maria Auxiliadora Schmidt (2020), como estrategia para una Didáctica Reconstructivista de la Historia, en la Universidad Federal de Goiás, Brasil, en los años 2022 y 2023. Los estudiantes de pregrado y posgrado partieron con diferentes problematizaciones e intenciones para estas elaboraciones, manteniendo como eje la articulación entre docencia e investigación. El texto presenta algunas consideraciones y busca ampliar las posibilidades para la construcción de una metodología que acerque la universidad a la escuela de educación básica, rompiendo el paradigma de la transposición didáctica.

Palabras clave: Clase de historia; Didáctica Reconstructivista de la Historia; Graduación; Posgraduación; Universidad Federal de Goiás.

Introdução

No ano de 2020, a pesquisadora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt apresentou a sua tese para a obtenção do título de professora titular na Universidade Federal do Paraná (UFPR, Brasil), na qual desenvolveu a versão mais recente da sua matriz da Aula Histórica. Esse modelo teórico é produto de um processo de duas décadas em que a pesquisadora vem dialogando com os referenciais da Didática da História e da Educação Histórica, resultando no conceito de Didática Reconstructivista da História (Schmidt, 2020). Partindo de versões anteriores de matrizes conceituais que se inspiraram na proposta de Jörn Rüsen (1984), a autora elabora um modelo que funcione tanto teórica quanto metodologicamente para a atuação didática em distintos espaços de formação histórica.

Neste texto, apresenta-se uma sequência de três situações de ensino e aprendizagem na graduação e na pós-graduação, desenvolvidas na Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (UFG, Brasil), nos anos de 2022 e 2023, utilizando o modelo teórico-metodológico de Schmidt em diferentes etapas e situações do processo formativo. A primeira proposta foi desenvolvida no curso de Licenciatura em História, no componente curricular Didática da História, no primeiro semestre de 2022; a segunda situação se desdobrou na disciplina de mesmo nome, porém no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), no segundo semestre de 2022; a terceira e última

Cristiano Nicolini e Ruan Lucas Marciano – *A Didática Reconstructivista da História e a Aula Histórica: experiências na graduação e na pós-graduação*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2 2023. 115-136. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a6

atividade corresponde a uma aula de estágio de docência de um mestrando do PPGH, no primeiro semestre de 2023.

Primeiramente, apresenta-se neste artigo a proposta de Schmidt, relacionando-a com a sua trajetória de pesquisa e as articulações com a Didática da História e a Educação Histórica. Na sequência, descrevem-se as três situações formativas nas quais a matriz da Aula Histórica foi utilizada visando uma Didática Reconstructivista da História, bem como realiza-se a análise dos resultados obtidos e algumas considerações finais acerca do processo. Tal análise se dá, também, em diálogo com outras referências do campo da Didática da História e da Educação Histórica, destacando-se as pesquisadoras portuguesas Isabel Barca e Marília Gago, cujos trabalhos vêm se articulando com as pesquisas brasileiras desde o começo do século XXI. A partir dos desdobramentos da análise, são delineadas perspectivas e possibilidades da Didática Reconstructivista da História articulando a relação atribuída pelos estudantes da graduação e da pós-graduação aos pressupostos explicitados por Schmidt (2020).

Por uma Didática Reconstructivista da História

A proposta da Aula Oficina, desenvolvida pela professora Isabel Barca (2004), promoveu uma mudança conceitual sobre a forma de ensinar e aprender a pensar historicamente nos contextos educacionais. Nesta perspectiva, o professor aparecia como investigador social, atuando como um mediador no processo de leitura e interpretação de fontes para confirmar ou refutar hipóteses, bem como na compreensão contextualizada e na comunicação através de narrativas acerca daquilo que se aprendeu.

A proposta foi levada a diferentes países nas primeiras décadas do século XXI e vem se desdobrando em novas práticas pedagógicas no tempo presente. Como a própria pesquisadora afirma, a Aula Oficina não consiste em um modelo a ser copiado, mas visa estimular novas dinâmicas conforme os contextos nos quais cada professor atua. Assim, partindo do princípio de uma cognição histórica situada, a metodologia desenvolvida em Portugal chegou a diversos países, dentre eles o Brasil. Na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e na Universidade Estadual de Londrina (UEL) a Aula Oficina foi incorporada de forma mais evidente a diferentes projetos de pesquisa e ensino. O Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (LAPEDUH/UFPR), coordenado pela

Cristiano Nicolini e Ruan Lucas Marciano – *A Didática Reconstitutivista da História e a Aula Histórica: experiências na graduação e na pós-graduação*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2 2023. 115-136. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a6

professora Maria Auxiliadora Schmidt, completou 20 anos de atuação no ano de 2023. A partir desses projetos, muitas instituições foram “abraçando” a Educação Histórica e, com ela, as metodologias que buscam qualificar processos formativos que conduzam a um pensamento histórico situado epistemologicamente, sem perder de vista a dimensão social e das condições materiais da existência dos sujeitos, sejam eles discentes ou docentes.

Nesta direção, Schmidt desenvolveu uma matriz que denominou Aula Histórica, a qual parte da proposta da Aula Oficina e da matriz do pensamento histórico desenvolvida por Jörn Rüsen (2015). Porém, ela acrescenta outras dimensões em sua estrutura, articulando-a com pesquisas desenvolvidas ao longo de mais de duas décadas, em contato com outros centros de investigação e “juntamente com os(as) professores(as) ao longo dos cursos de formação continuada, oferecidos pelo LAPEDUH em parceria com a SME [Curitiba - PR], ou seja, a partir das práticas desses(as) professores(as) e a relação com a teoria” (Gevaerd, 2020: 118). A autora destaca outras matrizes que também se inspiraram no modelo proposto pelo pensador alemão, principalmente no Canadá (Seixas, 2015; Lèvesque, 2016), para em seguida explicar as diferentes influências que a conduziram à matriz da Aula Histórica.

Referenciada na cognição histórica, essa proposta metodológica para uma Didática Reconstitutivista da História considera tanto a cultura histórica como a cultura escolar, os temas controversos da história, o lugar e o significado da memória e do patrimônio na aprendizagem histórica e a cultura juvenil e infantil que permeia esses processos. Em comum com as demais matrizes, a elaboração de Schmidt mantém a estrutura das duas grandes dimensões representadas na parte superior (ciência histórica) e inferior (vida prática) do desenho que Rüsen e os demais autores utilizam para situar a circulação do pensamento histórico. Esse percorre um processo constitutivo de produção próprio da ciência histórica e retorna como resposta à vida prática, num movimento dialético constante (Rüsen, 2015).

Schmidt enfatiza em sua matriz a centralidade do sentido histórico, ou seja, um elemento que não aparece evidente nas proposições canadenses (Seixas, 2015; Lèvesque, 2016), pois o próprio Rüsen somente o incorpora em versões mais recentes de sua matriz da Didática da História. Como cerne da Aula Histórica, o sentido histórico ocorre quando envolve os sujeitos em seu próprio autoconhecimento, articulado com o conhecimento do outro e do mundo, bem como nas ações que transformam o lugar em que vivem (Schmidt,

Cristiano Nicolini e Ruan Lucas Marciano – *A Didática Reconstructivista da História e a Aula Histórica: experiências na graduação e na pós-graduação*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 115-136. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a6

2020). A vida prática é o ponto de partida e de chegada da aprendizagem histórica, nessa compreensão.

Assim, a autora elaborou uma primeira versão de sua matriz no ano de 2016, desenvolvida na rede de ensino do município de Curitiba, no Paraná. Neste modelo, buscava-se a formação de sentido através dos seguintes processos: i. investigação das carências de orientação/consciência histórica/interesses dos alunos; ii. seleção de conceitos para responder a essas questões (substantivos e de segunda ordem); iii. trabalho com fontes; iv. produção de narrativas; v. avaliação contínua (metacognição). No texto de 2020, a autora apresentou a segunda versão dessa matriz, que mantém a sua estrutura, porém incorpora outras dimensões antes não enunciadas. Essa versão acentua a problematização da vida prática, levando em conta o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais da aplicação deste conhecimento. Nela, a narrativa aparece como uma prática cultural de interpretação do tempo e, conseqüentemente, meio através do qual os sujeitos elaboram a constituição histórica de sentido para a suas experiências individuais e coletivas.

Schmidt dialoga, nesse sentido, com pesquisas que vêm sendo elaboradas tanto no Brasil quanto em Portugal, onde as professoras Isabel Barca e Marília Gago, dentre outras investigadoras e investigadores, desenvolvem trabalhos envolvendo o pensamento histórico de crianças e jovens desde finais dos anos 1990. Esses trabalhos, a contar do ano de 2003, articulam-se com pesquisas desenvolvidas em diversos países do mundo, mas nesse texto destaca-se a profícua relação construída com investigadoras e investigadores brasileiros.

A seguir, apresentam-se três situações em que a proposta da Aula Histórica foi desenvolvida junto a estudantes de diferentes níveis de formação e em distintos contextos, na Universidade Federal de Goiás, nos anos de 2022 e 2023. A partir de cada situação descrita, analisam-se os desdobramentos e apontam-se questões que a metodologia em pauta pode oferecer para a Didática da História.

Temas controversos como ponto de partida para a Aula Histórica na formação inicial de professores

A primeira situação apresentada é uma proposta de desenvolvimento da matriz da

Cristiano Nicolini e Ruan Lucas Marciano – *A Didática Reconstructivista da História e a Aula Histórica: experiências na graduação e na pós-graduação*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 115-136. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a6

Aula Histórica no componente curricular de Didática da História, ofertado no 5º período do curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Goiás (FH UFG). Em 2022 os estudantes regressaram para as aulas presenciais, após mais de dois anos em que as atividades foram desenvolvidas através do Ensino Remoto Emergencial (ERE), em função da pandemia de Covid 19. Nesse retorno, foram pensadas situações de aprendizagem para promover uma (re)integração dos graduandos ao ambiente acadêmico, considerando que muitos desses jovens ingressaram no curso durante o período do distanciamento social e sequer conheciam o espaço físico da universidade.

Nesse sentido, em uma das aulas cujo tema era a aprendizagem histórica, propôs-se a leitura e discussão do texto *Aula Histórica: uma metodologia para a didática reconstructivista da história*, da obra de Maria Auxiliadora Schmidt (2020). Nesta unidade temática do componente curricular destacou-se que, para ensinar e aprender história, é preciso que tenhamos familiaridade com as formas e os conteúdos especializados do pensamento histórico; ou seja, só se ensina aquilo que se sabe. Jörn Rüsen (2015), nessa perspectiva, evidencia que a teoria da história é imprescindível para a prática de ensino, seja nas escolas ou em quaisquer outros espaços em que se propõe pensar historicamente.

Para que a turma pensasse em uma proposta de Aula Histórica, foi apresentada a cada grupo uma notícia recente veiculada pelas mídias digitais do Brasil. Após a leitura inicial desse material, os estudantes receberam um roteiro, inspirado no texto referencial de Schmidt (2020):

Quadro 1: Roteiro de elaboração da Aula Histórica.

Etapas	Tarefas
1) Investigar as carências de orientação e o modo como os alunos dão sentido à experiência no tempo/vida prática como ponto de partida (consciência histórica).	a) Situação-chave. b) Como verificar as ideias prévias e as carências de orientação das alunas e dos alunos? c) Possíveis ideias e carências de orientação que podem surgir (hipóteses). ¹
2) Professor/a seleciona conceitos substantivos e de segunda ordem a serem	a) Conteúdos (livro didático/BNCC). b) Conceitos substantivos.

¹ Aqui trabalhou-se com situações hipotéticas, pois a atividade foi desenvolvida em uma aula da graduação, não havendo a oportunidade de, nesse momento, visitar escolas para o levantamento. Essa tarefa é desenvolvida em campo de estágio, no semestre seguinte.

Cristiano Nicolini e Ruan Lucas Marciano – *A Didática Reconstitutivista da História e a Aula Histórica: experiências na graduação e na pós-graduação*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2 2023. 115-136. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a6

trabalhados (ponto de partida são as carências temporais e interesses).	c) Conceitos de segunda ordem.
3) Seleção e uso de fontes históricas, problematizando-as e interpelando-as, permitindo que crianças e jovens façam o mesmo com vestígios do passado à luz de sua vida prática presente.	a) Fontes. b) Metodologia de uso das fontes.
4) Produzir narrativas, expressando a consciência histórica a partir de interpretações e problematizações que surgem no trabalho com as fontes (com marcadores temporais).	a) Tipo de narrativa. b) Relação com memória e patrimônio (vida pública). c) Relação com a cultura infantil e/ou juvenil. d) Relação com temas controversos da história.
5) Avaliação contínua: sistematização da avaliação na perspectiva da metacognição, percebendo o próprio processo de aprendizagem (considerando as carências e as ideias iniciais).	a) Instrumentos. b) Momentos. c) Registros, reflexão e comunicação dos resultados.

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

Quanto às fontes disponibilizadas a cada grupo, as notícias foram as seguintes, extraídas de sites brasileiros:

Quadro 2: Notícias analisadas pelos grupos.

Grupo	Notícia
1	“Mourão diz que pedidos de volta da ditadura em atos pró-governo são ‘liberdade de expressão’” (G1, Brasília, 2/5/2022).
2	“Dom Phillips e Bruno Pereira: polícia já ouviu 20 pessoas e prevê fazer reconstituição do crime até sexta” (G1, Amazônia, 27/6/2022).
3	“Grupos neonazistas crescem 270% no Brasil em 3 anos; estudiosos temem que presença online transborde para ataques violentos” (G1, Brasil, 16/1/2022).
4	“Três mulheres morrem por dia no Brasil por feminicídio” (Agência Brasil, Brasil, 28/6/2022).
5	“Estão definidos os primeiros passos para a celebração de 300 anos de Goiás” (A Redação, Goiás, 2/2/2022).

Cristiano Nicolini e Ruan Lucas Marciano – *A Didática Reconstitutivista da História e a Aula Histórica: experiências na graduação e na pós-graduação*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 115-136. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a6

6	“Influenciadora digital zomba de vagas exclusivas para autistas em estacionamento de shopping” (G1, Goiás, 15/2/2022).
---	--

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

A seleção de notícias direcionou-se intencionalmente para temas que provocam múltiplas leituras por parte dos estudantes: racismo, violência de gênero, revisionismo histórico, celebrações da colonização, preconceitos, discursos de ódio, dentre outros. São assuntos que permeiam as aulas de história a partir de demandas do tempo presente, mas que podem e devem despertar a mobilização de conceitos e de passados que se articulam com tais situações veiculadas pelas mídias digitais. Essa opção metodológica vai ao encontro do que afirma Rüsen: “A didática da história analisa [...] todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa [...]” (2006: 12).

Após a leitura inicial das notícias, cada grupo utilizou o roteiro para a elaboração da Aula Histórica, selecionando primeiramente a situação-chave que cada texto viabilizaria em uma situação de aprendizagem. Apesar de partir de situações hipotéticas, a atividade evidenciou uma compreensão por parte dos licenciandos, que conseguiram extrair temáticas potencializadoras a serem abordadas em possíveis aulas na educação básica. A seguir, apresentam-se duas sínteses de propostas elaboradas pelos grupos, bem como uma breve análise de seus desdobramentos.²

Quadro 3: Síntese da proposta elaborada pelo grupo 1.

Etapas	Respostas
1	Contexto da ditadura civil-empresarial-militar no Brasil (1964-1985), partindo da notícia sobre um discurso negacionista proferido pelo então vice-presidente do país no ano de 2022. Para investigar as ideias prévias dos estudantes na situação projetada, os autores indicam que fariam a “leitura da notícia com os alunos, sem interferências”; em seguida iriam “debater a reação dos alunos” e

² Destaca-se que nesse e nos demais quadros inseridos na análise identifica-se uma *nuvem semântica* que, em função do espaço deste artigo, não foi possível explorar com maior aprofundamento, considerando que são excertos de produções de estudantes realizadas em contextos de aula.

Cristiano Nicolini e Ruan Lucas Marciano – *A Didática Reconstitutivista da História e a Aula Histórica: experiências na graduação e na pós-graduação*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 115-136. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a6

	finalmente “questionar experiências relacionando ao tema” (Grupo 1, junho de 2022: 2).
2	Na sequência, eles selecionariam conteúdos dos materiais didáticos e referenciais curriculares nacionais, destacando conceitos substantivos (democracia, ditadura, censura, repressão, liberdade de expressão) e de segunda ordem (perspectiva e empatia histórica, legitimidade da narrativa, crítica das fontes, construção narrativa) a serem desenvolvidos nas aulas seguintes.
3	As fontes que seriam utilizadas para esse processo de elaboração foram as seguintes: relatório da Comissão Nacional da Verdade, vídeos e trechos de textos historiográficos, cujo metodologia de uso seria a exibição audiovisual e a projeção de <i>slides</i> para análise coletiva.
4	As narrativas seriam produzidas pelos alunos a partir de uma lista de tópicos elencados no trabalho com as fontes: ditadura como processo antidemocrático, liberdade de expressão e seus limites, legados da ditadura e suas permanências e o reconhecimento dos processos históricos que a envolveram.
5	O grupo indica que a avaliação ocorreria de forma “dialética, para o aluno desenvolver e/ou mudar a suas ideias, conscientizando-se com fatos sem colocá-los como errados” (Grupo 1, junho de 2022: 5).

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

O roteiro indica que os integrantes desse grupo compreenderam a dinâmica da Aula Histórica, trazendo conteúdos e temas sensíveis a partir da notícia que provocou a reflexão acerca das memórias e dos usos públicos do passado. Elaboraram uma metodologia que articula os saberes dos estudantes (ideias prévias) ao conhecimento científico e historiográfico sobre o período da ditadura militar no Brasil. No entanto, ainda persiste na avaliação o termo “errado”, sinalizando uma compreensão do ensino baseado no erro e no acerto. A avaliação na perspectiva da Didática da História pensa os equívocos nas narrativas como parte de um processo de elaboração do pensamento histórico, cuja avaliação atua mais como problematizadora e incentivadora de novas elaborações e menos como meio de apontar supostos erros nas respostas. A Aula Histórica, nesse sentido, amplia a noção de avaliação, articulando-a com o processo de construção do conhecimento.

Quadro 4: Síntese da proposta elaborada pelo grupo 2.

Etapas	Respostas
1	O tema gerador da aula, segundo o grupo, é o assassinato de dois ambientalistas e a investigação do crime no Brasil. Para verificar as ideias prévias dos alunos

Cristiano Nicolini e Ruan Lucas Marciano – *A Didática Construtivista da História e a Aula Histórica: experiências na graduação e na pós-graduação*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 115-136. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a6

	acerca do tema, propôs-se investigar os repertórios e visões de mundo. Perguntas como: “sabem algo sobre a morte desses ambientalistas? Já ouviram falar sobre outros crimes na Amazônia? Quais? Os alunos deverão fazer uma chuva de ideias a partir dessas perguntas” (Grupo 2, junho de 2022: 1).
2	Os conteúdos selecionados para essa aula foram: conflitos de terras no Brasil; estabelecimento do território brasileiro; marco temporal das terras indígenas. Como conceitos substantivos, indicaram-se: indígenas, opressão, liberdade, minorias, direitos humanos, crime organizado, garimpo, políticas ambientais, políticas de segurança, justiça, resistência, genocídio, extrativismo, colonização e demarcação de terras.
3	Quanto às fontes e metodologia de uso desse material, o grupo indicou o vídeo de uma reportagem noticiando o desaparecimento dos ambientalistas, um documento que relata a quantidade de terras indígenas invadidas, um vídeo do ato indígena no funeral das vítimas do assassinato, um vídeo de um dos ambientalistas cantando na mata com os indígenas, trechos do texto “O Amanhã não está à venda”, de Ailton Krenak, Tik Tok “Hoje não é dia de índio”, texto “Movimento indígena etnopolítico: história de resistência e luta”, de Gersom dos Santos Luciano (2006).
4	Nessa produção, os alunos seriam incentivados a relacionar a narrativa com a memória e a vida pública presentes nas fontes, com a linguagem juvenil a partir da escolha da forma de narrar e com os temas controversos que residem na própria história indígena e os processos de invasão, genocídio, colonização e políticas estatais.
5	A avaliação seria realizada através da correção da atividade a respeito da análise das fontes, quando os estudantes poderiam perceber as mudanças de compreensão, carências que permanecem e outros aspectos a serem observados através de debate, conversas e chuva de ideias, finalizando com a análise do produto cultural apresentado.

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

Novamente, a proposta elaborada pelos graduandos articula as ideias prévias de alunos e os referenciais da ciência histórica, partindo de uma situação do tempo presente para compreender as múltiplas relações envolvidas no processo histórico. Os conceitos e fontes sugeridas permitem relacionar passado, presente e futuro numa perspectiva histórica, ampliando o horizonte interpretativo dos sujeitos envolvidos na aula. Ao inserir o fato narrado (assassinato dos ambientalistas) nessa dimensão temporal, o planejamento docente permite mapear expressões da consciência histórica dos alunos e, a partir dessas informações, mediar as etapas subsequentes da leitura das fontes e da construção de

Cristiano Nicolini e Ruan Lucas Marciano – *A Didática Reconstructivista da História e a Aula Histórica: experiências na graduação e na pós-graduação*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 115-136. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a6

narrativas. Desenvolve-se, assim, “um aprendizado que ultrapasse as simples narrativas cronológicas, que desconstrua narrativas já consolidadas e reconstrua novas narrativas”, utilizando-se de “métodos que auxiliem especificamente nesse processo” (Fraga; Aguiar, 2021: 3).

Os temas controversos caminham em direção a uma definição do que é uma *história pesada*, perspectiva que inclui o “sentimento de culpa, responsabilidade, vergonha e luto”, mas cujas “questões necessitam ser apreendidas, levando-se em conta determinados problemas” (Schmidt, Cainelli, Miralles, 2018: 485). Esses temas não podem ser escamoteados nas aulas de história, pois o processo de elaboração do passado não corresponde apenas à cognição ou racionalização das narrativas, mas perpassa concomitantemente os sentimentos, a empatia histórica e a dimensão ética. A aula histórica proposta pelos graduandos estimula tais articulações entre ciência histórica e vida prática, na medida em que confronta as ideias de estudantes da educação básica através do desenvolvimento de conceitos, da utilização de fontes e da (re)elaboração de narrativas a partir da notícia apresentada como tema gerador da aula.

Aula Histórica na pós-graduação: relações entre pesquisa acadêmica e narrativas de crianças e jovens

A segunda situação apresentada foi desenvolvida na disciplina de Didática da História, ofertada no segundo semestre de 2022 no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás (PPGH UFG). A matriz da Aula Histórica foi utilizada para compreender as relações entre a dimensão didática do conhecimento histórico no contexto da pesquisa, sem perder de vista a função das investigações da pós-graduação no contexto social. Partiu-se da seguinte provocação: como os temas de investigação dos mestrados poderiam dialogar com as ideias de crianças e jovens?

Assim, os estudantes selecionaram fontes que utilizam em suas pesquisas de mestrado e foram a campo para indagar esse público escolar acerca de conceitos-chave que estruturam esses trabalhos, mapeando ideias prévias infanto-juvenis que podem potencializar as suas futuras dissertações. Como tais ideias podem estimular a academia a dialogar com a vida prática, considerando que todo tema de pesquisa parte da realidade e retorna a ela como resposta? (Rüsen, 2015).

Cristiano Nicolini e Ruan Lucas Marciano – *A Didática Reconstitutivista da História e a Aula Histórica: experiências na graduação e na pós-graduação*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 115-136. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a6

Para a elaboração das propostas de Aula Histórica, os mestrandos foram a campo e elaboraram de três a cinco perguntas a partir de uma fonte apresentada a um grupo de crianças ou jovens da educação básica. O roteiro de elaboração da aula é idêntico àquele que foi desenvolvido na turma da graduação (vide quadro 1). A seguir, constam os resultados de uma das seis propostas elaboradas nesse contexto:

Quadro 5: Síntese das propostas elaboradas pela estudante 1 (PPGH UFG).

Etapas	Respostas
1	“A situação-chave que conduziu a aula histórica é o resultado de um questionário aplicado a cinco estudantes do ensino médio de escolas públicas sobre a ditadura civil-militar (1964-1985). Para identificar as carências de orientação desses alunos, elencamos algumas competências que deveriam ser contempladas nas respostas dadas à entrevista (Estudante 1, agosto de 2022).
2	“A partir das carências apresentadas pelos estudantes, definimos como conteúdo o ensino de história do Brasil contemporâneo, tendo como norte o desenvolvimento, principalmente, das competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conceitos substantivos: autoritarismo; ditadura; fascismo; política; poder. Conceitos de segunda ordem: história; tempo; mudança; permanência; ruptura” (Estudante 1, agosto de 2022).
3	“As fontes instrumentalizadas para a aula são majoritariamente jornalísticas. Trabalharemos com matérias produzidas pelos jornais Folha de São Paulo e Diário de Pernambuco, para evidenciar o que era produzido pela grande mídia sobre o momento. Como contraposição, trabalharemos com os documentos produzidos pelos próprios órgãos de repressão” (Estudante 1, agosto de 2022).
4	“Objetiva-se que após o manuseio das fontes os alunos produzam narrativas que expressem o desenvolvimento de uma consciência histórica crítico-genética, por meio da elaboração de argumentos que contenham uma compreensão crítica e ampla do passado, que contemple as mudanças e permanências intrínsecas aos processos históricos (Estudante 1, agosto de 2022).
5	“A avaliação consistirá na participação feita pelos alunos em debates promovidos em sala de aula, assim como na análise da produção textual que integrará todas as aulas, devido a identificação das dificuldades de construção narrativa identificadas nos alunos. Os alunos serão avaliados em todas as aulas, sempre nos momentos finais, após o debate e mediação do professor. A avaliação será sempre de uma produção textual realizada pelos estudantes, visto que consideramos que a capacidade de construção narrativa corresponde a efetivação da aprendizagem histórica (Rüsen, 1992)” (Estudante 1, agosto de 2022).

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

Cristiano Nicolini e Ruan Lucas Marciano – *A Didática Reconstitutivista da História e a Aula Histórica: experiências na graduação e na pós-graduação*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 115-136. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a6

Diferentemente da situação proposta na graduação, a dinâmica realizada com os estudantes de pós-graduação os desafiou através da realização de entrevistas com o público da educação básica, partindo de suas investigações de mestrado. O quadro 5 evidencia a potencialização da Aula Histórica ao selecionar conceitos-chave e fontes que foram utilizadas com as crianças e jovens em situação escolar. O trabalho mostrou que muitos aspectos da pesquisa se articulam de forma muito mais intensa do que os próprios mestrados supunham antes da ida a campo. Perceberam que as suas pesquisas, apesar de serem desenvolvidas no âmbito acadêmico, impactam e dialogam diretamente com a vida prática desses sujeitos, o que revela a importância dessa circularidade entre universidade e educação básica, promovendo articulações que transcendam os estágios ou disciplinas de formação docente. Pesquisas de pós-graduação podem e devem transpor os espaços acadêmicos para conversar com o público, construindo sentidos a partir da conexão entre a historiografia e a cultura histórica.

Aula Histórica no estágio de docência: articulações entre a pós-graduação e a graduação

O objetivo da terceira proposta de Aula Histórica, realizada com os estudantes da graduação do quinto período, foi compreender uma possível relação entre a pesquisa de um mestrando (em situação de estágio de docência na graduação) com a Didática da História. Para isso, a aula se dividiu em três momentos: primeiramente, foi feita a apresentação da matriz de Schmidt (2020); no segundo momento, foi aberto um espaço para que o pesquisador da pós-graduação apresentasse sua pesquisa aos estudantes, tecendo nexos com elementos sociais do tempo presente; por fim, fora proposto aos graduandos que expusessem possíveis abordagens do conteúdo a estudantes da educação básica.

O ponto inicial da dinâmica foi basilar para o desenvolvimento da proposta. Segundo Schmidt, a Aula Histórica tem como princípio produzir sentido ao conteúdo histórico pois está “alicerçada em uma concepção de aprendizagem histórica” (2020: 132). Assim como a epistemologia da ciência histórica, a Didática Reconstitutivista da História permite que os sujeitos produzam e reconstruam o “processo metódico da

Cristiano Nicolini e Ruan Lucas Marciano – *A Didática Reconstructivista da História e a Aula Histórica: experiências na graduação e na pós-graduação*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2 2023. 115-136. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a6

produção do conhecimento” (Idem). De outra forma, essa mesma Didática insere-se na interação entre os interlocutores (discentes e docentes) para a reconstrução do conhecimento histórico. No entanto, isso não representa uma tentativa de transformar estudantes em historiadores, mas incorporar à própria aprendizagem da disciplina histórica o sentido prático do conhecimento junto à epistemologia da ciência histórica. Portanto, a autora propõe a aproximação entre o conhecimento científico e o escolar, em cujo processo o pensamento histórico dos estudantes é elaborado a partir da atribuição de sentido prático em consonância com a abordagem docente.

A exposição do tema da pesquisa de mestrado, realizada no segundo momento, se relaciona diretamente às abordagens propostas por Schmidt. Ao incorporar em sua matriz a *história controversa*, a autora enfatiza noções que dialogam com realidades históricas sensíveis. Nesse caso, o conteúdo abordado em sala foi baseado no artigo *Violência e Normalização: discurso na imprensa goiana na primeira metade do século XIX (1838-1850)*, escrito pelo estagiário de mestrado do PPGH-UFG, responsável pela aula. No texto supracitado, o autor analisa os desdobramentos da justiça provincial goiana, elencando a violência ao processo de normalização dos corpos nos espaços sociais que evidenciam a utilização dos dispositivos de controle - cadeias, processos judiciais, estratégias de repressão, entre outros - reverberados pela imprensa (Marciano, 2022). Ressalta-se que o tema evoca elementos diversos das relações sociais na província goiana, no século XIX; logo, os graduandos puderam, a partir das possibilidades de abordagem em sala de aula, elaborar a aula histórica com elementos próprios e de acordo com possíveis carências de orientação de estudantes da educação básica.

Um desdobramento de tema controverso pode ser observado pelas proposições do grupo 1 (quadro 6). O grupo direcionou a proposta de Aula Histórica à *Casa de Câmara e Cadeia* no século XIX, instituição abordada pela aula do pós-graduando. A partir do processo de patrimonialização da Cidade de Goiás, no final da primeira metade do século XX, a cadeia passou a ser reconhecida como *Museu das Bandeiras* - nome alusivo ao processo de colonização das terras goianas (Tamaso, 2007) - e possibilita identificar o paralelo entre história e patrimônio indicado por Schmidt (2020: 135).

Quadro 6: Síntese da proposta elaborada pelo grupo 1.

Cristiano Nicolini e Ruan Lucas Marciano – *A Didática Reconstructivista da História e a Aula Histórica: experiências na graduação e na pós-graduação*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 115-136. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a6

Etapas	Respostas
1	A situação chave indicada refere-se diretamente à Casa de Câmara e Cadeia (Museu das Bandeiras) (Grupo 1, junho de 2023: 1). A verificação das Carências de Orientação serão baseadas em questionamentos referentes a temas gerais do recorte selecionado: “perguntar o que pensam sobre a cadeia, o que sabem do processo de julgamento e punição do Brasil, o que caracteriza um criminoso, quem constrói as leis e quem as aplica” (Idem). As possíveis carências de orientação seriam formadas por preconceitos do tempo presente: “Toda punição é justa e legítima, o contexto individual sobrepõe o social no caso do crime” (Ibidem).
2	A partir das competências desejáveis pela BNCC/livro didático, o grupo abordaria o “processo de povoamento do interior do Brasil. História de Goiás. Escravidão, presença e institucionalização da violência na construção da ordem social” (Idem). Os conceitos substantivos seriam: “Poder, violência, institucionalização, marginalização, cultura” (Ibidem). Quanto aos conceitos de segunda ordem os graduandos inferiram os seguintes: “prisão e crime (conceito político e histórico-cultural na Colônia e no Império), memória, patrimônio” (Ibidem).
3	O uso de fontes primárias esteve centralizado na proposta, sendo o “Código Criminal do Império do Brasil”, de 1830; fontes estatísticas de sujeitos julgados; “vestígios arqueológicos e artefatos históricos do sistema da Colônia e do Império”; relação/diferenciação de sujeitos punidos, evidenciando a “taxa de população prisional e na distribuição de cor raça e população presa” (Grupo 1, junho de 2023: 2). Identificação dialogada das evidências; abordagens comparativas entre as fontes e a instituição; e observação da “organização do poder na sociedade escravocrata” (Idem).
4	A produção narrativa esperada pelos graduandos seria representada pelas diferenciações sociais dos sujeitos no século XIX, em Goiás; segundo eles, “os alunos discutirão o perfil dos presos” se atentando às tipificações penais de indivíduos livres e escravizados (Grupo 1, junho de 2023: 2). Em relação à memória e patrimônio, o grupo propôs abordagens de “ressignificação de símbolos de poder em espaços de memória social”, como é o caso da Casa de Câmara e Cadeia (Idem).
5	A metacognição seria apreendida por meio de atividades dialogadas do início ao fim da exposição do conteúdo. Portanto, os instrumentos avaliativos seriam debates a favor do protagonismo estudantil e produções textuais “sobre a Casa de Câmara e Cadeia e os temas que a rodeiam” (Grupo 1, junho de 2023: 2). Além desses aspectos, o grupo elencaria esse processo avaliativo à produção narrativa quanto ao tema, possibilitando a externalização sobre “o que aprenderam de novo, as dúvidas produzidas e questionamentos que vieram após

Cristiano Nicolini e Ruan Lucas Marciano – *A Didática Reconstitutivista da História e a Aula Histórica: experiências na graduação e na pós-graduação*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 115-136. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a6

	realização desse trabalho” (Idem: 3).
--	---------------------------------------

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

O primeiro grupo deste trecho, apresentou não somente relações possíveis entre a aula de História e a vida prática dos estudantes, mas também o esforço epistemológico em propor, através do diálogo em sala, a construção do conhecimento histórico. A partir da atividade, observa-se que o grupo relacionou o processo de aprendizado às ferramentas de análise historiográfica primárias; ou seja, o próprio aprender nesse sentido seria compreendido pelo contato direto com fontes historiográficas - como é o caso da proposta de análise dos Códigos Criminais do Império brasileiro e apresentações estatísticas de encarceramento no século XIX.

Apesar de compartilharem o mesmo recorte temático, as proposições demonstraram-se diversas no que se refere a possibilidades de abordagens em sala de aula. O grupo 2 ateu-se às noções consideradas gerais do conteúdo histórico com base nas competências curriculares. No entanto, ressalta-se que a abordagem se manteve epistemologicamente baseada na matriz de Schmidt (2020). Apesar da amplitude, o segundo grupo debateria frontalmente temas como racismo e marginalização - tais aspectos também estão presentes na atividade do primeiro grupo-, porém a ênfase do segundo está vinculada diretamente aos conceitos substantivos e de segunda ordem, perpassando a centralidade do debate proposto.

Quadro 7: Síntese da proposta elaborada pelo grupo 2.

Etapas	Respostas
1	Violência na província de Goyaz, no século XIX, perpassando as diferentes ferramentas de controle social dos sujeitos (Grupo 2, junho de 2023: 1). Utilização das evidências sobre o tema e indagações para aferir as carências de orientação dos estudantes (Idem). As possíveis carências de orientação, segundo o grupo, concernem em curiosidades dos estudantes quanto ao tema; “como eram as condições carcerárias vividas pelos detentos da casa de Câmara e Cadeia? [...] Como se davam as ações dos oficiais do Império no emprego da lei regente na província de Goyaz?” (Ibidem).

Cristiano Nicolini e Ruan Lucas Marciano – *A Didática Reconstructivista da História e a Aula Histórica: experiências na graduação e na pós-graduação*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 115-136. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a6

2	O grupo, de forma mais aplicada às competências previstas pela BNCC, ampliou possibilidades de integração do conteúdo ao que se espera legalmente das aulas sobre o Império brasileiro, no século XIX. Com efeito, relacionaram o recorte proposto a análise de fontes, com intuito de “identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens” (Grupo 2, junho de 2023: 1) e entender as diversas relações sociais do passado a partir do “cotidiano, estilos de vida, valores, condutas etc.” (Idem).
3	As fontes seriam utilizadas de maneira comparada, como por exemplo as “Ordenações Filipinas” e “Código Criminal de 1830” (Grupo 2, junho de 2023: 3). Como metodologia, fariam a relação entre as fontes e imagens de arquivos digitais.
4	As narrativas esperadas pelo grupo apontam para a relação entre passado e presente. Dessa forma, espera-se que os estudantes apontem “como o racismo está enraizado nos conceitos de marginalização e criminalidade [...] demonstrando, também, essas reverberações no presente” (Grupo 2, junho de 2023: 3). A relação patrimonial com o tema, pelo que fora elencado, estaria relacionado à própria Casa de Câmara e Cadeia e o processo histórico de patrimonialização - no tempo presente, a instituição é conhecida como Museu das Bandeiras - (Idem).
5	Os instrumentos avaliativos utilizados seriam atividades em grupo e perguntas elaboradas pelos estudantes. Os momentos podem ser divididos em duas etapas; a primeira reuniria os estudantes em um debate prévio, ausente da explanação docente quanto ao tema, disponibilizando fontes impressas ou digitais; o segundo momento finalizaria a inserção temática, considerando que haveria outro debate “a partir das atividades” (Grupo 2, junho de 2023: 3-4).

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Um dos elementos que merecem atenção se refere ao processo epistemológico da História. Ambos os grupos apresentaram abordagens representativas da Aula Histórica que, por sua vez, é mediada pela operação reflexiva do aprendizado. Logo, as diferentes possibilidades da aula devem levar em consideração o contexto escolar e a relação que os estudantes têm com o passado; por isso, em um dos tópicos fora pedido que os grupos apresentassem possíveis carências de orientação dos estudantes com o tema proposto. Porém, pensar formas mediadoras diferentes exige uma intrínseca relação com a teoria da História e suas bases metodológicas.

Isso se torna mais visível quando se destaca o encurtamento entre o que se

Cristiano Nicolini e Ruan Lucas Marciano – *A Didática Reconstitutivista da História e a Aula Histórica: experiências na graduação e na pós-graduação*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 115-136. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a6

consolidou como prática de pesquisa e prática do ensino de História a partir da Didática Reconstitutivista da História. Schmidt (2020) aponta que essa abordagem “defende que o historiador que pesquisa é também um professor e o professor que ensina é também um historiador, contestando a dicotomização entre quem ensina e quem pesquisa” (2020: 148). Ou seja, a Didática Reconstitutivista intensifica a necessidade do domínio da pesquisa, métodos e teoria, da mesma maneira que leva em consideração o sentido prático da História.

Desse modo, essa dicotomia é marcada por um profundo processo de mudança epistemológica e curricular no Brasil. Nomeado de “dualismo entre teoria e prática” por Mendes, Arrais & Berbert Júnior (2023: 5), a teoria da História esteve, em grande parte da existência da disciplina histórica, desvinculada do processo formativo em sala de aula; no entanto, a partir da década de 1970, historiadores e historiadoras se ocuparam de forma significativa do debate em torno dessa dicotomia. O resultado desses elementos a partir do “louvável esforço de aproximação entre os campos de pesquisa da teoria da história e do ensino de história” (Mendes, Arrais & Berbert Júnior, 2023: 20), foi o rompimento com a ênfase da didática como um campo metodológico e equidistante da aprendizagem histórica.

A necessidade desse esforço epistemológico é relacionável aos resultados apresentados. Ao perscrutar um novo sentido pela matriz apresentada, os estudantes deveriam relacionar a prática docente a uma nova abordagem; o planejamento da aula, nesse sentido, torna-se uma ferramenta epistemológica ampla e diversa. Noções como os conceitos substantivos e de segunda ordem fazem parte desse “rompimento” da didática com o campo puramente prático e metodológico. Os conceitos substantivos concentram-se “em reflexões a respeito dos conceitos históricos” (Germinari et al, 2020: 5) -; nesse caso, alguns conceitos que poderiam responder a essas questões seriam: Império brasileiro, Racismo, Escravidão, entre outros.

Os conceitos de segunda ordem referem-se ao pensamento histórico, incorporando possibilidades interpretativas a partir da teoria e metodologia da história: “nesse enfoque, não interessam as questões relativas à quantidade ou simples correção de informações factuais do passado, mas questões relacionadas ao raciocínio e à lógica histórica” (Germinari et al, 2020: 5) - possíveis relações seriam evidência histórica, narrativas, identidade, cidadania, entre outros. Reforça-se que, nesse sentido, não se trata de correção

Cristiano Nicolini e Ruan Lucas Marciano – *A Didática Reconstructivista da História e a Aula Histórica: experiências na graduação e na pós-graduação*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 115-136. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a6

ou valoração das abordagens apresentadas pelos grupos, mas de compreender que o domínio das ferramentas historiográficas e o aprendizado histórico atuam conjuntamente no que se refere à Didática Reconstructivista da História.

Considerações finais

Parte do que se desdobrou das aulas históricas evidenciou estímulo crítico dos(as) participantes das atividades expostas nos quadros. Pode-se considerar, parcialmente, que o intuito da exposição dos pressupostos da Didática da História a professores e professoras em formação foi inserir o processo de subjetivação do conteúdo histórico que passa pela compreensão da “lógica do pensamento histórico” (Schmidt; Martins, 2011: 30). Ou seja, o desdobramento da Didática Reconstructivista da História considera as diversas possibilidades narrativas entre professores(as) e estudantes e, de forma articulada à Teoria da História, rompe com os pressupostos da transposição didática. A atuação docente, nesse sentido, insere-se na evidenciação e articulação das realidades sociais e culturais.

Nos casos arrolados acima, identifica-se que os(as) docentes em formação integraram, sobretudo, narrativas relacionadas a histórias controversas e traumáticas - dado o contexto da ditadura militar brasileira, por exemplo -, sujeitos marginalizados e elementos culturais e artísticos proscritos socialmente.

A análise das propostas de Aula Histórica dos estudantes desdobrou-se no levantamento/estudo indicativo de que a epistemologia da ciência histórica, sobremaneira, vincula-se ao sentido prático e discursivo do conteúdo. A Didática Reconstructivista, nesse sentido, fora apreendida, pelos(as) graduandos(as) e pós-graduandos(as), a partir do prisma narrativo que estimulou abordagens, em parte considerável dos quadros, contra-hegemônicas do conteúdo histórico - refere-se aqui ao enfoque principal em sujeitos marginalizados, culturas afrobrasileiras, resistências, formas de expressão artística, entre outros.

Portanto, as dinâmicas das propostas foram mais ou menos ampliadas pela abordagem da Didática Reconstructivista da História. A incrementação dos pressupostos da matriz de Schmidt (2020) reforça que a prática, baseada epistemologicamente na ciência histórica, exige a formação reflexiva e crítica do conteúdo; logo, a relação entre

Cristiano Nicolini e Ruan Lucas Marciano – *A Didática Reconstrutivista da História e a Aula Histórica: experiências na graduação e na pós-graduação*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2 2023. 115-136. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a6

teoria e prática é intrínseca. Assim, a matriz é o ponto inicial do processo reflexivo necessário para a aula pois aloca um momento prévio e *metateórico*.

O texto buscou apresentar, de forma descritiva e analítica, alguns resultados prévios dessa abordagem na Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás, em diferentes etapas da formação acadêmica. Nesse percurso, a relação entre a formação profissional e a vida prática dos sujeitos é relevante, já que os diferentes temas foram necessariamente vinculados a questões do tempo presente e às carências de orientação. A partir desse trabalho, pretende-se dar continuidade em futuros projetos e ações no âmbito da graduação e da pós-graduação nesta instituição, bem como estabelecendo diálogos com outros grupos que pensam o ensino e a aprendizagem histórica como objetos centrais da formação acadêmica.

A matriz da Aula Histórica, na perspectiva da Didática Reconstrutivista da História, soma-se a um conjunto de esforços que vêm sendo empregados para que a dimensão da aprendizagem não se restrinja a disciplinas de estágio ou ensino, entendendo-se que tal compreensão deve perpassar todos os componentes e etapas do processo formativo, gerando interlocuções entre a história pesquisada e ensinada. No âmbito da FH UFG, alguns passos foram dados nesse sentido. Mas há um longo caminho pela frente, considerando as resistências e permanências num campo em que a teoria e prática nem sempre dialogam, apesar da necessária indissociabilidade entre estas duas dimensões.

Referências bibliográficas

BARCA, Isabel (2004), Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: BARCA, Isabel et al. *Para uma educação de qualidade: Atas das Quartas Jornadas de Educação Histórica*. Braga: CIED, Universidade do Minho, p. 131-144.

FRAGA, Alcinea da Silva França; AGUIAR, Edinalva Padre (2021), A aula histórica como metodologia contributiva para a formação do pensamento histórico dos alunos. *ANPUH Brasil - 31º Simpósio Nacional de História*. Rio de Janeiro.

GERMINARI, Geysa Dongley; URBAN, Ana Claudia (2020), Educação histórica e a contribuição para a formação de professores: experiências de pesquisa. *Roteiro*, [S. l.], v. 45, p. 1–22.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini (2020), Metodologia da aula histórica: inovação no

Cristiano Nicolini e Ruan Lucas Marciano – *A Didática Reconstructivista da História e a Aula Histórica: experiências na graduação e na pós-graduação*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 115-136. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a6

currículo e nas práticas pedagógicas. *REUNINA*, vol.1, nº 01.

LÈVESQUE, Stéphane (2016), Going beyond “Narratives” vs “Competencies”: a model of understanding history education. *Public History Weekly*, n. 4.

MARCIANO, Ruan Lucas (2022), Violência e normalização: discurso na imprensa goiana na primeira metade do século XIX (1838-1850). *Revista Diversidad de Las Culturas*, San Salvador Jujuy, v. 3, n. 8310, p. 34-50, dez.

MENDES, Breno; ARRAIS, Cristiano Alencar; BERBERT JÚNIOR, Carlos Oiti (2023), O lugar da teoria da história na formação de historiadores e historiadoras no ensino superior. *Varia Historia*, Varia Historia, Belo Horizonte, v. 39, n. 79, jan./abr.

RÜSEN, Jörn (2006), Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.1, n.1, jul./dez.

RÜSEN, Jörn (2015), *Teoria da História: uma teoria da História como ciência*. Curitiba: Editora UFPR.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos (2008), “Perspectivas da Consciência Histórica e da Aprendizagem em narrativas de Jovens”. *Tempos Históricos*, Vol. 12, 2008, p. 81-96, jun.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos (2020), *Didática reconstructivista da história*. Curitiba: CRV.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estêvão de Rezende (orgs) (2011), *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; CAINELLI, Marlene; MIRALLES, Pedro (2018), As pessoas tentam, mas a história difícil não é facilmente descartada: o lugar dos temas controversos no ensino de história. *Antíteses*, v. 11, n. 22, p. 484-492, jul./dez.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; MARTINS, Estêvão de Rezende (orgs) (2016), *Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da Didática da História*. Curitiba: W.A Editores.

Cristiano Nicolini e Ruan Lucas Marciano – *A Didática Reconstitutivista da História e a Aula Histórica: experiências na graduação e na pós-graduação*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2 2023. 115-136. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a6

SEIXAS, Peter (2015), A History/Memory Matrix for History Education. *Public History Weekly*, vol. 4, n. 6.

SILVA, Maria da Conceição; MENDES, Breno; NICOLINI, Cristiano (2021), A aula-oficina e suas possibilidades: vinte anos depois, 1999-2019. In: Luís ALVES, Alberto Marques; GAGO, Marília; LAGARTO, Mariana (orgs.). *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, p. 101-114.

TAMASO, Izabela (2007), *Em nome do patrimônio: representações e apropriações da cultura na cidade de Goiás*, Brasília, tese de doutorado, UnB.

Outros Estudos

Diana Tavares da Silva – *Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triénio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 137-163. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a7

Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triénio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)

Some considerations on homeland and patriotism in the portuguese liberal triennium – the case of Patriota Portuense (1821)

Quelques considérations sur la patrie et le patriotisme dans le triennat libéral portugais – le cas de Patriota Portuense (1821)

Algunas consideraciones sobre patria y patriotismo en el triénio liberal português – el caso del Patriota Portuense (1821)

Diana Tavares da Silva
FLUP
dianasofsilva@gmail.com

Resumo: Neste artigo pretende-se apresentar algumas considerações (mais do que explicações) acerca do campo de significados que os vocábulos pátria e patriotismo em Portugal no rescaldo da Revolução Liberal de 1820. Para tal, utilizaremos como referência um periódico denominado *Patriota Portuense*, publicado entre janeiro e dezembro de 1821 no Porto. O artigo divide-se em duas partes fundamentais. Na primeira, procuraremos perceber como os conceitos de pátria e patriotismo ganharam popularidade nos meios cultos e politizados da Europa das Luzes, sobretudo em Espanha, França e Inglaterra. Escolhemos estes países pela sua preponderância na experiência do primeiro liberalismo português e nas interpretações dos conceitos em análise, no caso dos últimos dois até pela vivência e aprendizagem que o exílio proporcionará. Na segunda, focar-nos-emos no sentido revolucionário que, com o pronunciamento militar de 1820, em Portugal, estes termos passam definitivamente a enunciar através do *Patriota Portuense*. Por considerarmos os jornais instrumentos de análise fulcrais para a história concetual, tentaremos ver, num contexto político instável, que significados foram atribuídos por este jornal aos vocábulos em questão.

Palavras-chave: Liberalismo; Imprensa; Pátria; Patriotismo; Revolução Liberal

Abstract: In this article we intend to present some considerations (more than explanations) about the field of meanings of the words homeland and patriotism in Portugal in the aftermath of the Liberal Revolution of 1820. To this end, we will use as a reference a periodical called *Patriota Portuense*, published between January and December 1821 in Porto. The article is divided into two fundamental parts. Firstly, we will try to understand how the concepts of homeland and patriotism gained popularity in the educated and politicized circles of Enlightened Europe, especially in Spain, France and England. We chose these countries because of their preponderance in the experience of the first Portuguese liberalism and in the interpretations of the concepts under analysis, in the case of the last two even because of the experience and learning that exile will provide. In the second, we will focus on the revolutionary meaning that, with the military pronouncement of 1820, in Portugal, these terms definitively began to be enunciated through the *Patriota Portuense*. As we consider newspapers to be key analytical instruments for conceptual history, we will try to see, in an unstable political context, what meanings were attributed by this periodical to words and how it tried to act on reality.

Keywords: Liberalism; Press; Homeland; Patriotism; Liberal Revolution

Diana Tavares da Silva – *Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triénio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 137-163. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a7

Résumé: Dans cet article, nous avons l'intention de présenter quelques considérations (plus que des explications) sur le domaine des significations des mots patrie et patriotisme au Portugal au lendemain de la révolution libérale de 1820. À cette fin, nous utiliserons comme référence un périodique intitulé *Patriota Portuense*, publiée entre janvier et décembre 1821 à Porto. L'article est divisé en deux parties fondamentales. Premièrement, nous tenterons de comprendre comment les concepts de patrie et de patriotisme ont gagné en popularité dans les cercles instruits et politisés de l'Europe des lumières, notamment en Espagne, en France et en Angleterre. Nous avons choisi ces pays en raison de leur prépondérance dans l'expérience du premier libéralisme portugais et dans les interprétations des concepts analysés, dans le cas des deux derniers même en raison de l'expérience et de l'apprentissage que l'exil apportera. Dans la seconde, nous nous concentrerons sur le sens révolutionnaire que, avec la déclaration militaire de 1820, au Portugal, ces termes ont définitivement commencé à être énoncés à travers le *Patriota Portuense*. Considérant les journaux comme des instruments d'analyse clés de l'histoire conceptuelle, nous tenterons de voir, dans un contexte politique instable, quelles significations ont été attribuées par ce journal aux mots et comment il a agi sur la réalité.

Mots-clés: Libéralisme; Presse; Patrie; Patriotisme; Révolution Libérale

Resumen: En este artículo pretendemos presentar algunas consideraciones (más que explicaciones) sobre el campo de significados de las palabras patria y patriotismo en Portugal después de la Revolución Liberal de 1820. Para ello, utilizaremos como referencia un periódico llamado *Patriota Portuense*, publicado entre enero y diciembre de 1821 en Porto. El artículo se divide en dos partes fundamentales. En primer lugar, intentaremos comprender cómo los conceptos de patria y patriotismo ganaron popularidad en los círculos educados y politizados de la Europa ilustrada, especialmente en España, Francia e Inglaterra. Elegimos estos países por su preponderancia en la experiencia del primer liberalismo portugués y en las interpretaciones de los conceptos analizados, en el caso de los dos últimos incluso por la experiencia y el aprendizaje que proporcionará a los portugueses el exilio. En el segundo, nos centraremos en el significado revolucionario que, con el pronunciamiento militar de 1820, en Portugal, estos términos comenzaron a enunciar definitivamente a través del *Patriota Portuense*. Como consideramos que los periódicos son instrumentos analíticos clave para la historia conceptual, intentaremos ver, en un contexto político inestable, qué significados atribuyó este periódico a las palabras y cómo intentó actuar sobre la realidad.

Palabras-clave: Liberalismo; Prensa; Patria; Patriotismo; Revolución Liberal

Introdução

Conhecer a linguagem de uma determinada época é fundamental não só para perceber como a realidade era percebida pelos agentes históricos, como para entender de que maneira as palavras agiram sobre essa mesma realidade, modificando-a. Os homens servem-se da linguagem para mover-se no espaço público, para observar, integrar experiências, recordar e desejar e, portanto, para pensar e atuar sobre ele (Koselleck, 2004: 29). Nesse sentido, como afirma Reinhart Koselleck, “todo lenguaje es a la vez

Diana Tavares da Silva – *Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triénio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 137-163. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a7

activo e receptivo” (Koselleck, 2004: 30) porque para além da sua função de registar e fixar o que sucede, interfere diretamente na própria dinâmica dos acontecimentos.

O homem sendo simultaneamente um animal linguístico e histórico, deve ser estudado tendo em conta ambas as dimensões e evitar-se o erro de separar história factual de história concetual (Fernández Sebastián & Francisco Fuentes, 2004: 12). Na tentativa de analisar como é que os discursos interagem com os contextos históricos é preciso, porém, ter presente a ideia de que a recuperação de um verdadeiro significado de cada conceito não é senão uma ilusão já que, tal como no presente, o que existe é uma série de aceções, por vezes pouco claras e até contraditórias que respondem à conjuntura política, social, económica e cultural de uma época, que galvanizam o espaço público e procuram dominá-lo. Quentin Skinner afirma que é necessário afastar a armadilha da “ideia unitária” que surge num período circunscrito e com um campo de significado coerente, como se se tratasse de um sistema fechado (Skinner, 2005: 97). A história concetual deve, antes, chamar a atenção para a polissemia dos termos, colocando-os em diálogo com os homens e contextos de que são produto, bem como atender às formas de vida das sociedades, aos jogos de linguagem e à evolução semântica que o desenrolar dos acontecimentos políticos e sociais obriga (Skinner, 2005: 145).

Neste quadro, é especialmente relevante perceber também o carácter transnacional dos próprios conceitos, sobretudo dos conceitos políticos, que conhecendo grande divulgação influenciaram de forma transversal o léxico político moderno de vários países europeus. Há, por isso, entre eles, uma história comum, de confluência de significados. Apesar disso, são sempre conceitos voláteis, interpretados à luz do momento histórico que cada país vive e, por isso, das suas próprias especificidades.

A evolução de um conceito será, por sua vez, tanto mais evidente quanto mais drástico se revelar o curso dos acontecimentos. No entanto, é preciso ressaltar que ao analisarmos um longo período, raramente verificaremos que o sentido das palavras tem exata correspondência com as circunstâncias desse tempo, isto porque o ritmo e a forma de mudança a que cada um está sujeito são de facto muito diferentes (Koselleck, 2004: 31). Não existe uma relação de perfeita coincidência entre o significado das palavras e o que está a acontecer num determinado momento, são dois planos que, apesar de conectados, são transformados de maneiras distintas. É da consciência dessa descontinuidade entre a realidade histórica e a linguagem usada para representá-la, que

Diana Tavares da Silva – *Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triénio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 137-163. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a7

nasce a história crítica e concetual (Fernández Sebastián & Francisco Fuentes, 2004: 12-13).

Entre meados do século XVIII e inícios do século XIX, a Europa vive um momento de profunda renovação dos discursos, práticas e instituições. Falamos do período que vai da afirmação do movimento iluminista ao despontar das primeiras revoluções liberais em que o número de novos conceitos aumentou expressivamente com manifestas implicações na realidade social. Estes novos conceitos, também conhecidos como “conceptos de movimiento y acción” possuíam vários níveis de significado, ainda que, como teremos oportunidade de ver, na maioria das vezes, se mantivessem muito tempo inalterados do ponto de vista da sua dicionarização (Koselleck, 2004: 38-40). Não obstante, a prova da ingerência desses novos conceitos no seio das sociedades europeias de Setecentos e Oitocentos é a criação e utilização de um vasto vocabulário deles derivado, que passa a ser discutido de forma recorrente e consistente (Skinner, 2005: 223). Deste conjunto de termos emergentes, destacam-se aqueles com sufixo – ismo, tais como republicanismo, liberalismo ou patriotismo (Koselleck, 2004: 38). É precisamente sobre este último que nos deteremos no presente artigo.

Tendo em conta as ressalvas feitas, pretende-se apresentar algumas considerações (mais do que explicações) acerca do campo de significados que os vocábulos pátria e patriotismo enunciam em Portugal no rescaldo da Revolução Liberal de 1820. Para tal, utilizaremos como referência principal um periódico denominado *Patriota Portuense*, publicado entre janeiro e dezembro de 1821 na cidade do Porto.

O artigo dividir-se-á em duas partes fundamentais. Num primeiro momento, procuraremos perceber como estes conceitos foram ganhando popularidade nos meios cultos e politizados da Europa das Luzes, proliferando na obra de numerosos autores, sobretudo a partir da Revolução Francesa (1789). Deste modo, olharemos com especial atenção para os casos de Espanha, França e Inglaterra, os países que mais influenciarão a experiência do primeiro liberalismo português e as várias interpretações dos conceitos em estudo, no caso dos últimos dois até pela vivência e aprendizagem que o exílio proporcionará aos portugueses que aí se refugiaram. Antes disso, porém, é essencial referir um momento que também não é particular da História de Portugal de início de Oitocentos, que são as invasões napoleónicas e que foi determinante na reelaboração dos significados de pátria, patriota e patriotismo.

Diana Tavares da Silva – *Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triénio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 137-163. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a7

Na segunda parte, focar-nos-emos no sentido revolucionário que, com o pronunciamento militar de 1820, estes termos passam definitivamente a enunciar. Para isso, será necessário abordar o entendimento que os homens de então faziam da pátria (influenciados pela retórica jacobina) e como é que o constitucionalismo monárquico, transformando o patriotismo em divisa da causa liberal, dele se apropriou para cultivar nos homens o amor e a obediência às novas instituições. Pátria comum e patriotismo cívico serão dois dos conceitos-chave para entender esta parte. O jornal *Patriota Portuense* terá nessa tarefa um papel crucial. É sabido que com a Revolução Liberal o movimento jornalístico conhece um forte incremento, multiplicando-se o número de periódicos, opúsculos, folhetos, etc., bem como de leitores. Estima-se que em 1821, “ano áureo do nosso periodismo” (Tengarrinha, 1989: 131), se tenham fundado cerca de 39 jornais. É também sabido que estes acompanhavam atenta e entusiasticamente os acontecimentos da vida política do país, desempenhando nela uma função ativa, ou seja, não apenas como caixa-de-ressonância desses mesmos acontecimentos, mas de interveniência no seu desenrolar. Consideramos, por isso, que são instrumentos de análise fulcrais para a história concetual. Longe de apenas relatarem (não esquecer que estamos perante uma imprensa de opinião que não se pretendia, como hoje se pretende, isenta ou imparcial), mas observando, (re)definindo e (re)escrevendo o que sucede, com intuito claro de mobilizar os seus leitores, influenciar a opinião pública num determinado sentido e, com isso, alterar o *status quo*, os periódicos do triénio liberal agem sobre um contexto político e social instável que exige a sua atenção e participação. Deste modo, no processo que encetam de concetualização dos acontecimentos, os jornais não são, de todo, inócuos para com eles, pelo contrário, as narrativas que produzem também constroem, abalam (e derrubam) as antigas estruturas, questionando os sentidos mais antigos dos vocábulos e estabelecendo novas correlações com a era política então inaugurada. Eles são, no fundo, também, criadores de realidade. É sob estas diretrizes que teremos em consideração as propostas e contributos do *Patriota Portuense* para a redefinição dos conceitos de pátria e patriotismo no triénio liberal português. Afinal, o que pretendiam dizer os homens quando, por esta altura, se apelidavam de “fervorosamente patriotas”?

Pátria e patriotismo – da Revolução Francesa às Revoluções liberais

Ao longo da História, a utilização do vocábulo pátria serviu tantos propósitos que, como afirma o historiador Jean-René Suratteau, seria necessário dedicar-lhe um dicionário inteiro (Fernández Sebastián & Francisco Fuentes, 2002: 882). Recuando a Homero, período em que os historiadores costumam situar a proveniência da palavra, tal como dos respetivos derivados, *patris* tinha como significado literal “terra dos pais” e patenteava, por um lado, um vínculo a uma determinada geografia – o lugar de nascimento – e, por outro, uma adesão a um corpo de homens – a comunidade – com quem supunha partilhar uma herança e um destino comum (Catroga, 2008: 9).

A questão da territorialização, da fidelidade a um espaço físico, é particularmente interessante, uma vez que é sabido que o afeiçoamento à pátria tem sobrevivido independentemente da expulsão dos homens do território (através de fenómenos como a emigração, o exílio, etc.) ou mesmo da sua dissolução. Mais do que a configuração territorial, o que parece dar aos homens a sensação de pertença e favorecer a interiorização de sentimentos pátrios é a construção em seu torno de uma memória, de mitos e narrativas identitárias, de uma transmissibilidade de deveres e de um destino comum. A população é, neste quadro, entendida como uma comunidade fraternal, isto é, um conjunto de irmãos (patrícios ou compatriotas), os filhos da pátria. Nela devem reconhecer “a origem de todas as origens” e defendê-la (sacrificando inclusive, se assim preciso fosse, a própria vida). Essa relação umbilical dos homens com a pátria traduz-se numa linguagem lírica e emocionada que funciona precisamente como um apelo irresistível à mobilização da população em favor dela (Catroga, 2008: 20-21). O amor da pátria, o patriotismo, era tido como a virtude basilar e encerrava sempre um sentido de dever e compromisso (Gil Pujol, 2004: 41).

Além da conotação afetiva motivada por laços de pertença, a pátria tinha também um inegável valor político e jurídico porque pretendia inculcar nas comunidades o reconhecimento e respeito pelas decisões do grupo. Este entendimento, que demarcava um novo tipo de devoção através da adesão voluntária à lei – e que seria realizável sob a forma de monarquia, aristocracia ou democracia (Catroga, 2008: 12) – é indispensável para entender, séculos depois, a argumentação (ainda que atualizada) que fundamenta o estabelecimento das monarquias constitucionais e o conceito de “pátria cívica”. É

Diana Tavares da Silva – *Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triénio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 137-163. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a7

principalmente Cícero quem sistematiza estas ideias, defendendo que o amor da pátria significava, antes de mais, o amor pela *res publica*. Os homens abdicariam das suas ambições pessoais, colocando acima delas o interesse da comunidade, para que pudessem fruir de forma duradoura e consistente dos seus próprios direitos no seio dela. De feição diferente daquele que derivava da natureza, este afeto pátrio, mais abstrato, teria de ser cultivado com afinco no coração dos homens para que também por ele (contra a tirania e possíveis usurpações) estivessem dispostos a morrer (Catroga, 2008: 12-17).

Com o decorrer do tempo, o plano jurídico de afetividade pátria foi ganhando terreno em relação ao ditado pela geografia já que era este que respondia com maior eficácia aos desafios, exigências e responsabilidades anunciadas pela modernidade, nomeadamente face ao processo de conquista de liberdades e garantias fundamentais e a todas as viragens políticas, culturais e sociais que daí decorreram. O século XVIII é, nesse sentido, o século em que os vocábulos pátria, patriota e patriotismo são sujeitos a uma reformulação semântica, passam a incorporar novos significados e invadem o vocabulário político da época. Inglaterra, França, Espanha e Portugal, mas também Itália e Grécia, a diferentes ritmos e sob diferentes circunstâncias, são exemplos do fulgor com que os termos foram empregues e discutidos. Países estes que, em nome da liberdade e da independência, desencadearam, a partir dos anos 20 do século XIX, movimentos revolucionários de libertação face a diversos opressores. Os gregos contra os turcos; os italianos contra os austríacos e os napolitanos, os piemonteses, os espanhóis e os portugueses contra as monarquias absolutas. Estas iniciativas foram naturalmente cruciais no despertar de sentimentos patrióticos, alicerçados numa nova interpretação da liberdade e num novo ideal de cidadania. Em causa estava a esperança de instauração do liberalismo e do constitucionalismo (Vargues, 1996: 412).

O *patriotism* inglês e o *patriotisme* francês, impregnados de interpretações políticas radicais, tiveram, porém, sobre os restantes a maior preponderância.

No caso de Inglaterra, tida como precursora na revivescência da linguagem do patriotismo (Fernández Sebastián & Francisco Fuentes, 2002: 513) que aí se vulgarizou a partir do final de Seiscentos no período das lutas constitucionais da *Glorious Revolution* (1688) e ganhou destaque com as ideias da famosa obra de Henrique IV (também conhecido como Henry Bolingbroke) de 1738, *The Idea of a Patriotic King*, o termo foi pouco a pouco identificado com uma retórica de oposição, com um marcado carácter

Diana Tavares da Silva – *Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triénio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 137-163. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a7

reformista e invocado para defender “les libertés et les droits des sujets contre la tyrannie et le pouvoir arbitraire de la couronne” (Morieux, 2005: 46). Até então, reportava-se apenas, essencialmente, ao amor da pátria e, na senda de Cícero, à exigência de por ela abdicar dos interesses pessoais em prol do bem-comum. Mesmo assim, e, não obstante a sua radicalização, vai continuar a ser utilizado por diferentes fações políticas. Aliás, a sua polissemia é de tal forma significativa que dele podiam apropriar-se ao mesmo tempo duas tendências políticas opostas, radical e conservadora. Se a primeira defendia que patriotismo não era senão o amor da pátria e que o patriotismo revolucionário era “the last refuge of a scoundrel”, a segunda afirmava que era o “amour de la liberté et de la réforme” (Morieux, 2005: 47). Sob estas interpretações escondiam-se duas visões diferentes da sociedade, das instituições e do próprio poder que não eram, como veremos, de todo excecionais da realidade inglesa.

Apesar da precocidade britânica, de onde terá irradiado, o caso francês é o mais paradigmático na viragem linguística do patriotismo e o que mais influenciaria o sentido revolucionário dos vocábulos. Com a Revolução Francesa, que empunhou ideias de resistência, os sentimentos patrióticos invadem o pensamento e as obras de vários autores célebres, os círculos de sociabilidade política e a elite culta da época. Estabelecendo uma cisão clara entre antigos e modernos e deixando definitivamente para trás uma visão estanque do conceito, patriotismo mistura-se a partir de então com o próprio significado da Revolução e a pátria designará já não apenas o lugar de nascimento, mas sobretudo o lugar onde todos os homens se realizavam mediante a participação na vida cívica e por meio da fruição de direitos e deveres inalienáveis. De facto, durante grande parte do século XVIII, tal como em Inglaterra, o conceito era usado para designar o amor da pátria e a necessidade de preterir os interesses particulares em função do bem geral, mas novas interpretações estavam em gestação pelo menos desde 1750, como o início da publicação da *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* e com a circulação de obras de cariz publicista (Catroga, 2008: 33). Vejamos.

As *Luzes* que neste século se acenderam e brilharam “sobre estilhaços dum conhecimento fragmentado” (Chaunu, 1995: 39) ofereceram possibilidades de revisão dos mais variados conceitos e os de pátria e patriotismo não foram exceção. Colocados em proximidade com os de soberania, cidadania, liberdade e felicidade (Fernández Sebastián & Francisco Fuentes, 2002: 513), receberam de autores como Montesquieu,

Diana Tavares da Silva – *Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triénio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 137-163. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a7

Voltaire, Jaucourt, Rousseau, Robespierre ou Saint-Just comentários alongados, nem sempre concordantes. Para Montesquieu, autor do *Espírito das Leis*, a pátria não representava só o lugar de proveniência, mas o estado livre cujas leis tinham o intuito de garantir aos homens, à família civil, o usufruto de direitos e liberdades. Por outro lado, a igualdade entre os homens deveria ser entendida, neste conceito de pátria, não como um desejo ou condição, mas como “la patrie elle-même” (Viguerie, 2021: 108). Ideias partilhadas por Voltaire que acreditava também numa pátria que oferecia aos cidadãos, por intermédio das suas leis, proteção e felicidade. Neste mesmo sentido exprime-se ainda Jacourt na *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences...* ao afirmar que *patrie* patenteava um “sens que nous attachons à celui de nos libertés et notre bonheur”. Rousseau, por sua vez, tal como expressava em *O Contrato Social*, equiparava pátria ao Estado, afirmando que quem atacava este, infringindo as suas leis, devia ser tido como traidor e, conseqüentemente, um estrangeiro. O seu destino seria o afastamento da pátria ou mesmo a morte (Viguerie, 2021: 111).

Apesar de estarmos perante uma revolução de pendor filosófico, a pátria da Revolução Francesa (por considerar-se estar em perigo) é uma pátria armada, que precisa de ser salva dos inimigos. Aos “soldats citoyens” (Morieux, 2005: 79), homens livres que abraçavam o serviço militar, exigia-se que, se necessário, por ela dessem a vida e nesse sentido incentivavam os cantos e hinos revolucionários (Roura i Aulinas, 2008: 610-611). Atente-se que embora revestida de novos significados, pátria continua a preservar o ideal clássico de *pro patria mori*. Nesta lógica, o caso da Grécia constitui um exemplo paradigmático, já que a guerra travada contra os turcos continuará a alimentar sentimentos patrióticos baseados no “espírito guerreiro” e na “glória militar” (Ribeiro, 1991: 290). O mito do herói soldado que oferece a sua vida pela liberdade da pátria ganha aí novo folego, o que suscita a admiração dos liberais europeus (Vargues, 1996: 414).

É com Rousseau que o conceito de pátria ganha o seu sentido mais subversivo. Enquanto Voltaire, desterritorializando a pátria, afirma que esta não tem de ser necessariamente o país natal, mas onde reina a razão, Rousseau afirma que é, sim, o país natal, mas na condição de providenciar aos seus membros liberdade e felicidade. Se as instituições do país não eram capazes de o fazer, então essas instituições teriam de ser derrubadas e substituídas por meio de uma revolução (Godechot, 1971: 488). O que estava em jogo era a incompatibilidade da pátria cívica com o despotismo, “il n’est point de

Diana Tavares da Silva – *Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triénio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 137-163. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a7

patrie sous le joug du despotisme”. O despotismo apartava os homens dos seus direitos e liberdades fundamentais e sem estes não poderia haver pátria. Assim, tido como uma virtude política (e não moral ou religiosa) o verdadeiro patriotismo só poderia ser plenamente observado quando os homens estivessem cientes “de droits du genre humain, qu’on les respecte vis-à-vis de tout peuples du monde” e a pátria liberta do domínio do monarca déspota.

A questão da educação pública, através da qual o conjunto de crenças e práticas cívicas era sucessivamente transmitido, revelava-se fundamental. O patriotismo, segundo a óptica contratualista de Rousseau, não se gerava de forma espontânea, como resultado direto e natural do contacto com a terra natal, mas sendo adquirido, teria de ser cultivado e pensado como parte de um projeto de instrução pública nacional (Catroga, 2008: 16).

Estas ideias alcançariam a sua máxima expressão durante a Revolução Francesa na retórica jacobina e no pensamento de Robespierre. Em 1791, imbuído de uma enorme carga afetiva¹ (Catroga, 2008: 25), o patriotismo suplanta todas as outras virtudes (Godechot, 1971: 497) e torna-se uma das palavras-chave deste momento decisivo da história europeia. O uso e generalização dos termos pátria e patriotismo ligados à fação mais radical da Revolução fê-los convergirem, tanto em França (a partir de 1788 é o autointitulado grupo de patriotas que encabeçará o movimento) como em diversos outros países, com os de jacobinismo e revolução. O patriota era o homem “qui combat pour la liberté” e patriotismo “l’amour de la Révolution” (Godechot, 1971: 490-497). Nas últimas décadas do século XVIII, nos países varridos por eventos revolucionários de inspiração francesa, como nos países ibéricos, todos os seus partidários e simpatizantes eram, com efeito, apelidados de patriotas, jacobinos ou afrancesados (Catroga, 2008: 18).

O processo de renovação semântica em torno dos vocábulos de pátria e patriotismo em curso neste período, dada a amplitude de significados que neles podia caber, é propício a equívocos. Uma das confusões mais frequentes é a que deriva da tentativa de distinção entre pátria e nação e patriotismo e nacionalismo. Os historiadores e linguistas têm-se esforçado por sublinhar as diferenças afirmando que, na segunda metade do século XVIII, enquanto nação se reportava à dimensão humana da comunidade, isto é, a “une quantité considerable de peuple qui habite une certaine étendue de pays” (Godechot, 1971: 491 e

¹ Robespierre afirma, a propósito de patriotismo-emoção: “Le patriotisme est ardent par nature. Qui peut aimer froidement la patrie?”

Diana Tavares da Silva – *Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triênio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 137-163. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a7

Rocha-Trindade, 1987: 721), e que não evocava nenhum sentido revolucionário, pátria, ainda que habitada por uma comunidade humana, como conceito abstrato por natureza, aludia essencialmente ao conjunto de leis e instituições que organizava essa comunidade, estabelecia uma identidade entre o todo e as partes e gerava uma sensação de pertença entre os homens (Andrés-Gallego, 2006:124-125) recordando-os da ancestralidade dos seus laços. Como expressão desse passado comum, consideram a pátria criadora de todas as filiações étnicas e culturais e a nação “ôntica e cronologicamente posterior à pátria, tal como o mundo criado vem depois da criação” (Catroga, 2008: 21). Era também, nesta altura, um conceito imbuído de experiência revolucionária que o fazia coincidir com a apologia da liberdade e dos direitos cívicos, uma vez que ter pátria significava agora ser livre. O mesmo acontece com a distinção entre patriotismo e nacionalismo. Mesmo que, como admite o historiador Jacques Godechot, o nacionalismo tenha começado a germinar no processo revolucionário de 1789, não é razoável ser imputado à mentalidade da época. O nacionalismo, enquanto conceito com relativa estabilidade semântica surgiria apenas no período do Consulado (1799-1804) e, depois, do Império (1804-1814/15) e além de movimento político, compreende “uma ideologia, uma antropologia específica e uma doutrina acerca do Estado” (Matos, 2008: 34). Só se pode falar em nacionalismo na Europa a partir de meados do século XIX.

Posto isto, foram as ideias de pátria e patriotismo que alavancaram uma série de decisivas transformações políticas na Europa de final de Setecentos, início de Oitocentos, tais como as revoluções de cunho liberal (Catroga, 2008: 24). Antes disso, foram também determinantes a impulsionar, nos países ocupados por Napoleão Bonaparte, sentimentos de resistência e mobilização contra essa presença e a questionar a legitimidade de utilização dos próprios vocábulos. Portugal é dessa realidade exemplo.

As invasões francesas despertaram, em Portugal, uma curiosidade pelo processo político que sustentava a guerra. O contacto com outras nações como França, Espanha e Inglaterra, que a vida militar havia permitido a alguns, gerava uma necessidade de reflexão e comentário sobre a dimensão dos acontecimentos políticos a que vinham assistindo (Araújo, 2022: 101). Esses comentários revelaram-se, porém, por vezes, também contraditórios entre si. Por um lado, as ideias de liberdade e igualdade provenientes da França revolucionária atraíam os jovens portugueses alistados, por outro, um discurso de ódio antifrancês, destinado a mobilizar as populações contra as invasões

Diana Tavares da Silva – *Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triénio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 137-163. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a7

napoleónicas, era intensamente estimulado. Toda a propaganda que circundou a guerra contra os franceses veiculava uma ideia de fidelidade e sacrifício para com a pátria e os seus defensores passaram a ser designados em todo o lado de “pais da pátria”, “heróis da pátria”, “beneméritos da pátria”, “restauradores da pátria” ou “filhos da pátria” (Araújo, 2022: 108). Incorporava também a ideia da *patria locus*, isto é, das várias “pátrias” que um mesmo país podia compreender. Este cariz municipalista incentivava as resistências locais e episódios de anónima heroicidade. A iniciativa das gentes pegarem em armas e lutarem contra o invasor (mesmo que isso significasse perecer às suas mãos) era tida então como testemunho do mais denodado patriotismo.

No início do século XIX português, a pátria reportava-se sobretudo ao território sagrado e o patriotismo era “um nexo que ligava a consciência do indivíduo à totalidade dos seus compatriotas e à história pretérita e principalmente futura do país” (Matos, 2002: 135). Mas, como dissemos, as ideias francesas da Revolução de 1789 começavam, também em Portugal, a ganhar destaque e o conceito de pátria, contrapondo à tirania, à servidão e às usurpações de poder a defesa da lei e o ideal da pátria cívica, a redefinir-se. Essa viragem linguística, ainda que lenta e discreta, é perceptível por exemplo na dúbia utilização do vocábulo patriota. Nos países sob domínio francês, como a Suíça, a Itália, Espanha ou Portugal, patriotas podiam ser simultaneamente aqueles que simpatizavam com as ideias revolucionárias (Godechot, 1987: 497) (em Portugal e Espanha eram também apelidados de afrancesados) como aqueles que se debatiam contra elas, os contrarrevolucionários ou conservadores. Para estes, pátria, à boa maneira do Antigo Regime, era a pátria comum do rei e da Igreja, os pilares do patriotismo (Araújo, 2022: 108). Era por eles que defendiam a pátria da invasão estrangeira. Isto não quer dizer que os partidários das promessas da Revolução Francesa quisessem viver sob o jugo estrangeiro, mas que propugnavam uma libertação que não somente previa a expulsão deste como a de todos os elementos (internos) que oprimiam a pátria (Fernández Sebastián & Francisco Fuentes, 2002: 515-516).

Tratava-se, por conseguinte, de uma questão identitária muito cara para os setores mais combativos e para os círculos de poder porque, como dissemos já, demarcava acima de tudo duas visões distintas da sociedade, das instituições e do acesso (e legitimidade) ao poder. Era problemática para os setores conservadores porque os obrigava a renunciar à utilização do termo ou a reclamar a sua exclusividade através de uma declaração de

Diana Tavares da Silva – *Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triénio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 137-163. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a7

guerra aos “patriotas” (Roura i Aulinas, 2008: 612), mas também para estes que, identificados com o inimigo estrangeiro, eram com frequência acusados de traição à pátria. Ainda assim, consideravam o seu patriotismo superior uma vez que aspirava salvaguardar a liberdade e a soberania da nação e não apenas defender a monarquia e a religião (Fernández Sebastián, 1994: 61).

Em Portugal, a utilização do termo pátria nestas primeiras décadas do século XIX, suplanta, em número, o de nação e é considerado, além disso, mais consensual. Sérgio Campos Matos justifica essa aderência, tanto no caso das invasões francesas como da Revolução Liberal, com o facto de pátria e patriotismo aludirem no período que medeia estes dois acontecimentos a uma série de emoções mais consentâneas com os momentos (propícios a episódios de irracionalidade) em causa, “ao corresponder a um sentimento que não raro é identificado com fogo, paixão e religião” (Matos, 2011: 42). À semelhança do que afirmava Robespierre, patriotismo define-se pelo amor ardente à pátria.

Em suma, o discurso patriótico não exprimia uma realidade específica, muito menos homogénea. Os conceitos de pátria e patriotismo, em evolução em todo o período de formação do estado moderno, foram sofrendo sucessivas alterações e apropriações por parte de diversos grupos que reforçaram a sua polissemia. A velocidade a que as mudanças políticas sucediam era muito superior ao ritmo de consolidação e difusão das palavras e das ideias. Independentemente disso é possível, porém, afirmar que pelo menos desde as últimas décadas do século XVIII até ao final do XIX europeu estes conceitos remetiam para um conjunto de ideias políticas e cívicas de que as revoluções liberais foram o veículo central.

Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triénio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)

As invasões francesas funcionaram em Portugal como um catalisador na afirmação dos conceitos de pátria, patriotismo e patriota. Até à Revolução Liberal de 1820, e mesmo depois, estes vão ser usados e instrumentalizados por diversos grupos e setores ideológicos. Ainda assim, perante a ameaça externa e a possibilidade de perda da independência, momentos que acionam uma certa irracionalidade, pátria e patriotismo incorporavam a “força ardente” necessária para manter entusiasmados todos aqueles que

Diana Tavares da Silva – *Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triênio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 137-163. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a7

se armavam para defender o país.

Por outro lado, num período de mudança de regime, como sucedeu em 1820, de acirradas disputas políticas e de renovação das instituições e tidas como “palavras-chave na sua função de incitação à ação” (Matos, 2011: 43-45), pátria e patriotismo foram intensamente aproveitados pelos liberais para estimular a adesão ao novo corpo político. Ou seja, se entre 1807-1811, pátria e patriotismo aglutinavam sobretudo sentimentos de lealdade para com o monarca e de incitação aos levantamentos locais contra o invasor, com a Revolução de 1820 estes serão progressivamente substituídos pelos afetos à cultura política liberal, associados ao governo da cidade, à liberdade e à cidadania.

Com a Revolução de 1820 são trazidas para o espaço público, agora de forma ostensiva, as ideias da tradição romana de *patria civitatis* formuladas por Cícero e atualizadas pelo contratualismo constitucional de Rousseau e da Revolução Francesa. A tensão semântica não desaparece e coexistiriam, com frequência, sentidos mais antigos e literais com os mais recentes, mas o conjunto de significações associadas à nova ordem política hegemoniza-se (Catroga, 2008: 333). O historiador Lluís Roura i Aulinas referindo-se ao exemplo da Revolução Liberal espanhola, mas sublinhando a generalidade do fenómeno, afirma nesse sentido que se tratou de uma “apropiación o secuestro del significado” (Roura i Aulinas, 2008: 629) destes conceitos fundamentais, colocados ao serviço do processo de formação do estado moderno.

As revoluções liberais europeias do início do século XIX, norteadas por princípios como a igualdade, a liberdade individual e o primado da lei e pela rejeição da tirania e do despotismo, tinham como finalidade restaurar (Espanha), regenerar (Portugal) ou fazer ressurgir (Itália) os seus países da letargia intelectual e da decadência política. Nestes, germina um patriotismo revolucionário e constitucional de inspiração jacobina que invocava precisamente estes princípios e, a contrapor-lhe, um patriotismo antirrevolucionário que, muito ligado aos fatores de ordem geográfica e tendo como referentes principais Deus e o Príncipe, foi identificado com o absolutismo ou com o patriotismo-tipo do Antigo Regime (Roura i Aulinas, 2008: 613).

A pátria para os liberais, mais do que decorrente de um acaso geográfico, dizia respeito a um “sentimento de pertença constitucionalizado” (Bernardes, 2012: 4), isto é, a uma adesão dos cidadãos livres, unidos na fraternidade, aos valores da nova ordem política, aos direitos e deveres deles promanados e consignados na lei e na Constituição.

Diana Tavares da Silva – *Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triénio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 137-163. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a7

A rejeição absoluta do despotismo partia do desprezo deste para com os direitos naturais do homem, bem como para com todas as concessões que a Revolução Francesa permitira. Recuperava-se, inclusive em Portugal, a máxima de Jacourt e de outros célebres autores franceses, de que sob o jugo do despotismo não haveria pátria. O patriotismo, por sua vez, seria um patriotismo cívico e era considerado, tal como em França, o “ideal supremo que devia nortear os indivíduos” (Catroga, 2008: 26) para o bem público, auxiliá-los na governação do país e mantê-los alerta para as movimentações daqueles que procuravam reverter a situação política, considerados pelos patriotas constitucionais os verdadeiros “inimigos da pátria e apelidados de “servis” ou “falsos patriotas”.

Testemunho da forte correlação dos vocábulos pátria, patriotismo e patriota à causa liberal é, por exemplo, a quantidade de vezes que são empregues no texto constitucional de 1822, ou a intitular obras, publicações periódicas ou mesmo modelos associativos, como as sociedades patrióticas, anti-absolutistas. No caso da imprensa, estima-se que entre 1813 e 1890 ter-se-ão publicado cerca de 24 títulos com estes vocábulos (Matos, 2011: 38) e no que diz respeito a sociedades patrióticas, além de numerosas no triénio liberal, tinham como propósito declarado estimular a sociabilidade das elites liberais, defender a Constituição e velar pela sobrevivência do regime. Pátria era então sinónimo de liberdade e patriotismo de revolução e, por conseguinte, a privação da liberdade era a privação da pátria, isto é, os cidadãos eram, sob o despotismo, apátridas. Na imprensa periódica, várias vezes se afirmou que o dia 24 de agosto nos havia restituído a Liberdade e a Pátria (Verdelho, 1981: 54-55). Esta ideia, como as demais em torno destas palavras, circula com entusiasmo não só cá, mas entre os países recém-constitucionalizados. Em Espanha, popularizou-se a expressão “*Dadnos una patria!*”, antes da abertura das Cortes e da promulgação do texto constitucional e, depois disso, a expressão “*españoles, ya tenéis patria!*” (Varela Tortajada, 1994: 40 e Fuentes Aragonés, 2010: 26). Em Portugal, o mesmo sucederia. Almeida Garrett afirmara no poema *A Caverna de Viriato* (1824), referindo-se ao período que precedia a revolução, “Pátria... não temos Pátria”, para logo seguir dizer que com o triunfo do liberalismo, “Já livres já somos, /Já pátria já temos” (Catroga, 2008: 239).

Acreditando que os responsáveis pelo pronunciamento militar de 24 de agosto e aqueles que reunidos em Cortes preparavam a Constituição, haviam dado a Portugal uma pátria, os defensores do regime liberal cobriram-nos de elogios, apelidando-os de “Pais

Diana Tavares da Silva – *Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triénio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 137-163. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a7

da Pátria”, “Libertadores da Pátria” ou “Beneméritos da Pátria”. Ora, “Pais da Pátria” era um título atribuído, desde a Roma Antiga, aos beneméritos da república, aos seus heróis. O primeiro a recebê-lo terá sido Cícero (Verdelho, 1981: 69). Este facto é especialmente interessante se nos recordarmos que eram os mesmos epítetos que durante as invasões napoleónicas se aplicavam aos que resistiam à ameaça externa e cujas posições se situavam tantas vezes num espetro político oposto ao dos liberais.

O objetivo dos liberais com a apropriação destes vocábulos era ativar e fomentar a ligação dos indivíduos a um novo ideal de *patria communis*. Exatamente como no caso francês acreditava-se que ao contrário dos sentimentos de natureza territorial, relativamente espontâneos já que a geografia era um dado adquirido, a afeição ao regime liberal precisava de ser cuidadosamente cultivada no coração dos cidadãos, até porque mais do que nunca era destes que dependia a preservação das conquistas revolucionárias, a unidade política e a estabilidade social. Pretendia-se estabelecer uma comunidade jurídico-política assente sobre uma Constituição que seria a prova do maior patriotismo possível porque simbolizava a derrota definitiva do despotismo (Catroga, 2008: 241). Neste cenário, o monarca só era entendido como “Pai da Pátria” e a monarquia patriótica na medida em que respeitasse o pacto social e as leis da nação e não apenas por direito natural.

Em todo este quadro de profunda mudança política e social, a imprensa desempenhou papel central. A liberdade de imprensa que a instauração do Liberalismo permitiria em Portugal alterou significativamente a comercialização de periódicos. Durante o triénio liberal registou-se um aumento exponencial de jornais, alguns deles de curta duração, principalmente em Lisboa e no Porto (Tengarrinha, 2013: 320). Colocando à disposição de um público vasto diferentes perspetivas da conjuntura política, económica, social e cultural do país, os jornais transformaram-se num importante instrumento de vulgarização, mas também de fermentação de ideias. Através deles, denunciavam-se abusos e tentativas de corrupção; agressões às liberdades e garantias alcançadas; davam-se a conhecer ao governo as necessidades e expectativas dos cidadãos; denunciavam-se e desmentiam-se rumores, etc. Eram também eles que determinavam e marcavam o tom das discussões do dia; que fazendo circular notícias internacionais introduziam novas ideias sobre temas fraturantes e que expandiam o potencial (positivo ou negativo) de determinado evento ou ocorrência.

Diana Tavares da Silva – *Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triénio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n.º 2. 2023. 137-163. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a7

A influência dos jornais no vintismo deve ainda perceber-se pela facilidade com que eram adquiridos. Ao invés, por exemplo, de livros de natureza erudita, os jornais revelavam-se mais atrativos em termos monetários, exigiam um tempo de leitura menor e permitiam uma rápida e eficaz circulação de informação que, muitas vezes, era lida e transmitida vocalmente. O jurista Marcelino de Matos afirmaria, a propósito disso, que as folhas e papéis volantes exerciam sobre os espíritos uma ação menos lenta do que os livros e por isso eram mais aptos para tratar das coisas políticas (Pereira, 1998: 96). Quem quer que pretendesse ingerir na vida política nacional, individualmente ou em grupo, devia, com domínio de escrita e escassos meios, conceber e lançar um jornal. As sociedades patrióticas, por exemplo, definiam como objetivo, aquando da sua fundação, a criação de um jornal com que tinham intenção de dirigir “a opinião pública segundo o espírito da Constituição” (Vargues, 1993: 186). Dessa confluência de impressos e folhas periódicas foram-se então formando correntes de opinião política que invadiram o espaço público.

De entre os jornais mais destacados e influentes do triénio liberal consta o *Patriota Portuense*, publicado de 1 de janeiro a 31 dezembro de 1821 na cidade do Porto. Trata-se de um diário de intervenção política liberal, editado por Azevedo Soares e impresso na Oficina da Viúva Alvarez Ribeiro e Filhos (Sousa & Lima, 2021: 49). Tinha por finalidade “satisfazer os deveres que à Pátria” todos devem (*Patriota Portuense*, n.º 1, 1 de janeiro de 1821), ou seja, demonstrar as vantagens de um governo constitucional e os danos inerentes ao despotismo. Para isso, cada número daria conta não só dos documentos divulgados pelas Cortes (sessões, decretos, etc.), como noticiaria o que ia acontecendo de relevante a nível nacional e internacional, como publicaria, ainda, artigos de opinião e a correspondência dos leitores divulgando assim os desejos e necessidades dos cidadãos nomeadamente sobre a gestão da cidade e do país.

Os artigos do *Patriota Portuense* tinham, como aliás era característico de todos os jornais deste período, uma forte componente doutrinária e propagandística. Alinhados com o liberalismo ou de feição contrarrevolucionária, todos definiam o seu programa de atividades com a intenção clara de influenciar num ou noutro sentido a opinião pública, transformada nesta altura numa tribuna (Ozouf, 1987: 424). Para os liberais, a tarefa revelava-se ainda mais essencial na medida em que de instruir, entusiasmar e fidelizar o povo ao novo regime dependia o seu triunfo. Assim se expressava o redator do *Astro da*

Diana Tavares da Silva – *Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triênio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n.º 2. 2023. 137-163. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a7

Lusitânia ao afirmar que sendo o sistema liberal “um estado fora do ordinário precisa de certos estímulos para a sua duração” (*Astro da Lusitânia*, n.º 272, 20 de outubro de 1821). Isso explica por exemplo porque é que o número de periódicos de feição liberal foi em muito superior aos absolutistas.

As reflexões acerca da pátria e do patriotismo, temas caríssimos ao partido liberal, dominaram grande parte dos números do *Patriota Portuense*. A cidade do Porto, berço da Revolução, era aí referida como eminentemente patriótica e os portuenses considerados exemplo do mais alto patriotismo. Este, por sua vez, veiculava aí ainda sentimentos antigos de abnegação e sacrifício (que, na verdade, nunca perdera), mas agora em nome da liberdade, da salvação e da independência (*Patriota Portuense*, n.º 77, 30 de março de 1821). A certa altura diz-se, até, que nada havia de mais sagrado para os homens livres do que a pátria e, por isso, morrer por ela constituía uma obrigação dos cidadãos honrados (*Patriota Portuense*, n.º 96, 24 de abril de 1821).

A questão da “salvação” em correlação com as ideias de “libertação” e “independência” da pátria são centrais em todo o discurso do periódico portuense, a par de um outro que salienta e reitera as causas e os infortúnios do despotismo. Uma e outra estão obviamente interligadas. De facto, a narrativa liberal predominante pretendia cultivar uma ideia fundamental que legitimava o seu acesso ao poder – a da necessidade de resgatar a pátria da ignorância e do atraso a que o absolutismo a tinha votado. O amor da pátria teria justificado, portanto, um assalto ao poder, a substituição do regime e uma nova ordem política em que os cidadãos invocavam o seu direito ao governo e à cidadania (Ramos, 2004: 555-556). Sob esta perspetiva, o patriotismo não refletia apenas o interesse do país em detrimento do bem-estar individual, mas o dever de a pátria proteger os seus cidadãos da arbitrariedade. Esta devia permitir-lhes o livre exercício das suas faculdades, assegurar-lhes a segurança dos seus bens e pessoas e estimular a prosperidade de cada um porque se acreditava ser esse o caminho para a prosperidade coletiva.

Também neste periódico se invoca a ideia de que com a instauração do sistema constitucional se deu, aos portugueses, uma pátria e de que é da competência do governo fazer-lhes conhecer que a têm (*Patriota Portuense*, n.º 4, 4 de janeiro de 1821) identificando o interesse particular com o comum. Esta ideia é várias vezes recuperada no periódico portuense que sublinha a mútua confiança que o verdadeiro patriotismo deve gerar, isto é, que tanto os homens devem cuidar do bem da pátria como esta deve cuidar

Diana Tavares da Silva – *Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triênio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n.º 2. 2023. 137-163. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a7

dos direitos dos seus cidadãos. Considerava-se ainda que devia recompensar aqueles que se colocavam ao seu serviço para que não fosse taxada de injusta ou ingrata (*Patriota Portuense*, n.º 275, 20 de novembro de 1821). Trata-se, como vimos, do patriotismo que tem por base o pacto ou contrato social de Rousseau. É, ainda, reforçada a realidade oposta, ou seja, num país onde grassasse o despotismo, onde as paixões dos monarcas prevaleciam sobre a justiça ou em que se privava os cidadãos dos seus direitos, não haveria nem sociedade, nem pátria (*Patriota Portuense*, n.º 123, 25 de maio de 1821) e os vínculos desse pacto romper-se-iam. Esta ideia, que anda sempre a par da de liberdade, é crucial para a imprensa liberal e naturalmente para o *Patriota Portuense*. Porque não se trata só de os liberais terem multiplicado o uso destes vocábulos, mas da carga afetiva que procuravam imprimir-lhes através de comparações exacerbadas ou da atribuição de simbologias poetizantes (Verdelho, 1981: 58).

Segundo os liberais, deviam ser as leis a cimentar os sentimentos de amor e lealdade para com a pátria e não esperar que estes brotassem espontaneamente no coração dos cidadãos. O patriotismo era uma virtude política que conjugando a felicidade de um com a de todos instigaria a ordem e o respeito pelas suas leis e instituições. Aqueles que tinham preparado e levado a cabo a Revolução de 24 de agosto, “dia de glória imarcescível” (*Patriota Portuense*, n.º 26, supl., janeiro de 1821), bem como o conjunto de homens reunidos em Assembleia Nacional para preparar a Constituição eram os representantes máximos desse patriotismo revolucionário e, portanto, destinatários de epítetos como “beneméritos da pátria”. Na imprensa (e também no *Patriota Portuense*) sugeria-se que se erguessem monumentos em sua honra que serviriam de exemplo de heroicidade às gerações seguintes. Pretendia-se fazer sobreviver à narrativa histórica, o culto desses homens e criar mitos que estabelecessem uma relação de afeição com o novo sistema político (Araújo, 2022: 251). Estes epítetos, atribuídos pelos liberais aos deputados, nomeadamente o de “Pais da Pátria”, seriam entendidos pela facção reacionária como grotescos (Verdelho, 1981: 69).

Reafirmava-se, por outro lado, a ligação do patriotismo com os direitos do homem e rejeitava-se as acusações feitas pelos reacionários que, para o desmerecer, o combinavam e identificavam com anarquia e rebelião (*Patriota Portuense*, n.º 60, 10 de março de 1821). Além disso, enaltecia-se o patriotismo dos vintistas face àquele que havia dominado o espírito dos portugueses entre 1807-1811. Achavam-no superior porque

Diana Tavares da Silva – *Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triénio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n.º 2. 2023. 137-163. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a7

enquanto a revolta contra a ocupação francesa exigia essencialmente ânimo e firmeza, a reforma que no presente procuravam fazer no país exigia “força que dê impulso e autorize virtudes que exemplifiquem, ciência para bem deliberar e prudência para que bem execute” (*Patriota Portuense*, n.º 107, 7 de maio de 1821). Não esqueçamos que no triénio liberal a linguagem está ao serviço dos acontecimentos políticos. Apropriar-se dos conceitos e manietá-los a favor das suas lutas era uma forma de afirmação e legitimação da própria causa. Os periódicos são o palco principal dos embates concetuais que lavram no espaço público e onde se define e fortalecem novos pressupostos semânticos. Num dos números do periódico dá-se destaque à controvérsia que a utilização do vocábulo pátria por várias facções induzia. A questão passava por identificar quem era o verdadeiro patriota e, por conseguinte, quem tinha legitimidade para pronunciar-se sobre ela. Para os liberais, patriota era aquele que reconhecendo os “males da pátria” a procurava libertar deles, daí que não consentissem que a palavra (tida como sagrada) fosse pronunciada pelos que consideravam ter destruído e aniquilado o país (*Patriota Portuense*, n.º 262, 5 de novembro de 1821).

Todavia, não obstante a natureza ideológica da disputa, em causa estava, acima de tudo, as desvantagens óbvias de ver o país dividido. Minado desde o primeiro momento pelo descontentamento de muitos (principalmente dos grupos a que foram cerceados privilégios) e condenado a uma debilidade crónica, o recém-instalado regime precisava de escudar-se em conceitos políticos fundamentais que apelavam a denominadores comuns, tais como pátria e patriotismo. O que sucede é que precisamente por serem conceitos-chave, que estruturam o discurso político, são assimilados por todas as forças ideológicas nas suas maneiras de compreender o a realidade, ou seja, o campo de significados que oferecem será tanto mais vasto quanto as facções que o tentam dominar.

As ideias de pátria e patriotismo que o *Patriota Portuense* produzia estavam obviamente alinhadas com a experiência do liberalismo, como aliás é comunicado logo na abertura do seu primeiro número. Aí, em sucessivas correspondências, os cidadãos assinam sob pseudónimos como “amante da pátria” ou “advogado da pátria” e são frequentemente utilizadas nos seus artigos expressões como “males da pátria”, “cuidados da pátria” ou “prosperidade da pátria”. Quando se trata de descrever eventos festivos de apoio à causa liberal recorre-se a expressões como “patriótico divertimento” ou “embriaguez patriótica”. A própria escolha das palavras patriota ou patriótica para

Diana Tavares da Silva – *Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triénio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n.º 2. 2023. 137-163. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a7

intitular periódicos e associações é uma tentativa de monopolização dos conceitos. O objetivo era que patriota e liberal quando pronunciados dissessem uma e a mesma coisa.

Contudo, estas significações vão conviver com outras radicalmente diferentes que identificam, por seu turno, a pátria com dois pilares fundamentais – a religião e a monarquia de direito absoluto. Fatores identitários que pela antiguidade da sua correlação estavam muito mais enraizados do que os que os liberais agora propunham – liberdade, Constituição e atividade cívica. Apesar de reconhecerem o catolicismo como a religião oficial do país, os liberais sabiam da sua cumplicidade com o absolutismo e, por isso mesmo, uma das suas primeiras resoluções foi a extinção da Inquisição. A pátria dos liberais é, com efeito, uma pátria secularizada que se pretende livre de qualquer servidão ou tirania. No *Patriota Portuense* afirma-se, em consonância, que “nenhum patriota deve descansar enquanto não vir por terra as duas inquisições, religiosa e civil (Intendência Geral da Polícia), que são os dois polos em que se revolve todo o despotismo” (*Patriota Portuense*, n.º 154, 2 de julho de 1821). O mesmo conflito deflagrou no triénio liberal espanhol. Nestes anos, desenvolveu-se aí um profundo antagonismo entre religião e governo, sendo a primeira entendida como “principal resorte de movilización del absolutismo” (Fernández Sebastián & Francisco Fuentes, 2002: 517) e símbolo do movimento contrarrevolucionário. No que concerne à monarquia, e à figura do rei, os liberais entendem-nos como representantes da pátria e, no caso do monarca como o primeiro dos “pais da pátria”, mas sublinhando que é esta (e não o contrário) a investi-lo de majestade e soberania (Fernández Sebastián, 1994: 55) e perante ela deve, como todos, responder.

Os próprios dicionários da época foram morosos a observar os vários matizes que os vocábulos passaram a incorporar, acentuando a discrepância entre a sua utilização corrente e o reconhecimento formal dos novos significados. O dicionário de António Morais Silva, o mais influente da época, na sua edição de 1789, define pátria tão-somente como “a terra de onde alguém é natural” (Silva, 1789: 170) e não contempla sequer as palavras patriotismo ou patriota. A edição de 1823, depois de pelo menos uma década de intensas disputas semânticas em torno destes conceitos, não sofre nenhuma alteração. Mais curioso ainda é que, muitas vezes, até nos próprios veículos de comunicação usados pelos liberais, sobretudo os jornais, onde as palavras e os acontecimentos evoluem a um ritmo mais intenso, estes conceitos geram equívocos. Num dos números do *Patriota*

Diana Tavares da Silva – *Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triénio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n.º 2. 2023. 137-163. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a7

Portuense, em resposta a um artigo em que se mencionava “Oh Pátria estás livre!”, um leitor dirige-lhe uma carta na qual questionava se o autor se referia a pátria enquanto reino ou se se reportava apenas à porção de terra de onde era natural. A dúvida era de facto pertinente já que noutras ocasiões a cidade do Porto fora aí mencionada com esse mesmo sentido, o de *patria locus* (Patriota Portuense, n.º 207, 1 de setembro de 1821).

Estes mal-entendidos não só não são raros neste período como, segundo Fernando Catroga, acontecem muitas vezes pela mão do mesmo interveniente. Há um conjunto de significados – antigos (Catroga, 2008: 333) – que perseveram apesar das mudanças radicais a que a sociedade assiste e outro conjunto de significados – recentes – que pelo intenso tratamento doutrinário de que são alvo (nomeadamente ao nível da imprensa) se instalam definitivamente no vocabulário político corrente. A divisão entre uns e outros não é, todavia, nem clara, nem coesa. A confusão semântica que se instala no seio dos artigos de jornal é simultaneamente produtora e produto da confusão semântica que se manifesta nos debates das Cortes, nas reuniões das sociedades patrióticas ou nas tertúlias de café. É-o porque os jornais são, neste período, não um veículo de informação, mas o lugar onde decorre a ação, isto é, onde se formam correntes de pensamento e opinião e onde essas correntes depois se confrontam. São jornais de propaganda, pensados e preparados segundo um alinhamento ideológico, com propósitos e programa político bem definidos e com papel central no desenrolar dos acontecimentos. Não escapam à convulsão de ideias e ao caos concetual porque eles próprios os criavam e deles se alimentavam.

Conclusão

Como observou Quentin Skinner, quando em causa está a interpretação e compreensão dos atos discursivos deve-se evitar pensar a linguagem de uma forma isolada e atender-se sobretudo ao contexto em que surge (ou em que é transformada) e a que usos a sujeitam (Skinner, 2005: 145). Por outro lado, mais do que procurar um significado único e original de um punhado de conceitos-chave que nos ofereçam explicações fechadas sobre determinada época, é importante perceber que a linguagem não constitui apenas um reflexo da realidade social que enuncia, mas que tem sobre ela um certo nível de ingerência. Esse reconhecimento permitir-nos-á identificar com maior

Diana Tavares da Silva – *Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triénio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 137-163. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a7

facilidade a apropriação dos mesmos conceitos por grupos distintos com objetivos distintos e, conseqüentemente, a multiplicidade de significados que cada um pode adquirir. Pode também sensibilizar-nos para a possibilidade de encontrarmos num mesmo grupo, ou até num mesmo indivíduo, a coexistência (contraditória até) de vários significados. Isso verifica-se sobretudo quando o ritmo a que os acontecimentos se sucedem é de tal forma célere, em conjunturas revolucionárias e pós-revolucionárias por exemplo, que o vocabulário deixa de conseguir acompanhá-los, desatualizando-se. Apesar disso, e principalmente pela forte carga ideológica que encerram, continua a ser empregue (ainda que com as devidas alterações de sentido), gerando situações curiosas de conflito que coloca em causa a legitimidade da utilização das próprias palavras por certos agentes.

Foi com base nestes pressupostos que intentamos, neste artigo, abordar os vocábulos pátria e patriotismo, tentando identificar os principais câmbios que sofreram, em particular na segunda metade do século XVIII e nas primeiras décadas do século XIX, e que se revelaram estruturais no discurso político subsequente de vários países europeus. O Iluminismo, a Revolução Francesa e, depois, as revoluções de cunho liberal, obrigaram os homens a redefinir estes conceitos e a integrá-los nas novas narrativas políticas, com todas as dificuldades inerentes a uma tentativa de renovação da linguagem.

Portugal não escapa a este processo e aqui, como em França ou na vizinha Espanha, pátria e patriotismo, conceitos políticos fundamentais, são alvo de uma intensa reformulação semântica com muitos pontos de similitude. Espanha e Portugal, ambos alvos da ofensiva francesa e com pronunciamentos revolucionários de cariz liberal em períodos quase coincidentes, partilham muitas inimizades, ambições e desejos de mudança. Procurando estabelecer um vínculo entre devoção à pátria e princípios e valores constitucionais, bem como justificar o seu direito à cidadania, isto é, de “constitucionalizar o amor da pátria” (Catroga, 2008: 339), os liberais desdobraram-se em considerações sobre os significados que a sua nova “religião política” atribuía a estes termos. No espaço público, eles ganham um alcance expressivo e protagonizam os debates quer dos órgãos de soberania, quer da sociedade em geral. Com as suas muitas ambivalências, comportando sentidos diferentes e, alguns, em contradição, instalam-se no discurso político e tornam-se também símbolo de um novo tempo. Principalmente nos

Diana Tavares da Silva – *Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triénio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 137-163. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a7

jornais, de que vimos o Patriota Portuense é exemplo, levam uma vida próspera e em constante questionamento.

Fontes

Astro da Lusitânia, Lisboa: na Officina de J.F.M. de Campos, 1821.

Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, Paris, t. 24, 1778.

Patriota Portuense, Porto: na Officina da Viúva Alvarez Ribeiro e Filhos, 1821.

SILVA, António Morais - *Diccionario da Lingua Portugueza composto pelo Padre D. Rafael Bluteau, reformado, e acrescentado por Antonio de Moraes Silva*, Lisboa: na Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789, t. 2.

Bibliografia

ANDRÉS-GALLEGO, José (2006), “Los Tres Conceptos De Nación En El Mundo Hispano” in *Acción y constitución: De la Ilustración al Liberalismo*, ed. por Cinta CANTARELA, pp.123-146.

ARAÚJO, Ana Cristina (2022), *Resistência Patriótica e Revolução Liberal 1808-1820*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

BERNARDES, Joana Duarte (2012), “O Moderno do Antigo: A estesia cívica do jovem Almeida Garrett nas Revoluções Liberais ibéricas”, *Carnets*, Première Série - 4 Numéro Spécial, pp. 121-146.

CATROGA, Fernando (2008), “A constitucionalização da virtude cívica (os seus ecos nas Cortes vintistas)” in *Revista de História das Ideias*, vol. 29, pp. 275-345.

CATROGA, Fernando (2008), “Os pais da pátria liberal” in *Revista de História da Sociedade e da Cultura*, vol. 8, pp. 235-280.

CATROGA, Fernando (2008), “Pátria, Nação e Nacionalismo” in TORGAL, Luís Reis *et al* (coord.), *Comunidades imaginadas. Nação e nacionalismo em África*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 9-39.

CHAUNU, Pierre (1995), *A civilização da Europa das luzes*, Lisboa: Editorial Estampa.

FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, Javier (1994), “España, monarquía y nación. Cuatro concepciones de la comunidad política española entre el Antiguo Régimen y la

Diana Tavares da Silva – *Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triénio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n.º 2. 2023. 137-163. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a7

Revolución liberal” in *Studia Historica-Historia Contemporánea*, vol. XII, pp. 45-74.

FERNANDEZ SEBASTIÁN, Javier; FRANCISCO FUENTES, Juan (2002), “Patria” in Javier Fernandez Sebastián; Juan Francisco Fuentes, (dirs.), *Diccionario político y social del siglo XIX español*, Madrid: Alianza Editorial, pp 512-523.

FERNANDEZ SEBASTIÁN, Javier; FRANCISCO FUENTES, Juan (2004), “A manera de introducción. Historia, lenguaje y política” in *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, n.º 53 (1), pp. 11-26.

FUENTES ARAGONÉS, Juan Francisco (2010), “Las Cortes de Cádiz: Nación, soberanía y territorio” in *Cuadernos de Historia Contemporánea*, vol. 32, pp. 17-35.

GIL PUJOL, Xavier (2004), “Un rey, una fe, muchas naciones: Patria y nación en la España de los siglos XVI–XVII.” in GARCÍA GARCÍA, B. y ÁLVAREZ-OSSORIO ALVARIÑO, A. (coords.), *La Monarquía de las naciones: Patria, nación y naturaleza en la monarquía de España*, Madrid: Fundación Carlos de Amberes, pp. 39-76.

GODECHOT, Jacques (1971), “Nation, Patrie, Nationalisme et Patriotisme en France au XVIIIe siècle” in *Annales historiques de la Révolution française*, vol. 206, pp. 481-501.

KOSELLECK, Reinhart (2004), “Historia de los conceptos y conceptos de historia” in *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, n.º 53 (1), pp.27-45.

MATOS, Sérgio Campos (2002), “História e identidade nacional. A formação de Portugal na historiografia contemporânea” in *Lusotopie*, pp. 123-139.

MATOS, Sérgio Campos (2008), *Consciência histórica e nacionalismo*, Lisboa: Horizonte.

MATOS, Sérgio Campos (2011), “Linguagem do patriotismo em Portugal: da crise do Antigo Regime à I República” in Miriam Halpern Pereira *et. al.* (coord.), *Linguagens e Fronteiras do Poder*, pp. 35-52.

MORIEUX, Renaud (2005), “Patriotismes, révoltes et révolutions dans les Iles britanniques autour de la Revolution française” in, Marc Belissa; Bernard Cottret (dir.), *Cosmopolitismes, Patriotismes. Europe et Amérique 1773-1802*, Rennes: Editions le Perséides, pp. 43-58.

OZOUF, Mona (1987), “L’opinion publique”, in *The French Revolution and the Creation of Modern Political Culture*, Keith Michael Baker (dir.), Vol. 1: *The political culture of the Old Regime*, Oxford: Pergamon Press, pp. 419-434.

Diana Tavares da Silva – *Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triénio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 137-163. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a7

PEREIRA, Maria da Conceição Meireles (1998), “Jornais, editores e tipografias do Porto (1866-1898)” in *A Indústria Portuense em perspetiva histórica: actas do Colóquio*, Lisboa: CLC-FLUP, pp. 95-116.

RAMOS, Rui (2004), “Para uma história política da cidadania em Portugal” in *Análise Social*, vol. XXXIX (172), pp. 547-569.

RIBEIRO, Maria Manuela Tavares (1991), “Utopismo, internacionalismo, pacifismo” in *Estudos de História Contemporânea Portuguesa*, Lisboa: Livros Horizonte, 1991, pp. 289-301.

ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz (1987), “As micropátrias do interior português” in *Análise Social*, vol. XXIII (98), pp.721-732.

ROURA I AULINAS, Lluís (2008), “Patriotismo y nación en la Guerra de la Independencia: el secuestro del concepto "nación"” in MIRANDA RUBIO, Francisco, *Congreso Internacional “Guerra, sociedad y política (1808-1814)*, vol. 1, p. 603-630.

SKINNER, Quentin (2005), *Visões da Política. Sobre os métodos históricos*, Lisboa: Difel.

SOUSA, Jorge Pedro; LIMA, Helena (2021), *Jornalismo do século XIX: da Monarquia à República*, Lisboa: ICNOVA.

TENGARRINHA, José (1989), *História da Imprensa Periódica Portuguesa*, Lisboa: Caminho.

TENGARRINHA, José (2013), *Nova História da Imprensa Portuguesa: das origens a 1865*, Lisboa: Temas e Debates: Círculo de Leitores.

VARELA TORTAJADA, Javier (1994), “Nación, patria y patriotismo en los orígenes del nacionalismo español” in *Studia historica. Historia contemporânea*, n. °12, pp. 31-43.

VARGUES, Isabel Nobre (1993), *A Aprendizagem da Cidadania: Contributo para a definição da cultura política vintista*, Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

VARGUES, Isabel Nobre (1996), “Liberalismo e Independência. Os Exilados Italianos Em Portugal (1820-1850)” in *Revista Portuguesa de História*, t. XXXI, vol. 2, pp. 411-426.

VERDELHO, Telmo (1981), *As palavras e as ideias na Revolução Liberal de 1820*, Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Diana Tavares da Silva – *Algumas considerações sobre pátria e patriotismo no triénio liberal português – o caso do Patriota Portuense (1821)*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 137-163. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a7

VIGUERIE, Jean de (2021), “Patriotisme et Terreur “ in Germain Sicard (dir.), *Justice et Politique: La terreur dans la Révolution Française*, Toulouse: Presses de l’Université Toulouse, pp. 107-116.

Leonardo Aboim Pires – *Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada* História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 164-191. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a8

Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada

Citrus fruits in Portuguese agriculture, 18th -19th centuries: between alternative cultivation and specialised production

Los cítricos en la agricultura portuguesa, siglos XVIII-XIX: entre el cultivo alternativo y la producción especializada

Les agrumes dans l'agriculture portugaise, 18e-19e siècles : entre culture alternative et production spécialisée

Leonardo Aboim Pires
CEIS20 – Universidade de Coimbra
leonardo.a.pires@uc.pt

Resumo: Partindo dos debates historiográficos sobre especialização agrária e agricultura alternativa, o presente estudo incide sobre a importância que os citrinos ocuparam nos sistemas agrários portugueses dos séculos XVIII e XIX e as suas consequências no comércio coetâneo. Fazendo uma resenha histórica sobre a expansão da citricultura e com base num conjunto de várias fontes, conclui-se que apesar da concorrência externa, algumas regiões do país continuaram a fomentar o cultivo de laranjas, apostando numa maior especialização agrícola.

Palavras-chave: Citricultura; produção agrícola; agricultura alternativa; especialização agrícola.

Abstract: Starting from historiographical debates on agrarian specialisation and alternative agriculture, the present study focuses on the importance of citrus in the 18th and 19th centuries Portuguese agrarian systems and its consequences in the contemporary trade. Making a historical review of the expansion of citrus cultivation and based on a set of various sources, it concludes that despite external competition, some regions of the country continued to promote the cultivation of oranges, betting on a greater agricultural specialization.

Keywords: Citriculture; agricultural production; alternative agriculture; agricultural specialization.

Resumen: Partiendo de los debates historiográficos sobre la especialización agraria y la agricultura alternativa, el presente estudio se centra en la importancia de los citrinos en los sistemas agrarios portugueses de los siglos XVIII e XIX y sus consecuencias en el comercio coetáneo. A partir de una revisión histórica de la expansión del cultivo de cítricos y de un conjunto de fuentes, se concluye que, a pesar de la competencia externa, algunas regiones del país continuaron promoviendo el cultivo de naranjas, invirtiendo en una mayor especialización agraria.

Palabras-clave: Citricultura; producción agrícola; agricultura alternativa; especialización agrícola.

Résumé: Partant des débats historiographiques sur la spécialisation agraire et l'agriculture intensive, cette étude se concentre sur l'importance de les grumes dans les systèmes agraires portugais du XIXe siècle et ses conséquences sur le commerce contemporain. Sur la base d'un examen historique de l'élargissement de cette culture et d'un ensemble de sources, il est conclu que, malgré la concurrence extérieure, certaines régions du pays ont continué à promouvoir la citriculture, investissant dans une plus grande spécialisation agraire tout au long du 19^{ème} siècle.

Mots-clés: Citriculture ; production agricole ; agriculture alternative ; spécialisation agricole.

Leonardo Aboim Pires – *Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada* História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 164-191. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a8

Introdução

Entre limas e laranjas, limões e tangerinas, os citrinos foram e são uma presença visível e transeular na paisagem agrária de Portugal, como obras recentes o demonstram (Ramos, 2022), com uma clara disseminação de Norte a Sul, com certas regiões a fazer destas culturas um traço distintivo das suas estruturas agrárias. O citrino com maior destaque foi a laranja, cuja supremacia económica se fez sentir nos Açores, como vários estudos já evidenciaram (Dias, 1995; Miranda, 1989; Sousa, 2012), em Setúbal e no Algarve.

No mercado interno, os citrinos visavam o abastecimento dos centros urbanos que chegavam através da cabotagem fluvial e costeira. No estrangeiro, eram o Reino Unido, a Alemanha e as pequenas economias industrializadas da Europa do Norte os mais relevantes importadores porque reuniam as condições para uma dinâmica de um forte consumo onde os vendedores dependiam de produtos de alta qualidade para satisfazer a procura dos consumidores, alterando a perceção portuguesa sobre as práticas de cultivo e de comércio. Em Portugal, uma lenta efetivação desta realidade teve consequências devido à concorrência de outras regiões, como a historiografia internacional assinalou para Espanha (Abad, 1984; Calatayud 1989; Garrido 2007; Garrido, 2010; Soriano, 1998), EUA (Sackman, 2005; Saraiva, 2014) e Médio Oriente (Karlinsky, 2005).

Face aos estudos existentes, surge uma discussão que no âmbito da historiografia agrária portuguesa tendo sido praticamente inexistente e cujas interpretações pretendemos eventualmente renovar: a emergência da agricultura alternativa e especialização agrícola. Fazendo uso dos debates conceptuais fomentados pela obra de Joan Thrisk e que teve maior impacto no mundo anglo-saxónico, com este artigo¹ pretendemos analisar, à luz da investigação efetuada por esta historiadora, a evolução dos citrinos em Portugal entre os séculos XVIII e XIX. Olhando para o período cronológico escolhido, as mudanças surgidas poderão ter resultado duma alocação mais eficiente das condições agroecológicas dos territórios? Foi a pressão do mercado global? Ou momentos de crises, baixa de preços e oscilações económicas que estimularam as viragens alternativas dentro do sector primário?

¹ A investigação para o presente trabalho foi financiada pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito de uma bolsa individual de doutoramento (SFRH/BD/06506/2020).

Leonardo Aboim Pires – *Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada* História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 164-191. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a8

Das fontes primárias compulsadas no Arquivo Histórico do Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria e Arquivo Nacional da Torre do Tombo, de um ponto de vista quantitativo, todas as estatísticas de produção e comércio apresentaram-se bastante parcelares, com grandes hiatos sem informação. Perante esta escassez, os dados apresentados neste artigo foram os que foi possível coletar perante as lacunas surgidas na documentação, tendo sido efetuado o recurso a outras fontes impressas, nomeadamente, relatórios, teses e dicionários geográficos, compondo o corpo documental para as nossas interpretações.

Agricultura alternativa e especialização agrícola: aspetos de um debate historiográfico

A introdução e expansão de culturas agrícolas sustentam as mudanças onde se inserem as variações nos espaços humanizados e modificações nos regimes alimentares e no âmbito destas transformações surgem algumas estratégias produtivas. Como Joan Thirsk demonstrou em *Alternative Agriculture*, “principalmente no que respeita à produção de cereais e de carne” (Thirsk 1997: 7), consideradas como a agricultura dominante, todos os outros sectores podem ser classificados como agriculturas alternativas. Em épocas de recessão agrária, os agricultores voltaram-se para novas culturas e conceberam novos métodos e, assim, a tónica foi colocada em como as crises serviram como um poderoso estímulo para a mudança.

Estas considerações sofreram críticas contra um certo maniqueísmo em que estas explanações se baseavam. A relação estabelecida entre sectores dominantes e alternativos aponta para vários itinerários de modernização e a não existência de um modelo explicativo único para o desenvolvimento da agricultura. A separação entre agricultura alternativa e especialização agrícola não pode ser estanque, pois, “a especialização está presente tanto na escolha de uma cultura alternativa como no favorecimento da agricultura convencional” (Herment & Mignemi, 2021: 3). As porosidades económicas daqui surgidas apresentam um sector feito de conexões, com um feixe de motivos que podem justificar algumas das opções de cultivo. A diversificação advém de diferentes componentes, entre os quais, assegurar a sobrevivência dos sistemas agrários e o cálculo

Leonardo Aboim Pires – *Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada* História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 164-191. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a8

económico, isto é, perante más colheitas ou pela pressão do mercado surgem alternativas às dominantes.

A crítica feita por Poussou (2020) demonstrou que muitas das culturas que Thirsk enumerou como exemplos de agricultura alternativa, como o cânhamo ou milho miúdo, foram introduzidas como complementos e não como substitutos da produção cerealífera ou pecuária. A agricultura alternativa pode estar sempre connosco em que a extensão da sua prática varia apenas marginalmente. Mais do que a passagem de uma forma de explorar para outra, o que a realidade agrária do Sul da Europa aponta é que existiu uma gama de fatores que moldam as escolhas produtivas, como a procura dos consumidores por culturas alternativas condicionadas por novas práticas alimentares, inovação tecnológica e/ou mudanças ambientais. Em síntese, será melhor observar de culturas alternativas, de substituição, complementares, ou mesmo culturas industriais.

Também especializar não é sinónimo de monocultura. Em alguns casos esta pode ocorrer dentro da rotação ou em associação com outras atividades, formando complementaridades. Poder-se-á falar numa cultura vetorial ou atividade pivô que pode ser vista como “um atalho que designa um grupo de produtos ligados, quer os primeiros serviram para produzir os segundos, quer os rendimentos obtidos com os vários produtos combinados para garantir a segurança económica do agricultor” (Herment & Antoine, 2016: 26). A gestão do risco a que os produtores estavam expostos, considerando as variações climáticas que podiam surgir, e o grau de integração nos mercados, o que levava a que na agricultura tradicional, com pouca assistência mecânica ou química, se tivesse de diversificar a produção. Em síntese, nos sistemas tradicionais, a pluriatividade era a regra geral, permitindo explicar o grau e as escolhas que levam à especialização.

Apesar das diferentes formas de propriedade existentes, é aqui que a atividade pivô emerge sob em duas formas: na mão-de-obra e recursos investidos e no nível de comercialização. Mais do que uma oposição entre culturas dominantes e alternativas, como Thirsk considerava, a atividade pivô é um ponto de partida, sendo esta que leva à organização do espaço rural, revelando o sistema multifuncional que acompanhou o desenvolvimento de sistemas agrários em contextos pré-industriais. Esta situação era determinada pelas condições agroecológicas, potencialidades económicas, inovações tecnológicas e estrutura territorial. Algumas consequências sobrevêm deste modelo de exploração económica: primeiramente, a especialização produtiva tem um forte impacto

Leonardo Aboim Pires – *Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada* História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 164-191. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a8

no ciclo de rotação dos cultivos, mobilização de mão-de-obra e organização da propriedade fundiária. Seguidamente, a constituição de redes comerciais é intrínseca à especialização que absorve recursos locais e atraem recursos externos.

Há uma tendência que imputa à contemporaneidade uma maior centralidade neste movimento de intensificação pois é aqui que a especialização transforma e uniformiza os conhecimentos profissionais locais, levando a uma economia de escala significativa (de mercados e espaços técnicos). Um caso que realça estas propensões em Portugal é a citricultura porque esta se insere em ações económicas focadas na rentabilização, gerando opções com impactos fundiários e na atividade mercantil. Estes elementos encontravam-se no resto do Mediterrâneo onde pequenas áreas geográficas especializadas nesses tipos de produtos forneceram a maioria de “laranjas, limões, amêndoas, ameixas secas, passas de uva, e groselhas que foram consumidas nos mercados de exportação em expansão dos Estados Unidos e da Europa do Norte” (Garrido, 2010: 225). Tendo por base o enquadramento apresentado iremos historiar a introdução e expansão comercial e cultural citrícola.

Perspetivas regionais da produção citrícola em Portugal

As referências à presença dos citrinos nas estruturas agro-fundiárias regionais remontam à Idade Média, cultivados em pequenas parcelas de terreno como nas cercas de mosteiros e conventos, quintas e jardins e usados como árvores ornamentais, para autoconsumo de pequena escala e na composição medicinal de medicamentos, como a cidra. No século XVII, havia “muita copia de laranjas [azedas], cidras e limões, de toda a sorte, em Portugal” (Leão, 1610: 61), além de uma variedade agridoce, a bical.

Vinda do Oriente, surgiu a laranja doce, conhecida como *laranja da China*, recebendo fora do reino o nome de *laranja de Lisboa* ou *de Portugal* e, considerada de qualidade superior, tornar-se-ia “mais frequente em todo o país”². Alguns defendem que a sua introdução “se deve às viagens dos portugueses à Índia principalmente às de D. João de Castro em 1520”³ e que “em 1531 já era relativamente abundante, entre nós, a laranja doce” (Coutinho, 1940: 274). É consensual que no século XVII – “o mais próspero para

² *Revista Agronómica*, vol. XXVI, nº 3, 1938: 257.

³ *Boletim da Sociedade Nacional de Horticultura*, vol. 1, nº 4, 1899: 62.

Leonardo Aboim Pires – *Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada* História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 164-191. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a8

a cultura das árvores de espinho”⁴ – já eram cultivadas e consumidas. No século XVIII, as referências à presença das laranjas doces encontram-se em múltiplos locais. Em Amares (Braga) havia “excelentes frutas, com especialidade a de espinho”⁵, e na Beira Alta, os maiores níveis de produção situavam-se em Besteiros, junto à Serra do Caramulo, com notícia de “laranja da China nos pomares”⁶ de Pedorido (Paiva).

Nos inícios do século XIX, uma nova variedade oriunda do Brasil, a da *Baía*, integra o património varietal citrícola, considerada como “muito sumarenta, doce, aromática e de grão fino”⁷. José Maria Grande refere a existência de mais algumas variedades como “a de polpa roxa, a de fruto rugoso, e a multiflora” que “tem a mesma cultura com muito ligeiras modificações” (Grande, 1849, v. II: 212).

Nas décadas seguintes, dentro dos frutos cítricos, a laranja era “boa em Braga”, “ótima em Besteiros [Tondela]” e também “ótima em Sintra” (Maranhão, 1839: 13). O limão sempre apareceu num lugar mais reduzido (Figura 1), não existindo alusões a tangerinas, toranjas ou cidras que mostrariam valores de produção insignificantes. No caso das tangerinas⁸, só a partir de meados de 1860 é que surgem referências como em 1861, numa aldeia junto ao rio do Douro, uma praga atingiu várias árvores cítricas, entre as quais “30 Laranjeiras e 3 Tangerineiras”⁹ e em 1877, quando foi aludido que “a tangerina lisboeta luta com a de Palermo e de S. Miguel”¹⁰.

⁴ *Brotéria*, vol. XXII, nº VI, 1924: 261.

⁵ Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT), *Memórias Paroquiais*, vol. 3, nº 61, fl. 482v.

⁶ ANTT, *Memórias Paroquiais*, vol. 28, nº 99, fl. 629v.

⁷ *Revista Agronómica*, vol. XXVI, nº 3, 1938: 274.

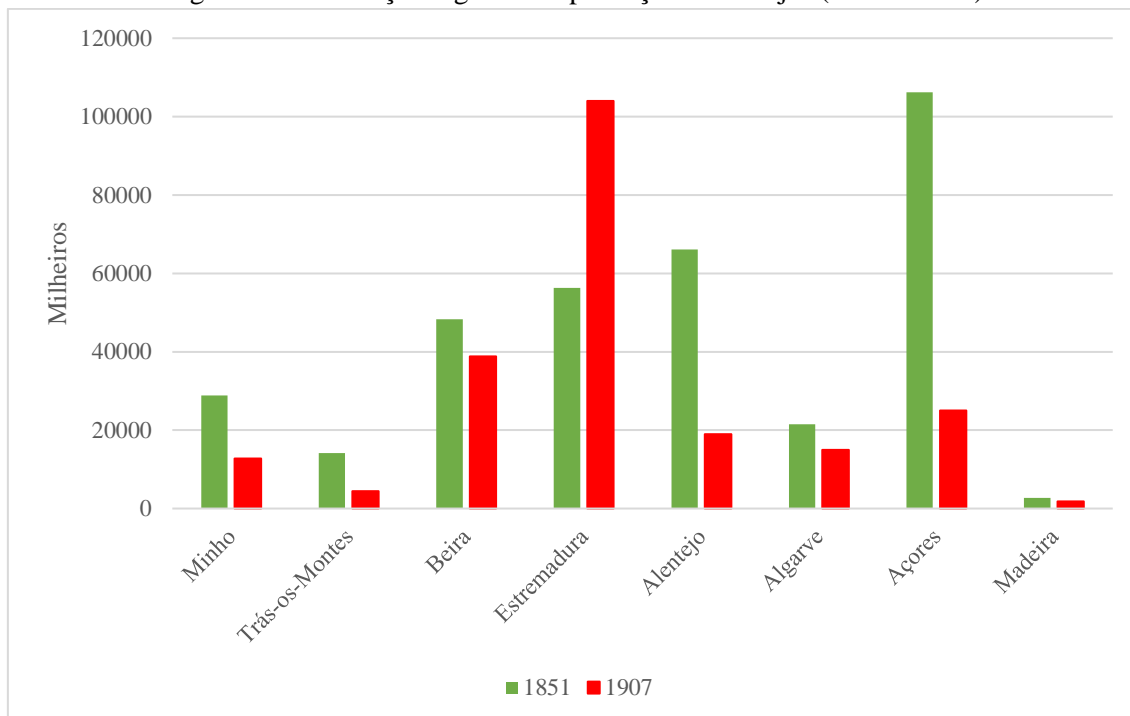
⁸ De referir que existe a descrição de uma variedade denominada Tangerineira Loureiro (*Jornal de Horticultura Prática*, vol. II, nº 6, 1871: 97)

⁹ *Jornal de Horticultura Prática*, vol. I, 1870: 57.

¹⁰ *Jornal Oficial de Agricultura*, vol. I, nº 30, 1877: 442

Leonardo Aboim Pires – *Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada* História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 164-191. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a8

Figura 1. Distribuição regional da produção de laranjas (1851 e 1907)



Fontes Ayala, 1855: 153; Leite 1918: 133

Economicamente, as laranjas “eram fonte da riqueza de muitos proprietários, e um dos géneros mais importantes do comércio de muitas regiões” nomeadamente “Setúbal, Vila Real de Santo António e mais algumas cidades do Algarve” (Almeida, 1882: 102). Mas algumas alterações são significativas no princípio do século XX, em comparação ao cenário que se apresentava em 1851. A Estremadura tinha a primazia da produção, aliás a única região onde não houve um decréscimo da produção, ocupando o lugar dos Açores. Noutras províncias a produção de citrinos tinha pouca relevância como na Madeira ou em Trás-os-Montes onde “a laranjeira não produz nesta zona” (Pery, 1875: 98). Os dados ilustram que, em cerca de 50 anos, a combinação de diferentes fatores levou a que “a produção da laranja, em Portugal, está em verdadeira decadência”¹¹. Vejamos agora algumas regiões exemplificativas dessas dinâmicas, nas quais se detetam relações entre alternativa e especialização.

¹¹ *Portugal Agrícola*, 22º ano, nº 17/18, 1/15-9-1911: 268.

Leonardo Aboim Pires – *Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada* História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 164-191. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a8

Os Açores

A partir do século XVIII, a laranja converteu-se numa das bases da economia regional dos Açores, sobretudo em São Miguel, Faial e Terceira, com o registo da primeira exportação de laranja para França, em 1714. Até aí a laranja não era mais do que um “elemento decorativo e de autoconsumo dos proprietários das quintas” (Machado, 2005: 278). Nos inícios do século XIX, o comércio principal de São Miguel consistia “na rica exportação da saborosa laranja, igual à de Malta¹², reconhecida pela melhor do Mundo” (Sousa, 1822: 57), existindo relatos que comprovavam como “a exportação de frutas vai em progressivo aumento” (Albuquerque & Menezes, 1826: 28). O desenvolvimento do cultivo comercial da laranja açoriana pode ser considerado como resultado da procura externa e da abertura da economia portuguesa. Eram os mercados de Inglaterra, do Báltico e dos EUA que a importavam, atraindo interesses comerciais estrangeiros que, pela exigência de capitais e pela capacidade de iniciativa, tinham maior capacidade económica que a das elites locais. Em 1820, dos nove exportadores em São Miguel, oito eram ingleses (Miranda, 1989: 19). Só em 1836 é que surgiu o primeiro projeto local de uma companhia exportadora: a Companhia da Exportação de Fruta d'Espinho da Ilha de São Miguel.

¹² A laranjeira de Malta (também conhecida por laranja sanguínea) é cultivada no Mediterrâneo e caracteriza-se pela cor vermelha intensa da polpa e do sumo.

Leonardo Aboim Pires – *Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada* História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 164-191. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a8

Quadro 1. Produção de citrinos nos Açores e Madeira (em milheiros)

Ano	Laranjas				Limões			
	Angra	Horta	Ponta Delgada	Funchal	Angra	Horta	Ponta Delgada	Funchal
1850	-	-	93922	-	-	-	73	-
1851	38679	-	136117	2855	123	-	73,5	1188
1856	25989	2446	-	6330	63	8,5	-	1664
1860	-	-	101156	-	-	-	51	-
1861	35612	12244	-	-	26	26,5	-	-
1862	14921	3664	163370	3157	19	3	1222	1428,5
1868	22666	6430	171764	551	47	10	38	149
1869	47325	16833	215055	445	36	8,5	38	118
1870	39510	9298	213773	423	25	1007	44	108
1871	54479	9233	171592	449	24508	7	52	110
1872	52216	6098	165106	593	48	11	61	141
1873	49671	7928	197149	1711	35	16	71	126

Fontes: Arquivo Histórico do Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria, *Direcção-Geral do Comércio, Agricultura e Manufaturas*, Repartição de Agricultura, 3ª Secção, pasta 11 e 1ª secção, pasta 12.

A laranja ganhou espaço nas práticas agrícolas açorianas, ocupando um lugar que tinha sido preenchido pelo trigo, mas cuja expressividade se foi perdendo entre 1820 e 1840. Atendendo à importância dos cereais e das leguminosas de contra-folha (fava e feijão), essenciais para o abastecimento alimentar, a preponderância económica da laranja passara despercebida, ou seja, “tirou-se trigo para por citrinos” (Machado, 1994: 87). Progressivamente, os pomares do arquipélago foram crescendo em dimensão, importância, rendimento e produtividade. Em face da queda dos preços de exportação dos cereais “que formavam um dos mais consideráveis géneros d’exportação nos Açores, estão por tal foram depreciados”, os laranjais “gradualmente tinham substituído a diminuição de valor daquela cultura”¹³. Surgiu uma reconversão, mas não bastava “que uma nova cultura prospere, é preciso que seja de natureza a poder alargar-se em certa escala, e que tenha mercado pronto e consumidores numerosos”¹⁴. Não sendo a especialização algo monocultural, a presença de culturas alternativas não implicou uma total substituição pois, na ilha de São Jorge, até 1850, “a laranja funcionaria em complementaridade com o vinho” (Sousa, 2012: 330).

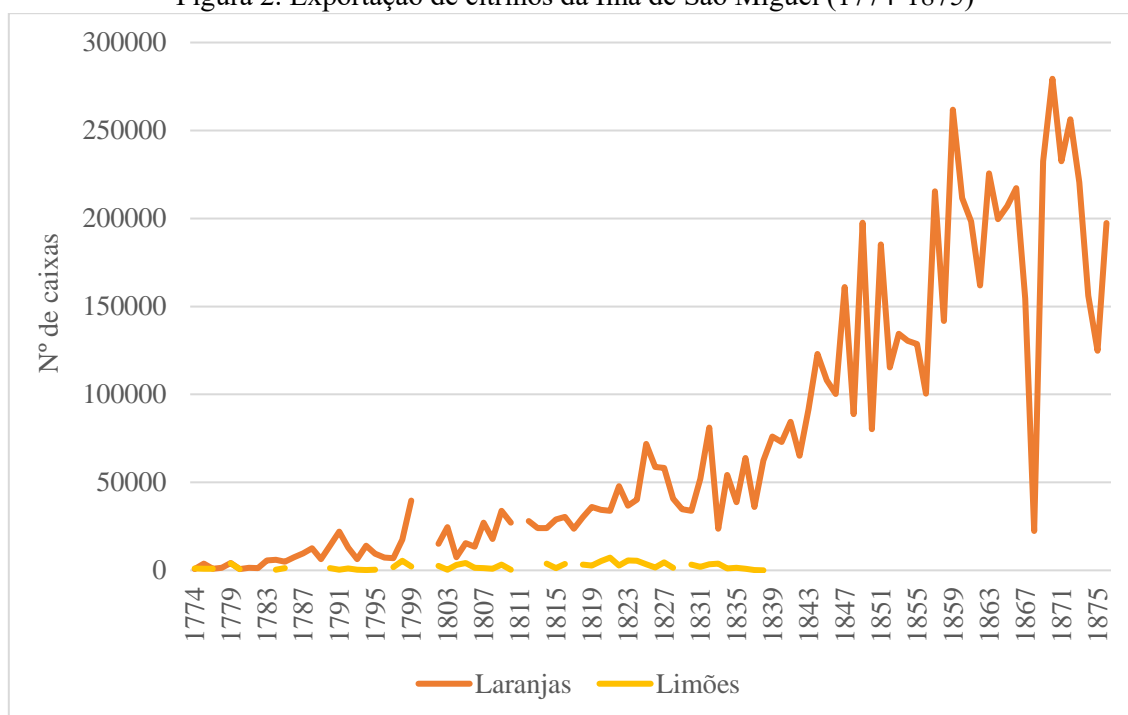
¹³ ANTT, *Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria*, mc. 1008, n° 16/1, fls. 1-1v.

¹⁴ *O Agricultor Michaelense*, vol. 1, n° 22, 1849: 379.

Leonardo Aboim Pires – *Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada* História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 164-191. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a8

A importância da economia insular da laranja, porém, decaiu com a propagação da cochonilha *Coccus hesperidum* (L.), situando-se o período mais crítico entre 1840 e 1860. Apesar das perturbações causadas, o resultado económico não foi tão desastroso como certos relatos coetâneos possam dar a entender. Em 1851, os Açores ainda era a principal região produtora de laranjas (Figura 1) e em 1859 já se notava, na Horta, que “as laranjeiras estão geralmente bonitas e prometendo um bom ano de fruta”¹⁵. Os choques foram incontornáveis, mas a rápida recuperação dos laranjais permitiu “a manutenção do arquipélago numa posição de fornecedor, não fossem outras condições do mercado internacional terem depreciado a posição da laranja açoriana” (Queiroz & Alves, 2019: 240). Algo que pode atestar isso é a complementaridade com outros sectores, nomeadamente a indústria, como em São Miguel onde tinha “importância o fabrico de caixas para exportar laranja, que ocupa muitos braços” (Pery, 1875: 305). Contudo, a partir de 1870 “existiram enormes flutuações” e “uma tendência persistente para a baixa a partir de 1864” das exportações (Miranda, 1989: 71) (Figura 2).

Figura 2. Exportação de citrinos da Ilha de São Miguel (1774-1875)



Fonte: Arquivo Regional dos Açores, *Manuscritos Ernesto do Canto*, A.1, Gav.1, EC Ms.22-A, fl. 1.

¹⁵Revista Agronómica, vol. III, nº 7, 10-10-1859: 107.

Leonardo Aboim Pires – *Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada* História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 164-191. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a8

Para contornar os riscos trazidos e procurar cultura mais rentáveis, a fim de manterem os níveis de rendimento, foram desenvolvidas culturas como o tabaco, cujo plantio era permitido desde 1835, e o chá, a partir de 1874. Registaram-se identicamente investimentos no ananás, encarado como “a cultura capaz de substituir a antiga prosperidade da laranja” (Dias, 2008: 41), e que teve em Inglaterra e Alemanha os principais mercados consumidores. Uma hipótese, além da dimensão económica, é que grande parte destes trabalhos agrícolas eram efetuado por mulheres e crianças, pelo que os empregadores podiam explorar uma secção da força de trabalho que poderia estar sem ocupação nos laranjais.

Setúbal

Esta região, de “tratos de terreno muito férteis e esmeradamente aproveitados em vinhas, pomares de laranjeiras” (Pery, 1875: 101), era um importante produtor de laranja que tanto era exportada como consumida pelos habitantes de Lisboa. No século XVIII, em Azeitão, a agricultura local tinha como suportes “o vinho e depois laranja, azeite e grãos” (Portugal, 1791: 327). Dois fatores eram apontados como potenciadores do seu desenvolvimento na zona: “a barateza dos estrumes e a aproximação do grande mercado de Lisboa”¹⁶, embora com alguns problemas na disponibilidade dos recursos hídricos. Durante alguns anos, a percentagem da produção de laranja Setúbal era a mais relevante do distrito de Lisboa¹⁷, contrariamente ao que ocorria com os limões (Quadro 2).

¹⁶ *Boletim da Direcção-Geral de Agricultura*, vol. 6, nº 12, 1897: 1147.

¹⁷ Só em 1926 é que foi criado o distrito de Setúbal, estando até essa data integrado em Lisboa.

Quadro 2. Produção de citrinos em Setúbal (1851-1872)

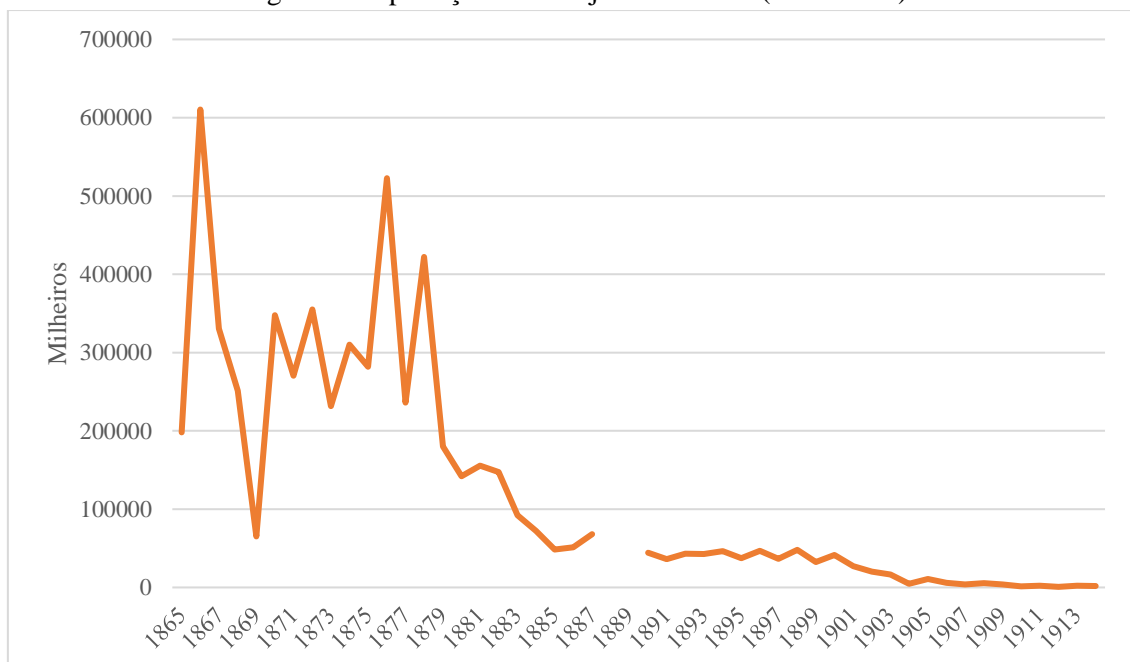
Ano	Laranjas (milheiros)			Limões (milheiros)		
	Produção concelhia	Produção distrital	Percentagem do total	Produção concelhia	Produção distrital	Percentagem do total
1851	8866	52443	16,9%	10	230	4,3%
1856	25610	46252	55,3%	4	1742	0,2%
1861	12281	26935	45,5%	56	1020	5,4%
1862	11447	25661	44,6%	51	732	6,9%
1867	11221	23324	48,1%	44	1549	2,8%
1868	7634	26750	28,5%	34	1690	2%
1869	7052	23126	30,4%	33	1580	2%
1870	7784	25790	30,1%	34	1546	2,1%
1871	7997	35740	22,3%	42	1080	3,8%
1872	7722	27390	28,1%	36	965	3,7%

Fontes: Arquivo Histórico do Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria, *Direcção-Geral do Comércio, Agricultura e Manufaturas*, Repartição de Agricultura, 3ª Secção, pasta 11 e 1ª secção, pasta 12.

Nos primeiros anos do século XX era asseverado que “não há ninguém que não conheça e não aprecie as laranjas de Setúbal” (Castro, 1900: 117) que eram importadas, sobretudo, pela Inglaterra e Alemanha, mas esta realidade foi se esbatendo. Um dos problemas apontados às exportações ligava-se à conservação e formas de transporte dos frutos. Numa perspetiva biológica, a variedade de Setúbal apresenta frutos muito sensíveis ao frio e com fraco poder de conservação na árvore. A falta de uma verdadeira cadeia produtiva levava a que a demora da fruta em ser vendida tinha como consequência que esta “apodrece ou em casa do produtor ou no caminho incapaz para consumo” (Leite, 1918: 142). Além disso, o surgimento da gomose teve óbvias reverberações na área cultivada e nos rendimentos obtidos, mas também a expansão da malha urbana e da área industrial provocaram uma transferência da mão-de-obra para o sector secundário, que sempre fora um elemento crucial nas explorações frutícolas.

Leonardo Aboim Pires – *Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada* História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 164-191. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a8

Figura 3. Exportação de laranjas de Setúbal (1865-1914)



Fonte: Leite, 1918: 138-139

O Alentejo

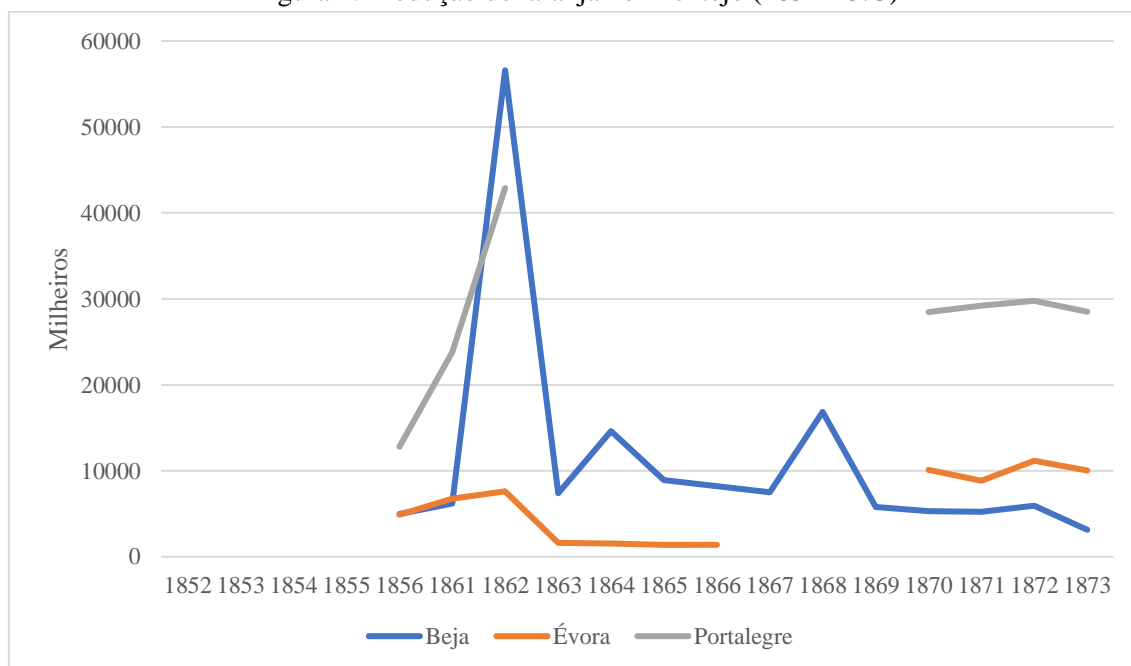
No Alentejo, além dos cereais, da vinha e do olival, culturas típicas da paisagem mediterrânica, os pomares de citrinos estavam também presentes desde o Antigo Regime, sendo “o mais notável [...] o facto de esta cultura ter, por vezes, um carácter comercial” (Silbert 1978, v. II: 606), com especial destaque a região da Vidigueira (Beja). Em meados do século XIX a citricultura tornou-se uma cultura com maior expressão, estimulada pelo mercado inglês e despertando o interesse das elites. Em 1873, João Parreira Cortez, grande proprietário de Serpa, além dos investimentos na cerealicultura e na pecuária, encomendou “trinta enxertos de laranjeiras [...] que vieram de S. Tiago do Escoural” (Matos *et al.*, 1982: 288).

A enunciação deste aumento, cujo pico produtivo ocorreu em meados de 1860 e com maiores níveis em Portalegre (Figura 4), manifestou-se até meados de 1870, período a partir do qual se começou a verificar uma perda de competência no mercado internacional, tornando o investimento em laranjais pouco compensador. Em Évora, entre

Leonardo Aboim Pires – *Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada* História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 164-191. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a8

1881 e 1885, a quebra da produção foi de 40,3% (Fonseca, 1996: 451) e em Portalegre as árvores citrinas “cada vez mais definham e reduzem por efeito de moléstia”¹⁸, que “aspecto dos pomares d’espinho é louco lisonjeiro”¹⁹.

Figura 4. Produção de laranja no Alentejo (1852-1873)



Fonte: Arquivo Histórico do Ministério das Obras Públicas, Direcção-Geral do Comércio, Agricultura e Manufaturas, Repartição de Agricultura, 3ª Secção, pasta 11 e 1ª secção, pasta 12.

Seguindo a lógica da agricultura alternativa, passando por um período de crise, apostou-se noutras culturas frutíferas, o que entronca no movimento da intensificação da criação de capital físico natural, com o avanço da área produtiva e da diversificação cultural em função da preferência dos mercados externos. Em Moura, em 1895, a fruta que mais se cultivava era a romã, com o intuito de a produzir “em quantidade bastante para ser exportada para Inglaterra onde encontra um preço bastante remunerador”²⁰. Apesar das transformações, em 1910, existiam laranjais em Portalegre²¹, Elvas²² e note-se que a produção de Campo Maior ainda era para exportação²³.

¹⁸ *Annaes Agrícolas do Districto de Portalegre*, 6º ano, 1884: 82.

¹⁹ *Annaes Agrícolas do Districto de Portalegre*, 7º ano, 1885: 37.

²⁰ *Boletim da Direcção-Geral de Agricultura*, vol. 6, nº 2, 1895: 223.

²¹ ANTT, *Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria*, mç. 983, nº 153, fl. 1.

²² ANTT, *Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria*, mç. 983, nº 161, fl. 1.

²³ ANTT, *Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria*, mç. 983, nº 157, fl. 1.

Leonardo Aboim Pires – *Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada* História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 164-191. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a8

O Algarve

No Algarve as frutas cítricas conheciam uma antiga implantação no território e que “dentro dos seus limites naturais bem vincados orograficamente, constitui esta região um quadro mais interessante para especiais labores da agronomia”²⁴. A importância económica da citricultura consolidou-se no século XVIII ao redor de Faro, Alte e Monchique, com consequências nas exportações e “a expansão dos agrumes se tenha dado precisamente a seguir à grande crise de meados do século XVII” (Magalhães, 1987: 173) (Quadro 3). A importância do regadio no Algarve deve ser assinalada, algo essencial na cultura dos citrinos, estando a sua expansão ligada à utilização de águas subterrâneas. É neste âmbito que se podem encontrar afirmações segundo as quais “uma família bem governada, que tenha à sua disposição alguns hectares de terreno regadio, não deve deixar de plantar um ou dois deles com laranjeiras” (Martins, 1907: 88).

Quadro 3. Citrinos exportados através do porto de Faro (em milheiros)

Produto	1739	1740	1757	1769	1774	1778	1783
Laranja da China	5,3	20	416	678	1701	1323	2289
Laranja agra	70			51	30	18	19
Limão	820			525	836	609	936

Fontes: Magalhães 1988: 286; Fidalgo 2021: 111

As laranjas algarvias eram encaradas como “as mais preciosas do Reino”, exportando-se “não poucas, em navios belgas, holandeses, franceses e ingleses” (Lopes, 1841: 151). Os anos seguintes apresentar-se-iam mais irregulares. Em 1875 era dito que “as plantações de novos laranjais vão se multiplicando, e é de esperar que em breve possamos exceder as importantes exportações d’outro tempo”²⁵. Apesar desta descrição, a laranja foi perdendo a importância. Outros frutos atraíram maior atenção comercial como os ananases de Lagoa que “são exportados para Londres e Alemanha”²⁶ pelos portos de Faro, Portimão e Vila Real de Santo António.

²⁴ *Agros*, vol. 1, nº 2/3, 1917: 30.

²⁵ *Jornal dos Agricultores do Algarve*, ano 1, vol. 1, 01-1875: 9.

²⁶ ANTT, *Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria*, mç. 983, nº 4, fl. 1.

Leonardo Aboim Pires – *Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada* História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 164-191. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a8

Os laranjais “vêm decaindo há 30 anos para cá sendo a produção limitadíssima” (Fortes, 1915: 5). Dois motivos explicam a retração da citricultura regional que tinha maior importância em Faro, Portimão, Alcoutim, Monchique, Olhão e Tavira²⁷. O primeiro deles foi o surgimento de pragas agrícolas, a “lágrima” e as cochonilhas, cujos estragos levaram a “uma reação animadora, tomando notável incremento a reconstrução” (Weinholtz, 1891: 131), e a gomose, em meados de 1880, retardando a recuperação que se fazia sentir. É desta forma que, em 1883, “na maioria dos concelhos, não tem aumentado a plantação dos pomares especialmente as laranjeiras e limoeiros” devido “ao mal que tem atacado há anos este excelente arvoredo e à falta de coragem dos horticultores”²⁸.

O segundo motivo foi a expansão da vinha tendo em Moncarapacho, Fuzeta, Quelfes e Olhão as principais localidades produtoras. Houve um período de “grande entusiasmo pela plantação de vinhas, empregando-se o vinho [...] no fabrico de jeropegas destinadas a fazer vinhos do Porto de baixo preço” (Cabreira, 1918: 109). A concorrência da viticultura acabou por dificultar o relançamento da citricultura. O mesmo cenário ocorreu em Alcobaça, onde as laranjeiras “envelhecera e a produção diminuiu, o cultivador foi, pouco a pouco, substituindo a sua cultura pela da vinha ou por outras culturas que supos mais lucrativas” (Natividade, 1920: 105-106). Porém, a invasão filoxérica e a demarcação da região vinícola duriense (1907-1908) tiveram como resultado a depreciação comercial dos vinhos algarvios, reforçando a pertinência em recuperar os laranjais.

Destarte, esta cultura manteve-se “estimulante no seguimento, mesmo quando em confronto com outras” (Radich, 2007: 59). Algumas afirmações confirmam tal ideia pois notava-se que “1 hectare de laranjal bem cuidado, rendia o suficiente para manter uma família agrícola” (Weinholtz, 1891: 131) ou que os lucros obtidos “são bastante altos para tornar a cultura da laranjeira a mais produtiva dos terrenos regados” (Cabreira, 1918: 78). Ainda que qualitativos, estes dados apontam para que os rendimentos brutos por hectare fossem suficientemente elevados para explicar a pertinência com que a laranja mostrava em reaparecer no Algarve.

²⁷ ANTT, *Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria*, mç. 983, nº 1, 2, 6, 12, 13 e 15.

²⁸ ANTT, *Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria*, mç. 870, fl. 38.

Os citrinos portugueses nos mercados externos

Olhando para os mercados estrangeiros, que tipo de racionalidade existia na gestão dos patrimónios fundiários frutícolas? No século XVIII, e tomando como exemplo as quintas do termo de Lisboa, o cultivo da laranja instituiu um padrão de organização do espaço económico em que “os ricos proprietários vão plantá-la onde o solo e a exposição solar permitem bons frutos” (Magalhães, 2010: 70). Em Odivelas encontravam-se “algumas quintas, que têm seus pomares de laranja”²⁹ e em Belas produzia-se “muita laranja da China, e alguns limões”³⁰, tal como ocorria em Carnaxide, Barcarena e Sacavém. Em Oeiras a produção dos pomares de laranjas doces era “encaixotada para embarque fluvial ou para transporte por estrada com destino a Lisboa” (Silva, 1993: 29), o que certifica a importância desta cultura localmente, sinal de uma passagem de alternativa a especialização cultural que reagisse positivamente aos estímulos do mercado. Concertando as condições climáticas e as acessibilidades portuárias, na Lisboa setecentista existia algo próximo do que será desenvolvido no século seguinte, evidenciando como a especialização combina o aproveitamento das instalações, armazenamento e transporte, reduzindo os custos de produção. Em síntese, “um leque variado de alternativas culturais proporciona ao agricultor uma multiplicidade de oportunidades quando o mercado está em expansão” (Pereira 1971: 186).

Na centúria oitocentista os mercados europeus foram confrontados com a entrada de produtos agrícolas oriundos da América do Norte e da Oceânia. Que razões explicam a concorrência gerada neste período? Os preços baratos, a grande extensão da propriedade fundiária nessas regiões, as melhorias nas redes de transporte e comunicações, as novas propostas científico-tecnológicas no âmbito da agronomia (uso de fertilizantes, obras de hidráulica agrícola e novas formas de organização laboral), além da emergência de um conjunto de infraestruturas que possibilitaram um melhor armazenamento, circulação e preservação da produção frutícola, encaminharam as economias dos países da Europa do Sul para uma especialização agrária e para o sucesso do sector fruto-hortícola nestes anos.

²⁹ ANTT, *Memórias Paroquiais*, vol. 26, nº 6, fl. 65.

³⁰ ANTT, *Memórias Paroquiais*, vol. 6, nº 84, fl. 612.

Leonardo Aboim Pires – *Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada* História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 164-191. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a8

O interesse na expansão desta cultura em Espanha levou a que em Villarreal (Valência) “a plantação de laranjeira chegou ao delírio, transformando à força de dinamite, um solo rochoso em terreno próprio para a plantação da árvore, que dá tão belo fruto”³¹. Este foi um sector de crescimento dinâmico “caracterizado por uma elasticidade de rendimento relativamente elevada da procura e fortes ligações com os sectores financeiro, industrial e de transportes modernos” (Critz *et al.*, 1999: 317). Acrescente-se que estas eram culturas com trabalho intensivo, como os citrinos, estando situadas em locais caracterizados por um aumento populacional e uma industrialização tardia que absorviam o subemprego rural.

As lógicas empresariais procuravam gerar lucro e rentabilização no cultivo dos hortofrutícolas, retirando este sector do domínio do alternativo. À exceção de produtos cuja importância económica já estava confirmada, deu-se um desenvolvimento que colocou “as empresas num caminho muito mais amplo, até que acabe por emergir à mesma escala que a agricultura convencional” (Thirsk, 1997: 169-170). A procura dos mercados converteu-se na força motriz da especialização agrícola. Sequencial ou paralelamente à procura urbana e industrial, surgiram novas oportunidades à escala nacional e internacional. Durante o século XVIII estas questões tinham-se colocado aos produtores que haviam correspondido positivamente, em que se deteta a importância-chave de operadores externos que desenvolvem uma agricultura comercial virada para os mercados consumidores do “centro” da economia britânica. Como se pode observar no caso da produção de laranja dos Açores, em que “a procura externa ditou uma mudança na utilização das terras agrícolas e um processo de inovação e especialização inequivocamente orientado para o mercado” (Serrão, 2009: 62). No Portugal oitocentista, este quadro havia-se alterado, com uma primazia política concedida à questão cerealífera o que “retardou a reconversão das agriculturas no sentido de uma maior adopção da fruticultura e da horticultura” (Câmara, 2005: 348).

No comércio internacional, as exportações portuguesas enfrentavam a competição de outros países. Em 1856, França importou 15.000.000 quilos de laranjas de Espanha; de Itália, foram 5.000.000 e de Portugal, o valor foi de 230.000 quilos (Lassala, 1873: 13). Um outro dado demonstrativo da perda de importância desta cultura citrícola poder-

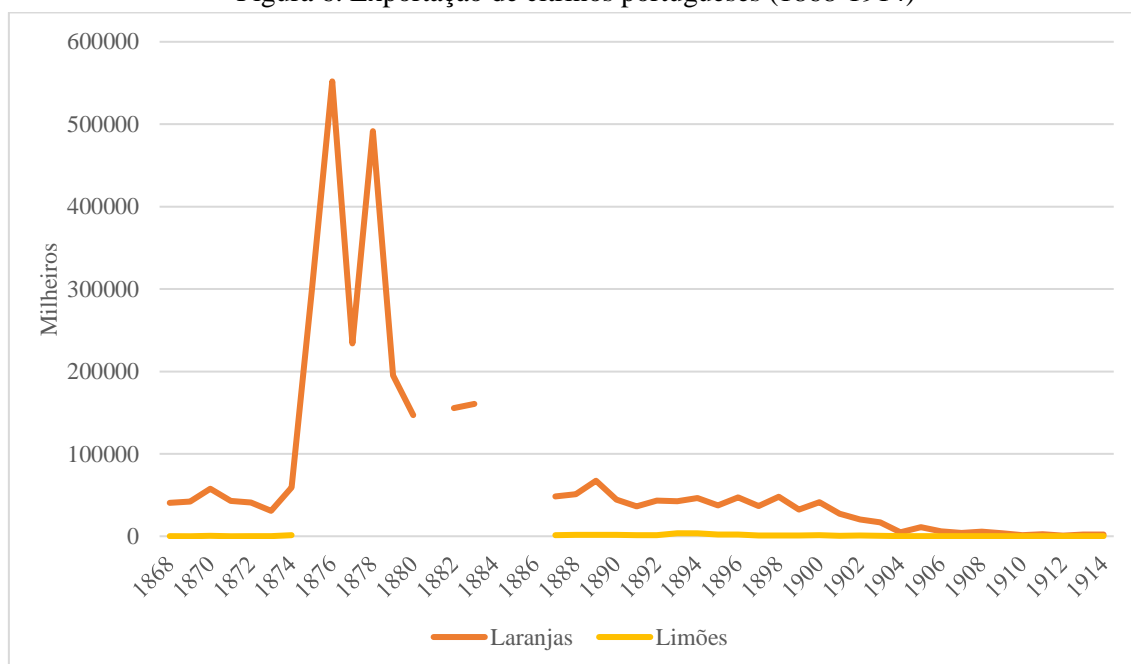
³¹*Portugal Agrícola*, 18º ano, nº 2, 15-01-1907: 32.

Leonardo Aboim Pires – *Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada* História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 164-191. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a8

se-á ver através dos seguintes valores “em 1856 davam para a exportação o melhor de 740.000\$000 réis e em 1892 apenas 63.679\$000” (Almeida, 1895: 14). O papel da tecnologia também é relevante como em Espanha “graças às inteligentes convenções entre os caminhos de ferro espanhóis e franceses”, a Itália, os EUA, a Argélia, “com os seus vapores de grande velocidade, e de carreiras diárias”³² e a Turquia.

Apesar de ser reconhecido “o bom resultado pecuniário que podem auferir da cultura da laranjeira, quer pela exportação do fruto, quer para a venda do mercado interno”³³, ao longo da segunda metade de Oitocentos há uma significativa depreciação do valor das exportações (Figura 6), causada pelas quebras na produção nacional e a oferta concorrencial de outros países. Isto está em consonância com testemunhos da época que apontam para uma ausência de garantias da competitividade da agricultura portuguesa e a decadência do desempenho deste sector nos mercados internacionais.

Figura 6. Exportação de citrinos portugueses (1868-1914)



Fontes: *Mapas Gerais do Comércio de Portugal; Estatística Geral do Comércio e Estatística Comercial.*

O caso norte-americano é demonstrativo do atraso em que as estratégias comerciais portuguesas se encontravam, limitando os proventos das exportações agrícolas. Na

³² *Archivo Rural*, vol. 4, nº 12, 1899: 191.

³³ *Archivo Rural*, vol. 3, nº 26/27, 1898: 48.

Leonardo Aboim Pires – *Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada* História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 164-191. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a8

Califórnia – um dos melhores exemplos em como a ciência foi a base para “evitar os ciclos de boom e falência característicos das últimas três décadas do século XIX” (Saraiva, 2020: 122) – os produtores locais de citrinos apoiaram-se em estratégias como “a diferenciação de produtos, melhor organização, e uma utilização mais intensiva de inputs científicos, para compensar o impacto dos salários mais elevados e dos custos de transporte” (Olmstead & Rhode, 2008: 228). Sobre as laranjas foram efetuadas recolhas sistemáticas de registos meteorológicos e análises dos solos que se revelaram importantes dada a vulnerabilidade que os citrinos possuem ao frio. Aqui se verificou “uma estreita correlação entre crescimento do mercado [...] a especialização agrícola, o progresso técnico e os rendimentos agrícolas” (Pereira, 1971: 187).

A perda de competitividade da laranja nos mercados externos deveu-se, em parte, à ineficiência dos métodos usados pelos agricultores portugueses. Entre as causas que concorriam para isso encontravam-se o plantio dos pomares “em baixas ou menos húmidas, sem escoantes suficientes [...] o uso e abuso de estrumações infecciosas [...] a quási que absoluta falta de tratamento”³⁴. A um nível local, no Algarve era preciso “convencer todos os lavradores a fazerem os tratamentos necessários para a destruição de fungos e insectos” (Cabreira, 1918: 74) e em Setúbal “a embalagem e acondicionamento da laranja deve merecer as maiores atenções por parte dos produtores” (Leite, 1918: 179). Tal não acontecia em Itália, onde “a fruta é colhida ainda verde, bem sã [...] mergulha-se depois em água salgada, e aí se conserva de 3 a 8 dias [...] passado aquele tempo, tiram-se os frutos e guardam-se em casas enxutas e arejadas”³⁵. Por sua vez, na Austrália, “cada laranja foi embrulhada em papel de seda e o conjunto foi embalado firmemente em feno”³⁶. A ausência da transformação das laranjas em objeto científico, a falta de uma base organizacional sólida explica, em parte, o declínio das exportações portuguesas.

Estes princípios foram mais tangíveis na cerealicultura e na pecuária portuguesas onde “muitos proprietários e lavradores abastados têm abandonado a rotina, adoptando os processos e instrumentos modernos” (Pery, 1875: 103) e que procuraram adquirir “uma preparação tecnológica, quer pela leitura, quer em viagens ao estrangeiro – onde

³⁴ *Portugal Agrícola*, 22º ano, nº 17/18, 1/15-9-1911: 268.

³⁵ *Agricultura Contemporânea*, vol. XI, nº 9, 12-1900: 291.

³⁶ *Journal of the Royal Horticultural Society of London*, vol. 16, 1894 :122

Leonardo Aboim Pires – *Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada* História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 164-191. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a8

visitavam quintas-modelos e fábricas de máquinas agrícolas – quer pela frequência das escolas superiores” (Pereira, 2003: 137).

Importa notar que muitas culturas alternativas elencadas por Thirsk provinham da economia doméstica. A produção de frutas, que sempre foi realizada e mantida em hortas e quintais, podia, nas condições de mercado corretas, ser aumentadas sem necessidade de empregar um grande número de pessoas de fora do agregado familiar. Deste “a falta de mecanização da agricultura portuguesa tanto poderá ter decorrido do excesso de mão-de-obra nela empregue, como da escassez de capital de economia” (Lains, 1995: 60). A elevada quantidade de mão-de-obra e baixo custo do fator “trabalho” conduziu a uma perpetuação de um atraso técnico porque os agricultores, excluindo as elites, não tinham possibilidade de utilizar economias de escalas como na compra de adubos, nem procurar outras condições de comercialização e promover a concentração e racionalização da produção.

Num contexto de forte procura do mercado e de novas oportunidades oferecidas pela melhoria das redes de transporte e de comércio e perante estas áreas do globo nas quais a integração de novas técnicas era um importante sustentáculo da atividade económica, o atraso da realidade portuguesa ficou ainda mais evidente. Em suma, a “subcapitalização, o apetrechamento técnico inadequado, a indisciplina quanto a qualidade e a resistência a melhoramentos técnicos” (Reis, 1993: 28), colocou os citrinos portugueses numa situação de difícil superação até à Grande Guerra para fazer face às exigências de qualidade e conformidade com padrões de consumo estrangeiros. A conclusão era a seguinte: a exportação de laranja figurava “n’uma pequeníssima escala nas estatísticas, devido ao abandono a que tem sido votado este importante ramo da agricultura”³⁷.

Conclusões

A evolução da atividade citrícola em Portugal pode ser vista como esclarecedora de algumas premissas em que Joan Thirsk se baseou nas suas análises historiográficas sobre a agricultura alternativa. Estando a produção de frutas centrada, fundamentalmente, na

³⁷ *Portugal Agrícola*, 22º ano, nº 4, 15-02-1911: 59.

Leonardo Aboim Pires – *Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada* História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 164-191. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a8

pequena agricultura, conclui-se que os pequenos produtores, frequentemente a nível local, são sensíveis à procura global dos consumidores e às flutuações que daí derivam, como a queda dos preços internacionais. Duas ideias principais podem ser elencadas: a influência exercida pelos padrões de consumo e a ocorrência de momentos de crise são geradores de alternativas nas práticas culturais. No caso dos citrinos em Portugal, em diferentes momentos, estas duas dimensões se entrecruzaram em várias regiões.

Se no Reino Unido, na recessão que começou nos anos 1870, com as importações em grande escala de trigo e carne da América, os agricultores se voltaram para as culturas industriais, como o linho, o cânhamo e a beterraba sacarina, em Portugal, a lógica de mercadoria para o mercado global que a produção de laranjas foi ganhando em vários pontos do mundo também criou alternativas. É assim que nos Açores o tabaco e o chá se tornaram culturas alternativas em relação às laranjas e, por seu turno, quando as pragas agrícolas afetaram os campos algarvios, a viticultura tornou-se um substituto da citricultura, embora esta apresentasse alguma resiliência.

A passagem de agricultura alternativa para especialização produtiva agrícola também se encontra ligada à noção da localização económica, em que a fixação da estrutura fundiária é um elemento central e a variável é a distância entre o terreno e as cidades. Além das condições ambientais que permitiam maiores níveis de produtividade de certas culturas, há fatores locativos como os portos existentes no Algarve, em Lisboa e nos Açores, em que os produtores locais aproveitaram o transporte rápido e barato. Contudo, de um modo mais amplo, a vertente técnica não pode ser ignorada. Foi a ausência de uma base planeada de investimento na prática científica e de standardização que ditou insucesso da produção nacional quando comparada, por exemplo, com os laranjais californianos.

Fontes e bibliografia

Fontes manuscritas

Arquivo Histórico do Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria, *Direcção-Geral do Comércio, Agricultura e Manufaturas*, Repartição de Agricultura, 3ª Secção, pasta 11 e 1ª secção, pasta 12.

Leonardo Aboim Pires – *Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada* História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 164-191. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a8

Arquivo Nacional da Torre do Tombo, *Memórias Paroquiais*, vols. 3, 6, 26 e 28.

Arquivo Nacional da Torre do Tombo, *Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria*, maços 983, 870 e 1008.

Arquivo Regional dos Açores, *Manuscritos Ernesto do Canto*, A.1, Gav.1, EC Ms.22-A

Fontes periódicas

Agros.

Annaes Agrícolas do Districto de Portalegre.

Archivo Rural.

Boletim da Direcção-Geral de Agricultura.

Boletim da Sociedade Nacional de Horticultura.

Brotéria.

Estatística Comercial.

Estatística Geral do Comércio.

Journal of the Royal Horticultural Society of London.

Jornal dos Agricultores do Algarve.

Jornal de Horticultura Prática.

Mapas Gerais do Comércio de Portugal.

O Agricultor Michaelense.

Portugal Agrícola.

Revista Agronómica.

Fontes impressas

ALBUQUERQUE, Luís Mouzinho; MENESES, Ignacio Pitta Castro (1826), *Observações sobre a Ilha de S. Miguel*, Lisboa, Impressão Régia.

ALMEIDA, Francisco de (1895), *Algumas palavras sobre a laranjeira (Citrus aurantium)*, Lisboa, Instituto de Agronomia e Veterinária.

ALMEIDA, Manuel Lopes (1882), *A laranjeira doce e sua cultura*, Lisboa, Instituto Geral de Agricultura.

AYALA, José (1855), *Compendio geográfico-estatístico de Portugal y sus posesiones ultramarinas*, Madrid: Imprenta de la Viuda de D. António Yenes.

CABREIRA, Tomás (1918), *O Algarve económico*, Lisboa, Imp. Libanio da Silva.

Leonardo Aboim Pires – *Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada* História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 164-191. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a8

CASTRO, D. Luiz de; COSTA, Bernardino Cincinnato (1900), *Le Portugal au point de vue agricole*, Lisboa, Imprensa Nacional.

COUTINHO, Carlos da Cunha (1940), “Expansão da laranja doce e do tabaco na Europa (novos subsídios documentais)” in *Congresso do Mundo Português*, Lisboa, Comissão Executiva dos Centenários, vol. 5, pp. 271-280.

GRANDE, José Maria (1849), *Guia e Manual do Cultivador*, Lisboa, Imprensa da Época.

LASSALA, Vicente (1873), *Memoria sobre la producción y el comercio de la naranja en España*, Valencia, Imprenta de J. Domenech.

LEÃO, Duarte Nunes (1610), *Descrição do Reino de Portugal*, Lisboa, Jorge Rodrigues.

LEITE, Francisco Paula (1918), *Os laranjais de Setúbal: sua cultura e economia*, Lisboa, Impr. Lusitana de José Maria & C.^a

LOPES, João Baptista da Silva (1841), *Corografia, ou memoria economica, estadistica, e topografica do reino do Algarve*, Lisboa, Typografia da Academia das Ciências de Lisboa.

MARANHÃO, Francisco Prazeres (1839), *Taboa geografico-estatistica luzitana*, Porto, Typographia Commercial Portuense.

PACHECO, Carlos Frazão (1938), *Em defesa dos cultivadores de ananases e da economia da ilha de S. Miguel*, Famalicão, Oficinas Gráficas «Minerva».

PERY, Gerardo (1875), *Geographia e estatistica geral de Portugal e colonias*, Lisboa, Imprensa Nacional.

PORTUGAL, Tomás Villa-Nova (1791), “Sobre o mapa da povoação do termo da vila de Azeitão”, *Memórias Económicas da Academia Real das Ciências de Lisboa*, Lisboa, Academia das Ciências de Lisboa, tomo III, 322-328.

SOUSA, João Soares Albergaria de (1822), *Corographia açórica*, Lisboa, Imprensa de João Nunes Esteves.

WEINHOLTZ, Francisco Bivar (1891), *Memoria sobre a economia rural da 9ª região agronómica*, Tavira, Typ. Burocratica.

Bibliografia

ABAD, Vicente (1984), *Historia de la naranja, 1781–1939*, Valencia, Comité de la Gestión de la Exportación de Frutos Cítricos.

Leonardo Aboim Pires – *Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada* História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 164-191. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a8

CÂMARA, Benedita (2005), “Relações económicas com o exterior” in Álvaro Ferreira da Silva; Pedro Lains (coord.), *História Económica de Portugal, 1700-2000*. Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, vol. II, pp. 337-356.

CRITZ, José Morilla; OLMSTEAD, Alan L.; RHODE, Paul W. (1999), “‘Horn of Plenty’: The Globalization of Mediterranean Horticulture and the Economic Development of Southern Europe, 1880-1930”, *Journal of Economic History*, vol. 59, nº 2, pp. 316-352.

DIAS, Fátima Sequeira (1995), “A importância da ‘economia da laranja’ no arquipélago dos Açores durante o século XIX”, *Arquipélago. História*, vol. 1, nº 2, pp. 189-240.

DIAS, Fátima Sequeira (2008), “A economia ao sabor das circunstâncias. Produções, agentes e intercâmbios” in Artur Teodoro de Matos; Avelino Freitas de Meneses; José Guilherme Reis Leite (dir.) *História dos Açores*, Ponta Delgada, Instituto Açoriano de Cultura, vol. II, pp. 33-66.

FIDALGO, Andreia (2021), *A restauração do reino do Algarve: reformismo económico nos finais do Antigo Regime*, Tese de Doutoramento em História, Lisboa, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

FONSECA, Hélder Adegar (1996), *O Alentejo no século XIX: economia e atitudes económicas*, Lisboa, INCM.

FORTES, Mário Cunha (1915), *Primícias agrícolas e plantas subtropicais no Algarve*, Lisboa, Typ. da Gazeta dos Caminhos de Ferro.

GARRIDO, Samuel (2007), *The Anticalifornia. Family farming, prices and quality product in the Spanish citrus industry (1840-1936)*, Madrid, Asociación Española de Historia Económica.

GARRIDO, Samuel (2010). “‘Oranges or ‘Lemons’? Family Farming and Product Quality in the Spanish Orange Industry, 1870-1960”, *Agricultural History*, vol. 84, nº 2, pp. 224-243.

HERMENT, Laurent; ANTOINE, Annie (2016), “Specialisation in rural history: towards a definition” in Annie Antoine (ed.). *Agricultural specialisation and rural patterns of development*. Leiden, Brepols, pp. 13-48.

Leonardo Aboim Pires – *Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada* História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 164-191. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a8

HERMENT, Laurent; MIGNEMI, Niccolò (2021), “La especialización agrícola en la historia rural europea: recursos, mercados y espacios (siglos XVIII-XX)”, *Mundo Agrario*, vol. 22, n.º 49, pp. 1-17.

KARLINSKY, Nahum (2005), *California Dreaming: Ideology, Society, and Technology in the Citrus Industry of Palestine: 1890–1939*, Albany, State University of New York Press.

LAINS, Pedro (1995), *A economia portuguesa no século XIX: crescimento económico e comércio externo, 1851-1913*, Lisboa, INCM.

MACHADO, Margarida Rego (1994), *Produções agrícolas, abastecimento, conflitos de poder: São Miguel, 1766-1806*. Ponta Delgada, Jornal de Cultura.

MACHADO, Margarida Rego (2005), *Uma fortuna do Antigo Regime: a casa comercial de Nicolau Maria Raposo do Amaral*, Cascais, Patrimonia.

MAGALHÃES, Joaquim Romero (1988), *O Algarve económico, 1600-1773*, Lisboa, Estampa.

MAGALHÃES, Joaquim Romero (2010), “Do tempo e dos trabalhos: a agricultura portuguesa no século XVII”, *Revista Portuguesa de História*, vol. 41, pp. 59-72.

MATOS, Ana Cardoso de; MARTINS, Conceição Andrade; BETTENCOURT, Maria Lourdes (1982), *Senhores da terra: diário de um agricultor alentejano (1832-1889)*, Lisboa, INCM.

MIRANDA, Sacuntala de (1989), *O ciclo da laranja e os ‘gentlemen farmers’ da Ilha de São Miguel: 1780-1880*, Ponta Delgada, Instituto Cultural.

NATIVIDADE, Joaquim Vieira (1920), *A região de Alcobaça*, Lisboa, Imp. Libanio da Silva.

OLMSTEAD, Alan L.; RHODE, Paul W. (2008), *Creating Abundance: Biological Innovation and American Agricultural Development*, Cambridge, Cambridge University Press.

PEREIRA, Miriam Halpern (1971), *Livre-câmbio e desenvolvimento económico: Portugal na segunda metade do século XIX*, Lisboa, Cosmos.

PEREIRA, Miriam Halpern (2003), “Entre a agromania e agronomia” in *Ernesto do Canto: retratos do homem e do tempo*. Ponta Delgada: Centro de Estudos Gaspar Frutuoso, pp. 135-147.

Leonardo Aboim Pires – *Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada* História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n.º 2. 2023. 164-191. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a8

POUSSOU, Jean-Pierre (2020), “Another Look at Joan Thirsk’s Concept of ‘Alternative Agriculture’, and why it should be Discarded” in G. Béaur (ed.), *Alternative Agriculture in Europe (sixteenth-twentieth centuries)*. Turnhout: Brepols Publishers, pp. 35-58.

QUEIROZ, Ana Isabel; ALVES, Daniel (2019), “Praga e poder: história do ‘devorista das laranjeiras’ (Açores, Portugal, 1840-1860)”, *Análise Social*, vol. 54, n.º 231, pp. 226-254.

RADICH, Maria Carlos (2007), *O Algarve agrícola: notícias oitocentistas*, Lisboa, CEHC/ISCTE.

RAMOS, Anabela (2022), *Laranjas de Portugal: séculos de cultivo e consumo*, Lisboa, Ficta Editora.

REIS, Jaime (1993), *O atraso económico português, 1850-1930*, Lisboa, INCM.

SACKMAN, Douglas (2005), *Orange Empire: California and the Fruits of Eden*, Berkeley, University of California Press.

SARAIVA, Tiago (2014), “Oranges as Model Organisms for Historians”, *Agricultural History*, vol. 88, n.º 3, pp. 410-416.

SARAIVA, Tiago (2020), “The Scientific Co-op: Cloning Oranges and Democracy in the Progressive Era” in A. Slaton (ed.), *New Materials: Towards a History of Consistency*. Philadelphia: Lever Press, pp. 119-150.

SERRÃO, José Vicente (2009), “Land management responses to market changes. Portugal, seventeenth-nineteenth centuries” in V. Pinilla (ed.), *Markets and Agricultural Change in Europe: from the 13th to the 20th century*, Leiden, Brepols, pp. 47-73.

SILBERT, Albert (1978), *Le Portugal méditerranéen à la fin de l’Ancien Régime : XVIIIe - début du XIXe siècle*, Lisboa, INIC.

SILVA, Álvaro Ferreira da (1993), *Propriedade, família e trabalho no «hinterland» de Lisboa: Oeiras, 1738-1811*, Lisboa, Cosmos.

SOUSA, Paulo Silveira (2012), “A produção e a exportação de laranja nos Açores (1800-1880). Um olhar a partir da periferia: o caso da ilha de São Jorge”, *Povos e Culturas*, n.º 16, pp. 329-343.

SORIANO, V. Roncalés (1998), “Propiedad y riesgo en los inicios de la expansión cítrica valenciana durante el último tercio del siglo XIX”, *Historia Agraria*, n.º 16, pp. 183-208.

Leonardo Aboim Pires – *Os citrinos na agricultura portuguesa, séculos XVIII-XIX: entre o cultivo alternativo e a produção especializada* História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 164-191. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2a8

THIRSK, Joan (1997), *Alternative Agriculture: A history from the Black Death to the Present Day*, Oxford, Oxford University Press.

Recensões

Glauber Santos Wisniewski – LENCART, Joana (2022), *A Ordem do Templo e a Ordem de Cristo na obra de Pedro Álvares Seco no século XVI*. Sintra: Zéfiro. ISBN 978-989-677-193-5, 237 pp. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 192-195.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2r1

LENCART, Joana (2022), *A Ordem do Templo e a Ordem de Cristo na obra de Pedro Álvares Seco no século XVI*. Sintra: Zéfiro. ISBN 978-989-677-193-5, 237 pp.

*Texto escrito em Português do Brasil

O livro de Joana Lencart surge como um contributo paradigmático à historiografia das ordens militares em Portugal, preenchendo uma notável lacuna. Baseado na tese de doutoramento da autora, defendida na Faculdade de Letras da Universidade do Porto em 2018, esta obra representa a primeira publicação dedicada exclusivamente à extensa produção literária de Pedro Álvares Seco (1492?-1581), reconhecido como o principal cronista português das Ordens do Templo e de Cristo. O trabalho de Lencart não se limita a uma simples biografia intelectual do cronista, mas conduz o leitor a uma jornada hermenêutica, explorando a forma como Pedro Álvares Seco reorganizou e selecionou as memórias do passado para exaltar a Ordem de Cristo do seu tempo.

A obra divide-se em duas partes. A primeira, composta por três capítulos, introduz o leitor à história das Ordens do Templo e de Cristo. O primeiro capítulo narra a história da Ordem do Templo desde sua fundação em Jerusalém até sua supressão em 1312. O segundo capítulo aborda a história da Ordem de Cristo, criada para assumir os bens da Ordem do Templo a partir de 1319. Lencart divide a história da Ordem de Cristo em três etapas: 1319-1420, em que são oferecidos ao leitor detalhes sobre a fundação da Ordem e as acções dos primeiros mestres; 1420-1529, inaugurada pelo mestrado do infante D. Henrique e na qual encontramos a vinculação definitiva da Ordem de Cristo com a Coroa; e, finalmente, 1529-1581, período de actividade de Pedro Álvares Seco e da reforma da Ordem sob coordenação do Frei António de Lisboa.

O terceiro capítulo detalha os princípios organizacionais da Ordem de Cristo, balizando-os a partir da intencionalidade narrativa de Pedro Álvares Seco. Isso porque Lencart percebe, em sua análise dos textos, que a obra do cronista passa pelas dimensões histórico-institucional e patrimonial-administrativa da Ordem de Cristo, mas a construção desta obra em um período de intensas reformas no seio das ordens militares em Portugal foi influenciada por mudanças significativas ao longo do tempo. Daí a importância de contextualizar os princípios organizacionais da Ordem de Cristo e as adaptações a que

Glauber Santos Wisniewski – LENCART, Joana (2022), *A Ordem do Templo e a Ordem de Cristo na obra de Pedro Álvares Seco no século XVI*. Sintra: Zéfiro. ISBN 978-989-677-193-5, 237 pp. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 192-195.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2r1

passaram ao longo dos séculos, exercício feito com rigor e clareza por Lencart durante o desenvolvimento deste capítulo, que encerra a primeira parte da obra.

A segunda parte do livro, composta por sete capítulos, é, na nossa visão, a grande contribuição desta obra para a historiografia das ordens militares em Portugal. No primeiro capítulo é dada a conjuntura nacional e internacional do período em que viveu Pedro Álvares Seco, além da situação da Ordem de Cristo antes e depois das reformas implementadas por D. João III a partir de 1529, e, finalmente, a relação do cronista com Frei António de Lisboa. Esta última secção, a mais interessante do capítulo, destaca o carácter polémico do reformador e suas acções no âmbito dos membros da Ordem, e a mudança na forma como Pedro Álvares Seco retrata a figura do reformador em suas obras: inicialmente elogiativa, a perspectiva do cronista muda após a morte do reformador.

O segundo capítulo desta secção constitui uma tentativa de traçar a biografia de Pedro Álvares Seco. Missão complexa, dada a falta de fontes históricas confiáveis. Lencart faz uma extensa revisão bibliográfica e reconhece, em suas próprias palavras, que a biografia do autor *está longe de ser consensual* (p. 64). Muito interessante é a opinião de De Witte sobre as imprecisões e erros cometidos nas transcrições de Seco: ao ler este parágrafo, lembramos da polémica sobre a possível chegada precoce dos Templários em Braga, devida talvez a um erro de transcrição por parte do cronista (Costa, 2013). Este capítulo também oferece ao leitor uma percepção clara do prestígio de Pedro Álvares Seco não apenas no contexto da Ordem de Cristo, mas na vila de Tomar e na corte régia de seu tempo, exercendo importantes funções durante a vida.

O capítulo seguinte é, simultaneamente, um exercício de criatividade e rigor histórico: Lencart tenta, aqui, perceber o *modus operandi* de Seco na construção de suas obras. Sublinhamos a atenção aos detalhes na investigação conduzida pela autora, que combina elementos de diplomática, paleografia e codicologia. Esmiuça-se aqui o processo de levantamento das fontes escritas e testemunhos para a composição de cada obra, os enganos eventualmente cometidos por Seco, o processo de revisão dos livros, a preservação dos volumes, a contribuição de terceiros, como copistas, escrivães, tabeliães e iluminadores, a estrutura física onde o trabalho do cronista era realizado e mesmo os custos de produção dos códices.

Glauber Santos Wisniewski – LENCART, Joana (2022), *A Ordem do Templo e a Ordem de Cristo na obra de Pedro Álvares Seco no século XVI*. Sintra: Zéfiro. ISBN 978-989-677-193-5, 237 pp. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 192-195.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2r1

No quarto capítulo, Lencart busca dissecar a estratégia narrativa da construção da memória da Ordem de Cristo levada a cabo por Pedro Álvares Seco. Naquilo que a autora chama de exercício de *retro projecção*, Seco buscava fixar uma memória histórica através da recordação selectiva de certos documentos e do *esquecimento voluntário* de outros, que não lhe interessava fixar. Lencart classifica em dois tipos as memórias da Ordem de Cristo de acordo com a forma com que foram organizadas por Pedro Álvares Seco: a memória económico-patrimonial e a memória histórico-institucional. O primeiro é composto por tombos de bens, propriedades e escrituras da Ordem, enquanto o segundo guarda a história da Ordem, suas comendas, textos normativos e documentos régios e eclesiásticos sobre direitos e privilégios.

No capítulo mais extenso do livro, o quinto desta secção, Joana Lencart dá-nos a conhecer o modo como Pedro Álvares Seco organizou o conteúdo de cada uma de suas obras, dividindo-as em distintos ciclos de produção: o primeiro ciclo, a partir do ano de 1530, diz respeito ao período em que Seco é encarregado da realização de um levantamento e inventário de bens e propriedades pertencentes à Ordem de Cristo. O segundo ciclo, a partir de 1542, diz respeito à nova provisão de D. João III, que ordena Seco a realizar tomo de todos os bens e propriedades que havia inventariado desde 1530. O terceiro ciclo de produção, a partir de alvarás régios emitidos em 1559 e 1560 que permitiam a realização, respectivamente, do *Livro das Escrituras* e do *Livro das Comendas* da Ordem. O quarto e último ciclo, da década de 1570, inclui as obras finais da vida de Pedro Álvares Seco.

No sexto capítulo, Lencart volta a discutir a intencionalidade por trás da reorganização da memória da Ordem de Cristo por Pedro Álvares Seco. O capítulo também explora a surpreendente ausência de certos documentos nas obras de Seco, como a bula *Omne datum optimum*, e Lencart sugere que, enquanto algumas omissões podem ser acidentais, outras são intencionais, como a exclusão de documentos que denunciavam abusos por parte das ordens militares ou que tinham relação com a supressão dos Templários. Em suma, Pedro Álvares Seco tende a registrar documentos que enaltecem e enriquecem as Ordens do Templo e de Cristo, omitindo aqueles que vão contra seus interesses.

Glauber Santos Wisniewski – LENCART, Joana (2022), *A Ordem do Templo e a Ordem de Cristo na obra de Pedro Álvares Seco no século XVI*. Sintra: Zéfiro. ISBN 978-989-677-193-5, 237 pp. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 192-195.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2r1

O sétimo e último capítulo trata do destino das obras de Pedro Álvares Seco, que, após o processo de extinção das ordens religiosas em Portugal a partir de 1834, foram transferidas para várias instituições, incluindo a Biblioteca Nacional de Portugal, o Arquivo Nacional da Torre do Tombo, a Biblioteca Nacional de Espanha, o Arquivo Distrital de Santarém e o Arquivo da Misericórdia de Tomar. Anexos ao livro, são oferecidos ao leitor três documentos: uma tabela de comendas e comendadores da Ordem de Cristo, segundo a obra *Livro das Comendas da Ordem de Cristo*, de autoria de Seco (1563); a carta de transferência dos bens da Ordem do Templo para a Ordem de Cristo, escrita pela chancelaria de D. Dinis, e; a posse do mestrado da Ordem de Cristo por D. João III.

A leitura do livro de Joana Lencart dá ao leitor uma visão aprofundada da vida e do trabalho de Pedro Álvares Seco, cuja obra é incontornável para o estudo da história da Ordem de Cristo. Percebe-se o sofisticado trabalho de investigação conduzido pela autora na riqueza dos detalhes que traz à tona, enquanto a interpretação sensível das omissões e escolhas do cronista enriquece a compreensão das intenções por trás de sua narrativa. A dedicação de Lencart em trazer à tona os detalhes do processo de produção das obras de Seco e o destino delas após o fim das ordens religiosas em Portugal ressalta seu compromisso transdisciplinar com a preservação da história. Seu livro não apenas preenche uma lacuna na historiografia, mas é também uma contribuição valiosa para o estudo das ordens militares em Portugal.

Referências bibliográficas:

COSTA, Paula Pinto (2013), “Templários no condado portugalense antes do reconhecimento formal da ordem: O caso de Braga no início do séc. XII”. *Revista da Faculdade de Letras. Ciências e Técnicas do Património*, Vol. XII, pp. 231-243.

Domingas Vasconcelos – RODRIGUES, Sara; JORGE, Renato Natal; GARCIA, João Carlos (coord.) (2022), *A sustentabilidade como princípio ético: a visão de diferentes perspetivas*, Porto, Comissão de Ética da Universidade do Porto. ISBN 978-989-746-343-3, 93 pp. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n.º 2. 2023. 196-200. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2r2

RODRIGUES, Sara; JORGE, Renato Natal; GARCIA, João Carlos (coord.) (2022), *A sustentabilidade como princípio ético: a visão de diferentes perspetivas*, Porto, Comissão de Ética da Universidade do Porto. ISBN 978-989-746-343-3, 93 pp.

A sustentabilidade como princípio ético. A visão de diferentes perspetivas resulta das *Jornadas de Ética* realizadas em abril de 2021 por iniciativa da Comissão de Ética da Universidade do Porto (CEUP). Coordenada por três membros da CEUP, a publicação reúne os resultados da reflexão de 18 autores. É composta por seis textos e sete imagens, enquadrados pelas palavras do Presidente da CEUP e pelas do trio de coordenadores. Inclui também breves notas sobre as pessoas que colaboraram diretamente neste trabalho bem como a enumeração das que fizeram parte da CEUP no mandato 2019-2022.

A sessão de lançamento do livro teve lugar na Reitoria da Universidade do Porto, no dia 26 de abril de 2023. A coletânea então apresentada acrescenta visibilidade e torna disponível para a comunidade académica da Universidade do Porto, mas também para a sociedade em geral, um dos resultados do trabalho da CEUP. Ao longo de mais de uma década, a CEUP tem procurado conciliar as suas obrigações estritamente institucionais com ações de formação e sensibilização em diferentes vertentes da Ética relacionada com as boas práticas científicas e pedagógicas, tirando partido da multiplicidade de formações com que conta entre os seus membros. Este livro é disso um bom e belo exemplo.

No “mundo em que vivemos dificilmente encontraremos uma palavra que melhor sintetize e aglutine o horizonte orientador dos nossos esforços e preocupações do que *sustentabilidade*” (p. 12) afirma, na *Apresentação*, Luís Carlos Amaral, então Presidente da Comissão. Nesta formulação está patente a motivação das Jornadas que estiveram na génese desta publicação, a qual tem uma perspetiva de futuro, um interesse em encontrar um suporte robusto para a ação indispensável e convergente das diversas disciplinas e profissões no sentido de prover e promover a operacionalidade e a aplicação deste conceito que no presente se impõe como imperativo ético.

O enquadramento deste trabalho no âmbito das funções e competências da CEUP é referido na *Apresentação* (p. 11-12). O contexto das Jornadas é desenvolvido pelos coordenadores da iniciativa que sob o título *Diferentes perspetivas da sustentabilidade* (p. 15-18) mencionam obras anteriormente publicadas sobre a mesma temática pela Universidade do

Domingas Vasconcelos – RODRIGUES, Sara; JORGE, Renato Natal; GARCIA, João Carlos (coord.) (2022), *A sustentabilidade como princípio ético: a visão de diferentes perspectivas*, Porto, Comissão de Ética da Universidade do Porto. ISBN 978-989-746-343-3, 93 pp. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 196-200. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2r2

Porto tomadas como referências e elucidam sobre o processo que conduziu até à presente publicação, tendo sido alargado o leque de pessoas envolvidas, o que viria a enriquecer o resultado final.

A relevância da sustentabilidade, na literatura académica e também na opinião pública, emergiu com a publicação em 1987 do ‘Relatório Brundtland’ (‘Nosso Futuro Comum’, Relatório da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, das Nações Unidas). A partir de então este conceito vem sendo debatido e incorporado como princípio fundamental nas diversas áreas do conhecimento e de atividade (p. 40). Reunindo reflexões que poderemos agrupar tendo em conta as três vertentes comumente aceites do conceito de sustentabilidade, neste livro encontramos o âmbito ambiental (Ambiente e Arquitetura), o económico (Gestão) e o social (Saúde Pública e Psicologia Social) congregados pela orientação ética aplicada. A partir de diagnósticos do atual estado do tema são apontadas eventuais possibilidades para a construção de diretrizes viáveis para os processos em curso.

O ponto de vista do ambiente (p. 23-24) é apresentado por Carlos A.V. Costa. Começa por alertar para o problema ético da banalização de conceitos, apelando para que palavras como ‘sustentabilidade’ e expressões como ‘desenvolvimento sustentável’ sejam referidas a partir do contexto científico adequado. Nesse sentido, propõe o modelo que detém maior aceitação e que considera a interdependência dos três pilares da sustentabilidade (ambiental, económica, social), exemplificando a sua inextricabilidade com a recente situação pandémica de Covid-19. Reforça que este conceito remete para um sistema não linear e dinâmico, cujas componentes estão muito interligadas entre si e com dependência espacial.

Partindo da perspectiva de que “a sustentabilidade pressupõe um modelo de desenvolvimento territorial que procura a melhoria de vida das populações, sabendo que a preservação do ambiente e dos recursos naturais [...] são fundamentais para satisfazer as necessidades das gerações existentes sem comprometer os requisitos e a qualidade de vida das gerações futuras” (p. 57), Teresa Calix expõe *Uma visão da Arquitectura a partir de três obstáculos* (p. 57-63).

Questionando a presunção de que progresso é crescimento, advoga a pertinência de reutilizar e tornar mais eficientes as infraestruturas e as construções existentes, “afastando a ideia de evolução da impermeabilização sucessiva do território disponível ou da sistemática ampliação da carga sobre esse mesmo território” (p. 59). Por outro lado, considera que a

Domingas Vasconcelos – RODRIGUES, Sara; JORGE, Renato Natal; GARCIA, João Carlos (coord.) (2022), *A sustentabilidade como princípio ético: a visão de diferentes perspectivas*, Porto, Comissão de Ética da Universidade do Porto. ISBN 978-989-746-343-3, 93 pp. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 196-200. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2r2

compreensão excessivamente simplificada dos espaços urbanos tende a considerar o não construído como vazio, quando na realidade é “um espaço onde se jogam muitas das questões que exigem um esforço acrescido de interdisciplinaridade e são determinantes para a necessária mudança de paradigma associada a uma nova ética para a sustentabilidade” (p. 60). Acrescenta que o generalizado discurso desvalorizador da eficácia das transformações necessárias tende a fazer esquecer os temas essenciais, tornados invisíveis e tomados como adquiridos. Apresenta como exemplo a gestão da água, valorizada apenas em situações críticas de carência ou de inundação. Conclui salientando a importância de olhar a cidade como ecossistema e de considerar o seu metabolismo, de cujo funcionamento sistémico complexo depende a vida urbana.

O surgimento do conceito de 'gestão sustentável', que vem acontecendo desde a década de 1960, constitui um facto que segundo Carlos Cabral-Cardoso (p.39-55) seria improvável atendendo aos pressupostos teóricos diferentes e mesmo contraditórios entre sustentabilidade e economia/gestão. O processo incremental de incorporação da problemática da sustentabilidade nas teorias e nas práticas do campo da economia e da gestão, não sendo isento de tensões, inconsistências e ambiguidades, viria a adquirir o carácter de rutura paradigmática ao pôr em causa, entre outros, o "quadro de valores e princípios fundado no interesse próprio e no egoísmo ético de Adam Smith"(p. 43). Assim, as organizações começaram a ser encaradas como sistemas abertos e interdependentes do ambiente externo, passando a ser considerada a internalização dos valores ambientais e sociais, bem como um horizonte temporal mais largo do que o imediato. Não esquecendo os prejuízos para esta demanda advindos do empolamento da retórica da sustentabilidade e também do 'branqueamento ambiental' (*greenwashing*), o autor conclui afirmando “*“Eppur si muove!” Gestão e sustentabilidade*” não são incompatíveis – “há motivos para crer que progressos continuarão a ocorrer no âmbito da gestão das organizações que possam contribuir para a sustentabilidade, não apenas do negócio, mas da vida e do planeta em geral” (p. 52).

No campo da saúde, a sustentabilidade enquanto princípio ético é abordado em duas linhas de análise: uma em torno do modelo organizacional (sistema de saúde) e a outra enquadrada nas políticas de regulação (vacinação).

Numa *Breve reflexão sobre o sistema de saúde: sustentar, transformando*, Constantino Sakellerides (p. 65-69) expõe um enquadramento conciso, mas elucidativo sobre as causas do

Domingas Vasconcelos – RODRIGUES, Sara; JORGE, Renato Natal; GARCIA, João Carlos (coord.) (2022), *A sustentabilidade como princípio ético: a visão de diferentes perspectivas*, Porto, Comissão de Ética da Universidade do Porto. ISBN 978-989-746-343-3, 93 pp. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 196-200. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2r2

surgimento do contrato social e das políticas de proteção social, a partir do século XIX, e também de motivos que atualmente o tornam insuficiente e inoperacional (p. 65-66). Advoga que a resposta aos desafios globais e aos problemas que estes provocam nos diferentes contextos nacionais e regionais, carece de desenvolvimentos organizacionais que facilitem a ação local. Nesse sentido, apresenta um novo modelo de governação da saúde (p. 68), centrado nas pessoas e já não nas organizações, o qual se baseia na ‘inteligência distribuída’ (não hierárquica) e é sensível ao contexto – incerto, complexo, multipolar. Trata-se de um modelo flexível, adaptativo, evolutivo, colaborativo, aprendente e instrumentalmente sofisticado. Propõe uma Agenda Transformativa para a implementação deste modelo, pois considera que a transformação é a chave da sustentabilidade a longo prazo.

Maria Strecht Almeida e Manuel Vilanova partilham o seu conhecimento sobre *Vacinação, sustentabilidade e a ideia de uma só saúde* (p. 71-85). Os princípios da interdependência e do benefício mútuo, comuns ao conceito de sustentabilidade e ao de ‘uma só saúde’ (*‘one health’*) estão presentes ao longo de todo o texto. A vacinação, a sua história e problemas éticos inerentes, bem como a sua importância e exemplaridade como paradigma de uma abordagem integrada e sinérgica no contexto do Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas, são tratados tendo como referência próxima e explicitadora a experiência recente da covid-19 que evidenciou a dimensão ética dos problemas. Após refletirem sobre os dilemas da regulação a partir dos conceitos de imunidade de grupo, enquanto bem público, e de justiça distributiva, chamam a atenção para o dever ético dos estados e das organizações na promoção da adesão das pessoas à vacinação no sentido de promover a saúde e o bem-estar das populações.

Gabrielle Poeschl concorre com *Alguns contributos da Psicologia Social para a análise dos comportamentos em relação ao ambiente* (p. 27-35). A procura das razões pelas quais os comportamentos individuais nem sempre corresponderem ao resultado da reflexão ética leva a autora a percorrer teorias e modelos que vêm propondo estratégias promotoras de atitudes mais amigas do ambiente. Apesar do reconhecimento dos inestimáveis contributos que a investigação científica pode prestar no atual contexto, a autora considera “ser insuficiente [a] reflexão ética sobre muitos comportamentos quotidianos relacionados com a sustentabilidade do planeta, tal como existe uma insuficiente referência à ética nas mais ou menos vagas

Domingas Vasconcelos – RODRIGUES, Sara; JORGE, Renato Natal; GARCIA, João Carlos (coord.) (2022), *A sustentabilidade como princípio ético: a visão de diferentes perspetivas*, Porto, Comissão de Ética da Universidade do Porto. ISBN 978-989-746-343-3, 93 pp. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 196-200. DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2r2

declarações de intenção políticas sobre as ações a tomar no sentido de assegurar um futuro para todas as formas de vida na Terra” (p. 34).

As imagens intercaladas no livro, cada uma e no seu conjunto, convocam memórias, sensações e experiências, e, permeando a leitura dos textos, ancoram a reflexão na vivência pessoal concreta. Entre os títulos atribuídos pelos autores podemos encontrar um recurso/desafio para renovar a relação com a realidade do mundo de que somos parte.

Esta coletânea constitui-se como um documento muito útil para a comunidade académica e que a sociedade em geral poderá igualmente adotar como referência no atual contexto de crise global tripla (climática, social e económica). Nela são fornecidas referências bibliográficas, num leque que inclui publicações fundamentais e atuais, as quais poderão ser úteis para o aprofundamento do estudo e da reflexão em múltiplos âmbitos.

Não sendo um trabalho exaustivo, revela com clareza a complexidade sistémica subjacente ao conceito em causa – sustentabilidade – e a interdependência das hipervariáveis em que se apoia (ambiental, social e económica), de acordo com o modelo consensual.

Reportando-se à sustentabilidade enquanto princípio ético, importa reter o apelo à prevalência do valor maior da verdade, que se venha a traduzir numa procura incessante na ação do dia a dia em prol da vida, da equidade e do bem comum, o que passa pelo rigor científico e conseqüente luta por contrariar a banalização e esvaziamento de conceitos.

Enquanto objeto, trata-se de um livro facilmente manuseável, agradável ao tato e à visão. Sobriedade, legibilidade clara, beleza e portabilidade são características que materializam a complementaridade de modos de traduzir ou expressar a diversidade de pontos de vista sobre o tema, a partir de distintas perspetivas disciplinares num processo confluyente de reflexão aberta ao futuro.

Ricardo Seabra – PONS ALÓS, Vicent (2022), *Los notarios y su documentación. Diplomática notarial valenciana*, Publicacions de la Universitat de València. ISBN 9788491335368, 360 pp. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 201-205.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2r3

PONS ALÓS, Vicent (2022), *Los notarios y su documentación. Diplomática notarial valenciana*, Publicacions de la Universitat de València. ISBN 9788491335368, 360 pp.

Ricardo Seabra
Universidade Autónoma de Lisboa
CIDEHUS/UE
ricardoseabra2@gmail.com

O livro *Los notarios y su documentación. Diplomática notarial valenciana* é uma coletânea de vários artigos, a maioria já publicados, da autoria de Vicent Pons Alós, Professor da Universidade de Valência. A obra inicia-se com um prólogo da responsabilidade de Francisco M. Gimeno Blay da mesma Universidade que serve de resumo aos 10 artigos que constituem este trabalho.

O primeiro artigo intitulado “Los colégios notariales en la época foral” (pp. 33-52) inicia-se com uma abordagem à origem do colégio de notários de Valência, onde é sublinhada a falta de fontes conservadas sobre o mesmo. Trata o estudo do notariado valenciano vinculado quase exclusivamente ao Colégio Notarial de Valência e à própria cidade capital do reino de Aragão. Assim, o autor apresenta a procedência e destino de notários nomeados e o seu respetivo número em 36 localidades. Por último, o autor propõe duas etapas do Colégio, a primeira entre meados do século XIV e o reinado de Fernando, o Católico (1474-1504) que corresponde ao auge da profissão notarial dentro da sociedade urbana e o aumento do número de notários e progressiva regulamentação do sistema de acesso ao cargo. A segunda etapa é situada entre os séculos XVI e XVII na qual para aceder ao notariado era também necessário pertencer a uma família com “pureza de sangue”.

No segundo artigo “La práctica notarial valenciana medieval. Los Libros de notários” (pp. 53-80) o autor desenvolve aspetos relativos aos registos notariais, livros auxiliares, protocolos, e outros livros enquadrados como arquivos e biblioteca profissional. O autor também refere anotações pessoais dos notários nos protocolos e a posse de livros de *ars notariae*, recompilações legais, repertórios de direito canónico, retórica, oratória, gramática, entre outros. Também é apresentado um apêndice documental (com quatro documentos), um quadro explicando as diferenças entre *rebedor*,

Ricardo Seabra – PONS ALÓS, Vicent (2022), *Los notarios y su documentación. Diplomática notarial valenciana*, Publicacions de la Universitat de València. ISBN 9788491335368, 360 pp. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 201-205.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2r3

protocol e notal – que, no fundo, constituem a tríplice redação notarial – assim como oito estampas exemplificativas desses diversos momentos de redação.

O terceiro artigo “Los notários valencianos en época de Pedro IV y Juan I (1351-1396). Aproximación a su prosopografía” (pp. 81-126), aborda os notários dessa cidade através dos registos das chancelarias dos dois monarcas citados, utilizando quatro registos *firmarum et obligationum notariorum*, sendo que o primeiro registo consigna separadamente as assinaturas dos notários de Aragão, Valência e Catalunha. Os restantes registos seguem a ordem cronológica, apresentando uma estrutura simples, como uma ata breve de nomeação com indicação do âmbito jurisdicional outorgado e do *fideiussor*. A informação presente em cada assentamento, sempre escrito em latim, refere-se à data, nome do notário, povoação de origem, tipo e âmbito de nomeação, e finalmente a indicação do *fideiussor* (nome, origem, condição social e profissional). Dados suficientes para o autor estabelecer uma estatística de relação familiar, geográfica e profissional com o notário que recebe a nomeação, habitualmente pais e/ou irmãos, e notários, escrivães do rei ou da sua tesouraria. A análise prosopográfica é elaborada através de uma tabela de distribuição geográfica de 610 notários por ordem cronológica desde 11 de junho de 1351 até 27 de novembro de 1395.

A consolidação da *auctoritas* no reino de Valência, da qual se ocupa o quarto artigo “*Me fonc donada la auctoritat de notari. La consolidación de la auctoritas del notário en Valencia en el reinado de Martín el Humano (1396-1410)*” (pp. 127-158) parte de uma base legislativa, os *Furs de València*, através da qual o autor mostra como Martim, o Humano, confirma e completa as disposições forais anteriores de D. Afonso IV e D. Pedro IV. Os anexos apresentados contribuem para uma melhor compreensão desse processo e consistem num apêndice documental de seis cartas de nomeação de Martim I, e uma tabela com a data e tipo de nomeação, identificação e localização de 282 notários na cronologia supramencionada.

No quinto artigo o autor versa um outro aspeto da atividade notarial – a nomeação de notários na chancelaria pontifícia – intitulado “Los notarios del Papa. *De officio tabellionatus*: nombramientos de notários en la cancellería pontificia durante el pontificado de Calixto III (1455-1458)” (pp. 159-202). Os notários apostólicos nomeados neste pontificado na maioria são clérigos ou presbíteros, e a sua nomeação apresenta dois

Ricardo Seabra – PONS ALÓS, Vicent (2022), *Los notarios y su documentación. Diplomática notarial valenciana*, Publicacions de la Universitat de València. ISBN 9788491335368, 360 pp. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 nº 2. 2023. 201-205.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2r3

esquemas: por parte do Papa, a pedido do regente da chancelaria ou a proposta de um bispo, sendo que em ambos os casos o formulário varia. Analisa também o teor dos documentos de nomeação que consistiam numa intitulação com o nome do Papa, e a direção com o nome da personagem que se nomeia notário apostólico, condição (clérigo ou presbítero), diocese de origem e saudação. Desenvolve a informação das notas da chancelaria sobre funcionários que participavam na expedição documental que se dividiam em dois grupos: *registratores* e *abbreviatores*, apontando o *cursus honorum* de um total de 16 personagens. Este artigo também é composto por um quadro com 219 notários nomeados no pontificado de Calixto III com data, nome, diocese de origem, outorgante, por quem é apresentado, condição e taxa.

O sexto artigo também trata da temática do notariado apostólico: “*In hoc signum vinces*. Notarios apostólicos valencianos en la curia romana” (pp. 203-31). O autor debruça-se sobre os notários valencianos contabilizando 21 entre 1507 e 1809, sendo que estão concentrados maioritariamente no período entre 1509 e 1582. Para uma melhor compreensão dos dados, o autor apresenta três quadros: no primeiro com notários matriculados na cúria romana entre 1507 e 1809; no segundo uma tabela comparativa entre várias cidades da Europa tendo em conta as dioceses e o número de notários entre 1507 e 1519 com especial destaque para Roma (59) e Lyon (26); e o terceiro é uma outra tabela comparativa entre várias dioceses do reino de Espanha entre 1508 e 1671 com destaque para Burgos (30). Realçamos que o autor distingue os notários valencianos na cúria romana e os notários apostólicos valencianos (entre 1509 e 1651) sendo que para o efeito estabelece um quadro com 21 notários com data, nome, origem, condição, autoridade, e em alguns casos dados, relativos ao examinador, clérigo presente, *scriptor rogatus*, e outros dados (por exemplo testemunhas).

Os artigos sétimo, oitavo e nono são relativos a outra matéria também da esfera notarial – tratam da temática testamentária. Em “Documento y sociedad. El testamento en la Valencia medieval” (pp. 231-259) o autor refere que o testamento pode ser observado em diferentes formas (aberto, fechado, autógrafo e oral), os formulários notariais como correspondentes a uma mentalidade, comparação de minutas conservadas do testamento com a sua redação em *mundum*, e a comparação entre a legislação e prática testamentária. De uma forma geral, os testamentos do século XIII demonstram a seleção

Ricardo Seabra – PONS ALÓS, Vicent (2022), *Los notarios y su documentación. Diplomática notarial valenciana*, Publicacions de la Universitat de València. ISBN 9788491335368, 360 pp. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 201-205.

DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2r3

social dos testadores na sua maioria nobres, clero e cidadãos, sendo que no século XIV se evidencia um aumento de últimas vontades patentes nos registos notariais dos livros de testamentos. Na segunda metade do século XV, destaca-se uma nova mentalidade e conceito de morte manifestada sobretudo nos testamentos de nobres e cidadãos relacionado com a aparição da *ars moriendi* e abundante número de codicilos e *memoranda* testamentários. Por fim, o autor apresenta as estruturas tanto dos testamentos abertos como dos orais no protocolo, texto e escatocolo.

No oitavo artigo “De la oralidad al documento. Del testamento oral al *breu comiat*.” (pp. 259-78) o autor contextualiza o testamento oral na conjuntura dos conturbados séculos XIV e XV e as pestes, epidemias e consequente crise demográfica subsequente. Desta maneira, o autor repete os tipos de testamentos orais citados no artigo anterior, e no que diz respeito à sua estrutura e tipologia demonstra que é encabeçada por uma notificação, data, finalizada com a petição feita à justiça pelas mesmas testemunhas para publicar o testamento ante notário. Relativamente ao *breu comiat* trata-se de um conceito que não é recolhido ou definido por nenhum dicionário, embora a documentação notarial mostre a existência desta tipologia que muito raramente se registava nos protocolos notariais. Portanto, é um documento breve, metade sacramental e metade memorial, pós-testamentário de uso excepcional que os notários medievais recolhiam como qualquer outro ato privado. Em apêndice, possui uma publicação de testamento oral e três *breu comiat*.

O nono artigo “Locura y muerte a finales de la Edad Media. El testamento de micer Joan Mercader” trata de um complexo e extenso processo com mais de 800 páginas, e que envolveu cerca de 180 testemunhas, sobre o testamento de Joan Mercader, cuja família fazia parte da “nova” nobreza valenciana. Este litígio foi estabelecido pela filha do defunto, Yolanda, contra a sua segunda esposa, Isabel Valterra. A questão fundamental residia no facto do defunto ter deixado a maioria das suas posses à sua mulher e não à sua filha que contrapôs com a incapacidade do pai nos momentos próximos da sua morte. Essa incapacidade teria a ver com uma forma de loucura, a qual poderia ser razão para Joan Mercader não ter testado em pleno juízo. O autor cita exhaustivamente o processo que fica concluído em 27 de abril de 1464, tendo a filha e a segunda esposa entrado em acordo no que dizia respeito aos bens herdados por cada uma.

Ricardo Seabra – PONS ALÓS, Vicent (2022), *Los notarios y su documentación. Diplomática notarial valenciana*, Publicacions de la Universitat de València. ISBN 9788491335368, 360 pp. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 13 n° 2. 2023. 201-205.
DOI: https://doi.org/10.21747/0871164X/hist13_2r3

Finalmente, o décimo e último artigo “Los archivos notariales valencianos” (pp. 313-344) é uma análise à legislação e prática sobre a custódia dos registos notariais, antecedentes e criação do Arquivo de Protocolos Valenciano, e a situação atual dos arquivos notariais na comunidade valenciana. No entanto, a múltipla legislação e a falta de cumprimento da normativa leva a que também se possam encontrar protocolos notariais em arquivos eclesiásticos, nobiliários e históricos municipais. O artigo é completado com um quadro dos principais fundos notariais valencianos. É também apresentado um extenso inventário realizado por um grupo de estudantes dirigidos pelo autor, classificando o arquivo do colégio de notários de Valência.

A obra encerra com uma extensa bibliografia sobre o notariado valenciano, entre as quais se contabilizam dois livros de bibliografias gerais, dois de estados de questão, 57 sobre notariado em geral, nove colégios de notários, 28 arquivos notariais, 11 formulários notariais, 26 documento notarial valenciano e 16 outros.

Este livro é uma excelente obra de referência sobre o notariado valenciano, sobretudo para o período medieval e moderno, assim como um estudo diplomático geral de tipologia documental e fórmulas, de grande interesse e atualidade para todos os investigadores que se debruçam sobre diversos agentes da escrita (desde notários públicos a notários apostólicos). Pese embora não haver uma introdução, o que poderia permitir enquadrar e contextualizar os artigos selecionados para publicação, a obra tem apenas um prólogo que serve de resumo aos artigos nela contidos. Este facto, no nosso entender poderia ajudar a aprofundar e explicitar um pouco mais esta monografia, assim como por vezes falta um carácter mais comparativo entre os artigos publicados. Todavia, na sua globalidade, faz um levantamento acutilante para as questões do notariado valenciano, em específico, sendo muitas das informações prestadas pertinentes, e assim sendo, um livro fundamental para o estudo do notariado ibérico.

Notas biográficas dos autores

Ana Isabel Moreira é Doutora em Educação (Didáticas Aplicadas; Educação Histórica) pela Universidade de Santiago de Compostela, Professora de História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do Ensino Básico e Professora Adjunta Convidada na ESECS do Instituto Politécnico de Leiria, investigadora integrada do CITCEM. Tem publicado diversos artigos científicos no âmbito de temáticas como narrativas históricas, ensino e aprendizagem da História e da Geografia, currículo e formação de professores.

Carlos Manique da Silva é Doutor em Ciências da Educação (especialidade História da Educação). É investigador da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Foi professor visitante na Universidade Estadual de S. Paulo e na Universidade de Oviedo. Do conjunto de trabalhos publicados destacam-se, *Escolas Belas ou Espaços Sãos? Uma análise sobre a arquitetura escolar portuguesa (1860-1920)*, 2002, *Publicações Periódicas do Ministério da Educação. Repertório Analítico (1861-2009)*, 2010, e *A experiência das juntas escolares no concelho de Mafra. Finais do século XIX – I República*, 2018. Tem participado em vários projetos financiados pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Cristiano Nicolini. Mestre em Desenvolvimento Regional (UNISC, 2013); Doutor em História (2019), com período de Doutorado Sanduíche na Universidade do Porto (2018/2019). Docente na Faculdade de História e no PPGH UFG.

Diana Tavares da Silva é Licenciada em História e Mestre em História da Época Moderna pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Frequentou o Doutoramento em História, ramo de História Contemporânea, na mesma instituição e é bolsista da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, tendo como tema de tese *Sociedades Patrióticas e Cultura Política Liberal (1820-1836)*.

Domingas Vasconcelos é licenciada em Arquitetura (FAUP, 1990) e mestre em História da Arte (FLUP, 2004). Trabalha como arquiteta na Câmara Municipal do Porto desde 1992, na Divisão de Estudos Urbanísticos (até 1999) e na Divisão de Património Cultural (desde 2000). Atualmente, desenvolve investigação no âmbito do Doutoramento em Arquitetura Paisagista e Ecologia Urbana (programa conjunto do Instituto Superior de Agronomia da Universidade de Lisboa, da Faculdade de Ciências da Universidade do

Porto e da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra) com uma bolsa da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Glauber Santos Wisniewski é aluno do programa de Mestrado em Estudos Medievais da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. É integrante do GEsOS (Grupo de Estudos Sobre a Ordem de Santiago) e do OUTREMER (Grupo de Estudos sobre Cruzadas e Ordens Militares). Conduz investigação sobre aspectos sociais e comportamentais das ordens militares na Península Ibérica.

Juan Ramon Moreno Vera. PhD in Education and Graduate in Art History. Full professor of Social Sciences Education in the University of Murcia (Spain). The research area includes historical thinking competencies, active-methodologies, art history education and gender equality studies.

Leonardo Aboim Pires é Licenciado e Mestre em História pela NOVA/FCSH. Atualmente, é Doutorando em Ciências da Sustentabilidade no ICS/ULisboa e bolseiro da Fundação para a Ciência e Tecnologia (2020.06506.BD). É investigador no Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra e membro do projeto ReSEED – Rescuing seed’s heritage, financiado pelo European Research Council (Stg GA760090). As suas áreas de investigação têm sido a história da agricultura, da alimentação e do ambiente entre os séculos XVIII e XX. Também desenvolveu estudos sobre corporativismo, interesses organizados e o Estado.

Mariana Lagarto é Professora de História de Ensino Básico e Secundário, no ativo desde 1982. Investigadora integrada do Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória» (CITCEM), Faculdade de Letras da Universidade do Porto, desde 2017. Doutora em Ciências da Educação na área de especialização «Educação em História e Ciências Sociais» pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho (2017). Mestre em Ciências da Educação na área de especialização «Avaliação em Educação» pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (2009). Licenciada em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (1982). Autora e coautora de artigos de avaliação para as aprendizagens e de educação histórica. Coautora de manuais de História A para o ensino secundário em Portugal e de História da Cultura e das Artes para o ensino secundário técnico-vocacional em Timor-Leste. Membro do Conselho Consultivo da *History Educators International Research Network*

(HEIRNET). Membro da direção da Associação de Professores de História (APH). Cofundadora e membro da direção da FEM – Feministas em Movimento. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0654-5274>.

Nelson Jorge de Castro Araújo é Mestre em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Doutor em História – História Contemporânea pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. A par das funções docentes, que tem desempenhado em vários estabelecimentos de ensino público nacionais, tem contribuído com artigos em várias revistas científicas sobre assuntos relacionadas com a História Contemporânea – com especial destaque para a área educativa, nomeadamente as temáticas relativas aos manuais escolares de História e a visão histórica que transmitem.

Pedro Duarte é Doutor em Educação pela Universidade de Santiago de Compostela, Professor Adjunto Convidado na ESE do Politécnico do Porto, investigador integrado do InED e investigador colaborador do CITCEM. Tem publicado diversos artigos científicos no âmbito de temáticas como desenho e desenvolvimento curricular, políticas educativas e administração/organização escolar, formação de professores e educação para/em cidadania.

Ricardo Seabra (Porto, 1988) é licenciado em História pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (2010) e Mestre em História Medieval e do Renascimento (2012) pela mesma instituição. Investigador no Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória” desde 2009. Entre 2013 e 2015 foi bolseiro do projeto DEGRUPE (“Dimensões europeias de um grupo de poder: o clero na construção política das monarquias peninsulares (Sécs. XIII - XV), como investigador no Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades, da Universidade de Évora, do qual é membro integrado. Entre 2015 e 2019 foi bolseiro de doutoramento da FCT, tendo em 2020 defendido a tese “O tabelionado na cidade do Porto no século XV”. Neste momento é Professor Auxiliar na Universidade Autónoma de Lisboa e membro do Centro de Investigação em Ciências Históricas da mesma instituição.

Ruan Lucas Marciano. Graduado em História (UEG, 2021); mestrando em História (PPGH UFG).

Ficha Técnica

HISTÓRIA: Revista da FLUP -IV Série, vol. 13, N. 2 (2023)

Editor: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP)

Diretora: Cristina Cunha

Conselho Editorial: Carla Sequeira, Cristina Cunha, Jorge Cerdeira, Maria Antonieta Cruz, Maria João Oliveira e Silva, Sara Pinto

Conselho Consultivo: Ana Raquel Portugal (U. Estadual Paulista), Fernando Catroga (U. Coimbra), Gérard Le Bouëdec (U. Bretagne Sud), Jean-Pierre Dedieu (CNRS), Maria Helena da Cruz Coelho (U. Coimbra), Mónica Ribeiro de Oliveira (U. Federal de Juiz de Fora), Pieter Emmer (U. Leiden), Richard Unger (U. British Columbia), Hartmut Kaelble (U. Humboldt) Sérgio Campos Matos (U. Lisboa)

Coordenação do Dossiê Temático: Cláudia Pinto Ribeiro, Helena Vieira, Pedro Teixeira Pereira

Secretariado: Carla Sequeira, Maria João de Oliveira e Silva, Sara Pinto, Mariana Selas

Tradução do “call for papers”: Carla Augusto e Álvaro Costa

Contactos: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Via Panorâmica, s/n, 4150-564, Porto, Portugal.

Telefone: 22 607 71 00

Telefax: 22 600 38 25

E-mail: revista.historia@letras.up.pt

Webpage: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/index>

DOI: 10.21747/0871164X/hist13_2

ISSN: 0871-164XD.L.:19791/88

Dezembro 2023

Revista com arbitragem científica

A expressão escrita dos artigos é da exclusiva responsabilidade dos autores

NORMAS EDITORIAIS

Instruções para Autores

ARTIGOS | RECENSÕES CRÍTICAS | DECLARAÇÃO DE CEDÊNCIA DE DIREITOS

1. Os autores devem:

a) Especificar a secção a que se destinam:

i) Dossiê Temático

ii) Outros Estudos

iii) Recensões Críticas

b) Submeter no sítio da Internet:

<http://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/about/submissions#onlineSubmissions>

Passo 1. Registrar-se na plataforma

<https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/user/register>

- "Registrar-se como" e escolher **todas (as 3)** opções: Autor; Leitor; Revisor;
- Uma vez registados, fazer login no próprio perfil;
- Clicar em "Nova submissão";

Passo 2. Transferência do manuscrito: depois de ter escolhido o ficheiro, clique em transferir para guardar o seu artigo na plataforma – ATENÇÃO, NUNCA COLOCAR O SEU NOME, NEM DAR QUALQUER INDICAÇÃO, AO LONGO DO TEXTO, QUE O IDENTIFIQUE COMO AUTOR;

Passo 3. Metadados da submissão (Indexação):

- em caso de submissão de artigo: indique o seu **nome apenas com as iniciais em maiúsculas**: ex. Inês Amorim; assim como no título do artigo ex. Os mosteiros da diocese do Porto (séc. XI)
- em caso de recensão, no campo do título, indique **só a obra OBJETO DE RECENSÃO**, nesta forma ex. MACEDO, Jorge Borges de (1989), *A situação económica no tempo de Pombal. Alguns aspectos*, Lisboa, Gradiva. ISBN 9789726621263, 254 pp.

Passo 4. Metadados da submissão (Indexação):

- no campo Resumo insira os 4 resumos em Português, Inglês, Francês e Espanhol, nos quais **deve incluir, igualmente, os títulos nas respetivas línguas, assim como as palavras-chave.**
- indicar o **título** completo do texto em **Português, Francês, Espanhol e Inglês.**

2. Os artigos devem:

2.1. Ter uma extensão não superior a 50.000 caracteres (com espaços), incluindo notas de rodapé, referências bibliográficas, anexos e ilustrações e estarem redigidos num dos seguintes idiomas: Português, Francês, Inglês ou Espanhol.

2.2. Ser acompanhados por quatro resumos, nas línguas portuguesa, francesa, espanhola e inglesa (com um máximo de 700 caracteres - incluindo espaços) e até quatro palavras-chave nos mesmos idiomas.

2.3. Ser redigidos em páginas A4, todas numeradas, **espaço entre linhas de 1,5, tipo de letra Times New Roman e corpo de letra 12**, em **formato Word for Windows ou compatível**, sem adicionar espaçamento antes ou depois dos parágrafos. As margens devem ser:

- superior e inferior: 2,5 cm
- esquerda e direita: 3 cm
- parágrafos com avanço na primeira linha: 1 cm

2.4. Conter a indicação clara do local de inserção de quadros, gráficos, figuras e fotografias no texto.

2.5. Os quadros, gráficos, figuras e fotografias, a serem incluídos, deverão ser numerados de forma contínua e não podem ter uma largura superior à do corpo do texto

2.6. Estes elementos devem ser acompanhados dos respetivos **títulos e fontes** devendo estes últimos ser redigidos com corpo de letra 11 e espaçamento 1,15.

2.7. A inclusão de documentação iconográfica é autorizada desde que o autor do artigo declare que obteve previamente a necessária autorização para a sua reprodução e utilização.

2.8. As notas de rodapé, identificadas por ordem numérica, devem ser redigidas com corpo de letra 10 e espaçamento de 1,15. A numeração das notas deve ser contínua do princípio ao fim do texto.

2.9. No caso de uma nota de rodapé se encontrar junto a um ponto final ou a uma vírgula o número deverá aparecer antes desses sinais de pontuação.

3. As recensões críticas devem ser precedidas da referência completa da obra e não devem ultrapassar os 8.000 caracteres, incluindo espaços.

4. Citações e referências bibliográficas:

4.1. As **citações** serão incluídas no corpo do texto, de acordo com a seguinte apresentação:

- Apenas um autor - (Ribeiro, 2016)
- Apenas um autor com indicação da página - (Ribeiro, 2016: 344)
- Dois autores - (Rosas & Mariz, 2008: 350)
- Vários autores - (Pereira *et al.*, 2010)
- Autor referido no próprio texto - Amorim (2008)

As citações de excertos de textos devem ser integradas no corpo do texto, entre aspas curvas e sem itálicos. No caso de as citações terem **mais de três linhas** deverão ser redigidas em corpo de letra 11, com espaçamento simples, avanço à esquerda de 1,25 cm e avanço da primeira linha de 1 cm, entre as aspas curvas e sem itálicos.

4.2. As **referências bibliográficas** devem ser colocadas no **fim do texto e ordenadas alfabeticamente** pelo apelido do autor. Caso exista mais do que uma referência com a mesma autoria, estas devem ser ordenadas **da mais antiga para a mais recente**.

a) Livro com um autor:

MACEDO, Jorge Borges de (1982), *A situação económica no tempo de Pombal. Alguns aspectos*, Lisboa, Moraes Editores.

b) Livro com mais de um autor:

CATROGA, Fernando; MENDES, J.M. Amado; TORRAL, Luís Reis (1996), *História da História de Portugal – séculos XIX-XX*, Lisboa, Círculo de Leitores.

c) Livro com mais de quatro autores:

ALMEIDA, João Ferreira *et al.* (1992), *Exclusão social: Factores e tipos de pobreza em Portugal*, Oeiras, Celta Editora.

d) Capítulo em livro:

MAGALHÃES, Joaquim Romero de (1993), “O enquadramento do espaço nacional” in José Mattoso (dir.), *História de Portugal. III Vol., No alvorecer da Modernidade (1480-1620)*, Lisboa, Editorial Estampa, pp. 13-60.

e) Artigo em publicação periódica:

ROSAS, António; MAIZ, Ramón (2008), “Democracia e cultura: da cultura política às práticas culturais democráticas”, *Revista da Faculdade de Letras – História*, III série, vol. 9, pp. 337- 356.

f) Artigo em publicação periódica online:

AMARAL, Luís Carlos (2007), “Formação e desenvolvimento do domínio da diocese de Braga no período da Reconquista (séc. IX-1137)”, *Revista da Faculdade de Letras – História*, III série, vol. 9, pp. 337-356, [consulta em 12/09/2009]. Disponível em: <http://www.lettras.up.pt/luisamaral.pdf>

g) Publicações online:

DIÁRIO DA REPÚBLICA (2007), *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior*, [consulta em 05/07/2017]. Disponível em: <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2007/09/17400/0635806389.pdf>.

h) Comunicações em eventos científicos:

MARQUES, João Francisco (2005), “Teofanias cristológicas: milagres e santuários no Alto e Baixo Minho”, in *Em torno dos Espaços Religiosos – Monásticos e Eclesiásticos, Actas do Colóquio de Homenagem a Frei Geraldo Dias*, Porto, Instituto de História Moderna, Universidade do Porto, 6 de dezembro 2004.

i) Teses:

PAC, Bertrand, (2016), *L'historique du quartier de la Défense et ses représentations dans la presse. L'évolution de la perception d'un grand quartier' affaires*, Tese de Doutoramento em «Histoire Moderne et Contemporaine», Bordeaux, Université Bordeaux Montaigne.

j) Legislação:

Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, *Formação de Professores*.

k) Citações de documentos:

As citações documentais deverão integrar todos os elementos necessários a uma rigorosa identificação da espécie, recorrendo a abreviaturas ou siglas após a primeira referência completa.

A indicação dos fundos documentais deverá ser feita em itálico.

Ex. Arquivo Nacional Torre do Tombo (ANTT), *Chancelaria D. Afonso V*, lv. 15, fl. 89.

5. Os autores devem cumprir o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, em vigor desde o dia 1 de janeiro de 2009. Na citação de textos produzidos antes do referido acordo **deve ser respeitada a ortografia original**.

6. Os autores cedem à Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto - História o direito exclusivo de publicação dos seus textos, sob qualquer meio, incluindo a sua reprodução e venda em suporte papel ou digital, bem como a sua disponibilização em regime de livre acesso em bases de dados.