

**DE CLIO A CASSANDRA. PERCEÇÕES DA UNIÃO EUROPEIA
NOS MANUAIS DE HISTÓRIA PORTUGUESES**
**FROM CLIO TO CASSANDRA. PERCEPTIONS OF THE
EUROPEAN UNION IN PORTUGUESE HISTORY TEXTBOOKS**

CLARA ISABEL SERRANO
Universidade de Coimbra, CEIS20
claraisabelmeloserra@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9837-6978>

SÉRGIO NETO
Universidade de Coimbra, CEIS20, Faculdade de Letras
sgdneto@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9737-0029>

Texto recebido em / Text submitted on: 10/06/2021
Texto aprovado em / Text approved on: 24/01/2022

Resumo:

O presente artigo propõe-se estudar o modo como as temáticas relacionadas com a União Europeia (UE) são tratadas pelos manuais de História do 9.º ano do Ensino Básico português. A abordagem metodológica foi, principalmente, qualitativa, baseada na análise do conteúdo de cinco manuais, mas também incluiu alguns dados quantitativos, para determinar a importância dada aos tópicos europeus. Assim, conclui-se que os manuais de História, embora contenham alguma informação sobre o processo de construção política, as instituições, as políticas económicas e sociais, bem como sobre as vantagens e desvantagens da integração de Portugal na UE, apresentam-na principalmente numa perspetiva linear, não conferindo prioridade ao desenvolvimento do

pensamento crítico dos estudantes sobre a UE. O presente estudo aponta, de igual modo, para uma predominância dos conteúdos relacionados com a cidadania nacional, sendo a cidadania europeia apresentada de forma breve e normativa aos estudantes.

Palavras-chave:

História; ensino; manuais escolares; União Europeia.

Abstract:

This paper proposes to study how the themes related to the European Union (EU) are presented in the Portuguese 9th grade History textbooks. The methodological approach was mainly qualitative, based on the analysis of the content of five textbooks, but also included some quantitative data, to determine the importance given to European topics. Thus, it can be concluded that although the history textbooks contain some information about the political construction process, the institutions, the economic and social policies, as well as the advantages and disadvantages of Portugal's integration in the EU, they present it mainly in a linear perspective, not giving priority to the development of students' critical thinking about the EU. The present study also points to a predominance of contents related to national citizenship, being European citizenship presented to the students in a brief and normative way.

Keywords:

History; teaching; textbooks; European Union.

Introdução

Suporte tradicional de um conjunto de saberes considerado útil por parte da sociedade, desde há muito que o manual escolar se constituiu como objeto de estudo (Matos 1988-1989: 134). Este interesse pelo manual tem múltiplas motivações: definir e determinar as suas funções, avaliar o seu poder, a pedagogia que reflete, bem como os valores ideológicos e culturais que veicula. Elaborado a partir de orientações do Ministério da Educação (ME), por autores especialistas sob supervisão de docentes universitários, e posteriormente certificados pela Direção-Geral de Educação (DGE), o manual não constitui, em todo o caso, literatura científica, mas antes um produto com qualidade e correção científicas.

Os manuais são, de um modo geral, muito estandardizados (página dupla: texto informativo *versus* documentos de diverso tipo), possuindo, sensivelmente, o mesmo número de páginas, coincidindo nas opções estéticas e reproduzindo as mesmas fontes documentais. Porém, longe dos tempos do «livro único» da ditadura do Estado Novo (1933-1974), os compêndios são selecionados pelos docentes, a cada seis anos, que avaliam, em face de opções muito parecidas, os que melhor darão resposta aos seus alunos.

Saber sensível na construção do espírito democrático, a História é disciplina obrigatória até ao 9.º ano de escolaridade, sendo a temática da Comunidade Económica Europeia/União Europeia (CEE/UE) introduzida no final desse mesmo ano. Ainda que outras disciplinas não deixem de tocar os conteúdos europeus, cabe à História conferir espessura temporal ao processo, recordando, por exemplo, que duas guerras mundiais e um longo historial de conflitos entre as casas reinantes da Idade Moderna precederam o entendimento europeu.

Nesta ótica, identificada a pertinência do objeto de estudo, importa, pois, refletir acerca do modo como a temática europeia se corporiza nos manuais, tanto em termos de extensão, quanto na fineza da análise levada a cabo pelos autores. Neste estudo, fazendo uso de uma metodologia comparativa, selecionámos cinco manuais do 9.º ano, atendendo à sua representatividade no mercado, ou seja, os que chegam a um maior número de estudantes. Um ponto inicial discutirá as problemáticas girando em torno do ensino da História; enquanto um segundo ponto, cindido em quatro alíneas, traçará algumas opções metodológicas, para depois comparar os manuais entre si e com alguma historiografia e textos oriundos da esfera dos *media*. Numa palavra, tendo presente a fulcral relação do país com a UE, pretende-se explicitar se o alcance da temática europeia em contexto escolar acompanha a relevância política, diplomática, económica, social e cultural da organização multinacional nascida em 1957.

Problemática(s) do ensino (da História)

No que respeita à disciplina de História, na qual são lecionados os conteúdos sobre a construção europeia, importa reter as conclusões de Maria Filomena Mónica (2014a; 2014b). Numa dessas obras, a autora

analisou tal disciplina, «não só por ser a mais representativa da ideologia de um regime, mas por ser aquela sobre a qual me posso pronunciar com alguma competência» (Mónica 2014b: 43). Decerto que a assunção deste saber como nuclear à cidadania e espelho mais ou menos fiel da mundivisão estatal não invalida o seu cada vez mais notório eclipse no currículo escolar, com a consequente redução de tempos letivos semanais. Contudo, a tendência conducente à marginalização das Humanidades não é um dado novo, nem tão pouco constitui um exclusivo luso. A este propósito, Martha Nussbaum anotou que «as humanidades e as artes vêm sendo eliminadas, quer na educação primária e na educação secundária quer no ensino superior», uma vez que são «consideradas pelos decisores políticos adereços inúteis, num tempo em que as nações têm de cortar todas as coisas supérfluas» (2019: 38).

Em todo o caso, na sua análise, Mónica introduz algumas notas biográficas, de onde extrai a conclusão de que «a História pode ser a disciplina mais aborrecida ou a mais fascinante: depende da forma como é lecionada». Nesta linha de pensamento, afirma que, contrariando o positivismo heroico da escola do Estado Novo (1933-1974), a «História Económico-Social» em versão «infantil» tomou o lugar da «História-Relato-de-Batalhas» (2014b: 144). Por outras palavras, o crescente distanciamento da «História com rosto», sem protagonistas, em favor das grandes estruturas económico-sociais, levou alguns autores a proporem uma outra abordagem. Esta fundar-se-ia na «imaginação e criatividade», com o emprego do «texto literário como documento didático», em que a banda-desenhada desempenharia um papel não negligenciável (Monteiro 2000). Ao chamar de novo à liça o ser humano concreto, estes autores não convocam necessariamente o «homem providencial», mas mais a mulher comum e o homem comum: aqueles que construíram Tebas e Babilónia, douraram Lima e levantaram os arcos de Roma, chorando por todos os naufrágios da aventura humana, conforme expressou Bertold Brecht no poema *Perguntas de um Operário Letrado*. Assim, fazer uso de (ou mesmo redigir) «estórias» com algum grau de imaginação, mas plenas de integridade e rigor historiográficos, poderia responder a essa demanda de reencontro com o concreto (Monteiro 2013), pois «se é importante lidar com a inteligência é também importante lidar com as emoções» (Monteiro 2000: 16).

Neste sentido, os sistemas de ensino contemporâneos, procurando realizar os ideais iluministas da escola universal, gratuita e obrigatória,

ao pressupor a transmissão dos conhecimentos considerados essenciais, nunca escamotearam o firme intuito de veicular as mais diversas ideologias, nos mais diversos regimes políticos. Veja-se como os professores da *École Primaire* da III República Francesa, de finais do século XIX, dissertavam nos termos mais exaltados acerca da perda da Alsácia-Lorena, marcando-as nos diversos mapas que orlavam as paredes das escolas, ou seja, territorializando visualmente as fronteiras nacionais a serem recuperadas (Sumpf 2021); do mesmo modo que, em alguns regimes, boa parte dos quais autoritários, aquando da lecionação da Antiguidade Clássica, se considerou importante sublinhar o *ethos* guerreiro, supostamente «totalitário», mas sem dúvida patriótico, da cidade de Esparta, em face do «modelo» democrático, humanista e artístico de Atenas.

Essenciais a esse desiderato são os documentos curriculares de referência (programas, metas curriculares e aprendizagens essenciais). Todos estes normativos pretendem guiar o trabalho do professor e, simultaneamente, orientar os autores na elaboração dos manuais: «identificam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que se pretendem atingir com a aprendizagem da História no 3.º ciclo e constituem-se como o documento curricular base, contribuindo para a consecução do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória» (Aprendizagens Essenciais 2018: 1).

Neste sentido, a análise científica dos manuais reveste-se de particular interesse, uma vez que estes refletem as orientações governamentais, ao mesmo tempo que continuam a constituir-se como um dos principais guias de aprendizagem, organizando o trabalho dos professores e dos alunos. Em simultâneo, verificou-se que, não obstante a cada vez maior profusão, diversidade e alcance dos meios digitais, o certo é que o «ensino à distância 2.0 está melhor, mas longe de substituir o presencial» (Observador 2021). De resto, ainda antes da eclosão da pandemia se discutia o tópico da «ilusão tecnológica», posto que muitas escolas começavam a apresentar equipamentos obsoletos e com dificuldades de ligação à Internet. Todavia, o ensino remoto imposto pela COVID-19 colocou renovados desafios ao ME e aos estabelecimentos de ensino, sobretudo devido à escassez de computadores e tablets, pelo que os manuais acabaram por ser a continuidade possível (Silva 2021).

Apesar dos normativos, os manuais retêm determinados elementos e ignoram ou até calam outros, não deixando de veicular o ponto

de vista dos autores. Mas são também uma visão mediatizada da realidade, uma *weltanschauung*. Homologados pelas autoridades educativas e selecionados por professores, os manuais destinam-se a serem apropriados pelos alunos de forma não livre, já que é inerente o apoio do professor. Está assim afetada uma dimensão fundamental da leitura e da liberdade do leitor. Devem ser, pois, «interpretados a partir de um olhar cultural e de olhares pedagógicos e didáticos» (Magalhães 1999: 285).

Da ideia de Europa e da construção europeia nos manuais de História

Considerações preliminares

Os manuais de História, assim como todos os documentos oficiais emanados pelo ME, apontam para perspectivas das Histórias Universal e Europeia centradas na História de Portugal. Assim, as temáticas são introduzidas de dois modos: 1.º) analisar algumas estruturas a partir da história nacional (política, economia, sociedade, arte, cultura e religião); 2.º) abordar a conjuntura mundial e europeia, inserindo aí a análise do caso português que, normalmente, se destaca pela sua especificidade (Henggeler 2000: 63; Rodrigues 2002: 216).

No que concerne às temáticas que nos propomos analisar, estas encontram-se presentes no currículo da disciplina de História do 9.º ano. Neste nível de escolaridade, estes assuntos constam do Domínio «Do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo», sendo que o aluno, de acordo com os ditames das Aprendizagens Essenciais, deverá conseguir «integrar a formação da CEE» no período que se seguiu ao conflito de 1939-1945. Do mesmo modo, deverá estar apto a «compreender a importância da entrada de Portugal na CEE para a consolidação do processo de democratização e para a modernização do país» (Aprendizagens Essenciais 2018: 9-10).

Numa palavra, de um total de 51 descritores das supracitadas Aprendizagens, a partir dos quais os manuais são elaborados, a temática da construção europeia contempla tão-só dois descritores (4%), quando a Segunda Guerra Mundial, prenhe de consequências para todo o globo, mas na qual Portugal não participou, compreende seis descritores (9,8%).

Mais, a assumida «importância da entrada de Portugal na CEE» contrasta vivamente com a redução da carga horária da disciplina de História (duas / três horas semanais) e a pouca profundidade consagrada ao estudo dessa disciplina, em geral, e ao processo de construção política da UE, em particular – que as sucessivas reformas curriculares vieram introduzir. Um estudo recente assevera que os manuais «falam pouco da União Europeia, não contribuindo para a construção de um perfil crítico e ativo na vida política» (Borges 2019). O mesmo estudo avança que os compêndios desenvolvem uma «abordagem instrumental», tendendo a negligenciar «as dimensões relativas ao sentido de pertença ou identidade europeia» (Piedade; Ribeiro; Loff; Neves; Menezes 2018: 36).

Como compreender esta aparente contradição? Sem recorrer novamente a Nussbaum, importa mencionar que o programa do 9.º ano prima pela sua extensão – desde o 3.º quartel do século XIX até à atualidade –, e isto caso não existam conteúdos do ano anterior a recuperar, o que sucede com muita frequência. Por outro lado, a temática da integração de Portugal na CEE / UE surge no final do ano letivo, sendo lecionada *en passant*, ou não sendo lecionada de todo. Outra razão a ponderar prende-se com o facto de o poder político pensar a UE como um projeto consumado, sentimento esse que perpassa os manuais, e ao qual acresce uma certa sensação de distanciamento sentido pelos estudantes: «para a geração que nasceu na União Europeia ser cidadão europeu é uma realidade inquestionável. Mas o conhecimento que a maioria dos jovens têm do projeto europeu é superficial e enviesado» (Borges 2019).

Para se formar uma ideia clara do (escasso) tratamento dado pelos currículos e, conseqüentemente, pelos manuais a esta temática, bastará dar o seguinte exemplo: das 224 páginas de um dos manuais mais adotados no 9.º ano, apenas oito dessas páginas são dedicadas à construção europeia e à integração de Portugal, ou seja, 3,6% do manual (Diniz; Tavares; Caldeira; Henriques 2020: 168-173; 192-193). Se atendermos aos outros compêndios, o panorama resulta igualmente limitado, ou seja, os mencionados dois descritores são desdobrados em seis páginas ou 2,9% (Amaral; Alves; Tadeu 2020: 162-165; 202-203); (Maia; Ribeiro; Afonso 2020: 158-159; 200-203); (Lagartixa; Sardinha; Gomes; Lopes 2020: 166-167; 180-181; 204-205); ou cinco páginas ou 2,2% (Cirne; Henriques 2020: 164-165; 206-208).

Acrescente-se que há muito se constata uma significativa redução dos textos redigidos pelos autores do manual, em benefício da presença

de fontes escritas e iconográficas, e da multiplicação de tarefas a realizar. Estas transformações decorrem, de igual modo, da pressão cada vez maior, por parte das estruturas educativas, para que o professor e o manual desempenhem simplesmente o papel de «guias» no desenvolvimento de competências e na aquisição de aprendizagens. Por outras palavras, a autonomia e a flexibilidade curricular, preconizadas pelos órgãos educativos, pretendem conduzir à progressiva interiorização de um *ethos* científico-investigador por parte dos estudantes, que se tem mostrado de difícil implementação (Trindade 2018: 12). Apesar de este ser um projeto iniciado recentemente, os alunos continuam a evidenciar «dificuldades em mobilizar e utilizar informações e procedimentos de forma não padronizada ou a raciocinar a partir deles e até mesmo [a sentir] dificuldades na capacidade de aplicar conhecimentos a situações novas» (Sousa 2017).

Em termos gerais, pode-se dizer que a abordagem destas temáticas, nos manuais de História, obedece a um esquema convencional, cujos trâmites iremos passar em revista nas próximas alíneas, não deixando de ter presente o exemplo de três outros países comunitários de geografia semelhante: origem e expansão da CEE/UE; instituições, cidadania europeia e políticas económicas e sociais; a integração portuguesa na UE.

Origem e expansão da CEE/UE

Enquanto os manuais de outros países do Sul, como Espanha, França e Itália enquadram a construção europeia na *longue durée* – o império romano, o império carolíngio e o império de Carlos V são considerados precursores – os livros portugueses vislumbram os alvares da CEE a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, omitindo mesmo os projetos pan-europeus dos anos 20 e 30 do século XX. Veja-se o exemplo de um manual espanhol:

A pesar de que la unidad dada por Roma a Europa fue imperfecta [...] los pueblos que la ocuparon después de la caída del Imperio Romano vivieron siempre con nostalgia de tal unidad, especialmente sentida en el seno de la Iglesia. Al fin, entre los francos aparecerá la figura de un rey excepcional, Carlomagno, que intentará restaurar tal unidad, anexionando territorios y haciéndose coronar emperador en la Navidad del año 800. (González Calvo; González Santos; Roble Garcia 1998: 201).

Tal opção minimalista dos compêndios lusos pode estranhar, tanto mais que Portugal e Espanha aderiram na mesma data de 1986 à CEE. Também não resulta convincente procurar justificação para o maximalismo espanhol na visão universalista de Carlos V, cujo império «onde o sol nunca se punha» poderia transmitir aos alunos a ideia de um pioneirismo europeísta espanhol: pense-se que Portugal alimentou idênticas pretensões universalistas. De facto, a matriz clássica (da Escola dos *Annales*) estudada nas universidades portuguesas e o peso do nacionalismo historiográfico da ditadura continuam a ditar certa rigidez cronológica (Antiguidade, Idade Média, etc.) que naturalmente perpassa o ensino básico. Se a Revolução dos Cravos abriu aos historiadores a possibilidade de estudar períodos proibidos, como o Liberalismo oitocentista e o próprio Estado Novo, a verdade é que grande parte da produção académica acabou por se centrar precisamente nesses temas, ao mesmo tempo que se revitalizaram as «épocas áureas» da «fundação nacional», na Idade Média, e da «gesta» expansionista dos séculos XV e XVI. Assim, uma das maiores realizações do regime democrático assentou na Exposição Mundial de 1998 (EXPO '98) sob o tradicional tema dos oceanos. Por outro lado, este auto centramento historiográfico ditou que, apenas muito recentemente, tenha surgido uma História Global de Portugal – contrastando com as muitas Histórias de Portugal existentes (Franco; Paiva; Fiolhais 2020). Como resulta óbvio, estas premissas devem ser tidas em conta, uma vez que professores, programas e manuais de ensino são supervisionados por docentes do ensino superior.

Já para o caso francês, um estudo sobre representações europeias nos manuais escolares, não deixando de enumerar e analisar os antecedentes mais distantes da unidade do Continente, regista, ainda assim, que «the French textbooks note that ‘the building of the EU has contributed to the awakening of a European identity defined by common values and interests’» (Brennetot 2011: 32). Ademais, de um modo geral, os manuais franceses consideram que a ideia europeia se encontra enraizada na história como uma herança da civilização greco-romana. Assim, sobre esta base, ao longo dos séculos, ter-se-ia forjado uma «Europe de la chrétienté, une Europe des lumières, une Europe romantique et, par là, une conscience fondée sur des valeurs communes» (Zanghellini 1998: 174).

Do mesmo modo, em Itália, a ideia de uma Europa unida perder-se-ia no tempo: na época medieval já Dante Alighieri a indicaria como única solução, propondo a sua reunião num único organismo político: o império.

E um dos manuais cita mesmo o famoso texto de Erasmo de Roterdão, a propósito dos divisionismos entre Franceses, Ingleses, Escoceses, Alemães e Espanhóis, sugerindo as eventuais benesses trazidas pelas muitas razões que, afinal, os unem (Gentile; Ronga 2003: 174).

Como quer que seja, é na segunda metade da década de 40 que os manuais portugueses situam os primeiros projetos para a construção europeia. Depois de «recuperada do desgaste da guerra, graças, em parte, ao auxílio do Plano Marshall» (Diniz; Tavares; Caldeira; Henriques 2020: 168), a Europa poderia avançar «para um espaço económico comum capaz de competir com os EUA, a URSS e o Japão» (Maia; Ribeiro; Afonso 2020: 158). Note-se que um manual da mesma editora, de 2004, respondia ao descritor (objetivo, segundo a terminologia da época) em termos quase idênticos, o que nos remete para uma certa continuidade na redação dos textos: «em 1951 a Europa já se encontrava recuperada do desgaste da guerra graças, em parte, ao apoio americano» (Neves; Maia; Baptista; Amaral 2004: 68).

De acordo com os manuais, a primeira «proposta concreta com vista à edificação de uma Europa unida e organizada» (Lagartixa, Sardinha, Gomes, Lopes 2020: 166) é a Declaração Schuman, que conduziu à criação da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA). Na mesma ordem de ideias, o Tratado de Paris, que a instituiu, «marca o início do projeto de união da Europa, que levará ao fim das fronteiras económicas (aduaneiras) entre os países membros» (Amaral; Alves; Tadeu 2020: 163). Ressalve-se que, tanto nos excertos anteriores, como nos seguintes, predomina um tom teleológico e simplista, fundado nos antecedentes próximos (Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria), mas passando em claro o longo historial das relações no continente: «o êxito desta associação (CECA)» levou os seis países que a fundaram a «assinarem, em 1957, o Tratado de Roma» (Diniz; Tavares; Caldeira; Henriques 2020: 168), que instituiu a Comunidade Europeia da Energia Atómica (EURATOM) e a CEE.

Os objetivos desta última organização são definidos de modo claro: «formação de um mercado comum, aberto à livre circulação de mercadorias, pessoas e capitais» (id.), bem como «o desenvolvimento de políticas económicas comuns» (Amaral; Alves; Tadeu 2020: 163). A tónica é posta, como de resto acontece na maior parte dos casos, nos objetivos económicos que presidiram à constituição da CEE/UE, e não propriamente numa Europa mais solidária, cooperante,

pacifista, igualitária e humanista. Aliás, esta é uma das críticas muitas vezes dirigida ao próprio projeto europeu: compare-se o tom hostil da comunicação política dos Estados membros entre si, quando da crise das dívidas soberanas, a qual conduziu à intervenção da Troika (Banco Central Europeu, Comissão Europeia e Fundo Monetário Internacional) no início da última década em diversos países, com o aparente consenso de solidariedade perante a crise provocada pela COVID-19 (Milton 2021).

Em boa verdade, na evolução histórica da CEE/UE, «sucesso» acaba por ser a palavra mais repetida. «Sucesso económico da CEE» (Lagartixa; Sardinha; Gomes; Lopes 2020: 166) e sucesso nos alargamentos: «face à expansão económica que a Europa dos Seis atingiu, o Reino Unido, até então relutante, aderiu, em 1973, à CEE, o mesmo fazendo a Irlanda e a Dinamarca» (Diniz; Tavares; Caldeira; Henriques 2020: 168), mesmo que este último tópico devesse ser temperado pelo *Brexit*, que os manuais ainda não referem.

Idêntico descritivismo aponta que «os países do sul da Europa só viram a sua adesão efetivada anos depois de acederem à democracia: a Grécia, em 1981; a Espanha e Portugal, em 1986» (id.: 168); mais tarde, outros «países europeus aderiram a este mercado comum, dando lugar à Europa dos 28» (Amaral; Alves; Tadeu 2020: 165). Uma vez mais, o caráter finalista do discurso e algum otimismo oficial omitem os alargamentos falhados, como a não adesão da Noruega (recusou em dois referendos de 1973 e 1994) e a situação da «eterna» candidata Turquia, Estado que, perante grandes reticências comunitárias, se tem afastado e divergido da Europa (Martinho 2019: IV).

De igual modo, os manuais enumeram os tratados que fortaleceram os laços, como o Ato Único e o Tratado de Maastricht, mas apenas um refere a retórica Norte/Sul ou ricos/pobres (Diniz; Tavares; Caldeira; Henriques 2020: 170). Quanto à moeda única, um dos corolários da UE, «o sonho da união económica e monetária» (Lagartixa; Sardinha; Gomes; Lopes 2020: 166), apenas escassas linhas: «em 2002, entrou em circulação o euro como moeda única para 12 dos Estados da União Europeia» (Amaral; Alves; Tadeu 2020: 165). Daqui se conclui que, caso o professor decida seguir à letra o programa e o manual, não problematizando questões essenciais, como a perda de soberania financeira e cultural, estas não voltarão a ser analisadas durante o percurso escolar dos alunos, pois a temática europeia apenas virá a ser lecionada no Secundário em alguns cursos.

Mantendo a abordagem estruturalista, os manuais destacam tão-só duas figuras em sete décadas de CECA/CEE/UE: Jean Monnet e Robert Schuman. Estes são os «concretizadores da ideia de uma Europa unida» (Lagartixa; Sardinha; Gomes; Lopes 2020: 166), pois, «em maio de 1950, Robert Schuman, com o apoio de Jean Monnet, proferia um discurso no qual apresentava o primeiro projeto para a construção de uma Europa unida» (Cirne; Henriques 2020: 164). Praticamente deixando cair a terminologia «sentimental» dos «Pais Fundadores», usada em manuais mais antigos, de igual modo os compêndios mais recentes se escusam de fazer qualquer referência a Winston Churchill e ao célebre Discurso da Universidade de Zurique, de 1946. Dever-se-á esta omissão ao facto de o Reino Unido apenas ter aderido à CEE/UE em 1973, para abandonar algumas décadas mais tarde, pelo que as palavras de um primeiro-ministro inglês, ainda que decisivas e determinantes ao tempo, pareçam agora mero utilitarismo?

Se quisermos responder, argumentando que a redução do número de protagonistas contribuiu para que Monnet e Schuman fossem valorizados, a verdade é que sucedeu o contrário. Os manuais não hesitam em afirmar que a CEE/UE «teve como principais protagonistas dois franceses: o economista Jean Monnet e Robert Schuman, que era então primeiro-ministro» (Amaral; Alves; Tadeu 2020: 163), contudo, nada dizem da sua filiação política ou até da ligação do primeiro à Sociedade das Nações (SdN). Apenas um apresenta algumas linhas à maneira de curto apontamento biográfico de Monnet (Lagartixa; Sardinha; Gomes; Lopes 2020: 166). Por outro lado, dois dos manuais não dedicam qualquer palavra à Declaração Schuman de 9 de maio de 1950, quando, em algumas escolas, este dia é assinalado por atividades, palestras e exposições de trabalhos de alunos alusivos ao Dia da Europa. Quanto aos demais compêndios, ora se limitam a sublinhar a importância da preleção schumaniana, ora a apresentam como fonte para os alunos analisarem, mas apenas sob a forma de excerto de poucas linhas. Por exemplo, um dos manuais menciona a declaração, mas remete-a, sem qualquer contextualização, para um excerto documental que é, afinal, um discurso de Jean Monnet de 5 de agosto de 1943, durante uma reunião do Comité Francês de Libertação Nacional (Cirne; Henriques 2020: 164).

Como explicar esta opção? Será o texto selecionado mais «eficaz»? Haverá vantagens em chamar à colação um texto menos conhecido, a fim de evitar o «lugar-comum» de usar *sempre o mesmo*? Ou tratar-se-á de

uma tentativa de remediar as ausências sobre as aspirações europeístas antes de 1945, convocando o professor a vir a terreiro, quer dizer, na aula, para explicitar esses esforços? Ou, em última instância, apenas um sintoma da perda de relevância da temática europeia no ensino da História? Neste particular, os manuais dos três países referidos mostram-se mais completos, quer na exploração das diferentes fases da construção europeia, quer nos documentos apresentados para análise dos alunos, quer no número substancialmente maior de «pais fundadores» referidos. Veja-se, a título de exemplo, este último tópico nos manuais franceses. Enquanto os homólogos lusos mencionam tão-só Monnet e Schuman, aqueles citam, ainda que em percentagens diversas, Konrad Adenauer, Alcide de Gasperi, Paul-Henri Spaak, Altiero Spinelli; mas, também, Victor Hugo, Aristide Briand, Richard Coudenhove-Kalergi, Carlo Sforza, Albert Einstein, Sigmund Freud, Thomas Mann, Paul Claudel e Stefan Zweig; assim como todos os Presidentes da V República Francesa, alguns primeiros-ministros ingleses e chanceleres alemães e os presidentes norte-americanos do terceiro quartel do século XX (Pingel 2000).

Instituições, cidadania europeia e políticas económicas e sociais

Se a abordagem dos alvores da CEE/UE e das principais personagens históricas resulta um tanto breve, já a questão das instituições merece um destaque maior, adotando-se um enfoque sobremaneira visual. Estando todos os manuais de acordo que «a União Europeia é gerida por um conjunto complexo de instituições» (Diniz; Tavares; Caldeira; Henriques 2020: 172), «contando, em 2014, com 28 Estados membros e uma elaborada organização institucional» (Lagartixa; Sardinha; Gomes; Lopes 2020: 166), a estratégia levada a cabo para a explicação das mesmas assenta, sobretudo, em organogramas que facilitam a leitura. Outro mecanismo de impacto visual consiste em apresentar mapas com a cronologia das adesões dos Estados membros e com as sedes dos diferentes órgãos da UE: Comissão Europeia, Conselho Europeu, Tribunal de Justiça (Diniz; Tavares; Caldeira; Henriques 2020: 172). Este último manual, o único a desenvolver o tópico da cidadania europeia, enfatiza justamente o aspeto mais caro aos alunos: «a livre circulação foi estimulada para os estudantes (através do Programa Erasmus), de forma a despertar nos jovens a consciência da identidade cultural europeia».

Por sua vez, os documentos escritos complementam a informação visual, proporcionando explicações simples, mas objetivas, de cada uma das instituições e da sua dinâmica de diálogo, mesmo que a interpretação careça, por vezes, de alguma clareza, enquanto a alguns exercícios propostos falta exigência. Dois exemplos: ambiguidade na distinção entre o Tribunal de Justiça da UE e o Tribunal Europeu dos Direitos Humanos (Amaral; Alves; Tadeu 2020: 165); tarefa simplista para a faixa etária (14/15 anos), quando se solicita aos alunos para «indica[r] o país e a cidade onde se situa a sede do Parlamento Europeu» a partir do Documento 4, o qual é uma imagem que tem como título «Sede do Parlamento Europeu em Estrasburgo, França» (Cirne; Henriques 2020: 164).

No que concerne às problemáticas económico-sociais, a análise levada a cabo pelos manuais resulta igualmente sucinta, numa tentativa de conceptualizar elementos mais ou menos conhecidos. Por exemplo, o desenvolvimento agrícola vazado na Política Agrícola Comum (PAC), que tantas consequências teve junto da estabilização dos mercados, no incremento da produtividade, na fixação das cotas de produção, assim como no provimento de ajudas aos agricultores, figura em apenas dois desses compêndios, onde ocupa somente algumas linhas. Enquanto um desses manuais regista que «em 1962 nasce a PAC. O propósito era garantir o crescimento da produtividade agrícola» (Lagartixa; Sardinha; Gomes; Lopes 2020: 166), o outro apresenta um quadro mais completo, ainda que descritivo, sendo, todavia, caso único na abordagem do sector industrial, onde inclui sectores de ponta, como a construção dos foguetes Ariane, e quando destaca a evolução do comércio entre 1958 e 1992 (Diniz; Tavares; Caldeira; Henriques 2020: 170).

Esse manual avulta, ainda, como único a tratar, de modo consistente, as dificuldades enfrentadas pela CEE/UE, como os «custos excessivos da PAC; carência de recursos energéticos; assimetrias regionais profundas», assim como a tentativa de resolução das mesmas com «a constituição de fundos de apoio (como o FEDER ou o Fundo Social Europeu) aos países ou regiões mais pobres» (id.).

Em última instância, integrando Portugal o grupo dos países considerados pobres da UE, e recorrendo amiúde aos fundos estruturais e de investimento, o pouco destaque atribuído pelos compêndios pode parecer um tanto paradoxal. E os alertas não têm faltado:

O atual ciclo (de financiamento) do Portugal 2020 é apenas o quinto capítulo de três décadas de fundos europeus no país. Os investimentos patrocinados pela União Europeia já ultrapassam 10 mil euros por português, mas 91% dos cidadãos não sabem indicar um único projeto que tenha melhorado as suas vidas desde a adesão à CEE (Mateus 2015: 40).

A integração portuguesa na UE

Como não poderia deixar de suceder, este tema conhece um tratamento mais substancial, mesmo que o seu número de páginas apenas replique ou suplante ligeiramente o parcial dedicado ao tema mais generalista da construção europeia. Seja como for, os manuais tendem a focar o segundo aspeto do descritor das Aprendizagens Essenciais relativo à adesão lusa, quer dizer, «a importância da entrada de Portugal na CEE» no que tange «à modernização do país», e, não, tanto o seu contributo para a «consolidação do processo de democratização» (9-10). Como é sabido «a ligação à comunidade de sociedades europeias modernas com democracias liberais, economias de mercado, foi uma parte essencial da estratégia de consolidação da democracia portuguesa nascente» (Vink 2017: 243).

No entanto, os manuais são unânimes a sublinhar o vetor económico: «Portugal parecia condenado a permanecer um dos países mais atrasados na Europa» (Diniz; Tavares; Caldeira; Henriques 2020: 192), pelo que «a situação económica de Portugal só viria a alterar-se com a integração [...] na CEE, em 1986» (Cirne; Henriques 2020: 178). Note-se que apenas um livro e, de forma breve (seis linhas), esclarece que a adesão «teve consequências importantes na sua evolução global destacando-se: a consolidação da democracia [...]; o reforço do incipiente estado social e a democratização da educação» (Lagartixa; Sardinha; Gomes; Lopes 2020: 204).

Os fundos estruturais e de coesão, os quais alteraram a face do país, através da «melhoria das infraestruturas e na formação profissional» (id.), possuem, assim, amplo destaque. Enumeram-se as muitas obras públicas, que vão da construção da rede de autoestradas, hospitais e escolas ao Metro e à Casa da Música no Porto, sem nunca perder de vista as obras simbólicas do regime democrático: os edifícios da Expo '98 e a Ponte Vasco da Gama. Se «a qualidade de vida das populações» se alterou, tendo em conta a subida do rendimento *per capita*, «a descida do desemprego, o aumento do poder de compra e a melhoria das condições

salariais» (Maia; Ribeiro; Afonso 2020: 202), os manuais não escondem os problemas que, a partir do final da década de 90, no rescaldo desse «momento áureo da História Portuguesa» (Neves 2019: 10) de 1998, começaram a ensombrar o país.

Se as atividades económicas tradicionais, como a agricultura, a pesca e a indústria (têxtil, calçado, madeira, cortiça e papel) tinham começado a sofrer grandes transformações a partir de 1986, beneficiando dos fundos comunitários, a verdade é que «estes setores não aguentaram a concorrência e as regras / imposições da própria Comunidade Europeia» (Cirne; Henriques 2020: 206). Por seu lado, a «integração no euro (moeda única) obrigou ao cumprimento rigoroso de metas orçamentais», facilitando o acesso ao crédito à habitação, mais do que à indústria, facto que, «a médio prazo, acabou por enfraquecer a economia» (Amaral; Alves; Tadeu 2020: 203). Um dos manuais é mesmo taxativo: «a década de 2001 / 2010, ao contrário da anterior, foi, do ponto de vista económico, uma ‘década perdida’ para Portugal» (Diniz; Tavares; Caldeira; Henriques 2020: 220).

Aproximando-se cronologicamente os manuais da atualidade, com grande parte dos problemas ainda a decorrer, a análise tende a confundir-se com o discurso político e jornalístico, começando a faltar o necessário distanciamento histórico. Deste modo, os manuais enumeram as «dificuldades estruturais», como o envelhecimento da população, a desertificação do interior, o aumento do desemprego, o aumento da emigração e o elevado nível de endividamento externo, entre outros, mas não deixam de sugerir soluções, quando indicam que «o país tem potencialidades: qualificação dos recursos humanos, qualidades turísticas e nível de segurança» (Lagartixa; Sardinha; Gomes; Lopes 2020: 204). Deste modo, num tom esperançoso, quase propagandístico, repetem os anseios políticos em torno das «novas gerações bem-preparadas, [do] crescimento das exportações, [das] apostas pioneiras nas energias renováveis e na exploração dos recursos da imensa plataforma marítima de Portugal» (Diniz; Tavares; Caldeira; Henriques 2020: 220).

Num dos livros, há mesmo como que uma tentativa de passagem de testemunho geracional, evoluindo o tom de esperançoso a visionário, ou talvez paradoxalmente conformado, do «falta cumprir-se Portugal» de Fernando Pessoa: «cabe agora também aos jovens aceitarem o desafio de dinamizarem e modernizarem o seu país» (Amaral; Alves; Tadeu 2020: 203).

Ainda assim, veja-se que estas problemáticas são objeto de um tratamento mais aprofundado nos manuais espanhóis, franceses e italianos, fruto talvez da sua mais alargada experiência histórica comunitária e das problemáticas enfrentadas. Por exemplo, os manuais italianos como que anteciparam muitos dos problemas vividos pela UE na última década, nomeadamente as intervenções da Troika, ao destacarem a persistência de «*sacche di arretratezza*» no Norte da Grã-Bretanha, no Sul da Itália, em Portugal e na Grécia. Por outro lado, sublinharam o crescimento do desemprego, a escalada do crime organizado, o terrorismo islâmico, a imigração clandestina, assim como as condições de vida dos estratos socioeconómicos mais baixos da população. E, não perdendo, também, de vista os efeitos da integração dos países do Leste europeu na UE e na NATO, e a própria questão ambiental, estes manuais terão ido ao encontro dos domínios da análise/reflexão necessários à construção da cidadania (Gentile; Ronga; Rossi 2012: 181).

Conclusão

Do exposto resulta, como conclusão mais proeminente, que a importância da UE para Portugal se traduz num reflexo muito pálido: poucas páginas e pouca informação. Sabendo-se que os manuais são renovados através de reedições, mas sucedendo que muitos textos são reescritos e reciclados, verifica-se que nem sempre incluem as necessárias atualizações. Neste campo, os manuais de ciências seguem um padrão mais constante: quando, em 2006, Plutão foi designado de «planeta anão», logo os compêndios se apressaram a corrigir os seus textos.

Ademais, o facto de a «matéria» histórica europeia ser desmultiplicada a partir de somente dois descritores, para ser lecionada quase no final do ano letivo, constitui um entrave logístico. Descurando um tanto as figuras individuais – apenas chegam a ser mencionados dois «pais fundadores» da Europa e tão-só um mentor (Mário Soares) para a entrada de Portugal – os programas tendem a seguir uma metodologia estruturalista, a qual tem vindo a reduzir, na temática comunitária e em outras, a espessura humana em favor de instituições e processos. Neste sentido, os manuais explicitam as instituições através de organogramas, poupando em palavras no que respeita ao tópico da cidadania europeia. Tal opção constituirá indício de que a cidadania nacional continua a prevalecer?

Ou que os portugueses conhecem suficientemente bem a UE, quando textos de opinião e inquéritos demonstram o contrário? Ou estar-se-á a ecoar alguma desilusão?

Complemente-se a asserção anterior aduzindo que escrever / lecionar acerca do passado próximo ou mesmo sobre o presente implica cautelas redobradas, tanto mais que o processo histórico da UE tem invertido, nas últimas décadas, a narrativa de sucesso económico e político. Neste particular, seguindo de próximo o discurso político e jornalístico, numa toada mais panfletária e menos analítica, os manuais ecoam as desilusões e as expectativas que pontuam a visão portuguesa da UE para o século XXI, como que retomando as velhas teses do «declínio europeu». Mas, de igual modo, chamam a si o papel mais interventivo de dizer aos jovens: «agora que aprenderam, ide e modernizai o país» – confissão, talvez, de que para a maior parte dos jovens, então com 14/15 anos, a UE não voltará a ser lecionada no seu percurso escolar.

Faltando ainda alguns anos para começarem a votar nas cada vez menos participadas eleições europeias (abstenção de 65% em 2019), e tendo/vindo a ter, talvez, uma ou outra experiência proporcionada pelo Programa Erasmus+, dir-se-ia que se exigiria do país uma reflexão mais ponderada, na altura em que este assumiu a presidência da UE, no primeiro semestre de 2021.

Bibliografia

- Amaral, Cláudia, Alves, Bárbara, Tadeu, Tiago (2020). *Missão: História 9 – 9.º Ano*. Porto: Porto Editora.
- Aprendizagens Essenciais. Articulação com o perfil dos alunos. 3.º Ciclo do Ensino Básico. História. 9.º ano de escolaridade* (2018). Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf>. Acesso em: 26 de mar. 2021.
- Borges, Liliana (19 mar. 2019). “Inquestionável e longínqua. Assim é a União Europeia nos manuais escolares portugueses”. *Público*. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2019/03/19/sociedade/noticia/inquestionavel-longinqua-assim-uniao-europeia-manuais-escolares-portugueses-1865430>>. Acesso em: 26 mar. 2021.

- Brennetot, Arnaud (2011). *Europe representations in textbooks*. HAL Id: halshs-00648767. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00648767>. Acesso em: 17 jan. 2022.
- Cirne, Joana, Henriques, Marília (2020). *Viagem na História 9 – 9.º Ano*. Lisboa: Areal Editores.
- Constituição da República Portuguesa. *Sétima revisão* (2015). Lisboa: Assembleia da República – Divisão de Edições.
- Diniz, Maria Emília, Tavares, Adérito, Caldeira, Arlindo M., Henriques, Raquel Pereira (2020). *História Nove – 9.º Ano*. Lisboa: Raiz Editora | Lisboa Editora.
- Franco, José Eduardo, Paiva, José Pedro, Fiolhais, Carlos (2020). *História Global de Portugal*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gentile, Gianni, Ronga, Luigi (2003). *Navigare nella Storia. Il novecento e l'inizio del XXI secolo. Dal secondo dopoguerra ai giorni nostri*, vol. 3, tomo B. Brescia: Editrice La Scuola.
- Gentile, Gianni, Ronga, Luigi, Rossi, Anna (2012). *L'Erodoto. Il Novecento e l'inizio del XXI secolo. Corso di storia per il secondo biennio e il quinto anno*: 5. Brescia: Editrice La Scuola.
- González Calvo, Rafael, González Santos, Maria Carmen, Roble García, Ignacio (1998). *Geografía e Historia 4. Ciencias Sociales. 2.º Ciclo de ESO*. Madrid: Ed. Everest.
- Hengglér, Ana (2000). “O Ensino da História de Portugal: um Estudo Comparativo (1936, 2000)”, in *Ensino da História*. Lisboa: Associação de Professores de História, III série, n. 18, 57-70.
- Lagartixa, Custódio, Sardinha, Helena, Gomes, José, Lopes, Paulo Catarino (2020). *Hora H 9 – História – 9.º Ano*. Lisboa: Raiz Editora | Lisboa Editora.
- Magalhães, Justino Pereira de (1999). “Um apontamento para a do manual escolar. Entre a produção e a representação”, in Rui Vieira de Castro, Angelina Rodrigues, José Luís Silva, Maria Dionísio Sousa (orgs.), *Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História. I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: CEEP | IEPUM, 279-302.
- Maia, Cristina, Ribeiro, Cláudia Pinto, Afonso, Isabel (2020). *Novo Viva a História! – 9.º Ano*. Porto: Porto Editora.
- Martinho, Rui Gabriel Fachadas (2019). *A adesão falhada da Turquia à U.E. e o primeiro critério de Copenhaga. A questão curda e a natureza iliberal do Estado turco como obstáculos à adesão à União Europeia (2013-2017)*, 53 f. Tese (Mestrado em Estudos Internacionais) – Programa 2.º Ciclo.

- Lisboa: ISCTE/IUL. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/19865/1/Master_Rui_Fachadas_Martinho.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.
- Mateus, Joana Nunes (1 nov. 2015). “Ninguém sabe dos fundos europeus”, *Exame*. Disponível em: <<https://www.compete2020.gov.pt/admin/images/Artigo-Exame-29-10-2015.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2021.
- Matos, Sérgio Campos (1988 – 1989). “O manual de história como lugar de memória”, in *O Estudo da História. Boletim da APH*. Lisboa: Associação de Professores de História, III série, n. 7, 8 e 9, 124-134.
- Mónica, Maria Filomena (org.) (2014a). *Diários de uma sala de aula. Duas professoras, quatro alunas e uma mãe*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- « – » (2014b). *A sala de aula*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Monteiro, Augusto (2000). *Imaginação e criatividade no ensino da História. O texto literário como documento didático*. Lisboa: Associação de Professores de História.
- « – » (2013). *Três estórias (pouco) doces*. Coimbra: Lápis de Memórias.
- Neves, José (2019). 1998. *Portugal, uma retrospectiva*. Dir. de Rui Tavares, v. 2. Lisboa: Público & Tinta-da-China.
- Neves, Pedro Almiro, Maia, Cristina, Baptista, Dalila, Amaral, Cláudia (2004). *Novo Clube de História* 9. Parte 2. Porto: Porto Editora.
- Nussbaum, Martha (2019). *Sem Fins Lucrativos. Porque precisa a Democracia das Humanidades*. Lisboa: Edições 70.
- Piedade, Filipe, Ribeiro, Norberto, Loff, Manuel, Neves, Tiago, Menezes, Isabel (2018). “Learning About the European Union in Times of Crisis: Portuguese Textbooks’ Normative Visions of European Citizenship”, *Journal of Social Science Education*. Bielefeld: Bielefeld University, v. 17, n. 2, 31-40. Disponível em: <<https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/873/1000>>. Acesso em: 26 mar. 2021.
- Pingel, Falk (2000). *La maison européenne: représentations de l’Europe du 20e siècle dans les manuels d’histoire*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l’Europe.
- Rodrigues, António Simões (2002). “Um manual de História da Europa. A construção de uma utopia?”, *Estudos do Século XX, Europa-Utopia/Europa-Realidade*, n.º 2. Coimbra: Quarteto Editora, 213-229.
- Silva, Samuel (2 fev. 2021). “São precisos 300 mil computadores para o ensino à distância, segundo os diretores”. *Público*. Disponível

- em: <<https://www.publico.pt/2021/02/07/sociedade/noticia/sao-precisos-300-mil-computadores-ensino-distancia-segundo-directores-1949606>>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- Sousa, H. D. (dir.) (2017). *Exames Finais Nacionais – Ensino Secundário, Relatório Nacional: 2010-2016*. Lisboa: IAVE.
- Sumpf, Alban (2021). *Une leçon de France. Histoire par l'image*. Disponível em: <<http://histoire-image.org/fr/etudes/lecon-france>>. Acesso em: 21 mar. 2021.
- Trindade, Rui (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relato das práticas*. Lisboa: Leya, SA.
- Varela, Raquel (coord.) (2018). *Inquérito Nacional sobre as Condições de Vida e Trabalho na Educação em Portugal (INCVTE)*. Lisboa: FCSH-UNL | FENPROF.
- Vink, M. P. (2017). “Conclusão: europeização e democratização em Portugal – brothers-in-arms ou frères ennemis?”, in Nuno Severiano Teixeira, António Costa Pinto (orgs.), *A Europeização da Democracia Portuguesa*. Lisboa: Instituto Ciências Sociais, 241-249.
- Zanghellini, Valéry (dir.) (1998). *Histoire. Term. L, ES, S*. Paris: Belin.

