

Artigo de investigação

Reconstruir-se dos escombros do fascismo. A Revolução dos Cravos nos manuais portugueses de história do 9.º ano (1975-2023)

Rebuilding from the ruins of fascism. The Carnation Revolution in Portuguese 9th grade history textbooks (1975-2023)

Sérgio Neto¹: Universidade do Porto, Portugal.

sgdneto@gmail.com

Clara Isabel Serrano: Universidade de Coimbra, Portugal.

claraisabelmeloserra@gmail.com

Data de receção: 13/06/2024

Data de aceitação: 20/10/2024

Data de publicação: 28/01/2025

Como citar o artigo

Neto, S., e Serrano, C. I. (2025). Reconstruir-se dos escombros do fascismo. A Revolução dos Cravos nos manuais portugueses de história do 9.º ano (1975-2023) [Rebuilding from the ruins of fascism. The Carnation Revolution in Portuguese 9th grade history textbooks (1975-2023)]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1181>

Resumo

Introdução: Em Portugal, a Revolução dos Cravos marcou o fim de uma longa ditadura e do império colonial, abrindo caminho à democracia. Por outro lado, ditou o fim do “livro único” nas escolas. **Metodologia:** Este artigo faz uso de uma metodologia comparativa e qualitativa, analisando manuais de História do 9.º ano, última ocasião em que esta disciplina é lecionada a todos os alunos ao longo do seu percurso escolar (incluindo a Revolução de Abril). **Resultados:** Os manuais escolares são um poderoso instrumento na formação (ideológica) dos mais jovens nos diversos regimes políticos. Neste sentido, esta análise é fundamental, uma vez que permite radiografar um processo mediado pelo poder político, pela sociedade e por diversos grupos de pressão, além da própria tradição. **Discussão:** Partindo de 1975 até aos mais recentes manuais, publicados em 2023, discutem-se as diferentes visões que a revolução inspirou, tendo presente o período final da ditadura, o papel dos militares e dos partidos na Revolução, o “Verão Quente” e o 25 de Novembro, assim como as mais recentes indicações

¹ Autor correspondente: Sérgio Neto. Universidade do Porto (Portugal).

normativas que contemplam o regresso dos chamados “retornados” e as independências em África. **Conclusões:** Verificou-se uma evolução nos conteúdos apresentados: formulação, número de páginas, processos e protagonistas.

Palavras-chave: fascismo; Revolução dos Cravos; democracia; ensino da história; manuais escolares; instrumentalização; ideologia; descolonização.

Abstract

Introduction: In Portugal, the Carnation Revolution ended a long-lasting dictatorship and the colonial empire, paving the way for democracy. On the other hand, it marked the end of the “single textbook” in schools. **Methodology:** Using comparative and qualitative methods, this article aims to analyse 9th-grade History textbooks, the last time this subject was taught to all students throughout their school career (including the April Revolution). **Results:** Textbooks are well known to be a powerful instrument in young people’s (ideological) education in various political regimes. In this sense, analysing them is fundamental since it allows us to monitor a process mediated by political power, society, multiple lobbies, and tradition. **Discussions:** From 1975 to the most recent textbooks, published in 2023, we will examine the different visions that the revolution inspired, bearing in mind the late period of the dictatorship, the role of the military and the parties in the Revolution, the “Verão Quente” [Hot Summer] and 25 November, as well as the most recent normative indications that consider the return of nationals, the so-called “retornados”, and the independence of several countries in Africa. **Conclusions:** There has been an evolution in the content presented: formulation, number of pages, processes and protagonists.

Keywords: fascism; Carnation Revolution; democracy; history teaching; textbooks; instrumentalisation; ideology; decolonisation.

1. Introdução

A 25 de Abril de 1974, quando Portugal vivia há 48 anos em ditadura e 13 anos em guerra nas então colónias em África (Guiné, Angola e Moçambique), um movimento militar levado a cabo por jovens oficiais de média patente derrubou o regime do Estado Novo, que alguns historiadores têm vindo a categorizar como sendo de tipo fascista (Collotti, 1992, p. 165; Rosas, 2019, pp. 27-29), abrindo caminho a um processo que alterou de modo significativo a face do país. Afirmando o valor primacial da Liberdade e das liberdades, a chamada Revolução dos Cravos procurou cumprir o programa dos promotores da ação, o Movimento das Forças Armadas (MFA), assente em 3 D’s: “Democratizar, Descolonizar, Desenvolver”. Desde então, o acontecimento inscreveu-se na memória coletiva, sendo um dos dias mais importantes do calendário nacional, de resto assinalado por manifestações populares que percorrem as artérias das principais cidades (Ribeiro, 2022).

Com a aproximação do cinquentenário da Revolução dos Cravos foi criada uma estrutura oficial: a Comissão Comemorativa dos 50 Anos 25 Abril. Esta propõe-se “reforçar a memória e enfatizar a relevância atual dos acontecimentos que contribuíram para o desgaste e derrube da ditadura, bem como dos que permitiram a construção e afirmação da democracia” (Comissão Comemorativa dos 50 Anos 25 Abril [CC5025A], 2023). Promovendo atividades académicas, como congressos, conferências e exposições, assim como articulando iniciativas com associações, escolas e outras entidades da sociedade civil, a comissão irá estender o seu ciclo de atividades até 2026, ano que marca os 50 anos da Constituição da 1976, a partir da qual se rege o país. Cumpre acrescentar que numerosas outras iniciativas, com cunho oficial ou não, têm brotado um pouco por todo o país, com a chancela de organizações, comissões, associações e museus.

De igual modo, as escolas evocam a revolução. Inscrita nos programas do 2.º e do 3.º Ciclos (5.º e 9.º Anos, respetivamente), é, também, objeto de análise no 1.º Ciclo, com o recurso a “estórias” inspiradas nos acontecimentos, como *A Fábula dos Feijões Cinzentos* (Vaz, 2000), e em alguns cursos no Ensino Secundário². Como quer que seja, é no 9.º Ano que a disciplina histórica – e, por extensão, a revolução – é lecionada pela última vez para todos os estudantes que não venham a prosseguirem estudos nas áreas das Humanidades. Sublinhe-se que, no 9.º Ano, sobretudo devido a constrangimentos relacionados com a redução dos tempos letivos semanais da disciplina, o acontecimento fundador do atual regime político português muitas vezes não chega a ser ensinado na sequência cronológica de um longo programa, que começa com o imperialismo oitocentista finissecular, mas antes no âmbito das comemorações ou *en passant* (Marie e Réquio, 2020).

Assim, como se percebe pelas diversas razões enunciadas, o 9.º Ano, enquanto final de um ciclo de estudos, assume uma importância significativa no que a este tema concerne. Se é certo que, nos tempos da ditadura (e antes dela), o ensino se regia pelo “livro único”, pautado pelas figuras exemplares de santos e heróis, de conquistadores e descobridores, que ora garantiam a independência do país perante o vizinho Castelhana/Espanhol, ora se lançavam em epopeias oceânicas (Matos, 1990, pp. 133-164), já o período democrático tem-se caracterizado pela multiplicação da oferta livreira. Ainda é notório um modelo explicativo de índole estruturalista, muito influenciado pelo impacto da Escola dos *Annales* na historiografia nacional. Por outro lado, persiste uma *décalage* de alguns anos entre os resultados produzidos pela investigação científica e o seu surgimento nos programas/manuais (Serrano e Neto, 2022, p. 343), assim como o peso da tradição, e tanto mais numa disciplina tão imbricada na questão da identidade.

Tendo em conta todos estes elementos, o estudo que se segue procurará analisar a evolução da imagética do 25 de Abril nos manuais de História do 9.º Ano usados no ensino desde 1975 até 2023. Numa palavra, desde os manuais produzidos ainda durante o período revolucionário até àqueles que se encontram atualmente em uso. Este excursão analítico será também uma viagem no tempo, na medida em que buscará passar em revista as mudanças e as continuidades nos programas, assim como na terminologia, nos modelos explicativos, nas figuras e nos factos destacados. Do artigo que se segue constarão três partes. Enquanto na primeira se levará a cabo uma reflexão em torno do estado da arte, sobretudo tendo em conta a bibliografia mais recente acerca do significado do 25 de Abril, a segunda compreenderá uma enunciação dos objetivos e da metodologia que presidem ao estudo. Por seu lado, a terceira parte representa o cerne do trabalho. Cindida em três secções, que obedecem a uma linha explicativa sobremaneira cronológica, aí se discutirá de que modo os manuais alteraram (ou não), desenvolveram, amplificaram ou recriaram os seus esquemas orientadores acerca do tema em apreço.

² O Ensino Básico compreende três ciclos. O 1.º Ciclo, com idades normais de frequência dos seis aos nove anos, proporciona um ensino globalizante da responsabilidade de um único professor, auxiliado por outros professores especializados em áreas específicas, como sejam as do ensino de línguas estrangeiras, de educação física, de tecnologias de informação ou artísticas. O 2.º Ciclo, com idades normais de frequência dos dez aos onze anos, compreende dois anos de escolaridade, organizados em áreas interdisciplinares de formação básica da responsabilidade de um professor por área. O 3.º Ciclo, com idades normais de frequência dos doze aos catorze anos, desenvolve o currículo respetivo no regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas afins e integra diversas áreas vocacionais no ano terminal de ciclo. O Ensino Secundário, com a duração de três anos letivos, tem organizações curriculares predominantemente orientadas para o prosseguimento de estudos no ensino superior ou para o ingresso no mundo do trabalho. Neste nível, o ensino é, em regra, organizado por disciplina e tendencialmente sujeito a provas de avaliação externa, integradas no processo de certificação final da frequência do curso.

2. Estado da Questão

O cinquentenário da Revolução dos Cravos assistiu a um recrudescimento de publicações de cunho memorialístico e, sobretudo, historiográfico (Rosas, 2022; Rosas, 2023; Pimentel, 2024; Loff e Cardina, 2024), assim como algumas reedições de “clássicos” há muito esgotados no mercado livreiro (Wheeler e Graham, 2023). De igual modo, viram a luz do dia livros descrevendo, um tanto factualmente, “os meses finais do Estado Novo” (Matos e Oliveira, 2023), ou analisando as diversas facetas do quotidiano durante a ditadura (Ferreira, 2024). E, até mesmo, uma nova biografia sobre o homem que, desde inícios dos anos 1930, encarnou esta ditadura ao ponto de lhe dar o seu nome (Léonard, 2023).

Vale a pena mencionar, ainda, a fim de ilustrar a diversidade das propostas, uma antologia de visões críticas, que oscila entre a memória e o ensaio, em que Abril é escalpelizado “pelas direitas”. Aqui se deploram, no essencial, a descolonização, o chamado período do Processo Revolucionário em Curso (PREC), a que os acontecimentos do 25 de Novembro de 1975 puseram termo, assim como o presente, corporizado no ocaso do III Governo António Costa, marcado pela maioria absoluta do Partido Socialista (PS) de centro-esquerda (Coutinho e Teixeira, 2024). Por último, refira-se a reedição de um romance contrafactual, uma “ficção política”, segundo o autor que assina com um pseudónimo, em que a revolução teria sido sufocada à nascença (Andrade, 2024).

Na verdade, o período de 1974/1975 foi uma “rutura revolucionária, um corte surpreendente no tempo histórico [...] tendo o povo como sujeito histórico do seu próprio destino, o que o torna um acontecimento único e sem precedentes na história do país” (Rosas, 2023, pp. 9-10). Disputas pelo poder, diferentes visões do mundo de uma plêiade de atores políticos e sociais, a que acresce um processo de descolonização tardio, que resultou no regresso conturbado de centenas de milhares de cidadãos estabelecidos em Angola e Moçambique (os ditos “retornados”), no rescaldo de longos anos de serôdias guerras coloniais e de emergentes guerras civis nos novos países – não tornam o acontecimento/processo necessariamente unânime na sociedade (Pereira, 2023, pp. 250-258; Peralta, 2024, pp. 101-151).

Ainda assim, uma recente sondagem aponta para que “65% dos inquiridos escolheram o 25 de Abril como o facto mais importante da História do País”; ao passo que “81% dos inquiridos consideram que a forma como se levou a cabo a transição para a democracia é ‘motivo de orgulho para os Portugueses’”; ou que “a maioria dos inquiridos considera que a situação é ‘melhor’ do que a que existia antes do 25 de Abril” nos seus diversos indicadores, como a assistência médica (74%), educação (71%), segurança social (68%), situação económica (62%) e na convivência social e civismo (57%) (Magalhães *et. al.*, 2024).

Como interpretar estes resultados? Sem dúvida que alguns nostálgicos do Estado Novo não fazem a primavera, para parafrasear o conhecido axioma. Aqui importa ter presente que a conjuntura (pós-)COVID-19 foi acompanhada e seguida de alterações significativas na paisagem política, económica e social, de resto já marcada pela intervenção financeira dos Anos da Troika (2011-2014). Neste particular, refira-se que algumas “memórias” de Abril, espécie de reserva moral, como as *Canções Heroicas*, de Fernando Lopes Graça, ou *Grândola, Vila, Morena*, de José Afonso, foram de novo convocadas a terreiro para opor a sua mensagem contestatária às políticas da Troika e ao então governo de centro-direita (Natário e Meireles, 2012).

Em todo o caso, a emergência da direita radical, naquilo que o cientista político Vicente Valentim chamou “o fim da vergonha” (2024), ocorreu um pouco mais tarde, tendo uma série de eleições para o parlamento (2019, 2022, 2024) ditado a passagem de um deputado único

para 50 deputados (em 230). Aplicando esta análise a diversos países europeus e definindo três etapas para a sua normalização (latência, ativação e revelação), Valentim não aborda tanto o lugar central da Revolução de Abril como um dos alvos primaciais do discurso extremista. Assim, importa aduzir que a linha argumentativa da direita radical tem insistido na ideia de uma “descolonização desastrosa”, ao mesmo tempo que sublinha as dificuldades económicas do presente como resultado da persistência no poder, desde então, de elites corruptas e reféns de um esquerdismo ideológico percecionado em todas as esferas da realidade (Pereira, 2023, pp. 262-264). A novidade do discurso tem, porém, assentado em duas nuances.

Em primeiro lugar, um progressivo abandono do luso-tropicalismo, ideologia que guiou o Estado Novo nas suas últimas décadas de existência, em face do crescente anticolonialismo. Gizada pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, este postulado teórico sustentava a pretensa peculiaridade da colonização portuguesa, o seu suposto não-racismo e a sua capacidade de construir novos mundos em África, a um tempo multirraciais e multiculturais. De acordo com a historiadora Cláudia Castelo, a insistente propaganda estadonovista imprimiu de tal modo esta mitologia no imaginário da sociedade portuguesa, que a mesma continua a persistir, apesar de os indicadores acerca do racismo não a sustentarem de modo algum (1999). Ora, num ensaio tendo por base as redes sociais, da autoria do também historiador José Pedro Monteiro, estará a verificar-se um gradual “abandono” do luso-tropicalismo a favor de uma visão mais integrista e essencialista da nação: “a enxurrada de comentários que assola qualquer publicação que anuncie os sucessos desportivos de portugueses como Pedro Pichardo ou Auriol Dongmo [atletas naturalizados] parece apontar para uma mudança, em certos sectores da sociedade portuguesa e, sobretudo, nas faixas etárias mais novas, na forma como ‘raça’ e discriminação racial são entendidas, e também na relativa unanimidade que existia em torno do opróbrio social que tais manifestações deviam merecer” (2024).

Em segundo, a tentativa de ressignificação do 25 de Novembro como contraposto do 25 de Abril. Este desígnio tem, aliás, sido subscrito por outras forças políticas situadas no espectro do centro-direita e da direita (DN/LUSA, p. 2024), ainda que o 25 de Novembro de 1975, acontecimento complexo, ainda hoje objeto de muito debate, não tenha tido a direita (contrarrevolucionária) como protagonista, mas antes militares e políticos moderados que terão reagido a forças da esquerda radical, com visões do mundo diferentes daqueles que procuram ressignificar a jornada. O facto de esta data ter sido votada por uma maioria de deputados para passar a ser assinalada no parlamento, justamente no ano do cinquentenário do 25 de Abril, não deixa de ser sintomático. Com efeito, esta memória acaba por pôr a tónica na “agitação” e na “encruzilhada” do PREC, fazendo da revolução “uma sucessão de golpes ou um desvario coletivo, uma espécie de parêntese protototalitário entre uma ditadura que se encerra tardiamente – e onde alguns procuram ver, na sua fase marcelista, um imaginado caminho possível em direção a uma democracia”, quer dizer, “um 25 de Novembro que teria finalmente trazido a ordem e a liberdade” (Loff e Cardina, 2024, p. 16).

Aliás, muitos têm refletido acerca do significado destes combates pela memória. Daí que um jornalista tenha escrito acerca da manifestação em Lisboa, quando do cinquentenário da revolução, que “a liberdade de Abril encheu a avenida de imensa alegria para derrotar o medo e o ódio” (Alemão, 2024). De que modo esta conjuntura, estas memórias e o labor historiográfico têm encontrado eco na escola e nos manuais escolares, tal será explicitado e debatido nas páginas que se seguem.

3. Objetivos e Metodologia

Desde a primeira metade do século XIX – altura em que o manual escolar começou a sua difusão no sistema de ensino francês, na sequência da promulgação da legislação que visava a instrução da população através da generalização do ensino público primário (Bruter, 2005, p. 15) – até aos dias de hoje, que o manual se assume como o principal “organizador dos conteúdos” a serem lecionados pelos docentes e apreendidos pelos discentes (Solé, 2017, p. 92). Ou seja, “tomado como construção histórica, passível de evolução e condensador de uma estrutura transdisciplinar [...], os manuais representam, sobretudo, uma adaptação científica, cognitiva e curricular” (Magalhães, 2011, p. 18). Justino de Magalhães, em linha com Gabriela Ossenbach e Miguel Somoza, aponta, deste modo, para uma das principais características didáticas dos manuais: a transposição do conhecimento científico/académico para o contexto escolar e educacional (Ossenbach e Somoza, 2001, p. 20). Torna-se, também assim, necessário o devido enquadramento dos conteúdos presentes nos manuais escolares no contexto científico e académico da correspondente área do saber.

Se, por um lado, compete à Historiografia, enquanto ciência, a reconstrução do passado; se compete ao Historiador fazer da História uma ciência social capaz de explorar os diferentes aspetos da realidade (Barca, 2006, p. 18), a Didática da História, enquanto área de estudos auxiliar da Historiografia (Nunes e Soares, 2019, p. 95), deve constituir a ponte entre “o que os alunos aprendem e o que os historiadores e os filósofos da História pensam e produzem” (Barca, 2012, p. 38).

Apesar da sua conformação ao contexto educacional, o manual apresenta opções que refletem o meio em que é concebido: é o móbil dos valores, da ideologia e da cultura dos seus autores e dos autores dos normativos curriculares a que se remete, tornando-se um elemento fulcral no processo de socialização das gerações a que se destina (Matos, 1990, p. 49). Enquanto veículo de ideologia(s), exerce a sua influência sobre a sociedade, desde as mais tenras idades, auxiliado por uma, ainda presente, “sacralização dos valores escolares” (Matos, 1990, p. 49). Enquanto produto de um determinado sistema, o manual escolar apresenta-se como a soma de todo um conjunto de opções (políticas, culturais, educacionais e, até mesmo, editoriais). Contudo, um aspeto merece ser destacado, o qual radica no facto de estes serem um *lieux de mémoire*, de preservação de crenças e tradições, com o objetivo de fixar a memória coletiva e institucional (Torgal, 1996, p. 466). Em não raros casos, a sucessiva publicação de novas edições do mesmo manual, por vezes no decurso de um espetro cronológico composto por décadas, constituiu um fator decisivo para a inculcação e permanência, na própria sociedade, de dogmas, estereótipos, princípios ideológicos, entre outros (Matos, 1990, p. 53).

Veja-se, por exemplo, a questão da escravatura nos manuais de História do 8.º Ano de escolaridade, que entronca num debate premente acerca dos “passados dolorosos”. Não obstante as “melhorias face aos primeiros manuais que analisou, há cerca de uma década”, a socióloga Marta Araújo reconhece que ainda surgem mapas esquematizados, nos quais “a figura do escravo é tida como equivalente à figura do ouro e dos produtos que circulavam”. Concretizando, num manual “a palavra ‘escravos’ surge numa tabela que lista os produtos comercializados pelos portugueses, mas contém um asterisco que, no fundo da página, indica que ‘nesta época os escravos eram considerados produtos’” (Araújo cit. Craveiro, 2023).

Por seu turno, o Presidente da Associação de Professores de História (APH), Miguel Monteiro de Barros deu conta da mesma dificuldade, durante a elaboração das Aprendizagens Essenciais, quando a APH solicitou ao Ministério da Educação para uniformizar a terminologia e definir que seria apenas usado o termo “pessoas escravizadas”, em vez de “escravos”. Ora, “[a sugestão] não foi aceite pela tutela por causa de uma questão técnica [...]

o facto de [n]os documentos, as fontes primárias todas falarem em escravos” (Barros cit. Craveiro, 2023).

Como se disse, apesar das questões levantadas, o manual configura um conjunto de conteúdos pertencentes a um determinado campo do saber, cuja estrutura e organização recai sobre a alçada de agentes (políticos, culturais, educacionais, editoriais, históricos e sociais) portadores, cada um, de diferentes perspetivas e representações da sociedade em que se inserem, materializando essas mesmas perspetivas, por meio dos conteúdos selecionados, num formato físico ou, numa crescente tendência, digital (Cigales, 2020, p. 3). Não obstante ser concebido para produzir efeitos sobre a sociedade ao qual se destina, o manual, desde a sua conceção à sua aplicabilidade, encontra-se sujeito a vicissitudes políticas e educacionais que condicionam as escolhas que sobre ele incidem.

Fazendo uso de uma metodologia comparada e qualitativa, a um nível que se pode designar de macro, este artigo tem em conta os contextos políticos, culturais e sociais em que os documentos normativos e os manuais foram produzidos, o que permitirá compreender a lógica de estruturação do seu conteúdo. A um nível micro, destaca-se o número de páginas, os principais assuntos abordados, as figuras destacadas, a linguagem privilegiada, as transposições didáticas, etc. Este artigo, partindo do longo arco cronológico mediado pelos manuais de 1975 e os mais recentes, vindos a lume em 2023, analisa as diferentes visões que a revolução inspirou.

4. A mais bela revolução do século XX

4.1. Os Anos de 1970 e 1980: “o país reentregue a si próprio”

A 25 de Abril de 2024, volvidos 50 anos após a Revolução dos Cravos, Rui Tavares, historiador e deputado do partido Livre (Verdes), fez, na sessão comemorativa do parlamento, um dos discursos mais notados pela imprensa, falando na “mais bela revolução do século XX” (Lima, 2024). Sem dúvida que o imaginário dos cravos coroando as armas de jovens capitães revoltosos, a perceção de um acontecimento (quase) sem violência, ainda que após 13 anos de guerra (Traverso, 2021, p. 22), e a libertação do povo português e dos povos colonizados concorrerá para esta percecionada “beleza”. De certo modo, esta “definição” remete para Sophia de Mello Breyner Andresen, a qual terá assinado um dos mais extraordinários poemas sobre Abril, sem dúvida o mais conciso. Amiúde vezes (re)citado, também devido à sua natureza lapidar, o poema evoca, em apenas quatro versos, a multidimensionalidade do tempo-antes da ditadura e do tempo-utópico da revolução – espécie de eterno presente – quer não usando qualquer pontuação, quer cerzindo eu/nós, quer, por fim, mobilizando palavras (do campo semântico da temporalidade) oriundas de poemas e canções de resistência, como “madrugada” e “noite”:

Esta é a madrugada que eu esperava
O dia inicial inteiro e limpo
Onde emergimos da noite e do silêncio
E livres habitamos a substância do tempo (2004).

Veja-se que o historiador Enzo Traverso, problematizando a frase de Karl Marx sobre as revoluções como “locomotivas da História”, em que “human beings did not have to wait until death and the end of time to reach paradise and happiness”, acrescentou: “they shattered the linearity of history, introducing a powerful acceleration that threw the world into a new and ascendant temporality, in which nothing remained in its place; where [...] everything seemed to be turning towards a utopian horizon” (2021, 47, p. 150). E, de facto, esta conceção temporal,

de suspensão e projeção, parecia revestir as palavras que encerravam um dos primeiros manuais de História, vindo a lume em pleno processo revolucionário:

É neste contexto das grandes coordenadas do mundo contemporâneo que se compreende o rumo de Portugal a caminho de um socialismo original. A revolução desencadeada pelo 25 de Abril está atualmente em marcha. As crises que têm acontecido são normais em qualquer processo revolucionário. O motor fundamental da revolução portuguesa é a aliança do povo com o MFA. [...] É muito auspiciosa a perspetiva de podemos situar a construção do socialismo português entre o mundo capitalista (a que Portugal se confina geograficamente), onde passou a ser uma força de desagregação irreversível, e o Terceiro Mundo (a que Portugal se liga historicamente), onde se agarra, na condição de subdesenvolvimento e na tarefa comum de se reconstruir dos escombros do fascismo (Reis, 1975, pp. 106-107).

Flanqueado por duas fotografias, a primeira de soldados, gesticulando o V da vitória, a segunda de uma manifestação popular, saudando a liberdade e o fim da guerra, o texto inseria, de facto, Portugal nas “grandes coordenadas do mundo contemporâneo”, ao relocalizá-lo na sua dimensão europeia, o “rectângulo”, mas entre “o Mundo Ocidental”, o “Mundo Socialista” e o “Terceiro Mundo”. Por outras palavras, sem deixar de apontar para um horizonte soterológico de “fim da História”, o manual de 1975 designava a nova “missão” do país, mas sem deixar de reter o seu ancestral lugar de “encruzilhada” entre mundos (Lourenço, 2004, pp. 49-50). Após décadas do “viver habitualmente” da ditadura e séculos de manutenção de um império colonial, Portugal definir-se-ia por nova(s) excecionalidade(s): a de país socialista entre países capitalistas, a de país europeu com relações privilegiadas com África, enfim, a de país vivendo, intensamente, um eterno agora de uma revolução em marcha.

O excerto é, ainda, revelador a mais títulos. Por um lado, designava o “motor” da revolução (Povo/MFA), alinhando-se com o discurso político da época. Em segundo lugar, empregava uma linguagem quase panfletária. Por último, não deixava de remeter para o “efeito acordeão”, muito característico dos manuais escolares, que focam e desfocam, rememoram e esquecem, criando factos, figuras e processos, de acordo com os tempos e as ideologias. Ou, na conhecida máxima-paradoxo do escritor francês François-René de Chateaubriand: “o tempo faz pelos homens o que o espaço faz pelos monumentos: só julgamos bem uns e outros à distância e do ponto de vista da perspetiva: demasiado perto, não se veem; demasiado longe, já não se veem” (Nouschi, 1996, p. 7). Neste momento, como resulta óbvio, estaríamos demasiado próximo.

Os manuais dos anos seguintes, oscilando entre a linguagem “revolucionária” e uma certa “normalização” concetual, ora se detiam no novel contexto europeu e mundial do país, ora insistiam mais no quadro internacional, mas enfatizando sempre a “rutura” e o “progresso”. O crepúsculo do colonialismo (português) teria sido, a esta luz, um dado fundamental:

É longo o passado de todos os povos. Mas em todos eles se distinguem claramente os passos dados no caminho de um incontestável progresso material e moral. Povos escravizados no evoluir desse complexo processo histórico decididamente se encaminham para a sua libertação. Daí, a irreversibilidade do processo descolonizador. [...] Se alguma lei histórica pode aqui apontar-se, essa será a de que a socialização de um povo será atingida no momento em que o equilíbrio de forças entre exploradores e explorados se quebre a favor destes últimos (Lago e Dinis, 1976, p. 278).

Assim, coube ao Ministério da Educação e das Universidades, por Despacho de 26 de junho de 1980, produzir um documento de orientações programáticas, a fim de proceder à revisão dos conteúdos, tornando-os “mais adequados ao nível etário e às características gerais da enorme e heterogénea massa de jovens”. Desta forma, acrescentava o documento, ao concluir o 9.º Ano de escolaridade, “os alunos deverão ter adquirido uma compreensão satisfatória das grandes linhas [...] da sociedade portuguesa e bem assim das suas relações com outras civilizações, especialmente a europeia” (*Programa - Curso Geral Unificado*, 1980, p. 3). Manifestando, pois, a crescente aproximação à Europa, depois traduzida na adesão à então Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1986, o programa enquadrava a Revolução dos Cravos no Tema 8 - “A Europa e o Mundo desde a 2.ª Guerra Mundial aos nossos dias”, no Conteúdo 8.5 - “Evolução económica, social e política de Portugal: a crise do mundo rural e a emigração, a oposição ao regime e as guerras coloniais. A revolução de 25 de Abril e o seu significado” (*Programa - Curso Geral Unificado*, 1980, p. 20).

Interpretando estas indicações, os manuais dos anos seguintes continuaram a destacar o elemento coletivo, quando enunciavam que, da Guerra Colonial, “surgiu o, para muitos inesperado, remédio: a revolução de 25 de Abril de 1974, obra de um grupo de jovens capitães, que a guerra fizera refletir e recolher as ansiedades e necessidades do exército e do povo português” (Freitas, 1981, p. 165), com os documentos iconográficos a sustentarem esta preferência pelas “massas”. Também se manteve um certo anticapitalismo, panteado em passagens que denunciavam “os grandes grupos económicos dos anos 60” (Gomes *et al.*, 1982, p. 229).

Por outro lado, o surgimento de cronologias demonstrava o “efeito acordeão” de progressivo distanciamento dos factos e do processo revolucionário. Veja-se que, numa dessas periodizações, destinada a alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, o autor – o mesmo que, em 1975, redigira o primeiro livro aqui analisado – consagrava uma secção inteira à “revolução portuguesa”, embora num tom mais contido. Escolhendo como documento iconográfico uma fotografia do parlamento, ou seja, pondo a ênfase na “casa da democracia” como fim último do processo desencadeado pelo 25 de Abril, a última data escolhida era, em todo o caso, o 25 de Novembro. Ainda assim, começavam a surgir algumas figuras individuais, como os líderes dos governos provisórios (Palma Carlos e Vasco Gonçalves, mas não Pinheiro de Azevedo), assim como o general António de Spínola que, após o fracasso da “manifestação da Maioria Silenciosa”, a 28 de Setembro de 1974, pediria a demissão de presidente da República, a 30, e estaria ligado ao “golpe contrarrevolucionário” de 11 de Março seguinte, embora o texto não o implicasse (Reis, 1984, pp. 180-181).

Na realidade, nos anos de 1980, os militares, quer na figura do coletivo dos capitães, quer, com crescente importância, na imagem dos dois generais (Spínola e Costa Gomes) que asseguraram o cargo da presidência da República em 1974/1975, ainda prevaleciam como personalidades mais significativas. Segundo uma certa geometria, tão característica dos manuais, de heróis e vilões, “seria o exército, que tinha estado na origem da ditadura, quem apressaria o seu fim” (Diniz, 1989, p. 236). Neste âmbito, os partidos e os movimentos sociais, os outros “motores” da revolução, de acordo com um debate historiográfico antigo (Rezola, 2007), ainda não haviam adquirido o destaque mais tarde alcançado.

Mas, o certo é que se regressava a uma certa conceção de “história com rosto”, na senda do retorno à biografia como género historiográfico, mesmo se não estivesse ausente de toda a ideia do “homem providencial”. Escrevia-se, aliás, que, “na madrugada de 25 de Abril de 1974, o MFA, que conseguira a adesão das principais unidades militares, iniciou as operações, planeadas e dirigidas pelo major Otelo Saraiva de Carvalho” (Diniz, 1989, p. 236). Note-se que, nesta época, pelo menos nos manuais, o capitão Salgueiro Maia, o qual ocupou o Terreiro do

Paço, onde estavam situados os ministérios, e prendeu o chefe de governo Marcelo Caetano, ainda não era encarado como um protagonista maior. A este assunto voltaremos. Por agora importa aduzir que este manual em particular se revelava um dos mais completos e precisos, quer pela qualidade da informação carreada, quer pelos documentos apresentados (capas de jornal, fotografias, testemunhos, cartazes, tabelas), quer, ainda, pela análise dos 3 D's. Teriam sido já cumpridos? Destaque, de igual modo, para os "retornados", aqui chamados de "desalojados de África", e para temas nem sempre explicitados com a necessária profundidade, como as nacionalizações e a reforma agrária (Diniz, 1989, pp. 236-241).

Em suma, buscava-se desdobrar o "acordeão", mesmo que manuais mais tardios desta primeira fase pudessem descrever o processo em poucas páginas, dando primazia ao texto explicativo, em detrimento dos documentos, e alinhavando algumas críticas. Tome-se o exemplo de um manual que, a despeito de "saudar o movimento que trouxe a democracia para o nosso país", enumerava diversos problemas, como "a perda do Ultramar (que era o mercado da 4.^a parte das nossas exportações, e fonte de matérias-primas)". Ou, num registo de recorte neoliberal sobre "nacionalizações de sectores básicos de produção e da economia, o que provocou uma grave baixa de economia"; e "o 'traumatismo revolucionário', que levou à fuga de capitais, ao alarme entre os empresários". De resto, há como que uma contradição entre a assertividade do título, "A Revolução de 25 de Abril e o seu significado", e as dúvidas levantadas mais à frente quanto ao próprio conceito: "onze anos passados daquela que foi a 'madrugada' da mudança difícil é avaliarmos o significado do 25 de Abril de 1974". Afinal, perguntava (aos alunos), tratar-se-ia de "Revolução, Movimento, Golpe de Estado, Revolta"? Ou seja, sublinhando as dificuldades "de fazer a história do presente", este manual evidenciava, de modo cristalino, a necessidade do distanciamento histórico (Azevedo, 1990, pp. 195-196).

Como quer que seja, com um certo finalismo, a tónica começava a ser posta na adesão à CEE como o corolário de Abril, isto é, a revolução teria visado a "instauração de um regime democrático", em que o país "entrou num ciclo de transformações estruturais [...] procura[ndo] o estabelecimento de uma ordem mais justa na distribuição de riqueza, a aceleração do desenvolvimento económico, um equilibrado pluralismo ideológico". Em suma, ainda de acordo com o texto, "aproxima-se da Europa e dos seus modelos de progresso" (Guerra, 1984, p. 180).

Um último exemplo, e já após a entrada no mercado comum, em jeito de primeiro balanço dos primeiros anos da democracia, marcados por duas intervenções do Fundo Monetário Internacional (FMI), em 1977 e 1983: "Portugal parecia condenado a permanecer um dos países mais atrasados da Europa. [...] A integração europeia, apesar dos muitos problemas que apresenta, abre ao nosso país novas perspectivas de desenvolvimento" (Diniz, 1989, p. 241).

4.2. Dos Anos de 1990 a 2013: "Salgueiro Maia conta como tudo se passou"

No início da década de 1990 foi publicada a Portaria n.º 782/90, de 1 de setembro, que estabelecia a entrada em vigor no ano letivo de 1991/1992 do plano curricular e programa do 3.º ciclo do Ensino Básico, o *Programa de História. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem* (1991). Decerto que os conteúdos programáticos foram sofrendo alterações até ao dia de hoje, que resultam do avanço do conhecimento historiográfico, da matriz político-ideológica dos sucessivos governos/ministérios, mas também do mencionado distanciamento histórico e do "efeito acordeão". Registraram-se, assim, profundas mudanças a nível metodológico e nas práticas de ensino. Estas mudanças, relacionadas com uma nova perspectiva de ensino de História, começaram a ter eco em Portugal nos anos de 1990 e materializaram-se no documento Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais (Departamento da Educação

Básica - Ministério da Educação, 2001), consubstanciado numa abordagem de ensino construtivista. Com este documento buscou promover-se um ensino por competências, em que a lógica se centrasse na aquisição de “um saber em ação ou em uso” pela promoção de competências específicas e transversais (Roldão, 2010).

Ademais, este documento, enfatizava a relevância da aprendizagem da História no currículo do Ensino Básico, mas prevenia que esta “não se limita[va] aos conhecimentos históricos (conceitos substantivos)”, devendo antes privilegiar o “desenvolvimento de competências específicas” a partir de três grandes núcleos: “tratamento de informação/utilização das fontes; a compreensão histórica consubstanciada nos três vectores que a incorpora: a temporalidade; a espacialidade e a contextualização; e a comunicação em história” (Solé, 2017, p. 92).

De acordo com o Programa de História, o “11. Do Segundo Após-Guerra aos Anos Oitenta” conteria o “11.3 Portugal: do Autoritarismo à Democracia”, cindido em “A Perpetuação do Autoritarismo e a Luta contra o Regime” e “Portugal Democrático”. Ora, o primeiro ponto enquadrava “a recusa da democratização”, “a oposição democrática”, “os movimentos de independência e a guerra colonial”, mas, sobretudo, o marcelismo concebido como “uma liberalização fracassada” (1991, p. 74), algo que historiografia posterior veio questionar (Torgal, 2013). Por seu turno, o segundo ponto indicava, como objetivos, “a Revolução de Abril e o processo revolucionário, as novas instituições democráticas”, as “independências das colónias e o retorno dos nacionais” e os “problemas do desenvolvimento económico; a integração europeia” (*Programa de História*, 1991, p. 77).

Com efeito, esta nova formulação e, por assim dizer, rearranjo, teria de ter impacto no modo como os conteúdos passaram a figurar nos manuais. Atente-se no reforço da ideia da Europa como “destino” ou “fim da História”, hoje já contestada pelos manuais, que têm demonstrado a presença de um “euroceticismo moderado” (Neto e Serrano, 2023). De igual modo interessante foi o facto de a revolução começar a ser encarada enquanto “passado”, com as próprias comemorações do acontecimento a tornarem-se fonte histórica. Neste particular, um manual dos anos de 1990 integrava um cartaz desenhado por uma criança, quer dizer, ligando os alunos de hoje com os alunos que haviam assinalado o “12.º Aniversário do 25 de Abril” (Leitão *et al.*, 1993, p. 233). Ainda assim, quase todo o tema era tratado em apenas duas páginas: quase sem texto explicativo (apenas algumas linhas servindo de legenda aos documentos), uma cronologia quase cinematográfica dos acontecimentos, a primeira estrofe do Grândola, Vila Morena, três fotografias e um excerto do Programa do MFA.

Abordagens mais maximalistas, seis páginas e quatro de dossiê (Diniz *et al.*, 2003, pp. 240-249) e oito páginas (Silva e Rodrigues, 1997, pp. 206-213), enumeravam, agora, os diversos protagonistas: dos militares (Otelo Saraiva de Carvalho, Vasco Gonçalves, Costa Gomes e Ramalho Eanes) aos políticos (Mário Soares, Álvaro Cunhal e Francisco Sá Carneiro), mas também os poetas e artistas (José Gomes Ferreira e José Afonso). No fundo, assumiam o debate historiográfico sobre o “motor” da revolução, esboçando uma certa geometria entre Mário Soares (PS) e Álvaro Cunhal (Partido Comunista Português, PCP), depreendido a partir dos discursos de ambos no 1.º de Maio de 1975 e no famoso debate televisivo que opôs estes dois líderes (Crisanto, 2004, p. 238). Fazendo uso de fotografias a cores, aproximavam os alunos dos acontecimentos, dedicavam três parágrafos às independências, um dos quais versando os “retornados”, iluminavam alguns artigos da Constituição de 1976 e as regiões autónomas e o poder local, começando a preparar o caminho para a CEE.

Alguns manuais não deixaram, porém, de reforçar a impressão de um “país de loucos”, ideia já descortinada por alguns historiadores em diversos textos interventivos das últimas décadas (Loff, 2024, p. 23). Neste caso concreto, da página consagrada à revolução, metade versava as disputas entre os diversos atores e as sempre mencionadas, mas raramente explicitadas, “nacionalizações” e “reforma agrária”:

Após os primeiros dias de unidade política, o processo revolucionário conheceu momentos difíceis. A tranquilidade pública foi perturbada por constantes manifestações de rua, sucessivas greves e perseguições políticas aos partidos conservadores. [...] O rumo da revolução portuguesa alarmou os países ocidentais. Após um período de grande agitação (ataques bombistas, indisciplina nos quartéis, cerco da Assembleia Constituinte, manifestações de rua), em que Portugal esteve à beira da guerra civil, um grupo de militares moderados desencadeou um movimento armado – o 25 de Novembro de 1975. Então, o MFA foi afastado do poder e, progressivamente, instalou-se no país uma democracia parlamentar (Barreira e Moreira, 2009, p. 196).

Sobretudo, descrevendo com imenso pormenores, mas ainda muitas lacunas, o período revolucionário, os manuais acabavam por recorrer mais à documentação: “o golpe e o contragolpe” de 11 de Março de 1975; a “25 de Novembro de 1975, a extrema-esquerda tenta tomar o poder numa espécie de contragolpe, o que não se vem a verificar, devido à intervenção dos militares moderados” (Silva e Rodrigues, 1997, p. 211).

Acompanhando a situação internacional de crítica crescente à ocupação de Timor-Leste, os manuais referiam que “aproveitando o desentendimento entre os três movimentos políticos e a fraqueza da presença portuguesa [...] a Indonésia entra em Timor e anexa a ilha” (Silva e Rodrigues, 1997, p. 209). Novidade, também, no destaque para a questão dos “retornados”, quando se procurava contrariar estigmas, reabilitando a sua imagem. Este trecho é, nesta ordem de ideias, expressivo:

A independência das antigas colónias trouxe alguns problemas para Portugal [...]. Regresso a Portugal de mais de 800 mil indivíduos. [...] A sua integração na sociedade portuguesa também não foi fácil. Os problemas humanos, provocados pela separação de familiares, o abandono das regiões onde viviam, trabalhavam e tinham os seus bens deixaram profundas marcas. Muitos conseguiram recomeçar, iniciando novas profissões e contribuindo para dinamizar alguns sectores da vida portuguesa (Crisanto, 2004, p. 241).

Do mesmo modo, ainda que somente num parágrafo, elucidava-se que “também nos territórios independentes a evolução do processo político não foi fácil: guerras civis fratricidas, destruição, morte, desorganização económica levaram a que alguns destes países vivessem uma longa crise económica e social que nalguns casos ainda perdura” (Crisanto, 2004, 241).

Mas, outros protagonistas despontavam: Celeste dos Cravos e Salgueiro Maia. Se a primeira passa por ser a pessoa que primeiro distribuiu cravos pelos militares, dando nome à revolução, e rara mulher a ser destacada, o segundo alcançou-se, nos últimos anos, a um lugar cimeiro. Cumpre problematizar estes vultos e o contexto do seu surgimento nos manuais. Na realidade, em última análise, Celeste dos Cravos aparecia aqui mais como um símbolo, ou melhor, uma criadora e distribuidora de símbolos, numa variação do papel tradicional da mulher enquanto alegoria (uma *Marianne*). Quanto a Salgueiro Maia, fatores como a sua morte precoce em 1992, com apenas 47 anos, o seu quase não envolvimento no PREC, assim como uma espécie de pureza revolucionária, do “dia inicial inteiro e limpo”, terão contribuído para o seu crescente protagonismo, patenteado nos diversos filmes que têm surgido sobre a revolução. Porém,

aqui, era mais a dimensão de testemunha privilegiada do acontecimento, que “conta como tudo se passou”, que era evocada, mas, sem dúvida, um passo no caminho do atual estatuto (Crisanto, 2004, p. 237). Veja-se que um artigo recente chega mesmo estabelecer um vínculo entre Machado Santos, o “pai da [Primeira] República”, que capitaneou parte das forças republicanas no 5 de Outubro de 1910, e Salgueiro Maia no 25 de Abril (Luís, 2023).

Por último, além do “efeito acordeão”, cumpre chamar de novo à colação o efeito da geometria, o qual, em boa verdade, serve o propósito narrativo de antagonismo entre personagens, facilitando, como se sabe, as aprendizagens e até, porque não dizê-lo, de memorização e factos e figuras, mas também de processos. Era assim que Salgueiro Maia emergia, lado a lado, em importância, com Otelo, pois que “a revolução foi comandada pelo major Otelo Saraiva de Carvalho e pelo capitão Salgueiro Maia. Este dirigiu no terreno as operações” (Cirne *et al.*, 2011, p. 214). E a mesma geometria, esta já mencionada, sobre Cunhal (PCP) e Soares (PS), mas a qual, nos últimos anos, passou a abarcar Sá Carneiro (então líder do Partido Português Democrático/Partido Social Democrático, PPD/PSD) e Diogo Freitas do Amaral, do Centro Democrático Social (CDS), ou seja, os quatro partidos fundadores da democracia (Crisanto, 2004, p. 238; Diniz, 2015, p. 188).

4.3. De 2013 a 2023: “ou vai ou racha”

A última década ficou marcada por três documentos no que respeita às aprendizagens que os alunos deveriam realizar. Primeiro, em 2013/2014, as *Metas Curriculares de História*. Estas procuraram, a partir do *Programa de História para o 3.º Ciclo do Ensino Básico* (1991) em vigor, definir conteúdos fundamentais, os quais deveriam ser ensinados aos alunos, constituindo-se como um objeto primordial na estruturação do ensino da disciplina. Segundo, em 2018, o Decreto-Lei n.º 55, de 6 de julho. Este estabeleceu o currículo dos Ensinos Básico e Secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquirissem os conhecimentos e desenvolvessem as capacidades e atitudes que contribuiriam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Terceiro, o Despacho n.º 6605-A/2021, que acabou por revogar os demais documentos curriculares (programas e metas de aprendizagem) relativos às disciplinas do Ensino Básico e do Ensino Secundário. A partir de 1 de setembro de 2021/2022 prevaleceram, apenas como “referenciais para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Despacho n.º 6605-A/2021, p. 241), o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) e as *Aprendizagens Essenciais* (AE).

No que ao tema deste artigo concerne, “conhecer e compreender a revolução democrática portuguesa”, determinou-se que os alunos deveriam dominar seis metas curriculares:

1. Explicar as motivações do Golpe Militar do 25 de Abril de 1974.
2. Mencionar os principais acontecimentos do 25 de Abril de 1974.
3. Descrever sucintamente o processo revolucionário, salientando as divergências dos projetos políticos em confronto.

4. Identificar as consequências do processo de descolonização dos antigos territórios não autónomos.
5. Caracterizar a organização da sociedade democrática a partir da Constituição de 1976.
6. Identificar as principais transformações e problemas económicos e sociais até 1986 (*Metas Curriculares*, 2013/2014, p. 29).

Por seu lado, em 2018, após a entrada em vigor do novo documento normativo, consideraram-se cinco aprendizagens essenciais para este tema:

1. Contextualizar a mudança de regime que ocorreu em 25 Abril de 1974 com a crescente oposição popular à guerra colonial e à falta de liberdade individual e coletiva.
2. Realçar a importância do 25 de Novembro para a estabilização do processo democrático.
3. Analisar o processo de descolonização.
4. Compreender a complexidade do processo de democratização, do PREC à progressiva instalação e consolidação das estruturas democráticas.
5. Identificar/aplicar os conceitos: Processo revolucionário; Poder autárquico; Descentralização (*Aprendizagens Essenciais*, 2018, p. 11).

Todas estas alterações propunham, à primeira vista, uma amplificação do “efeito acordeão”, com a ênfase posta numa definição mais clara das fases, da questão das independências em África e o rumo tomado pelos novos países, sem perder de vista as novas “estruturas democráticas”. Ecoando o já referido “desalento” da última década, pois que “Portugal possui recursos que, se forem devidamente explorados, poderão contribuir para melhorar a economia portuguesa”, apesar “dos graves problemas” (Oliveira *et. al.*, 2015, p. 211), os manuais, de acordo com as AE, não acrescentavam dados novos quanto ao 25 de Abril, mas tendiam a revalorizar o 25 de Novembro e a salientar o período anterior como um “caos político e social” (Andrade *et. al.*, 2023, p. 198). Aliás, dividido o poder entre “duas facções”, a “moderada”, de Spínola (presidente da República), e a “radical”, de Vasco Gonçalves (chefe de governo), o 11 de Março, com a tentativa de golpe do primeiro, teria conduzido à “aproximação à ideologia preconizada pelo partido comunista”. Neste período de “forte agitação social, de manifestações, greves e ocupações”, o 25 de Novembro teria ditado a “estabilização do regime democrático” (Andrade *et. al.*, 2023, p. 200).

Outras leituras mais recentes introduziam a parte final da revolução, perguntando “porque foi importante o 25 de Novembro de 1975?” A resposta traduzir-se-ia no fim do “processo revolucionário”, começando então “na prática, o funcionamento do regime democrático que foi depois consolidado com a aprovação da Constituição, em 25 de Abril de 1976” (Amaral *et al.*, 2023, p. 177). Mas também se optava por um minimalismo que não chegava às três linhas de texto explicativo: “a 25 de Novembro de 1975, na sequência de um novo levantamento militar, as forças moderadas tomaram o poder, pondo fim à fase extremista do processo revolucionário” (Maia *et al.*, 2023, p. 165). Ou se adotava um registo mais narrativo, até coloquial, de “ou vai ou racha” e “um país que chora de alegria”, para introduzir o 25 de Abril; ou “de repente sem nada”, para falar de Portugal e dos “retornados”; ou “o que custa a

liberdade”, para abordar as guerras civis em Angola e Moçambique e a ocupação de Timor-Leste pela Indonésia; ou, ainda, “Portugal em tumulto”, quer dizer, para avaliar o período que ia de 11 de Março a 25 de Novembro de 1975 (Correia *et al.*, 2023, pp. 206-212).

Finalmente, os “retornados” passaram a integrar, com maior e menor destaque, os manuais. Tomem-se visões mais conservadoras, quer quanto ao enfoque, quer quanto à linguagem concetual, mesmo que recorrendo a historiografia recente: “no processo de descolonização, Portugal foi incapaz de defender os seus interesses e os dos portugueses que viviam no Ultramar” (Andrade *et al.*, 2023, p. 202); e, no mesmo sentido, “o processo de descolonização não foi pacífico [...]. Os cerca de 800.000 portugueses que viviam nas antigas colónias foram expulsos súbita e brutalmente das suas casas, perdendo todos os bens que haviam amealhado em décadas de presença em solo africano” (Correia *et al.*, 2023, 212).

Outros textos, fazendo uso de um modelo explicativo mais abrangente, buscavam antes assinalar o seu papel em Portugal, mais do que as perdas em África, ao frisar que “resilientes e dinâmicos, acabaram por se integrar na sociedade portuguesa e ajudar no desenvolvimento do país, que após a libertação das colónias voltou as suas atenções para a Europa (Amaral *et al.*, 2023, p. 175). Ou equilibravam os diversos elementos do complexo processo histórico:

A descolonização teve como efeito o regresso de centenas de milhares de Portugueses que viviam nas antigas colónias, deixando aí todos os seus bens. Muitos foram para a África do Sul e Brasil, mas a maioria regressou a Portugal. Estes Portugueses ficaram conhecidos como “retornados”. O Estado Português procurou incorporá-los na sociedade, através da ação do Comissariado para os Desalojados, integrando-os na Função Pública ou concedendo-lhes crédito em condições especiais, para que dessem início a negócios próprios” (Maia *et al.*, 2023, p. 163).

5. Conclusões

A partir de orientações programáticas da tutela e de alguns manuais escolares, procurou-se perceber de que modo a Revolução dos Cravos, acontecimento fundador da democracia portuguesa, tem sido abordado entre 1975 e 2023. Como se viu, privilegiou-se o 9.º Ano, uma vez que é o último em que a totalidade dos estudantes têm aulas de História. É, também, no 9.º Ano, que o 25 de Abril, pela segunda ou terceira vez, é lecionado. Tratando-se da derradeira ocasião, resulta óbvio que o tratamento dos conteúdos conhece a sua formulação mais completa e complexa. Todavia, aqui emerge o paradoxo: raras vezes, devido a constrangimentos de escassez de tempo de aulas, a Revolução dos Cravos chega a ser lecionada. De facto, é sobremaneira no contexto do mês de Abril, em ambiente festivo de palestras, exposições e atividades de todo o tipo, que o acontecimento é ensinado. Daí que a análise dos programas e dos manuais não resulte necessariamente esclarecedor acerca daquilo que os alunos aprendem nas aulas, apesar dos recentes inquéritos percecionarem um olhar positivo sobre a revolução.

Ao seleccionar diversos manuais, que vão do calor dos acontecimentos, expresso no “reconstruir-se dos escombros do fascismo”, até quase ao presente, exemplificado pelo “vai ou racha”, fez-se uso de uma metodologia qualitativa e comparativa, mas que não perde de vista um enquadramento historiográfico da questão. Conforme se percebeu, os manuais integram o trabalho desenvolvido pela investigação, mesmo que com algum atraso, mas também os frutos de uma certa tradição. Acontecimento recente, o 25 de Abril, com todos os seus desenvolvimentos, parte de memórias pessoais, algumas contraditórias e até antagónicas, que têm estruturado um modelo explicativo que encaixa na metáfora do acordeão.

Divisaram-se três períodos principais nestas leituras de Abril. Um primeiro, ainda muito próximo dos acontecimentos, tingido pelo jargão revolucionário, um tom utópico e alguma incerteza quanto ao rumo a seguir pelo país. Fixando o herói coletivo das massas, observável no texto e nas fotografias de multidões, esta primeira fase continha já algumas das expectativas da época, em especial, a provável/possível adesão à CEE. Por outro lado, começava a desenhar os protagonistas individuais, quase sempre militares. No que toca ao binómio texto explicativo/documentos, preferiu os documentos, remetendo para o professor/aluno a tarefa de extrair as suas próprias conclusões.

O segundo período, mediado pela publicação do *Programa de História*, em 1991, e as Metas Curriculares, em 2013/2014, assistiu à explosão da “história com rosto”. Além dos militares, pontificaram os políticos e os artistas, com o capitão Salgueiro Maia a assomar, antes de se guindar a um papel central já no novo século. Os livros não escamotearam as consequências da Guerra Colonial e da descolonização nos territórios em África, mas ainda eram, de um modo geral, mais parcios em informações acerca dos “retornados” e das guerras civis em Angola e Moçambique.

No que concerne, ao terceiro período, marcado por novos documentos orientadores, o seu balanço está, ainda, por avaliar e compreender na sua total extensão. Neste caso particular, dir-se-ia que as grandes novidades assentaram numa visão mais abrangente da revolução, com destaque para os “retornados” e para o 25 de Novembro. Preferindo modelos mais narrativos e, em alguns casos, elegendo o texto explicativo em detrimento do corpo documental, espelham as dúvidas e incertezas que as últimas alterações programáticas trouxeram. Muito estandardizados, estes manuais pertencem a um tempo novo ainda por definir. Terão sido a última geração deste terceiro período?

6. Referências

- Alemão, S. (2024.04.25). *A liberdade de Abril encheu a avenida de imensa alegria para derrotar o medo e o ódio*. Público <https://acortar.link/TLJ6e5>
- Amaral, C., Alves, B., Tadeu, T., e Vilaça, O. (2023). *História sob Investigação*. 9.º Ano. Porto Editora.
- Andrade, A., Vieira, H., Remelgado, P., e Magano, T. (2023). *Somos História 9.º*. Areal Editores.
- Andrade, D. (2024). *Alvorada Desfeita*. Casa das Letras.
- Andresen, S. (2004). *O Nome das Coisas*. Caminho.
- Araújo, M. cit. por Craveiro, S. (2023.06.20). *A descolonização dos manuais de História continua por concretizar*. GERADOR. <https://acortar.link/wMMcN4>
- Azevedo, A. (1990). *História Viva*. Plátano.
- Barca, I. (2006). Em torno da epistemologia da História. Em I. Barca e M. Gago (Coords.) *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História* (pp. 17-25). Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Barca, I. (2012). Ideias chave para a educação Histórica: uma busca de (inter)identidades. *História Revista*, 17(1), 37-51.

- Barros, M. M. cit. por Craveiro, S. (2023.06.20). A descolonização dos manuais de História continua por concretizar. GERADOR. <https://acortar.link/wMMcN4>
- Bruter, A. (2005). Les abrégés d'histoire d'Ancien Régime en France (XVIIe XVIIIe siècles). Em J.-L. Jadoulle (Coord.). *Les manuels scolaires d'histoire: passé, présent, avenir* (pp. 6-22). Université Catholique de Louvain.
- Cardina, M. (2023). *O Atrito da Memória. Colonialismo, Guerra e Descolonização no Portugal Contemporâneo*. Tinta-da-China.
- Castelo, C. (1999). *O Modo Português de Estar no Mundo. O Luso-Tropicalismo e a Ideologia Colonial Portuguesa (1933-1961)*. Afrontamento.
- Cigales, M., e Oliveira, A. (2020). Aspectos metodológicos na análise de manuais escolares: uma perspectiva relacional. *Revista Brasileira da Educação*, 20, 1-18.
- Cirne, J., e Henriques, M. (2011). *Cadernos de História 9*. Areal.
- Collotti, E. (1992). *Fascismo, Fascismos*. Caminho.
- Comissão Comemorativa dos 50 Anos 25 Abril (2023) <https://50anos25abril.pt/>
- Correia, R., Guerreiro, J., e Nabais, A. (2023). *Procura. O Teu Manual de História 9.º Ano*. Raiz.
- Crisanto, N. (2004). *Olhar a História*. Porto Editora.
- Diário da República (2021). Despacho n.º 6605-A, de 26 de julho do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. II Série, n.º 129, 241-242 <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>
- Diniz, M. (1989). *Nova História 9*. Porto Editora.
- Diniz, M. (2015). *História 9*. Porto Editora.
- Diniz, M., Tavares, A. e Caldeira, A. (2003). *História 9. O Livro*.
- DN/LUSA (11.06.2024). Direita aprova: 25 de novembro vai ser assinalado todos os anos no Parlamento. *Diário de notícias*. <https://acortar.link/uAOtY0>
- Ferreira, A. (2024). *Entre a Tradição e a Modernidade. A Vida Quotidiana no Estado Novo*. Manuscrito.
- Freitas, G. (1981). *História. 9.º Ano de Escolaridade*. Plátano.
- Gomes, M., Matos, M., Faria, A., e Pereira, J. (1982). *História. 9.º Ano de Escolaridade*. Francisco Franco.
- Guerra, M. (1984). *História 9.º*. Empresa Literária Fluminense.
- Lago, C., e Dinis, M. J. (1976). *História*. Porto Editora.
- Leitão, J. Pereira, B., e Simões, M. (2003). *História: 9.º Ano*. Texto Editora.

- Léonard, Y. (2023). *Salazar – Uma Biografia*. Edições 70.
- Lima, L. (25.04.2024). 'Foi a mais bela revolução do século XX', declarou Rui Tavares. Novo Semanário. <https://acortar.link/ne6xWE>
- Loff, M., e Cardina, M. (2024). Introdução. O 25 de Abril, 50 anos depois: memória, pluralidade e conflito. Em M. Loff e M. Cardina (Eds.). *25 de Abril. Revolução e Mudança em 50 Anos de Memória* (pp. 15-21). Tinta-da-China.
- Loff, M., e Cardina, M. (Ed.). (2024). *25 de Abril. Revolução e Mudança em 50 Anos de Memória*. Tinta-da-China.
- Loff, M., e Cardina, M. (2024). "Um País de Loucos". As memória(s) reacionária(s) da Revolução Portuguesa. Em M. Loff e M. Cardina (Eds.). (2024). *25 de Abril. Revolução e Mudança em 50 Anos de Memória* (pp. 23-63). Tinta-da-China.
- Lourenço, E. (2004). *O Labirinto da Saudade. Psicanálise Mítica do Destino Português*. Gradiva.
- Luís, F. (04.10.2022). *O Salgueiro Maia do 5 de outubro*. Visão. <https://acortar.link/ut9mAl>
- Magalhães, P., Ramos, A., Madeira, F., Raimundo, F., Flores, I., Pereira, J. S., Heyne, L., Cabrita, L, Manucci, L., e Vicente, P. (2024). *Sondagem ICS/ISCTE. Os Portugueses e o 25 de Abril*. Comissão Comemorativa dos 50 Anos 25 Abril, ICS, ISCTE <https://acortar.link/BGsOQe>
- Maia, C., Maia, A. e Caraméz, A. (2023). *Vamos à História 9*. Porto Editora.
- Marie, P., e Réquio, P. (2020). O 25 de Abril e o ensino da História: O processo revolucionário nos manuais escolares. *Estudos do Século XX*, 20, 143-160. https://doi.org/10.14195/1647-8622_20_7
- Matos, J., e Oliveira, Z. (2023). *Rumo à Revolução. Os Meses Finais do Estado Novo*. Guerra e Paz.
- Matos, S. C. (1990). *História, Mitologia, Imaginário Nacional. A História no Curso dos Liceus (1985-1939)*. Livros Horizonte.
- Ministério da Educação (1991). *Programa de História. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Volume II. Ensino Básico. 3.º Ciclo*.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*.
- Ministério da Educação e Ciência (2013/2014). *Metas Curriculares de História. 3.º Ciclo do Ensino Básico*. <https://acortar.link/KVbK9U>
- Ministério da Educação (2022). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 9.º Ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico. História (2018)*. <https://acortar.link/biHZFm>
- Ministério da Educação e das Universidades (1980). *Programa. Curso Geral Unificado. História. 7.º, 8.º e 9.º anos*.

- Monteiro, J. P. (2024.07.01). *De volta à “raça”: usos da história e memória do colonialismo nas redes sociais*. SH/FTER. <https://acortar.link/X42ZtU>
- Natário, A., e Meireles, L. (2012.10.05). *Bandeira ao contrário, gritos e canto lírico*. Expresso. <https://acortar.link/hfTpCW>
- Nouschi, M. (1996). *O Século XX*. Instituto Piaget.
- Nunes, J. P. A., e Soares, A. L. R. (2019). Historiografia, Ensino da História e “Questões Fraturantes”: uma perspectiva de Didática da História. Em A. R. Luís, A. Nunes, C. Mello, J. Carecho e A. I. Ribeiro (Coords.). *A Formação Inicial de Professores nas Humanidades. Reflexões Didáticas* (pp. 89-114). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Oliveira, A., Cantanhede, F., Catarino, I., Gago, M., e Torrão, P. (2015). *O Fio da História*. Texto.
- Ossenbach, G., e Somoza, M. (Eds.) (2001). *Los Manuales Escolares como Fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. UNED Ediciones.
- Peralta, E. (2024). Retorno e Retornados. 50 Anos de Memórias Disputadas da Revolução. In M. Loff e M. Cardina (Ed.). (2024). *25 de Abril. Revolução e Mudança em 50 Anos de Memória* (pp. 101-151). Tinta-da-China.
- Pereira, V. (2023). *C'est le Peuple Qui Commande. La Révolution des Oeillets, 1974-1976*. Éditions du Détour.
- Pimentel, I. F. (2024). *Do 25 de Abril de 1974 ao 25 de Novembro de 1975. Episódios Menos Conhecidos*. Temas e Debates.
- Reis, A. (1975). *História. 3.º Ano do Liceu*. Asa.
- Reis, A. (1984). *Cronologia da História Universal*. Asa.
- Rezola, I. (2007). *25 de Abril. Mitos de uma Revolução*. Esfera dos Livros.
- Ribeiro, N. (25.05.2022). Não há manifestação como esta- foi o que se viu na Avenida. *Público*. <https://acortar.link/81JO4c>
- Roldão, M. C. (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. Em R. T. Ens, e M. A. Behrens (Org.). *Formação do Professor – Profissionalidade, Pesquisa e Cultura Escolar* (pp. 25-42). Champagnat.
- Rosas, F. (2019). *Salazar e os Fascismos*. Tinta-da-China.
- Rosas, F. (2023). *Ensaio de Abril*. Tinta-da-China.
- Rosas, F. (Ed.). (2022). *Revolução Portuguesa, 1974-1975*. Tinta-da-China.
- Serrano, C. e Neto, S. (2022). De Clio a Cassandra. Perceções da União Europeia nos Manuais de História Portugueses. *Revista de História das Ideias*, 40(2), 327-347. https://doi.org/10.14195/2183-8925_40_14

- Serrano, C. e Neto, S. (2023). The edge of the 'Stone Raff'. From euro enthusiasm to moderate scepticism in Portuguese History textbooks (2000-2020). *Rubrica Contemporanea*, XII(23), 157-178. <https://doi.org/10.5565/rev/rubrica.270>
- Silva, D., e Rodrigues, E. (1997). *História 9*. Texto.
- Solé, M. G. (2017). A História nos Manuais Escolares do Ensino Primário em Portugal: Representações Sociais e a Construção de Identidade(s). *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 89-127.
- Torgal, L. (2013). *Marcelo Caetano, Marcelismo e "Estado Social". Uma Interpretação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Torgal, L. R. (1996). Ensino da História. Em L. R. Torgal, J. A. Mendes e F. Catroga (Eds.). *História da História em Portugal* (pp. 431-489). Círculo de Leitores.
- Traverso, E. (2021). *Revolution. An Intellectual History*. Verso.
- Valentim, V. (2024). *O Fim da Vergonha. Como a Direita Radical se Normalizou*. Gradiva.
- Vaz, J. (2000). *A Fábula dos Feijões Cinzentos. 25 de Abril, como quem conta um conto*. Campo das Letras.
- Wheeler, D., e Graham, L. (Eds.). (2023). *Em Busca do Portugal Contemporâneo. A Revolução e as suas Consequências*. Edições Tinta-da-China.

AUTORES:

Sérgio Neto

Universidade do Porto, Portugal.

É professor auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). É investigador integrado do Centro de Investigação Transdisciplinar "Cultura, Espaço e Memória (CITCEM), <https://doi.org/10.54499/UIDB/04059/2020>. Doutorou-se em 2014 com uma tese sobre o pensamento colonial do general Norton de Matos. A sua investigação tem girado em torno de três temas: o colonialismo português, com destaque para o arquipélago de Cabo Verde; a História político-cultural da Primeira República Portuguesa e da Primeira Guerra Mundial; e a didática da História, através da análise sistemática de programas e manuais dos ensinos básico e secundário. É autor de vários livros, artigos em revistas científicas e capítulos de livro. Dinamiza regularmente sessões de disseminação/divulgação juntos de escolas e da sociedade civil.

sgdneto@gmail.com

Índice H: 2

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9737-0029>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57218771712>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=HfShTjgAAAAJ&hl=pt-PT>

ResearchGate: <https://acortar.link/111iNo>

Clara Isabel Serrano

Universidade de Coimbra, Portugal.

É professora auxiliar convidada da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC). É investigadora integrada do Centro de Estudos Interdisciplinares (CEIS20). Desde julho de 2020 que faz parte da Coordenação Científica do CEIS20 e, desde janeiro de 2024, que integra a Direção da Associação de Professores de História (APH). Doutorada, desde 2014, em Altos Estudos Contemporâneos e Estudos Internacionais Comparativos pela Universidade de Coimbra, as temáticas às quais tem consagrado a sua investigação são o processo de construção política da União Europeia, a História Política e Cultural Portuguesas, de finais do século XIX a meados do século XX e as narrativas em mudança nos programas de história e nos manuais escolares (ao longo das últimas cinco décadas).

claraisabelmeloserra@gmail.com

Índice H: 2

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-9837-6978>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57768306600>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=FIBxeeAAAAAJ&hl=pt-PT>

ResearchGate: <https://acortar.link/p9eiuC>