



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Gildo Carlos da Silva Veloso

MANUAIS ESCOLARES DE HISTÓRIA

UMA PERSPETIVA EUROCÊNTRICA SOBRE O PASSADO

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Clara Isabel Calheiros da Silva de Melo Serrano, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Setembro de 2023

FACULDADE DE LETRAS

MANUAIS ESCOLARES DE HISTÓRIA

UMA PERSPETIVA EUROCÊNTRICA SOBRE O PASSADO

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Manuais Escolares de História
Subtítulo	Uma Perspetiva Eurocêntrica sobre o Passado
Autor/a	Gildo Carlos da Silva Veloso
Orientador/a(s)	Clara Isabel Calheiros da Silva de Melo Serrano Presidente: Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro
Júri	Vogais: 1. Doutora Débora Dias Macambira 2. Doutora Clara Isabel Calheiros da Silva de Melo
Identificação do Curso	2.º Ciclo em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de História
Data da defesa	19-10-2023
Classificação do Relatório	17 valores
Classificação do Estágio e Relatório	17 valores



Agradecimentos

A elaboração deste relatório de estágio marca o término de um ano trabalhoso e muito enriquecedor. Apesar dos vários contratemplos, dos desafios várias vezes contraproducentes e dos dias de incerteza, o estágio pedagógico permitiu o contacto com uma realidade distinta daquela que esperava. Diariamente, tomei conhecimento de novos problemas, novos métodos e novas soluções. Tendo como principal obstáculo, no decorrer do ano letivo, a minha própria pessoa, resta-me agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para este trabalho.

Em primeiro lugar, agradeço aos meus irmãos. A vida que traçamos juntos vai conhecendo adversidades a cada instante, mas a tenacidade permite que continuemos a encarar cada desafio com vontade de o ultrapassar. Em especial, agradeço ao Xavier, pelas intermináveis *formações* em Excel que nos foram extremamente úteis.

Em segundo lugar, agradeço a ambos os colegas de estágio, Miguel e Joana, sem os quais não teria terminado o estágio pedagógico e, sobretudo, não teria aprendido uma ínfima parte daquilo que aprendi. Agradeço ao Miguel por todas as discussões, pelo entusiasmo interminável e pelas participações, como aluno, nas minhas aulas.

Agradeço, também, a um docente, cujo nome desconheço, com o qual travei conversa numa tarde de chuva.

Por último, mas acima de tudo, agradeço aos meus alunos, todos eles, com os quais aprendi mais do que aquilo que fui (e serei) capaz de algum dia ensinar.

RESUMO

Manuais Escolares de História: Uma perspectiva eurocêntrica sobre o passado

Enquanto instrumento de trabalho, o Manual Escolar (ME) apresenta-se como meio através do qual alunos e professores partem e acedem aos conteúdos programáticos. Todavia, esta ferramenta, no caso da disciplina de História, está intimamente ligada a um fenómeno sociocultural de enorme relevância – a memória histórica. A construção, conjunta, de uma narrativa histórica que contribua, simultaneamente, para o desenvolvimento do saber sobre o passado e o estabelecimento de uma memória coletiva, coesa e aglomeradora. É desta relação, e nesta relação, que reside o problemático eurocentrismo dos ME de História.

Enquanto ferramenta, útil para a transmissão, adaptada, de conhecimentos, o ME deveria apresentar-se isento das ideologias políticas e socioculturais inerentes a toda e qualquer sociedade. Todavia, sobretudo graças a uma relação ambígua entre a historiografia e os ME, estes tendem a funcionar como meio transmissor de narrativas fabricadas e com ideias políticas subliminares.

Os documentos, as imagens e os textos dos ME, condicionam o próprio desenvolvimento da disciplina. Através da análise destes componentes dos manuais, seremos capazes de compreender de que forma isso acontece e, acima de tudo, permitirá que façamos uma reflexão sobre a temática. Concentramos o estudo nos ME de História do 7.º, 8.º e 10.º ano. Com a contribuição dos alunos, iremos tentar compreender qual o impacto que os ME têm nas suas perspetivas de e para os manuais.

Perante um momento transformador como a digitalização deste material escolar, propomos uma reflexão sobre o seu papel social, educativo e político.

Palavras-chave: Eurocentrismo; Nacionalismo, Narrativa-histórica; Manuais Escolares; Memória.

ABSTRACT

History Textbooks: A Eurocentric perspective about the past

As a work tool, the Textbook presents itself as a means through which students and teachers depart and access the syllabus contents. However, this tool, in the case of the discipline of History, is closely linked to a sociocultural phenomenon of enormous relevance – historical memory. The joint construction of a historical narrative that simultaneously contributes to the development of knowledge about the past and the establishment of a collective, cohesive and agglomerating memory. It is from this relationship, and in this relationship, that the problematic Eurocentrism of the History Textbooks resides.

As a useful tool for the adapted transmission of knowledge, the Textbook should be exempt from any society's political and sociocultural ideologies. However, mainly thanks to an ambiguous relationship between historiography and Textbooks, the latter tends to function as a means of transmitting fabricated narratives and subliminal political ideas.

The documents, images, and texts of the Textbook condition the very development of the discipline. Through the analysis of these components of the textbook, we will be able to understand how this happens and, above all, it will allow us to reflect on the subject. We concentrated the study on the 7th, 8th, and 10th grade History Textbooks. With students contributions, we will try to understand what impact the Textbook has on their perspectives of and for textbooks.

Faced with a transformative moment such as the digitalisation of this school material, we propose reflecting on its social, educational and political role.

Keywords: Eurocentrism; Nationalism; Historical-narrative; Textbooks; Memory.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Experiência Pedagógica	4
1.1 – O Meio.....	4
1.2 – A Prática Pedagógica.....	6
1.3 – Plano Anual de Atividades	11
1.4 – Clube de Cinema	13
1.5 – Reflexão sobre o Percorso Formativo	15
Capítulo II - Manuais Escolares de História: Uma visão eurocêntrica sobre o passado	20
2.1 – O manual escolar: o seu papel social, político e cultural.....	20
2.2 – A problemática do manual das ciências sociais	22
2.3 – O manual escolar em Portugal.....	25
2.4 – A problemática da interculturalidade nos ME escolares	26
2.5 – Análise dos ME	27
2.6 – Análise Global: primeiras considerações	28
2.7 – Os conteúdos	31
2.7.1 – Da Antiguidade Clássica à Reforma e Contrarreforma	31
2.7.2 – Antiguidade Clássica: Grécia.....	32
2.7.4 – Antiguidade Clássica: Roma – A conquista da Península Ibérica.....	35
2.7.5 – Origem e difusão do Cristianismo	37
2.7.6 – O fim do mundo antigo: a queda do império romano.....	38
2.7.7 – A expansão islâmica	39
2.7.8 – A Europa dos séculos IX a XIII	41
2.7.9 – A Península Ibérica nos séculos IX a XIII	42
2.7.10 – O espaço português, a consolidação de um reino	43
2.7.11 – A cultura europeia	44
2.7.12 – A expansão marítima: “o contributo português”	45
2.7.13 – Renascimento	47
2.7.14 – Reforma Protestante, Contrarreforma e Reforma Católica.....	48
2.8 – Os documentos escritos e as pinturas nos ME.....	49

2.9 – As figuras históricas e as fontes escritas	51
2.10 – As referências historiográficas nos documentos	54
2.11 – As pinturas.....	57
2.12 – Considerações Finais	59
Capítulo III – A Recolha de Dados Junto dos Alunos.....	62
3.1 – As estratégias adotadas.....	62
3.2 – Questionário sobre os ME de História A (10.º ano).....	64
3.3 – Ficha Comparada: análise das narrativas e conteúdos dos ME de História A (10.º ano).....	69
3.4 – <i>Construção</i> de um ME: tendências.....	73
Conclusão	77
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	81
OUTRAS REFERÊNCIAS:	83
ANEXOS	84

Introdução

Realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, neste relatório de estágio, procuramos abordar, com a maior profundidade possível, a experiência pedagógica desenvolvida no decorrer do ano letivo de 2022-2023, num Agrupamento de Escolas de Aveiro. Pretendemos, ainda, abordar as metodologias adotadas para a análise e recolha de dados dos ME de História dos 7.º, 8.º e 10.º anos. Os resultados recolhidos serão discutidos e confrontados com as perspetivas dos próprios discentes.

O presente trabalho contou, ao longo do ano letivo, com um conjunto de linhas orientadoras que permitiram o desenvolvimento do mesmo e que, da mesma forma, condicionaram a temática proposta. Estas linhas passaram pelo fixar de uma questão de investigação, – *Quais as influências políticas e qual o peso das novas correntes historiográficas na produção dos ME?* – e de três objetivos de investigação: (1) conhecer os principais conceitos políticos, económicos, sociais e culturais explorados nos ME de História (de 7.º, 8.º e 10.º anos); (2) explorar a tipologia dos conteúdos e os conceitos históricos propostos pelos ME; (3) evidenciar o papel das diretrizes políticas na produção dos ME.

Relativamente à estrutura deste trabalho, em primeiro lugar, abordaremos, em traços gerais, aquilo que foi o estágio pedagógico. Começaremos por uma breve descrição do meio em que este decorreu, quais as valias e os problemas associados ao mesmo e de que forma foram benéficos ou negativos no decorrer do estágio. Em seguida, procuraremos relatar, da forma mais completa possível, aquilo que foi a nossa experiência pedagógica, destacando as atividades letivas e extralectivas que colocámos em prática, as estratégias adotadas, as principais dificuldades sentidas e quais as soluções sugeridas para a superação dessas dificuldades. Por fim, enunciaremos os aspetos que entendemos necessitar de melhoramentos, para a prática profissional.

Passaremos, após o ponto inicial, para uma sintética abordagem ao Estado da Arte relativo à teorização da temática proposta, abordando as dificuldades inerentes à produção dos ME, quais as razões e onde surgiu a discussão em volta dos ME enquanto elementos valorativos para a sociedade e, mais concretamente, qual o peso político e social dos ME da disciplina de História na sociedade. Abordaremos, ainda, de que forma os ME condicionam a memória histórica de um Estado (ou vários). De seguida, passaremos à análise de 11 ME da disciplina de História, são eles: *O Fio da História*, *Somos História 7*, *Manual de História 7*, *HSI: História Sob Investigação*, *Vamos à História*, do 7.º ano; *Somos História 8*, *Hoje Há História!*, *HSI: História Sob Investigação*, *Vamos à História*, do 8.º ano; e, *Novo Linhas da História 10* e *Entre Tempos*, do

10.º ano. Para que a análise ficasse circunscrita a um conjunto de Aprendizagens Essenciais (AE) presente em todos os ME, estabelecemos os limites atendendo àquilo que são as AE do 10.º ano, pelo que o ponto de partida será: “Raízes Mediterrânicas da Civilização Europeia – Cidade, Cidadania e Império na Antiguidade Clássica”, e o ponto de chegada, “A Abertura Europeia ao Mundo – Mutações nos Conhecimentos, Sensibilidades e Valores nos Séculos XV e XVI”¹. Esta parte do trabalho ficará dividida em dois momentos fundamentais. O primeiro incidirá sobre a breve exploração dos conteúdos dos ME, seguindo os conteúdos programáticos propostos. O segundo, constará de uma componente estatística bastante vincada, uma vez que procuraremos enumerar e quantificar as figuras históricas presentes nas fontes escritas dos ME, as referências historiográficas presentes nos documentos escritos dos ME e, por fim, as *pinturas* presentes nos ME.

Após o segundo capítulo, entraremos na análise das intervenções feitas junto da turma do 10.º ano, com a qual trabalhámos. Analisaremos a experimental implementação de vários ME em sala de aula, que não obteve sucesso; discutiremos os resultados obtidos nas respostas a um formulário sobre os ME; exploraremos as respostas, escritas, a uma ficha em que era pedida uma análise das narrativas e conteúdos dos ME de História A – 10.º ano; e, por fim, iremos analisar algumas das tendências, no que diz respeito aos componentes do ME, junto dos alunos. O trabalho encerrar-se-á, desta feita, com uma breve análise dos seus pontos essenciais, refletindo sobre o peso que os ME têm para os alunos, para a Escola e para a sociedade.

O ME representa, ainda hoje, o principal meio de acesso aos conteúdos programáticos por parte dos alunos. Ainda que as novas tendências científicas e metodológicas nos indiquem que os meios digitais irão substituir os analógicos, a realidade imediata apresenta-se de forma distinta. O ME é o elemento de estudo mais utilizado pelos alunos e, não só para os alunos este é relevante, os docentes continuam, na sua esmagadora maioria, a recorrer ao ME como sua primordial ferramenta de trabalho letivo — preparação, lecionação das aulas e desenvolvimento de exercícios. O período pandémico, recentemente vivido, veio confirmar isso mesmo. Não só através da utilização do ME (físico ou digital) como forma de uniformização e de diálogo entre docentes e discentes, mas, também, pelo facto de todos os elementos tecnológicos (que deveriam pertencer e funcionar nas escolas) não se encontrarem nas melhores condições durante o período de emergência. Este fenómeno permitiu-nos confirmar a discutida “ilusão tecnológica”, que vinha sendo debatida antes mesmo da Covid-19. A realidade escolar apresenta-se distinta daquela que

¹ Que correspondem, respetivamente, às AE de 7.º e 8.º anos: “A Herança do Mediterrâneo Antigo” e “Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI.”

os arautos da digitalização apregoam, sendo que grande parte dos equipamentos tecnológicos presentes nas escolas públicas estão desatualizados e fora de funcionamento. Por conseguinte, torna-se imperativo, ainda hoje, refletir sobre o ME, muitas vezes negligenciado no panorama global das metodologias de ensino e programas educativos mais recentes.

Capítulo I – Experiência Pedagógica

1.1 – O Meio

A Escola Básica e Secundária do distrito de Aveiro em que nos inserimos, apresentava condições físicas e uma comunidade humana excepcionais. Tendo sofrido uma renovação muito recentemente, a escola conta com uma sala de aula do futuro, a que recorreremos diversas vezes, um auditório apetrechado com equipamentos de qualidade e um restante parque tecnológico em renovação (no decorrer do estágio testemunhámos isso mesmo), – algumas salas específicas apresentam mesmo projetores de altíssima qualidade, quadros interativos e computadores, para uso dos docentes, em todas as salas². O estágio decorreu, assim, em instalações quase imaculadas, apesar de algumas problemáticas diretamente relacionadas com a tipologia da construção, que em nada influenciaram o normal decorrer das atividades letivas. No que ao corpo docente diz respeito, seguindo o panorama geral verificado por todo o país, este está envelhecido e com tendência para um cada vez mais acelerado envelhecimento. Uma quantidade significativa de docentes deixará a docência já no próximo ano letivo. Este facto foi, muitas vezes, abordado pelos próprios alunos.

Devemos destacar que o ponto fundamental e mais apelativo desta escola passa pela sua oferta curricular, de que consta o Curso de Artes Visuais e vários Cursos de Secundário. Por isso mesmo, a grande maioria dos alunos que frequenta a instituição está ou pretende prosseguir um percurso escolar relacionado com as artes. Os métodos e normas de avaliação adotados pela mesma, em que tem grande destaque o trabalho de equipa, funcionam, também eles, como um atrativo para os alunos do agrupamento de escolas e fora dele.

No que às turmas diz respeito, de forma breve, devemos enunciar que eram do Ensino Secundário, de cursos distintos: uma turma de 10.º ano do Curso de Artes Visuais, a quem lecionámos as disciplinas de História da Cultura e das Artes (HCA) e Cidadania e Desenvolvimento (CD); uma turma de 10.º ano do Curso de Línguas e Humanidades, a quem lecionámos a disciplina de História A; e uma turma de 11.º ano do Curso Profissional Técnico de Desenho de Mobiliário, a quem lecionámos a disciplina de HCA. Totalmente distintas em termos técnico-científicos e humanos, cada uma delas colocou desafios distintos e requereu, por isso mesmo, respostas metodológicas distintas e dinâmicas próprias. No global, a principal dificuldade inerente a todos os estudantes passava pelo português. A compreensão, retensão e exposição dos

² Apenas até meados do primeiro semestre, quando foram retirados de todas as salas a motivo da renovação tecnológica a decorrer, supomos.

conhecimentos através da produção escrita (e até oral) representou, durante o período de duração do estágio pedagógico, a principal dificuldade a enfrentar. As turmas de História A e do Curso Profissional destacavam-se neste ponto, tanto pela parca preparação prévia, como pela falta de motivação e ambição evidenciadas durante todo o ano letivo.

Apesar da língua portuguesa estar no cerne das grandes dificuldades evidenciadas, o principal fator de insucesso, nos casos em que ocorre, prende-se com a falta de motivação demonstrada e expressa pela grande maioria dos alunos, – sobretudo nas duas turmas já destacadas. Associado ao problema surge, por conseguinte, o comportamento desadequado e contraproducente. Em sentido inverso, a turma do Curso de Artes Visuais, apesar do nível de conhecimento científico inferior, apresentado num período inicial, sempre demonstrou grande interesse e elevados níveis de participação ativa em aula. Excluindo o caso particular da turma do Curso Profissional, uma realidade bastante distinta das restantes com as quais contactámos, parece-nos perentório destacar dois fatores fundamentais que contribuíram e contribuem para estas problemáticas. Em primeiro lugar, a inserção de alunos cujas escolhas curriculares não passavam pelos cursos em que se viram inseridos, nomeadamente, vários casos de alunos que se viram desviados do Curso Profissional de Técnico de Desporto; colocação de alunos num nível de escolaridade desadequado (falamos de três casos de alunos provenientes de países estrangeiros); e alunos que, em anos regulares³, deveriam ter sido retidos no Ensino Básico. Em segundo lugar, parece-nos que, no caso específico que conhecemos, as medidas de recuperação, aplicadas após os confinamentos consequentes da Pandemia de Covid-19, ou não foram aplicadas (na grande maioria dos alunos da turma de História A, foi este o cenário), ou foram insuficientes.

No que diz respeito aos momentos de avaliação, salientamos a crescente dificuldade em lidar com esses momentos. Existe, progressivamente, um número cada vez maior de alunos e de alunas que não consegue lidar com o trabalho individual classificativo. Por várias vezes, alunos padeceram de ataques de ansiedade aquando da realização das provas de avaliação, bloqueando por completo, e, conseqüentemente, desistindo dos mesmos. Seria expectável, num primeiro momento, tendo mesmo em consideração a inexperiência dos professores em formação, que estas dificuldades existissem. No entanto, não era previsível o número tão elevado de alunos que delas padece.

³ Fora da Pandemia.

1.2 – A Prática Pedagógica

O estágio pedagógico, efetuado numa Escola Básica e Secundária do distrito de Aveiro, teve a duração aproximada de oito meses e meio, tendo-se iniciado a 4 de outubro de 2022 e terminado a 14 de junho de 2023. Decorreu sob a orientação de uma docente da Escola e foi partilhado, no verdadeiro sentido da palavra, com os colegas estagiários, Miguel Pinto e Maria Joana Costa. Com vista ao cumprimento dos objetivos estabelecidos no Plano Individual de Formação (PIF)⁴, elaborado nas primeiras semanas do estágio, várias atividades foram desenvolvidas, dentro e fora da sala de aula, para as turmas a que o Núcleo se encontrava diretamente ligado e, também, para toda a Comunidade Escolar. Nas páginas seguintes, procuraremos, na medida do possível, registar os diversos momentos pedagógico-científicos que pautaram o trabalho desenvolvido durante estes meses.

Da experiência global do estágio pedagógico, destacamos dois fatores fundamentais para o desenvolvimento do mesmo e que merecem ser abordados antes do registo das atividades desenvolvidas: os seminários do núcleo de estágio e a observação das aulas lecionadas pelos colegas em formação e pela professora orientadora. Os seminários, decorridos duas vezes por semana, cumpriram com inúmeras funções, sendo as mais relevantes a análise e a reflexão sobre as aulas lecionadas. Foi neste espaço que, de forma crítica, franca e direta, sempre procurámos corrigir aspetos menos positivos e enaltecer aspetos positivos saídos das observações das aulas lecionadas pelos elementos do núcleo de estágio, – através de momentos de auto e heteroavaliação moderados pela Orientadora. Era, ainda, no decorrer destes seminários que se planeavam, desenvolviam e analisavam as atividades propostas para o Plano Anual de Atividades (PAA). Todas elas contaram com o envolvimento dos três professores estagiários, com maior ou menor envolvimento de cada um em atividades específicas. É relevante, ainda, destacar que o horário de atendimento aos Encarregados de Educação, da Professora Orientadora, coincidia com um dos seminários, pelo que várias vezes foi possível acompanhar as reuniões com os Encarregados de Educação dos alunos pertencentes à *nossa* direção de turma. O segundo fator que destacamos, a observação das aulas lecionadas pelos colegas em formação e pela Orientadora, demonstrou-se essencial para a evolução das metodologias a adotar e a implementar por cada um de nós. O contacto com os alunos, sempre mais próximo quando nos encontrávamos, numa das últimas filas da sala, a assistir, tal como eles, a uma aula, permitiu detetar focos de distração, causadores de

⁴ Consulte-se o Anexo 1 – PIF, p. 85 e 86.

distúrbios; analisar os níveis de participação indireta; constatar as preferências temáticas partilhadas pelo maior número de alunos; e, fundamentalmente, criar uma maior ligação ou empatia com os mesmos.

Ainda antes de prosseguirmos para a análise das atividades desenvolvidas no decorrer do estágio pedagógico, é essencial abordar duas condicionantes que pautaram o normal decorrer do mesmo. A mais relevante está diretamente relacionada com a orgânica do núcleo de estágio que, no ano letivo de 2022/2023, contava com três professores estagiários para duas turmas efetivas. Como consequência deste fator, as sequências de aulas praticadas por cada um dos professores em formação tinham, normalmente, uma duração semanal (equivalente a cinco blocos de 45 minutos), sendo que, no fim dessa semana, um outro professor estagiário tomava o lugar do anterior. A solução que, desde cedo, nos foi apontada passava pela lecionação na turma do Curso Profissional, algo que, num período já mais avançado do estágio, começou a ser efetivamente feito por mim e pelo colega Miguel. No entanto, num período inicial, nenhum dos professores estagiários se sentiu preparado, em termos metodológicos e mesmo humanos, para desempenhar essa tarefa. Sendo francos, parece-nos justo afirmar que uma prática pedagógica supervisionada e, por conseguinte, experimental não deve ser iniciada no Ensino Profissional. Não falamos da componente científica do mesmo, mas pela sua organização curricular particular e, até mesmo, pelo nível em que os alunos se encontram. Um professor estagiário inserido, desde o primeiro momento, na prática letiva dos Cursos Profissionais pode, com muita facilidade, perder toda a sua motivação e estagnar a sua evolução. Uma outra condicionante, que se coadunou, várias vezes, com a primeira, está intimamente relacionada com a localização geográfica da escola. Tendo, por livre vontade, optado por este núcleo de estágio, devemos referir o constante transtorno causado pelas sucessivas greves dos transportes públicos, mais concretamente pela CP – Comboios de Portugal. Única opção viável para as ligações entre Coimbra e Aveiro (e vice-versa), aquando das greves o estágio viu-se interrompido. Várias foram as vezes que, com todos os materiais preparados, os professores estagiários se viram impedidos de lecionar as suas aulas, ficando, por conseguinte, à responsabilidade da Professora Orientadora assegurar as mesmas com um tempo para as preparar bastante limitado. Como consequência, atendendo à dinâmica de funcionamento em que o núcleo de estágio assentava, se um período de greve coincidia com a sequência letiva de um dos professores estagiários, esse docente perdia, por completo, as suas aulas. No período inicial do Estágio esta problemática ganhou um maior relevo, uma vez que impediu, de forma constante, o desenvolvimento das sequências letivas (encadeadas) de maior duração.

Um estágio pedagógico supervisionado tem como principal característica o momento de transição, em que os professores, em formação inicial, tomam contacto direto com a realidade pedagógica. Para tal, os estagiários devem ser capazes de planejar e executar aulas, organizar atividades e inserir-se, com vista ao seu desenvolvimento mútuo, na Comunidade Escolar. Como principal elemento do estágio pedagógico destacam-se as aulas lecionadas. Em seguida procuraremos analisar o processo evolutivo traçado no decorrer do estágio, no que às aulas diz respeito.

Durante o período em que desempenhámos funções docentes, e tendo em conta aquilo a que nos propusemos no início do estágio⁵, lecionámos um total de 56 aulas⁶: 23 na disciplina de História A (10.º ano); 21 na disciplina de HCA (10.º ano); oito na disciplina de HCA, do Curso Profissional (11.º ano); e, por fim, quatro na disciplina de CD (10.º ano). Para cada turma procurámos, na medida do possível, adotar diferentes estratégias. Atendendo às Aprendizagens Essenciais (AE), às características dos alunos de cada turma e à disciplina em causa, a tipologia de aula variou, com o intuito, não só, de desenvolver aulas o mais atrativas possível, mas também, realizar experiências metodológicas com vista ao desenvolvimento pessoal. Assim sendo, à exceção de nove aulas que foram dedicadas à temática que orienta o presente relatório de estágio (três aulas) e à temática da Inteligência Artificial (IA) na Escola (seis aulas), as restantes 47 foram dedicadas aos conteúdos programáticos patentes nas AE das disciplinas de História A e HCA.

No primeiro semestre, no período concentrado entre os dias 4 de outubro de 2022 e 19 de janeiro de 2023, lecionámos um total de sete aulas. Apenas duas delas foram dedicadas a HCA, sendo que as restantes incidiram sobre conteúdos programáticos de História A. A primeira experiência pedagógica teve lugar no dia 2 de novembro de 2022, na turma de Línguas e Humanidades. Os conteúdos a lecionar, “Unidade do mundo imperial: o culto a Roma e ao imperador”, foram previamente preparados através de uma recolha de informação bastante metódica e satisfatória, diríamos, agora, até excessiva, pelo que em termos científicos não se sentiu ou notou qualquer dificuldade. Apesar do domínio da temática, a aula centrou-se, quase em exclusivo, na nossa pessoa, algo que abriu caminho a vários focos de perturbação e aos quais não demos resposta. Ainda assim, desta primeira experiência, conseguimos retirar várias ilações: existe uma clara disparidade entre a teoria praticada e transmitida no primeiro ano do Mestrado em Ensino, mais concretamente no que diz respeito às unidades curriculares da área de Psicologia, e

⁵ Os professores estagiários propuseram-se, desde o primeiro momento, a desempenhar as funções que lhes fossem atribuídas até ao dia 14 de junho de 2023, último dia de aulas.

⁶ O número de aulas resulta da soma dos blocos de 45 minutos lecionados.

a realidade escolar. Com base no que havíamos aprendido no ano anterior, não tínhamos conseguido desenvolver um método (e práticas) capaz de atrair e controlar uma turma; ficava evidente que o caminho a seguir deveria ser distinto.

Um momento fundamental para o desenvolvimento da nossa *persona*, dentro da sala de aula, terá sido a primeira aula assistida pela Orientadora Científica. Nesse momento foram realçadas lacunas que prejudicavam a nossa prática letiva, de forma clara e precisa, sem qualquer alvoroço, com as quais concordámos, – tendo até enunciado algumas delas no momento de reflexão de autoavaliação. Além disso, neste momento, foram indicadas estratégias alternativas para colmatar certas dificuldades evidenciadas, – sendo uma delas o desenvolvimento de planos de aula mais detalhados⁷, uma vez que aqueles que até então apresentávamos eram bastante sintéticos.

Posteriormente a este momento, já no segundo semestre, dado o número reduzido de aulas que havíamos lecionado até ao momento, por comparação com os colegas estagiários, tivemos oportunidade de desenvolver uma longa sequência de aulas com a turma de HCA (10.º ano), – de 2 de março de 2023 a 4 abril de 2023, num total de 18 aulas. Tendo refletido sobre as indicações previamente fornecidas, iniciámos um processo de desenvolvimento de metodologias assentes no questionamento persistente de conceitos previamente adquiridos e fortemente direcionadas para a participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem. O pretendido era um cruzamento entre as teorias cognitivista e construtivista, pressupondo que as aprendizagens se produzem a partir da experiência, procurámos que a memória (afastada do sentido tradicional atribuído à mesma no meio escolar) se relacionasse, diretamente, com a compreensão. O aluno via-se, assim, como um processador ativo da informação através do registo e organização dos conhecimentos, de forma a ser capaz, autonomamente, de reorganizá-los e reestruturá-los quando necessário⁸. Simultaneamente, procurámos, através do desenvolvimento de raciocínios e inferências lógicas, que os alunos construíssem o seu próprio conhecimento, funcionando, o docente, como mediador de todo o processo⁹. Em suma, o resultado pretendido passava pela construção, baseada em aprendizagens previamente introduzidas e consolidadas, do conhecimento pelos próprios alunos, testando esse mesmo conhecimento a partir de um intenso questionamento. Daí, pretendíamos

⁷ Consulte-se os Anexo 2 e 3 seguem dois exemplos de planos de aula, para que se evidencie a evolução traçada a partir deste momento, p. 87 a 89 e p. 90 a 96.

⁸COELHO, M. A., & DUTRA, L. R, Behaviorismo, cognitivismo e construtivismo: confronto entre teorias remotas com a teoria conectivista, *Caderno De Educação*, 1(49), 51–76, 2018.

⁹ FOSSILE, Dieysa K., Construtivismo versus socio interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas, *Revista Alpha*, Patos de Minas, UNIPAM, 2010.

direcionar os alunos para novas aprendizagens, que atingiriam (e atingiram) de forma quase autónoma.

Dedicada ao módulo “A Cultura da Catedral”, a sequência de aulas permitiu um desenvolvimento considerável das metodologias que acima referimos, e, mais relevante, forneceu uma estabilidade evidente na prática pedagógica, em contexto de sala de aula. Devemos salientar a importância deste fator em particular. A docência funciona, baseando o argumento na experiência pessoal, na continuada aplicação de um método a que professores e alunos se adaptam progressivamente. Para que tal aconteça, é necessário que todos os intervenientes tenham o devido tempo para o fazer. No caso particular deste núcleo, esta estabilidade apenas se tornou possível num período bastante adiantado do estágio, algo que prejudicou, em primeiro lugar (e acima de tudo), os alunos e, por conseguinte, os professores estagiários e a própria Professora Orientadora. Dada a estabilidade que nos foi assegurada, conseguimos, neste período, desenvolver um relacionamento diferente com os discentes, com as aprendizagens e, em ponto último, com a própria Comunidade Escolar. Todo o módulo foi lecionado por nós, à exceção de um *caso prático* específico trabalhado pelo colega estagiário Miguel, pelo que a forma, o tempo, e os métodos a implementar em cada uma das aulas foram da nossa exclusiva responsabilidade. Esta particularidade permitiu, de forma evidente, um desenvolvimento sustentado e continuado da nossa prática pedagógica. No mesmo sentido, do desenvolvimento pessoal, os planos de aula, previamente criticados, passaram a obedecer a uma estruturação mais clara, tendo sido acrescentado um novo ponto aos já estabelecidos, que apelidámos de “Síntese dos Conteúdos”¹⁰.

Finda a sequência de aulas em HCA, regressámos à turma de História A (10.º ano), onde lecionámos 11 aulas. Seis dessas aulas incidiram sobre a Expansão Marítima e, as restantes cinco, sobre a Arte Renascentista. Atendendo ao sucedido no período inicial da prática pedagógica nesta mesma turma, procurámos, desde logo, reconstruir a autoridade que havia sido abalada. Nunca através da imposição, mas, antes, através de uma aplicação das metodologias desenvolvidas no período anterior, adaptadas ao contexto da turma. Apesar do comportamento reprovável (verificado desde a primeira aula do ano letivo até à sua última), os alunos mostraram-se, progressivamente, mais envolvidos nas aulas. A exigência das questões propostas em aula, que na turma de HCA se encontrava já num nível considerável, foi adaptada, para que os alunos com dificuldades evidentes conseguissem, também eles, intervir e participar ativamente na construção dos conhecimentos. Apesar do curto espaço de tempo em que esta sequência tomou lugar, no

¹⁰ Anexo 3, referido anteriormente.

último bloco de aulas da mesma, os alunos mostravam-se totalmente envolvidos nas práticas implementadas, desenvolvendo e questionando a temática em causa de forma espontânea e bastante fluída.

As experiências desenvolvidas, no período final do estágio, nas disciplinas de CD (10.º ano) e HCA (11.º ano – Profissional), decorridas entre 16 de maio e 6 de junho de 2023, mostraram-se extremamente proveitosas. A pedido pessoal, foi-nos permitido, pela Professora Orientadora, realizar as *rotações* nas disciplinas que, no Núcleo, eram tidas como suplementares à sua orgânica, – pelos motivos que já deixámos explicitados. Na disciplina de CD abordámos uma temática bastante relevante no panorama escolar e social atual: a Inteligência Artificial (IA) e o seu relevo em contexto escolar. Três das quatro aulas que lecionámos na disciplina foram dedicadas à introdução e análise da temática, sempre com uma participação muito competente e interessada por parte da turma; ficando, a última das aulas, dedicada ao desenvolvimento de um debate em torno da problemática “O papel da Inteligência Artificial na escola – o ChatGPT.” A temática seria repescada num bloco de aulas de HCA (11.º ano – Profissional), uma vez que se mostrava pertinente a sua abordagem no módulo “A Cultura do Espaço Virtual”. Mais relevante do que o reaproveitamento dessa temática e da sua exploração em sala de aula, com ambas as turmas, terá sido o interesse evidenciado pela mesma e as reflexões que foram suscitadas nas turmas. Devemos realçar as aulas (oito) lecionadas na turma do Curso Profissional. Com um interesse e um nível de atenção extremamente residuais, mostrou-se necessário não só adaptar, ainda mais, o grau de dificuldade das aprendizagens abordadas e das questões colocadas, mas também os recursos utilizados no decorrer das aulas. Admitimos, sem grande espaço para dúvidas, que as aulas lecionadas nesta turma terão sido as mais exigentes de todas as que lecionámos. Não pelo grau de competência científica exigido, mas pela constante necessidade de captar a atenção e motivar os alunos; algo que, atendendo, também, ao grande esforço que dedicámos à preparação destas aulas, cremos ter conseguido.

1.3 – Plano Anual de Atividades

Tendo sido proposto ao grupo de professores em formação, no período inicial do Estágio, o seu envolvimento no desenvolvimento de atividades propostas para o PAA, o mesmo propôs e

executou 11 atividades¹¹. Tendo em vista a exploração de temáticas diretamente relacionadas com as aprendizagens a trabalhar com as turmas em que estávamos inseridos ou procurando abordar temáticas pouco exploradas em âmbito escolar, todas as atividades foram destinadas à Comunidade Escolar. Assim, organizaram-se seis palestras, nas quais participaram docentes da Universidade de Coimbra, a saber, o Professor João Paulo Avelãs Nunes (“Judeus e Marranos - Anti judaísmo, Antissemitismo e Holocausto”); o Professor Joaquim Braga (“Filosofia e Contemporaneidade”); a Professora Susana Pais (“Filosofia e Contemporaneidade”); o Doutor Ricardo Pereira Gonçalves (“O que é o Direito? O legado de Roma”); a colega e também professora estagiária Beatriz Rodrigues (“A importância das Distopias na compreensão dos Direitos Humanos: uma perspetiva Audiovisual e Literária”); as Professoras Convidadas da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, Joana Galiano e Carolina Pires (“Saúde mental nos jovens”); e, por fim, o Investigador Miguel Cardina (“Estado Novo (1926-1974) Porque durou, como caiu? – Iniciativa Debates de Abril”).

Contámos, ainda, com a exibição de dois filmes, a propósito do Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto, - *O Filho de Saul*, de László Nemes (2015) e *O Pianista*, de Roman Polanski (2002). Exibimos, também a propósito do mesmo dia, o documentário *Shoa*, de Claude Lanzmann (1985), na íntegra. As restantes atividades foram dedicadas à elaboração e exposição de apresentações que incidiram sobre a “Comemoração dos 382 anos da Restauração da Independência” e “Marcelismo o Fim do Regime” (exposição elaborada pela Iniciativa Debates de Abril).

Da nossa participação no PAA e, por conseguinte, no desenvolvimento das atividades, devemos destacar o colega estagiário Miguel Pinto, cujo empenho sempre serviu de exemplo para os restantes. Tendo participado, como palestrante, em duas das atividades e promovendo contactos com a maioria dos palestrantes convidados. Da nossa parte, destacamos os esforços efetuados no sentido da resolução das mais diversas problemáticas técnicas e burocráticas que pautaram a elaboração de atividades na e para a Comunidade Escolar. É essencial, ainda, destacar a importância do PAA em meio escolar. Existe, como de resto é debatido com frequência, uma estagnação científica e metodológica no corpo docente e, como consequência direta, nas próprias escolas. O desenvolvimento de atividades que procuram ir além daquilo que é estabelecido pelas diretivas internas e externas, deve, por isso mesmo, merecer um papel de maior importância.

¹¹Atividades do PAA, Anexo 4, p. 97 e 98.

Atividades em que não estivemos diretamente envolvidos, mas cujo mérito devemos destacar, pela enorme relevância que apresentaram, passam pela “Exposição de trabalhos alusivos ao 25 de Abril”, promovida pelo Professor Wagner Silva; e a Feira Vocacional e Profissional de Aveiro, atividade desenvolvida no âmbito do Programa de Ação Educativa do Município de Aveiro (PAEMA), extremamente pertinente para toda a Comunidade Escolar, em particular para os alunos em final do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

1.4 – Clube de Cinema

Este Projeto, desde cedo imaginado e referenciado à Professora Orientadora, apenas no segundo semestre viria a conhecer a sua efetiva execução, uma vez que, num primeiro momento, se mostrou demasiado complexo gerir todas as obrigações que nos haviam sido atribuídas e proceder, simultaneamente, à obrigatória e essencial integração na Comunidade Escolar. Assim, pensado e executado por nós e pelo professor estagiário Miguel Pinto, e ao qual se associou a colega estagiária Joana Costa, o Clube de Cinema decorreu entre os dias 14 de março e 13 de junho, com uma periodicidade semanal. No total, foram exibidos 12 filmes¹² que procuraram alargar os horizontes culturais, relativos à Sétima Arte e além dela, dos alunos envolvidos no Clube.

Merecem destaque a evolução do Clube, a sua orgânica, a adesão e a sua (futura) continuidade. Surgido com base no *amor* pela Sétima Arte, partilhado por nós e pelo colega Miguel, o Clube tinha como princípio fundamental a difusão cultural. Todavia, em momento algum descorámos o seu papel enquanto meio agregador de alunos e de ligação entre professores e discentes. Assim, para que estes se sentissem envolvidos em todos os momentos do Clube, foi elaborada uma lista de 200 filmes, divididos por 26 temáticas¹³, com o intuito de apresentar um vasto leque de escolhas aos alunos, para que, posteriormente, estes pudessem optar pelos seus preferidos. Este processo conheceu dois passos: o primeiro consistiu na divulgação da lista de filmes pelas turmas do Ensino Secundário, às quais nos dirigimos para promover o Clube; o segundo passou pela escolha das temáticas, numa fase inicial (por forma de reduzir os filmes propostos aos temas mais requeridos) e, em seguida, a escolha dos filmes que, individualmente, cada aluno pretendia visualizar. Estes dois momentos de seleção realizaram-se com recurso à

¹² Filmes exibidos no Clube de Cinema, Anexo 5, p. 99 a 101.

¹³ Lista de Filmes, fornecida aos alunos, Anexo 6, p. 102 a 110.

ferramenta digital *Google Forms*¹⁴. Desta feita, apenas a primeira e última sessões¹⁵ não conheceram filmes saídos deste processo *democrático*, uma vez que foram previamente estabelecidos pelos organizadores do Clube. Todas as dez sessões restantes consistiram na exibição de filmes escolhidos pelos próprios alunos. Salientamos a quarta sessão (04-04-2023), desenvolvida conjuntamente com a Professora Anabela Pedreiro (Biologia), no âmbito do Plano da Educação para a Saúde (PES), – em que foi exibido o filme *Juno* (2007); e a nona sessão (23-05-2023), desenvolvida conjuntamente com a Professora Guida Bastos (Física e Química), no âmbito da exploração das alterações climáticas, – tendo sido exibido o filme *Mad Max: Fury Road* (2015).

O funcionamento de cada uma das sessões passou, sempre, por uma grande liberdade, já que se tratava de uma atividade facultativa e, por isso mesmo, sem presenças obrigatórias. Cada sessão contou com uma pequena introdução ao filme, a exibição do mesmo e, por fim, um período de debate em torno das principais temáticas exploradas na obra. Em termos de afluência, a primeira sessão contou com a presença de cinco alunos, sendo que, destes, apenas uma aluna permaneceu até ao final da sessão. Com esta acabaria, no entanto, por se desenvolver um debate, de cerca de duas horas, que, posteriormente, a levaria, a título voluntário, ao desenvolvimento de um texto ensaístico sobre um dos temas centrais do filme. As sessões desenvolvidas com as Professoras já citadas contaram com um grande número de participantes, sendo que a presença dos alunos das turmas em causa era, nesses dias, obrigatória. No entanto, e de destacar, é a constante evolução do número de participantes do Clube nas sessões ditas normais. Dos cinco iniciais, o Clube passou para cerca de vinte membros que marcavam, constantemente, a sua presença em cada uma das sessões. Destacamos a participação, em maior número, de alunos da turma a quem lecionávamos HCA (10.º ano), duas alunas da turma de História A, sendo que uma delas marcou presença em todas as sessões e, por último, a participação de vários alunos externos às *nossas* turmas. Tendo em conta o término do ano letivo e a consequente finalização do estágio pedagógico, o Clube de Cinema conhecerá, no futuro, a sua continuidade através dos alunos que nele participaram e que, de forma totalmente voluntária, pretendem dar-lhe um merecido prosseguimento.

Desta experiência pensada, desenvolvida e executada quase em exclusivo pelos professores estagiários, é essencial destacar a proximidade que foi sendo desenvolvida entre professores e alunos. Os níveis de adesão ao Clube demonstraram, sucessivamente, a crescente qualidade das

¹⁴ Formulários utilizados para votação, Anexo 7, p. 111 a 116.

¹⁵ 1.ª sessão: *Beleza Americana* (1999); última sessão: *Cinema Paradiso* (1988).

aulas praticadas pelos professores estagiários, algo que atraiu um cada vez maior número de alunos para o mesmo. E, no sentido inverso, a participação no Clube resultava, também pela proximidade que nele se sentia, numa cada vez maior participação dos alunos em contexto de sala de aula. O cinema, a própria orgânica do Clube e o espaço de debate promoveram, assim, um ambiente cada vez mais propício à prática letiva, facilitando o trabalho dos docentes e criando uma maior motivação nos discentes.

Em termos pessoais, resta-nos destacar o grande envolvimento no Clube de Cinema, conjuntamente com o professor Miguel, com vista ao aperfeiçoamento do seu funcionamento e ao desenvolvimento pessoal. Sendo, regularmente, apontada como uma das principais dificuldades próprias, a crescente ligação com os alunos fora do ambiente de sala de aula permitiu que, uma vez dentro dela, esses mesmos alunos se envolvessem mais nas aulas e, como consequência, os restantes se sentissem motivados para o fazer de igual forma. Trata-se de uma das experiências mais enriquecedoras de todo o estágio pedagógico, pelo envolvimento dos alunos, pelos resultados obtidos, por sabermos que terá continuidade e, acima de tudo, pelas constantes dificuldades externas sentidas que, com sucesso, ultrapassámos.

1.5 – Reflexão sobre o Percurso Formativo

O estágio pedagógico, concentrado entre os meses de outubro de 2022 e junho de 2023, representou uma experiência de enorme relevo no nosso desenvolvimento enquanto docentes. O primeiro contacto com a orgânica escolar, tudo o que nela se concentra e a rodeia, mostrou ser bastante proveitoso e transformador, permitindo que fossem ultrapassadas dificuldades iniciais, sobretudo inerentes ao relacionamento com os alunos e, em termos pedagógico-científicos, à adequação e simplificação dos conteúdos que se pretendia expor.

As primeiras aulas mostraram-se conturbadas, pelo claro distanciamento, humano e científico, entre a nossa pessoa e os alunos, e a forma inicial que havíamos adotado para expor os conteúdos que se mostrou desadequada. Não só pela progressiva perda de autoridade em sala de aula, mas por apresentarmos as aprendizagens com um grau de profundidade desadequado ao nível de ensino em causa. As extensas leituras e as consultas bibliográficas mostravam-se, desta feita, como um malefício. A irregularidade na prática letiva, causada pela própria orgânica do Núcleo de Estágio, pelas sucessivas greves (dos transportes e funcionários das escolas) e, até mesmo, por motivos pessoais, funcionou, também ela, como um grande entrave ao desenvolvimento

satisfatório de novas estratégias e métodos. Para o ultrapassar destas dificuldades, o contributo dos dois colegas de estágio sempre foi notável. Dentro e fora do ambiente escolar, travámos discussões saudáveis em torno dos problemas individuais e partilhados, com o intuito de os dirimir.

Em suma, as primeiras aulas, lecionadas na turma de História A, padeceram do grau de dificuldade imposto nas aprendizagens a lecionar, dos recursos utilizados, que se mostraram desajustados aos interesses pessoais e coletivos dos alunos e, acima de tudo, da rigidez metodológica adotada, baseada num método, no momento, inexistente. Era, portanto, necessário inverter esta alienação pessoal do corpo humano que se apresentava em sala.

O momento transformador deste panorama tomou lugar, como já referido, na reunião que se seguiu à primeira das aulas assistidas pela Orientadora Científica. Nesse momento, foi esclarecido um conjunto de problemas direta e indiretamente relacionados com a nossa pessoa. Tendo, após a reunião, um período significativo de pausa letiva (relacionado com o funcionamento em rotação do Núcleo de Estágio), aproveitámos o momento para ler, de forma aprofundada, sobre as várias teorias da aprendizagem, antes abordadas nas unidades curriculares (UC) da vertente de Psicologia, integradas no Mestrado que atualmente encerramos. Tendo em conta o desajustamento existente entre a abordagem meramente teórica praticada nessas UC e o conhecimento efetivo que agora possuíamos sobre a realidade escolar e letiva, procedemos à construção de um método baseado nas teorias cognitivista e construtivista, aliás já explanado anteriormente. Dentre os vários propósitos que se pretendia alcançar constava uma maior proximidade entre o professor e os alunos, uma simplificação dos conteúdos a lecionar e uma maior intervenção dos próprios alunos no seu processo de aprendizagem. Como consequência, ainda, dessa reunião, a Professora Orientadora compreendeu, de forma acertada, em nosso entender, deixar-nos totalmente responsáveis pela leção de um módulo, “A Cultura da Catedral”, à turma de HCA (10.º ano). Desta feita, foi-nos possível, ao longo de um mês, aplicar e desenvolver as estratégias e os métodos pensados, ajustando-os à realidade que se nos apresentava.

O normal decorrer do estágio, a continuada prática letiva, o progressivo crescimento do Clube de Cinema e a maior dedicação pessoal aos alunos, permitiram que, na aula que encerrou essa sequência, grande parte das dificuldades evidenciadas estivessem ultrapassadas. Incidindo sobre o “Gótico em Portugal”, que funcionou, também, como meio de consolidação das aprendizagens, uma vez que as anteriores haviam incidido sobre o estilo Gótico no panorama europeu, a aula foi, praticamente, lecionada pelos próprios alunos. Estes foram capazes de recorrer aos conhecimentos previamente trabalhados e adaptá-los ao cenário que agora lhes era proposto.

Isto resultava, simultaneamente, numa consolidação coletiva e individual das aprendizagens, sendo que o nosso papel, nessa aula e já em algumas das anteriores, não foi mais do que o de orientadores do trajeto a efetuar, através de questões cujo grau de dificuldade ia, progressivamente, aumentando.

Finda a sequência, regressámos, revigorados, à turma de História A, onde aplicámos, com algumas nuances, dadas as especificidades da turma, os mesmos métodos. Uma abordagem bastante dinâmica, extremamente dialogante e participativa, algo bastante temido quando pensado para este 10.º ano, mostrou-se, no final, uma estratégia não só exequível, mas benéfica para alunos e professores. Embora o grau de exigência fosse bastante baixo, para que todos os alunos tivessem acesso à participação ativa em aula, o constante reforço das aprendizagens mostrou-se frutífero e, aquando da nossa última aula na turma em questão, que incidiu sobre “A reinvenção das formas artísticas: imitação e superação dos modelos da Antiguidade”, as dinâmicas eram já bastante semelhantes às experimentadas na turma de HCA (10.º ano). Devemos realçar, novamente, que o sistema de rotações adotado pelo Núcleo de Estágio não se mostrou proveitoso para nenhuma das partes envolvidas no processo. Ainda assim, destacamos que o período de maior evolução pessoal se concentrou durante e após a longa e continuada sequência de aulas de que beneficiámos em detrimento dos nossos colegas.

Num momento já bastante próximo do final do Estágio Pedagógico tivemos, ainda, oportunidade de lecionar ao 11.º ano do Curso Profissional e, ainda que em número reduzido, algumas aulas de CD. Neste momento, estando bastante seguros das estratégias que vínhamos a desenvolver, dedicámos as aulas à exploração de temáticas pouco, ou nada, abordadas na Escola. No caso específico da disciplina de CD, tratando-se de uma turma do Curso de Artes Visuais, a abordagem da IA passou, em grande medida, pelo despertar de uma postura crítica perante a problemática. Tendo, durante as aulas de HCA, notado o recurso, por parte de alguns alunos, aos *chatbots* (mais concretamente ao *ChatGPT*), decidimos abordar a temática desde o seu conceito mais básico, “o que é a inteligência?”, até ao mais intrigante, “a arte *artificial*”, apelando ao sentimento estético e artístico dos alunos. As aulas que incidiram sobre esta temática tiveram grande sucesso junto dos discentes, não só pelo interesse natural que despertou, mas pela oportunidade que lhes foi conferida para debater, abertamente, sobre a IA e o seu recurso em contexto de sala de aula.

No caso da turma do 11.º ano (HCA), a mesma temática foi abordada, de forma distinta e simplificada, conhecendo, todavia, os mesmos níveis de adesão e interesse. As aulas lecionadas

nesta turma mostraram-se, sempre, bastante desafiantes, uma vez que evoluíam, tendencialmente, no sentido inverso àquele que vínhamos a trabalhar, ou seja, os alunos procuravam, constantemente, recolher-se numa zona de conforto que implicava a não participação em aula. Todavia, estando, naquele momento, bastante confiantes, conseguimos, com menor ou maior dificuldade, encontrar temáticas específicas que atraíram os alunos e os deixaram motivados, aumentando a sua participação. Exemplo paradigmático disso mesmo pode ser demonstrado através da temática e AE da última aula que lecionámos no estágio pedagógico, – “Arte cinética e a *OpArt*”. Tendo em conta a especificidade da turma, o recurso aos meios audiovisuais mostrou-se essencial como veículo motivacional. A dado momento os alunos, sem o saberem, estavam a participar ativamente, através da análise e discussão de obras artísticas, no seu processo de aprendizagem, algo a que eram bastante relutantes. Nesta aula foi discutido o valor da *arte pela arte* e o papel do artista na elevação do estatuto de uma obra de arte, enquanto se debatiam as condicionantes causadas por um título que é atribuído a uma obra, não permitindo, por isso, interpretações livres por parte do observador.

Concluimos este capítulo explorando, de forma breve, as principais dificuldades enfrentadas no decorrer do Estágio, aquelas que foram ultrapassadas e as que precisam de ser trabalhadas. Não repetindo o que anteriormente expusemos, a dificuldade central de todo o Estágio e, de forma geral, do próprio Mestrado, passou e passa pela desmotivação pessoal. Tendo desde cedo percebido que o caminho futuro não passará, imediatamente, pela docência, tornou-se, sobretudo no período inicial, complicado canalizar e demonstrar entusiasmo dentro e fora da sala de aula, pelo que a relação com os alunos era bastante distante. O facto de as estratégias adotadas não terem, inicialmente, funcionado não contribuiu para que esse estado fosse alterado, sendo que apenas na reunião com a Orientadora Científica se conheceu uma inversão da tendência. A partir de então, encarando o Estágio como um trabalho que merecia ser cumprido com o máximo rigor, sobretudo pelo papel social desempenhado pelos docentes, grande parte dos pontos negativos evidenciados foram, progressivamente, desaparecendo. A relação com os alunos tornou-se bastante proveitosa e muito fluída, aplicando-se o mesmo à restante Comunidade Escolar; procedemos a uma simplificação das temáticas a abordar e promovemos o maior envolvimento possível dos alunos no seu desenvolvimento científico e académico. Voltamos, uma vez mais, a chamar a atenção para o sistema de rotatividade dos professores que prejudicou todas as partes envolvidas.

No sentido oposto, seria necessário, caso pretendêssemos prosseguir o caminho da docência, apostar em novos recursos digitais, não como forma de substituir os meios analógicos (em vias de extinção), mas, antes, para os potencializar. Durante o Estágio procurámos fomentar hábitos de leitura junto de alguns alunos, tendo obtido sucesso em alguns casos. Algo a fazer, perentoriamente, seria praticá-lo com todos os alunos.

Capítulo II - Manuais Escolares de História: Uma visão eurocêntrica sobre o passado

2.1 – O manual escolar: o seu papel social, político e cultural

A revisão e análise dos ME, de modo internacional, data do período que se segue à Primeira Guerra Mundial. Nesse momento, terá sido a Liga das Nações que iniciou o processo, procurando formas de combate à xenofobia e de evitar estereótipos¹⁶. Após a Segunda Guerra Mundial, os membros fundadores da UNESCO partilhavam a convicção de que uma nova organização mundial deveria continuar o trabalho anteriormente iniciado pela Liga das Nações. Em 1946, na primeira Conferência Geral da UNESCO, foi aprovada uma resolução que estabelecia o programa para melhoramento dos ME e materiais escolares, como forma de ajuda ao desenvolvimento e entendimento internacionais. Este programa baseava-se na cuidada análise das experiências efetuadas¹⁷. Metodologia e pedagogia aplicadas aos ME *bi* ou multinacionais procuravam, assim, responder às problemáticas surgidas dos dois conflitos traumáticos que haviam marcado a Humanidade, num período recente. A discussão centrava-se nas temáticas do patriotismo exacerbado, o racismo e a xenofobia, evoluindo para questões mais direcionadas, como o papel das mulheres na História e a religião enquanto motor do conhecimento, na década de 90¹⁸.

Num período mais recente, a discussão centra-se, sobretudo, nos países do Sudeste Asiático e do Médio Oriente. O “diálogo” social entre os Estados muçulmanos e a Europa, assim como as consequências do colonialismo, são as grandes problemáticas abordadas¹⁹. Desde o início da década de 90, surge uma nova corrente de análise dos ME. Os tópicos mais explorados passam pela *invisibilidade* das mulheres, etnocentrismo, racismo, belicismo, a imagem da Europa e a

¹⁶ PINGEL, Falk - *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision – 2nd revised and updated editions*. UNESCO, Paris/Braunschweig, 2010, p. 9.

¹⁷ *Idem*, p. 11 a 19.

¹⁸ PINGEL, Falk – “Can Truth Be Negotiated? History Textbook Revision as a Means to Reconciliation”, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, The Politics of History in Comparative Perspective*, vol. 617, Sage Publications, Inc., 2008, pp. 182.

MONTÉS, Rafael Valls, “La Historiografía Escolar Española en la Época Contemporánea: de los Manuales de Historia a la Historia de la Disciplina Escolar, *Lecturas de la Historia: nueve reflexiones sobre Historia de la Historiografía*, Diputación de Zaragoza, Institución “Fernando el Católico”, 2002, p. 193.

¹⁹ PINGEL, Falk – “Can Truth Be Negotiated? History Textbook Revision as a Means to Reconciliation”, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, The Politics of History in Comparative Perspective*, vol. 617, Sage Publications, Inc., 2008, pp. 182.

transformação dos países do Leste Europeu retratada nos ME²⁰. Como nos trabalhos de José Osés, Ignacio Freire, Carmen Muñoz e Juan Sabater, a intenção dos novos projetos e análises passava por abordar a evolução da consciência histórica nos ME de História; e compreender com que atraso, no caso de este existir, se incorporavam as novas tendências historiográficas nos ME²¹.

Podemos, por conseguinte, identificar duas fases na revisão e análise dos ME, nacionais (com um ligeiro atraso) e internacionais e interculturais: inicialmente, comissões *multi* ou bilaterais concordavam numa versão harmoniosa de uma história partilhada; no presente, os projetos focam-se no desenvolvimento de princípios e métodos com os quais um determinado assunto (ou problemática) pode ser apresentado sem que seja necessariamente produzido de forma conjunta, com o fim de se desenvolver uma narrativa *final* (*ultimate narrative*)²². Em países cujas organizações estruturais não conseguem sustentar ou produzir ME ou mecanismos eficientes e adequados de ensino, organizações internacionais tomam para si essa responsabilidade. São disso exemplos, a UNESCO, o Banco Mundial e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (UNDP). Resultantes deste *auxílio*, surgem confrontos entre as perspetivas nacionais e as, claramente enviesadas, internacionais, apresentadas por elementos externos à sociedade em questão²³. Estas perspetivas antagónicas resultam de processos influenciados pelas narrativas históricas reproduzidas e divulgadas por ambos os lados.

Nestes casos, em concreto, e de forma geral, o papel do ensino da História passa por transmitir e refletir sobre os conflitos que envolveram dois ou mais Estados (ou Nações). Assim, deve explicar o surgimento dos conflitos, de forma clara e isenta; e elaborar uma narrativa que consolide as feridas abertas no passado, fortalecendo a coesão de uma sociedade anteriormente quebrada²⁴. Embora ambos os objetivos pareçam aceitáveis e, até, louváveis, na prática torna-se complicado estabelecer uma relação efetiva entre ambos. Analisar um conflito de forma isenta e estabelecer as suas causas pode provocar, ao contrário do pretendido, uma maior divisão. Desta

²⁰ MONTÉS, Rafael Valls, “La Historiografía Escolar Española en la Época Contemporánea: de los Manuales de Historia a la Historia de la Disciplina Escolar, *Lecturas de la Historia: nueve reflexiones sobre Historia de la Historiografía*, Diputación de Zaragoza, Institución “Fernando el Católico”, 2002, p. 192 a 193.

José Antonio Álvarez Osés, Ignacio Cal Freire, M^a Carmen González Muñoz e Juan Haro Sabater, terão sido dos primeiros a realizar um estudo desta “nova fase de estudos” espanhóis sobre os ME de História: “La historia en los textos de bachillerato (1938-1975) Proyecto de investigación y análisis de un tema: la Segunda República”, en *Revista de Bachillerato*, n^o 9, 1979, pp. 2-18.

²¹ *Idem*, p. 194.

²² PINGEL, Falk – “Can Truth Be Negotiated? History Textbook Revision as a Means to Reconciliation”, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, The Politics of History in Comparative Perspective, vol. 617, Sage Publications, Inc., 2008, pp. 183.

²³ *Idem*.

²⁴ *Idem*, p 184 e 185.

feita, vários órgãos governativos, antecipando esta consequência, proveniente de um debate aberto e profundo sobre a razão que conduziu a um ou vários acontecimentos, eliminam ou manipulam uma narrativa por si criada. Exemplos como os do Ruanda, da África do Sul e da Bósnia Herzegovina, são explorados por Falk Pingel²⁵. Neste momento seria essencial refletir sobre o papel da memória na construção da História nacional e internacional, à imagem do trabalho desenvolvido por Dominick LaCapra dedicado à memória e pós-memória do Holocausto²⁶. Os lugares de memória, de Pierre Nora, revelam uma importância significativa no momento de criação e análise de uma narrativa histórica. Como referimos anteriormente, os ME produzidos por organizações externas aos países, - aos quais se destinam, - em conflito ou pós-conflito, resultam em discussões improdutivas e na rejeição das narrativas criadas. Em casos extremos, como o do Ruanda, o ensino da História pode mesmo ser suspenso, isto porque a sociedade não consegue gerar consenso em torno da sua própria História, não sendo possível, por conseguinte, criar um ME que seja aceitável para todas as perspetivas defendidas e apresentadas²⁷.

2.2 – A problemática do manual das ciências sociais

Os ME para disciplinas das chamadas Humanidades, em particular Línguas e Literatura, História e Religião, apresentam-se de uma forma distinta dos restantes. Algumas das mais frequentes problemáticas abordadas nestas disciplinas estão relacionadas com controvérsias entre duas ou mais nações, pessoas, ou Estados sobre a representação do *outro* na sua História; confrontos entre perspetivas históricas de diferentes grupos étnicos dentro de um estado ou sociedade; e o papel das religiões no ensino em sociedades tidas como laicas²⁸. Além da transmissão de conhecimentos, os ME procuram, também, ancorar na sociedade o conjunto de

²⁵ *Idem.*

²⁶ LACAPRA, Dominick, *History and Memory after Auschwitz*, Ithaca, Cornell University Press, 1998.

²⁷ Um exemplo de boas práticas naquilo que é a criação de um manual bilateral são os ME bilaterais produzidos pela Alemanha e Polónia (German-Polish textbook conferences): concordância política inicial; trabalho académico disciplinado; publicação dos resultados conjuntos; aprovação ou rejeição dos resultados obtidos; debate público; e implementação pedagógica. No sentido oposto, o caso japonês, coreano e chinês. Aqui, e na impossibilidade de se estabelecerem contactos diplomáticos entre os países em causa, para se abordar a Segunda Guerra Mundial, a comunidade científica desenvolveu um conjunto de livros que pretende dar resposta, através da História, ao problema. Pingel refere que, “estes livros não podem substituir os ME de História obrigatórios, no entanto, seria um grande passo em frente se estudantes e professores tivessem e pudessem usar livros que oferecem uma visão mais alargada sobre um assunto, ao invés do recurso a ME que refletem apenas uma já bem conhecida narrativa nacional canonizada.”

²⁸ PINGEL, Falk – “Can Truth Be Negotiated? History Textbook Revision as a Means to Reconciliation”, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, The Politics of History in Comparative Perspective, vol. 617, Sage Publications, Inc., 2008, p. 181.

normas políticas e sociais tidas como aceitáveis pelos órgãos governativos²⁹. Desempenhando um papel fundamental naquilo que é o processo de construção de *identidade nacional*, na formação para a cidadania e na promoção da *memória coletiva* (nacional e internacional), tanto programas como ME escolares podem suscitar “ressentimentos e amores” que marcam indelevelmente um indivíduo³⁰.

Lugar de memória coletiva ou meio de transporte e transmissão da memória nacional (e internacional), os ME transmitem aos jovens aquilo que é entendido como uma representação conveniente do passado coletivo. Desta forma, o livro escolar cristalizou e tem vindo a cristalizar uma narrativa histórica que se encontrava e encontra desfasada da ciência – historiografia – contemporânea³¹. Uma das principais razões que provoca este desfasamento entre ciência, ensino e ME é a longevidade dos ME, que resistem, *teimosamente*, às várias reformas curriculares. Grande parte destes assentava a sua narrativa em pressupostos de teor nacionalista, impondo uma memória coletiva. A sua perpetuação também se deveu ao prestígio de que gozaram certos autores de ME escolares³².

No entanto, os ME não deixaram nunca de ser os guias orientadores das aprendizagens, de se dedicar ao seu público-alvo (discentes) e de facilitar o trabalho dos seus principais promotores, os docentes. Por outro lado, sempre tiveram como função o assegurar e cumprir de objetivos e de seguir as pedagogias e os programas oficialmente instituídos. Como fim último, ainda que de forma impronunciada, os ME são uma forma de garantir à Sociedade e ao Estado a transmissão de um conjunto de saberes e valores considerados fundamentais³³. E, além dos elementos que, forçosamente, devem constar num ME, existem outros que são incluídos ou excluídos dos mesmos pelos seus autores e editores, não permitindo que estes escapem das crenças ideológicas de quem os produz, como todo e qualquer produto da mente humana. São, também, uma forma difundida

²⁹ PINGEL, Falk - *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision – 2nd revised and updated editions*. UNESCO, Paris/Braunschweig, 2010, p. 7.

³⁰ SERRANO, Clara Isabel, “ME escolares: 'a ponte e a porta' da vida e da cultura”, in *Estudos do Século XX*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, n.º 8, 2008, p. 256.

SERRANO, Clara Isabel & NETO, Sérgio, “De Clio a Cassandra. Perceções da União Europeia nos ME de História Portugueses”, *Revista de História das Ideias*, vol. 42, 2.ª série, 2022, p. 327-347.

³¹ SERRANO, Clara Isabel, ME escolares: 'a ponte e a porta' da vida e da cultura, in *Estudos do Século XX*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, n.º 8, 2008, p. 252.

³² *Idem*.

³³ *Idem*.

SERRANO, Clara Isabel & NETO, Sérgio, “De Clio a Cassandra. Perceções da União Europeia nos ME de História Portugueses”, *Revista de História das Ideias*, vol. 42, 2.ª série, 2022, p. 327-347.

SERRANO, Clara Isabel, “ME Escolares: História, Estatuto e Funções; Um Apontamento para a História dos ME Escolares”, in *A Construção Política da União Europeia. Uma Leitura dos ME de História. Espanha, França, Inglaterra, Itália e Portugal: um estudo comparado*, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2007, p. 44 a 48.

da realidade (*weltanschauung*); uma vez que homologados pelas autoridades educativas e escolhidos pelos docentes, os ME têm como último destino os alunos, que desta forma não se apropriam deles de forma livre, uma vez que o auxílio do professor é inerente ao manual³⁴. O pensamento crítico e individual, subjacente ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, fica, desde logo, comprometido.

Através do ensino da História e da Geografia podemos criar uma mescla de pontos de referência no tempo e no espaço. De onde vimos, onde vivemos, podemos ocupar os espaços que ocupamos? Os ME de História e Geografia procuram justificar as nossas origens, como e porque ocupamos os territórios que ocupamos e como esses territórios podem ser descritos e caracterizados, – “in other words, who we really are”³⁵.

Os autores dos ME, não têm, desta feita, sido suficientemente críticos da Sociedade em que se inserem. Através do surgimento de novos Estados-Nação, no último século tornou-se bastante evidente o papel que os ME escolares desempenham na promoção de uma narrativa glorificadora da sua própria nação e redutora das restantes. Glorificam os grupos de maior estatuto e poder dentro de um País ou Sociedade e deprecia o papel social das minorias.

“During this time concerned educationalists and politicians had already noticed that textbooks, especially history textbooks, didn’t and don’t only convey facts but also spread ideologies, follow political trends and try to justify them by imbu-ing them with historical legitimacy”³⁶.

Os regimes ditatoriais servem para exemplificar o ponto de vista apresentado. Por isso mesmo, em Espanha, o tema principal da História da História como disciplina escolar é o Franquismo e o uso dos ME como forma de propaganda³⁷. Em Portugal, o Estado Novo serve para exemplificar o mesmo recurso ao manual único como forma de propaganda e doutrinação da Sociedade. Em países como a África do Sul, vários anos após o *Apartheid*, os ME de cariz racista, xenófobo e colonialista continuavam em uso nas províncias mais longínquas e pobres, resultando

³⁴ SERRANO, Clara Isabel & NETO, Sérgio, “De Clío a Cassandra. Perceções da União Europeia nos ME de História Portugueses”, *Revista de História das Ideias*, vol. 42, 2.ª série, 2022, p. 332.

³⁵ PINGEL, Falk - *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision – 2nd revised and updated editions*. UNESCO, Paris/Braunschweig, 2010, p. 7.

³⁶ *Idem*, p. 8.

³⁷ MONTÉS, Rafael Valls, “La Historiografía Escolar Española en la Época Contemporánea: de los Manuales de Historia a la Historia de la Disciplina Escolar, *Lecturas de la Historia: nueve reflexiones sobre Historia de la Historiografía*, Diputación de Zaragoza, Institución “Fernando el Católico”, 2002, p. 192 a 193.

em grandes défices históricos e num desfasamento avultado face à realidade vivida na outra parte do país³⁸.

2.3 – O manual escolar em Portugal

Tradicional suporte de conteúdos educativos, de um aglomerado de saberes tidos como úteis pela sociedade e de aquisição necessária, o ME é, desde há muito, um objeto de estudo por parte de historiadores das ideias e pedagogos. Este interesse resulta de vários fatores, – compreender quais as suas funções e qual o seu estatuto, avaliar o seu poder, limites e fontes, qual a pedagogia que reflete, assim como os valores ideológicos e socioculturais que veicula³⁹.

Em Portugal, os ME escolares têm sido discutidos várias vezes e por diversos motivos. Normalmente, aquando do início de cada ano letivo, os ME tomam as luzes da ribalta. A monopolização dos ME por parte de três grandes editoras, o elevado preço dos ME e as dificuldades inerentes ao seu reaproveitamento, sobretudo desde a implementação da gratuitidade dos ME, são as principais razões que motivam o debate. Para os defensores de um sistema de ensino cada vez mais dedicado ao mundo digital, critica-se o manual como uma forma de entrave à progressão científica e social – uma vez que este está ligado a uma vertente metodológica conservadora e transmite “conhecimentos empobrecidos”⁴⁰. Ainda assim, o manual, apesar das variações na sua própria definição, inerentes à época em que são produzidos e quais funções que pretendem cumprir, foi, desde sempre, um objeto datado, determinado geográfica e historicamente; sendo fruto da Sociedade que o produz e de carácter transitório, ainda que essa transição, como aconteceu por várias décadas em Portugal, se tenha cristalizado⁴¹. Apesar de tudo,

³⁸ PINGEL, Falk – “Can Truth Be Negotiated? History Textbook Revision as a Means to Reconciliation”, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, The Politics of History in Comparative Perspective*, vol. 617, Sage Publications, Inc., 2008, p. 186.

³⁹ SERRANO, Clara Isabel, “ME Escolares: História, Estatuto e Funções; Um Apontamento para a História dos ME Escolares”, in *A Construção Política da União Europeia. Uma Leitura dos ME de História. Espanha, França, Inglaterra, Itália e Portugal: um estudo comparado*, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2007, p. 44.

⁴⁰ SQUINELO, Ana Paula, BARCA, Isabel e SOLÉ, Glória, “ME escolares do Ensino Secundário em Portugal e no Brasil: similitudes e diferenças”, in *Manual Escolar no Ensino da História – Visões Historiográficas e Didáticas*, Associação de Professores de História (APH), 2018, p. 122.

⁴¹ SERRANO, Clara Isabel, ME escolares: 'a ponte e a porta' da vida e da cultura, in *Estudos do Século XX*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, n.º 8, 2008, p. 250.

SERRANO, Clara Isabel, “ME Escolares: História, Estatuto e Funções; Um Apontamento para a História dos ME Escolares”, in *A Construção Política da União Europeia. Uma Leitura dos ME de História. Espanha, França, Inglaterra, Itália e Portugal: um estudo comparado*, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2007, p. 45.

SERRANO, Clara Isabel, ME escolares: 'a ponte e a porta' da vida e da cultura, in *Estudos do Século XX*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, n.º 8, 2008, p. 250.

o manual é também um objeto pedagógico, inseparável das condições e dos métodos de ensino da sua época.

O ME é, por conseguinte, o reflexo da imagem que determinada Sociedade quer dar de si mesma. A linguagem adotada, o estilo, os assuntos e os textos selecionados e a hierarquização dos conteúdos, tudo obedece a um conjunto de objetivos políticos, sociais, religiosos, estéticos e, até mesmo, ideológicos, funcionando como transmissor de valores que a Escola e, acima desta, o poder político pretendem veicular⁴². No que somente diz respeito a uma vertente pedagógica, aquilo que se tem notado, é a adoção de uma opção de teor construtivista, pelo que os alunos devem ver-se envolvidos em experiências de aprendizagem significativas, recorrendo à análise de documentos escritos,⁴³ – ainda que o número de documentos escritos venha a diminuir nos ME produzidos em anos recentes.

2.4 – A problemática da interculturalidade nos ME escolares

De forma breve, abordaremos, neste momento, uma pertinente problemática que tem pairado sobre todo este trabalho. A educação intercultural surgiu e desenvolveu-se, num primeiro momento, direcionada para a questão dos imigrantes e dos seus direitos. Procurando solucionar a falta de resultados obtidos pelos alunos externos à língua e cultura do país em que se viam inseridos, a educação intercultural atuava sobretudo no âmbito da educação formal, promovendo a inserção dos alunos na escola e na sociedade recetora⁴⁴.

A este respeito, e, no que concerne a alterações nos programas e na produção do ensino e da educação na Europa, os vários Estados-membro são particularmente zelosos. Quando, a motivo de exemplo, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* entrou em vigor, um dos principais objetivos, e que deixámos já plasmado, era o de rejeitar todas as formas de exclusão e discriminação social. Desta feita, as Aprendizagens Essenciais (AE) surgem como contramedida ao *Perfil dos Alunos*, na medida em que, ao reduzir o “programa” de uma disciplina como a História estamos, na realidade, a contribuir para uma menor abertura às realidades que

⁴² SERRANO, Clara Isabel, “ME escolares: 'a ponte e a porta' da vida e da cultura”, in *Estudos do Século XX*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, n.º 8, 2008, p. 250 e 251.

⁴³ SQUINELO, Ana Paula, BARCA, Isabel e SOLÉ, Glória, “ME escolares do Ensino Secundário em Portugal e no Brasil: similitudes e diferenças”, in *Manual Escolar no Ensino da História – Visões Historiográficas e Didáticas*, Associação de Professores de História (APH), 2018, p. 112.

⁴⁴ COSTA, Xavier Besalú, *Educación Intercultural en Europa*, Universidade de Girona, 1994, p. 115.

desconhecemos. Por outro lado, os ME, já eles incipientes no que diz respeito às novas correntes historiográficas de cariz global (e globalizante), aceitam de bom grado estas aprendizagens, cortando dos seus conteúdos tudo aquilo que fica por mencionar nas mesmas. O que se pretende aqui dizer, – apesar da liberdade dada pelos inúmeros e sucessivos decretos, deixando para as Escolas a decisão quase que final daquilo que deve ou não ser lecionado, – é que as AE resultam no oposto daquilo que é pretendido. Uma sociedade *multi* e intercultural não se baseia numa seleção de conhecimentos de reduzidíssimas dimensões. Como exemplo específico e bastante elucidativo indicamos a questão relacionada com as “invasões” da Península Ibérica, no caso das AE de 10.º ano.

A aceitação do *outro* passa por conhecer a sua História e não, pelo contrário, pelo seu apagamento ou pela sua omissão ou supressão. Pode argumentar-se que existe, e é real, uma liberdade dada às Escolas e aos docentes no sentido de se explorarem outros conteúdos e outras formas de estudar esses mesmos conteúdos. Todavia, o ME é a principal forma de acesso à informação por parte dos alunos. Além disso, a carga horária atribuída à disciplina de História tem vindo a ser cada vez mais reduzida. E, acrescente-se que, no final do Ensino Secundário, os alunos estão sujeitos a um Exame Nacional que não procura incentivar a aquisição de conhecimentos que vão além das AE. Ou seja, o intuito é um, mas todos os fatores, externos e internos, promovem o seu oposto.

2.5 – Análise dos ME

Como forma de exemplificação daquilo que temos vindo a discutir, o presente subcapítulo constará da análise de 11 ME, de quatro editoras, em uso no decorrer do ano letivo de 2022/2023. Além da exploração dos próprios ME, é proposta uma comparação entre as abordagens predominantes nos anos escolares do 3.º Ciclo e as do Ensino Secundário⁴⁵. O principal propósito passa por estabelecer uma relação entre a implementação das AE na elaboração dos ME do 7.º e 8.º ano e a adaptação das mesmas nos ME de 10.º ano. A este aliamos uma exploração bastante aprofundada do corpo documental que compõe os ME de História, com principal destaque para os documentos escritos, com o intuito de promover uma reflexão sobre as suas origens e as formas como estes são expostos e trabalhados. O ponto último de todo este subcapítulo é, de forma

⁴⁵ Consulte-se o Anexo 8, onde se encontra a ficha bibliográfica dos ME analisados, p. 117 a 119.

evidente, comprovar que a História difundida pelos ME, dos anos em análise, é eurocêntrica e de grande pendor nacionalista.

A análise centrar-se-á nas AE⁴⁶ que, de forma mais ou menos evidente, se repetem nos anos escolares em questão. Por isso mesmo, os domínios (ou módulos) inerentes à pré-história, presentes nos manuais de 7.º ano, não serão abordados; assim como aqueles que se seguem ao último ponto das AE de 10.º ano, “A renovação espiritual e religiosa”, pelo que, nos ME de 8.º ano, a análise se ficará pelo Domínio “Portugal no Contexto Europeu dos Séculos XVII e XVIII”⁴⁷. Desta feita, seguimos como guia as AE de História A, do 10.º ano, que são a *repetição* das AE do 7.º e 8.º anos, para os períodos que indicamos. Esclarecemos, por fim, que todos os resultados globais, apresentados em seguida, se referem à totalidade dos conteúdos presentes em todos os ME em análise.

2.6 – Análise Global: primeiras considerações

Como de resto vem sendo uso corrente de há uns anos a esta parte, os ME são estruturados de forma pouco diversificada. Divididos entre *texto de autor*, normalmente apresentado numa das páginas, e documentação, escrita ou imagética, acompanhada de questões, na segunda página.

⁴⁶ Consulte-se o Anexo 9, onde se encontram as AE de todos os anos em causa, p. 120 a 123.

⁴⁷ A análise incide sobre as páginas:

OLIVEIRA, Ana Rodrigues, CANTANHEDE, Francisco, CATARINO, Isabel, GAGO, Marília, TORRÃO, Paula, *O Fio da História – 7.º ano*, 1.ª edição, Texto Editores (Leya), 2021, p. 56 a 199;

PEDROSA, Alcino, TRAVASSOS, António, MAGANO, Teresa, *Somos História 7 – 7.º ano*, Porto, Areal Editores, 2021, p. 56 a 224;

TORRES, Marta, BARROS, Miguel Monteiro, *Manual de História 7 – 7.º ano*, Lisboa, Raiz Editora, 2021, p. 46 a 193;

AMARAL, Cláudia, ALVES, Bárbara, TADEU, Tiago, VILAÇA, Olanda, *HSI: História Sob Investigação – 7.º ano*, Porto, Porto Editora, 2021, p. 48 a 193;

MAIA, Cristina, MAIA, Ana Margarida, ARAÚJO, Jorge Pereira, CAMAREZ, Ana Margarida, *Vamos à História – 7.º ano*, Porto, Porto Editora, 2021, p. 56 a 193;

MAGANO, Teresa, ANDRADE, Andreia, PEREIRA, Cristina, TEIXEIRA, Helena, REMELGADO, Patrícia, *Somos História 8 – 8.º ano*, Porto, Areal Editores, 2022, p. 1 a 68;

PINTO, Ana Sofia, TORRES, Marta, BARROS, Miguel Monteiro, *Hoje Há História! – 8.º ano*, Lisboa, Raiz Editora, 2022, p. 1 a 82;

AMARAL, Cláudia, ALVES, Bárbara, TADEU, Tiago, VILAÇA, Olanda, *HSI: História Sob Investigação – 8.º ano*, Porto, Porto Editora, 2022, p. 1 a 68;

MAIA, Cristina, MAIA, Ana Margarida, ARAÚJO, Jorge Pereira, CAMAREZ, Ana Margarida, *Vamos à História – 8.º ano*, Porto, Porto Editora, 2022, p. 1 a 76;

Os dados apresentados para os manuais de 10.º ano incidem, sempre, sobre a sua totalidade.

Todos eles são divididos por Domínios ou Módulos⁴⁸. A introdução de cada Domínio consta, sempre, de uma cronologia, onde se encontram os principais marcos históricos do período que será abordado. Esta cronologia é acompanhada, usualmente, por um mapa, uma ilustração ou pintura representativa da época ou de um acontecimento específico e a indicação das AE, de forma sucinta. No final de cada “Domínio” é feito um resumo dos conteúdos, em forma *escrita* ou esquematizada. Em termos de apresentação dos conteúdos, as temáticas são exploradas partindo da Europa para, em seguida, se analisarem as particularidades do caso português; ou no sentido inverso, do caso português para o europeu, ainda que de forma menos comum.

Ambos os ME de 10.º ano apresentam *biografias* de algumas das personagens consideradas relevantes para o período em causa, algo que não acontece, pelo menos de forma igualmente destacada, nos manuais de 7.º e 8.º ano⁴⁹. Esta *rúbrica*, particular dos manuais *Entre Tempos* e *Novo Linhas da História*, é acompanhada por duas outras: *É curioso saber...* (*Entre Tempos*) e *Quero saber mais sobre...* (*Novo Linhas da História*). O propósito de ambas, e de outras semelhantes aplicadas nos ME de História do 3.º Ciclo, - *Sabias que...* ou *Curioso...*⁵⁰ - é alargar, ainda que de forma muito sintética, os conteúdos explorados nas páginas em causa. Outras *rúbricas*, com um intuito semelhante, surgem, principalmente, nos manuais de História do 7.º e 8.º ano. *Precisas de ajuda?*; *Não confundo*; *Polígrafo HSI*; e *Ser historiador top!*⁵¹ procuram esclarecer questões metodológicas que o aluno possa sentir e abordar trivialidades atrativas, com o objetivo de captar a atenção dos próprios. Por outro lado, e seguindo os propósitos enunciados no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, algumas das *rúbricas* procuram fornecer ferramentas para que se estabeleça uma relação interdisciplinar entre, por exemplo, a História e a Geografia (a mais comum) ou, até mesmo, a História e a Educação Física – *Disciplinas em ação*⁵². Existe, ainda, uma componente de Cidadania, agora identificada de forma evidente, *Ser cidadão*⁵³, que procura introduzir diferentes conhecimentos, normalmente relacionados com problemáticas sociais atuais e estruturais. Contamos, também, *rúbricas* que procuram estabelecer relações diretas

⁴⁸ Os manuais da areal, *Novo Linhas da História* e ambos os *Somos História*, assim como ambos os *Vamos à História*, são organizados por Domínios. O *Entre Tempos*, da Porto Editora, organiza-se por Módulos. Todos os restantes são organizados sem qualquer “conceito” que defina essa mesma organização ou a distribuição das AE.

⁴⁹ Consulte-se o Anexo 10, onde se encontra a Lista das Biografias, p. 124.

⁵⁰ *O Fio da História* – 7.º ano e *HSI: História Sob Investigação* – 7.º ano e 8.º ano, respetivamente.

⁵¹ *O Fio da História* – 7.º ano, *HSI: História Sob Investigação* – 7.º ano e 8.º ano e *Vamos à História* – 7.º ano e 8.º ano.

⁵² *Somos História 7* – 7.º ano e 8.º ano.

⁵³ *Idem*.

entre o passado e o presente, como: *Ontem e Hoje*⁵⁴. Todos os ME apresentam os habituais *conceitos*, que se distinguem entre essenciais (aqueles que ficam estabelecidos nas AE) e regulares.

Em números absolutos, os 11 ME, analisados na sua totalidade, são compostos por 1561 documentos escritos, que dividimos em *Fontes* (1103), *Historiográficos* (405) e *Sem categorização* (53). Contamos 5687 *Documentos Iconográficos*, nos quais se incluem: *Fotografias* (1557); *Pinturas* (1561); *Ilustrações* (747); *Mapas* (613); *Cronologias* (257); *Quadros e Gráficos* (265); *Esquemas* (668); e *Caricaturas* (19)⁵⁵. Na base desta contagem estão todos os elementos que são externos ao *texto de autor*, pelo que os nomeámos como “documentos”. Além dos documentos, ou elementos externos ao *texto de autor*, contabilizámos 4788 questões⁵⁶.

Como de resto fica evidente, tratando-se já de uma tendência bastante discutida, principalmente em meio académico, os ME recentes assentam, em grande medida, na imagem. O documento escrito, antes o principal elemento dos manuais de História, começa, progressivamente, a perder o seu espaço, dando lugar a inúmeras ilustrações, pinturas, fotografias e esquemas. Convém salientar que, a esmagadora maioria destes elementos imagéticos surge apenas como adorno das páginas ou para cativar os alunos. Por conseguinte, a sua identificação é deficiente, boa parte das vezes inexistente, e o seu uso, efetivo, é muitas vezes difícil, uma vez que o seu propósito inicial não inclui o trabalhar da imagem como fonte. Um outro fenómeno que destacamos, e que vem sendo, também ele, bastante discutido, não só aplicado ao meio escolar, mas, também, filosófico⁵⁷, prende-se com a informação apresentada em forma esquematizada ou “por tópicos”. Não tendo forma eficaz de a quantificar, indicamos apenas que um dos manuais, *Manual de História 7*, apresenta toda a sua informação, ou todo o *texto de autor*, “por tópicos”. Podemos ainda indicar que, comparativamente, os ME de 7.º e 8.º ano apresentam mais informação dessa mesma forma⁵⁸. Este fenómeno reflete-se na tipologia de exercícios mais recorrentes nos ME. Em

⁵⁴ *Rúbrica* dos manuais da Areal, 7.º, 8.º e 10.º ano (apenas na parte 3 do *Novo Linhas da História*, em que surge três vezes).

⁵⁵ Consulte-se o Anexo 11, onde se encontra o gráfico referente à contabilização dos documentos, p. 125 e 126.

⁵⁶ Consulte-se o Anexo 12, onde se encontra o gráfico referente à contabilização dos exercícios, p. 126.

⁵⁷ Deixamos nota para o trabalho do Doutor Braga, J. (2015). *Patologia da sequencialidade. Da interpenetração entre estruturas do pensamento e meios de transmissão do conhecimento. Dédica*, 8, 15-25.

⁵⁸ Devemos estabelecer uma clara distinção entre os dois manuais de 10.º ano em análise. No caso do *Entre Tempos*, a informação, e a própria estrutura do manual, é muito mais “tradicional”, tendo na sua base o texto de autor, em forma corrida, e dando destaque aos documentos escritos, ainda que, seguindo a normal tendência, estes percam preponderância comparativamente com edições anteriores. No caso do *Novo Linhas da História*, a informação é apresentada de forma muito mais esquematizada, com forte tendência para a intensificação do uso da informação “por tópicos”. A própria diversidade das questões apresentadas no manual da Porto Editora é contraposta à estrutura *standardizada* das questões apresentadas no manual da Areal.

termos percentuais, as questões de resposta direta representam cerca de 61% do total⁵⁹, enquanto questões que requerem algum tipo de desenvolvimento escrito representam cerca de 26%.⁶⁰ Trabalhos de pesquisa, individuais ou em grupo, e momentos de debate representam cerca de três por cento. Isto significa que os momentos de análise crítica dos documentos, da História e, como consequência, do presente, são pouco relevantes no panorama global.

Antes de passarmos à análise, breve, dos conteúdos explorados nos ME, resta-nos esclarecer que, dos manuais de História certificados e em uso no decorrer do ano letivo de 2022/2023, apenas uma das editoras não está representada no corpo estudado, devido a dificuldades no acesso aos ME em causa, algo que não nos foi possível resolver em tempo útil. Ainda, vale a pena referir que, para o 8.º ano, não nos foi, também, possível aceder ao manual *O Fio da História*, pelo que apenas está representado o seu exemplar de 7.º ano. Toda a análise, dos vários ME, foi desenvolvida com recurso às edições exclusivas do professor, pelo que discrepâncias que possam existir (e que certamente existem) entre as edições dos alunos e dos professores não estarão assinaladas. Todo o estudo é centrado, exclusivamente, nos ME, não sendo explorados os recursos complementares dos mesmos, como Cadernos de Atividades, vídeos das plataformas digitais, portefólios e cadernos de apoio ao estudo. Por fim, reforçamos o que anteriormente deixámos clarificado. Todos os dados em seguida apresentados são referentes aos conteúdos compreendidos entre as AE de 10.º ano: “Raízes Mediterrânicas da Civilização Europeia – Cidade, Cidadania e Império na Antiguidade Clássica” e “A Abertura Europeia ao Mundo – Mutações nos Conhecimentos, Sensibilidades e Valores nos Séculos XV e XVI”⁶¹.

2.7 – Os conteúdos

2.7.1 – Da Antiguidade Clássica à Reforma e Contrarreforma

Momento de enorme relevo para a fundação da Europa que hoje conhecemos, a Antiguidade Clássica, mais precisamente os feitos preconizados por gregos e romanos, merecem grande destaque na disciplina de História. No caso do 7.º ano, o estudo destas duas civilizações

⁵⁹ Para os cálculos consideramos – identificar, indicar, enumerar, escolha múltipla, associar, referir, ordenar, transcrever, nomear, completar, selecionar, definir e localizar (no tempo e no espaço).

⁶⁰ Para os cálculos consideramos – explicar, comentar, comparar, explicitar, refletir, opinar, distinguir, relacionar, descrever, esclarecer, caracterizar, elaborar e demonstrar.

⁶¹ Que correspondem, respetivamente, às AE de 7.º e 8.º ano: “A Herança do Mediterrâneo Antigo” e “Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI.”

clássicas segue-se ao estudo das civilizações pré-históricas. Já no caso do 10.º ano, o seu estudo é a porta de entrada para o Ensino Secundário e merece toda uma parte dos manuais em estudo, – divididos em três partes.

2.7.2 – Antiguidade Clássica: Grécia

“Sou de Atenas, grandiosa cidade, o berço da Democracia, e ali vivo como cidadão! Em Olímpia, participo nos Jogos, dia após dia, em olimpíadas e cerimónias, prestando homenagem a Zeus! Venho animado do Estádio, com a coroa de oliveira brava na cabeça!”⁶²

Assim se abre o Domínio “Os Gregos no século V a. C.: o exemplo de Atenas”, no manual *Vamos à História*. É, todavia, com este estado de espírito que se aborda toda a Antiguidade Clássica, “berço da Democracia!”, nos ME de História. Após localizada a Grécia, no seu aspeto territorial atual e identificados os povos que ali se reuniram, o caminho comum de todos os manuais passa pela descrição de alguns elementos-chave desta civilização e que, ainda hoje, nos são bastante próximos. A organização político-social e administrativa das Cidades-Estado (*pólis*), é o principal assunto a estudar, sendo por isso abordado com algum grau de profundidade. As condicionantes geográficas e o clima pouco favorável terão contribuído para o surgimento dessa forma de governo independente. Ainda que unida pela mesma língua, os mesmos deuses e uma cultura muito semelhante, partilhada pelas várias Cidades-Estado, a Grécia Antiga nunca alcançou uma unificação política, pelo que as leis, o governo e o corpo cívico de cada *pólis* era independente. Resultante desta independência, tendo sido um dos fatores que para ela contribuiu de igual modo, surgiram rivalidades intensas, dentro das próprias *pólis* e entre as várias *pólis*.

É como resultado de uma destas quezílias internas, bastante prolongada, que no século V a. C. os Atenienses criam uma democracia – “regime político em que o poder pertence ao povo”⁶³. Por conseguinte, Atenas merece o maior destaque nos ME. “De entre todas as cidades-estado da Grécia destacou-se Atenas, tanto pelo seu brilhantismo cultural como por ter sido o berço da democracia”⁶⁴. O processo democrático, as suas particularidades e o seu papel na sociedade clássica, surge como uma das principais, senão a principal, criação grega. No entanto, como apenas os *cidadãos* podiam, de facto, participar ativamente na democracia, o conceito, “cidadão”, é dos

⁶² *Vamos à História – 7.º ano*, p. 57.

⁶³ ROSAS, Maria Antónia Monterroso, COUTO, Célia Pinto, JESUS, Elisabete, *Entre Tempos – 10.º ano* (Parte 1), Porto, Porto Editora, 2021, p. 67.

⁶⁴ *Idem, ibidem*.

mais explorados nos ME, surgindo em todos eles⁶⁵. Segue-se-lhe a identificação e definição de “meteco” e “escravo” e uma, curta, abordagem ao papel da mulher na sociedade democrática de Atenas.

Não apenas a democracia merece destaque, “A democracia é uma das heranças mais importantes desta civilização. Mas a cultura grega deixou também um grande legado ao nível da ciência, da filosofia e da arte.”⁶⁶ Na realidade, além do “legado” da democracia e da cidadania, mais concretamente o conceito de “cidadão”, a arte, – a busca pelo naturalismo, pela harmonia, equilíbrio e ordem, tidos como sinónimos da perfeição, e as três ordens arquitetónicas, – é explorada pelo seu valor simbólico atual (e pelo seu valor imediato aquando do estudo do império romano).

“As realizações artísticas (arquitetura e escultura), exemplificadas na acrópole de Atenas, hoje considerada Património da Humanidade enquanto conjunto arquitetónico e escultórico, constituem um legado reconhecido e tornado modelo para a civilização ocidental.”

Paralelamente à arte e associados a esta, os *Jogos Olímpicos* e o *Teatro* merecem particular atenção, sobretudo no 7.º ano. Todos os momentos objeto de estudo acabam por nos remeter para momentos e elementos políticos, culturais e sociais atuais. É, portanto, natural que um dos exercícios mais repetidos nos ME seja a comparação entre a democracia atual e a democracia ateniense ou, numa ligeira variante, a distinção entre a cidadania atual e a cidadania ateniense. É igualmente interessante notar que apenas um dos manuais sugere “filosofia”⁶⁷ como um conceito, sendo que o autor mais citado, no que às fontes diz respeito, é Aristóteles⁶⁸. A sua obra *Política*, é, também ela, a mais citada, entre todos os documentos escritos⁶⁹.

2.7.3 Antiguidade Clássica: Roma

Após uma sempre curta incursão pelas origens de Roma, a sua lenda fundacional de Rómulo e Remo – 753 a. C. – e o seu percurso atribulado até se chegar ao momento em que Octávio César Augusto se assume como Imperador, a História de Roma nos ME fica circunscrita

⁶⁵ Consulte-se o Anexo 13, onde se encontra a Lista dos Conceitos, p. 127 a 129.

⁶⁶ *HSI: História Sob Investigação – 7.º ano*, p. 66.

⁶⁷ *HSI: História Sob Investigação – 7.º ano*, p. 63.

⁶⁸ Com uma margem considerável para D. Dinis, consulte-se, no Anexo 14, a p.134.

⁶⁹ No capítulo seguinte abordaremos a temática com maior detalhe.

ao Império. Os principais destaques passam pela análise de problemáticas sociopolíticas e elementos culturais pertinentes para o presente.

Apesar da sua extensão, o Império Romano era uma entidade política unida. Os povos que este integrava conviviam em paz (relativa) e respeitavam as diretrizes emanadas de Roma. O processo de unificação e padronização cultural – *romanização*⁷⁰ – ficou a dever-se a vários fatores, de entre os quais se destaca a figura divina do imperador e, conseqüentemente, da autoridade do Estado, – estas funcionavam como garante da paz e prosperidade do império. O Direito Romano, um dos mais notáveis conjuntos de leis alguma vez produzido, funcionou, também ele, como meio para a romanização dos povos conquistados. Sob o mesmo conjunto de leis, os habitantes do império eram julgados e punidos de forma justa, equitativa e célere. Um outro fator de enorme relevância para a consolidação do processo, terá sido o Édito de Caracala, de 212, que permitiu o acesso à cidadania⁷¹ a todos os habitantes livres do Império. A difusão do latim é também bastante destacada.

O alargamento das fronteiras romanas, graças ao seu poderio militar, e a sua organização social e cidadina, promoveram Roma a modelo civilizacional em volta de todo o “*mare nostrum*”. A sua *urbe* tornou-se, assim, um padrão estrutural para as restantes cidades do Império, que procuravam reproduzir os edifícios e a ordenação dos espaços encontrados em Roma. O espírito pragmático romano, implementado em todos os aspetos da sua organização e modo de vida, permitiu que as cidades se transformassem em verdadeiros polos dinamizadores das regiões conquistadas. Estas, ligadas por uma eficaz rede de estradas, comunicavam entre si, permitindo uma rápida e eficaz circulação de bens, pessoas e culturas. A estrutura urbana de Roma merece grande destaque nos manuais.

No mesmo sentido, a arte, sobretudo aquela que está relacionada com a arquitetura, é analisada com um detalhe considerável, especialmente no 10.º ano. Os aquedutos, o *fórum*, os anfiteatros, mercados, arcos do triunfo, colunas comemorativas, tudo é analisado pela sua “(...) solidez e grandiosidade que as torna, ainda hoje, objeto de admiração.”⁷² A capacidade de adquirir e adaptar os modelos artísticos gregos é dos elementos mais estudados nos manuais. O uso das três ordens arquitetónicas, às quais se acrescentam duas novas, e o uso das técnicas gregas na produção escultural, nos retratos e nos relevos, – onde se narravam os grandes feitos do povo romano. Ainda

⁷⁰ Conceito que surge em todos os manuais de 7.º e 10.º ano.

⁷¹ Ao contrário do que acontece para a cidadania grega, a cidadania romana não merece um destaque evidente, ficando muitas vezes remetida a um pequeno esquema exemplificativo.

⁷² *Entre Tempos – 10.º ano* (Parte 1), p. 124.

que o destaque que lhe é atribuído seja bastante reduzido, a obra literária e a narrativa histórica, merecem menção nos ME.

Um elemento que se aborda em grande medida é a pessoa de Octávio César Augusto, certamente por tudo aquilo que representou para Roma. Todavia, o homem que, de certa forma, iniciou o processo que culminaria com a *coroação* de Octávio com o título de imperador, Júlio César, surge apenas como uma nota de rodapé, merecendo pouco ou nenhum protagonismo. A própria opção pelo período a estudar, o Império, deixando para terceiro plano o processo inicial de formação de Roma, o seu período monárquico e, em seguida, republicano, é, também ela, discutível. Todavia, não devemos ignorar que estas orientações, e outras semelhantes, partem das AE, nas quais não consta o período que antecede o imperial. A faceta económica do império merece maior destaque nos manuais de 7.º ano, sendo que todos os momentos tidos como relevantes são abordados de forma pouco aprofundada. Por outro lado, atendendo ao nível de ensino dos alunos, os manuais de 10.º ano abordam as temáticas com um maior grau de profundidade, não fugindo, porém, das temáticas exploradas no 7.º ano. Ou seja, embora exista mais conteúdo, o resultado final é pouco variável. Os conceitos são, em grande medida, partilhados e, aqueles que não se repetem, são particulares de determinado manual, como *Fórum* e *Pragmatismo*, que surgem apenas no manual *Entre Tempos*.

2.7.4 – Antiguidade Clássica: Roma – A conquista da Península Ibérica

Inserida apenas no momento em que se aborda o processo de romanização, nos manuais de 7.º ano⁷³, a conquista e romanização da Península Ibérica merece destaque nos manuais de 10.º ano. É, aliás, através do exemplo da Península Ibérica que se explica o processo de romanização nos manuais de 10.º ano.

“A conquista e o domínio da Península Ibérica pelos Romanos foram um processo lento, sobretudo a oeste, devido à resistência dos Lusitanos, povo que habitava o extremo ocidental desta região. Só no ano 19 a. C., sob o poder de Augusto, e após dois séculos de conflito, é que a paz definitiva se instaurou na Península Ibérica, tornando mais efetivo o processo de romanização (...)”.⁷⁴

⁷³ Exceção feita ao *Vamos à História*, que lhe dedica a *rúbrica* “Grande Reportagem”.

⁷⁴ FORTES, Alexandra, GOMES, Fátima Freitas, FORTES, José, *Novo Linhas da História 10 – 10.º ano* (Parte 1), Porto, Areal Editores, 2021, p. 76.

O principal foco centra-se no processo de romanização, todavia, ao contrário da abordagem adotada pelo manual *Novo Linhas da História*, no *Entre Tempos* a conquista ocupa algum espaço. Viriato merece mesmo lugar na *rúbrica, biografias*, unicamente no manual da Porto Editora. Referindo-se às dificuldades encontradas pelos romanos quando subiam, na sua conquista, para norte:

“O mesmo não se passou na zona central e na zona norte da Hispânia. Tribos aguerridas, como os Lusitanos, chefiados por Viriato, lutaram tenazmente contra o domínio estrangeiro. Durante dois séculos, Roma concentrou na Península Ibérica grande número de efetivos militares e confiou aos mais prestigiados generais o comando das operações contra os resistentes. (...) por fim, do próprio Octávio, que concluiu pessoalmente a pacificação do território.”⁷⁵

Embora a conquista dos territórios seja o ponto de partida do processo de romanização, – *aculturação*, conceito que surge associado ao anterior, – o confronto é entendido e abordado como um momento de *resistência tenaz* dos povos hispânicos, com destaque para os lusitanos. Num determinado momento da História do nosso país, o *povo lusitano* adquiriu um estatuto mítico, quase lendário, na memória coletiva nacional. O manual *Entre Tempos* reflete isso mesmo. Embora “Distinguir os instrumentos de aculturação usados no processo de romanização da Península Ibérica” se apresente como uma das AE de 10.º ano, o confronto militar não é apresentado como um desses instrumentos, sendo opção própria dos autores dos manuais não o entender como tal. Momentos fundamentais da História Romana, do próprio império, não evocando momentos anteriores que não constam nas AE, são ignorados em detrimento da “difícil e atribulada” conquista da Península Ibérica. No entanto, em oposição àquilo que vimos argumentando, o papel do exército na romanização é mencionado sem recurso aos momentos de *violência*. “Os legionários contactaram de perto com os habitantes locais e alguns, findo o serviço militar, estabeleceram-se definitivamente na Hispânia”⁷⁶. Ficam, assim, salvaguardadas as ideias subjacentes, intencionais ou não, que o texto transporta. Ou seja, por um lado, os povos hispânicos, com destaque para os lusitanos, bateram-se de forma *heroica* contra os invasores; por outro, o confronto violento não surge associado ao processo de romanização. É nosso dever deixar clarificado o momento em que a violência surge, de facto, associada à romanização:

⁷⁵ *Entre Tempos – 10.º ano* (Parte 1), p. 111-113.

⁷⁶ *Idem, ibidem*.

“Embora, em alguns casos, tivessem imposto pela força novas formas de viver, de um modo geral as autoridades romanas mostraram uma atitude de tolerância e respeito pelos nativos, que puderam preservar os seus costumes.”⁷⁷

Os principais fatores que conduziram à romanização da Hispânia são, de resto, os mesmos que deixámos anteriormente enunciados. A difusão do latim, o Direito, a figura divina do imperador, a vasta rede de estradas, a fundação e reestruturação das cidades, a permanência dos exércitos no território e a progressiva elevação dos povos derrotados à cidadania romana, são os mais destacados meios de romanização na Península Ibérica.

2.7.5 – Origem e difusão do Cristianismo

Embora não se inclua nas AE de 10.º ano, as origens do cristianismo são exploradas em ambos os ME⁷⁸. É mesmo o manual *Entre Tempos* quem dedica maior atenção à temática, sendo que nos manuais de 7.º ano quatro páginas são, em média, dedicadas à origem do cristianismo.

Surgido na Palestina, na província romana da Judeia, através de Jesus, um pregador judeu que afirmava ser um messias, o cristianismo apresentava-se como uma religião monoteísta no seio de um império romano politeísta. Aquando da sua popularização, os cristãos foram perseguidos por não respeitarem o culto imperial, todavia, a mensagem que veiculava, de igualdade e tolerância, era atrativa o suficiente para que novas pessoas se convertessem à religião cristã. Tomando partido de alguns dos principais motores do império e da romanização, como o uso comum do latim e a vasta rede de estradas, o cristianismo rapidamente se difundiu, tornando-se, no ano de 380 (Édito de Tessalónica), pelo imperador Teodósio, a religião oficial do Estado Romano. Anteriormente, o imperador Constantino, em 313 (Édito de Milão), havia concedido total liberdade de culto ao cristianismo. “Fator de mudança, a Igreja será, também, um veículo transmissor do legado clássico.”⁷⁹

⁷⁷ *Idem, ibidem.*

Salientamos que “mostraram uma atitude de tolerância e respeito pelos nativos” surge realçado a negrito, pelo que se entende como o ponto fundamental a retirar da informação apresentada.

⁷⁸ No caso do *Novo Linhas da História* é dedicado um parágrafo à origem do cristianismo, no *Entre Tempos* é a unidade que encerra o Módulo 1, associando-a ao “fim do Mundo Antigo”.

⁷⁹ *Entre Tempos – 10.º ano* (Parte 1), p. 141.

2.7.6 – O fim do mundo antigo: a queda do império romano

Os séculos IV a VI, marcados pelo triunfo do cristianismo, ficam também associados à queda do império romano como uma única unidade. Uma grave crise interna veio colocar em causa o estatuto do imperador e a organização do exército, em termos administrativos e militares, começa a mostrar sinais de fraqueza perante as investidas dos povos “bárbaros”⁸⁰. Com o intuito de melhorar a defesa das suas fronteiras, o Império divide-se, a 395, em dois blocos: Ocidente, com capital em Roma (ou Ravena) e Oriente, em Constantinopla. Todavia, a conjuntura euroasiática, social e política, dos séculos IV a VI, mostrou-se demasiado adversa para que a estratégia adotada por Roma chegasse a bom porto. A pressão exercida por Hunos, Alanos, Anglos e Saxões, Francos, Godos, Suevos, Vândalos e outros, de mais pequena representação, acabou por culminar na queda do Império Romano do Ocidente. Progressivamente, as populações começam a abandonar os centros urbanos, vítimas de constantes saques⁸¹, partindo em busca de regiões pacíficas, sobretudo rurais.

A queda do Império Romano do Ocidente marca o fim da Época Clássica, nas mais comuns cronologias adotadas pela historiografia, dando início à Alta Idade Média. Um mapa europeu completamente distinto, repleto de reinos independentes e extremamente combativos, surge em lugar do unificado império romano. Neste momento, os manuais destacam o papel da Igreja na conservação de uma “unidade” religiosa. “(...) a Igreja assumiu um papel de destaque, revelando-se uma verdadeira âncora para as populações.”⁸² Esta afirmação, altamente estilizada e hiperbolizada, pode e deve ser contraposta com uma mais objetiva que é adotada por outros manuais:

“Num ambiente de ameaça e insegurança, a Igreja sobreviveu à queda do Império Romano do Ocidente e manteve-se como uma instituição organizada, [algo] que lhe garantiu prestígio e influência.”⁸³

No manual *Entre Tempos*, o Módulo 1 encerra-se da seguinte forma:

“(...) É esse legado greco-latino, transformado e enriquecido por séculos de História comum, que confere à Europa o seu cunho civilizacional próprio e nos une a nós, Europeus, numa mesma identidade cultural.”⁸⁴

⁸⁰ O manual *Somos História 7*, é o único a apresentar o conceito entre aspas.

⁸¹ Exemplo do saque de Roma, em 410, pelos Visigodos de Alarico.

⁸² *Entre Tempos – 10.º ano* (Parte 1), p. 139.

⁸³ *Somos História 7*, 7.º ano, p. 118.

⁸⁴ *Entre Tempos – 10.º ano* (Parte 1), p. 139.

Das palavras que antecedem o excerto anterior podemos salientar, “apesar da admiração que os povos germânicos nutriam pela civilização romana, assistiu-se também a um evidente retrocesso cultural.”⁸⁵ É, em boa medida, com este estado de espírito que se entra na Idade Média, sendo que os percursos, pelos quais se inicia a abordagem ao período medieval, diferem ligeiramente entre o 7.º e o 10.º ano.

2.7.7 – A expansão islâmica

Não estando incluída nas AE de 10.º ano, a expansão islâmica é parte integrante das AE de 7.º ano⁸⁶. Assim, as abordagens efetuadas nos manuais que pertencem aos respetivos anos de escolaridade, variam. Enquanto no 7.º ano a temática merece uma subunidade específica, com maior ou menor grau de profundidade, atendendo ao manual em causa, no 10.º ano o Islão surge associado à reconquista e de forma muito breve⁸⁷.

Nascido em Meca, c. 570, Maomé terá estabelecido contactos com as comunidades judaica e cristã devido à sua atividade comercial. Seguidoras de religiões monoteístas, estas pessoas terão influenciado o seu pensamento. Maomé afirmava que o anjo Gabriel havia estabelecido contacto consigo para lhe transmitir as palavras de Alá, – neste momento os manuais esclarecem que Alá é o “nome que os Muçulmanos dão a Deus”⁸⁸. Maomé passa, então, a recitar essas palavras aos seus seguidores. Estes, “imortalizaram-nas” no *Corão*, “o livro sagrado dos *Muçulmanos*”. Surgia, desta feita, o *Islão*, uma nova religião monoteísta⁸⁹.

Não sendo bem recebida, esta nova religião, mais precisamente o seu pregador, Maomé, foi forçado a abandonar a cidade de Medina. Este acontecimento, conhecido como *Hégira*, 622, marca o início do calendário muçulmano. Em 630, Maomé terá conquistado Meca, fazendo com que esta passasse a ser considerada cidade santa. Após a morte de Maomé, em 632, os seus sucessores, os califas, – chefes religiosos e políticos, – iniciaram o processo de expansão da fé

⁸⁵ *Idem, ibidem*.

“Civilização” surge como conceito essencial (pela segunda vez, p. 87 e p. 139), claramente demarcada do restante texto.

⁸⁶ Destacamos, para este Domínio, o *Manual de História 7* (p. 97 a 106), onde a temática é desenvolvida e trabalhada com uma atenção particular.

⁸⁷ O manual *Novo Linhas da História* dedica um parágrafo ao islamismo, quando introduz a reconquista. No *Entre Tempos*, surge num pequeno ponto apelidado “A Cristandade ocidental face ao Islão”, onde se exploram, sem grande profundidade, as origens do islamismo e o seu papel na Europa dos séculos VI a IX.

⁸⁸ *Manual de História 7 – 7.º ano*, p. 100.

⁸⁹ *Corão*, *Muçulmano* e *Islão* são conceitos presentes em todos os manuais de 7.º ano. Islamismo surge em quatro.

Islâmica, expandindo o seu território sob o pretexto da guerra santa, – *Jihad*. O seu território transformou-se num vasto domínio em regiões de três continentes: África, Ásia e Europa⁹⁰.

Os manuais seguem explorando a importância da religião e da língua na expansão e efetividade do domínio muçulmano. Como forma de exemplificação, no *Manual de História 7*, é abordado o caso da Península Ibérica. A, relativa, facilidade com que o território foi conquistado, processo iniciado em 711; a situação política e social que se vivia no território antes da chegada do povo conquistador; a composição dos exércitos muçulmanos, e a nova designação atribuída ao território, – *Al Andalus*. Comum a todos os manuais de 7.º ano, são as razões pelas quais se afirma “que o mundo islâmico medieval é cosmopolita, comercial e urbano.”⁹¹ O principal aspeto destacado é a circulação e divulgação do conhecimento. A forte transmissão de conhecimentos matemáticos (a introdução do número zero, que terá revolucionado a álgebra e as operações aritméticas); astronómicos, com o reconhecimento de estrelas e os estudos sobre o movimento e a distância entre astros; na área da química; e na medicina, onde o nome de Avicena é mencionado⁹²:

“Avicena, médico, filósofo, astrónomo e político, nascido em Córdova, descreveu várias doenças, estabeleceu a existência de uma relação entre as doenças do foro psíquico e físico e compreendeu que as infeções podiam ocorrer através de água e solos contaminados.”⁹³

Surgem ainda as inovações agrícolas, as técnicas de regadio e de irrigação, a introdução da nora e da picota, e a introdução de novas culturas, como a cana-de-açúcar, a laranjeira, a amendoeira e o arroz. Foi, também, durante o período de ocupação muçulmana que a Península Ibérica conheceu um renascimento urbano, comercial e cultural.

“Nos territórios do Al Andalus ocorreu um renascimento urbano, comercial e cultural, possibilitado pelo carácter cosmopolita do mundo muçulmano, que convivia pacificamente com as culturas cristã e judaica.”⁹⁴

Como mencionámos anteriormente, a abordagem efetuada nos manuais de 10.º ano é bastante distinta:

⁹⁰ Os mapas utilizados neste momento variam, sobretudo no que diz respeito à Península Ibérica, onde as zonas de ocupação não geram consenso. No caso do manual *Entre Tempos*, 10.º ano, o mapa apresentado é referente aos séculos XII e XIII, pelo que o “Mundo Islâmico” já não tem uma presença significativa no território.

⁹¹ *Manual de História 7 – 7.º ano*, p. 104.

⁹² Avicena é mencionado nos manuais *Vamos à História – 7.º ano* e *Manual de História 7 – 7.º ano*.

⁹³ *Manual de História 7 – 7.º ano*, p. 104

⁹⁴ *Idem, ibidem*.

“Durante cerca de quatro séculos (do século VIII ao início do século XII), a Cristandade apequenou-se face ao Islão. Este impôs o seu poder militar e apropriou-se do comércio mediterrânico. (...) Comparado com o mundo islâmico, o mundo cristão parecia pequeno, pobre e rude.”⁹⁵

Em seguida, são exploradas as “grandes ofensivas militares, conhecidas por cruzadas”. Como principal objetivo, estas ofensivas procuravam a “libertação” dos lugares santos da Palestina, sob domínio muçulmano. Estas cruzadas evidenciam uma clara ideia de união religiosa, suficientemente robusta para lutar, “unida, contra os inimigos da fé.”⁹⁶

2.7.8 – A Europa dos séculos IX a XIII

De forma global, nos manuais, o período que vai do século IX ao XIII é caracterizado pela prosperidade. Beneficiando do clima geral de paz, a população conheceu um aumento, que resultou na ocupação de regiões até então inabitadas (ou pouco frequentadas). O desenvolvimento e divulgação de novas técnicas agrícolas permitiu que novos terrenos fossem explorados e que a intensidade com que o eram aumentasse de forma evidente. As técnicas que na Península Ibérica foram aplicadas pelos povos *invasores*, tiveram, também elas, um papel semelhante. A maior utilização do ferro nos instrumentos agrícolas e o melhor aproveitamento dos solos, por exemplo, permitiu que as colheitas se tornassem mais proveitosas, dando lugar à acumulação de excedentes, – que resulta numa população mais alimentada, permitindo o seu crescimento. Além das vastas regiões agrícolas, as cidades retomam o seu papel fundamental como centros económicos. Habitadas, sobretudo, pelos artífices e comerciantes, importavam do campo todos os bens necessários para a sua subsistência e para a produção de bens secundários. Como meio de pagamento, a moeda voltou a circular em relativa abundância. Associadas a esta nova vida das cidades, novas rotas comerciais surgem um pouco por toda a Europa. As feiras tomam um papel de destaque na vida comercial medieva, desenvolvendo-se de e para elas várias rotas de produtos, muitas vezes apenas encontrados em regiões específicas. A Flandres torna-se o centro do comércio europeu, onde os lanifícios ocupavam um lugar privilegiado. As feiras da região de Champagne, cuja localização geográfica favoreceu o seu desenvolvimento exponencial, tornaram-se as mais relevantes da Europa e, até, relevantes no panorama internacional. Já no norte da Itália, sobretudo em Veneza e Génova, os produtos vindos do oriente eram comercializados para o resto dos reinos europeus. Neste momento, para “apoiar” o comércio, surgiram as primeiras sociedades comerciais

⁹⁵ *Entre Tempos – 10.º ano* (Parte 2), p. 25.

⁹⁶ *Entre Tempos – 10.º ano* (Parte 2), p. 25.

medievais, os primeiros seguros, e novos métodos de pagamento, como é caso das letras de câmbio, – surgem, também, novas profissões, como as dos cambistas ou banqueiros.

Todavia, a temática mais explorada para este período da Idade Média é a sua organização social. As ordens, – clero, nobreza e povo, – que se distinguiam pelas funções que desempenhavam e pelas relações que entre elas estabeleciam, são analisadas com maior profundidade nos manuais de 7.º ano, fazendo parte dos seus conceitos. *Servo*, *aristocrata*, *feudo* e *vassalo*, são conceitos igualmente explorados nos manuais de 7.º ano. As relações feudo-vassálicas, merecem, na realidade, uma maior atenção no 7.º ano, até por estarem a ser introduzidas pela primeira vez na disciplina de História, pelo que se compreende a sua análise mais aprofundada. No 10.º ano, o que se observa é uma rápida viagem pelas origens dos senhorios como forma de organização social e territorial em contexto europeu, sendo que adiante se abordam com mais detalhe para o caso específico do Reino de Portugal.

Ainda no 10.º ano, esta unidade é concluída com a crise demográfica do século XIV. As más colheitas sucessivas resultaram em grandes fomes que alastraram por toda a Europa. A ela surge associada a guerra entre Estados e a Peste Negra, que viajava de mãos dadas com os exércitos. Entre 1347 e 1350, a peste terá causado a morte de cerca de um terço da população europeia.

Para o caso português, a crise do século XIV é, nos ME de 7.º ano, abordada de forma isolada. As Guerras Fernandinas, a fome e as epidemias, a crise dinástica e a Batalha de Aljubarrota (1385), são os principais tópicos em análise. Embora surja em todos os manuais, até mesmo através dos mesmos exemplos, – a iluminura das *Chroniques d'Angleterre*, de Jean de Wavrin, surge em todos os manuais, – os de 7.º ano exploram a temática com uma maior profundidade, por comparação com os de 10.º ano⁹⁷. No caso dos ME de 7.º ano, a crise, ou crises, do século XIV encerram o Domínio, e, por conseguinte, os manuais. Pelo que, o ano letivo termina com a exploração da nova dinastia.

2.7.9 – A Península Ibérica nos séculos IX a XIII

⁹⁷ O manual *Entre Tempos*, atribui um pequeno parágrafo à temática, enquadrada no ponto “A afirmação de Portugal no quadro político ibérico”. Nesse ponto programático, uma subunidade de “O poder régio, fator estruturante da coesão interna do reino”, que corresponde a duas páginas do manual, D. Dinis ocupa 70% do espaço (para dez parágrafos, D. Dinis é o tema central de sete.).

Como de resto acontece em boa parte dos conteúdos explorados, os principais aspetos destacados e que se diferenciam entre ambos os casos, 7.º e 10.º ano, está no grau de profundidade atribuído a certas temáticas. Exemplo disso mesmo, a vivência pacífica resultante dos contactos estabelecidos entre cristãos que viviam em territórios ocupados pelos muçulmanos, *moçárabes*, e muçulmanos que viviam em território ocupado pelos cristãos, *mudéjares*. Ainda, o facto de a “Reconquista” ter quebrado esse espírito, muitas vezes de diálogo produtivo, transformando-o numa progressiva intolerância. São aspetos trabalhados com maior profundidade nos manuais de 7.º ano. Uma outra diferença entre as abordagens dos ME dos respetivos anos escolares, passa pela geografia peninsular nos séculos IX a XI. No caso do 10.º ano existe uma rápida menção à divisão em reinos do território; no 7.º ano a temática é mais elaborada, sobretudo no que diz respeito às origens do Condado Portucalense, onde surge, até, o nome de Vimara Peres. O papel de D. Henrique e D. Raimundo é também explorado com maior detalhe no 7.º ano. No 10.º ano, dos dois manuais estudados, apenas o *Novo Linhas da História*, dedica alguma atenção a D. Henrique e D. Raimundo.

No que diz respeito à “Reconquista” e à formação do Reino de Portugal, os momentos mais vezes indicados são os mesmos. O ponto inicial é sempre a quezília entre D. Afonso Henriques e a sua mãe, D. Teresa. Segue-se um período de avanços e recuos na “Reconquista”, no caso do 10.º ano é feita uma rápida análise das conquistas efetuadas por cada um dos sucessivos monarcas, terminando, com a conquista do Algarve, em 1249, por Afonso III. Em ambos os anos de escolaridade, o Tratado de Alcanises, celebrado no reinado de D. Dinis, em 1297, estabelecendo, definitivamente, as fronteiras do reino, é o último ponto referente à construção geográfica do reino.

2.7.10 – O espaço português, a consolidação de um reino

Em ambos os casos, 7.º e 10.º ano, a Idade Média é abordada através, sobretudo, das suas nuances político-sociais. Assim, boa parte da composição dos manuais é dedicada à análise da organização senhorial do Reino de Portugal e como esta se confronta com os reinos europeus, fora da Península Ibérica. Os senhorios, a sua estruturação interna e as relações que se estabelecem entre senhores e os seus dependentes, as imunidades e privilégios dos senhores e quais as consequências desta estrutura social, são as temáticas mais relevantes na época medieval, nos ME.

A organização do reino, a contraposição e a relação de interdependência criada entre o território urbano e o concelhio, é, igualmente, analisada com bastante pormenor. A distinção entre

os senhorios e os concelhos, os primeiros, pertencentes a um senhor, e os segundos, possuidores de uma administração comunitária a cargo dos vizinhos, concentra boa parte dos esforços de simplificação desta realidade complexa. A carta de foral, que garantia, pelo monarca (e senhores, em raras exceções), a autonomia concelhia e os seus direitos económicos e sociais, surge associada a vários exemplos de forais concedidos a vários concelhos do reino. O estabelecimento dos concelhos procurava garantir a defesa, o povoamento e o aproveitamento económico das terras, especialmente as que se encontravam em zonas mais recônditas do reino. Além dos aspetos socioeconómicos medievos, a topografia urbana é analisada com alguma substância.

No que concerne ao poder régio, D. Dinis é o monarca mais vezes mencionado, funcionando como exemplo de *bom monarca*. Segue-se-lhe D. Afonso Henriques, sobretudo relacionado com a fundação do reino e a “Reconquista”, e D. Afonso III. Este último surge associado, várias vezes, ao seu irmão Sancho II, na sua contenda para a governação do reino, e pelo facto de, durante o seu reinado, as cortes terem passado a contar com a presença dos representantes dos concelhos. As inquirições, as leis de desamortização e as confirmações, são inumeradas e exploradas para se refletir sobre a centralização do poder régio e o combate aos abusos perpetrados pelos senhores.

2.7.11 – A cultura europeia

A cultura medieva merece abordagens distintas para o 10.º e para o 7.º ano. No primeiro caso, a cultura é abordada a partir do panorama europeu, estabelecendo-se relações com o reino português. No segundo caso, é a partir do Reino de Portugal que se exploram os modelos culturais europeus.

O dinamismo das cidades medievas não ficava restrito ao mundo do comércio. Acumulando riquezas, mantendo a segurança dos que nelas habitavam, dentro do seu espaço amuralhado, a religiosidade e as *ciências* ganham um novo fulgor. O estilo românico, robusto, dá, progressivamente, lugar ao gótico, mais leve e adornado, cuja catedral representa o símbolo máximo da ambição e intelectualidade medievas⁹⁸. Em sentido quase inverso ao estilo gótico, exuberante (e dispendioso) surgem novas ordens religiosas, como os franciscanos e os dominicanos, que rejeitam as riquezas da Igreja para pregarem a humildade. Obtendo o

⁹⁸ Nos manuais de 7.º ano o românico e o gótico merecem igual destaque. No caso dos ME de 10.º ano, o românico é apenas mencionado aquando da abordagem do estilo gótico.

reconhecimento papal, estas ordens mendicantes dedicam-se a aliviar os sofrimentos dos mais desfavorecidos, renovando, desta feita, o fervor religioso. Com este mesmo propósito, surgem as confrarias, – “organizações de socorros mútuos organizadas sob proteção de um santo.”⁹⁹

As universidades, desenvolvidas em meio religioso, cujo primeiro exemplar português se reflete no Estudo Geral de Lisboa, fundado por D. Dinis, em 1290, têm por objetivo, pensar e desenvolver novas ideias e novos métodos para organizar a religião e a sociedade. A administração pública e os novos métodos de comercializar os produtos, necessitavam de uma nova gente, letrada, que viria a ser formada nas Universidades.

Pelos finais da Idade Média, a nobreza adquire novos ideais. Como resultado das várias transformações sociais, e, no caso português, com o final da “Reconquista” e o conseqüente estabelecimento das fronteiras do reino, o “violento ofício guerreiro” adquire novas regras, devendo respeitar o código de cavalaria. Propagados pela literatura cavaleiresca, os ideais de cavalaria rapidamente se espalham pelas cortes europeias, marcando profundamente a cultura erudita de finais da época medieval. D. Dinis surge como exemplo de Senhor a seguir. Nos vários ME, as suas capacidades eruditas são exaltadas com a sua poesia trovadoresca, com o desenvolvimento do Estudo Geral e com as suas valências diplomáticas. Na documentação, D. Dinis é o monarca mais destacado, surgindo 19 vezes¹⁰⁰.

2.7.12 – A expansão marítima: “o contributo português”

Para a temática em causa tomaremos, em grande medida, uma atitude bastante crítica direcionada para um manual em específico – *Entre Tempos* (Parte 3). Não só por ser aquele que mais se utiliza, regra geral, nas escolas, mas, mais concretamente, por certas nuances que apresenta no seu discurso, ou *texto de autor*. Iniciando-se com uma pequena introdução à escala europeia, para os séculos XV e XVI, partimos de imediato para a expansão marítima, em que o caso português concentra quase a totalidade das atenções. No caso do 8.º ano, os Domínios iniciam-se nessa mesma temática.

Ao contrário da opção tomada pelos ME de 8.º ano, em que a temática se inicia com a exploração do legado dos vários povos que haviam ocupado a Península Ibérica e como este

⁹⁹ *Entre Tempos – 10.º ano* (Parte 2), p. 159.

¹⁰⁰ Consulte-se, no Anexo 14, p. 134.

contribuiu para o desenvolvimento do conhecimento técnico-científico do povo português; no 10.º ano a postura é mais direcionada para os contributos “inestimáveis” dos portugueses para o conhecimento do mundo e para a “síntese renascentista”:

“Nos séculos XV e XVI coube ao reino de Portugal um poderoso e inestimável contributo para o alargamento do conhecimento do mundo e para a síntese renascentista. Tal se deveu à expansão/descobrimentos marítimos, de que os Portugueses foram pioneiros e que se saldou na primeira globalização da história moderna.”¹⁰¹

Deixando de lado a desatualização historiográfica evidente em determinadas afirmações, o que mais nos interessa destacar está na forma como os conteúdos são abordados no *texto de autor*. Existe uma espécie de saudosismo patriótico que envolve toda a expansão marítima. Atente-se, por exemplo, no detalhe salientado por uma das alunas, comentando, oralmente, a ficha entregue pelo docente para análise dos ME de 10.º ano¹⁰². No lado esquerdo da página em que se encontra a citação acima, surge uma pequena nota, “Lembrar”¹⁰³, onde, de forma muito sucinta, se aponta para a participação espanhola nesta “primeira globalização”. No excerto de texto transcrito, “Portugueses” surge com letra maiúscula, deixando claro que se trata de um povo em certa medida superior, que merece ser destacado. No caso da nota deixada na margem lateral da página, “a expansão espanhola”, surge em minúsculas. Não é necessário entrar nas problemáticas do discurso, para que, desde logo, fique evidente a tendência “historiográfica” adotada. Vocábulos como “poderoso e inestimável” são, também eles, altamente questionáveis, quando o assunto a tratar é História, – ciência.

Nos ME de 8.º ano, a temática inicia-se, como já referimos, com a análise dos antecedentes que contribuíram para o conjunto de métodos científicos e técnicos desenvolvidos no reino português. Em seguida, abordam-se as motivações que terão conduzido os portugueses para a expansão do seu território além-mar.

Iniciando-se com a conquista de Ceuta, em 1415, os manuais variam, sem grandes novidades, no entanto, nos momentos que destacam. A chegada ao arquipélago da Madeira e às ilhas orientais dos Açores, a dobragem do Cabo Bojador, a chegada a Cabo Verde, o Tratado de Alcáçovas – e, posteriormente, o Tratado de Tordesilhas, – a passagem do Cabo da Boa Esperança, a chegada à Índia e, por fim, a chegada ao Brasil, são os principais elementos destacados. Nos ME

¹⁰¹ *Entre Tempos – 10.º ano* (Parte 3), p. 25. “(...) primeira globalização da história moderna”, surge a negrito, e “globalização” destacada como um conceito essencial.

¹⁰² Consulte-se a Ficha 2, em Anexo 17, p. 155 a 157.

¹⁰³ “Lembrar – a expansão espanhola, iniciada com a descoberta [sic] da América em 1492, também se integra na primeira globalização.” *Entre Tempos – 10.º ano* (Parte 3), p. 25.

de 8.º ano, prossegue-se com a exploração dos mecanismos pelos quais os portugueses *governavam* as suas possessões ultramarinas, algo que não se reflete nos manuais de 10.º ano¹⁰⁴. Ainda, é dada uma especial atenção às civilizações que ocupavam os territórios antes da chegada dos navegadores europeus, ponto que se repete nos manuais de 10.º ano, mas de forma bastante distinta.

Nova temática introduzida pelas AE, e que conhecerá novos contornos nos próximos anos, segundo as indicações da DGE que vêm sendo conhecidas pelo público, a escravização e o tráfico de seres humanos, é abordada em ambos os anos escolares. No manual *Entre Tempos*, num primeiro momento apenas uma página é dedicada à questão, todavia, esta é retomada no encerramento do módulo e, conseqüentemente, do ano escolar e letivo. Merece, ainda, destaque a atitude crítica que desde cedo se estabelece no manual *Novo Linhas da História*, onde são apresentadas várias questões que procuram despertar uma atitude crítica face à expansão marítima, colocando em oposição pontos de vista antagónicos. De modo global, os manuais procuram abordar as temáticas relacionadas com o tráfico transatlântico de escravos, através de exemplos específicos, quase todos remetendo para os números globais de seres humanos traficados e escravizados durante os séculos XV a XIX.

Como resultado do contacto com novas culturas e pessoas, os conceitos “aculturação”, “globalização” e “missionação” são explorados por todos os manuais, exceto o *Novo Linhas da História*, que não aborda alguns deles. No 10.º ano segue-se a exploração das novas técnicas e conhecimentos científicos resultantes da expansão marítima portuguesa e que para ela contribuíram, dando, agora, um pequeno destaque à herança deixada pelos povos que anteriormente ocuparam a Península Ibérica. A “navegação astronómica”, a “cartografia”, o “experencialismo”, e as novas teorias cosmológicas¹⁰⁵, são abordadas com uma profundidade considerável no 10.º ano, especialmente a figura de Nicolau Copérnico, sendo, ainda que de forma mais superficial, igualmente abordadas no 8.º ano.

2.7.13 – Renascimento

¹⁰⁴ As AE diferem neste ponto e no que diz respeito à exploração civilizações de África, América e Ásia à chegada dos europeus.

¹⁰⁵ Cujá atenção se centra em Copérnico. Sendo que no 8.º ano se exploram, ainda, as restantes teorias. Consulte-se o Anexo 13, p. 127 a 129.

O Renascimento é, nos ME de 10.º ano uma das temáticas centrais e aquela que ocupa a maior parte das suas páginas. Embora mereça, evidentemente, atenção nos manuais de 8.º ano, dado o vasto período cronológico a explorar no decorrer do ano letivo, o espaço que lhe é dedicado é mais reduzido.

Fortemente impulsionado pelo mecenato, o Renascimento assenta as suas ideias base no classicismo e no humanismo. Os escritores, filósofos e artistas da Antiguidade Clássica surgem como exemplo para os humanistas renascentistas que procuram, não só, imitar a sua arte e as suas ideias, mas expandir os seus conhecimentos além do legado clássico. Assim, novas formas de entender o mundo, a religião e a arte surgem por toda a Europa, sobretudo em Itália, epicentro do Renascimento. Colocando o *homem* no centro das suas preocupações e como figura central de todas as coisas, – *antropocentrismo*, – os textos filosóficos tomam o *homem* como ponto de partida e chegada e, no mesmo sentido, a arte procura colocar o *homem* no seu plano central. A figura humana ocupa as principais pinturas e as principais esculturas renascentistas. Transpondo a medida humana para cálculos matemáticos, privilegiando a matematização e geometrização de todas as coisas, a arte, assim como a arquitetura, conhecem uma verdadeira revolução, não vista desde a queda do Império Romano.

Sendo o classicismo e o humanismo os pontos mais abordados, no período renascentista têm grande preponderância, Erasmo, Pico della Mirandola, Leonardo da Vinci, Brunelleschi, Miguel Ângelo, Rafael e Botticelli; sendo que o autor que mais obras vê apresentadas nos ME é Leonardo da Vinci, seguido de Rafael e Botticelli. Para o caso português, o artista mais representado é Vasco Fernandes. As inovações técnicas, ao nível da pintura, da arquitetura e da escultura, são analisadas com bastante detalhe. No panorama português é destacado o estilo manuelino.

2.7.14 – Reforma Protestante, Contrarreforma e Reforma Católica

Encerrando as AE que delimitam o presente trabalho, surge a “Renovação da espiritualidade e da religiosidade”.

Surgida como consequência da inquietação espiritual e religiosa de finais da Idade Média, a renovação da Igreja conheceu vários estágios. Em primeiro lugar, influenciada pelos nomes de Martinho Lutero e João Calvino, que vieram repescar as ideologias mais *puras* do cristianismo.

Lutero terá colocado em causa, através, principalmente, das suas *95 Teses contra as Indulgências*, os abusos da Igreja e os seus dogmas. Calvino, por sua vez, propôs uma doutrina ainda mais radical, sugerindo que a salvação estava reservada aos “eleitos predestinados por Deus”. No caso da Inglaterra, Henrique VIII protagonizou uma rutura com o papa. Numa primeira fase, esta Reforma da Igreja inglesa tomou boa parte das ideias defendidas por Calvino, assumindo, posteriormente particularidades que resultaram no “anglicanismo”.

Como resposta à Reforma Protestante, que se alastrava pelo norte e centro da Europa, a Igreja (de Roma) decidiu reformar-se, algo que resultou na Reforma Católica e na Contrarreforma. No primeiro caso, procedeu-se à moralização e disciplina dos clérigos e reafirmação dos dogmas e dos cultos tradicionais. Neste particular, a Companhia de Jesus assumiu um papel determinante. A Contrarreforma, resultou no combate, muitas vezes literal, às religiões protestantes, através do Índice e do Tribunal do Santo Ofício. Mas não apenas as religiões protestantes foram alvo destes instrumentos repressivos, cuja vigilância se direcionava, também, para outras formas de culto consideradas hereges, – no caso de Portugal, os cristãos-novos foram o principal alvo. Marcadas por momentos de extrema violência, as reformas protestante e católica refletiram e resultaram das transformações características da mentalidade renascentista.

2.8 – Os documentos escritos e as pinturas nos ME

Sim gostaria, porque muitas das vezes só nos é dada uma visão da história, e nós como alunos para entendermos tudo e bem, precisamos de várias visões de vários povos. (Aluna X)¹⁰⁶.

Com vista à análise da base documental dos ME em estudo, para o período que propomos, procedemos à catalogação (ou listagem), de todos os documentos cuja identificação foi possível. Para tal, estabelecemos a já referida distinção, no que aos *documentos escritos* diz respeito, entre *fontes* e *historiografia*, pelo que apresentaremos duas listas distintas. Devemos, desde já, referir algumas das condicionantes que, ou impostas por nós, ou decorrentes da forma como a documentação é apresentada nos ME, orientaram a recolha dos dados. Em primeiro lugar, definimos que apenas os documentos devidamente identificados seriam parte integrante da catalogação. Em segundo, no caso específico das *fontes*, contabilizámos todos os documentos em que, sem qualquer margem para erro, os personagens, autores da *fonte*, estão identificados. Em terceiro, realçamos a possibilidade de se repetirem alguns personagens cujos nomes variam entre

¹⁰⁶ Resposta de aluna à Ficha 2, em Anexo 17, p. 155 a 157.

o idioma de origem e adaptações para o português, algo que, várias vezes, provoca uma confusão revoltante.

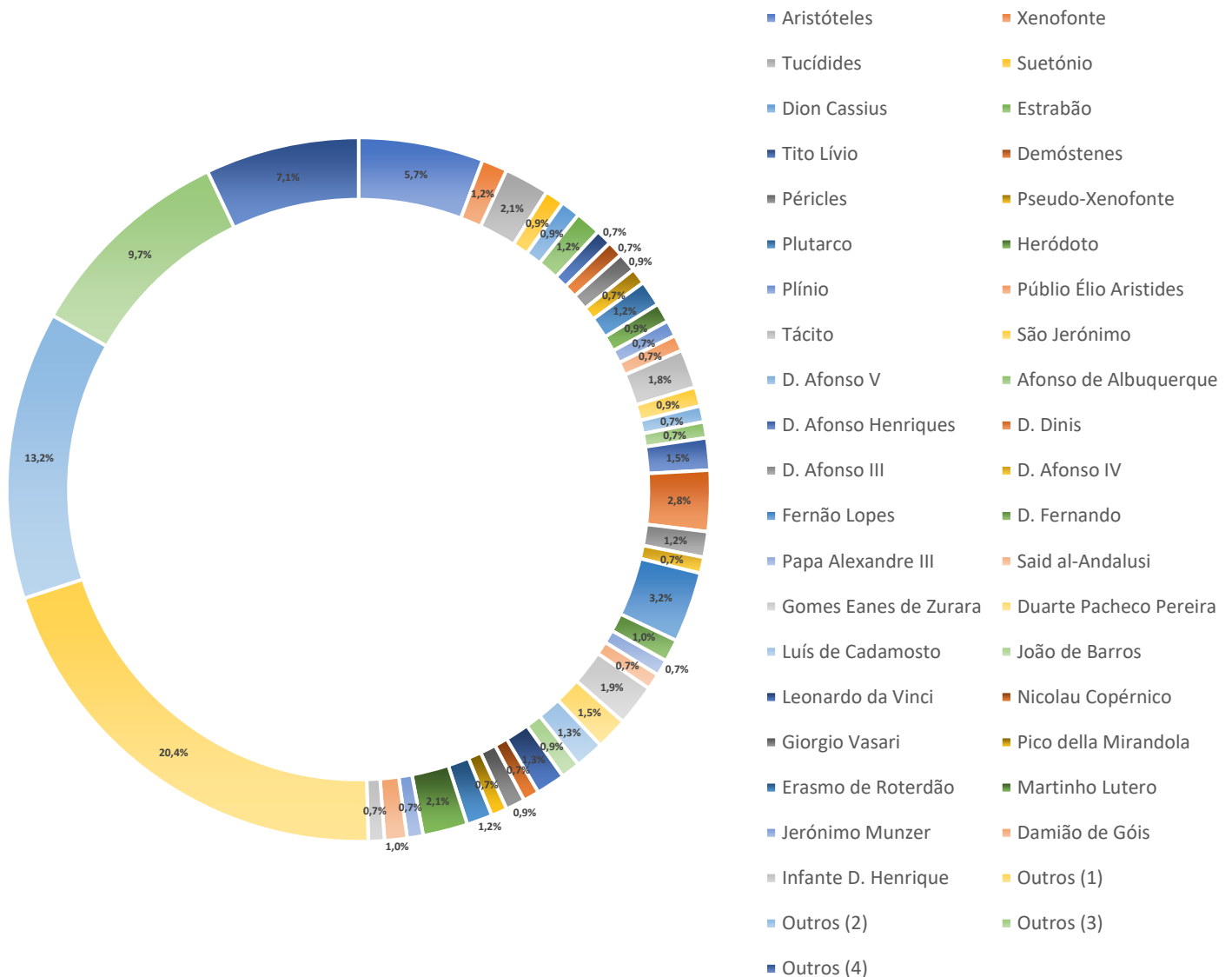
No que às pinturas diz respeito, devemos salientar que, à imagem do que estabelecemos para os documentos escritos, apenas aquelas que se encontravam devidamente identificadas foram contabilizadas. Devemos, também, referir que, na categorização que criámos, *pinturas* inclui *iluminuras, gravuras, desenhos, frescos* e as comumente apelidadas de *pinturas* (a óleo, têmpera ou aguarela). Optámos pela análise deste elemento iconográfico por ser aquele que, realmente, apresenta alguma utilidade prática nos ME.

Queremos, neste momento, deixar claro que o processo de catalogação de ambos os tipos de documentos propostos enfrentou vários problemas relacionados com a própria orgânica dos ME. A identificação dos documentos, até mesmo no caso da documentação escrita, é, nos ME, executada de uma forma bastante desorganizada. Para exemplo daquilo que pretendemos argumentar: numa página do manual *Entre Tempos*, para três documentos retirados da mesma obra, são seguidas três normas de referenciação distintas. Ainda, neste mesmo manual, existem dois casos de duas obras em que apenas as autoras são indicadas, ficando nota de que a obra foi citada numa das páginas anteriores. Num destes casos a obra, está, de facto, citada numa página anterior, – cerca de cento e cinquenta páginas antes. No outro, a obra não é citada e a autora apenas é referenciada uma única vez, – precisamente naquela em que a identificação do documento é deficiente. A situação agrava-se no caso das *pinturas*, uma vez que a imagem, como de resto já dissemos acima, não é, na grande maioria das vezes, entendida como fonte que mereça uma análise crítica (ou que mereça sequer ser trabalhada). Assim, das 1054 pinturas contabilizadas dentro dos parâmetros temporais que estabelecemos, apenas 297 (28%) estão identificadas. No caso da documentação escrita, dos 1127 documentos contabilizados, 836 são *fontes*, 277 são historiográficos e 14 não foram categorizados. Em termos percentuais, das *fontes* contabilizadas, cerca de 82% foram devidamente identificadas. Já no caso dos documentos historiográficos contabilizados, devemos salientar que este apenas reflete o número de documentos do ME em que o seu texto é proveniente de uma obra historiográfica. Ou seja, para a contabilização apenas os *textos historiográficos* estão incluídos, ainda que nos resultados que apresentamos na catalogação das *referências historiográficas* os números sejam superiores, – uma vez que, nesse caso, como deixamos implícito, contamos todas as *referências historiográficas*, e não apenas os textos retirados da historiografia e apresentados nos documentos dos ME.

Em seguida encontra-se um gráfico relativo às figuras históricas, número de vezes que surgem nos ME e a respetiva percentagem em que essas repetições resultam, no que concerne às fontes escritas¹⁰⁷.

2.9 – As figuras históricas e as fontes escritas

Representação das Figuras Históricas nas *Fontes*



Através de uma análise rápida dos dados recolhidos, podemos desde logo concluir que as figuras mais vezes identificadas e, por conseguinte, mais vezes utilizadas nos ME, são: Aristóteles

¹⁰⁷ Para se melhor se compreenderem os resultados apresentados no gráfico aconselhamos a consulta da Lista de Figuras Históricas nas Fontes, Anexo 14, p. 130 a 140.

Esclarecemos que, no Gráfico “Representação das Figuras Históricas nas *Fontes*”, Outros (1), Outros (2), Outros (3) e Outros (4) correspondem às figuras históricas que surgem, respetivamente, uma, duas, três ou quatro vezes nos ME (Anexo 14, referido anteriormente).

(39), Fernão Lopes (22), D. Dinis (19), Tucídides (14), Martinho Lutero (14), Gomes Eanes de Zurara (13), Tácito (12), D. Afonso Henriques (dez) e Duarte Pacheco Pereira (dez). A soma destes valores resulta em cerca de 23% das vezes em que uma figura histórica é identificada nas *fontes escritas* dos ME. Se o cálculo se direcionar para as figuras históricas que se repetem cinco ou mais vezes, obtemos cerca de 50% do número total de vezes em que uma figura histórica surge nas *fontes*. Se direcionarmos os nossos cálculos para as figuras históricas cuja utilização é única, isto é, que não encontram repetições, obtemos cerca de vinte por cento do número total de utilizações. O que, por conseguinte, resulta numa repetição dos personagens em cerca de oitenta por cento dos casos. Pretendemos com isto comprovar que a diversidade, no que concerne à utilização de figuras históricas nos documentos escritos dos ME, é bastante reduzida.

No que concerne às *obras*, – forma utilizada para identificar o documento cujo autor é a figura identificada, – a mais referida é, como deixámos indicado no subcapítulo anterior, *Política*, de Aristóteles, que surge 26 vezes. Segue-se-lhe a *História da Guerra do Peloponeso*, de Tucídides, contabilizada 14 vezes, a *Crónica de D. João*, de Fernão Lopes, que se repete 13 vezes, a *Constituição dos Atenienses*, novamente de Aristóteles, que surge 11 vezes, e, por fim, *Esmeraldo de Situ Orbis*, de Duarte Pacheco Pereira, anotada por dez vezes.

O que, de facto, devemos realçar dos números obtidos, é a representação de figuras tidas como não europeias na documentação dos ME. Incluindo as referências ao Corão, uma “Tradição oral da Tribo Pendo” e a *Crónica Japonesa – Teppo-ki*¹⁰⁸, – as *fontes* cujo autor não é europeu, representam cerca de quatro por cento do total. Retirando estas referências, cuja identificação nos ME era deficiente, passamos para os cerca de dois por cento. Para este resultado contamos com: Abû Shâma, Ibn Batuta, Ibn Khaldun, Ibn Nusayr, Abraão Ibn Ezra, Ahmad Ibn Majid, Said al-Andalusi, Iacute de Hama e Al-Umari¹⁰⁹. Destes, o único que surge mais do que uma vez, é Said al-Andalusi, o “Andalusino”, um historiador, filósofo da ciência e do pensamento e matemático com um interesse especial em astronomia, que surge cinco vezes¹¹⁰. Estes números devem ser colocados em perspetiva, para que se compreenda o seu real significado.

¹⁰⁸ Nenhuma delas consta nas listagens. Surgem, respetivamente, 14, 1 e 3 vezes.

¹⁰⁹ Poderíamos contabilizar Kublai Khan, no entanto, a sua identificação foi obtida através de uma pesquisa bastante demorada, não constando, por isso, nos ME, de forma direta.

Como forma de esclarecer a nossa curiosidade, fizemos este mesmo cálculo, mas aplicado ao número de fontes contabilizadas (836), sendo que, nesse caso, a percentagem desce para 1%.

¹¹⁰ Em percentagem, significa que Said al-Andalusi representa, aproximadamente, 0,74% do número de vezes que uma figura histórica surge nas fontes.

Aristóteles, como deixámos referido, é a figura histórica mais vezes utilizada nas *fontes* e, de forma global, em toda a documentação escrita. Em termos percentuais, a sua pessoa concentra cerca de seis por cento do número total de vezes que uma figura histórica surge como autora de uma *fonte*. Se, como fizemos anteriormente, calcularmos a percentagem correspondente às figuras não europeias, atingimos, aproximadamente, os dois por cento. Aristóteles, é, assim, não só superior, em termos percentuais, ao conjunto das figuras não europeias presentes nas *fontes*, mas é, também, superior ao total do número de *fontes* não europeias utilizadas nos ME¹¹¹.

Repescando algumas das ideias que introduzimos, de forma breve, no início deste segundo capítulo. Para a produção da História, e, neste caso em concreto, dos ME, é necessário que um grande número de perspectivas se confronte. Desse confronto, surgirá, se o processo se conduzir de forma adequada, uma narrativa histórica bastante rica e, por conseguinte, mais próxima da realidade do passado. Quando, várias vezes, se advoga em favor da valia da disciplina de História para a Cidadania e Desenvolvimento, devemos, igualmente, considerar qual o peso que os ME têm na disciplina. Voltamos à frase com que abrimos este subcapítulo:

“Sim gostaria, porque muitas das vezes só nos é dada uma visão da história, e nós como alunos para entendermos tudo e bem, precisamos de várias visões de vários povos.”

Trata-se da opinião de uma aluna de 10.º ano, quando questionada sobre o seu interesse em participar na elaboração dos ME de História A de 10.º ano. Na realidade, a sua opinião reflete as tendências historiográficas mais recentes, que procuram dar resposta às problemáticas recorrendo a fontes de abrangência significativa e de múltiplas origens. Em temáticas relacionadas com a Expansão Marítima, a importância da variabilidade de fontes aumenta, uma vez que o contacto entre os vários povos resulta em experiências distintas, atendendo à posição de partida. Na última unidade do manual *Entre Tempos*¹¹², “As novas representações da humanidade”, é tentada, com algum grau de sucesso, a implementação de exercícios direccionados que procuram estabelecer relações entre perspectivas distintas. Com o recurso a fontes de origens variadas, produzidas pelos povos indígenas das regiões ocupadas ou visitadas, pretende-se despertar nos alunos uma posição crítica quanto à Expansão Marítima. Ainda assim, devemos salientar que, embora se mostre como um esforço no sentido certo, é insuficiente. Para os 18 documentos escritos que contabilizámos nesta unidade, apenas dois foram produzidos por figuras não europeias, – falamos das já referidas, *Crónica Japonesa Teppo-Ki* e a “Tradição oral da Tribo Pendo”, – que pretendem demonstrar “o

¹¹¹ A sua obra, *Política*, tem um peso percentual equivalente ao total das *fontes* não europeias presentes nos ME.

¹¹² *Entre Tempos – 10.º ano* (Parte 3), p. 144 a 158.

olhar dos asiáticos sobre os europeus” e “o olhar dos Africanos sobre os Europeus”¹¹³, respetivamente. Estes documentos são apoiados por outros, de origem europeia, produzidos por figuras históricas hoje entendidas como *contracorrente* na sua época. O recurso a Santo Agostinho, *Da Cidade de Deus*, ao Padre António Vieira, *Sermão XX*, e Bartolomeu de las Casas, *Brevíssima Relação da Destruição das Índias*, procura demonstrar que certos europeus, contemporâneos dos acontecimentos, reprovavam a exploração violenta dos povos indígenas. Todavia, são insuficientes.

A inserção nas AE de temáticas unicamente dedicadas a fenómenos religioso-culturais externos à Europa, como é caso da AE de 7.º ano “*O mundo muçulmano em expansão*”, indica que os esforços recentes procuram introduzir na disciplina de História um olhar alargado sobre os fenómenos do passado, para que se compreendam os acontecimentos locais de uma forma mais abrangente. Todavia, devemos destacar que o esforço efetuado por cada manual para abordar a temática em causa varia em grande medida. Como mencionámos anteriormente, o *Manual de História 7*¹¹⁴, dedica um número considerável de páginas ao “mundo muçulmano”, sobretudo quando comparado com os restantes ME de História de 7.º ano. Cabe, como em todos os casos, ao docente pesar a preponderância que cada AE tem no decorrer do ano letivo, devendo aprofundar ou abordar os conteúdos dos ME de forma adequada. No entanto, não acreditamos que para os alunos, para os quais o ME tem um grande relevo, seja benéfica uma abordagem superficial das temáticas.

2.10 – As referências historiográficas nos documentos

À imagem do que fizemos acima, apresentamos, em seguida, um gráfico em que constam os valores recolhidos dos ME, neste caso, referentes à historiografia. Como deixámos esclarecido, na Lista de Referências Historiográficas na Documentação Escrita constam todas as referências recolhidas na documentação escrita, não apenas a identificação dos documentos que considerámos “historiográficos”¹¹⁵.

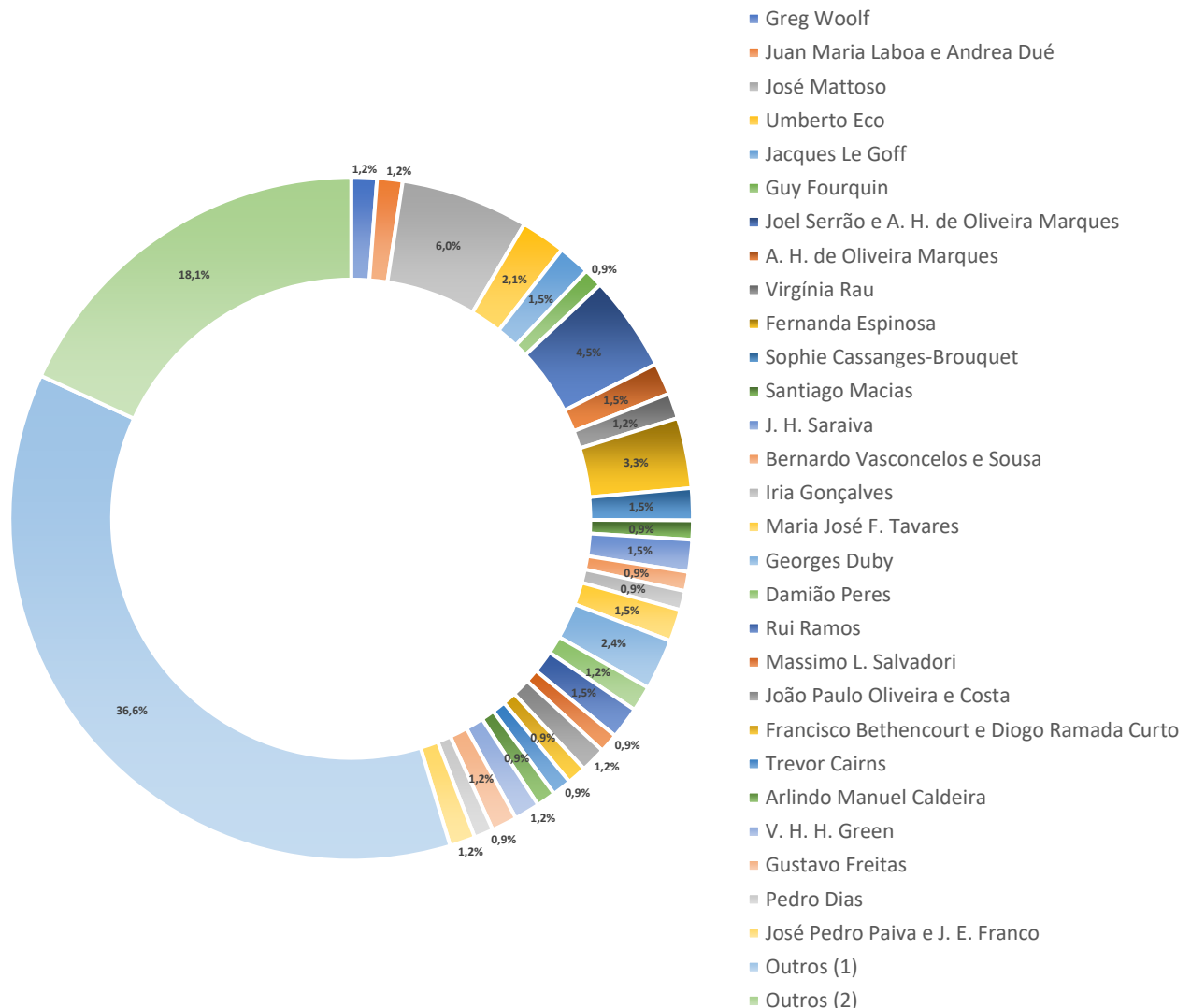
¹¹³ *Idem, ibidem*, p. 148.

¹¹⁴ *Manual de História 7 – 7.º ano*, p. 97 a 106.

¹¹⁵ Para se melhor se compreenderem os resultados apresentados no gráfico aconselhamos a consulta da Lista de Referências Historiográficas na Documentação Escrita, Anexo 15, p. 140 a 148.

Como acontece no gráfico anterior, agrupámos alguns dos autores para evitar a sobrecarga do gráfico. Assim, Outros (1) e Outros (2) representam, respetivamente, os autores que surgem uma ou duas vezes nos ME, (Consulte-se o Anexo 15, referido anteriormente).

Referências Historigráficas nos Documentos Escritos



Embora, como no caso das figuras históricas, a maioria das referências, neste caso, autores das obras historiográficas, se repita nos ME (cerca de 63%); a percentagem de autores, e, por conseguinte, de obras historiográficas que surgem apenas uma vez, aumenta para os 37%. Trata-se de um aumento significativo naquilo que é a originalidade das referências historiográficas, por comparação com as figuras históricas, que se repetem em cerca de oitenta por cento dos casos.

As referências a autores europeus representam, sem grande surpresa, a maioria, cerca de 95%. Dentro dos restantes cinco por cento, contamos Kirti Chaudhuri, Yosef Kaplan, Gilberto Cotrim, Francisco de Assis Silva, E. M. Upjohn, Eric Voegelin, Will Durant, Sérgio Buarque Holanda, Paul Lunde, Charles Homer Haskings, William M. Bowsky, Edward McNall Burns,

Geoffrey Blainey, John Hirst e M. I. Finley¹¹⁶. Destacamos que oito destes são estadunidenses (o que representa cerca de dois por cento) e três são brasileiros.

Os autores mais referenciados são José Mattoso, vinte vezes, Joel Serrão e António H. de Oliveira Marques, 15 vezes, e Fernanda Espinosa, 11 vezes. Se somarmos estes quatro autores, sendo que dois deles surgem referenciados em obras conjuntas, obtemos cerca de 14% do número de vezes que um autor é referenciado nos documentos escritos. Se estabelecermos uma relação entre José Mattoso e os autores não europeus que identificámos acima, podemos compreender o peso reduzido que a historiografia proveniente de países não europeus ocupa. Em termos percentuais, José Mattoso corresponde a cerca de seis por cento das vezes que um autor é referenciado nos documentos escritos, enquanto os autores não europeus correspondem a cerca de cinco por cento.

A análise dos dados recolhidos, através de catalogação das referências historiográficas nos documentos escritos, permite-nos chegar à mesma conclusão a que chegámos anteriormente, relativamente às figuras históricas. A diversidade é reduzida. Embora o número de obras referidas não se encontre tão concentrado como no caso das fontes escritas, devemos ter em consideração que a *Antologia de Textos Históricos Medievais*, de Fernanda Espinosa, surge 11 vezes, a *Nova História de Portugal – Portugal em Definição de Fronteiras*, de Joel Serrão e António H. de Oliveira Marques, repete-se por 13 vezes (que podem, no entanto, resultar em 15, se contabilizarmos o volume V, que surge duas vezes), e o segundo volume da *História de Portugal*, dirigida por José Mattoso, conta com seis repetições. Estas obras resultam em cerca de nove por cento do total de vezes que uma obra é referenciada na documentação escrita dos ME. Recordamos que a obra de Aristóteles, *Política*, é utilizada 26 vezes, apenas quatro menos que o conjunto de referências que acabámos de referir.

Cabe-nos ainda indicar uma tendência que fica evidente, além do desfasamento entre a historiografia recente e aquela que é referenciada nos ME. A parca referenciação de obras que problematizam as questões abordadas nos ME. Obras que integram autores de países fortemente ligados à expansão marítima, como é caso da Índia, país de origem de Kirti Chaudhuri, e Brasil, país de Gilberto Cotrim, Francisco de Assis Silva e Sérgio Buarque Holanda, surgem apenas cinco vezes, – algo que corresponde a cerca de dois por cento do total de referências recolhidas. Não

¹¹⁶ Kirti Chaudhuri (1), Yosef Kaplan (1), Gilberto Cotrim (2), Francisco de Assis Silva (1), E. M. Upjohn (1), Eric Voegelin (1), Will Durant (1), Sérgio Buarque Holanda (1), Paul Lunde (1), Charles Homer Haskings (1), William M. Bowsky (1), Edward McNall Burns (1), Geoffrey Blainey (2), John Hirst (1) e M. I. Finley (2). [Entre parênteses está o número de vezes que cada um é referido].

entrando em repetições, à semelhança daquilo que acontece com as fontes escritas, basear a construção dos ME numa historiografia quase exclusivamente europeia, resultará, sempre, numa narrativa eurocêntrica.

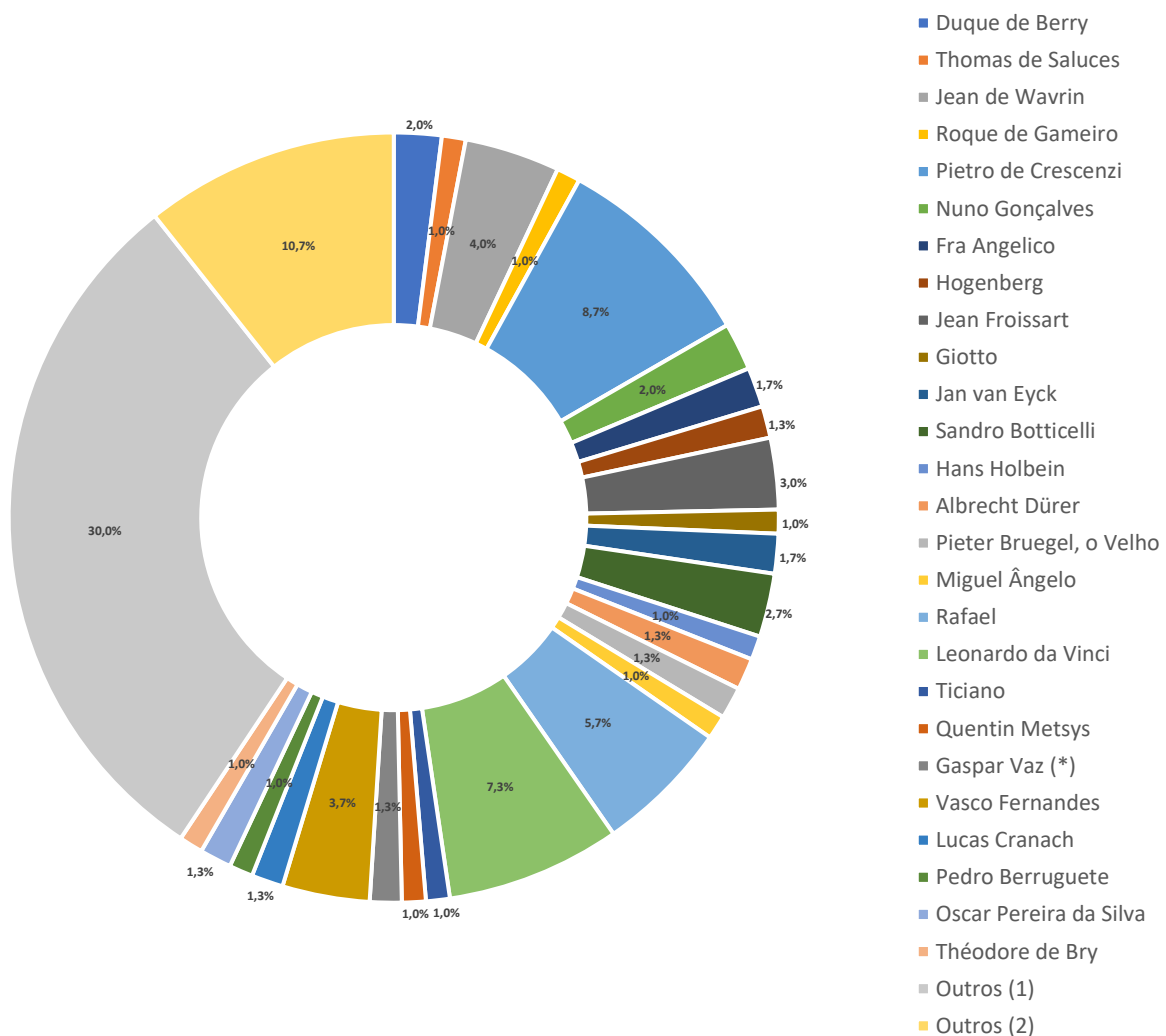
2.11 – As pinturas

Ao contrário daquilo que nos foi possível estabelecer para as recolhas de dados que discutimos anteriormente, a catalogação das pinturas enfrentou vários desafios, sendo que apenas uma pequena parte deles conheceu solução. A resolução final, assim como o resultado obtido, não é tão proveitoso como havíamos planeado e como, de resto, poderia ser. Assim, em seguida apresentamos um gráfico relativo aos autores das pinturas que conseguimos, efetivamente, identificar¹¹⁷.

¹¹⁷ Para se melhor se compreenderem os resultados apresentados no gráfico aconselhamos a consulta da Lista de Pinturas, Anexo 16, p. 148 a 153.

Como acontece no gráfico anterior, agrupámos alguns dos artistas para evitar a sobrecarga do gráfico. Assim, Outos (1) e Outos (2) representam, respetivamente, os artistas que surgem uma ou duas vezes nos ME, (Consulte-se o Anexo 16, referido anteriormente).

Autores das Pinturas Identificadas



Como de resto seria espectável, a maioria das obras utilizadas nos ME está diretamente relacionada com o Renascimento. Contabilizando apenas Leonardo da Vinci (22), Rafael (17), Sandro Botticelli (8), Jan van Eyck (5), Nuno Gonçalves (6) e Vasco Fernandes (11), obtemos cerca de 23% do total de vezes que uma pintura surge nos ME. Apesar de Pietro de Crescenzi ser o autor com maior percentagem de representação nos ME, devemos esclarecer que a sua contabilização está inflacionada pelo uso, de forma sequencial, de 12 iluminuras do seu *Calendário Rural*, num dos manuais. Devemos, também, destacar a presença, em todos os manuais de 7.º e 10.º ano, da iluminura referente à Batalha de Aljubarrota, presente nas *Chroniques d'Angleterre*, de Jean de Wavrin, – a iluminura surge oito vezes, cerca de três por cento do número total de vezes que uma *pintura* surge num ME. Além desta, destacamos o fresco de Rafael, “A Escola de Atenas”, que surge sete vezes, o desenho de Leonardo da Vinci, “O Homem de Vitruvius”, que surge seis vezes, e o políptico de Nuno Gonçalves, “Painéis de São Vicente”, que se repete por seis vezes.

Devemos destacar, da lista de autores e respetivas obras, o retrato de Tariq ibn Ziyad, alegadamente produzido por Mustafá; uma iluminura, do manuscrito *Marqamat al-Hariri*, cujo título atribuído pelo ME é “Exército muçulmano”, de Yaya ibn Mahmud al-Wasiti; e, a iluminura de Pedanius Dioscorides, “A farmácia muçulmana”, da obra *De Materia Medica*. Mais importante, destacamos que estas apenas representam cerca de um por cento de todas as pinturas que identificámos. Existem, todavia, outras, cuja temática envolve povos asiáticos e africanos, sobretudo relacionadas com a chegada dos portugueses a determinada região. Nos biombos de *Namban*, que surgem cinco vezes, fica explorada a sua presença no Japão. A obra de Oscar Pereira da Silva, “Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500”, surge quatro vezes, normalmente associada ao início de um Domínio. Existem ainda iluminuras e gravuras que podemos associar à visão dos europeus sobre os povos indígenas, com os quais contactavam no decorrer da expansão marítima, – como é caso de “Seres fantásticos”, de Jean de Mandeville, e “Uma visão dos Índios e dos seus demónios”, de J. de Léry.

2.12 – Considerações Finais

Atendendo a tudo aquilo que já dissemos, queremos ser possível afirmar que os ME de História são, factualmente, eurocêntricos. Todavia, este eurocentrismo vai além da narrativa veiculada em cada manual através do seu *texto de autor*. Os documentos usados, as temáticas abordadas e as obras historiográficas escolhidas para desenvolver cada uma das temáticas, as figuras históricas mais exploradas e as respetivas fontes a que ficam associadas, condicionam o ME. Para se adaptar a historiografia aos manuais (e à disciplina de História), compreendemos que seja necessário, desde o ponto de partida, condicionar a abrangência dos conteúdos. As AE funcionam nesse sentido, reduzem, em grande medida, aquilo que é estudado nos períodos propostos. Todavia, parece-nos que vários dos propósitos da disciplina de História se perdem através desta redução e, principalmente, através do *crivo* aplicado pelas editoras e autores dos manuais. Abordar os conteúdos programáticos partindo de perspetivas amplas e diversificadas permite que os alunos desenvolvam capacidades que vão além da memorização dos conceitos essenciais. Além disso, permite que a disciplina adquira e desenvolva o seu real potencial na formação para a cidadania. Problematizar a existência de várias Histórias, através de várias perspetivas historiográficas e várias fontes, de diversas origens, permite o diálogo aberto sobre a História, enquanto ciência e memória, e sobre a Humanidade, enquanto um coletivo de seres conflituosos.

As narrativas veiculadas, por exemplo, pelo Manual Único não tinham um propósito muito distinto daquele que agora se pensa para os manuais. A progressiva adoção da esquematização dos conteúdos terá como consequência, em ponto último, a perda de capacidade de raciocínio e, por conseguinte, de pensamento crítico. É fundamental, num momento de transições socioculturais como o que vivemos, refletir sobre o papel que desempenha o ME no ensino e na vida dos alunos. Acima disso, é essencial que se debata o estado da disciplina de História no ensino português.

A discussão em volta da digitalização dos materiais escolares, sobretudo os ME, tem vindo a desenvolver-se numa espécie de circuito fechado. A opinião dos alunos, como de resto acontece em quase todos os processos que os envolvem, direta ou indiretamente, fica afastada dos centros de debate. Tivemos oportunidade de os questionar sobre a digitalização dos seus ME e, tendo em consideração que a amostra a que nos referimos é bastante reduzida, a conclusão não foi a mais espetável¹¹⁸. Na realidade, a percentagem de alunos que gostaria de ver os seus manuais totalmente digitalizados e a percentagem daqueles que não pretendem ver os seus ME digitalizados é bastante semelhante. Uma questão pertinente, a colocar às entidades responsáveis pela produção dos ME, passaria pelo esclarecimento das temáticas que constarão nos mesmos, caso estes passem, em definitivo, para o formato digital. Queremos com isto colocar em causa o argumento apresentado em volta do peso dos materiais escolares¹¹⁹ que, sub-repticiamente, funciona como forma de reduzir, ainda mais, os conteúdos apresentados nos ME (em formato físico). Ou seja, se os ME forem, de facto, digitais, os conteúdos suprimidos serão repostos? A opção de os abordar, ou não, deve ficar, em nosso entender, a cargo do docente e dos discentes que com ele trabalha. Seria mais proveitoso, contrariando as tendências recentes de cortes nos tempos letivos e dos conteúdos estudados, proporcionar aos alunos uma maior oferta de conteúdos e aprendizagens, tendo em vista o seu desenvolvimento académico e cívico.

Deixamos ainda uma nota, no sentido crítico, para a indevida identificação dos elementos que compõem os ME. As pinturas carecem de uma identificação precisa, as fontes ficam, várias vezes, confundidas com textos historiográficos¹²⁰, as referências historiográficas são, no mínimo, caóticas, e o *texto de autor*, está, progressivamente, a ficar *infantilizado*. Esta *infantilização* resulta numa análise pouco ampla e profunda dos conteúdos e, mais preocupante, no recurso a exemplos que não devem pertencer à disciplina de História.

¹¹⁸ Veremos adiante as respostas dos alunos à problemática que agora levantamos.

¹¹⁹ Resolução da Assembleia da República n.º 266/2017, de 12 de dezembro: Recomenda ao Governo a adoção de medidas com vista à diminuição do peso das mochilas escolares.

¹²⁰ Vários manuais identificam todos os documentos como “fontes”, quer sejam textos historiográficos, fontes escritas, fontes iconográficas ou *texto de autor*.

Por fim, resta-nos deixar um esclarecimento. Numa fase já adiantada do trabalho compreendemos que o método de recolha de informação sobre as *pinturas* deveria ser distinto, no entanto, era já tarde para o alterar. Tentámos, mesmo assim, manter um conjunto de critérios que permitisse a análise de um conjunto considerável de *pinturas*, algo que acreditamos ter conseguido; ainda que não da forma e com a profundidade que desejávamos.

Capítulo III – A Recolha de Dados Junto dos Alunos

3.1 – As estratégias adotadas

Neste primeiro momento procuraremos estabelecer aquelas que foram as linhas orientadoras das várias experiências pedagógicas desenvolvidas. Desta feita, traçaremos, em linhas gerais, uma descrição das intervenções propostas e quais os resultados obtidos; para que, em seguida, possamos abordar os momentos de maior relevância com maior detalhe.

Um dos objetivos norteadores do presente relatório de estágio passava pelo constante recurso a diversos ME escolares em sala de aula. O resultado esperado passava pela habilitação, progressiva, dos alunos para a construção de uma subunidade de um ME. Este processo seria acompanhado por sucessivas fichas de trabalho que avaliariam a evolução dos alunos, do seu entendimento e uso do ME e, por outro lado, guiariam as estratégias a adotar por parte do professor estagiário.

Este processo conheceu a sua primeira implementação através de uma ficha diagnóstica, no início do segundo semestre (1 de fevereiro de 2023), cuja principal e mais proveitosa consequência terá sido a disponibilização da correção da mesma, em que constava uma *resposta tipo* a uma questão de desenvolvimento (ou resposta longa). Esta ficha de trabalho surgiu no seguimento da distribuição e análise de duas páginas retiradas do manual *Linhas da História*¹²¹, relativas ao conteúdo “O espaço português: as origens de Portugal – do processo de autonomia do Condado Portucalense ao reino de Portugal”, usadas de forma a colmatar a ausência da temática no manual em uso na escola¹²². O recurso continuado a ME distintos como forma de trabalho e desenvolvimento de temáticas ausentes do ME adotado não teve, porém, continuação. Em primeiro lugar, pela falta de interesse, generalizado, no uso do manual em sala de aula. Os alunos mostraram-se, consistentemente, avessos à estratégia. Em segundo lugar, devido à própria orgânica e organização do Núcleo de Estágio, mais concretamente no que concerne ao sistema de rotatividade das turmas¹²³. Tratando-se de uma estratégia que não colheu frutos, e que por isso não será explorada com maior profundidade no seguimento do trabalho, aproveitamos este momento para referir as duas principais conclusões retiradas desta experiência: os alunos, embora

¹²¹ *Novo Linhas da História* (Parte 2), p. 26 e 27.

¹²² *Entre Tempos 10.º ano*.

¹²³ Convém referir que durante boa parte do segundo semestre não foi lecionada qualquer aula na turma em causa por parte do professor estagiário, algo que dificultou, em muito, a implementação desta estratégia.

reconheçam o ME como o principal auxiliar de estudo e de preparação para os momentos de avaliação, não pretendem trabalhá-lo em sala de aula; e, os alunos não conhecem o próprio manual. A ficha apresentava, propositadamente, dois ME distintos, sendo que a pergunta mais frequente, durante a resolução da mesma, passava pelo esclarecimento do *nome* do manual, uma espécie de *quem é quem* com os *livros* mais próximos dos alunos. Por fim, ficou bem patente a falta de preparação da esmagadora maioria dos alunos para o ciclo de ensino em que se inserem¹²⁴.

A partir deste momento adotou-se uma estratégia muito mais voltada para a resposta a questionários e fichas de análise das narrativas e dos conteúdos dos ME. O primeiro questionário constava de seis questões e tinha como objetivo confirmar algumas das tendências já exploradas em boa parte da bibliografia dedicada à temática dos ME. De uma forma menos direcionada do que aquela que se adotou nos momentos seguintes, as questões abordavam a relevância do ME no estudo dos alunos; o grau de satisfação com os conteúdos apresentados; a narrativa e as influências de que esta padece; e, por fim, a avaliação do interesse dos alunos em participar na elaboração dos ME.

No seguimento deste questionário, foi implementada uma ficha relacionada, quase na sua totalidade, com as narrativas apresentadas pelos ME, de teor nacionalista e eurocêntrico, de forma a compreender como os alunos refletem sobre aquilo que lhes é apresentado no *texto* dos seus ME. Uma última questão era dedicada ao interesse, por parte dos alunos, na elaboração dos seus próprios ME. Nesta ficha aplicaram-se dois excertos dos mesmos ME anteriormente utilizados¹²⁵, de forma a facilitar a sua identificação, uma vez que, como já foi referido, num momento anterior, esta havia causado grande dúvida.

Por fim, contrariamente àquilo que havia sido pensado desde o momento inicial de planeamento das intervenções pedagógicas relacionadas com o relatório final de estágio, os alunos não construíram, de forma direta, um ME. Desde o momento em que se optou pela elaboração de uma subunidade do ME por parte dos alunos que a questão se impunha: como tornar a atividade cativante para alunos que não estão ou querem estar motivados. Após diversas alternativas, a opção final ficou-se pela seleção de vários exemplos de ME e, dentro destes, exemplos dos vários elementos que os constituem. Apresentados em forma de questionário, os alunos selecionaram as

¹²⁴ Consulte-se o Anexo 17, Ficha 1, p. 154.

¹²⁵ *Entre Tempos* (Parte 2) e *Novo Linhas da História* (Parte 2).

opções que, no seu entender, melhor satisfazem as suas necessidades, pelo que, o que apresentaremos mais adiante é o resultado dessas mesmas escolhas.

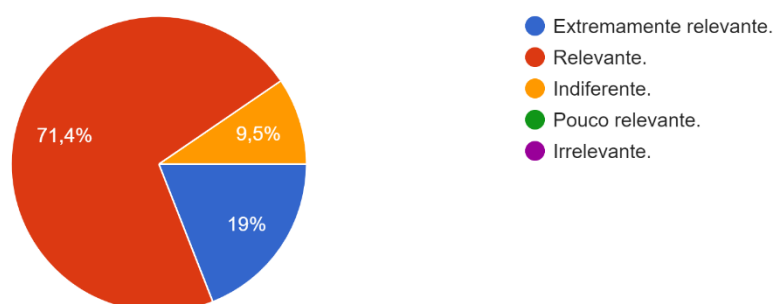
Para facilitar o acompanhamento da explanação e análise dos resultados obtidos, as intervenções pedagógicas efetuadas serão apresentadas pela seguinte ordem: 1. Inquérito sobre os ME de História A (10.º ano); 2. Ficha Comparada – análise das narrativas e conteúdos dos ME de História A (10.º ano); 3. *Construção* de um ME – tendências.

3.2 – Questionário sobre os ME de História A (10.º ano)

Através do aplicativo *Google Forms*, os alunos responderam a um conjunto de seis questões sobre os seus ME de História A. De maneira a recolher e analisar os resultados de forma mais eficiente optou-se pelo uso adaptado da escala de *Likert*, pelo que os resultados se apresentam, em grande medida, bipolarizados. Este facto não fica a dever-se unicamente ao método adotado para a recolha de dados, mas, também, às próprias dinâmicas escolares e dos alunos em causa. Algo já explorado em bibliografia mais centrada no estudo das características específicas dos ME,¹²⁶ – alunos com melhor desempenho são, habitualmente, mais críticos dos materiais utilizados e, no sentido inverso, alunos com resultados menos positivos, tendem a descredibilizar o ME e restantes materiais. Neste sentido, a primeira questão efetuada procurava confirmar as tendências já enunciadas e debatidas nos capítulos anteriores do presente trabalho: é o ME relevante no estudo, formal e informal, dentro e fora da sala de aula, dos alunos?

1. O manual escolar é relevante no teu estudo? (Quando realizas resumos da matéria, estudas para um momento de avaliação ou mesmo a sua utilização durante as aulas.)

21 respostas



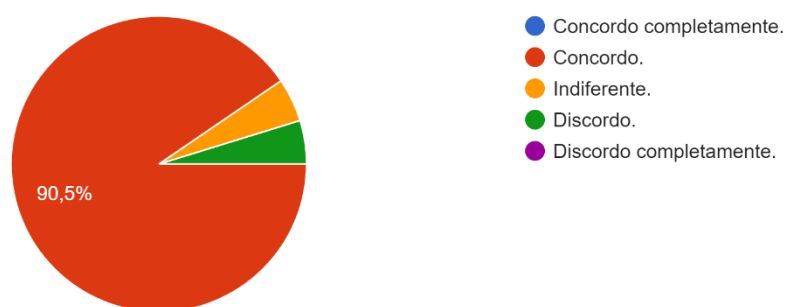
¹²⁶ MAIA, Cristina, *Guerra Fria e ME Escolares - Distanciamentos e Aproximações*, Um retrato em duas décadas de ME Escolares Europeus (1980-2000), Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras do Porto, Porto, 2010.

Cabe-nos referir que numa turma de 28 alunos, apenas 21 responderam ao questionário. Dentro desses as tendências confirmaram-se. A esmagadora maioria (cerca de 90%) considera o ME relevante (71,4%) ou extremamente relevante (19%) para o seu estudo, sendo que nenhum considera o manual pouco relevante ou irrelevante. É interessante notar a preponderância dada ao material para uso regular e o desinteresse refletido no trabalho do recurso em aula¹²⁷. Este fator tem particular relevância nos momentos de avaliação e resolução de exercícios. A produção escrita e a interpretação de textos (fontes, historiografia e *texto de autor*), cujo desenvolvimento não é, de modo algum, exclusivo do trabalho com o ME, poderia, todavia, ser facilitado pelo entendimento e uso continuado do mesmo (ou dos mesmos, como de resto havia sido proposto num primeiro momento). Os alunos apresentam uma cada vez mais evidente tendência para o uso e exploração dos recursos audiovisuais em sala de aula, sendo que, para o seu estudo continuado, o manual é, ainda, o meio privilegiado. A não participação no questionário é, também ela, um fator relevante. Boa parte da turma não mostra qualquer interesse pelo seu próprio percurso escolar, pelas disciplinas, de modo geral e, principalmente, descredibiliza o papel da História no panorama social e científico.

Na segunda questão, procurávamos que os alunos expusessem o seu grau de satisfação com os conteúdos apresentados e explorados no seu ME (*Entre Tempos 10.º ano*).

2. Consideras os conteúdos presentes no teu manual escolar (*Entre Tempos 10.º ano*) satisfatórios?

21 respostas



De forma algo surpreendente, 90% diz-se satisfeito com os conteúdos apresentados. Apenas um discente se diz indiferente e também apenas um se mostra discordante da opinião geral. Este momento mostra-se duplamente relevante: em primeiro lugar por confirmar os resultados da

¹²⁷ Vejam-se os números apresentados no trabalho do professor estagiário Miguel Pinto, onde se exploram as várias tipologias de recursos e os níveis de preferência dos alunos.

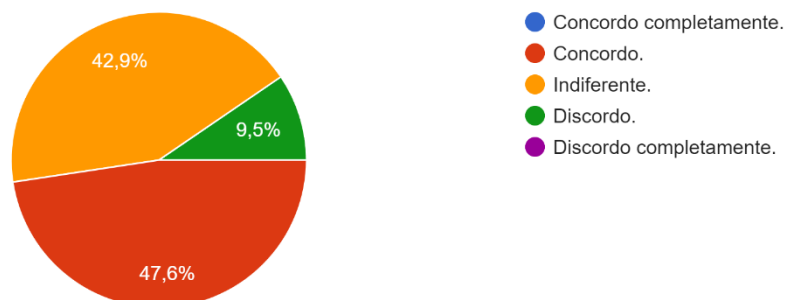
questão anterior, sendo que os mesmos 90% consideram o manual relevante para o seu estudo e os seus conteúdos satisfatórios; por outro lado, confirma que uma turma, mesmo que reivindicativa em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem, não analisa o seu próprio manual de forma crítica. Duas questões pertinentes surgem destas duas primeiras interrogações. Estarão os alunos totalmente afastados (ou desprovidos) da análise crítica dos seus ME por falta de capacidades para o fazer ou pelo desinteresse pelo mesmo? Pode parecer um contrassenso, mas a relação entre os alunos e o ME é, ela própria, algo paradoxal. E, será o ME tão insatisfatório como pretendemos demonstrar com a realização deste trabalho? Ou seja, serão as problemáticas levantadas e exploradas no decorrer da análise das narrativas e dos conteúdos dos ME relevantes para o público-alvo dos mesmos?

Procurando dar maior profundidade às questões levantadas anteriormente. São já vários os fatores que comprovam isso mesmo, o nível de desempenho escolar (e de compreensão e crítica) tem vindo a baixar progressivamente. É, portanto, normal que as problemáticas levantadas pelas gerações anteriores comecem a perder peso nas atuais. Convém também salientar o impacto da pandemia causada pela Covid-19 e dos confinamentos dela resultantes, causadores de atrasos consideráveis no desenvolvimento das capacidades e dos conhecimentos dos alunos em causa. Para um aluno cujo interesse pela escola é muito reduzido, é só natural que as problemáticas relacionadas com o ME se mostrem irrelevantes.

Todavia, quando colocamos uma questão direcionada para uma temática específica, os resultados mostram-se menos coesos. Numa terceira questão procurámos compreender se os alunos consideram que o seu ME é permeável a influências externas à produção científica e a sua consequente adequação aos níveis escolares em causa.

3. Dirias que os conteúdos presentes no teu manual se apresentam de forma isenta?
(Acreditas que os conteúdos do teu manual são muito [ou pouco] influenciados pelas ideologias políticas e/ou sociais.)

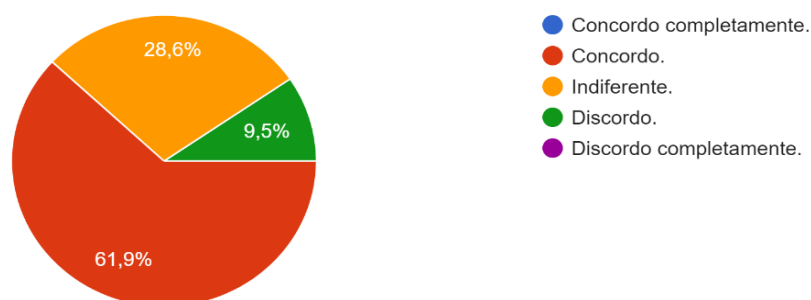
21 respostas



Analisando os resultados, podemos desde logo notar que dos 90%, que consideravam os conteúdos apresentados pelo ME satisfatórios, cerca de 47% diz que estes se apresentam de forma isenta, ou seja, livre de influências político-ideológicas e socioculturais. Cerca de 43% mostra-se indiferente perante a questão colocada, o que volta a refletir o desinteresse perante a temática ou a falta de capacidade de análise crítica dos materiais, – evoca-se a velha máxima comum entre o corpo docente “o aluno encara os conteúdos apresentados nos ME como uma verdade absoluta.” Destes resultados é importante salientar os 9,5% (dois alunos dos 21) que se mostram discordantes e, por isso mesmo, consideram os conteúdos presentes no seu ME influenciados por fatores externos aos considerados *normais*. Estes números mostram-se particularmente interessantes quando confrontados com aqueles que resultaram da questão seguinte.

4. Dirias que a narrativa apresentada no teu manual é eurocêntrica? (Consideras que os conteúdos apresentados são influenciados por ideologias europeias?)

21 respostas

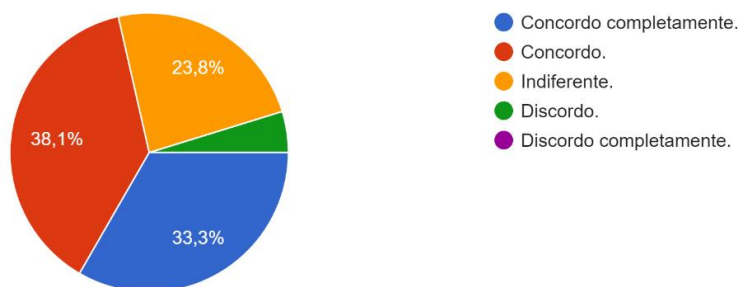


Quando questionados, de forma direta, sobre a narrativa apresentada pelo seu manual e, mais importante, se a consideram ou não eurocêntrica, os resultados são, no mínimo, questionáveis. Por um lado, como vimos anteriormente, cerca de 90% dos alunos mostra-se concordante ou indiferente perante a isenção político-ideológica e sociocultural dos seus ME de História A. Por outro, 61,9% concorda que a narrativa desenvolvida nos seus ME de História A é eurocêntrica, mantendo-se os mesmos 9,5% no lado discordante e 28,6% na indiferença perante a questão ou problemática em causa. Estes números refletem a ignorância perante o conceito “eurocêntrica” e, novamente, a falta de sentido crítico perante os ME. A palavra “ignorância” não é usada sem propósito, quando analisarmos os resultados obtidos numa segunda experiência pedagógica, aprofundaremos este desconhecimento perante a linguagem específica da disciplina e da historiografia recente.

As duas questões que se seguiam, encerrando o questionário, eram dedicadas à elaboração dos ME, mais concretamente à participação dos alunos na elaboração dos seus próprios ME de História A.

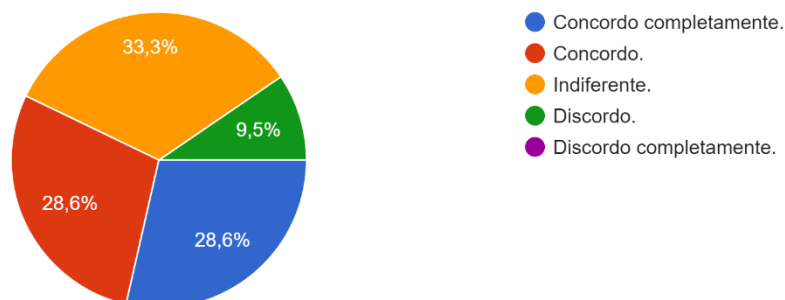
5. Consideras que os alunos deveriam participar na elaboração dos manuais escolares?

21 respostas



6. Se te fosse dada a oportunidade, gostarias de participar na elaboração do teu manual escolar de História A?

21 respostas



O interesse dos alunos na elaboração dos ME escolares mostrou-se bastante aceitável, ainda que os motivos variem, como veremos em seguida. Quando questionados sobre o seu interesse em participar na elaboração dos ME, 71,4% mostra-se completamente concordante (33,3%) e concordante (38,1%). 23,8% mostra-se indiferente e 4,8% diz discordar. Voltamos a insistir na paradoxal relação existente entre os alunos e os ME. O seu interesse na elaboração dos mesmos não se reflete no seu uso e trabalho em sala de aula. Quando a questão incide sobre o seu próprio interesse em participar na elaboração dos seus próprios ME de História A as percentagens apresentam alterações. Os alunos interessados representam 57,2% (28,6% concordam e 28,65% concordam completamente), sendo que anteriormente 71,4% defendiam a participação dos alunos na elaboração dos seus ME. A indiferença aumenta para 33,3% e os alunos discordantes aumentam também, passando de um para dois alunos (9,5%).

Duas questões que nos parecem relevantes neste contexto e que ficaram por colocar, são: conhecem os alunos o processo pelo qual os seus ME são adotados? E, gostariam ou não de

participar nesse processo? Questões posteriores poderiam surgir destas, todavia, tendo em conta o enfoque do presente trabalho e do próprio relatório de estágio, não nos pareceram, de momento, adequadas.

3.3 – Ficha Comparada: análise das narrativas e conteúdos dos ME de História A (10.º ano)

Dando seguimento ao questionário e de forma a aprofundar algumas das questões colocadas, sobretudo aquelas que dizem respeito às tendências eurocêntricas apresentadas pelas narrativas e pelos conteúdos presentes nos ME de História A, foi solicitada aos alunos a resposta a um conjunto de perguntas que abordavam dois excertos, de dois ME distintos, sobre a mesma temática¹²⁸.

Antes de mais é imperativo salientar que dos 28 alunos da turma apenas seis responderam às questões de forma completa, sendo que na totalidade foram devolvidas 11 folhas de resposta. Isto fica a dever-se a uma má gestão do tempo por parte do próprio professor estagiário, que no dia em que a ficha foi implementada lhe dedicou pouco tempo da aula e, em grande medida, à falta de interesse dos alunos perante a temática. Em seguida iremos explorar as respostas que nos parecem mais relevantes e que ajudam a clarificar algumas das percentagens apresentadas anteriormente.

A ficha consistia de dois excertos relativos à expansão marítima, novamente retirados dos dois ME já utilizados, por forma a facilitar a sua identificação, como de resto ficou já explicitado acima. Do manual *Entre Tempos* retirámos o ponto 2.1 “O contributo português”¹²⁹, já do manual *Linhas da História* foi retirado o ponto 1.1 “O contributo português: o papel dos Portugueses na abertura europeia ao mundo”¹³⁰. Ambos os pontos incidem sobre a mesma temática, sendo que, em cada um, a abordagem é evidentemente distinta. Enquanto no primeiro caso podemos sentir a tradição e o legado de uma historiografia muito dedicada ao “poderoso e inestimável contributo” dos portugueses na “primeira globalização da história moderna”; no segundo podemos notar uma tentativa de descentralização do enfoque dado ao papel dos portugueses, permanecendo estes, mesmo assim, como a figura central da História que se pretende abordar e estudar. Ambos os casos

¹²⁸Consulte-se o Anexo 17, Ficha 2, p. 155 a 157.

¹²⁹ *Entre Tempos* (Parte 3) p. 25.

¹³⁰ *Novo Linhas da História* (Parte 3), p.8.

são paradigmáticos daquilo que é a perspetiva eurocêntrica da História patente nos ME de História, e não só de História A. Em seguida apresentamos e comentamos as principais respostas dadas pelos alunos, as conclusões retiradas dessas mesmas respostas e qual a sua relação com os resultados obtidos no questionário efetuado anteriormente.

Para a questão, “De acordo com o excerto proposto no Doc. 1, dirias que os *conteúdos* apresentados são muito influenciados por um discurso de teor nacionalista? Indica, no mínimo, dois elementos que fundamentem a tua resposta”, salientamos as duas respostas seguintes:

“Em parte é influenciado e tem um teor nacionalista e podemos notar isso mesmo em partes do excerto como “coube ao reino de Portugal um poderoso e inestimável contributo” e “Portugueses foram pioneiros.” (Aluna X)¹³¹

“Não, pois como o doc. 1 refere os portugueses realmente foram “pioneiros” que permitiu vários fatores positivos como a “conexão entre os vários povos”; porém apresenta uma vertente nacionalista por não referir as consequências negativas.” (Aluna Y)

Desde logo devemos salientar as posições antagónicas apresentadas. No caso da aluna X, o excerto apresentado é “em parte influenciado” por um discurso de teor nacionalista, justificando a sua resposta com dois momentos do excerto “coube ao reino de Portugal um poderoso e inestimável contributo” para o alargamento do conhecimento do mundo e “Portugueses foram pioneiros”. Nesta segunda frase é relevante destacar o raciocínio desenvolvido pela aluna que destacou, em aula, o facto de o “P” de portugueses se apresentar com maiúscula enquanto “espanhola”, presente na nota lateral, se apresentar em minúsculas. Um pequeno detalhe de enorme relevância nas mensagens transmitidas de forma indireta pelo ME. No caso da Aluna Y, a vertente nacionalista fica patente na omissão das consequências negativas da expansão marítima. Tendo, primeiramente, discordado da ideia levantada na questão, confiando nos conhecimentos veiculados pelo próprio manual, a aluna acaba por colocar em causa a sua resposta. Se, por um lado, – foi algo comum nas respostas recolhidas, – os alunos não compreendem o conceito “nacionalista”, por outro, depreendem, através da estruturação da pergunta, que é suposto concordar com a mesma, ainda que discordando da ideia central que esta introduz.

No encadeamento da primeira questão, onde se aborda o teor nacionalista dos conteúdos, a segunda questão procura abordar o eurocentrismo dos conteúdos do segundo excerto fornecido¹³². “Analisando o excerto proposto no Doc. 2, dirias que os conteúdos apresentados

¹³¹ Nenhuma das respostas sofreu qualquer tipo de alteração durante a sua transcrição e análise.

¹³² *Novo Linhas da História* (Parte 3), p. 8.

seguem uma perspetiva eurocêntrica? Indica, no mínimo, dois elementos que fundamentem a tua posição.” Destacamos as respostas seguintes:

“Seguem sim uma perspetiva eurocêntrica (mesmo falando dos outros territórios fora da europa), e isso está patente em excertos como “centros mercantes europeus” e “mercados europeus.” (Aluna X)

“Não, pois admite, literalmente, que não tínhamos capacidade de encontrar uma alternativa às rotas terrestres e que o conhecimento europeu seria vago.” (Aluna Y)

“Diria que os conteúdos não seguem uma perspetiva eurocêntrica pois, no documento não fala só da Europa, fala também de outros lugares que se interligam.” (Aluna F)

Como de resto ficou evidente nas respostas ao questionário prévio, os conceitos específicos, neste caso, “eurocêntrica”, não são conhecidos pelos alunos. Este fator tem grande peso naquilo que estamos a tentar analisar através das questões propostas. Ainda que as definições de “conteúdos”, “narrativa” e “eurocêntrica” estivessem presentes na própria ficha, de forma simplificada e adequada aos alunos, a interpretação das questões continuou difícil. Mesmo assim, podemos notar que as tendências explícitas no questionário não se confirmam quando é pedido que se justifique a perspetiva defendida por cada aluno. No caso específico da presente questão, as justificações passaram sobretudo pelas referências geográficas, não conseguindo traçar a distinção entre aquilo que são as perspetivas ideológicas, sociais e culturais inerentes ao discurso e aos conteúdos apresentados no ME e as referências diretas à Europa ou locais da Europa.

Numa terceira questão era pedido que os excertos de ambos os ME fossem comparados no que diz respeito à narrativa e à forma como os conteúdos são apresentados, “Consideras que os excertos apresentados, Doc. 1 e 2, são fundamentalmente distintos no tipo de narrativa que apresentam e na forma como expõem os conteúdos? Justifica a tua resposta de forma sustentada.” Salientamos as seguintes respostas obtidas:

“São distintos já que no doc. 1, apenas é falado do papel português no alargamento do conhecimento geográfico e no comércio, e no doc. 2, fala-se de diversas áreas que também contribuem para o alargamento do conhecimento.” (Aluna X)

“Sim, pois o doc. 1 apresenta uma narrativa que passa uma ideia dos portugueses totalmente perfeitos, enquanto, o doc. 2 apresenta uma narrativa que apresenta uma falta de conhecimento europeu.” (Aluna Y)

De forma global, os alunos concordaram, dizendo que são, de facto, distintos, variando no tipo de justificação. É necessário referir que dois dos alunos justificaram as suas respostas de forma insatisfatória, uma vez que fugiram à questão. Um deles não responde de forma legível e o outro

interpretou a questão como se esta fosse direcionada para a pertinência da forma dos conteúdos no estudo dos alunos, defendendo que podiam ser mais claros e atrativos. No caso da resposta da Aluna X, é salientado o facto de, no primeiro excerto, a narrativa se dedicar “apenas” ao papel dos portugueses no alargamento do conhecimento geográfico e comercial; no segundo, são novamente mencionadas as áreas geográficas para distinguir nacionalismo de eurocentrismo. Na resposta da Aluna Y, a mesma aluna que anteriormente havia negado o teor nacionalista dos conteúdos apresentados no primeiro exemplo, estabelece uma relação entre a ideia de perfeição da expansão portuguesa, presente no primeiro exemplo, e a falta de conhecimento europeu presente no segundo exemplo.

Podemos depreender, da análise das três questões dedicadas aos conteúdos e narrativas dos excertos selecionados, que os alunos não estão familiarizados com alguns dos conceitos essenciais para a temática abordada no relatório e, por outro lado, os dados obtidos através do questionário não ficam confirmados pelo desenvolvimento de respostas escritas, ainda que a amostra tenha reduzido consideravelmente. Os conceitos, ainda que esclarecidos em ficha e oralmente em aula, passaram assim para segundo plano, sendo que na intervenção pedagógica seguinte procurámos estabelecer relações entre as escolhas dos alunos e a temática do relatório de forma indireta.

A última das questões da ficha estava relacionada com a elaboração dos ME escolares, “Caso tivesses oportunidade, gostarias de participar, de forma direta ou indireta, na elaboração dos teus ME de História A?” Selecionámos, para amostra, as seguintes respostas:

“Sim gostaria, porque muitas das vezes só nos é dada uma visão da história, e nós como alunos para entendermos tudo e bem, precisamos de várias visões de vários povos.” (Aluna X)

“Se tivesse oportunidade, gostava de participar pois iria adquirir conhecimento e técnicas de estudo para o meu ensino. Poderia também com a opinião dos meus colegas tornar os livros mais esclarecedores e fornecedores de bom conteúdo de estudo.” (Aluna F)

“Eu até gostaria de participar mas sinto que talvez não teria tantos conhecimentos para tal, mas gostaria de participar porque poderia escolher os conteúdos que gostaria mais e organizar de forma a perceber melhor os conteúdos.” (Aluna I)

Embora as justificações variem, a tendência verificada no questionário ficou confirmada, sendo que em apenas uma das respostas entregues se mostra desinteresse em participar na elaboração dos ME de História A. Destacamos a resposta da Aluna X que nos diz, sem qualquer intervenção por parte de qualquer dos professores presentes em sala aquando da resposta, que gostaria de participar na elaboração dos ME, “porque muitas das vezes só nos é dada uma visão

da história, e nós como alunos para entendermos tudo e bem, precisamos de várias visões de vários povos.” Voltamos a referir a pertinência das questões não colocadas: conhecem os alunos o processo pelo qual os seus ME são adotados? E, gostariam ou não de participar nesse processo?

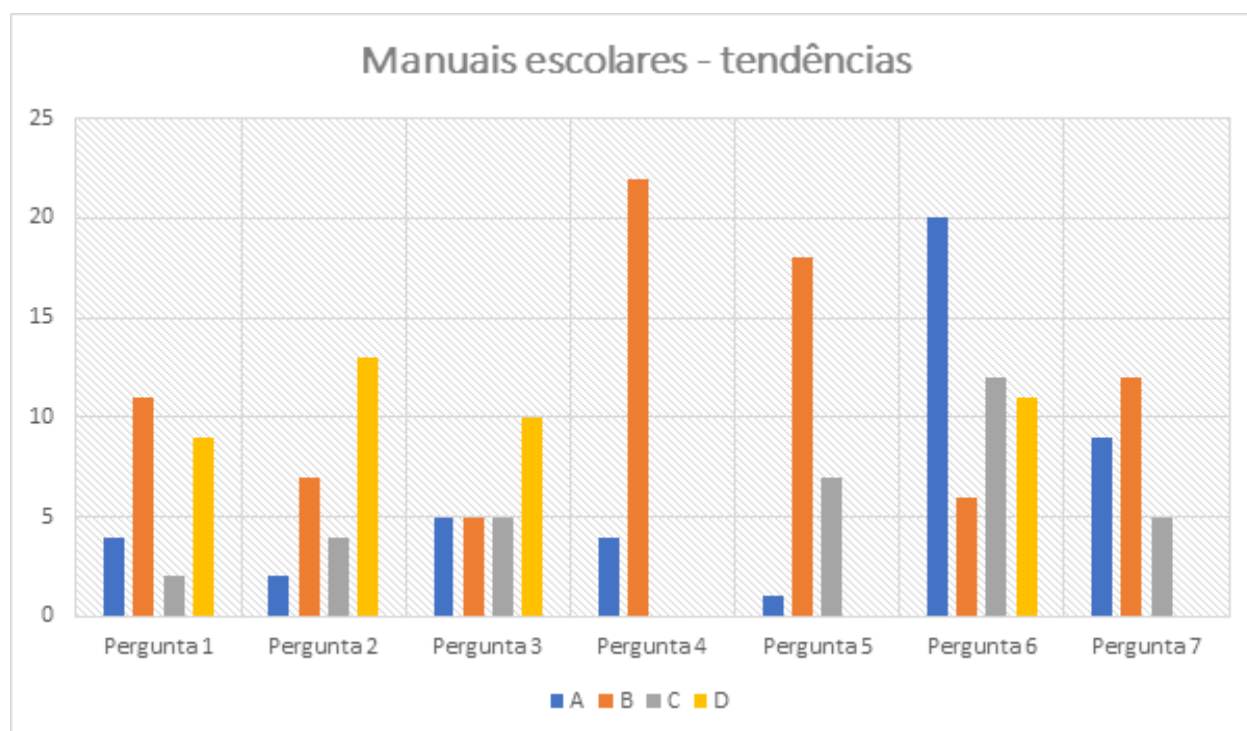
3.4 – Construção de um ME: tendências

Como de resto já foi mencionado, neste ponto não se tratará a construção direta de uma subunidade de um ME de História A, mas antes, serão analisadas algumas das tendências verificadas após a resposta (ou escolha) a um conjunto de questões/opções direcionadas¹³³. Ou seja, mediante um conjunto de exemplos fornecidos aos alunos, retirado de quatro ME de História distintos, os alunos deveriam escolher, consoante as suas preferências, entre as opções que propusemos em cada questão. Todos os exemplos são dedicados à mesma temática, o ponto das AE de História A 10.º ano, “Reconhecer que a prosperidade das potências imperiais se ficou também a dever ao tráfico de seres humanos, principalmente de África para as plantações das Américas.” Assim sendo, optámos por utilizar dois exemplos retirados de dois ME do 8.º ano, *História Sob Investigação* e *Hoje Há História*. E dois outros do 10.º ano, *Novo Linhas da História* e *Entre Tempos*¹³⁴.

O objetivo desta atividade passava pela coleta e análise de certas tendências conhecidas de todos os docentes, falamos da progressiva esquematização dos conteúdos apresentados, em detrimento do *texto de autor*; a continuada *infantilização* dos ME, de forma global, no que diz respeito aos conteúdos, documentos, imagens e narrativas apresentadas; e, de maior relevância para o atual trabalho, quais, dentro de um grupo restrito de opções, os documentos mais escolhidos pelos alunos e qual a sua finalidade subjetiva. Foram, ainda, adicionadas duas questões pertinentes, sobre se os alunos querem ou não que os seus ME sejam totalmente digitais. Para facilitar a interpretação dos resultados obtidos, optámos por verter os mesmos no gráfico que se segue (as duas últimas questões não constam no gráfico).

¹³³ Consulte-se o Anexo 17, Ficha 3, p. 158 a 161.

¹³⁴ *Entre Tempos* (Parte 3), *Novo Linhas da História* (Parte 3), *HSI: História Sob Investigação*, 8.º ano e *Hoje Há História!* 8.º ano.



Na primeira das questões, “Analisando apenas a estrutura de cada um dos exemplos, seleciona aquela que, em teu entender, te facilita a compreensão dos conteúdos em causa.” os alunos deveriam optar, dentro das quatro opções possíveis, – os dois ME de 8.º ano e os dois de 10.º ano (os exemplos não estavam, propositadamente, identificados) – por aquela cuja estrutura melhor satisfaz, hipoteticamente, as suas necessidades enquanto estudantes. Como de resto fica evidente, os alunos ficaram divididos entre o manual de 8.º ano e a alternativa de 10.º ano (único manual de uma editora distinta). Salientamos a apresentação de carácter muito mais estética e atrativa do manual de 8.º ano que se contrapõe à segunda opção mais escolhida cujo texto sobrecarrega as páginas. Uma vez mais, ficam evidentes as paradoxais escolhas efetuadas pelos alunos, como de resto ficará comprovado em seguida.

Na questão dois, “Analisando o tipo de documentos (textos, gráficos e imagens) e, de forma global, como os conteúdos te são apresentados), seleciona, dos quatro exemplos (A, B, C ou D), o que preferes”, os resultados invertem-se: o manual do 10.º ano passa a contar com a preferência de um maior número de alunos, em detrimento do manual do 8.º ano. Este facto pode ficar a dever-se à ausência de documentos no manual em causa e, talvez mais relevante, à abordagem adotada para a temática. O ponto em questão é analisado numa perspetiva do presente para o passado e insere-se no âmbito da disciplina de CD. O trabalho de fontes em aula, todas as que não sejam audiovisuais, não é, de facto, pretendido.

A questão três estava dedicada à tipologia de documentos. São apresentadas duas imagens, um gráfico e um texto. As opções foram bastante variadas, tendo, todavia, prevalecido o documento escrito. Este facto pode ficar a dever-se a uma maior ligação com a tipologia de documento e, conseqüentemente, a maior facilidade para o trabalhar e compreender. Não esquecer que a grande maioria destes mesmos alunos havia confirmado a relevância do ME no seu estudo, pelo que é natural que as opções passem por documentos mais facilmente interpretados de forma autónoma. Ainda dentro da mesma temática, a tipologia de documentos, tendo antevisto que a escolha predominante na questão anterior passaria pelo documento escrito, a questão quatro apresentava uma fonte escrita e um texto historiográfico. Os alunos deveriam optar entre os dois exemplos. Pela análise dos resultados presentes no gráfico, podemos, com algum grau de segurança, afirmar que os alunos preferem a *historiografia* às *fontes*. Apenas quatro dos 24 alunos seleccionaram a *fonte* como preferencial.

Na questão cinco, procurámos confirmar uma tendência bastante evidente, no que concerne à forma em que a informação é apresentada aos alunos. Os três exemplos procuram transmitir os conhecimentos de formas bastante distintas. O primeiro (A) apresenta a informação em texto curto, onde os conceitos são abordados de forma simples, direta e condensada; o segundo (B) apresenta a informação em forma de esquema; e, por último, o terceiro (C) apresenta a informação em *texto de autor*. Sem grande surpresa, a opção B foi a mais escolhida. A informação em esquema, direta e pouco desenvolvida é a mais apreciada pelos alunos. Pelo que podemos constatar numa breve análise dos ME futuros, no caso específico de 12.º ano, esta tendência será fortemente desenvolvida, uma vez que é a aposta, clara, dos ME vindouros.

A questão seis é a mais relevante para a temática do relatório que procuramos desenvolver. Nesta foram dados quatro exemplos de documentos (fontes) onde se exploram várias perspetivas sobre *o Outro*, sendo que era pedido que os alunos escolhessem dois deles. Em dois desses documentos é apresentado o olhar dos europeus sobre os outros (Africanos e Ameríndios) e nos restantes dois é apresentado o olhar dos Africanos e dos Asiáticos sobre os Europeus. O objetivo desta questão passava por constatar não só quais as preferências dos alunos, mas também em que medida essas preferências se encontram já restringidas (ou, mais bem aplicado, moldadas) pelos sucessivos anos de recurso a *livros* e uma historiografia vincadamente eurocêntrica. Assim, a opção mais comum passou pelo documento A, “O olhar dos Africanos sobre os europeus”, que se contrapunha, na maior parte dos casos, ao documento C, “O olhar dos europeus sobre os Africanos”. Estas escolhas refletem inúmeros aspetos relevantes. Em primeiro lugar destacamos o

afastamento perante os resultados obtidos no primeiro questionário. Ou seja, embora a grande maioria encare o manual como satisfatório e o veja *isento* de influências político-ideológicas e socioculturais, quando lhes é dada liberdade de escolha optam, maioritariamente, pelo olhar do *Outro* sobre os Europeus. Um outro facto relevante está relacionado com a perceção dos conceitos. O conceito “eurocêntrica” não foi, ainda que se tenha tentado, compreendido pelos alunos. Todavia, através dos exemplos específicos podemos concluir que a maioria deles prefere uma História que apresenta uma perspetiva mais global sobre os acontecimentos. Podemos também inferir que os alunos preferem uma historiografia mais próxima de si. Basta analisar os resultados obtidos na questão número quatro e conjugá-los com aqueles que resultaram da questão número seis. Este ponto das AE é relativamente recente, ao contrário da quase totalidade dos restantes. A abordagem é, por isso mesmo, feita de uma forma que parece *renovada*. Ao longo dos pontos dedicados à expansão marítima vão-se notando várias tentativas de renovação dos conteúdos, no entanto, como esta não é total e decisiva, várias vezes encontramos perspetivas ou interpretações da História que não se relacionam entre si.

Por fim, questionando os alunos sobre a digitalização dos seus ME, “Consideras que o teu manual deveria ser totalmente digital?” os resultados são, no mínimo, surpreendentes. Dos 24 alunos que responderam às questões, dois mostraram-se indecisos e responderam “sim” e “não”, justificando a sua resposta em texto, advogando que, por um lado, facilitaria o transporte e captaria maior atenção, mas, por outro, perderia a possibilidade de sublinhar, colar *post-its* e tirar apontamentos no próprio manual. Assim, 14 dos alunos mostra-se favorável à digitalização dos seus ME, sendo que destes apenas um não pretende que o manual apresente recursos audiovisuais e, 12 não se mostram recetivos à digitalização dos seus ME. O resultado esperado, sobretudo tendo em conta a faixa etária em que se encontram os alunos, era a esmagadora opção pela digitalização. Concluindo, como de resto fica evidente em vários momentos das intervenções pedagógicas experimentadas, os alunos com melhor desempenho tendem a optar pelo manual físico, por informação apresentada em texto, por documentos escritos e fontes históricas escritas.

Conclusão

Os ME vêm sendo discutidos desde a sua conceção inicial, tendo passado por diversas formas e aparências, na realidade o seu propósito permanece o mesmo e, desta feita, a discussão mantém-se. Hoje, todavia, este instrumento de estudo e transmissão de conhecimento está perante um momento de transformação que pode vir a alterar toda a sua estrutura. A digitalização dos ME pode resultar no agravar de vários problemas que fomos discutindo ao longo do relatório ou, por outro lado, funcionar como solução para alguns deles.

Tendo em conta a sua capacidade de veicular ideias e perspetivas históricas, o ME de História deveria merecer uma atenção particular. Se este momento de transição for utilizado para reformar tanto o manual de História, como o próprio programa (ou AE) da disciplina, o resultado final pode ser promissor. Todavia, daquilo que conseguimos observar da pesquisa efetuada para a realização deste trabalho, o caminho não será esse. Em Portugal, a discussão fica presa nas questões financeiras, pelo que o preço dos ME ocupa boa parte da discussão *em praça pública*. Em meio académico, as problemáticas relacionadas com o ME são elencadas desde há várias décadas, todavia, essa discussão ou esse debate é mantido num círculo fechado. Muito recentemente tivemos oportunidade de assistir a uma conferência de apresentação de alguns dos novos ME de História do 9.º ano e, como de resto antevíamos, as alterações efetuadas apenas confirmam aquilo que fomos argumentando nestas páginas.

O ME de História serve, em Portugal e nos restantes países, para transmitir uma perspetiva histórica fabricada ao longo de várias décadas, com o intuito de condicionar a memória coletiva nacional. No caso concreto que aqui estudámos, certos momentos da História nacional (e antes desta), continuam submersos numa narrativa de teor nacionalista. Referimo-nos aos casos mais evidentes da conquista da Península Ibérica pelos Romanos e da Expansão Marítima. Apesar das tentativas de reforma dos conteúdos que são apresentados, como no 7.º ano em que se inseriram novas temáticas nas AE, a verdade é que a maioria das editoras e dos autores dos manuais encara os novos conteúdos programáticos com pouco entusiasmo, para dizer o mínimo. Como, de resto, deixámos claro, para a temática relacionada com o “mundo muçulmano”, apenas um dos manuais a trata com a devida profundidade, que entendemos adequada ao nível de ensino a que se destina. No entanto, em sentido inverso, nos ME de 10.º ano, sempre que uma temática não é enunciada nas AE, é, simplesmente, ignorada pelos manuais. O caso do manual *Novo Linhas da História* é bastante ilustrativo. Podemos, até, comparar o seu número de páginas com os restantes manuais e,

desde logo, fica evidente que os conteúdos foram comprimidos de forma a sobrar apenas o que consta nas AE.

Embora, como referimos, se tenha tentado, nas mais recentes revisões dos ME, proceder a uma reforma dos mesmos, o resultado final não corresponde ao pretendido pela comunidade científica. No caso da Expansão Marítima, notamos nos manuais a tentativa da supressão do conceito “descobrimientos”, todavia, este continua a surgir, muitas vezes em contextos que geram confusão. No caso dos manuais de 10.º ano analisados, onde as AE foram adaptadas a manuais existentes, algo que fica bastante evidente para o *Entre Tempos*, este confronto entre perspetivas historiográficas recentes e *antigas* é bastante notável.

Como de resto deixámos bastante claro, a documentação escrita e iconográfica, a historiografia e o próprio *texto de autor* dos manuais analisados é *esmagadoramente* de origem europeia. No entanto, essa não é a problemática mais preocupante. Caso esses elementos do ME fossem, pelo próprio manual, abordados criticamente, o resultado poderia favorecer o desenvolvimento do conhecimento histórico dos alunos. No entanto, os documentos iconográficos, como analisámos no caso das *pinturas*, são pobremente identificados ou utilizados para trabalho por parte dos alunos; as fontes são apresentadas, grande parte das vezes sem contexto e sem distinção entre *fonte* e *historiografia*; as figuras históricas mais vezes referidas cumprem, claramente, com o propósito de difusão das ilustres figuras das Histórias nacional e europeia; o texto de autor está, grandemente, condicionado pelos materiais em que se apoia e pelas próprias ideologias dos seus autores; por fim, a informação que apresenta está, progressivamente, a perder substância.

A esquematização dos conteúdos, bastante evidente em certos manuais, ocupa, já, boa parte do corpo dos ME. Esta esquematização, terá (e tem) como consequência a perda de capacidade cognitiva por parte dos alunos e, em última análise, por parte de toda a sociedade. Na realidade, o problema base do ME é que este fica associado, para o bem ou para o mal, a crenças e memórias partilhadas por milhões de indivíduos, que as adquirem em idades muito jovens. Se, já antes, as memórias propagadas pelos ME de História eram incapazes de dar respostas aos problemas sociais do presente, criando, várias vezes, conflitos ideológicos entre as partes envolvidas nas suas narrativas; quanto menor for o grau de dificuldade e profundidade atribuído aos conteúdos e temáticas dos ME, menor será o entendimento, por parte da sociedade, dos fenómenos históricos e, por conseguinte, dos fenómenos presentes.

A crescente preocupação com a formação para a cidadania, e o peso da História nesse processo, fica presa em questões supérfluas. Para que a História desenvolva o seu devido valor social, é necessário que os ME acompanhem a historiografia contemporânea do seu tempo. Não queremos, com isto, reduzir o valor da historiografia produzida no passado, antes pelo contrário. Caso o objetivo fosse o desenvolvimento intelectual, científico e social dos alunos, ambas as historiografias poderiam coexistir, confrontando-se ou suportando-se mutuamente. Todavia, como deixámos bastante evidente através da recolha das referências historiográficas na documentação, não existe um esforço eficaz nesse sentido.

Através da análise das perspetivas apresentadas pelos alunos, podemos compreender a forma como o trabalho continuado com os ME influencia as suas perspetivas sobre os próprios manuais (falamos do seu percurso escolar ao longo dos anos). Compreendemos que é o papel do docente trabalhar no sentido de dirimir todas as problemáticas que vimos elencando, todavia, o trabalho individual dos alunos, em casa, por exemplo, continua assente, em grande medida, no ME. No mesmo sentido, a falta de intervenção dos alunos no processo de produção dos seus ME resulta num desfasamento entre os interesses dos próprios e as temáticas plasmadas nos manuais. Mais do que as temáticas que são abordadas, os alunos não se refletem na forma como são apresentadas. Como questionámos junto do 10.º ano de História A: quererão os alunos que os seus ME sejam, de facto, digitais? As respostas que obtivemos foram surpreendentes e podemos, de resto, esclarecer que, no momento em que a questão lhes foi colocada, a temática não nos era de todo estranha.

Devemos, ainda, destacar, de forma mais evidente, a relação extremamente ambígua que se estabelece entre os alunos e o ME. Por um lado, a grande maioria deles assume que o ME é o seu principal meio de estudo regular e de preparação para os momentos de avaliação. Por outro, essa mesma maioria não tem interesse em trabalhar o ME em sala de aula, preferindo os recursos audiovisuais, aos quais, aquando da preparação dos momentos de avaliação, admite não recorrer.

O relevante papel do ME de História vê-se, desta feita, refém de uma narrativa difundida durante várias décadas, fruto de um elevado grau de inação em volta dos manuais e da própria disciplina de História, que vai perdendo peso curricular no percurso académico dos alunos. Por outro lado, os ME estão, de igual modo, sujeitos às recentes tendências de simplificação dos conteúdos, algo que prejudica, em grande medida, a forma como estes são trabalhados. Este fenómeno fica bastante evidente quando analisamos o tipo de exercícios propostos pelos ME que estudámos. Em termos percentuais, as questões de resposta direta representam cerca de 61% do

total, enquanto questões que requerem algum tipo de desenvolvimento escrito representam cerca de 26%. Destacamos que estas percentagens se aplicam a um número significativo de exercícios: 4788. Se, num manual, desde a sua conceção, ideologicamente inquinado não se procura desenvolver o pensamento crítico dos alunos, a conclusão a que chegamos é bastante óbvia. O ME funciona como ferramenta político-ideológica, acima de todas as suas restantes valias.

Concluimos este relatório de estágio com uma frase de José Saramago que, em nosso entender, se aplica perfeitamente à temática que explorámos.

Queres que te diga o que penso, Diz, Penso que não cegámos, penso que estamos cegos, Cegos que veem, Cegos que, vendo, não veem.

José Saramago, in *Ensaio sobre a Cegueira*.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- COSTA, Xavier Besalú, *Educación Intercultural en Europa*, Universidade de Girona, 1994.
- SQUINELO, Ana Paula, BARCA, Isabel e SOLÉ, Glória, “ME escolares do Ensino Secundário em Portugal e no Brasil: similitudes e diferenças”, in *Manual Escolar no Ensino da História – Visões Historiográficas e Didáticas*, Associação de Professores de História (APH), 2018.
- SERRANO, Clara Isabel, “ME Escolares: História, Estatuto e Funções; Um Apontamento para a História dos ME Escolares”, in *A Construção Política da União Europeia. Uma Leitura dos ME de História. Espanha, França, Inglaterra, Itália e Portugal: um estudo comparado*, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2007.
- SERRANO, Clara Isabel, “ME escolares: 'a ponte e a porta' da vida e da cultura”, in *Estudos do Século XX*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, n.º 8, 2008.
- MONTÉS, Rafael Valls, “La Historiografía Escolar Española en la Época Contemporánea: de los Manuales de Historia a la Historia de la Disciplina Escolar”, *Lecturas de la Historia: nueve reflexiones sobre Historia de la Historiografía*, Diputación de Zaragoza, Institución “Fernando el Católico”, 2002.
- PINGEL, Falk – “Can Truth Be Negotiated? History Textbook Revision as a Means to Reconciliation”, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, The Politics of History in Comparative Perspective, vol. 617, Sage Publications, Inc., 2008.
- SERRANO, Clara Isabel & NETO, Sérgio, “De Clio a Cassandra. Perceções da União Europeia nos ME de História Portugueses”, *Revista de História das Ideias*, vol. 42, 2.ª série, 2022.
- PINGEL, Falk - *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision – 2nd revised and updated editions*. UNESCO, Paris/Braunschweig, 2010.
- LACAPRA, Dominick, *History and Memory after Auschwitz*, Ithaca, Cornell University Press, 1998.
- MAIA, Cristina, *Guerra Fria e ME Escolares - Distanciamentos e Aproximações*, Um retrato em duas décadas de ME Escolares Europeus (1980-2000), Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras do Porto, Porto, 2010.
- SANTO, Esmeralda Maria, Os ME escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno, Auscultação a alunos e professores, *Revista Lusófona de Educação*, 8, 103-115, 2006.

- RODRÍGUEZ, Jesús, SEOANE, Denébola Álvarez, A investigação sobre ME escolares e materiais curriculares, *Revista Lusófona de Educação*, 36, 9-24, 2017.
- FOSSILE, Dieysa K., Construtivismo versus socio interacionismo: uma introdução às teorias cognitivas, *Revista Alpha*, Patos de Minas, UNIPAM, 2010.
- COELHO, M. A., & DUTRA, L. R., Behaviorismo, cognitivismo e construtivismo: confronto entre teorias remotas com a teoria conectivista, *Caderno De Educação*, 1(49), 51–76, 2018.
- GODINHO, Vitorino Magalhães, *A Expansão Quatrocentista Portuguesa*, Publicações Dom Quixote, Alfragide, 2018.
- BOXER, Charles R., *O Império Marítimo Português 1415-1825*, Edições 70, Lisboa, 2018.
- RUSSEL-WOOD, A. J. R., *O Império Português, 1415-1808 – O Mundo em Movimento*, Clube do Autor, Lisboa, 2016.
- BETHENCOURT, Francisco (Dir.), CURTO, Diogo Ramada (Dir.), *A Expansão Marítima Portuguesa, 1400-1800*, Edições 70, Lisboa, 2018.
- MONTEIRO, Nuno Gonçalo, SOUSA, Bernardo Vasconcelos, *História de Portugal*, Coordenação de Rui Ramos, A Esfera dos Livros, Lisboa, 2015.
- MATTOSO, José, *História da Vida Privada em Portugal, A Idade Média*, Coordenação de Bernardo Vasconcelos e Sousa, Círculo de Leitores e Temas e Debates, Lisboa, 2011.
- MATTOSO, José, *Identificação de um País*, Ensaio sobre as origens de Portugal 1096-1325, Círculo de Leitores e Temas e Debates, Lisboa, 2015.
- MATTOSO, José, *História de Portugal, No Alvorecer da Modernidade*, Coordenação de Joaquim Romero Magalhães, Volume 3, Círculo de Leitores e Autores, Lisboa, 2014.
- MATTOSO, José, *História de Portugal, A Monarquia Feudal*, Coordenação de José Mattoso, Volume 2, Círculo de Leitores e Autores, Lisboa, 2013.
- MATTOSO, José, *História de Portugal, Antes de Portugal*, Coordenação de José Mattoso, Volume 1, Círculo de Leitores e Autores, Lisboa, 2013.
- MARQUES, António H., *História de Portugal, Das Origens ao Renascimento, Volume I*, Editorial Presença, Lisboa, 2010.
- MARQUES, António H., *A Sociedade Medieval Portuguesa, Aspectos de Vida Quotidiana*, A Esfera dos Livros, Lisboa, 2010.
- BRANDÃO, José Luís (coord.), OLIVEIRA, Francisco, *História de Roma Antiga volume I: das origens à morte de César*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2015.

- BRANDÃO, José Luís (coord.), OLIVEIRA, Francisco, *História de Roma Antiga: Volume II: Império Romano do ocidente e romanidade hispânica*, Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2021.
- TRINDADE, Sara Dias, Moreira, José António, *Educação Digital para o Desenvolvimento Curricular e Aquisição de Competências Transversais*, Whitebooks, Santo Tirso, 2021.

OUTRAS REFERÊNCIAS:

Ministério da Educação, *Aprendizagens Essenciais de História – 7.º ano do 3.º ciclo do Ensino Básico*, Lisboa, 2022.

Ministério da Educação, *Aprendizagens Essenciais de História – 8.º ano do 3.º ciclo do Ensino Básico*, Lisboa, 2022.

Ministério da Educação, *Aprendizagens Essenciais de História – 10.º ano do Ensino Secundário*, Lisboa, 2022.

ANEXOS

Anexo 1 – PIF**Plano Individual de Formação****Gildo Carlos da Silva Veloso****(2022/2023)**

No decorrer do ano letivo, proponho-me a realizar os seguintes objetivos:

- Exercer a atividade docente na(s) turma(s) designada(s) pela Professora Orientadora;
- Assistir à totalidade das aulas propostas pela Professora Orientadora;
- Lecionar o número de aulas previstas no Plano Anual Geral de Formação (32 aulas de 45 minutos), acrescentando-lhes todas aquelas que a Professora Orientadora veja como possíveis;
- Executar as planificações das aulas supramencionadas;
- Elaborar testes de avaliação sumativa, respetivas matrizes e critérios de avaliação/correção;
- Corrigir testes de avaliação sumativa;
- Diversificar os recursos utilizados em sala de aula, de forma a cativar e promover o interesse dos alunos;
- Esclarecer aprendizagens estruturantes e conceitos chave de relevo para as temáticas lecionadas no decorrer do ano letivo;
- Promover a compreensão e utilização de um vocabulário condizente com alunos do ensino secundário;
- Implementar o recurso a diversos manuais escolares, de forma a aproveitar uma ferramenta escolar acessível a todos os estudantes;

- Participar e/ou promover todas as atividades propostas pelo Núcleo de Estágio de História de Aveiro – constantes no Plano de Anual de Atividades:
 - Realizar exposições temáticas: Comemoração dos 382 anos da Restauração da Independência; Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto; Iniciativa Abril é Agora - exposição proposta pela iniciativa;
 - Participação, como orador ou organizador, nas palestras propostas: Dia da Filosofia; Dia dos Direitos Humanos (15-12-2022) — Distopias, Direitos Humanos e Regimes Autoritários; Ser [REDACTED], Todos Iguais e Livres? Os Direitos Humanos no Mundo - O CES vem à Escola; Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto; Semana do Departamento de Ciências Sociais e Humanas – Semana da Europa; Debates de Abril – Iniciativa Abril é Agora);

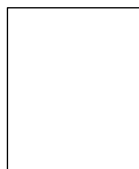
No âmbito da minha ação pessoal, irei:

- Contribuir para a formação dos alunos enquanto parte integrante e fundamental da sociedade;
- *Didatizar* a temática proposta no relatório e aplicá-la junto dos alunos;
- Desenvolver o espírito crítico e a capacidade argumentativa dos discentes;
- Promover o trabalho de equipa entre os elementos da turma;
- Procurar a integração no meio social escolar;
- Desenvolver atividades que procurem a entajuda dos vários núcleos de estágio da escola.

[REDACTED] [REDACTED]

Formadoras (FLUC): Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro e Clara Isabel Calheiros da Silva de Melo Serrano

Anexo 2 – Plano de aula antes da aula assistida



ANO LETIVO: 2022/2023

História A	
Módulo 2: O espaço português – a consolidação de um reino cristão ibérico	2.3 O PAÍS URBANO E CONCELHIO (P. 77 A 85)
Lição: 90 e 91	Data: 16/02/2023

Tema:	Objetivos estabelecidos para a aula:
2.3 O país urbano e concelhio; 2.3.1 A multiplicação de vilas e cidades concelhias; 2.3.2 A organização do espaço citadino.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a expansão urbana medieva (Baixa Idade Média); - Analisar os fatores que contribuíram para a difusão e crescimento do urbanismo no Reino de Portugal, casos de: Braga, Porto, Lamego, Viseu, Guarda, Coimbra, Lisboa, Évora e Silves. - A organização das cidades medievais – o espaço amuralhado, o arrabalde e o termo – recurso à cidade de Coimbra como exemplo elucidativo.
Conceitos:	Urbanismo; moçárabes; cidade; mesteiral; muralha; arrabalde; termo; Rua Direita; Rua Nova; Castelo; Sé; Paço Real.

SUMÁRIO: O país urbano e concelhio.

A multiplicação de vilas e cidades concelhias.

A organização do espaço citadino.**SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM/METODOLOGIA:**

Exibição de um PowerPoint, de forma a expor os conteúdos a lecionar (de forma resumida e esquematizada);

Visualização de um vídeo (1) de recriação 3D da cidade de Coimbra - Vídeo Fortificação de Coimbra (<https://coimbramedieval.wixsite.com/coimbramedieval>) – de forma a ilustrar a estruturação de uma cidade medievá; (2) Kingdom Come: Deliverance - 4K Walking Tour around the City – Rattay (https://www.youtube.com/watch?v=_4tqUvWn6Qc) (minuto 7 a 9) – exemplo ficcional da desordenada urbanização dos aglomerados populacionais medievos; (3) O arrabalde de Coimbra, recriação 3D (<https://coimbramedieval.wixsite.com/coimbramedieval/post/igreja-colegiada-de-s-bartolomeu>);

Recurso à *mangá*, *Berserk*, como forma de exemplificação das funcionalidades das zonas amuralhadas;

Perguntas colocadas e resolvidas oralmente;

Resolução de um exercício projetado.

RECURSOS: PowerPoint; Vídeo Fortificação de Coimbra (<https://coimbramedieval.wixsite.com/coimbramedieval>); Kingdom Come: Deliverance - 4K Walking Tour around the City – Rattay (https://www.youtube.com/watch?v=_4tqUvWn6Qc) (minuto 7 a 9); O arrabalde de Coimbra, recriação 3D (<https://coimbramedieval.wixsite.com/coimbramedieval/post/igreja-colegiada-de-s-bartolomeu>); Manual escolar – *Entre Tempos 10.º ano* (parte 2); exercício projetado.

AValiação: Participação oral; resolução de Exercício.

BIBLIOGRAFIA:

RUCQUIO, ADELINE – *HISTÓRIA MEDIEVAL DA PENÍNSULA IBÉRICA, NOVA HISTÓRIA*, 1993;

MARQUES, A. H. DE OLIVEIRA – *HISTÓRIA DE PORTUGAL - DAS ORIGENS AO RENASCIMENTO - VOL. I*;

MATTO, JOSÉ – *IDENTIFICAÇÃO DE UM PAÍS*, TEMAS E DEBATES – CÍRCULO LEITORES, 2015.

MARQUES, A. H. DE OLIVEIRA, *A SOCIEDADE MEDIEVAL PORTUGUESA – ASPETOS DE VIDA QUOTIDIANA*, A ESFERA DOS LIVROS, 2010, P. 89 A 115.

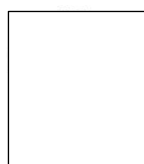
CONTEÚDOS A LECIONAR EM AULA:

2.3 O país urbano e concelhio;

2.3.1 A multiplicação de vilas e cidades concelhias;

2.3.2 A organização do espaço citadino.

Anexo 3 – Plano de aula após a aula assistida



ANO LETIVO: 2022/2023

História da Cultura e das Artes	
Módulo 4	1. As cidades e Deus 1.1 A Europa das cidades – do século XII até meados do século XV
Lição: 119 e 120	Data: 02/03/2023

Tema:	Objetivos estabelecidos para a aula:
<p>Introdução ao módulo 4 – A cultura da Catedral;</p> <p>1. As cidades e Deus;</p> <p>1.1 A Europa das cidades – do século XII até meados do século XV.</p>	<p>- Explicar os fatores que contribuíram para o ressurgimento das cidades, na Europa medieval:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Paz e estabilidade política (século XII); b. Inovações agrícolas, aumento da produtividade, aumento do comércio e das “indústrias” artesanais; c. Surgimento de uma economia de mercado: movimentação de pessoas e mercadorias; circulação de moeda; as dicotomias entre as feiras e os mercados; rotas comerciais (ex.: a rota que ligava a Flandres a Veneza, o vale do Sena e as feiras de Champagne – entre a Hansa Teutónica e a Itália). <p>- Analisar a perda de relevância do sistema feudal, no quadro sociopolítico europeu, em detrimento das cidades – novos polos dinamizadores da Baixa Idade Média. O</p>

	<p>desenvolvimento da burguesia e as consequentes alterações sociais daí resultantes. Entrosamento entre classes sociais: nobreza, clero e burguesia;</p> <p>[Aprendizagens Essenciais: (1) Identificar as grandes cidades da Europa. (2) Analisar a organização da cidade medieval.]</p>
Conceitos:	<p>Cidades; comércio e rotas comerciais; mercados; feiras; Burguesia; Guerra dos Cem Anos; Peste Negra; Cisma do Ocidente</p>

SUMÁRIO:

Introdução ao módulo 4 – A cultura da Catedral.

As cidades e Deus;

A Europa das cidades – do século XII até meados do século XV.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM/METODOLOGIA:

- Breve contextualização do módulo 4 – A cultura da catedral.
- Contextualizar a *origem* das cidades e, conseqüentemente, do gótico na Alta Idade Média. Elucidar as razões que permitiram o crescimento demográfico, os avanços tecnológicos (inovações agrícolas, aumento da produtividade, aumento do comércio e das “indústrias” artesanais) e as mudanças sociais dos séculos XI a XIII.
- Visualização de um vídeo elucidativo da vida quotidiana do camponês medievo (Life in a Medieval Village <https://www.youtube.com/watch?v=yq3q7KMIvw0&t=27s>, vídeo ilustrativo da vida campesina medieval. (2.14 a 3.38), de forma a criar empatia histórica entre os alunos e o objeto de estudo.
- Analisar a perda de influência da nobreza e a progressiva ascensão da burguesia. A cidade como novo polo dinamizador medievo em detrimento dos senhorios. Os mercados e feiras como novos meios de subsistência e forma de elevação social. A moeda como novo motor das classes. Surgimento de uma economia de mercado: movimentação de pessoas e mercadorias; circulação de moeda; as dicotomias entre as feiras e os mercados; rotas

comerciais (ex.: a rota que ligava a Flandres a Veneza, o vale do Sena e as feiras de Champagne – entre a Hansa Teutónica e a Itália);

- Análise de três mapas referentes a (1) rotas comerciais do século XIII, (2) rotas de peregrinação da Idade Média e (3) trajetos percorridos pelos exércitos reunidos para as cruzadas.
- Criar correlações entre as rotas acima mencionadas e a localização das principais cidades europeias, — comparação entre o passado e o presente. Exploração do caso parisiense.

RECURSOS:

- Manual escolar: *História da Cultura e das Artes 10*, p. 200 a 205.
- Life in a Medieval Village <https://www.youtube.com/watch?v=yq3q7KMIvw0&t=27s>, vídeo ilustrativo da vida campesina medieval. (2.14 a 3.38);
- Cena de torneio em comemoração da nova mão do rei Robert (Game of Thrones) <https://www.youtube.com/watch?v=b20RLGGKZUU;>
- Análise de cartografia referente às rotas comerciais, de peregrinação e das cruzadas medievais – relacionar as mesmas com a localização das grandes cidades europeias.

AVALIAÇÃO:

Questões abertas;

Análise de cartografia;

Resolução de exercícios.

BIBLIOGRAFIA:

MONTEIRO, João Gouveia, *Lições de História da Idade Média (séc. XI a XV)*, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2006.

CONTEÚDOS A LECIONAR EM AULA:

Módulo 4 – A cultura da Catedral;

1. As cidades e Deus;

1.1 A Europa das cidades – do século XII até meados do século XV.

Síntese dos conteúdos:

A partir dos finais do século XI (ou até mesmo antes), constata-se no Ocidente europeu um progresso técnico e económico importante. A renovação das práticas agrícolas foi um dos principais agentes deste progresso. Podemos enunciar algumas das principais inovações, em geral saídas da região compreendida entre os rios Loire e Reno (penetrando, depois, no sul da Inglaterra e na França e Alemanha setentrionais): utilização de novas forças motrizes (exemplo dos moinhos de água e vento); melhor aproveitamento da tração animal; uso normalizado de materiais de maior resistência, produzidos em metal, nas alfaías agrícolas (arados, pás, enxadas, foices,...); difusão de técnicas de irrigação dos solos; melhor aproveitamento dos solos (sistema de afolhamento/rotação trienal das culturas; uso de fertilizantes naturais); exploração de novas culturas agrícolas vinhas, oliveiras, leguminosas, plantas têxteis e tintoriais.

A maior produtividade agrícola fica associada ao crescimento demográfico. Mais produto significava mais rendimentos e uma melhoria no nível de vida das populações. A este fator ficou associado um período em que as condições climáticas se mostravam mais moderadas (tempo mais suave/quente e seco). A população ocidental duplicou (ou triplicou) entre 1100 e 1300 (em Inglaterra os 1.100.000 habitantes de 1086 aumentaram para 3.700.000 em 1348 – no espaço de 262 anos).

Da relação entre os produtores e os compradores de bens (primários e secundários) renovou-se, ou desenvolveu-se, o comércio, tanto interno (entre povos da mesma região/reino) e externo (entre reinos/continentes). O aumento da circulação da moeda e a alta dos preços são apontados como os principais fatores desta renovação comercial. Um outro, não menos relevante, era a maior mobilidade de bens e pessoas (mobilização de numerosos exércitos para as cruzadas e deslocamento dos mesmos; e as peregrinações a Roma, Santiago de Compostela ou a Jerusalém). Nos pontos de paragem fundamentais surgiram pequenas estalagens e pequenos mercados, de forma a suprir as necessidades dos viajantes, – assistiu-se ainda à renovação e desenvolvimento da rede viária. Surge, neste momento, um novo grupo económico, os mercadores (negociantes errantes [ambulantes] que corriam grandes riscos, pelo que rapidamente se organizaram em “hansas” ou “guildas”). Um outro fator fundamental é o desenvolvimento do comércio de exportação (é a partir deste que surge uma verdadeira classe de mercadores profissionais), sobretudo na Flandres e em Veneza. Num primeiro momento este comércio incidia sobretudo sobre produtos de luxo [especiarias, sedas, produtos do oriente], para mais tarde se alargar a madeiras, armas, panos, vinho, sal, cereais e azeite. Ou seja, produtos excedentes da produção agrícola, que deixava de ser apenas para autoconsumo. Entre as principais cidades e ao longo das principais rotas de peregrinação, desenvolveram-se verdadeiras artérias comerciais: ligação entre a Flandres e Veneza, o Vale do Sena e as feiras da Champagne (entre a Hansa Teutónica e a Itália). O desenvolvimento das rotas marítimas e fluviais em muito contribuiu para

o crescimento comercial deste período, promovendo as cidades portuárias a grandes polos dinamizadores da Baixa Idade Média.

[Convém salientar a diferença entre feiras e mercados, dando especial importância às primeiras. As feiras (séc. XII/XIII) eram reuniões – importantes e organizadas com periodicidade regular, embora espaçada – de mercadores provenientes de regiões afastadas. O que diferencia a feira do mercado é o facto de o mercador que vem à feira ser colocado sob um regime jurídico particular; e o facto de a feira provocar o contacto entre “estrangeiros”; os mercados vendem produtos correntes e a feira dedica-se a mercadorias de valor. --- As feiras perderão importância com a fixação dos mercadores em determinadas cidades e com as guerras, primeiro a guerra entre a França e a Flandres (finais de XIII e inícios de XIV) e depois com a Guerra dos Cem anos (1337 – 1453)]

A produção artesanal conheceu, também, importantes avanços, sobretudo no que diz respeito à organização dos mesteres. Organizados pela sua localização, atividade ou em associações livres, os artesãos ganham importância no panorama social medieval e, num período final, atuam de forma a defender os seus interesses e os interesses dos consumidores (qualidade da mercadoria). Sobre as especificidades das “corporações” não nos parece necessário falar.

Como consequência do que temos vindo a referir, assiste-se ao “renascimento das cidades”, principalmente nos séculos XII e XIII. Embora as cidades nunca tenham desaparecido do panorama ocidental, é verdade que, durante o período que vai da queda do Império Romano do Ocidente à Baixa Idade Média, estas se ajustaram a uma nova realidade política e social. A reativação do grande comércio e o espírito associativista (ou seja, a solidariedade económica, social e jurídica), assim como a vontade de certos monarcas e grandes senhores, promoveram o desenvolvimento das cidades já existentes e de novas, exemplo das comunas. Nestas cidades os nobres não eram mais o estrato social dominante, uma vez que a rápida ascensão da burguesia ia dirimindo as fronteiras entre a classe nobre e os burgueses. O absolutismo régio, a perda de importância do serviço militar (o recurso a mercenários contratados ao invés dos nobres) e o desenvolvimento exponencial do comércio levaram alguns nobres a endividar-se e a vender as suas terras; permitindo a apropriação de feudos por parte de grandes mercadores enriquecidos. O feudalismo perdia agora a sua primazia para as cidades.

Assim sendo, as grandes cidades da Europa medieval localizavam-se em zonas portuárias, de rápido e fácil acesso às rotas marítimas e fluviais; ou, no entroncamento entre rotas de peregrinação e comerciais e as zonas de passagem “frequente” dos contingentes reunidos para as cruzadas. Podemos destacar, Douai, Ypres, Lille, Gand, Paris, Londres, Veneza, Roma, Génova, Pisa, Amalfi, Bruges, Hamburgo, ...

Se, numa fase inicial, os grupos sociais dominantes podem ter tirado algum proveito do aumento da circulação de moeda e de bens (a Igreja enfeitou os seus santuários, enquanto a nobreza reforçou o luxo da mesa, do vestuário e da ornamentação), já se percebeu que a afirmação dos novos “burgos” e de uma “classe” comercial poderosa desequilibrou a organização tradicional da sociedade feudal tripartida e começou a tornar o dinheiro (a par da posse de terra) na base da riqueza. O século XII foi, por isso, uma centúria de certa convulsão e reordenação social.

[O século XIV ficaria, por sua vez, marcado por graves crises sociais, políticas, culturais e económicas, conjunto das quais a historiografia apelida de Crise do Século XIV. As fomes, as epidemias, sobretudo a Peste Negra [a Inglaterra, anteriormente usada como exemplo, perdeu cerca de 40% da sua população – 3.700.000 para 2.250.000 entre 1348 e 1377], as guerras, a crise social (e as grandes convulsões revolucionárias), a crise religiosa (marcada pelo Grande Cisma do Ocidente); em suma, todos os produtos e meios de produção sofreram e faziam sofrer. Ora por causas naturais associadas ao clima, que durante este século conheceu uma inversão daquilo que vinha sendo a tendência dos séculos recentes (uma baixa nas temperaturas causou más décadas agrícolas), ora por razões políticas, imposição de novos impostos, desvalorização da moeda (consequência também da quebra sentida na produção mineira), e das Guerras. A Guerra dos Cem Anos (1337-1453), representou o primeiro conflito à escala europeia desde a queda do Império Romano. Ainda que de forma descontinuada, o conflito arrastava consigo a fome (devastação e pilhagem de terrenos agrícolas) e epidemias várias [basta lembrar que, aquando do cerco a uma cidade, o arremesso de corpos infetados com Peste para o seu interior era prática militar comum]. Podemos ainda associar à guerra a enorme despesa financeira que provocava nos seus intervenientes, resultando no aumento de impostos anteriormente citado.

Não estendendo em demasia a análise da crise do século XIV, devemos salientar o Grande Cisma do Ocidente. Momento de rutura dentro da própria instituição eclesiástica, ao mais alto nível, a divisão geográfica e a existência em simultâneo de dois papas (em Avinhão, Clemente VII [o “anti-papa”] e em Roma, Urbano VI), é ao mesmo tempo o reflexo de divergências políticas e *nacionais* profundas, mas também um espelho daquilo que era o clima social e político do século. Após 39 anos de disputa intestina, o Cisma conheceria o seu fim, com a eleição de Martinho V (ainda que o papa avinhonês, Bento XIII, tenha resistido ferozmente), e o regresso a Roma.

Por fim, salientamos as consequências deste século: (1) surgimento de um novo “equilíbrio rural” – maior abertura da economia rural ao exterior, maior mobilidade da terra (grande investimento por parte dos cidadãos); a produção é estimulada pelo consumo urbano; o artesanato tem novas necessidades, novos produtos primários são necessários; a cultura do cereal permanece como predominante, sendo que a demografia retoma a tendência de crescimento apenas a 1450. (2) Novas condições para o desenvolvimento do comércio e artesanato – a Flandres

conhece agora a concorrência da Normandia, Itália Central, Languedoc e Catalunha, na venda de panos; a metalurgia conhece novos avanços após 1450, produção de armamento e utensilagem mecânica nas cidades (relógios, imprensa); as companhias começam a tomar grande parte do comércio para si; portugueses e castelhanos iniciam as suas viagens marítimas pelas costas ocidentais da África e as ilhas do Atlântico. (3) As transformações sociais mais relevantes – as solidariedades, exemplo das confrarias, que se multiplicam no campo e nas cidades; e o endurecimento dos comportamentos para com os mais fracos e os marginais, exemplo dos excluídos do trabalho, que não são socorridos, mas sim vigiados. E, os estrangeiros, que tendem a ser marginalizados e perseguidos.]

Anexo 4 – Atividades do PAA


PLANO ANUAL DE ATIVIDADES				
Dia	Atividade	Temática	Palestrante(s)	Cartaz
08-11-2022	Palestra	“O que é o Direito? O legado de Roma”	Doutor Ricardo Pereira Gonçalves	
17-11-2022	Palestra	“Filosofia e Contemporaneidade”	Doutor Joaquim Braga (FLUC) e Professora Susana Pais	
06-12-2022	Exposição digital	“Comemoração dos 382 anos da Restauração da Independência”	[Não se aplica]	
15-12-2022	Palestra	“A importância das Distopias na compreensão dos Direitos Humanos: uma perspetiva Audiovisual e Literária”	Professor Miguel Pinto e Professora Beatriz Rodrigues	
31-01-2023 a 03-02-2023	Exibição de filme (02-02-2023)	<i>O Pianista</i>	[Não se aplica]	
	Palestra (01-02-2023)	Judeus e Marranos (Anti-judaísmo, Antisemitismo e Holocausto)	Doutor João Paulo Avelãs Nunes (FLUC)	
	Exibição de documentário (31-01-2023 a 03- 02-2023)	<i>Shoa</i>	[Não se aplica]	

08-03-2023	Apresentações dos trabalhos realizadas pelos discentes	Dia Internacional das Mulheres (As Mulheres na História)	Alunos do 10.º F e 10.º I Professor Miguel Pinto Professora Joana Costa	
16-03-2023	Palestra	Saúde Mental nos Jovens (Mitos da Saúde Mental) (Perturbações do comportamento alimentar e conceitos LGBTQIA+)	Doutora Joana Galiano e Doutora Carolina Pires	
11-05-2023	Palestra	Estado Novo – Porque durou, como caiu?	Investigador Miguel Cardina (CES)	[Não se aplica]
08-05-2023 a 19-05-2023	Exposição	Marcelismo o Fim do Regime	[Não se aplica]	

Anexo 5 - Filmes exibidos no Clube de Cinema

Clube de Cinema				
Sessão	Filme	Ano	Realizador	Cartaz
1 (14-03-2023)	<i>American Beauty</i>	1999	Sam Mendes	
2 (21-03-2023)	<i>The Aviator</i>	2004	Martin Scorsese	
3 (28-03-2023)	<i>Parasite</i>	2019	Bong Joon-ho	
4 (04-04-2023)	<i>Juno</i>	2007	Jason Reitman	
5 (18-04-2023)	<i>Blade Runner 2049</i>	2017	Denis Villeneuve	

<p>6 (02-05-2023)</p>	<p><i>Interstellar</i></p>	<p>2014</p>	<p>Christopher Nolan</p>	
<p>7 (09-05-2023)</p>	<p><i>The Dark Knight</i></p>	<p>2008</p>	<p>Christopher Nolan</p>	
<p>8 (16-05-2023)</p>	<p><i>You Were Never Really Here</i></p>	<p>2017</p>	<p>Lynne Ramsey</p>	
<p>9 (23-05-2023)</p>	<p><i>Mad Max: Fury Road</i></p>	<p>2015</p>	<p>George Miller</p>	
<p>10 (30-05-2023)</p>	<p><i>Se7en</i></p>	<p>1995</p>	<p>David Fincher</p>	
<p>11 (06-06-2023)</p>	<p><i>Black Swan</i></p>	<p>2010</p>	<p>Darren Aronofsky</p>	

12 (13-06-2023)	<i>Cinema Paradiso</i>	1988	Giuseppe Tornatore	 The poster for the movie 'Cinema Paradiso' features a young boy sitting on a large, ornate movie theater marquee. The marquee is lit up with the words 'CINEMA PARADISO' in a stylized, glowing font. The background shows a night sky with stars and a silhouette of a person watching the marquee from a distance.
--------------------	------------------------	------	--------------------	--

Anexo 6 – Lista de Filmes¹³⁵**Primeira Sessão:**

- American Beauty (1999) M/16 R: Sam Mendes

A – Crítica (e cinema) pós-modernista:

1. Se7en (1995) M/16 Realizado por: David Fincher
2. Joker (2019) M/14 R: Todd Phillips
3. Mulholland Dr. (2001) M/16 R: David Lynch
4. Eyes Wide Shut (1999) M/16 R: Stanley Kubrick
5. El Topo (1970) M/16 R: Alejandro Jodorowsky

B – Discriminação, racismo, xenofobia, homofobia, discriminação de gênero e presos políticos:

1. The Believer (2001) M/16 R: Henry Bean
2. American History X (1998) M/16 R: Tony Kaye
3. Get Out (2017) M/16 R: Jordan Peele
4. Django Unchained (2012) M/16 R: Quentin Tarantino
5. Green Book (2018) M/12 R: Peter Farrelly
6. The Butler (2013) M/12 R: Lee Daniels
7. Dallas Buyers Club (2013) M/16 R: Jean-Marc Vallée
8. The Hurricane (1999) M/12 R: Norman Jewison
9. 12 Years a Slave (2013) M/16 R: Steve McQueen
10. Hunger (2008) M/16 R: Steve McQueen
11. BlacKkKlansman (2018) M/14 R: Spike Lee
12. Crash (2004) M/12 R: Paul Haggis

C – Medicação e automedicação a receita do século XX e XXI, o período da “dormência”, e, ou, alienação social e existencial:

1. Requiem for a Dream (2000) M/16 R: Darren Aronofsky
2. Candy (2006) M/16 R: Neil Armfield

¹³⁵ A Lista de Filmes é da autoria do colega Miguel Pinto.

3. Fear and Loathing in Las Vegas (1998) M/16 R: Terry Gilliam
4. Dolor y gloria (2019) M/16 R: Pedro Almodóvar
5. Enter the Void (2009) M/16 R: Gaspar Noé
6. Druk¹³⁶ (2020) M/14 R: Thomas Vinterberg
7. Half Nelson (2006) M/16 R: Ryan Fleck

D – Educação e formação:

1. The Virgin Suicides (1999) M/16 R: Sofia Coppola
2. The Beguiled (2017) M/16 R: Sofia Coppola
3. An Education (2009) M/12 R: Lone Scherfig
4. Into the Wild (2007) M/12 R: Sean Penn
5. Captain Fantastic (2018) M/14 R: Matt Ross
6. There Will Be Blood (2007) M/12 R: Paul Thomas Anderson
7. Little Miss Sunshine (2006) M/12 R: Jonathan Dayton e Valerie Faris
8. Good Will Hunting (1997) M/12 R: Gus Van Sant
9. Finding Forrester (2000) M/12 R: Gus Van Sant
10. The Kids Are All Right (2010) M/16 R: Lisa Cholodenko

E – Amizade, aceitação e diversidade:

1. Låt den rätte komma in¹³⁷ (2008) M/16 R: Tomas Alfredson
2. The Shawshank Redemption (1994) M/16 R: Frank Darabont
3. Sen to Chihiro no kamikakushi¹³⁸ (2001) M/6 R: Hayao Miyazaki
4. Léon (1994) M/16 R: Luc Besson
5. Stand by Me (1986) M/12 R: Rob Reiner
6. Intouchables (2011) M/12 R: Olivier Nakache e Éric Toledano
7. Dead Man (1995) M/12 R: Jim Jarmusch

F – Sexualidade e sociedade – imagem vs expectativa:

¹³⁶ Tradução portuguesa – *Mais Uma Rodada*.

¹³⁷ Tp – *Deixa-me Entrar*.

¹³⁸ Tp – *A Viagem de Chihiro*.

1. Moonlight (2016) M/16 R: Barry Jenkins
2. The Danish Girl (2014) M/14 R: Tom Hooper
3. Portrait de la jeune fille en feu (2019) M/12 R: Céline Sciamma
4. Close (2022) M/12 R: Lukas Dhont
5. Beginners (2010) M/12 R: Mike Mills

G – Sexualidade e amor:

1. La vie d'Adèle (2013) M/16 R: Abdellatif Kechiche
2. The Dreamers (2003) M/16 R: Bernardo Bertolucci
3. A Single Man (2009) M/16 R: Tom Ford
4. Fish Tank (2009) M/16 R: Andrea Arnold
5. Il fiore delle mille e una notte (1974) M/16 R: Pier Paolo Pasolini
6. Disobedience (2017) M/14 R: Sebastián Lelio

H – Amor, química, conexões, ruturas e “toxicidade amorosa”:

1. Closer (2004) M/16 R: Mike Nichols
2. Atonement (2007) M/12 R: Joe Wright
3. Match Point (2005) M/12 R: Woody Allen
4. Blue Valentine (2010) M/16 R: Derek Cianfrance
5. Hable con ella (2002) M/12 R: Pedro Almodóvar
6. Vanilla Sky (2001) M/16 R: Cameron Crowe
7. L'annuaire (2005) M/16 R: Diane Bertrand
8. A Streetcar Named Desire (1951) M/12 R: Elia Kazan

I – Formas de abuso de poder masculino (e) social sobre mulheres, e, ou, menores:

1. Elle (2016) M/16 R: Paul Verhoeven
2. El secreto de sus ojos (2009) M/16 R: Juan José Campanella
3. Room (2015) M/14 R: Lenny Abrahamson
4. Sleepers (1996) M/16 R: Barry Levinson
5. You Were Never Really Here (2017) M/16 R: Lynne Ramsay
6. Mystic River (2003) M/12 R: Clint Eastwood

7. Little Children (2006) M/16 R: Todd Field
8. Doubt (2008) M/12 R: John Patrick Shanley
9. Hard Candy (2005) M/16 R: David Slade

J – Adolescência e secundário:

1. Juno (2007) M/12 R: Jason Reitman
2. Lady Bird (2017) M/14 R: Greta Gerwig
3. Easy A (2010) M/12 R: Will Gluck
4. 10 Things I Hate About You (1999) M/12 R: Gil Junger
5. Thirteen (2003) M/16 R: Catherine Hardwicke
6. Kids (1995) M/16 R: Larry Clark

K – Distúrbios alimentares, de sono, ansiedade e estigmatização social:

1. To The Bone (2017) M/16 R: Marti Noxon
2. Precious (2009) M/16 R: Lee Daniels
3. The Machinist (2004) M/16 R: Brad Anderson
4. Girl, Interrupted (1999) M/16 R: James Mangold
5. Lars and the Real Girl (2007) M/12 R: Craig Gillespie

L – Ética, moralidade, formação, ambição e obstinação:

1. Nightcrawler (2014) M/14 R: Dan Gilroy
2. Black Swan (2010) M/16 R: Darren Aronofsky
3. Wiplash (2014) M/14 R: Damien Chazelle
4. The Lost City of Z (2016) M/12 R: James Gray
5. Limitless (2011) M/12 R: Neil Burger
6. Verdens verste menneske¹³⁹ (2021) M/14 R: Joachim Trier
7. Lord of War (2005) M/16 R: Andrew Niccol
8. The Revenant (2015) M/14 R: Alejandro G. Iñárritu
9. Prisoners (2013) M/16 R: Denis Villeneuve

¹³⁹ Tp – *A Pior Pessoa do Mundo*.

10. *The Wolf of Wall Street* (2013) M/16 R: Martin Scorsese
11. *The Devil's Advocate* (1997) M/16 R: Taylor Hackford
12. *El laberinto del fauno* (2006) M/16 R: Guillermo del Toro

M – Política europeia e mundial pós Segunda Guerra, a emergência, invisível, dos autoritarismos o panótico moderno:

1. *Romanzo di una Strage* (2012) M/16 R: Marco Tullio Giordana
2. *Vice* (2018) M/14 R: Adam McKay
3. *Der Baader Meinhof Komplex* (2008) M/16 R: Uli Edel
4. *The Ghost Writer* (2010) M/12 R: Roman Polanski
5. *Dr. Strangelove or: How I Learned to Stop Worrying and Love the Bomb* (1964) M/12 R: Stanley Kubrick
6. *Das Leben der Anderen*¹⁴⁰ (2006) M/16 R: Florian Henckel von Donnersmarck
7. *Tinker Tailor Soldier Spy* (2011) M/12 R: Tomas Alfredson

N – Biografias de artistas:

1. *Control* (2007) M/16 R: Anton Corbijn
2. *Factory Girl* (2006) M/16 R: George Hickenlooper
3. *Before Night Falls* (2000) M/16 R: Julian Schnabel
4. *Frida* (2002) M/12 R: Julie Taymor
5. *Loving Vincent* (2017) M/14 R: Dorota Kobiela e Hugh Welchman
6. *La Vie En Rose* (2007) M/12 R: Olivier Dahan
7. *Ray* (2004) M/12 R: Taylor Hackford
8. *Walk the Line* (2005) M/12 R: James Mangold
9. *Shine* (1996) M/12 R: Scott Hicks
10. *Quills* (2000) M/16 R: Philip Kaufman
11. *Listen to Me Marlon* (2015) M/12 R: Stevan Riley
12. *I Am Heath Ledger* (2017) TI R: Derik Murray e Adrian Buitenhuis
13. *I'm Not There* (2007) M/12 R: Todd Haynes
14. *Jodorowsky's Dune* (2013) M/14 R: Frank Pavich
15. *The Life and Death of Peter Sellers* (2004) M/12 R: Stephen Hopkins

¹⁴⁰ Tp – *As Vidas dos Outros*.

16. *The Libertine* (2004) M/16 R: Laurence Dunmore
17. *Gods and Monsters* (1998) M/16 R: Bill Condon
18. *Bohemian Rhapsody* (2018) M/12 R: Bryan Singer
19. *Mary Shelley* (2017) M/12 R: Haifaa Al-Mansour
20. *Maudie* (2016) M/12 R: Aisling Walsh
21. *My Left Foot: The Story of Christy Brown* (1989) M/12 R: Jim Sheridan
22. *Ed Wood* (1994) M/12 R: Tim Burton
23. *Finding Neverland* (2004) M/12 R: Marc Forster

O – Biografias de desportistas:

1. *Race* (2016) M/12 R: Stephen Hopkins
2. *Senna* (2010) TI R: Asif Kapadia
3. *Rush* (2013) M/12 R: Ron Howard
4. *Raging Bull* (1980) M/16 R: Martin Scorsese
5. *Coach Carter* (2005) TI R: Thomas Carter
6. *I, Tonya* (2017) M/16 R: Craig Gillespie
7. *Borg McEnroe* (2017) M/12 R: Janus Metz

P – Biografias de figuras históricas:

1. *The Assassination of Jesse James by the Coward Robert Ford* (2007) M/12 R: Andrew Dominik
2. *Public Enemies* (2009) M/16 R: Michael Mann
3. *J. Edgar* (2011) M/12 R: Clint Eastwood
4. *The Aviator* (2004) M/12 R: Martin Scorsese
5. *A Beautiful Mind* (2001) M/12 R: Ron Howard
6. *Il Divo* (2008) M/16 R: Paolo Sorrentino

Q – Patologia mental e “equilíbrio” vs “desequilíbrio”, endogenia e exogenia:

1. *Inside Out* (2015) M/6 R: Pete Docter e Ronnie Del Carmen
2. *Silver Linings Playbook* (2012) M/12 R: David O. Russell
3. *At Eternity's Gate* (2018) M/12 R: Julian Schnabel
4. *Shutter Island* (2010) M/16 R: Martin Scorsese

5. American Psycho (2000) M/16 R: Mary Harron
6. Monster (2003) M/16 R: Patty Jenkins
7. The Lighthouse (2019) M/16 R: Robert Eggers
8. Psycho (1960) M/12 R: Alfred Hitchcock

R – Sci-Fi, individualidade e identidade:

1. Blade Runner 2049 (2017) M/14 R: Denis Villeneuve
2. Star Wars: Episode VIII - The Last Jedi (2017) M/12 R: Rian Johnson
3. Matrix (1999) M/12 R: Lana Wachowski e Lilly Wachowski
4. 2001: A Space Odyssey (1968) M/12 R: Stanley Kubrick
5. A.I. Artificial Intelligence (2001) M/12 R: Steven Spielberg

S – Distopias políticas:

1. V for Vendetta (2002) M/16 R: James McTeigue
2. Equilibrium (2002) M/16 R: Kurt Wimmer
3. Mad Max: Fury Road (2015) M/14 R: George Miller
4. Minority Report (2002) M/12 R: Steven Spielberg
5. The Great Dictator (1940) M/12 R: Charles Chaplin

T – Distopias reais, o peso da fome versus o peso do dinheiro; o custo do trabalho versus o tempo de vida:

1. O Túmulo dos Pirilampos (1988) M/12 R: Isao Takahata
2. Triangle of Sadness (2022) M/12 R: Ruben Östlund
3. Parasite (2019) M/14 R: Bong Joon Ho
4. Ikiru (1952) M/12 R: Akira Kurosawa

U – Sátira cultural e político social:

1. Being There (1979) TI R: Hal Ashby
2. The Big Lebowski (1998) M/12 R: Joel Coen e Ethan Coen
3. Pulp Fiction (1994) M/16 R: Quentin Tarantino

4. Borat: Cultural Learnings of America for Make Benefit Glorious Nation of Kazakhstan (2006) M/12 R: Larry Charles
5. The Dictator (2012) M/12 R: Larry Charles
6. Snatch (2000) M/16 R: Guy Ritchie
7. Crna macka, beli macor¹⁴¹ (1998) M/12 R: Emir Kusturica

V – Cinema português:

1. Branca de Neve (2000) M/12 R: João César Monteiro
2. São Jorge (2016) M/14 R: Marco Martins
3. A Herdade (2019) M/12 R: Tiago Guedes
4. Variações (2019) M/12 R: João Maia
5. Cartas de Guerra (2016) M/12 R: Ivo Ferreira
6. O Estranho Caso de Angélica (2010) M/12 R: Manoel de Oliveira

W – Cinema brasileiro:

1. Cidade de Deus (2002) M/16 R: Fernando Meirelles
2. Última Parada 174 (2008) M/16 R: Bruno Barreto
3. Meu Nome Não é Johnny (2008) M/16 R: Mauro Lima
4. Tropa de Elite (2007) M/16 R: José Padilha
5. Marighella (2019) M/14 R: Wagner Moura
6. Central do Brasil (1998) M/12 R: Walter Salles

X – Família, envelhecimento, e doença mental degenerativa:

1. The Father (2020) M/12 R: Florian Zeller
2. The Curious Case of Benjamin Button (2008) M/12 R: David Fincher
3. The Godfather Part II (1974) M/16 R: Francis Ford Coppola [sessão dupla]
4. What's Eating Gilbert Grape (1993) M/12 R: Lasse Hallström
5. Inception (2010) M/12 R: Christopher Nolan
6. Interstellar (2014) M/12 R: Christopher Nolan
7. Vortex (2021) M/14 R: Gaspar Noé

¹⁴¹ Tp – *Gato Preto, Gato Branco*.

8. *Falling* (2020) M/14 R: Viggo Mortensen
9. *Still Alice* (2014) M/12 R: Richard Glatzer e Wash Westmoreland
10. *The Northman* (2022) M/16 R: Robert Eggers
11. *Melancholia* (2011) M/12 R: Lars von Trier
12. *The Tree of Life* (2011) M/12 R: Terrence Malick

Y – Adaptações de Comics:

1. *X-Men: Days of Future Past* (2014) M/12 R: Bryan Singer
2. *The Dark Knight* (2008) M/12 R: Christopher Nolan
3. *Watchmen* (2009) M/16 R: Zack Snyder
4. *From Hell* (2001) M/16 R: Albert Hughes e Allen Hughes
5. *Batman Returns* (1992) M/12 R: Tim Burton

Z – Abusos de direitos fundamentais (tráfico humano e formas de exploração):

1. *Eastern Promises* (2007) M/16 R: David Cronenberg
2. *Taken* (2008) M/16 R: Pierre Morel
3. *The Whistleblower* (2010) M/16 R: Larysa Kondracki
4. *Millennium 2: A Rapariga que Sonhava com uma Lata de Gasolina e um Fósforo* (2009) M/16
R: Daniel Alfredson
5. *Blood Diamond* (2006) M/16 R: Edward Zwick
6. *Never Let Go* (2010) M/16 R: Mark Romanek
7. *Only God Forgives* (2013) M/16 R: Nicolas Winding Refn

Última Sessão:

- *Cinema Paraíso* (1988) M/12 R: Giuseppe Tornatore

Anexo 7 – Formulários do Clube de Cinema

Clube de Cinema

Este é o **primeiro** de dois formulários que vos iremos propor.

No **primeiro** deles, o objetivo é entender quais as **temáticas** que mais te interessam e que gostarias de ver exploradas no Clube de Cinema. No **segundo**, e *tendo por base as vossas escolhas temáticas*, pretendemos saber quais os filmes que gostarias de visualizar no decorrer das sessões (para isso será apresentada uma lista de filmes proposta pelos docentes).

Desta forma, serão apresentados os filmes selecionados por vós.

Escolhe 15 das temáticas que se seguem.

☰

Caixas de verificação

<input type="checkbox"/> A – Crítica (e cinema) pós modernista	×
<input type="checkbox"/> B – Discriminação, racismo, xenofobia, homofobia, discriminação de género e presos poli...	×
<input type="checkbox"/> C – Medicação e automedicação a receita do século XX e XXI, o período da "dormência", ...	×
<input type="checkbox"/> D – Educação e formação	×
<input type="checkbox"/> E – Amizade, aceitação e diversidade	×
<input type="checkbox"/> F – Sexualidade e sociedade – imagem vs expectativa	×
<input type="checkbox"/> G – Sexualidade e amor	×
<input type="checkbox"/> H – Amor, química, conexões, ruturas e "toxicidade amorosa"	×
<input type="checkbox"/> I – Formas de abuso de poder masculino (e) social sobre mulheres, e, ou, menores	×
<input type="checkbox"/> J – Adolescência e secundário	×
<input type="checkbox"/> K – Distúrbios alimentares, de sono, ansiedade e estigmatização social	×
<input type="checkbox"/> L – Ética, moralidade, formação, ambição e obstinação	×
<input type="checkbox"/> M – Política europeia e mundial pós Segunda Guerra, a emergência, invisível, dos autoritar...	×
<input type="checkbox"/> N – Biografias de artistas	×
<input type="checkbox"/> O – Biografias de desportistas	×
<input type="checkbox"/> P – Biografias de figuras históricas	×
<input type="checkbox"/> Q – Patologia mental e "equilíbrio" vs "desequilíbrio", endogenia e exogenia	×
<input type="checkbox"/> R – Sci-Fi, individualidade e identidade	×
<input type="checkbox"/> S – Distopias políticas	×
<input type="checkbox"/> T – Distopias reais, o peso da fome versus o peso do dinheiro; o custo do trabalho versus ...	×
<input type="checkbox"/> U – Sátira cultural e político social	×
<input type="checkbox"/> V – Cinema português	×
<input type="checkbox"/> W – Cinema brasileiro	×
<input type="checkbox"/> X – Família, envelhecimento, e doença mental degenerativa	×
<input type="checkbox"/> Y – Adaptações de Comics	×
<input type="checkbox"/> Z – Abusos de direitos fundamentais (tráfico humano e formas de exploração)	×

Clube de Cinema

Tendo por base a lista que em seguida se apresenta, escolhe os filmes que gostarias de ver e analisar no **Clube de Cinema**.

(Presta *atenção ao número de opções selecionáveis para cada categoria*)

A – Crítica (e cinema) pós modernista (escolhe 2 dos seguintes): *

- 1. Se7en (1995) M/16 Realizado por: David Fincher
- 2. Joker (2019) M/14 R: Todd Phillips
- 3. Mulholland Dr. (2001) M/16 R: David Lynch
- 4. Eyes Wide Shut (1999) M/16 R: Stanley Kubrick
- 5. El Topo (1970) M/16 R: Alejandro Jodorowsky

B – Discriminação, racismo, xenofobia, homofobia, discriminação de género e presos políticos (escolhe 3 dos seguintes): *

- 1. The Believer (2001) M/16 R: Henry Bean
- 2. American History X (1998) M/16 R: Tony Kaye
- 3. Get Out (2017) M/16 R: Jordan Peele
- 4. Django Unchained (2012) M/16 R: Quentin Tarantino
- 5. Green Book (2018) M/12 R: Peter Farrelly
- 6. The Butler (2013) M/12 R: Lee Daniels
- 7. Dallas Buyers Club (2013) M/16 R: Jean-Marc Vallée
- 8. The Hurricane (1999) M/12 R: Norman Jewison
- 9. 12 Years a Slave (2013) M/16 R: Steve McQueen
- 10. Hunger (2008) M/16 R: Steve McQueen
- 11. BlackKkKlansman (2018) M/14 R: Spike Lee
- 12. Crash (2004) M/12 R: Paul Haggis

F – Sexualidade e sociedade – imagem vs expectativa (escolhe 2 dos seguintes): *

- 1. Moonlight (2016) M/16 R: Barry Jenkins
- 2. The Danish Girl (2014) M/14 R: Tom Hooper
- 3. Portrait de la jeune fille en feu (2019) M/12 R: Céline Sciamma
- 4. Close (2022) M/12 R: Lukas Dhont
- 5. Beginners (2010) M/12 R: Mike Mills

I – Formas de abuso de poder masculino (e) social sobre mulheres, e, ou, menores (escolhe 3 dos seguintes): *

- 1. Elle (2016) M/16 R: Paul Verhoeven
- 2. El secreto de sus ojos (2009) M/16 R: Juan José Campanella
- 3. Room (2015) M/14 R: Lenny Abrahamson
- 4. Sleepers (1996) M/16 R: Barry Levinson
- 5. You Were Never Really Here (2017) M/16 R: Lynne Ramsay
- 6. Mystic River (2003) M/12 R: Clint Eastwood
- 7. Little Children (2006) M/16 R: Todd Field
- 8. Doubt (2008) M/12 R: John Patrick Shanley
- 9. Hard Candy (2005) M/16 R: David Slade

J – Adolescência e secundário (escolhe 3 dos seguintes): *

- 1. Juno (2007) M/12 R: Jason Reitman
- 2. Lady Bird (2017) M/14 R: Greta Gerwig
- 3. Easy A (2010) M/12 R: Will Gluck
- 4. 10 Things I Hate About You (1999) M/12 R: Gil Junger
- 5. Thirteen (2003) M/16 R: Catherine Hardwicke
- 6. Kids (1995) M/16 R: Larry Clark

K – Distúrbios alimentares, de sono, ansiedade e estigmatização social (escolhe 2 dos seguintes): *

- 1. To The Bone (2017) M/16 R: Marti Noxon
- 2. Precious (2009) M/16 R: Lee Daniels
- 3. The Machinist (2004) M/16 R: Brad Anderson
- 4. Girl, Interrupted (1999) M/16 R: James Mangold
- 5. Lars and the Real Girl (2007) M/12 R: Craig Gillespie

L – Ética, moralidade, formação, ambição e obstinação (escolhe 3 dos seguintes): *

- 1. Nightcrawler (2014) M/14 R: Dan Gilroy
- 2. Black Swan (2010) M/16 R: Darren Aronofsky
- 3. Wiplash (2014) M/14 R: Damien Chazelle
- 4. The Lost City of Z (2016) M/12 R: James Gray

- 5. Limitless (2011) M/12 R: Neil Burger
- 6. Verdens verste menneske (2021) M/14 R: Joachim Trier
- 7. Lord of War (2005) M/16 R: Andrew Niccol
- 8. The Revenant (2015) M/14 R: Alejandro G. Iñárritu
- 9. Prisoners (2013) M/16 R: Denis Villeneuve
- 10. The Wolf of Wall Street (2013) M/16 R: Martin Scorsese
- 11. The Devil's Advocate (1997) M/16 R: Taylor Hackford
- 12. El laberinto del fauno (2006) M/16 R: Guillermo del Toro

N – Biografias de artistas (escolhe **apenas 3** dos seguintes): *

- 1. Control (2007) M/16 R: Anton Corbijn
- 2. Factory Girl (2006) M/16 R: George Hickenlooper
- 3. Before Night Falls (2000) M/16 R: Julian Schnabel
- 4. Frida (2002) M/12 R: Julie Taymor
- 5. Loving Vincent (2017) M/14 R: Dorota Kobiela e Hugh Welchman
- 6. La Vie En Rose (2007) M/12 R: Olivier Dahan
- 7. Ray (2004) M/12 R: Taylor Hackford
- 8. Walk the Line (2005) M/12 R: James Mangold
- 9. Shine (1996) M/12 R: Scott Hicks
- 10. Quills (2000) M/16 R: Philip Kaufman
- 11. Listen to Me Marlon (2015) M/12 R: Stevan Riley
- 12. I Am Heath Ledger (2017) TI R: Derik Murray e Adrian Buitenhuis
- 13. I'm Not There (2007) M/12 R: Todd Haynes
- 14. Jodorowsky's Dune (2013) M/14 R: Frank Pavich
- 15. The Life and Death of Peter Sellers (2004) M/12 R: Stephen Hopkins
- 16. The Libertine (2004) M/16 R: Laurence Dunmore
- 17. Gods and Monsters (1998) M/16 R: Bill Condon
- 18. Bohemian Rhapsody (2018) M/12 R: Bryan Singer
- 19. Mary Shelley (2017) M/12 R: Haifaa Al-Mansour
- 20. Maudie (2016) M/12 R: Aisling Walsh
- 21. My Left Foot: The Story of Christy Brown (1989) M/12 R: Jim Sheridan
- 22. Ed Wood (1994) M/12 R: Tim Burton
- 23. Finding Neverland (2004) M/12 R: Marc Forster

P – Biografias de figuras históricas (escolhe 3 das seguintes): *

- 1. The Assassination of Jesse James by the Coward Robert Ford (2007) M/12 R: Andrew Dominik
- 2. Public Enemies (2009) M/16 R: Michael Mann
- 3. J. Edgar (2011) M/12 R: Clint Eastwood
- 4. The Aviator (2004) M/12 R: Martin Scorsese
- 5. A Beautiful Mind (2001) M/12 R: Ron Howard
- 6. Il Divo (2008) M/16 R: Paolo Sorrentino

T – Distopias reais, o peso da fome versus o peso do dinheiro; o custo do trabalho versus o tempo de vida (escolhe 2 das seguintes): *

- 1. O Túmulo dos Pirilampos (1988) M/12 R: Isao Takahata
- 2. Triangle of Sadness (2022) M/12 R: Ruben Östlund
- 3. Parasite (2019) M/14 R: Bong Joon Ho
- 4. Ikiru (1952) M/12 R: Akira Kurosawa

X – Família, envelhecimento, e doença mental degenerativa (escolhe 3 das seguintes): *

- 1. The Father (2020) M/12 R: Florian Zeller
- 2. The Curious Case of Benjamin Button (2008) M/12 R: David Fincher
- 3. The Godfather Part II (1974) M/16 R: Francis Ford Coppola [sessão dupla]
- 4. What's Eating Gilbert Grape (1993) M/12 R: Lasse Hallström
- 5. Inception (2010) M/12 R: Christopher Nolan
- 6. Interstellar (2014) M/12 R: Christopher Nolan
- 7. Vortex (2021) M/14 R: Gaspar Noé
- 8. Falling (2020) M/14 R: Viggo Mortensen
- 9. Still Alice (2014) M/12 R: Richard Glatzer e Wash Westmoreland
- 10. The Northman (2022) M/16 R: Robert Eggers
- 11. Melancholia (2011) M/12 R: Lars von Trier
- 12. The Tree of Life (2011) M/12 R: Terrence Malick

Y – Adaptações de Comics (escolhe **2** dos seguintes): *

- 1. X-Men: Days of Future Past (2014) M/12 R: Bryan Singer
- 2. The Dark Knight (2008) M/12 R: Christopher Nolan
- 3. Watchmen (2009) M/16 R: Zack Snyder
- 4. From Hell (2001) M/16 R: Albert Hughes e Allen Hughes
- 5. Batman Returns (1992) M/12 R: Tim Burton

Z – Abusos de direitos fundamentais - tráfico humano e formas de exploração (escolhe **3** dos seguintes): *

- 1. Eastern Promises (2007) M/16 R: David Cronenberg
- 2. Taken (2008) M/16 R: Pierre Morel
- 3. The Whistleblower (2010) M/16 R: Larysa Kondracki
- 4. Millennium 2: A Rapariga que Sonhava com uma Lata de Gasolina e um Fósforo (2009) M/16 R: Daniel...
- 5. Blood Diamond (2006) M/16 R: Edward Zwick
- 6. Never Let Go (2010) M/16 R: Mark Romanek
- 7. Only God Forgives (2013) M/16 R: Nicolas Winding Refn

Anexo 8 – ME consultados

Manuais escolares de 7.º ano

Ana Rodrigues Oliveira, Francisco Cantanhede, Isabel Catarino, Marília Gago, Paula Torrão, *O Fio da História – 7.º ano*, 1.ª edição, Texto Editores (Leya), 2021. (p. 56 a 199)

-- Revisão científica:

- João Zilhão (Centro de Arqueologia da Universidade de Lisboa);
- Henrique Matias (Centro de Arqueologia da Universidade de Lisboa);
- Carmen Soares (Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra);
- Maria Helena da Cruz Coelho (Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra).

✓ *Manual certificado pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (2021).*

Alcino Pedrosa, António Travassos, Teresa Magano, *Somos História 7 – 7.º ano*, Porto, Areal Editores, 2021. (p. 56 a 224)

-- Revisão científica:

- Andreia Arezes (Faculdade de Letras da Universidade do Porto).

✓ *Manual certificado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu (2021).*

Marta Torres, Miguel Monteiro de Barros, *Manual de História 7 – 7.º ano*, Lisboa, Raiz Editora, 2021. (p. 46 a 193)

-- Revisão científica:

- (?)

✓ *Manual certificado pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (2021).*

Cláudia Amaral, Bárbara Alves, Tiago Tadeu, Olanda Vilaça, *HSI: História Sob Investigação – 7.º ano*, Porto, Porto Editora, 2021. (p. 48 a 193)

-- Revisão Científica:

- Isabel Barca.

✓ *Manual certificado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu (2021).*

Cristina Maia, Ana Margarida Maia, Jorge Pereira Araújo, Ana Margarida Camarez, *Vamos à História – 7.º ano*, Porto, Porto Editora, 2021. (p. 56 a 193.)

-- Revisão Científica:

- Luís Miguel Duarte.

✓ *Manual certificado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu (2021).*

Manuais escolares de 8.º ano

Teresa Magano, Andreia Andrade, Cristina Pereira, Helena Teixeira, Patrícia Remelgado, *Somos História 8 – 8.º ano*, Porto, Areal Editores, 2022. (p. 1 a 68)

-- Revisão Científica:

- Andreia Arezes (Faculdade de Letras da Universidade do Porto).

-- Revisão Pedagógica:

- António Travassos.

✓ *Manual certificado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu (2022).*

Ana Sofia Pinto, Marta Torres, Miguel Monteiro de Barros, *Hoje Há História! – 8.º ano*, Lisboa, Raiz Editora, 2022. (p. 1 a 82)

-- Revisão Científica:

- Pedro Cardim (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa);
- Paulo Fernandes (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa).

✓ *Manual certificado pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (2022).*

Cláudia Amaral, Bárbara Alves, Tiago Tadeu, Olanda Vilaça, *HSI: História Sob Investigação – 8.º ano*, Porto, Porto Editora, 2022. (p. 1 a 68)

-- Revisão Científica:

- Isabel Barca.

✓ *Manual certificado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu (2022).*

Cristina Maia, Ana Margarida Maia, Jorge Pereira Araújo, Ana Margarida Camarez, *Vamos à História – 8.º ano*, Porto, Porto Editora, 2022. (p. 1 a 76)

-- Revisão Científica:

- Luís Miguel Duarte (Faculdade de Letras da Universidade do Porto).
 - ✓ *Manual certificado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu (2022).*

Manuais escolares de 10.º ano¹⁴²

Alexandra Fortes, Fátima Freitas Gomes, José Fortes, *Novo Linhas da História 10 – 10.º ano* (Partes 1, 2 e 3), Porto, Areal Editores, 2021.

-- Revisão Científica:

- (?)
 - ✓ *Manual certificado pela (?).*

Maria Antónia Monterroso Rosas, Célia Pinto do Couto, Elisabete Jesus, *Entre Tempos – 10.º ano* (Partes 1, 2 e 3), Porto, Porto Editora, 2021.

-- Revisão Científica:

- Elvira Cunha de Azevedo Mea.
 - ✓ *Manual certificado pela (?).*

¹⁴² A informação não consta nas páginas do Ministério da Educação e Ciência.

Anexo 9 – AE de 7.º, 8.º e 10.º em estudo

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	
10.º ano	
Raízes Mediterrânicas da Civilização Europeia – Cidade Cidadania e Império na Antiguidade Clássica	<p>O modelo ateniense:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar que a polis ateniense se constituiu como um centro politicamente autónomo onde se desenvolveram formas restritas de participação democrática. <p>O modelo romano:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Justificar a extensão do direito de cidadania romana enquanto processo de integração; - Distinguir formas de organização do espaço nas cidades do Império tendo em conta as suas funções cívicas, políticas e culturais; - Analisar a relevância do legado político e cultural clássico para a civilização ocidental, nomeadamente ao nível da administração, da língua, do direito, do urbanismo, da arte e da literatura; - Distinguir os instrumentos de aculturação usados no processo de romanização da Península Ibérica; - Identificar/aplicar os conceitos: urbe; império; cidadão; Direito; urbanismo; romanização; civilização; época clássica.
Dinamismo Civilizacional da Europa Ocidental nos Séculos XIII a XIV – Espaços, Poderes e Vivências	<p>O espaço português:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o cristianismo como matriz identitária europeia; Analisar a extensão da rutura verificada na passagem da realidade imperial romana para a fragmentada realidade medieval, mais circunscrita ao local e ao regional; - Compreender que o senhorio constituía a realidade organizadora da vida económica e social do mundo rural, caracterizando as formas de dominação que espoletava; - Contextualizar a autonomização e independência de Portugal no movimento de expansão demográfica, económica, social e religiosa europeia; - Demonstrar a especificidade da sociedade portuguesa concelhia, distinguindo a diversidade de estatutos sociais e as modalidades de relacionamento com o poder régio e os poderes senhoriais; - Enquadrar os privilégios e as imunidades no exercício do poder senhorial; - Interpretar a afirmação do poder régio em Portugal como elemento estruturante da coesão interna e de independência do país; - Identificar/aplicar os conceitos: concelho; senhorio; vassalidade; imunidade; monarquia feudal; cortes/parlamento; época medieval.
A Abertura Europeia ao Mundo – Mutações nos Conhecimentos, Sensibilidades e Valores nos Séculos XV e XVI	<p>O alargamento do conhecimento do mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o papel dos portugueses na abertura europeia ao mundo e a sua contribuição para a síntese renascentista; - Demonstrar que o império português foi o primeiro poder global naval; - Reconhecer que o contributo português se baseou na inovação técnica e na observação e descrição da natureza, abrindo caminho ao desenvolvimento da ciência moderna; - Demonstrar que as novas rotas de comércio intercontinental promoveram a circulação de pessoas e produtos, influenciando os hábitos culturais à escala global; - Reconhecer que a prosperidade das potências imperiais se ficou também a dever ao tráfico de seres humanos, principalmente de África para as plantações das Américas; - Identificar/aplicar os conceitos: navegação astronómica; cartografia; experiencialismo; globalização. <p>A reinvenção das formas artísticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar na produção cultural renascentista europeia e portuguesa as heranças da Antiguidade Clássica assim como as continuidades e rupturas com o período medieval; - Reconhecer a retoma renascentista da conceção antropocêntrica e da perspetiva matemática no urbanismo, na arquitetura e na pintura; - Analisar a expressão naturalista na pintura e na escultura; - Problematizar a produção artística em Portugal: do gótico-manuelino à afirmação das novas tendências renascentistas; - Desenvolver a sensibilidade estética, através da identificação e da apreciação de manifestações artísticas e/ou literárias do período renascentista; - Identificar/aplicar os conceitos: Renascimento; humanista; antropocentrismo; classicismo; naturalismo; perspetiva; Manuelino. <p>A renovação espiritual e religiosa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar a reforma protestante como movimento de humanização e individualização das crenças e a contrarreforma católica enquanto resposta aquela;

	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar as principais igrejas reformadas; - Avaliar o impacto da reforma católica na sociedade portuguesa; - Identificar/aplicar os conceitos: Reforma; contrarreforma; heresia; dogma; sacramento; inquisição; época moderna; identidade.
7.º ano	
A Herança do Mediterrâneo Antigo	<p>Os gregos no séc. V a. C.: exemplo de Atenas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar a experiência democrática de Atenas do século V a.C., nomeadamente a importância do princípio da igualdade dos cidadãos perante a lei, identificando as suas restrições; - Identificar manifestações artísticas do período clássico grego, ressaltando os seus aspetos estéticos e humanistas; - Reconhecer os contributos da civilização helénica para o mundo contemporâneo; - Identificar/aplicar os conceitos: cidade-estado; democracia; cidadão; meteco; escravo; economia comercial e monetária; arte clássica; método comparativo. <p>O mundo romano no apogeu do império:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referir o espaço imperial romano nos séculos II e III e a sua diversidade de recursos, povos e culturas; - Caracterizar a economia romana como urbana, comercial, monetária e escravagista; Compreender que a língua, o Direito e a administração foram elementos unificadores do império; - Caracterizar o poder imperial acentuando o seu estatuto sagrado e o controlo exercido sobre as instituições políticas; - Caracterizar a arquitetura romana; - Reconhecer os contributos da civilização romana para o mundo contemporâneo; - Identificar/aplicar os conceitos: império; magistrado; administração; urbanismo; Direito; romanização. <p>Origem e difusão do cristianismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar o aparecimento do cristianismo na Palestina ocupada pelo império romano; - Relacionar a difusão do cristianismo com a utilização das infraestruturas imperiais romanas e com as condições culturais; - Identificar/aplicar os conceitos: cristianismo; cristão; Antigo Testamento; Novo Testamento; continuidade; mudança.
A Formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica	<p>A Europa dos séculos VI a IX:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar que a passagem da realidade imperial romana para a fragmentada realidade medieval se deveu ao clima de insegurança originado pelas invasões, pelos conflitos constantes e pela regressão económica; - Reconhecer a importância da Igreja enquanto fator de unidade numa realidade fragmentada; - Identificar/aplicar os conceitos: Idade Média; bárbaros; economia de subsistência; reino; monarquia; Igreja Católica; ordem religiosa; rutura. <p>O mundo muçulmano em expansão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar acontecimentos relacionados com as origens da religião islâmica e a sua expansão; - Reconhecer a língua e a religião como fatores de unidade do mundo islâmico; - Caracterizar o carácter cosmopolita, comercial e urbano do mundo islâmico medieval; - Identificar/aplicar os conceitos: islamismo; islão; muçulmano; Corão. <p>A sociedade europeia nos séculos IX a XII:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância da aristocracia guerreira e do clero cristão na regulação da sociedade, dada a fragilidade do poder régio; - Analisar as dinâmicas económicas e sociais existentes entre senhores e camponeses; - Compreender como se processavam as relações de vassalagem; - Identificar/aplicar os conceitos: aristocracia; feudo; clero; nobreza; povo; servo; vassalo. <p>A Península Ibérica nos séculos IX a XII:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer na Península Ibérica a existência de diferentes formas de relacionamento entre cristãos, muçulmanos e judeus; - Descrever a formação do Reino de Portugal, nomeadamente a luta de D. Afonso Henriques pela independência; - Relacionar a formação do Reino de Portugal com as dinâmicas de interação entre as unidades políticas cristãs e com a reconquista; - Referir os momentos-chave da autonomização e reconhecimento da independência de Portugal; - Identificar/aplicar os conceitos: condado; independência política; judeu.

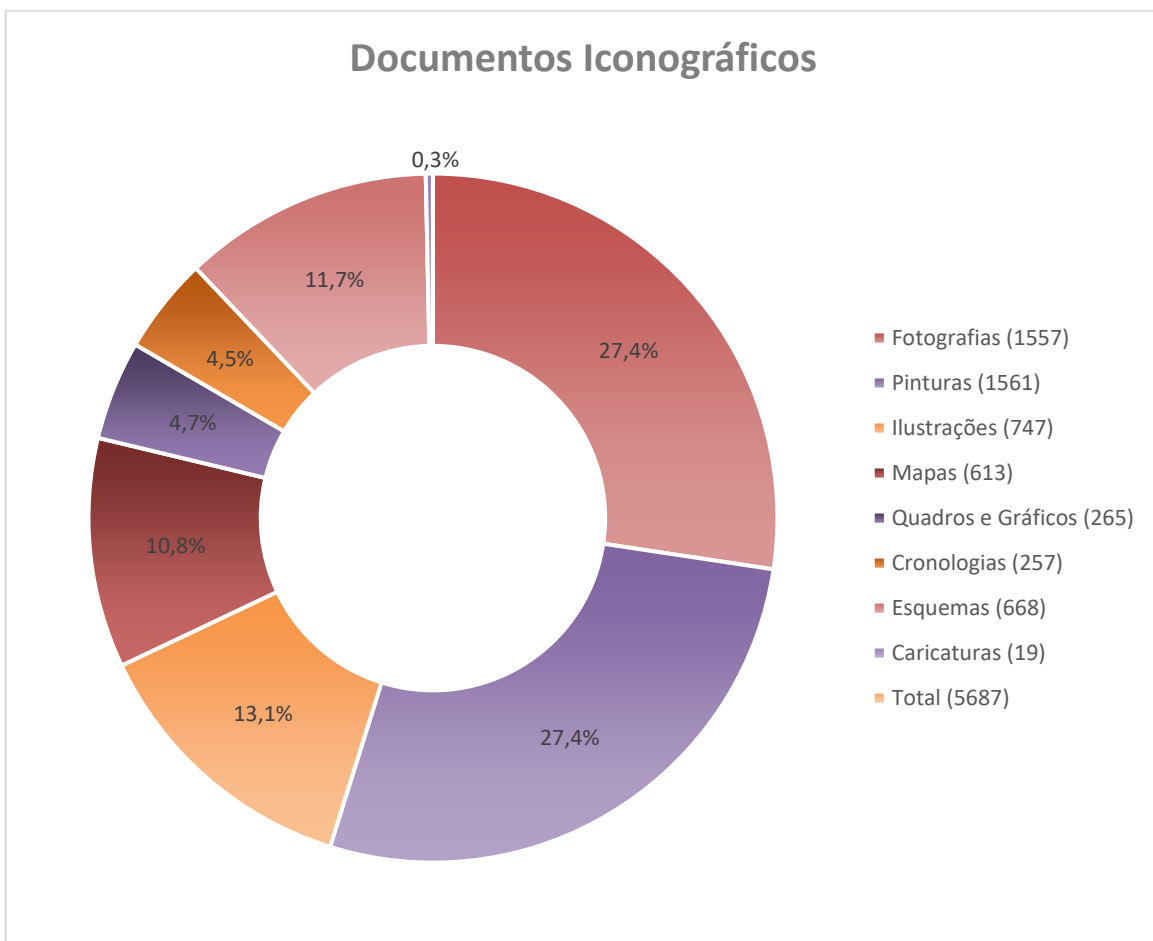
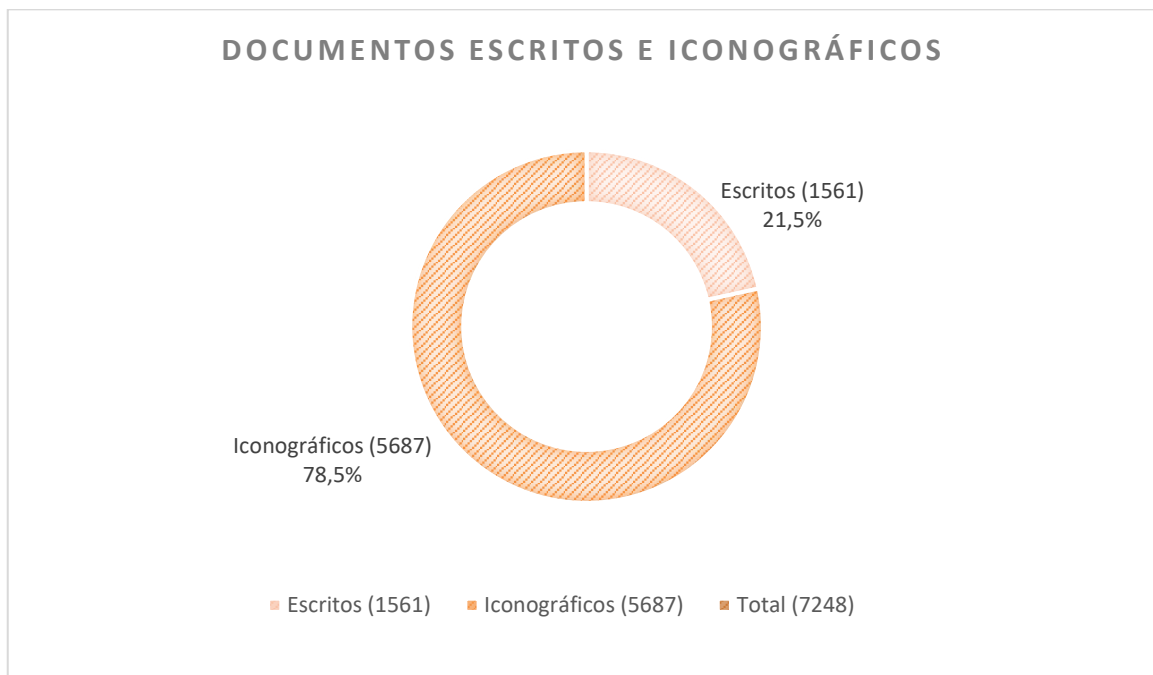
<p>Portugal no Contexto Europeu dos Séculos XII a XIV</p>	<p>Desenvolvimento económico, relações sociais e poder político nos séculos XII e XIV:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o processo de passagem de uma economia de subsistência para uma economia monetária e urbana na Europa medieval; - Relacionar inovações técnicas e desenvolvimento demográfico com o dinamismo económico do período histórico estudado; - Interpretar o aparecimento da burguesia; - Explicar a divisão do país em senhorios laicos e eclesiásticos e em concelhos; - Analisar o processo de fortalecimento do poder régio; - Relacionar o crescimento de Lisboa com o dinamismo comercial marítimo e urbano da Europa nos séculos XIII e XIV; - Identificar/aplicar os conceitos: senhorio; concelho; foral; mercado; feira; burguês; Cortes. <p>A cultura portuguesa face aos modelos europeus:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o papel exercido pelas instituições monásticas e pelas cortes régias e senhoriais na produção e disseminação de cultura; - Caracterizar os estilos românico e gótico, destacando especificidades regionais; - Identificar/aplicar os conceitos: universidade; cultura popular; românico; gótico. <p>Crises e revolução no século XIV:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar a crise económica, social e política do século XIV em Portugal, integrando as guerras fernandinas no contexto da Guerra dos Cem Anos; - Integrar a revolução de 1383-1385 num contexto de crise e rutura, realçando os seus aspetos dinásticos e os confrontos militares, assim como as suas consequências políticas, sociais e económicas; - Identificar/aplicar os conceitos: crise económica; quebra demográfica; peste; revolução.
8.º ano	
<p>Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI</p>	<p>A abertura ao mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referir as principais condições e motivações da expansão portuguesa; - Demonstrar a importância que o poder régio e os diversos grupos sociais tiveram no arranque da expansão portuguesa; - Reconhecer rumos e etapas principais da expansão henriquina; - Relacionar a política expansionista de D. João II e a assinatura do Tratado de Tordesilhas com a estratégia ibérica de partilha de espaços coloniais; - Identificar as principais características da conquista e da ocupação espanholas na América Central e do Sul; - Caracterizar sumariamente as principais civilizações de África, América e Ásia à chegada dos europeus; - Distinguir formas de ocupação e de exploração económicas implementadas por Portugal em África, Índia e Brasil, considerando as especificidades de cada uma dessas regiões; - Reconhecer a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos como uma realidade da expansão; - Identificar as rotas intercontinentais, destacando os principais centros distribuidores de produtos ultramarinos; - Compreender que as novas rotas de comércio intercontinental constituíram a base do poder global naval português, promovendo a circulação de pessoas e produtos e influenciando os hábitos culturais; - Identificar/aplicar os conceitos: navegação astronómica; colonização; capitão-donatário; império colonial; <i>mare clausum</i>; monopólio comercial; feitoria; tráfico de escravos; aculturação/ encontro de culturas; missionação; globalização. <p>Renascimento e Reforma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar a renovação cultural dos séculos XV e XVI com o apoio mecenático; - Compreender o desenvolvimento de novos valores e atitudes e o papel da imprensa na sua disseminação; - Compreender a inspiração clássica da arte renascentista e as especificidades do manuelino; - Compreender em que condições se desenvolveu, na Cristandade ocidental, um movimento de insatisfação e de crítica que culminou numa rutura religiosa; - Conhecer alguns dos princípios ideológicos que separam o protestantismo do catolicismo; - Reconhecer que tanto a reforma protestante como a católica foram acompanhadas de manifestações de intolerância, destacando o caso da Península Ibérica; - Identificar/aplicar os conceitos: humanismo; renascimento; mecenato; geocentrismo/heliocentrismo; teocentrismo/antropocentrismo; arte renascentista;

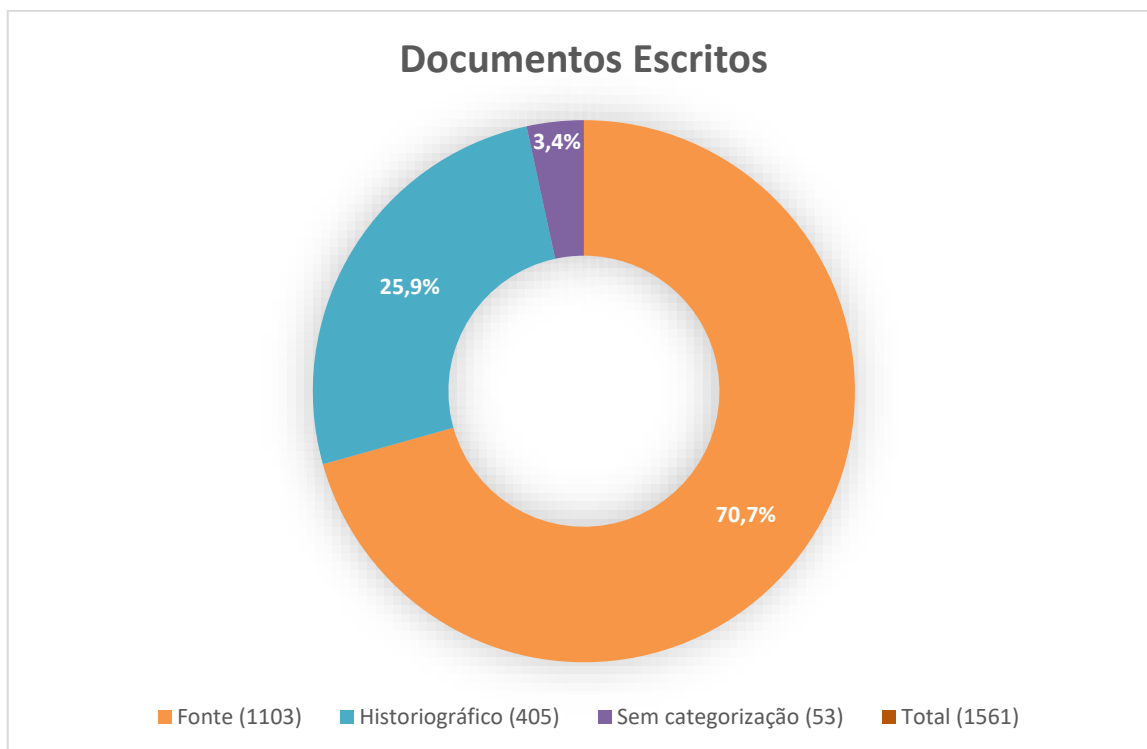
	manuelino; naturalismo; reforma protestante/ contrarreforma; dogma; individualismo; cristão-novo
--	--

Anexo 10 – Lista das Biografias

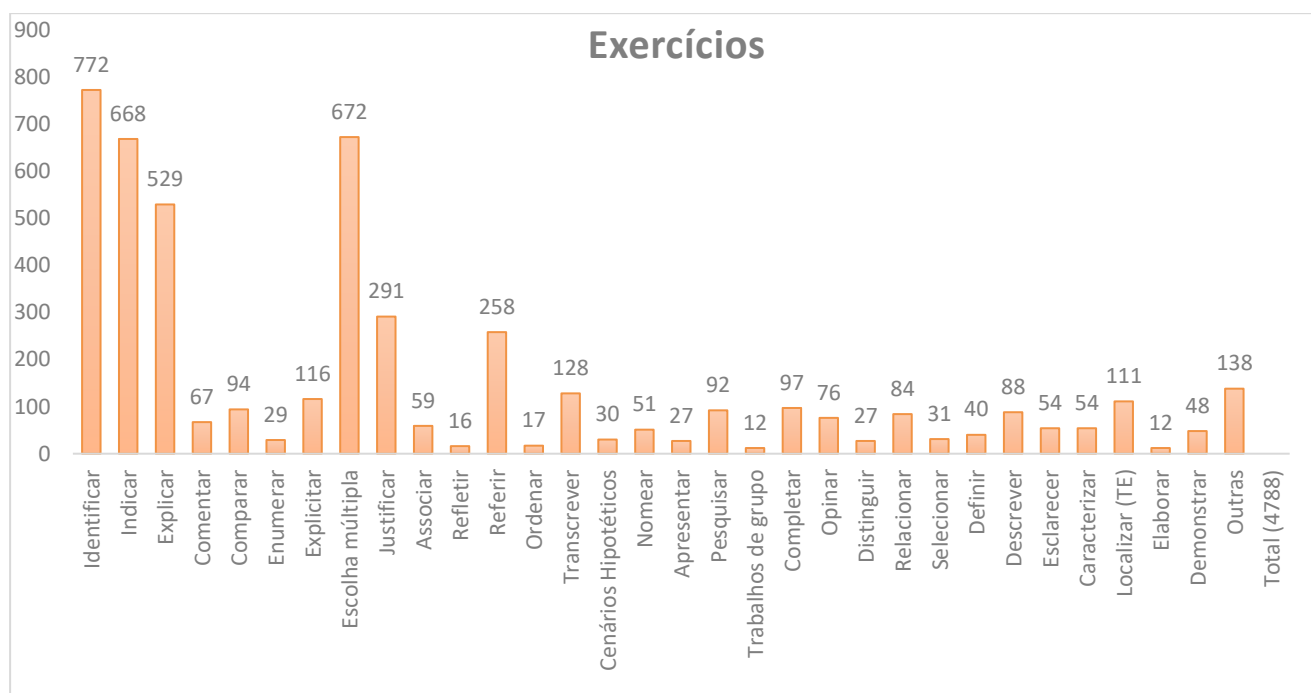
BIOGRAFIAS	
<i>Entre Tempos – 10.º ano</i>	<i>Novo Linhas da História – 10.º ano</i>
Péricles	Péricles
Demóstenes	
Fídias	
Octávio César Augusto	Octávio César Augusto
Caracala	
Virgílio	
Viriato	
Constantino, o Grande	
Teodósio	
	D. Henrique
D. Afonso Henriques	D. Afonso Henriques
D. Afonso II	
D. Afonso III	D. Afonso III
D. Dinis	D. Dinis
Santo António	
Pedro Hispano	
D. Pedro, Conde de Barcelos	
Francisco I de França	
Infante D. Henrique	Infante D. Henrique
	D. Manuel
	D. João III
Pedro Álvares Cabral	
D. João de Castro	
Garcia de Orta	
Duarte Pacheco Pereira	
Miguel Ângelo	
Martinho Lutero	Martinho Lutero
Bartolomeu de las Casas	
Erasmus	
Leonardo da Vinci	
João Calvino	João Calvino
Inácio de Loyola	
Francisco Xavier	
Padre António Vieira	
Filippo Brunelleschi	

Anexo 11 – Gráficos dos Documentos presentes nos ME





Anexo 12 – Gráfico dos Exercícios presentes nos ME



Anexo 13 – Lista dos Conceitos

Conceitos	
1. <i>Pólis</i> (ou cidade-estado) – 7.º e 10.º ano	6
2. Colónias gregas – 7.º ano	
3. <i>Ágora</i> – 10.º ano	
4. Democracia Antiga – 10.º ano	
5. Democracia – 7.º e 10.º ano	6
6. Cidadão – 7.º e 10.º ano	7
7. Meteco – 7.º e 10.º ano	6
8. Escravo – 7.º e 10.º ano	6
9. Civilização Helénica – 7.º ano	
10. Filosofia – 7.º ano	
11. Ordem arquitetónica – 10.º ano	
12. Império – 7.º e 10.º ano	7
13. Urbe – 10.º ano	2
14. Magistratura – 7.º e 10.º ano	6
15. Direito (romano) – 7.º e 10.º ano	7
16. Administração – 7.º ano	5
17. Pragmatismo – 10.º ano	
18. Civilização – 7.º e 10.º ano	3
19. Época Clássica – 10.º ano	3
20. Arte clássica – 7.º ano	5
21. Método comparativo – 7.º ano	4
22. Urbanismo – 7.º e 10.º ano	6
23. Fórum – 10.º ano	
24. Romanização – 7.º e 10.º ano	7
25. Cristianismo – 7.º ano	5
26. Cristão – 7.º ano	5
27. Novo Testamento – 7.º ano	5
28. Antigo Testamento – 7.º ano	4
29. Aculturação (para Roma e expansão) – 8.º e 10.º ano	6
30. Mudança – 7.º ano	4
31. Continuidade – 7.º ano	4
32. Município – 10.º ano	
33. Igreja romano-cristã – 10.º ano	
34. Época medieval (ou Idade Média) – 7.º e 10.º ano	7
35. <i>Bárbaros</i> – 7.º ano	5
36. <i>Rutura</i> – 7.º ano	5
37. Senhorio – 7.º e 10.º ano	7
38. Reino – 7.º e 10.º ano	6
39. Comuna – 10.º ano	
40. Papado – 10.º ano	
41. Igreja Católica – 7.º ano	5
42. Ordem Religiosa – 7.º ano	5
43. Igreja Ortodoxa Grega – 10.º ano	
44. Islão – 7.º ano	5
45. Burguesia – 7.º e 10.º ano	4
46. Economia monetária (e comercial) – 7.º e 10.º ano	6
47. Economia de subsistência – 7.º ano	5
48. Reconquista – 7.º ano	
49. Vassalidade – 7.º e 10.º ano	4
50. Imunidade – 10.º ano	
51. Mesteiral – 10.º ano	

52. Concelho(s) – 7.º e 10.º ano	7
53. Carta de foral – 7.º e 10.º ano	5
54. Monarquia – 7.º ano	5
55. Feudo – 7.º ano	5
56. Vassalo – 7.º ano	5
57. Monarquia feudal – 10.º ano	3
58. Condado – 7.º ano	5
59. Independência Política – 7.º ano	5
60. Cúria Régia – 10.º ano	
61. Legista – 10.º ano	
62. Cortes (parlamento é sugerido como sinónimo) – 7.º e 10.º ano	8
63. Inquirições – 10.º ano	
64. Islamismo – 7.º ano	4
65. Corão – 7.º ano	5
66. Muçulmano – 7.º ano	5
67. Clero – 7.º ano	5
68. Nobreza – 7.º ano	5
69. Povo – 7.º ano	5
70. Aristocracia – 7.º ano	5
71. Servo – 7.º ano	5
72. Judeu – 7.º ano	5
73. Mercado – 7.º ano	5
74. Feira – 7.º ano	5
75. Burguês – 7.º ano	2
76. Arte (estilo) Gótica – 7.º e 10.º ano	6
77. Românico – 7.º ano	6
78. Confraria – 10.º ano	
79. Corporação – 10.º ano	
80. Universidade – 7.º e 10.º ano	6
81. Cultura erudita – 10.º ano	
82. Cultura popular – 7.º e 10.º ano	6
83. Cultura Cortesã – 7.º ano	
84. Crise económica – 7.º ano	5
85. Peste – 7.º ano	5
86. Quebra demográfica – 7.º ano	5
87. Revolução – 7.º ano	5
88. Época Moderna – 10.º ano	2
89. Renascimento – 8.º e 10.º ano	6
90. Arte renascentista – 8.º ano	4
91. Globalização – 8.º e 10.º ano	6
92. Colonização – 8.º ano	5
93. Tráfico de escravos – 8.º ano	4
94. Império colonial – 8.º ano	4
95. Encontro de culturas – 8.º ano	4
96. Capitão-donatário – 8.º ano	5
97. Feitoria – 8.º ano	4
98. Navegação astronómica – 8.º e 10.º ano	6
99. <i>Mare clausum</i> – 8.º ano	4
100. Monopólio comercial – 8.º ano	4
101. Cartografia – 10.º ano	2
102. Experiencialismo* – 10.º ano	2
103. Mentalidade quantitativa – 10.º ano	
104. Revolução copernicana – 10.º ano	
105. Civilidade – 10.º ano	
106. Intelectual – 10.º ano	
107. Humanismo (humanista) – 8.º e 10.º ano	6

108. Mecenas – 8.º ano	4
109. Teocentrismo – 8.º ano	4
110. Heliocentrismo – 8.º ano	4
111. Geocentrismo – 8.º ano	3
112. Antropocentrismo – 8.º e 10 ano	6
113. Individualismo – 8.º ano	4
114. Classicismo – 10.º ano	2
115. Naturalismo – 8.º e 10 ano	6
116. Perspetiva – 10.º ano	2
117. Manuelino – 8.º e 10 ano	6
118. Heresia – 10.º ano	2
119. Reforma – 10.º ano	2
120. Dogma – 8.º e 10 ano	6
121. Predestinação – 10.º ano	
122. Sacramento(s) – 10.º ano	2
123. Rito – 10.º ano	
124. Identidade – 10.º ano	2
125. Reforma Protestante – 8.º ano	4
126. Contrarreforma e Reforma Católica – 8.º e 10 ano	6
127. Cristão-novo – 8.º ano	4
128. Concílio – 10.º ano	
129. Seminário – 10.º ano	
130. Catecismo – 8.º e 10 ano	2
131. <i>Índex</i> – 10.º ano	
132. Inquisição – 10.º ano	2
133. Proselitismo – 10.º ano	
134. Providencialismo – 10.º ano	
135. Racismo – 10.º ano	
136. Direitos Humanos – 10.º ano	
137. Missionação – 8.º e 10 ano	5
138. Miscigenação – 8.º e 10 ano	2

Anexo 14

Lista de Figuras Históricas nas Fontes Escritas		
Figuras Históricas	Repetições	Obras
Platão	4	<i>A República</i> , séc. IV a.C. <i>Protágoras</i> , c. 380 a.C. “O pensamento filosófico”, in <i>HSI: História Sob Investigação – 7.º ano</i> , 2021, p. 62. <i>Apologia de Sócrates</i> , Guimarães Editora, 2019.
Aristóteles	39	<i>Política</i> , c. 350 a.C. (26) <i>Constituição dos Atenienses</i> , c. 350 a.C. (11) <i>Ética a Nicómaco</i> , séc. IV a.C. “O pensamento filosófico”, in <i>HSI: História Sob Investigação – 7.º ano</i> , 2021, p. 62.
Xenofonte	8	<i>O Económico</i> , c. 370 a.C. (6) <i>Sobre os Rendimentos</i> , c. 370 a.C. (2)
Tucídides	14	<i>História da Guerra do Peloponeso</i> , séc. V a.C.
Suetónio	6	<i>As Vidas dos Doze Césares – Júlio César, Octávio César Augusto</i> , Vol. I, Lisboa, Edições Sílabo, 2005.
Homero	2	<i>Odisseia</i> .
Augusto	2	<i>Res gestae Divi Augusti</i> , 14 d.C.
Dion Cassius	6	<i>História de Roma</i> , III d.C.
Ulpiano	1	<i>Des Institutes</i> , Digeste.
Caracala	3	<i>Édito de Caracalora</i> , 212.
Estrabão	8	<i>Geografia</i> , séc. III.
Tito Lívio	5	<i>Ab Urbe Condita</i> , Livro XLV, I a.C. – I d.C. <i>História de Roma</i> . (4)
Luciano de Samosata	3	<i>Anacársis</i> .
Demóstenes	5	<i>Contra Aristogítton</i> . <i>Contra Timócrates</i> . <i>Contra Aphobos</i> , c. 363 a.C. <i>Contra Neera</i> , c. 340 a.C. <i>Illa Filítica</i> , 341 a.C.
Péricles	6	In <i>História da Guerra do Peloponeso</i> , séc. V a.C.
Eurípides	3	<i>As suplicantes</i> . (2) <i>Autólico</i> , c. 430 a.C.
Sócrates	2	“O pensamento filosófico”, in <i>HSI: História Sob Investigação – 7.º ano</i> , 2021, p. 62. In <i>Apologia de Sócrates</i> , Guimarães Editora, 2019.
Isócrates	4	<i>Panegírico</i> , c. 380 a.C. (2) <i>Contra os Sofistas</i> , c. 390 a.C. In <i>A Vida dos Doze Oradores, Vida de Isócrates</i> .
Hesíodo	2	<i>Os Trabalhos e os Dias</i> , séc. VII a.C.
Antífanos	1	Citado por Clemente de Alexandria.
Pseudo-Xenofonte	5	<i>A República dos Atenienses</i> , séc. IV a.C. (4) <i>A Constituição dos Atenienses</i> , c. V a.C. – IV a.C.

Plutarco	8	<i>Comparação de Nícias e de Crassus.</i> <i>Vidas Paralelas.</i> (2) <i>Catão, o Censor</i> , séc. I-II. (2) <i>A vida de Sertório</i> , séc. I-II. <i>Vida de Crasso I.</i> <i>A Vida dos Doze Oradores, Vida de Isócrates.</i>
Heródoto	6	<i>Histórias</i> , séc. V a.C.
Sófocles	1	<i>Édipo Rei</i> , c. 427 a.C.
Lísias	2	<i>Discurso em Olímpia</i> , c. 380 a.C. <i>Contra Eratóstenes</i> , séc. V a.C.
Hipócrates	1	<i>Opera Vera et Adscripta</i> , Tomus Quartus, Lousanne (sic), 1771.
Píndaro	1	<i>Ode Ístmica</i> , c. 480 a.C.
Propércio	1	In <i>Elegias de Sexto Propércio</i> .
Policleto	1	<i>O Cânone</i> .
Varrão	1	<i>Sobre a Agricultura</i> , séc. I a.C.
Herodiano	1	<i>História do Império desde a morte de Marco Arélio</i> , Livro IV.
Dionísio de Halicarnasso	2	<i>Antiguidades romanas</i> , séc. I a.C.
Cícero	3	<i>Do Orador</i> , 55 a.C. (2) <i>Cartas ao irmão Quinto</i> .
Publius Alfenus Varus	1	<i>Digesto</i> .
Plínio	5	<i>Cartas</i> , séc. II d.C.
Públio Élio Aristides	5	<i>Discurso em Louvor de Roma</i> , séc. II.
Virgílio	3	<i>A Eneida</i> .
Claudiano	2	<i>Estilicão</i> .
Horácio	1	<i>Epístola a Augusto</i> .
Plauto	1	<i>O Gorgulho</i> , c. II a.C.
Sêneca	2	<i>Cartas a Lucílio</i> .
Juvenal	2	<i>Sátiras</i> .
Tácito	12	<i>Diálogos</i> . (4) <i>Vida de Agrícola</i> , séc. I-II. (4) <i>Anais</i> , séc. I. (4)
Rutílio Namaciano	1	<i>De Reditu Suo</i> , séc. V.
Caio Salústio Crispo	1	<i>A Conjuração de Catilina</i> .
Santo Agostinho	3	<i>Confissões</i> , 398 d.C. <i>Da Cidade de Deus</i> . <i>Instruções de Gregório Magno a Santo Agostinho</i> , séc. V.
Vespasiano	1	<i>Édito de Vespasiano sobre os Privilégios dos Mestres e dos Médicos</i> , 74 d.C.
Constantino	1	<i>Carta de Constantino ao governador da Bitínia</i> , 313.
Aulo Gélio	1	<i>Noites Áticas</i> .
Estácio	1	<i>Silvae</i> , Liv. IV.
Flavius Josephus	1	<i>Antiguidades Judaicas</i> .
Constantino Augusto e Licínio Augusto	1	<i>Édito de Milão</i> , 313 d.C.

Teodósio	3	<i>Código Teodosiano</i> , 429.
Eusébio de Cesareia	3	<i>Discurso em Honra de Constantino</i> , 325 d.C. <i>História Eclesiástica</i> , séc. IV. <i>A Vida do Abençoado Imperador Constantino</i> .
Hipólito de Roma	1	<i>Tradição Apostólica</i> , séc. III.
Celso	1	<i>O Verdadeiro Discurso</i> , séc. II d.C.
Lactâncio	1	<i>Sobre a Morte dos Perseguidores</i> .
Ammiano Marcelino	1	In <i>Fernanda Espinosa, Antologia de Textos Históricos Medievais</i> , Lisboa, Sá da Costa, 1981.
Procópio de Cesareia	1	<i>História das Guerras</i> , c. 550.
São Jerónimo	6	<i>Comentário a Ezequiel</i> , 410-414. <i>Cartas</i> , séc. IV-V. (5)
São Mateus	4	<i>Evangelho de S. Mateus</i> .
São João	1	<i>Evangelho de São João</i> , séc. II.
São Paulo	4	<i>Epístola de São Paulo aos Colossenses</i> , séc. II.
João (bispo de Nikiu)	1	“ <i>De perseguidos a perseguidores</i> ”, in <i>Manual de História 7 – 7.º ano</i> , 2021, p. 81.
Zósimo	1	<i>Nova História</i> , c. 490.
Jordanes	1	<i>Romana et Getica</i> , séc. VI.
São Martinho de Dume	1	<i>De Correctione Rusticorum</i> , c. 572.
Santo Isidoro de Sevilha	2	“ <i>Conversão dos Suevos</i> ”, séc. VII, in <i>Manual de História 7 – 7.º ano</i> , 2021, p. 131 <i>História dos Reis dos Godos, Vândalos e Suevos</i> .
Gregório de Tours	1	<i>História dos Francos</i> .
Sidónio Apolinário	1	In Robert Fossier, <i>Histoire Sociale de l’Occident Medieval</i> , Paris, Armand Collins, 1970.
Paulo Álvaro	2	<i>Indiculus Luminosus</i> , 854.
Jean de Metz (abade de Gorz)	2	<i>Vida de João</i> , séc. X.
Flodoardo	1	<i>Anais de Flodoardo de Reims</i> .
Foucher de Chartres	1	<i>Histoire du pelerinage de Jérusalem</i> , XII siècle.
Jean de Garlande	1	<i>Dicionário</i> , séc. XIII.
Jean Froissart	2	<i>Crónicas</i> .
Eudo IV da Borgonha	1	“ <i>Privilégios de um grande senhor: cunhar moeda</i> ” (1337), in <i>Entre Tempos – 10.º ano</i> (Parte 2), 2021, p. 12.
Frederico I (Barba Ruiva)	1	Preâmbulo da Paz declara pelo próprio, c. 1152, in <i>Entre Tempos – 10.º ano</i> (Parte 2), 2021, p. 16.
Lambertus Herfeldensis	1	<i>Annales</i> , c. 1514, in <i>Fernanda Espinosa, Antologia de Textos Históricos Medievais</i> , Lisboa, Sá da Costa, 1981.
Gregório VII	3	<i>Dictatus Papae</i> , 1075. (2) <i>Bula de Deposição do imperador Henrique IV pelo Papa Gregório VII</i> , 1076.
Fulbert	2	<i>Carta do bispo Fulbert a Guilherme</i> , séc. XI.
Eudes de Deuil	1	<i>A Conquista da Terra Santa pelos Cruzados</i> , séc. XII.

Nicetas Choniates	1	<i>O Saque de Constantinopla.</i>
Guibert de Nogent	1	<i>História das Cruzadas</i> , séc. XII.
Urbano II	2	In Foucher de Chartres, <i>Histoire du pelerinage de Jérusalem, XII siècle.</i> In <i>Discurso de Urbano II em Clemont</i> , 1095, segundo a versão de Robert le Moine, in <i>Entre Tempos – 10.º ano</i> (Parte 2), 2021, p. 24.
Robert le Moine	1	<i>Discurso de Urbano II em Clemont</i> , 1095, segundo a versão de Robert le Moine, in <i>Entre Tempos – 10.º ano</i> (Parte 2), 2021, p. 24.
Thiou de Morigny	1	<i>Chronique de Morigny</i> , Liv. I, c. 1106-1108.
Helmond	1	<i>Crónica dos Eslavos</i> , c. 1171.
Otão	1	<i>Os feitos de Frederico Barba Ruiva.</i>
Chétrien de Troyes	4	<i>Parceval ou le Comte du Graal</i> , cap. IX, iniciado em 1181. (3) <i>O Cavaleiro do Leão</i> , versão em prosa de Ângela Vaz Leão.
Benedetto Cotrugli	1	<i>Sobre a mercancia e sobre o mercador perfeito</i> , in <i>Entre Tempos – 10.º ano</i> (Parte 2), 2021, p. 36.
Johannes de Trokelowe	2	<i>Annales.</i>
Giovanni Boccaccio	3	<i>Decameron</i> , 1349-1352.
Robert de Avesbury	1	<i>De Gestis Mirabilibus...</i> , séc. XIV.
Enguerran de Monstrelet	1	“Guerra dos Cem Anos”, <i>Crónicas.</i>
D. Afonso Henriques	10	“Carta de Afonso Henriques ao Papa (1142)”, in <i>Documentos Medievais Portugueses</i> , vol. I, tomo I, Lisboa, 1958. (2) “Doação régia ao Mosteiro de São Salvador de Castro de Avelãs (1182)”, in <i>Monarquia Lusitana</i> , vol. V. In <i>Portugaliae Monumenta Historica – Leges et Consuetudines</i> (dir. Alexandre Herculano), vol. I, Ed. da Academia das Ciências de Lisboa. (2) “Gesta de D. Afonso Henriques”, in <i>História de Portugal</i> (dir. J. H. Saraiva), vol. 2. <i>Foral de Lisboa</i> , 1179. (2) <i>Foral de Melgaço</i> , 1181. <i>Foral de Penela</i> , 1139.
Frei António Brandão	3	<i>Crónica de D. Sancho II e D. Afonso III.</i> (2) <i>Crónica de D. Sancho I e D. Afonso II.</i>
Assilbia	1	<i>Relato de Assilbia.</i>
Sancho I	4	“Doações régias a Alcobaça e Cister”, in <i>Crónica de D. Sancho I e D. Afonso II.</i> In <i>Portugaliae Monumenta Historica – Leges et Consuetudines</i> (dir. Alexandre Herculano), vol. I, Ed. da Academia das Ciências de Lisboa. <i>Carta de Foral da Covilhã</i> , 1186. <i>Carta de Foral de Bragança.</i>
Sancho II	1	“Doação régia à ordem religioso-militar de Santiago (1239)”, in <i>Monarquia Lusitana</i> , vol. V.
Afonso II	3	Lei de Afonso II (1211), in <i>Portugaliae Monumenta Historica. Testamento de D. Afonso II</i> , 1214. <i>Carta de Confirmação do Foral da Covilhã</i> , 1217.
Bernardo Claraval	2	<i>Apologia</i> , 1125.

Richard de Bury	1	“Philobilion. Tractatus pulcherrimus de amore librorum”, c. 1343-1345, in Sophie Cassagnes Bouquet, <i>La Passion du Livre au Moyen Age</i> , Ed. Ouest-France, 2015.
Adalberón	4	<i>Poema ao Rei Roberto</i> , c. 1020.
Baluze	1	<i>Vie des papes d'Avignon</i> , 1693.
Afonso X	3	<i>As Sete Partidas</i> .
D. Dinis	19	<p>“Os Direitos que aos Reis Pertencem”, 1317 in <i>Novo Linhas da História 10 – 10.º ano</i> (Parte 2), 2021, p. 65.</p> <p>In Laura Oliva Correia Lemos, 1973.</p> <p>Foral de Gostei e Castanheira (s.d.).</p> <p>“A Instituição de uma honra (1313)”, in <i>Novo Linhas da História 10 – 10.º ano</i> (Parte 2), 2021, p. 53.</p> <p>In <i>Ordenações do Senhor Rei D. Afonso V</i>, Livro II.</p> <p>D. Dinis nas Cortes de 1317, in <i>Ordenações Afonsinas</i>. (2)</p> <p>Inquirições de D. Dinis da Beira a Além Douro, Liv. 1. [*In Fernando Pessoa, <i>Mensagem</i>, 1945].</p> <p>“Poesia trovadoresca”, entre tempos parte 2 p. 147.</p> <p><i>Poema Flores de Verde Pinho</i>. (2)</p> <p>Carta de D. Dinis concedendo privilégios ao Estudo Geral de Lisboa, 1290.</p> <p><i>Carta de Feira de Viana do Castelo</i>, 11 de março de 1286.</p> <p>In Silva Marques, <i>Descobrimientos Portugueses</i>, 1956.</p> <p>“Uma cantiga de amigo”, in <i>HSI: História Sob Investigação – 7.º ano</i>, 2021, p. 162.</p> <p><i>Carta Régia</i>, 10 de maio 1293.</p> <p><i>Carta Régia</i>, 1317.</p> <p><i>Cancioneiro da Vaticana</i>, séc. XII-XIV.</p> <p><i>Cantiga de Amor</i>.</p>
Conde D. Pedro	1	Prólogo do <i>Livro de Linhagens do Conde D. Pedro</i> , primeira metade do século XIV.
Martim Soarez	1	Cantiga de escárnio e de maldizer.
D. Afonso III	8	<p>Carta de D. Afonso III, feita em Santarém, aos 16 de fevereiro de 1255. In Paula Pinto Costa (coord.), 2006. (2)</p> <p><i>Foral de Gaia</i>, 1255.</p> <p>Lei da Almoçaria (1253), in <i>Portugaliae Monumenta Historica</i>. (2)</p> <p>In <i>Subsídios para o Estudo das Feiras Medievais Portuguesas</i>, Bertrand, 1945.</p> <p><i>Carta de feira da Covilhã</i>, 1260, in <i>Chancelaria de D. Afonso III</i>.</p> <p><i>Carta de feira De Guimarães</i>, 1258, in <i>Chancelaria de D. Afonso III</i>.</p>
D. Afonso IV	5	<p>In <i>Cortes Portuguesas: Reinado de D. Afonso IV (1325-1357)</i>, 1982.</p> <p><i>Leis do Trabalho</i>, 1349. (4)</p>
D. João I	1	<i>Carta de Feira de Vouzela</i> , 1393.
Fernão Lopes	22	<p><i>Crónica de D. Fernando</i>, séc. XV. (6)</p> <p><i>Crónica de D. João I</i>, séc. XV. (13)</p> <p><i>Crónica dos Cinco Reis</i>, séc. XV. (3)</p>
D. Fernando	7	<i>Lei das Sesmarias</i> , 1375.
Frei Martinho	2	Carta de 6 de junho de 1291, Mosteiro de Alcobaça.

D. Pedro I	3	In A. Caetano do Amaral, <i>Memórias para a História da Legislação e Costumes de Portugal</i> , Livraria Civilização Editora, Porto, 1945. <i>Artigos das Cortes</i> , 1361. (2)
Inocência (IV)	1	In Frei António Brandão, <i>Crónica de D. Sancho II e D. Afonso III</i> .
Honório III	1	Regra de S. Francisco, promulgada por Honório III, em 1223.
S. Francisco	1	<i>Testamento de S. Francisco</i> .
S. Bento de Aniane	1	“O que nos contam sobre os muçulmanos”, in <i>Vamos à História – 7.º ano</i> , 2021, p. 110.
Saint-Bertin	1	<i>Anais de Saint-Bertin</i> .
Papa Alexandre III	5	<i>Bula Manifestis probatum</i> , 1179.
Papa Gregório Magno	1	<i>Instruções de Gregório Magno a Santo Agostinho</i> , séc. V.
Papa Gregório IX	1	<i>Bula Parens Scientiarum</i> , 1231.
Gerardo de Cambrai	1	In <i>As três ordens ou o imaginário do feudalismo</i> , Editorial Estampa, 1994.
Thomas Malory	1	<i>Le Morte d'Arthur</i> , 1469.
Raimundo Lúlio	2	<i>Libro de la Orden de Caballeria I</i> .
Jean de Marmoutier	1	<i>Chroniques des Comtes d'Anjou</i> , séc. XII, in Françoise Autran e outros, “O Tempo dos Cavaleiros”, Pergaminho, 2001.
Jean de Venette	1	<i>Chronica Latina</i> .
Richard FitzNeal	1	<i>Diálogo sobre o Ofício de Tesoureiro</i> , 1177.
Guilherme de Lorris	2	<i>O Romance da Rosa</i> , c. 1237.
Ramon Llull	2	<i>O Livro das Bestas</i> , 1289-1294. <i>Libro de la Orden de Caballeria</i> .
Kremer	2	<i>Livro dos Costumes</i> , séc. XII.
Galbert de Burges	2	<i>História da Morte de Carlos, o Bom, Conde da Flandres</i> , séc. XII.
Pedro Viviães	1	Cantiga de romaria, séc. XIII.
Raul Glaber	2	<i>Cinco livros de Histórias... até ao ano de 1044</i> . <i>Histórias em História-Revolução e Civilização Urbanas</i> , Ed. Ministério da Educação e Investigação Científica, 1977.
Guillaume le Breton	2	<i>Vie de Philippe Ruguste</i> .
Aimery de Picaud	1	“Guia do Peregrino de Santiago de Compostela”, <i>Codex Calixtinus</i> , livro V, c. 1140.
Marco Polo	1	<i>Livro das Maravilhas</i> , c. 1298.
Giovanni da Plan del Carpine	1	<i>História dos Mongóis</i> , c. 1240.
Michel de Piazza	1	“O que é que as pessoas pensavam que causava a Peste Negra?”, in <i>Vamos à História – 7.º ano</i> , 2021, p. 182.
Thietmari	1	<i>Magistri Thietmari Peregrinatio</i> , in Christiane Deluz, “Les voyageurs médiévaux et l’information”, 2007.
Philippe de Navarre	1	“ <i>Heloísa de Argenteuil</i> ”, séc. XIII.
Roger Bacon	1	<i>Opera Inedita</i> .
Rutebeuf	1	In <i>Cristianismo, 2000 anos de História</i> , Edições Inapa, 1999.

Phelipot	1	In <i>Cristianismo, 2000 anos de História</i> , Edições Inapa, 1999.
Abû Shâma	1	In F. Gabrieli, <i>Crônicas árabes das cruzadas</i> , 1977.
Ibn Batuta	1	<i>Viagens</i> , 1345.
Ibn Khaldun	1	In <i>Antologia de textos históricos medievais</i> , 1972.
Ibn Nusayr	1	Escrito por Ibn Nusayr a Teodomiro, séc. VIII.
Abraão Ibn Ezra	1	In José Mattoso, <i>D. Afonso Henriques</i> , Temas e Debates, 2007.
Ahmad Ibn Majid	1	In <i>Revista Saudi Aramco World</i> , julho de 2005.
Said al-Andalusi	5	In <i>Libro de las categorias de las naciones</i> , Arkal, Madrid, 1999.
Iacute de Hama	1	O Livro dos Países, século XIII.
Al-Umari	1	“O ouro de Mansa Musa”, in <i>Hoje Há História!</i> – 8.º ano, 2022, p. 29.
Gomes Eanes de Zurara	13	“Crónica dos feitos notáveis que se passaram na conquista da Guiné por mandato do Infante D. Henrique”, in <i>História e Antologia da Literatura Portuguesa</i> , FCG, Lisboa, 1998. (3) <i>Crónica da Descoberta da Guiné</i> . <i>Crónica da Guiné</i> , c. 1453. (2) <i>Crónica do Descobrimento e Conquista da Guiné</i> , 1453. (5) <i>Crónica da Tomada de Ceuta</i> , 1449-1450. (2)
Fernão Lopes de Castanheda	1	<i>História do descobrimento e conquista da Índia pelos portugueses</i> , 1551-1561.
Frei Amador Arrais	1	“Porta do comércio”, in <i>Hoje Há História!</i> – 8.º ano, 2022, p.13.
Henry Knighton	1	<i>Crônicas</i> , 1377-1391.
Duarte Nunes de Leão	2	<i>Crónica de D. João I</i> , “A iniciativa da Conquista de Ceuta”, 1643. <i>Descrição do Reino de Portugal</i> , 1610.
Giulio Landi	1	<i>Descrição da Ilha da Madeira</i> , c. 1530.
Manuel Faria e Sousa	1	<i>Ásia Portuguesa</i> , A descoberta da Ilha de Porto Santo (1418).
Duarte Pacheco Pereira	10	<i>Esmeraldo de Situ Orbis</i> , 1505-1508.
Luís de Cadamosto	9	<i>Navegação Primeira de Usodimare</i> , c. 1460. (7) <i>Navegações</i> , séc. XV. (2)
Pedro Nunes	4	<i>Tratado da Esfera</i> , 1537. <i>Tratado de Defesa da Carta de Marear</i> , 1537. (2) <i>De Crepusculis</i> , séc. XVI.
João de Barros	6	<i>Décadas da Ásia</i> , 1552-1563. (5) <i>Gramática da Língua Portuguesa</i> , 1540.
Gaspar Correia	1	<i>Lendas da Índia</i> , 1498.
Gaspar Frutuoso	1	<i>Livro Sexto das Saudades da Terra</i> , 1586-1590.
Gaspar Barreiros	1	<i>Corografia</i> , 1561.
Simão de Oliveira	1	<i>Arte de Navegar</i> , Lisboa, Pedro Crasbeeck, 1606.
Duarte Barbosa	1	In <i>Livro que dá relação do que viu e ouviu no Oriente</i> , Lisboa: Ed. Augusto Reis Machado, 1946.
Nicolau Clenardo	2	<i>Carta a Látomo</i> .
Hans Staden	2	<i>Viagem ao Brasil</i> – versão do texto de Marpurgo 1557, Publicações Academia Brasileira, Rio de Janeiro, 1930. <i>História Verdadeira e descrição de um país habitado por homens selvagens... situado no Novo Mundo</i> , 1557.

Pêro Vaz de Caminha	3	<i>Carta de Pêro Vaz de Caminha a El-Rei D. Manuel.</i>
Pêro da Ponte	1	“Cantiga trovadoresca”, in <i>Somos História 7 – 7.º ano</i> , 2021, p. 204.
Juan Ginés Sepúlveda	3	<i>Tratado de las justas de la guerra contra los índios</i> , 1545.(2) <i>Dialogus de Julis Belli Causi</i> , 1545.
Bartolomeu de las Casas	4	<i>Brevíssima relação da destruição dos Índios</i> , 1552.
Fernando de Oliveira	3	In Arlindo Manuel Caldeira, <i>Escravos e Traficantes no Império Português</i> , A Esfera dos Livros, Lisboa, 2013. <i>Arte da Guerra no Mar</i> , 1555. (2)
López de Gómara	1	“A matança de Cholula”, <i>Hoje Há História!</i> – 8.º ano, 2022, p. 39
Leonardo da Vinci	9	<i>Tratado da Pintura</i> , 1505. (8) <i>Cadernos</i> , séc. XV e XVI.
Nicolau Copérnico	5	<i>As revoluções das orbes celestes</i> (1543), Lisboa, Fundação Galoustte Gullbenkian, 1984.
Baldassare Castiglione	3	<i>O Cortesão</i> , 1528.
Giorgio Vasari	6	“O apoio de Lourenço de Médici aos artistas - 1550”, in <i>Novo Linhas da História 10 – 10.º ano</i> (Parte 3), 2021, p. 66. <i>Vida dos mais excelentes pintores, escultores e arquitetos</i> , 1550. (5)
Vespasiano da Bisticci	4	<i>Vida dos homens ilustres</i> , séc. XV.
Savonarola	1	<i>Sermão do Advento</i> , 1493.
Montaigne	2	<i>Ensaaios</i> , 1580.
Pico della Mirandola	5	<i>Discurso sobre a Dignidade do Homem</i> , 1486.
Jacob Wimpheling	1	<i>Acerca da Arte de Imprimir.</i>
Joana Gama	1	<i>Trovas, Vilancetes, Sonetos, Cantigas e Romances</i> , c. 1555.
Erasmus de Roterdão	8	<i>O Elogio da Loucura</i> , 1509. (5) “Carta a Leão X” e “Paraclesis”, <i>Os Prefácios do Novo Testamento</i> , 1516. <i>A Educação liberal das crianças</i> , 1530. <i>A Educação de um Príncipe</i> , 1516.
Thomas More	2	<i>A Utopia</i> , 1516.
Martinho Lutero	14	<i>95 Teses Contra as Indulgências</i> , 1517. (6) <i>A Liberdade do Cristão</i> , 1520. (4) <i>Manifesto à Nobreza Alemã</i> , 1520. <i>À Nobreza Cristã da Nação Alemã</i> , 1520. <i>Werke.</i> <i>Escritos</i> , séc. XVI.
João Calvino	3	<i>Institutio III.</i> <i>L’institution de la religion chrétienne</i> , 1536. (2)
Frei Diogo da Silva	2	Carta de frei Diogo da Silva, lida em Évora, 22 de outubro de 1536.
Tirso de Molina	1	<i>El burlador de Sevilha</i> , c. 1618-1630.
Jean André de Bassi	1	<i>Louvor ao Papa Paulo II.</i>
Jerónimo Munzer	5	<i>Itinerarium.</i>
Konrad Celtis	1	“As reações à imprensa”, in <i>Entre Tempos – 10.º ano</i> (Parte 3), 2021, p. 17.

Damião de Góis	7	<i>Crónica de el-Rei D. Manuel</i> , 1.ª ed., 1556. (3) <i>Damião de Góis devant le Tribunal de l'Inquisition (1571-1572)</i> , in "Damião de Góis, humaniste européen", 1982. <i>Chronica do Felicissimo Rey D. Emanuel da Gloriosa Memória</i> , 1566. (2) <i>Descrição da Cidade de Lisboa</i> , 1554.
G. Priuli	1	<i>Diário de G. Priuli</i> .
D. Francisco de Almeida	4	<i>Carta de D. Francisco de Almeida ao rei D. Manuel I</i> , 1508.
Infante D. Henrique	5	In <i>Navegação Primeira de Usodimare e Cadamosto</i> . In <i>Bula de Calisto III, Inter Coetera</i> , 1456. In <i>Carta de El-Rei Afonso V dando licença ao Infante D. Henrique para povoar as sete ilhas dos Açores</i> , 2 de julho de 1439. (2) In <i>Carta Régia de D. Afonso V</i> , 1462.
Infanta Dona Maria	1	<i>Livro de Cozinha da Infanta D. Maria</i> .
Diogo Gomes	3	<i>Relação do Descobrimento da Guiné e Ilhas</i> .
Padre António de Quadros	1	In "Cartas Avulsas", 1561.
Bernal Dias del Castillo	1	<i>História verdadeira da conquista da Nova Espanha</i> , 1568.
André Pires	1	<i>Livro da Marinharia</i> , c. 1525-1550.
Álvaro Velho	1	<i>Relação da Viagem de Vasco da Gama</i> , Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses, Lisboa, 1989.
D. João de Castro	2	<i>Tratado da Esfera</i> , 1529-1536.
A. Montesinos	1	<i>Sermão Pronunciado no Haiti</i> , 1511.
Gonzalo Fernández de Oviedo	1	<i>De la natural hystoria de las Indias</i> , 1526.
Garcia de Orta	2	<i>Colóquio dos Simples e Drogas e Coisas Medicinais da Índia</i> , 1.ª edição em 1563.
André Vesálio	2	<i>De Humani corporis fabrica</i> , 1543.
Hermán Cortês	1	Relato de Hermán Cortês, in <i>Lettres à Charles Quint, La Conquête du Mexique</i> .
Bernardo Corio	1	<i>Histoire de Milan</i> , in <i>Les Mémoires de L'Europe</i> , vol. II.
Camilo Pórcio	1	"Elogio de D. Manuel", 1514.
D. Manuel I	2	In "Elogio de D. Manuel" por Camilo Pórcio, 1514. In <i>Livros das Cidades e Fortalezas da Índia</i> , séc. XV.
D. João III	1	In "A Congregação do Índex em Portugal", in <i>Vamos à História – 8.º ano</i> , 2022, p. 68.
Leonardo Bruni	1	<i>Rerum suo tempore gestarum commentarii</i> .
Nicolau Maquiavel	2	<i>Discurso sobre a Primeira Década de Tito Lívio</i> , 1513. <i>O Príncipe</i> , 1513.
Camões	3	<i>Os Lusíadas</i> .
J. Peletier du Mans	1	<i>A um poeta que apenas escrevia em latim</i> , 1547.
Louis de Roy	1	"Consciência da modernidade", in <i>Entre Tempos – 10.º ano</i> (Parte 3), 2021, p. 60.
Rabelais	2	<i>Gargântua</i> , 1534. <i>Pantagruel</i> , 1532.

Papa Leão X	1	“A paixão dos papas pela Antiguidade”, in <i>Entre Tempos – 10.º ano</i> (Parte 3), 2021, p. 66.
Louis Guichardin	1	<i>Descrição dos Países Baixos</i> , 1567.
Francisco Holanda	2	<i>Diálogos sobre a pintura</i> , 1548. <i>Da Pintura Antiga</i> , 1548.
A. Manetti	1	<i>Vida de Brunelleschi</i> .
A. Palladio	1	<i>Quatro Livros de Arquitetura</i> , prefácio.
Leonardo Battista Alberti	2	<i>De Re Aedificatoria</i> , Livro IX, 1443-1452. <i>Da pintura</i> , 1435-1436.
Thomas a Kempis	1	<i>Imitação de Cristo</i> , Liv. I, Cap. I.
John Colet	1	“Oratio habita ad clerum in convocatione”, 1512.
Charles de Marillac	1	<i>Correspondência</i> .
D. Henrique (cardeal-infante)	2	<i>Carta do cardeal-infante D. Henrique a D. Afonso de Lencastre</i> , 1558. In <i>Primeiro Índice Português</i> , 1574.
Papa Paulo III	2	<i>Atas Pontifícias</i> . <i>Regimini militantes Ecclesiae</i> , 1540.
Inácio de Loyola	2	<i>Constituições da Companhia de Jesus</i> .
Padre Marcos Jorge	1	<i>Doutrina Christã</i> , 1.ª edição, 1566.
Cristóvão Colombo	2	<i>Diário de bordo</i> , 1492-1493.
Padre Manuel António da Nóbrega	2	<i>Diálogo sobre a conversão do gentio</i> , 1557.
Padre António Vieira	2	<i>Sermão XX</i> , in <i>Obra Completa</i> , Círculo de Leitores, 2014.
Jorge Álvares	1	<i>Informação sobre o Japão</i> , 1547.
António Bocarro	1	<i>Descrição da Cidade do Nome de Deus da China</i> .
Fernão Cardim	1	<i>Tratado da terra e gente do Brasil</i> , 1584.
Fernão Nunes e Domingo Paes	3	<i>Chronica dos Reis de Bisnaga</i> .
Fernão de Oliveira	1	<i>Gramática da Língua Portuguesa</i> , 1536.
Papa Calisto III	1	<i>Bula de Calisto III, Inter Coetera</i> , 1456.
D. Afonso V	5	In <i>Bula de Calisto III, Inter Coetera</i> , 1456. <i>Carta de El-Rei Afonso V dando licença ao Infante D. Henrique para povoar as sete ilhas dos Açores</i> , 2 de julho de 1439. (2) <i>Carta Régia de D. Afonso V</i> , 1462. “Arrendamento a Fernão Gomes”, <i>Chancelaria Régia de D. Afonso V</i> .
Padre Luís Frois	1	<i>Carta do padre Luís Frois para as casas dos colégios dos Jesuítas na Europa</i> , Goa, 30 de novembro de 1557.
Garcia de Resende	4	<i>Crónica de D. João II</i> , ed. Imprensa Nacional, Lisboa, 1973. <i>Miscelânea</i> , 1530-1533.
Afonso de Albuquerque	5	<i>Carta de Afonso de Albuquerque a D. Manuel I</i> , 1 de abril de 1512.
Buren	1	<i>Carta dirigida ao conde Werner de Salm</i> , séc. XVI.
Linden	1	<i>A perseguição aos feiticeiros em Tréves</i> , séc. XV.
De Thou	1	Testemunha do massacre de São Bartolomeu, in <i>Hoje Há História!</i> – 8.º ano, 2022, p. 73.

Estevão Pires da Silva	1	“Contra as heresias na Lisboa de 1650”, in <i>Hoje Há História!</i> – 8.º ano, 2022, p. 73.
Hugo Grócio	1	<i>Mare Liberum</i> , 1609.
Melchior Estácio do Amaral	1	<i>Tratado da Batalha e Sucesso do Galeão Santiago</i> , 1604.
Robert Norris	1	“Testemunho de um comerciante de escravos”, in <i>HSI: História Sob Investigação</i> – 8.º ano, 2022, p. 36.
TOTAL	680	--

Anexo 15

Lista de Referências Historiográficas na Documentação Escrita		
Autores	Repetições	Obras
M. I. Finley	2	<i>Os Gregos Antigos</i> , Edições 70, Lisboa, 1988.
J. M. Roberts	1	<i>História Ilustrada do Mundo</i> , vol. II, Círculo de Leitores, 1998.
T. R. Reid	1	O Império Romano, nascimento de uma civilização, <i>Historia Y Vida</i> , setembro 2011.
M. Rostovtzeff	1	<i>História de Roma</i> , Zahar Editores, 1983.
Robert Fossier	1	<i>Histoire Sociale de l'Occident Medieval</i> , Paris, Armand Collins, 1970.
Anne Millard	1	<i>A Visitor's Guide to the Ancient World</i> , Usborne Books, 2003.
Jacques Ellul	1	<i>Histoire des Institutions de l'Antiquité</i> .
Françoise Perrudin	1	<i>Civilizações Antigas</i> , Fleurus Livros e Livros.
Frédéric Delouche	1	<i>História da Europa</i> , Minerva Editora, 1992.
Loverance e Wood	1	<i>Grécia Antiga</i> , Editorial Caminho, 1993.
Adam Hart-Davis	2	<i>Historia de la Origen de la Civilización a nuestros días</i> , Pearson, 2008.
Anna Maria Liberati e Fabio Bourbon	1	<i>Rome, Splendors of an Ancient Civilization</i> , Thames & Hudson.
Alfonso Mañas Bastidas	1	<i>Munera Gladiatoria: origem del deporte espectáculo de massas</i> , Universidade de Granada, 2011.
D. Solar e J. Villalba	1	<i>História da Humanidade</i> , Roma, Círculo de Leitores, 2007.
Carlos Fabião	1	<i>A Herança Romana em Portugal</i> , CTT, 2006.
Jerôme Carpicopino	1	<i>A Vida Quotidiana em Roma no Apogeu do Império</i> .
Nigel Spivey e Michael Squire	1	<i>Panorama del Mundo Clássico</i> , Barcelona, Blume 2005.
Simon Baker	2	<i>Roma – Ascensão e Queda de um Império</i> , Casa das Letras, Lisboa, 2014.
Philip Matyszak	2	<i>Roma Antiga – por cinco denários por dia</i> , Bizâncio, Lisboa, 2015.
Timothy C. Hall	2	<i>World History</i> , Alpha, 2008.
Mary Beard	1	<i>SPQR – Uma História da Roma Antiga</i> , Bertrand, Lisboa, 2016.
Pierre Grimal	2	<i>A Civilização Romana</i> , Edições 70, Lisboa, 1988.

		<i>Dicionário da Mitologia Grega e Romana</i> , Editora Difel, 2009.
Pierre Miquel	1	<i>O dia a dia da Humanidade – No tempo das Legiões Romanas</i> , Plátano Editora.
Robert Flacelière	1	<i>A vida quotidiana dos Gregos no século de Péricles</i> , Ed. Livros do Brasil.
Greg Woolf	4	<i>Roma – A história de um Império</i> , Casa das Letras, Lisboa, 2015.
John Hirst	1	<i>Breve História da Europa</i> , Publicações Dom Quixote, 2013.
Terry Tastard	1	<i>World Religions</i> , Pitkin, 2002.
Paul Veyne	1	<i>A vida privada no Império Romano</i> , Texto&Grafia, Lisboa, 2017.
Fernand Braudel	2	<i>O Mediterrâneo, o Espaço e a História</i> , Teorema, 1988. “Civilização Material, Economia e Capitalismo”, Ed. Cosmos, Lisboa, 1985.
Bryan Ward-Perkins	1	“L’effondrement a bien eu lieu” em <i>L’Histoire</i> , n.º 416, outubro 2015.
Ernesto Fernandes	1	<i>História do Direito</i> , 1942.
Mário Viaro	1	“A importância do latim na atualidade”, Revista Ciências Humanas e Sociais, USP, 1999.
Maria Helena da Rocha Pereira	1	<i>Hélade</i> , Guimarães Editores, 2009.
Juan Maria Laboa e Andrea Dué	4	<i>Cristianismo, 2000 anos de História</i> , Edições Inapa, 1999.
Geoffrey Blainey	2	<i>Uma Breve História do Mundo</i> , Publicações Livros d’Hoje, 2010.
Orlando Ribeiro	1	In <i>Dicionário de História de Portugal</i> .
José Mattoso	20	<i>História de Portugal</i> (Dir), Vol. I, Círculo de Leitores, Lisboa, 1993. (3) <i>Narrativas dos Livros de Linhagens</i> , INCM, Lisboa, 1983. <i>História de Portugal</i> (Dir), Vol. II, Círculo de Leitores, Lisboa, 1993. (6) Citado em “A Nobreza no Território de Lamego-Viseu: Retratos de um espaço no tempo de Afonso III”, Rui Miguel Rocha, Dissertação de Mestrado, Porto, 2017. <i>Ricos-Homens, Infanções e Cavaleiros</i> , Lisboa, Guimarães Editores, 2005. “Coimbra, novo centro do Condado Portucalense (1131)”, in <i>Memória de Portugal, Milénio Português</i> , Lisboa, Círculo de Leitores, 2001. <i>Fragmentos de uma Composição Medieval</i> , Lisboa, Ed. Estampa, 1993. <i>D. Afonso Henriques</i> , Temas e Debates, 2007. (3) <i>A Idade Média, História da Vida Privada em Portugal</i> , Círculo de Leitores, 2010. (2) <i>Naquele Tempo, Ensaios de História Medieval</i> , Temas e Debates, 2009.
Alexandra Beeden e Sam Kennedy	1	<i>O Livro da História</i> , Edições Marcador, 2019.
Lauer	1	<i>Les Annales de Flodoard</i> , Alphonse Picard et Fils Editores, Paris, 1905.
Ian Morris	1	<i>O Domínio do Ocidente</i> , Bertrand Editora, 2014.

Laneyrie-Dagen	1	<i>Memória do Mundo, Das Origens ao ano 2000</i> , Círculo de Leitores, 2000.
Robert Laffont	1	“Les Mémoires de l’Europe”, vol. I, Paris, Vivet, 1970.
Maria I. Varela e A. Llaneza	1	<i>La Expansion del Islám</i> , Anaya, 2008.
Ana Rodrigues Oliveira	1	<i>Rainhas Medievais de Portugal</i> , 2010.
Umberto Eco	7	<i>Idade Média – Bárbaros, Cristãos e Muçulmanos</i> , D. Quixote, Lisboa, 2011. (4) <i>Idade Média – catedrais, cavaleiros e cidades</i> (Org. Umberto Eco), Vol. II, D. Quixote, Lisboa, 2013. <i>Idade Média</i> , vol. III, D. Quixote, Lisboa, 2014. (2)
Filippo Carlà	1	“Da cidade ao campo”, in <i>Idade Média – Bárbaros, Cristãos e Muçulmanos</i> , D. Quixote, Lisboa, 2011.
Chris Wickham	2	<i>Europa Medieval</i> , Ed. 70, Lisboa, 2019.
Jacques Le Goff	5	<i>A civilização do Ocidente medieval</i> , Vol. I, Ed. Estampa, Lisboa, 1983. <i>Mercadores e Banqueiros na Idade Média</i> , Gradiva, 1982.
J. Chélini	1	<i>Histoire Religieuse de l’Occident Médiéval</i> , Pluriel, 2010.
Guy Fourquin	3	<i>Senhorio e Feudalidade na Idade Média</i> , Ed. 70, Lisboa, 1987. (2) <i>História Económica do Ocidente Medieval</i> , Ed. 70, Lisboa, 1990.
Jean-Pierre Vivet	2	<i>Les Memoires de l’Europe</i> , tomo I, Éditions Robert Laffont, 1973.
Jean-Baptiste Duroselle	1	“A economia na Baixa Idade Média”, in <i>História da Europa</i> , Círculo Leitores, 1990.
Edward Burns	1	<i>História da Civilização Ocidental</i> , vol. I, 1980.
F. Gabrieli	1	F. Gabrieli, <i>Crónicas árabes das cruzadas</i> , 1977.**
Joel Serrão e A. H. de Oliveira Marques	15	<i>Nova História de Portugal – Portugal em Definição de Fronteiras</i> , (Dir. Joel Serrão e A. H. de Oliveira Marques), Vol. III, Editorial Presença, Lisboa, 1996. (13) <i>Nova História de Portugal: Portugal do Renascimento à crise dinástica</i> , (Dir. Joel Serrão e A. H. de Oliveira Marques), Vol. 5, Ed. Presença, Lisboa, 1998. (2)
A. H. de Oliveira Marques	5 (+15)	<i>Breve História de Portugal</i> , Editorial Presença, 2006. (2) <i>História de Portugal</i> , Palas Editores, 1980. (3)
Joel Serrão	1 (+15)	<i>Temas Históricos Madeirenses</i> , Centro de Estudos de História do Atlântico, 1992.
V. M. Godinho	2	<i>A Expansão Quatrocentista Portuguesa</i> , 1. ^a ed., Lisboa, Pub. Dom Quixote, 1994. <i>A Economia dos Descobrimentos Henriquinos</i> , Lisboa, Sá da Costa, 1961.
Avelino Meneses	1	“Os Açores nas Contendas dos Séculos XV e XVI”, in <i>Os Açores como Espaço Estratégico</i> , Universidade dos Açores, 2005.
José Augusto de Sottomayor-Pizarro	2	“O nascimento do reino de Portugal: uma perspetiva nobiliárquica”, in <i>Revista Portuguesa de História</i> , n.º 44, Coimbra, 2013.

Humberto Baquero Moreno	2	<i>Os municípios portugueses nos séculos XIII a XVI</i> , Editorial Presença, Lisboa 1986.
Luísa Trindade	1	<i>Urbanismo na composição de Portugal</i> , Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009.
Flávio Ferreira Paes Filho	1	<i>A Práxis Político-Administrativa nos Textos Legais dos Monarcas Portugueses (Séculos XIII-XIV)</i> , Porto, 2008.
Virgínia Rau	4	<i>Feiras Medievais Portuguesas. Subsídios para o seu Estudo</i> , 2. ^a Ed., Lisboa, Editorial Presença, 1983. (2) <i>Estudos da História Medieval</i> , Lisboa, Ed. Presença, 1986. <i>Subsídios para o Estudo das Feiras Medievais Portuguesas</i> , Bertrand, 1945.
Maria Cândida Proença	2	<i>História de Portugal, Da Formação a Aljubarrota, séculos VIII-XIV</i> , Círculo de Leitores, 2010.
Diego David	1	“Mercadores e vias de comunicação”, in Umberto Eco, <i>Idade Média – Bárbaros, Cristãos e Muçulmanos</i> , D. Quixote, Lisboa, 2011.
Maria Fernanda Maurício	2	<i>Entre Douro e Tâmega e as Inquirições Afonsinas e Dionisinas</i> , Lisboa, Ed. Colibri, 1997.
Laura Oliva Correia Lemos	1	<i>Aspetos do Reinado de D. Dinis segundo o Estudo de Alguns Documentos da sua Chancelaria</i> , Coimbra, 1973.
Paula Pinto Costa	1	<i>Livro dos Copos</i> (coord.), Vol. I, <i>Militarium Ordinum Analecta – Fontes para o Estudo das Ordens Religioso-Militares</i> , 7, Porto, Fundação Eng. António de Almeida, 2006.
Fernanda Espinosa	11	<i>Antologia de Textos Históricos Medievais</i> , Lisboa, Sá da Costa, 1981.
William M. Bowsky	1	<i>Un comune italiano nel Medioevo. Siena sotto il regime dei Nove (1287-1355)</i> , 1986.
Sophie Cassanges-Brouquet	5	<i>Les Métiers au Moyen Age</i> , Ed. Ouest-France, 2014. (3) <i>La Passion du Livre au Moyen Age</i> , Ed. Ouest-France, 2015. (2)
Georges Espinas	1	<i>La Corporation des boulangers-pâtisseries d’Arras</i> , 1932.
Michel Salamin	1	<i>Documents d’Histoire Générale</i> , 1972.
Robert-Henri Bautier	1	<i>Marchands siennois et draps d’Outremont aux foires de Champagne</i> , 1294, (transcrito por).
Antoine Sabbagh Morgan	1	<i>A História dos Homens – A Europa da Idade Média</i> , Lello & Irmão Editores, Porto, 1990.
Luíz da Câmara Pina	1	<i>A Batalha de São Mamede</i> , Ed. Academia Portuguesa de História, 1979.
Alfredo Pimenta	1	<i>Fontes Medievais da História de Portugal</i> , vol. I, Lisboa, Liv. Sá da Costa Editora.
Santiago Macias	3	<i>Memória de Portugal, Milénio Português</i> , Lisboa, Círculo de Leitores, 2001. (2) <i>O Legado Islâmico em Portugal</i> , 1998.
H. da Gama Barros	1	<i>História da Administração Pública em Portugal nos séculos XII a XV</i> , vol. II, Lisboa, Liv. Sá da Costa.
J. H. Saraiva	5	<i>História de Portugal</i> , vol 2. (3) D. João I, in <i>Diário da História de Portugal</i> , Seleções do Reader’s Digest, 1998. <i>História Concisa de Portugal</i> , Contraponto, Lisboa, 2021.
M. Vieira Natividade	1	<i>Mosteiro e Coutos de Alcobaça</i> , Tipografia Alcobacense, 1960.

Maria Helena da Cruz Coelho	2	“Coimbra, uma cidade moçárabe”, in <i>Nova História de Portugal – Portugal em Definição de Fronteiras</i> , (Dir. Joel Serrão e A. H. de Oliveira Marques), Vol. III, Editorial Presença, Lisboa, 1996.
Bernardo Vasconcelos e Sousa	3	In <i>História de Portugal</i> (coord. Rui Ramos), vol. 1, Lisboa, Ed. A Esfera dos Livros, 2009.
Iria Gonçalves	3	<i>Um olhar sobre a cidade medieval</i> , Cascais, Ed. Patrimonia, 1996.
Maria José F. Tavares	5	<i>As Judiarias de Portugal</i> , Clube do Colecionador dos Correios. <i>A Herança Judaica em Portugal</i> , CTT, 2004. “Judeus e Mouros no Portugal dos Séculos XIV e XV”, <i>Revista de História Económica e Social</i> , dir. V. M. Godinho, Lisboa, Liv. Sá da Costa Edit., n.º 9, 1982. (3)
A. L. Carvalho Homem	1	In <i>Nova História de Portugal – Portugal em Definição de Fronteiras</i> , (Dir. Joel Serrão e A. H. de Oliveira Marques), Vol. III, Editorial Presença, Lisboa, 1996.
A. Caetano do Amaral	1	<i>Memórias para a História da Legislação e Costumes de Portugal</i> , Livraria Civilização Editora, Porto, 1945.
Ângelo Ribeiro	1	In <i>História de Portugal</i> , vol. II, Portucalense Editora, Barcelos, 1929.
Patrick Demoy	1	In <i>Les Secrets de Cathedrales</i> , Le Nouvel Observateur, 2012.
Marc Bloch	1	<i>A Sociedade Feudal</i> , Edições 70, 1982.
Georges Duby	8	<i>Ano 1000, Ano 2000, no Rasto dos Nossos Medos</i> , Lisboa, Ed. Teorema, 1997. (2) <i>As Damas do Século XII - Lembrança dos Antepassados</i> , Lisboa, E, Teorema, 1996. <i>O Ano Mil</i> , Edições 70, 1980. <i>Guerreiros e Camponeses, os primórdios do crescimento económico europeu, século VII-XII</i> , Editorial Estampa, 1993. <i>As três ordens ou o imaginário do feudalismo</i> , Editorial Estampa, 1994. <i>A Europa na Idade Média</i> , Lisboa, Teorema, 1989. <i>Des Sociétés Médiévales</i> , Paris, 1971.
Charles Homer Haskins	1	<i>The Life of Medieval Students as Illustrated by Their Letters</i> , 1898.
Françoise Autran	2	“O Tempo dos Cavaleiros”, Pergaminho, 2001.
André Debatty	1	<i>Les pèlerinages chrétiens</i> , in Patrick Huchet Huchet, “Vie de Pèlerins au Moyen Age”, Ed. Ouest-France, 2015.
Christiane Deluz	1	“Les voyageurs médiévaux et l’information”, 2007.
Adalberto Alves	1	<i>A Herança Árabe em Portugal</i> , 2001.
Maria Luísa Azevedo	1	<i>Moçarabismo e Toponímia em Portugal</i> , 2015.
Steven Runciman	1	<i>A History of Crusades</i> , vol. 3, 1954.
Damião Peres	4	<i>História de Portugal</i> , Portucalense Editora, 1970.
Rui Ramos	5	<i>História de Portugal</i> (coord.), vol. 1, Lisboa, Ed. A Esfera dos Livros, 2009
Rui Rocha	1	<i>A nobreza medieval no território de Viseu no reinado de D. Afonso III</i> , Universidade do Porto, 2017.
Maria João Branco	1	<i>A conquista de Lisboa aos mouros: relato de um cruzado</i> , Edições Veja, 2001.

Laura Conti e Cesare Lamera	1	<i>O Mundo da Tecnologia</i> , Verbo, 1985.
Brigitte Coppin e Dominique Joly	1	<i>A Idade Média</i> , Livros e Livros, 2004.
Silva Marques	2	<i>Descobrimientos Portugueses</i> , INIC, Lisboa, 1988.
Vittorino Giudici	1	<i>História Económica do Mundo</i> , Editorial Caminho, 2000.
Antonio Dias Diogo	1	<i>História da Vida Quotidiana</i> , Seleções Reader's Digest, 1993.
Jan Gypfel	1	<i>História da Arquitetura, Da Antiguidade aos Nossos Dias</i> , Edição Konemann, 2001.
Joaquim Veríssimo Serrão	2	<i>História Universal</i> , Vol. V Idade Média, Verbo Juvenil, Lisboa, 1968.
J. Stevenson	2	<i>The History of Europe</i> , Facts on File, 2002.
José Bento Duarte	1	<i>Peregrinos da Eternidade – Crónicas Ibéricas Medievais</i> , Editorial Estampa, Lisboa, 2003.
João Gouveia	1	<i>Nuno Álvares Pereira, Guerreiro, Senhor Feudal, Santo</i> , Manuscrito, Lisboa, 2019.
Feliciano Delgado Leon	1	<i>Alvaro de Cordoba e la polemica contra el islam – el indiculus luminosus</i> , Publicaciones Obra Social e Cultural Cajasur, 1996.
Luís Filipe Barreto	2	“O sentido da expansão portuguesa no mundo (séculos XV-XVII)”, in <i>Administração</i> , n.º 36, Vol. X, 1997-2º.
Luís de Albuquerque	1	In Isabel Barca, <i>Por Mares e Oceanos</i> , Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses, Lisboa, 1989.
Isabel Barca	1	<i>Por Mares e Oceanos</i> , Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses, Lisboa, 1989.
Rui Loureiro	1	“Os Portugueses e o Japão no século XVI”, Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses, Ministério da Educação, Lisboa, 1998.
Maria Angélica Madeira	1	<i>Notícia sobre a História Trágico-Marítima</i> , Universidade de Brasília, s.d.
Massimo L. Salvadori	3	<i>História Universal</i> , vol. 7, Planeta Agostini, 2005.
António Emílio Ferraz Sacchetti	1	<i>O Poder Marítimo e Poder Naval a Perspetiva Histórica</i> , 2004.
Paulo Sousa Pinto	1	<i>Os dias da História – Batismo do rei do Congo</i> , RTP Ensina.
João Paulo Oliveira e Costa	4	<i>História da Expansão e do Império Português</i> , (Coord.), A Esfera dos Livros, Lisboa, 2014. (2) “Descobrimientos e as marcas da Globalização”, National Geographic, 2016. <i>Episódios da Monarquia Portuguesa</i> , Temas e Debates, 2013.
Francisco Bethencourt e Diogo Ramada Curto	3	<i>A Expansão Marítima Portuguesa, 1400-1800</i> , (Dir.), Edições 70, Lisboa, 2020.
Francisco Bethencourt e Kirti Chaudhuri	1	<i>História da Expansão Portuguesa</i> , vol. 2, 1998.
Paul Lunde	1	“The Navigator: Ahmad Ibn Majid”, in <i>Revista Saudi Aramco World</i> , julho de 2005.
Amélia Polónia	1	<i>Arte, técnica e ciência náutica no Portugal Moderno, contributos da “sabedoria dos descobrimientos” para a ciência</i>

		<i>européia</i> . Texto da comunicação apresentada ao congresso da Associação dos Professores de História, Porto, outubro 2003.
António Sérgio	1	<i>História de Portugal</i> , Barcelona-Buenos Aires, 1929.
A. Saturnino Monteiro	1	In <i>A viagem de Vasco da Gama</i> , Academia de Marinha, 2001.
David Birmingham	1	<i>História de Portugal, uma perspectiva mundial</i> , Terramar, 1998.
Sérgio Buarque Holanda	1	<i>Visão do paraíso. Os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil</i> , Rio de Janeiro, 1959, p. 3.
Russel-Wood	2	<i>Um mundo em movimento: os portugueses na África, Ásia e América (1415-1808)</i> , Difel, Lisboa, 1992. <i>História da Expansão Portuguesa</i> , Círculo de Leitores.
Trevor Cairns	3	<i>Europa descubre el Mundo</i> , Akal, 2006. <i>Historia del Mundo para Jovens – Renascimento y Reforma</i> , Ediciones Akal, Madrid, 1991.
Flavio Conti	1	<i>Como Reconhecer a Arte do Renascimento</i> , 1991.
Jorge Nascimento e Tesseleno Devezas	2	<i>Portugal o Pioneiro da Globalização – A Herança das Descobertas</i> , Centro Atlântico, 2009.
Tesseleno Devezas e George Modelski	1	<i>The Portuguese as System-builders in the Fifteenth and Sixteenth Centuries: A Case Study on the Role of Technology in the Evolution of the World System</i> , 2006.
Will Durant	1	“A Reforma”, <i>História da Civilização</i> , vol. VI, Editora Record, 2002.
Eric Voegelin	1	<i>História das Ideias Políticas</i> , vol. IV, É Realizações Editora, São Paulo, 2014.
Arlindo Manuel Caldeira	3	<i>Escravos e Traficantes no Império Português</i> , A Esfera dos Livros, Lisboa, 2013.
João Pedro Marques	1	<i>Escravatura – perguntas e respostas</i> , Guerra e Paz, Lisboa, 2017.
Eugénio Garin	1	<i>O Renascimento – História de uma renovação cultural</i> , Livraria Telos Editora, Porto, s.d.
V. H. H. Green	4	<i>Renascimento e Reforma – A Europa entre 1450 e 1660</i> , Publicações D. Quixote, Lisboa, 1991.
Armando Norte	1	<i>Os intelectuais em Portugal na Idade Média – O retrato das suas maiores figuras, de Santo António a Gil Vicente</i> , A Esfera dos Livros, Lisboa, 2020.
Helena Costa Toipa	1	“Cataldo Sículo e o mecenato da rainha D. Leonor” in <i>Máthesis</i> , Universidade Católica Portuguesa, Viseu, 1994.
Gustavo Freitas	4	(Org.), <i>900 textos e documentos de História</i> , 1975.
Pedro Dias	3	“A Arte Manuelina”, in <i>Manuelino – À Descoberta da Arte do tempo de D. Manuel I</i> , Lisboa, Civilização, col. Museu sem Fronteiras, 2002. (2) <i>O gótico final</i> , in “História de Portugal”, vol. 4, Ed. Alfa, 1985.
Maria Elena Massimi	1	<i>La Cena in Casa di Levi di Paolo Veronese: il processo riaperto</i> , Venezia, Marsilio Editori, 2011, p. 179-181.
Carlo Ginzburg	2	<i>O queijo e os vermes</i> , Companhia das Letras, São Paulo, 1991.
Margarida Miranda	1	“Humanismo jesuítico e identidade da Europa uma “comunidade pedagógica europeia”, in <i>Humanitas</i> , Vol. LIII, 2001.

Aníbal Pinto Castro	1	<i>“As cartas dos jesuítas do Japão, documento de um encontro de culturas”</i> , Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1992.
Olivier Christin	1	<i>O desfecho das guerras de religião, a autonomização da razão política na metade do século XVI</i> , 2014.
Giuseppe Marcocci e José Pedro Paiva	2	<i>História da Inquisição Portuguesa – 1536-1821</i> , A Esfera dos Livros, Lisboa, 2013.
José Pedro Paiva e J. E. Franco	4	<i>História Global de Portugal</i> , Temas e Debates, 2020.
Luís Miguel Duarte	1	“A Conquista de Ceuta e o mar”, in <i>História Global de Portugal</i> , Temas e Debates, 2020.
Isaías da Rosa Pereira	2	“Notas sobre a Inquisição em Portugal no século XVI”, <i>Lusitania Sacra</i> , 10, 1978. <i>Damião de Góis devant le Tribunal de l’Inquisition (1571-1572)</i> , in “Damião de Góis, humaniste européen”, 1982.
Francesco Guicciardini	1	<i>Storia d’Italia</i> , Ed. Silvana Seidel Menchi, Turim, Einaudi, 1971.
Jean Delumeau	2	<i>A Civilização do Renascimento</i> , Edições 70, 2018.
Román Ikonicoff	1	<i>La naissance de la méthode scientifique</i> , in “Le Génie [de] la Renaissance”, <i>Cahiers Science & Vie</i> , 2012.
Malyn Newitt	1	<i>Portugal na História da Europa e do Mundo</i> , Lisboa, Texto Ed., 2015.
Jean-Michel Gaillard	1	“La planète est un village”, in <i>2000 ans de mondialisation</i> , Les Collections d’Histoire, Jan-Mar, 2008.
E. M. Upjohn	1	<i>História mundial da arte</i> , vol. 3.
Fabienne Lemarchand	1	<i>Nouvelles perspectives</i> , in “Le Génie de la Renaissance”, <i>Cahiers Science & Vie</i> , 2012.
H. W. Janson	2	<i>História da Arte</i> , Lisboa, F. C. Gulbenkian, 9.ª edição, 2010.
J. Pijoan	1	<i>História da Arte</i> , vol. 5, Mem Martins, Publicações Europa-América, 1972.
Margaret Aston	1	<i>Panorama de la Renaissance</i> , Paris, Ed. Thames & Hudson, 2003.
Marie-Amélie Carpio	1	<i>À la cour des Muses</i> , in “Le Génie de la Renaissance”, <i>Cahiers Science & Vie</i> , 2012.
Fernando A. B. Pereira	1	<i>História da Arte Portuguesa – época moderna (1500-1800)</i> , Universidade Aberta, 1992.
L. Gothier e A. Troux	2	(dir), “Recueil de Textes d’Histoire”, Tome III, <i>Les Temps Modernes</i> , 1967.
Hans J. Hillerbrand	1	<i>The Reformation</i> , New York: Harper & Row, 1964.
Fortunato de Almeida	1	<i>História da Igreja em Portugal</i> , tomo III, 2.ª parte.
Luís de la Cruz Valenciano	1	<i>La Inquisicion Española, 1478-1834</i> , Universitat Jaume I, 2012.
José Lourenço e António Joaquim Moreira	1	<i>História dos principais atos e procedimentos da Inquisição em Portugal</i> , Círculo de Leitores, 1980.
Carlos Fiolhais e José Eduardo Franco	1	<i>Os Jesuítas em Portugal e a ciência: continuidades e ruturas (séculos XVI-XVIII)</i> , <i>Brotéria</i> , n.º 183, 2016.
Yosef Kaplan	1	“Les Nouveaux-Juifs D’Amsterdam”, in <i>The Esnoga, a Monument to Portuguese-Jewish Culture</i> , 1991.

Charles R. Boxer	1	<i>O Império Marítimo Português</i> , Ed. 70, s.d.
Gilberto Cotrim	2	<i>História e Consciência do Brasil</i> , Editora Saraiva, 2000.
Francisco de Assis Silva	1	<i>História do Brasil</i> , Editora Moderna, 1994.
Juan-Ramón Triadó Tur	1	<i>O Despertar do Renascimento</i> , Ediclube, Amadora, 2007.
Jorge Martins	1	<i>Portugal e os Judeus</i> , Âncora Editora, Lisboa, 2021.
TOTAL	330	--

Anexo 16

Lista de Pinturas		
Autores	Repetições	Obras
Leo von Klenze	1	“A Acrópole de Atenas vista da Colina do Areópago”, 1846
Philipp Foltz	1	“Péricles profere o discurso fúnebre”, 1852.
Vicenzo Camuccini	1	“O assassinato de Júlio César”, 1804-1805.
Cesare Maccari	2	“Cícero discursa perante o Senado”, 1880.
Giovanni Panini	1	“O interior do Panteão”, c. 1734.
Jean-Baptiste Wicar	1	“Virgílio lê a Eneida a Augusto, Lívía e Otávia”, 1809-19(?)
Almada Negreiros	1	“10.º Júnio Bruto junto do rio Lima”, (tapeçaria).
Ambrogio Lorenzetti	2	“Efeitos do Bom Governo sobre a Cidade”, 1337-1339.
Muñoz Degrain	1	“Recaredo”, 1888.
Mestre de Talbot	1	“Trabalhos agrícolas”, iluminura do início do século XV.
Mestre de Saint Giles	2	“Batismo de Clóvis”, c. 1500.
Duque de Berry	6	“Trabalho agrícola”, iluminura do <i>Livro de Horas do Duque de Berry</i> . (4) “Camponeses”, do <i>Livro de Horas do Duque de Berry</i> . “Senhorio”, do <i>Livro de Horas do Duque de Berry</i> .
Thomas de Saluces	3	“Um mercado parisiense”, in <i>Le chevalier Errant</i> , c. 1305.
Giacomo Borlone	1	“O triunfo da morte”, pormenor do fresco no Oratório dos Disciplini, séc. XV.
Jean de Wavrin	12	“Banquete oferecido por D. João I de Portugal a João de Gant, duque de Lencastre”, iluminura de <i>Chroniques d'Angleterre</i> , 1445. (2) “A Batalha de Aljubarrota”, iluminura de <i>Chroniques d'Angleterre</i> , 1445. (8) “Casamento de D. João I e D. Filipa de Lencastre”, iluminura de <i>Chroniques d'Angleterre</i> , 1445. (2)
Roque de Gameiro	3	“Tomada de Santarém”, aguarela, 1917. “Conquista de Lisboa”, aguarela, 1917. (2)
Pietro de Crescenzi	26	“As tarefas agrícolas num calendário rural”, <i>calendário agrícola</i> , c. 1460.
Nuno Gonçalves	6	“Painel dos Frades”, <i>Painéis de São Vicente</i> , séc. XV. (2) “Painéis de São Vicente”, óleo e têmpera sobre madeira, séc. XV. (4)
J. Breu	1	“Monges cistercienses a ceifarem”, séc. XV.

Fra Angelico	5	<p>“O encontro de São Domingos e São Francisco de Assis”.</p> <p>“Anunciação”, têmpera sobre madeira, 1430-1432. (2)</p> <p>“Virgem com o menino entre São Domingos e Santa Catarina de Alexandria”, c. 1435.</p> <p>“S. Domingos de Gusmão”, fresco, séc. XV.</p>
Hogenberg	4	<p>“Coimbra em gravura do século XVI.”</p> <p>“Panorâmica de Lisboa vista do Tejo”, c. 1572. (3)</p>
Duarte de Armas	1	<p>“Bragança”, in <i>Livro das Fortalezas</i>, 1509-1510.</p>
Jean Froissart	9	<p>“A mendicidade”, iluminura de <i>Chroniques</i>, séc. XV.</p> <p>“Desfile de cavaleiros e escudeiros”, iluminura de <i>Chroniques</i>, séc. XV.</p> <p>“Ricardo II de Inglaterra negocia com camponeses revoltosos”, iluminura de <i>Chroniques</i>, séc. XV.</p> <p>“Batalha de Crécy”, iluminura de <i>Chroniques</i>, séc. XV. (2)</p> <p>“O cerco de 1383”, iluminura de <i>Chroniques</i>, séc. XV.</p> <p>“Uma batalha da Guerra dos Cem Anos: Moncontour”, miniatura de <i>Chroniques</i>, séc. XV. (2)</p> <p>“A repressão de Jacquerie”, iluminura de <i>Chroniques</i>, séc. XV.</p>
J. Martins Barata	1	<p>“As Cortes de Leiria (1254)”, Palácio de S. Bento, Lisboa, 1944.</p>
Simoni Martini	1	<p>“S. Martinho é armado cavaleiro”, fresco, Basílica de S. Francisco, séc. XV.</p>
Rogier van der Weyden	1	<p>“Uma cidade medieval”, in <i>Retábulo de Bladelin</i>, séc. XV.</p>
Giotto	3	<p>“São Francisco renuncia aos seus bens”, fresco, Basílica de Assis, c. 1300.</p> <p>“A volta de Joaquim”, fresco, 1304-1306.</p> <p>“Reconhecimento da Regra Franciscana pelo Papa”, fresco, séc. XIII.</p>
Andrea de Firenze	1	<p>“S. Domingos discute com os hereges”, fresco, Florença, séc. XV.</p>
Hayton de Corycus	1	<p>Página do livro <i>La Flor des Estoires de la Terre d’Orient</i>, c. 1420.</p>
Maria, Duquesa de Borgonha	1	<p>“Maria, Duquesa da Borgonha”, iluminura no seu <i>Livro de Horas</i>, séc. XV.</p>
Mestre de Engelbert de Nassau	2	<p>“Ambiente da cultura cortesã”, miniatura do <i>Romance da Rosa</i>, c. 1490-1500.</p>
Jan van Eyck	5	<p>“Os Cavaleiros de Cristo”, retábulo de Gante, 1430-1432.</p> <p>“Político do Cordeiro Místico”, pintura, 1432.</p> <p>“Retrato de homem com turbante”, c. 1433.</p> <p>“A Virgem e o Chanceler Rolin”, c. 1435.</p> <p>“O casal Arnolfini”, óleo sobre madeira, 1434.</p>
Ferrand Martínez	1	<p>“Jogo de xadrez, durante o cerco da cidade”, iluminura do <i>Libro del Caballero Zifar</i>, c. 1304.</p>
René de Anjou	1	<p>“A entrega do prémio por uma dama”, iluminura do <i>Livro dos Torneios</i>, séc. XV.</p>
Jean Fouquet	2	<p>“Entrada do imperador do Sacro Império Carlos IV em Saint Denis, iluminura das <i>Grandes Chroniques de France</i>, 1377-1378.</p> <p>“São Bernardo ensina na sala do capítulo do Mosteiro do Claraval”, iluminura, c. 1455.</p>

Pierart dou Tielt	1	“Cidadãos de Tournai enterram vítimas da peste negra”, c. 1357.
Simon Bening	1	“Flemish Calendar”, 1520-1525.
Joos van Cleve	2	“Tríptico de São Pedro, São Paulo e Santo André”, c. 1520. “Henrique VIII”, c. 1531.
Charles d’Angoulême	1	“Danças populares”, iluminura do Livro de Horas de Charles d’Angoulême, séc. XV.
Willelm Vrelant	1	“Ofício de defuntos”, iluminura, séc. XV.
Gilles de Rome	2	“Le regime des princes”, séc. XV. “Trabalhos agrícolas”, c. 1425.
Marco Polo	2	“Peregrinos pagam o tributo aos Sarracenos para poderem visitar o Santo Sepulcro, iluminura do <i>Livro das Maravilhas</i> , s.d. “Marco Polo, o seu pai e o seu tio apresentam uma carta do Papa a Kublai Khan” iluminura do <i>Livro das Maravilhas</i> , s.d. “Seres Fantásticos”, <i>Livro das Maravilhas</i> , séc. XIII.
Mustafá	1	“Tariq ibn Ziyad”, iluminura.
Yahya ibn Mahmud al-Wasiti	1	“Exército muçulmano”, iluminura do manuscrito <i>Marqamat al-Hariri</i> , 1237.
Pedanius Dioscorides	1	“A farmácia muçulmana”, iluminura de <i>De Materia Medica</i> .
David Aubert	1	“O dominicano Ascelin da Lombardia entrega uma carta de Inocêncio IV ao general Baidju”, iluminura da <i>Crónica dos Imperadores</i> , 1492.
Sandro Botticelli	8	“Madona de Magnificat”, pintura, s.d. “Atena e o Centauro”, pintura, c. 1480. “A Adoração dos Magos” têmpera sobre madeira, c. 1476. “O nascimento de Vénus”, c. 1485. (2) “Primavera”, c. 1482. (3)
Hans Holbein	3	“Os Embaixadores”, pintura, 1533.
Jan van der Straet	1	“Oficina tipográfica do século XVI”, gravura. “Retrato de Georg Gisze”, óleo sobre madeira, 1532.
Jean van Calcar	1	“Vesálio”, 1543.
Lisuarte de Abreu	2	“A armada do ano de 1507”, desenhos no Livro de Lisuarte Abreu, c. 1558-1564.
Duarte Galvão	1	“Caravela latina”, iluminura da Crónica de D. Afonso Henriques, séc. XVI.
Fernão Vaz Dourado	1	“Fortaleza de Dachém”, iluminura, 1568.
Henrique Ferreira	1	“D. Fernando”, 1720.
Albrecht Dürer	4	“O rinoceronte”, gravura, 1515. “Autorretrato com luvas”, óleo sobre madeira, 1498. “São Jerónimo”, óleo sobre madeira, 1521. “Melancolia”, gravura.
Pieter Bruegel, o Jovem	2	“Regresso da feira”, séc. XVI. “Obras de Misericórdia”, s.d.
Pieter Bruegel, o Velho	4	“Os mendigos”, c. 1568. “O triunfo da morte”, 1562. (2) “A dança dos camponeses”, séc. XVI.
Vesálio	1	Ilustração do livro de Vesálio.

Kunrat von Ammenhausen	1	“A nobreza”, iluminura do <i>Livro de Xadrez</i> , séc. XIV.
Benozzo Gozzoli	1	“A procissão dos Reis Magos”, pintura, 1459.
Giorgione	1	“A Tempestade”, pintura, c. 1508.
Francesco del Cossa	1	“Triunfo de Vénus”, fresco, c. 1470.
Anciet C. G. Lemonnier	1	“Francisco I recebe a Sagrada Família, de Rafael, no palácio de Fontainebleau”, pintura, 1814-1826.
Ottavio Vannini	1	“Miguel Ângelo oferece a Lourenço, o Magnífico, um fauno esculpido por si”, fresco, 1635.
Roque Gameiro	1	“Gil Vicente representado na Corte”, aguarela.
Miguel Ângelo	3	“A criação de Adão”, fresco, 1512. (2) “O Juízo Final”, fresco, 1536-1541.
Vasari	1	“Lourenço de Médici rodeado por humanistas”, 1559.
V. Foppa de Bresca	1	“Jovem Cícero lendo”, fresco, c. 1464.
Marie Chantault	1	“O ensino numa escola das primeiras letras”, iluminura do <i>Livro de Horas de Marie Chantault</i> , séc. XVI.
Rafael	17	“O papa Leão X”, pintura. “A Escola de Atenas”, fresco, 1509-1511. (7) “Bindo Altoviti”, óleo sobre madeira, c. 1516-1518. “O casamento da Virgem”, óleo sobre madeira, 1504. “Madona del Prado”, 1506. (2) “Madona Aldobrandini”, 1509-1510. “A mulher com o unicórnio”, 1505. Teto da Capela Sistina, fresco, 1508-1512. (2) “Deposição da cruz”, 1507.
Masaccio	2	“O pagamento do Tributo”, fresco, 1426-1427. “Santíssima Trindade”, fresco, 1428.
Leonardo da Vinci	22	“A Virgem, o Menino e Santa Ana”, óleo sobre madeira, c. 1508. “Ginebra de Benci”, óleo sobre tela, 1474. (2) “Estudos de anatomia”, desenhos, 1510-1511. (2) “O Homem de Vitruvius”, desenho, c. 1492. (6) “Anunciação”, 1472-1475. “Madona do Cravo”, 1473-1478. “Dama com arminho”, 1485-1490. “Última Ceia”, fresco, 1498. “Mona Lisa”, 1503-1506. (4) “A Virgem dos Rochedos”, 1483-1486. “Estudos do feto no útero”, desenho, c. 1510-1520. “Motor movido a mola”, desenho, c. 1495.
Andrea Vasalius	1	“O sistema nervoso”, gravura, séc. XVI.
Sofonisba Anguissola	1	Autorretrato, c. 1556.
Piero della Francesca	2	“A Flagelação de Cristo”, têmpera sobre madeira, c. 1460-1465. “Pala di Brera”, Têmpera sobre madeira, 1472-1474.
Giovanni Bellini	1	“O Doge L. Loredan”, têmpera sobre madeira, c. 1501-1505.
Ticiano	3	“Amor Sagrado e Amor Profano”, óleo sobre tela, 1515. “João Calvino”. “Uma representação do Concílio de Trento”, séc. XVI.
Cimabue	1	“A Virgem e os Anjos”, têmpera sobre madeira, c. 1270.
Hugo van der Goes	1	“A Adoração dos Pastores”, óleo sobre madeira, 1478.

Hieronymus Bosch	2	“A Nave dos Loucos”, óleo sobre madeira, c. 1500.
Quentin Metsys	3	“O cambista e a sua mulher”, 1514.
François Dubois	1	“O massacre de São Bartolomeu”, c. 1580.
François Clouet	1	“Catarina de Médici”.
Jean le Tavernier	1	“O cerco de Constantinopla”, 1455.
Francesco di Giorgio	1	“Plano de uma cidade inscrita nas proporções do corpo humano”, desenho, c. 1470.
Émile J. H. Vernet	1	“O papa Júlio II ordena os trabalhos da Basílica de São Pedro de Roma”, óleo sobre tela, 1826.
Mestre do Sardoal	1	“Cristo abençoado”, óleo sobre madeira, c. 1510.
Mestre da Lourinhã	1	“São João Batista no deserto”, óleo sobre madeira, c. 1515.
Francisco Henriques	2	“Aparição de Cristo a Santa Maria Madalena”, óleo sobre madeira, c. 1510. “Pentecostes”, 1508-1511.
Jorge Afonso	1	“Aparecimento de Cristo ressuscitado à Virgem”, 1515.
Francesco Meizi	1	“Leonardo da Vinci”.
Peter Paul Rubens	1	“Abraham Ortelius”.
Gaspar Vaz *	4	“Cristo em Casa de Maria”, óleo sobre madeira, c. 1534.
Frei Carlos	1	“Ecce Hommo”, óleo sobre madeira”, c. 1520-1530.
Vasco Fernandes	11	“Cristo em Casa de Marta e Maria”, óleo sobre madeira, c. 1535-1540. (4) autoria disputada. “A Criação dos Animais”, óleo sobre madeira, 1506-1511. “Assunção da Virgem”, c. 1511-1515. “Pentecostes”, c. 1534-1535. “Circuncisão”, in <i>Políptico da Capela-mor da Sé de Viseu</i> , 1501-1506. “S. Pedro”, c. 1529. “Última Ceia”, pintura a óleo, 1535. “Adoração dos Reis Magos”, óleo sobre madeira, 1501-1506.
Gregório Lopes	1	“Martírio de S. Sebastião”, c. 1536-1538.
Cristóvão de Figueiredo	1	“Decomposição no túmulo”, c. 1525-1530.
Mathias Huss	1	“A dança macabra”, desenho, 1499.
Michael Wolgemut	1	“A Dança da Morte”, 1493.
Hans Memling	1	“Retrato de um jovem a rezar”, 1487.
Stefano di Giovanni	1	“A execução na fogueira de um herético”, 1423-1426.
Lucas Cranach	4	“Martinho Lutero”, 1517. (2) “Pregação de Lutero”, retábulo, 1548. (2)
Lucas Cranach, o Jovem	1	“A Verdadeira e a Falsa Igreja”, gravura sobre madeira, c. 1546. *dúvidas sobre a autoria
Juan Pantoja	2	“O imperador Carlos V”, cópia de um retrato de Ticiano, 1553-1608. “Margarida de Áustria”, 1605-1610.
António Moro	2	“Infanta D. Maria”, 1550-1555.
John Tetzl	1	“A venda de indulgências”, gravura, 1521.
Jacques Vault	1	“Navegação astronómica”, gravura da <i>Cosmographie</i> , 1583.
Amable-Paul Coutan	1	“Francisco Pizarro”, 1835.

Pedro Berruguete	3	“Milagre de S. Domingos de Gusmão frente aos albigenses”, séc. XVI.
Jacob Jordaens	1	“Carlos Borromeo, um clérigo exemplar”, 1655.
Giovanni Ambrogio Figino	1	“Carlos Borromeo”, pintura a óleo, c. 1575-1599.
Nicholas Hilliard	1	“Batalha Naval de Gravelines”, séc. XVII. (pintura atribuída a)
Mestre do Retábulo de Santa Auta	1	“Chegada das relíquias de Santa Auta ao Mosteiro da Madre de Deus”, c. 1522.
Oscar Pereira da Silva	4	“Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500”, recriação.
J. de Léry	1	“Uma visão dos Índios e dos seus demónios”, 1578.
Jean de Mandeville	1	“Seres fantásticos”, no <i>Livro das Maravilhas de Jean de Mandeville</i> , séc. XIV.
Baltasar Sprenger	1	“Habitantes da Guiné”, em <i>Die Merfat uñd Erfahrung</i> , 1509.
Dióscolo Puebla	1	“Desembarque de Colombo”, óleo sobre tela, 1862.
Théodore de Bry	3	“Conquista espanhola do Peru”, gravura, 1597. “Porto de Lisboa”, gravura, 1592. “Propaganda antiespanhola e anticatólica”, gravura, 1598.
Giuseppe Zocchi	1	“Piazza della Signoria in Florence”, óleo sobre tela, séc. XVIII.
J. Barcelon	1	“Juan Ginés de Sepúlveda”, gravura, 1791.
Ernesto Csanova	1	“Chegada de Vasco da Gama a Calecute”, c. 1880.
Charles Legrand	1	“D. Nuno Álvares Pereira”, desenho, séc. XIX.
Konstantin Flavitsky	1	“Mártires cristãos no coliseu”, séc. XIX.
Arthur Rackham	1	“Lancelot luta contra dragão”, 1917.
Constantino Fernandes	1	“A peste obrigando os castelhanos a levantar o cerco de Lisboa”, 1901.
Salvador Dalí	1	“O Atleta Cósmico”, 1960.
José Sousa Azevedo	1	“A morte do conde Andeiro”, 1860.
Veloso Salgado	2	“O encontro de Vasco da Gama com o rei de Calecute”, pintura a óleo, séc. 1898.
Victor Meirelles	1	“A missão. A primeira missa no Brasil”, pintura a óleo, 1858-1860.
Diego de Rivera	1	“Cidade de Tenochtitlan”, mural, 1945.
TOTAL	297	--

Anexo 17

Ficha 1



Ficha de trabalho
Fevereiro de 2023

Nota: Responde a cada uma das perguntas propostas tendo em mente as páginas do manual assinaladas.

1. Nomeia “os cavaleiros franceses” que acorreram à Península Ibérica para combater os muçulmanos e que, consequentemente, receberam recompensas de Afonso VI (Página 26 e 27 – Linhas da História (Parte 2), ficha entregue pelo docente).

R: Os cavaleiros D. Henrique e D. Raimundo de Borgonha.

2. Refira quais os Condados atribuídos por Afonso VI a esses dois cavaleiros franceses e as razões que o motivaram (Página 26 e 27 – Linhas da História (Parte 2), ficha entregue pelo docente).

R: Após a conquista de terras aos mouros, em sucessivas campanhas militares, no período entre 1087-1090, D. Raimundo e D. Henrique foram recompensados com a condéncia, a título hereditário, de cargos e padroes de condado em extensos territórios, por Afonso VI de Leão e Castela. [Num período inicial, D. Raimundo terá recebido o controlo sobre o Condado da Galiza e de Portugal, no entanto, após uma série de episódios menos favoráveis para a credibilidade de D. Raimundo, Afonso VI decide atribuir a D. Henrique o Condado Portucalense.] Estas doações ficam associadas e confirmadas pelos casamentos entre D. Henrique e D. Teresa e D. Raimundo e D. Urraca.

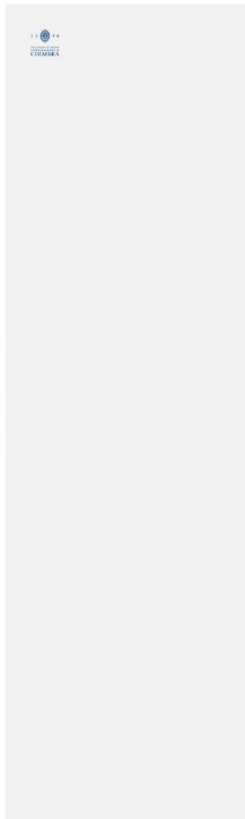
3. Ordena cronologicamente os seguintes monarcas portugueses (Páginas 53 a 57 – Entre Tempos (Parte 2)).

- | | |
|------------------------|------------------------|
| a. D. Afonso III | 1. D. Afonso Henriques |
| b. D. Sancho I | 2. D. Sancho I |
| c. D. Afonso Henriques | 3. D. Afonso II |
| d. D. Sancho II | 4. D. Sancho II |
| e. D. Afonso II | 5. D. Afonso III |
| f. D. Dinis | 6. D. Dinis |

4. Identifica o tratado que, em 1297, estabeleceu as fronteiras do reino Portugal (Páginas 53 a 57 – Entre Tempos (Parte 2)).

R: Tratado de Alcanices (ou Alcanizes)

1



5. Assinala a opção correta.

5.1 As honras e os contos eram propriedades (Páginas 63 e 67 – Entre Tempos (Parte 2)).

- a. Senhorias, dotadas de autonomia administrativa e regulamentadas por uma carta de foral.
- b. Reguengas, onde se cobravam rendas e serviços pela exploração da terra e se exercia o poder público.
- c. Da nobreza, que nalgas detinha poderes sobre a terra e os homens que a habitavam.
- d. Da nobreza e do clero, que nalgas exerciam o poder público e cobravam rendas pela exploração da terra.

6. Descreve a constituição de um senhorio – indica pelo menos 4 elementos (Páginas 68 e 69 – Entre Tempos (Parte 2)).

R: O senhor (ou grupo, no caso de terras clericais, castelo, igreja, “bolsa do senhor” e castro ou vila).

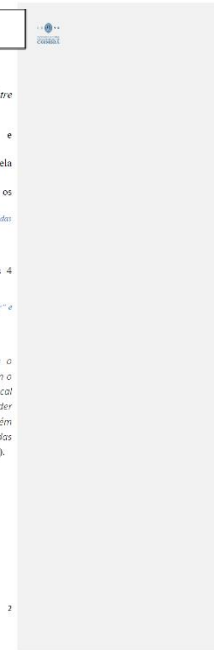
7. Comenta o seguinte excerto — “[...] o senhor não é apenas o proprietário da terra e dos outros meios de produção, mas também o detentor da autoridade e do poder nos domínios militar, judicial, fiscal e, chamemos-lhe assim, legislativo. [...] É evidente que o poder senhorial se exerce para fins económicos, mas seria também demasiado grosseiro ver nele apenas o processo de exploração das classes inferiores.” (José Mattoso – Identificação de um País, p. 69).

Tópicos de orientação:

(Páginas 63 a 71 – Entre Tempos (Parte 2))

- a. Identifica as origens dos senhorios;
- b. Distribuição geográfica dos senhorios;
- c. Privilegios dos senhores;
- d. Os seus dependentes (nos senhorios);

2



e. A importância dos senhorios na organização socioeconómica do reino de Portugal.

— Proposta de resposta:

Os senhorios surgem, naquilo que viria a ser o Reino de Portugal, aquando das primeiras “recoquiças”. A tomada de terras e ocupação das regiões desocupadas (prerárias) funcionavam como método de estabelecimento e ordenação da população e do território. Para se realizar uma reconquista efetiva, mostrava-se essencial a fixação de população, sendo que, para tal, era necessário que esta se sentisse protegida e salvaguardada.

Desta feita, os senhorios atribuídos a membros da nobreza (honras), predominante na região norte do território, estabeleceram-se como consequência das primeiras batalhas da “recoquiça”, que tiveram lugar nesta mesma zona geográfica. As doações destas terras, por parte dos monarcas, iam de encontro aquilo que se praticava por toda a Península Ibérica, ou seja, cumpriam com os propósitos anteriormente mencionados (fixação e proteção de povoados); os reis procuravam recompensar os senhores que, por eles e com eles, combatiam os “inimigos” muçulmanos. Através destas doações estabeleceram-se novas relações de interdependência, não só entre os senhores e os seus dependentes, mas também entre os senhores e os monarcas, — dando assim origem às relações feudo-vassaláticas. Com o avançar das linhas fronteiriças, os senhorios, sobretudo aqueles que ficavam ligados às ordens religiosas e religioso-militares, estabeleceram-se nas zonas de maior conflito. Isto provocou o surgimento de castros (senhorios do clero) de relevantes dimensões, nas regiões centro e sul do reino português, que tinham como propósito não só assegurar a manutenção das fronteiras, mas, também, a difusão do catolicismo. A presença de mosteiros e igrejas (também castelos, em certos casos), não um reflexo disso mesmo.

Para que um senhor conseguisse exercer as suas funções, de forma adequada, o monarca atribuía-lhe um conjunto de privilégios de carácter militar, judicial e fiscal. Apesar o senhor podia reunir e dedicar forças militares, de forma a organizar expedições ofensivas (e defensivas) a territórios ainda por “recoquiçar”, apenas ele poderia impor multas e penas dentro do seu senhorio, com exceção de penas capitais (desmembramentos e penas de morte); ainda, o senhor via-se capaz de exigir um conjunto de pagamentos aos seus dependentes, tanto por banalidade, — a prestação de serviços laborais, como o caso das jorras, da maldade, a ramada e a entrosada, — como pela ocupação e exploração dos caiais. “O senhor não é apenas o proprietário da terra e dos outros meios de produção, mas também o detentor da autoridade e do poder nos domínios militar, judicial, fiscal e, chamemos-lhe assim, legislativo.” Seguido a afirmação de José Mattoso, as suas obras Identificação de um País, o senhor não atuava meramente como proprietário de uma porção de terra, era este que a organizava e, sobretudo, era este que protegia os seus dependentes, cuja permanência era essencial para o desenvolvimento do reino. Podemos, também, afirmar que, sem senhorios, ou algo que se mostrasse equivalente a estes, a “recoquiça” não seria possível, uma vez que o território não teria quem o protegesse, cultivasse e, atendendo à mentalidade medieval, quem promovesse a palavra cristã, essencial para a salvação do homem e de Deus.

Como de resto é evidente, a exploração do senhorio era efetuada pelos dependentes do senhor, sendo eles herdeiros (cujo estatuto é bastante específico), colonos, servos, assalariados ou escravos, todos estavam, de certa forma, subjugados à vontade do senhor. Todavia, “seria também demasiado grosseiro ver nele apenas o processo de exploração das classes inferiores.” Embora a exploração, efetiva, das terras agrícolas do senhor (quinta) e a prestação de serviços comunitários se apresente como uma forma de exploração laboral, sobretudo analisando a época medieval através de uma perspetiva contemporânea, a verdade é que os dependentes ocupavam

3



terras que não lhes pertenciam. Por conseguinte, a exploração de um casal (ou vilão), por parte dos colonos, ficaria associada ao pagamento de uma renda, uma vez que se estabeleciam contratos de arrendamento (ou alfornamento). O uso das banalidades, por parte dos dependentes, estava, também, associado a um pagamento, normalmente em género. Isto fica a dizer-se: não só o simples facto de os dependentes habitarem e usarem bens do senhor, mas, sobretudo, a proteção militar que este lhes garantia. Estabelecem-se, desta feita, relações complementares entre senhores e dependentes.

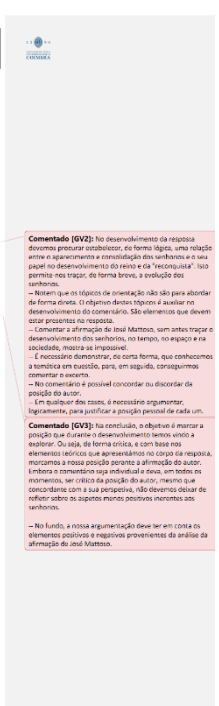
Como é evidente, todos estes privilégios dos senhores resultavam, várias vezes, em abuso do seu poder. A limitação proveniente da coagulação de todas as benesses dadas pelos monarcas, viria a resultar no impedimento da entrada dos delegados do rei aos senhorios, sendo que, desta feita, não lhes era possível cobrar impostos ou impor novas leis e as já existentes. Como conseqüência mais imediata desta falta de “fiscalização”, advinda desta “imunitidade”, surgem impostos impositivos (aplicados aos dependentes), confrontos e conquistas entre senhorios, o que, neste caso, certos casos de revolta contra os monarcas.

Concluímos, assim, que, embora concordando com José Mattoso, no que concerne à importância dos senhorios na organização socioeconómica do Reino e, ainda, no que respeita à manutenção e alargamento das linhas fronteiriças, nas quais foram, finalmente, essenciais, não devemos deixar de salientar os aspetos nefastos resultantes do uso excessivo dos privilégios senhoriais, concretizados pelos monarcas. Não só para os dependentes diretos dos senhores, mas também, em alguns casos, e inclusive, para o próprio rei.

Nota: esta resposta é um exemplo que proponho, não é a única resposta possível. Como fica patente nos comentários, cada um pode optar por explorar a afirmação e os tópicos de orientação da forma que entender como mais pertinente ou que achar mais confortável. Saliento ainda, uma vez mais, que os tópicos de orientação são apenas isso, orientadores. Servem para identificar alguns dos elementos essenciais que devem constar na resposta. Não exigem uma resposta direta, esse não é, aliás, o propósito dos comentários (não são afiladas de uma pergunta).

Comentário (GV1): No desenvolvimento da resposta devemos procurar estabelecer, de forma lógica, uma relação entre o estabelecimento e a consolidação dos senhorios e o seu papel no desenvolvimento do reino e da “recoquiça” — isto permite, nos casos de forma breve, a resolução dos senhorios. — Nota: que os tópicos de orientação não são para abordar de forma direta. O objetivo destes tópicos é auxiliar no desenvolvimento do comentário. São elementos que devem estar presentes na resposta. — Comentar a afirmação de José Mattoso, um autor reconhecido e desenvolvido dos senhorios, no tempo, no espaço e na sociedade, mostra-se impossível. — É necessário demonstrar, de certa forma, que conhecemos a temática em questão, para, em seguida, conseguirmos comentar e avaliar. — No comentário é possível concordar ou discordar da posição do autor. — Em qualquer dos casos, é necessário argumentar, logicamente, para justificar a posição pessoal de cada um. Comentário (GV2): Na resposta, o objetivo é mostrar a posição que sustenta o desenvolvimento dentro do texto a explorar. Ou seja, de forma crítica e com base nos elementos essenciais que apresentamos no caso da resposta, marcamos a nossa posição perante a afirmação do autor. Embora o momento seja individual e íntimo, em todos os momentos, ser crítico da posição do autor, mesmo que concorde com a sua perspetiva, não devemos deixar de refletir sobre os aspetos menos positivos inerentes aos senhorios. — No fundo, a nossa argumentação deve ter em conta os elementos positivos e negativos provenientes da análise da afirmação de José Mattoso.

4



Ficha 2



O manual escolar é, em grande medida, fundamental no percurso escolar dos alunos e professores.

De forma a compreender como percecionas os conteúdos que compõem o manual escolar, sobretudo no que concerne às suas narrativas subjacentes, ser-te-ão apresentados dois documentos (excertos retirados de dois manuais escolares), para que os analises de acordo com as questões colocadas.

Esta ficha tem como fim a recolha de dados para fins estatísticos e analíticos, sendo que, por isso mesmo, não será, em momento algum, alvo de qualquer tipo de avaliação.

Conceitos

Globalização* Termo difundido nos EUA, nos anos 1990, para expressar as trocas económicas, migratórias e culturais à escala mundial. Considera-se que as descobertas geográficas dos Europeus, a partir do século XV, foram o ponto de partida da globalização.

* Conceito essencial

Lembrar

A expansão espanhola, iniciada com a descoberta da América em 1492, também se integra na primeira globalização (ver **Dossiê "A globalização nos séculos XV-XVI"**, pp. 48 e 50).

2.1 O contributo português

Nos séculos XV e XVI coube ao reino de Portugal um poderoso e inestimável contributo para o alargamento do conhecimento do mundo e para a síntese renascentista. Tal se deveu à **expansão/descobrimientos marítimos** (**Docs. 1 e 2**), de que os Portugueses foram pioneiros e que se saldou na **primeira globalização da história moderna** (**Dossiê**). Com efeito, a expansão permitiu:

- conhecer a real configuração da Terra – um globo que se pode percorrer, dando ao ser humano a perceção de domínio do espaço geográfico;
- assegurar a conexão entre os vários povos da Terra que mutuamente se conheceram, num processo de descoberta da alteridade;
- criar e articular, graças às novas rotas intercontinentais, um espaço comercial à escala global, em que as trocas de produtos se fizeram acompanhar da circulação de pessoas e de intercâmbios culturais.

2.1.1 A construção do império marítimo

Doc. 1 — *Entre Tempos 10.º ano (Parte 3)* - p. 25

1. De acordo com o excerto proposto no **Doc. 1**, dirias que os conteúdos apresentados são muito influenciados por um discurso de teor nacionalista? Indica dois elementos que fundamentem a tua resposta.

Ficha 2



1.1. O contributo português: o papel dos Portugueses na abertura europeia ao mundo

No final do século XIV, o conhecimento que os Europeus tinham do mundo era limitado (Doc. 1, p. 10), centrava-se no Mediterrâneo e assentava numa conceção mitológica, herdada da Antiguidade Clássica. Para além do mundo árabe, do Norte de África e do Médio Oriente, conheciam-se, muito vagamente, a Índia e a China. Os Árabes e os Turcos dominavam as rotas asiáticas, da Índia e da China, controlando os produtos de luxo, de que os mercadores genoveses e venezianos eram os principais intermediários. A partir dos portos italianos, e também por via terrestre, as especiarias, a seda, os tecidos de luxo e os produtos exóticos do Oriente chegavam aos restantes mercados europeus. Encontrar uma alternativa às rotas mediterrânicas e terrestres foi um desafio a que os diversos centros mercantis europeus não conseguiram responder. **Coube aos Portugueses o pioneirismo na descoberta de novas rotas marítimas, conforme está representado no mapa seguinte.**

VOCABULÁRIO

Descobrimientos: viagens de exploração, realizadas por mar, pelos Portugueses, entre 1415 e 1543, que estiveram na origem da descoberta de novos povos, territórios e regiões de comércio.

Doc. 2 — Linhas da História 10.º ano (Parte 3) - p. 8

2. Analisando o excerto proposto no **Doc. 2**, dirias que os conteúdos apresentados seguem uma perspetiva *eurocêntrica*? Indica dois elementos que fundamentem a tua posição.

[*Eurcêntrica* significa, literalmente, que ou aquele que se centra na Europa ou nos europeus]

3. Consideras que os excertos apresentados, **Doc. 1** e **2**, são fundamentalmente distintos no tipo de narrativa que apresentam e na forma como expõem os conteúdos? Justifica a tua resposta de forma sustentada.



4. Caso tivesses oportunidade, gostarias de participar, de forma direta ou indireta, na elaboração dos teus manuais de História A?

1.1 Analisando apenas a estrutura de cada um dos exemplos, seleciona aquela que, em teu entender, te facilita a compreensão dos conteúdos em causa.

Exemplo A.

Exemplo C.

Exemplo B.

Exemplo D.

2. Analisando o tipo de documentos (textos, gráficos e imagens) e, de forma global, como os conteúdos te são apresentados, seleciona, dos quatro exemplos (A, B, C ou D), o que preferes:

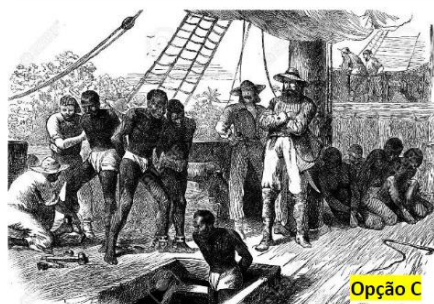
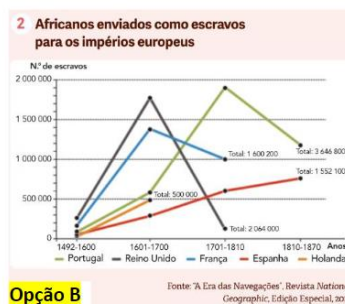
Exemplo A.

Exemplo C.

Exemplo B.

Exemplo D.

3. Tendo em conta as opções seguintes (referentes à tipologia de documentos apresentados nos exemplos acima), seleciona a que preferes:



C Testemunho de um comerciante de escravos
[Os escravos] têm espaço suficiente, ar suficiente e comida suficiente. Quando estão no deck do navio, dançam e divertem-se.... Resumindo, a viagem de África para a América é um dos momentos mais felizes da vida de um escravo.

Opção D Robert Norris, Capitão de um navio negreiro, 1788

4. Lê atentamente ambos os documentos. Escolhe, entre os dois, aquele que preferes:

A

→ Fonte I Captura de seres humanos

«Na próxima noite, com nove de nós, quero ir tentar alguma parte desta terra [Porto da Galé] ao longo deste rio, para ver se sinto alguma gente, pois é certo que aqui há gentes; e, visto que eles de nós não têm nenhum conhecimento, talvez consigamos apanhar alguns.»

Gomes Eanes de Zurara, Crónica dos Feitos da Guiné, 1452-53 (adaptado).

1 O tráfico de escravos

O tráfico de seres humanos existiu nos cinco continentes antes da época dos descobrimentos geográficos, mas, a partir do século XV, esta prática maldita ganhou uma escala antes desconhecida. [...] O ponto de partida foi a experiência do tráfico negreiro português, que se aproveitou das tradições africanas de escravatura por dívidas, servidão ou cativo, alimentando, segundo algumas estimativas, o tráfico anual de dez mil escravos, em especial mulheres e crianças. [...]

B O tráfico de escravos africanos pode ser considerado o movimento migratório forçado mais violento e volumoso da História.

B "A América e o início da escravatura", in A Era das Navegações. Revista Nacional Geographic, Edição Especial 2016

[O doc. B está dividido em duas partes.]



5. Quanto à forma, na qual a informação te é apresentada, **preferes**:

SABIAS QUE...

O modo como os Portugueses e Espanhóis olhavam para formações políticas, sociedades e culturas africanas, asiáticas e ameríndias era de superioridade? Em relação a todas elas, embora com graus diversos, os Portugueses consideravam que a sua organização política era mais perfeita e que a sua religião era a única que estava correta. Na América e na África chegaram a duvidar da humanidade dos povos com os quais contactaram. As palavras que usaram refletem bem esse sentimento de superioridade cultural e, por vezes, o desprezo sentido por essas culturas: bárbaro, selvagem, cafre, infiel, gentio, pagão...

UMA AÇÃO	+	UM MEIO	+	UM FIM	=	TRÁFICO DE SERES HUMANOS
<ul style="list-style-type: none"> • OFERECER • ENTREGAR • RECRUTAR • ALICIAR • TRANSPORTAR • ALOJAR • ACOLHER 		<ul style="list-style-type: none"> • VIOLÊNCIA • RAPTO • AMEAÇA • FRAUDE • ABUSO DE AUTORIDADE • APROVEITAMENTO DE INCAPACIDADE PSÍQUICA OU OUTRA 		<ul style="list-style-type: none"> • EXPLORAÇÃO SEXUAL • LABORAL • MENDICIDADE • ESCRAVIDÃO • EXTRAÇÃO DE ÓRGÃOS • ATIVIDADES CRIMINOSAS 		

A problemática do tráfico e exploração dos seres humanos não ficou no passado (nos Egípcios, Romanos, nas civilizações do Médio Oriente, em África, na China ou nos Estados Unidos e nas colónias europeias). O comércio de escravos não terminou com a abolição legal da escravidão, realizada pelas potências ocidentais, ao longo do século XX até às primeiras décadas do século XXI. Por isso, continua a ser uma realidade dolorosa, injusta e degradante para milhões de seres humanos.

O conhecimento da prática da escravatura no passado é fundamental para a tomada de consciência do problema. O conhecimento histórico permite compreender os efeitos duradouros e as feridas abertas nas sociedades, direta ou indiretamente envolvidas nessas práticas violentas e desumanas. A prática da escravatura não pode ser ignorada ou minimizada, mesmo quando considerada num contexto diferente.

Na verdade, no passado, quando a estranheza face ao "outro" não se enquadrava nos padrões culturais, a escravização era justificável e não era uma prática condenável (fosse qual fosse a vítima ou o interveniente). Não existia uma visão de universalidade do género humano, não só na perspetiva ocidental, mas também nas sociedades orientais e africanas. De referir que, nos séculos XVI e XVII, os testemunhos de piedade e de repulsa face a estas práticas foram inconsequentes.

6. Analisa atentamente os documentos que se seguem e, depois, **escolhe dois (2)** deles:

A – O olhar dos Africanos sobre os Europeus

"Os nossos pais viviam confortavelmente no planalto de Lubala. Tinham vacas e culturas; eles tinham salinas e bananeiras. De repente [...] os homens brancos chegaram em navios com asas, brilhavam como facas ao sol. Travaram duras batalhas com N'gola¹ e bombardearam-no. Conquistaram as suas salinas e o N'gola fugiu para o interior, para o rio Lucala. Alguns dos seus súbditos mais corajosos ficaram junto do mar e, quando os homens brancos vieram, trocaram ovos e galinhas por tecidos e contas. Os homens brancos voltaram outra vez ainda. Trouxeram-nos milho e mandioca, facas e enxadas, amendoim e tabaco. Desde então aos nossos dias, os brancos não nos trouxeram nada senão guerras e miséria."

Tradição oral da tribo Pende (Angola, séc. XVI), em C.R. Boxer, "O Império Marítimo Português", Ed. 70, s.d.

B – Olhar dos Asiáticos sobre os Europeus

[Em setembro de 1543] chegou um grande navio [...]. Não se soube de onde ele vinha. A guarnição do navio consistia em 100 homens. O seu aspeto era muito distinto do nosso. A sua língua era para nós incompreensível. Todos os que os viam se maravilhavam. Entre a tripulação achava-se um conhecedor da escrita chinesa de nome Gohô. Um homem de nome Oribenôjô, bem conhecedor desta escrita, encontrou Gohô e escreveu com o seu bastão na areia "eu não sei de que região vieram os homens do navio. Como parecem estranhos!" Gohô escreveu em resposta: "Estes homens são negociantes de Sei Nambam [País de Bárbaros do Sudeste], [...] Bebem em copo sem o oferecerem aos outros, comem com as mãos em vez de comerem com pauzinhos especiais. [...] São gente que anda errante, ora aqui, ora ali, não têm residência certa e trocam o que possuem por aquilo que não têm. São, por conseguinte, gente inofensiva."

Crónica japonesa Teppo-Ki (Crónica da Espingarda), 1606.

3

**A O olhar europeu sobre os Africanos**

E a maior parte dos moradores desta terra [Serra Leoa] é gente belicosa que poucas vezes está em paz. E algumas vezes acontece estes negros comerem outros homens, ainda que isto não usem tão comumente como se usa em outras partes desta Etiópia. E estes todos são idólatras e feiticeiros e por feitiços se regem [...]. Os homens de toda a terra da Guiné são assaz negros [...] andam nus [...].

E agora é para saber se todos são da geração de Adão.

Duarte Pacheco Pereira, *Esmeraldo de Situ Orbis*, Livro II (1507).

C**D – O olhar europeu sobre os Ameríndios**

[Os Índios] não têm armas, andam todos nus, não têm a mínima habilidade para combater e são tão medrosos que, para mil, bastam três dos nossos. Eles estão, pois, destinados a ser dirigidos e a que os façam trabalhar, semear e executar todas as outras tarefas [...], a que os façam construir cidades, a que se lhes ensine a andarem vestidos e a adotarem os nossos costumes.

São tão francos e generosos com tudo quanto têm, que ninguém que o não visse acreditaria; de tudo quanto possuem, se lho pedem, nunca dizem não; pelo contrário, convidam-nos a compartilhá-lo e fazem-no com tanto amor como se em tal pusessem todo o coração, e ficam contentes com qualquer bagatela que se lhes dê, seja uma coisa de valor ou uma insignificância. Proibi que lhes fossem dadas coisas insignificantes como cacos de louça e de vidro verde e pedaços de renda, embora, quando as pudessem obter, pensassem que tinham a melhor joia do mundo.

Cristóvão Colombo, *Diário de bordo*, 1492-1493.

7. Qual dos seguintes grupos de questões **preferes**?

A

Sou capaz!

1. Como é descrito o tráfico de escravos na **fonte 1** ?
2. O tráfico de escravos foi uma prática só portuguesa? Justifica. **1**
3. Como era feito o transporte dos escravos segundo os dados da **fonte 3** ?
4. A escravatura foi um problema do período da expansão? Justifica. **2 e 4**

B

QUESTÕES

1. Como se processou, inicialmente e segundo a **fonte 1**, a captura de homens para escravizar?
2. Segundo a **fonte 2**, para onde era enviada uma grande parte dos escravizados? Com que objetivos?
3. Com que objetivo foi levada a cabo a chacina descrita na **fonte 3**?
4. Após o ataque à cidade, que recompensa esperavam obter os Espanhóis e os seus aliados indígenas (**fonte 4**)?

C

1. Identifique um aspeto negativo na visão apresentada no documento.
2. Esta visão está de acordo com o Doc. 1? Justifique.

8. Consideras que o teu manual deveria ser totalmente digital?

Sim.

Não.

9. Se sim, consideras que deveria oferecer recursos audiovisuais?

Sim.

Não.