



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Gustavo Eduardo Monteiro Carvalho Gonçalves

AS INVASÕES FRANCESAS NO ENSINO DA HISTÓRIA

ESPAÇO, DISCURSO E OBJETO

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

Outubro de 2023

FACULDADE DE LETRAS

AS INVASÕES FRANCESAS NO ENSINO DA HISTÓRIA ESPAÇO, DISCURSO E OBJETO

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	As Invasões Francesas no Ensino da História
Subtítulo	Espaço, Discurso e Objeto
Autor	Gustavo Eduardo Monteiro Carvalho Gonçalves
Orientadora	Clara Isabel Calheiros da Silva de Melo Serrano
Júri	Presidente: Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro
	Vogais:
	1. Doutor Sérgio Gonçalo Duarte Neto
	2. Doutora Clara Isabel Calheiros da Silva de Melo Serrano
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de História
Data da defesa	12-10-2023
Classificação do Relatório	19 valores
Classificação do Estágio e Relatório	18 valores

Agradecimentos

Em 1624 o poeta britânico John Donne, nas suas *Meditações*, escreveu que “nenhum homem é uma ilha” advogando a impossibilidade de o indivíduo sobreviver na solidão, que cada um necessita do outro, pois cada pessoa pertence ao todo que constitui a humanidade. Transpondo esta ideia para a atualidade, verificamos que em nenhum momento perdeu a sua veracidade. O relatório que aqui apresentamos não poderia ter sido possível sem o apoio que nos foi dado durante todo o seu processo de elaboração.

Em primeiro lugar, queremos agradecer à Doutora Clara Isabel Serrano, orientadora do relatório que aqui apresentamos. A sua experiência no campo da manualística, bem como a forma como nos apresentou à temática, constituiu, logo à partida, um forte incentivo para a escolha do tema. Durante todo o processo de Estágio e Relatório, o seu apoio foi fulcral, mostrando-se sempre disponível para a clarificação de dúvidas, acompanhando a mesma com sugestões e vias que foram de suma importância para o nosso trabalho.

Em segundo lugar, agradecemos à Professora Orientadora da Escola de Acolhimento, a Professora Isabel Santos Pires. Desde o primeiro dia que sempre se disponibilizou a ajudar e a orientar o nosso crescimento enquanto futuro docente de História; não só nos ensinou o que realmente significar ser professor, mas também nos mostrou, por via do seu próprio exemplo, o quão importante é sentir-se a vocação de ensinar as gerações vindouras e o impacto que um bom professor pode ter junto dos seus alunos.

Não podemos deixar de agradecer, também, a todo o pessoal, docente e não docente, da Escola de Acolhimento, com o qual privámos. Na qualidade de professor estagiário, ou seja, alguém que está a dar os seus primeiros passos no mundo da docência, o ambiente de trabalho adquire extrema importância. Neste sentido, o acolhimento que nos foi dado, o envolvimento proporcionado, foi do mais familiar possível, tendo tornado a nossa experiência enriquecedora, não apenas a nível profissional, mas também pessoal.

Ao longo dos últimos dois anos foram várias as pessoas com quem contactámos e lidámos no nosso quotidiano. Contudo, nenhum foi tão importante como aquele que tivemos com os nossos colegas de estágio, Madalena Fernandes e Diego Nazareth. Durante todo o processo de Estágio, foram os nossos principais pilares de apoio e seria

mentira dizer que a conclusão desta fase académica da nossa vida teria sido possível sem a sua ajuda.

Ao Pedro Sebastião e ao Tiago Moura, pelas observações e conselhos que nos foram dando, principalmente em momentos cruciais desta nossa formação, deixamos aqui o nosso mais sincero agradecimento.

Reconhecendo que, em ambiente familiar, não somos aquilo que se considera uma pessoa “propriamente fácil de lidar”, deixamos aqui um especial agradecimento a quem, nos últimos dois anos, teve de privar connosco em casa, nomeadamente, ao Eduardo Ferreira, à Daniela Pereira, à Julyana Smith e à Susana Ferreira.

Por todo o cuidado na revisão do texto que aqui apresentamos, agradecemos à Daniela Dantas pelas demasiado longas horas despendidas na leitura deste relatório e por todos os excelentes comentários avançados.

Por fim, o principal apoio partiu da minha família, dos meus pais, da minha irmã e da minha madrinha. Ao longo de todo o meu percurso académico o seu apoio foi fundamental. A todos eles estou eternamente grato por acreditarem em mim e me terem proporcionado as possibilidades de terminar esta fase da minha vida.

Resumo

As Invasões Francesas no Ensino da História: Espaço, Discurso e Objeto.

O relatório que aqui apresentamos é o resultado da investigação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, no contexto da realização de estágio pedagógico.

Tendo como tema de trabalho a questão das Invasões Francesas, procedemos à sua análise nos manuais portugueses produzidos entre os inícios do século XX e a atualidade, centrando a nossa pesquisa naqueles pertencente ao ensino liceal e secundário. De igual forma, no contexto da prática docente, procurámos explorar as potencialidades que o tema apresenta para o processo de ensino-aprendizagem

O primeiro momento do presente relatório diz diretamente respeito à Prática de Ensino Supervisionada, consubstanciando-se numa breve descrição das turmas às quais tivemos oportunidade de lecionar, bem como da apresentação das principais atividades, tanto curriculares como extracurriculares, em relação às quais tivemos a oportunidade de participar. Num segundo momento, procedemos à definição, em sentido lato, do nosso objeto de estudo: a figura do manual escolar centrando, de forma gradual, a nossa atenção no processo evolutivo dos manuais de História portugueses, numa cronologia situada entre os inícios do séc. XX até à atualidade, realizando a mesma análise em paralelo com as evoluções políticas que, no período em estudo, se operaram em Portugal. O terceiro momento remete para a análise, em termos quantitativos e qualitativos, das abordagens e perspetivas, referentes às Invasões Francesas, que figuraram, e figuram, nos manuais portugueses de História. Para o efeito, procedeu-se à recolha e análise de vinte e quatro exemplares, cujos dados são, posteriormente, apresentados. O último momento respeita à realização do projeto didático-pedagógico. Tendo como tema de trabalho o tema das Invasões Francesas, centrou-se a metodologia em torno da História Local.

Com a realização do estudo que aqui se apresenta pretendemos elencar uma síntese da principal bibliografia referente ao estudo da manualística em Portugal, bem como dos eventos históricos aos quais nos propusemos a estudar. De igual forma, pretendemos demonstrar como a mesma temática é passível de ser lecionada no

contexto de sala de aula, tendo atenção aos critérios didático-pedagógicos, mas também científicos.

Palavras-chave: Guerras Napoleónicas; Manual Escolar; História Local; Ensino de História; Ensino Secundário.

Abstract

The Napoleonic Invasions in History Teaching: Space, Discourse and Object.

The report that we hereby present, it is the final result of the research that we began in the context of the Master's Degree in Teaching History, in the Faculty of Arts and Humanities of the University of Coimbra, during the time of our teaching internship.

Having the Napoleonic Wars as our main topic of research, we proceeded to analyse how several Portuguese History schoolbooks presented them, in a timespan between the beginning of the 20th century and the present time, focusing our research on those that concerned the former and present Portuguese high school levels. Concurrently, regarding our teaching experience, we sought to explore the potential that such a theme provides in the teaching-learning process.

The first chapter of our report concerns our Teaching Experience, by means of a short description of the several classes that we had the opportunity to teach, as well as a brief presentation of the different educational activities that we partook in. The second chapter was written as an introduction to our main research subject: the schoolbook, focusing our attention, in a progressive way, in its evolutionary process, in a chronology between the advent of the 2⁰th century and the present days. In tandem, we aimed to complement that research with one regarding the succession of the different political regimes that ruled over Portugal in said timespan. The third chapter concerns the analysis of twenty-four Portuguese History high school-level schoolbooks, regarding the different approaches concerning the Napoleonic Wars and its effects in Portuguese soil. The fourth and final chapter is tied up to our didactic and pedagogic project, concerning the Napoleonic Invasions at a Local perspective.

With the report that we hereby present, we aimed to elaborate a summary of the main bibliographical studies concerning the research regarding the History Schoolbook, as well as the historical events that we committed to explore. In an analogous way, it was also our intent to demonstrate how such a theme could be possible to teach with regards to the due didactic and pedagogical as well as the scientific criteria.

Keywords: Napoleonic Wars; Schoolbook; Local History; History Teaching; Highschool Teaching.

Lista de Abreviaturas e Siglas

Documentos Curriculares	
<i>AE</i>	<i>Aprendizagens Essenciais</i>
<i>PASEO</i>	<i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i>
Manuais Escolares	
α	Fortunato de Almeida, <i>História das Instituições de Portugal</i> (1903)
β	Eurico de Seabra, <i>Historia summaria de Portugal: ensino secundario oficial I, II e III classes.</i> (1909)
γ	Arsénio Augusto Torres de Mascarenhas, <i>Compêndio de História de Portugal: aprovado por decreto de 7 de Setembro de 1907: para uso dos alunos das três primeiras classes dos liceus: ensino secundário oficial.</i> (1915)
δ	Fortunato de Almeida, <i>Curso de história universal.</i> (1920)
ϵ	António Gonçalves Mattoso, <i>Compêndio de história medieval, moderna e contemporânea: IV e V classes dos liceus.</i> (1933)
ζ	Alfredo Pimenta, <i>Elementos de História de Portugal.</i> (1936)
η	António Gonçalves Mattoso, <i>Compêndio de história: IV Classe do curso geral dos liceus.</i> (1935)
θ	António Gonçalves Mattoso, <i>Compêndio de história de Portugal: aprovado, oficialmente, como livro único para o 6º ano dos liceus.</i> (1947)
ι	António Gonçalves Mattoso; Antonino Henriques, <i>História de Portugal.</i> (1967)
κ	Maria Luisa Guerra, <i>História moderna e contemporânea. 3º ano liceal.</i> (1975)
λ	Pedro Almiro Neves et al, <i>História de Portugal. Textos e Documentos. 3º volume. O Século XIX. 11º ano.</i> (1984)
μ	Maria Eugénia Reis Gomes et al, <i>História de Portugal: 11º ano.</i> (1990)
ν	António Manual P. Martinho; Francisco Costa Araújo, <i>História 11: 11º ano de escolaridade.</i> (1990)

ζ	Margarida Mendes de Matos et al, <i>História: 11º ano.</i> (1994)
ο	Ana Lúcia Pinto et al, <i>Temas de História 11º ano.</i> (1997)
π	Isabel Sousa; Sílvia Soares, <i>Pensar a História. 11º ano.</i> (1997)
ρ	Avelino Ribeiro; Mário Cunha, <i>Caminhos da História. Curso de Ciências Sociais e Humanas.</i> (2004)
σ	Isabel M. Pedro Henriques et al, <i>História 11º ano.</i> (2004)
τ	Célia Pinto do Couto; Mara Antónia Monterroso, <i>O Tempo da História.</i> (2004)
υ	Helena Veríssimo et al, <i>História em Construção.</i> (2008)
φ	Célia Pinto do Couto; Mara Antónia Monterroso, <i>O Tempo da História.</i> (2013)
χ	Helena Veríssimo et al, <i>História em Perspetiva</i> (2014)
ψ	Alexandra Fortes et al, <i>Novo Linhas da História 11.</i> (2022)
ω	Rosas, Maria Antónia Monterroso et al, <i>Entre Tempos 11.</i> (2022)
Outros	
ORE	Observatório dos Recursos Educativos

Prólogo

"A palavra escrita ensinou-me a escutar a voz humana, assim como as grandes atitudes imóveis das estátuas me ensinaram a apreciar os gestos. Em contrapartida, e posteriormente, a vida fez-me compreender os livros."

Yourcenar, Marguerite – *Memórias de Adriano*. Alfragide, Leya, 2018, p.40.

Conteúdo

Agradecimentos.....	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Lista de Abreviaturas e Siglas	ix
Prólogo.....	xi
Introdução	1
1. A Prática de Ensino Supervisionada.....	7
1.1 Das Turmas	7
1.2 Do Estágio.....	10
2. O Manual Escolar e o Manual de História: investigação, definição e evolução	19
2.1 A investigação sobre o manual escolar: breve panorama histórico	19
2.2 O que é um manual?	21
2.3 O manual de História em Portugal no ensino liceal e secundário	26
3. As Invasões Francesas nos Manuais Escolares Portugueses.....	34
3.1 Sobre a Metodologia	34
3.2 Os manuais escolares: análise quantitativa	37
3.3 Os manuais escolares: análise qualitativa.....	42
4. Projeto Pedagógico: Condeixa na Rota das Invasões Francesas	49
4.1 Porquê História Local?	49
4.2 As Invasões Francesas e o Caso de Condeixa: breve contextualização histórica.....	51
4.3 Condeixa na Rota das Invasões Francesas	53
4.3.1 Questionário Diagnóstico sobre História Local.....	54
4.3.2 Aulas lecionadas: temas e materiais.....	56
4.3.3 Primeira atividade. Aula-Oficina: “Quero saber mais sobre Condeixa”.....	58
4.3.4 Segunda atividade. Projeto de Investigação: “As Invasões Francesas e o caso de Condeixa”.....	60

4.3.5 Terceira atividade. Ficha de avaliação.....	62
4.3.6 Atividades extralectivas e extracurriculares.....	63
4.3.7 Questionário Final sobre História Local.....	64
Conclusão	69
Bibliografia.....	74
Manuais Escolares	74
Estudos	75
Legislação	82
Sítios da Internet.....	82
Anexo 1. Aulas.....	II
1.1 Planificação da aula-tipo dada ao 9º W.	II
1.2 Planificação da aula-tipo dada ao 11º X	V
1.3 Planificação da aula-tipo dada ao 11º Y	VII
1.4 Planificação da aula-tipo dada ao 12º Z.....	IX
Anexo 2. Atividades extracurriculares	XI
Anexo 3. Plano Individual de Formação.....	XII
Anexo 4. Manuais Escolares. Dados Quantitativos: o texto	XIV
Anexo 5. Manuais Escolares. Dados Quantitativos: a imagem	XV
Anexo 6. Questionário sobre História Local.....	XVII
6.1 Inquérito	XVII
6.2 Dados	XIX
Anexo 7. Lecionação de aulas.....	XXIII
7.1 Roteiros de aula.....	XXIII
7.2 Apresentações de apoio às aulas.....	XXIX
Anexo 8 Aula-Oficina: “Quero saber mais sobre Condeixa”	XLV
8.1 Enunciado da atividade	XLV
8.2 Resultados.....	XLVII

Anexo 9 Projeto de Investigação	LI
9.1 Critérios de Avaliação.....	LI
9.2 Projeto de Investigação: Versões Finais	LIII
Anexo 10 Ficha de Avaliação.....	LXVIII
10.1 Enunciado.....	LXVIII
10.2 Grelha de Avaliação.....	LXXI
Anexo 11 Atividades Extracurriculares.....	LXXIII
11.1 Workshop de Alimentação	LXXIII
11.2 O GREHC invade a escola.....	LXXIV
11.3 Exposição “As Invasões Francesas... Condeixa na Rota das Invasões”	LXXV
Anexo 12 Questionário Final: “História Local: Porquê/Para quê?”	LXXVI
12.1 Questionário	LXXVI
12.2 Dados	LXXIX

Introdução

A prática do ensino da História compreende uma miríade de temáticas e abordagens para os alunos do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Tal processo encontra, na figura do manual escolar, um dos seus principais recursos. Depositário de conteúdos, mas também um “espelho” da própria sociedade para o qual ele foi/é/será concebido, é no manual escolar que os alunos encontram uma das mais importantes ferramentas do processo de ensino/aprendizagem. No relatório de estágio que aqui apresentamos, procurámos entender de que forma o manual escolar de História do Ensino Secundário evoluiu, ao longo do século XX e século XXI, no tocante à sua *forma e função*. Para o efeito, optámos por circunscrever a nossa análise em torno de um tema em particular: as Invasões Francesas. Em 1935, E. C. Walker, historiador britânico, declarou que “os livros escolares atingem o seu potencial... em matérias bélicas, e os alunos reagem ao estímulo que lhes é apresentado”¹.

Porquê a escolha de uma temática como as Invasões Francesas?

A temática da guerra, atualmente, encontra-se cada vez mais reduzida nos manuais escolares de História. De acordo com a corrente historiográfica desenvolvida pela Escola dos *Annales*, Eric J. Hobsbawm escreve, num artigo de 2005, publicado no jornal inglês *The Guardian*:

“Consequentemente, as novas perspetivas para a história também nos devem levar a essa meta essencial de quem estuda o passado, mesmo que nunca seja completamente realizável: “a história total”. Não a “História de tudo”, mas a história como uma rede indivisível onde todas as atividades humanas estão interrelacionadas.”²

De acordo com esta afirmação de Hobsbawm, de forma a compreender ao máximo possível as sociedades humanas, torna-se necessário estudá-las em toda a sua amplitude. Então, colocamos a questão: a que se deve o gradual desaparecimento da História Militar nos manuais escolares de História em Portugal?

Após a Primeira Guerra Mundial organizações como a Liga das Nações e, posteriormente, a UNESCO, deram início a um processo de escrutínio dos manuais escolares; no tocante a temáticas de cariz bélico, estas viram-se, gradualmente, reduzidas, na medida em que levavam os seus leitores (neste caso, um público jovem, em formação), a tomar posições

¹ Walker, 1935, p. 50.

² <https://www.theguardian.com/books/2005/jan/15/news.comment> (tradução em Português da nossa responsabilidade; acedido a 06/07/2023; 11:37).

maniqueístas através da leitura de conteúdos que poderiam incentivar ao conflito ou a uma leitura prejudicial do “outro”³.

Assim, tendo em linha de conta a progressiva redução de conteúdos referentes à História Militar e, no caso do presente estudo, às próprias Invasões Francesas, optámos por estabelecer um estudo de análise, tendo como questão de investigação nuclear a seguinte: de que forma é que as Invasões Francesas foram e são abordadas nos manuais escolares de História do Ensino Secundário em Portugal?

Recorrendo a uma amostra de vinte e quatro manuais de História, produzidos entre 1903 e 2022, para os níveis de escolaridade superiores do Ensino Básico, comprometemo-nos a desvendar, através de uma análise tanto de carácter quantitativo como qualitativo, o processo evolutivo da presença das Invasões Francesas nos programas e manuais escolares dentro da cronologia estabelecida. Para o efeito, procedemos à sua análise no que diz respeito à *forma*, atendendo aos seus elementos visuais (escrito e iconográficos), à evolução da sua inclusão, e ao espaço que lhes foi sendo dedicado. Relativamente à análise da *função*, procurámos estabelecer as linhas ideológicas políticas e didático-pedagógicas que serviram de base, não apenas à apresentação dos conteúdos presentes nos manuais, mas também em relação ao propósito dado para a presença das Invasões Francesas nos manuais de História do Ensino Secundário em Portugal.

Uma vez que nos manuais escolares de História se tem verificado uma tendência para a multiplicação de tarefas e exercícios, em detrimento da apresentação de conteúdos, optámos por elaborar, também, um Projeto Pedagógico, tendo como temática-base as Invasões Francesas e a História Local. Atendendo ao facto de a nossa “Prática de Ensino Supervisionada” ter decorrido numa Escola de Acolhimento, na região centro de Portugal, região essa que presenciou de perto o desenrolar dos acontecimentos ligados ao último momento na História de Portugal em que o território continental sentiu, diretamente, os efeitos e consequências da guerra, escolhemos, como tema base, complementar os parâmetros presentes nos documentos curriculares e, subsequentemente, no próprio manual escolar, com um exercício no âmbito da História Local, mais concretamente, centrado nos eventos decorridos a 13-14 de março de 1811, na localidade de Condeixa-a-Nova.

Na motivação para a realização do referido projeto esteve a necessidade de fornecer aos alunos uma forma mais dinâmica e interativa de apresentar a História Militar;

³ Guichard, 2018, p. 317.

concomitante ao momento de escrita do presente relatório, o fenómeno da guerra constitui uma temática presente no quotidiano, não apenas nacional, mas internacional. Se, por um lado, através dos *mass media* (televisão, internet, videojogos, filmes...), se constata uma cada vez maior apatia e insensibilidade em relação ao flagelo da guerra, num eco das palavras de Píndaro, autor grego do século VI a.C., “A guerra é doce para quem nunca a experimentou”. Assim, recorrendo a um exemplo de História Local, e à relação afetiva que se estabelece com o próprio lugar, optámos por abordar a temática das Invasões Francesas e os seus efeitos junto das populações locais, tomando o caso de Condeixa-a-Nova como peça nuclear do nosso projeto⁴. Na sua realização, considerámos várias estratégias e metodologias didático-pedagógicas (aula-oficina, projeto de investigação, aprendizagem cooperativa), de forma a averiguar o seu impacto no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, confrontando estas mesmas metodologias com aquelas de cariz tradicionalista.

O presente relatório encontra-se estruturado em quatro capítulos. No primeiro, damos conta das principais características do nosso estágio; numa primeira parte, apresentamos o panorama geral das turmas com que tivemos oportunidade de trabalhar no decurso da “Prática de Ensino Supervisionada” ao passo que, no segundo momento do capítulo inicial, apresentamos das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, bem como uma reflexão intrínseca sobre os obstáculos com que nos deparamos, como os ultrapassámos, e uma reflexão final sobre a nossa “Prática de Ensino Supervisionada”.

Uma vez que a nossa questão de investigação se centra em torno do manual escolar de História, considerámos oportuno dedicar um segundo capítulo a questões relacionadas com o panorama académico da manualística, sobre a definição do próprio manual escolar e a evolução deste (mais concretamente, do manual de História do Ensino Secundário), desde o dealbar do século XX até aos nossos dias.

O terceiro capítulo remete para a abordagem das Invasões Francesas nos manuais de História do Ensino Secundário no período em estudo. Para o efeito, recolhemos a já referida amostra, tendo estes sido analisados em duas vertentes: na *forma* e na *função*. Para o efeito,

⁴ Aqui citamos a influência da obra, da autoria de John Keegan, *The Face of Battle*. Através de uma análise baseada no pressuposto “inquisitorial”, torna-se possível perspetivar o conflito, não apenas no tocante aos seus efeitos imediatos, mas sim no que concerne aos seus efeitos a longo prazo. Neste sentido, referimo-nos aos seus efeitos nos âmbitos cultural, social e da própria memória nacional, abandonando assim uma abordagem centrada na figura daqueles que detiveram um papel ativo no campo militar (isto é, as figuras dos generais, soldados dos homens de campo), mas sim naqueles que participaram num papel passivo, mais concretamente, as vítimas da guerra, a parte da população que presenciou o conflito, sem nele ter tido interferência direta. Vd. Keegan, 2014, pp. 58-60.

apoiámos a nossa investigação nos pressupostos metodológicos que, nas últimas décadas, têm orientado a investigação em torno do manual escolar.

O quarto e último capítulo remete para a realização e consecução do projeto didático-pedagógico que realizámos no âmbito da nossa “Prática de Ensino Supervisionada”. Tendo alicerçado o nosso projeto no âmbito da História Local, apresentamos as metodologias a que recorreremos para a consecução do mesmo, procedidas pela apresentação e análise dos resultados sobre os mesmos. Encerram o presente relatório as conclusões obtidas, sendo estas procedidas de um rol de anexos, elaborados na qualidade de recursos complementares do presente estudo.

No que concerne à História Local, a sua presença nos manuais portugueses, no decurso das últimas décadas, tem sido alvo de uma significativa redução. Se, por um lado, no decurso do Estado Novo esta constituiu um parâmetro de destaque, fruto da própria ideologia do regime (não se pode olvidar o carácter propagandístico que os manuais de História adquiriram no decurso do Estado Novo, servindo estes como instrumentos ideológicos ao serviço do regime; neste sentido, a difusão do “espírito da nação” pautou-se pela forte referência, não apenas a símbolos nacionais, mas também pela valorização de aspetos de carácter regional)⁵, a partir do período da Democracia, fruto das influências que se fizeram, e ainda fazem, sentir por parte de organizações internacionais (OCDE, UNESCO, União Europeia), tem sido dada uma maior ênfase ao debate de temas com vista ao aperfeiçoamento do espírito cívico dos alunos (temas de carácter fraturante, como a Escravatura, o Holocausto, a dicotomia entre ditadura e democracia, que pautou o século XXI [e que, na atualidade, tem sido alvo de novos debates historiográficos e didáticos])⁶. Neste contexto, não menosprezando de maneira alguma a importância do debate cívico, procurámos consolidá-lo com a valorização do Local. Para o efeito, explorámos o potencial que o próprio local de estágio nos proporcionou, estando diretamente relacionado com a temática das Invasões Francesas. Aproveitando o vasto rol de documentos (escritos, iconográficos), bem como o próprio património local, optámos por explorar os efeitos das Invasões Francesas a nível local, não apenas de um ponto de vista militar, mas sim enfatizando as consequências que se fizeram sentir ao nível das populações locais, e o seu impacto na cultura local.

A respeito do *corpus* bibliográfico, tivemos como principais critérios, na sua escolha, tanto a sua pertinência para o nosso tema, bem como a sua atualidade. No que concerne à

⁵ Solé, 2017, p. 105.

⁶ Sobre a questão historiográfica, vd. Martins, 2022, pp. 305-315.

manualística, não podemos deixar de citar as obras de Justino de Magalhães, *O Mural do Tempo. Manuais Escolares em Portugal*⁷, e de Sérgio Campos Matos, *História, Mitologia, Imaginário Nacional. A História no Curso dos Liceus*⁸, bem como a participação de Luís Reis Torgal, “Ensino da História” na obra *História da História em Portugal*⁹. Estes três títulos afiguraram-se de suma importância para a compreensão da evolução dos manuais de História do Ensino Secundário português, sobretudo no que concerne aos primeiros três quartos do século XX. De igual forma, os estudos de Maria Glória Solé¹⁰ e de Clara Serrano¹¹, e de Luís Alberto Alves¹², relativamente ao período pós 25 de Abril de 1974, permitiram estabelecer o paralelo entre dois momentos dicotómicos entre si. As obras supramencionadas constituíram aquelas que, num plano inicial, nos permitiram delinear o fio condutor da nossa investigação.

Embora o nosso estudo se centre em torno do tema das Invasões Francesas, e como estas foram/são abordadas nos manuais escolares portugueses de História do Ensino Secundário, não podemos deixar de fazer referência aos estudos que, no tocante ao próprio manual, abriram caminho para a evolução da manualística. Assim, também os estudos de Alain Choppin, “Le Manuel Scolaire, une fausse évidence historique”¹³ e “O historiador e o livro escolar”¹⁴, bem como o de Gabriela Ossenbach e Miguel Somoza, *Los Manuales Escolares como Fuente para la Historia de la Educación en América Latina*, permitiram uma maior compreensão sobre a figura do manual escolar, enquanto produto do seu tempo.

Para o tema das Invasões Francesas, procurámos socorrer-nos de estudos historiográficos de maior pertinência. Assim, inserido no contexto da Nova História Militar, corrente que, rompendo com o estigma da História Militar (pautado pela atenção dada em exclusivo aos grandes combates e às grandes personalidades), recorreremos a obras que abordam a temática da guerra, não olvidando os contextos social, económico e cultural das populações em conflito. Assim, destacamos o estudo de António Pires Nunes sobre as Invasões Francesas, presente na obra *Nova História Militar de Portugal*, vol. 2, coordenada

⁷ Magalhães, 2011.

⁸ Matos, 1988.

⁹ Torgal, 1996.

¹⁰ Solé, 2017; 2017b.

¹¹ Serrano, 2008; 2022.

¹² Alves, 2018.

¹³ Choppin, 2008.

¹⁴ Choppin, 2012.

por Nuno Severiano Teixeira e Manuel Themudo Teixeira¹⁵, bem como o contributo de Francisco Contente Domingues, na obra *História Militar de Portugal*¹⁶.

Para o caso local, nomeadamente, sobre a passagem das forças francesas por Condeixa-a-Nova a 13-14 de março de 1811, citamos, a título de exemplo, o texto de Maria Antónia Lopes “Sofrimentos das populações na terceira invasão francesa. De gouveia a Pombal” publicado na obra *O Exército Português e as Comemorações dos 200 Anos da Guerra Peninsular*¹⁷.

¹⁵ Nunes, 2004; 2004b; 2004c.

¹⁶ Domingues: 2017.

¹⁷ Lopes, 2022.

1. A Prática de Ensino Supervisionada

A nossa “Prática de Ensino Supervisionada” teve lugar numa escola secundária, no concelho de Condeixa-a-Nova. Ao longo de todo o ano letivo de 2022-2023, sob a orientação da Professora Orientadora, desenvolvemos e aperfeiçoámos, ao melhor das nossas capacidades, as competências inerentes à prática docente. No decurso do nosso estágio, foi-nos apresentada a possibilidade de contactar com diferentes ciclos de ensino, ao longo de três disciplinas distintas; de igual forma, pudemos participar na organização e realização de um considerável número de atividades inseridas no âmbito do Projeto Educativo da Escola de Acolhimento. No presente capítulo, apresentaremos uma descrição das turmas com as quais estivemos envolvidos, bem como uma reflexão sobre a nossa “Prática de Ensino Supervisionada”, na qual se inserem aspetos relativos às aulas por nós lecionadas, as metodologias e estratégias abordadas e as atividades que realizámos, como forma de dinamizar e diversificar o processo de ensino/aprendizagem na área da História.

1.1 Das Turmas

Durante a nossa “Prática de Ensino Supervisionada” lecionámos quatro turmas distintas: o 9º W, o 11º X (pertencente ao Curso de Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades) o 11º Y (Curso Técnico de Redes Eléctricas e Técnico de Informação e Animação Turística) e o 12º Z (Curso Técnico de Turismo e Técnico de Eletrónica Automação e Comando). Saliente-se que, não obstante a distribuição de tempos letivos a lecionar por cada turma, a nossa “Prática de Ensino Pedagógica” centrou-se, maioritariamente, em torno da turma 11º X.

A turma 9º W é composta por 21 alunos, dos quais 9 são rapazes e 12 raparigas. Embora fosse este o seu primeiro ano na nossa escola de acolhimento, esta turma já havia sido constituída, no início do 3º Ciclo do Ensino Básico, aquando da sua passagem por outro estabelecimento do Agrupamento, cujo último nível de ensino aí lecionado é o 8º ano do Ensino Básico. No contexto da turma, existem três casos de alunos com Medidas de Apoio à Aprendizagem, necessitando de medidas adicionais no tocante à avaliação. No tocante à dinâmica comportamental da turma 9º W, esta pautou-se por um carácter bastante heterogéneo. Em contexto de sala de aula foi visível uma maior participação e motivação por parte de quatro alunas, atitude esta que se viu refletida, também, num aproveitamento académico de excelência. Relativamente ao resto da turma, podemos dividi-la em dois grupos distintos: um, composto por alunos (maioritariamente raparigas) que participavam ativamente na sala de

aula e, um segundo grupo (no qual figura grande parte dos rapazes), cujo comportamento se destacou por uma maior apatia dentro da sala de aula e, em não raros casos, pela quebra de regras estabelecidas no próprio Regulamento da Escola¹⁸.

No que diz respeito à turma 11º Y, aquela com a qual mantivemos um maior contacto, esta é composta por 22 alunos¹⁹, sendo que apenas 17 (9 raparigas e 8 rapazes) ingressaram na disciplina de História A²⁰. Em termos socioeconómicos, esta turma revela grandes disparidades, as quais se encontraram no centro de diversos conflitos que, durante o ano letivo, tiveram lugar. Trata-se de uma turma com um aproveitamento escolar mediano, fruto de uma grande desmotivação perante a disciplina de História A. No decurso da “Prática de Ensino Supervisionada”, foram recorrentes os episódios derivados do mau comportamento, quer entre os seus membros, quer pela visível atitude de hostilidade para com o corpo docente (Professora Orientadora e Professores Estagiários)²¹, levando à tomada de posições por parte do próprio Diretor de Turma. No âmbito da participação em sala de aula, salvo duas exceções, a maioria da turma, nos momentos iniciais, apenas participava quando instigada pelos membros do corpo docente, situação essa que, progressivamente, se foi alterando no decurso no ano letivo. Na turma existe um caso de um aluno com dificuldades no desenvolvimento de competências que exigiu medidas adicionais, tanto na seleção do currículo como na própria avaliação; este mesmo caso esteve no centro de disputas entre alguns alunos. A turma 11º X foi formada no ano letivo de 2021-2022, aquando da sua entrada no Ensino Secundário.

Em termos de aproveitamento, este caracterizou-se por níveis relativamente baixos; quando questionados sobre as suas perspetivas futuras, grande parte da turma revelou não ter interesse em prosseguir estudos superiores²², ou, em certos casos, ter esse mesmo interesse,

¹⁸ Uma vez que esta turma tinha, como Diretora de Turma, a nossa própria Professora Orientadora, tivemos a possibilidade de acompanhar de perto determinadas situações que, pela sua gravidade, culminaram com a instauração de processos disciplinares e subsequente suspensão temporária de alguns alunos.

¹⁹ Tal ficou-se a dever à política da Escola de Acolhimento, em agregar numa só turma, os Cursos de Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades.

²⁰ Inicialmente, este número era de 16; no decurso do 2º Período ocorreu a inscrição de um novo aluno. Contudo, devido ao seu prévio percurso escolar fora de Portugal, este momento correspondeu não só a um período de adaptação à própria turma e Escola, mas também a um contexto cultural diferente.

²¹ Não por raras vezes surgiu a necessidade de readaptação dos Planos de Aula realizados devido à necessidade de intervenção, por parte da Professora Orientadora, devido aos constantes conflitos que foram surgindo na turma (*bullying*, hostilização do corpo docente, recusa da realização de atividades), situação esta que alcançou o seu zénite no decurso do 2º Período. Contudo, no 3º e último Período, o contexto mudou radicalmente pela positiva.

²² Situação agravada aquando da publicação, em janeiro de 2023, de uma notícia, por parte do Governo Português, relativamente ao fim da obrigatoriedade dos exames nacionais, enquanto requisito para concluir o Ensino Secundário.

não sabendo, ainda, qual a área de estudos que desejam prosseguir. Ao longo do ano letivo, foi visível uma grande falta de motivação e de interesse pela disciplina, algo que se consubstanciou na constante falha na realização de atividades (trabalhos de casa, falha na realização de atividades em contexto de sala de aula) e nos fracos resultados obtidos no âmbito da avaliação sumativa. No entanto, quando confrontados com atividades de caráter formativo (aulas-oficina; projetos de investigação, atividades no âmbito da aprendizagem cooperativa), a turma apresentou resultados diametralmente opostos; fruto das próprias dinâmicas comportamentais internas, a divisão em microgrupos revelou que este modelo se mostrou capaz de produzir os melhores resultados no processo de ensino/aprendizagem, levando a um incremento do interesse e da motivação dos alunos pela própria disciplina. À medida que o ano letivo decorreu, e com o recurso a um número maior destas atividades, foi notória a evolução da turma; se, nos momentos iniciais se demarcou por aspetos já citados anteriormente, no final do ano letivo o panorama evolutivo foi bastante significativo. Não podemos deixar de referir que, atendendo aos contextos socioeconómicos de alguns alunos, e pelos obstáculos que têm encontrado, torna-se impossível não referir a nossa mais estimada admiração e respeito pelo esforço e evolução demonstrados ao longo do ano letivo.

No que concerne a turma 11º Y (Curso Técnico de Redes Elétricas e Técnico de Informação e Animação Turística), esta é composta por oito alunos (dois rapazes e seis raparigas). Embora a nossa “Prática de Ensino Supervisionada” tenha sido menor com esta turma (três tempos de 50 minutos), tivemos a oportunidade de observar e, por diversas ocasiões, interagir no decurso de aulas dadas tanto pela Professora Orientadora como pelos demais colegas de Estágio. Trata-se de uma turma que se demarcou por uma grande participação em sala de aula e por um elevado nível de motivação para com a disciplina (História da Cultura e das Artes). Atendendo às especificidades da turma, as aulas adquiriram, na sua esmagadora maioria, um cunho mais dinâmico, tendo-se pautado pela constante análise de documentos iconográficos e pela realização de debates entre os alunos. Ao longo do ano letivo foi uma turma que não demonstrou quaisquer problemas em termos de comportamento. Contudo, nos momentos de avaliação sumativa, ficaram evidentes algumas carências ao nível da expressão escrita, aspeto que foi, em parte, mitigado pela capacidade de abstração e crítica dos alunos.

A turma 12º Z (Curso Técnico de Turismo e Técnico de Eletrónica Automação e Comando) foi aquela em relação à qual o nosso contacto foi menor (dois tempos de 50

minutos). Trata-se de uma turma composta por quatro alunos (duas raparigas e dois rapazes)²³. Em relação a esta turma, destacamos a participação ativa de um dos seus membros, diametralmente oposta à dos seus restantes colegas, não havendo registo de momentos marcados por mau comportamento. Em termos de aproveitamento, este foi consideravelmente positivo, nos momentos de avaliação sumativa.

1.2 Do Estágio

Este ponto destina-se à exploração das diferentes experiências e aprendizagens realizadas no contexto da nossa “Prática de Ensino Supervisionada”. O período de estágio consubstanciou o fim de uma etapa, no nosso percurso académico e profissional, que teve o seu início com a Licenciatura em História, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, procedida pela realização do Mestrado Interuniversitário em História Militar. Se a Licenciatura nos deu os conhecimentos científicos que se encontram na base para o exercício da atividade docente, o Mestrado garantiu a aquisição de competências no âmbito na investigação em História; ambos os aspetos contribuíram para o desenvolvimento de uma sólida formação de cariz académico, essencial para a prática docente. Esta formação revelou-se ainda mais importante quando tidos em conta os constrangimentos temporais com que nos deparamos durante o nosso estágio; a par da constante preparação de aulas, fomos confrontados com um vasto rol de atividades, de índole extralectiva e extracurricular, cuja realização ocorreu, de forma contínua, ao longo de todo o ano letivo, aspeto que será abordado posteriormente. Neste sentido, a base de conhecimentos científicos e de investigação adquiridos permitiram-nos uma melhor e mais eficiente preparação bibliográfica relativamente aos diferentes temas lecionados.

Não obstante o nosso contexto científico-académico, nunca colocámos de parte a necessidade de uma constante atualização dos conhecimentos bibliográficos, por via da consulta sistemática de estudos tão pertinentes quanto atualizados. Se, por um lado, detetámos que é na figura do manual escolar que radica a base de estudo dos alunos, por outro, não podemos deixar de constatar que esta mesma figura encontra, ao longo das suas muitas páginas, um certo distanciamento no tocante aos avanços historiográficos verificados ao longo das últimas décadas. Neste sentido, procurámos munir-nos sempre de informação atualizada

²³ Tendo, no decurso do 2º Período, um dos alunos desistido.

e, em certos casos, fazendo uso da mesma na desconstrução de certos mitos que ainda se encontram presentes nos manuais escolares.

Já no decurso do Mestrado em Ensino, este munuiu-nos, ao longo do primeiro ano, das competências técnicas necessárias à Didática da História, tais como a realização de planificações/planos de aula, o conhecimento sobre as mais variadas experiências didático-pedagógicas e aplicações de cariz tecnológico. Paralelamente, foi concebido o perfil do professor de História, tendo-lhe associadas as suas funções profissionais e a responsabilidade social que se lhe encontra inerente. No mesmo âmbito, ficou evidente a necessária articulação entre a História-Ciência e a História-Docência, numa relação simbiótica entre Ciência (Historiografia) e Tecnologia (Didática da História).

Embora o referido percurso académico nos tenha preparado do ponto de vista científico, não houve a preparação para falar a um público que, no caso concreto, se encontra ainda dentro da Escolaridade Obrigatória; neste sentido, um dos principais obstáculos com que nos deparamos foi o da dificuldade na transposição didática dos conteúdos a lecionar. No contexto de sala de aula, isso levou, numa fase inicial, a situações em que a lecionação se tornou confusa (para os alunos) e, tendo essa noção presente, originou um certo grau de nervosismo inicial da nossa parte. Contudo, através dos conselhos da Professora Orientadora e dos nossos colegas de estágio, essa dificuldade foi, gradualmente, superada. Torna-se necessário mencionar, aqui, um ponto fulcral no tocante à formação superior dos professores de História (e, em certa medida, dos futuros professores no geral): é notória a primazia de uma preocupação centrada na aquisição de competências de cariz marcadamente teórico. Embora no decurso da fase inicial do Mestrado de Ensino tenha havido oportunidades para breves ensaios, no tocante à exposição de trabalhos de investigação, estas revestiram-se de uma faceta fortemente esporádica. Relativamente ao “confronto” com um público menor, ainda pertencente aos graus de Ensino Básico e Secundário, a preparação foi quase inexistente (salvaguarda-se o *feedback* apresentado por alguns docentes no tocante à postura e articulação de ideias no decorrer de apresentações que, de certa forma, constituíram um simulacro da sala de aula). Contudo, e assumindo também as nossas próprias falhas, não podemos deixar de considerar que esta falha no programa de Formação de Professores de História se encontra na demora na adaptação do estagiário à realidade escolar.

Como forma de mitigar esta falta, foi-nos dada a oportunidade de lecionar cerca de 30 tempos letivos de 50 minutos, ultrapassando o mínimo legal previsto, que se encontra na ordem dos 28 tempos letivos. Em termos quantitativos, foi necessário ter em conta, não apenas o horário atribuído à Professora Orientadora, mas também a necessidade de repartir o

tempo letivo com mais dois colegas de estágio; acresce também, para o tempo mencionado, o facto de duas das turmas que lecionámos pertencerem ao Ensino Profissional e, em virtude das atividades realizadas (as quais contaram para completar o tempo previsto para cada módulo), estas terem terminado as aulas de História da Cultura e das Artes pouco antes do final do 2º Período letivo.

A nossa prática, como referimos anteriormente, pautou-se por um certo grau de heterogeneidade, no tocante à atribuição de turmas. Embora, maioritariamente, tenha sido dedicado mais tempo à leção de aulas com a turma 11º X, tivemos também oportunidade de lecionar algumas temáticas às turmas 9º W, 11º Y e 12º Z; concomitantemente, no início do 2º Período letivo, em virtude da baixa de um docente do grupo de História na Escola de Acolhimento, foi-nos dada a oportunidade de lecionar aulas de substituição a quatro turmas do 9º ano, bem como a uma turma do 10º ano, do Curso de Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. Neste sentido, consideramos que foi um acréscimo benéfico à nossa “Prática de Ensino Supervisionada”, na medida em que nos possibilitou contactar, numa situação *ad hoc*, com turmas que, até então, nos eram relativamente desconhecidas. De igual forma, permitiu-nos o contacto com cinco níveis diferentes da Escolaridade Obrigatória (9º ano; 10º e 11º do Ensino Secundário; 11º e 12º do Ensino Profissional), tendo alargado a nossa prática a três disciplinas distintas (História; História A e História da Cultura e das Artes), numa cronologia que se estendeu desde o Período Antigo até ao Século XX. Assim, não só beneficiámos da necessidade de uma cuidada preparação bibliográfica, vasta no que respeita ao seu espectro cronológico, como também de uma cuidada preparação no tocante aos materiais a utilizar e às abordagens requeridas em sala de aula²⁴

Ao longo do ano letivo, um aspeto que destacamos, referente à nossa “Prática de Ensino Supervisionada” é a articulação das aulas que lecionámos com as dos nossos colegas de estágio. Não por raras vezes, o mesmo tema foi dividido entre o corpo de estagiários; neste sentido, foi necessário proceder a uma preparação cuidada das temáticas a lecionar, tendo sido notória a cooperação entre estagiários e a organização apresentada pela Professora Orientadora.

Podemos considerar que a nossa “Prática de Ensino Supervisionada” se dividiu em três momentos distintos. Um primeiro, correspondente ao 1º Período letivo, consubstanciou-se, largamente, na observação de aulas lecionadas pela Professora Orientadora (num total de 12

²⁴ Para o efeito, foram tidos em conta aspetos próprios de cada turma (alunos com Medidas de Apoio à Aprendizagem; critérios de avaliação de acordo com os diferentes graus de ensino; materiais didáticos a utilizar, de acordo com os diferentes anos e disciplinas).

tempos letivos semanais), na ambientação ao ambiente escolar e na organização de atividades extralectivas e extracurriculares que, no decurso do ano, seriam realizadas no âmbito do Projeto Anual de Atividades, algumas das quais inseridas nos contextos do Plano Nacional das Artes (PNA) e do Plano Nacional de Cinema (PNC). A partir dos finais de novembro, demos início à lecionação de aulas. Num primeiro momento, lecionámos a turma 9º W, tendo como tema a “Revolução Soviética” (dois tempos letivos)²⁵. Esta primeira experiência serviu para diagnosticar potenciais falhas e aspetos passivos de serem melhorados. De facto, aquando da preparação das aulas, o nosso foco centrou-se, maioritariamente, na componente científica, tendo o manual escolar servido de guia das matérias.

No decurso da aula, a par de um certo grau de nervosismo (motivado pela inexperiência de falar perante um público jovem), apercebemo-nos de uma falha importante: na ânsia de procurar uma base científica sólida, olvidámos a questão da transposição didática devida; como resultado, estes dois primeiros tempos adquiriram um cunho fortemente expositivo, não tendo os conteúdos didáticos sido apresentados de acordo com o nível de ensino pretendido. Paralelamente, tivemos noção de nos termos feitos prisioneiros do manual escolar, o que levou a que a aula fosse consideravelmente estática. Tendo em conta as nossas observações e da Professora Orientadora, optámos por uma abordagem diferente na preparação do bloco seguinte de aulas que nos tinham sido atribuídas, desta feita, à turma 11º X, sob o tema “A Hegemonia Económica Britânica”²⁶. Neste bloco (cinco tempos letivos), optámos por uma abordagem baseada numa apresentação em formato PowerPoint, na qual incluímos documentos das mais variadas tipologias (escritos, iconográficos), a par de recursos audiovisuais.

No que concerne a nossa postura, procurámos, contrariamente ao que sucedeu nas aulas anteriores, envolver os alunos no debate da aula, e tendo em linha de conta o contexto espacial da sala de aula. Se, por um lado, mantivemos uma faceta predominantemente expositiva, por outro, apercebemo-nos da forma como, gradualmente, poderíamos corrigir a mesma. Ainda no decurso desta fase, tivemos a oportunidade de prestar apoio a alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem durante a realização das provas de avaliação sumativa, quer através da leitura dos enunciados, quer através do apoio na escrita²⁷.

²⁵ Vd. Anexo 1.1.

²⁶ Vd. Anexo 1.2.

²⁷ Relativamente ao último caso, tratou-se de um aluno que, em vésperas do teste, sofreu um acidente, tendo ficado incapacitado, temporariamente, de escrever. Neste sentido, durante a prova, limitámo-nos a escrever as respostas ditadas pelo mesmo.

O segundo momento do nosso estágio correspondeu, grosso modo, ao 2º Período letivo, momento em que lecionámos a esmagadora maioria das nossas aulas. Durante este Período tivemos oportunidade de manter todas as atividades realizadas no 1º Período, a par da consecução daquelas que haviam sido previamente planeadas. Em termos de lecionação, sob a tutela da Professora Orientadora, alargámos a nossa experiência às turmas do Ensino Profissional (11º Y [três tempos letivos]²⁸ e 12º Z [dois tempos letivos]²⁹), através da disciplina de História da Cultura e das Artes, experiência que se revelou bastante enriquecedora devido à própria dinâmica das turmas, mas também à abordagem através da análise da obra de arte³⁰.

Em relação às aulas lecionadas com a turma 11º X (10 tempos letivos), durante o período em questão, estas foram pautadas por constantes momentos de mau comportamento, tendo obrigado à intervenção da Professora Orientadora e do próprio Diretor de Turma. Este momento correspondeu, de igual forma, àquele em que aplicámos o nosso Projeto Didático, aspeto que será desenvolvido posteriormente.

O início do 2º Período foi marcado pela ausência, na escola, de um docente do Grupo de História, por razões pessoais. Neste sentido, foi-nos dada a oportunidade de lecionar, a título de substituição, aulas a turmas que, até então, nos eram desconhecidas. Relativamente às turmas de 9º ano, estas encontravam-se, ainda, a estudar a temática da “Revolução Soviética”; perante este cenário, e tendo em conta as nossas falhas com a turma 9º W, tivemos a oportunidade de corrigir os erros que nos tinham sido apontados. No que respeitam à turma do 10º ano, uma vez que se encontrava a estudar o período correspondente ao fim do Império Romano e inícios do período medievo, pudemos fazer uso dos conhecimentos obtidos no âmbito do Mestrado em História Militar, e criar uma oportunidade de mitigar uma das faltas presentes nas *Aprendizagens Essenciais* e, por conseguinte, no próprio manual escolar adotado: o estabelecimento de uma relação causal e contínua entre o fim das estruturas imperiais romanas e a consolidação dos reinos cristãos na Península Ibérica medieva, fazendo uma breve apresentação sobre o contexto dos Estados Sucessórios (que, em certos manuais, já

²⁸ Vd. Anexo 1.3.

²⁹ Vd. Anexo 1.4.

³⁰ Atendendo aos conselhos da Professora Orientadora, nomeadamente, sobre a necessidade de tornar as aulas mais criativas, procedemos, no contexto das aulas de História da Cultura e das Artes para o 11º Y, à conceção de um mapa interativo da Europa do período Barroco; através da criação de hiperligações, os alunos podiam, assim, ‘viajar’ através da Europa barroca, tendo colocado à sua disposição (por intermédio das hiperligações) um vasto rol de recursos de multimédia (animações, excertos de documentários [editados e adaptados por nós]). De igual forma, uma vez que se tratava de uma turma de menores dimensões (oito alunos no total), foi-nos possível ganhar uma nova experiência no tocante à criação de debates em torno da análise das obras de arte apresentadas, levando os alunos a desenvolverem a sua capacidade de abstração.

historiograficamente ultrapassados, ainda são apresentados sob a denominação de “reinos bárbaros”) e, no tocante à conquista islâmica da Península Ibérica, tivemos oportunidade de explorar alguns aspetos da cultura muçulmana e a sua influência no contexto ibérico³¹. De igual forma, procurámos apresentar uma visão da Europa medieva, fugindo ao paradigma eurocêntrico que tem marcado o programas das disciplinas de História; assim, abordámos, também, o paradigma que marcou o mediterrâneo oriental, remetendo para a continuação da cultura clássica através do Império Romano do Oriente/Império Bizantino³². Ainda durante este período procedemos à elaboração dos testes de avaliação (e correspondentes critérios e correção), atividade realizada em coordenação com os nossos colegas de estágio.

O terceiro, e último, momento do nosso estágio, remete para o período mediado entre os finais do 2º Período letivo e os finais do 3º Período letivo. Embora tenhamos tido uma prática em sala de aula menor, tivemos oportunidade de participar de forma mais ativa na organização e realização de atividades extracurriculares e extralectivas no contexto do Agrupamento da Escola de Acolhimento³³. De acordo com o que mencionámos previamente, no decurso do ano letivo tivemos a oportunidade de colaborar em atividades inseridas no contexto do Plano Anual de Atividades do Agrupamento, bem como nos âmbitos do PNC e PNA. Neste sentido, grande parte dessas mesmas atividades tiveram lugar durante o 2º Período letivo; da nossa parte, coube-nos a tarefa (juntamente com os nossos colegas de estágio), de proceder à sua divulgação e acompanhar os alunos durante a deslocação³⁴. Paralelamente, foram realizadas visitas de estudo, tanto à Universidade de Coimbra³⁵, bem como a Lisboa (Assembleia da República, Museu Nacional dos Coches)³⁶.

A título individual, organizámos um *workshop* sobre Teatro Antigo, inserido nos planos para a criação de um Clube de Teatro na Escola de Acolhimento; para o efeito, contactámos membros da Associação Thíasos, sediada na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, dedicada à divulgação e encenação de peças de teatro clássico. De igual forma, procedemos à organização de uma sessão sobre História e Cultura da

³¹ Sobre esta temática, vd. Martins, 2021, pp. 163-223.

³² Cf. MONTEIRO, João Gouveia *et al* - *O Sangue de Bizâncio. Ascensão e Queda do Império Romano do Oriente*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

³³ Vd. Anexo 2.

³⁴ Parte significativa das atividades tiveram lugar, por uma questão logística, fora da Escola de Acolhimento, pelo que se tornou necessário acompanhar as turmas durante a sua deslocação.

³⁵ Devido à nossa experiência anterior no ramo turístico, tivemos a oportunidade de fazer o papel de guia.

³⁶ Tendo estas visitas sido realizadas com as diferentes turmas de 9º ano da Escola de Acolhimento, foi nossa função vigiar os alunos no decurso das mesmas; no decurso da segunda visita, foi-nos dada a oportunidade, juntamente com a Professora Orientadora, de realizar a visita no papel de guias, devido à impossibilidade de, por parte dos serviços administrativos da Assembleia da República, garantir um guia oficial.

Alimentação Local, bem como à realização, na Escola de Acolhimento, de uma demonstração de recriação histórica. Ambas as atividades foram realizadas no âmbito do nosso Projeto Didático pelo que, no contexto do presente relatório, serão apresentadas com detalhe no momento oportuno.

Por fim, colaborámos com as duas principais escolas do Agrupamento, na realização de um projeto relacionado com a História Antiga, tendo no seu centro a cultura romana. Este projeto incidiu sobre a arquitetura e urbanismo das cidades romanas, tendo, para o efeito, sido concebida uma maquete de uma cidade romana-tipo, a qual serviu como material-base para a realização de um *workshop* junto de alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

No decurso das nossas aulas, procurámos, sempre que possível, levar os alunos a contactar da forma mais direta possível com o documento histórico escrito. Este constitui um dos principais recursos da investigação em História, enquanto Ciência; por essa mesma razão, a sua análise em contexto de sala de aula permite transmitir aos alunos os meios através dos quais se torna possível o estudo do passado. Um dos pontos fulcrais na utilização do documento escrito na sala de aula passa pela escolha do mesmo; assim, através deste, deve o docente ser capaz de motivar os alunos, através da articulação entre o documento escolhido e os próprios conteúdos programáticos da disciplina. Para o efeito, importa realizar a devida contextualização do documento, sobretudo no que concerne a adoção de certos anacronismos por parte dos alunos. Neste sentido, foi uma das nossas principais preocupações adaptar os documentos às diferentes turmas, tendo o cuidado de cortar seções de forma que, na análise, os alunos contactassem diretamente com a informação tida como essencial³⁷. O mesmo processo foi tido em conta na escolha de documentos de natureza iconográfica.

Foi parte constante da nossa “Prática de Ensino Supervisionada” dar início às aulas, mais concretamente, no tocante à Motivação, recorrendo a materiais audiovisuais. Estes, pela sua natureza, não só permitem a conciliação simultânea entre o áudio e a imagem, bem como, quando tidos em conta os diferentes contextos das turmas, tiveram o efeito de despertar uma maior atenção junto dos alunos. Contudo, um dos obstáculos com que nos deparámos foi o dos recursos audiovisuais disponíveis. Se, em algumas das salas, estes não se adequavam ao grau de exigência requerido, colmatámos essa mesma falha através da utilização de dispositivos móveis. Concomitantemente, cedo nos apercebemos da dificuldade generalizada

³⁷ Sempre que apresentámos um documento no contexto de sala de aula, este foi sempre acompanhado da devida contextualização, quer através de notas de rodapé, quer através de notas auxiliares (no caso daqueles que foram apresentados com recurso a suportes digitais).

dos alunos na compreensão da língua inglesa; nestes casos, procedemos à edição dos vídeos, tendo nós próprios adaptado as legendas quando tal se mostrou necessário.

A avaliação constituiu um elemento sempre presente ao longo do nosso estágio. Através da atribuição de trabalhos de casa (resolução de exercícios, trabalho de investigação) foi-nos possível realizar uma avaliação, de carácter formativo, em relação às turmas que lecionámos. No tocante aos elementos de avaliação sumativa, uma vez que, como já referido, nunca lecionámos uma temática por completo, nem tivemos a cargo, em exclusivo, uma determinada turma, esta foi realizada em conjunto com os nossos colegas de estágio. Para o efeito, atendendo à organização e atribuição de temas pela Professora Orientadora, cada elemento do Núcleo de Estágio ficou responsável pela elaboração de um grupo diferente em cada teste de avaliação, bem como correspondentes critérios de resposta e avaliação.

Por último, importa realizar uma breve reflexão sobre a nossa postura no contexto da sala de aula. Nos primeiros momentos, foi visível um elevado grau de nervosismo (em parte, devido a questões que nos são intrínsecas; por outro lado, devido à nossa própria inexperiência). Este aspeto contribuiu, no decurso das nossas primeiras aulas, para que estas tivessem adquirido um cunho marcadamente expositivo. Contudo, atendendo às observações e conselhos da Professora Orientadora, e também através da observação das aulas dos nossos colegas de estágio, conseguimos colmatar essa falha. Em certas situações, porém, perante a apatia de alguns alunos (coincidentemente, na turma à qual lecionámos mais aulas), não obstante o esforço realizado ao melhor das nossas capacidades, constatámos que não fomos capazes de gerar nos alunos o interesse pretendido.

No início do nosso período de estágio, no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizámos um Plano Individual de Formação³⁸, através do qual delineámos aqueles que, numa fase inicial, considerámos serem os principais objetivos a alcançar ao longo da “Prática de Ensino Supervisionada”. Com o término do ano letivo e, por conseguinte, do próprio estágio, constatamos que conseguimos, não apenas cumprir os objetivos propostos, como também complementá-los com outros, cuja oportunidade se foi apresentando ao longo do ano letivo.

Pelo acima exposto, consideramos que o balanço final da nossa “Prática de Ensino Supervisionada” termina numa nota bastante positiva. Desde o início que procurámos aperfeiçoar a nossa prática docente, tendo sempre em linha de conta os conselhos e observações avançados pela Professora Orientadora que, no decurso de todo o ano letivo,

³⁸ Anexo 3.

depositou em nós (e, aqui, referimo-nos a todo o Núcleo de Estágio), a confiança e liberdade que nos possibilitaram crescer enquanto futuros docentes de História. De igual forma, as diferentes experiências com os alunos, e também com o próprio corpo de funcionários, da Escola de Acolhimento, garantiram uma maior percepção daquela que é a realidade escolar. Sem estes elementos e o apoio dado perante as adversidades encontradas, o desenvolvimento da nossa prática docente nunca teria sido tão frutífero, aspecto pelo qual nos encontramos agradecidos.

2. O Manual Escolar e o Manual de História: investigação, definição e evolução

O manual escolar, verdadeiro suporte básico dos conteúdos educativos, assume-se como um dos principais repositórios dos conteúdos ministrados no contexto de sala de aula³⁹. Desde a primeira metade do século XIX, momento em que este objeto se vulgarizou no sistema de ensino francês, em consequência da queda do Antigo Regime⁴⁰, até à atualidade, por todo o mundo, o manual corresponde à principal ferramenta utilizada no contexto de ensino/aprendizagem, tanto por docentes como por discentes, considerado como “(...) organizador das atividades e conteúdos (...)” a serem realizadas/ministrados⁴¹. Contudo, uma vez que se trata de um objeto enredado numa miríade de denominações e conceitos, a sua contextualização/caraterização encontra-se intrinsecamente ligada ao contexto histórico da sua produção, como verdadeiro produto do seu tempo.

2.1 A investigação sobre o manual escolar: breve panorama histórico

O campo da manualística encontra a sua génese no reconhecimento da especificidade do manual escolar; nas palavras de Justino Magalhães, trata-se de um campo de investigação que se pauta pelo “inventário dos diferentes tipos de livro e de texto, direta ou indiretamente produzidos e utilizados nas práticas escolares, sua génese e evolução configurativa e semântica, a constituição de fundos e catálogos, e a hermenêutica subjacente àquela tipologia”⁴². A sua génese ocorre nos finais do século XIX, nos Estados Unidos da América, quando o manual escolar foi alvo de estudos sobre o nível de compreensão que o seu texto apresentava aos alunos⁴³. No entanto, apenas na entrada na segunda metade do século XX é que ocorre a sua consolidação. Na década de 1950, com base nos estudos de Georg Eckert, a propósito da produção de manuais escolares no período da Alemanha Nazi, é criado o *Georg Eckert Institute*, na Alemanha, dedicado à investigação relativa ao manual escolar e ao meio escolar, colocando a ênfase nas perspetivas históricas e culturais neles presentes⁴⁴. Contudo, nesta primeira fase, a investigação centrou-se, sobretudo, em temáticas da época

³⁹ Magalhães, 2011, p. 17; Matos, 1988, p. 48.

⁴⁰ Bruter, 2005, p. 15. Associada à divulgação do manual escolar encontra-se, também, a ideia de uma sistematização e organização do sistema de ensino, apoiado na promulgação de legislação e nas políticas de instrução da população, nomeadamente, no que concerne ao ensino público primário.

⁴¹ Solé, 2017, p. 92.

⁴² Magalhães, 2011, p. 16.

⁴³ Fuchs *et al*, 2018, p. 27.

⁴⁴ Repoussi *et al*, 2010p. 159

contemporânea, mais concretamente, no contexto da Segunda Guerra Mundial⁴⁵. Só a partir da década de 1960 é que começam a surgir os trabalhos de foro académico com o manual como principal objeto de estudo; a par das temáticas relacionadas com a Segunda Guerra Mundial, os novos estudos centraram-se, sobretudo, em torno de temas como a Descolonização, a Guerra Fria, e a democratização dos novos sistemas educativos⁴⁶. No decurso da década seguinte, o panorama científico em torno do manual escolar concentrou-se, sobretudo, na análise dos seus conteúdos no tocante à sua própria área do saber; a grande alteração ocorre no decorrer dos anos 70 do século XX, quando os historiadores manifestam o seu interesse pelo livro, não só enquanto ferramenta didática, mobilizadora de valores, mas também como fonte histórica⁴⁷. Com as mudanças operadas, nos decénios anteriores, no âmbito social, caracterizadas pelo desenvolvimento demográfico, pela expansão da educação, movimentos sociais, crises políticas e pelo crescimento global económico, o foco da manualística centrou-se, conseqüentemente, em torno de questões relacionadas com as funções sociais e políticas dos manuais escolares⁴⁸. De igual forma, as reformas educativas que, então, estavam em curso, acentuaram a necessidade do debate público em torno do manual escolar.

Após o advento da década de 1980, a investigação em torno do manual escolar consolidou-se, tendo conhecido avanços significativos. Em França, destacaram-se os trabalhos de Alain Chippon (responsável pela Rede EMMANUELLE [1980]) e de Anne-Marie Chartier, à qual se ficou a dever um vasto rol de obras sobre a articulação entre o suporte livro e a racionalidade pedagógica⁴⁹; na Alemanha, após 1975, cria-se o Leibniz Institute for Educational Media | Georg Ecker Institute (absorvendo a instituição criada na década de 1950); no Canadá, em 1993, é fundado o centro Les Manuels Québécoises; para o mundo hispano-americano, foi criada a Rede MANES (2001), na qual se inclui uma vasta base de dados de manuais em língua espanhola (mas também parte significativa dos manuais portugueses)⁵⁰; na Itália, surge a Rede/Base EDISCO; no Brasil, na Universidade de São Paulo, é criado a Base LIVRES-USP, fortemente marcada pela influência francesa; na Argentina, funda-se o projeto HISTELEA – História Social do Ensino de Leitura na

⁴⁵ Choppin, 2012, p. 10.

⁴⁶ Choppin, 2012, p. 10.

⁴⁷ Idem, p. 11.

⁴⁸ Fuchs *et al*, 2018, p. 28.

⁴⁹ Magalhães, 2011, p. 16.

⁵⁰ Idem, p. 186.

Argentina⁵¹. Em suma, enumerando apenas alguns dos mais importantes centros de estudos e bases de dados relativos ao manual escolar, pode-se afirmar que o crescimento que esta área do saber conheceu nas últimas décadas do século XX e nos inícios do século XXI se pautou por um grande interesse da comunidade académica, fortemente influenciado pelas alterações que se verificaram (e ainda verificam) ao nível da sociedade.

No caso português, a manualística conheceu grandes avanços a partir da década de 1990, por intermédio de Luís Reis Torgal, de Sérgio Campos Matos e de Amado Mendes, podendo estes serem considerados como verdadeiros pioneiros⁵². No decurso desses estudos primordiais tem sido produzido, desde a década de 1990, um considerável número de estudos (incluem-se, aqui, teses de doutoramento, dissertações de mestrado, artigos científicos, bem como a realização de um crescente número de iniciativas com vista ao debate público em torno dos manuais escolares).

Se, nos contextos nacionais, se verificou uma forte dinamização no tocante aos estudos sobre o manual escolar, menos não se poderá dizer sobre o contexto internacional; por intermédio da própria UNESCO e do Conselho da Europa, foram realizadas diversas iniciativas com vista ao debate sobre o manual escolar. Na sua razão de ser encontra-se a crescente preocupação com uma nova compreensão sobre as dinâmicas e políticas educacionais, através das quais se pretende que os alunos sejam equipados de faculdades críticas bem como de uma nova capacidade de ação, através do desenvolvimento de um papel ativo no processo de ensino/aprendizagem⁵³.

2.2 O que é um manual?

Trata-se, esta, de uma questão que, ainda hoje, não reúne consenso no seio da comunidade científica. Etimologicamente, “manual” provém do latim *manualis*, “de fácil manuseamento”, ou seja, um objeto de fácil transporte e utilização⁵⁴. Para Alain Choppin, nome maior da investigação sobre o manual escolar, a dificuldade relativa à definição do próprio objeto radica numa diversidade vocabular e lexical, isto é, a aplicação de um determinado conceito fica dependente de toda uma conjuntura própria (quer seja nacional, cultural, linguística, histórica). Em paralelo, a segunda dificuldade que o autor apresenta remete para a perpetuação de certos termos ao longo de diferentes períodos e contextos

⁵¹ Magalhães, 2011, p. 187.

⁵² Pintassilgo, 2007, p. 19; PÉREZ *et al*, 2018, p. 8.

⁵³ Sammler, 2018, p. 78.

⁵⁴ Serrano, 2008, p. 249.

históricos⁵⁵. Neste sentido, torna-se necessário atender à forma e à função de que o manual se reveste. Se se trata de uma recolha de textos, o manual caracteriza-se como sendo uma *antologia*; se pretende apresentar os conteúdos numa forma sintetizada, estaremos, então, perante um *compêndio*; se adquire um papel de direção/diretriz, poder-se-á aplicar o termo de *guia*; se remete para um determinado método de aprendizagem, adquire a denominação de *curso*⁵⁶; no caso de ser apresentado o confronto de ideias, *diálogos*; se o manual apresenta temas simplificados, como ponto de partida para um contexto mais complexo, poderemos aplicar os termos de *noções* ou *elementos*⁵⁷.

Importa, também, realçar a distinção entre manual enquanto “livro de texto”. Se, para alguns autores, o conceito de “manual escolar” se reveste de uma profunda ambiguidade⁵⁸, esta advém da multiplicidade de contextos nacionais nos quais se produzem, a parte de outras vicissitudes próprias de conjunturas diversas e específicas: as políticas internacionais, nacionais e, em certos casos, locais, do foro educacional, cultural; a própria questão linguística; os ritmos de desenvolvimento, entre outros. Perante este cenário complexo, parece seguro constatar que, em última análise, o manual escolar se consubstancia num objeto cultural e educacional que, em simultâneo, adota uma vertente de “produto e produtor de cultura”⁵⁹.

Na esmagadora maioria, as definições de “manual escolar” remetem para o contexto da dinâmica educacional, quando aplicado, sobretudo, a um contexto próprio (como, por exemplo, o ensino de uma determinada disciplina no âmbito escolar). Não obstante as eventuais ambiguidades em torno do conceito, estas encontram pontos comuns entre si, isto é, o manual escolar enquanto aglomeração de conhecimentos de um determinado campo/área do saber, organizado por agentes sociais, provenientes dos mais diferentes contextos (assim como a sua visão relativa do mundo e da sociedade), destinado ao ensino/aprendizagem de determinados temas, matérias e disciplinas⁶⁰. De acordo com Gabriela Ossenbach e Miguel

⁵⁵ Choppin, 2004, p. 549.

⁵⁶ Modelo comum, no contexto português, no decurso do primeiro quartel do século XX.

⁵⁷ Choppin, 2008, p. 8. A utilização dos referidos conceitos é indicadora da função atribuída ao manual e, por conseguinte, à Escola e ao Sistema de Ensino no tocante ao processo de ensino/aprendizagem. Como teremos oportunidade de verificar, para o contexto português, o próprio título atribuído aos manuais, nos mais diferentes contextos histórico-políticos e socioeconómicos, consubstancia-se numa manifestação das intenções ideológicas e políticas presentes nos próprios manuais escolares. Na mesma linha de pensamento, vd. Matos, 1988, pp. 52-53.

⁵⁸ Cigales *et al*, 2020, p. 3.

⁵⁹ Solé, 2017, p. 91.

⁶⁰ Cigales *et al*, 2020, p. 3. Complementarmente, os mesmos autores destacam ainda a existência do manual enquanto recurso físico. Contudo, à sua perspetiva, adicionamos a componente digital que o manual escolar, progressivamente, tem vindo a adquirir.

Somoza, “los libros escolares son los libros que se usan en la escuela, per con motivaciones y fines que trascienden largamente a la institución escolar; y esto último debería también quedar reflejado en su definición”⁶¹. O manual escolar apresenta-se, assim, como um objeto concebido, especificamente, para produzir os seus efeitos no âmbito do contexto educacional sendo, em simultâneo, um produto da sociedade que transcende questões do foro pedagógico e didático, refletindo aspetos do meio político, social, cultural no qual foi/é produzido. Concomitantemente, para Justino de Magalhães, o manual escolar “constituiu, em si mesmo, um objeto epistémico (...). Tomado como construção histórica, passível de evolução e condensador de uma estrutura transdisciplinar, país a país (...). Como transformação dos conteúdos, teorias e conceitos de uma matriz científica pura e ampla em matéria escolar, os manuais representam, sobretudo, uma adaptação científica, cognitiva e curricular, incorporada em distintos registos materiais e textuais, e são também uma forma de acesso às práticas de ler e dar a ler (...), constituem um contributo fundamental, senão único, para a história cultural”⁶².

Nesta definição avançada por Justino de Magalhães, em linha com a de Gabriela Ossenbach e Miguel Somoza, encontramos uma das funções do manual e, paralelamente, uma das características principais da didática: a transposição do conhecimento científico/académico para o contexto escolar e educacional⁶³. Assim, torna-se, também, necessário o devido enquadramento dos conteúdos presentes nos manuais escolares no contexto científico e académico da correspondente área do saber. Se, por um lado, compete à Historiografia, enquanto ciência, a reconstrução do passado, com base no respeito por critérios metodológicos, fazendo da História uma ciência social capaz de explorar os diferentes tecidos da realidade⁶⁴, a Didática da História, enquanto tecnologia auxiliar da Historiografia⁶⁵, deve constituir a ponte entre “o que os alunos aprendem e o que os historiadores e os filósofos da História pensam e produzem”⁶⁶.

No entanto, apesar de produzido para um contexto educacional, o manual escolar concentra, em si, opções de carácter cultural, educativo, curricular e político de determinado sistema, no qual, e para o qual, foi concebido; é o móbil dos valores, da ideologia e da cultura desse mesmo sistema, tornando-se elemento fulcral no processo de socialização das gerações

⁶¹ Ossenbach *et al*, 2001, p. 20.

⁶² Magalhães, 2011, p. 18-20.

⁶³ Schmidt, 2021, p. 19.

⁶⁴ Barca, 2006, p. 18.

⁶⁵ Nunes *et al*, 2019, p. 95; Nunes, 2012, pp. 345-347.

⁶⁶ Barca, 2012, p. 38.

para as quais ele se destina⁶⁷. Paralelamente, o manual, enquanto veículo de ideologia(s), exerce a sua influência sobre a sociedade, desde as mais tenras idades, auxiliado por uma, ainda presente, “sacralização dos valores escolares”⁶⁸. Enquanto produto de um determinado sistema, o manual escolar apresenta-se como a soma de todo um conjunto de opções (políticas, culturais, educacionais, e até mesmo editoriais); contudo, um aspeto que merece ser destacado, relativamente aos manuais escolares, radica no facto de estes serem um lugar de memória, da preservação de crenças e tradições, com fim à fixação de uma memória coletiva e institucional⁶⁹. Em não raros casos, a sucessiva publicação de novas edições do mesmo manual, por vezes no decurso de um espectro cronológico composto por décadas, constituiu um fator decisivo para a inculcação e permanência, na própria sociedade, de dogmas, estereótipos, princípios ideológicos, entre outros⁷⁰.

À semelhança do próprio conceito de “manual escolar”, outro aspeto que, ainda hoje divide a comunidade académica, remete para as diferentes e possíveis categorizações e critérios de distinção dos próprios manuais; de novo, esta questão remete para a complexidade do campo lexical e semântico envolvente. Deverá este ser categorizado de acordo com as práticas inerentes, ou com a intenção que lhe é atribuída? Mediante a agregação de certas e determinadas características e funções, neste contexto, que critérios lhes devem estar subjacentes?

No tocante à primeira questão, importa distinguir entre o “manual escolar” (*textbook*) e o “livro escolar” (*schoolbook*). Se o primeiro remete para o campo da prática, isto é, da aquisição de conhecimentos, o segundo revela a intenção, ou seja, o contexto para o qual foi concebido, de acordo com um sistema de objetivos e diretrizes estabelecidos⁷¹. De acordo com Alain Choppin, em relação ao qual tendemos a concordar, o principal critério de categorização deverá ser aquele que remete, não para a prática, mas sim para o propósito; neste sentido, o “manual escolar”, na qualidade de produto mutável, cuja utilização se encontra subjugada a diferentes contextos (geográfico, histórico, cultural, político,

⁶⁷ No tocante às ideologias que os manuais procuram passar, Sérgio Campos Matos apresenta duas distinções: as de caráter conformista (que inculcam crenças tradicionais) e as de caráter sectário (que procuram contestar essas mesmas crenças). Cf. Matos, 1988, p. 49.

⁶⁸ Idem.

⁶⁹ Matos, 1988, p. 50; Torgal, 1996, p. 466.

⁷⁰ Matos, 1988, p. 53. É de notar que o fenómeno referido remete, principalmente, para períodos históricos em que vigoravam regimes, maioritariamente, de cariz ditatorial.

⁷¹ Choppin, 2008, pp. 49-50.

educacional) deve ser aquele que, concebido com um propósito instrucional, atende a necessidades de caráter didático e pedagógico⁷².

Contudo, não se trata esta de uma questão de rápido esgotamento. Se para Alain Choppin o critério de definição é de caráter qualitativo, para os já citados autores, Gabriela Ossenbach e Miguel Somoza, torna-se necessária a inclusão de um critério, de caráter simultaneamente qualitativo e quantitativo, isto é: a presença de determinados elementos associados à própria função do manual. Para ambos os autores, são cinco as características que o manual deve possuir, de forma a que possa ser categorizado como tal: 1) a intenção manifesta dos autores/editores de destinar a obra, expressamente, para um uso escolar; 2) a apresentação sistemática de conteúdos; 3) a devida adequação ao contexto pedagógico, isto é, a complexidade dos conteúdos apresentados deve ser proporcional à maturidade intelectual e afetiva dos alunos; 4) a conformidade dos conteúdos presentes no manual, relativamente aos pressupostos legais sobre a prática de ensino, e, por último, 5) a intervenção administrativa e política estatal, por meio de legislação (através da qual se procede à seleção e priorização de conteúdos) e a devida creditação da obra⁷³. Em linha com o que foi referido, Justino Magalhães considera que o “manual escolar” é aquele que se encontra na base da razão educativa, com o objetivo de normalizar a cultura escrita e a disciplinar as práticas escolares; em suma, está sempre subjacente um determinado quadro educativo⁷⁴.

Apesar das questões levantadas, poder-se-á afirmar que, tendo em conta a amplitude conceptual apresentada, o manual escolar configura um conjunto de conteúdos pertencentes a um determinado campo do saber, cuja estrutura e organização recai sobre a alçada de agentes (políticos, culturais, educacionais, editoriais, históricos e sociais) portadores, cada um, de diferentes perspetivas e representações da sociedade em que se inserem, materializando essas mesmas perspetivas, por meio dos conteúdos selecionados, num formato físico (com uma crescente tendência para o formato digital), tendo como fim último o ensino de uma determinada ciência/disciplina⁷⁵. Não obstante ser concebido para produzir efeitos sobre a sociedade ao qual se destina, o manual, desde a sua conceção à sua aplicabilidade, encontra-se sujeito a vicissitudes políticas e educacionais que condicionam as escolhas que sobre ele incidem.

⁷² Choppin, 2008, pp. 51-52. Cf. Cierco *et al*, 2018, p. 33

⁷³ Ossenbach *et al*, 2001, p. 20.

⁷⁴ Magalhães, 2011, p. 37.

⁷⁵ Vd. Cigales *et al*, 2020, p. 3.

2.3 O manual de História em Portugal no ensino liceal e secundário

No caso português, a evolução do manual de História encontra-se intimamente ligada às diferentes alterações políticas que, entre o século XIX e o primeiro quartel do século XXI, se verificaram. Fruto da própria natureza da disciplina, o manual de história português serviu, como iremos verificar, enquanto veículo de propaganda política, de inculcação de doutrinas, e espelho de uma sociedade em constante mutação.

Na sua génese, a disciplina de História surge, em Portugal, associada à criação dos liceus, através da reforma de Passos Manuel de 17 de novembro de 1836⁷⁶. Até então, as sucessivas reformas que se verificaram não apresentavam uma clara distinção entre os diferentes graus de ensino (e, subsequentemente, no tocante à adoção de livros de estudo)⁷⁷. Contudo, o período que se seguiu, nomeadamente, até à última década do século XIX pautou-se por aquilo a que Sérgio Campos Matos denominou de “socialização ampla e difusa”⁷⁸: a par da inexistência, em alguns casos, de programas definidos, os compêndios adquiriam a mera função de guias das aulas. Só na década de 60 do referido século é que se publica legislação destinada à categorização dos compêndios a utilizar no contexto escolar: adotados, aprovados e proibidos. Neste sentido, o próprio governo, por via do Conselho Geral de Instrução, elaborava a relação de livros adotados, aprovados ou proibidos, ficando apenas os segundos aptos para serem utilizados no âmbito escolar⁷⁹.

O panorama acima referido altera-se, já na década de 1890, aquando da publicação de legislação que visou a adoção do regime de “livro único”⁸⁰. Neste âmbito, o processo de escolha recaía sobre uma comissão examinadora, cujos membros (19) eram nomeados pelas instâncias governamentais; contudo, a lei não especificava as formações dos mesmos, pelo que, não em raros casos, os livros não eram apreciados por professores das respetivas áreas do saber⁸¹. Esta novidade legislativa constituiu o primeiro momento da uniformização dos

⁷⁶ Matos, 1988, p. 55. “Da Instrução Secundária. Objeto do Ensino Secundário. (Art. 38º). A Instrução Secundária compreende (al. a.) a Geografia, a Chronologia e a Historia”. Não olvidamos aqui a presença de antecedentes remontantes ao período pombalino; contudo, apenas com o advento do Liberalismo é que surge a noção de “programa”, com regulamentações e legislação associada. Cf. Magalhães, 2011, pp. 37-38; Pérez *et al*, 2018, p. 3; Araújo, 2017, p. 10.

⁷⁷ Torgal, 1996, pp. 435-436. A exceção ocorre em 1872, aquando da publicação do primeiro programa de história em Portugal, o qual se limitava, em termos de conteúdo, a uma síntese geral dos períodos antigo e medievo e findava no período referente aos Descobrimientos portugueses. Cf. Pérez *et al*, 2018, p. 4.

⁷⁸ Matos, 1988, p. 55.

⁷⁹ Idem. Embora, no que concerne a manuais adotados, existisse uma certa restrição governamental, no tocante ao método de ensino, este ficava ao critério dos próprios autores e professores.

⁸⁰ Por via do Decreto de 22 de dezembro de 1894 e do Decreto de 18 de abril de 1895.

⁸¹ Matos, 1988, p. 56.

manuais escolares (ou, para o contexto coevo, dos *compêndios* escolares), sendo acompanhada de um aspeto que, nas décadas subsequentes, marcaria grande parte dos conteúdos presentes nas obras dedicadas ao ensino: a *exatidão da doutrina*. Não obstante as intenções em conceber um sistema de “livro único”, perante a miríade de críticas por parte de professores, este seria abandonado logo em 1905, com a reforma de Eduardo José Coelho.

No período que medeia entre os últimos anos da Monarquia e durante quase toda a Primeira República, retomou-se o modelo de “livro múltiplo”. Contudo, em pleno período sidonista, por via do Decreto nº 4799, de 8 de novembro de 1918, a questão da *exatidão da doutrina*, enquanto critério de escolha dos livros escolares (a par da correlação da organização e redação com as disposições legais, programas e caráter do ensino secundário vigentes), reacendia a intenção de tornar os livros escolares em veículos de doutrinação, por via do seu conteúdo⁸². À semelhança dos manuais do período liberal, os manuais publicados no decurso da Primeira República pautavam-se pelo enfoque dado a determinados temas, em linha com os “objetivos patrióticos da aprendizagem da história”⁸³. Neste sentido, compreende-se a ênfase dada ao período que se estende entre a Fundação de Portugal até aos Descobrimentos, que se caracterizou por momentos-chave da história de Portugal.

De acordo com Luís Reis Torgal, do ponto de vista pedagógico-didático, para o período republicano (durante o qual a influência liberal, nos programas e manuais de História, ainda se fazia notar), o período subsequente ao século XIV constituiu aquele onde a voz dos autores adquire um pendor marcadamente negativo: a expulsão dos judeus no tempo de D. Manuel I (conotada com a perda de riquezas do país); a instituição da Inquisição em Portugal (como sinónimo do fim de um período de tolerância); culminando estas com a própria perda da independência após a batalha de Alcácer-Quibir⁸⁴. Por fim, no tocante aos manuais do Liberalismo, estes remetem, no que respeita aos séculos XVII e XVIII, para a valorização das figuras de D. João V e, posteriormente, do Marquês de Pombal. A última temática abordada pelos manuais produzidos no século XIX remete para o caso das Invasões Francesas, aspeto que será abordado posteriormente. É importante notar que, se este período correspondeu ao da construção do estado liberal, pautado por “uma grande conflitualidade política não só entre liberais, mas também entre estes e os adeptos da antiga sociedade portuguesa”⁸⁵, marcou, igualmente, a rutura com as narrativas características do Antigo Regime.

⁸² Matos, 1988, p. 57.

⁸³ Torgal, 1996, p. 448.

⁸⁴ Idem, pp. 448-449.

⁸⁵ Matos, 2017, p. 132.

No tocante aos manuais da Primeira República, estes mantiveram a esmagadora maioria dos aspetos presentes nos seus antecessores, com o acrescento da crise da Monarquia, como meio de justificação da implantação da República. As reformas referidas mantêm-se no decurso da Ditadura Militar. Só em 1931, por intermédio da reforma de Gustavo Cordeiro Ramos, é que ocorre a reformulação do regime vigente, através da conformação dos manuais aos programas estabelecidos⁸⁶. Desta feita, a apreciação de novos manuais fica sujeita a uma seção do Conselho de Instrução Pública (do Ensino Secundário)⁸⁷ e, à semelhança de 1890, volta a ser alvo de debate o regime de “livro único”⁸⁸. A tónica das políticas encetadas nos inícios da década de 1930 era clara: “construir, lenta mais seguramente, passo a passo, o sistema de ensino nacionalista”⁸⁹. É neste âmbito que surge a explanação, agora em detalhe, do conceito de *exatidão da doutrina*. Por intermédio do Decreto nº 21.103 de 15 de abril de 1932, ficam definidos os objetivos, não apenas dos manuais escolares, mas também da própria disciplina de História,: 1) o carácter nacionalista da História (“A História de Portugal visa, além dos conhecimentos gerais que ministra, dentro da sua categoria, a formar portugueses; por isso a sua ação tem de ser eminentemente nacionalizadora”)⁹⁰; 2) a necessidade de apresentar uma visão nova da História de Portugal, que não a “negativista e derrotista”; 3) os livros, dotados de uma função didática, devem “formar os espíritos”; 4) a História, enquanto disciplina escolar, fica sujeita, no tocante às suas normas, às diretivas do estado⁹¹. Por intermédio legislativo, criaram-se, assim, três mecanismos nucleares de inculcação ideológica: um primeiro, de denegação, de instigação à ação e, por fim, do estabelecimento de uma oposição maniqueísta entre os pontos tidos como “bons” e “dignos” e todo o resto que, de acordo com o Decreto, “tem sido elemento de dissolução nacional, de enfraquecimento da confiança no futuro”, em suma, dos aspetos que, na ótica do Estado Novo, não serviam os propósitos de exaltação destinados à História⁹².

⁸⁶ Matos, 1988, p. 57.

⁸⁷ Por intermédio do Decreto 12.425, de 2 de outubro de 1926.

⁸⁸ Matos, 1988, p. 58. Promulgado pelo Decreto nº 20.741, de 11 de janeiro de 1932. O referido decreto, que promulga o relatório que procedeu o Estatuto do Ensino Secundário, aponta os defeitos do regime de “livro múltiplo”, considerando o regime de “livro único” como aquele que melhor se coaduna com a adequação dos manuais aos programas.

⁸⁹ Matos, 1988, p. 58.

⁹⁰ Pautado no artigo 2º “Todo o feito que significa esforço da Nação, desde o início da História Pátria até o presente, deve ser exalto, como bom e digno.” De igual forma, no artigo 3º, é realçada a necessidade de exaltação de todos os acontecimentos que fortalecessem os pilares ideológicos do Estado Novo: a *família*, a *fé*, o *princípio da autoridade*, a *firmeza do Governo*, o *respeito da hierarquia* e a *Cultura literária e científica*.

⁹¹ Cf. Afonso *et al*, 2015, pp. 70-71; Sebastião, 2019, pp. 16-17.

⁹² Matos, 1988, p. 59; Torgal, 1996, pp. 450-451; Solé, 2017, p. 95. Um exemplo que merece ser destacado é o da publicação do manual da autoria de Alfredo Pimenta (1934), *Elementos de História de Portugal, elaborados para uso do Ensino Secundário, absolutamente de acordo com o respectivo programa*. Nesta obra, destinada a

Em termos de conteúdos, para o período de vigência do Estado Novo, na cronologia que medeia entre a Fundação de Portugal e os Descobrimentos, as mudanças ocorridas não eram de relevo; situação inversa é aquela que se verificou em períodos posteriores, nomeadamente, a partir do século XIV. De acordo com Luís Reis Torgal, é possível constatar, em comparação com o paradigma liberal-republicano, “a alteração de «opinião» sobre vários factos, que por vezes é menos afirmada do que sugerida.”⁹³. A título de exemplo, citamos o caso da batalha de Alcácer-Quibir e o subsequente processo que levou à perda da independência. Se, no paradigma liberal-republicano, todo o processo histórico era entendido como uma página negra da História de Portugal, no paradigma estadonovista, a figura de D. Sebastião é tida como “um herói vencido que soube *morrer, mas devagar*, a combater pelo seu reino e pelo seu povo”⁹⁴.

É, em paralelo, importante referir a crescente importância atribuída a elementos de índole iconográfica nos manuais de História do período coevo. Se, por um lado, a política ideológica do Estado Novo primava por um *imaginário social*, não se torna um fator estranho, assim, que os elementos iconográficos detivessem um peso elevado nos próprios manuais escolares⁹⁵. A filosofia que servia de base ao regime do “livro único”, a par da função de veículo transmissor de valores geracionais, detinha também a prerrogativa da ideologização dos seus conteúdos; assim, a esmagadora maioria das imagens apresentadas nos manuais escolares do período do Estado Novo apresentavam-se sob uma forma estereotipada (fazendo eco do já citado mecanismo de inculcação ideológica, através do estabelecimento de um sistema de oposição maniqueísta), enaltecendo, assim, os valores defendidos pelo regime⁹⁶. A imagem detinha, assim, uma função de síntese, “revelando os pontos negros e os pontos luminosos” da História de Portugal⁹⁷. Se, por um lado, os manuais pertencentes ao paradigma

um contexto de ensino, não obstante a presença de elementos de carácter científico, é notável a intenção, por parte do autor, em fazer convergir os conteúdos diretamente com as disposições legais então em vigor: “Os factos são independentes de qualquer subjectivismo: existem. (...) As interpretações, essas, variam segundo o intérprete (...)” Cf. Pimenta, 1936, pp. viii-ix. De igual forma, veja-se o modo como o mesmo autor apresenta a figura do Condestável Nuno Álvares Pereira: “É, talvez, a figura mais exemplarmente típica do povo português, enquanto ideologias intrusas o não abastardam e corromperam” (Pimenta, 1936, p. 73). Não só a descrição corresponde, na função, ao paradigma ideológico vigente como, na sua forma, é notório o recurso a verbos e advérbios modalizadores. Cf. Matos, 1988, p. 66.

⁹³ Torgal, 1996, p. 451.

⁹⁴ Idem. Num manual destinado ao ensino primário, da autoria de Tomás de Barros, a figura de D. Sebastião é apresentada como detentora de “qualidades apreciáveis – era guerreiro destemido, crente fervoroso e português dos melhores”. Cf. Barros, 1964, p. 95. Esta perspetiva, embora aqui retirada de um manual do ensino primário (um dos mais utilizados a partir da década de 1940), era igualmente reproduzida em manuais do ensino secundário.

⁹⁵ Pires *et al.*, 2009, p. 23.

⁹⁶ Idem, p. 24; Mineiro, 2007, p. 177.

⁹⁷ Torgal, 1996, p. 452.

liberal-republicano se pautavam por uma forte influência positivista, caso não análogo foi o que sucedeu para o período do Estado Novo. Principalmente no tocante ao século XIX, apelidado de “o estúpido século XIX”⁹⁸, a posição de alguns autores de manuais pauta-se por uma caracterização com recurso a uma imagética negativa, fator este que foi potenciado pela publicação do já citado Decreto nº 21.103 de 15 de abril de 1932.

À medida que o século XX avançou, os próprios manuais escolares foram perdendo a sua carga ideológica. Como refere Luís Reis Torgal, no “pós-guerra e, sobretudo, nos anos 60, a ideologia no ensino passa a ser cada vez menos significativa”, fenómeno este, em parte, devido a uma progressiva dificuldade de integração dos docentes nas políticas do Estado Novo⁹⁹. Paralelamente, este período presenciou a rutura com o sistema de “livro único”, através da publicação de diferentes manuais.

Com o advento do 25 de Abril de 1974 e a queda do Estado Novo, com as alterações que se operaram em Portugal, tanto os modelos de ensino, como os próprios manuais (e as representações neles contidas), se alteraram. Com a abertura a novas correntes historiográficas, surgem, nos manuais, preocupações ideológicas de carácter marxista, levando ao aparecimento de uma nova *legitimidade histórica*¹⁰⁰; não se pode olvidar, também, a clara preponderância da Escola dos *Annales*, sobretudo ao nível do Ensino Secundário, por intermédio da qual se introduziram, nos programas e manuais escolares, problemáticas do foro social e das mentalidades, por influência da *Nova História*¹⁰¹. De igual forma, também surge uma nítida preocupação com a adaptação de uma linguagem, discurso e técnicas pedagógico-didáticas; neste âmbito, encontra-se intrinsecamente relacionada a presença de professores universitários na elaboração dos próprios manuais escolares de História do período pós-25 de Abril, numa clara tentativa de aproximação entre a historiografia atualizada e os conteúdos presentes nos manuais, situação inversa àquela que se verificou nos períodos anteriores¹⁰². Neste sentido, à História-batalha, que enfatizava momentos-chave do contexto político e militar, começa, gradualmente, a sobrepor-se uma História de carácter vincadamente socioeconómico e cultural; em paralelo, aos textos dos autores, com uma forte carga ideológica, surgem outros, no seu lugar, influenciados pelas demais correntes historiográficas substituindo, do ponto de vista iconográfico, gravuras e alusões a personalidades históricas tidas, no período anterior, como simbólicas da “História Pátria” e quadros e fotografias dos

⁹⁸ Torgal, 1996, p. 459.

⁹⁹ Torgal, 1996, p. 463.

¹⁰⁰ Idem, p. 464.

¹⁰¹ Pérez *et al*, 2018, p. 4.

¹⁰² Torgal, 1996, p. 464.

monumentos considerados “enaltecedores do passado histórico”, por uma nova tipologia de documento iconográfico: o gráfico, a tabela, o esquema¹⁰³. Tratou-se, pois, um período de autênticas experiências ao nível pedagógico, fruto da intenção de, após a queda da Ditadura, construir uma sociedade nova¹⁰⁴.

Volvida, sensivelmente, uma década após a revolução de 25 de Abril de 1974, e da adoção da Constituição da República Portuguesa de 1976, ocorreu o momento de estabilização do sistema educativo português, através da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, por via da Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Através deste diploma, não só o grau de escolaridade obrigatória foi alargado para nove anos, como também permitiu um modelo curricular aberto e flexível¹⁰⁵. É de notar que, em Portugal, no período coevo, a produção de manuais começa a indiciar uma certa tendência para a concentração destes nas mãos de um, cada vez mais, grupo restrito de editoras. No decurso da década de 1990, assiste-se a uma proliferação da produção de manuais escolares. Contudo, é possível constatar a tendência para a progressiva redução dos conteúdos escritos nos manuais (nomeadamente, os textos dos autores), em favor de uma maior aposta na presença de documentos de índole iconográfica. Concomitantemente, é possível constatar uma forte influência das correntes anglo-saxónicas, levando a um gradual desaparecimento da “História com rosto”, em prol de uma História baseada nas grandes estruturas económico-sociais¹⁰⁶.

As alterações de grande vulto, tanto a nível do currículo da disciplina de História, como ao nível da produção de manuais da referida disciplina, surgem aquando dos alvares do século XXI, aquando da publicação do diploma *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Nele, destacavam-se três núcleos de competências tidas como “estruturantes para a construção de uma visão global e organizada de uma sociedade plural e em permanente mudança ao longo do ensino básico”¹⁰⁷: 1) tratamento de Informação/Utilização de Fontes; 2) Compreensão Histórica: temporalidade, espacialidade e contextualização; 3) Comunicação em História¹⁰⁸. No tocante ao Ensino Secundário, a sua reestruturação ocorre por via do Decreto-Lei 74/2001, no qual a disciplina de História passa a

¹⁰³ Magalhães, 2021, pp. 190-191.

¹⁰⁴ Pintassilgo, 2014, p. 15.

¹⁰⁵ Pérez *et al*, 2018, p. 4.

¹⁰⁶ Serrano *et al*, 2022, p. 330.

¹⁰⁷ Afonso *et al*, 2018, p. 110.

¹⁰⁸ Idem. Relativamente ao primeiro aspeto, este remetia para o universo das fontes históricas e a sua utilização com contexto da produção historiográfica; o segundo encontrava-se intrinsecamente ligado ao desenvolvimento dos conceitos meta-históricos e, por fim, o terceiro núcleo dizia respeito à produção de materiais e ao recurso a diferentes tipologias de linguagem para o diálogo sobre os conhecimentos.

ser incorporada nos cursos científicos-humanísticos de ciências sociais e humanas e de ciências socioeconômicas, com as devidas adaptações às necessidades de cada curso (neste caso, através das disciplinas de História A e de História B). Neste contexto os manuais, fortemente influenciados pelos avanços verificados no campo da Didática da História, procuraram corresponder aos objetivos delineados para a própria disciplina.

O primeiro quartel do século XX marcou-se, no tocante ao currículo de História, por uma progressiva evolução: o *Currículo Nacional*, no decurso do ano lectivo de 2011-2012, acabou por ser revogado, tendo sido substituído pelo documento *Metas de Aprendizagem*¹⁰⁹, em 2011 que, por sua vez, foram substituídas, em 2016, pelas *Metas Curriculares*, documento que deixou de parte a disciplina de História A. Ao não proceder a uma alteração do programa da disciplina de História A procedeu-se ao prolongamento da estabilidade nas metodologias do processo de ensino/aprendizagem.

No ano de 2017 assistiu-se à publicação de um novo documento orientador: o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o qual, atualmente em vigor, define que o período da escolaridade obrigatória deve “munir o aluno de um conjunto de competências transversais e transdisciplinares que interrelacionem conhecimentos, capacidades, atitudes e valores”¹¹⁰, com vista à formação e desenvolvimento da própria cidadania. Concomitantemente, no mesmo ano, por meio do Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, é lançado o projeto *Flexibilidade e Autonomia*, o qual conferiu às escolas a possibilidade de intervirem no processo de desenvolvimento curricular e, eventualmente, a responsabilidade de tomarem decisões, de forma autónoma, no tocante à escolha das opções consideradas mais viáveis para a consecução do seu projeto educativo¹¹¹.

Por fim, homologadas por via do Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho, as *Aprendizagens Essenciais*, partindo dos documentos curriculares prévios, são concebidas para funcionarem numa relação de articulação com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Atualmente em vigor, este documento surge da “necessidade de adaptar as estratégias educativas em curso a uma nova forma de pensar o currículo”¹¹².

Se, na transição da década de 1980 para a de 1990, os conteúdos programáticos presentes nos manuais se viram reduzidos¹¹³, esta tendência inverteu-se a partir de 1990 até 2017. Desde os anos 90 do século XX até, sensivelmente, os finais da década de 2010, os

¹⁰⁹ Pérez *et al*, 2018, p. 4.

¹¹⁰ Pérez *et al*, 2018, pp. 112-113; Dias-Trindade *et al*, 2021, p. 19; PASEO, 2017, p. 9-10.

¹¹¹ Afonso *et al*, 2018, p. 113; Dias-Trindade *et al*, 2021, p. 25.

¹¹² Dias-Trindade *et al*, 2021, p. 32.

¹¹³ Pérez *et al*, 2018, p. 6.

conteúdos programáticos mantiveram-se, grosso modo, inalterados. A alteração significativa ocorre quando da adoção das *Aprendizagens Essenciais* que, conforme o próprio nome indica, remete os conteúdos programáticos para um mínimo necessário, levando à própria redução dos textos dos autores, “em benefício da presença de fontes escritas e iconográficas e da multiplicação de tarefas a realizar”¹¹⁴. Desta forma, o papel do professor e, subsequentemente, do próprio manual, ficam reduzidos aos de meros “guias” no processo de desenvolvimento de competências e aprendizagens¹¹⁵. Esta asserção encontra ainda mais razão de ser quando tida em conta a letra da Lei nº 47/2006, de 28 de agosto, na qual o manual escolar é definido como “o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem”¹¹⁶.

Fruto da autonomia e flexibilidade curricular, e da articulação entre as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o modelo atualmente em vigência pretende fomentar o desenvolvimento de um “*ethos científico-investigador*” por parte dos próprios alunos¹¹⁷; no entanto, este modelo, ainda em fase de implementação (o último momento ocorrerá no início do ano letivo de 2023-2024, com a publicação de manuais escolares de acordo com as *Aprendizagens Essenciais* pretendidas para o 12º ano de escolaridade), tem suscitado um considerável rol de críticas. Não só, contrariamente ao que se verificou aquando da conceção das *Metas Curriculares*, a ausência de um corpo académico com formação na área do saber (no caso concreto, da História), como a própria redução de conteúdos terá “empobrecido” os próprios conteúdos dos manuais escolares, levando à existência de lacunas na apresentação de determinados processos históricos. Neste sentido, cabe concluir que, no tocante à atual importância do manual de História na sala de aula, este, *per se*, não define o processo de ensino/aprendizagem, nem determina a qualidade do ensino, mas a utilização que é feita deste; por outras palavras, o manual torna-se, progressivamente, numa ferramenta auxiliar da disciplina, sendo o papel do docente fazer a diferença no contexto de sala de aula¹¹⁸.

¹¹⁴ Serrano *et al*, 2022, p. 334.

¹¹⁵ *Idem*.

¹¹⁶ Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto, artigo 3º, alínea b).

¹¹⁷ *Idem*. Veja-se, a este propósito, o Despacho nº 921/2019, de 18 de janeiro, no tocante à função do manual escolar: “Este instrumento não deve, no entanto, ser entendido como um conjunto de regras imperativas para as unidades orgânicas, mas apenas como um acervo de metodologias, boas práticas e princípios que podem e devem ser, em concreto e no âmbito da autonomia das escolas, desenvolvidas e adaptadas a cada comunidade escolar”.

¹¹⁸ Nunes, 2013, p. 27

3. As Invasões Francesas nos Manuais Escolares Portugueses

Como já tivemos oportunidade de explorar, o manual escolar comporta, em si mesmo, uma função de veiculação cultural, sendo concebido tendo em vista a sociedade contemporânea, mas também as futuras gerações. Desta forma, a escolha dos temas, bem como as diferentes perspetivas que, potencialmente, podem incidir sobre a abordagem dos mesmos não fogem aos paradigmas sociais, políticos e culturais do próprio período de conceção do mesmo. Em relação ao tema das Invasões Francesas, este constitui um tópico que, no espectro cronológico do contexto português, se situa no período de transição das estruturas do Antigo Regime para o período Liberal, na qualidade de antecedente/catalisador da mudança. Assim, não constituirá surpresa que, consoante as diferentes tipologias de regime que se sucederam em Portugal, a importância do tema, pautada nos manuais de História, tenha variado, bem como as abordagens e perspetivas de análise em torno da mesma.

3.1 Sobre a Metodologia

Na realização do presente estudo, tivemos em linha de conta as orientações metodológicas definidas por Falk Pingel, através da obra *Guidebook on TextBook Research and Textbook Revision*, redigida sob os auspícios da UNESCO¹¹⁹. Não obstante a inexistência de uma reconhecida “teoria do Manual Escolar”¹²⁰, os últimos anos assistiram a um considerável incremento nos estudos da manualística. Nesse sentido, tem sido desenvolvido um vasto rol de metodologias e critérios de análise que, apesar das limitações que, por vezes, ocorrem, têm contribuído para uma cada vez mais completa compreensão sobre a problemática do manual escolar.

No presente estudo, abordámos o modelo de *investigação orientada para o produto*, isto é, analisar o Manual Escolar enquanto um recurso presente no processo de ensino/aprendizagem e um instrumento de comunicação visual, tendo em linha de conta os conteúdos nele presentes; desta forma, segundo Maia, o “Manual é analisado do ponto de vista das conceções ideológicas e dos valores que procura veicular e também a linha metodológico-didática que privilegia”¹²¹.

Atendendo à dimensão cronológica do nosso estudo (1895-2022), optámos por proceder à recolha e análise de uma amostra de 24 manuais escolares, produzidos em Portugal

¹¹⁹ Pingel, 2010, pp. 28-31.

¹²⁰ Maia, 2017, p. 11.

¹²¹ Idem, p. 10.

entre 1903 e 2022. Na escolha dos referidos manuais tivemos em linha de conta certos e determinados parâmetros que considerámos de maior relevância:

- Pertinência do manual no período da sua produção;
- Continuidade do manual;
- Articulação com a ideologia vigente no momento da produção;
- Função didática do manual;
- Hegemonia editorial.

No tocante ao primeiro critério, tivemos em linha de conta os pressupostos legislativos dos períodos previamente abordados, tendo a escolha recaído sobre os manuais que, no período coevo, tiveram uma maior difusão junto do público escolar. Em alguns casos, porém, abrimos a exceção àqueles que, produzidos em momentos coincidentes com uma produção diversificada de manuais, se afiguraram de maior pertinência para o nosso estudo¹²².

No que concerne ao segundo critério, o da continuidade do manual, foi tido em consideração o fator da reedição do manual e a sua extensão no espetro cronológico; de igual forma, no tocante ao século XXI, considerámos ser pertinente a abordagem de manuais que, sendo redigidos pelos mesmos autores e possuindo, inclusive, os mesmos títulos, foram produzidos no decurso de diferentes momentos, em relação à evolução das políticas educativas¹²³, e publicados pelos mesmos grupos editoriais.

O terceiro critério remete, maioritariamente, em termos cronológicos, para o período de vigência do Estado Novo, período em que a inculcação doutrinal atingiu o seu zénite; contudo, tanto no momento anterior, como em períodos posteriores, não é possível desarticular as influências que as esferas política e educacional, tanto nacional como internacional, tiveram na produção e conceção dos manuais escolares.

O quarto critério conduz para as já abordadas funções do manual escolar. O período por nós selecionado caracteriza-se pela sua extensão ao longo do espetro cronológico: por outras palavras, aborda todo o século XX e o primeiro quartel do século XXI. No período coevo a produção de manuais escolares pautou-se por momentos de grande oscilação, entre a produção desenfreada dos mesmos, e um forte controlo por parte das entidades estatais. Perante este cenário, optámos por seleccionar, entre a miríade de escolhas disponíveis, aquelas

¹²² É o caso dos manuais ν e χ que, produzidos num período em que é visível a hegemonia de um grupo editorial, adquiriram uma presença relevante no contexto educativo.

¹²³ Citamos, a título de exemplo, os manuais τ , ϕ e ω . Tendo sido produzidos pelos mesmos autores, publicados pela mesma editora e, no tocante à sua organização, mantendo uma linha de continuidade, no tocante ao seu conteúdo é possível constatar as evoluções que tiveram lugar, quer no campo educativo, quer no campo legislativo.

que se afiguraram como detentoras das principais características que definem o manual, colocando a prioridade na própria função didática.

Por fim, o último critério remete para o período atual. Num momento em que o mercado de manuais escolares se encontra monopolizado por três grandes grupos editoriais, considerámos pertinente proceder a um exercício comparativo; embora se encontrem sujeitos aos ditames legais, as abordagens neles contidas revestem-se de vicissitudes próprias (quer por parte dos autores, quer por parte das editoras e das escolhas que estas realizaram, mesmo que tais não recaiam sobre o contexto pedagógico-didático).

Dividimos a nossa análise em dois momentos distintos:

- O primeiro, destinado à análise da *forma*, isto é, de natureza quantitativa, através do qual foram tidos em linha de conta aspetos relacionados com a dimensão textual (a) e iconográfica (b) da amostra: (a) dimensão do manual vs o espaço dedicado à temática em estudo; o predomínio (ou inexistência) de textos de autor; a presença de documentos escritos, quer historiográficos, quer históricos; e a apresentação de biografias¹²⁴. No tocante à iconografia (b), procedemos à categorização de elementos que nos pareceram de maior pertinência: a apresentação de retratos (individuais e/ou coletivos); paisagens; gravuras; caricaturas; fotografias; mapas; tabelas, gráficos, estatísticas e esquemas¹²⁵.

- O segundo, que remete para o contexto da *função*. Neste sentido, procedemos à análise qualitativa do próprio conteúdo presente em ambas as dimensões do manual (textual e iconográfica), atendendo à sua relação com o avanço e contexto historiográfico contemporâneo da sua produção, adequação da linha metodológico-didática privilegiada, bem como à presença de concepções ideológicas nele presente.

De igual forma, procurámos incorporar na nossa análise as concepções apresentadas por Jaan Mikk, a propósito da *função* do manual, no tocante ao seu elemento motivacional, de informativo, sistematizador, coordenador, diferenciador, de guia de aprendizagens e de estratégias sobre as mesmas, os elementos de avaliação e os valores nele contidos¹²⁶:

Motivacional	Ilustração; Interesse; contém problemas; de fácil leitura.
Informativo	De fácil leitura; relação com a realidade; rigor científico.
Sistematizador	Estruturação/Organização.
Coordenador	Estruturação/Organização; relação com outras obras.
Diferenciador	Material apresentado hierarquicamente.

¹²⁴ Vd. Anexo 4.

¹²⁵ Vd. Anexo 5. Sobre a escolha dos critérios adotados, remetemos para Matos, 1988, p. 77.

¹²⁶ Mikk, 2000, pp. 160-161.

Guia de Aprendizagens	Instruções de aprendizagem.
Estratégias de Aprendizagens	Desenvolvimento de competências e do pensamento crítico.
Avaliação	Presença de questões.
Valor educacional	Materialização de valores.

3.2 Os manuais escolares: análise quantitativa

A *forma* do manual compreende todos os aspetos visuais nele contidos, desde o conteúdo textual ao conteúdo iconográfico, consistindo no primeiro passo para inferir da sua *função*. De acordo com Falk Pingel, a percentagem de espaço dedicado ao tratamento de determinado tema permite uma maior compreensão relativamente ao grau de ênfase que esse mesmo tema possui no contexto das políticas educativas¹²⁷; na mesma linha de pensamento, permite desvendar a própria autonomia e margem de manobra que o(s) autor(es) possuíam para a explanação do tema.

No tocante à temática das Invasões Francesas, estas constituem um tema sempre presente nos manuais de História portugueses; desde o início do século XX até à atualidade, a temática tem sido apresentada no sentido de introdução ao período contemporâneo português. Contudo, a sua presença nos manuais tem sido alvo constante de alterações sintomáticas dos diferentes regimes que vigoraram em Portugal.

Entre os finais do período monárquico até à queda da Primeira República, as Invasões Francesas constituíam, grosso modo, as últimas páginas dos manuais, fator potenciado pela aproximação temporal entre a sua ocorrência e o momento de produção dos manuais. Contudo, pela importância atribuída à temática, esta foi comumente introduzida nos manuais com uma função transitória entre as estruturas do Antigo Regime e o advento do Liberalismo. Neste sentido, não se torna estranha o pequeno espaço que lhe foi reservado nos manuais produzidos entre 1903 e 1920¹²⁸. Durante este período é notória, também, a ausência de quaisquer elementos auxiliares ao texto dos autores, tais como inclusão de documentos

¹²⁷ Pingel, 2010, p. 67.

¹²⁸ Vd. Anexo 4. Manual α : 4 páginas em 292 (1.36%); Manual β : 6 páginas em 192 (2.08%); Manual γ : 6 páginas em 229 (2.62%); Manual δ : 3 páginas em 292 (1.02%). Não podemos deixar de incluir aqui a possibilidade de, aquando da entrada de Portugal na Primeira Guerra Mundial, ao lado da Tríplice Entente (aliança militar entre o Reino Unido, a França e o Império Russo), ter surgido a opção de mitigar, nos manuais, o impacto causado pelos invasores franceses no início do século XIX, uma vez que, volvido um século, Portugal se tinha tornado aliado da França.

históricos e/ou historiográficos, bem como de elementos iconográficos¹²⁹; em paralelo, também a própria mancha tipográfica se caracterizava por uma grande densidade, não recorrendo a quaisquer artifícios de forma a valorizar determinadas passagens. Este paradigma, aquando do advento do Estado Novo, vai-se alterar profundamente.

Fruto da ideologia vigente, o relato da “História-batalha” adquire uma nova predominância durante a vigência do Estado Novo. Os aspetos de carácter político-militar adquirem uma preponderância (ainda) maior do que aquela que possuíam no período anterior. As reformas ocorridas no decurso da década de 1930 apenas fizeram sentir os seus efeitos ao nível do discurso pedagógico, tendo, no tocante à estruturação dos conteúdos, sido mantido o paradigma republicano¹³⁰. O destaque, tanto em termos quantitativos como qualitativos, continua a ser dado ao período que medeia entre a Fundação de Portugal e os Descobrimentos¹³¹, representando, assim, a linha de continuidade herdada do Liberalismo. Neste sentido, poucas páginas são dedicadas ao período moderno e contemporâneo, excetuando no que respeita o período referente à Primeira República, no qual são apontadas as falhas do regime, como forma de legitimação para o advento do Estado Novo¹³².

No tocante às Invasões Francesas, constata-se dois paradigmas contraditórios. Na obra *Elementos de História de Portugal*, de Alfredo Pimenta (Manual ζ), verifica-se que o autor dedicou 23 páginas, num universo total de 557 (4.12%), ao tratamento das Invasões Francesas. Contudo, uma análise global à obra permite perceber que esta não apresenta uma estruturação convencional, no sentido de promover a continuidade temporal; ao invés, analisa cada temática de forma isolada, não apresentando aspetos que permitam estabelecer critérios de continuidade nos processos históricos. Para o caso das Invasões Francesas, estas surgem de uma forma que se pode caracterizar como descontextualizada no próprio manual. No entanto, este manual constitui, em si próprio, a novidade da introdução de documentos históricos no próprio corpo de texto, aspeto que, até então, era inédito. Situação diferente é a que ocorre nos manuais produzidos por António Gonçalves Mattoso. Considerado o “maior compendiarista

¹²⁹ Para o período coevo, a exceção foi encontrada apenas num único exemplar da nossa amostra, o Manual γ, no qual se encontra uma gravura alusiva à entrada das forças francesas no território português. Manual γ: 187. Trata-se do manual da autoria de António Arsénio Torres de Mascarenhas; produzido num momento em que se “obedecia à exigência de um concurso de livros escolares em que se manifestava a intenção de amenizar o ensino da História”, a iconografia constituiu um aspeto olvidado, devido à natureza bélica da temática. Vd. Matos, 1988, p. 75. De igual forma, para os manuais produzidos durante a Primeira República, constata-se a continuação da ausência de imagens didáticas.

¹³⁰ Solé, 2017b, p. 99.

¹³¹ Torgal, 1996, p. 448.

¹³² Idem, p. 452.

do tempo do regime de Salazar”¹³³, a António G. Mattoso se ficou a dever a produção de um considerável número de manuais escolares de história. À semelhança do que se verificou no período republicano, o tratamento dado à temática das Invasões Francesas, nas obras de Mattoso, obedece ao critério da continuidade, pautando-se por uma presença consideravelmente reduzida¹³⁴. De igual forma, e contrariamente a Alfredo Pimenta, o texto presente no manual é da total autoria do autor, não tendo sido dedicado qualquer espaço para a inclusão de fontes históricas e textos de cariz historiográfico.

No tocante ao âmbito iconográficos, os manuais produzidos a partir do período do Estado Novo refletem os avanços pedagógicos que tiveram lugar em Portugal. Fruto da reforma de Carneiro Pacheco, alicerçada no “quadro de uma pedagogia activa e do processo de doutrinação nacionalista”¹³⁵, a componente gráfica dos manuais recebeu um novo alento¹³⁶. Neste sentido, não é de estranhar a incorporação de um considerável número de elementos gráficos nos manuais produzidos no período coevo. Entre estes, destaca-se a presença de retratos individuais, referentes aos principais intervenientes no processo das Invasões Francesas¹³⁷: os três generais que comandaram as três principais invasões (Junot, Soult e Masséna), a figura de Sir Arthur Wellesley e, mais esporadicamente, William Carr Beresford. Aliada à presença de retratos individuais encontra-se, também, associada a inovação da presença de textos de cariz biográfico relativamente aos principais intervenientes, aspeto inédito durante o período republicano. De igual forma, a presença de gravuras, na sua maioria, alusivas a momentos-chave das Invasões Francesas: a partida da Corte para o Brasil, em 1807; a batalha do Buçaco; as Linhas de Torres; paralelamente, constata-se a presença de gravuras e caricaturas alusivas às forças militares francesas¹³⁸. A introdução do mapa, enquanto recurso iconográfico auxiliar, surge já nas últimas duas décadas do Estado Novo; em relação a este, remete para o mapa da Península Ibérica, com a delineação do trajeto das forças francesas no decorrer das três principais invasões¹³⁹.

¹³³ Idem, pp. 458-459.

¹³⁴ Manual ε: 4 páginas num total de 595 (0.67%); Manual η: 3 páginas num total de 557 (0.61%); Manual ι: 2 páginas num total de 292 (0.68%). A exceção encontra-se no Manual θ, o qual dedicou 12 das suas 490 páginas (2.44%) ao tratamento da temática das Invasões Francesas.

¹³⁵ Matos, 1988, p. 76.

¹³⁶ Decreto nº 27084, de 14 de Outubro de 1936: “A importância da parte gráfica não se considerará inferior à da excelência das doutrinas, da pureza de linguagem e da exactidão dos factos”.

¹³⁷ Frequência de retratos individuais nos manuais do Estado Novo: Manual ε: 1 (José Bonaparte); Manual ζ: 3 (Junot, Soult, Arthur Wellington); Manual θ: 2 (Junot; D. João VI).

¹³⁸ Frequência de gravuras nos manuais do Estado Novo: Manual ε: 2; Manual ζ: 3; Manual η: 1; Manual θ: 3.

¹³⁹ No entanto, contrariamente ao que se irá verificar em períodos posteriores, destacamos o facto de os trajetos apresentados representarem, apenas, a introdução das forças francesas em Portugal, tendo em conta os principais objetivos estratégicos no início de cada campanha (1ª Invasão: tomada de Lisboa; 2ª Invasão: tomada do Porto;

Com o advento do 25 de Abril de 1974 e a mudança verificada ao nível do ensino, os manuais acompanharam, naturalmente, as mesmas. Por um lado, verifica-se uma maior atenção dada à temática das Invasões Francesas, patente no crescente número de páginas que lhes foram destinadas¹⁴⁰; por outro, fruto da influência de correntes historiográficas e didáticas que, então, se fizeram sentir no contexto português, constata-se uma mudança profunda no paradigma iconográfico. Contrariamente aos manuais do Estado Novo, aqueles que foram produzidos após a sua queda apresentam uma crescente presença no tocante à inclusão de documentos de cariz histórico; na mesma linha de conta, também se verifica, pela primeira vez, a presença de textos de cariz historiográfico, enquanto auxiliares dos textos dos autores¹⁴¹. É de notar, também, que nos finais da década de 1980, se constata a primazia do documento historiográfico: de facto, na amostra recolhida para o período em questão, numa vasta maioria (e, num caso particular, o do Manual λ), à exceção de uma breve introdução às Invasões Francesas, o restante corpo textual é adaptado diretamente de obras historiográficas. Este aspeto torna-se revelador da crescente articulação entre a Historiografia e a Didática da História.

No que concerne ao contexto iconográfico, estamos perante o surgimento de um novo paradigma. Se, nos períodos anteriores (Monarquia, Primeira República, Estado Novo), as imagens apresentadas se consubstanciam, na sua maioria, em gravuras ou retratos individuais, a partir do período da Democracia começamos a assistir a uma cada vez maior presença de elementos iconográficos, até então, inexistentes. É o caso da proliferação de mapas (embora, neste caso, se mantenha o conteúdo iconográfico, isto é, o roteiro das Invasões Francesas). No entanto, começa a aparecer nos manuais a ocorrência de esquemas, tabelas (Manual μ), e cronologias (Manual ν).

Com o início da década de 1990 ocorre a já referida estabilização do programa da disciplina. Para o 11º ano, o programa de História A passa a englobar uma cronologia situada entre o auge do Antigo Regime (séc. XVI) e o dealbar do século XX, abordando temas de história europeia e nacional, consagrando, em paralelo, tanto uma visão fortemente eurocêntrica da História, como o realce de determinados momentos da História de Portugal

3ª Invasão: batalha do Buçaco e avanço até às Linhas de Torres); no tocante à sua retirada (aspeto igualmente importante, devido à política de terra queimada, à resistência e aos seus efeitos junto das populações locais), no período do Estado Novo, este não configura um aspeto abordado.

¹⁴⁰ Manual κ: 7 páginas em 377 (1.49%); Manual λ: 5 páginas em 335 (1.49%); Manual μ: 14 páginas em 423 (3.3%), sendo este aquele que, após o fim do período do Estado Novo, mais páginas dedicou ao estudo das Invasões Francesas; Manual ν: 5 páginas em 461.

¹⁴¹ Exemplo maior encontra-se no Manual μ, no qual figuram 9 textos historiográficos.

entre os séculos XVIII (Reforma Pombalina), XIX (Liberalismo; Regeneração) e século XX (Crise da Monarquia; movimentos culturais). Perante a vastidão dos programas, começa a ocorrer, em Portugal, a tendência para a repartição do manual em, numa fase inicial, dois volumes e, sobretudo a partir do início do século XXI, em três volumes (correspondendo, assim, à divisão do próprio ano letivo em três Períodos letivos).

Em termos espaciais, constata-se a tendência de uma progressiva secundarização da temática das Invasões Francesas, aparecendo esta apenas na qualidade de introdução àquela que foi a temática priorizada: a Revolução Liberal Portuguesa. Como consequência direta, a sua presença nos manuais escolares, comparativamente ao período anterior, revela uma tendência para uma redução do espaço que lhe é dedicado. Atendendo a três manuais publicados durante a década coeva, os quais foram os que maior divulgação tiveram, é possível observar, *in loco*, tal fenómeno¹⁴². Contrariamente ao verificado nas décadas anteriores, no que concerne ao texto dos autores, este corresponde à totalidade do corpo textual principal sendo, por vezes, acompanhado de excertos de documentos históricos. Já no tocante aos elementos iconográficos, torna-se evidente a tendência, que já se vinha a acentuar, para o recurso a elementos quantitativos (tabelas, esquemas, gráficos e estatísticas), bem como a apresentação de cronologias.

Com o início do século XXI, surge a concentração da produção de manuais em torno de três grandes grupos editoriais. Fenómeno que se mantém até à atualidade, este caracteriza-se pela constante reedição de obras, sendo que, relativamente ao seu conteúdo, apenas se verificam alterações pontuais (não em raros casos, apenas no que concerne aos documentos escritos históricos e historiográficos apresentados, e uma certa variação na escolha dos elementos iconográficos). Um olhar atento aos manuais τ e ϕ , separados, no tocante à sua publicação, por um período de, sensivelmente, 10 anos, permite verificar, no que concerne o texto dos autores, poucas diferenças se encontram para o período em causa. Este aspeto surge como consequência dos imperativos de ordem pedagógica, mediante os quais se tornou essencial encontrar o equilíbrio entre a “extensão e disposição dos textos e a quantidade de ilustrações”¹⁴³. Assim, para este contexto, a grande alteração surge no âmbito dos elementos iconográficos. Atendendo aos critérios estabelecidos nos programas de estudo, e ao foco cada vez maior num ensino por competências, a temática das Invasões Francesas foi, gradualmente, perdendo o seu peso junto dos manuais, em favor de uma abordagem mais centrada nas suas

¹⁴² Manual ξ : 6 páginas em 702 (0.85%); Manual \omicron : 2 páginas em 584 (0.34%); Manual π : 5 páginas em 512 (0.97%).

¹⁴³ ORE, 2015, p. 11.

consequências. Assim, não é de estranhar que, nos manuais produzidos no século XXI, este tema tenha sido consideravelmente reduzido, quando tidas em conta não só a extensão do próprio programa de História A para o 11º ano do Ensino Secundário, como também as opções editoriais tomadas¹⁴⁴.

Por outro lado, se o texto dos autores se vê progressivamente reduzido, o mesmo também se verifica ao nível da inclusão de documentos escritos e iconográficos. Fruto da influência de professores universitários na conceção das *Metas Curriculares*, os manuais produzidos no decurso da primeira metade da última década apresentam uma presença de documentos escritos, tanto históricos como historiográficos¹⁴⁵. De igual forma, no tocante à iconografia, regista-se uma forte tendência para a hegemonia do retrato individual (que, à semelhança do processo iniciado aquando do Estado Novo, retrata, sobretudo, os principais intervenientes nas campanhas militares francesas), e a presença de mapas (de novo, mantendo-se o paradigma do trajeto das forças francesas no decurso das três invasões; a novidade que destacamos é a presença do seu percurso de retirada). No tocante às demais gravuras, estas mantêm a sua faceta alusiva a momentos-chave das invasões francesas, nomeadamente, a partida da Corte real para o Brasil, a batalha do Buçaco e a alusão à defesa das Linhas de Torres. Constata-se a ausência quase total de fotografias¹⁴⁶.

3.3 Os manuais escolares: análise qualitativa

As constantes alterações programáticas e curriculares incidem, diretamente, sobre a mudança da memória, sendo os manuais o veículo, por excelência, dessa mesma transmissão. Assim, no domínio das representações produzidas, podemos estabelecer, para o contexto

¹⁴⁴ Fenómeno ainda mais acentuado aquando da aprovação das *Metas Curriculares* e, mais recentemente, das *Aprendizagens Essenciais*. Comparativamente, o Manual τ, produzido em 2004, apresenta 6 páginas, num manual de 318 (2.61%), dedicadas às Invasões Francesas; por outro lado, a sua reedição, em 2013, vê este número ser cortado para metade num manual que, por sua vez, apresenta um número total de páginas consideravelmente superior (3 páginas em 541 [0.55%]). Em 2022, concebido sob as orientações constantes das *Aprendizagens Essenciais*, o Manual ω, pertencendo ao mesmo grupo editorial que os dois anteriores, e redigido pelos mesmos autores, num total de 435 páginas, apenas contém 1 dedicada à temática das Invasões Francesas (0.22%). Estamos perante uma situação em que se verifica uma linha de continuidade editorial e autoral; contudo, é notória a influência das sucessivas políticas educativas que, pondo a tónica no ensino de competências, resultou numa redução espacial dedicada à temática em estudo.

¹⁴⁵ O exemplo maior será, sem dúvida, o Manual χ. Ao longo de 11 páginas dedicadas às Invasões Francesas (caso único desde o início da década de 1990), este manual apresenta um total de 13 documentos escritos históricos, bem como 2 de carácter historiográfico.

¹⁴⁶ De novo, chamamos a atenção para a exceção do Manual χ e do seu antecessor, o Manual υ. Tendo ambos sido produzidos por um grupo editorial diferente (o menor dos três principais e, por conseguinte, aquele que menos divulgação encontrou), estes manuais apresentam um número invulgar de elementos iconográficos ascendendo a 15 imagens ao longo de 10 páginas (Manual υ) e de 10 imagens por 11 páginas (Manual χ).

português, duas grandes linhas orientadoras: uma primeira, anterior ao Estado Novo e, a segunda, posterior a este¹⁴⁷.

No tocante aos manuais produzidos ainda durante o período da Monarquia constata-se a herança deixada pelo Liberalismo. A “saga nacional da luta contra os franceses”¹⁴⁸ é apresentada, no Manual α como o ponto de derrocada do Antigo Regime, sendo atribuído, a todo o processo, o período de crise que se lhe sucedeu:

“Mas em Portugal a miséria era geral, porque a guerra com a França deixara o reino exausto e os rendimentos públicos eram absorvidos pela corte do Brasil. Além disso um grande número de officiaes ingleses (...)”¹⁴⁹.

É de notar, contudo, que ao longo de todo o discurso, é evidente a posição do próprio autor, através da enunciação dos atores históricos. Por via do recurso à terceira pessoa do plural (*nós*), o autor apresenta, assim, um “caso de identificação conflitual”, na medida em que o ponto de vista do sujeito apenas pode ser assumido perante a presença de um outro, de um rival¹⁵⁰.

“Além disso, Napoleão, ou entendendo que não *cumpríamos* bem aquela imposição, ou impellido pelo ressentimento que tinha contra *nós* (...)”¹⁵¹.

Neste caso, o próprio discurso do autor encontra-se do lado dos portugueses. De igual forma, no Manual β , também se encontra essa mesma enunciação, levando o leitor (neste caso, os próprios alunos), a assumir um sentimento de pertença, de posse e de inclusão no todo nacional, levando este a colocar-se no papel de continuador do percurso histórico:

“905 – Massena, o comandante da terceira invasão, entrou em Portugal, em 1810, com oitenta mil homens, e encontrou-se com o exercito dos *nossos* aliados no Bussaco. Travou-se a batalha e os *nossos* inimigos foram repelidos.”¹⁵²

Aspetto constante em todos os manuais do período mediado entre o início do século XX e final do período republicano, a projeção do passado histórico, heróico, apela à própria intervenção no presente.

Do ponto de vista dos temas presentes, atendendo à própria natureza bélica, os aspetos do foro político-militar encontram-se evidenciados, sendo procedidos por aqueles ligados ao contexto económico. Do ponto de vista social, não são apresentados detalhes sobre os efeitos

¹⁴⁷ Torgal, 1996, p. 448.

¹⁴⁸ Torgal, 1996, p. 449.

¹⁴⁹ Manual γ : 189.

¹⁵⁰ Matos, 1988, p. 64.

¹⁵¹ Manual γ : 185

¹⁵² Manual β :164.

que as passagens dos exércitos tiveram junto das populações, ficando este aspeto apenas marcado por breves expressões, mais de cunho propagandístico do que didático. No decurso do primeiro quartel do século XX, a tónica mantém-se igual: a valorização do esforço nacional perante um invasor numericamente superior.

No decurso do Estado Novo, poucas alterações à temática são registadas. O carácter nacionalista da apresentação da “História Pátria” mantém-se nos compêndios de António Gonçalves Mattoso. É, no entanto, importante destacar a progressiva desvalorização do tema das Invasões Francesas. Num contexto em que se pretendia a defesa de valores tradicionalistas, por oposição aos valores liberais e republicanos, a temática das Invasões Francesas surge, nos manuais do período coevo, num tom de justificação, quase apologético, dos eventos que se lhes sucederam (nomeadamente, a Revolução Liberal Portuguesa). Se, no primeiro quartel do século XX, as Invasões Francesas são apresentadas como o ponto de partida para uma mudança que se operou no país, mudança esta valorizada pelos regimes liberal e republicano, o mesmo não sucedeu durante o período da Ditadura. À exceção do Manual ζ, da autoria de Alfredo Pimenta¹⁵³, os restantes manuais, sancionados pelo próprio governo aquando da imposição do regime de “livro único”, estabelecem uma perspetiva maniqueísta entre o período das Invasões Francesas (através da valorização dos esforços na defesa do país¹⁵⁴) e a implantação do Liberalismo (acusado de destronar o regime tradicionalista que, até então, vigorava).

Aspeto merecedor de destaque é o desfazamento entre o texto presente nos manuais escolares e o panorama historiográfico, no decurso do século XIX, e até aos finais da Ditadura. Até então, grande parte dos estudos na área da História Militar eram realizados, não por historiadores, mas sim por militares de carreira. No tocante às Invasões Francesas, o exemplo máximo encontra-se em Simão José da Luz Soriano, que, durante o período de ocupação francesa, foi membro integrante do batalhão de voluntários académicos. Juntamente com outros militares contemporâneos (Latino Coelho, Manuel Pinheiro Chagas), abriram caminho para uma nova corrente, orientada “em termos de conteúdo, para a descrição de uma situação militar não muito afastada do tempo desses autores”¹⁵⁵. É, precisamente, o texto de

¹⁵³ Como referido anteriormente, o manual da autoria de Alfredo Pimenta revestiu-se de um forte cunho ideológico, a favor da doutrina imposta pelo regime ditatorial.

¹⁵⁴ Manual θ: 366. A propósito da defesa de Almeida, o autor refere-se a esta como “defesa heróica da praça”; Manual ε: 458. A propósito da vitória portuguesa aquando da Terceira Invasão: “Os franceses, depois da derrota em Vitória, tiveram de retirar-se para França, diante os exércitos anglo-luso e espanhol, que os perseguiram até Tolosa, onde foram *arvoradas as quinas portuguesas*”.

¹⁵⁵ Bebiano, 1997, p. 51.

Luz Soriano que, no decurso dos primeiros três quartéis do século XX, orienta os textos de autor presentes nos manuais; embora seja rara a sua menção¹⁵⁶, a sua influência torna-se inegável. Contudo, não obstante uma considerável produção historiográfica, verifica-se, nos manuais escolares do período coevo, o distanciamento entre o texto didático e o contexto historiográfico.

Relativamente aos elementos iconográficos, os manuais portugueses fazem, sobretudo, alusão às imagens dos principais generais envolvidos no conflito, bem como aos momentos-chave de todo o processo; note-se que, para o efeito, apenas é possível constatar aqueles em que as forças portuguesas se sagraram vitoriosas. Comparativamente aos manuais do Ensino Básico, os quais, através da imagem, procuravam inculcar os mitos fundacionais do Estado Novo¹⁵⁷, os manuais destinados ao Ensino Liceal já não apresentam tal carga ideológica. Para o efeito, incorre a própria faixa etária à qual são destinados, mas também o próprio modelo de ensino tradicionalista, assente em pressupostos da memorização dos “grandes eventos” e das “grandes personalidades”.

Com a queda da Ditadura, ocorre o grande momento de transformação dos manuais escolares. Como já referido, a influência de novas correntes historiográficas faz-se sentir logo nos primeiros anos da Democracia; em grande parte devido à corrente historiográfica potenciada pela Escola dos *Annales*, começam a surgir, nos manuais escolares (agora, “livres” do controlo apertado do Estado), textos que abordam a História, não apenas numa perspetiva nacional, mas englobando-a nas diferentes conjunturas internacionais; de igual forma, constatamos o crescimento gradual da atenção despendida a aspetos de História Social, Cultural, Económica... quebrando-se, assim, o estigma da História Política e das Batalhas que, até então, havia dominado o panorama dos manuais escolares de História. No que às Invasões Francesas concerne, destacamos três momentos nucleares: um primeiro, situado, cronologicamente, entre a segunda metade da década de 1970 e o alvor da década de 1990; um segundo momento, que decorre ao longo dos anos 90 do século XX, e um terceiro e último momento, que tem o seu início nos albores do século XXI e que se mantém até à atualidade.

¹⁵⁶ O Manual ζ, da autoria de Alfredo Pimenta, apresenta, no que concerne às Invasões Francesas, toda uma síntese do texto de Luz Soriano.

¹⁵⁷ Solé, 2017b, pp. 104-105. Entre estes mitos, destacam-se o *mito Palingenético* (a apologia esperançosa de um recomeço); o *Novo Nacionalismo* (expressando o espírito da nação); o *Imperialismo* (a colonização e evangelização levada a cabo pelos portugueses); a *Ruralidade* (a ênfase colocada na vida rural e nas atividades ligadas à agricultura); a *Pobreza Honrada* (a habitação modesta e as roupas pobres, a valorização do papel da mãe na família, entre outros); a *Ordem Cooperativa* (a ordem e autoridade nas diferentes células, familiar e social, do Estado), o *Catolicismo* (o culto).

Em relação ao primeiro, constata-se a presença da temática de forma relativamente independente, isto é, as Invasões Francesas são apresentadas como um momento no todo que foi, a nível macro, o processo das Guerras Napoleónicas. A nível médio é apresentado o contexto da Guerra Peninsular e, por fim, a nível micro, o caso português. Quebra-se, assim, o modelo anterior, no qual o texto do manual era apresentado em forma de mera narrativa histórica, passando a haver uma sequenciação organizada das matérias¹⁵⁸. De forma gradual, observa-se que, no tocante à *função*, o tema das Invasões Francesas, contrariamente ao que se verificou no período dos finais da Monarquia, republicano e do Estado Novo, (durante os quais o tema era apresentado como o momento de rutura com as instituições do Antigo Regime [no caso dos manuais de influência Liberal], ou como o início do período de turbulência que marcou o século XIX [no caso dos manuais do Estado Novo]), surge a partir do período da Democracia como o primeiro passo para o estabelecimento de um novo regime, assente nos princípios liberais. Mantêm-se os aspetos de índole política e militar, os quais permanecem predominantes, mas o tema agora surge num papel introdutório. Exemplo disso é o Manual λ que, focando-se apenas na História de Portugal, faz uso de um texto de António Henrique de Oliveira Marques, no qual as Invasões Francesas surgem como o móbil para a mudança política que, nas décadas seguintes, se operaria em Portugal¹⁵⁹. De igual forma, a própria utilização do referido texto remete também para uma nova mudança que se opera ao nível do manual: a incorporação de fontes históricas, a par de textos de cariz historiográfico, numa clara aproximação entre o texto didático e a historiografia contemporânea.

Em termos dos elementos iconográficos, ainda é possível constatar as alusões às figuras de destaque do conflito (generais franceses que comandaram as invasões, as figuras daqueles responsáveis pela defesa do reino). Contudo, começam a surgir, nos manuais, elementos que, até então, tinham sido secundarizados: a presença de detalhes nos mapas apresentados que, contrariamente àqueles que se encontram nos manuais dos períodos anteriores, apresentam, não só o trajeto inicial das tropas francesas, mas também o seu percurso de retirada; paralelamente, são introduzidos nos mapas outros aspetos geográficos, tais como as localidades onde ocorreram, não apenas os principais eventos, mas sim aquelas

¹⁵⁸ Vd Manual κ. Após a apresentação dos conflitos napoleónicos por toda a Europa, delineando os principais momentos de expansão do Império Napoleónico, o manual, de forma gradual, começa a circunscrever o âmbito geográfico, da Europa até à geografia portuguesa.

¹⁵⁹ Manual λ: 19-23.

que sentiram de perto o flagelo da guerra¹⁶⁰. Encontra-se igualmente a presença de elementos como a projeção cartográfica, com destaque para os relevos geográficos¹⁶¹.

O segundo momento, que decorre durante a década de 1990, pauta-se pela considerável diminuição dos conteúdos sobre o tema das Invasões Francesas. Com a adoção de um programa que se estende, para o 11º ano, desde a Europa do Antigo Regime (sécs XVII e XVIII), até ao dealbar do século XX, abordando temas tanto de história europeia como nacional, assistimos a uma priorização de certos tópicos que, como consequência, levaram à redução de outros; foi o caso das Invasões Francesas. Estas começam a ser apresentadas, agora, na qualidade de “antecedente” da Revolução Liberal Portuguesa. No tocante à sua presença nos manuais, é-nos apresentada uma breve síntese dos seus momentos nucleares, não raras vezes, sob a forma de simples tabela cronológica¹⁶². À semelhança do que se verificou no período do Estado Novo, os anos 90 são marcados por um regresso da adjetivação, levando a uma visão parcial dos eventos ocorridos, como se pode constatar no manual o, a propósito da passagem das forças francesas pela região a norte do rio Tejo:

“A região a norte do Tejo foi particularmente destruída pelos combates e pelas *crueldades* dos soldados”¹⁶³.

É igualmente importante notar que o fenómeno das Invasões Francesas apenas é considerado, no tocante às suas consequências, como potenciador da desarticulação do sistema económico português e da carestia económica em que, no tocante ao território continental, se fez verificar. Em relação a aspetos de História Social, não existem referências ao impacto que a passagem dos exércitos teve junto das populações locais.

O terceiro, e último, momento surge aquando da promulgação dos programas para a disciplina de História A, no início do século XXI¹⁶⁴. À semelhança do que se verificou no decurso da década de 1990, o tema das Invasões Francesas não foi alvo de alterações no tocante à sua *função*: permanece como introdutório, na qualidade de “antecedente” da Revolução Liberal Portuguesa¹⁶⁵. Aspeto que se irá manter, até à atualidade, através das *Aprendizagens Essenciais*¹⁶⁶. De facto, nas últimas duas décadas, a tónica tem sido posta, não no conflito que assolou o território português, mas sim nos efeitos políticos e económicos que

¹⁶⁰ Manual κ: 109.

¹⁶¹ Manual κ: 111.

¹⁶² Como é o caso do Manual o: 177.

¹⁶³ Manual o: 178.

¹⁶⁴ No caso do programa do 11º ano, em 2002.

¹⁶⁵ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_a_10_11_12.pdf

¹⁶⁶ *Aprendizagens Essenciais*, 2018: 9.

dele advieram: a partida da Corte real para o Brasil e a desarticulação do sistema económico-financeiro luso-brasileiro, as quais pavimentaram o caminho para o período revolucionário que se verifica a partir da década de 1820. Neste sentido, no tocante ao conflito, acentuando a tendência que surge no decurso da última década do século XX, o tema das Invasões Francesas vê-se, cada vez mais, reduzido à forma de simples síntese. Se, em alguns casos, são introduzidos elementos fora do contexto político-militar, a sua presença passa despercebida, em virtude de serem apresentados sob a forma de breve esquema¹⁶⁷.

Um aspeto que deve ser salientado prende-se com o carácter de continuidade dos manuais escolares para o período coevo. A partir do século XXI, acentuou-se a tendência para a concentração da publicação de manuais em torno de três grupos editoriais; neste sentido, não se torna fenómeno estranho o facto de, no decurso das últimas duas décadas, se terem verificado, no tocante às Invasões Francesas, poucas ou, em alguns casos, nenhuma alterações no tocante aos seus conteúdos (sobretudo textuais)¹⁶⁸. De igual forma, tendo em linha de conta os custos dos próprios manuais, tem existido a preocupação em estender o período de validade dos manuais até seis anos, na medida em que tal poderá possibilitar, em determinados núcleos familiares, a transmissão do mesmo manual de um filho para o outro. Tal medida reduz, assim, os encargos financeiros inerentes à aquisição de manuais escolares, aspeto este que não se limita apenas à disciplina de História A.

O tema das Invasões Francesas aparece, nos manuais, não como um assunto em si mesmo, mas sim na qualidade de percursos de um ponto mais relevante para o contexto da História de Portugal, valorizada no ensino de História no país. Tal distinção, contudo, prima pela conotação que, mais ou menos positiva, tem sido dada a esta revolucionária invasão percursora, variando a mesma de acordo com as mentalidades e ideologias dos sucessivos aparelhos governativos que demarcaram o período em análise.

¹⁶⁷ Exemplo disso encontramos no Manual ψ , onde os efeitos das Invasões Francesas são apresentados num breve esquema, de reduzidas dimensões gráficas.

¹⁶⁸ Os Manuais τ (2004), ϕ (2013) e ω (2022), produzidos ao longo de duas décadas, não só através da mesma editora, mas também pelos mesmos autores (salvo alterações pontuais), apresentam o mesmo texto ao longo do período em estudo; ressalva-se a alteração dos elementos iconográficos que, contrariamente aos textos dos autores, foram sendo alvo de alterações.

4. Projeto Pedagógico: Condeixa na Rota das Invasões Francesas

No âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, a componente da “Prática de Ensino Supervisionada” decorreu numa Escola de Agrupamento situada no distrito de Coimbra. Para a realização do nosso projeto pedagógico, e tendo em conta o nosso objeto de estudo, centrámos o mesmo projeto em torno de uma turma de 11º ano, do Curso de Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades, no âmbito da disciplina de História A. Neste sentido, e atendendo ao próprio contexto histórico local, fortemente articulado com o nosso objeto de estudo, optámos por realizar um projeto centrado, no tempo e no espaço, nos eventos das Invasões Francesas, mais concretamente, em relação à Terceira Invasão Francesa (1810-1811) e aos seus efeitos na vila de Condeixa (13-14 de março de 1811).

4.1 Porquê História Local?

A escola detém um importante papel a desempenhar no processo de formação dos seus alunos, premissa que engloba, também, a vertente de integração social¹⁶⁹. Neste sentido, torna-se importante a adequação e aproveitamento dos conteúdos disciplinares, (materializados, atualmente, nas *Aprendizagens Essenciais* e que encontram nos manuais uma das principais vias de mobilização) de forma a “alimentarem as habilidades e capacidades”¹⁷⁰ dos alunos. A História, enquanto disciplina detentora de uma função social e individual pode, e deve, utilizar, de forma apropriada, a Localidade como um fator potenciador de motivação e do exercício da cidadania¹⁷¹. Mas, o que se entende por História Local?

Segundo autores como Bittencourt, poderemos entender a História Local como a recuperação das relações históricas que se estabeleceram no contexto local e a sua relação com os contextos nacional e global, tendo em conta que nenhuma realidade local pode, por si mesma, configurar-se como explicativa de determinado evento/contexto, mas sim através da sua ligação com os restantes locais¹⁷². Assim, a História Local remete-nos para o contexto da preservação do património, da valorização da memória¹⁷³, naquele que se prefigura como um

¹⁶⁹ Alves, 2014, p. 65.

¹⁷⁰ Idem, p. 68.

¹⁷¹ Idem.

¹⁷² Bittencourt, 2004, p. 16.

¹⁷³ Santos, 2001, p. 96.

exercício de formação da “consciência história dos alunos” e conferindo-lhes um “papel de sujeito histórico ativo na transformação social da realidade” da qual fazem parte¹⁷⁴.

A História Local, quando inserida no ensino da História, pode permitir uma certa rotura com a história tradicional (aquela presente nos manuais escolares), uma vez que abre uma janela de oportunidade para a exploração de temáticas exteriores, mas complementares, àquelas pré-estabelecidas¹⁷⁵. Em contexto escolar podemos destacar a relevância da História Local, na medida em que esta constitui uma área que, contrariamente à história nacional e geral que se encontra presente nos manuais, não procura apresentar um conteúdo sintetizado; pelo contrário, remete para contextos de maior detalhe, em grande parte, devido à circunscrição geográfica (e, no caso presente, temporal)¹⁷⁶.

Assim, o docente, no exercício da sua função, deve encaminhar o discente, no papel de “sujeito histórico ativo”, através da enfatização da aprendizagem e da reflexão em torno da realidade que o rodeia¹⁷⁷; desta feita, através do estudo da História Local, o aluno é apresentado perante a tríade história-memória-identidade permitindo, assim, a realização por esta de uma reflexão sobre o local e a problematização do sentido da sua identidade¹⁷⁸. Através do ensino da História Local, como referido anteriormente, é possível potenciar o fator da motivação nos discentes, quer através da sua ligação ao local (no caso concreto, no local de habitação e/ou de estudo), quer através do sentimento de pertença a uma determinada localidade por via da aproximação afetiva e física¹⁷⁹.

Não é de menor valor, também, a escolha apropriada do tema. Para o presente estudo, uma vez que o nosso objeto de estudo se centra em torno das perspetivas presentes nos manuais portugueses relativamente às Invasões Francesas/Napoleónicas, considerámos ser de maior valor escolher um tema que, em contexto local, se interligasse com o nosso estudo. Fortuitamente, Condeixa-a-Nova consubstancia-se numa localidade intimamente ligada aos eventos em estudo.

¹⁷⁴ Assis *et al*, 2019, p. 4.

¹⁷⁵ Toledo, 2010, p. 745.

¹⁷⁶ Silva, 1999, p. 387.

¹⁷⁷ Araújo, 2017, p. 12.

¹⁷⁸ Gonçalves, 2007, p. 180.

¹⁷⁹ Brandão, 2013, p. 19.

4.2 As Invasões Francesas e o Caso de Condeixa: breve contextualização histórica

No contexto das Guerras Napoleónicas (1803-1815), que devastaram grande parte do continente europeu (numa perspetiva nacional, os manuais escolares remetem apenas para o contexto europeu; no entanto, não se pode olvidar o facto de os teatros de guerra se terem estendido a, praticamente, todos os continentes [África, América do Sul, América do Norte e na própria Ásia, mais concretamente, no Próximo Oriente), Portugal constituiu um dos muitos países que se viram assolados pelo flagelo da guerra. Ao decretar, a 21 de novembro de 1806, o Bloqueio Continental ao Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda, Napoleão ordenava a todos os países europeus o encerramento dos seus portos a embarcações britânicas, bem como a confiscação de todos os bens dos súbditos britânicos em território continental¹⁸⁰. Portugal, cuja economia se encontrava fortemente dependente do comércio com a potência britânica, e perante a ameaça de invasão por parte das forças napoleónicas, respondeu tardiamente ao ultimato francês; aquando da decisão de fechar os portos, já as tropas francesas se encontravam perto de Lisboa, quando fica decidida a partida da corte real para o Brasil¹⁸¹. No período que se seguiu, entre novembro de 1807 e abril de 1811, Portugal conheceu, pela última vez, os horrores da guerra dentro do seu território continental por via da invasão de uma força exterior; a resistência, comandada pelo Duque de Wellington, Arthur Colley Wellesley, consistindo numa coligação de forças anglo-lusas, conseguiu rechaçar as investidas francesas, quebrando o mito da invencibilidade de Napoleão¹⁸². Com as derrotas sofridas, Junot viu-se obrigado a assinar, a 30 de agosto de 1808, a Convenção de Sintra, mediante a qual foi negociado um acordo para a saída das forças francesas de Portugal¹⁸³.

Após a saída de Junot, Napoleão confirmou, a 21 de janeiro de 1809, as ordens dadas ao general Soult para uma segunda invasão de Portugal¹⁸⁴. Desta feita, e com o território espanhol sob o domínio napoleónico, Soult entraria em Portugal, não pelo Alentejo, mas sim pelo Minho¹⁸⁵. Após os conflitos na cidade do Porto (29 de março de 1809) e a defesa da ponte de Amarante (18 de abril a 2 de maio de 1809), as forças comandadas por Soult foram

¹⁸⁰ Araújo, 1993, p. 24; Vicente, 2007, p. 50.

¹⁸¹ A entrada das forças francesas, comandadas por Junot, ocorreu a 19 de novembro de 1807; dez dias volvidos, a 29 de novembro, a corte real embarcava em direção a Salvador.

¹⁸² Nomeadamente, nas vitórias alcançadas nas batalhas da Roliça e do Vimeiro. CF. Nunes, 2004, pp. 66-71.

¹⁸³ Idem, pp. 71-72.

¹⁸⁴ Nunes, 2004b, p. 76.

¹⁸⁵ Um dos pontos estratégicos mais vulneráveis da raia portuguesa. Domingues, 2017, pp. 380-381; Nunes, 2004b, p. 77.

obrigadas a retirar; sob o comando de Arthur Wellesley, a cidade do Porto foi recapturada e as forças de Soult, perseguidas pela coligação anglo-lusa, retiraram de Portugal por Montalegre¹⁸⁶.

Finda a segunda invasão, Napoleão coloca o Marechal Masséna no comando da terceira invasão de Portugal, desta feita por Almeida¹⁸⁷. Esta última invasão, na qual participou o maior número de forças francesas, acarretou consequências de vulto para a zona centro de Portugal: após a sua passagem pela região de Coimbra, as forças francesas foram derrotadas na batalha do Buçaco, a 27 de setembro de 1810; posteriormente, perante a incapacidade de ultrapassar o sistema defensivo das Linhas de Torres, Masséna ordena às suas tropas que recuem. Durante este período, devido à política de terra queimada que Wellesley tinha adotado, a zona compreendida, sensivelmente, entre Coimbra e Santarém foi praticamente destruída e as suas populações, sem recursos, viram-se a braços com a hostilidade das forças francesas¹⁸⁸. Na sua retirada, Masséna tenta, sem sucesso, tomar Coimbra; é neste contexto que as tropas francesas chegam, por fim, a Condeixa, após o combate em Redinha¹⁸⁹.

A 13 de março, quando as forças de Masséna se preparavam para recuar de Condeixa-a-Nova, e perante a aproximação das forças anglo-lusas, foram emitidas as ordens para que se “deitasse fogo à vila”¹⁹⁰; na noite de 13 para 14, fruto da ação das forças francesas, parte substancial da vila foi destruída¹⁹¹. A par dos danos materiais, a falta de víveres, as ações de saque por parte dos soldados, e a própria fuga de parte dos habitantes da vila levaram a que surgisse, na região, uma epidemia, resultando num maior número de vítimas colaterais¹⁹².

Uma vez que Coimbra se tornou um alvo impossível de capturar, devido à aproximação das forças anglo-lusas, Masséna deu início à sua retirada, em direção a Almeida; após uma série de confrontos, as forças francesas abandonam Portugal, colocando um ponto final às Invasões Napoleónicas em território luso.

¹⁸⁶ Nunes, 2004b, p. 89.

¹⁸⁷ Domingues, 2017, p. 385.

¹⁸⁸ Araújo, 1993, p. 40

¹⁸⁹ Nunes, 2004c, p. 115.

¹⁹⁰ Conceição, 1983, p. 297.

¹⁹¹ Idem. “(...) estendeu a 40 edifícios, incluindo a igreja matriz”. No rol de edifícios destruídos encontra-se o antigo Palácio dos Figueiredos convertido, atualmente, na Câmara Municipal.

¹⁹² Embora a passagem dos soldados francesas tenha tido um forte impacto no contexto material, a grande perda de vidas humanas ocorreu já no rescaldo da sua passagem, através da contaminação de fontes de água (uma das principais características geográficas de Condeixa), das fracas condições de enterro das vítimas (o que potenciou o advento de uma nova epidemia local), e da falta de alimentos (potenciada pela destruição dos campos, dos armazéns e pelos saques que assolaram a região). Cf. Lopes, 2011, pp. 300-303.

Numa perspetiva generalista, são estas as linhas orientadoras que optámos por seguir na realização do nosso projeto. Como referimos anteriormente, as Invasões Francesas constituíram o último momento em que a guerra se fez sentir, em toda a sua amplitude, no território português; se, atualmente, decorre uma reformulação das narrativas presentes nos manuais escolares em relação a temas fraturantes (escravatura, colonização, Holocausto), a temática da guerra não nos parece desmerecer um lugar de vulto, tendo em conta os acontecimentos que, atualmente, marcam o mundo e, em particular, a Europa¹⁹³.

Neste contexto, a escolha do tema “Condeixa na Rota das Invasões Francesas” reveste-se de especial importância: não só pelo seu enquadramento nas temáticas previstas nas *Aprendizagens Essenciais*¹⁹⁴, mas também pelo facto de a nossa “Prática de Ensino Supervisionada” ter decorrido, precisamente, num local ligado, de perto, aos eventos históricos que constituem o nosso objeto de estudo, nomeadamente, o incêndio e destruição de parte significativa da vila de Condeixa entre 13-14 de março de 1811.

4.3 Condeixa na Rota das Invasões Francesas

Para a realização do presente estudo fundamentámos a nossa metodologia na *Grounded Theory*, assente nos pressupostos avançados por Strauss e Corin, relativamente à faceta qualitativa do nosso estudo¹⁹⁵. Para a obtenção de dados, optámos por proceder à recolha destes tanto em formato quantitativo como como qualitativo; para o efeito procedemos à realização de inquéritos/questionários aos discentes (no início e no fim do processo), mediante os quais intercalámos as duas vertentes¹⁹⁶.

Atendendo à Turma de Amostra, e às dinâmicas comportamentais e cognitivas que a caracterizam, demos preferência, no tocante aos elementos de avaliação, àqueles de natureza formativa, inseridos no âmbito da Aprendizagem Cooperativa. Neste sentido, a par dos

¹⁹³ Referimo-nos ao conflito russo-ucraniano, e à invasão russa da Ucrânia, a 24 de fevereiro de 2022. É importante frisar que, atentando aos manuais de 12º ano, os quais já apresentam o conflito russo-ucraniano, existe uma dualidade de critérios, quando tido em conta o panorama internacional. Nos manuais nacionais o conflito é apresentado com recurso ao termo “invasão”, ao passo que os manuais russos recorrem à expressão “ocupação militar especial”. De novo, presenciemos como o próprio manual de História pode servir os propósitos ideológicos de diferentes regimes, de acordo com a narrativa que estes pretendem passar às gerações que se vão sucedendo.

¹⁹⁴ *Aprendizagens Essenciais*, 2018, p. 9. “Analisar o processo revolucionário português no contexto das invasões napoleónicas, da saída da corte para o Brasil e da desarticulação do sistema económico-financeiro luso-brasileiro”.

¹⁹⁵ Vd. Strauss *et al*, 1998, p. 12. Uma teoria que advém da recolha e análise sistemática de dados através do processo de pesquisa.

¹⁹⁶ Permitindo não apenas um estudo geral sobre a turma de amostra, mas também, em termos qualitativos, a título individual; desta feita, foi-nos possível delinear um quadro de ação mais flexível, permitindo modificar os nossos instrumentos de recolha de dados quando se tornou necessário. Sobre o tema, vd. Pinto, 2016, p. 172.

referidos questionários (diagnóstico e prognóstico), e da realização de uma ficha de avaliação de caráter sumativo, delineámos a realização de duas atividades, inseridas no contexto da temática em estudo. Concomitantemente, através da lecionação de aulas e da realização de atividades extracurriculares, foi-nos possível obter dados através da observação direta.

4.3.1 Questionário Diagnóstico sobre História Local

O primeiro instrumento de recolha de dados que colocámos em prática foi o da realização de um breve questionário¹⁹⁷ relativo aos conhecimentos dos discentes relativamente à História Local de Condeixa-a-Nova, tendo em conta as seguintes linhas orientadoras: História Local (Significado); acontecimentos históricos locais; monumentos/património; participação/integração dos discentes em atividades de valorização histórica local; história e cidadania¹⁹⁸. Assim, ao longo de 7 questões, de resposta qualitativa e quantitativa, conseguimos ter o primeiro contato direto com a turma no tocante a questões de História Local.

Em relação ao conhecimento do conceito de História Local, c. de 94% (15 alunos) da amostra respondeu afirmativamente; contudo, quando questionados sobre o mesmo, as respostas demonstraram que os discentes apenas possuíam um conhecimento superficial, fortemente associado à própria palavra “local”, como demonstra a grande parte das respostas obtidas, das quais apresentamos alguns exemplos:

“História local é a história do local, do sítio. Por exemplo condeixa tem história local.”
Discente A.

“História local trata-se de uma História de um determinado local e conta-se a História que esse local têm.” Discente C.

As questões 2., 3., 4., e 5., remeteram para o contexto histórico local de Condeixa-a-Nova¹⁹⁹; através destas pretendemos identificar os conhecimentos que os discentes detinham sobre o património local, os eventos que marcaram Condeixa-a-Nova, bem como a sua

¹⁹⁷ Devido à rapidez de implementação que esta ferramenta permite, devido ao facto de permitir manter o anonimato dos participantes e, pela facilidade do tratamento dos dados num contexto estatístico, considerámos ser a ferramenta por excelência para a recolha dos dados iniciais. Vd. Pinto, 2016, p. 174.

¹⁹⁸ Anexos, 6.1.

¹⁹⁹ Anexos, 6.2.2-5.

participação em atividades que desenvolvessem a sua percepção sobre a História Local de Condeixa-a-Nova (visitas-de-estudo; atividades de recriação histórica). Neste sentido, em linha de conta com as respostas obtidas, desenvolvemos aquilo que denominámos de “Paradigma Roma-Fernando Namora”²⁰⁰. A esmagadora maioria das respostas obtidas nestas questões remeteram para o universo entre o legado romano local²⁰¹ e a figura do patrono da Escola. Salientamos, contudo, nas respostas obtidas, a presença de alguns elementos que se encontram fora deste paradigma, nomeadamente, a referência às Invasões Napoleónicas (1 aluno), e ao demais património local (os Palácios existentes na vila, bem como o monumento aos Combatentes Mortos na Primeira Guerra Mundial).

Por fim, através das duas últimas questões, pretendemos medir, numa fase inicial, os níveis de interesse dos discentes no tocante à História Local de Condeixa-a-Nova, bem como a relação entre História Local e formação para a Cidadania. Relativamente à primeira, 50% dos inquiridos (8 alunos) respondeu afirmativamente; contudo, uma breve análise às justificações avançadas, concluímos que a maioria dos alunos identifica a História Local através da tríade “acontecimentos-monumentos-personalidades”:

“Eu gostar de conhecer melhor sobre acontecimentos que tenham acontecido mas que seja quase desconhecidos, e sobre algumas personalidades históricas que tenham contribuído para o avanço histórico.” Discente J.

“Gostava de conhecer mais acontecimentos históricos e personalidades.” Discente N.

No tocante à questão final, na qual procurámos entender a relação estabelecida entre o conhecimento sobre História Local e o Desenvolvimento para a Cidadania; 69% dos inquiridos (11 discentes) respondeu afirmativamente, e 31% (5 discentes) negativamente. relativamente às justificações apresentada, no que concerne as respostas afirmativas, estas inseriram-se no paradigma da “História das Curiosidades”; contudo, nas mesmas respostas foi possível constatar um dos elementos potenciadores de motivação da História Local,

²⁰⁰ Atendendo ao vasto património histórico de Condeixa-a-Nova, existem dois aspetos que se destacam na vila: as ruínas romanas de Conímbriga, autêntico *ex libris* local, e a Casa-Museu Fernando Namora, médico e autor local e, coincidentemente, patrono da escola onde decorreu a nossa “Prática de Ensino Supervisionada”. Paralelamente, fruto da própria cultura escolar, estes dois pontos históricos constituem o destino de variadas visitas-de-estudo, organizadas por todos os estabelecimentos do Agrupamento, como forma de valorização do Património e História Local.

²⁰¹ Consubstanciado no Museu Monográfico de Conímbriga e nas ruínas de Conímbriga (presente em 44% das respostas), bem como no Museu PO.RO.S (visível em 26% das respostas). Anexos, 1.2.3.

nomeadamente, o sentimento de pertença ao local, ou a importância que este adquire num contexto extra-local²⁰²:

“Para saber mais, e ter mais conhecimento sobre a minha localidade e ter mais cultura.” Discente E.

“É um local historicamente importante e mundialmente conhecido, por isso é preciso preservá-lo.” Discente M.

Considerando as observações finais, constatámos que a turma de amostra, no panorama geral, demonstra um baixo interesse, não apenas pela História Local, mas também pela própria disciplina (aspeto presente, sobretudo, nas respostas negativas avançadas; através da observação direta, constatámos que na maioria dos casos, esta apenas se deveu ao facto de, no inquérito, não ter sido necessário justificar as mesmas). Paralelamente, em termos de expressão escrita, a turma apresenta um grande défice vocabular, patente na presença de erros ortográficos e na sintaxe. No tocante ao conhecimento sobre História Local, as respostas obtidas refletem, sobretudo, a ação educativa do Agrupamento, nomeadamente, através da valorização do património local e da figura do patrono da Escola.

4.3.2 Aulas lecionadas: temas e materiais

Findo o diagnóstico, demos início à vertente de ministração das aulas. Para o efeito, e atendendo à dimensão temática, optámos por dispor as nossas planificações ao longo de 2 aulas de 100 minutos cada²⁰³. De forma a dinamizar as aulas, optámos por conceber uma apresentação de apoio, para cada, em formato PowerPoint, com a finalidade de complementar os conteúdos presentes no manual escolar²⁰⁴. Paralelamente, no decurso das aulas, quando nos

²⁰² Contudo, também se verificou a situação oposta, mais concretamente, em alunos que habitam fora da vila: “A história local só é importante para quem vive ou viveu por muito tempo numa terra. Não moro em Condeixa por isso não quero lá muito saber da história local” Discente H.

²⁰³ Anexos, 7.1.

²⁰⁴ Anexos, 7.2. Neste sentido, demos prioridade à apresentação de documentos históricos escritos e iconográficos. Pese o facto de no próprio manual constarem alguns documentos de apoio, estes limitam-se a representações dos três principais generais que comandaram as forças francesas (Junot, Soult e Masséna), um quadro alusivo à Batalha da Roliça e um mapa contendo os trajetos percorridos pelas forças napoleónicas no decurso das três invasões e os principais momentos de confronto. Fundamentámos a nossa escolha nos estudos de Oksana Duchak, relativamente à literacia visual em contextos de ensino/aprendizagem; segundo a mesma, o recurso a ferramentas iconográficas age enquanto potenciador da aprendizagem nos discentes, desde que a escolha das mesmas obedeça a critérios e propósitos bem estabelecidos. Não só esta tipologia de documentos

foi possível, procurámos estabelecer paralelos com a atualidade: tendo em conta o caráter bélico da temática, e o papel da História para a Promoção da Cidadania, o exemplo por excelência foi o conflito russo-ucraniano.

No decurso da primeira aula, para a qual reservámos, sobretudo, a vertente político-militar, focámos a nossa atenção em três aspetos-guia, que têm caracterizado os manuais escolares: a partida da família real para o Brasil; as Invasões Francesas; a tutela britânica. Como forma de auxiliar os documentos apresentados e de dinamizar a aula, optámos por apresentar excertos de vídeos e documentários, de modo a contextualizar os diferentes temas abordados²⁰⁵. Uma vez que tivemos de seguir a ordem de ideias presente no manual escolar, no tocante à última componente, a desagregação do sistema financeiro luso-brasileiro, optámos por dividir em duas partes distintas: uma primeira, lecionada por nós, de acordo com a perspetiva historiográfica portuguesa e, uma segunda, na qual contámos com o apoio de um dos nossos colegas de estágio; devido à sua experiência docente no Brasil, foi possível realizar com os discentes um exercício de História Comparada, tendo como tema nuclear a presença da corte real no Brasil.

No que concerne a segunda aula, esta centrou-se, sobretudo, no caso de Condeixa-a-Nova aquando da passagem das forças francesas no âmbito da Terceira Invasão. Como forma de iniciar a aula, apresentámos à turma um artigo, da autoria de Maria Antónia Lopes, publicado no Diário de Notícias²⁰⁶, referente aos efeitos da passagem das forças napoleónicas pela região de Coimbra e os seus efeitos junto da população local. Se, na aula anterior, apresentámos um quadro geral das Invasões Francesas, realçando as questões de índole política, militar e económica (de acordo com as *Aprendizagens Essenciais*), para a segunda aula considerámos ser de maior relevo enfatizar os efeitos da guerra em termos humanos, isto

permite dotar o processo de ensino/aprendizagem de uma vertente mais apelativa para os discentes, como permite, também, o diálogo entre o documento escrito e o iconográfico e o estabelecimento de relações por via do texto e da imagem. Duchak, 2014, p. 48. Em estreita relação, demos igual destaque ao recurso de documentos históricos escritos; segundo Érica Xavier, o confronto do discente com o documento histórico escrito não só fomenta o potenciamento dos conceitos meta-históricos, como permite, no discente, o desenvolvimento do pensamento abstrato, através da conceção de significados e do estabelecimento de relações com os textos curriculares (nomeadamente, aqueles que figuram nos manuais escolares). Cf. Xavier, 2010, p. 647.

²⁰⁵ O recurso a ferramentas audiovisuais, nomeadamente a imagem em movimento, permite a construção de narrativas, por parte dos discentes; não só devido ao facto de, cada vez mais, haver um contato mais próximo com esta tipologia de recursos (não raras vezes fomos questionados pelos discentes sobre a existência de canais de YouTube ou Podcasts no Spotify, e de que forma estes poderiam ajudar no processo de ensino/aprendizagem), mas também por se consubstanciar num recurso mais dinâmico, mais apelativo e potenciador do desenvolvimento da literacia visual dos discentes e, por conseguinte, da própria literacia histórica. Cf. Fronza, 2021, p. 88.

²⁰⁶ Disponível em <https://www.dn.pt/sociedade/-nunca-mais-a-populacao-portuguesa-voltou-a-sofrer-tanto-como-na-terceira-invasao-francesa--13680540.html> (acedido a 10-03-2023; 22:14).

é, apresentando o sofrimento da população, a destruição de bens e os seus efeitos colaterais (nomeadamente, carestia de víveres, aparecimento de pestes, e a questão da descida demográfica). Paralelamente à leitura do referido artigo, os alunos foram sendo questionados sobre os seus conteúdos procurando, assim, colmatar uma das lacunas presentes, tanto nas *Aprendizagens Essenciais*, como nos próprios manuais: os efeitos da guerra no contexto social. Para o efeito, procedemos à realização de um exercício no âmbito da Aprendizagem Cooperativa. Contudo, devido à falta de 5 alunos, e a alguns momentos caracterizados por mau comportamento por parte de alguns alunos, esta aula adquiriu um caráter mais expositivo na sua fase final. Foi, precisamente, neste contexto que realizámos a nossa primeira atividade prática.

4.3.3 Primeira atividade. Aula-Oficina: “Quero saber mais sobre Condeixa”

A primeira atividade, intitulada “Quero saber mais sobre Condeixa” funcionou através do modelo de aula-oficina; neste sentido o nosso papel foi o de orientador da aula, promovendo a aprendizagem ativa dos discentes. Atendendo às especificações da turma (dinâmica e comportamentos), considerámos que um exercício de Aprendizagem Cooperativa seria aquele que produziria melhores resultados junto dos mesmos, uma vez que se trata de uma metodologia com a qual já se encontravam familiarizados; para a realização da mesma dividimos, então, a turma em grupos de 2.

Para a realização da primeira atividade tivemos em conta os dados obtidos a partir do inquérito de diagnóstico; nesta ótica, centrámos a atividade em torno de três eixos principais, ao longo de 6 questões: identificação no espaço e no tempo; consequências da passagem das forças francesas por Condeixa; preservação da memória do evento²⁰⁷.

Relativamente à primeira questão, esta incidia sobre a contextualização histórica dos eventos que rodearam Condeixa entre 13 e 14 de março de 1811. Relativamente a esta questão, toda a turma foi capaz de responder positivamente, identificando corretamente a Terceira Invasão Francesa²⁰⁸. No tocante à segunda questão, a qual implicava já realizar uma pesquisa mais circunscrita, 62% dos grupos (5 grupos), conseguiram situar no tempo os eventos, embora apenas 38% (3 grupos) tenham complementado a resposta com o devido contexto²⁰⁹. A terceira questão fazia alusão ao património existente em Condeixa que,

²⁰⁷ Anexos, 8.1.

²⁰⁸ Anexos, 8.2.1.

²⁰⁹ Anexos, 8.2.2.

atualmente, ainda preserva a marca dos eventos de 13/14 de março de 1811. Quando questionados sobre quais as consequências sofridas aquando da passagem das forças francesas, 3 (37.5%) grupos não responderam, enquanto 2 (25%) limitaram-se a enumerar o património existente. Apenas três grupos (37.5%) responderam de forma completa, elencando o património existente e o seu destino aquando dos eventos em estudo²¹⁰.

A quarta questão remeteu os discentes para a temática das consequências a nível da população local; esta questão foi realizada tendo em conta a análise feita, anteriormente, do referido artigo de Maria Antónia Lopes. Neste sentido, delineámos cinco critérios de resposta²¹¹. Três grupos (38%) não apresentaram resposta; três grupos referiram menos de 3 critérios (remetendo estes para questões de abusos de soldados franceses, destruição de campos e epidemias). Apenas um grupo referiu entre três a cinco critérios e um último grupo apresentou uma resposta completa.

No tocante à quinta questão, esta remetia para os eventos imediatamente posteriores à passagem das forças francesas por Condeixa, nomeadamente o combate de Casal Novo. Neste sentido, quatro grupos não apresentaram resposta; dois grupos apenas apresentaram o contexto espacial e dois grupos conseguiram referir tanto o contexto espacial bem como o desfecho do combate²¹².

Por fim, a última questão remetia para a preservação da memória do evento em estudo; atualmente, em Condeixa, realizam-se atividades comemorativas da efeméride do 13/14 de março de 1811, a par da realização de recriações históricas pelo Grupo de Reconstituição Histórica de Condeixa. Quando questionados sobre a existência de atividades/eventos realizados para o efeito, 5 grupos referiram uma atividade (tendo havido unanimidade entre os grupos, ao referirem as recriações históricas), um grupo referiu tanto as recriações históricas como os eventos realizados na vila e um grupo respondeu dizendo não ter conhecimento sobre a existência de atividades comemorativas/evocativas²¹³.

No decurso da atividade, disponibilizámos o rol de obras, em formato físico, disponível na própria biblioteca escolar, como ferramenta de auxílio para a atividade; paralelamente, e com autorização da Professora Colaboradora, permitimos aos discentes realizarem a pesquisa através do recurso a computadores pessoais e/ou via *browsers* no

²¹⁰ Anexos, 8.2.3.

²¹¹ Anexo, 8.2.4.

²¹² Anexos, 8.2.5.

²¹³ Anexos, 8.2.6.

telemóvel²¹⁴. Relativamente aos recursos em formato físico, nenhum elemento de qualquer grupo considerou a sua utilização, privilegiando a pesquisa através de formatos digitais; concomitantemente, as respostas apresentadas caracterizaram-se por um formato telegráfico e imediato. Em estreita relação, constatámos que os discentes que possuíam um conhecimento maioritariamente enciclopédico/compêndiário revelaram maiores dificuldades na resolução das atividades perante uma significativa recusa em utilizar ferramentas de pesquisa digitais. É de notar, também, que os discentes que revelaram, no decurso da “Prática de Ensino Supervisionada”, um menor grau de interesse e motivação pela disciplina, foram os mesmos que, na atividade em análise, obtiveram os melhores resultados.

Embora, numa perspetiva generalista, os resultados tenham sido maioritariamente positivos, continuámos a constatar uma grande dificuldade ao nível da expressão escrita por parte dos discentes. Em termos qualitativos, a turma apresentou, na sua generalidade, uma maior apetência para as questões ligadas a danos materiais/patrimoniais do que aos danos no plano social (neste campo, a exceção foi, sem dúvida, a questão dos abusos por parte dos soldados francesas perante a população feminina de Condeixa).

4.3.4 Segunda atividade. Projeto de Investigação: “As Invasões Francesas e o caso de Condeixa”

A segunda atividade que nos propusemos a realizar foi aquela que maiores dificuldades suscitou. Se, num momento anterior, ao escapar a modelos tradicionais de ensino, optámos por uma abordagem centrada na Aula-Oficina, considerámos que, tendo em conta a natureza das temáticas em estudo, a realização de um Projeto de Investigação produziria resultados benéficos no processo de ensino/aprendizagem. Através desta metodologia os conteúdos são, geralmente, desenvolvidos pelos discentes (no caso presente, sob a orientação do docente), ficando a sua escolha ao critério dos mesmos²¹⁵. Foi essa a premissa que guiou a nossa intenção inicial: levar os alunos, após a organização em grupos de trabalho, a pesquisar e desenvolver temáticas relacionadas com a questão das Invasões Francesas e os seus efeitos em Condeixa-a-Nova. Para a sua concretização apresentámos um

²¹⁴ Com esta metodologia, procurámos seguir os pressupostos apresentados por Nussbaum e Diaz, a propósito da integração de meios digitais e analógicos em contexto de ensino. Se, por um lado, permite dinamizar e motivar os discentes (principalmente através do recurso a ferramentas digitais), por outro permite um modelo de aula mais centrado na figura do aluno (no sentido de uma aprendizagem ativa), adquirindo o docente uma função de orientador/mediador entre os discentes e as ferramentas de pesquisa. Vd. Nussbaum *et al*, 2013, p. 495.

²¹⁵ Agostinho, 2017, pp. 6-7.

prazo para a apresentação de propostas de cada grupo; contudo, findo o prazo, nenhum grupo havia apresentado a sua proposta, pelo que tivemos de recorrer a uma proposta alternativa²¹⁶.

De acordo com a segunda proposta, delineámos oito temas de investigação, a serem distribuídos pelos grupos constituídos²¹⁷. Para a realização da atividade, estabelecemos, como prazo de entrega, o dia 14 de março de 2023, a fim de evocar a efeméride do 14 de março de 1811, dando aos alunos um período de, sensivelmente, duas semanas para a realização do projeto. Durante o período em causa, foi da nossa competência dar *feedback* aos discentes, mediante a entrega das primeiras versões do trabalho²¹⁸.

Durante o período em que decorreu a realização dos Projetos de Investigação, constatámos que dos oito grupos, apenas dois não procuraram receber o *feedback* do docente: um primeiro grupo apenas entregou a versão final; relativamente ao segundo grupo, composto por dois alunos de médio-alto e alto rendimento escolar, apenas entregaram a versão inicial e a final. Os restantes grupos procuraram receber o *feedback*, mediante a entrega das diferentes versões e respetivas correções/alterações realizadas. Se, numa primeira fase, pudemos constatar que os discentes se limitaram a consultar o manual escolar e os materiais de apoio que facultámos (nomeadamente, apresentações em formato PowerPoint, utilizadas nas aulas)²¹⁹, com o progredir do processo, e mediante as observações realizadas, os discentes procuraram outras fontes de informação, não raras vezes, solicitando o apoio do docente no tocante à veracidade das mesmas²²⁰.

Como critérios de avaliação, estabelecemos quatro parâmetros distintos: 1) o rigor científico (com uma cotação de 40%/8 valores); 2) Investigação Autónoma, remetendo para o trabalho de pesquisa realizado pelos discentes (25%/5 valores); 3) expressão escrita

²¹⁶ De acordo com Cátia Agostinho, a qual realizou um estudo sobre o Trabalho-Projeto enquanto uma das estratégias pedagógicas passíveis de serem aplicados no contexto da disciplina de História, esta não constituiu uma situação anómala; pelo contrário, quando a mesma sucede, poderá o docente proceder à atribuição de temas pelos discentes/grupos, devendo estes aceitar os mesmos, gerando “uma *espécie* de contrato entre alunos, que trabalham em grupo, e professores, ambos com direitos e deveres e assumindo a responsabilidade dos seus atos. Cf. Agostinho, 2017, p. 7.

²¹⁷ Anexos, 9.1.1.

²¹⁸ Estabelecemos um sistema de entrega de três versões: uma preliminar, mediante a qual procedemos à observação de aspetos passíveis de serem melhorados, bem como avançando sugestões para que os trabalhos fossem dotados de um maior rigor científico; atendendo aos resultados obtidos tanto no inquérito diagnóstico, bem como na Aula-Oficina, a questão da expressão escrita dos discentes não foi um aspeto que tenha merecido uma menor atenção da nossa parte. Após as primeiras observações, aceitámos uma segunda versão do trabalho, já com as devidas alterações realizadas pelos discentes; relativamente às observações realizadas a estas segundas versões, estas pautaram-se por recomendações no âmbito do conhecimento técnico, isto é, na organização e apresentação dos próprios trabalhos. Por fim, a terceira e última versão, foi aquela que avaliámos sumativamente. Vd. Anexos, 9.1.2.

²¹⁹ Anexos, 7.2.

²²⁰ Anexos, 9.1.3.

(25%/5valores), uma vez que considerámos ser este um dos aspetos que, no contexto da turma de amostra, se revestia de maior prioridade e, por fim, 4) Apresentação/organização do próprio trabalho (10%/2 valores). No tocante ao primeiro parâmetro, grande parte dos grupos conseguiu uma pontuação positiva, com um grupo a conseguir alcançar os sete valores. No critério da “Investigação Autónoma” tivemos em linha de conta as fontes que os discentes consultaram; contudo, uma vez que na versão final não foi apresentada a bibliografia consultada, vimo-nos obrigados a reduzir em cerca de meio valor cada trabalho. Em termos de expressão escrita, este constituiu o critério onde os resultados foram menores, não obstante ter havido melhorias (quando comparados estes trabalhos com outros realizados ao longo do ano letivo). No tocante ao último critério, “Apresentação/Organização” este remetia, sobretudo, para o uso das TIC; neste campo, os resultados foram maioritariamente positivos, fruto da experiência dos discentes em trabalhos realizados no contexto de outras disciplinas e do Plano Anual de Atividades²²¹.

Em jeito de balanço final da atividade, esta demonstrou ser uma metodologia mais eficiente para o processo de ensino/aprendizagem quando comparada com modelos mais tradicionais; paralelamente, quando comparados os resultados do Projeto de Investigação com os da Aula-Oficina, detetámos uma melhoria significativa do rendimento dos discentes devido, muito em parte, à própria dinâmica comportamental da turma²²².

4.3.5 Terceira atividade. Ficha de avaliação

A terceira atividade consubstanciou-se na realização de uma ficha de avaliação de carácter sumativo. Embora, no decurso do nosso projeto, a tónica tenha sido posta numa avaliação de carácter formativo, devido a exigências da própria escola onde realizámos a nossa “Prática de Ensino Supervisionada”, optámos por realizar uma prova final, relativamente à temática da História Local. A prova teve a duração de 50 minutos, tendo os alunos recebido, previamente, as apresentações de apoio às aulas bem como todos os documentos de apoio. Em termos estruturais, dividimos a prova em dois grupos distintos, um de resposta breve e um segundo cujas questões remetiam para a análise documental (escrita e iconográfica), tendo os alunos de desenvolver os temas com base nos documentos apresentados bem como nas matérias abordadas ao longo das aulas e dos Projetos de Investigação²²³.

²²¹ Anexos, 9.1.4.

²²² Anexos, 9.1.4.

²²³ Anexos, 10.1.

Ao analisar as respostas dos discentes constatámos que, no tocante à matéria que foi dada através de um modelo mais tradicional (nomeadamente, a parte referente às Invasões Francesas, de acordo com o que se encontra presente nas *Aprendizagens Essenciais* e no próprio manual escolar), as respostas avançadas pelos discentes revestiram-se de um carácter telegráfico e, de certa forma, decalcadas do texto presente no manual. Neste grupo, constatámos que a primeira questão, que implicava a análise do documento escrito apresentado, foi aquela onde parece ter havido maiores dificuldades por parte dos alunos²²⁴.

Relativamente ao segundo grupo, este remeteu os discentes para a temática da História Local, implicando a análise de documentos escritos e iconográficos. À semelhança do primeiro grupo, verificou-se uma situação semelhante no tocante às respostas do segundo: nas primeiras duas questões, de resposta breve, a grande maioria da turma conseguiu um resultado positivo; contudo, na última questão, a qual implicava uma resposta de desenvolvimento com base nos documentos apresentados, detetámos, de novo, carências que caracterizam o panorama da turma de amostra. Em primeiro lugar, como já referimos anteriormente, uma grave dificuldade de expressão escrita; em segundo, a ausência de quaisquer referências aos documentos apresentados (uma tendência que se manteve no decurso de todo o ano letivo); por fim, de certa forma a conjugação dos dois elementos anteriores, a propensão para a apresentação de respostas de pendor telegráfico, cujo conteúdo se caracteriza por ser decalcado *verbatim* do manual escolar e/ou dos materiais de apoio.

Quando comparada com os demais modelos de avaliação que aplicámos, a avaliação sumativa, sob a forma de ficha de avaliação, foi aquela que revelou os resultados mais baixos; considerámos que, para esses mesmos resultados, contribuíram não apenas o contexto dinâmico-social da própria turma, mas também a prevalência de modelos de ensino de cariz mais tradicional. Se, nas atividades da Aula-Oficina e Projeto de Investigação foi possível constatar resultados mais positivos e uma maior motivação por parte dos discentes (tendo estes o conhecimento de que as atividades seriam avaliadas), no tocante à ficha de avaliação sumativa pudemos observar um menor grau de empenho/motivação por parte dos mesmos.

4.3.6 Atividades extralectivas e extracurriculares

Durante o período em que realizámos o nosso projeto didático considerámos que seria benéfica a realização de atividades de cariz extracurricular tendo como principal objetivo o

²²⁴ Anexos. 10.2.1.

património cultural local²²⁵. Neste sentido, foram duas as atividades realizadas, a primeira das quais em torno do património alimentar de Condeixa-a-Nova. Se, na nossa intenção inicial, o objetivo passou por enfatizar a influência das Invasões Francesas neste campo, fomos, de certa forma, obrigados a mudar a nossa abordagem. Na realização de um *workshop* submetido ao tema *História e Cultura da Alimentação*, realizado por João Pedro Gomes²²⁶, a tónica foi posta no processo de investigação do património gastronómico, tendo como objeto de estudo a Escarpada de Condeixa²²⁷.

A segunda atividade, intitulada “O GREHC invade a Escola”, consubstanciou-se numa visita à escola por parte de membros do Grupo de Reconstituição Histórica de Condeixa, tendo como tema as Invasões Napoleónicas²²⁸. Na prática, a atividade decorreu em contexto mais informal, com os membros do GREHC a “invadir” a sala de aula (com acordo prévio da Professora Colaboradora e da Direção da Escola), permitindo, assim, gerar uma experiência mais dinâmica sobre a História Local de Condeixa-a-Nova.

Em ambas as atividades optámos por alargar o leque da audiência, não apenas à turma de amostra, mas sim a toda a comunidade escolar; uma vez que se tratavam de temáticas relacionadas com o próprio local, e com o acordo da Professora Colaboradora, foi considerado que seria uma atividade que ganharia um ímpeto maior se estendida a diferentes anos escolares.

Por fim, com base nos trabalhos realizados no âmbito do Projeto de Investigação, organizou-se uma exposição na Biblioteca Escolar, a propósito da efeméride do 13/14 de março de 1811. Para a conceção da mesma foram expostos os trabalhos finais realizados pelos discentes; foi igualmente selecionada a bibliografia, disponível na Biblioteca Escolar, referente à temática das Invasões Francesas e do Caso de Condeixa²²⁹.

4.3.7 Questionário Final sobre História Local

Findas as atividades que nos propusemos realizar com a turma de amostra, realizámos um último inquérito final à turma de amostra. Para a conceção do mesmo, tivemos em linha de conta não apenas os resultados obtidos a partir do Inquérito Diagnóstico, mas também todo

²²⁵ Assentámos este pressuposto nos estudos de João Paulo Avelãs Nunes, relativamente à questão da valorização patrimonial e a sua utilidade social, aplicada num contexto de ensino/aprendizagem, Cf. Nunes, 2017, pp. 171, 177-178.

²²⁶ Doutorado em Patrimónios Alimentares: Culturas e Identidades, professor adjunto convidado na Escola Superior de Educação de Coimbra.

²²⁷ Anexos, 11.1.

²²⁸ Anexos, 11.2.

²²⁹ Anexos, 11.3.

o processo de ensino/aprendizagem que realizámos. Neste sentido, estruturámos o mesmo inquérito através de três linhas orientadoras: conteúdos lecionados; fatores de utilidade/interesse/importância de História Local na ótica dos discentes e, por último, retomámos a questão da História e Desenvolvimento de Cidadania²³⁰. Para efeitos de análise de dados, recorreremos a questões de carácter quantitativo (com recurso à Escala de Likert, com valores compreendidos entre 1 a 10).

No tocante à primeira questão, “Que acontecimentos relacionados com a História de Condeixa-a-Nova consegues identificar?”, a par do já citado paradigma Roma-Fernando Namora, 16 alunos identificaram as Invasões Francesas, nomeadamente a Terceira, como um dos eventos mais marcantes em termos de História Local. Apenas um aluno referiu não ter conhecimento sobre História Local, sendo este o aluno que, como referimos na descrição da turma de amostra, ingressou na Escola já em meados do 2º período.

Relativamente à segunda questão, “Como consideras, em termos de **utilidade**, os conhecimentos que adquiriste sobre História Local no contexto da disciplina de História?”), os resultados foram maioritariamente bastante positivos, com a grande maioria dos alunos a atribuir um valor entre 8 (cinco alunos), 9 (cinco alunos) e 10 (quatro alunos)²³¹. Contudo, quando confrontadas estas respostas com as justificações avançadas, constatamos algumas discrepâncias no tocante à resposta qualitativa e quantitativa: Considere-se, o seguinte exemplo:

Discente 7, que avaliou, em termos de **utilidade**, os conhecimentos adquiridos sobre História Local, com o valor de 10 refere, na sua resposta que “É muito útil, para a ficar a saber mais da história da nossa localidade, e termos mais cultura geral.”. Embora a avaliação tenha sido muito positiva (quantitativamente), a justificação apresentada remete para o contexto da “História das Curiosidades”, valorizando simplesmente o aspeto da cultura geral. Por outro lado, outro discente, que avaliou a questão com 8 valores, refere que “Foi útil para compreender melhor a história dos palácios de Condeixa e da história local da vila.”. Neste caso, observamos que o interesse individual do aluno incidiu sobre a sua avaliação em termos úteis, neste caso, relativamente ao património local.

A terceira questão remetia diretamente para a área do **interesse** que os temas de História Local suscitavam no contexto da disciplina de História A. Nesta questão, de novo, os resultados foram francamente positivos: dois alunos avaliaram com 7 pontos, oito alunos com

²³⁰ Anexos, 12.1.

²³¹ Anexos, 12.2.2.

8 pontos, quatro com 9 e três com 10²³². De novo, não obstante os valores quantitativos consideravelmente altos, as respostas qualitativas remetem, de novo, para o campo da discrepância. Por um lado, notamos a relação afetiva com o local; por outro, continuamos perante o paradigma da “História das Curiosidades”²³³:

Discente J: “Acho bastante interessante estes assuntos porque sabe que aqui em condeixa se passaram coisas que "marcaram" este território torna-o mais interessante ainda, pois vivemos numa localidade histórica.”

Discente H: “É sempre bom saber sobre este tipo de curiosidades.”

Relativamente à quarta questão, “Consideras **importante** o estudo de temas de “História Local” em contexto escolar?”, todos os alunos responderam afirmativamente²³⁴. Neste campo, as respostas obtidas pelos alunos remetem diretamente para a relação entre importância atribuída e a motivação dos próprios, quer pela valorização do local na atualidade, quer devido aos paralelos estabelecidos entre Passado/Futuro, num sentido de continuidade temporal:

Discente L: “Sim, pois é um exemplo da prática dos dias de hoje, daquilo que foi o nosso passado e tem muito mais interesse, facilitando a aprendizagem.”

Discente O: “Sim, eu considero importante o estudo de temas de "História local" em contexto escolar, porque acho importante em todas as escolas falarem e mostrarem a história ou os acontecimentos que se passaram naquela localidade e também para todos nós ficar a conhecer melhor a história do sítio onde vivemos.”

A penúltima questão remetia para a **importância** de temas de História Local no contexto da própria disciplina de História A. Foi, precisamente, nesta questão onde as respostas se revestiram de maior heterogeneidade²³⁵, com os alunos a estabelecerem

²³² Anexos, 12.2.3.

²³³ Esta valorização afetiva do local foi aspeto salientado por Tiago Ferreira, num estudo realizado na mesma localidade. Cf. Ferreira, 2021, p. 52. Este sentimento de pertença, de identidade local, em parte, parece ser fortemente potenciado pela aposta do próprio Agrupamento na realização de visitas de estudo, estendidas a todos os Ciclos de Ensino, ao património local existente.

²³⁴ Anexos, 12.2.4.

²³⁵ Anexos, 12.2.5.

diferentes relações entre a História Local e a História que figura nas *Aprendizagens Essenciais* e nos manuais escolares e o processo de ensino/aprendizagem.

Discente M: “No contexto da disciplina de História A, é relevante nas situações de coincidência em relação à matéria dada: 3ª invasão francesas; destruição de Condeixa.”

Discente G: “É importante uma pessoa conhecer mais sobre o meio que a rodeia e a disciplina de História é a quem mais incentiva os alunos a pesquisar um pouco sobre o tema.”

Nesta questão destacamos uma resposta dada por um aluno que, sendo este o seu segundo ano no sistema de ensino português, estabeleceu o paralelo com o modelo da disciplina de História do seu país de origem:

Discente P: “É importante, como eu venho ----- posso partilhar a experiência, a história dividia-se em duas disciplinas por semana tínhamos 4 horas de história 2 das quais eram sobre história local e outras 2 era história do mundo.”²³⁶

Por fim, a sexta questão, “Consideras que o estudo da História Local constitui uma mais-valia para ti, enquanto membro da comunidade escola e futuro cidadão?” estabelecia o paralelo com a última questão do Inquérito Diagnóstico. Se, no primeiro inquérito, quatro alunos responderam negativamente, no inquérito final a totalidade da turma respondeu afirmativamente²³⁷. É de notar a alteração produzida em determinados alunos, no tocante à relação entre História e Cidadania. Veja-se o seguinte exemplo:

Discente J (Resposta negativa no Inquérito Diagnóstico): “Sim, concidero pois com estas aulas de história aprendi inúmeras coisas das quais não sabia que tinham acontecido aqui em condeixa, e acho que como futuro cidadão irá ser importante saber que este espaço teve impacto na história portuguesa, invece de viver na ignorância.”

Discente I:
Diagnóstico: “(não), pois è algo com tema insignificante para mim e para o meu futuro”.

²³⁶ Por uma questão de preservação do anonimato do discente, omitimos a referência direta ao país.

²³⁷ Anexos, 12.2.6.

Final: “Sim, porque torna-me um cidadão mais conhecedor em termos de tudo, mas principalmente sobre a localidade em que resido e passei a minha vida até ao momento.”

Contudo, em alguns casos, permaneceu o estigma que associa a História Local ao universo das “curiosidades” e da cultura geral. De uma forma geral, foi este o panorama que caracterizou a turma de amostra. Se, em alguns casos, houve o estabelecimento de relação entre o Passado e o Presente, no sentido de perceber o processo evolutivo e a questão da memória, o primeiro paradigma permaneceu dominante.

Conclusão

Ao longo do presente relatório de estágio, a nossa principal preocupação foi perceber a importância atribuída à temática das Invasões Francesas nos manuais escolares portugueses do ensino liceal e secundário, numa cronologia que se estendeu desde os inícios do século XX até à atualidade. O objectivo de estudo percorre, como consequência, um dos períodos mais conturbados da História de Portugal, em termos de mudanças políticas e, subsequentemente, nas dinâmicas educacionais. Em paralelo, procurámos também explorar a mesma temática no contexto de sala de aula, privilegiando uma abordagem centrada na História Local.

A possibilidade de trabalhar o tema em apreço surgiu da junção de dois fatores distintos que, pela sua própria natureza, se consubstanciaram numa relação simbiótica. A nossa intenção de trabalhar um tema oriundo do campo da História Militar: tendo em conta as possibilidades que, durante a Prática de Ensino Supervisionada, nos foram apresentadas, privilegiámos o tema das Invasões Francesas, presente nas *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de História A do 11º ano de escolaridade. Concomitantemente, beneficiámos da possibilidade de realizar a Prática de Ensino Supervisionada num local onde os efeitos das Invasões Francesas se fizeram sentir e no qual, atualmente, tem sido feito um esforço para preservar a memória dos acontecimentos junto da população local e da própria comunidade escolar, por via de recriações históricas.

Num contexto de sala de aula procurámos, sempre que nos foi possível, confrontar os alunos com diferentes metodologias de aprendizagem, com o fim de fomentar o desenvolvimento das suas competências. Para o efeito, elaborámos fichas de trabalho e testes de avaliação, com a inclusão de documentos (tanto escritos como iconográficos) e audiovisuais, com o intento de analisar os mesmos com os alunos. No tocante às novas tecnologias, não podemos não admitir a nossa preferência pela apresentação em suporte de PowerPoint. Não obstante, sempre que possível, houve uma tentativa de dinamizar e explorar os materiais no máximo das suas potencialidades, complementando as já referidas apresentações com exercícios de consolidação em distintos suportes digitais (nomeadamente, através do recurso à aplicação *Kahoot!*.)

Sob o ponto de vista teórico, isto é, da questão de investigação, a nossa abordagem foi análoga à da investigação em História. Num primeiro momento, após a escolha do tema, procedemos à definição, em sentido lato, do nosso objeto de estudo, isto é, a figura do manual escolar. Considerámos oportuno realizar uma breve resenha sob o estado da investigação do mesmo no contexto nacional, tema que nos proporcionou o catalisador para o passo seguinte

da nossa investigação: a evolução do manual, mais concretamente do manual de História, no contexto do ensino liceal e secundário português, numa cronologia situada entre o advento do século XX até à própria atualidade. Por fim, no momento de pesquisa e tratamento de dados referentes aos manuais escolares do ensino de História liceal e secundário em Portugal, por razões logísticas, optámos por circunscrever a nossa amostra àqueles que, aquando da sua publicação, apresentaram uma maior longevidade e pertinência. Por razões logísticas e administrativas, não conseguimos realizar aquela que foi a nossa intenção inicial: a de cruzar os dados do contexto português com aqueles do contexto internacional.

Em termos concretos, era nosso objectivo confrontar os manuais nacionais com outros oriundos de geografias que, aquando do eclodir das Invasões Francesas em Portugal, tiveram maior envolvimento no confronto (nomeadamente, os contextos espanhol, francês e inglês). No entanto, embora essa intenção não se tenha materializado neste presente relatório, permanece um projeto ao qual pretendemos dar continuidade no futuro.

No que concerne às perspetivas presentes nos manuais portugueses, relativamente ao tema em apreço (e como já tivemos oportunidade de apresentar no terceiro capítulo do nosso relatório), consoante a época da sua publicação, os manuais traduzem as perspetivas ideológicas, culturais e políticas, tanto dos seus próprios autores, como dos contextos políticos e educacionais, seus contemporâneos. Se num momento inicial o tema em questão era abordado de forma mais pormenorizada, dando maior ênfase a aspectos de cariz político-militar, com o decorrer das décadas e, conseqüentemente, o desenrolar dos acontecimentos que marcaram Portugal durante o século XX e inícios do século XXI, presenciamos uma mudança de paradigma, a qual, gradualmente, focou a atenção nos aspetos de índole económica e, embora num menor grau, social. De igual forma, no que respeita à sua função, a temática das Invasões Francesas também viu a sua pertinência esvaír-se. Até à queda do regime ditatorial, estas eram apresentadas com um sentido pejorativo, atribuindo-se-lhes o início da queda das estruturas do Antigo Regime e, conseqüentemente, abrindo o caminho para o período conturbado que se seguiu: a Revolução Liberal Portuguesa. Na ideologia estadonovista, esta foi encarada como um período de caos político, responsável pela desagregação de uma ordem tida como harmoniosa.

Com o advento do 25 de Abril de 1974, a posterior entrada de Portugal na CEE, e as sucessivas diretivas emanadas por organizações internacionais, o foco centrou-se não no conflito *per se*, mas sim nos efeitos que se fizeram sentir após o seu término. Aqui, consideramos que, se por um lado se alargaram os horizontes de debate para os campos económico, social e cultural, beneficiando o processo de ensino/aprendizagem dos alunos, por

outro, não podemos deixar de considerar que se adotou uma perspectiva mais eurocêntrica em relação a um acontecimento que, num espectro geográfico alargado, se alastrou um pouco por quase todo o globo. Reconhecemos que a tendência que se tem verificado nos últimos anos de reduzir os tempos letivos da disciplina de História A, em conjugação com um programa por vezes considerado excessivo, poderá não permitir a exploração do tema de modo mais profundo. Contudo, a sua inclusão nas *Aprendizagens Essenciais* (embora na qualidade de catalisador), e a sua presença nos próprios manuais escolares, não pode ser desvalorizada, sendo este um tema que, pelo seu impacto na História, não apenas de Portugal mas também europeia, permite fazer pontes com diversos campos da História. Tratando-se de um tema manifestamente político-militar, os efeitos produzidos em muito ultrapassaram a antiga “História-Batalha”; por via da influência da *Escola dos Annales* e da própria *Nova História Militar*, tem sido dada maior atenção ao “outro” lado do fenómeno da guerra, isto é, não o do combatente, mas sim o lado daqueles que, numa posição passiva, sofreram os efeitos do conflito. À luz dos mais recentes acontecimentos internacionais, consideramos que o desenvolvimento deste tema no contexto de sala de aula permite não apenas dotar os alunos das requeridas competências e aprendizagens, mas também sensibilizar os mesmos para uma temática que, embora presente no seu quotidiano, verificámos corresponder a um tema em relação ao qual os alunos demonstram uma crescente apatia e dessensibilização.

Em contexto de sala de aula, procurámos aprofundar o tema da Invasões Francesas através da abordagem centrada em torno da História Local. Para o efeito, em termos de preparação, munimo-nos de bibliografia atual e pertinente, uma vez que se verificou o desfasamento entre os conteúdos constantes do manual com os progressos verificados no campo historiográfico. De igual forma, procurámos, antes da realização do nosso projeto, aferir de todos os elementos que, no contexto geográfico local, ainda mantinham vivos os acontecimentos das Invasões Francesas. Ultrapassados estes dois aspetos, procedemos à apresentação do tema. À semelhança da nossa restante Prática de Ensino Supervisionada, nunca olvidámos o papel do manual escolar, mas procurámos sempre complementar a informação que nele se apresenta com outra retirada das mais diversas fontes, nomeadamente, dos registos paroquiais e da cartografia do período contemporâneo ao tema em estudo. Estes materiais foram confrontados com dados mais atualizados, tanto em termos de iconografia como de documentos escritos, sendo que os últimos nos permitiram, em determinados momentos, realizar um exercício de apresentação à Paleografia. Na tentativa de quebrar com o modelo de aula magistral, procurámos, sempre que possível, dinamizar o processo de ensino/aprendizagem, por via da realização de aula-oficina, projeto de investigação e,

conforme referido, através da realização de workshops (neste caso, relacionado com a cultura e gastronomia locais), e da recriação histórica.

Ao longo da realização do nosso projeto didático, fomos também confrontados com situações que nos forçaram, num regime semi-*ad hoc*, a alterar as metodologias definidas. Referimo-nos, neste caso, ao projeto de investigação. Se, num primeiro momento, a nossa intenção era a de levar os alunos a realizarem, com os devidos apoios da nossa parte, uma investigação sobre determinados locais onde os ares do conflito se fizeram sentir, perante a falta de iniciativa dos mesmos, e por uma questão de limitação de tempos letivos, vimo-nos forçados a adotar uma abordagem diferente, baseada na atribuição de temas predefinidos a serem trabalhados por cada grupo. De igual forma, na realização da aula-oficina, perante a falta de alguns alunos e o mau comportamento que se verificou, consideramos que os resultados obtidos não refletem necessariamente o seu verdadeiro potencial. No entanto, estes foram momentos de aprendizagem que nos permitiram desenvolver, a nível pessoal e profissional, a capacidade de adaptação e de resolução que, no decurso da futura prática profissional, farão parte do nosso perfil docente.

Quando do início do nosso projeto, e mediante a realização de um inquérito pedagógico sobre História Local, apercebemo-nos da tendência da turma em oscilar entre dois paradigmas distintos. O primeiro refere-se ao seu conhecimento de História Local, e verificou-se estar centrado naquele que definimos como paradigma Roma-Fernando Namora; o segundo diz respeito à forma de abordagem à História, e revela uma preferência pela História centrada nas grandes personalidades, eventos e monumentos. A partir dos dados obtidos, procedemos a uma estratégia que permitisse quebrar os referidos paradigmas, alargando as perspetivas dos alunos para o contexto social. Em relação à primeira questão, consideramos ter tido um elevado grau de sucesso. Contudo, relativamente à segunda, a taxa de sucesso foi medianamente positiva. Neste contexto, destacamos a importância que os alunos atribuíram aos efeitos que a passagem das forças francesas teve junto das populações locais e, mais concretamente, a sua atitude perante a população feminina da época. Neste ponto consideramos que a nossa intenção de sensibilizar os alunos para os horrores do fenómeno que é a guerra foi, em grande parte, realizada.

In conclusio, consideramos que o presente relatório poderá consubstanciar-se num ponto de apoio para uma futura revalorização das temáticas militares no ensino da História. Para o efeito, chamamos a atenção para a necessidade de atualização dos conteúdos constantes nos manuais escolares perante os avanços no campo historiográfico, bem como das metodologias a serem postas em prática no contexto de sala de aula. Por via do relatório que

aqui terminamos, esperamos conseguir exemplificar como tais temas podem ser apresentados aos alunos, de forma dinâmica e cativadora. Reconhecemos que nem todos os alunos terminarão o seu plano de estudos sabedores de todos os aspetos inerentes às Invasões Francesas, mas consideramos possível que fiquem cientes de ter sido estas um fenómeno que se fez sentir junto das populações locais, com consequências deveras negativas, tanto a nível micro como macro. De igual forma, a sua presença nos manuais escolares permite que os alunos tenham contacto com o Fenómeno Guerra, desta feita, através do rigor científico e historiográfico, aliado à componente didático-pedagógica.

Bibliografia

Manuais Escolares

ALMEIDA, Fortunato de – *História das instituições em Portugal*. Porto: Livraria Magalhães e Moniz, 1903.

ALMEIDA, Fortunato de – *Curso de história universal*. Coimbra: Edição de autor, 1920.

BARROS, Tomás de – *História de Portugal para a 4ª classe do ensino primário*. Porto: editora educação Nacional, 1964.

COUTO, Célia Pinto do *et al* – *O Tempo da História*. 2º volume. Porto: Porto Editora, 2004.

COUTO, Célia Pinto do *et al* – *O Tempo da História*. 2º volume. Porto: Porto Editora, 2013.

COUTO, Célia Pinto do *et al* – *Um novo Tempo da História*. 2º volume. Porto: Porto Editora, 2018.

GOMES, Maria Eugénia Reiset *al* – *História de Portugal: 11º ano*. Lisboa: Texto Editora, 1990.

FORTES, Alexandra, *et al*, – *Novo Linhas da História 11. Parte 2*. Maia: Areal Editores, 2022.

GUERRA, Maria Luisa – *História moderna e contemporânea. 3º ano liceal*. Porto: Porto Editora Lda, 1975.

HENRIQUES, Isabel M. Pedro, *et al* – *História 11º ano*. 2º volume. Cacém: Texto Editora, 2004.

MARTINHO, António Manuel P. *et al* – *História 11: 11º ano de escolaridade*. 2º volume. Porto: Areal Editores Lda, 1990.

MASCARENHAS, Arsénio Augusto Torres de – *Compêndio de História de Portugal: aprovado por decreto de 7 de Setembro de 1907: para uso dos alunos das três primeiras classes dos liceus: ensino secundário oficial*. Lisboa: Typ. Do Anuario Commercial, 1915.

MATOS, Margarida Mendes de *et al* – *História: 11º ano*. Lisboa: Texto Editora, 1994.

MATTOSO, António Gonçalves (1933). – *Compêndio de história medieval, moderna e contemporânea: IV e V classes dos liceus*. Lisboa: Livraria Sá da Costa;

MATTOSO, António Gonçalves (1935). – *Compêndio de história: IV Classe do curso geral dos liceus*. Lisboa: Livraria Sá da Costa;

MATTOSO, António Gonçalves (1947). – *Compêndio de história de Portugal: aprovado, oficialmente, como livro único para o 6º ano dos liceus*. Lisboa: Livraria Sá da Costa;

MATTOSO, António Gonçalves; HERNIQUES, Antonino (1967). – *História de Portugal*. Lisboa: Livraria DIDÀCTICA Editora;

NEVES, Pedro Almiro/ PINTO, Ana Lúcia/ COUTO, Célia Pinto do (1984). – *História de Portugal. Textos e Documentos. 3º volume. O Século XIX. 11º ano*. Porto: Porto Editora Lda;

PIMENTA, Alfredo (1936). – *Elementos de História de Portugal*. Lisboa: empresa Nacional de Publicidade;

PINTO, Ana Lúcia; COUTO, Célia Pinto do; NEVES, Pedro Almiro (1997). – *Temas de História 11º ano. 2º volume*. Porto: Porto Editora;

RIBEIRO, Avelino; CUNHA, Mário (2004). – *Caminhos da História. Curso de Ciências Sociais e Humanas*. Porto: Edições ASA;

ROSAS, Maria Antónia Monterroso/ COUTO, Célia Pinto do/ COSTA, Alfredo/ SANTOS, Ana Cristina (2022). – *Entre Tempos 11. Parte 2*. Porto: Porto Editora;

SEABRA, Eurico de (1909). – *Historia summaria de Portugal: ensino secundario oficial I, II e III classes*. Lisboa: Livraria Clássica Editora;

SOUSA, Isabel; SOARES, Olívia (1997). – *Pensar a História. 11º ano. 2º volume*. Cacém: Texto Editora;

VERÍSSIMO, Helena; LAGARTO; Mariana; BARROS, Miguel (2008). – *História em Construção*. Porto: Edições ASA;

VERÍSSIMO, Helena; LAGARTO; Mariana; BARROS, Miguel (2014). – *História em Perspetiva. 2º volume*. Porto: Edições ASA;

Estudos

AGOSTINHO, Cátia Sofia Gaspar – *O Trabalho-Projeto como estratégia pedagógica no ensino da História*. Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2017.

ALVES, Luís Alberto Marques – “A história local como estratégia para o ensino da História” in *Estudos em Homenagem ao professor Doutor José Marques*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 65-72, 2014.

AFONSO, Jose Antonio *et al* – “Os manuais e a reforma do ensino liceia de 1936 em Portugal. Um prólogo para a história do manual único” in *LaRivista*, , nº 2, pp. 117-125, 2015.

AFONSO, Isabel *et al* – “Manuais escolares do Ensino Secundário em Portugal e Brasil: similitudes e diferenças” in Glória Solé e Isabel Barca (org.) *O Manual escolar no Ensino da História. Visões Historiográficas e Didáticas*. Associação Portuguesa de Professores de História, pp. 108-137, 2018.

ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de – “As invasões francesas e a afirmação das ideias liberais” in José Mattoso (dir.) *História de Portugal. Volume 5. O Liberalismo*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 17-43, 1993.

ARAÚJO, Nelson Jorge de Castro – *Os Manuais escolares de História: Preferências e Perspetivas Futuras*”. Relatório apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto para efeitos de obtenção do grau de Mestre em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2017.

ARAÚJO, Sílvia Isabel Brochado – “*Só se ama o que se conhece...*”: *Contributos da História local no Ensino da História*. Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2017.

ASSIS, Tauã Carvalho *et al* – “O Ensino de História Local como Estratégia Pedagógica” in *Itinerarius Reflectionis. Revista electrónica de graduação e pós-graduação em educação*. Vol. 15, nº 1, pp. 1-18, 2019.

DOI: <https://doi.org/10.5216/rir.v15i1.56626>;

BARCA, Isabel – “Em torno da epistemologia da História” in Isabel Barca e Marília Gago (org.) *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História. Actas das Terceiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, pp. 17-25, 2006.

BARCA, Isabel – “Ideias chave para a educação Histórica: uma busca de (inter)identidades” in *História Revista*. Vol. 17, nº 1. Goiânia: universidade Federal de Goiás, pp. 37-51, 2012.

DOI: [.5216/hr.v17i1.21683](https://doi.org/10.5216/hr.v17i1.21683);

BEBIANO, Rui – *A Pena de Marte. Escrita da guerra em Portugal e na Espanha (sécs. XVI-XVIII)*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Coimbra para obtenção do Grau de Doutor em História. Coimbra, 1997.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes – *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BRANDÃO, Paula Cristina Oliveira – “*Viagens na minha terra...*” *Contributos para uma valorização do Património Industrial*. Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2013.

BRUTER, Annie – “Les abrégés d’histoire d’Ancien Régime en France (XVIIe-XVIIIe siècles)” in Jean-Louis Jadoulle (dir.), *Les manuels scolaires d’histoire: passé, présent, avenir*. Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain, 2005.

CHOPPIN, Alain – “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte” in *Educação e Pesquisa*, vol. 30, nº3, pp. 549-566, 2004.

CHOPPIN, Alain – “Le Manuel scolaire, une fausse évidence historique” in *Histoire de l’éducation*, nº 117, pp. 7-56, 2008.

DOI: <https://doi.org/10.4000/histoire-education.565>;

CHOPPIN, Alain – “O historiador e o livro escolar” in *Revista História da Educação*. Vol. 6, nº 11, 5-24, 2012.

Consultado online: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30596>. Acesso em: 1 jul. 2023.;

CIERCO, Teresa *et al* – “A revolução Russa nos Manuais de História do 9º ano: estudo comparativo” in Cláudio Pinto Ribeiro, Luís Alberto Alves e Raquel Pereira Henriques (coord.) *Manuais Escolares. Presenças e Ausências*. Porto: CITCEM -Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, pp. 31-50, 2018.

CIGALES, Marcelo *et al* – “Aspectos Metodológicos na Análise de Manuais Escolares: Uma Perspectiva Relacional” in *Revista Brasileira da Educação*, vol. 20, pp. 1-18, 2020.

DIAS-TRINDADE, Sara *et al* – *Educação digital para o desenvolvimento curricular e aquisição de competências transversais*. Santo Tirso: WhiteBooks, 2021.

DOMINGUES, Francisco Contente – “Um Destino Secundário” in Nuno Severiano Teixeira (coord.) *História Militar de Portugal*. Lisboa: Esfera dos Livros, pp. 334-388, 2017.

DUCHACK, Oksana – “Visual literacy in educational practice” in *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*. Vol. 6, nº 2, pp. 41-48, 2014.

DOI: 10.247/cphpj-2014-0017;

FERREIRA, Tiago André Simões – *A História Local e o património como Estratégia no Ensino da História. Experiência Pedagógica sobre História do Património de Condeixa-a-Nova no 8º ano*. Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2021.

FRONZA, Marcelo – “Os vídeos de História no *YouTube* como mobilizadores das evidências audiovisuais na aprendizagem histórica dos jovens estudantes portugueses” in Luís Alberto Marques e Marília Gago (coord.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar*. Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória», pp. 71-89, 2021.

FUCHS, Eckhardt *et al* – “History of Textbook Research” in Eckhardt Fuchs e Annekatrin Bock (ed.) *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, pp. 25-56, 2018.

GONÇALVES, Maria de Almeida – “História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância” in Ana Maria Monteiro et all (org.) *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, pp. 175-185, 2007.

KEEGAN, John – *The Face of Battle. A Study of Agincourt, Waterloo and the Somme*. Londres: The Bodley Head, 2014.

MAGALHÃES, Justino – *O Mural do Tempo. Manuais Escolares em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri, 2011.

MAIA, Cristina – “A Investigação em Manuais Escolares e suas dimensões analíticas: exemplo de um estudo comparativo europeu” in *Indagatio Didactica*, vol. 9, pp. 7-24, 2017.

MARTINS, Laura – “O Islão e o Pluralismo. Na Rota da Paz” in João Gouveia Monteiro (dir.) *História Concisa das Grandes Religiões*. Lisboa: Manuscrito, pp. 163-223, 2021.

MATOS, Sérgio Campos (1988). – *História, Mitologia, Imaginário Nacional. A História no Curso dos Liceus (1985-1939)*. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.

MATOS, Sérgio Campos – “Continuidades e Rupturas Historiográficas: O Caso Português num Contexto Peninsular (c. 1814- c. 1940)” in Sérgio Campos Matos, Maria Isabel João (orgs.) *Historiografia e Res Publica*. Lisboa: Centro de História da Universidade de Lisboa, pp. 131-158, 2017.

MIK, Jaan – *Textbook: Research and Writing*. Berlim: Peter Lang, 2000.

MINEIRO, Adélia Carvalho – *Valores e Ensino no Estado Novo. Análise dos Livros Únicos*. Lisboa: Edições Sílabo, 2007.

MONTEIRO, João Gouveia et al – *O Sangue de Bizâncio. Ascensão e Queda do Império Romano do Oriente*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

NUNES, António Pires – “A Primeira Invasão Francesa” in (coord.) Manuel Themudo Barata e Nuno Severiano Teixeira *Nova História Militar de Portugal*. Vol 3. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 43-72, 2004.

NUNES, António Pires – “A Segunda Invasão Francesa” in (coord.) Manuel Themudo Barata e Nuno Severiano Teixeira *Nova História Militar de Portugal*. Vol 3. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 73-89, 2004b.

NUNES, António Pires – “A Terceira Invasão Francesa” in (coord.) Manuel Themudo Barata e Nuno Severiano Teixeira *Nova História Militar de Portugal*. Vol 3. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 90-147, 2004c.

NUNES, Carlos Américo Ramo – *Os Manuais Escolares de História e de Geografia do Secundário face ao Desafio das Tecnologias na educação*. Relatório apresentado ao Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias o para efeitos de obtenção do grau de Mestre em Ensino de História e de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2013.

NUNES, João Paulo Avelãs – “Historiografia e tecnologias derivadas: questões deontológico-epistemológicas e teórico-metodológicas” in Irene vaquinhas *et al* (coord.) *História, Empresas, Arqueologia Industrial e Museologia*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 343-366, 2012

NUNES, João Paulo Avelãs *et al* – “Historiografia, Ensino da História e “Questões Fraturantes”: uma perspetiva de Didática da História” in Ana R. Luís *et al* (coord.) *A Formação Inicial de Professores nas Humanidades. Reflexões Didáticas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 89-114, 2019.

NUSSBAUM, Miguel *et al* – “Classroom logistics: Integrating digital and non-digital resources” in *Computers & education*. Vol. 69, pp. 493-495, 2013.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compendu.2013.04.012>;

OSSENBACH, Gabriela *et al* – *Los Manuales Escolares como Fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. Madrid: UNED Ediciones, 2001.

PÉREZ, Raimundo A. Rodríguez *et al* – “Los Manuales Escolares de Historia em España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria” in *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 194-788, a444 pp. 1-12, 2018.

PINGEL, Falk – *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris/Braunschwig: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/ Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 2010.

PINTASSILGO, Joaquim – “História do currículo e das disciplinas escolares: balanço da investigação portuguesa ” in Joaquim Pintassilgo et al (org.) *A História da Educação em Portugal: balanço e perspectivas*. Porto: Asa, pp. 13-34, 2007.

PINTASSILGO, Joaquim – “A Educação em tempos de Revolução (nos 40 anos da Revolução do 25 de Abril de 1974 em Portugal)” in *Espacio, Tiempo y Educación*. Vol. 1, nº2. Salamanca: FahrenHouse, pp. 13-19, 2014.

PINTO, Helena – *Educação Histórica e Patrimonial: Conceções de Alunos e Professores sobre o Passado em Espaços do Presente*. Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória», 2016.

PIRES, Cristina Mesquita Gomes *et al* – *A iconografia nos manuais escolares do Estado Novo*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2009.

REPOUSSI, Maria *et al* – “New Trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies toward a School Historiography” in *Journal of Educational Media, Memory and Society*. Nº 2/1, pp. 154-170, 2010.

DOI: 10.3167/jemms.2010.020109;

SAMMLER, Steffe – “Textbook Research: Past achievements, current developments, future challenges. A Georg Eckert Institut researcher’s view” in *Didacticae*, nº 4, pp. 74-84, 2018.

SANTOS, Luís Filipe – “O Ensino da História e a Formação Pessoal e Social” in Isabel Barca (org.) *Perspetivas em educação Histórica. Cognição histórica. Património: o que preservar?*. Braga: Centro de Estudos em educação e Psicologia, pp. 95-104, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora – “Percursos dialógicos com Isabel Barca: a crise da transposição didática e a construção da aula histórica” in Luís Alberto Marques Alves, Marília Gago e Mariana Lagarto (coord.) *Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Porto: CITCEM -Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, pp. 17-32, 2021.

SEBASTIÃO, Pedro Fillipe Fernandes – *Os Conflitos Militares no Ensino da História Portuguesa no 3º Ciclo do Ensino Básico. A Batalha de S. Mamede (1128), o Cerco de Lisboa*

(1147) e a Batalha de Aljubarrota (1385). Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2019.

SERRANO, Clara Isabel – “Manuais escolares: ‘a ponte e a porte’ da vida e da cultura” in *Estudos do Século XX*, nº 8. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 247-259, 2008.

SERRANO, Clara Isabel *et al* – “De Clio a Cassandra. Perceções da União Europeia nos Manuais de História Portugueses” in *Revista de História das Ideias*, vol. 40, 2ª série. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 327-347, 2022.

SILVA, Francisco Ribeiro da – “‘História local: objetivos, métodos e fontes’”. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, 1999.

SOLÉ, Maria Glória – “A História nos Manuais Escolares do Ensino Primário em Portugal: Representações Sociais e a Construção de Identidade(s)” in *Historia y Memoria de la Educación*, nº 6. Sociedade Española de Historia de Educacion, pp. 89-127, 2017.

SOLÉ, Glória – “As competências específicas no ensino da História: a dimensão da temporalidade para a compreensão histórica/Historical competences in the teaching of History: the dimension of temporality for historical understanding” in *CLIO. History and History Teaching*. Nº 43, pp. 89-112, 2017b.

STRAUSS, Anselm *et al* – *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Londres; SAGE Publications, 1998.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi – “História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história” in *Antíteses*. Vol. 3. Nº 6, pp. 743-758, 2010.

TORGAL, Luís Reis – “Ensino da História” in Luís Reis Torga, José Amado Mendes, Fernando Catroga (eds.) *História da História em Portugal*: Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 431-489, 1996.

VICENTE, António Pedro – *1801-1814. Guerra Peninsular*. Aveleda: Verso da História, 2007.

XAVIER, Erica da Silva – “Ensino e História: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção do conhecimento histórico” in *XII Encontro Regional da ANPUH-PR. Regiões: imigrações, identidades*, pp. 639-654, 2010.

Legislação

Decreto de 17 de Novembro de 1836, *Plano dos Lyceos Nacionaes*.

Decreto nº 1921, de 22 de Dezembro de 1894 (*Diário do Governo*, 1ª Série, nº292, de 24 de Dezembro).

Decreto de 18 de Abril de 1895 (*Diário do Governo*, 1ª Série, de 22 de Abril, nº88).

Decreto nº4799, de 8 de Setembro de 1918 (*Diário do Governo*, 1ª Série, de 12 de Setembro, nº198).

Decreto nº 12.425, de 2 de Outubro de 1926 (*Diário do Governo*, 1ª Série, nº220).

Decreto nº 20.741, de 11 de Janeiro de 1932 (*Diário do Governo*, 1ª Série, nº8).

Decreto nº 21.103 de 15 de Abril de 1932 (*Diário do Governo*, 1ª Série, nº89).

Decreto-Lei nº 27.084, de 14 de Outubro de 1936 (*Diário do Governo*, 1ª Série, nº 241).

Decreto-Lei 74/2001. De 26 de Fevereiro (*Diário da República*, nº 48/2001, Série I-A de 2001-02-26).

Lei nº 48/86, de 14 de Outubro (*Diário da República*, 1ª Série, nº 237).

Lei nº 47/2006, de 28 de agosto (*Diário da República*, nº 165/2006, Série I de 2006-08-28).

Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho (*Diário da República*, nº 128/2017, Série II de 2017-07-05).

Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho (*Diário da República*, nº 138/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-07-19).

Sítios da Internet

<https://www.theguardian.com/books/2005/jan/15/news.comment>
(acedido a 06/07/2023; 11:37).

www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_a_10_11_12.pdf (acedido a 12/02/2023; 12:42).

<https://www.dn.pt/sociedade/-nunca-mais-a-populacao-portuguesa-voltou-a-sofrer-tanto-como-na-terceira-invasao-francesa--13680540.html> (acedido a 10-03-2023; 22:14)

ANEXOS

Anexo 1. Aulas

1.1 Planificação da aula-tipo dada ao 9º W.

Tem a / Domínio	Domínio I - A Europa e o Mundo no Limiar do Século XX
Assunto/ Conteúdos	
1. A	Revolução Soviética
<p>1.1. A Rússia nas vésperas da revolução. 1.2. As sementes de uma revolução.</p> <p>Conceitos: Regime autocrático, Aristocracia fundiária.</p>	
Aprendizagens Essenciais/ Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar sucintamente a Rússia czarista ao nível político, económico e social. - Relacionar a entrada da Rússia na 1ª Grande Guerra com o agravar das tensões sociais e políticas. - Compreender que o modelo ideológico socialista, saído da revolução de outubro de 1917, resultou de antagonismos sociais e políticos. <p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - Localizar no Espaço e no Tempo a matéria em apreço. 2 – Reconhecer os traços políticos, económicos e sociais que caracterizavam a Rússia czarista nos inícios do século XX. 3 – Estabelecer a relação entre o fracasso militar na guerra russo-japonesa (1904-1905) com os acontecimentos que culminaram no <i>Domingo Sangrento</i>. 4 – Identificar os fatores e agentes (revolucionários socialistas e burguesia) que levaram, no decurso do período em apreço, ao enfraquecimento da autoridade governamental russa. 5 - Relacionar a <i>stasis</i> social que se fazia sentir desde 1905 com os efeitos resultantes da participação russa na 1ª Grande Guerra. 	
Estrutura da aula	
<p>Competências a desenvolver, de acordo com o PASEO:</p> <p>Conhecedor/Sabedor/Culto/Informado</p> <p>A – Linguagens e Textos. B – Informação e Comunicação. G – Bem-estar, saúde e ambiente. I – Saber científico, técnico e tecnológico. J – Consciente e domínio do corpo.</p> <p>Sumário da aula:</p> <p>A revolução Soviética. A Rússia nas vésperas da revolução As sementes de uma Revolução.</p> <p>Início da aula:</p> <p>Recuperação de conhecimentos de aulas anteriores: consequências da 1ª Grande Guerra e fim da supremacia europeia.</p>	

Apresentação das questões orientadoras da aula:

Leitura de um excerto da obra de Eric Hobsbawm, *A Era dos Extremos* “A Rússia, madura para a revolução social, cansada de guerra e à beira da derrota, foi o primeiro dos regimes da Europa Central e Oriental a ruir sob as pressões e tensões da Primeira Guerra Mundial. A explosão era esperada, embora ninguém pudesse prever o momento e ocasião da detonação.”

Motivação:

Leitura de um excerto da obra de George Orwell, *A Quinta dos Animais*. Será realizada, no decurso da aula, a comparação entre o excerto apresentado e os conteúdos lecionados.

Desenvolvimento da aula:

Tendo como ponto de partida a recuperação de conhecimentos adquiridos em aulas anteriores, será realizado com os alunos um breve sumário que servirá como móbil para a introdução dos conteúdos a lecionar na presente aula.

Serão analisadas imagens presentes no manual adotado (página 44), como forma de apresentar e caracterizar a sociedade e economia russa no dealbar do século XX. Neste sentido, serão analisadas as principais atividades económicas exercidas pela maioria da população e o modelo político que, então, vigorava na Rússia no período coevo.

Será projetado um mapa, tendo no seu centro o Império Russo, e os alunos serão questionados sobre aspetos de geografia e geopolítica, nomeadamente, em relação aos poderes limítrofes (tanto a Ocidente, na Europa, bem como a Oriente, dando ênfase ao Império Japonês). Pretende-se, desta forma, não só consolidar os conhecimentos dos alunos em relação ao Espaço e ao Tempo da matéria em apreço, mas também promover a importância da cartografia no ensino da História.

No decurso da apresentação das temáticas supracitadas, será retomado o excerto apresentado na motivação da aula, como forma de ilustrar os conteúdos lecionados (não olvidando questões e escolhas literárias por parte do autor).

Uma vez estabelecidos os contextos social, económico, político e militar que se faziam sentir no Império Russo, serão apresentadas e, em diálogo com os alunos, as ações encetadas pelo poder político a partir de 1905 (*Domingo Sangrento*, criação da Duma).

Ao longo da aula, será feito uso do quadro, através da apresentação de esquemas e de conceitos, os quais serão registados pelos alunos no seu caderno diário.

Avaliação:

Observação direta, focada nas intervenções dos alunos, mediante as questões colocadas no decurso da aula.

Atribuição de TPC

Resposta às questões da página 45 do manual adotado.

Bibliografia

- Freeze, Gregory L. (2022). *História da Rússia*. Lisboa: Edições 70.
- Gilbert, Martin (1997). *A History of the Twentieth Century*, vol. 1. Londres: Harper Collins Publishers.
- Hobsbawm, Eric, (2002). *A Era dos Extremos*. Lisboa: Presença.
- Stockdale, Melissa (2009). “The Russian Experience of the First World War” in Abbot Gleason (ed.) *A Companion to Russian History*. West Sussex: Wiley-Blackwell. 311-334.
- Orwell, George (2020). *A Quinta dos Animais*. Tradução portuguesa por Paulo Faria.

Lisboa: Antígona,

1.2 Planificação da aula-tipo dada ao 11º X

Tem a / Domínio	4 – A Europa nos séculos XVII e XVIII – sociedade, poder e dinâmicas coloniais
------------------------	--

Assunto/ Conteúdos
A Hegemonia económica britânica: as condições de sucesso e o arranque industrial. As condições de sucesso. Fatores naturais. Progressos na agricultura.

Aprendizagens Essenciais/ Objetivos
Aprendizagens Essenciais: Enquadrar o arranque industrial ocorrido em Inglaterra na transformação das estruturas económicas.
Objetivos: 1 – Identificar, no tempo e no espaço, a matéria em apreço; 2 – Identificar os fatores naturais que permitiram o avanço no contexto agrícola; 3 – Entender a relação entre as transformações ao nível da propriedade com as verificadas no âmbito social.

Estrutura da aula
Competências a desenvolver, de acordo com o PASEO: Crítico/Analítico A – Linguagens e textos; B – Informação e comunicação; C – Raciocínio e resolução de problemas; D – Pensamento crítico e pensamento criativo; F – Desenvolvimento pessoal e autonomia; I – Saber científico, técnico e tecnológico; H – Sensibilidade estética e artística.
Sumário da aula: A hegemonia económica britânica: as condições de sucesso e o arranque industrial. Condições de sucesso. Fatores naturais. Progressos na agricultura.
Início da aula: Apresentação do sumário da aula.
Motivação: Audição do poema “The Goose and the Common” (século XVII), adaptado por <i>The Askew Sisters (Enclosure, 2019)</i> . Será entregue, em formato físico, a letra e correspondente tradução. Será realizada uma primeira análise do mesmo, com o intuito de aferir dos conhecimentos tácitos dos alunos.
Desenvolvimento da aula:

Serão apresentados os fatores naturais que permitiram o arranque da Revolução agrícola, com recurso à análise de um mapa (manual, p. 110), mapa este projetado na apresentação PowerPoint. Será feito um paralelo com a atualidade a propósito da importância das vias fluviais no contexto comercial.

Serão apresentados dois documentos, uma imagem ilustrativa do movimento das *enclosures*, e um documento legal coevo alusivo ao movimento referido. A partir deste documento e do questionamento aos alunos, serão colocadas em evidência as transformações que se sucederam, tanto ao nível da paisagem bem como da sociedade.

Será retomada a adaptação de um poema de finais do século XVI (coincidente com o início do movimento das *enclosures*) demonstrativo do sentimento presente entre os pequenos e médios proprietários. Análise da letra/poema.

Aula realizada com recurso ao PowerPoint. No mesmo PowerPoint será incorporado um vídeo, disponível no YouTube, estando os créditos do mesmo vídeo devidamente apresentados.

Avaliação:

Observação direta feita pelo professor.

Atribuição de TPC

Bibliografia

LEON, Michaels (2001), “The Agricultural Revolution”. *Medical History*, vo. 45, nº S21, 44-60.

OVERTON, Mark (1996), *Agricultural Revolution in England. The Transformation of the agrarian economy. 1500-1850*. Cambridge: Cambridge University Press;

VRIES, Jan De (1994), “The Industrial Revolution and the Industrious Revolution”. *Journal of Economic History*, vol. 54, nº2, 249-270;

1.3 Planificação da aula-tipo dada ao 11º Y

Tem a / Domínio	Módulo 6 – A Cultura do Palco
------------------------	-------------------------------

Assunto/ Conteúdos
A Cultura do Palco O caso francês Da Europa para o Mundo
Aprendizagens Essenciais/ Objetivos
<p>Aprendizagens Essenciais: Compreender que o barroco, em todas as suas manifestações nacionais e regionais, deve ser entendido mais como um gosto do que como um estilo, sublinhando a forma como utilizava a sedução dos sentidos e a teatralidade. Identificar características da arquitetura e da escultura barrocas, ressaltando, na escultura, o dinamismo, a abertura da composição e a exacerbação do expressionismo.</p> <p>Caraterizar o barroco em Portugal e em Espanha, designadamente nos domínios portugueses e espanhóis, analisando o papel da aculturação e da miscigenação e os contributos do Brasil.</p> <p>Objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 – Compreender a importância do barroco em França enquanto forma de expressão do poder real. 2 – Identificar as características do barroco francês nas suas diversas formas (arquitetura, pintura, escultura). 3 – Reconhecer as vicissitudes regionais do barroco na Europa. 4 – Caraterizar o barroco em Portugal.

Estrutura da aula
<p>Competências a desenvolver, de acordo com o PASEO:</p> <p>B – Informação e comunicação C – Raciocínio e resolução de problemas D – Pensamento crítico e pensamento criativo. H – Sensibilidade estética e artística.</p> <p>Sumário da aula: A Cultura do Palco O caso francês Da Europa para o Mundo</p> <p>Motivação: Visualização de um excerto do filme <i>The Man in the Iron Mask</i> (Randal Wallace, 1998), relativamente ao ambiente da corte de Luís XIV. A partir do referido excerto será feita a recuperação de matérias lecionadas em aulas anteriores e, paralelamente, servirá como ponto de partida para a exploração do barroco francês que teve em Luís XIV o seu principal fomentador.</p> <p>Desenvolvimento da aula:</p>

Num primeiro momento serão apresentadas as fases de implementação do estilo barroco em França, desde a resistência inicial até à adoção e adaptação do estilo aquando do reinado de Luís XIV.

Uma vez que esta matéria foi abordada em aulas anteriores, procuraremos apresentar os principais artistas e obras do barroco francês, nomeadamente:

- na arquitetura: o palácio de Versalhes e o palácio de Vaux-le-Vicomte, como símbolos da arquitetura ao serviço do imaginário real. Do ponto de vista da arquitetura religiosa, iremos apresentar a igreja de *Il Gesù* (Roma) e a sua influência na arquitetura religiosa francesa no período em apreço, através dos exemplos das igrejas de Saint-Gervais e de Saint-Paul-Saint-Louis (Paris).

- na escultura: abordaremos a influência de Bernini nos escultores franceses, tendo como exemplos Pierre Puget (e a obra *Milo de Crotona*) e François Girardon (exemplificando o trabalho do artista através do *Monumento de Richelieu*).

- na pintura: apresentaremos as tendências e os temas que caracterizaram a pintura barroca francesa do período, exemplificando com as obras de: Nicolas Poussin (*Vénus e Adónis* [uma vez que o artista, para o tema em questão, reproduziu a história do mito, utilizaremos também a obra *Vue de Grottaferrata avec Vénus, Adonis et une divinité fluviale*]), Claude Lorrain (*O regresso de Ulisses*), Georges de la Tour (*Madalena Arrependida*), e Nicolas Tournier (*A negação de São Pedro*).

Durante a apresentação dos exemplos, os alunos serão questionados relativamente às técnicas e temas utilizados nas obras, relacionando-os com os conhecimentos lecionados em aulas anteriores.

A segunda parte da aula será subjugada ao tema “Da Europa para o Mundo”. Neste sentido, através do recurso a um mapa interativo da Europa barroca, no qual se encontrarão alguns exemplos mais ilustrativos das geografias em estudo (Alemanha, Império Austro-Húngaro, Flandres, Portugal e Espanha), procuraremos levar os alunos a compreender as diferenças do barroco europeu, atentando aos contextos religioso (no caso da Europa do Norte) e político (aqui, destacando a questão do colonialismo português). No início da atividade serão distribuídos, aleatoriamente, pelos alunos, pequenos papéis contendo os mesmos símbolos que se encontrarão no mapa interativo. No decorrer da aula, para cada exemplo será chamado o aluno a quem, em sorte, tenha calhado o papel com o símbolo correspondente, para analisar o vídeo e/ou imagem.

Avaliação:

Observação direta feita pelo docente, questões colocadas aos alunos.

Bibliografia

CHARLES, Victoria, CARL, Klaus H. (2014). *L’art Baroque*. Nova Iorque: Parkstone Press International.

ZIRPOLO, Lilian H. (2018). *Historical Dictionary of Baroque Art and Architecture*. Londres: Rowman & Littlefield.

1.4 Planificação da aula-tipo dada ao 12º Z

Tem a / Domínio	Módulo 9 – A cultura do Cinema
Assunto/ Conteúdos	
Do advento do século XX até ao fim dos “loucos anos 20”. O Cinema (O Local) Da Europa para a América (O Espaço)	
Aprendizagens Essenciais/ Objetivos	
<p>Aprendizagens Essenciais: Avaliar os impactos das influências mútuas entre a Europa e a América do Norte, reconhecendo os primeiros anos do século XX como tempos de grandes ruturas políticas, económicas, sociais, culturais e artísticas. Reconhecer o significado do aparecimento do cinema como uma nova linguagem artística.</p> <p>Objetivos: 1- Compreender a importância do Cinema enquanto nova expressão de arte; 2 – Identificar os fatores que levaram ao fim da hegemonia europeia em prol da América (Estados Unidos); 3 – Caracterizar os “loucos anos 20” do século XX.</p>	
Estrutura da aula	
<p>Competências a desenvolver, de acordo com o PASEO: Crítico e Analítico B – Informação e comunicação. D – Pensamento crítico e pensamento criativo. E – Relacionamento interpessoal. F – Desenvolvimento pessoal e autonomia. H – Sensibilidade estética e artística. I – Saber científico, técnico e tecnológico.</p> <p>Sumário da aula: A Cultura do Cinema O Cinema (O Local) Da Europa para a América (O Espaço)</p> <p>Motivação: Visualização do filme, da autoria dos Irmãos Lumière, <i>L’arrivée d’un train en gare de La Ciotat</i>. A partir da visualização do referido filme, os alunos serão questionados sobre as novidades que a introdução do cinema trouxe (o movimento, a captação de momentos do real).</p> <p>Desenvolvimento da aula: Serão apresentados dois breves excertos referentes à obra de Georges Méliès, nomeadamente, excertos do filme <i>Le Voyage dans la Lune</i>, e um excerto do filme <i>Hugo</i> (realizado por Martin Scorsese, em 2011), no qual são apresentados diversos excertos da obra de Méliès. Neste ponto, o objetivo será o de apresentar as potencialidades artísticas que o</p>	

cinema apresentava (o segundo excerto inicia-se com a expressão “Come and dream with me”, proferida por Ben Kingsley, no papel de George Méliès, a qual servirá como arranque para a discussão com os alunos). Tendo em conta os temas presentes nos filmes de Méliès, procuraremos fazer comparação com outras artes do período (realismo vs vanguardas), momento no qual será abordada a questão da dicotomia entre “cultura erudita vs cultura de massas”; como forma de exemplificar a diferença entre os dois conceitos, iremos sintonizar, via PC, nas Rádios Antena 2 e RFM e, através dos conteúdos ouvidos, os alunos serão levados a distinguir ambos os conceitos recorrendo, assim, a um exemplo da atualidade.

Num segundo momento da aula, a tónica será colocada nas mudanças que se operaram na Europa nos inícios do século XX, dando especial destaque ao eclodir da Primeira Grande Guerra. Como forma de ilustrar o sucedido e, em estreita relação com o cinema, apresentaremos um excerto do documentário *They Shall Not Grow Old*, da autoria de Peter Jackson (2018); o referido documentário é foi concebido a partir de filmagens originais da Primeira Grande Guerra, tendo estas sido aprimoradas (em termos de definição) e colorizadas.

Num terceiro e final momento, passaremos à visualização um excerto do filme *The Great Gatsby*, realizado por Baz Lurhmann (2013), no qual se encontra apresentada uma cena referente ao contexto dos “loucos anos 20”, de acordo com a descrição na obra original de F. Scott Fitzgerald. Através da análise dos visuais e do “ambiente” festivo representado no excerto, procederemos à caracterização do período em estudo.

Aula realizada com recurso a apresentação PowerPoint. Todos os excertos de filmes nela presentes serão devidamente creditados.

Avaliação:

Observação direta feita pelo docente através do diálogo com os alunos.

Bibliografia

HOBSBAWM, Eric, (2002). *A Era dos Extremos*. Lisboa: Presença.

MALTHÊTE, Jaccques (2020), “Identifying a Georges Méliès Film” in Harold Brown (coord.) *Physical Characteristics of Early Films as Aids to Identification: New expanded Edition*. Indiana: Indiana University Press, 169-176.

NOWELL-SMITH, Geoffrey (2017), *The History of Cinema: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Anexo 2. Atividades extracurriculares

2 de dezembro de 2022 – *A História Repete-se? Os novos Anos 20*. Palestra proferida por Sérgio Neto (Investigador CEIS20);

20 de janeiro de 2023 – *Lar (Agri)Doce Lar*. Palestra proferida pela Daniela Neto (CES/UC);

27 de janeiro de 2023 - *Exposição para celebrar o Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto*;

10 de fevereiro de 2023 – *O CES vai à Escola. Ciência Forense e Investigação Criminal*. Palestra proferida por Filipe Santos e Susana Costa (CES/UC);

16 de fevereiro de 2023 – *História das Mulheres. Situação jurídica e trabalho das mulheres em Portugal nos sécs. XVI-XIX: desconstruindo mitos*. Palestra proferida por Maria Antónia Lopes (FLUC);

17 de fevereiro de 2023 - *Workshop de Teatro*. Associação Thíasos (FLUC);

8 de março de 2023 – *Exposição do Dia da Mulher e para sensibilização da violência doméstica*;

15-21 de março de 2023 – *Exposição As Invasões Francesas... Condeixa na Rota das Invasões*;

19 de abril de 2023 – *Visita à Universidade de Coimbra*;

17 de maio de 2023 – *Colonialismo e Abolição da Escravatura em Portugal*. Conferência proferida por Miguel Bandeira Jerónimo (FLUC);

21 de maio de 2023 – *Dia do Agrupamento*. Realização de conferências *pop-up* sobre o 25 de Abril de 1974; *Mulheres na Ciência*, palestra proferida por Olga Solova e Clara Serrano (CES/UC); *O Homem de Neandertal e o Homem Denisova*, palestra proferida por João Teixeira (Universidade de Adelaide, Austrália); *O 25 de Abril e a PIDE*, mesa-redonda, com moderação de Clara Serrano e Sérgio Neto (CES/UC), e participação do Paulo Archer, Miguel Pessoa, o Paulo Marques da Silva, Julião Sousa, Mário Campos e Gustavo Albuquerque. *Exposição 25 de Abril e Fernando Namora*; Declamação de poesia pelo Grupo de Teatro Bonifrates;

Abril/Maio de 2023 – *Exposições sobre o 25 de Abril*;

Abril/Maio de 2023 – *Workshop O Teatro da Oprimida*;

Maio de 2023 – *Exposição O Fim do Regime*;

Maio/Junho de 2023 – *Exposição “El Quijote”*;

Maio/Junho – *Exposição O Prado vai às Escolas*;

Anexo 3. Plano Individual de Formação

No âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra encontra-se prevista a realização, no decurso do segundo ano do dito curso, de um estágio em contexto escolar. Nesse sentido, e com o intuito de delinear aqueles que serão os nossos principais objetivos a concretizar no decurso do mesmo estágio, elaboramos o presente Plano Individual de Formação.

Contudo, importa referir que, numa primeira instância, este PIF consubstancia-se num rol de propostas de atividades a realizar não englobando, contudo, atividades que, no decurso do ano letivo, possam ser sugeridas/realizadas, uma vez tidos em conta os contextos da própria Escola e das Turmas a que nos encontramos associados. Numa segunda instância, queremos fazer a ressalva da possibilidade de as atividades aqui apresentadas não virem a ser realizadas na sua totalidade devido a eventuais contrariedades externas a nós.

Atividades Curriculares

- Identificação das principais debilidades dos alunos, quer através de reuniões com a Diretora de Turma/Professora Orientadora, quer através de testes de diagnóstico – análise dos testes do 9º ano, 11º ano e 11º EP e 12º EP anos.
- Assistência de todas as aulas lecionadas pela Professora Orientadora Isabel Pires, para o 9º ano do Ensino Básico (História), 11º do Ensino Secundário (História A) e 11º e 12º do Ensino Profissional (História da Cultura e das Artes).
- Dar, no mínimo, o número de aulas previsto no Plano Anual de Formação, isto é, um mínimo de 26 a 29 aulas de 50 minutos. No decurso do ano letivo serão lecionadas, por nós, aulas às turmas de 9º ano, de 11º de História A e às turmas de 11º e 12º do Ensino Profissional, na disciplina de História da Cultura e das Artes.
- Apoio nas aulas lecionadas da Professora Orientadora (ajuda a alunos portadores de NEE; apoio a alunos em situação temporária e/ou permanente de incapacidade física [em âmbito de realização de testes/fichas de avaliação, a título de exemplo]).
- Elaborar testes de avaliação, bem como respetivas matrizes e critérios de avaliação.
- Correção dos mesmos testes.
- Dinamizar o tema proposto no âmbito do Relatório de Estágio. As Invasões Francesas. Propomo-nos a analisar as diferentes perspetivas presentes em manuais portugueses, espanhóis, ingleses e franceses, procurando salientar as linhas historiográficas que

orientam os mesmos; promover o interesse por parte dos discentes na referida temática. Através desta proposta, e em contexto de sala de aula, não só procuraremos abordar a questão em apreço através de uma perspetiva global, mas também local, dando destaque ao contexto de Condeixa-a-Nova (destruída em 1811 por ordem do general Massena). É, também, nosso objetivo procurar desenvolver a aprendizagem cooperativa e os conceitos de evidência e significância histórica.

- Utilização de materiais digitais (apresentações, aplicações tecnológicas) para aumentar a motivação dos alunos na aprendizagem.
- Recurso à literatura (ficção histórica), não apenas como forma de potenciar a aprendizagem dos conteúdos históricos nos discentes, mas também como forma de inculcar hábitos de leitura, de acordo com o Plano Nacional de Leitura e o projeto aLer+.

Atividades extracurriculares

- Participação no projeto do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, “Minha Escola, Meu Império” na qualidade de supervisor científico, consultadoria e intervenção pontual em atividades, tendo como objetivo a criação do “Clube dos Romanos”.
- Realização de visitas de Estudo (Museu Quake, em Lisboa; Museu Nacional de Arte Antiga; Assembleia da República).
- Participação em atividades realizadas no âmbito do Plano Nacional de Cinema (formações, mostras de cinema na Escola).
- Realização de inquéritos/questionários tendo como principais objetivos a compreensão de como a disciplina é lecionada, as diversas metodologias abordadas e em relação à importância atribuída à História na sociedade atual. Será dado especial destaque a questões relativas à História Militar e à História Local (de acordo com o projeto proposto no âmbito do Relatório de Estágio).

Assinalação/comemoração de efemérides da História de Portugal, com destaque para a comemoração do 25 de Abril de 1974, com a presença, na escola, de interlocutores de destaque (possivelmente, um Capitão de Abril).

Anexo 4. Manuais Escolares. Dados Quantitativos: o texto

Manual	Texto do(s) Autor(es)	Documentos Históricos	Documentos Historiográficos	Biografia(s)	Nº de páginas/manual (%)
Almeida α (1903)	100%	-	-	-	4/292 (1.36%)
Seabra β (1909)	100%	-	-	-	4/192 (2.08%)
Mascarenhas γ (1915)	100%	-	-	-	6/229 (2.62%)
Almeida δ (1920)	100%	-	-	-	3/292 (1.02%)
Mattoso ϵ (1933)	100%	-	-	-	4/595 (0.67%)
Pimenta ζ (1936)	-	3	-	3	23/557 (4.12%)
Mattoso η (1935)	100%	-	-	-	3/491 (0.61%)
Mattoso θ (1947)	100%	-	-	-	12/490 (2.44 %)
Mattoso ι (1967)	100%	-	-	-	2/292 (0.68%)
Guerra κ (1975)	100%	4	-	-	7/344 (2.03%)
Neves λ (1984)	-	-	1	-	5/335 (1.49%)
Gomes μ (1990)	Introdução	3	9	-	14/423 (3.3%)
Martinho ν (1990)	Introdução	-	1	-	5/461 (1.08%)
Matos ξ (1994)	100%	-	-	-	6/702 (0.85%)
Pinto \omicron (1997)	100%	1	-	-	2/584 (0.34%)
Sousa π (1997)	100%	4	-	-	5/512 (0.97%)
Ribeiro ρ (2004)	100%	2	-	1	2/ 352 (0.56%)
Henriques σ (2004)	100%	1	1	-	6/318 (1.88%)
Couto τ (2004)	100%	1	-	3	6/471 (1.27%)
Veríssimo υ (2008)	100%	13	3	3	10/383 (2.61%)
Couto ϕ (2013)	100%	3	1	1	3/541 (0.55 %)
Veríssimo χ (2014)	100%	13	2	3	11/427 (2.57%)
Fortes ψ (2022)	100%	2	1	1	4/627 (0.63%)
Rosas ω (2022)	100%	1	-	1	1/435 (0.22%)

Anexo 5. Manuais Escolares. Dados Quantitativos: a imagem

Manual	Retratos Individuais	Retratos Coletivos	Paisagens	Gravuras	Caricaturas
Almeida α (1903)	-	-	-	-	-
Seabra β (1909)	-	-	-	-	-
Mascarenhas γ (1915)	-	-	-	1	-
Almeida δ (1920)	-	-	-	-	-
Mattoso ϵ (1933)	1	-	-	2	1
Pimenta ζ (1936)	3	-	-	3	-
Mattoso η (1935)	-	-	-	1	1
Mattoso θ (1947)	2	-	-	3	--
Mattoso ι (1967)	-	-	-	-	-
Guerra κ (1975)	2	-	-	2	-
Neves λ (1984)	4	-	-	-	-
Gomes μ (1990)	-	-	-	1	-
Martinho ν (1990)	-	-	-	-	-
Matos ξ (1994)	-	-	-	1	-
Pinto \omicron (1997)	-	-	-	-	-
Sousa π (1997)	-	-	-	-	-
Ribeiro ρ (2004)	1	-	-	1	-
Henriques σ (2004)	-	-	-	2	-
Couto τ (2004)	5	-	-	1	-
Veríssimo υ (2008)	5	-	-	4	-
Couto ϕ (2013)	2	-	-	1	-
Veríssimo χ (2014)	3	-	-	2	-
Fortes ψ (2022)	5	-	-	1	-
Rosas ω (2022)	2	-	-	-	-

Manual	Fotografias	Mapas	Outros (tabelas, gráficos, estatísticas e esquemas)	Nº de imagens por página	Nº total de imagens
Almeida α (1903)	-	-	-	-	-
Seabra β (1909)	-	-	-	-	-
Mascarenhas γ (1915)	-	-	-	-	1
Almeida δ (1920)	-	-	-	-	-
Mattoso ϵ (1933)	-	-	-	1	4
Pimenta ζ (1936)	-	-	-	1	6
Mattoso η (1935)	-	-	-	-	2
Mattoso θ (1947)	-	-	-	-	5
Mattoso ι (1967)	1	1	-	-	2
Guerra κ (1975)	2	2	-	-	8
Neves λ (1984)	-	1	-	-	5
Gomes μ (1990)	-	1	1	-	3
Martinho ν (1990)	-	1	1	-	2
Matos ξ (1994)	-	1	2	-	4
Pinto \omicron (1997)	-	1	1	-	2
Sousa π (1997)	-	-	-	-	-
Ribeiro ρ (2004)	-	-	1	-	3
Henriques σ (2004)	-	1	1	-	4
Couto τ (2004)	-	1	1	-	8
Veríssimo υ (2008)	1	4	1	-	15
Couto ϕ (2013)	-	1	-	-	4
Veríssimo χ (2014)	-	4	1	-	10
Fortes ψ (2022)	-	1	1	-	8
Rosas ω (2022)	-	-	-	-	1

Anexo 6. Questionário sobre História Local

6.1 Inquérito

Questionário sobre História Local

1. Sabes o significado do conceito de “História Local”? Se sim, explica por palavras tuas.

Sim: _____ Não: _____

2. Conheces algum acontecimento histórico importante ligado à História de Condeixa-a-Nova? Se sim, identifica qual e diz aquilo que sabes sobre o mesmo.

Sim: _____ Não: _____

3. Indica um (ou mais) monumento(s) que conheças/tenhas visitado em Condeixa-a-Nova.

4. Já visitaste algum museu, casa-museu, centro-arqueológico em Condeixa-a-Nova? Se sim, indica qual e em que contexto ocorreu essa visita (visita escolar, com a família, amigos, sozinho/a...)

Sim: _____ Não: _____

5. Tens conhecimento de alguma atividade, realizada em Condeixa-a-Nova, relacionada com o seu passado histórico (exposições, recriações históricas...)? Se “Sim”, indica qual. Caso tenhas visitado/participado na atividade, apresenta uma breve descrição daquilo em que consistiu.

Sim: _____ Não: _____

6. Tens interesse em conhecer melhor a história de Condeixa-a-Nova? Se sim, o que gostarias de conhecer melhor (acontecimentos, personalidades históricas, monumentos...)?

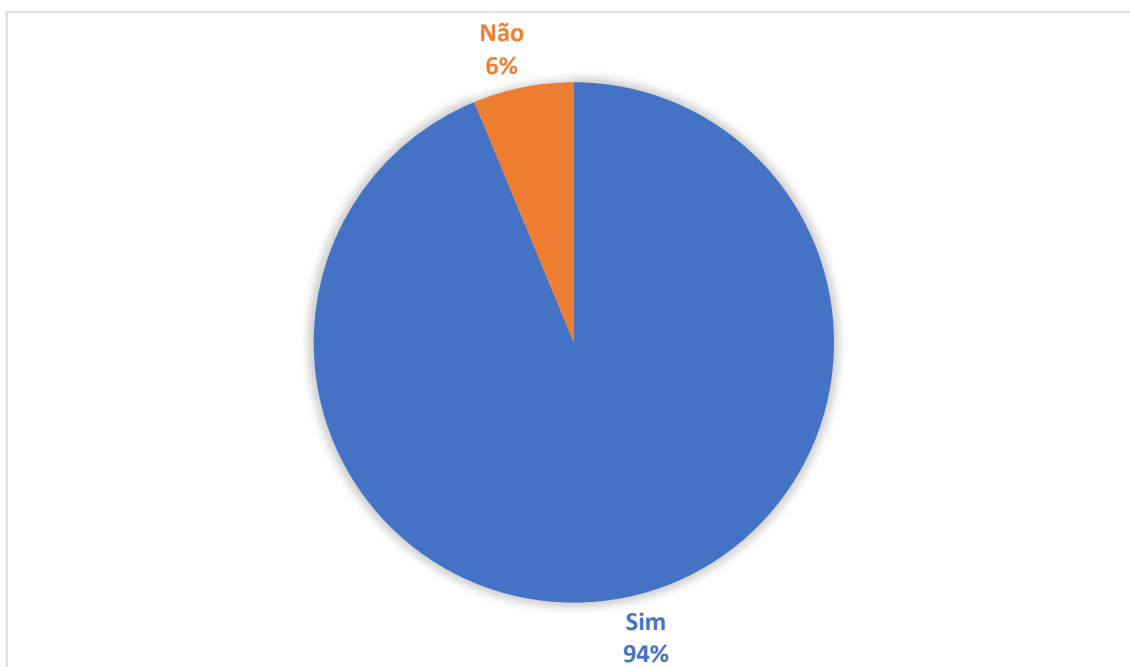
Sim: _____ Não: _____

7. Consideras que conhecer aspetos históricos do local onde vives/estudas constitui uma mais-valia para ti, enquanto estudante e futuro cidadão? Justifica a tua resposta.

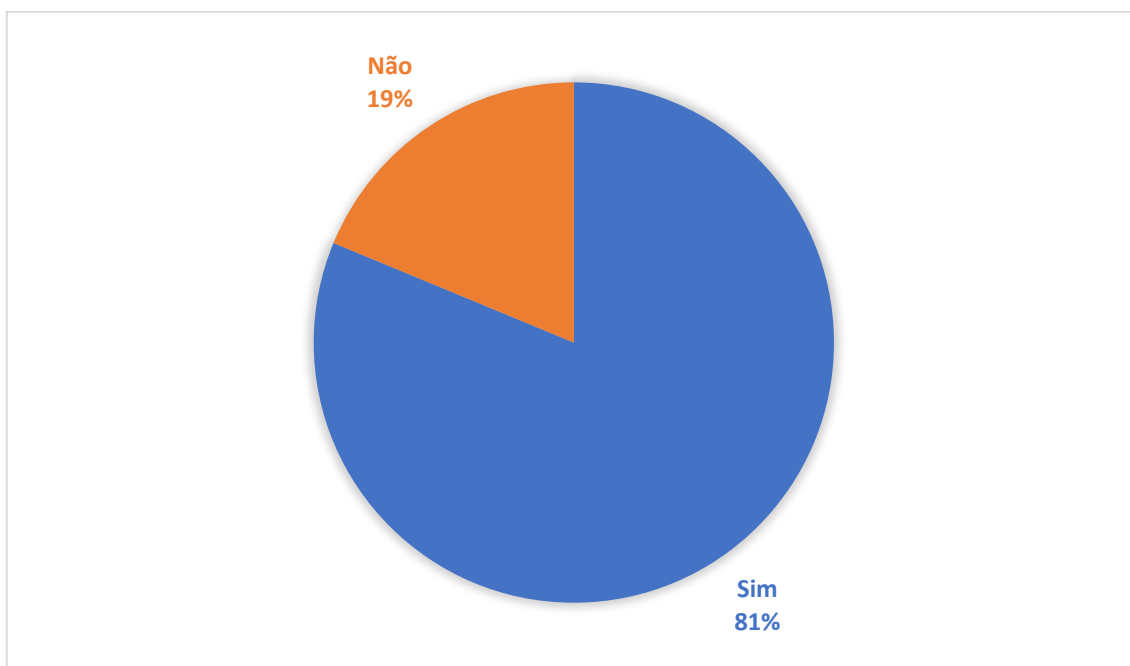
Sim: _____ Não: _____

6.2 Dados

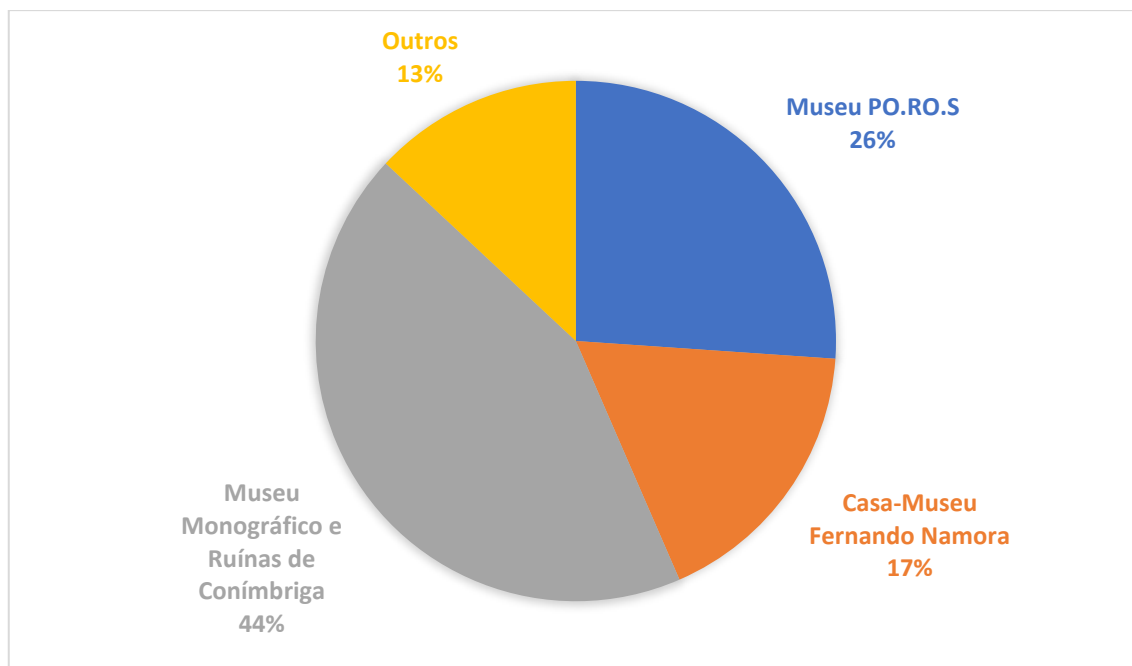
1. Sabes o significado do conceito de “História Local”? Se sim, explica por palavras tuas.



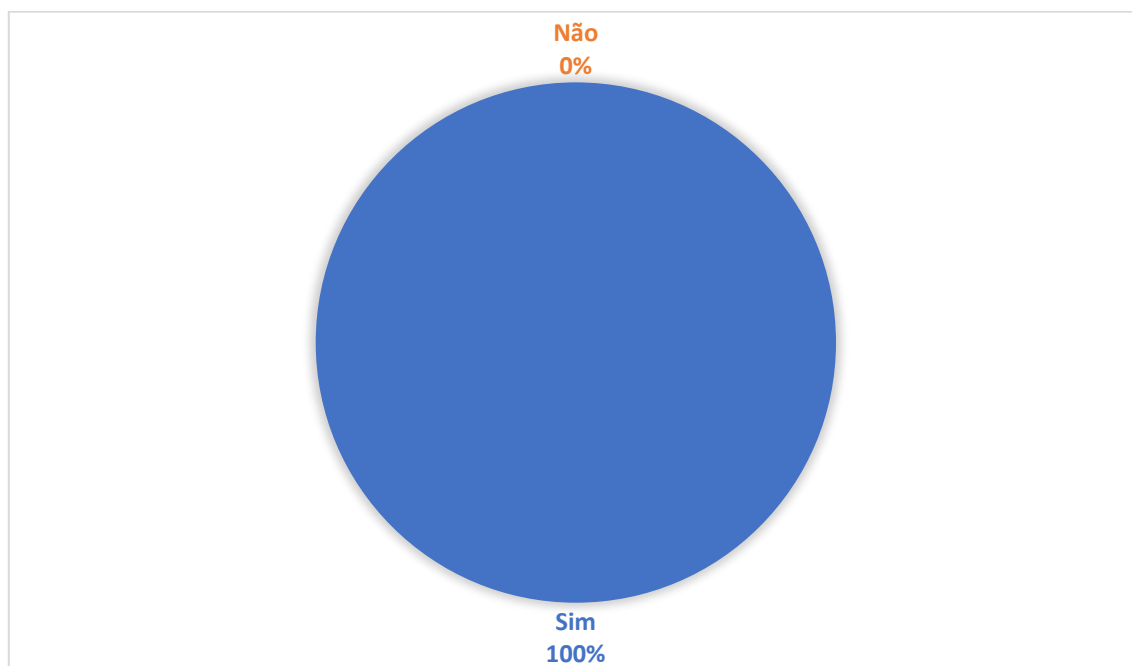
2. Conheces algum acontecimento histórico importante ligado à História de Condeixa-a-Nova? Se sim, identifica qual e diz aquilo que sabes sobre o mesmo.



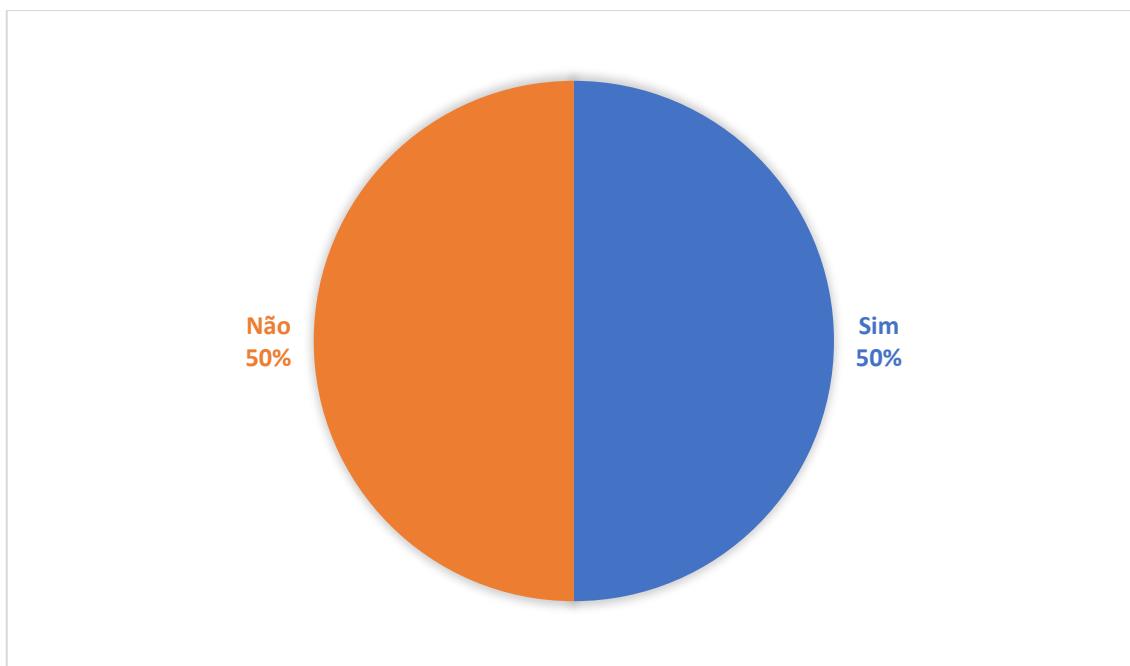
3. Indica um (ou mais) monumento(s) que conheças/tenhas visitado em Condeixa-a-Nova.



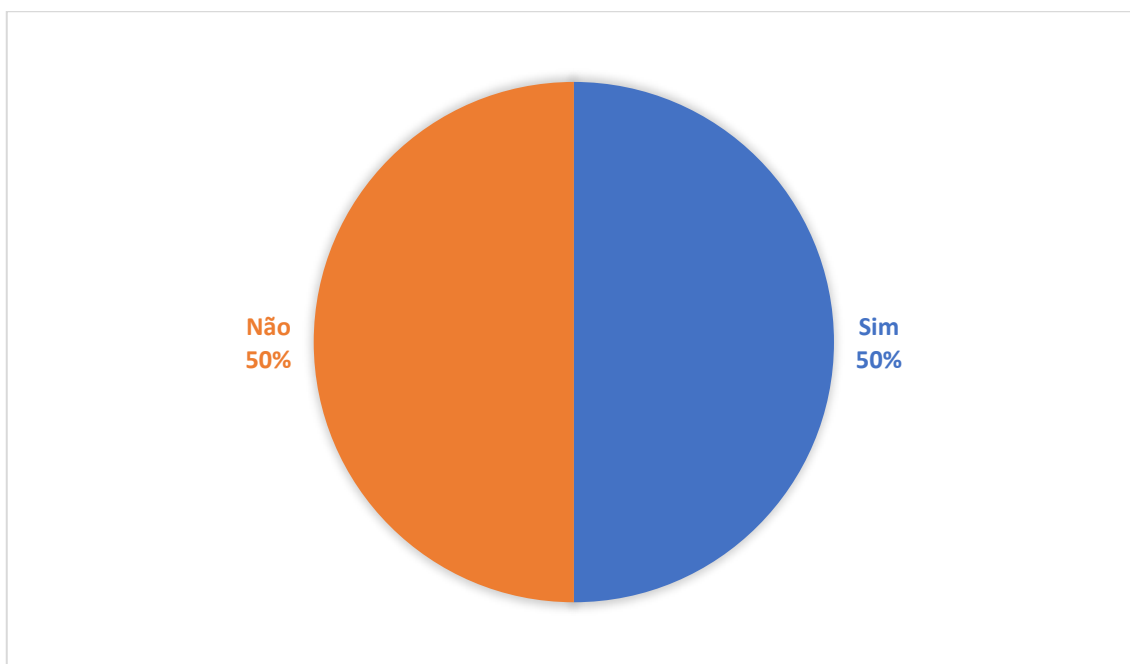
4. Já visitaste algum museu, casa-museu, centro-arqueológico em Condeixa-a-Nova? Se sim, indica qual e em que contexto ocorreu essa visita (visita escolar, com a família, amigos, sozinho/a...).



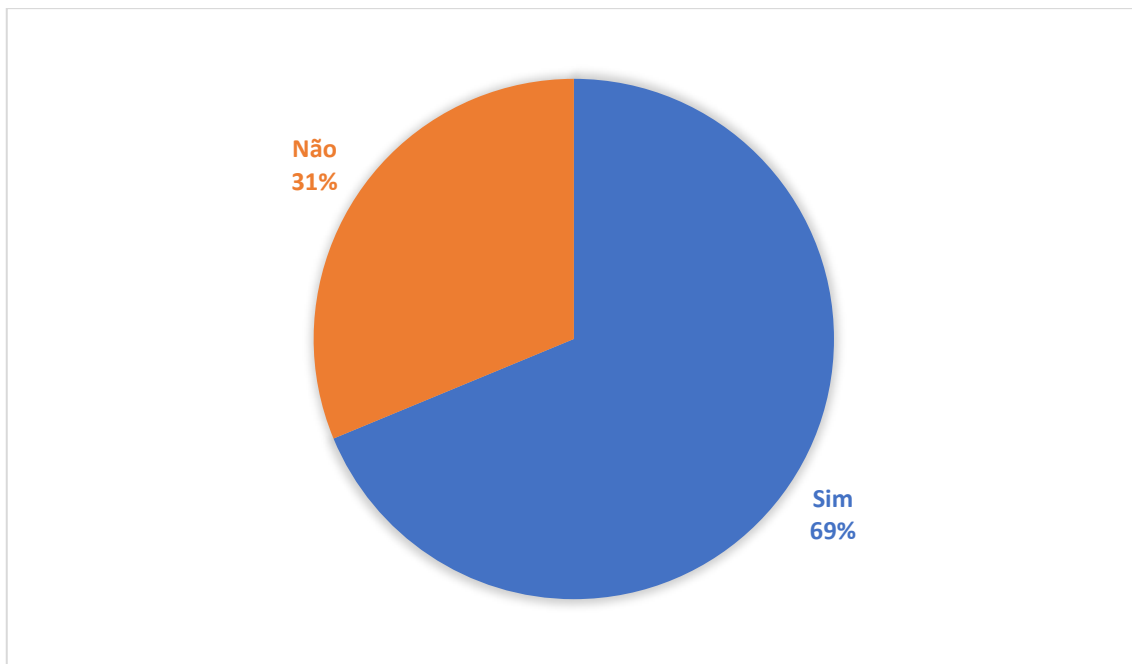
5. Tens interesse em conhecer melhor a história de Condeixa-a-Nova? Se sim, o que gostarias de conhecer melhor (acontecimentos, personalidades históricas, monumentos...)?



6. Tens interesse em conhecer melhor a história de Condeixa-a-Nova? Se sim, o que gostarias de conhecer melhor (acontecimentos, personalidades históricas, monumentos...)?



7. Consideras que conhecer aspetos históricos do local onde vives/estudas constitui uma mais-valia para ti, enquanto estudante e futuro cidadão? Justifica a tua resposta.



Anexo 7. Lecionação de aulas

7.1 Roteiros de aula

1. 1ª Aula – As Invasões Francesas

Tema / Domínio	Domínio 5. O Liberalismo – ideologia e revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX.
---------------------------	---

Assunto/ Conteúdos
<p>A Revolução Liberal portuguesa.</p> <p>A conjuntura revolucionária:</p> <p style="padding-left: 40px;">As Invasões Francesas e a saída da corte para o Brasil.</p> <p style="padding-left: 40px;">A presença da corte no Brasil e a desarticulação do sistema económico-financeiro luso-brasileiro.</p>

Aprendizagens Essenciais/ Objetivos
<p>Aprendizagens Essenciais:</p> <p>Analisar o processo revolucionário português no contexto das invasões napoleónicas, da saída da corte para o Brasil e da desarticulação do sistema económico-financeiro luso-brasileiro.</p> <p>Objetivos:</p> <p>1 – Reconhecer no tempo e no espaço os eventos históricos.</p> <p>2 – Relacionar a saída da corte portuguesa para o Brasil com o advento do domínio inglês sobre Portugal.</p> <p>3 –Diferenciar as três invasões francesas.</p> <p>4 – Identificar as razões da desarticulação do sistema económico-financeiro luso-brasileiro, relacionando-as com a permanência da corte no Brasil.</p>

Estrutura da aula
<p>Competências a desenvolver, de acordo com o PASEO:</p> <p>Crítico/Analítico.</p> <p>Respeitador da diferença/do outro.</p> <p>A – Linguagens e Textos.</p> <p>B – Informação e comunicação.</p> <p>C – Raciocínio e resolução de problemas.</p>

D – Pensamento crítico e pensamento criativo.

E – Relacionamento interpessoal.

F – Desenvolvimento pessoal e autonomia.

I – Saber científico, técnico e tecnológico.

Sumário da aula:

A Revolução Liberal portuguesa.

A conjuntura revolucionária:

As Invasões Francesas e a saída da corte para o Brasil.

A presença da corte no Brasil e a desarticulação do sistema económico-financeiro luso-brasileiro

Início da aula:

Apresentação do sumário da aula.

Motivação:

Visualização de um excerto do documentário promovido pela RTP, “Conta-me História: A Transferência da Corte para o Brasil”. No excerto, apresentado por Fernando Casqueira e Luís Filipe Borges, a História mistura-se com humor. São apresentadas as razões da saída da Corte real para o Brasil, nas vésperas da Primeira Invasão Francesa, em 1807. A explicação histórica é acompanhada de uma breve recriação, de forma a ilustrar o sentimento que se vivia em Lisboa, no período coevo. Através da visualização do referido excerto, será feita a ponte para a matéria da aula em apreço.

Desenvolvimento da aula:

A aula, após a Motivação, iniciar-se-á com a apresentação do contexto internacional que motivou tanto a invasão de Portugal pelas tropas francesas, bem como a saída da Corte para o Brasil. Para o efeito, serão elucidados aspetos relativos às Guerras Napoleónicas (ausentes no manual adotado) e, aproximando do contexto português, da própria Guerra Peninsular. Esta explicação será o sustento para a apresentação da questão do Bloqueio Continental de 1806.

De seguida, e de forma breve, serão apresentados os aspetos inerentes à fuga da família real, com um breve cronograma dos acontecimentos para o ano de 1807. Este será um tema retomado num momento posterior da aula.

O segundo grande momento da aula remete para os temas das Invasões Francesas. De novo, recorrendo a excertos do documentário apresentado na Motivação, cada

Invasão será apresentada. Adotando um modelo idêntico para cada uma, após a visualização de um excerto, será feita uma apresentação sumária de cada invasão. De forma intercalar, e introduzindo noções de História Militar, serão analisadas algumas das batalhas mais importantes de cada invasão, tendo em conta os seus aspetos táticos e estratégicos (composição dos exércitos, disposição de tropas no campo de batalha, execução das Linhas de Torres).

Finda a apresentação das três invasões, iremos aprofundar as consequências que delas advieram, nomeadamente, o impacto da governação britânica sob tutela de Beresford e a sua importância para o advento das revoluções liberais em Portugal. O último momento da aula será reservado à questão da presença da corte portuguesa no Brasil. Para o efeito, iremos contar com a ajuda do professor estagiário Diego Nazareth. Apresentaremos, numa dupla perspetiva (a portuguesa e a brasileira) o impacto da ação corte, tanto no Brasil como em Portugal, e como dessa mesma presença ocorreu a desarticulação do sistema económico-financeiro luso-brasileiro.

No fim da aula serão colocadas breves questões aos alunos; uma vez que, na aula em apreço, apenas foram abordadas questões do foro político-militar e económico, iremos, em jeito de mote para a aula seguinte, questionar os alunos sobre os eventuais efeitos do conflito junto das populações.

Avaliação:

Observação direta feita pelo docente.

Bibliografia

ARAÚJO, Ana Cristina Bartolomeu de (1993). “As invasões francesas e a afirmação das ideias liberais” in José Mattoso (dir.) *História de Portugal. Quinto Volume. O Liberalismo*. Lisboa: Círculo de Leitores, 17-43.

DOMINGUES, Francisco Contente (2017). “Um Destino Secundário” in Nuno Severiano Teixeira (coord.) *História Militar de Portugal*. Lisboa: Esfera dos Livros, pp. 334-388;

NUNES, António Pires (2004). “A Primeira Invasão Francesa” in (coord.) Manuel Themudo Barata e Nuno Severiano Teixeira *Nova História Militar de Portugal*. Vol 3. Lisboa: Círculo de Leitores, 43-72;

NUNES, António Pires (2004b). “A Segunda Invasão Francesa” in (coord.) Manuel Themudo Barata e Nuno Severiano Teixeira *Nova História Militar de Portugal*. Vol 3. Lisboa: Círculo de Leitores, 73-89;

NUNES, António Pires (2004c). “A Terceira Invasão Francesa” in (coord.) Manuel Themudo Barata e Nuno Severiano Teixeira Nova História Militar de Portugal. Vol 3. Lisboa: Círculo de Leitores, 90-147;

2. 2ª aula – O Caso de Condeixa

Tema / Domínio	Domínio 5. O Liberalismo – ideologia e revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX.
-----------------------	---

Assunto/ Conteúdos
O triunfo das revoluções liberais. A ideologia liberal na base das Revoluções Americana e Francesa.

Aprendizagens Essenciais/ Objetivos
<p>Aprendizagens Essenciais: Reconhecer na revolução americana e na revolução francesa o paradigma das revoluções liberais e burguesas.</p> <p>Objetivos:</p> <p>1 – Identificar, no tempo e no espaço, o processo de evolução do pensamento iluminista (paradigma das revoluções liberais e burguesas).</p> <p>2 – Compreender a abrangência do conceito de “Liberdade” no contexto da Europa do século XVIII.</p> <p>3 – Relacionar o contributo dos pensadores iluministas para a ideologia liberal e as suas repercussões no contexto das Revoluções Americana e Francesa.</p>

Estrutura da aula
<p>Competências a desenvolver, de acordo com o PASEO:</p> <p>Respeitador da diferença/do outro. A – Linguagens e textos. B – Informação e comunicação. C – Raciocínio e resolução de problemas. D – Pensamento crítico e pensamento criativo.</p>

E – Relacionamento interpessoal.

F – Desenvolvimento pessoal e autonomia.

I – Saber científico, técnico e tecnológico.

Sumário da aula:

O triunfo das revoluções liberais.

A ideologia liberal na base das Revoluções Americana e Francesa.

Motivação:

Visualização de um vídeo alusivo à relação do pensamento iluminista e o seu impacto nas Revoluções Americana e Francesa.

Vídeo da autoria de The Fraser Institute acessível em:

https://www.youtube.com/watch?v=q10lD0npXJo&ab_channel=TheFraserInstitute

Através da visualização do referido vídeo, será feita a recuperação de conhecimentos lecionados na aula anterior; desta forma, será feita a “ponte” para a matéria da aula presente.

Desenvolvimento da aula:

Após a recuperação de conhecimentos da aula anterior, e com recurso a apresentação PowerPoint, será trabalhado o conceito de “liberdade”, no contexto da Europa do século XVIII. Para o efeito, através da colocação de questões aos alunos, procuraremos que estes estabeleçam a relação entre o referido conceito e a ideologia que lhe serviu de base (igualmente lecionada na aula anterior), usando, a título de exemplo, os contributos de John Locke, de Rousseau e de Montesquieu.

Através da apresentação dos referidos exemplos, pretendemos que os alunos reconheçam, neles, a base ideológica que, no decurso da segunda metade do século XVIII, fomentou o advento das Revoluções Americana e Francesa (não olvidando o contributo da burguesia no processo).

Após a apresentação da base teórica da aula será realizado um exercício de aprendizagem cooperativa como forma de consolidação de conhecimentos. A turma será dividida em dois grupos de 8 alunos; a cada grupo irá ser entregue um documento contendo excertos da Constituição dos Estados Unidos (1789) e da Constituição francesa (1791). Cada grupo, por sua vez, será dividido em 4 pares. No decurso de 10 minutos, cada par ficará responsável por analisar um determinado excerto (neste caso, artigos retirados dos referidos documentos) à luz dos conceitos e princípios defendidos pelos pensadores iluministas. No decurso deste tempo, o docente percorrerá a sala,

tirando dúvidas e, caso necessário, explicitando determinados termos/conceitos. Findo esse tempo, os alunos deverão apresentar os resultados do seu trabalho, identificando o artigo que escolheram para análise e a sua relação com os princípios iluministas lecionados no decorrer da presente aula, mas também da aula anterior.

Avaliação:

Observação direta feita pelo docente; resultados da atividade de aprendizagem cooperativa.

Bibliografia

CLARK, J. C. D. (2020). “How Did the American Revolution Relate to the French? Richard Price, the Age of Revolutions, and the Enlightenment” in *Modern Intellectual History*, vol. 19, nº1, pp. 105-127;

FREMONT-BARNES, Gregory (2007). *Encyclopedia of the Age of Political Revolutions and New Ideologies. 1760-1815*. Londres: Greenwood Press.;

MCPHEE, Peter (2017). *Liberty or Death: The French Revolution*. Yale: Yale University Press.

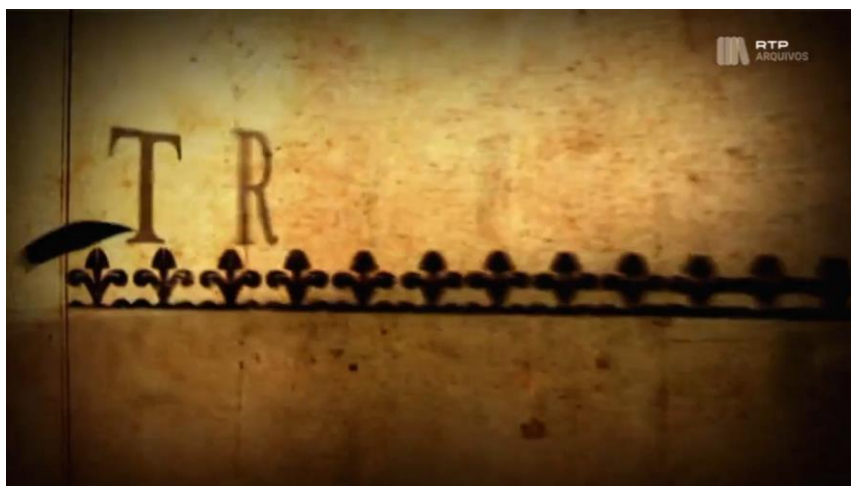
7.2 Apresentações de apoio às aulas

1. As Invasões Francesas

A REVOLUÇÃO LIBERAL PORTUGUESA

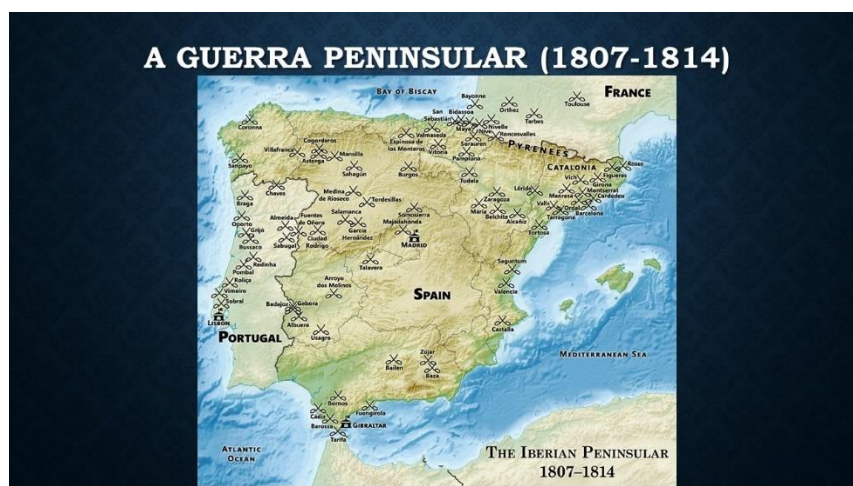
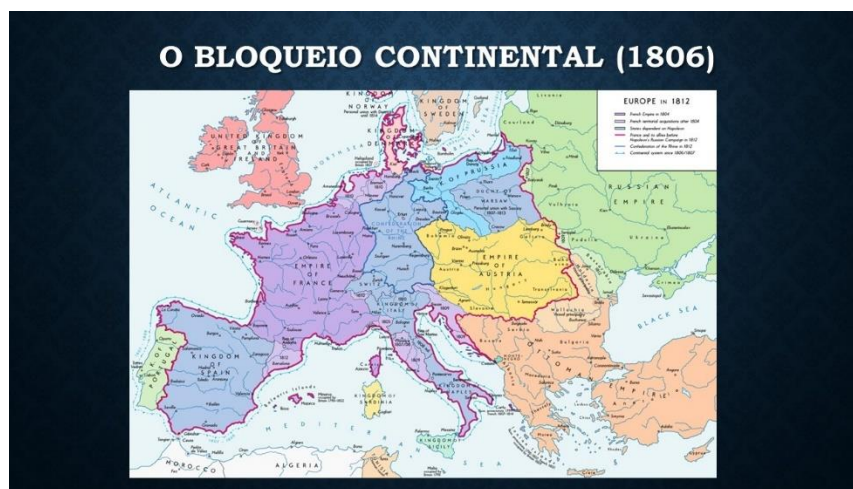
A CONJUNTURA REVOLUCIONÁRIA:

AS INVASÕES FRANCESAS E A SAÍDA DA CORTE PARA O BRASIL
A PRESENÇA DA CORTE NO BRASIL E A DESARTICULAÇÃO DO
SISTEMA ECONÓMICO- FINANCEIRO LUSO-BRASILEIRO



A SAÍDA DA CORTE PARA O BRASIL (1807)

- Contexto Internacional:
 - 1789-1793: Revolução Francesa: queda do Antigo Regime e do Absolutismo em França, execução do rei Luís XVI.
 - 1803-1815: Guerras Napoleónicas;
 - Continuação das Guerras revolucionárias, iniciadas em 1792. As forças francesas, lideradas por Napoleão iniciam uma série de conflitos por toda a Europa com vista à conquista e anexação de novos territórios.



A SAÍDA DA CORTE PARA O BRASIL (1807)

- Antecedentes:
 - Portugal teria de aderir ao Bloqueio Continental: fechar os seus portos à navegação britânica;
 - Conselho de Estado: conflito entre o “partido inglês” e o “partido francês”;
 - Resposta tardia de Portugal: apenas fecha os seus portos em 1807 (22 de outubro);
 - Notícias da Primeira Invasão Francesa de Portugal (23 de novembro);
 - Partida da Corte Portuguesa para o Brasil (29 de novembro).

AS INVASÕES FRANCESAS

- Três invasões, ocorridas entre 1807 e 1811;
- Último momento de invasão e devastação do território português continental;
- Grandes perdas humanas e materiais;
- Desarticulação do sistema económico português;
- Antecedentes das Revoltas Liberais em Portugal.



A PRIMEIRA INVASÃO FRANCESA (1807-1808)

Levou à saída da Corte Real para o Brasil;

Parte do exército português foi incorporado no exército francês;

Inglaterra auxilia Portugal, instalando o seu Quartel-General na ilha da Madeira;

Derrota das forças francesas nas batalhas da Roliça e do Vimeiro;

Convenção de Sintra: tropas francesas abandonam Portugal;

Conselho de Regência assume as suas funções;

Defesa do reino sob a tutela de William Carr Beresford.

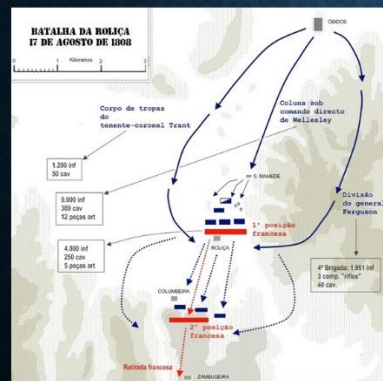


Jean-Andoche Junot

A PRIMEIRA INVASÃO FRANCESA (1807-1808)



AS BATALHAS DA ROLIÇA E VIMEIRO



Primeiro confronto entre as forças anglo-lusas e as forças francesas.

Lado anglo-luso:
15 899 soldados
16 bocas de fogo

Lado francês:
4000 soldados
5 bocas de fogo

Vitória anglo-lusa. Contudo, o objetivo francês foi alcançado: atrasar o avanço de Wellesley.

Quebrou o mito da invencibilidade das tropas de Napoleão.

AS BATALHAS DA ROLIÇA E VIMEIRO

Primeiro confronto entre as forças anglo-lusas e as forças francesas.

Lado anglo-luso:
18 778 soldados
18 bocas de fogo

Lado francês:
13 800 soldados
23 bocas de fogo

Vitória anglo-lusa. Junot foi obrigado a retirar de Portugal colocando, assim, fim à Primeira Invasão Francesa. Lisboa é cedida aos ingleses. Assinatura da Convenção de Sintra.



A SEGUNDA INVASÃO FRANCESA (1809-1810)

Comandada pelo General Soult;

Entrada por Trás-os-Montes;

Batalha do Porto: derrota portuguesa;

A entrada dos franceses no Porto levou à fuga da população, o que resultou no desastre da Ponte das Barcas;

Defesa de Amarante;

Retirada de Soult e fim da Segunda Invasão Francesa;

Nicholas Jean-de-Dieu Soult



A BATALHA DO PORTO

Primeiro confronto entre as forças anglo-lusas e as forças francesas.

Lado português:
c. de 20 000 soldados
200 bocas de fogo

Lado francês:
40 000 soldados
25 de fogo

Pesada derrota portuguesa. A cidade do Porto é tomada pelas forças de Soult.

Avanço francês para Trás-os-Montes.

Batalha do Porto - 29 de Março de 1809

A DEFESA DA PONTE DE AMARANTE

Forças instaladas no Convento de S. Gonçalo:
600 homens com origem nos RI 12, RI 24 e civis voluntários.

Defesa do sector da ponte:
4 companhias do RI 24
400 homens do RI 18
60 homens da Leal Legião Lusitana
Elementos dos RC 6, RC 9 e RC 12
Elementos de milícias, ordenanças e civis voluntários

DEFESA DA PONTE DE AMARANTE
Dispositivo em 18 de Abril de 1809

Confronto que se prolongou de 18 de abril até 2 de maio de 1809.

Lado anglo-luso:
c. 10 000 soldados

Lado francês:
9 000 soldados

Vitória táctica francesa.
Avanço francês retardado.
Triunfo estratégico português.

As tropas portuguesas retiraram mas, posteriormente, reagruparam-se e tomaram a vila, obrigando os franceses a recuar. Fim da Segunda Invasão Francesa.

A TERCEIRA INVASÃO FRANCESA (1810-1811)

Comandada pelo Marechal Massena;

Exército francês composto por c. de 65 000 homens;

As Linhas de Torres: parou o avanço francês;

Devastação da zona de Coimbra;

Batalha do Buçaco;

Retirada de Massena e fim da Terceira Invasão Francesa;



André Masséna

TERCEIRA INVASÃO FRANCESA (1810-1811)



AS LINHAS DE TORRES



A BATALHA DO BUÇACO



AS INVASÕES FRANCESAS: CONSEQUÊNCIAS

Necessidade de defesa do reino: obriga a intervenção do exército inglês;

A sua permanência em Portugal, depois da derrota dos franceses, torna-se geradora de descontentamento.

A prepotência dos dirigentes britânicos leva alguns oficiais portugueses a conspirarem, em 1817.

Criação do Sinédrio: associação secreta, criada no Porto, que tinha como objetivo fazer uma revolução para instaurar o Liberalismo em Portugal e pôr fim ao domínio dos Ingleses.

A SAÍDA DA CORTE PARA O BRASIL (1807)

RETIRADA, FUGA, DECISÃO ESTRATÉGICA?



VULNERABILIDADE DE PORTUGAL PERANTE OS EXÉRCITOS INVASORES

CRIAÇÃO DE UMA JUNTA DE GOVERNO, SOB DOMÍNIO BRITÂNICO

AUTONOMIA DO BRASIL E DECLÍNIO DE PORTUGAL

A PRESENÇA DA CORTE NO BRASIL (1808-1821)

- Medidas adotadas durante a permanência da Corte no Brasil:
 - Declaração da abertura dos portos brasileiros ao comércio, nomeadamente com a Inglaterra, em 1808;
 - Instalação de manufaturas pelo alvará de 1 de abril de 808;
 - Celebração do Tratado de Comércio de 1810, que beneficiou a Inglaterra e provocou a diminuição de despesas alfandegárias para Portugal;
 - Elevação à categoria de reino em 1815, que criou uma nova realidade política: o Reino Unido de Portugal, Algarve e Brasil.

A PRESENÇA DA CORTE NO BRASIL (1808-1821)

- Consequências políticas:
 - O Rio de Janeiro tornou-se a capital do reino: Portugal – colónia, Brasil – metrópole;
 - Favorecimento da autonomia política do Brasil devido à presença da família real;
 - Criação de tribunais, escolas, da Biblioteca Real, do jardim Botânico e do Museu Real;
 - Instituição do Banco do Brasil;
 - Criação de uma administração própria.

A PRESENÇA DA CORTE NO BRASIL (1808-1821)

- Consequências económicas:
 - Declínio da burguesia portuguesa devido à abertura dos portos brasileiros;
 - Instalação de manufaturas lesou os interesses da burguesia metropolitana (em Portugal);
 - Domínio inglês, protegidos e privilegiados no comércio colonial, resultou no prejuízo da burguesia;
 - Medidas de liberalização levaram à desarticulação do sistema de exclusivo colonial.

2. O Caso de Condeixa

A Revolução Liberal portuguesa.

A conjuntura revolucionária:

A desarticulação do sistema económico-financeiro luso-brasileiro (continuação).


O impacto das Invasões Francesas ao nível local: o caso de Condeixa-a-Nova.



O TRATADO DE COMÉRCIO E NAVEGAÇÃO (1810)

Celebrado entre Portugal e o Reino Unido:

- Permissão de entrada no país de mercadorias inglesas: 15% de direito *ad valorem* (sobre o valor)
- Entrada de mercadorias portuguesas no Reino Unido: 16% de direito *ad valorem* (sobre o valor)
- Mercadorias provenientes de outros países: 24% de direito *ad valorem* (sobre o valor).




DOMÍNIO INGLÊS SOBRE O MERCADO BRASILEIRO

Anos	Exportações inglesas para Portugal	Exportações portuguesas para Inglaterra	Saldo para Portugal
1786-1790	620	600	-20
1791-1795	590	720	130
1796-1800	810	700	-110
1801-1805	1000	980	-20
1806-1810	1400	1000	-400
1811-1815	2800	600	-2200
1816-1820	1640	520	-1120
1821-1825	1825	1600	-225

A REPARTIÇÃO GEOGRÁFICA DAS INDÚSTRIAS DO REINO - 1788

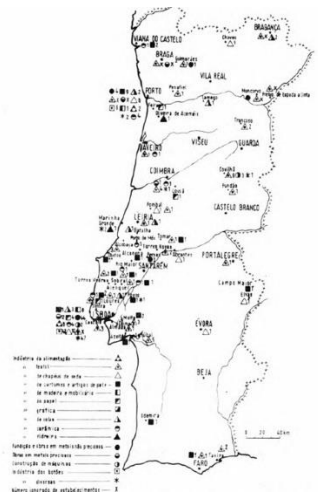
Impacto das medidas pombalina:
Dinamização da indústria portuguesa.

Conjuntura externa favorável (1785-1807):
Revoltas nas colônias britânicas na América do Norte;
Revolução Francesa e guerras consequentes.



INVASÕES FRANCESAS

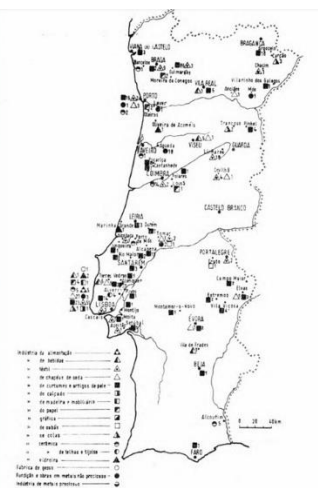
Colocam um fim ao breve período de prosperidade,
Zona Centro é gravemente afetada pela passagem dos exércitos.

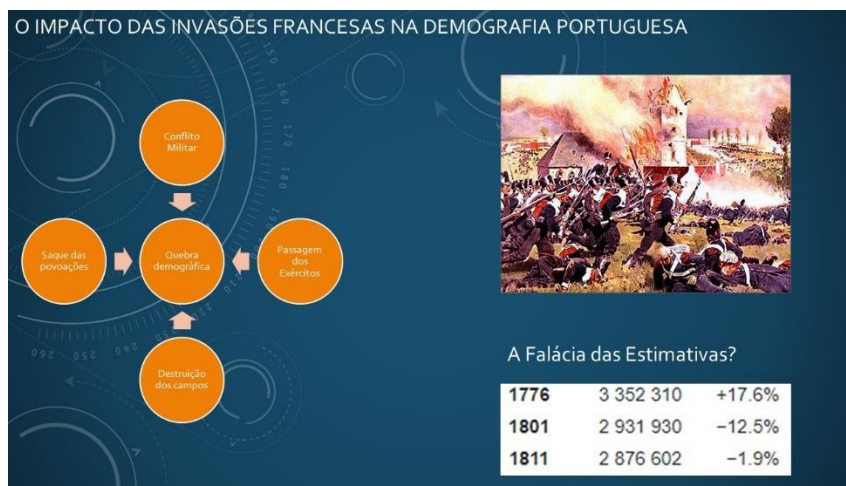


A REPARTIÇÃO GEOGRÁFICA DAS INDÚSTRIAS DO REINO - 1814

“Parou o commercio, fechárão-se as fabricas... e o reino tão despojado por diferentes maneiras, que ainda depois de livre ficou sem forças para poder cuidar do seu estabelecimento. Não se limitou aos roubos o damno, que os inimigos nos causarão na invasão de 1807: destruirão os nossos estabelecimentos, dispersado os individuos que nelles se emprega vão, e os emprehendedores que os sustentavão, interrompendo a comunicação com os estados ultramarinos, onde as manufacturas tinhão o principal consumo e fazendo sahir os capitães para fóra do reino.”

José Acúrsio das Neves, 1814.





CONDEIXA-A-NOVA: NO ROTEIRO DAS INVASÕES FRANCESAS

“Foi nesse dia 13 que as tropas de Massena evacuaram Condeixa-a-Nova e seus arredores [...], tendo ao abandoná-la, mandado deitar-lhe fogo, que se estendeu a 40 edifícios, incluindo a igreja matriz. As labaredas do incêndio iluminaram a Vila em clarões de tragédia [...] avistando-se de todos os lugares vizinhos [...]. Logo depois, na sequência do roubo de riquezas (animais, trigo de celeiros e ouro), desenvolveu-se na região uma epidemia, fruto da infeção das águas motivada pela passagem dos exércitos e do péssimo enterramento de centenas de animais que eram descobertos pelos cães famintos, levando à morte de muitas pessoas.”

Augusto S. Conceição, *Condeixa-a-Nova*.

“A retaguarda, que a esse tempo se estava batendo vigorosamente em Condeixa, começou logo a retirar-se, deixando igualmente o quartel general aquella mesma villa, que Massena mandou incendiar, somente com as vistas de demorar a passagem dos aliados.”

Simão José da Luz Soriano, *Historia da Guerra Civil e do Estabelecimento do Governo Parlamentar em Portugal*, 1874. p. 363



Palácio dos Figueiredos

Construção: século XVII.

Parcialmente destruído aquando da passagem as tropas francesas durante a Terceira Invasão, a 13 de março de 1811.

Atual principal edifício da Câmara Municipal de Condeixa-a-Nova.



Palácio Lemos/ Palácio Sotto Maior

Palácio Barroco.

Hospedou figuras como D. João VI, D. Miguel I, D. Maria II.

Durante a Terceira Invasão Francesa, contrariamente ao que aconteceu ao resto da vila de Condeixa, este palácio foi poupado aos saques dos soldados franceses.

Aqui se instalou o general Massena, aquando da sua passagem por Condeixa. Este mesmo facto levantou suspeitas sobre a lealdade do seu proprietário, Manuel Pereira Ramos de Azeredo Coutinho Ramalho, sendo o mesmo acusado de ter realizado uma aliança estratégica com o general francês.



Os inimigos, na sua retirada, foram deitando fogo a todas as povoações por onde passaram, sendo Condeixa a terra que sofreu mais, e as primeiras notícias que correram era de tinha ficado totalmente queimada; porém, felizmente escapou a minha casa [...] o resto da terra, incluindo o Palácio do Sás e a Igreja, ficou tudo reduzido a um monte de ruínas. Eu perdi [...] muitos toneis e pipas, e deitaram abaixo os muros de prumo para meterem dentro cavalaria [...] destruíram-me o lagar da Estrada Nova e alguns olivais.

Adaptado de Carta enviada por Manuel Pereira Ramos a Francisco de Lemos, Bispo de Coimbra

Igreja Matriz de Condeixa, dedicada a Santa Cristina

Construída no século XVI, por ordem de D. Manuel I.

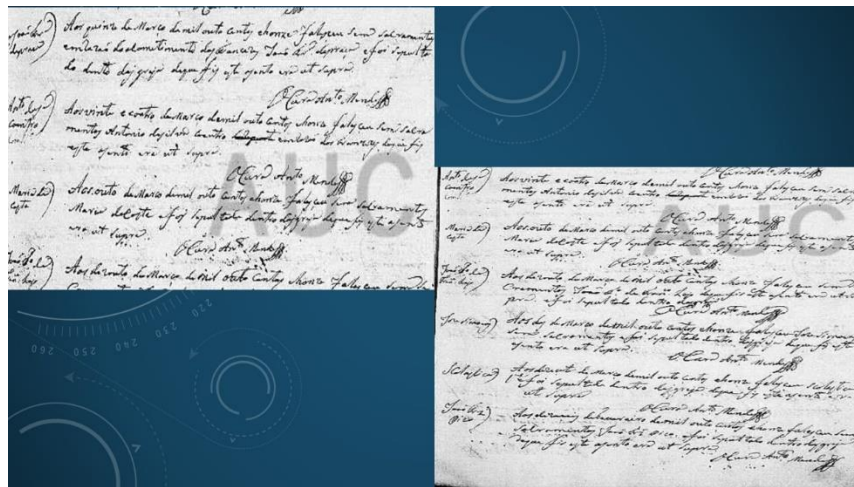
Destruída durante a Terceira Invasão Francesa, tendo-se preservado, apenas, a arquitetura da sua fachada.

O seu interior foi saqueado pelos soldados franceses em 1810 e 1811.



“Em outubro de 1810 os franceses roubaram toda a prata da confraria, a cera que havia e rasgaram as vestimentas e quando, em março de 1811, passaram na retirada, acabaram de destruir o resto das vestimentas, roupas, cera [...], somente ficou por destruir o madeiramento do telhado do corpo da igreja e a porta principal, roubando o azeite que havia nos armazéns.”

Terceiro Livro de Contas da Confraria de S. S. de Condeixa-a-Nova

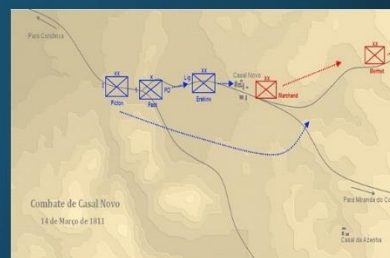


A BATALHA DO CASAL NOVO (14 de março)

Forças anglo-lusas:
c. 7 000 homens
6 bocas de fogo de artilharia

Forças francesas:
c. 4 600 homens
6 bocas de fogo de artilharia

Vitória anglo-lusa; forças francesas obrigadas a retirar.



**Ficar a ver navios**

Com o encargo de deter o príncipe regente D. João e a Corte portuguesa, Junot entrou em Portugal e em marcha forçada tentou chegar a Lisboa a tempo de prender D. João. Ficou a ver os navios a sair a barra do Tejo rumo ao Brasil.

À grande e à francesa

Vida de luxo e ostentação. Tem origem na forma luxuosa como Junot e os seus acompanhantes se passeavam pelas ruas de Lisboa.

Ir para o maneta

Apelido com que ficou conhecido o general francês Henri-Louis Loison que em 1806 perdera o braço esquerdo num acidente de caça, e que em Portugal foi encarregado de várias expedições punitivas sobre as populações, sobre as quais usou de grande violência.

Saída/adeus à francesa

Abandono de um local pela calada, de forma que poucos se apercebam.

Anexo 8 Aula-Oficina: “Quero saber mais sobre Condeixa”**8.1 Enunciado da atividade****“Quero saber mais sobre Condeixa-a-Nova”**

1 Condeixa foi um dos locais de passagem dos exércitos franceses durante o período das Invasões Francesas. Qual das Invasões foi aquela que acarretou maiores consequências para a vila?

2 Quando e em que contexto é que passaram as forças francesas por Condeixa?

3 Em Condeixa ainda permanecem edifícios que preservam a memória das Invasões Francesas. Que edifícios são esses e qual o seu destino durante a passagem das forças francesas pela vila?

4 Quais os efeitos da passagem das forças francesas na população de Condeixa?

5 Após a sua retirada de Condeixa, as forças francesas foram, no dia 14 de março,

obrigadas ao combate nas imediações. Onde ocorreu esse combate e qual o seu desfecho?

6 Condeixa-a-Nova ainda preserva a memória das Invasões Francesas. Que atividades têm sido realizadas nesse sentido?

8.2 Resultados

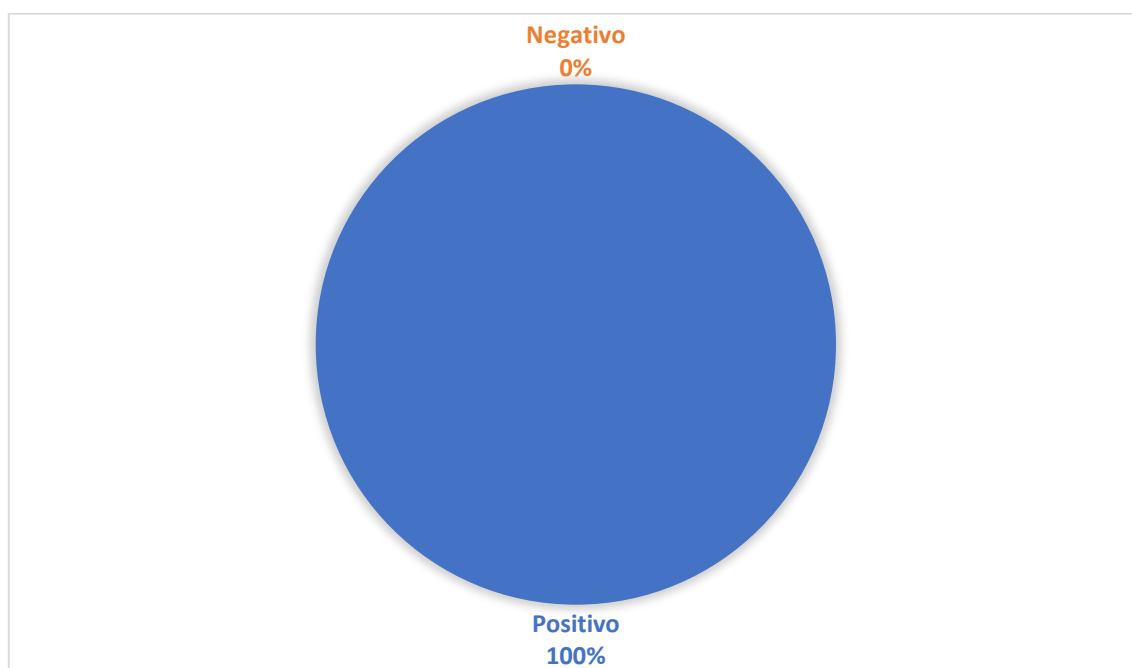
1. Realização das atividades.

	D+Q	C+J+A	E+L	B+P	M+F	G+H	N+O	I+K ²³⁸
1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
2	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
3	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não
4	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
5	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
6	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim

2. Taxa de sucesso

1 Condeixa foi um dos locais de passagem dos exércitos franceses durante o período das Invasões Francesas. Qual das Invasões foi aquela que acarretou maiores consequências para a vila?

Resposta: Terceira Invasão Francesas (1810-1811)

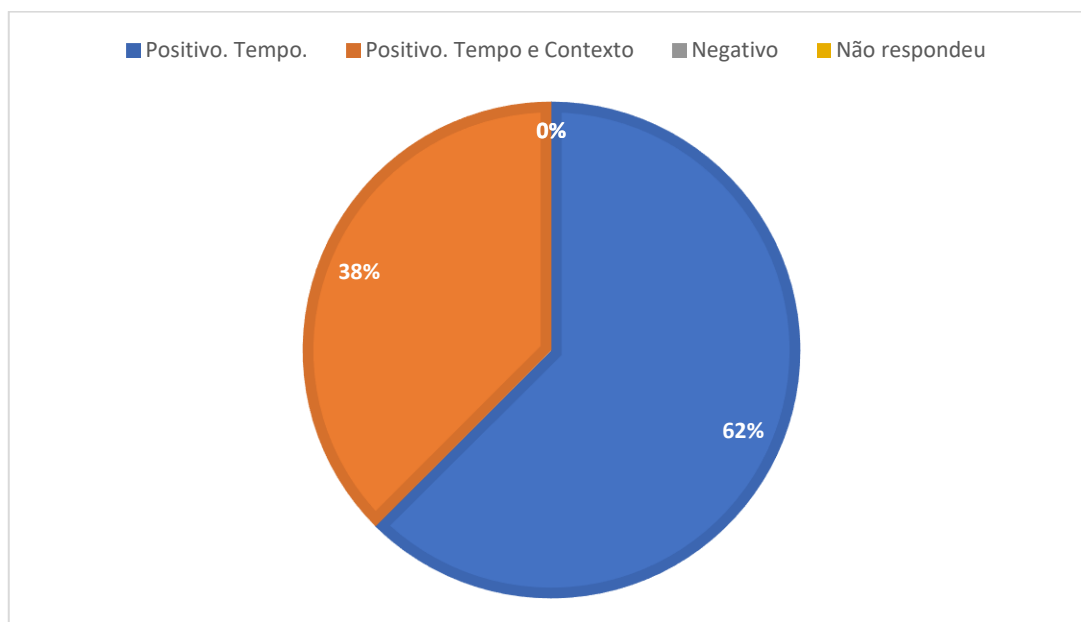


2. Quando e em que contexto é que passaram as forças francesas por Condeixa?

Tempo - 13/14 de março de 1811;

²³⁸ Não entregaram os resultados da atividade.

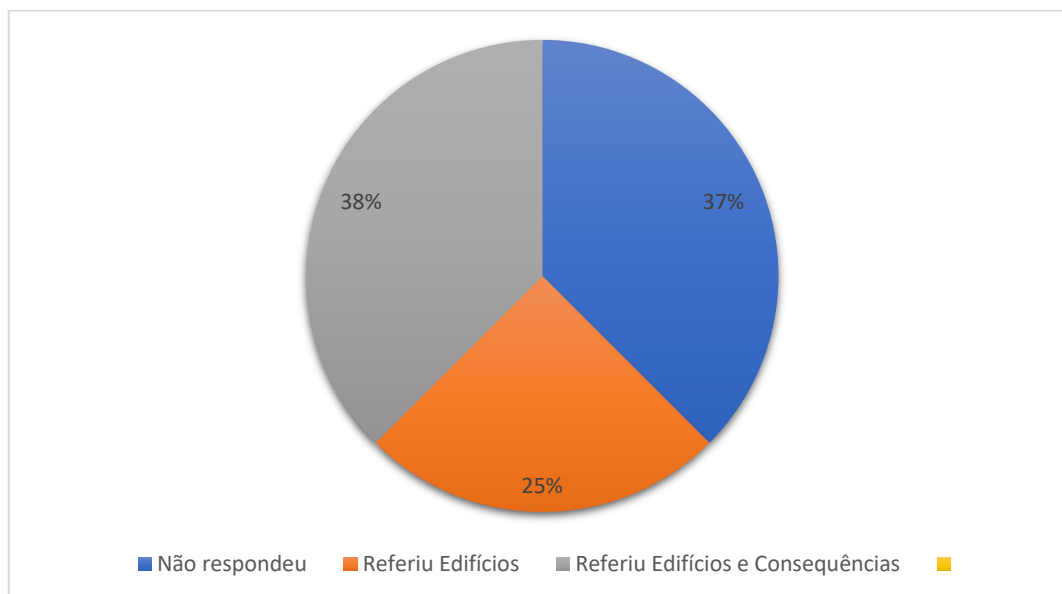
Contexto - Passagem das forças de Masséna após o recuo perante o sistema defensivo das Linhas de Torres.



3. Em Condeixa ainda permanecem edifícios que preservam a memória das Invasões Francesas. Que edifícios são esses e qual o seu destino durante a passagem das forças francesas pela vila?

-Edifícios: Palácio dos Lemos; Palácio dos Figueiredos; Igreja-Matriz;

- Consequências: Palácio dos Lemos (ocupado pelas forças francesas); Palácio dos Figueiredos (destruído); Igreja-Matriz (destruída).

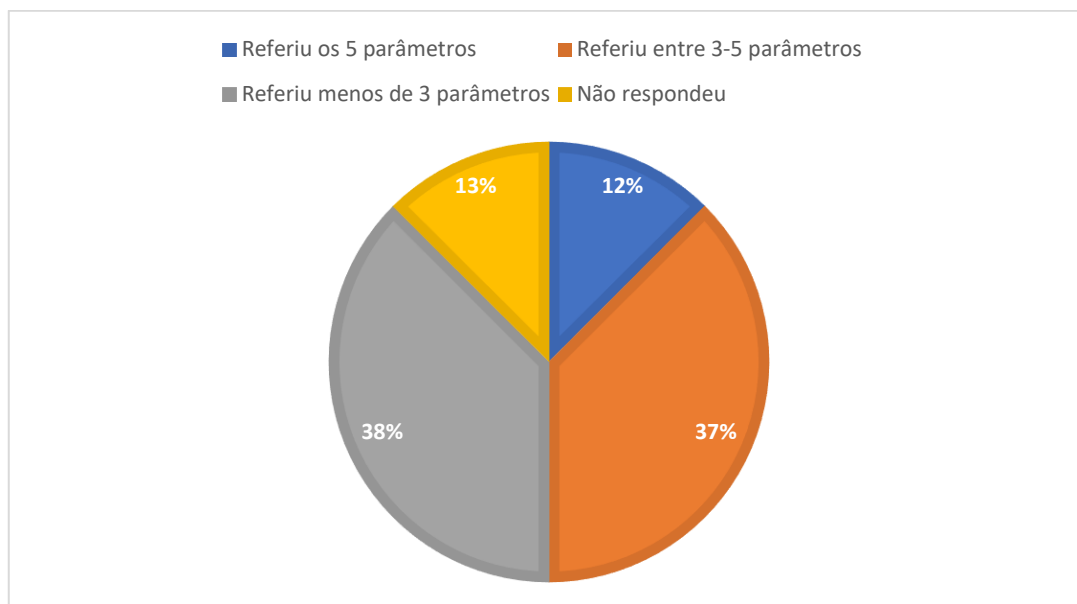


4. Quais os efeitos da passagem das forças francesas na população de Condeixa?

- Baixas Cívicas;

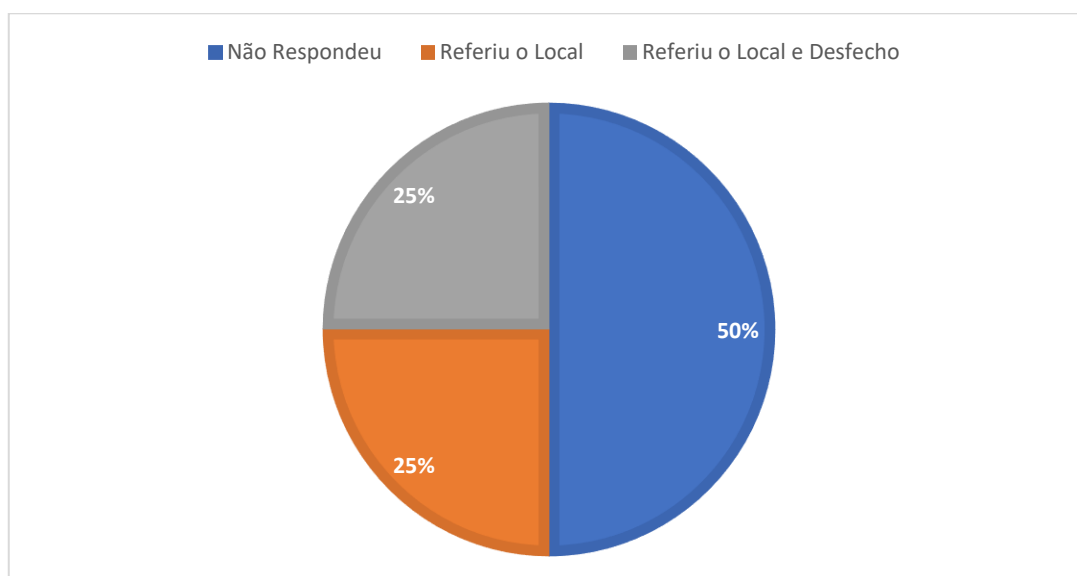
- Abusos por parte das forças francesas;

- Destruição de campos e culturas;
- Epidemia de peste;
- Saques e roubos.



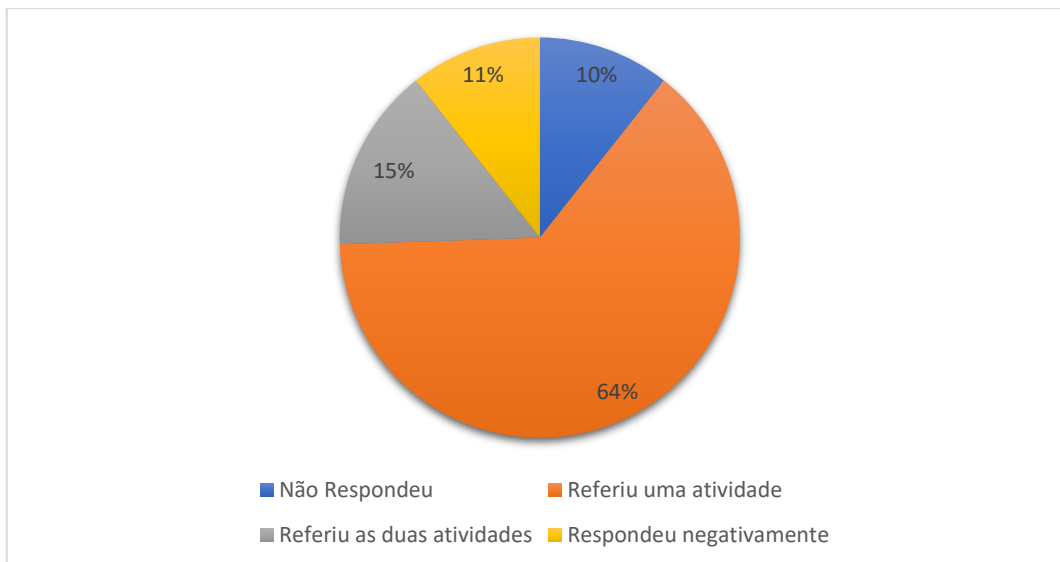
5. Após a sua retirada de Condeixa, as forças francesas foram, no dia 14 de março, obrigadas ao combate nas imediações. Onde ocorreu esse combate e qual o seu desfecho?

- Combate de Casal Novo;
- Vitória das forças anglo-lusas e retirada das forças francesas.



6. Condeixa-a-Nova ainda preserva a memória das Invasões Francesas. Que atividades têm sido realizadas nesse sentido?

- Recriações históricas;
- Evocação dos acontecimentos de 13/14 de março de 1811 na vila.



Anexo 9 Projeto de Investigação

9.1 Critérios de Avaliação

1. Temas do Projeto de Investigação

- 1 – O Bloqueio Continental e a saída da Família Real para o Brasil (B + P)
- 2 – A Primeira Invasão Francesa (D + I)
- 3 – A Segunda Invasão Francesa (G + H)
- 4 – A Terceira Invasão Francesa (F + M)
- 5 – As Linhas de Torres (N + O)
- 6 – A Batalha do Buçaco (C + J)
- 7 – O Incêndio de Condeixa (E + K + L)
- 8 – As Consequências das Invasões Francesas (A + Q)

2. Tabela de entrega de versões:

Grupo	1ª Versão	2ª Versão	Versão Final
1	X (03/03/23)	X (05/03/23)	X (15/03/23)
2	X (25/02/23)	X (25/02/23)	X (15/03/23)
3	0	0	X (15/03/23)
4	X (09/03/23)	0	X (15/03/23)
5	X (06/03/23)	X (13/03/23)	X (15/03/23)
6	X (01/03/23)	X (11/03/23)	X (15/03/23)
7	X (06/03/23)	X (08/03/23)	X (15/03/23)
8	X (05/03/23)	X (12/03/23)	X (15/03/23)

3. Tabela de Observações

Grupo	Observações
1	Trabalho inicial com erros ortográficos e de sintaxe. Desfasamento cronológico nas caixas de texto. Trabalho final entregue e corrigido. Atentaram nas observações feitas pelo docente.
2	Trabalho inicial com erros ortográficos e de sintaxe. Anacronismos nas imagens apresentadas. Atentaram nas observações/sugestões feitas pelo docente. Trabalho final entregue e corrigido.
3	Não entregaram nenhum esboço para correção/revisão. Trabalho final muito incompleto, com erros de ortografia e sintaxe, pouco inovador.
4	Esboço inicial muito vago (/telegráfico). Atentaram nas observações/sugestões feitas pelo docente.
5	Esboço inicial com bastantes erros ortográficos e de sintaxe (problema que não foi resolvido). Atentaram em algumas sugestões do docente. Trabalho final suficiente e entregue.
6	Trabalho inicial com vários erros e pouco cuidado na apresentação. Atentaram nas observações feitas pelo docente. Trabalho final relativamente sólido e entregue.

7	Bom esboço inicial, embora incompleto. Existência de alguns erros ortográficos e de sintaxe. Atentaram nas observações do docente. Trabalho final corrigido e entregue.
8	Primeiro esboço muito telegráfico (copiado do manual). Atentaram nas observações do docente. Trabalho final entregue, embora com algumas falhas.

4. Critérios e Grelha de Avaliação

Grupo	Rigor Científico (8)	Investigação Autônoma (5)	Português (5)	Apresentação Organização (2)	Total
1	6,5	4	3,5	2	16
2	6,5	4,5	4	2	17
3	2	1	1	0,5	4,5
4	7	4	4	2	17
5	5	3	3	1	12
6	6	3,5	3	1,5	15
7	6	4	3	2	15
8	5	2,5	2,5	1	11

9.2 Projeto de Investigação: Versões Finais

1 – O Bloqueio Continental e a saída da Família Real para o Brasil

O BLOQUEIO CONTINENTAL

O QUE FOI?

Foi uma medida imposta pelo imperador francês Napoleão Bonaparte, em 1806, a partir da qual os países europeus estavam proibidos de manter qualquer relação comercial com a Inglaterra.

O objetivo do bloqueio era arruinar a economia inglesa e expandir o domínio da França sobre a Europa.

CRIAÇÃO DO BLOQUEIO CONTINENTAL

O Bloqueio Continental foi criado através de um decreto assinado pelo imperador francês Napoleão Bonaparte, em 21 de novembro de 1806, por meio do qual ordenava que os portos europeus deveriam ser fechados para as embarcações inglesas.

O objetivo principal de Napoleão era arruinar a economia da Inglaterra e possibilitar que a França expandisse o seu mercado consumidor, caso algum país desrespeitasse tal medida, haveria invasão do seu território pelas tropas francesas.



FIM DO BLOQUEIO CONTINENTAL

Em 1812, a Rússia rompeu o Bloqueio Continental, o que ocasionou a invasão das tropas francesas sobre o país.

O combate entre França e Rússia foi desgastante, as tropas francesas, apesar de vencerem a Batalha de Moscou, foram afetadas pelas baixas temperaturas características do inverno russo e pela dificuldade em obter mantimentos para alimentar os soldados.

Com o fim do Império Napoleônico, em 1813, o Bloqueio Continental foi extinto, o que possibilitou que os países europeus voltassem a comercializar com a Inglaterra.

CONSEQUÊNCIAS DO BLOQUEIO CONTINENTAL

As consequências do Bloqueio Continental foram o fortalecimento do império da França na Europa, apesar da rivalidade com a Inglaterra, e o início do processo de independência das colônias portuguesa e espanhola na América.

As ações de Dom João VI em solo brasileiro, como a abertura dos portos às nações amigas e a elevação do Brasil à condição de Reino Unido, aceleraram o processo de independência brasileiro.

TRANSFERÊNCIA DA CORTE PARA O BRASIL

29 DE NOVEMBRO DE 1807

O refúgio no Brasil foi uma manobra do príncipe regente, D. João, para garantir que Portugal continuasse independente quando foi ameaçado de invasão pelo Napoleão Bonaparte.

Para garantir o êxito da transferência, Portugal teve o apoio da Inglaterra, que também auxiliou na expulsão das tropas napoleônicas.



POR QUE A FAMÍLIA REAL VEIO PARA O BRASIL?

Em 1806, Napoleão Bonaparte decretou o Bloqueio Continental determinando que os países europeus fechassem os portos para os navios da Inglaterra..

Portugal não aderiu ao bloqueio continental devido à longa aliança política e comercial com os ingleses e, por este motivo,

Napoleão ordenou a invasão do território português. Antes disso, em 22 de outubro de 1807, o príncipe regente D. João e o rei da Inglaterra Jorge III, assinaram uma convenção secreta que transferia a sede monárquica de Portugal para o Brasil.

Neste mesmo documento, ficava estabelecido que as tropas britânicas se instalariam na lha da Madeira temporariamente.

Por sua parte, o governo português comprometeu-se em assinar um tratado comercial com a Inglaterra após fixar-se no Brasil.

O príncipe regente, Dom João, determinou que toda a família real seria transferida para o Brasil. Também viajariam os ministros e empregados, totalizando 15,7 mil pessoas que representavam 2% da população portuguesa.

EMBARQUE DA FAMÍLIA REAL

Foram necessários oito naus e duas escunas para o transporte. Outros 4 navios da esquadra britânica acompanhavam a corte.

Aos que ficaram foi lhes aconselhado receber de maneira pacífica os invasores para evitar derramamento de sangue.

O general Junot, comandante da invasão, ficou em Lisboa até agosto de 1808 quando foi derrotado pelos ingleses. A partir daí, Portugal era governado pelo Conselho de Regência integrados por fidalgos do reino.



TRAVESSIA E CHEGADA DA FAMÍLIA REAL



A viagem ocorreu em condições insalubres e durou 54 dias até Salvador, onde desembarcou no dia 22 de janeiro de 1808. Na capital baiana foram recebidos com festas e ali permaneceram por mais de um mês.

A chegada no Rio de Janeiro ocorreu no dia 8 de março de 1808, havia poucos alojamentos disponíveis para acomodar a comitiva palaciana e muitas residências foram solicitadas para recebê-los. No entanto, a população interpretou a sigla, ironicamente, como "Ponha-se na Rua".

CONSEQUÊNCIAS DA VINDA DA FAMÍLIA REAL

Com a abertura dos portos, todas as nações amigas de Portugal puderam comercializar com o Brasil, acabando assim com o exclusivo colonial.

Por sua vez, o Rio de Janeiro tornou-se a capital do reino de Portugal e foram realizados melhoramentos e levantados novos edifícios públicos na cidade.

D. João também abriu a Imprensa Régia, de onde surgiu a Gazeta do Rio de Janeiro.

Foram criadas instituições como:

- Real Academia Militar (1810),
- Jardim Botânico (1808),
- Real Fábrica de Pólvora (1808),
- Banco do Brasil (1808),
- Laboratório Químico-Prático (1812)



VIDA CULTURAL

A arte, contudo, está entre os setores que mais recebeu impacto da transferência da corte. A Real Biblioteca de Portugal foi transferida integralmente de Lisboa para o Rio de Janeiro, em 1810.

O acervo inicial, de 60 mil volumes, era composto por livros, mapas, manuscritos, estampas e medalhas e foi a origem da atual Biblioteca Nacional.

Para o entretenimento dos integrantes da corte, foi fundado, em 1813, o Real Teatro São João, onde atualmente encontra-se o Teatro João Caetano.

2 – A Primeira Invasão Francesa

A primeira Invasão Francesa (1807-1808)

A primeira invasão francesa ocorreu entre 1807-1808 e foi comandada pelo general Jean-Andoche Junot

A Primeira invasão francesa a Portugal, introduz-se inicialmente, no plano de Napoleão Bonaparte para impor o Bloqueio Continental a toda a Europa (1806), pretendendo acabar com o poder económico e Militar do Reino Unido; posteriormente enquadra-se na dinâmica expansionista da França Napoleónica.

01



Levou à saída da família real portuguesa para o Brasil, tendo esta sido interpretada como uma fuga, mas foi igualmente uma decisão estratégica para proteger a realeza e manter a soberania popular.

02



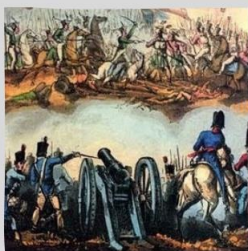
Parte do exército Português foi incorporado no exército Francês, tendo posteriormente os Franceses lançado um pesado imposto sobre os Portugueses.

03



A Inglaterra veio auxiliar os Portugueses para assegurar uma posição estratégica no Atlântico e ocupou a ilha da Madeira (1807).

04



A saída corte levou à criação de um Conselho de Regência, que acabou por ser extinto por Junot, em 1808.

05



Em 1808, o duque de Wellington derrotou as forças Francesas nas Batalhas da Rolíça e do Vimeiro e a assinatura da Convenção de Sintra, que levou os Franceses derrotados a abandonarem Portugal, terminando assim esta invasão.

06



A batalha da Rolíça foi o primeiro confronto entre as forças anglo-lusas e as forças francesas.



07

Sairam vitoriosas as forças anglo-lusas, contudo, o objetivo francês foi alcançado (atrasar o avanço de Wellesley) e quebrou o mito da invencibilidade das tropas de Napoleão.

Na batalha do Vimeiro, a vitória foi novamente anglo-lusa, e Junot foi obrigado a retirar de Portugal colocando, assim, fim à Primeira Invasão Francesa e Lisboa é cedida aos ingleses.

08



Na tarde de 22 de agosto de 1808, depois das sucessivas derrotas do exército francês nas batalhas da Rolíça e do Vimeiro, Junot envia o General Kellermann a apresentar-se no quartel-general do exército britânico, a fim de pedir treguas, assinando-se a Convenção de Sintra



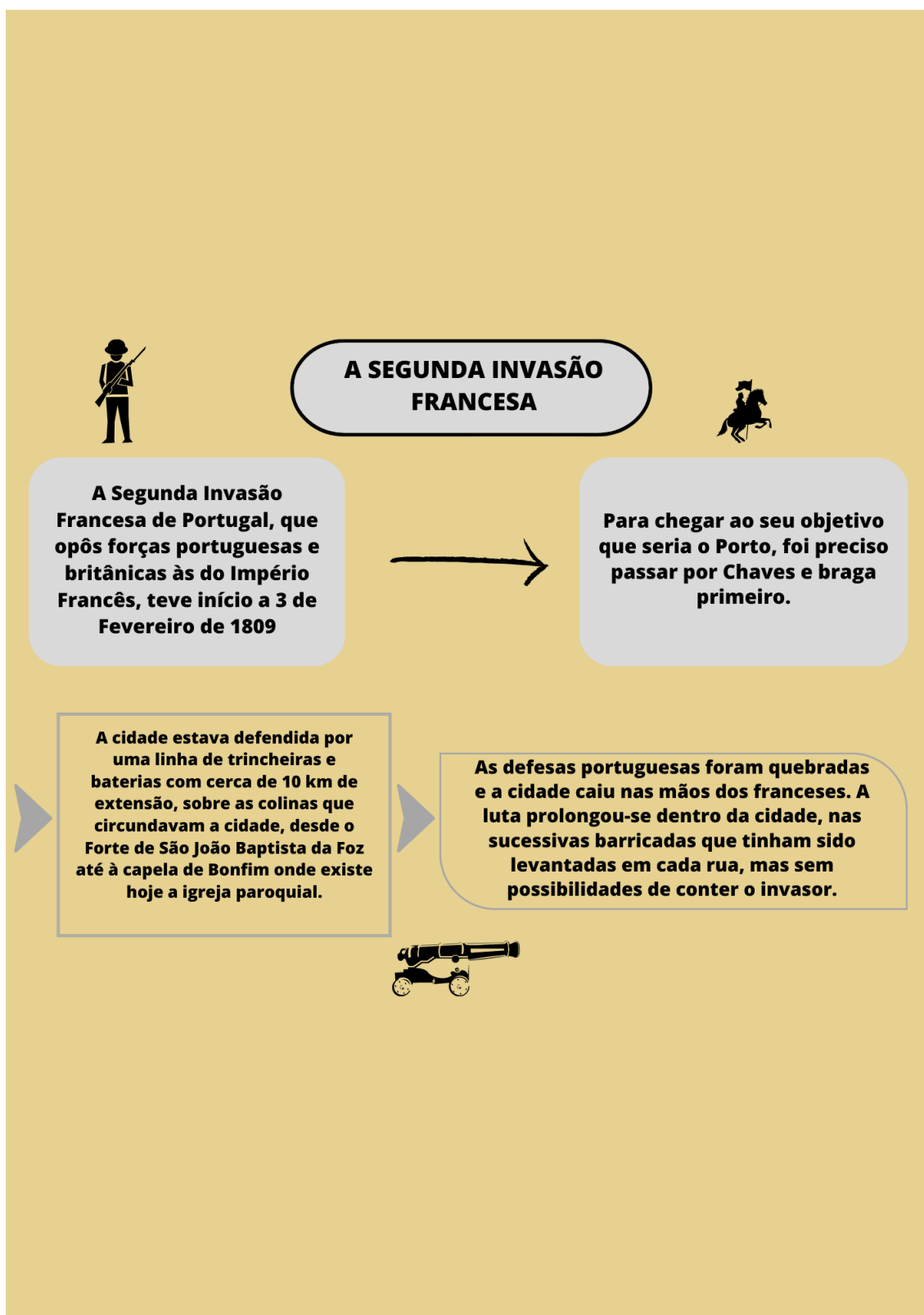
09

A chegada da família real ao Brasil mudou completamente as estruturas sociais, econômicas e políticas do Brasil, mudanças essas que duram até hoje. Mas todo esse movimento causou impactos negativos na população: Junot lançou altos impostos, e começaram a ser roubados os palácios e as igrejas

10



3 – A Segunda Invasão Francesa



4 – A Terceira Invasão Francesa

Invasões Francesas (1807–1811)

Terceira invasão (1810–1811)

1

Contextualização

Após a **retirada** da unidade militar do general **Soult** para Galiza, **Napoleão** nomeou o marechal **André Massena** comandante do novo “**Exército de Portugal**”, constituído por três corpos de exército, cerca de **65 000** homens. Massena era um dos marechais de mais elevada reputação no **Império Francês**. Iniciando a 3ª invasão francesa em 1810, depois de um metucioso **posicionamento estratégico** na “Cidade Rodrigo”.

2

Sinopse

A **3ª Invasão** ocorreu em 1810 e foi comandada pelo **General Massena** que inicia o ataque à Vila de Almeida.

O 1º confronto entre os exércitos **francês** e **anglo-português** deu-se na Serra do Buçaco, na conhecida Batalha do Buçaco a 27 de Setembro com a derrota do invasor que, mesmo assim, não se retirou e conseguiu chegar a **Coimbra** avançando para o Sul. Detido diante das Linhas de Torres, viu-se obrigado a retirar. Também ficou notória a política de **terra queimada** implementada pelos ingleses: evacuação total das povoações com **destruição** de searas e recursos naturais, com o objetivo de vencer o inimigo pela **fome**. Sendo perseguido pelas tropas anglo-lusas até Espanha, abandonando definitivamente **Portugal**.

Considerada a invasão mais **violenta**, pelo nº de **assassinios**, violações e maus-tratos infligidos à população civil, destruição de campos agrícolas e aldeias, **pilhagem sistemática** das cidades e vilas, fugas em pânico de multidões.

Invasões Francesas (1807-1811)

Terceira invasão (1810-1811)

3

Batalha do Buçaco (1810)

A batalha do Buçaco teve lugar em Setembro de 1810 e foi a **primeira derrota** francesa durante a terceira invasão. Apesar das baixas o **marechal Massena** continuou o caminho para Lisboa e sendo detido nas Linhas de Torres.

A batalha do Buçaco, é considerada a "**mãe**" das guerras napoleónicas em Portugal.



4

Linhas de Torres Vedras

As linhas de Torres Vedras (sistema de **três linhas de fortificação** defensivas da cidade de Lisboa) foram mandadas construir pelo **Duque de Wellington**, com o objetivo de travar uma possível 3ª invasão, e que as forças napoleónicas chegassem a **Lisboa**.



Linhas de Torres Vedras

Invasões Francesas (1807–1811)

Terceira invasão (1810–1811)

5

O caso de Condeixa-a-Nova

Condeixa-a-Nova sofreu de destruição de campos agrícolas, **incêndios**, violação, **pilhagem** constante. A maioria dos palácios foi arrasada. Relativamente ao **Palácio Sotto Mayor**: tendo escapado praticamente incólume à **devastação** de que grande parte da vila foi alvo, nasceram suspeitas quanto à fidelidade do seu proprietário, Manuel Ramalho, apontando-se uma **aliança estratégica** com o quartel de Massena como a causa provável para a conservação do palácio.

No dia 14 de março, de 1811, no lugar de **Casal Novo**, a retaguarda do exército francês, na sua retirada de Portugal, foi atacada por tropas **anglo-portuguesas**.



6

A Batalha da Redinha (1811)

O Combate de Redinha foi travado no dia 12 de Março de 1811 durante a **retirada de Massena**, no final da terceira invasão francesa de Portugal. Este combate insere-se no conjunto de **ações retardadoras** executadas pelas tropas francesas sob o comando do **Marechal Ney**.

5 – As Linhas de Torres

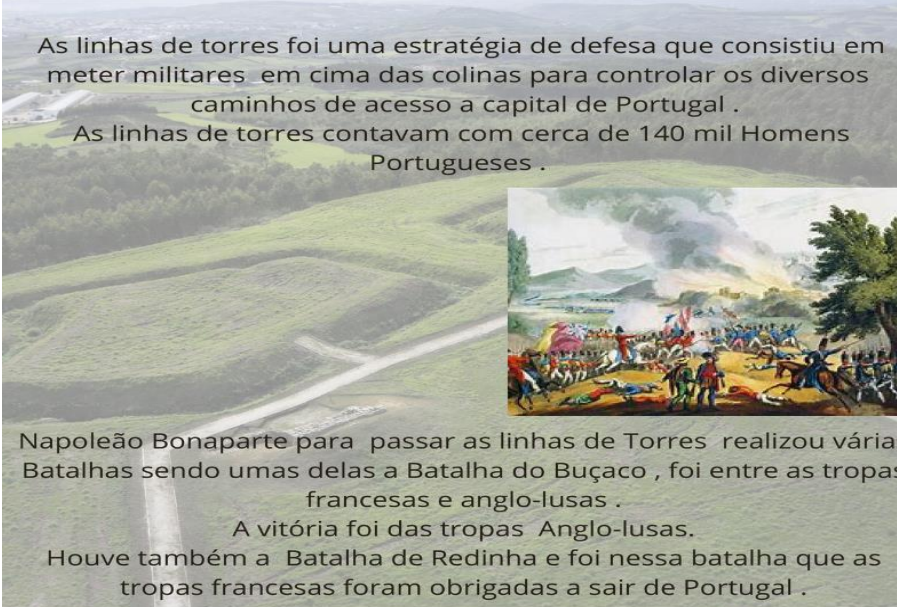
AS LINHAS DE TORRES

As linhas de torres foram criadas para defesa de Portugal na terceira invasão que foi desde 1810 -1811 e foi orientada pelo General André Masséna , quando Napoleão Bonaparte tentava invadir Portugal .




As linhas de torres foram uma tentativa de defesa da cidade de Lisboa ,são três linhas de torres estendidas pelo oceano Atlântico e o rio Tejo (com mais de 85 km) , foram mandadas construir pelo Duque de Wellington em Outubro de 1809 .


As linhas de torres foi uma estratégia de defesa que consistiu em meter militares em cima das colinas para controlar os diversos caminhos de acesso a capital de Portugal .
As linhas de torres contavam com cerca de 140 mil Homens Portugueses .



Napoleão Bonaparte para passar as linhas de Torres realizou várias Batalhas sendo umas delas a Batalha do Buçaco , foi entre as tropas francesas e anglo-lusas .
A vitória foi das tropas Anglo-lusas.
Houve também a Batalha de Redinha e foi nessa batalha que as tropas francesas foram obrigadas a sair de Portugal .



Depois destes combates , as tropas de Napoleão perderam o impacto ao atacar Portugal , reconhecendo que era impossível passar as Linhas de Torres .
A 15 de novembro de 1810, o Genera André Masséna ordena a retirada das tropas francesas, tendo início a derrota de Napoleão Bonaparte , que foi a 18 de junho de 1815 na batalha de Waterloo.
Napoleão passou os últimos seis anos da sua vida confinado na ilha de Santa Helena e na Europa.



6 – A Batalha do Buçaco

Batalha do Buçaco

A batalha do buçaco aconteceu em Setembro de 1810 e sendo que foi primeira derrota do exército francês durante a terceira invasão. Na serra do buçaco.

28 DE JULHO DE 1809

ANTES DA BATALHA DO BUÇACO

wellesley confrontou o exército francês em toledo. (província espanhola) Após essa batalha as tropas de André Masséna dirigiam-se para Portugal. Voltando Portugal por ficar mais uma vez perante a ameaça do exército francês

TROPAS CONSTITUINTES

Lado anglo-luso	Lado francês
26.843 britânicos	65.050
25.429 portugueses	franceses



Palácio do Buçaco



Batalha do Buçaco

No dia 21 de Setembro o general Wellington escolheu a serra do Buçaco para enfrentar as tropas francesas. A Serra do Buçaco tem quase 15 km de comprimento e devido ao seu declive acentuado dificulta o seu acesso, dando assim vantagem às tropas anglo-lusas naquela época.



A maior parte das tropas encontravam-se em posições longe da vista dos franceses e foi esta uma das causas, que levaram Massena a considerar estar apenas perante uma força muito inferior ao que era na realidade.



Massena, tendo subestimado a força anglo-lusa, avançou com alguma falta de cuidado, às 5h45 do dia 27 avançando contra as tropas apareceram a sair de um denso nevoeiro para atacarem. Pelas 6h30, as tropas anglo-lusas já tinham repellido as tropas francesas.


A batalha de Buçaco teve uma grande importância visto que exerceu uma campanha moral nos exércitos contrários.


- O **exército anglo-luso** que perdeu o medo às "águias napoleónicas".
- Os **ingleses** reconheceram que os soldados portugueses eram dignos e que com eles podiam e deviam contar no caso de guerras futuras.
- Os **franceses** reconheceram que não eram invencíveis ao medirem-se com as tropas inimigas, que até então tinham desmoralizado.

7 – O Incêndio de Condeixa

A Invasão Francesa em Condeixa

AS CONSEQUÊNCIAS À NIVEL MATERIAL E HUMANO





INTRODUÇÃO

A Terceira Invasão Francesa teve início em Julho de 1810 e terminou em Abril de 1811, com a retirada das forças francesas para Ciudad Rodrigo. O exército invasor era o maior dos que já tinham invadido Portugal, em 1807 sob o comando de Junot e 1809 sob o comando de Sout. O comandante deste exército, o marechal Massena, era um dos mais conceituados marechais de França.

Como as forças de Masséna alcançaram Condeixa?

Após o Combate da Redinha, Ney retirou para a posição de Condeixa onde a estrada Leiria – Coimbra cruza com outra estrada que conduz a Ponte de Mucela e à fronteira espanhola.

Quando as tropas de Wellington abordaram a posição de Condeixa, fizeram-no de forma idêntica ao que tinha sucedido nos combates anteriores. Como Ney tinha de retirar, não para a retaguarda mas para a sua esquerda (na direcção da fronteira) por forma a seguir o VIII CE, antes que as suas forças fossem envolvidas e ficasse isolado do resto do exército, deitou fogo a Condeixa e marchou em direcção a Casal Novo, a cerca de 8 Km a Este.

AS CONSEQUÊNCIAS HUMANAS

elevado número de assassinios, violações e maus-tratos infligidos à população civil

pilhagem sistemática das cidades e vilas e fugas em pânico de multidões

→ morreram às mãos dos soldados 3 mil pessoas

→ destruição de campos agrícolas e aldeias

→ A imagem de Napoleão foi manchada irremediavelmente no imaginário popular, apesar de alguns nas elites defenderem as suas ideias

O povo de Condeixa sofreu muitos impactos com a invasão francesa, algumas consequências foram citadas acima. Mas não houve só impactos humanos, muitos edifícios e palácios foram alvos de ataques.

AS CONSTRUÇÕES QUE FORAM ATACADAS E SOFRERAM MAIOR DESGASTE

Palácio do Conde de Podentes

Edifício do século XVIII, foi até 1834 convento de frades antoninos-franciscanos que davam apoio a religiosos com problemas psiquiátricos. Um facto ainda hoje lembrado pela população que designa este palácio por "hospício".



Palácio dos Sás

Aquele que foi um dos maiores e mais imponentes palácios do país - com uma fachada rasgada por 23 janelas que se estendia por toda a atual Praça da República - acabou por ser também uma das construções de Condeixa mais atingidas pelas invasões francesas.

Palácio dos Figueiredos

(ATUAL CÂMARA MUNICIPAL)

Casa senhorial seiscentista, ficou em ruínas aquando da terceira invasão francesa. No século XIX foi recuperada, respeitando a sua arquitetura e traçado originais.



Igreja Matriz

Concluído provavelmente no ano de 1543, o templo viria a ser saqueado e incendiado em 1811, aquando das invasões francesas. A sua reconstrução, em 1821, alterou-lhe o traçado conferindo o recorte neoclássico que ainda hoje apresenta.

Palácio Sotto Mayor

Tendo escapado praticamente incólume à devastação de que grande parte da vila foi alvo, nasceram especulações e avolumaram-se suspeitas quanto à fidelidade do seu proprietário, Manuel Pereira Ramos de Azeredo Coutinho Ramalho, à causa nacional, apontando-se uma sua aliança estratégica com o quartel de Massena como a causa provável para a conservação do palácio.



8 – As Consequências das Invasões Francesas



AS CONSEQUÊNCIAS DAS INVASÕES FRANCESAS

HISTÓRIA

QUAIS FORAM
AS
CONSEQUÊNCIAS
DAS INVASÕES

Às invasões francesas em Portugal

A primeira invasão francesa em Portugal, insere-se no plano Napoleão Bonaparte para impor o bloqueio continental a toda a Europa em 1806. Visando por fim com o poder económico e militar do Reino Unido, e também por outro lado, enquadrar-se na dinâmica expansionista da França napoleónica. Nas três invasões, ocorridas entre 1807 e 1811, causou devastação do território português, grandes perdas humanas, materiais e desarticulação do sistema económico português e, antecedentes das Revoltas Liberais em Portugal.

AS INVASÕES FRANCESAS
EM PORTUGAL

O fim da monarquia absoluta em Portugal

As invasões francesas puseram fim a Portugal, que foi uma monarquia absoluta com um império transcontinental no início do século XIX. Destacava-se o Brasil e o Atlântico como o centro da economia lusa.

A DEGRADAÇÃO DA ECONOMIA E
DA POLÍTICA

Foi com a corte no Brasil, a guerra no continente e a presença inglesa, que a situação económica e política degradou-se levando à revolução de 1820.

Face à guerra europeia, Napoleão decretou o bloqueio continental. Portugal ficou num dilema.

AS CONSEQUÊNCIAS

Portugal ficou num dilema. Ao aceitar o bloqueio, indispunha-se com a sua aliada de séculos (Inglaterra) e punha em causa a economia. Ao rejeitar, seria guerra com a França. Portugal tentou negociar evitando a invasão, mas não conseguiu. Durante três anos Portugal lutou contra três invasões francesas e as consequências da invasão deixaram o país arruinado. A agricultura e a indústria sofreram golpes brutais mas o maior impacto foi no comércio com o Brasil. Foi com a chegada do príncipe D. João à colónia e a abertura dos portos brasileiros ao comércio internacional, foi o fim da exclusividade comercial do Brasil com Portugal.

A Necessidade de defesa do reino obrigou a intervenção do exército inglês e a sua permanência em Portugal, depois da derrota dos franceses, torna-se geradora de descontentamento. A prepotência dos dirigentes britânicos leva alguns oficiais portugueses a conspirarem. E a criação do Sinédrio, associação secreta, criada no Porto, que tinha como objetivo fazer uma revolução para instaurar o Liberalismo em Portugal e pôr fim ao domínio dos Ingleses.



Anexo 10 Ficha de Avaliação

10.1 Enunciado

Grupo 1

1 **Lê** atentamente o documento:

Doc.1. As Invasões Francesas em Portugal, segundo o Marquês de Fronteira e d'Alorna (1861).

No início de 1807, a residência da Corte era em Mafra [...]. Em dezembro desse ano, [...] o exército francês [chefiado por Junot] já estava em Vila Franca e S. A. embarcava no cais de Belém [...], na sua longa viagem para o Brasil.

A reação contra os franceses estava na mente de todos. Havia manifestações a favor da dinastia de Bragança e da nacionalidade. [...] Pela primeira vez ouvi falar em movimentos revolucionários nas províncias [...]. Os nossos aliados ingleses, aproveitando os movimentos populares, desembarcaram em força considerável, aumentando, ao mesmo tempo, a esquadra que bloqueava o Tejo [...].

[Em 1809], o marechal Soult invadiu Portugal e ocupou a cidade do Porto. [...] Pela segunda vez veio a Portugal Sir Wellesley, comandante-chefe das forças britânicas e portuguesas, trazendo consigo o marechal Beresford para tomar o comando do exército português. [...]

[Em 1810, os franceses, chefiados pelo] marechal Massena, invadiram Portugal. [...] Em 1811, viram-se obrigados a retirar. [...] Por tudo tem passado este desgraçado país!

*Memórias do Marquês de Fronteira e d'Alorna ditadas por ele próprio em
1861 (adaptado)*

1.1 **Indica** os acontecimentos que motivaram a partida da Corte real para o Brasil (1. 2-3).

1.2 **Transcreve** do texto uma afirmação que indique a postura tomada em Portugal em relação à presença das forças francesas.

1.3 **Refere** três consequências políticas das Invasões Francesas.

1.4 **Lê** atentamente as afirmações seguintes sobre a situação de Portugal no decurso das Invasões Francesas. **Indica** aquelas que são falsas e **justifica** a tua resposta.

a) De todas as Invasões, aquela que demonstrou ser a mais calamitosa para a população foi a Terceira Invasão

- b) Com as Invasões Francesas a indústria e o comércio de Portugal continental cresceram graças ao investimento estrangeiro.
- c) Com a passagem das forças francesas, muitos sítios e localidades foram pilhados, tendo os seus bens sido levados para França.
- d) Devido à política da *terra queimada*, a zona centro de Portugal não sofreu o impacto destrutivo da guerra.
- e) Após a retirada dos exércitos franceses o governo de Portugal foi entregue às autoridades portuguesas.

Grupo 2

2 Atenta nos Documentos 2 e 3.

Doc. 2. O Incêndio de Condeixa a 13 de março de 1811, pelas tropas francesas.

Foi nesse dia 13 que as tropas de Massena evacuaram Condeixa-a-Nova e os seus arredores, [...] tendo Ney, ao abandonar a vila, mandado deitar-lhe fogo, que se estendeu a 40 edifícios, incluindo a igreja matriz. Os seus palácios e principais casas, foram devoradas pelo incêndio, depois de ter sido pouco antes saqueada pela soldadesca indisciplinada e ébria. [...]

Pode afirmar-se, sem receio, que Condeixa-a-Nova foi a localidade mais martirizada com as invasões francesas; ainda hoje delas se evocam horrorosas cenas emocionantes e trágicas.

As labaredas iluminaram a Vila em clarões de tragédia, erguendo-se altas em policrómica e bárbara beleza. Avistavam-se de todos os lugares em redor e aumentava, naquela noite escura e chuvosa, o pavor que dominava todas as almas, [...]

Logo depois, desenvolveu-se na região uma epidemia, roubando vidas a seguir ao roubo de fazenda, do trigo do celeiro e do ouro das arcas, das casas que eram abrigo e dos animais que eram riqueza.

[...] As inclemências suportadas pela população, deram causa à peste e ao seu alastramento por todo o concelho. Fizeram centenas e centenas de vítimas. É que, com a calamidade da Guerra, vêm sempre a Fome, a Peste e a Morte, quádruplo flagelo a esmagar as pobres gerações que tenham a infelicidade de a experimentar.

Augusto Santos Conceição, *Condeixa-a-Nova*, 1983, 297-299 (adaptado)

Doc. 3 O Património de Condeixa-a-Nova e as Invasões Francesas

A



B



C



2.1 **Situa**, no contexto das Invasões Francesas, o acontecimento descrito no Documento 2.

2.2 **Identifica** os edifícios presentes no Documento 3, e o seu destino aquando da passagem das forças de Massena por Condeixa-a-Nova.

2.3 **Indica** as consequências da passagem dos exércitos franceses por Condeixa-a-Nova junto da população local. **Fundamenta** a tua resposta com excertos retirados do Documento 2.

10.2 Grelha de Avaliação

Questão	1.1	1.2	1.3	1.4	Total
Cotação	30	15	30	20	95
Discente					Total
A	0	15	10	15	40
B	10	15	10	5	40
C	0	5	25	10	40
D	10	10	10	10	40
E	25	15	20	20	80
F	20	15	15	10	65
G	15	0	10	15	30
H	10	15	20	20	65
I	10	15	10	10	50
J	15	5	0	15	35
K	0	5	0	5	10
L	20	15	0	10	45
M	20	15	25	15	75
N	0	10	20	10	40
O	20	15	25	10	70
P	25	15	15	15	70
Q					

Questão	2.1	2.2	2.3	Total
Cotação	25	30	50	105
Discente				Total
A	20	25	35	80
B	25	15	25	65
C	25	15	30	70
D	5	10	20	35
E	25	15	35	75
F	25	15	35	75
G	25	10	25	60
H	25	20	25	70
I	10	20	25	55
J	25	15	30	70
K	25	15	25	65
L	20	20	20	60
M	25	15	25	65
N	25	20	30	75
O	25	15	30	70
P	25	25	25	75
Q				

Grupo	1	2	Total
Cotação	95	105	105
Discente			
A	40	80	120
B	40	65	105
C	40	70	110
D	40	35	75
E	80	75	155
F	65	75	135
G	30	60	100
H	65	70	135
I	50	55	100
J	35	70	105
K	10	65	75
L	45	60	105
M	75	65	140
N	40	75	115
O	70	70	140
P	70	75	145
Q			

Anexo 11 Atividades Extracurriculares

11.1 Workshop de Alimentação



11.2 O GREHC invade a escola



11.3 Exposição “As Invasões Francesas... Condeixa na Rota das Invasões”



Anexo 12 Questionário Final: “História Local: Porquê/Para quê?”

12.1 Questionário

História Local: Porquê?/Para quê?

Nº: _____

1. Que acontecimentos relacionados com a História de Condeixa-a-Nova consegues identificar?

2. Como consideras, em termos de **utilidade**, os conhecimentos que adquiriste sobre História Local no contexto da disciplina de História? Justifica a tua resposta.

Pouco Útil

Muito Útil

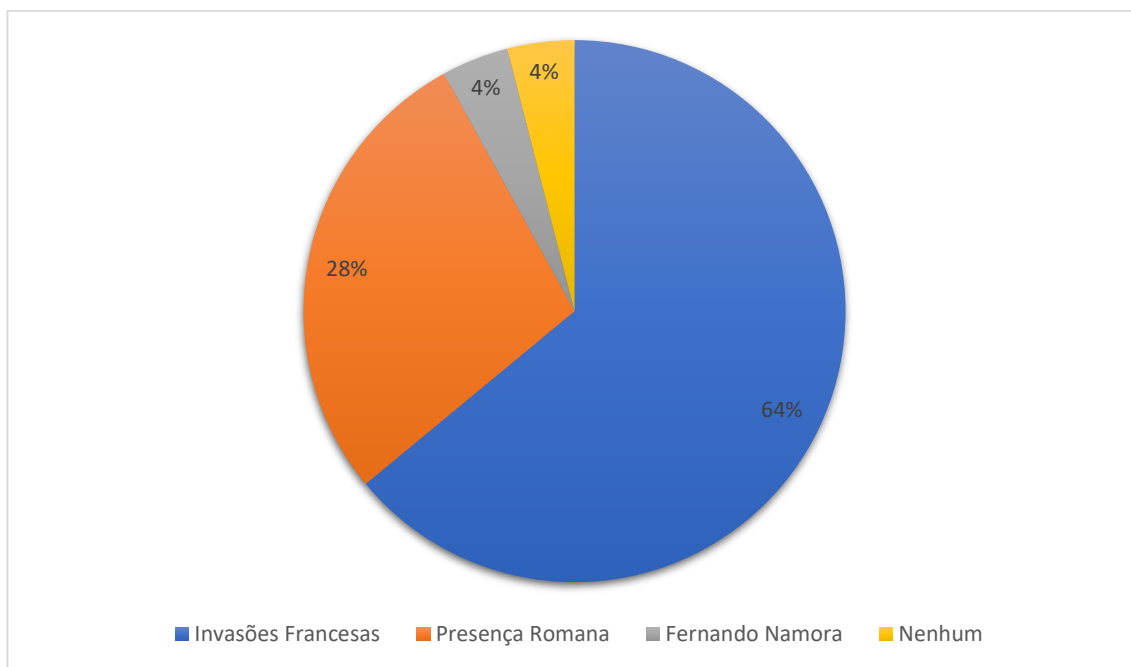
										0
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

3. Como consideras, em termos de **interesse**, os conhecimentos que adquiriste sobre História Local no contexto da disciplina de História. Justifica a tua resposta.

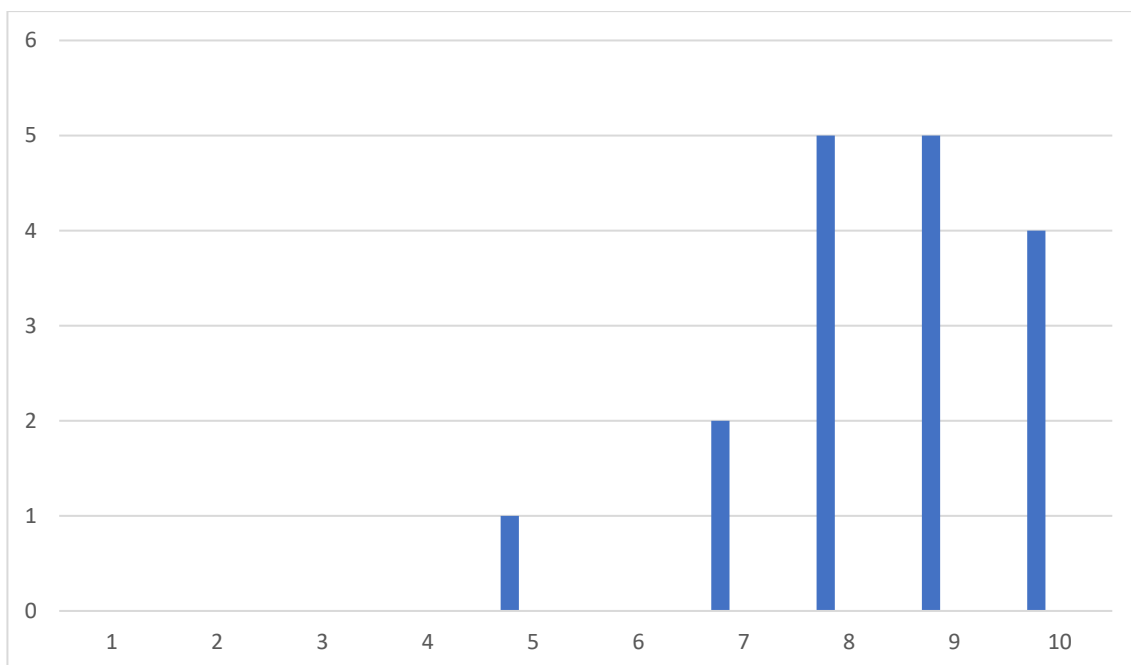
Pouco Interessante	Muito								
Interessante									
									0
<p>4. Consideras importante o estudo de temas de “História Local” em contexto escolar? Se sim, explica por palavras tuas.</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>									
<p>5. Como consideras a importância da História Local no contexto da disciplina de História A?</p>									
Pouco Relevante	Muito								
Relevante									
									0
<p>6. Consideras que o estudo da História Local constitui uma mais-valia para ti, enquanto membro da comunidade escola e futuro cidadão? Justifica a tua resposta.</p>									

12.2 Dados

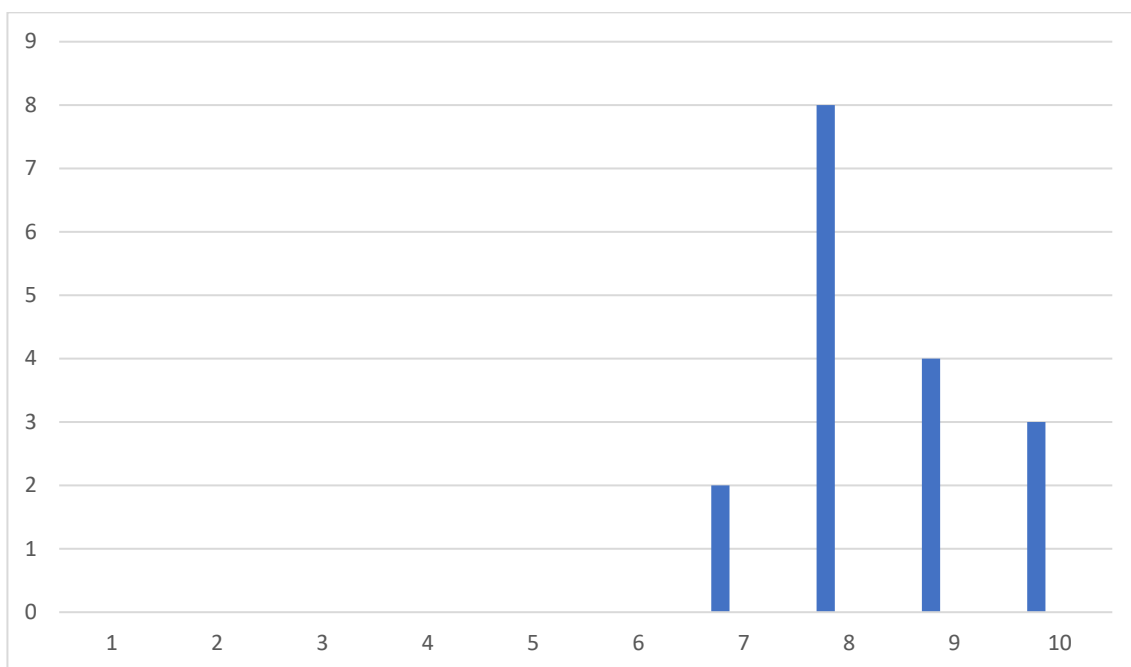
1. Que acontecimentos relacionados com a História de Condeixa-a-Nova consegues identificar?



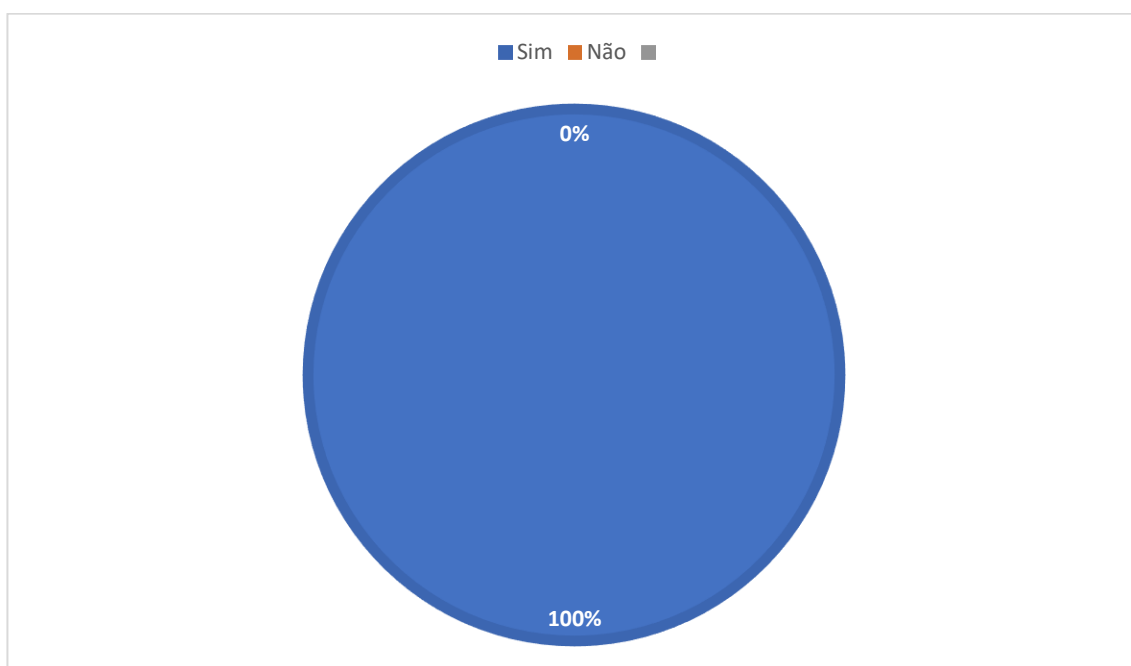
2. Como consideras, em termos de **utilidade**, os conhecimentos que adquiriste sobre História Local no contexto da disciplina de História? Justifica a tua resposta.



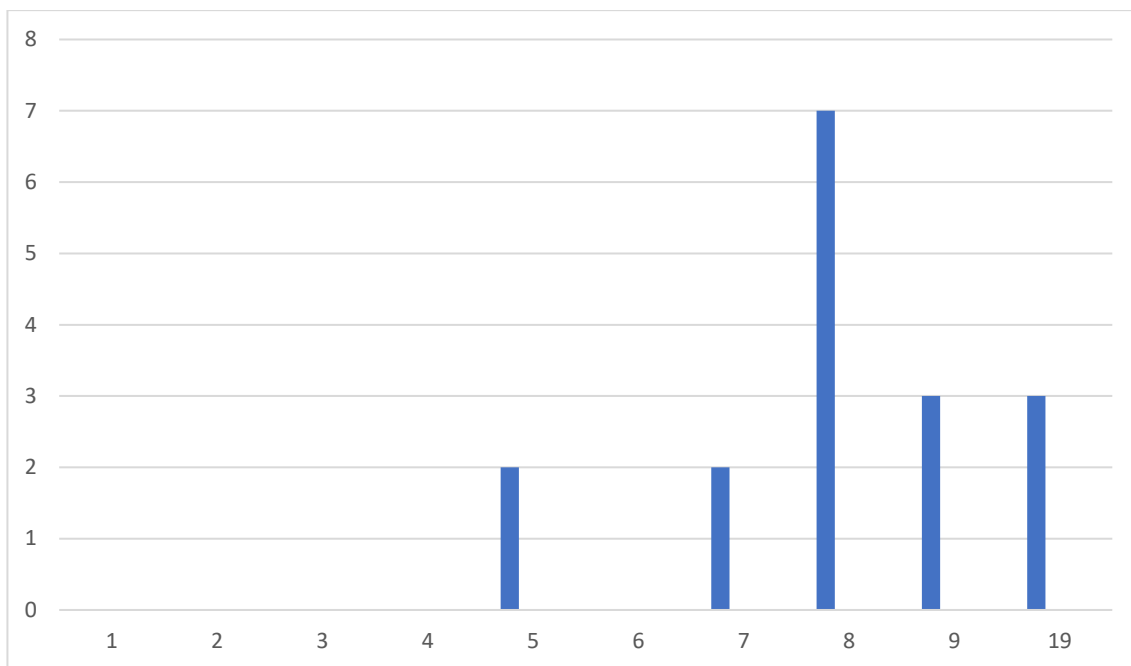
3. Como consideras, em termos de **interesse**, os conhecimentos que adquiriste sobre História Local no contexto da disciplina de História. Justifica a tua resposta.



4. Consideras **importante** o estudo de temas de “História Local” em contexto escolar?
Se sim, explica por palavras tuas.



5. Como consideras a **importância** da História Local no contexto da **disciplina de História A**?



6. Consideras que o estudo da História Local constitui uma mais-valia para ti, enquanto membro da comunidade escola e futuro cidadão? Justifica a tua resposta

