



SEÇÃO: DOSSIÊ BICENTENÁRIO DA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL (2022)

## “Um adeus português?” Uma leitura da independência do Brasil nos manuais escolares lusos de História

*“A portuguese farewell?” A study of brazilian independence in Portuguese history textbooks*

*“¿Un adiós portugués?” Una lectura de la independencia brasileña en los manuales escolares de historia portuguesas*

**Sérgio Neto<sup>1</sup>**

[0000-0002-9737-0029](mailto:0000-0002-9737-0029)  
[sgdneto@gmail.com](mailto:sgdneto@gmail.com)

**Clara Isabel Serrano<sup>1</sup>**

[0000-0001-9837-6978](mailto:0000-0001-9837-6978)  
[claraisabelmeloserra@gmail.com](mailto:claraisabelmeloserra@gmail.com)

**Sarah Luna de Oliveira<sup>2</sup>**

[0000-0003-4523-9341](mailto:0000-0003-4523-9341)  
[lunadesarah@gmail.com](mailto:lunadesarah@gmail.com)

**Recebido em:** 14 out. 2021.

**Aprovado em:** 14 maio 2022.

**Publicado em:** 17 nov. 2022.

**Resumo:** O ano de 2022 está a ser assinalado pelos 200 anos da independência do Brasil. A este propósito muitas têm sido as análises vindas a terreiro sobre tal processo histórico, bem como as reflexões acerca das dificuldades com que se confrontou o futuro Estado-Nação: uma monarquia numa América de repúblicas. Assim, importa observar a visão que desse processo foi construída e perpetuada na historiografia escolar portuguesa, pois, como assinala Justino Magalhães: “o livro escolar é o principal ordenador da cultura, da memória e da ação escolares”, assim como o “principal suporte da cultura escolar e produto de uma dialética entre discurso e episteme” (2006, p. 5). O presente texto propõe-se refletir a projeção de uma determinada imagem hegemônica do processo de independência do Brasil presente na literatura escolar lusitana, através de uma metodologia analítica e de uma exegese documental fundamentada na leitura de dezesseis manuais escolares (e nove outros de apoio). Esses foram selecionados em função da popularidade de seus autores, de seu uso alargado ao longo da formação escolar portuguesa, assim como daqueles que são mais adotados pelas escolas (isto após o fim do livro único dos tempos da ditadura). A cronologia compreenderá dois períodos: a Ditadura Militar e o Estado Novo (1926-1974) e desde o 25 de abril até a atualidade, procurando observar as continuidades e rupturas, convergências e divergências, internas e externas.

**Palavras-chave:** Independência do Brasil. Manuais Escolares. Ideologias.

**Abstract:** The year 2022 is making the 200th anniversary of Brazil's independence. In this regard, many analyses have been made on this historical process, as well as reflections on the difficulties faced by the future Nation-State: a monarchy in an America of republics. Therefore, it is important to observe the vision that was built and perpetuated in the Portuguese school historiography, because, as Justino Magalhães points out: “the schoolbook is the main organizer of the school culture, memory and action”, as well as the “main support of school culture and product of a dialectic between discourse and episteme” (2006, p. 5). The present text aims to reflect a certain hegemonic image of the Brazilian independence process present in the Lusitanian textbooks, through an analytical methodology and a document exegesis based on the reading of sixteen textbooks (and fifteen others). The selection was made according to the popularity of their authors, their widespread use throughout the Portuguese school education, as well as those which are most adopted by schools (this after the end of the “one book” of the dictatorship). The chronology will comprise two periods: the Military Dictatorship and the New State (1926-1974) and from April 25th until the present day, trying to observe continuities and ruptures, convergences, and divergences, internal and external.

**Keywords:** Independence of Brazil. Textbooks. Ideologies.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

<sup>1</sup> Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20) da Universidade de Coimbra (UC), Coimbra, Portugal.

<sup>2</sup> Centro de História da Sociedade e da Cultura (CHSC) da Universidade de Coimbra (UC), Coimbra, Portugal.

**Resumen:** En 2022 se cumple el 200º aniversario de la independencia de Brasil. En este sentido, se han realizado numerosos análisis sobre este proceso histórico, así como reflexiones sobre las dificultades a las que se enfrenta el futuro Estado-nación: una monarquía en una América de repúblicas. Así, es importante observar la visión que de este proceso se construyó y perpetuó en la historiografía escolar portuguesa, pues, como señala Justino Magalhães: "el libro escolar es el principal organizador de la cultura, la memoria y la acción escolar", así como el "principal soporte de la cultura escolar y producto de una dialéctica entre discurso y episteme" (2006, p. 5). El presente texto pretende reflejar la proyección de una determinada imagen hegemónica del proceso de independencia brasileño presente en la literatura escolar lusitana, a través de una metodología analítica y una exégesis documental basada en la lectura de dieciséis libros de texto (y otros quince de apoyo). Estos fueron seleccionados de acuerdo con la popularidad de sus autores, su uso generalizado en toda la educación escolar portuguesa, así como los que son más adoptados por las escuelas (esto después del final del libro único de los tiempos de la dictadura). La cronología comprenderá dos periodos: la Dictadura Militar y el Estado Nuevo (1926-1974) y desde el 25 de abril hasta la actualidad, buscando observar continuidades y rupturas, convergencias y divergencias, internas y externas.

**Palabras clave:** Independencia de Brasil. Libros de texto. Ideologías.

## Introdução

No campo das representações históricas, os manuais escolares constituem uma importante fonte sobre o modo como as sociedades se pensam e se (re)interpretam ao longo dos tempos: o que pretendem afirmar, sublinhar, calar e, evidentemente, esquecer e empolar. A complexidade dos mecanismos da memória coletiva não deixa, pois, de enformar a visão que essa literatura não científica, mas com correção científica, intenta projetar. Da mesma maneira que acontecimentos ou processos sobremaneira recentes têm encontrado lugar ideológico, mais ou menos explícito, na "sensível" disciplina de História, também os vultos, as guerras, as revoluções e os quotidianos de antanho foram capazes de gerar outras tantas atenções explicativas capazes de responder às inquietações do presente. Avulta como exemplo famoso a questão da Alsácia-Lorena nos manuais da III República Francesa: veja-se que, no contexto do nacionalismo educativo dos decênios que antecederam a Primeira Guerra Mundial, de igual modo os mapas do hexágono "amputado" nas paredes das salas de aula, assim como o

discurso revanchista dos professores, concorriam para completar essa abordagem que conduziria o cidadão da escola ao quartel. Na verdade, contribuindo para o robustecimento dos ideários patrióticos dos últimos dois séculos, os manuais não têm enjeitado um certo entendimento de como se relacionam fatos e figuras, estruturas e conjunturas. Numa palavra, como montam as peças do *puzzle* das causalidades.

Por seu lado, importa sublinhar que diversos estudiosos têm vindo a debater os "reais" efeitos sobre a população. Referindo-se aos manuais escolares em uso na Alemanha nazi, um autor definiu o seu papel da seguinte forma: "utilizados nas fases decisivas do desenvolvimento infanto-juvenil, exerceram uma influência durável no imaginário histórico e no universo de valores dos seus alvos, chegando mesmo a formá-los para a vida" (RIEMENSCHNEIDER, 1984, p. 129). Todavia, ressalte-se que o período da análise em apreço incidiu no apogeu de um regime totalitário, tendo o manual participado estreitamente nos processos de socialização e aculturação, mas também na doutrinação do jovem público ao qual se destinava (CHOPPIN, 1992, p. 20). Importa, pois, perguntar se, em democracia, terão estes objetos propiciadores da aprendizagem o mesmo impacto nos estudantes? O certo é que se tem argumentado ser muito antes da idade escolar que a consciência histórica se começa a formar. E, mesmo na escola, essa deveria bem mais às impressões emotivas, do que propriamente à leitura dos manuais. Nesse sentido, e voltando ao princípio, os compêndios seriam, antes de mais, uma intenção da ideologia dominante.

Importa fazer estas considerações tendo presente o objeto de estudo que este artigo demanda explicitar: a independência do Brasil nos manuais escolares lusos de História, entre 1926 e 2021, quer dizer, entre a Ditadura Militar estabelecida pelo golpe de 28 de maio – do qual o regime autoritário do Estado Novo (1933-1974) seria o herdeiro –, e o atual período democrático, nascido na sequência da Revolução do 25 de Abril, a chamada Revolução dos Cravos. Com efeito, o Brasil encarnou diversos simbolismos

para a antiga metrópole: desde o paradigma dos "novos Brasis" a desbravar em África na segunda metade de Oitocentos, desde o "país-irmão", mas sobretudo de elites irmanadas, até ao novo Eldorado dos emigrantes portugueses, os ditos "brasileiros", enfim, entre muitas outras construções ideológicas, que os manuais procuraram explicitar a seu modo.

Por exemplo, as interpretações da emancipação política do Brasil nos manuais do período monárquico fundamentavam-se à volta de dois nichos principais. O primeiro remonta ao protagonismo concedido aos Braganças, nomeadamente à figura de D. João VI, o suposto responsável pela inversão metropolitana, isto é, de tornar o Rio de Janeiro a sede do reino, e também ao personagem de D. Pedro I do Brasil, o "defensor perpétuo", proclamador da independência e aclamado imperador pelo povo brasileiro. O segundo, diz respeito à predominância da visão de um processo emancipatório realizado de fora para dentro, quase sempre apresentado como o produto de uma série de fatos específicos que se consumaram em Portugal e na Europa: a Revolução Francesa, as invasões napoleônicas da Península Ibérica, a Revolução Liberal de 1820, o retorno do Rei D. João VI a Portugal, as cortes vintistas, etc. Também as consequências da autonomização brasileira são omitidas. As guerras pela consolidação e mesmo as de resistência à separação do Império português travadas após o 7 de setembro de 1822, que pulularam por todo o território nacional brasileiro, sequer são mencionadas e não há qualquer tipo de esclarecimento sobre a opção monárquica do novo Estado brasileiro e muito menos se falava sobre a preservação da ordem escravocrata.

Por sua vez, os manuais republicanos introduziram novos elementos interpretativos de cunho político-ideológico para a leitura do processo emancipatório do Brasil. Deste modo, construíram-se versões que articulavam o 7 de setembro ao enaltecimento do constitucionalismo e à depreciação das instituições monárquicas e absolutistas. Também eram comuns os relatos que enalteciam a Revolução Liberal e que se

alargavam mais sobre a descrição da situação de crise socioeconômica em Portugal sob o comando do lord Beresford do que sobre a própria independência brasileira. Em outros casos, também nos deparamos com narrativas que associavam a autonomização brasileira a uma consequência da difusão dos ideais liberais que sopravam da Europa para o continente americano. Menos frequentes, porém, eram as referências positivas ao regime republicano brasileiro nas páginas dos manuais elaborados durante a Primeira República portuguesa.

Assim, dos muitos manuais consultados, exigência necessária para melhor compreender as suas dinâmicas, as suas (dis)semelhanças, assim como o processo evolutivo do(s) "discurso(s) oficiais", selecionámos um total de 16 manuais. Os critérios da amostra prendem-se com diversos aspetos, não necessariamente comuns para os períodos passados em revista. Por exemplo, para o período da Ditadura Militar e do Estado Novo privilegiamos aqueles cujos autores auferiram de uma maior popularidade no sistema de ensino, bem como aqueles que gozaram de um período mais alargado de vigência, quer dizer, aqueles que a mais crianças/jovens portugueses terão chegado. Por seu lado, para o período da democracia, com o fim do livro único, a liberalização da escolha dos manuais por parte das escolas, consideramos aqueles que detêm uma maior presença nos estabelecimentos de ensino, quer dizer, também aqueles que são folheados por um maior número de alunos.

Dada a extensão temporal e o número de programas, manuais e orientações a consultar, optou-se por cingir a análise a um lapso mais curto, mas problematizador, abarcando a maior parte do século XX e os primeiros decênios da centúria seguinte. Fazendo uso de uma metodologia analítica e de alguma exegese documental, tanto mais que os textos foram redigidos para crianças e jovens, por vezes em termos doutrinários – mas também encadeando causalidades e aflorando, aqui e ali, alguns estereótipos e ideias feitas, que o tempo e a investigação historiográfica têm tido dificuldades em corrigir e precisar –, é nosso

objetivo refletir acerca de três visões veiculadas pelos manuais acerca da emancipação brasileira.

Em primeiro lugar, de que modo o fato de Portugal ser um país colonizador até 1974 terá influído na descrição da independência de um território que a esta acedeu mais de 150 anos antes das demais colônias tuteladas por Lisboa? Em segundo, "quem" terá desencadeado o processo da independência: Rio de Janeiro ou Lisboa? Brasileiros ou portugueses? Uns e outros? Por último, qual o lugar da independência no quadro revolucionário europeu e sul-americano dos finais do século XVIII e inícios do século XIX?

Assim, no ponto um, antes de procedermos à análise das abordagens sobre a independência do Brasil nos manuais escolares portugueses da disciplina de História elaborados no contexto da Ditadura Militar (1926-1933) e do Estado Novo (1933-1974) esboçaremos um breve panorama da educação portuguesa nos sucessivos períodos. Quanto ao ponto dois, de igual modo precedido por uma contextualização da questão educativa do regime democrático inaugurado pelo 25 de Abril, será nossa demanda traçar o quadro evolutivo do entendimento que os manuais têm feito dos antecedentes da independência, da declaração dessa e das consequências, no Brasil e em Portugal.

## 1 O processo emancipatório do Brasil (1926-1974)

Desde o golpe de 1926, que colocou os militares no poder, começou a esboçar-se um projeto político e ideológico de ressurgimento nacional que viria a institucionalizar-se de modo mais estável com a consolidação do Estado Novo chefiado por António de Oliveira Salazar. Peça central desse projeto, a educação foi um dos principais meios de disseminação dos ideários do *status quo* autoritário em nascimento. Assim, em sua fase inicial, a recém-criada ditadura procurou "desmantelar a escola republicana" e "edificar a escola nacionalista" onde deviam formar-se as consciências para aquela nova ordem social e política mediante a "inculcação ideológica e doutrinação moral" (MOTA, 2020, p. 40).

### 1.1 Reformulação ideológica da educação portuguesa

No entanto, a referida "escola nacionalista" deveria promover um ensino "limitado às bases da aprendizagem: ler, escrever e contar" (MOTA, 2020, p. 40), sem margem para o desenvolvimento do espírito crítico dos jovens estudantes. A ruptura com a concepção iluminista, liberal e republicana do conhecimento enquanto elemento emancipador e propulsor do progresso do gênero humano procurou traduzir-se em ações práticas. Por conseguinte, já em 1926, o ministro da Instrução Pública, Joaquim Mendes dos Remédios decretou "o fim das escolas normais de Coimbra, Braga e Ponta Delgada" fundadas durante a Primeira República. Ademais, a partir de 1930, as "escolas normais superiores" foram extintas e, em 1931, as "escolas normais primárias" foram transformadas em "escolas do magistério primário" (MOTA, 2020, p. 40). Contudo, sublinhamos a ausência de uma política educativa definida durante a Ditadura Militar, o que talvez se justifique pelo clima de instabilidade que pairava sobre a direção da pasta do Ministério da Instrução Pública que entre "entre maio de 1926 e janeiro de 1930" chegou a ser "ocupada por nove Ministros" (PEREIRA, 2017, p. 43).

Mesmo assim, desde os princípios do regime militar, pode-se pontuar uma série de reformas curriculares que pretendiam ajustar os conteúdos programáticos da disciplina de História à ideologia política ora vigente. Nesse sentido, ao ensino da matéria lhe era designada "uma função formativa e moralizadora, procurando despertar nos alunos o sentimento patriótico" (PINTO, 2014, p. 296). Para citar algumas outras mudanças educativas realizadas na altura, mencionamos a reorganização do ensino secundário através do Decreto nº 16.362, de 14 de janeiro de 1929, que propôs "uma revisão geral dos programas de todo o curso dos liceus" em harmonia com os desígnios de se "realizar uma educação nacional". Sob esta orientação, organizaram-se os programas de "História Pátria e História Geral da Civilização" para a 6ª classe fixando-se "os conteúdos temáticos relativos ao período da fundação e consolidação

da nacionalidade portuguesa, a história dos descobrimentos, as conquistas dos portugueses e o seu reflexo na história geral da civilização". Para a 7ª classe, determinaram-se "os conteúdos que versavam sobre a história moderna de Portugal desde o século XVI e a história da colonização portuguesa" (PINTO, 2014, p. 298).

Porém, tais medidas não obtiveram maior impacto sobre a produção dos manuais escolares, de modo que, na década de 1920 e nos primeiros anos do Estado Novo, os livros de História não apresentavam grandes alterações nos conteúdos relativos à independência do Brasil se confrontados aos manuais de períodos anteriores. De um modo geral, era muito comum que o 7 de Setembro de 1822 fosse narrado similarmente em todo o período cronológico examinado, em fina harmonia com os preceitos de uma educação nacionalista e de uma concepção de história sacralizadora e monumentalizadora do passado português.

Por isso, em seu conjunto, tanto a literatura histórica escolar elaborada durante o decênio de 1920 como aquela produzida em momentos posteriores também convergiam em múltiplos aspectos, dentre os quais ressaltamos a fixação da imagem do "príncipe D. Pedro" como o "herói" da independência brasileira, exímio representante das próprias "aspirações do povo brasileiro" que o levaram a proclamar "a independência do Brasil" e aceitar "o título de Imperador" (SÉGUIER, [192-?], p. 124). Outra tendência geral destes conteúdos livrescos consistia em justificar a emancipação brasileira sem considerar as tensões entre colônia e metrópole e sem computar as suas drásticas consequências para a realidade do império português. Antes disso, ressaltavam-se entusiasticamente os elos de união subsistentes entre a antiga metrópole e o novo Estado-nação-império brasileiro: "Assim perdemos essa bela colônia, mas os laços, que hoje nos prendem à grande nação brasileira, não valem menos do que os que foram então quebrados" (SÉGUIER, [192-?], p. 124).

Todavia, a reforma efetivada pelo Ministro Carneiro Pacheco, em 1936, lançou as novas bases da "Educação Nacional" em afinidade com a política

do espírito idealizada por António Ferro – teórico, ideólogo e chefe do Secretariado de Propaganda Nacional (SPN) do Estado Novo – e trouxe implicações significativas para a produção dos manuais de História. De algum modo, essas consequências também repercutiram na construção dos conteúdos referentes à emancipação política do Brasil. No cerne desta reforma educativa, a "tradição histórica era um pilar importante da ideologia e o seu ensino foi eleito como instrumento de difusão ideológica do regime". Posta a serviço destes designios educativos, a disciplina histórica harmonizou-se a "uma concepção positivista, causalista, aliada a concepções filosóficas de cariz finalista" (FELGUEIRAS, 2000, p. 94). Nesta mesma acepção, Fernando Catroga afirmou que o salazarismo revelou uma "grande sensibilidade com relação ao culto ao passado e à sacralização cívica dos 'lugares de memória' e dos 'grandes homens'", dispondo "a historiografia, o ensino, e a divulgação da história" ao "serviço da ideologia do Estado Novo" (CATROGA, 1998, p. 264).

### 1.2 Os manuais e a independência do Brasil

Por um lado, a Reforma de Carneiro Pacheco (1936) reforçou o ensino da disciplina de História, especialmente "no 2º ciclo de estudos (do 4º ao 6º ano) a par de outras com explícitas finalidades de formação e propaganda nacionalista e corporativa (como o Português, Educação Moral e Cívica, Organização Política e Administrativa da Nação)" (CORREIA *et al.*, 2008, p. 54). Por outro lado, em sua base 10 a reforma supracitada confirmaria a expressão máxima de uma educação pautada por um "regime social e corporativo de ideologia única e de controlo único" (TORRAL, 2009, p. 210). Estipulava-se aí o emprego do "mesmo compêndio para as disciplinas de história de Portugal, história geral, filosofia e um único compêndio de educação moral e cívica" para "os estabelecimentos de ensino de todo o País, com exclusão do superior" (TORRAL, 2009, p. 212). O regime do livro único fortaleceu os mecanismos de censura sobre a produção e a publicação dos manuais de história, prestigiando certos autores

sobre outros, e, de um modo geral, acabou por uniformizar mais ainda os conteúdos e os relatos históricos, incluindo os respeitantes ao Brasil.

Nesta nova fase da ditadura portuguesa, os manuais escolares de história foram sendo paulatinamente reformulados conforme os preceitos político-ideológicos do regime, de modo que os usos educativos do passado nacional pudessem ser uma fonte inesgotável de patriotismo e orgulho, fomentando o sentimento de portuguesidade em seus leitores. Tópicos como a expansão marítima, difusão do cristianismo e o crescimento e a ampliação dos domínios do império luso eram ensinamentos nucleares que buscavam atender a finalidade de demonstrar as contribuições da nação portuguesa para os avanços da civilização mundial. Não por acaso, ao passo que os crucifixos voltavam a ser pendurados nas salas de aula, os manuais estadonovistas ressaltavam a "acção missionária da companhia de Jesus" como a causa essencial do "enorme progresso, tanto espiritual como material" (BARROS; LOBO, 1943, p. 72) atingido pelo Brasil.

Sem embargo, foi justamente a partir da década de 1930, que os conteúdos atinentes ao Brasil passaram a estar mais presentes nos livros escolares em geral do que em períodos anteriores. Observamos também que, de modo particular, os manuais adotados nos liceus eram os que mais aprofundavam-se em suas lições sobre a independência brasileira, quase sempre apresentando os mesmos esquemas sobre as suas possíveis causas e consequências. Um exemplo icônico destes casos está contido no *Compêndio de História Medieval, Moderna e Contemporânea para as IV e V classes dos liceus* (1933) de António Mattoso, destacado autor de manuais e professor liceal de História. No livro, Mattoso enumerou razões, tais quais "a revolta das colónias espanholas da América", o regresso de D. João "a Portugal em 1821", a "atitude das Côrtes Constituintes", que, "desconhecendo a magnífica vitalidade da terra brasileira, haviam abolido muitas das regalias alcançadas pela colónia" que, por fim teriam contribuído para aumentar "a força do partido da independência"

(MATTOSO, 1933, p. 479).

Tudo isso teria levado o príncipe D. Pedro a perceber que "a causa da emancipação alcançava já uma força incrível", assumindo, portanto, "a direção dos revoltados, soltando em Ipiranga, junto de S. Paulo, o grito de 'independência ou morte', em 7 de setembro de 1822". (MATTOSO, 1933, p. 479). Acerca das consequências da nova organização política do Brasil, o autor pontuou que apenas após "morosas negociações diplomáticas, D. João VI deu a independência ao Brasil, guardando embora para si o título de imperador, pelo tratado de 29 de Agosto de 1825" (MATTOSO, 1933, p. 479).

No compêndio para o estudo da História de Portugal para o II e III cursos (1933), os autores José António Morais e Cândido Carvalho apresentam argumentos semelhantes aos de António Mattoso para tratar a temática em causa. Deste modo, distinguiram a jura de D. João VI "a Carta e 1822", o "regresso do Rei a Portugal", como os principais antecedentes da emancipação brasileira. Conforme o manual, tal ordem de acontecimentos "caiu no desagrado dos brasileiros, até ali habituados às vantagens da metrópole, pelo estabelecimento da corte no Brasil, e agora relegados a uma situação que lhes parecia igual à de uma colónia". Diante disto, "D. Pedro viu-se na contingência de aceitar o título de defensor perpétuo do Brasil (15 de Maio de 1822)" e "no dia 7 de Setembro do mesmo ano, era proclamada, nas margens do Ypiranga, a completa independência do Brasil, sendo no mês seguinte aclamado imperador pelo povo, autoridades e tropas do Rio de Janeiro". Como desdobramentos da autonomização do Brasil, ambos os autores destacaram que "D. João VI só reconheceu a independência do Brasil em 1825, conservando para si o título de imperador" (MORAIS; CARVALHO, 1933, p. 148).

Ao longo da década de 1940, acreditamos que a aproximação entre os governos Getúlio Vargas – Oliveira Salazar buscou refletir-se de algum modo nas abordagens históricas dos manuais sobre o Brasil alimentando ainda mais a ideia de união entre a antiga colónia americana a sua ex-metrópole. Neste interim, recordamos a notável

participação brasileira nas festas do Duplo Centenário da Fundação e Restauração de Portugal (1940), "espetáculo ideologicamente planejado" cuja intenção maior era a "consagração do regime e do seu sonho imperial" (CATROGA, 1998, p. 276). Em sua programação, realizou-se o primeiro Congresso Luso-Brasileiro de História que teve por principal objetivo o "esclarecimento de factos passados cuja sombra se projecta ainda na alma dos dois povos e cuja exacta interpretação não é indiferente, nem à nossa amizade atual, nem ao nosso entendimento futuro" (CONGRESSO DO MUNDO PORTUGUÊS, 1940, p. 268).

Tais desígnios se confirmavam de diversos modos nas interpretações históricas dos manuais sobre a colonização brasileira e mesmo nas versões mais edulcoradas sobre a separação Brasil-Portugal. Contudo, chamou-nos especial atenção, àqueles conteúdos elaborados sobre as passagens mais recentes das relações diplomáticas entre os dois países atlânticos. Neste sentido, frisamos a lição sobre a "primeira travessia aérea do Atlântico Sul", – isto é, o primeiro voo aéreo realizado entre Lisboa e o Rio de Janeiro durante as festas brasileiras do centenário de sua independência em 1922 – narrado como um "acontecimento que causou a admiração de todo o mundo e trouxe muita glória a Portugal" (BARROS; LOBO, 1943, p. 146). Não obstante, também descobrimos um relato sobre a "Comunidade Luso-Brasileira", definida como um projeto elaborado pelo Estado Novo "no desejo de fortalecer os laços de amizade existentes entre Portugal e o Brasil" e que fora instituído através da "assinatura de um tratado solene entre as duas Pátrias irmãs" (BARROS; LOBO, 1943, p. 150).

À parte disso, acreditamos que a construção das sínteses manualísticas sobre a autonomia do Brasil também buscou responder aos próprios desafios da conjuntura (inter)nacional lançados à sobrevivência do império português que se revelaram de modo mais hostil desde a década de 1960. Recordamos aqui a deflagração das guerras de libertação em África (Angola, Moçambique e Guiné-Bissau) no contexto mundial assinalado pelas rivalidades travadas entre

Estados Unidos e União Soviética pela influência sobre os "novos estados pós-coloniais" (HOBBS-BAWM, 1994, p. 179). Em face do exposto, para além de desviar o foco da ruptura para a continuidade dos vínculos históricos, diplomáticos e culturais entre Brasil e Portugal no pós-1822, convinha construir uma imagem particularmente branda da emancipação brasileira, a fim de evitar qualquer tipo de analogia com os conflitos em curso em África.

Sob esse ímpeto, era comum que esse processo fosse apresentado nos manuais dentro de uma perspectiva gradualista, enquadrada entre a transferência da família real para o Rio de Janeiro (1808) até o momento do grito do Ipiranga (1822). Ao serviço dessa lógica, os livros analisados não descuraram em destacar a "elevação do Brasil à categoria de Reino" como um "dos primeiros actos de D. João VI, após a sua aclamação" (ROMÃO *et al.*, 1942, p. 80). O novo estatuto político atingido pela Terra Brasilis corroborou para a projeção de uma emancipação *suis generis*, construída gradativamente, conforme as suas próprias particularidades históricas, e que, portanto, discrepava por completo dos episódios congêneres em marcha na América espanhola e em outras colônias portuguesas.

Outro aspecto muito explorado nas elaborações estadonovistas sobre a independência brasileira remontava a explicitação de uma causa em especial: o papel das cortes liberais. Nesta senda, o Compêndio de História Geral e Pátria II (1961) apresentou o seguinte resumo: "O Brasil, que fora por D. João elevado à categoria de Reino e que possuía poderosa vitalidade económica e cultural, viu com desgosto a saída do soberano, receoso de voltar à sua situação de colónia". Em seguida, o autor ponderou, "nestas condições, tornava-se necessário manter uma política hábil e não dar aos Brasileiros motivos de agravo" e ressaltou que "as cortes não procederam com a necessária cautela e tomaram medidas que não foram bem recebidas no Brasil" (MATTOSO; HENRIQUES, 1961, p. 198). Tanto Mattoso, como Henriques e outros autores já antes citados, enfatizavam a atuação das cortes como fator

decisivo para a definição da independência nos horizontes do então reino brasileiro. A constante repetição deste argumento acabou por atribuir um sentido específico para a compreensão da autodeterminação brasileira que reforçava a ideia de fracasso desta instituição essencialmente liberal na mediação das disputas entre os reinos de Portugal e do Brasil pela sede metropolitana do Reino Unido. Para além da crítica implícita, tal ponto de vista tornava o 7 de Setembro um acontecimento justificável diante daquele projeto constitucional que pretendia "garantir a sujeição do Brasil a Portugal" (BARROS; LOBO, 1943, p. 120).

Finalmente, o protagonismo concedido a D. Pedro I apresentado como o porta-voz daquele "movimento de libertação", precisamente "quem soltou depois o grito de revolta ao receber das Cortes uma ordem para deixar a Regência e vir a Portugal" e proclamar "a independência do Brasil" (BARROS; LOBO, 1943, p. 120) corroborou para a ideia de uma dissociação amigável e pacífica entre os reinos do Brasil e de Portugal. Neste exato sentido, encontramos muitas lições transversais a todo o recorte temporal analisado cujas conclusões sustentavam o seguinte silogismo: "desde essa data, o Brasil passou a ser uma nação independente, mas sempre ligada a Portugal pelos fortes laços que são a língua, a história e um vivo sentimento de fraternidade" (BARROS; LOBO, 1943, p. 120).

## 2 O processo emancipatório do Brasil (1974-2021)

Após a Revolução do 25 de Abril de 1974, numa determinada intenção de ruptura com o regime anterior, as prioridades do novo governo foram, entre outras, erradicar o analfabetismo, promover uma reforma do sistema educativo e rever o estatuto profissional do corpo docente. Apesar de, em matéria de política educativa, os princípios da gratuidade, da obrigatoriedade e da universalidade, terem levado algumas décadas a concretizar-se – os manuais só se tornaram gratuitos muito recentemente –, a verdade é que constavam entre as aspirações mais ambiciosas do período pós-revolucionário (NÓVOA; BERRIO,

1993). Como iremos ver, a lecionação da temática do Brasil sofreu diversas alterações.

### 2.1 Continuidades e rupturas na Educação de Abril

Em 1986, Portugal tornou-se membro da Comunidade Económica Europeia (CEE), hoje União Europeia (UE). No que se refere ao sistema de ensino, os anos 1980 ficaram marcados pela entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), aprovada em 1986. No essencial, a LBSE determinou os meios de avaliação e desenvolvimento do sistema educativo e consagrou a democratização dos processos. Por seu lado, as reformas da década de 1990 e do novo século procuraram introduzir medidas legislativas para promover a qualidade no ensino ministrado e para superar desigualdades, nomeadamente, a questão do abandono escolar. A escolaridade obrigatória foi alargada até aos dezoito anos de idade (oito anos de ensino básico ao longo de três ciclos e três anos de ensino secundário) e envidaram-se esforços para promover a educação especial, tornando-se "inclusão" e "integração" palavras de ordem (PINTO, 2011). Pode, pois, afirmar-se que a ação governativa portuguesa dos últimos anos para a educação se baseou num conjunto de princípios, dos quais se salientam a adequação das políticas educativas às necessidades de cada indivíduo, a promoção da educação para os valores, o desenvolvimento da cultura científica, o empenho na abertura ao mundo, assim como o equilíbrio entre as responsabilidades do Estado e da sociedade civil (PEREIRA; MENDES; PACHECO, 2019).

Devendo-se ter presente que "o manual esconde a maneira como a Historiografia se constrói. Camufla o modo de produção das representações que fornece, a sua relação com os arquivos", pelo que "impede o estudante de ver como tudo se origina" (LE GOFF, J.; LE ROY LADURIE, E.; DUBY, G., 1984, p. 13), a verdade é que os compêndios do pós-25 de Abril começaram a abandonar os elementos mais afirmativos da visão autocentrada e triunfalista da "Pátria de Camões". Ainda que, em boa verdade, a matéria discursiva continuasse

a destacar o período dos "Descobrimentos", não é menos certo postular que o escravagismo e a violência colonial têm vindo a ocupar um maior número de páginas (ARAÚJO; MAESO, 2010; CABECINHAS, 2020). Mas, de certa forma, sendo o manual escolar o espelho no qual se reflete a imagem que a sociedade quer dar de si própria, respondendo a uma hierarquização dos conteúdos, os quais obedecem a objetivos políticos, morais, religiosos, estéticos e ideológicos (DOMINJON, 1984, p. 133), não restam dúvidas que o caso português é complexo e sutil no modo como tem lidado com as memórias do império ou, segundo um filósofo e ensaísta que empreendeu uma "psicanálise mítica" ao país: um verdadeiro "labirinto da saudade" (LOURENÇO, 1978).

No que respeita à temática da independência brasileira, esta é atualmente lecionada no 2º Ciclo (6º ano), no 3º Ciclo (8º ano), assim como no secundário (11º ano), caso os estudantes se matriculem no Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades ou no Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconômicas, embora nesse último com um enfoque menor. Na análise que se segue, usar-se-á, sobretudo, manuais do 8º ano (num total de 10), o momento em que a maior parte dos alunos tem o último contato com tal temática. Essa tem vindo a perder importância e, na realidade, o Brasil acaba por se tornar secundário, até periférico e virtualmente "distante", à medida que se leciona a segunda metade do século XIX e quase todo o século XX, ressurgindo aqui e além, a espaços, sobretudo quando se introduz a questão da Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP) e as "relações privilegiadas" entre os dois "países irmãos" (VENÂNCIO, 2015).

De resto, o senegalês Léopold Sédar Senghor, primeiro chefe de Estado a visitar oficialmente Portugal, após a Revolução dos Cravos, como que terá percebido um certo entendimento da questão. Com efeito, numa conferência proferida na Academia de Ciências de Lisboa, ponderando as culturas africana e portuguesa – que o mesmo é dizer duas das matrizes do seu próprio pensamento, pois possuía também

antepassados de origem lusa –, Senghor recuperou alguns elementos do luso-tropicalismo, cristalizados na expressão "universalismo do humanismo lusitano", e como que projetou a CPLP, ao evocar também o Brasil como elemento decisivo desse futuro entendimento (SENGHOR, 1975). De qualquer modo, fechava-se o capítulo colonizador, ultrapassando-se as palavras que encerravam um manual dos finais do Estado Novo: "a vasta e rica província de Angola. Aqui, como em toda a parte, a grei portuguesa está construindo uma grande e próspera civilização" (AFONSO, 1968, p. 445).

## 2.2 Reescrevendo "o grito do Ipiranga"

Os manuais (dos últimos anos) da ditadura ainda podiam registrar, com inconfessada mágoa, que "as Cortes [Portuguesas, em 1822] não procederam com a devida cautela e tomaram medidas que não foram bem recebidas no Brasil", apresando a sua independência (MATTOSO, 1959, p. 182). Por outro lado, filiavam-na na Revolução Francesa e no nascimento dos Estados Unidos da América, numa longa sequência que abrangia a "independência das colónias espanholas", a "independência da Bélgica" e a "independência dos países balcânicos", quer dizer, congraçando Europa e América num processo emancipatório lógico e quase determinista, que excluía a África ainda colonizada. Veja-se a referência a "movimentos autonomistas", linguagem depurada que evitava expressões como "independentistas", "anticoloniais" ou "de libertação" (MATTOSO, 1959, p. 182). De igual modo, aproveitavam para criticar os regimes demo-liberais ou democráticos: "neste sentido, as Cortes Constituintes mostraram-se pouco liberais para com o Brasil, retirando-lhe várias regalias e decretos" (AFONSO, 1968, p. 441). Mas, a verdade é que os compêndios dos anos 1980, sem se valerem destes argumentos, continuavam a promover a mesma organização temático-explicativa a dois tempos: a independência do Brasil no contexto do liberalismo português; e a independência do Brasil no contexto das independências na América do Sul e na Europa (GOMES *et al.*, 1980; LEITÃO; PEREIRA;

SIMÕES, 1986).

Beneficiando de uma bibliografia mais atualizada, onde sobressaíam os estudos de Vitorino Magalhães Godinho, cuja visão político-econômica do expansionismo imperial dificilmente pudera casar com as teses heroicistas da historiografia estadonovista, os manuais do novel regime democrático procuraram enfatizar o potencial emancipatório das revoluções liberais e o parlamentarismo. Neste sentido, resultando da difusão dos ideais iluministas e em reação à "política então em vigor [em que] as colônias destinavam-se única e exclusivamente a enriquecer a metrópole", a independência do Brasil enquadrar-se-ia nos "movimentos [que] se desenrolam 'em cadeia', desde 1770" (GOMES *et al.*, 1980, p. 203-204). Quanto aos antecedentes "internos", reclamando para Portugal a condição de "semi-colônia do Brasil e Inglaterra simultaneamente" (GOMES *et al.*, 1980, p. 192), durante a estadia da família real no Rio de Janeiro, os manuais pareciam agora compreender melhor, sem mágoas, a decisão brasileira de 1822. Como quer que seja, vale a pena mencionar um manual mais tardio do 6º ano. Este, fazendo uso de uma linguagem infantilizada e ainda nostálgica, acabava por não estimular a mobilização de competências para os jovens enfrentarem a complexidade e a pluralidade do mundo:

Já compreendi porque é que o Brasil se tornou independente: as Cortes Constituintes não foram nada «liberais» para com esse território; primeiro, fizeram regressar D. João VI e, mais tarde, até queriam tirar-lhe o regente, D. Pedro é que não aceitou essas ordens e deu o «grito do Ipiranga». Assim, o Brasil tornou-se independente e Portugal perdeu uma grande parcela do seu Império (SILVA; DIAS, 2005, p. 34).

Ainda assim, todo o processo como que se resumia ao "grito do Ipiranga", o qual teria dado resposta aos anseios da nova nação. Ficavam por tecer considerações sobre os anos seguintes: "Portugal só reconheceria a independência desta colônia em 1825" (LEITÃO; PEREIRA; SIMÕES, 1986, p. 203). O que teria sucedido entre os dois momentos? Neste particular, um certo luso-tropicalismo parecia ainda presidir. De fato, como

sucedera para o século XVI (colocando frente a frente os "benignos" colonizadores portugueses em face dos "cruéis" colonizadores espanhóis, responsáveis pela destruição dos Incas, Maias e Astecas), os manuais que temos estado a seguir evocavam as lutas de Simón Bolívar e San Martín, por vezes reproduziam o quadro *O Massacre de Quíos*, de Eugène Delacroix, sobre as lutas de libertação dos gregos, mas não chegavam a mencionar a Guerra da Independência do Brasil. Importa, pois, ter presente que os manuais escolares assinalam determinados conhecimentos, mas, de igual modo, ignoram ou calam outros, sendo "necessário prestar atenção àquilo que eles silenciam, pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela [...] onde se apresenta uma visão consensual e normalizada do estado da ciência da época" (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Conforme mencionado, as reformas da década de 1990 procuraram introduzir medidas legislativas para promover qualidade no ensino ministrado e para detetar desigualdades e fracassos, no sentido de esses puderem ser superados antecipadamente. As mudanças introduzidas nos currículos pela reforma dos anos 1990, na sequência do Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, colocaram a ênfase na "Linha de Conteúdos". Por outras palavras, procuraram valorizar a capacidade dos alunos para adquirirem procedimentos próprios de cada disciplina, a fim de esses se capacitarem mediante uma prática escolar distinta da tradicional, para uma aprendizagem progressivamente autônoma, prática que foi batizada como "aprender a aprender" (PACHECO, 1991, p. 75). Neste sentido, os programas foram reformulados e, de certo modo, simplificados. Na disciplina de História, por exemplo, para o período aqui analisado, passaram a ser enfatizadas as três revoluções (americana, francesa e portuguesa), deixando cair quase por completo as independências grega e belga, ao mesmo tempo que se diminuiu o impacto das independências na América do Sul. Em todo o caso, abriu-se espaço a um estudo mais detalhado do processo de independência do Brasil, alteração que correu em paralelo com uma maior

produção historiográfica.

Com efeito, verificou-se o aparecimento de várias Histórias de Portugal (SERRÃO; MARQUES, 1987, 2004; MATTOSO, 1993, 1994; MEDINA, 1993), assim como de duas coleções especializadas em torno da expansão e do império (SERRÃO; MARQUES, 1986, 2006; BETHENCOURT; CHAUDHURI, 1998). Sob a forma de síntese, mas também apresentando visões originais, e no contexto do surgimento correlato de diversas monografias igualmente analíticas, e já não comemoracionistas, todos esses trabalhos contribuíram para aprofundar e enquadrar esta e outras questões, com os inevitáveis reflexos nos manuais escolares, pese embora o "desfasamento entre o discurso didático teórico e a qualidade dos manuais e materiais de ensino" (MARTINS; SÁ, 2010, p. 218).

De qualquer forma, o modelo explicativo dos livros escolares dos anos 1990 e dos inícios do século XXI, ainda que mais pormenorizado, adotou, de um modo geral, um esquema próximo dos três níveis de Fernand Braudel, demonstrando a influência que a Escola dos Annales mantinha nessa altura. Por outras palavras, o esquema decididamente narrativo, recheado de "lances" dramáticos (fuga da família real para o Brasil, queda de Lisboa no contexto da Primeira Invasão Francesa, desastre da Ponte das Barcas no Porto, execução de Gomes Freire de Andrade e as tiradas impetuosas do regente do Brasil, etc.), era enquadrado pela conjuntura revolucionária, ao mesmo tempo que se procurava não perder de vista os ideais iluministas, alguns dos quais ainda hoje válidos:

Os exemplos da independência dos Estados Unidos da América, da Revolução Francesa e de outras revoluções liberais na Europa influenciaram as colônias europeias na América. Verificava-se um acentuado mal-estar entre as populações colonizadas, mas em especial entre as burguesias coloniais, desejosas da liberdade de comércio e indústria que o poder político da Europa não lhes concedia (NEVES *et al.*, 2003, p. 169).

Outro elemento deste esquema, que claramente pretendia conferir uma visão de conjunto, assentava nos "vultos". Se os manuais do Estado Novo transmitiam uma certa ideia de "heróis" e

"vilões", os livros do período democrático procuraram conjugar as grandes estruturas económicas e sociais com o papel dos indivíduos, quer dizer, do "grande homem". Deste modo, a figura histórica mais destacada (mas quase única) era e continua a ser, sem qualquer dúvida, a do imperador D. Pedro I, "comandante da Revolta do Ipiranga". No entanto, é preciso não perder de vista que D. Pedro I do Brasil acaba por ser, na realidade, do outro lado do Atlântico, D. Pedro IV de Portugal, pelo que resulta óbvio, dado o seu papel na vitória nas Guerras Liberais, o destaque do qual dispõe nos manuais lusos. Quanto a Joaquim José da Silva Xavier, "patriota brasileiro", o "Tiradentes", considerado a "alma" da Inconfidência Mineira, este figurava somente em dois livros, com um curto apontamento biográfico (OLIVEIRA; CANTANHEDE; MENDONÇA, 2000; BARREIRA; MOREIRA, 2001; DINIZ; TAVARES; CALDEIRA, 2003).

À semelhança dos manuais dos anos 1980, o "grito do Ipiranga" continuava a constituir o elemento essencial. Note-se que sete dos dez manuais analisados aludiam a esse acontecimento, verificando-se que a Inconfidência Mineira surgia apenas em quatro manuais, e a revolta de Pernambuco num único manual. Ademais, verificava-se, à semelhança do que acontece na atualidade, um predomínio da imagem sobre o texto. E aqui, o documento iconográfico mais repetido era justamente o da figura de D. Pedro I, que surgia não só em retratos de corpo inteiro, mas também em todas as ilustrações relativas à independência do Brasil: nas margens do rio Ipiranga ou na varanda do palácio real, no Rio de Janeiro, saudando a multidão entusiasmada. Outra imagem recorrente era a litografia *Rua Direita*, de 1835, do viajante Johann Moritz Rugendas (1802-1858), à laia de ilustração da realidade socioeconômica pós-independência, a partir da principal artéria de comércio da capital brasileira. Decerto que a sua inclusão nos manuais, e dada a riqueza de pormenores, permitia analisar o escravagismo e a sua continuidade na sociedade brasileira (FERNANDES, 2017, p. 74).

A reorganização curricular dos ensinos básico e secundário, introduzida pelo Decreto-Lei nº

6/2001, de 18 de janeiro, e implementada a partir de 2002, pretendeu criar uma realidade distinta. Esse normativo propôs uma articulação entre a matriz curricular nacional e os projetos de cada escola: "nascia, deste modo, uma nova dimensão curricular que atribuiu à Escola um papel central no desenvolvimento do currículo", em torno de três conceitos nucleares relacionados entre si: 'diferenciação', 'adequação' e 'flexibilização'" (PEREIRA; BRAZÃO, 2013, p. 168). Essa reorganização, segundo alguns autores, terá promovido desequilíbrios quanto ao lugar das várias disciplinas, desequilíbrios esses que terão posto em causa a consecução das finalidades fundamentais de algumas delas, tendo em vista a formação integral dos alunos, nomeadamente as finalidades da disciplina de História (LEAL, 2008, p. 53). Acresce que as sucessivas reduções do número de aulas por semana têm vindo a introduzir constrangimentos na lecionação, ou seja, indo ao encontro da crescente marginalização das Ciências Sociais e Humanas nos currículos (NUSSBAUM, 2019, p. 38). Tais constrangimentos têm conduzido a uma abordagem da matéria histórica que alguns autores consideram superficial e generalista, reportando-se exclusivamente aos fatos, sem possibilitar o debate acerca de questões importantes que, neste particular, seriam as causas do processo de independência, o processo de independência em si mesmo e o período subsequente (GUINOTE, 2014; TENGARRINHA, 2017; BARROS, 2019).

Ademais, esses últimos autores sustentam que, sem se alterar verdadeiramente a visão estrutura/conjuntura/evento, reminiscente da continuada influência de Braudel no sistema, reduziram-se conteúdos, enquanto outros foram simplificados, o que terá gerado uma História de (cada vez menos) "grandes quadros". E, embora a historiografia nacional se tenha vindo a auto-descentrar – veja-se a recente História Global de Portugal –, o certo é que a redação dos manuais escolares ainda não integrou tanto essa visão, quanto os novos contributos sobre o Brasil. Ou seja, muitas vezes adotando redações anteriores, os autores dos manuais simplificam e reduzem,

de acordo com os normativos emanados do Ministério da Educação.

Veja-se a este propósito que as metas curriculares de História do ensino básico, em vigor a partir do letivo de 2013/2014, apresentavam um conjunto de descritores, a partir dos quais os manuais deveriam ser elaborados. Sobre a questão em apreço apenas um descritor lhe era dedicado: "descrever sucintamente as causas e consequências da independência do Brasil" (RIBEIRO; NUNES; CUNHA, 2013, p. 19). Ora, muito recentemente, essas metas foram revogadas pelo despacho 6605-A/2021, de 6 de julho, que consagrou as Aprendizagens Essenciais, homologadas em julho de 2018. Neste sentido, o único conhecimento a operacionalizar passou a ser a contextualização da "independência do Brasil no processo revolucionário liberal português" (APRENDIZAGENS, 2018, p. 10). A estas sucessivas alterações, que vieram subsumir cada vez mais a independência do Brasil no liberalismo luso, responderam os manuais de modos diversos, desde análises mais finas até quase à mera referência:

D. João VI regressou a Portugal e jurou cumprir esta constituição. Com o regresso do rei a Portugal, muitos brasileiros sentiram-se prejudicados pelo facto de o Brasil voltar à condição de colónia, perdendo privilégios. Cresceram os desejos de independência e, seguindo o exemplo da América, o príncipe D. Pedro proclamou a independência a 7 de setembro de 1822, tornando-se o primeiro imperador do Brasil (AMARAL; JESUS; ALVES, 2021, p. 157).

É, pois, possível tratar a questão em duas páginas, enumerando e explicitando os antecedentes, apresentando documentos escritos e iconográficos, uma cronologia e um gráfico acerca das relações comerciais entre Portugal e o Brasil, quer ainda nunca perdendo de vista os primeiros passos constitucionais após a independência (DINIZ *et al.*, 2021, p. 182-183), ou realizar abordagens em meia página, onde o processo de separação assentaria, em grande parte, nas decisões tomadas pelos Bragança e a partir de Lisboa (LAGARTIXA; SARDINHA; GOMES, 2021, p. 144).

Em todo o caso, estando ainda por sair os manuais que incorporem as novas indicações

propostas pelas Aprendizagens Essenciais, será difícil antever as mudanças e as continuidades na leitura desta e de outras temáticas. Por outro lado, será interessante avaliar o impacto do centenário da Revolução de 1820 e da independência do Brasil, acontecimentos que têm vindo a suscitar, a despeito da situação pandêmica, um número assinalável de congressos entrecruzando investigadores dos dois lados do Atlântico, projetos e alguns livros ensaiando "refletir e redimensionar a história da nossa formação – do Estado e da Sociedade, assim como da cultura histórica brasileira" (PORTAL 3x22, [2021]).

### Considerações finais

Fernando Pessoa escreveu que "as nações todas são mistérios. / Cada uma é todo o mundo a sós" (2010, p. 51), versos polissêmicos que, em todo o caso, apontam para uma visão essencialista do nacionalismo e para o autocentramento das entidades nacionais. Demandando, assim, explicar o processo de independência do Brasil, os diferentes regimes políticos portugueses puseram, muitas vezes, a tônica em Lisboa, não conseguindo, por vezes, esconder uma certa nostalgia imperial. Essa saudade, logo transmutada em esperança, quando o terceiro ciclo colonial começou a ser edificado em África, na segunda metade do século XIX, sob o lema dos "novos Brasis", acabou por impregnar os programas e os manuais escolares desses tempos e dos tempos ainda por vir. Sem dúvida que, pela sua concisão e designio, as frases emblemáticas de D. João VI e de D. Pedro I – "digam ao povo que fico", "Pedro, se o Brasil se separar, antes seja para ti" e "independência ou morte" – acabam por ficar escritas na pedra da memória dos mais novos, mas como que parecem reduzir a questão a uma querela dinástica dos Bragança ou até a um "pronunciamento", escamoteando parte da complexidade política, econômica e social dos supostos "aventureiros".

A prevalência destas versões sobre o nascimento político do Estado brasileiro nos manuais de História compreendidos entre 1926 e 1974 acabou por reduzir drasticamente a complexi-

dade intrínseca a este processo, a fim de facilitar a apreensão do mesmo pelos estudantes. Analogamente, por motivos de base ideológica, estes livros ocultaram a participação de diversos sujeitos históricos e excluíram elementos da própria conjuntura histórica brasileira das suas explicações sobre o tema. Entende-se. Descrito como um processo que se deu "de cima pra baixo", isto é, protagonizado pela própria dinastia de Bragança e pela elite brasileira e abrasileirada, de modo gradual, pacífico, como um novo estágio que correspondia ao próprio desenvolvimento cultural, econômico e político daquele reino, a independência do Brasil tornava-se uma espécie de mito inalcançável e inimitável. Desta maneira, os compêndios de História da ditadura portuguesa anulavam a possibilidade de qualquer inspiração independentista chegar às mãos dos estudantes das províncias ultramarinas africanas, onde a libertação apenas se consolidaria em 1974.

O regime democrático inaugurado pelo 25 de Abril, alimentado por novos contributos historiográficos, começou a alterar parte da visão educativa versando o Brasil, ainda que alguns manuais ainda expressassem nostalgia imperial e vissem na intransigência portuguesa a principal causa da emancipação brasileira. A princípio, filiando o processo na "torrente" revolucionária que varrerá a Europa e a América do Sul, mas sem perder de vista o mosaico socioeconômico da novel nação, o fato é que as sucessivas reformas educativas simplificaram a questão e inscreveram-na quase tão-só na Revolução Liberal lusa e no rescaldo das de 1776 e 1789. A redução de tempos de aulas da disciplina da História, num contexto de perda de influência das Ciências Sociais e Humanas, assim como o recente normativo das Aprendizagens Essenciais, provavelmente virão condicionar aquilo que é ensinado. Ainda que os manuais não reflitam, por agora, todas as consequências dessas simplificações, a verdade é que o círculo se parece fechar com a simples contextualização da "independência do Brasil no processo revolucionário liberal português".

Em suma, consideramos que a emancipação brasileira deveria ser pautada por uma visão

menos eurocentrada do tema, a qual tem escamoteado a realidade histórica mais complexa do Brasil em seus momentos pré e pós emancipatórios. A saída do Brasil de sua condição de colônia também deveria extrapolar as interpretações circunscritas ao território do Rio de Janeiro, onde estava sediada a corte, buscando apresentar uma visão panorâmica do assunto, tanto a nível geográfico quanto histórico. Com efeito, a independência não foi uniforme, nem teve um "centro". Como exemplo disso, vale a pena convocar a independência tardia da Bahia (2 de julho de 1823) e a eclosão de importantes conflitos nas regiões Cisplatina (hoje, Uruguai), Maranhão e Piauí. No mesmo sentido, valeria a pena abordar as guerras pela consolidação da independência, como parte essencial para o desfecho desse processo. Deste modo, tornar-se-ia compreensível que a emancipação brasileira foi gradual, assimétrica, violenta, e que teve ritmos diferentes dentro do território que então se entendia por Brasil. Acrescente-se que, no terreno destas complexidades, emergiram sujeitos históricos e sociais ativos do processo emancipatório, cujo contributo até então tem sido silenciado. Neste sentido, a participação dos cativos africanos, mulheres, índios, estrangeiros e dos estratos populares deveria, de igual modo, compor os esquemas explicativos sobre o processo emancipatório brasileiro.

## Referências

AMARAL, C.; JESUS, E.; ALVES, E. *Missão: História 8 – 8º Ano*. Porto: Porto Editora, 2021.

APRENDIZAGENS Essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/historia\\_3c\\_8a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_8a_ff.pdf). Acesso em: 9 out. 2021.

ARAÚJO, M.; MAESO, S. R. Explorando o Eurocentrismo nos Manuais Portugueses de História. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 239-270, 2010.

BARREIRA, A.; MOREIRA, M. *Rumos da História – 8º Ano*. Porto: Edições Asa, 2001.

BARROS, T.; LOBO, J. *História de Portugal para a quarta classe do Ensino Primário*: em harmonia com o novo programa. Porto: Editora Educação Nacional, 1943.

BETHENCOURT, F.; CHAUDHURI, K. *História da Expansão Portuguesa*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1998. 5 v.

BORGES, E. S.; VIEIRA, B. D. *História 11*. Lisboa: Editorial o Livro, 2000. v. 2.

BORGES, M. M. *História B – 11º ano*. Porto: Areal Editores, 2005. v. 2.

CABECINHAS, R. Luso(A)fonias. Memórias cruzadas sobre o colonialismo português. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 16-25, 16 jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2019.2.32857>. Acesso em: 8 out. 2021.

CATROGA, F. Ritualizações da História. In: TORGAL, L. R.; MENDES, J. A.; CATROGA, F. (org.). *História da história em Portugal: séculos XIX-XX – da historiografia à memória histórica*. Lisboa: Temas e Debates Editores, 1998. p. 221-361.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004. <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrkGpgQnmdcxwKQ4VDtgNQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 out. 2021.

CHOPPIN, A. *Les Manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation, 1992.

CONGRESSO DO MUNDO PORTUGUÊS, 18., 1940, Lisboa. *Proceedings [...] Lisboa: Programas, Discursos e Mensagens*. Lisboa [v. XIX]: Comissão Executiva dos Centenários, 1940.

DINIZ, M. E.; TAVARES, A.; CALDEIRA, A. M. *História 8*. Lisboa: Editorial O Livro, 2003.

DINIZ, M. E. *et al. História Oito – 8º Ano*. Lisboa: Raiz Editora: Lisboa Editora, 2021.

Felgueiras, M. *et al.* (org.). Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação, 7., 2008. *Actas [...] Porto: Editora, 2009*. Tema: Cultura escolar, migrações e cidadania.

FELGUEIRAS, M. M. L. O ensino da história em Portugal durante a ditadura: determinantes epistemológicas e condicionamento político no trabalho docente. *Revista História da Educação*, Pelotas, v. 4, n. 7, p. 91-105, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30097>. Acesso em: 5 out. 2021.

FERNANDES, C. Caminhos do objeto, a afirmação do leilão e os primeiros capítulos de uma História do comércio no Brasil oitocentista. Mosaico. *Revista de História*, Goiás, v. 10, p. 67-80, 2017. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/5473>. Acesso em: 9 out. 2021.

GOMES, M. E. *et al. História, 8º ano de escolaridade*. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco, 1980.

GUINOTE, P. *Educação e liberdade de escolha*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014.

HOBSBAWM, E. *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HONRADO, A. *O desafio da História 8 – 8º ano*. Porto: Areal Editores, 2001.

LAGARTIXA, C.; SARDINHA, H.; GOMES, J. *Hora H 8 – História – 8º Ano*. Lisboa: Raiz Editora: Lisboa Editora, 2021.

- LAGE, J. G. *Noção elementar de História Moderna de Portugal*: coordenada em harmonia com o Programma Oficial e destinada ao uso dos que procuram habilitar-se para o exame de admissão nos Lyceus Nacionaes. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1882.
- LE GOFF, J.; LE ROY LADURIE, E.; DUBY, G. *et al. A Nova História*. Lisboa: Edições 70, 1984.
- LEIRIA, I. Escolas estão a cortar aulas de História. *In: Expresso*. Lisboa, 16 mar. 2019. Disponível em: <https://expresso.pt/sociedade/2019-03-16-Escolas-estao-a-cortar-aulas-de-Historia>. Acesso em: 10 out. 2021.
- LEITÃO, J. A.; PEREIRA, B. C. R.; SIMÕES, M. I. S. *História*: 8º ano. Lisboa: Texto Editora, 1986.
- LOURENÇO, E. *O labirinto da saudade*: psicanálise mítica do destino português. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1978.
- MAGALHÃES, J. O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo*: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 1, p. 5-14, set./dez. 2006.
- MARQUES, A. H. O.; SERRÃO, J. *Nova História da Expansão Portuguesa*. Lisboa: Editorial Estampa, 2006. 12 v.
- MARQUES, A. H. O.; SERRÃO, J. *Nova História de Portugal*. Lisboa: Editorial Presença, 1987-2004. 12 v.
- MARTINS, A. *Curso de História da Civilização Portuguesa*. Porto: Porto Editora, 1968.
- MARTINS, M.; SÁ, C. O manual escolar de Língua Portuguesa e o seu papel na promoção da leitura e da literacia. *EXEDRA*, Coimbra, n. 9, p. 209-224, mar. 2010. Número especial das Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa de 2008. Disponível em: <http://exedra.esec.pt/docs/02/19-MariadaEsperanca.pdf>. Acesso em: 9 out. 2021.
- MATTOSO, A. G. *Compêndio de História Universal*. Lisboa: Sá da Costa, 1959.
- MATTOSO, A. G. *Compêndio de História Medieval, Moderna e Contemporânea para as IV e V classes dos liceus*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1933.
- MATTOSO, A. G.; HENRIQUES, A. *Compêndio de História Geral e Pátria* - Moderna e Contemporânea: Ensino Técnico e Profissional. Porto: Porto Editora, 1961.
- MATTOSO, J. *História de Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1993-1994. 8 v.
- MEDINA, J. *História de Portugal*. Lisboa: Ediclube, 1993. 15 v.
- MENDES, G. M. L.; PLETSCH, M. R.; HOSTINS, R. C. L. *Educação Especial e/na Educação Básica*: entre especificidades e indissociabilidades. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2019. p. 16-37.
- MIRA LEAL, S. *A Reforma Curricular no Ensino Secundário (1999-2006)*. Transformações, Tensões e Dinâmicas na Área do Português. 2008. 605 p. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2008. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400/3/2601/1/TeseDoutoramentoSusanaConceicaoMiranda-SilvaMiraLeal2009.pdf>. Acesso em: 9 out. 2021.
- MORAIS, J. A.; CARVALHO, C. *Compêndio para o estudo da história de Portugal para o II e III cursos*: aprovado pelo Ministério da Guerra. Lisboa: Sociedade Nacional de Tipografia, 1933.
- MOTA, C. A. M. G. A educação portuguesa durante o Estado Novo (1933-1974): uma visão de síntese. *Saberes Interdisciplinares*, São João del-Rei, v. 13, n. 25, p. 33-48, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://186.194.210.79:8090/revistas/index.php/SaberesInterdisciplinares/article/view/340>. Acesso em: 5 out. 2021.
- NEVES, P. A. *et al. Novo Clube de História 8 – 8º ano*. Porto: Porto Editora, 2003.
- NÓVOA, A.; BERRIO, J. R. (ed.). *A História da Educação em Espanha e Portugal*: investigações e atividades. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1992.
- NUSSBAUM, M. *Sem Fins Lucrativos*. Porque precisa a Democracia das Humanidades. Lisboa: Edições 70, 2019.
- OLIVEIRA, A. R.; CANTANHEDE, F.; MENDONÇA, M. O. *História – 8º Ano*. Lisboa: Texto Editora, 2000.
- OLIVEIRA, S. L. *A exploração simbólica do Brasil em defesa do Império lusitano*: uma análise das comemorações cívicas e da literatura escolar portuguesa. 2014. 307 p. Tese (Doutoramento em Altos Estudos em História) - Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/26902>. Acesso em: 5 out. 2021.
- PACHECO, J. A. A Reforma do Sistema Educativo: alguns aspectos da reorganização dos planos curriculares dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal e Espanha. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 4, n. 2, p. 69-83, 1991.
- PEDRO, I. M.; FERREIRA, M. M.; PONTÍFICE, M. F. *História 11º ano*. Lisboa: Texto Editora, 2004. v. 1.
- PERÊA, M. P.; PERES, D. *História de Portugal*: segundo o programa oficial para as classes VI e VII do Ensino Secundário. Coimbra: Coimbra Editora, 1921.
- PEREIRA, C. D.; MENDES, G. M. L.; PACHECO, J. A. Políticas de inclusão escolar e decisões curriculares: justiça curricular na escolarização de alunos com deficiência. *In: MENDES, PLETSCH, M., HOSTINS, R. (org.)*. S. Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2019.
- PEREIRA, M.; BRAZÃO, P. Evolução curricular em Portugal: relações e tensões. *In: MENDONÇA, A. (org.)*. *O futuro da escola é o futuro*. Funchal: Universidade da Madeira: CIE-Uma, 2013. p. 164-276.
- PEREIRA, M. P. S. L. *A Escola Portuguesa ao serviço da Nação*. Discursos e práticas de orientação e disciplina do professorado primário 1926-1956. 2017. 514 p. Tese (Doutorado em História) – Universidade Aberta: Lisboa, 2017. Disponível em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6785/1/TD\\_MPPaulaPereira.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6785/1/TD_MPPaulaPereira.pdf). Acesso em: 5 out. 2021.
- PESSOA, F. *Mensagem*. Porto: Porto Editora, 2010.

PINTO, A. L.; NEVES, P. A.; CARVALHO, M. M. *Tempos, Espaços e Protagonistas. Cadernos de História* – História A – 11º Ano. Porto: Porto Editora, 2006. v. 2.

PINTO, F. M. R. F. *A Integração de Portugal nas Comunidades Europeias*. 2011. 101 p. Tese (Mestrado em Estudos Europeus) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2011. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/19158/1/A%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20de%20Portugal%20nas%20Comunidades%20Europeias%20-%20Fernanda%20Pinto.pdf>. Acesso em: 9 out. 2021.

PINTO, O. M. P. R. M. *Portugal, pátria de heróis: a figura histórica em contexto educativo 1926-1974*. 2014. 555 p. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2014. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/11910/1/Tese%20Doutoramento%20-mar%c3%a7o%20de%202014.pdf>. Acesso em: 5 out. 2021.

PORTAL 3x22. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2021. Disponível em: [https://3x22.bbm.usp.br/?page\\_id=7](https://3x22.bbm.usp.br/?page_id=7). Acesso em: 11 out. 2021.

RIBEIRO, A.; CUNHA, M. *Caminhos da História 11*. Porto: Edições Asa, 2003.

RIBEIRO, A. I.; NUNES, J. P. A.; CUNHA, P. J. P. *Metas Curriculares de História*. 3º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2013.

RIEMENSCHNEIDER, R. La confrontation internationale des manuels. Contribution au problème des rapports entre manuels d'histoire et mémoire collective. In: MONNIOT, H. (org.). *Enseigner l'histoire*. Des manuels à la mémoire. Travaux du colloque Manuels d'histoire et mémoire collective. Berne: Peter Lang, 1984. p. 119-145.

ROMÃO, J.; et al. *Resumo de História de Portugal: segundo os programas do Ensino Primário*. Lisboa: Livraria Albano de Sousa e Barbosa, 1942.

SÉGUIER, J. *História de Portugal: oficialmente aprovada para o Ensino Primário*. Lisboa: Livraria Bertrand, [192-?].

SILVA, F.; DIAS, J. A. *A Grande Viagem*. História e Geografia de Portugal 6º Ano. Carnaxide: Santillana: Cons-tância, 2005.

TENGARRINHA, J. M. *O Ensino da História em Portugal*. Lisboa: Associação de Professores de História (APH), 2017. Disponível em: <https://aph.pt/o-ensino-da-historia-em-portugal/>. Acesso em: 10 out. 2021.

TORGAL, L. R. *Estados Novos: Estado Novo: ensaios de história política e cultural*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009. v. 1.

VENÂNCIO, J. C. A lusofonia enquanto experiência estética. Considerações em torno da existência de um cânone lusófono. In: MARTINS, M. L. (coord.). *Lusofonia e interculturalidade: promessa e travessia*. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, 2015. p. 433-449. Disponível em [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39709/1/JCV\\_lusofonia\\_intercul\\_turalidade.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/39709/1/JCV_lusofonia_intercul_turalidade.pdf). Acesso em: 9 out. 2021.

---

## Sérgio Neto

Doutor em História Contemporânea e Estudos Internacionais Comparativos pela Universidade de Coimbra (UC), em Coimbra, Portugal. Investigador Integrado do Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20), da Universidade de Coimbra, em Coimbra, Portugal.

---

## Clara Isabel Serrano

Doutora em História Contemporânea e Estudos Internacionais Comparativos pela Universidade de Coimbra (UC), em Coimbra, Portugal. Investigadora Integrada do Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20), da Universidade de Coimbra, em Coimbra, Portugal.

---

## Sarah Luna de Oliveira

Doutora em Altos Estudos em História – Especialidade em Idade Contemporânea pela Universidade de Coimbra (UC), em Coimbra, Portugal. Pós-Doutoramento em História Contemporânea na Universidade Complutense de Madrid (UCM), em Madrid, Espanha. Investigadora Colaboradora do Centro de História da Sociedade e da Cultura (CHSC) da Universidade de Coimbra (UC), em Coimbra, Portugal.

---

## Endereço para correspondência

Sérgio Neto  
Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20)  
Rua Augusto Filipe Simões, 33  
3000-457  
Coimbra, Portugal

*Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.*