

I Oficina didática

7

1 Algumas propostas metodológicas

- 1.1 Flexibilidade da gestão curricular 8
- 1.2 Experiências de aprendizagem colaborativas e/ou autorreguladas 9

2 Recursos e sugestões de exploração

- 2.1 Comentário de documentos 17
 - A. Documentos escritos 17
 - B. Documentos iconográficos 23
 - C. Esquemas/Diagramas 29

- 2.2 Recursos digitais 31
 - A. Construção e exploração 31
 - B. Lista de recursos multimédia incluídos no projeto *História oito* 40
- 2.3 Filmes históricos 42
 - A. Leitura e exploração 42
 - B. Exemplo de roteiro de leitura 43
 - C. Algumas sugestões de filmes históricos 45
- 2.4 Visitas de estudo 50
 - A. A visita de estudo como estratégia didática 50
 - B. Guião e ficha de registo para uma visita de descoberta 56
 - C. Sugestões de locais a visitar 63

II Documentos oficiais

67

1 Programa de História do 8.º ano vs. Metas Curriculares

68

2 Documento de apoio às Metas Curriculares de História

82

III Planificações

85

1 Planificação anual

86

2 Planos por subdomínio, divididos por aula (com sugestões bibliográficas/ outros recursos)

89

IV Avaliações

157

1 Ficha de diagnóstico

158

2 Fichas de avaliação

162

V Sugestões de respostas

197

O projeto *História oito*

Este projeto pedagógico, embora inserido numa linha de continuidade com os projetos que os autores publicaram anteriormente, resulta de uma ampla revisão, de numerosos ajustamentos e do alargamento do campo de experiências e recursos que são oferecidos a alunos e a professores.

Sem operar um corte radical com os conteúdos e as práticas precedentes, foi intenção multiplicar essas experiências de aprendizagem e os materiais destinados aos alunos e aos professores, respeitando os dois documentos curriculares de referência – o **Programa de História** e as **Metas Curriculares**, homologadas em abril de 2013.

O projeto pedagógico *História oito* é composto por dois conjuntos de materiais, um destinado ao aluno, outro ao professor.

1. Materiais destinados ao aluno

- *Manual*
- *Saber & fazer +*
- *Caderno de atividades*
- *e-Manual do aluno*

1.1 *Manual*

O Manual, como é óbvio, constitui a componente essencial do projeto, onde se definem as opções fundamentais.

- a. Os **conteúdos** foram reformulados em relação à anterior edição da *História oito* para respeitarem as Metas Curriculares homologadas em 2013. O aluno poderá tomar conhecimento dessas Metas do seguinte modo: dispõe no *Saber & fazer +* de uma listagem completa das Metas Curriculares (adaptadas), a que os autores do Manual atribuíram uma numeração identificativa. Por outro lado, encontra assinalados, em cada dupla página do Manual, os números de referência das Metas que nele são tratadas.

Atendendo a que a compreensão significativa de saberes/conteúdos tão vastos é dificultada pelo reduzido tempo curricular destinado à disciplina, os autores de *História oito*, tendo disso consciência, sintetizaram a informação de modo a abordar apenas os conteúdos essenciais e estruturantes. No entanto, caberá aos professores, no quadro de uma gestão que permanece flexível em cada escola, selecionar uma abordagem mais ligeira ou mais aprofundada dos diferentes temas.

- b. Quanto à **organização didática**, aprofundaram-se as inovações introduzidas nos volumes das séries anteriores, no sentido de proporcionar, ao professor, uma maior flexibilidade de trabalho e, aos alunos, uma maior liberdade na construção do saber e no desenvolvimento de diferentes capacidades.

Assim:

- A fim de proporcionar um *entendimento mais claro da organização global da matéria*, demarcaram-se os temas/domínios, por meio de separadores e de um código de cores. Por sua vez, a introdução de cada um dos subdomínios inclui: a delimitação do *quadro espacial* (mapa de grande formato) e do *quadro temporal* (barra cronológica); algumas questões motivadoras que traduzem os objetivos essenciais desse subdomínio destacados nas Metas Curriculares; e um documento iconográfico especialmente significativo do contexto que irá ser abordado.
- O desenvolvimento da matéria dentro de cada subdomínio reparte-se por unidades de dupla página, cujas diversas componentes se distribuem, como tem sido habitual, segundo um padrão uniforme, o que facilita o trabalho de consulta por parte do aluno.
- Em cada unidade de dupla página continua a marcar-se a separação entre o *corpo essencial da informação* e os *elementos complementares ou secundários*. Estes últimos aparecem inseridos, em cada página, na *coluna* ao lado do texto informativo, sendo na atual versão mais reduzidos e seletivos. Cada coluna contém, geralmente, um «Vocabulário» e pode ainda acolher um conjunto diverso de rubricas – «A Data», «O Número», «Factos e Feitos», «Passado e Presente» – destinadas a informações suplementares sobre factos, ideias e problemas suscetíveis de despertar a curiosidade dos alunos para outras dimensões do saber histórico e, também, para o estabelecimento de relações com o presente.

Os conteúdos organizam-se, assim, de forma flexível, tornando-se fácil recorrer a essas componentes ou dispensá-las, consoante o tipo de abordagem conferido às matérias ou o grau de motivação dos alunos.

- Seguindo a orientação sempre defendida pelos autores, a documentação concentra-se fundamentalmente na página ímpar de cada unidade, constituindo uma componente autónoma. Pretende ser um suporte adequado à inferência dos conceitos e às generalizações essenciais, mais do que ilustração ou demonstração do texto informativo.

De resto, para muitos dos documentos propõem-se na secção «Saber & fazer» questões exploratórias. Intencionalmente abertas, muitas dessas questões visam estimular e desenvolver capacidades de observação, interpretação e reflexão, numa perspetiva de descoberta e não de avaliação de conhecimentos.

- Correspondendo igualmente à intenção de colocar o aluno perante situações-problema que ele terá de resolver com alguma autonomia, incluem-se, por vezes, nessa mesma secção, propostas de atividades mais complexas, implicando trabalho individual ou de grupo e a mobilização de capacidades ligadas à metodologia histórica, como a pesquisa de fontes, a compreensão histórica e a comunicação.

Todos os itens da secção «Saber & fazer» são assinalados com ícones identificadores das capacidades postas em jogo.

Importa ressaltar que de modo algum se pretende, nem se julga possível, que o aluno realize todas essas atividades. O professor terá, obviamente, de selecionar as que entender mais adequadas. De resto, poderão ser utilizadas de acordo com estratégias diversas, pois variam desde o simples exercício de tarefas no âmbito do saber-fazer até à realização de pequenos trabalhos de projeto. De qualquer modo, apresentam-se, na sua maior parte, como incentivos à pesquisa, à problematização e à criatividade.

- Na mesma linha de intenções se inscreve a estruturação de alguns campos dos subdomínios, numa perspetiva de descoberta. Trata-se, neste caso, de levar o aluno a construir ele próprio a aprendizagem de uma rubrica do programa, a partir de um conjunto de documentos, cuja exploração, orientada por algumas questões, lhe permitirá recolher dados, contextualizá-los e problematizar o tema. É-lhe ainda solicitada a pesquisa suplementar de informação e a elaboração de uma síntese escrita, objetivo essencial, dado que nenhum texto informativo integra as peças soltas do conjunto. Veja-se, neste sentido, a rubrica «Vou Descobrir».
- Cada subdomínio termina com a rubrica «Recordo o essencial» e com uma ficha de autoavaliação intitulada «Avalio o que aprendi».
Isto significa que, não obstante o apelo à livre pesquisa e à procura de caminhos autónomos, se privilegia a sistematização e a organização dos conhecimentos. Os esquemas conceptuais incluídos na rubrica «Recordo o essencial» permitem, mais do que uma revisão, a descoberta de nexos relacionais até aí desapercibidos.
- Completam o manual duas rubricas que se destinam a suscitar a curiosidade por atores e eventos marcantes da História – «Nesse tempo...» – e a despertar o respeito pela riqueza do património português e mundial – «História e Património».
- No fim do *Manual* incluímos o **Friso Cronológico**, um instrumento didático imprescindível ao dispor de todos os alunos.

1.2 Saber & fazer +

Como apoio para a exercitação e aprofundamento de capacidades que dizem respeito à compreensão científica da evolução histórica, surge o *Saber & fazer +*. Trata-se, com efeito, de uma extensão da rubrica «Saber & fazer» do *Manual*.

O objetivo desta peça do bloco pedagógico é contribuir para o desenvolvimento de determinadas capacidades, nomeadamente:

- interpretar o quadro temporal e o quadro espacial em que se situam os factos históricos;
- relacionar os factos entre si, integrando-os no contexto geral das mudanças;
- analisar e interpretar fontes históricas e outros meios de informação que servem de suporte à reconstituição do passado;
- utilizar diferentes formas de comunicação para transmitir adequadamente conhecimentos e opiniões sobre temas históricos.

Ou seja, proporciona-se ao aluno um conjunto de experiências de aprendizagem predominantemente orientadas para procedimentos da metodologia específica da história como, por exemplo, a análise, o cruzamento e a avaliação de vários tipos de fontes.

A exploração dos documentos (mapas, barras cronológicas, documentos escritos, textos historiográficos, peças iconográficas, obras de arte, filmes históricos, sítios da internet) é guiada por um questionário e privilegia o exercício de uma aprendizagem autorregulada.

E, neste sentido, como é fundamental que os alunos aprendam fazendo, embora trabalhando com método, este suplemento inclui na sua primeira parte, na secção «Trabalhar com método», algumas

orientações genéricas sobre como analisar e interpretar esses diferentes tipos de fontes.

Estão ainda inseridos, no final deste caderno, as secções «Saber + sobre grandes figuras da História» e «Como aprender +», bem como o enunciado das Metas Curriculares referentes ao 8.º ano de escolaridade (cuja linguagem foi, em alguns casos, adaptada, como já se disse).

1.3 Caderno de atividades

Continua a ser entendido como um instrumento auxiliar do trabalho do aluno, podendo contribuir para uma aprendizagem e uma avaliação autorregulada.

Para além de diversos conselhos sobre como organizar o estudo na aula e em casa, como recolher a informação do *Manual* e como organizar o estudo a partir dele, o *Caderno de atividades* inclui um conjunto de Fichas de estudo que permitirão consolidar os conhecimentos adquiridos e o trabalho efetuado. As Fichas de estudo cobrem todo o *Manual* e, por isso mesmo, todos os temas/domínios abordados.

Para que o aluno se prepare para uma avaliação de carácter sumativo, introduziram-se ainda seis Fichas de avaliação.

Finalmente, na secção «Outras formas de aprender», incluíram-se algumas atividades lúdicas (jogos, palavras cruzadas, etc.) de aplicação de conhecimentos e sugestões para visitas de estudo.

1.4 e-Manual e recursos online

Quer o *Manual* quer o *Saber & fazer +*, quer até o *Caderno de atividades*, apontam frequentemente na direção da pesquisa, da descoberta e de uma aprendizagem autónoma e autorregulada. Igualmente se pretende estimular a curiosidade do jovem pelo estudo da História, para além das estritas matérias que cabem nos limites do programa.

Considerámos, no entanto, que seria proveitoso ir ainda mais longe, proporcionando-lhe informação suplementar em suporte digital, organizada em dois níveis: uma «Pequena Enciclopédia Histórica» para aprofundamento de factos, noções e conceitos que não cabe ao *Manual* desenvolver ou esclarecer, alguns jogos de aplicação de conhecimentos e «Dossiês Temáticos» (alguns com animações gráficas) com explanações mais pormenorizadas e documentadas sobre tópicos especialmente interessantes ou sugestivos da História, que não houve ocasião de abordar ou aprofundar.

2. Materiais destinados ao professor

- **Manual do professor** (manual do aluno + informação exclusiva do professor)
- **Livro do professor**
- **e-Manual Premium**

2.1 Manual do professor

Propõe-se ser um auxiliar didático para o professor que adote o bloco pedagógico *História oito*. Nesta versão do *Manual*, o aumento da mancha das páginas em altura permitiu incluir informação específica destinada ao professor. Em cada dupla página: remete-se para as Metas Curriculares a alcançar e transcrevem-se os descritores correspondentes; sugerem-se respostas para a rubrica «Saber & fazer» (que visa explorar os documentos apresentados); dão-se informações sobre os outros recursos disponíveis relacionados com a matéria da página, bem como a sua localização.

2.2 Livro do professor

Este *Livro do professor* é composto por:

- oficina didática (com propostas metodológicas e sugestões de exploração de recursos);
- documentos oficiais: comparação entre o Programa de História do 8.º ano e as Metas Curriculares; documento de apoio às Metas Curriculares;
- planificações a longo prazo e por subdomínio, divididos por aula; sugestões bibliográficas e de outros recursos;
- fichas de avaliação (com sugestões de respostas);
- sugestões de respostas para as Fichas de estudo e para as Fichas de avaliação do *Caderno de atividades*.

2.3 e-Manual Premium

O seu acesso é disponibilizado em *pen drive* e *online*.

Oferecido aos professores das escolas que adotarem este projeto pedagógico, contém a versão digital do *Manual* e os recursos multimédia em contexto:

- Apresentações multimédia em *PowerPoint* e em *Prezi*
- Filmes *wmm* (*Windows Movie Maker*)
- Clipes de vídeo
- Pequena Enciclopédia Histórica (com entradas gerais e dossiês informativos)
- Jogos e *quizzes*
- Documentos escritos e iconográficos comentados e com sugestões de exploração
- Documentos escritos e iconográficos suplementares
- Reprodução de esquemas interpretativos acompanhados dos respetivos textos de exploração
- Todos os materiais deste *Livro do professor* em formato digital editável

I Oficina didática

1. Algumas propostas metodológicas

1.1 Flexibilidade da gestão curricular

O despacho normativo n.º 13-A/2012 «visa estabelecer os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola e harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Pretende, também, conferir maior flexibilidade na organização das atividades letivas, aumentar a eficiência na distribuição do serviço e valorizar os resultados escolares.

Com este incremento de autonomia, permite-se às escolas implementar projetos próprios, que valorizem as boas experiências e promovam práticas colaborativas tendo em conta os recursos humanos e materiais de que dispõem. Deseja-se que cada escola se torne mais exigente nas suas decisões e estabeleça um forte compromisso de responsabilização pelas opções tomadas e pelos resultados obtidos. A concretização da autonomia pedagógica e organizativa exige decisões sustentadas pela escola, exige condições por parte desta para as concretizar, exige recursos e uma boa gestão destes.

São agora estabelecidas orientações para que, no âmbito da sua autonomia, cada escola faça as opções de organização curricular que melhor se adaptem às características dos seus alunos».¹

Continua a assumir-se, portanto, que é ao professor que cabe gerir o currículo de acordo com as condições reais em que decorre a sua prática. Os manuais e os restantes auxiliares de ensino não podem, na verdade, e em nossa opinião, impor uma linha rígida e redutora na estruturação das informações e das atividades.

Eis porque optámos por proporcionar uma informação relativamente ampla, mas ordenada com clareza, bem como uma grande diversidade de recursos, de modo que seja possível ao professor seleccionar o que considera essencial ou pertinente, utilizando-os em função das suas perspetivas de trabalho, das suas opções metodológicas, das adaptações que poderá ter necessidade de fazer em cada grupo de trabalho ou em cada turma.

Simultaneamente, disporão os alunos de instrumentos suficientes para organizarem pessoalmente o estudo e para desenvolverem pequenos projetos de pesquisa, individuais ou de grupo.

Nas propostas que aqui apresentamos tivemos sempre em conta o Programa de História (homologado em 1991, depois da reforma curricular de 1989), uma vez que continua a constituir um documento curricular de referência mas, também, as Metas Curriculares de História do 8.º ano (homologadas em 2013), como se afirma no sítio digital da Direção-Geral de Educação:

«Os Programas constituem-se como documentos curriculares de referência para o desenvolvimento do ensino, apresentando, de forma detalhada, as finalidades de cada disciplina, os objetivos cognitivos a atingir, os conteúdos a adquirir e as capacidades gerais a desenvolver. Visando promover o sucesso educativo dos alunos, os Programas deverão ser utilizados conjuntamente com as Metas Curriculares homologadas, as quais enunciam, de forma organizada e sequencial, os objetivos de desempenho essenciais de cada disciplina. [...] Salienta-se que a aplicação dos

¹ *Diário da República*, 5 de junho de 2012, 2.ª série, 2.º suplemento, n.º 109.

Programas e das Metas Curriculares deve respeitar e valorizar a autonomia pedagógica dos professores, bem como a sua experiência profissional e o seu conhecimento científico sólido».²

Assim, o Programa de 1991 e as Metas Curriculares de 2013 foram dois documentos basilares para a organização de todos os materiais construídos para o aluno e, também, para o professor.³

Desde 1998/1999, quando um novo desenho curricular diminuiu, em três horas semanais, os tempos destinados à História no 3.º ciclo de escolaridade, que os professores têm muitas dificuldades em trabalhar de forma a construir *com* os alunos o conhecimento de todos os conteúdos do programa. E, apesar de muito benéfico, não foi o acréscimo de 45 minutos em 2012 que alterou substancialmente o panorama vivido pelos docentes de História nas escolas. Por outro lado, as Metas Curriculares, ao atualizarem a informação contida no Programa da disciplina, acabaram por acrescentar conteúdos e imprimiram novas orientações, intensificando a complexidade nas relações que se estabelecem entre uns conteúdos e outros.

Essa atualização foi tida em conta na organização do Manual mas, também, na organização das planificações que se apresentam, bem como nos restantes recursos incluídos. E foi tida sobretudo em conta a situação mais comum vivida nas escolas, que reservam três tempos de 45 minutos para a História no 8.º ano (divididos habitualmente num bloco de 90 minutos e num tempo de 45 minutos).

Foi pois partindo dessa realidade que apresentamos as diversas propostas de diretrizes didáticas e de planificações, sabendo que caberá ao professor fazer as opções mais adequadas a cada caso. Todos os materiais fornecidos (incluindo os suplementares) constituem sugestões que podem ou não ser aproveitadas pelos professores.

Assim, propomos a conjugação entre a autonomia pedagógica dos professores, os tempos letivos previsivelmente disponíveis para o 8.º ano, a aquisição de conhecimentos estruturantes, a atribuição de significados aos mesmos e a construção de um processo de aprendizagem reflexiva, autorregulada.

1.2 Experiências de aprendizagem colaborativas e/ou autorreguladas⁴

Trata-se de uma diretriz didática fundamental, uma vez que a motivação para a aprendizagem depende, também, da organização de experiências de aprendizagem que impliquem a resolução de situações/problemas e da aquisição de capacidades de autorregulação. Essas capacidades alcançam-se

2 <http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1> (acesso em 01.11.2013).

3 «[...] As Metas Curriculares constituem, pois, a par dos programas disciplinares, os documentos orientadores do ensino e da avaliação, sendo que os segundos enquadram a aprendizagem, enquanto as primeiras a concretizam», texto de enquadramento das Metas Curriculares in <http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1> (acesso em 01.11.2013).

4 Sobre metodologias de trabalho cooperativo e colaborativo centradas na resolução de situações/problemas e, também, sobre a autorregulação da aprendizagem, aconselham-se, a título de exemplo, algumas obras/alguns estudos académicos: BESSA, Nuno, & FONTAINE, Anne Marie (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

CASTRO, Marta Neves (2007). *Processos de autorregulação da aprendizagem: impactos de variáveis académicas e sociais*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado, policopiada (repositório UM – online).

mais facilmente se houver metas definidas *a priori* e se se utilizarem métodos de trabalho que permitam uma automonitorização do processo de aprendizagem e que permitam, também, uma autoavaliação.

Como se pretende um processo de construção do conhecimento e de aquisição de competências diversificadas, sugerimos para o aluno um grande número de atividades motivadoras, atividades de pesquisa, análise e debate de temas, que se constituem como autênticas situações-problema. E, sobretudo, procurámos incentivá-lo na prática de questionamento, aberto e reflexivo, das fontes, a fim de ir adquirindo uma atitude de permanente crítica e de problematização das situações abordadas – isso é visível nas propostas que fazemos no «Saber & fazer», nas Fichas de estudo e, também, nas atividades que surgem nos capítulos «Trabalhar com método» e «Aprender, fazendo» incluídos no *Saber & fazer* +.

No entanto, considerando que os métodos de trabalho espelham diferentes orientações curriculares e diferentes apropriações pessoais do currículo, e sabendo que os métodos são apropriados de diferente modo, consoante a aplicação que é feita por cada professor, as propostas que fazemos são suficientemente flexíveis para que cada um possa optar pelas metodologias diferenciadas que achar mais adequadas ou adaptadas aos conteúdos científicos, à escola e às turmas com as quais trabalha.

Se o professor diversificar as experiências de aprendizagem, se a sua prática letiva incluir várias metodologias, vários modelos pedagógicos, há maiores probabilidades de chegar de forma mais homogênea a todos os alunos. Mas, tendo consciência de que essa não é uma tarefa simples sugerimos, apesar de tudo, uma metodologia de base, baseada no trabalho colaborativo e autorregulado, ou seja, na partilha e interação reflexiva entre os alunos.

Aprende-se mais rápida e eficazmente pela partilha, pela interação. E é isso que propomos, através de três exemplos de metodologias colaborativas, que permitem um tipo de trabalho que responde aos constrangimentos do desenho curricular e que é, simultaneamente, mais eficaz para a construção partilhada do conhecimento.

CLEARY, Timothy J., & ZIMMERMAN, Barry J. (2004). «Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning». *Psychology in the Schools*, 41(5), 537–550. (<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.10177/abstract>) (acesso em 23.01.2014).

FIGUEIREDO, Fernando Jorge Costa (2008). «Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Autorregulação da Aprendizagem». *Educação, Ciência e Tecnologia (Revista do Instituto Politécnico de Viseu)*, (34), 233–258. (<http://www.ipv.pt/milennium/milennium34/18.pdf>) (acesso a 17.01.2014).

RIBEIRO, Celeste Maria Cardoso (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Dissertação de Mestrado. (http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/35/1/msc_cmcribeiro.pdf)

ROSÁRIO, Pedro Sales Luís (2004). *Estudar o estudar: (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, Maria do Céu (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença

SIMÃO, Ana M. Veiga, SILVA, Adelina Lopes da, & SÁ, Isabel (organização) (2007). *Autorregulação da aprendizagem. Das conceções às práticas*. Lisboa: Educa.

ZIMMERMAN, Barry J., & Schunk, D. H. (eds.) (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Nova Iorque: Routledge.

RIBEIRO, Maria Júlia da Cruz (2012). *Formas e contextos de ensinar e aprender a pensar numa turma de percurso curricular alternativo: práticas colaborativas supervisionadas*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Dissertação de Mestrado polícopiada (repositório UL – online).

1.2.1 TRABALHO EM PEQUENO GRUPO OU EM DÍADES

O trabalho em pequeno grupo ou em díades é um exemplo de uma metodologia colaborativa e autorregulada que poderá permitir o debate e a reflexão sobre os problemas levantados na aula, trocar ideias, partilhar dúvidas e conhecimentos, compreender como pode aprender mais e progredir mais rapidamente e de uma forma autorregulada.

Se se optar por trabalhar com díades, estas deverão ser formadas por alunos não homogêneos em termos cognitivos, de modo a gerar partilha e interação quer cognitiva quer socioafetiva. E deverão ser alteradas sempre que a sua eficácia esteja ameaçada, facto que pode acontecer por várias razões, nomeadamente quando os pares começam a conhecer-se demasiado bem e passam, por isso, a interagir quase exclusivamente ao nível relacional não sendo, deste modo, interações construtivas⁵.

No fundo, quer se utilize esta metodologia quer outra, considera-se essencial desenvolver práticas de trabalho entre professores e alunos que sejam de colaboração e de interajuda, de partilha e de autoavaliação, de aprendizagem efetiva, de acordo com as características dos diversos alunos⁶.

A interação com os outros e, também, a necessidade de descentração das suas posições iniciais para serem capazes de ouvir e integrar os pontos de vista do outro ou dos outros nas suas afirmações e raciocínios⁷ são processos fundamentais.

É também necessário que os alunos interiorizem que responder ao acaso não se traduz em benefício pois há que explicar como se chegou ao resultado, há que cooperar com o(s) colega(s) e colocar todas as questões para perceber as resoluções/perspetivas sobre as quais não tenham refletido. Pretende-se que os alunos se tornem mais críticos em relação aos saberes apreendidos, às tarefas que lhes são propostas e que consigam perceber a avaliação efetuada.

Importa aqui fazer uma breve explicação sobre o trabalho cooperativo e o colaborativo, uma vez que por vezes propomos atividades cooperativas e em outras ocasiões propomos atividades colaborativas: nas primeiras os alunos cooperam para a resolução de um mesmo problema; nas segundas os alunos têm tarefas distintas mas colaboram uns com os outros para a resolução de uma tarefa, de um desafio específico que lhes foi colocado.

5 Ver GILLY, Michel, FRAISSE, Jacques, & ROUX, Jean-Paul (2003). «Résolutions de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez les enfants de 11 à 13 ans : dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs», in Perret-Clermont, Anne-Nelly, & Nicolet, Michel (eds.) (2003). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Paris: L'Harmattan (nova edição de *Interagir et connaître*, DelVal, 1988), pp 79-102.

6 Veja-se a investigação realizada numa escola da periferia de Lisboa pela professora Maria Júlia da Cruz Ribeiro (2012). *Formas e contextos de ensinar e aprender a pensar numa turma de percurso curricular alternativo: práticas colaborativas supervisionadas*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Dissertação de Mestrado policopiada (repositório UL – online).

7 Ver a entrevista com Philippe Perrenoud, in *Nova Escola* (Brasil), setembro de 2000, pp. 19-31 e o que ele diz das competências que devem ser adquiridas na escola. O autor define competência como «faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações». http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html (acesso em 02.11.2013).

Um trabalho permanente na sala de aula (feito na aula e, preferencialmente, ali discutido e avaliado, atendendo à impossibilidade de corrigir trabalhos de casa de uma forma recorrente⁸) permitirá também preparar os alunos para as diferentes formas de avaliação (fundamentalmente formativa mas, também, sumativa). Esse trabalho de avaliação autorregulado – porque é disso que se trata – poderá fornecer a alunos diferentes ferramentas semelhantes⁹.

Se se optar por organizar o trabalho em aula em pequeno grupo ou em díades, o professor deve:

- organizar as díades e os grupos de uma maneira eficaz, de forma a gerar conflito sociocognitivo;
- propor tarefas motivadoras para os alunos e eficazes nos termos anteriormente referidos;
- explorar os erros e raciocínios dos alunos (valorização do processo);
- selecionar documentos simples mas ricos em informação, podendo aproveitar os que sugerimos ou outros que possua.

Como implementar um trabalho deste tipo? Apresentamos o seguinte exemplo:

- 1.ª fase:** Para cada tema caberá ao professor, numa primeira fase, *motivar* os alunos através da leitura de um texto (poesia, romance, texto historiográfico, documento escrito), ou através da observação e interpretação de uma obra de arte e/ou iconográfica, de um mapa, de um gráfico, ou mesmo da audição de uma peça musical.
- 2.ª fase:** Depois desta primeira abordagem motivadora ao tema a estudar, o aluno pode ser então confrontado com uma atividade (que poderá ser escrita ou não). A atividade incluirá algumas tarefas específicas que poderão implicar leitura, interpretação, observação, registo escrito e, posteriormente, correção (a fazer individualmente ou em pares, de forma cooperativa ou colaborativa, dependendo do tipo de tarefa que se propôs). Essas tarefas poderão basear-se em documentação existente no Manual ou, eventualmente, noutra que o professor possua.
O professor terá um papel de condutor, de mediador, respondendo a eventuais dúvidas e verificando se todos corresponderam ao solicitado, questionando os alunos num processo interativo permanente.
- 3.ª fase:** Deverá traduzir-se na «discussão» sobre o trabalho feito e respetiva correção, altura em que o professor clarifica, retifica, exemplifica, podendo e devendo então utilizar outros recursos, diferentes dos utilizados na fase de motivação.

Este trabalho não inviabiliza a elaboração de um outro, se o professor o desejar, individual ou em grupo, fora da sala de aula, apresentado oralmente e por escrito, sujeito de auto e de heteroavaliação.

8 Os professores de História do 3.º ciclo têm, frequentemente, oito e mais turmas, situação que se traduz em mais de 200 alunos.

9 Ver CÉSAR, Margarida (2000). «Interações Sociais e Matemática: Ventos de mudança nas práticas de sala de aula», in *Interações na aula de Matemática* (Cecília Monteiro *et al*). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Da mesma autora ver também: «Um mar de ideias: o trabalho em interação entre pares», in *Atas de ProfMat 99*. Portimão: APM, 1999, pp. 288-296.

Tal como não dispensa a avaliação mais tradicional, como forma de preparar os alunos para futuras avaliações globais ou outras.

O facto de os alunos treinarem constantemente estes desempenhos na aula e o facto de procederem constantemente a uma autoavaliação permite-lhes consolidar os conhecimentos adquiridos, ser capaz de os mobilizar, aprender a lidar com o erro e, também, consequentemente, aumentar a sua motivação para as tarefas, a sua autoconfiança e a confiança no fruto do seu trabalho.

Práticas colaborativas – sugestões de aplicação¹⁰

a. O que se pode avaliar?

COMPREENSÃO HISTÓRICA	MÉTODOS DE TRABALHO E DE ESTUDO	COMUNICAÇÃO/ PARTICIPAÇÃO	SOCIABILIDADE	RESPONSABILIDADE/ AUTONOMIA
Tempo Espaço Contexto	Analisa, interpreta e sintetiza um texto (compreende o que lê) Procura e seleciona a informação Regista por escrito o resultado da pesquisa Critica a informação	Exprime-se com clareza (oralmente e por escrito) Intervém de forma adequada Respeita a opinião dos outros Revela empenho nas tarefas propostas	Boa capacidade de relacionamento com colegas e professores Facilidade em trabalhar em grupo	Realiza as tarefas propostas É pontual e assíduo Traz os materiais necessários Cumprir os prazos de entrega dos trabalhos Realiza tarefas sem ajuda

b. Que orientações devem ser seguidas nas atividades a realizar nas aulas (individualmente ou, preferencialmente, a pares)?

ATIVIDADE ESCRITA OU DE OUTRO TIPO
Deve dar-se um tempo limite para a sua realização, uma vez que a atividade deve ser discutida e corrigida em aula. Deve informar-se quais as páginas do Manual correspondentes aos conteúdos que se estão a trabalhar. Não se deve manter sempre o mesmo formato – utilizar fontes/materiais diversos. Devem colocar-se questões à documentação (podem utilizar-se as questões do «Saber & fazer», que surgem sempre na página da direita do Manual ou, eventualmente, as questões utilizadas nas Fichas de estudo do <i>Caderno de atividades</i>). Devem tirar-se dúvidas enquanto os alunos (individualmente, em grupo ou a pares) estão a realizar a atividade. Deve verificar-se se todos estão a corresponder ao que é solicitado. Devem discutir-se os resultados/corrigir a atividade.

¹⁰ Os quadros que se apresentam foram baseados no artigo de HENRIQUES, Raquel Pereira (2005). «Atividades Colaborativas e Avaliação», in *O Ensino da História*. Boletim da Associação de Professores de História, III Série, n.º 29, janeiro, pp. 11-15. Foram também feitos com a colaboração de Aida Garcia, que trabalhou com metodologias colaborativas em várias escolas.

c. Como se pode ponderar a avaliação global? Alguns exemplos.

ATIVIDADES REALIZADAS NA AULA (50%)	ATITUDE PERANTE O TRABALHO E OS OUTROS (30%)	ATIVIDADES REALIZADAS FORA DA AULA (20%)
Realização das atividades Expressão oral e escrita Participação Fichas ou testes que avaliem as aprendizagens e capacidades trabalhadas	Cumprimento dos prazos Pontualidade Assiduidade Relacionamento correto com colegas, professores e pessoal não docente	Trabalho de casa Pesquisa individual Pesquisa em grupo (que deve ser verificada com registos de auto e heteroavaliação por parte de todos os elementos do grupo)

Sintetizando, com as experiências colaborativas e autorreguladas que propomos pretende-se:

- melhorar a autoestima dos alunos, especialmente dos mais fracos;
- aumentar a participação dos alunos;
- promover a discussão de ideias e a capacidade de fazer conjecturas e argumentações;
- ensinar os alunos a respeitar as opiniões dos outros, os seus ritmos de trabalho e a ouvirem-se com atenção;
- melhorar o clima de trabalho na sala de aula;
- ensinar os alunos a implementarem as suas aprendizagens, ajudando-os a tornarem-se mais autónomos e a autoavaliarem o seu trabalho.

1.2.2 AULA-OFICINA

A aula-oficina poderá ser uma outra metodologia utilizada pelo professor, com o objetivo de promover uma «aprendizagem significativa» dos alunos. Tal como explicitam alguns autores que têm trabalhado sobre o tema¹¹, o processo pode desenvolver-se em várias fases, como se pode verificar em algumas das planificações onde propomos a utilização desta metodologia específica:

- 1.ª fase:** Para cada tema caberá ao professor, numa primeira fase, e à semelhança do que já foi dito para o trabalho em pequeno grupo ou em diádes, *motivar* os alunos através de alguns materiais que considere significativos.

11 Ver, por exemplo, GAGO, Marília (2009). «Uso(s) e “utilidades” da narrativa histórica na aula: um olhar de professores acerca da aprendizagem dos estudantes», in Maria Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca (org.), *Aprender História: Perspetivas da Educação Histórica*. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, pp. 175-196. Ver também BARCA, Isabel (2004). «Aula-Oficina: do Projeto à Avaliação», in *Para uma educação de qualidade: Atas das Quartas Jornadas de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 131-144. (pode aceder-se também em http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/semana%20pedagogica%202010/aula_oficina_Projeto_Avaliacao.pdf) (acesso em 15.01.2014).

- 2.ª fase:** Levantamento das ideias prévias do aluno. Pretende-se que o aluno refira o que pensa do assunto em questão, que perceba que muitas vezes conhece muito melhor o tema do que pretende admitir. Por outro lado, é útil para o trabalho do professor compreender que alunos são aqueles, que expectativas têm, que relações fazem – só dessa forma poderá organizar as tarefas seguintes de forma adequada às capacidades a desenvolver.
- 3.ª fase:** Desenvolvimento do processo, a partir dos conhecimentos prévios evidenciados e do seu confronto com fontes propositadamente diversas e, sempre que possível, com perspetivas distintas, como forma de estimular permanentemente o aluno, desenvolvendo o seu sentido crítico. O professor deve promover um trabalho que contribua para que os alunos estabeleçam relações entre essas fontes, reflitam sobre a época em estudo e, também, para que consigam relacionar o passado e o presente.
- 4.ª fase:** Confronto de opiniões e síntese das conclusões. Se necessário, voltar a colocar as mesmas questões prévias iniciais, para que os alunos possam aferir aquilo que afirmaram em dois momentos diferentes da aprendizagem (metacognição). Esse confronto poderá contribuir para aprenderem a autoavaliar o seu trabalho, para compreenderem a evolução do seu pensamento, tomando consciência do progresso ou do que há ainda a fazer para resolver eventuais problemas.

1.2.3 UTILIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO

À semelhança do trabalho em pequeno grupo ou em díades e da aula-oficina, o trabalho com portefólio também pode promover o pensamento reflexivo e uma autoavaliação regulada. Entre outras metodologias, também esta se adequa às inúmeras tarefas apresentadas ao longo do Manual, no «Saber & fazer», e às inúmeras propostas de trabalho e/ou avaliação que sugerimos no final das planificações de aula ou de determinados conjuntos de aulas.

Essas tarefas, se se adequarem a um plano individual de trabalho e se tiverem em conta uma avaliação permanente do processo, podem traduzir-se numa consciencialização do percurso já percorrido e, também, a percorrer¹².

Há vários tipos de portefólios, mas todos eles permitem ao aluno diversas expressões escritas e gráficas a propósito, por exemplo, de um assunto, de um problema, de uma situação em concreto (textos, fichas de estudo, respostas por escrito a tarefas propostas, recolha de recortes de jornais, comentários, desenhos, etc.). Como se organizam durante um tempo previamente acordado, permitem ao aluno e ao

¹² Aconselha-se a consulta das seguintes obras:

ALMEIDA, António José Antunes de (2008). *Avaliação em Matemática Escolar. Implementando Portefólios de Aprendizagem dos Alunos: Contributos de um projeto de investigação colaborativa para o desenvolvimento profissional de professores*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento em Educação, policopiada (repositório UM – online) <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8240/1/tese%20final.pdf> (acesso em 19.11.2013).

SÁ-CHAVES, Idália (org.) (2005). *Os «Portfólios» Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.

SILVA, Adelina Lopes da, DUARTE, António Manuel, SÁ, Isabel, e SIMÃO, Ana M. Veiga (org.) (2004). *Aprendizagem Autorregulada pelo Estudante. Perspetivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora.

professor monitorizar o processo de aprendizagem, a forma como se alcançam determinadas capacidades previamente definidas, adequadas às necessidades da turma em questão. Para além dos processos, é essencial definir (e incluir) os critérios de avaliação discutidos e acordados entre todos.

O suporte em que é apresentado o portefólio pode revestir várias formas, desde a mais tradicional (um dossiê de argolas), até ao portefólio digital ou ao alojamento numa plataforma *online*.

- 1.ª fase:** É fundamental preparar o processo, estabelecer as regras, definir tempo para as tarefas, processos e correção – elaborar, no fundo, um plano individual de trabalho. Será sem dúvida necessário gerir expectativas, percepções que podem ou não existir sobre a capacidade de cada um cumprir o que foi definido.
- 2.ª fase:** Corresponde ao controlo e à revisão das estratégias, podendo ser necessário alterar processos que se revelem desadequados. O aluno automonitoriza o trabalho, percebe que há aspetos do seu plano individual de trabalho que não estão a ser cumpridos, devendo compreender as causas desse incumprimento.
- 3.ª fase:** Reflexão sobre o trabalho efetuado e autoavaliação do mesmo. O aluno deve comparar o que foi feito com o que se pretendia inicialmente. A sua motivação será tanto mais elevada quanto ele perceber que se aproximou do que estava definido e que conseguiu, de forma autorregulada, cumprir integral ou parcialmente um plano de trabalho, aprendendo a corrigir estratégias, percebendo como desenvolver diversas tarefas e como voltar a desempenhá-las, se para isso houver necessidade.

2. Recursos e sugestões de exploração

2.1 Comentário de documentos

A. DOCUMENTOS ESCRITOS

A exploração de documentos, nomeadamente de documentos escritos, é, desde há muito, uma das estratégias mais usadas pelos professores na aula de História. Todos reconhecem neste exercício de interpretação um excelente meio para motivar e informar o aluno e para ajudá-lo a desenvolver a curiosidade científica e o espírito crítico. Pode, finalmente, constituir também um útil instrumento para a avaliação de conhecimentos.

É com o objetivo de tentar minimizar o esforço dos professores na tarefa de seleção de materiais, que lhes apresentamos aqui um pequeno número de documentos respeitantes a vários subdomínios do programa do 8.º ano. Juntámos, a cada um deles, um breve texto contextualizador e, a título de exemplo, sugerimos também algumas questões que podem ser colocadas aos alunos, bem como as possíveis respostas.

Doc. O drama africano

«Em meados do século XVIII, um velho chefe africano da Costa da Mina (atual Gana) falava assim para um mercador de escravos dinamarquês:

Sois vós, vós os brancos, quem trouxe o mal para o meio de nós. Será que, se vocês não tivessem vindo ter connosco como compradores, nós nos teríamos vendido uns aos outros? A avidez com que procuramos as vossas mercadorias sedutoras, o gosto que temos pela vossa aguardente, faz com que um irmão não possa ter confiança no seu irmão, um amigo no seu amigo e às vezes nem mesmo um pai possa ter confiança no seu filho. [...]. Quando era jovem, vários milhares de pessoas habitavam por aqui, à beira do mar, e agora dificilmente chegarão a cem indivíduos. O pior é que vocês, os brancos, se tornaram um mal necessário entre nós. Se um dia partirem, os Negros do interior não nos deixarão viver mais de seis meses, virão matar-nos e às nossas mulheres e aos nossos filhos, tal é o ódio que nos têm, por vossa causa.»

L. F. Römer, *O Golfo de Guiné*. C. 1750

Ao contrário do que por vezes se pensa, os países nórdicos também participaram ativamente no tráfico de escravos africanos. A Dinamarca fundou mesmo uma Companhia de Comércio, como a holandesa ou a inglesa, em que essa era uma das principais atividades. Além disso, os Dinamarqueses estabeleceram feitorias fortificadas no golfo da Guiné, de que a principal era a de Christiansborg.

L. F. Römer (1714-1776) foi um comerciante dinamarquês de origem alemã que viveu muitos anos

na costa de África. De regresso à Dinamarca escreveu vários livros sobre o comércio nessa região e é de um deles que é retirado o excerto apresentado.

Segundo Römer, trata-se do testemunho de um chefe africano da região da Mina (atual Gana). O documento é muito curioso pois, embora acusando os Europeus pelo papel que tiveram no enorme volume de escravos comprados, não deixa de responsabilizar também os chefes africanos pela sua participação no tráfico, fascinados pelas mercadorias trazidas pelos comerciantes estrangeiros. Como se sabe, não só já existia escravatura e tráfico de escravos em África antes da chegada dos Europeus como, nos séculos XVI a XIX, as elites africanas se tornaram os grandes intermediários no tráfico atlântico.

Questões:

1. A que tipo de comércio está associado o «mal» a que se refere a primeira frase do documento?
– Ao tráfico de escravos na costa africana.
2. Esse comércio tinha que destino principal? Porquê?
– O continente americano. Na América do Sul, Central e do Norte, as plantações de açúcar, de tabaco e de algodão exigiam grandes quantidades de mão de obra, constituída, sobretudo, por escravos africanos.
3. Quais foram, segundo o documento, os «males» que esse tipo de comércio causou em África?
– A desconfiança entre as pessoas, que receavam ser vendidas como escravas; o despovoamento do litoral; as difíceis relações entre o interior e o litoral.
4. Segundo o chefe africano, quem foram os responsáveis por esses «males»?
– Os comerciantes europeus que queriam comprar sempre mais e mais escravos mas também os próprios africanos que lhos vendiam, seduzidos como estavam pelas mercadorias que aqueles levavam.

Doc. A ambição de Filipe II

«Podereis certificar ao Sereníssimo Rei, meu tio [D. Henrique], que estou absolutamente seguro de que, junto da sua Real pessoa e das mais importantes desse reino, não deve ter lugar a opinião popular dos que se me opõem, dizendo que sou príncipe estrangeiro, quando afinal tenho tanto sangue de Portugal e muito mais do que de nenhuma outra parte. Dir-lhe-eis ainda [...] que considere atentamente nas misérias e calamidades públicas que poderiam resultar de não reconhecerem o grande direito e justiça que tenho, obrigando-me a tomar outro caminho, que não o da brandura, amor e liberalidade que proponho.»

Carta de Filipe II ao seu embaixador em Lisboa. 24 de agosto de 1579

Em 1578, o rei de Portugal, D. Sebastião, morria na batalha de Alcácer Quibir. O rei de Espanha, Filipe II, tinha, a partir de então, a quase certeza de poder subir, legitimamente, ao trono português mas não vai deixar que alguma surpresa impeça esse propósito. Através dos seus representantes em Portugal, caso do fidalgo português Cristóvão de Moura e dos embaixadores castelhanos em Lisboa, distribuiu favores e promessas, mas também ameaças, de modo que nada falhasse no momento decisivo. A carta para o seu embaixador, de que o documento transcrito é um excerto, é uma boa prova disso.

Questões:

Nota: Para responderem às duas primeiras questões, era conveniente que os alunos tivessem presente um quadro genealógico com os descendentes de D. Manuel I (ver, por exemplo, o da página 47 do Manual).

1. Quem era D. Henrique, a quem Filipe II se refere como tio?
 - Era o cardeal-rei D. Henrique, tio-avô de D. Sebastião, a quem sucedera no trono. Filipe II era sobrinho de D. Henrique, pois este era filho do rei português D. Manuel I, como também o era a mãe de Filipe II, a princesa D. Isabel, mulher do imperador Carlos V.
2. Filipe II alega no documento o seu «sangue de Portugal». Tinha razão ao fazê-lo?
 - Sim. A mãe de Filipe II era portuguesa.
3. Qual era o «outro caminho» a que o rei espanhol se refere na parte final do documento?
 - Era a solução militar, nomeadamente a invasão do território português pelo exército espanhol (como, de facto, veio a acontecer em 1580).

Doc. A expansão holandesa

«É um lugar comum, mas verdadeiro, afirmar que, tal como os Estados aumentam muitas vezes o seu território através da guerra, enriquecem em geral, na paz, pelo comércio. A opulência dos Holandeses, que não são mais do que um punhado de gente reduzida a um canto de terra onde não há senão água e planícies, é exemplo disso. Embora esta nação não retire da sua terra senão manteiga e queijo, é ela que fornece a maior parte daquilo que é necessário a todo o resto da Europa. A navegação tornou-a tão célebre, tão poderosa em todas as partes do mundo, que depois de se assenhorear do comércio das Índias Orientais, em prejuízo dos Portugueses, dá agora muito trabalho nas Índias Ocidentais, onde ocupa a maior parte do Brasil. [...] Poucas são as regiões do mundo com que essa nação não tenha estabelecido transações comerciais.»

Richelieu, *Testamento Político*. C. 1640

Armand-Jean du Plessis, o cardeal Richelieu (1585-1642), foi primeiro-ministro e homem de confiança do rei de França Luís XIII, que ajudou a subir ao poder. Hábil político, foi um obstinado defensor do absolutismo régio e do engrandecimento do seu país. Esses princípios estão bem presentes no texto, dirigido ao monarca, que escreveu por volta de 1640 e que veio a ser conhecido por *Testamento Político*, só publicado pela primeira vez em 1688. No excerto que aqui se apresenta, Richelieu comenta o poderio comercial da Holanda, que considerava um exemplo para o tipo de política, de carácter mercantilista, que devia ser seguido pela França.

Questões:

1. Segundo Richelieu, a Holanda era, à partida, uma nação rica e poderosa?
– Não. A Holanda, de acordo com o documento, era «um punhado de gente reduzida a um canto de terra onde não há senão água e planícies» e que «não retira da sua terra senão manteiga e queijo».
2. O que fez, então, a grandeza da Holanda?
– A «navegação», isto é, o comércio a distância, por via marítima.
3. O que são «Índias Ocidentais» e «Índias Orientais»?
– As «Índias Ocidentais» referem-se ao continente americano (remontando a designação ao erro de Colombo). As «Índias Orientais» têm a ver com a Índia propriamente dita e, de uma forma geral, com todo o continente asiático.
4. Portugal beneficiou com a expansão holandesa?
– Não. Portugal viu os seus domínios serem atacados em África, no Oriente e no Brasil.

Doc. Lutero e a «questão das indulgências»

- «• Serão condenados por toda a eternidade os que acreditarem ter assegurado a sua salvação através das bulas de indulgências.
- Porque é que o Papa, cuja bolsa é mais rica do que a dos ricos, não constrói a basílica de S. Pedro com o seu próprio dinheiro e não com o dos pobres? As indulgências, de que tanto apregoam os méritos, não têm senão um: darem dinheiro.
- É preciso ensinar aos cristãos que, se o Papa conhecesse os abusos dos pregadores de indulgências, preferiria ver a basílica de S. Pedro reduzida a cinzas do que sabê-la edificada com a pele, a carne e os ossos das suas ovelhas.
- O verdadeiro tesouro da Igreja é o Santíssimo Evangelho.»

Martinho Lutero, *As 95 Teses Contra as Indulgências*. 1517

No início do século XVI, segundo a doutrina da ortodoxia católica, uma *indulgência* consistia na dispensa da penitência devida pelos pecados. O crente católico, quando obtinha indulgências, através de esmolas ou de orações e jejuns, podia aplicá-las em favor das almas de familiares ou de amigos que, previsivelmente se encontrassem no Purgatório. *As 95 Teses Contra as Indulgências*, afixadas publicamente por Martinho Lutero em 1517 e que são o primeiro momento da sua rutura com a Igreja Católica, recusavam este poder às indulgências. De facto, Lutero não era contra *todas* as indulgências mas apenas contra as que eram concedidas a troco de dinheiro, mesmo que a Igreja considerasse que se tratava de esmolas.

Para Lutero (e também para alguns humanistas que não aderiram à Reforma Protestante, como Erasmo de Roterdão), a riqueza e o luxo em que vivia a elite eclesiástica eram contrastantes com a pobreza evangélica que a Igreja não só defendia como desde há muito era praticada, por exemplo, pelos Franciscanos. Quando, numa das teses citadas no documento, Lutero refere «abusos de pregadores», está sobretudo a pensar em Johann Tetzel, monge dominicano que desenvolveu no sul da Alemanha uma agressiva campanha de angariação de fundos para a construção da basílica de S. Pedro.

Finalmente: na última tese do documento, Martinho Lutero aponta para aquela que considera como a verdadeira fonte da doutrina cristã, o *Santíssimo Evangelho*. Por isso, ele achava que os crentes deveriam poder ler e interpretar livremente a Bíblia, que ele próprio traduziu do latim (língua pouco acessível à generalidade dos cristãos) para alemão.

Questões:

1. Como é que Lutero tenta persuadir os leitores da inutilidade de obterem estas indulgências?
 - Dizendo que, ao confiarem neste tipo de indulgências, seriam «condenados por toda a eternidade».
2. A segunda tese citada no documento é muito crítica relativamente a outro aspeto sensível da vida da hierarquia católica. Qual?
 - A riqueza ostentatória e a ganância, em contraste com a pobreza dos crentes a quem a Igreja pede dinheiro. Eventualmente, alguns alunos poderão referir-se ao contraste entre a vida de riqueza e luxo da corte papal e o ideal de «pobreza evangélica» franciscana.
3. Explica o sentido da última tese citada no documento.
 - Lutero considera que o Santíssimo Evangelho deve ser a norma condutora do comportamento dos fiéis.

Doc. Cristãos-velhos e cristãos-novos em Lisboa, no ano de 1506

«Tendo-se ajuntado mais de quinhentas pessoas, começaram a matar os cristãos-novos que encontravam pelas ruas, e os corpos, mortos ou meio-vivos, queimavam-nos em fogueiras que acendiam na Ribeira e no Rossio. [...] E, nesse Domingo de Pascoela, mataram mais de quinhentos cristãos-novos. A esta turba de maus homens e de frades que, sem temor de Deus, andavam pelas ruas concitando o povo a tamanha crueldade, juntaram-se mais de mil homens, os quais, na segunda-feira, continuaram esta maldade com maior crueza. E, por já nas ruas não acharem cristãos-novos, foram assaltar as casas onde viviam e arrastavam-nos para as ruas, com os filhos, mulheres e filhas, e lançavam-nos de mistura, vivos e mortos, nas fogueiras, sem piedade. E era tamanha a crueldade que até executavam os meninos e crianças de berço.»

Damião de Góis, *Crónica do Felicíssimo Rei D. Emanuel*. 1566-1567

Nesta passagem da *Crónica do Felicíssimo Rei D. Emanuel*, Damião de Góis narra os dramáticos acontecimentos do massacre de judeus de 1506: numa cerimónia pascal celebrada na igreja do Mosteiro de S. Domingos, perto do Rossio, em Lisboa, alguém notou um brilho especial num crucifixo, o que levou muita gente a exclamar «milagre! milagre!»; o facto de um cristão-novo dizer que era apenas o reflexo de uma candeia desencadeou a ira da multidão que, incitada por alguns frades dominicanos, iniciou o terrível massacre que o cronista aqui descreve com tanto realismo. Calcula-se que o número de vítimas tenha sido de aproximadamente 4000. O rei D. Manuel I encontrava-se naquela altura em Évora mas, regressado a Lisboa, mandou punir severamente os instigadores do massacre e os principais cabecilhas.

Damião de Góis publicou esta *Crónica* cerca de dez anos depois da morte de D. João III, o seu grande amigo e protetor. Pelo seu desassombro nesta obra, o grande humanista não tardaria a cair em desgraça, a ser denunciado à Inquisição, preso, julgado e condenado.

Questões:

- Qual era a diferença entre cristãos-novos e cristãos-velhos?
 - Quando D. Manuel I, em 1497, ordenou a expulsão do Reino de todos os judeus ou muçulmanos, os que aceitaram converter-se ao Cristianismo e serem batizados, puderam ficar. Estes e os seus descendentes passaram a ser chamados cristãos-novos, por oposição aos que já eram cristãos antes daquela data. Mas os cristãos-novos continuaram a ser olhados com desconfiança, por se considerar que praticavam o Judaísmo (ou o Islamismo) às escondidas.
- Transcreve duas frases do documento que testemunhem que o cronista condena os acontecimentos que descreve.
 - «... esta turba de maus homens e de frades que, sem temor de Deus, andavam pelas ruas concitando o povo a tamanha crueldade...»; «... continuaram esta maldade com maior crueza.» Ou também: «E era tamanha a crueldade...».
- Faz uma apreciação dos acontecimentos descritos por Damião de Góis neste documento, referindo os aspetos que consideras mais condenáveis.
 - Espera-se que os alunos, nesta resposta, sejam sensíveis, por um lado, à motivação deste tumulto (razões de diferença religiosa); e, por outro, à dimensão do massacre, que não poupou mulheres e crianças, incluindo crianças de berço.

B. DOCUMENTOS ICONOGRÁFICOS

Como acontece com os documentos escritos, também a exploração de documentos iconográficos se tornou há muito uma das estratégias mais correntes nas aulas de História.

Neste projeto, foi, desde o início, nossa preocupação fornecer a alunos e professores, para cada tema/domínio, um conjunto de imagens que, pelo número, pela dimensão com que são reproduzidas e pelo seu caráter, pudessem constituir documentos iconográficos apelativos e suscetíveis de exploração na sala de aula. Por outro lado, os recursos multimédia que integram este projeto didático tornaram possível alargar de forma significativa o leque de imagens, quer estáticas quer em movimento, que colocamos à disposição dos colegas.

Nesta secção do *Livro do professor* foi nossa intenção fornecer mais alguns documentos iconográficos referentes a vários subdomínios do programa do 8.º ano, fazendo acompanhar cada um deles de um breve texto contextualizador. A título de exemplo, sugerimos também algumas questões que podem ser colocadas aos alunos, bem como as respostas possíveis, a que juntámos, sempre que os considerámos necessários, alguns comentários de esclarecimento.



Sermão de Martinho Lutero aos fiéis, anónimo, c. 1561,
Museu Nacional da Dinamarca, Copenhaga.

Para além do sermão de Lutero, o pintor representou também a administração de dois sacramentos.

Esta pintura constitui um bom exemplo daquilo que era o culto luterano. Como sabemos, a Igreja Luterana resumia o culto à leitura e comentário da Bíblia (que é exatamente aquilo que Lutero, a partir do púlpito, está a fazer) e ao cântico de hinos. Os sete sacramentos foram reduzidos a dois, o batismo e a comunhão (sob a forma das duas espécies – o pão e o vinho). Do mesmo modo, foi abolido o culto dos santos e da Virgem Maria, desaparecendo dos templos todas as imagens, com exceção do crucifixo, que ocupa o lugar central da imagem. Lutero admitia o crucifixo com a imagem de Cristo, para lembrar aos crentes que ele se sacrificara pela Humanidade. Todavia, outras tendências reformistas mais radicais apenas aceitavam a presença da *cruz vazia*, para significar que Cristo morrera numa cruz mas depois ressuscitara.

Outro ângulo de interesse na observação desta imagem é verificar o aspeto dos crentes, a forma como se vestem: a pregação de Lutero atraía muita gente das classes mais elevadas da sociedade – aristocratas, burgueses, letrados e até mesmo membros do clero regular ou secular.

Este documento permite uma exploração dirigida à identificação das mudanças introduzidas pelo reformismo luterano no culto católico.

Questões:

1. Coloca uma hipótese plausível sobre o livro que Lutero segura nas mãos. O que achas que ele estará a fazer?
 - Atendendo à importância central que Lutero atribui às Sagradas Escrituras, trata-se, muito provavelmente, de um exemplar da Bíblia.
2. Para que os crentes pudessem ler e interpretar individualmente esse livro, o que fez Lutero?
 - Lutero traduziu a Bíblia para alemão.
3. O reformismo protestante reduziu os sacramentos. Identifica aqueles que se encontram representados nesta pintura.
 - Batismo e eucaristia (ou comunhão, geralmente sob a forma das duas espécies – o pão e o vinho).
4. Nas paredes deste lugar de culto vês uma única imagem. Qual? Qual é a grande diferença relativamente aos locais de culto católico?
 - O crucifixo. A Igreja Luterana recusava a veneração dos santos e da Virgem Maria, não aceitando, portanto, a existência de outras imagens dentro dos templos protestantes, ao contrário do que acontecia nos templos católicos.



Luís XIV armando os primeiros cavaleiros da Ordem de São Luís em 1693, pintura de François Marot, 1710, palácio de Versalhes.

Esta é uma cena protocolar, um ritual da corte do «Rei Sol» em Versalhes, com elementos da mais alta nobreza ajoelhados perante o monarca. A cerimónia decorre numa das dependências do palácio. Vários nobres estão a ser investidos cavaleiros da Ordem de São Luís, criada por Luís XIV em 1693, uma honra atribuída a raros membros da aristocracia, sobretudo àqueles que se destacassem por serviços militares prestados à Coroa.

O rei Luís IX de França (1214-1270), que viria a ser canonizado, teve um reinado excecional, que ficou conhecido como «o século de ouro de São Luís». O seu tempo caracterizou-se por um grande desenvolvimento económico e um admirável surto artístico (com a arte gótica, por exemplo). Politicamente, foi no reinado de São Luís que se lançaram os primeiros fundamentos da centralização do poder régio. Não admira, portanto, que Luís XIV o tenha escolhido para patrono da Ordem honorífica por si instituída.

Sabemos que, entre os primeiros que foram nomeados cavaleiros de São Luís, se encontravam o Delfim (o príncipe herdeiro), o duque de Orleães, o duque de Chartres e o Príncipe de Conti. O próprio monarca, que se destaca pela atitude, pela altura e pelo facto de ser o único que tem o chapéu na cabeça, ostenta a banda e a insígnia da Ordem. O rei toca com uma espada no ombro da personagem vestida com casaca azul, um dos que está a ser investido.

A etiqueta e o cerimonial ajudavam a «domar» a nobreza e a mobilizá-la ao serviço do rei, o que era o mesmo que ao serviço do Estado.

Na exploração desta imagem poderão ser colocadas as seguintes questões, entre outras:

Questões:

1. Identifica o rei. Que diferenças notas relativamente às outras personagens?
 - O rei é a personagem mais alta, com uma casaca em tons de cor de mel e aplicações douradas e é o único que conserva o chapéu na cabeça.
2. A que grupo social pertencem as restantes pessoas representadas nesta pintura?
 - Pertencem à alta nobreza.
3. Atendendo à legenda da imagem, quem te parece que sejam as pessoas ajoelhadas?
 - São, muito provavelmente, os primeiros cavaleiros da Ordem de São Luís a serem investidos pelo rei.
4. Que significado tem o facto de estarem ajoelhadas?
 - Pessoas desta categoria social apenas ajoelhavam perante Deus e perante o rei, o que prova o estatuto do rei.
5. Todos estes homens estão vestidos de forma semelhante ao rei. Como interpretas esse facto?
 - Os cortesãos, na corte de Versalhes, imitavam o «Rei Sol» como um modelo, no vestuário, nas cabeleiras, nas atitudes, etc.
6. Sabemos que, na realidade, o rei Luís XIV era baixo. Por que razão o pintor não o representou assim? Que significado atribuis a isso?
 - O pintor, tal como acontecia frequentemente na arte, representou maior a pessoa mais importante. O rei é destacado pela altura, pelo traje e por ser o único com chapéu na cabeça.



Um julgamento em Paris, durante a Revolução, guache de Lesueur, c. 1793.

Esta imagem faz parte de um conjunto conhecido por «Guaches Lesueur», uma fonte preciosa para o estudo do quotidiano durante a Revolução Francesa. Trata-se de uma coleção de 81 desenhos originais, legendados, pintados por Jean-Baptiste Lesueur, entre 1789 e 1808, a maioria dos quais se encontra hoje no Museu Carnavalet, em Paris. A maior parte dos «Guaches Lesueur» está disponível no seguinte sítio da internet: <http://www.carmagnole-liberte.fr/galleries/lesueur.html>.

Desconhece-se exatamente a finalidade destes desenhos, cuja qualidade e conservação são excelentes; mas a verdade é que o autor concretizou através deles uma verdadeira «reportagem» dos principais momentos da Revolução, desde a Tomada da Bastilha até à ascensão de Napoleão Bonaparte e ao início das suas campanhas militares. Os desenhos mais antigos denotam simpatia pelas causas revolucionárias: o entusiasmo popular, particularmente dos *sans-culottes*, a presença das mulheres e das crianças, as festas, as danças e os cânticos, etc. São, porém, também evidentes os sinais de deceção e de crítica relativamente aos excessos revolucionários ou aos sinais de que «tudo estava a voltar ao que era dantes», com o Diretório e o Consulado.

A imagem que aqui se reproduz é um exemplo desse espírito crítico. Durante o período do «Terror» (1793-94), os julgamentos populares, nos tribunais revolucionários, eram frequentemente arbitrários, como aquele que é testemunhado por este desenho, em que um grupo de *sans-culottes* procede ao julgamento sumário de um cidadão, talvez um nobre.

Questões:

1. Através do vestuário, será possível distinguir o estatuto social da figura que está à esquerda em pé do estatuto das figuras que surgem em volta da mesa? Justifica.
 - Sim. A figura em pé, talvez um nobre, está de cabeça descoberta, veste *culottes* (espécie de calção apertado no joelho) e casaco comprido. Os outros têm na cabeça barretes frígios (símbolo republicano) ou chapéus, usam casacos curtos e vestem calças compridas e não *culottes* (por isso eram chamados *sans-culottes*).
2. O tipo de julgamento que está a ser feito pode ser considerado um «julgamento popular»? Porquê?
 - Sim. Aqueles que estão a julgar a pessoa que está em pé, à esquerda, são *sans-culottes*, pessoas do povo. O julgamento não está a ser feito por juízes num tribunal.
3. A que período da Revolução Francesa corresponderá este tipo de julgamentos? Porquê?
 - Ao período do «Terror» (1793-1794). Durante esse período foram feitos muitos julgamentos totalmente arbitrários que muitas vezes terminavam com condenações à morte.
4. Parece-te que o autor da pintura seria partidário dos julgamentos populares? Porquê?
 - Não. Porque procura ridicularizar os que procedem ao julgamento apresentando-os como um grupo de bêbedos.



O pavão desplumado ou o fim de Napoleão, caricatura anónima, c. 1815, Biblioteca Nacional de França.

Trata-se de uma caricatura anónima inglesa, talvez ainda de 1813, mas que teve grande divulgação noutros países da Europa após o Congresso de Viena.

Uma pequena ave, com a cabeça de Napoleão, é atacada por quatro águias, todas com coroas nas cabeças e, em volta dos pescoços, coleiras com os seus nomes inscritos. As águias representam as grandes monarquias europeias – a Áustria, a Rússia e a Prússia (e, em segundo plano, a Suécia) – que se tinham coligado contra Napoleão e o venceram na batalha das Nações, ou batalha de Leipzig (1813), e, por fim, na batalha de Waterloo (1815). A águia russa tem duas cabeças coroadas (a águia bicéfala fazia parte do brasão do Império Russo), e prende Napoleão com o seu bico. A Napoleão são arrancadas as «plumas» que tinha «emprestadas» (Espanha, Polónia e Boémia).

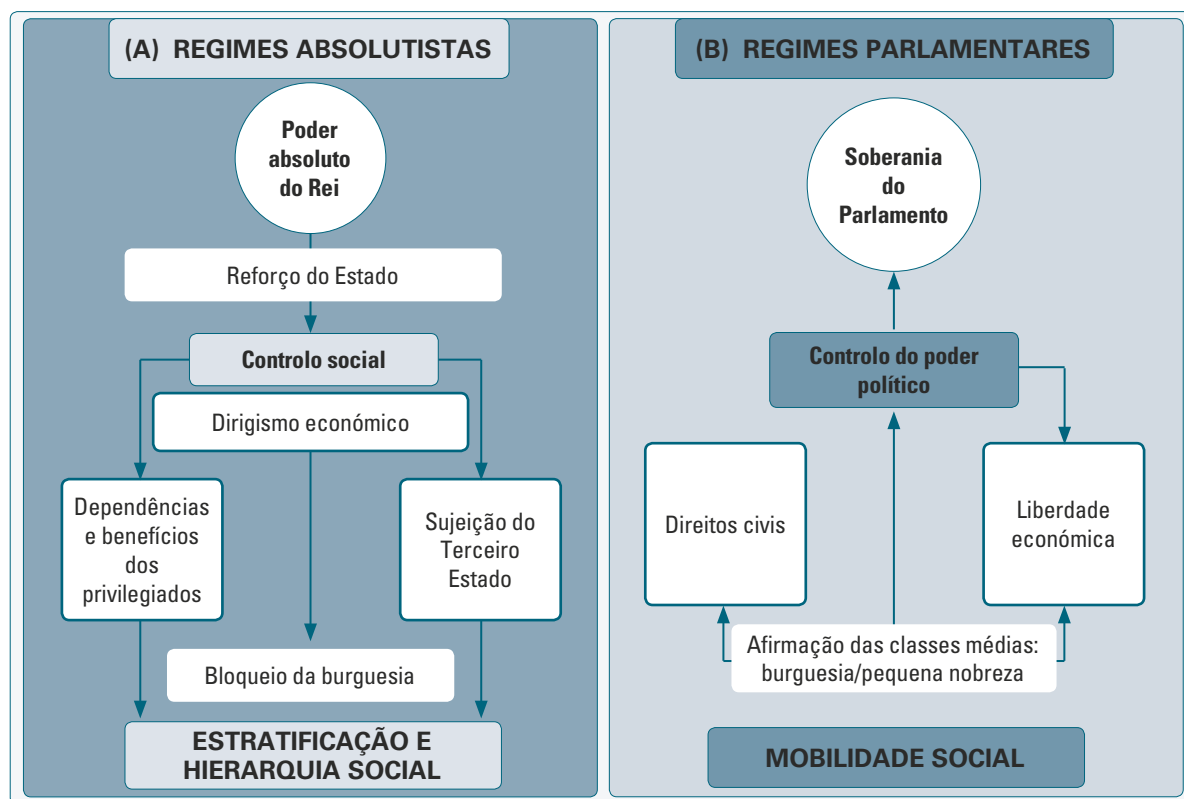
A caricatura inspira-se numa fábula de La Fontaine em que um gaio pretensioso (que aqui é associado a Napoleão) se enfeita com penas de pavão para fingir o que não era. O sentido geral, de qualquer forma, é o de mostrar Napoleão como um pavão vaidoso que, logo que lhe arrancaram as penas mais vistosas, ficou reduzido à sua insignificância.

Questões:

- O que mostra a caricatura?
 - Quatro grandes águias, representando as principais monarquias europeias, identificadas nas coleiras (Rússia, Áustria, Prússia e Suécia), arrancam as penas a uma pequena ave com a cara de Napoleão Bonaparte.
- Porque seria Napoleão identificado com um pavão desplumado?
 - Porque, da mesma forma que os pavões quando abrem a plumagem aparentam uma dimensão que não têm, também Napoleão tinha querido dominar a Europa e acabara derrotado por uma aliança das outras potências. Quando começou a perder as penas (os reinos conquistados) mostrou que não era tão forte como pensava.
- Achas que, se o pavão fosse a França, essa caricatura podia representar o Congresso de Viena, de 1815? Explica porquê.
 - Sim. No Congresso de Viena as grandes potências vencedoras dividiram o Império Napoleónico e deixaram a França reduzida à dimensão que tinha antes das conquistas de Napoleão.

C. ESQUEMAS/DIAGRAMAS

Os diagramas tendem sempre a simplificar matérias complexas. Apesar disso, são didaticamente muito úteis para tornar mais evidentes relações abstratas (de condicionamento, de consequência, de paralelismo, etc.), desde que o professor tenha a preocupação de alertar para a necessidade de entender a esquematização de forma pouco rígida. Sugerimos algumas questões que podem ser colocadas aos alunos, para facilitar a compreensão, bem como as respostas possíveis, a que juntámos, sempre que considerámos necessários, alguns comentários de esclarecimento.



O poder e a sociedade no século XVII e primeira metade do século XVIII.

Neste esquema, trata-se de representar as diferenças fundamentais entre as estruturas sociopolíticas dos países de Antigo Regime e dos que constituem exceção a esse modelo.

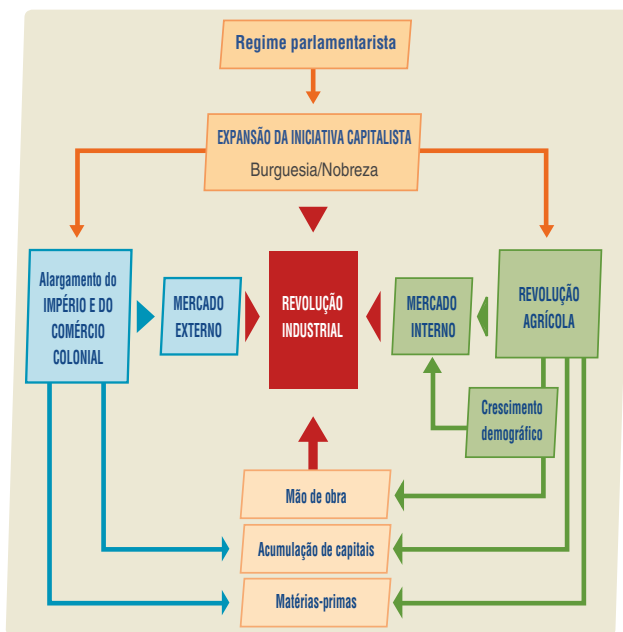
O aspeto mais interessante do esquema consiste no paralelismo entre a ordem social e a ordem política (visível nos tópicos enquadrados por molduras) e o modo inverso como funcionam nos dois casos (determinado pelo sentido dos vetores).

1. Refere os nomes de dois Estados europeus onde vigoravam, no século XVII, cada um dos regimes políticos representados no diagrama.
– França e Portugal, por exemplo (A) e Inglaterra e Holanda (B).
2. Por que razão se orientam as setas em sentido oposto, em cada um dos regimes representados?
– As setas indicam a fonte do poder e sobre quem se exerce esse poder. Em A, o poder concentra-se no Rei que o exerce sobre todos os súbditos. Em B, a soberania reside no próprio povo que elege os seus representantes, encarregados de fazer as leis.

3. A quem cabe o poder de fazer as leis em cada um destes regimes?
 - Em A, cabe ao Rei; em B, cabe ao Parlamento constituído pelos representantes dos cidadãos.
4. Mostra como o poder absoluto favorecia os grupos sociais privilegiados à custa da submissão do Terceiro Estado.
 - Como A indica, o Rei recebe do Terceiro Estado contribuições com as quais governa o país e beneficia os privilegiados.

O esquema procura integrar a pluralidade de condições que se encontram na base do arranque da Revolução Industrial na Inglaterra, sem enfatizar a predominância de nenhuma delas. Efetivamente, não se optou por nenhuma das teses que discutem a prioridade dos diferentes fatores do processo. Há que notar, no entanto, que o esquema é dominado por uma ideia central: a eclosão da Revolução Industrial decorre da conjunção do estímulo da procura – confirmada na amplitude dos mercados externo e interno – com a existência de capacidade de iniciativa por parte dos agentes socioeconómicos e com a existência dos meios necessários a essa eclosão.

Apesar do geometrismo do diagrama, parece-nos que ele traduz com precisão e sem grande artificialidade ou simplismo a complexidade do processo.



Gênese da Revolução Industrial inglesa (Manual, p. 155)

1. O diagrama mostra que na gênese da Revolução Industrial se conjugam muitos fatores. Segundo o sentido das setas, descreve o modo como contribuíram para a Revolução Industrial:
 - a. o regime parlamentarista;
 - b. o desenvolvimento do comércio colonial;
 - c. a Revolução Agrícola.
 - a. O parlamento, formado pelos representantes da burguesia e da nobreza, publicou leis favoráveis à liberdade de iniciativa, por isso, muitos burgueses e nobres investiram tanto na agricultura como no grande comércio e, mais tarde, na própria industrialização; b. O comércio colonial permitiu, por um lado, criar um mercado externo capaz de consumir os produtos coloniais ingleses, por outro, obter matérias-primas (algodão, por exemplo) e acumular grandes lucros que foram investidos nas fábricas; c. A Revolução Agrícola, ao trazer maior produtividade e um forte crescimento demográfico, provocou a capacidade de consumo do mercado interno e implicou o êxodo rural que veio aumentar a mão de obra fabril, permitiu a acumulação de capitais que puderam ser investidos na indústria e trouxe ainda abundância de certas matérias-primas, como a lã.

2.2 Recursos digitais

A. CONSTRUÇÃO E EXPLORAÇÃO

Nos nossos dias ninguém pode ignorar as tecnologias da informação e da comunicação. Elas estão por toda a parte: em casa, na escola, no café, nos espaços públicos... Usamos *smartphones*, *tablets*, computadores e televisões a toda a hora e a vulgarização das chamadas autoestradas da comunicação, como a internet, possibilita hoje o acesso imediato a revistas, livros, jornais, bibliotecas, museus, arquivos, bancos de imagens, etc. É este o novo caminho e a Escola está a percorrê-lo.

Um único DVD permite armazenar uma enciclopédia com dez ou quinze volumes, ou uma história da arte com três ou quatro tomos ilustrados, ou o catálogo completo de um grande museu. E o *Blu-ray*, um suporte informático mais recente, tem capacidade para guardar cerca de dez vezes mais informação do que um DVD. Até uma simples *pen drive* ou um cartão de memória SD, pouco maior do que uma unha, disponibilizam 128 GB (o equivalente a cerca de 26 DVD, ou 12 milhões de páginas de texto, ou 100 mil fotografias, ou 25 mil ficheiros de música em mp3). E já existem no mercado cartões de 256 GB e até *pen drives* de 1 TB (1000 GB)!

Ao falarmos, porém, de DVD, *Blu-ray* ou discos rígidos, já estamos a «falar do passado». Hoje encontramos-nos no limiar de uma nova revolução digital: caminhamos rumo à «nuvem» (*cloud computing*), uma das mais recentes tendências tecnológicas. Na verdade, a inovação, neste domínio, tem sido de tal ordem que todos os suportes de que acabámos de falar poderão em breve ser anacrónicos. E, do mesmo modo, os próprios computadores, sejam eles portáteis ou de secretária. A informação e os programas informáticos deixarão de estar guardados em suportes físicos pessoais; encontrar-se-ão disponíveis e acessíveis, em permanência, em verdadeiras «nuvens de servidores» (*cloud platforms*) pertencentes a empresas fornecedoras de serviços na área das TIC, como a *Google*, a *Amazon* ou a *PT*. No meu *tablet*, numa mesa de café, poderei aceder, instantaneamente, a milhões de títulos de livros, jornais, revistas, vídeos; ou aos meus ficheiros pessoais de texto, música ou fotografia, armazenados algures num *bunker* canadiano ou finlandês. Mesmo que o *tablet* não tenha leitor de DVD/*Blu-ray* ou disco rígido de grande capacidade; basta que tenha acesso *wireless* à internet e aplicações *web*. O *software* será fornecido como um serviço: não necessitaremos de adquirir e instalar aplicações dispendiosas e «pesadas», como o *Microsoft Office* ou o *Photoshop*, pois pagaremos apenas pela sua utilização, como hoje pagamos pelo fornecimento de televisão ou de telefone.

Eis porque o professor de História não pode deixar de acompanhar esta «revolução». E, na verdade, quase todos já a acompanhamos: boa parte das escolas já dispõe de centros de recursos, computadores, acesso à internet (geralmente por banda larga e *Wi-Fi*), projetores multimédia, quadros interativos... O projeto pedagógico *História oito* tem procurado, desde o início, acompanhar este movimento (e continua a fazê-lo), desde as velhinhas disquetes aos mais recentes suportes informáticos: há já alguns anos que disponibilizamos aos professores o e-Manual, em CD ou *online*, assim como um conjunto muito diversificado de materiais multimédia.

Aos colegas das escolas que adotarem o projeto *História oito*, a Raiz Editora disponibilizará uma *pen drive* com esse conjunto de materiais – apresentações em *PowerPoint* e em *Prezi*, filmes *wmm* (*Windows Movie Maker*), clipes de vídeo, uma Pequena Enciclopédia Histórica (com dezenas de entradas gerais e vários dossiês mais desenvolvidos), um vasto conjunto de documentos escritos e iconográficos suplementares e outros recursos multimédia.

Muitos professores elaboram eles próprios os seus materiais multimédia. As informações que se seguem não se destinam a eles mas aos colegas que não dominam suficientemente as técnicas de pesquisa e de elaboração desses materiais.

CRIAÇÃO DE BANCOS DE IMAGENS

Para fazermos um *PowerPoint* didático, uma apresentação *Prezi* ou um filme com o programa *Windows Movie Maker* precisamos de definir previamente, com clareza:

- os objetivos que se pretendem alcançar com a sua apresentação (motivação, exploração da matéria, consolidação de conhecimentos);
- a que tipo de alunos se destinam (nível etário, campo de interesses, etc.);
- e, finalmente, como é óbvio, o tema ou assunto sobre que incidem.

As fases seguintes são o delineamento de um guião e a criação de um dossiê de imagens ou de vídeos. Podemos, obviamente, utilizar fotografias digitais feitas por nós próprios, *in loco*, ou imagens digitalizadas a partir de livros, revistas ou jornais. Mas, atendendo ao facto de hoje existirem milhões de imagens disponíveis na internet para utilização didática, o mais provável é fazermos *download* dessas imagens a partir dos sítios onde sejam disponibilizadas. Lembramos, todavia, que muitas imagens têm direitos de autor e não podem ser comercializadas sem autorização, sendo o *download* geralmente permitido apenas para utilização individual.

Links de alguns sítios para recolher imagens de boa qualidade relacionadas com o programa de História do 8.º ano¹

- **Google Art Project** (<http://www.google.com/culturalinstitute/project/art-project>)



Trata-se de um sítio onde são disponibilizadas cerca de 50 000 imagens de alta resolução (HD). A *Google* obteve para isso a adesão de cerca de 260 museus, galerias e palácios de todo o mundo, incluindo de Portugal (por exemplo: Palácio Nacional de Queluz, Palácio Nacional de Sintra, Museu Coleção Berardo). O *Google Art Project*, no entanto, não permite a cópia de imagens, mas apenas a sua visualização. Podemos contornar essa situação selecionando previamente a imagem que nos interessa, copiando o endereço na **Barra de endereços** do nosso *browser* e, em seguida, colando-o no diapositivo da apresentação multimédia que estamos a preparar. Finalmente, resta atribuir hiperligação a esse endereço (mais adiante, no texto «Construção de um *PowerPoint* didático», explica-se este procedimento).

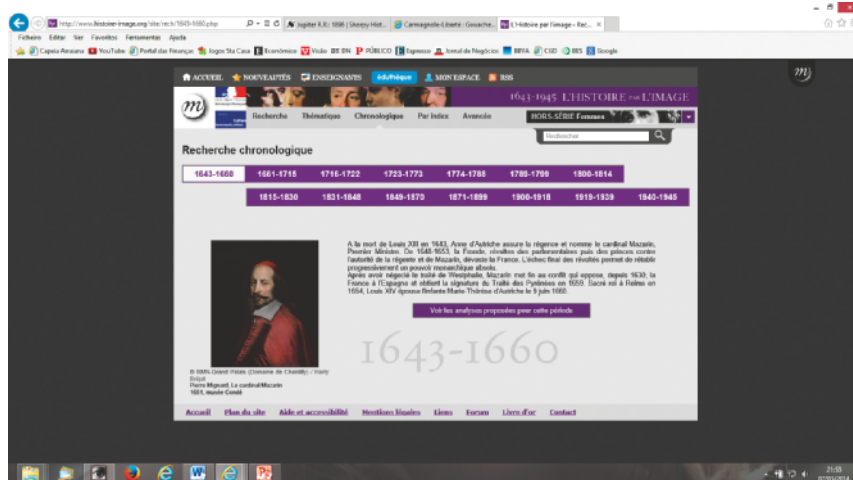
¹ Limitamo-nos a referir aqui alguns sítios que utilizamos habitualmente e que pensamos serem mais úteis do ponto de vista do programa de História do 8.º ano. Claro que existem muitos outros que disponibilizam excelentes imagens, como é o caso de praticamente todos os museus e grandes bibliotecas.

- Biblioteca Digital Mundial (<http://www.wdl.org/pt/>)



Organizada com a colaboração de governos e instituições culturais do mundo inteiro, permite encontrar dezenas de milhares de documentos de todo o tipo. A pesquisa está relativamente simplificada através de um eixo cronológico e de um mapa. Para os professores de História é um repositório indispensável.

- *L'Histoire par l'Image* (<http://www.histoire-image.org/>)



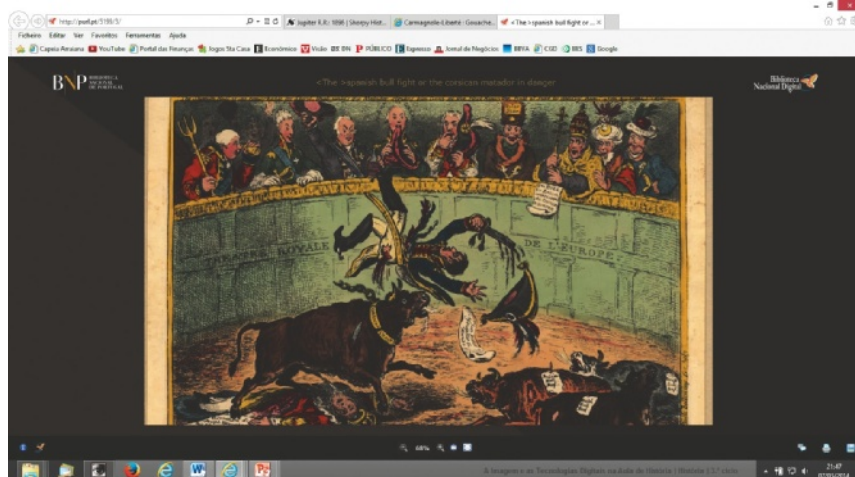
É um sítio exemplar, do ponto de vista pedagógico-didático. Nele encontramos centenas de imagens de muito boa qualidade, reproduzindo todo o tipo de documentos, pintura, desenho, gravura, escultura, tapeçaria, ourivesaria, etc., existentes em muitos dos museus e palácios da RMN (*Réunion des Musées Nationaux*). O âmbito cronológico é extremamente alargado (1661-1945) e podemos efetuar pesquisas temáticas ou cronológicas. As imagens podem ser ampliadas e são fornecidas informações de contextualização, descrição e interpretação. Para o estudo do subdomínio que identificamos como II.A do programa do 8.º ano (O Antigo Regime europeu: regra e exceção) esta página *web* possui muitas e excelentes imagens.

- *Gouaches de Lesueur* (<http://www.carmagnole-liberte.fr/galeries/lesueur.html>)



Este sítio apresenta-nos um valioso conjunto de imagens conhecido por «Guaches Lesueur», uma fonte preciosa para o estudo do quotidiano durante a Revolução Francesa. Trata-se de uma coleção de 81 desenhos originais, legendados, pintados por Jean-Baptiste Lesueur entre 1789 e 1808, a maioria dos quais se encontra hoje no Museu Carnavalet, o museu da cidade de Paris. Desconhece-se exatamente a finalidade destes desenhos, cuja qualidade e conservação são excelentes, mas a verdade é que o autor concretizou através deles uma verdadeira «reportagem» dos principais momentos da Revolução, desde a Tomada da Bastilha até à ascensão de Napoleão Bonaparte e ao início das suas campanhas militares.

- *Caricatura histórica (sobre a Revolução Francesa e sobre Napoleão Bonaparte)*



A caricatura histórica constitui um tipo de documentação a explorar cuidadosamente, pois exige um redobrado espírito crítico, mas é um verdadeiro tesouro iconográfico. Existem milhares, sobretudo a partir do desenvolvimento da imprensa jornalística. A Revolução Francesa e a época napoleónica são extremamente abundantes neste tipo de iconografia, produzida principalmente

pela imprensa britânica. Referimos vários sítios que possuem vastas coleções de caricaturas desses e de outros temas. Alguns destes sítios permitem grandes ampliações das imagens, o que nos possibilita depois mostrar aos alunos os pormenores mais interessantes, conforme nós próprios fazemos em algumas das apresentações em *PowerPoint* incluídas neste projeto.

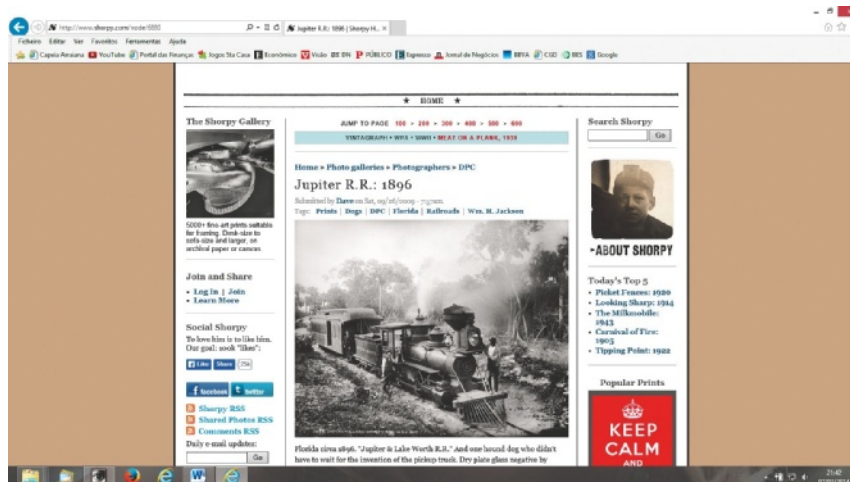
British Museum – *French Revolution satires* (http://www.britishmuseum.org/research/collection_online/search.aspx?searchText=french+revolution+satires)

British Museum – *Napoleonic satires* (http://www.britishmuseum.org/research/collection_online/search.aspx?searchText=napoleonic+satires)

Oxford University – *Napoleonic satires* (<http://www2.odl.ox.ac.uk/gsd/cgi-bin/library?e=p-000-00---0politi04--00-0-0-0prompt-10---4-----0-11--1-en-50---20-about---00001-001-1-1isoZz-8859Zz-1-0&a=d&cl=CL1>)

Biblioteca Nacional Digital – «The spanish bull-fight or the Corsican matador in danger» (<http://purl.pt/5199/3/>)

- **Shorpy Historical Photo Archive** (<http://www.shorpy.com/>)



Shorpy era o nome de uma criança americana do final do século XIX que, como milhares de outras, trabalhava nas minas. Era lubrificador, transportava durante todo o dia baldes com óleo e massa para lubrificar máquinas, carroças e martelos-pilões. E foi o nome de Shorpy que os organizadores deste sítio escolheram; e nele arquivaram centenas de fotografias sobre a sociedade americana da segunda metade do século XIX aos meados do século XX. Podemos aqui encontrar excelentes imagens sobre as transformações urbanas e do ambiente, as fábricas, o trabalho de crianças e de mulheres, as minas e os mineiros, os comboios e os navios.

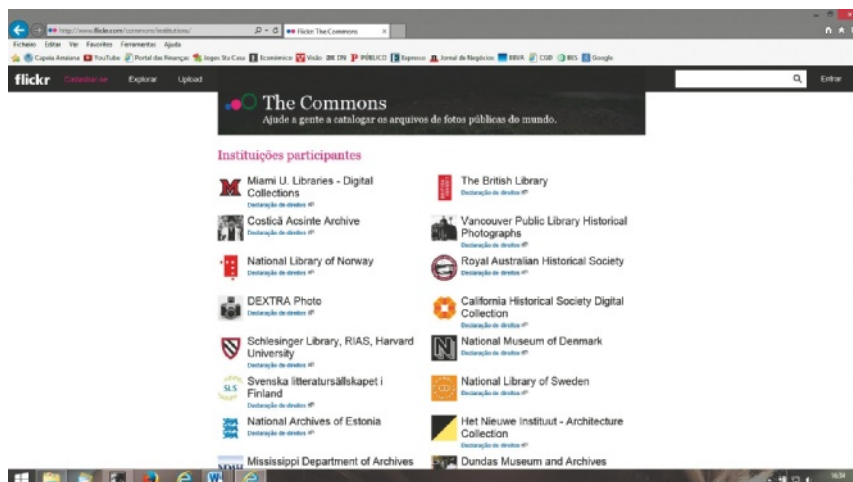
- **Gallica (Biblioteca Nacional de França)** (<http://gallica.bnf.fr/?lang=PT>)

A Biblioteca Nacional de França digitalizou e colocou à nossa disposição mais de 20 000 documentos. Para os domínios relativos ao Antigo Regime, ao Iluminismo, às revoluções liberais e à Revolução Industrial existe uma vasta diversidade de documentação de todo o tipo, sendo possível, no caso dos documentos iconográficos, efetuar *zoom* e fazer *download* das imagens com boa resolução.



- **Flickr – Sítio web de alojamento e partilha de imagens** (<http://www.flickr.com/commons/institutions/>)

O *Flickr* aloja centenas de milhares de fotografias, muitas das quais com interesse didático. Na secção «The Commons» são disponibilizados documentos pertencentes a cerca de 80 instituições associadas. Por exemplo, a Biblioteca de Arte Gulbenkian alojou no *Flickr* 243 álbuns, a maioria dos quais compostos por fotografias dos Estúdios de Mário e Horácio Novais (<http://www.flickr.com/photos/biblarte/sets/>). Os irmãos Novais, cujo espólio de mais de 80 000 documentos fotográficos foi adquirido pela Fundação Calouste Gulbenkian, registaram a vida social, política e cultural do país durante cerca de 60 anos, entre 1925 e 1985. As suas fotografias, quase sempre a preto e branco, foram digitalizadas com alta resolução. Existem, porém, muitas a cores, como é o caso das que estão incluídas no álbum sobre o Museu Nacional de Arte Antiga. A coleção sobre talha dourada e azulejaria é particularmente útil para o estudo do barroco em Portugal. Mesmo entre as coleções privadas podemos igualmente encontrar muitas fotografias de interesse didático, bastando, para isso, gastar algum tempo a pesquisar. Vejam-se, a título de exemplo, pesquisas sobre Rafael (<https://www.flickr.com/search/?q=Raphael+Sanzio>) e Rubens (<https://www.flickr.com/search/?q=peter+paul+rubens+>) ou Renoir (<https://www.flickr.com/search/?q=Auguste+Renoir>).

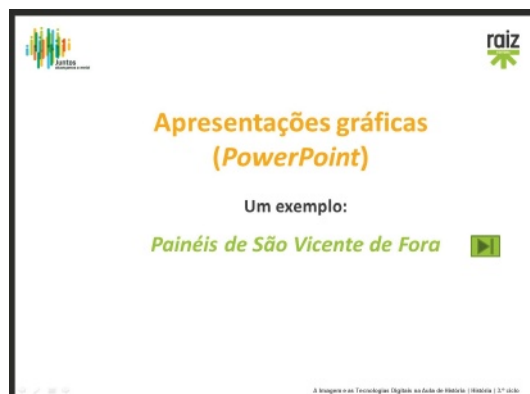


CONSTRUÇÃO DE UM *POWERPOINT* DIDÁTICO

A maior parte dos professores de História está familiarizada com o programa *PowerPoint* como ferramenta de elaboração de apresentações multimédia, tal como acontece, aliás, com muitos dos nossos alunos. Não vamos aqui «ensinar» a construir um *PowerPoint*. Vamos sim, e apenas, enumerar alguns dos recursos menos usuais e mais interessantes desta conhecida ferramenta informática.

A inserção de objetos multimédia (imagens, sons ou vídeos) melhora significativamente um *PowerPoint*, tornando-o mais apelativo e eficaz. A integração de imagens é simples mas a de sons e de vídeos pode não ser tão fácil.

- Ao selecionar, na barra de ferramentas, **Inserir – Áudio de ficheiro**, já deveremos ter escolhido previamente um trecho musical (ou outra forma de som) com uma duração apropriada ao número de diapositivos da nossa apresentação; no caso de optarmos por temporização e transição automáticas, com a mesma duração de cada diapositivo, é fácil calcular a duração total; de outro modo, teremos de contabilizar previamente essa duração. Em todo o caso, lembramos que, depois de inserir o ficheiro de som, é indispensável abrir o **Painel de animação** e, neste, assinalando o retângulo respetivo, abrir a janela **Opções do efeito**; é aqui que indicaremos o número de diapositivos em que o som permanecerá ativo.
- Se optarmos por inserir um vídeo, temos duas alternativas: **Inserir – Vídeo de ficheiro** e, a partir daí, proceder como fizemos com o ficheiro de som; ou (e este é o caminho que preferimos), **Inserir – Formas – Botão de Ação**. Quando utilizamos este procedimento, devemos «desenhar» com o rato o botão de ação no diapositivo; depois disso, instantaneamente, abre-se uma janela na qual devemos assinalar **Executar programa – Procurar**. Iremos então à pasta onde se encontra o vídeo a utilizar e clicamos em **Abrir**. Quando projetamos o *PowerPoint* poderemos então clicar com o rato sobre o botão de ação para iniciar a passagem do vídeo ou, antecipadamente, selecionar a sua passagem automática. Estes botões de ação são muito úteis, pois permitem-nos «saltar» automaticamente, a partir do *PowerPoint*, para qualquer outro programa ou ficheiro.



Frequentemente, quando elaboramos um *PowerPoint*, gostaríamos de «transitar» para um sítio da internet para mostrar, por exemplo, um vídeo do *YouTube* ou imagens do *Google Art Project*, sem termos de interromper a nossa apresentação multimédia. Nesse caso, deveremos proceder deste modo:



- Entramos no sítio, visualizando o vídeo, a imagem ou outro item que nos interessa; na Barra de endereços, copiamos o endereço do sítio em que nos encontramos e colamo-lo no diapositivo; agora, basta ir à Barra de ferramentas do *PowerPoint* e seleccionar **Inserir – Hiperligação**. Ao projetarmos o diapositivo, veremos que o apontador do rato, quando o passamos sobre o endereço *web*, se transforma numa mãozinha (*hyperlink hand cursor*), o que significa que existe hiperligação; basta clicar sobre o endereço para, instantaneamente, ficarmos *online* (isto, claro, partindo do princípio de que estamos conectados com a internet).

CONSTRUÇÃO DE UMA APRESENTAÇÃO MULTIMÉDIA COM O PROGRAMA PREZI

O *Prezi* é um *software cloud*, o que significa que se trata de um programa com o qual trabalhamos *online*, com a informação armazenada na «nuvem». A versão gratuita deste programa, embora não tenha todas as funcionalidades das versões pagas, é, em princípio, suficiente para elaborarmos apresentações multimédia semelhantes às do *PowerPoint* mas muito mais dinâmicas e atrativas, sobretudo para os nossos alunos, habituados ao dinamismo dos jogos digitais.

Feito o *login*, encontramos vários modelos *Prezi*, por exemplo, em forma de espiral ou de *timeline* (barra cronológica); podemos escolher um dos modelos predefinidos ou construir o nosso próprio modelo. Esta aplicação é muito intuitiva e bastará seguir as instruções: inserir imagens, cliques de vídeo, legendas, sons, setas, formas geométricas, etc. Quando vemos a apresentação, até nós somos capazes de ficar surpreendidos pelo dinamismo deste tipo de material multimédia.

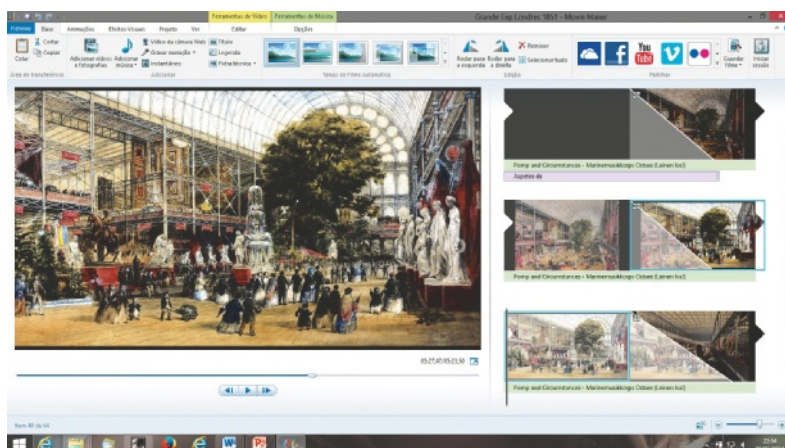
Os *Prezi* que elaboramos poderão ficar armazenados na nuvem ou, se quisermos, podemos fazer *download* de uma cópia para o disco do nosso computador ou para qualquer outro suporte.



ELABORAÇÃO DE UM FILME COM O PROGRAMA *WINDOWS LIVE MOVIE MAKER*

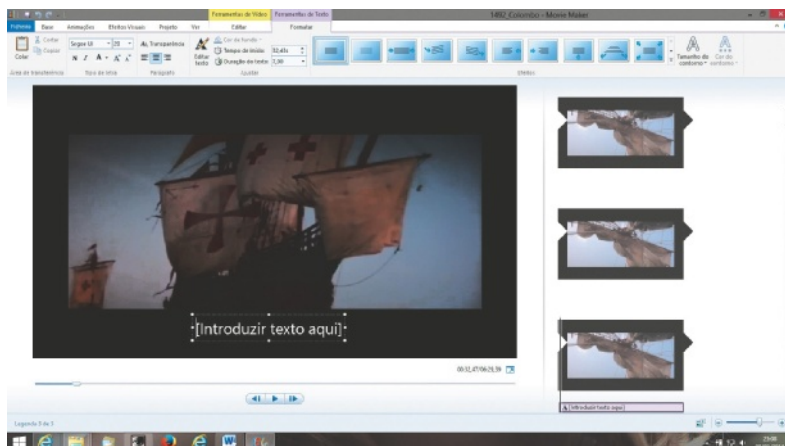
Esta ferramenta encontra-se geralmente integrada nas mais recentes versões do sistema operativo da *Microsoft*: *Windows Vista*, *Windows 7* e *Windows 8*. Se não estiver já integrada, pode sempre fazer-se *download* gratuito.

Trata-se de um *software* de muito fácil utilização, intuitivo e polivalente. Com ele, podemos fazer filmes muito mais dinâmicos e completos do que qualquer apresentação gráfica, utilizando imagens e vídeos; é possível optar por uma grande variedade de animações e efeitos visuais (encadeados, fundidos, *zoom*, deslocação horizontal ou vertical sobre as imagens, etc.); podemos inserir títulos e legendas quando e onde quisermos, acrescentar música ou outros sons, ajustando o filme à duração da música ou vice-versa.



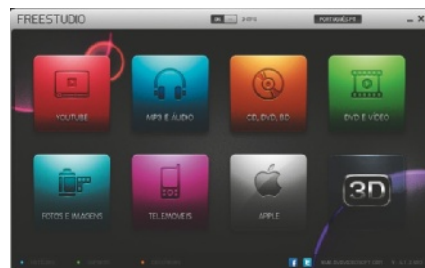
INSERÇÃO DE LEGENDAS NUM CLIPE DE VÍDEO

Outra das funcionalidades do *Windows Movie Maker* é a de inserir legendas sobre clipes de vídeo. Quando procuramos pequenos vídeos na internet (no *YouTube*, por exemplo) para utilizarmos nas nossas aulas, é frequente depararmo-nos com filmes muito interessantes e apropriados mas sem legendas. Podemos fazer *download* desses filmes (veremos em seguida como) e, depois, legendá-los no *wmm*. Bastará abrir o programa, clicar sobre a opção **Adicionar vídeos e fotografias**, inserir o filme em questão e, depois, clicar em **Adicionar legenda**; à medida que formos «passando» o vídeo fazemos pausa e escrevemos a legenda, com o tipo de letra, a cor e a duração que preferirmos.



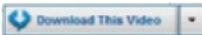
PESQUISA E GRAVAÇÃO (DOWNLOAD) DE CLIPES DE VÍDEO A PARTIR DO YOUTUBE

Embora existam muitos outros sítios que disponibilizam vídeos, o *YouTube* é o maior «depósito» mundial de troca e partilha de vídeos. Por isso, existem vários programas para efetuar *download* e gravação de vídeos a partir do *YouTube*, quase sempre gratuitos. Um dos mais populares, seguros e fiáveis é o *Free Studio*. Instalado este *software*, veremos que ele possui várias funcionalidades relativas não apenas a vídeos como também a ficheiros de som, a gravação de CD e DVD, conversão de vídeo e de som para vários formatos, etc.



Ao abrirmos o programa, clicamos sobre a primeira opção – **YouTube** – e, depois, sobre **Free YouTube Download**, o que faz surgir uma janela de transferência. Vamos, em seguida, ao próprio *YouTube* copiar o endereço do vídeo de que queremos gravar uma cópia e, na janela do *Free Studio*, colamos o endereço; clicando em **Descarregar**, teremos rapidamente o nosso vídeo gravado na pasta que tivermos escolhido.

Outro programa com uma versão inicial gratuita, o *Real Player*, dispõe igualmente da mesma funcionalidade.

O *browser* gratuito *Mozilla Firefox*, ao contrário do *Internet Explorer*, também oferece a funcionalidade de transferência (*download*) de vídeos a partir do *YouTube*: quando visualizamos o filme, surge no canto superior direito da janela de visualização a seguinte legenda: ; clicando sobre ela, podemos gravar o vídeo na pasta que escolhermos (isto no caso de termos instalado o *Real Player*).

B. LISTA DE RECURSOS MULTIMÉDIA INCLUÍDOS NO PROJETO HISTÓRIA OITO

APRESENTAÇÕES MULTIMÉDIA (ELABORADAS COM POWERPOINT OU COM PREZI)

- A arquitetura portuguesa no Mundo
- A expansão portuguesa e o encontro de culturas
- Os Portugueses no Japão
- Painéis de São Vicente de Fora
- Veneza
- Thomas More
- Leonardo da Vinci
- Miguel Ângelo
- Rafael
- Van Eyck
- Holbein
- Jerónimos e Torre de Belém
- Damião de Góis
- D. Sebastião
- Versalhes
- Lisboa no século XVII: o Terreiro do Paço
- Velázquez: «Las Meninas»
- O Palácio-Convento de Mafra
- O Terramoto de 1755
- A Revolução Francesa e a expansão napoleónica
- Napoleão
- As invasões napoleónicas de Portugal
- A Comuna de Paris
- A revolução do comboio

FILMES ELABORADOS COM *WINDOWS LIVE MOVIE MAKER (WMM)*

- Os biombos Namban do Museu Nacional Soares dos Reis
- A viagem do chá
- Arquitetura do ferro
- A Grande Exposição Industrial de Londres de 1851
- A Revolução Industrial nos EUA (1840-1910)

CLIPES DE VÍDEO E DE SOM

- 1492 – Colombo
- Lutero e a questão das indulgências
- Isabel I de Inglaterra – A coroação de uma rainha
- A tomada do poder por Luís XIV – Sequência do banquete do rei
- Lisboa antes do terramoto de 1755
- O arranque da Revolução Industrial em Inglaterra
- A máquina a vapor de Watt e Boulton
- A queda de Robespierre
- Napoleão – A retirada da Rússia
- O comboio a vapor
- Londres vitoriana
- O gramofone
- Exemplos de música barroca (Bach)
- Exemplos de música barroca (Vivaldi)

JOGOS DE APLICAÇÃO DE CONHECIMENTOS

- Uma viagem à Índia
- Um passeio pela Europa do Renascimento
- Um mercador no Antigo Regime
- A ascensão de um burguês em Portugal, no século XIX

PEQUENA ENCICLOPÉDIA HISTÓRICA

Entradas gerais

Dossiês

- D. João II, o Príncipe Perfeito
- Cristóvão Colombo, a descoberta da América
- D. Manuel I, o Venturoso
- Vasco da Gama, almirante do Mar da Índia
- A civilização maia
- O Império Asteca
- A civilização inca
- D. Sebastião, o Desejado
- Filipe II, senhor de um Império onde o Sol nunca se punha
- Isabel I de Inglaterra: da prisão ao trono, a ascensão de uma rainha
- Florença e os Médici
- Veneza
- Leonardo da Vinci
- Miguel Ângelo
- Erasmo de Roterdão
- Thomas More
- Damião de Góis
- D. João V: o esplendor de uma época
- O barroco, uma arte do espetáculo
- Caravaggio, um génio que revolucionou a pintura
- Velázquez, o génio barroco precursor da pintura moderna
- James Watt
- Napoleão
- O Romantismo, exaltação da liberdade e da paixão
- A arquitetura do ferro
- O Impressionismo, um novo olhar sobre a realidade
- Nascimento do cinema

2.3 Filmes históricos

A. LEITURA E EXPLORAÇÃO

São indiscutíveis as vantagens didáticas da utilização do filme na aula de História. Podíamos mesmo dizer que se trata quase de uma «obrigatoriedade»: nos dias de hoje a educação sobre os média é uma dimensão essencial na formação global do aluno.

Além dessa perspectiva mais geral de educação, em que o filme é encarado como objeto mediático (face ao qual é importante que o aluno desenvolva uma atitude crítica e um comportamento responsável), na aula de História o filme pode também ser um importante documento didático, suscetível de um tipo de exploração semelhante à dos documentos escritos ou iconográficos.

Na prática mais corrente, o professor recorre – e faz todo o sentido que assim seja – a excertos de filmes de apenas alguns minutos. O que sugerimos aqui é, porém, algo diferente: o visionamento de um filme completo, eventualmente fora dos tempos letivos. Estratégia de utilização mais ocasional (face aos constrangimentos conhecidos dificilmente poderá acontecer mais do que uma ou duas vezes por ano letivo), tem enormes potencialidades motivadoras e pode ser, de forma lúdica, um excelente meio de aprendizagem, sobretudo se resultar de uma escolha criteriosa.

O ideal seria poder assistir-se à exibição numa sala de cinema (cuja magia é insubstituível) mas hoje já é tecnicamente fácil projetar um filme, quase em qualquer sala da maioria das nossas escolas, em condições aceitáveis. A utilização, nesse caso, do vídeo, tem a vantagem de ser possível repetir as sequências que interessem mais ou mesmo suspender qualquer plano para uma observação mais pormenorizada.

Instrumento de divulgação histórica, todo o filme (documental ou de ficção) reflete, obviamente, o ponto de vista do realizador, o qual pode ser mais ou menos fundamentado historiograficamente. Isso é mais flagrante nos «filmes da época», como, para citarmos exemplos de perspectivas opostas, em *O grande ditador* de Charlie Chaplin (1940) e em *O triunfo da vontade* de Leni Riefenstahl (1935), mas não deixa também de ser verdade em «filmes sobre a época». Importa, por isso, aplicar sempre, na sua leitura, os princípios da crítica histórica, um exercício para o qual é fundamental treinar os alunos.

Um dos critérios para a escolha de um filme a explorar pela turma é, naturalmente, a sua riqueza informativa: deve, por isso, ser questionado utilizando, para tal, uma problemática científica adequada ao nível dos alunos e ao momento e às condições em que é apresentado. Se antes ou depois da exibição for possível confrontar o conteúdo do filme com outro tipo de documentação, sobretudo documentos da época, isso ajudará o aluno a desenvolver o seu sentido crítico e a ser capaz de avaliar a maior ou menor credibilidade da obra.

No *Saber & fazer* + foi já disponibilizado aos alunos um guião sobre o filme *A tomada do poder por Luís XIV*, de Roberto Rossellini. Achámos, no entanto, que poderia ser útil para os professores dar-lhes mais um exemplo de guião, já preenchido, sobre outro clássico da cinematografia de conteúdo histórico – o filme *Um homem para a eternidade*, de Fred Zinnemann, sobre o confronto entre Henrique VIII e Thomas More.



Este filme poderá ser explorado no âmbito do subdomínio «Renascimento, Reforma e Contrarreforma», não só por o principal protagonista ser um dos mais notáveis humanistas do século XVI, como por nele se assistir ao processo de cisão da Igreja Católica que esteve na origem do Anglicanismo.

O filme *Um homem para a eternidade* encontra-se disponível em DVD, com legendas em português, numa edição da Columbia TriStar.

Nota: Escusado será dizer que o roteiro que a seguir se apresenta, destinado a ser preenchido pelo aluno, poderá (deverá) ser reduzido, ampliado ou adaptado pelo professor de acordo com as características da turma e os objetivos que pretende atingir.

B. EXEMPLO DE ROTEIRO DE LEITURA

O filme cuja leitura te propomos – *Um homem para a eternidade* – reconstitui com realismo e rigor histórico a situação de confronto com o rei Henrique VIII vivida por Sir Thomas More, chanceler de Inglaterra (um dos mais altos cargos da corte).

1. Depois do visionamento completo do filme, ficaste com uma ideia geral da história que nele é narrada, das suas personagens, dos lugares e ambientes em que decorre.
2. Deverás, em seguida, proceder a uma análise do conteúdo da obra, tendo sempre em conta que pretendes colher dela informações de caráter histórico. O melhor processo de o fazeres é utilizar um roteiro de leitura.
3. Esta leitura tornar-se-á mais fácil se a fizeres em conjunto com os teus colegas. Seguindo este caminho, aprenderás História quase a brincar e com maior profundidade.

1. Título do filme: *Um homem para a eternidade*. (Título original: *A man for all seasons*.)

2. Data da realização: 1966.

3. Nome do realizador: Fred Zinnemann.
O realizador é o autor do filme. É ele que concebe e planifica o filme, dirigindo o trabalho dos artistas e dos técnicos.

4. Nome dos principais atores: Paul Scofield (Sir Thomas More), Robert Shaw (Henrique VIII), Leo McKern (Thomas Cromwell), Orson Welles (Cardeal Wolsey), Vanessa Redgrave (Ana Bolena).

5. Época e local em que decorre a ação: 1532-1535; Londres e Chelsea (onde Thomas More tinha uma casa e que ficava, nesse tempo, nos arredores da capital inglesa).

ROTEIRO DE LEITURA

Ficha Técnica

1. Título do filme:
- Título original:
2. Data da realização:
3. Nome do realizador:
4. Nome dos principais atores:

Análise do conteúdo

5. Época e local em que decorre a ação:
6. Resumo da história:
7. Identificação e características das principais personagens
Personagens históricas reais:
Personagens imaginárias:
8. Tipos sociais e suas características:
9. Cenários, ambientes e costumes:

Apreciação

10. Significado do filme:
11. Rigor histórico:

Importância do realizador e da sua obra

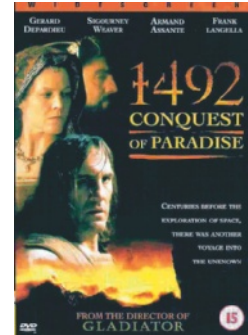
.....
.....
.....

6. **Resumo da história:** O rei Henrique VIII casou seis vezes; a primeira das suas esposas foi Catarina de Aragão, sobrinha do imperador Carlos V de Espanha e de Áustria, da qual o rei inglês teve apenas uma filha, Maria; foi solicitada ao Papa a anulação desse casamento mas o Vaticano, em boa parte por pressão de Carlos V, não a concedeu; Henrique VIII fez então aprovar pelo Parlamento a Lei de Supremacia que, entre outras disposições, tornava o rei de Inglaterra chefe da Igreja Anglicana e o desobrigava da obediência à Santa Sé; Henrique VIII pôde assim casar em segundas núpcias com Ana Bolena, de quem teria outra filha, a futura Isabel I de Inglaterra; Thomas More demitiu-se de chanceler e recusou aceitar a cisão com Roma e o casamento do rei, permanecendo católico e papista; fiel à sua consciência, foi preso, acusado de traição e decapitado na Torre de Londres.
7. **Identificação e características das principais personagens:** Neste filme, as personagens existiram na realidade, são figuras históricas.
Na maior parte dos filmes históricos, porém, misturam-se figuras históricas, que existiram realmente no passado, com personagens puramente imaginárias. É importante que saibas distinguir umas e outras. Poderás ainda registar algumas características significativas das personagens que achares mais importantes.
8. **Locais e ambientes:** Chelsea House (a casa de Thomas More e da sua família), os palácios reais (como Hampton Court), Westminster Hall (o edifício mais antigo do Parlamento, onde decorre a cena do julgamento) e a Torre de Londres.
9. **Tipos sociais e suas características:** A família de More, os cortesãos, os políticos, os membros da alta hierarquia eclesiástica, os membros do Parlamento, a população nas ruas.
Poderias descrever, para cada um deles, as suas funções, o tipo de vestuário, os modos de falar e de se comportarem, etc.
10. **Cenas mais significativas:** Os momentos fundamentais deste filme são aqueles em que Thomas More se debate consigo próprio, dividido entre a obediência ao rei e às leis do país e a sua consciência de católico; considerando que Deus estava acima de qualquer rei, prefere morrer do que abdicar da sua fé. Outra das cenas centrais do filme é a do julgamento, perante o Parlamento. Impressionante é igualmente a cena final, a da execução, em que Sir Thomas More diz ao carrasco: «Não tenhas pena, vais mandar-me para junto de Deus.»
11. **Significado do filme:** *Um homem para a eternidade* tem um indiscutível significado histórico e político. Mostra-nos o elevado espírito de um conceituado humanista, admirado em toda a Europa culta do século XVI, resistindo a um poder do qual discordava e pagando com a vida a fidelidade ao seu pensamento.
12. **Rigor histórico:** O filme narra de forma correta os acontecimentos que ocorreram na época e, sobretudo, reconstitui com extraordinária exatidão e minúcia os ambientes, os costumes, o vestuário, etc. Isso prova que o autor utilizou cuidadosamente as fontes históricas (documentos escritos e documentos iconográficos, em especial as pinturas da época – o grande pintor alemão Holbein fez vários retratos de Thomas More e da sua família, assim como do rei Henrique VIII). A maior parte das cenas foram filmadas nos próprios locais em que ocorreram os factos.
Como é evidente, só poderás preencher esta rubrica recorrendo à ajuda do teu professor. De qualquer modo, consultando documentos incluídos no teu manual, livros que possas encontrar na biblioteca da tua escola, ou sítios da internet ser-te-á possível formar uma ideia aproximada sobre o rigor histórico dos filmes a que assistires.

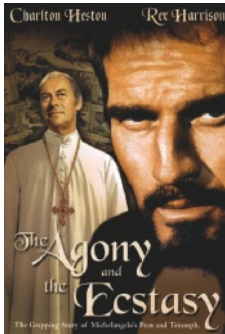
C. ALGUMAS SUGESTÕES DE FILMES HISTÓRICOS¹

- **1492 – Cristóvão Colombo** (título original: *1492 – The Conquest of Paradise*), 1992, realização de Ridley Scott. Edição Lusomundo².

Realizado na altura da celebração do quinto centenário da primeira viagem de Cristóvão Colombo, é um grande fresco da época, onde nem falta um auto de fé. Assistimos às diligências de Colombo junto dos Reis Católicos e à preparação da viagem. Mas as cenas mais interessantes, do ponto de vista didático, são as da viagem, com a utilização de instrumentos náuticos, e, finalmente, a chegada a Hispaniola e os primeiros contactos com as populações locais.



- **A agonia e o êxtase** (título original: *The agony and the ecstasy*), 1965, realização de Carol Reed. Edição Castello Lopes Multimédia.



O tema central deste filme é o confronto entre duas personalidades fortíssimas do Renascimento: Miguel Ângelo e o papa Júlio II. Já depois de o grande escultor ter arrancado da pedra duas das suas maiores obras-primas – a «Pietà» e o «David» – e quando estava a trabalhar no grandioso túmulo do próprio Júlio II, este ordena-lhe que suspenda tudo e pinte o teto da capela Sistina. Miguel Ângelo recusa e resiste, argumentando com o facto de ser um escultor e não propriamente um pintor. O papa respondeu-lhe que ele seria tudo o que quisesse ser. E, durante cinco anos, deitado em andaimes, Miguel Ângelo realiza a esplendorosa obra que conhecemos. Se o professor quiser seleccionar um clipe de vídeo para utilizar em contexto de aula, as cenas relativas à execução dos frescos da capela Sistina são talvez as mais apropriadas.

- **Um homem para a eternidade** (título original: *A man for all seasons*), 1966, realização de Fred Zinnemann. Edição Columbia Tristar.³

Neste filme temos um novo confronto entre duas figuras históricas de forte personalidade: Sir Thomas More, o grande humanista autor da *Utopia*, chanceler de Inglaterra, e o rei Henrique VIII. Quando este fez aprovar pelo Parlamento a Lei de Supremacia que, entre outras disposições, tornava o rei de Inglaterra chefe da Igreja Anglicana e o desobrigava da obediência à Santa Sé, Thomas More opôs-se, permanecendo católico e obediente a Roma. Demitiu-se de chanceler e recusou aceitar a cisão com Roma e o casamento do rei com Ana Bolena. Julgado por alta traição pelo Parlamento, manteve-se sempre fiel à sua consciência e foi decapitado na Torre de Londres. Se os condicionalismos de tempo assim o exigirem, poderá seleccionar-se apenas a cena do julgamento.



¹ Todos os filmes aqui referidos têm edições em DVD e/ou em *Blu-ray*, com legendas em português. Em alguns casos existem também edições em VHS, embora já não seja fácil encontrá-las no mercado. Por outro lado, o *YouTube* (ou outros sítios de vídeo) disponibiliza também um ou outro filme, no todo ou em parte, mas quase sempre sem legendas ou com legendas em português do Brasil.

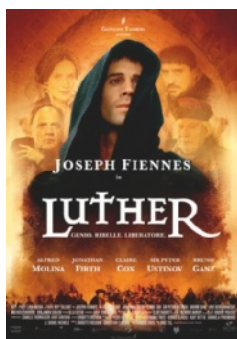
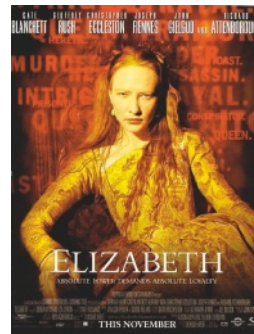
² Incluímos um pequeno clipe de vídeo extraído deste filme nos materiais multimédia deste projeto didático.

³ Sobre este filme, ver o respetivo roteiro de leitura nas páginas anteriores.

- ***Elizabeth***, 1998, realização de Shekhar Kapur. Edição Jornal Público e Lusomundo.

Trata-se de uma excelente realização, com uma primorosa reconstituição de época e uma magnífica representação de Cate Blanchett no papel de rainha Isabel I de Inglaterra⁴. Assistimos à sua difícil ascensão ao trono e às ainda mais difíceis condições em que consolidou o seu poder, sempre apoiada pelo seu fiel conselheiro Sir Francis Walsingham. A cena final é excelente: a rainha olha uma imagem da Virgem Maria, ordena às suas aias que a maquilhem como se fosse uma imagem de altar e diz: «Quero ocupar no coração dos meus súbditos o lugar que eles tinham reservado para a Virgem Maria».

O sucesso deste filme levou à realização de uma sequência, intitulada *Elizabeth – A Idade de Ouro*. Neste segundo filme, as cenas mais interessantes, do ponto de vista do programa de História para o 8.º ano, são talvez as que se relacionam com a batalha da Armada Invencível.



- ***Luther***, 2004, realização de Eric Till. Edição Main Pictures/Media Fashion Company.

Didaticamente, este filme tem algumas cenas muito apropriadas para o tratamento da Reforma e da Contrarreforma, nomeadamente as seguintes: a pregação das indulgências pelo monge dominicano Johann Tetzel, a rejeição dessa «campanha» por Martinho Lutero (assistimos à redação das 95 *Teses*... e à sua afixação na porta da capela do castelo de Wittenberg) e o julgamento de Lutero perante Carlos V, na Dieta de Worms⁵.

- ***A tomada de poder por Luís XIV*** (título original: *La prise de pouvoir par Louis XIV*), 1966, realização de Roberto Rossellini. Edição MK2 Éditions⁶.

É um dos filmes didaticamente mais conseguidos e apropriados para o estudo do Antigo Regime e da figura do monarca absolutista mais paradigmático – Luís XIV. É uma obra-prima de Rossellini, uma verdadeira «tese cinematográfica». Após a morte do cardeal Mazarin, Luís XIV, apoiado no seu fiel Colbert, inicia um processo meticuloso de concentração do poder na sua pessoa, transformando-se no Rei-Sol. Assistimos à ampliação do Palácio de Versalhes e à sua transformação numa corte em que a grande nobreza, que em tudo depende do rei, vive para o admirar e o imitar, sem qualquer veleidade de se revoltar e reeditar a Fronda. O rei reina, todos obedecem.

No *Saber & fazer* + incluiu-se um roteiro de leitura deste filme.



4 Entre os cliques de vídeo incluídos nos materiais multimédia deste projeto didático encontra-se a cena da coroação de Isabel I de Inglaterra na catedral de Westminster.

5 Seleccionámos, no *YouTube*, duas cenas deste filme, que incluímos nos materiais multimédia deste projeto.

6 A versão completa deste filme está disponível no *YouTube*, com legendas em português do Brasil: <http://www.youtube.com/watch?v=jmGq6jJONEL>.

- **Cromwell**, 1970, realização de Ken Hughes. Edição Columbia Tristar.

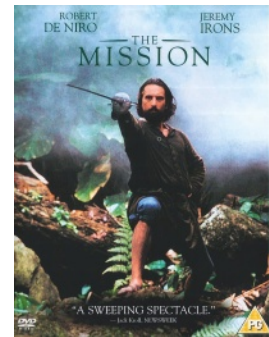


Em 1640, encontra-se no trono de Inglaterra um monarca da dinastia Stuart, Carlos I, que procura impor neste país um regime absolutista, tal como existia na França de Luís XIII e do seu ministro Richelieu. O Parlamento, fechado por ordem do rei desde 1628, reabre. Entre os membros da *gentry* encontra-se Oliver Cromwell, um puritano, profundamente religioso, que enfrenta abertamente Carlos I quando este decide fechar de novo o Parlamento. Inicia-se então uma violenta guerra civil, que culmina com a execução do rei, em 1649, e a proclamação da Commonwealth. Cinco anos depois, Cromwell assume o cargo de *Lord Protector*.

Este filme pode ser utilizado, completo ou em pequenos clipes, no estudo da «exceção inglesa».

- **A Missão** (título original: *The Mission*), 1986, realização de Roland Joffé. Edição Lusomundo.

Em 1750, Portugal celebrou com a Espanha o tratado de Madrid, para delimitar as fronteiras das respetivas colónias sul-americanas. Poucos anos depois, quando o marquês de Pombal se empenhava num vigoroso combate contra a Companhia de Jesus, coloca-se o problema da manutenção ou do encerramento de algumas missões jesuítas em territórios acabados de integrar na grande colónia portuguesa do Brasil. A pressão portuguesa é no sentido do encerramento, o que vai desencadear a resistência dos jesuítas que dirigem algumas dessas missões, onde os Índios já estavam convertidos ao Cristianismo e as crianças recebiam uma educação cuidada, incluindo musical. Na Missão de São Carlos, o Padre Gabriel (Jeremy Irons) e o recém-convertido Rodrigo Mendoza (Robert de Niro) resistem aos soldados espanhóis, encarregados de fechar a Missão e de expulsar os Jesuítas e os Índios, a pedido do governo português. Tudo termina num terrível massacre.



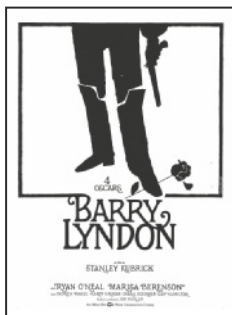
Do ponto de vista do programa de História do 8.º ano, o interesse fundamental deste filme reside na questão da missionação e dos fenómenos de aculturação. Paralelamente, pode também interessar para o estudo da política pombalina de reforço do poder real, numa perspetiva de despotismo iluminado: a expulsão dos Jesuítas da Missão de São Carlos apenas antecipa em dois ou três anos a sua expulsão de Portugal, em 1759.

- **Rapariga com brinco de pérola** (título original: *Girl with a pearl earring*), 2004, realização de Peter Webber. Edição Pathé.

Trata-se de um filme feito com extraordinária sensibilidade, abordando com rigor uma fase importante e muito produtiva da vida do pintor Vermeer de Delft. O realizador explora magistralmente a prodigiosa semelhança física da atriz Scarlett Johansson com a «rapariga do brinco de pérola», uma criada ao serviço do pintor (o ator Colin Firth), que ele retratou de forma sublime. Também para observar o quotidiano numa cidade holandesa do século XVII o filme é muito útil.



- **Barry Lyndon**, 1975, realização de Stanley Kubrick. Edição Warner.



Barry Lyndon é um fresco genial do século XVIII: sempre perfeccionista, Stanley Kubrick reconstituiu com absoluta fidelidade os ambientes da Inglaterra e da Prússia do tempo da Guerra dos Sete Anos (1756-1763). Do ambiente rural aos grandes palácios da alta nobreza, passando pelos campos de batalha, assistimos à ascensão do oportunista Redmond Barry que, contra as normas e as tradições da época, ao casar com uma marquesa entra na mais elevada aristocracia britânica. Que, todavia, o irá rejeitar, como um organismo vivo rejeita um corpo estranho. Excelente filme para se estudar a sociedade europeia do século XVIII. Kubrick utiliza aqui uma banda sonora composta por peças musicais dos grandes músicos da época, incluindo uma marcha militar da autoria de Frederico o Grande, da Prússia.

- **Guerra e Paz** (título original: *War and Peace*), 1956, realização de King Vidor. Edição Paramount.

Apesar dos seus quase 60 anos, este filme, que segue bastante de perto o grande romance de Lev Tolstói, permanece como uma grande epopeia cinematográfica. Realizado com recurso a todos os grandes meios técnicos da época (uma era dourada de Hollywood) e interpretado por alguns dos melhores atores americanos e europeus do tempo, é um bom filme do ponto de vista didático. O problema, para a sua utilização integral, é a grande duração (208 min). O professor poderá sempre selecionar apenas algumas das cenas fundamentais, como por exemplo a invasão napoleónica da Rússia e a calamitosa retirada da «Grande Armée».



- **O Leopardo** (título original: *Il Gattopardo*), 1963, realização de Luchino Visconti. Edição Costa do Castelo Filmes.



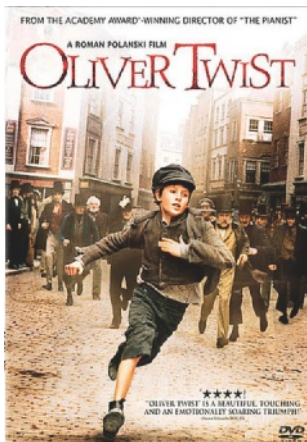
Baseado no romance homónimo de Giuseppe Tomasi di Lampedusa, esta obra-prima de Luchino Visconti reconstitui primorosamente a vida de um grande terratenente da Itália oitocentista (o príncipe de Salina), um aristocrata que vê a burguesia ascender e a aristocracia declinar (tornou-se um quase lugar comum a famosa frase do romance e do filme «É preciso que alguma coisa mude para que tudo fique na mesma»). Interpretado por grandes atores dos anos 60, dirigidos com mão de mestre por Visconti, este filme, para além de mostrar as lentas mas irreversíveis alterações sociais do século XIX, tem ainda outro aspeto de interesse para as aulas de História do 8.º ano: a maior parte do enredo situando-se durante o *Risorgimento*, permite dar a conhecer aos alunos o tempo da unificação italiana, sob o impulso de Giuseppe Garibaldi, Cavour e Vittorio Emanuele II, matéria cuja abordagem sucinta nos parece incontornável.

- ***O vale era verde*** (título original: *How green was my valley*), 1941, realização de John Ford. Edição Fox⁷.

Com exceção de alguns documentários, não são muitos os filmes sobre a industrialização que possam ser utilizados didaticamente. Este, porém, da autoria do grande mestre John Ford, apesar da idade e da fotografia a preto e branco (belíssima para os cinéfilos mas nem sempre atrativa para os nossos alunos), é um magnífico exemplo para mostrar as grandes transformações económicas, sociais e ambientais da industrialização. Aliás, tendo as Metas Curriculares acentuado a abordagem dos problemas ambientais, *O vale era verde* é um excelente filme para o efeito.



- ***Oliver Twist***, 2005, realização de Roman Polanski. Edição Lusomundo.



O filme de Polanski é uma nova versão cinematográfica do famoso romance de Charles Dickens, publicado em 1838. Sabemos como Dickens retrata magistralmente a sociedade britânica do tempo da industrialização, particularmente o mundo dos trabalhadores, das crianças e dos marginais. E Roman Polanski, neste filme, mostra-nos como o pequeno Oliver e os seus companheiros são treinados para serem *pickpockets* ao serviço dos seus exploradores adultos. Dramáticas são também as cenas passadas no orfanato.

Oliver Twist, como *Grandes Esperanças* ou *David Copperfield*, é uma obra que mostra o lado negro da sociedade industrial e do grande surto urbano que ela provocou, bem como as profundas alterações sociais então desencadeadas.

⁷ Uma versão completa deste filme está disponível no *YouTube*, sem legendas: http://www.youtube.com/watch?v=kSb0Qjia_Hg.

2.4 Visitas de estudo

A. A VISITA DE ESTUDO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA

INTRODUÇÃO

No processo de ensino-aprendizagem, a abertura ao meio e à comunidade oferece potencialidades formativas que não se devem desprezar e é um dos recursos didáticos mais acessíveis ao professor. Nessa abertura ao meio, próximo ou não, a visita de estudo (ou visita de trabalho) é uma das estratégias mais óbvias e mais correntes, embora os resultados sejam, como a experiência própria nos ensina, umas vezes altamente compensadores, outras quase frustrantes.

A visita de estudo não pode ser, de facto, apenas a oportunidade para romper com a rotina quotidiana da sala de aula. Só isso talvez já bastasse para despertar o entusiasmo dos alunos, mas seria, do ponto de vista pedagógico, manifestamente insuficiente. Assim, para ser significativa em termos de aprendizagem, tem de ser preparada e realizada com cuidado. É certo que não há normas, mas há princípios de carácter geral que podem, ao menos, servir para que não tenhamos todos de estar permanentemente a reinventar a pólvora.

Trata-se, não é de mais sublinhar, de simples sugestões, nunca devendo ser entendidas como a receita universal a aplicar a qualquer tipo de turma. De facto, não existem receitas didáticas «pronto a vestir»: há que ter sempre em conta as características específicas dos alunos e as condições existentes. De qualquer forma, é essencial uma boa gestão dos três momentos fundamentais de uma visita de trabalho:

- a preparação;
- a realização;
- a exploração/avaliação.

PREPARAÇÃO DA VISITA

Neste processo pode ficar definitivamente decidido o sucesso ou insucesso de uma saída da escola, pelo que é fundamental uma planificação cuidada.

1. Definir os objetivos

Primeiro que tudo, há que pensar nos objetivos a alcançar. Em função dessa escolha, seleccionar-se-á o local e o carácter da visita. Esta será diferente se o objetivo essencial for, por exemplo, a aquisição de conhecimentos sobre uma rubrica do programa, se for o desenvolvimento de métodos de pesquisa ou se se pretender apenas a melhoria do relacionamento aluno-aluno ou aluno-professor.

De facto, a visita pode destinar-se a:

- motivar o estudo de um tema (*função de motivação*);
- obter e organizar novos conhecimentos durante a visita (*função de informação*);
- completar e aprofundar o estudo de determinado tema (*função de síntese*).

2. Escolher o local a visitar

Deve ponderar-se cuidadosamente o local a visitar e optar-se pela visita que tenha mais possibilidades formativas e que, preferencialmente, tenha mais a ver com os conteúdos da aprendizagem em curso.

É muito vantajosa uma visita prévia ao local, mesmo que ele já seja conhecido do professor: ao procurarmos ver, com os «olhos» dos alunos, um monumento ou um museu, fazemos por vezes descobertas bastante surpreendentes e esclarecedoras.

3. Marcar a data oportuna

Uma visita de estudo está, em princípio, integrada na planificação do trabalho escolar e, normalmente, pretende-se que coincida com o momento mais adequado do estudo de um determinado tema. Para que isso aconteça, deve o professor ter em conta exigências e condicionalismos da própria visita:

- na maior parte dos casos, necessita de autorização dos responsáveis pelo monumento ou museu a visitar;
- muitos professores poderão pretender, eventualmente, fazer a mesma visita em datas próximas;
- se necessitar de verbas para subsidiar a visita, a sua obtenção, seja na escola ou noutra instituição, pode ser relativamente demorada;
- além do(s) tempo(s) letivo(s) necessário(s) à visita propriamente dita, precisa também de, pelo menos, reservar uma parte da aula para a sua preparação.

4. Planear os meios materiais

Será preciso, no mínimo, assegurar o transporte dos alunos entre a escola e o local da visita. Se a escola não puder fornecer as verbas necessárias, poderá haver a possibilidade de recorrer à autarquia local (sobretudo fora dos grandes centros urbanos) ou a outras entidades públicas ou privadas.

Será útil poder fornecer aos alunos a informação mínima necessária, quer através de textos fotocopiados quer de folhetos impressos, quando disponíveis, sobre o local a visitar.

5. Tentar a multidisciplinaridade

Uma das características das nossas escolas continua a ser a fragmentação dos *currícula*, com as várias disciplinas separadas umas das outras, quando não em oposição surda. Todas as oportunidades são, por isso, boas para tentar derrubar barreiras entre as disciplinas, para ultrapassar a compartimentação de conhecimentos que tão contrária é ao objetivo fundamental de qualquer sistema de ensino: a compreensão global da realidade.

As visitas de estudo podem ser uma excelente ocasião para tentar a cooperação com outros professores e outras áreas do saber. Pensar que seja possível uma verdadeira interdisciplinaridade talvez seja utópico mas, em compensação, será sempre possível uma abordagem multidisciplinar, através da qual

diferentes disciplinas deem a sua perspectiva para o estudo de um tema concreto, relacionado com o objeto da visita.

Poderá assim haver colaboração entre a disciplina de História e as disciplinas de Português, de Educação Visual ou de Geografia mas também com áreas menos óbvias como as Ciências Naturais e a Físico-Química. Cooperar com as TIC pode também ser muito útil na fase de preparação e na fase de apresentação dos trabalhos, e as Línguas Estrangeiras podem aproveitar uma visita de estudo para o desenvolvimento das capacidades de expressão oral ou escrita no idioma respetivo.

6. Organizar a visita

Depois de saber exatamente o que pretende e os meios necessários para a sua realização, há ainda uma série de aspetos práticos que o professor não deve descurar. Vejamos os principais:

- informar o Coordenador do Departamento e a Direção da Escola ou do Agrupamento e aguardar pela respetiva autorização;
- contactar os serviços responsáveis pelo monumento, museu ou sítio a visitar, para marcar a data da visita e acertar se deseja ou não visita guiada;
- confirmar o transporte, assegurando-se de preços, itinerários e horários;
- elaborar um programa da visita indicando o dia, a hora e o local da partida, itinerário, duração da mesma, material que o aluno deve levar e todos os esclarecimentos considerados necessários;
- informar os encarregados de educação e guardar as respetivas autorizações.

7. Informar e motivar os alunos

A turma deve ser claramente informada dos objetivos e programa da visita e se vai ou não ser solicitada para alguma forma de avaliação. Além disso, os alunos serão informados sobre o que se espera de cada um deles, tipo de grupos a constituir, etc.

É importante que os alunos possuam o enquadramento mínimo sobre a época ou o assunto com que a visita se relaciona. Os testemunhos do passado, como qualquer outra realidade, permanecem mudos se os não soubermos interrogar. Confrontar os alunos com realidades que lhes são estranhas é uma experiência inútil, pois o que veem não tem nenhum significado, por total falta de referências.

Entre as várias motivações possíveis (através de documentos diversos), uma sessão multimédia, com projeção de imagens ou de um filme sobre o tema da visita, pode ser uma das mais eficazes. No entanto, não deve cair-se nunca na tentação de dar um volume de informação que, afinal, irá ser o objeto real da visita. Esta passaria, nesse caso, a ter um carácter ilustrativo, necessariamente pouco motivador.

REALIZAÇÃO DA VISITA

O sucesso da realização de uma visita de estudo é, já o dissemos, o corolário de uma boa preparação prévia, podendo revelar-se, ou não, um ato pedagógico com grandes potencialidades. Muitas variáveis (grau de ensino, objetivos definidos, tipo de local, etc.) condicionam a forma que pode assumir uma visita de estudo, forma essa que deverá ser opção do professor. Podemos, no entanto, considerar duas modalidades principais de visita de estudo:

- a visita guiada;
- a visita de descoberta.

1. A visita guiada

Na **visita guiada** ou **visita conferência**, a ênfase didática é posta no processo de transmissão de saber, mais do que na atividade de descoberta do aluno. De facto, o papel de protagonista cabe quer ao professor quer ao elemento do museu, monumento ou sítio a visitar que assuma o papel de guia da visita. Um ou outro explicam o que lhes parece dever ser digno da atenção dos alunos e esclarecem as dúvidas que estes lhes colocam (se colocarem!). No fundo é uma aula de tipo expositivo, em que a única vantagem é, eventualmente, o contacto direto com os vestígios históricos.

Este é o tipo de visita de trabalho em que os resultados didáticos são menos significativos e os fracassos mais frequentes. Para que isso não aconteça, é importante ter em conta algumas condições fundamentais:

- é desejável que os alunos tenham já alguns conhecimentos sobre o tema e que estejam motivados: este tipo de visita serve sobretudo objetivos de carácter cognitivo, sendo mais adequado a funções de síntese (completar o estudo de um tema);
- ter um número reduzido de alunos; um número de alunos que ultrapasse os quinze dificilmente poderá acompanhar as explicações dadas e ver, ao mesmo tempo, um quadro, uma vitrina de um museu ou o pormenor de um monumento;
- as explicações devem ser muito breves, evitando minúcias de informação desnecessárias (nomes, datas, etc.);
- os alunos devem ser estimulados a tomar notas, fazer esboços, etc., de forma a ultrapassar a situação de passividade a que este tipo de visita pode convidar;
- a visita deve ter, obrigatoriamente, um âmbito limitado: no caso de um museu, um número bastante restrito de peças; no caso de um monumento, apenas os aspetos verdadeiramente significativos (esta observação aplica-se, aliás, também à *visita de descoberta*);
- a duração da visita não deve, em caso nenhum, ultrapassar os noventa minutos, mesmo que os alunos, depois disso, mantenham uma aparente capacidade de atenção.

2. A visita de descoberta

A **visita de descoberta** ou **visita de observação ativa** é, do ponto de vista pedagógico, potencialmente mais rica do que a do modelo anterior. Os protagonistas passam a ser os alunos, atuando com o professor de forma conjugada, embora mais independente. São os alunos que, guiados por um conjunto de questões, aprendem a observar e a refletir sobre os aspetos mais importantes de um monumento ou de uma coleção de museu.

É num contexto de ação que o processo de aprendizagem melhor se realiza. Já Piaget chamou a atenção para o facto de a verdadeira assimilação de conhecimentos pressupor a atividade da criança e do adolescente, uma vez que todo o ato inteligente implica um jogo de operações mentais que só funcionam se forem preparadas por ações.

A técnica da visita de descoberta é simples, exigindo sobretudo uma boa preparação prévia. Embora se designe de descoberta não se trata de lançar o aluno, sem qualquer esquema de apoio, à «descoberta» de um museu, de um sítio ou de um monumento. Este tipo de visita consiste, pelo contrário, num método de estudo dirigido. O professor deve fornecer aos alunos uma **ficha de registo** ou **guia de estudo** ou **guia de observação**, contendo o itinerário a seguir e um conjunto de questões, através do qual o estudante sabe por onde seguir e o que deve procurar e analisar, não se confrontando com a situação embaraçosa de não saber o que deve fazer. O aluno deve, aliás, estar igualmente esclarecido sobre as atividades posteriores à visita, em que terá de analisar e comentar a informação recolhida.

As potencialidades pedagógicas deste tipo de visita decorrem do facto de ela permitir não apenas a aquisição, de uma forma mais motivadora, de conhecimentos sobre o assunto em estudo, como de possibilitar ainda atingir objetivos dos domínios das capacidades e dos valores/atitudes.

O trabalho dos alunos, quer na recolha de informação quer na posterior exploração dos dados obtidos, pode ser levado a cabo individualmente ou em grupo. De uma forma geral, os resultados são significativamente melhores no trabalho em equipa, com a condição de que os grupos constituídos sejam muito pequenos (3 ou 4 alunos por equipa parece ser o número ideal).

A **ficha de registo**, que serve de guia ao trabalho dos alunos e na qual estes registam as observações que vão realizando, pode ser idêntica para todos eles ou haver duas, ou mais, fichas diferentes. Este último caso tem como inconveniente sobrecarregar o trabalho do professor na elaboração desses documentos e não fornecer conhecimentos homogêneos a todos os alunos. Em compensação, a sessão de exploração dos resultados pode ser, nessa última hipótese, incomparavelmente mais rica, com cada equipa a dar conta das suas respostas às questões de que estava encarregue.

Durante a visita de descoberta, o trabalho do professor está, em princípio, facilitado: cabe-lhe acompanhar a atividade dos alunos, ajudando aqueles que lhe peçam esclarecimentos. Por outro lado, o professor tem oportunidade para conhecer mais profundamente os seus alunos e melhorar o relacionamento pessoal com eles, em envolvimento mais natural e mais afetivo.

EXPLORAÇÃO E AVALIAÇÃO DA VISITA

A exploração e avaliação dos resultados é outra etapa imprescindível de um ato pedagógico deste tipo, que distingue uma visita de trabalho de uma simples excursão de lazer: é o momento de consolidação das aquisições e de balanço sobre os aspetos positivos e negativos da visita.

Esta fase deve ter lugar o mais próximo possível da própria visita: a data ideal seria o dia seguinte, quando a experiência vivida está ainda muito presente na memória do aluno.

Um processo mais enriquecedor será aquele em que, distribuídos em grupos, os alunos recapitem os resultados do seu trabalho, reunindo as notas que tomaram (nomeadamente as *fichas de registo*, quando as tenha havido) e o material que tenham eventualmente recolhido (postais, fotografias, folhetos, desenhos, etc.) e discutindo as conclusões a que chegaram. Cada grupo apresentará uma síntese das suas conclusões, que poderá ter a forma de um pequeno relatório (oral ou escrito), de um dossiê, de um painel ilustrado (que poderá vir a fazer parte de uma exposição de turma) ou mesmo, se houver recursos para isso, de uma apresentação gráfica (em *PowerPoint*, por exemplo).

O papel do professor será fundamental nesta fase: a ele cabe fornecer as informações complementares necessárias e ajudar os alunos a extrair do seu trabalho conhecimentos organizados, conceitos e generalizações que possam ser integrados no âmbito do que está a ser estudado. Deve ainda estar atento à existência ou não de progressos na aquisição de capacidades e de técnicas «transferíveis» para outros domínios de estudo.

A avaliação (não a avaliação dos alunos mas a avaliação da visita) deve resultar, por um lado, da autoavaliação do professor e, por outro, de uma reflexão em comum de professor e alunos: os procedimentos utilizados foram os melhores ou há que procurar outros? Os materiais distribuídos foram suficientes? Quais foram os aspetos mais positivos e quais os mais negativos?

O professor poderá então ter consciência da relevância do ato pedagógico em que participou e, através desse *feedback*, garantirá o êxito de futuras visitas, cuja organização passará a ser progressivamente mais fácil e cada vez mais compensadora tanto do ponto de vista profissional como pessoal.

B. GUIÃO E FICHA DE REGISTO PARA UMA VISITA DE DESCOBERTA

Nome: _____

N.º: _____ Turma: _____ Data: _____

VISITA DE ESTUDO AO MOSTEIRO DOS JERÓNIMOS

Guião e ficha de registo para o aluno



1. O Mosteiro dos Jerónimos, que vais visitar, foi mandado construir pelo rei D. Manuel I. As obras iniciaram-se em 1501 e prolongaram-se até ao final do século XVI. Compreende-se, deste modo, que encontremos no Mosteiro dos Jerónimos vários estilos arquitetónicos e decorativos.

O conjunto monumental do Mosteiro dos Jerónimos é constituído pela igreja, sacristia, claustro, sala do capítulo e refeitório. O antigo dormitório dos monges encontra-se muito transformado, tendo sido adaptado a museu.

O arquiteto a quem se deve o plano inicial é mestre Diogo Boytac, que aqui trabalhou até 1516. Sucederam-lhe, na direção das obras, outros arquitetos, como João de Castilho e Diogo Torralva.

Durante séculos, o Mosteiro dos Jerónimos foi habitado pelos monges da ordem de S. Jerónimo (os «jerónimos»). Serviu também de panteão para D. Manuel I e a sua família. No século XIX, porém, após a extinção das ordens religiosas masculinas (1834), foram alojadas no Mosteiro as crianças da Casa Pia de Lisboa. Entretanto, ainda no século XIX, todo o conjunto monumental sofreu obras de conservação, restauro e ampliação.

Desde 1983, o Mosteiro dos Jerónimos, tendo sido declarado monumento de interesse mundial, foi colocado sob a proteção da UNESCO (um organismo das Nações Unidas para a ciência e a cultura), que o considerou «património cultural de toda a Humanidade».

2. Esta ficha-guião destina-se a auxiliar-te nas observações e descobertas que irás fazer durante a tua visita. À medida que a visita decorre, vai preenchendo os respetivos espaços em branco, individualmente ou em colaboração com outros colegas (de acordo com o que o teu professor decidir). Sempre que tiveres qualquer dúvida sobre o preenchimento desta ficha ou acerca daquilo que estiveres a observar, consulta o teu professor.

O percurso que aqui te propomos, para a tua visita ao Mosteiro dos Jerónimos, está assinalado na planta da página seguinte.



Planta do Mosteiro dos Jerónimos.

LEGENDA (que deves completar à medida que a visita decorrer)

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____

8 _____

a _____

b _____

c _____

3. Vais começar a tua visita observando o **portal sul** e toda a **fachada lateral** da igreja. Na imagem ao lado está representado este portal.

3.1 Localiza-o na planta, referindo o respetivo número: _____

3.2 Este pórtico, apesar da sua grandiosidade, não é o portal principal. Porquê?

3.3 Há, no portal sul dos Jerónimos, alguns elementos que te permitem aproximá-lo dos grandes portais góticos. Identifica dois desses elementos.



3.4 Identifica algumas das figuras representadas neste portal, assinaladas com as seguintes letras:

A: _____ B: _____

3.5 Não existe a certeza sobre a figura histórica representada na estátua assinalada com a letra C. No entanto, as duas personalidades mais frequentemente referidas pelos historiadores são (assinala-as com X):

☐ Vasco da Gama

☐ Infante Santo D. Fernando

☐ Infante D. Henrique

☐ D. Nuno Álvares Pereira

3.6 Por que motivo o autor deste pórtico teria representado no tímpano cenas da vida de São Jerónimo?

3.7 Procura, em toda a fachada sul da igreja, os seguintes elementos decorativos manuelinos (descreve o respetivo local onde se encontram):

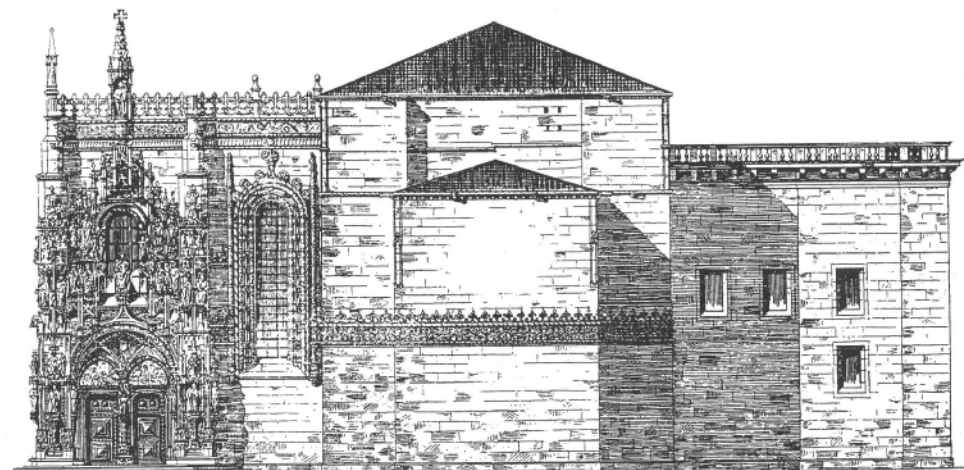
• um elemento decorativo naturalista: _____

• um elemento decorativo náutico: _____

• um elemento decorativo emblemático: _____

3.8 Repara no seguinte desenho, que te mostra parte do alçado sul da igreja dos Jerónimos, em frente do qual te encontras.

Completa o desenho, nos pontos onde achares que ele está incompleto.



4. Vais agora observar o portal principal, ou axial.

4.1 Localiza-o na planta através de uma seta.

4.2 Neste portal, que podes ver na fotografia ao lado, a par da decoração manuelina, foi iniciada a introdução em Portugal da temática decorativa renascentista. Anota alguns elementos decorativos:

• manuelinos: _____

• renascentistas: _____



4.3 Na zona superior estão registados três passos da vida de Cristo. Regista-os.

A: _____

B: _____

C: _____

4.4 Neste portal estão, igualmente, representados o fundador do Mosteiro e sua mulher, acompanhados dos respetivos santos patronos. Identifica-os:

D: _____

E: _____

5. Vais agora entrar na **igreja**. Repara na sua vastidão, na altura (igual) das três naves, na elegância dos pilares, na maravilhosa abóbada polinervada (ainda gótica).



5.1 Logo à entrada da igreja encontram-se os túmulos de duas importantes figuras da história de Portugal. Identifica-as

- do lado sul: _____
- do lado norte: _____

5.2 Os pilares estão decorados. Anota alguns elementos dessa decoração:

6. Repara agora na esplendorosa abóbada do **cruzeiro** e, depois, observa as capelas do **transepto**, onde estão mais alguns túmulos.

6.1 Identifica, na planta, as zonas da igreja assinaladas com as seguintes letras:

- a _____ b _____

6.2 Identifica os reis de Portugal sepultados nos dois túmulos centrais, nas capelas do transepto,

- do lado sul: _____
- do lado norte: _____

7. Observa agora a capela-mor.



7.1 Qual é a letra que lhe corresponde, na planta?

7.2 O estilo predominante nesta capela, construída já no período final das obras do Mosteiro, é

- | | |
|--------------------------------------|---|
| ☐ gótico. | ☐ renascentista. |
| ☐ maneirista. | ☐ manuelino. |

7.3 Regista o nome das personagens aqui sepultadas

- do lado norte: _____
- do lado sul: _____

8. Olha de novo a amplidão da igreja do Mosteiro dos Jerónimos, desta vez a partir da capela-mor, e regista a tua impressão pessoal.
-
-

9. Vais passar ao **claustro**. O claustro do Mosteiro dos Jerónimos é um dos mais belos do mundo, pelo equilíbrio das suas proporções, pela sua estrutura original e pela decoração abundante e imaginativa.



- 9.1 Sabes, certamente, a que se destinavam, não só o claustro como outras dependências anexas. Indica a função

- do claustro: _____
- da sala do capítulo: _____

9.2 Depois de percorreres as galerias inferiores do claustro, e de o voltares a observar a partir do jardim, regista:

- o número de pisos do claustro: _____
- o tipo de abóbada utilizada: _____
- o tipo de decoração utilizada: _____
- o estilo do portal de acesso à sala do capítulo: _____

9.3 Na sala do capítulo e na galeria térrea do lado norte do claustro estão sepultados mais dois portugueses ilustres. Identifica-os.

- Na sala do capítulo: _____
- No claustro: _____

10. Depois de entrares no **refeitório** (n.º 8 da planta) e de apreciares a sua belíssima abóbada, podes ainda subir ao 2.º piso do claustro e, daí, passar ao **coro** da igreja, de onde terás outra belíssima perspetiva da igreja.

10.1 No coro, depois de observares o **cadeiral**, indica

- a sua função: _____
- o estilo decorativo aqui utilizado: _____

11. Finalmente, exprime uma opinião pessoal sobre o monumento que acabas de visitar.

[illegible]

C. SUGESTÕES DE LOCAIS A VISITAR

MUSEUS

Braga: Museu de Arte Sacra da Sé; Museu dos Biscaínhos

Guimarães: Museu de Alberto Sampaio

Bragança: Museu do Abade de Baçal

Porto: Museu de Soares dos Reis

Lamego: Museu de Lamego

Viseu: Museu de Grão Vasco

Aveiro: Museu de Aveiro

Coimbra: Museu de Machado de Castro; Museu Nacional da Ciência e da Técnica

Buçaco: Museu da Guerra Peninsular

Covilhã: Museu de Lanifícios da UBI

Castelo Branco: Museu de Francisco Tavares Proença Júnior

Alpiarça: Casa dos Patudos

Caldas da Rainha: Museu Malhoa; Museu de Cerâmica

Lisboa: Museu Nacional de Arte Antiga; Museu de Marinha; Museu Nacional dos Coches; Museu do Azulejo; Museu do Trajo; Museu da Cidade; Museu de Artes Decorativas Ricardo Espírito Santo; Museu Calouste Gulbenkian; Museu Militar; Museu da Eletricidade (Central Tejo)

Setúbal: Museu Regional

Évora: Museu Regional

Funchal: Museu de Arte Sacra

EDIFÍCIOS MANUELINOS

Vila do Conde: Igreja Matriz

Azurara: Igreja Matriz

Vila Nova de Foz Coa: Igreja Matriz

Tomar: Convento de Cristo

Golegã: Igreja Matriz

Caldas da Rainha: Igreja de Nossa Senhora do Pópulo

Lisboa: Mosteiro dos Jerónimos; Torre de Belém

Sintra: Palácio Nacional

Évora: Palácio de D. Manuel

Olivença: Igreja de Santa Maria Madalena

Moura: Igreja de S. João Baptista

E ainda numerosos portais, portas, janelas e túmulos manuelinos espalhados um pouco por todo o país.

EDIFÍCIOS RENASCENTISTAS

Caminha: Igreja Matriz

Viana do Castelo: Misericórdia

Miranda do Douro: Sé

Grijó: Mosteiro de Grijó

Gaia: Mosteiro da Serra do Pilar

Tomar: Capela de Nossa Senhora da Conceição; Convento de Cristo (Claustro de D. João III)

Leiria: Sé

Lisboa: Igreja de S. Vicente de Fora; Igreja de S. Roque; Ermida de Santo Amaro

Vila Fresca de Azeitão: Palácio da Bacalhoa

Portalegre: Sé

Évora: Igreja de Santo Antão; Igreja da Graça

Beja: Misericórdia

Faro: Convento da Assunção

EDIFÍCIOS BARROCOS E ROCOCÓ

Viana do Castelo: Igreja de S. Domingos; Igreja da Misericórdia

Barcelos: Igreja do Senhor Bom Jesus da Cruz

Braga: Igreja dos Congregados; Igreja de Santa Cruz; Igreja de S. Vicente; Igreja de S. Vítor; Igreja das Beatas Capuchas; Igreja do Pópulo; Igreja da Ordem Terceira de S. Francisco; Igreja de Santa Madalena da Falperra; Santuário do Bom Jesus; Câmara Municipal; Palácio do Raio

Vila Real: Solar de Mateus

Cabeceiras de Basto: Mosteiro de S. Miguel de Refojos

Vila do Conde: Igreja do Convento de Santa Clara

Porto: Igreja dos Clérigos; Igreja da Misericórdia; Igreja de S. Francisco; Igreja de Santa Clara; Igreja de Santo Ildefonso; Igreja do Carmo; Igreja dos Grilos; Igreja da Lapa; Igreja de S. Bento da Vitória; Igreja de Nossa Senhora da Esperança; Paço Episcopal; Casa da Quinta da Prelada; Palácio do Freixo; Quinta de Ramalde

Lamego: Santuário da Senhora dos Remédios

S. João da Pesqueira: Casa do Cabo

Arouca: Mosteiro de Arouca

Lorvão: Mosteiro do Lorvão

Coimbra: Sé Nova; Biblioteca Joanina da Universidade

Castelo Branco: Paço Episcopal

Santarém: Igreja do Seminário; Igreja da Piedade

Mafra: Palácio-Convento de Mafra

Lisboa: Mosteiro de São Vicente de Fora; Basílica da Estrela; Igreja de Santa Engrácia; Igreja do Menino de Deus; Igreja da Pena; Igreja da Madre de Deus; Igreja dos Paulistas; Igreja de Santa Catarina; Igreja de Nossa Senhora da Conceição dos Cardais; Igreja de S. Roque; Igreja da Encarnação; Igreja do Convento de São Domingos de Benfica; Igreja da Memória; Palácio Fronteira; Palácio Galveias

Évora: Igreja do Carmo

Vila Viçosa: Igreja dos Agostinhos

Portel: Santuário de Nossa Senhora de Aires

Lagos: Igreja de Santo António

Almancil: Igreja de São Lourenço

Angra do Heroísmo: Igreja de S. João Baptista

Ribeira Grande: Igreja de São Miguel ou da Misericórdia

As igrejas, capelas, mosteiros, solares e outros edifícios dos séculos XVII e XVIII são inúmeros, de Norte a Sul do país. Alguns dos monumentos aqui referidos só parcialmente são barrocos ou rococó. Noutros casos, apenas o interior, devido à decoração (talha, azulejos, estuques) pode integrar-se naqueles estilos.

EDIFÍCIOS DO SÉCULO XIX (ROMANTISMO E ARQUITETURA DO FERRO)

Viana do Castelo: Igreja de Santa Luzia

Porto: Palácio da Bolsa

Buçaco: Hotel Palácio

Sintra: Palácio da Pena; Palácio de Monserrate

Lisboa: Estação do Rossio; Garagem Auto-Palace; Elevador de Santa Justa

Numerosos palácios e palacetes espalhados pelo país.

OUTROS LOCAIS

Sugerem-se, também, visitas de estudo a outros locais:

Fortificações da época da Restauração: Valença; Almeida; Elvas; Estremoz; etc.

Paço Ducal de Vila Viçosa

Conjuntos urbanísticos pombalinos: Baixa de Lisboa; Vila Real de Santo António; etc.

Palácio de Queluz

Vila fortificada de Almeida (incluindo as casamatas e o Museu da Guerra Peninsular)

Vestígios das fortificações das Linhas de Torres Vedras

Núcleos museológicos da CP: Entroncamento; Santarém; Barreiro

Pontes de D. Maria Pia e de D. Luís, no Porto, bem como numerosas outras pontes de ferro existentes um pouco por todo o país

Em Lisboa: zonas fabris de Alcântara, Xabregas e Poço do Bispo, onde ainda existem alguns vestígios e o «ambiente» da primeira industrialização

Do mesmo modo, noutros pontos do país, sobretudo nas zonas mais industrializadas (como a Covilhã, o Porto, a Marinha Grande, etc.) poderão encontrar-se vestígios semelhantes.

II Documentos oficiais

1. Programa de História do 8.º ano vs. Metas Curriculares

LEGENDA:

A cor **verde** estão os conteúdos que surgem no Plano Organização do Ensino-Aprendizagem, vol. II do Programa de 1991 (a parte não prescritiva do currículo da disciplina, mas onde se fazem sugestões para a prática dos professores).

A cor **azul** surgem as «aprendizagens relevantes» previstas no Plano Organização do Ensino-Aprendizagem do Programa (*idem*). A inclusão destas «aprendizagens relevantes» pareceu incontornável se, de facto, quisermos proceder a uma efetiva comparação com os descritores de desempenho enunciados nas Metas.

Na parte relativa à proposta das Metas Curriculares: numeração romana para os quatro Domínios previstos, assinalados a **bold**. Os subdomínios também estão a **bold**. Objetivos principais, a *italico*.

A **cor-de-rosa** os descritores que constituem novidade face ao Programa de 1991.

PROGRAMA DE HISTÓRIA, ENSINO BÁSICO, 3.º CICLO (APROVADO PELO DESPACHO N.º 124/ME/91, DE 31 DE JULHO)

TEMAS/SUBTEMAS

5 – EXPANSÃO E MUDANÇA NOS SÉCULOS XV E XVI

5.1 – A ABERTURA AO MUNDO

- Rumos da expansão quatorcentista.
- A afirmação do expansionismo europeu: os impérios peninsulares.
- O comércio à escala mundial.

5.2 – OS NOVOS VALORES EUROPEUS

- O Renascimento e a formação da mentalidade moderna.
- O tempo das reformas religiosas.

METAS CURRICULARES DE HISTÓRIA, 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO, 8.º ANO (HOMOLOGADAS EM ABRIL DE 2013)

TEMAS/SUBTEMAS

I. Expansão e mudança nos séculos XV e XVI

I.A O expansionismo europeu

I.B Renascimento, Reforma e Contrarreforma

6 – PORTUGAL NO CONTEXTO EUROPEU DOS SÉCULOS XVII E XVIII

- 6.1 – O IMPÉRIO PORTUGUÊS E A CONCORRÊNCIA INTERNACIONAL
- A disputa dos mares e a afirmação do capitalismo comercial.
 - A prosperidade dos tráficos atlânticos portugueses e a Restauração
- 6.2 – ABSOLUTISMO E MERCANTILISMO NUMA SOCIEDADE DE ORDENS
- O Antigo Regime português na primeira metade do século XVIII.
 - Um projeto modernizador: o despotismo pombalino.
- 6.3 – A CULTURA EM PORTUGAL FACE AOS DINAMISMOS DA CULTURA EUROPEIA
- A revolução científica na Europa e a permanência da tradição.
 - O Iluminismo na Europa e em Portugal.

II. O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII

- II.A O Antigo Regime europeu: regra e exceção
- II.B Um século de mudanças (século XVIII)

7 – AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO ATLÂNTICO: CRESCIMENTO E RUTURAS

- 7.1 – A REVOLUÇÃO AGRÍCOLA E O ARRANQUE DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL
- Inovações agrícolas e novo regime demográfico.
 - A revolução industrial em Inglaterra.
- 7.2 – O TRIUNFO DAS REVOLUÇÕES LIBERAIS
- Uma revolução precursora: o nascimento dos EUA.
 - França: a grande revolução.
 - A revolução liberal portuguesa.

III. O arranque da «Revolução Industrial» e o triunfo dos regimes liberais conservadores

- III.A Da «Revolução Agrícola» à «Revolução Industrial»
- III.B Revoluções e Estados liberais conservadores

8 – A CIVILIZAÇÃO INDUSTRIAL NO SÉCULO XIX

- 8.1 – O MUNDO INDUSTRIALIZADO
- A expansão da revolução industrial.
 - Contrastes e antagonismos sociais.
 - Os novos modelos culturais.
- 8.2 – OS PAÍSES DE DIFÍCIL INDUSTRIALIZAÇÃO: O CASO PORTUGUÊS
- O atraso da agricultura.
 - As tentativas de modernização.
 - Alterações nas estruturas sociais.

IV. A civilização industrial no século XIX

- IV.A Mundo industrializado e países de difícil industrialização
- IV.B Burgueses e proletários, classes médias e camponeses

PROGRAMA DE HISTÓRIA, PLANO ORGANIZAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM, VOL. II ENSINO BÁSICO, 3.º CICLO (APROVADO PELO DESPACHO N.º 124/ME/91, DE 31 DE JULHO)	CONTEÚDOS	METAS CURRICULARES DE HISTÓRIA, 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO, 8.º ANO (HOMOLOGADAS EM ABRIL DE 2013)
5 – EXPANSÃO E MUDANÇA NOS SÉCULOS XV E XVI 5.1 – A ABERTURA AO MUNDO – Rumos da expansão quatercentista. • Condições da prioridade portuguesa no processo de expansão europeia. • Interesses dos grupos sociais e do poder régio no arranque da expansão portuguesa. • Descobrimientos e conquistas no período henriquino: áreas e processos de exploração. • A política expansionista de D. João II e a rivalidade luso-castelhana. – A afirmação do expansionismo europeu: os impérios peninsulares. • Os Portugueses na África negra. • A penetração portuguesa no mundo asiático. • Espanhóis e Portugueses na América: o domínio das civilizações ameríndias. – O comércio à escala mundial. • As novas rotas do comércio intercontinental: dinamização dos centros económicos europeus. • Circulação de produtos e suas repercussões no quotidiano.	CONTEÚDOS	I. Expansão e mudança nos séculos XV e XVI I.A O expansionismo europeu I.A – 1. <i>Conhecer e compreender o pioneirismo português no processo de expansão europeu</i> I.A – 1.1 Relacionar o arranque do processo de expansão europeu com as dificuldades e tensões acumuladas na segunda metade do século XIV. I.A – 1.2 Relacionar o crescimento demográfico e comercial europeu do século XV com as necessidades de expansão interna e externa da Europa. I.A – 1.3 Explicar as condições políticas, sociais, técnicas, científicas e religiosas que possibilitaram o arranque da expansão portuguesa. I.A – 2. <i>Conhecer e compreender os processos de expansão dos Impérios Peninsulares</i> I.A – 2.1 Descrever as prioridades concedidas à expansão dos períodos do Infante D. Henrique, de D. Afonso V, de D. João II e de D. Manuel I e os seus resultados. I.A – 2.2 Caracterizar os principais sistemas de exploração do Império português nas ilhas atlânticas, costa ocidental africana, Brasil e Império português do Oriente. I.A – 2.3 Identificar os conflitos entre Portugal e Castela pela posse de territórios ultramarinos, relacionando-os com os tratados de Alcáçovas e de Tordesilhas e com a consolidação da teoria do <i>Mare Clausum</i>. I.A – 2.4 Caracterizar a conquista e construção do Império espanhol da América. I.A – 2.5 Reconhecer o apogeu de Portugal como a grande potência mundial na primeira metade do século XVI e de Espanha na segunda metade da mesma centúria. I.A – 3. <i>Compreender as transformações decorrentes do comércio à escala mundial</i> I.A – 3.1 Caracterizar as grandes rotas do comércio mundial do século XVI. I.A – 3.2 Avaliar as consequências do comércio intercontinental no quotidiano e nos consumos mundiais. I.A – 3.3 Descrever a dinamização dos centros económicos europeus decorrente da mundialização da economia. I.A – 3.4 Explicar o domínio da Antuérpia na distribuição e venda dos produtos coloniais na Europa.
Clarificação de conteúdos/Especificação de aprendizagens: – Reconheçam o caráter diversificado das motivações da expansão europeia, destacando as condições que explicam a prioridade portuguesa; – Identifiquem os principais rumos e etapas da expansão durante o período henriquino; – Compreendam a clarificação operada no reinado de D. João II no que se refere aos objetivos da expansão, relacionando-a com a estratégia ibérica de partilha do espaço mundial; – Identifiquem e caracterizem de forma elementar as principais civilizações da África, da Ásia e da América, no século XV, compreendendo as repercussões que sobre elas terá o expansionismo europeu nos aspetos demográfico, cultural e religioso; – Distingam as formas de ocupação e de exploração económica implementadas por Portugal na África, no Oriente e no Brasil, relacionando-as com a especificidade dessas regiões; – Identifiquem as características fundamentais da conquista e da ocupação espanholas na América Central e do Sul;		

- Integram as novas rotas do comércio intercontinental no contexto do grande comércio europeu, destacando a importância dos principais centros distribuidores de produtos ultramarinos (Lisboa, Sevilha, Antuérpia, repúblicas italianas);
- Reconhecem o papel de Portugal para o alargamento do conhecimento da Terra;
- Desenvolvem atitudes de tolerância e de respeito em relação a outros povos e culturas.

I.A – 4. *Conhecer e compreender os séculos XV e XVI como período de ampliação dos níveis de multiculturalidade das sociedades*

I.A – 4.1 Identificar no âmbito de processos de colonização fenómenos de intercâmbio, aculturação e assimilação.

I.A – 4.2 Caracterizar a escravatura nos séculos XV e XVI e as atitudes dos europeus face a negros e índios.

I.A – 4.3 Referenciar a intensificação das perseguições aos judeus que culminaram na expulsão ou na conversão forçada e na perseguição dos mesmos de muitos territórios da Europa Ocidental, com destaque para o caso português.

I.A – 4.4 Constatar a permanência e a universalidade de valores e atitudes racistas até à atualidade.

I.A – 5. *Conhecer o processo de união dos impérios peninsulares e a Restauração da Independência portuguesas em 1640*

I.A – 5.1 Indicar os motivos da crise do Império português a partir da segunda metade do século XVI.

I.A – 5.2 Descrever os fatores que estiveram na origem da perda de independência portuguesa em 1580 e da concretização de uma monarquia dual.

I.A – 5.3 Relacionar a ascensão econômica e colonial da Europa do Norte com a crise do Império espanhol e as suas repercussões em Portugal.

I.A – 5.4 Relacionar o incumprimento das promessas feitas por Filipe I, nas cortes de Tomar, pelos seus sucessores com o crescente descontentamento dos vários grupos sociais portugueses.

I.A – 5.5 Descrever os principais acontecimentos da Restauração da Independência de Portugal no 1.º de dezembro de 1640.

5.2 – OS NOVOS VALORES EUROPEUS

- O Renascimento e a formação da mentalidade moderna
- Principais focos de difusão cultural.
- O Humanismo e a renovação literária.
- Alargamento da compreensão da Natureza.
- A arte renascentista; persistência do gótico em Portugal.
- O tempo das reformas religiosas
- Crise na Igreja: contestação e rutura.
- A expansão das ideias reformistas: a Europa dividida.
- A reação católica; o caso peninsular.

I.B Renascimento, Reforma e Contrarreforma

I.B – 1. *Conhecer e compreender o Renascimento*

I.B – 1.1 Localizar no tempo e no espaço o aparecimento e a difusão do movimento cultural designado como Renascimento.

I.B – 1.2 Enumerar razões que favoreceram a eclosão do Renascimento em Itália.

I.B – 1.3 Relacionar a redescoberta da cultura clássica com a emergência dos novos valores europeus (antropocentrismo, individualismo, valorização da Natureza, espírito crítico).

I.B – 1.4 Relacionar os valores cultivados pelo movimento renascentista com o alargamento da compreensão da Natureza e do próprio Homem, salientando exemplos do grande desenvolvimento da ciência e da técnica operado neste período (séculos XV e XVI).

Clarificação de conteúdos/Especificação de aprendizagens:

- Relacionem a renovação cultural dos séculos XV e XVI com a prosperidade económica das áreas em que teve origem e com o apoio dos grandes senhores laicos e eclesiásticos;
- Reconheçam a presença, no campo do pensamento e da literatura, de novos valores e atitudes, a par do fascínio pelos modelos clássicos, e compreendam a importância da imprensa na divulgação dessas propostas culturais;
- Relacionem o espírito crítico renascentista e as grandes viagens marítimas com o desenvolvimento da curiosidade face à Natureza e a insatisfação perante as explicações tradicionais;
- Reconheçam como características da nova mentalidade renascentista a confiança do homem em si próprio, manifestada na valorização das capacidades individuais e do sucesso pessoal;
- Reconheçam a inspiração clássica da arte renascentista compreendendo embora o seu carácter inovador e a sua riqueza formal;
- Caracterizem a arte manuelina e reconheçam a dificuldade com que se faz a divulgação da arte clássica em Portugal, devido à permanência das formas do gótico final;
- Desenvolvam a sensibilidade estética, através da identificação e apreciação de criações artísticas e literárias deste período;
- Compreendam em que condições se desenvolve, entre a Cristandade ocidental, um movimento de insatisfação e de crítica que culminará com a rutura religiosa, reconhecendo a importância dessa rutura como fator de divisão da Europa;
- Conheçam alguns dos princípios que separaram reformistas e católicos, bem como as regiões onde as ideias reformistas tiveram maior aceitação no século XVI;
- Reconheçam a existência de um movimento de renovação da Igreja católica, em parte como resposta à reforma protestante;
- Reconheçam que tanto a reforma protestante como a católica foram acompanhadas de manifestações de intolerância, destacando nomeadamente o caso da península Ibérica;
- Desenvolvam atitudes de tolerância e de respeito por diferentes religiões e formas de culto.

- I.B – 1.5 Identificar alguns dos principais representantes do humanismo europeu e algumas das obras mais relevantes.
- I.B – 1.6 Caracterizar a arte do Renascimento nas suas principais expressões (arquitetura, pintura e escultura).
- I.B – 1.7 Caracterizar o estilo manuelino, identificando os seus monumentos mais representativos.
- I.B – 1.8 Reconhecer o carácter tardio da arte renascentista em Portugal, identificando algumas obras do renascimento português.
- I.B – 2. *Conhecer e compreender a Reforma Protestante*
- I.B – 2.1 Identificar os fatores que estiveram na base de uma crise de valores no seio da Igreja e da crescente contestação sentida, sobretudo no início do século XVI.
- I.B – 2.2 Relacionar o espírito e os valores do Renascimento com as críticas à hierarquia e o apelo ao retorno do cristianismo primitivo.
- I.B – 2.3 Descrever a ação de Martinho Lutero como o decisivo momento de rutura no seio da cristandade ocidental.
- I.B – 2.4 Caracterizar as principais igrejas protestantes (luterana, calvinista e anglicana).
- I.B – 2.5 Identificar as principais alterações introduzidas no culto cristão pelo reformismo protestante.
- I.B – 2.6 Relacionar o aparecimento e a difusão das igrejas protestantes com as condições e com as aspirações políticas, sociais e económicas da Europa central e do Norte.
- I.B – 3. *Conhecer e compreender a reação da Igreja Católica à Reforma Protestante*
- I.B – 3.1 Distinguir na Reforma Católica o movimento de renovação interna e de Contrarreforma.
- I.B – 3.2 Enumerar as principais medidas que emergiram do Concílio de Trento para enfrentar o reformismo protestante.
- I.B – 3.3 Sublinhar o papel das ordens religiosas na defesa da expansão do catolicismo e na luta contra as heresias.
- I.B – 3.4 Relacionar o ressurgimento da Inquisição e da Congregação do Índex, no século XVI, com a necessidade do mundo católico sustentar o avanço do protestantismo e consolidar a vivência religiosa de acordo com as determinações do Concílio de Trento.
- I.B – 4. *Conhecer e compreender a forma como Portugal foi marcado por estes processos de transformação cultural e religiosa*
- I.B – 4.1 Sublinhar a adesão de muitos intelectuais e artistas portugueses ao Humanismo e aos valores e estética do Renascimento, na literatura, na arte e na produção científica.

- I.B – 4.2 Identificar o âmbito da ação da Inquisição em Portugal, nomeadamente a identificação e controle de heresias – ligadas à prática do judaísmo, do protestantismo, de superstições, de práticas pagãs e de condutas sexuais diferentes – e a vigilância da produção e difusão cultural através do Índice.
- I.B – 4.3 Sublinhar a importância da ação da Companhia de Jesus no ensino, na produção cultural e na missão em Portugal e nos territórios do império.
- I.B – 4.4 Reconhecer o impacto da atuação da Inquisição em Portugal, ao nível da produção cultural, da difusão de ideias e do controlo dos comportamentos.

6 – PORTUGAL NO CONTEXTO EUROPEU DOS SÉCULOS XVII E XVIII

6.1 – O IMPÉRIO PORTUGUÊS E A CONCORRÊNCIA INTERNACIONAL

- A disputa dos mares e a afirmação do capitalismo comercial.
- A crise do Império Português do Oriente e o apogeu do Império Espanhol: a União Ibérica.
- A ascensão económica e colonial da Europa do Norte: Holandeses e Ingleses.
- A prosperidade dos tráficos atlânticos portugueses e a Restauração.

Clarificação de conteúdos/Especificação de aprendizagens:

- Identifiquem fatores e manifestações de crise no Império Português a partir de meados do século XVI, destacando os que se relacionam com a ascensão colonial da Holanda, França e Inglaterra;
- Reconheçam que a União Ibérica resultou da confluência de interesses dos grupos dominantes nos dois Estados;
- Relacionem a ascensão colonial da Holanda e da Inglaterra com o dinamismo económico e social desses países, contrastando o seu desenvolvimento com o dos países ibéricos;
- Relacionem o grande comércio colonial com a acumulação de capitais nos centros europeus economicamente mais dinâmicos;
- Relacionem a Restauração com as ameaças à prosperidade do império atlântico português e com a conjuntura vivida pelo Império Espanhol.

6.2 – ABSOLUTISMO E MERCANTILISMO NUMA SOCIEDADE DE ORDENS

- O Antigo Regime português na primeira metade do século XVIII.
- O peso da agricultura e dos tráficos comerciais.
- Da crise comercial ao ouro brasileiro: falência das primeiras medidas mercantilistas.
- A sociedade de ordens; o poder absoluto.
- A arte e a mentalidade barrocas.
- Um projeto modernizador: o despotismo pomalino.
- Reforço do Estado e submissão dos grupos privilegiados.
- Fomento comercial e manufatureiro: promoção da burguesia.
- A cidade como imagem do poder: o urbanismo pomalino.

Clarificação de conteúdos/Especificação de aprendizagens:

- Compreendam o peso das atividades do setor primário nas economias pré-industriais bem como a disparidade de ritmos de desenvolvimento entre os tráficos comerciais e uma agricultura de fraca produtividade;
- Relacionem a adoção, em Portugal, da política manufatureira de inspiração mercantilista, no final do século XVII, com as dificuldades comerciais deste período;
- Compreendam a importância que a afluência do ouro e os interesses económicos dos privilegiados tiveram no fraco desenvolvimento interno do País e na progressiva subordinação aos interesses da Inglaterra;
- Caracterizem a sociedade de Antigo Regime, reconhecendo a especificidade portuguesa no que se refere aos interesses coloniais da nobreza, à oposição cristãos-velhos/cristãos-novos, à asfixia da burguesia pelos interesses económicos dos privilegiados;
- Caracterizem o poder absoluto, identificando as suas manifestações;
- Reconheçam manifestações do barroco, relacionando o seu desenvolvimento no período joanino com a prosperidade financeira;
- Reconheçam a política pomalina como uma tentativa para, no quadro do absolutismo, aproximar o País de modelos europeus, criando condições para o desenvolvimento comercial e manufatureiro e para a formação de uma grande burguesia;
- Compreendam o projeto de reconstrução urbanística aplicado a Lisboa, Porto e Vila Real de Santo António como manifestação de uma nova conceção do espaço urbano e afirmação de poder do Estado absoluto.

II. O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII

II.A O Antigo Regime europeu: regra e exceção

- II.A – 1. *Conhecer e compreender o Antigo Regime europeu a nível político e social*
- II.A – 1.1 Definir Antigo Regime.
- II.A – 1.2 Reconhecer o absolutismo régio como o ponto de chegada de um processo de centralização do poder régio iniciado na Idade Média.
- II.A – 1.3 Identificar os pressupostos fundamentais do absolutismo régio, nomeadamente a teoria da origem divina do poder e as suas implicações.
- II.A – 1.4 Reconhecer a corte régia e os cerimoniais públicos como instrumentos do poder absoluto.
- II.A – 1.5 Caracterizar a sociedade de ordens do Antigo Regime, salientando as permanências e as mudanças relativamente à Idade Média.
- II.A – 1.6 Destacar a relevância alcançada por segmentos da burguesia mercantil e financeira nas estruturas sociais da época.
- II.A – 2. *Conhecer os elementos fundamentais de caracterização da economia do Antigo Regime europeu*
- II.A – 2.1 Reconhecer o peso da economia rural no Antigo Regime, sublinhando o atraso da agricultura devido à permanência do Regime Senhorial.
- II.A – 2.2 Salientar a importância do comércio internacional na economia de Antigo Regime.
- II.A – 2.3 Explicar os objetivos e medidas da política mercantilista.
- II.A – 2.4 Relacionar o mercantilismo com a grande competição económica e política entre os estados europeus no século XVII.
- II.A – 2.5 Explicar a adoção de políticas económicas menos protecionistas, por parte da Inglaterra e da Holanda, num contexto de predomínio de teorias mercantilistas.
- II.A – 3. *Conhecer e compreender os elementos fundamentais da arte e da cultura no Antigo Regime*
- II.A – 3.1 Caracterizar a arte barroca nas suas principais expressões.
- II.A – 3.2 Reconhecer a importância do método experimental e da dúvida metódica cartesiana para o progresso científico ocorrido.
- II.A – 3.3 Reconhecer a consolidação, nestes séculos, do desenvolvimento da ciência e da técnica, referindo os principais avanços científicos e os seus autores.
- II.A – 4. *Conhecer e compreender a afirmação política e económica da Holanda e da Inglaterra nos séculos XVII e XVIII*

- II.A – 4.1 Apontar as características da organização política das Províncias Unidas (República com um governo federal).
- II.A – 4.2 Referir a recusa da sociedade inglesa em aceitar a instauração do absolutismo.
- II.A – 4.3 Reconhecer, nas Províncias Unidas e na Inglaterra, no século XVII, a existência de uma burguesia urbana, protestante, com capacidade de intervenção política, e de pôr o seu poder económico ao serviço do Estado.
- II.A – 4.4 Relacionar o dinamismo e os valores dessa burguesia com a criação de instrumentos comerciais, financeiros e políticos inovadores e eficazes.
- II.A – 4.5 Reconhecer a capacidade que ingleses e holandeses demonstraram ao nível da acumulação de capital e do seu reinvestimento no comércio internacional (capitalismo comercial).
- II.A – 5. Conhecer as diferentes etapas da evolução de Portugal, em termos políticos, sociais e económicos, no século XVII e na primeira metade do século XVIII
- II.A – 5.1 Reconhecer o reinado de D. João V como um momento de afirmação da monarquia absoluta de direito divino em Portugal, mas limitado pela necessidade de respeitar os costumes, a justiça e as leis fundamentais do reino.
- II.A – 5.2 Caracterizar a sociedade portuguesa como uma sociedade de ordens, salientando quer o predomínio das ordens privilegiadas na apropriação dos recursos económicos quer a existência de uma burguesia sem grande aptidão pelo investimento nas atividades produtivas e com aspirações de ascender à nobreza e ao seu modo de vida.
- II.A – 5.3 Caracterizar a economia portuguesa na primeira metade do século XVII, salientando a prosperidade dos tráfegos atlânticos (especialmente a rota do comércio triangular).
- II.A – 5.4 Identificar as dificuldades da economia portuguesa no final do século XVII.
- II.A – 5.5 Relacionar as dificuldades vividas pela economia portuguesa no final do século XVII com a implementação de medidas mercantilistas.
- II.A – 5.6 Avaliar o impacto das medidas mercantilistas no setor manufatureiro e na balança comercial portuguesa.
- II.A – 5.7 Explicar o impacto do Tratado de Methuen e do afluxo do ouro brasileiro no setor manufatureiro e na balança comercial portuguesa.
- II.A – 5.8 Avaliar as consequências internas e externas do afluxo do ouro do Brasil a Portugal.

6.3 – A CULTURA EM PORTUGAL FACE AOS DINAMISMOS DA CULTURA EUROPEIA

- A revolução científica na Europa e a permanência da tradição
- O nascimento do método científico.
- Os avanços da ciência moderna e o desenvolvimento da técnica: o alargamento do conhecimento do mundo.
- Resistências à inovação: a Inquisição e o ensino tradicional.
- O Iluminismo na Europa e em Portugal
- A crença na razão e no progresso.
- A crítica da ordem estabelecida e a difusão das novas ideias.
- Desenvolvimento e laicização do ensino: as reformas pombalinas.

Clarificação de conteúdos/Especificação de aprendizagens:

- Identifiquem os principais progressos ocorridos nos domínios científico e técnico, neste período, relacionando-os com o nascimento do método científico e com as novas formas de difusão e partilha do saber;
- Tomem consciência de que a renovação científica e a nova visão do mundo dela resultante permanecem, não obstante as condições favoráveis, como um movimento de elite, coexistindo com formas diversas de cultura popular;
- Expliquem o alargamento do conhecimento da Terra como resultado da aplicação de novos meios técnicos e do apoio concedido pelos governantes europeus, interessados na aquisição de novos territórios e no aumento do seu prestígio;
- Reconheçam o atraso de Portugal no domínio científico, identificando as resistências desenvolvidas pela Inquisição e pela Universidade;
- Caracterizem, em termos genéricos, a filosofia das Luzes, destacando as novas propostas no domínio social e político;
- Relacionem a obra e as críticas de «estrangeirados», bem como a ação do Marquês de Pombal, com o movimento iluminista.

II.B Um século de mudanças (século XVIII)

- II.B – 1. *Conhecer e compreender os vetores fundamentais do Iluminismo*
- II.B – 1.1 Relacionar as ideias iluministas com a crença na razão potenciada pelo pensamento científico do século XVII.
- II.B – 1.2 Identificar os princípios norteadores do Iluminismo e os seus principais representantes.
- II.B – 1.3 Identificar os meios de difusão das ideias iluministas e os estratos sociais que mais cedo a elas aderiram.
- II.B – 1.4 Analisar as propostas do Iluminismo para um novo regime político e social baseado na separação dos poderes, na soberania da nação e no contrato social, na tolerância religiosa, na liberdade de pensamento, na igualdade à nascença e perante a lei.
- II.B – 1.5 Reconhecer a aceitação por parte de alguns dos iluministas da existência de monarcas absolutos, mas cuja governação seria feita em nome da razão e apoiada pelos filósofos (despotismo esclarecido).
- II.B – 1.6 Reconhecer a influência das propostas iluministas nas democracias atuais.
- II.B – 2. *Conhecer e compreender a realidade portuguesa na segunda metade do século XVIII*
- II.B – 2.1 Caracterizar os aspetos fundamentais da governação do Marquês de Pombal, no âmbito económico.
- II.B – 2.2 Relacionar essas medidas com a situação económica vivida em Portugal na segunda metade do século XVIII.
- II.B – 2.3 Analisar a influência das ideias iluministas na governação do Marquês de Pombal, salientando a submissão de certos grupos privilegiados, o reforço do aparelho de Estado e a laicização e modernização do ensino.
- II.B – 2.4 Integrar o projeto urbanístico de Lisboa, após o terramoto de 1755, no contexto da governação pombalina.

7 – AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO ATLÂNTICO: CRESCIMENTO E RUTURAS

7.1 – A REVOLUÇÃO AGRÍCOLA E O ARRANQUE DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

- Inovações agrícolas e novo regime demográfico
- A agricultura: melhoria das técnicas agrícolas; aumento da produtividade.
- Recuo da morte e rejuvenescimento da população.
- A revolução industrial em Inglaterra
- Condições e setores de arranque.
- Progressos técnicos e alterações no regime de produção.

Clarificação de conteúdos/Especificação de aprendizagens:

- Compreendam a importância das inovações verificadas no setor agrícola em algumas regiões da Europa do Norte, nomeadamente o emparcelamento da propriedade, o sistema intensivo de cultivo da terra, a expansão de novas culturas;
- Relacionem a revolução agrícola com o recuo da mortalidade e consequente inversão da tendência demográfica, destacando os seus reflexos no crescimento das cidades;
- Reconheçam a prioridade da revolução industrial em Inglaterra como resultado da conjugação de condições favoráveis;
- Identifiquem os setores de arranque da revolução industrial e compreendam a importância decisiva da utilização da máquina a vapor na alteração do regime de produção.

III. O arranque da «Revolução Industrial» e o triunfo dos regimes liberais conservadores

III.A Da «Revolução Agrícola» à «Revolução Industrial»

- III.A – 1. *Conhecer e compreender os principais condicionalismos explicativos do arranque da «Revolução Industrial»*
- III.A – 1.1 Explicar o processo de modernização agrícola, na Inglaterra e na Holanda, no final do século XVIII.
- III.A – 1.2 Indicar os principais efeitos da modernização agrícola.
- III.A – 1.3 Enumerar os fatores que explicam o aumento demográfico registado na Inglaterra nos finais do século XVIII/início do século XIX.
- III.A – 1.4 Enumerar as condições políticas e sociais da prioridade inglesa.
- III.A – 1.5 Relacionar o desenvolvimento do comércio colonial e do setor financeiro com a disponibilidade de capitais, matérias-primas e mercados, essenciais no arranque da industrialização.
- III.A – 1.6 Referir as condições naturais e as acessibilidades do território inglês que contribuíram para o pioneirismo da sua industrialização.

- III.A – 2. *Conhecer e compreender as características das etapas do processo de industrialização europeu de meados do século XVIII e inícios do século XIX*
- III.A – 2.1 Definir os conceitos de maquinofatura e de indústria, distinguindo-os das noções de artesanato, manufatura e indústria assalariada ao domicílio.
- III.A – 2.2 Identificar as principais características da primeira fase da industrialização («Idade do vapor»).
- III.A – 2.3 Referir a importância da incorporação de avanços científicos e técnicos nas indústrias de arranque (têxtil e metalurgia).
- III.A – 2.4 Reconhecer as «revoltas luditas» como primeira modalidade de reação a consequências negativas, para as classes populares, do processo de industrialização.

- III.A – 3. *Conhecer e compreender as implicações ambientais da atividade das comunidades humanas e, em particular, das sociedades industrializadas*
- III.A – 3.1 *Questionar a proposta interpretativa segundo a qual apenas na Época Contemporânea as sociedades humanas geraram problemas ambientais graves.*
- III.A – 3.2 Relacionar industrialização com o agravamento de condições de higiene e segurança no trabalho, com poluição e com degradação das condições de vida em geral.
- III.A – 3.3 Relacionar a industrialização com consumo intensivo de recursos não renováveis e com alterações graves nos equilíbrios ambientais.

7.2 – O TRIUNFO DAS REVOLUÇÕES LIBERAIS

- Uma revolução precursora: o nascimento dos EUA
- As colónias inglesas: revolta e independência.
- A aplicação da filosofia das Luzes: a Constituição americana.
- França: a grande revolução.
- O ambiente pré-revolucionário.
- Os acontecimentos revolucionários: o fim do Antigo Regime; o radicalismo republicano; o triunfo da burguesia.
- As conquistas da revolução e o seu carácter universalista.
- A revolução liberal portuguesa
- Condicionamentos da revolução; o movimento revolucionário de 1820.
- Ação das Cortes Constituintes; a independência do Brasil.
- A reação absolutista: a guerra civil.
- O triunfo da monarquia constitucional e das instituições liberais.

Clarificação de conteúdos/Especificação de aprendizagens:

- Compreendam que os interesses antagónicos da Inglaterra e das suas colónias da América do Norte propiciaram as condições para a eclosão da revolta que conduziu à primeira declaração de independência por parte de um território colonial europeu;
- Compreendam que a crise financeira e política da monarquia absoluta, a crise económica, o descontentamento dos camponeses e as aspirações da burguesia constituem os fatores fundamentais da eclosão do processo revolucionário, em França;
- Identifiquem os principais acontecimentos revolucionários que conduziram, em França, ao triunfo da burguesia e caracterizem, em linhas gerais, as três etapas da revolução: monarquia constitucional, Convenção e Império;
- Avaliem a importância das conquistas da Revolução Francesa para a construção das democracias contemporâneas;
- Identifiquem os fatores que conduziram em Portugal ao consenso entre burgueses e setores da nobreza e do exército, permitindo a vitória do movimento liberal em 1820;
- Relacionem a ação das Cortes Constituintes com o processo de independência do Brasil;
- Compreendam as dificuldades da implantação do liberalismo em Portugal, resultantes não só da conjuntura internacional mas também dos choques de mentalidade e de interesses entre os diferentes grupos sociais;
- Reconheçam que as transformações decorrentes das revoluções liberais conduziram ao fim do Antigo Regime e à formação de uma nova ordem social e política;
- Identifiquem práticas e instituições políticas cujas origens remontem a esta época;
- Desenvolvam atitudes de tolerância e de respeito por outras ideias e opiniões.

III.B Revoluções e Estados liberais conservadores

- III.B – 1. *Conhecer e compreender a Revolução Americana e a Revolução Francesa*
- III.B – 1.1 Descrever o processo que levou à criação dos EUA, tendo em conta a relação de proximidade/conflito com a Inglaterra e o apoio por parte da França.
- III.B – 1.2 Verificar no regime político instituído pela Revolução Americana a aplicação dos ideais iluministas.
- III.B – 1.3 Analisar as condições económicas, sociais e políticas que conduziram à Revolução Francesa de 1789.
- III.B – 1.4 Reconhecer a influência das ideias iluministas na produção legislativa da assembleia constituinte (abolição dos direitos senhoriais, Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e Constituição de 1791).
- III.B – 1.5 Descrever as principais etapas da Revolução Francesa.
- III.B – 1.6 Mostrar a importância da Revolução Francesa de 1789 enquanto marco de periodização clássica (passagem do Antigo Regime à Idade Contemporânea).
- III.B – 2. *Conhecer e compreender a evolução do sistema político em Portugal desde as Invasões Francesas até ao triunfo do liberalismo após a guerra civil*
- III.B – 2.1 Apresentar a situação política portuguesa imediatamente antes e durante o período das Invasões Francesas, com destaque para a retirada da Corte para o Rio de Janeiro e para a forte presença britânica, relacionando-as com a eclosão da Revolução de 1820.
- III.B – 2.2 Caracterizar o sistema político estabelecido pela Constituição de 1822.
- III.B – 2.3 Descrever sucintamente as causas e consequências da independência do Brasil.
- III.B – 2.4 Reconhecer o carácter mais conservador da Carta Constitucional de 1826.
- III.B – 2.5 Integrar a guerra civil de 1832-1834 no contexto da difícil implantação do liberalismo em Portugal, nomeadamente perante a reação absolutista.
- III.B – 2.6 Identificar na ação legislativa de Mouzinho da Silveira e Joaquim António de Aguiar medidas decisivas para o desmantelamento do Antigo Regime em Portugal.

8 – A CIVILIZAÇÃO INDUSTRIAL NO SÉCULO XIX

8.1 – O MUNDO INDUSTRIALIZADO

- A expansão da revolução industrial.
- A hegemonia inglesa e as novas potências industrializadas.
- A revolução dos transportes: formação dos mercados nacionais e aceleração das trocas intercontinentais.
- Novas fontes de energia e novas indústrias; modificações no quotidiano.
- O liberalismo económico: a afirmação do capitalismo financeiro.
- Contrastes e antagonismos sociais.
- Revolução demográfica e crescimento urbano.
- O género de vida citadino e a sociedade burguesa.
- O operariado industrial: pauperismo e agitação social.
- O movimento sindical: as propostas socialistas.
- Os novos modelos culturais
- O triunfo do cientismo.
- O romance realista: a crítica à sociedade burguesa.
- A arquitetura do ferro.
- O Impressionismo.

Clarificação de conteúdos/Especificação de aprendizagens:

- Identifiquem a Inglaterra como a maior potência económica durante quase todo o século XIX, destacando o seu papel na exportação não só de bens como de capitais e bens de investimento;
- Identifiquem as principais potências europeias que se industrializam no século XIX;
- Expliquem a rápida industrialização dos Estados Unidos da América, a partir de 1840, e o início da modernização do Japão, nos finais do século;
- Compreendam que a revolução dos transportes contribuiu de forma decisiva para a circulação dos homens e dos produtos, dando origem, por um lado, à formação de capitais nacionais e ao reforço da identidade dos Estados e intensificando, por outro lado, a mundialização da economia;
- Reconheçam que o desenvolvimento dos meios de produção criou condições para a afirmação do capitalismo financeiro e originou alterações significativas nas estruturas do quotidiano, nomeadamente no consumo;
- Reconheçam que a explosão demográfica ocasionou um acréscimo de mão de obra que, no caso dos países industrializados, foi, sobretudo, absorvida pelas actividades industriais, intensificando o crescimento e transformação das cidades;
- Compreendam que, nos países industrializados, se constituiu uma sociedade assente no poder económico e financeiro de uma burguesia forte e na exploração de um proletariado numeroso, relacionando os movimentos reivindicativos com as precárias condições de vida do operariado;

IV. A civilização industrial no século XIX

IV.A Mundo industrializado e países de difícil industrialização

- IV.A – 1. *Conhecer e compreender a consolidação dos processos de industrialização*
- IV.A – 1.1 Identificar as principais características da segunda fase da industrialização («Idade do caminho de ferro»), salientando a hegemonia inglesa e o crucial desenvolvimento dos transportes.
- IV.A – 1.2 Relacionar a revolução dos transportes (terrestres e marítimos) com o crescimento dos mercados nacionais e a aceleração das trocas.
- IV.A – 1.3 Identificar as principais características da terceira fase da industrialização («Idade da electricidade e do petróleo»).
- IV.A – 1.4 Identificar a expansão de processos de industrialização nos espaços europeus e extraeuropeus, salientando a emergência de potências como a Alemanha, os EUA ou o Japão.
- IV.A – 1.5 Sublinhar a dependência das empresas em relação ao capital financeiro, relacionando-a com o desenvolvimento deste setor (capitalismo financeiro).
- IV.A – 1.6 Caracterizar os principais fundamentos do liberalismo económico relacionando-o com o crescimento económico verificado no século XIX.
- IV.A – 1.7 Reconhecer a existência de crises cíclicas de superprodução no seio da economia capitalista, especialmente na segunda metade do século XIX.
- IV.A – 1.8 Reconhecer como o aumento das diferenças nos níveis de desenvolvimento entre países ou regiões facilitou e potenciou o reforço das situações de dominação económica, cultural e/ou político-militar.
- IV.A – 1.9 Sublinhar que as colónias e os protetorados dos países industrializados se foram transformando em fornecedores de matérias-primas e consumidores de bens e serviços de elevado valor acrescentado oriundos das metrópoles.
- IV.A – 2. *Conhecer e compreender os principais aspetos da cultura do século XIX*
- IV.A – 2.1 Relacionar a industrialização com o reforço do prestígio e da capacidade de intervenção da ciência e da tecnologia e o seu impacto no quotidiano das populações.
- IV.A – 2.2 Demonstrar o triunfo do «cientismo» no século XIX.
- IV.A – 2.3 Caracterizar a «arquitetura do ferro» como expressão estética funcional de sociedades industrializadas e urbanizadas.
- IV.A – 2.4 Indicar as principais características do Romantismo.
- IV.A – 2.5 Indicar as principais características do Impressionismo.
- IV.A – 2.6 Apontar as principais características do Realismo, relacionando este movimento estético com a afirmação das classes médias, com a crítica das condições de trabalho e de vida das classes populares.

- Caracterizem, de forma genérica, a ideologia socialista, identificando-a com os interesses de classe e compreendendo as suas incidências nos planos político e social;
- Avaliem as transformações decorrentes da revolução industrial, em particular no que respeita à relação do homem com o meio envolvente;
- Relacionem a confiança no conhecimento científico com os progressos realizados pelas ciências exatas e com a eficácia da sua aplicação;
- Relacionem o aparecimento do romance realista com as transformações económicas e sociais ocorridas durante a expansão da revolução industrial;
- Integrem as inovações artísticas da segunda metade do século no contexto do urbanismo e da sociedade burguesa.

8.2 – OS PAÍSES DE DIFÍCIL INDUSTRIALIZAÇÃO: O CASO PORTUGUÊS

- O atraso da agricultura.
- As tentativas de modernização.
- A política regeneradora e o incremento dos transportes.
- A tímida industrialização: a dependência face ao estrangeiro.
- Alterações nas estruturas sociais.
- A ruína dos pequenos produtores; a emigração.
- Crescimento e limitações da sociedade burguesa.
- A formação do operariado.

Clarificação de conteúdos/Especificação de aprendizagens:

- Reconheçam que em Portugal, como em outros países, as persistências de uma economia de tipo tradicional e o atraso no desenvolvimento da agricultura comprometeram o ritmo da industrialização;
- Relacionem o ténue desenvolvimento industrial verificado em Portugal com a situação de país periférico, subordinado aos capitais estrangeiros;
- Compreendam que, à semelhança de outros países europeus, o crescimento demográfico, as dificuldades dos pequenos produtores agrícolas e ainda a fraca industrialização conduziram, na segunda metade do século XIX, a um surto de emigração que, no caso português, se dirigiu sobretudo ao Brasil;
- Reconheçam o desenvolvimento, embora limitado, das classes burguesas, em Portugal, na segunda metade do século XIX, bem como o aparecimento de uma classe operária nas últimas décadas do século.

IV.A – 3. Conhecer e compreender os sucessos e bloqueios do processo português de industrialização

- IV.A – 3.1 Enumerar os momentos mais marcantes da conflitualidade político-militar, no seio do liberalismo português, verificada de 1834 a 1850/1851.
- IV.A – 3.2 Referir os obstáculos à modernização portuguesa na primeira metade do século XIX.
- IV.A – 3.3 Relacionar a estabilidade política obtida em meados do século XIX com as tentativas de modernização económica durante a Regeneração.
- IV.A – 3.4 Relacionar as prioridades do Fontismo com o aumento da dívida pública e com a dependência financeira face ao estrangeiro.
- IV.A – 3.5 Avaliar os resultados da Regeneração ao nível económico, demográfico e social.

IV.B Burgueses e proletários, classes médias e camponeses

- IV.B – 1. Conhecer e compreender a evolução demográfica e urbana no século XIX
- IV.B – 1.1 Explicar as condições que conduziram a uma explosão demográfica nos países industrializados.
- IV.B – 1.2 Relacionar esse impressionante crescimento demográfico e as transformações na economia com processos de intensificação de êxodo rural e de emigração.
- IV.B – 1.3 Reconhecer que, exceção feita à Grã-Bretanha, no século XIX, a generalidade dos países que se industrializaram mantiveram percentagens muito significativas de população rural, apesar do crescimento do operariado.
- IV.B – 1.4 Sublinhar o crescimento das cidades e da população urbana.
- IV.B – 1.5 Relacionar o crescimento das cidades e da população urbana com as transformações demográficas e económicas do século XIX.
- IV.B – 1.6 Referir processos de transformação do espaço urbano, sublinhando a crescente importância do urbanismo neste contexto.
- IV.B – 2. Conhecer e compreender o processo de afirmação da burguesia e crescimento das classes médias
- IV.B – 2.1 Descrever as características fundamentais da burguesia (comercial e financeira, industrial e agrícola) no século XIX.
- IV.B – 2.2 Identificar os processos de fusão entre a burguesia emergente e parcelas significativas das elites tradicionais.
- IV.B – 2.3 Descrever o processo de ampliação, melhoria da qualificação e reforço da qualidade de vida/autonomia de profissionais liberais, funcionários públicos e funcionários do setor privado.

IV.B – 2.4 Caracterizar os comportamentos das classes médias como sendo tendencialmente mais próximos dos da burguesia do que dos das classes populares.

IV.B – 3. *Conhecer e compreender a evolução do operariado*

IV.B – 3.1 Descrever os processos de proletarianização dos artesãos e dos trabalhadores das grandes manufaturas fruto da introdução das máquinas, da revogação da regulamentação corporativa e do aumento da concorrência por parte de trabalhadores recém-chegados das zonas rurais ou de outros países.

IV.B – 3.2 Descrever as condições-tipo de vida do operariado no século XIX.

IV.B – 3.3 Relacionar liberalismo económico e as crises do capitalismo com os baixos salários e a precariedade das condições de emprego.

IV.B – 3.4 Relacionar as condições de vida e de trabalho do proletariado com o surgimento de sindicatos e de formas de luta organizadas.

IV.B – 3.5 Enumerar conquistas do movimento sindical.

IV.B – 3.6 Relacionar as condições de vida e de trabalho do proletariado com o surgimento das doutrinas socialistas.

IV.B – 3.7 Caracterizar sucintamente as propostas das doutrinas socialistas.

2. Documento de apoio às Metas Curriculares de História (3.º Ciclo do Ensino Básico)

2.1 Âmbito do documento

Uma vez estabelecidas as Metas Curriculares de História para o 3.º Ciclo do Ensino Básico, sob a forma de domínios, subdomínios, objetivos e descritores, considerou-se relevante elencar alguns princípios que os professores devem ter em conta na concretização pedagógico-didática das Metas homologadas, que privilegiam o tratamento dos conhecimentos considerados fundamentais para a compreensão da História do mundo Ocidental e da História nacional. Há que atentar, porém, que a transmissão e a utilização do saber histórico exige o entendimento e domínio de ferramentas conceptuais inerentes à própria construção do conhecimento em História – a natureza e as formas de utilização das fontes históricas, o tratamento do tempo e do espaço, a integração dos atores e das suas decisões em contextos específicos, a comparação entre contextos espaciais e temporais diversos e a comunicação do saber histórico, cuja abordagem deve ser concomitante e inerente à aquisição e compreensão de conhecimentos, sem porém se sobrepor a estes.

As sugestões que agora apresentamos foram concebidas para que, sempre que se afigure oportuno, entronquem nos conteúdos a lecionar, devendo ser desenvolvidas ao longo do ciclo de ensino, uma vez que a sua aquisição, em muitos casos, não é passível de ser concretizada de modo sequencial.

Efetivamente, as capacidades a desenvolver ao longo do ciclo de estudos, elencadas no final do documento, devem constituir-se como uma preocupação sempre presente na atividade docente, quer no momento de organização dos conteúdos, quer no momento de escolha de estratégias e sua operacionalização na sala de aula.

Pretende-se apelar aos professores que, no âmbito da sua autonomia, sequenciem a lecionação dos conteúdos e selecionem as estratégias e os recursos pedagógicos da forma mais adequada à aquisição, por parte dos estudantes, dos conhecimentos essenciais definidos no Programa e nas Metas Curriculares, mas também de capacidades de carácter metodológico ligadas à natureza do conhecimento histórico, sua construção e transmissão.

Tal implica necessariamente a seleção e o uso de estratégias e recursos multifacetados: texto historiográfico, documental e ficcional, iconografia, teatro e cinema, música, documentação oral, documentação material, tabelas, gráficos e frisos cronológicos, documentação cartográfica; trabalhos individuais ou de grupo, exposições, dramatizações, visitas de estudo, projetos de investigação/intervenção, conferências e debates, clubes de atividades, diversas modalidades de intercâmbio, sugestões já contempladas no programa da disciplina em vigor. Destacamos a relevância que deve ser atribuída aos instrumentos e materiais de suporte multimédia, de modo a tirar partido do atual apetrechamento tecnológico das escolas e realizar atividades capazes de concretizar de modo mais efetivo os propósitos de aprendizagem.

Na abordagem dos conteúdos definidos nas Metas Curriculares de História, os professores devem, igualmente, dar relevância à abordagem regional e/ou local aquando do tratamento do processo histórico.

Tendo em consideração que a legislação em vigor reconhece aos professores a liberdade e a responsabilidade de organização do ensino e que o Programa da disciplina de História já propõe um conjunto de estratégias relativamente diversificadas, optámos pela não inclusão neste documento de qualquer guião que explicitasse percursos — seleção de conteúdos programáticos, de métodos e de recursos —, mesmo que meramente indicativos, para concretizar as finalidades e objetivos gerais do Programa e para atingir as Metas Curriculares relativas à aprendizagem da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, de seguida, apenas se referem as capacidades transversais que se justifica desenvolver ao longo do ciclo de ensino em causa.

2.2 Capacidades transversais a desenvolver ao longo do 3.º Ciclo do Ensino Básico

CARACTERÍSTICAS DO CONHECIMENTO HISTÓRICO	
<i>O conhecimento histórico e as suas principais características</i>	Identificar no conhecimento histórico elementos essenciais do conhecimento científico. Conhecer o objeto de estudo da História. Conhecer o objeto de estudo da Arqueologia. Conhecer o objeto de estudo da História da Arte. Distinguir «ciências da Natureza» e «ciências sociais». Caracterizar a historiografia como ciência social. Comparar leituras historiográficas e ficcionais sobre passado. Comparar leituras historiográficas e do senso comum sobre o passado. Distinguir leituras científicas de leituras ideológicas sobre o passado.
<i>As abordagens interdisciplinares na construção do conhecimento histórico</i>	Indicar as vantagens de abordagens científicas interdisciplinares. Referir exemplos de cooperação entre a História e outras ciências sociais (ex.: Geografia, Sociologia, Economia e Antropologia).

A FUNÇÃO SOCIAL DA HISTÓRIA	
<i>A função social do conhecimento histórico e da historiografia</i>	Indicar o contributo da História para consolidação de memórias e identidades. Explicitar a importância da História para a educação e para a cidadania. Indicar contributos da História para a formação profissional. Referir a importância da História para a valorização do património cultural e da museologia. Exemplificar formas de rentabilização social da História (ex.: através da Arqueologia e da História da Arte). Evidenciar o contributo da História para a fruição estética. Sublinhar o papel do conhecimento da historiografia no desenvolvimento de abordagens reflexivas e críticas sobre a realidade passada e presente.

METODOLOGIAS, CONCEITOS E NOÇÕES OPERATÓRIAS	
<i>A documentação e a sua utilização na construção de conhecimento histórico</i>	Conhecer a progressiva ampliação dos tipos de documentação utilizados pelos historiadores. Conhecer, relativamente à documentação, as categorias de autenticidade e de contexto significativo. Comparar documentação escrita narrativa e documentação serial. Apresentar características e potencialidades da documentação audiovisual, material e oral. Diferenciar documentação e bibliografia. Desenvolver capacidades de pesquisa, de interpretação e de análise de vários tipos de documentação e de informação semitratada, promovendo o contacto com as metodologias de trabalho historiográfico.
<i>As modalidades de organização do tempo e a sua utilização</i>	Identificar a utilidade e o artificialismo das cronologias. Identificar a existência de diferentes concepções e utilizações de tempo ao longo da História. Referir a existência de diversos sistemas de contagem do tempo. Desenvolver capacidades de localização absoluta e relativa no tempo de personalidades, acontecimentos e processos. Utilizar sistemas de datação e cronologias. Identificar diferentes ritmos de evolução dentro das várias sociedades e das diversas componentes de cada sociedade, detetando processos de permanência e mudança.
<i>O tratamento do espaço e da sua relação com as sociedades humanas ao longo do tempo</i>	Desenvolver capacidades de localização no espaço de personalidades, acontecimentos e processos. Utilizar de forma correta sistemas de representação cartográfica. Identificar diferentes modalidades de organização do território. Identificar diferentes distâncias-tempo. Comparar as noções de espaço urbano e de espaço rural. Relacionar as características dos territórios com as formas de organização das comunidades humanas.
<i>Os conceitos enquanto instrumentos de estruturação da relação dos historiadores com a realidade</i>	Identificar a relevância dos conceitos para a historiografia. Utilizar conceitos para delimitar as características essenciais de cada vertente da realidade humana. Utilizar conceitos para comparar realidades de territórios diferentes. Utilizar conceitos para comparar realidades de períodos diferentes
<i>A relevância da compreensão dos contextos e da sua comparação na análise histórica</i>	Desenvolver capacidades de contextualização de personalidades, acontecimentos e processos. Identificar condicionalismos e consequências de cada fenómeno. Comparar realidades de outros espaços no mesmo tempo – à escala portuguesa, europeia e mundial – ou de outras épocas no mesmo espaço. Desenvolver capacidades de reconhecimento de leituras do passado decorrentes, quer das várias mundividências e dos diferentes interesses presentes em cada sociedade, quer das múltiplas correntes historiográficas e dos respetivos pressupostos científicos e ideológicos.
<i>Comunicação/ Transmissão do saber histórico</i>	Produzir um discurso coerente, correto e fundamentado, utilizando de forma adequada o vocabulário específico da área de saber para comunicar o conhecimento histórico adquirido. Utilizar linguagens e suportes diversos (nomeadamente os suportes de comunicação proporcionados pelas tecnologias de informação) na transmissão e divulgação do conhecimento histórico.

III Planificações

Nunca se pretendeu – e continuamos a defender a mesma orientação – que a organização do *Manual* e dos restantes materiais destinados à aprendizagem do aluno condicionasse a prática do professor. É a este que cabe livremente a gestão do currículo. No entanto, julgamos que alguns colegas encontrarão vantagens em ter ao seu dispor *propostas de organização das aprendizagens* coerentes com as orientações curriculares e, simultaneamente, com os materiais selecionados no *História oito*. São essas propostas que aqui se apresentam, ajustadas às planificações contidas neste *Livro do professor*, sublinhando que deverão ser entendidas apenas como um *roteiro possível* para o aproveitamento da informação, do conjunto documental e das sugestões de atividades constantes do bloco.

Incluíram-se sugestões bibliográficas e de outros recursos para cada subdomínio.

1. Planificação anual

METAS CURRICULARES	CALENDARIZAÇÃO – TEMPOS DE 45 MIN PREVISTOS
Tema/Domínio I. Expansão e mudança nos séculos XV e XVI Subdomínio I.A O expansionismo europeu Objetivos gerais: I.A – 1. Conhecer e compreender o pioneirismo português no processo de expansão europeu I.A – 2. Conhecer e compreender os processos de expansão dos Impérios Peninsulares I.A – 3. Compreender as transformações decorrentes do comércio à escala mundial I.A – 4. Conhecer e compreender os séculos XV e XVI como período de ampliação dos níveis de multiculturalidade das sociedades I.A – 5. Conhecer o processo de união dos impérios peninsulares e a Restauração da Independência portuguesas em 1640	14
Tema/Domínio I. Expansão e mudança nos séculos XV e XVI Subdomínio I.B Renascimento, Reforma e Contrarreforma Objetivos gerais: I.B – 1. Conhecer e compreender o Renascimento I.B – 2. Conhecer e compreender a Reforma Protestante I.B – 3. Conhecer e compreender a reação da Igreja Católica à Reforma Protestante I.B – 4. Conhecer e compreender a forma como Portugal foi marcado por estes processos de transformação cultural e religiosa	10
Tema/Domínio II. O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII Subdomínio II.A O Antigo Regime europeu: regra e exceção Objetivos gerais: II.A – 1. Conhecer e compreender o Antigo Regime europeu a nível político e social II.A – 2. Conhecer os elementos fundamentais de caracterização da economia do Antigo Regime europeu II.A – 3. Conhecer e compreender os elementos fundamentais da arte e da cultura no Antigo Regime II.A – 4. Conhecer e compreender a afirmação política e económica da Holanda e da Inglaterra nos séculos XVII e XVIII II.A – 5. Conhecer as diferentes etapas da evolução de Portugal, em termos políticos, sociais e económicos, no século XVII e na primeira metade do século XVIII	18

Tema/Domínio II. O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII Subdomínio II.B Um século de mudanças (século XVIII) Objetivos gerais: II.B – 1. Conhecer e compreender os vetores fundamentais do Iluminismo II.B – 2. Conhecer e compreender a realidade portuguesa na segunda metade do século XVIII	5
Tema/Domínio III. O arranque da «Revolução Industrial» e o triunfo dos regimes liberais conservadores Subdomínio III.A Da «Revolução Agrícola» à «Revolução Industrial» Objetivos gerais: III.A – 1. Conhecer e compreender os principais condicionalismos explicativos do arranque da «Revolução Industrial» III.A – 2. Conhecer e compreender as características das etapas do processo de industrialização europeu de meados do século XVIII e inícios do século XIX III.A – 3. Conhecer e compreender as implicações ambientais da atividade das comunidades humanas e, em particular, das sociedades industrializadas	6
Tema/Domínio III. O arranque da «Revolução Industrial» e o triunfo dos regimes liberais conservadores Subdomínio III.B Revoluções e Estados liberais conservadores Objetivos gerais: III.B – 1. Conhecer e compreender a Revolução Americana e a Revolução Francesa III.B – 2. Conhecer e compreender a evolução do sistema político em Portugal desde as Invasões Francesas até ao triunfo do liberalismo após a guerra civil	12
Tema/Domínio IV. A civilização industrial no século XIX Subdomínio IV.A Mundo industrializado e países de difícil industrialização Objetivos gerais: IV.A – 1. Conhecer e compreender a consolidação dos processos de industrialização IV.A – 2. Conhecer e compreender os principais aspetos da cultura do século XIX IV.A – 3. Conhecer e compreender os sucessos e bloqueios do processo português de industrialização	14

Tema/Domínio

IV. A civilização industrial no século XIX

Subdomínio

IV.B Burgueses e proletários, classes médias e camponeses

Objetivos gerais:

IV.B – 1. Conhecer e compreender a evolução demográfica e urbana no século XIX

IV.B – 2. Conhecer e compreender o processo de afirmação da burguesia e crescimento das classes médias

IV.B – 3. Conhecer e compreender a evolução do operariado

6

Total de tempos planificados: 85 tempos de 45 min

Tempos destinados a avaliações mais formais: 12 tempos de 45 min

Total: 97 tempos de 45 min

O número de semanas letivas traduz-se, normalmente, em cerca de 102 tempos de 45 min

2. Planos por subdomínio, divididos por aulas

Tema/Domínio I. Expansão e mudança nos séculos XV e XVI Subdomínio I.A O expansionismo europeu Tempos de 45 min previstos: 14	AULAS N.^{os} 1, 2, 3 E 4			
Sugestões para motivação: 1.^a Observar diferenças e semelhanças entre um mapa do início do século XV e um mapa atual. Observação de ilustrações fantasiosas sobre seres que habitariam regiões desconhecidas (Manual, p. 11). 2.^a Ouvir a peça musical «O barco vai de saída», intérprete: Fausto (http://www.youtube.com/watch?v=8rTq_AEdCo8). 3.^a Analisar, na perspetiva da obra como retrato social, o <i>PowerPoint</i> «Os Painéis de São Vicente de Fora» (e-Manual Premium). Questões orientadoras: • Que mundo era conhecido? • Que necessidades havia em expandir o território? • Como se explica a prioridade de Portugal no processo de expansão europeu?				
CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS & TEMPO	
A Europa nas vésperas da Expansão - A situação económica Recuperação económica Crescimento demográfico - O conhecimento do mundo Motivações da Expansão - As necessidades de expansão na Europa - As motivações específicas portuguesas Conversão	I.A – 1. Conhecer e compreender o pioneirismo português no processo de expansão europeu I.A – 1.1 Relacionar o arranque do processo de expansão europeu com as dificuldades e tensões acumuladas na segunda metade do século XIV. I.A – 1.2 Relacionar o crescimento demográfico e comercial europeu do século XV com as necessidades de expansão interna e externa da Europa. I.A – 1.3 Explicar as condições políticas, sociais, técnicas, científicas e religiosas que possibilitaram o arranque da expansão portuguesa.	Os primeiros quatro tempos são organizados em formato de aula-oficina. Motivação para a aprendizagem – observação dos materiais selecionados. Questões prévias: 1. Porquê procurar novos territórios? 2. Que diferenças e semelhanças há entre um mapa do início do século XV e um mapa atual? 3. E hoje, também imaginamos seres diferentes de nós? 4. Como se explica a prioridade de Portugal no processo de expansão europeu? Os alunos tentam responder, individualmente e por escrito, no caderno, às questões prévias.	Mapa do século XV (Manual, p. 11) e mapa atual (Manual, p. 8) Os «monstros» da Índia e outros seres imaginados. As lendas (Manual, pp. 10 e 11)	

A prioridade portuguesa - Porquê Portugal? - Condições geográficas e condições políticas - Condições técnicas e científicas Navegação astronómica Início da expansão portuguesa - A conquista da cidade de Ceuta - O infante D. Henrique e as viagens de descobrimento	I.A – 2. Conhecer e compreender os processos de expansão dos Impérios Peninsulares I.A – 2.1 Descrever as prioridades concedidas à expansão dos períodos do Infante D. Henrique, de D. Afonso V, de D. João II e de D. Manuel I e os seus resultados.	Organização de trabalho a pares. Tarefa: Resposta, por escrito, às questões das Fichas de estudo 1 e 2 (na Ficha de estudo 2 pretende-se que os alunos respondam até à questão 5.2.). Para tal é necessário: - Leitura do texto do Manual (pp. 10 a 17) - Observação do mapa com as rotas do Levante (p. 11) - Localização no tempo e no espaço: comparar o conhecimento que os europeus tinham do mundo antes e depois da expansão (p. 11 e p. 8) - Compreender as condições existentes em Portugal: geográficas, políticas, técnicas e científicas - Distinguir as motivações dos grupos sociais no arranque da expansão portuguesa - Localizar Ceuta - Perceber a sua importância estratégica - Reconhecer a ação decisiva do infante D. Henrique em particular e da coroa em geral A primeira fase do trabalho, depois das respostas às questões prévias, é feita com breve explicação do professor sobre a realização do trabalho e o seu processo. Deve ser claro no tempo disponível para a tarefa. Pode não haver exposição de conteúdos por parte do professor que vai circulando entre os pares, corrigindo respostas, tirando dúvidas, aferindo o trabalho dos elementos que constituem cada par. Depois de feito, o trabalho é corrigido oralmente. Cada par vai sendo solicitado para dar a resposta à questão respetiva. Todos os pares corrigem as respostas eventualmente incorretas. Solicitar que se responda, de novo, às questões prévias iniciais (ficha de metacognição).	Fichas de estudo n.º 1 e 2 (Caderno de atividades). Mapa-mundo do início do século XV e mapa «Expansão dos países ibéricos nos séculos XV e XVI» (Manual, p. 8). Documentos, pp. 13 e 15 (Manual). Texto do Manual (p. 16). Mapa e documentos, p. 17 (Manual).
Propostas de trabalho e/ou avaliação: • Que condições e fatores permitiram aos Portugueses serem pioneiros no expansionismo europeu? Estabelecer ligação entre alguns elementos que são apresentados (e-Manual Premium). Passatempo: instrumentos de orientação e produtos comerciais (e-Manual Premium).			2 blocos de 90 min

AULA N.º 5**Sugestões para motivação:**

- 1.ª Observar fotografias dos arquipélagos da Madeira e dos Açores.
- 2.ª Interpretação de esquema sobre o sistema de colonização daqueles arquipélagos, Manual, p. 19.

Questões orientadoras:

- Como se formaram os impérios peninsulares?
- Como se povoaram e colonizaram os arquipélagos da Madeira e dos Açores?

CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS & TEMPO
Os arquipélagos da Madeira e dos Açores – Podemos falar em descobrimento? – Povoamento e colonização Colonização Capitão-donatário – A produção económica insular Viagens e conquistas na costa africana – A política africana de D. Afonso V – Objetivo de D. João II: a Índia	I.A – 2.2 Caracterizar os principais sistemas de exploração do Império Português nas ilhas atlânticas, costa ocidental africana, Brasil e Império Português do Oriente.	Compreender o processo de colonização dos arquipélagos atlânticos. Fazer uma síntese respondendo às questões orientadoras. África ou Índia? – Distinguir as motivações.	Documentação e respostas ao «Saber & Fazer» (Manual, p. 19). Análise do mapa (doc. 2) e respostas ao «Saber & Fazer» (Manual, p. 21). 1 tempo de 45 min

Propostas de trabalho e/ou avaliação:

- Levantamento de hipóteses interpretativas relativamente às questões orientadoras colocadas.
- Registo escrito das tarefas do «Saber & Fazer» (Manual, p. 21).
- Leitura de entradas na Pequena Enciclopédia Histórica sobre os Açores e a Madeira (e-Manual Premium).
- Ficha de estudo n.º 2, questões 6 a 8 (Caderno de atividades).

AULAS N.^{OS} 6 E 7**Sugestões para motivação:**

- 1.^a Observar o mapa com a divisão do mundo entre Portugal e Espanha.
- 2.^a Visualizar dois pequenos filmes sobre o tratado de Alcaçovas e sobre o tratado de Tordesilhas (e-Manual Premium).

Questão orientadora:

- Que importância teve para Espanha a chegada à América e para Portugal a chegada à Índia e ao Brasil?

CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS & TEMPO
A rivalidade luso-castelhana – Origens da rivalidade – A descoberta da América – O tratado de Tordesilhas <i>Mare clausum</i> A chegada à Índia e ao Brasil – Preparação da grande viagem para Oriente – D. Manuel I e o caminho marítimo para a Índia – A descoberta do Brasil A presença portuguesa na África negra – As relações com o continente africano Feitorias – A ocupação dos arquipélagos Tráfico de escravos – Tentativas de cristianização Dioceses católicas	I.A – 2.3 Identificar os conflitos entre Portugal e Castela pela posse de territórios ultramarinos, relacionando-os com os tratados de Alcaçovas e de Tordesilhas e com a consolidação da teoria do <i>Mare Clausum</i>.	O mundo dividiu-se em dois hemisférios – localizar temporal e espacialmente essa divisão. Observar dois breves filmes, um sobre o tratado de Alcaçovas, em 1479 e outro sobre o tratado de Tordesilhas, em 1494. América ou Índia? Reconhecer a relevância da ação de Colombo, de Vasco da Gama e de Pedro Álvares Cabral – leitura e interpretação de documentos escritos e de mapas. Compreender algumas implicações práticas resultantes da chegada dos Europeus ao continente africano através da interpretação da documentação.	e-Manual Premium. Documentos, pp. 22 a 25 (Manual). «Saber & Fazer» (Manual, p. 23). Excerto do filme <i>1492 – Cristóvão Colombo</i>, de Ridley Scott, momento em que chegam ao «novo mundo» (e-Manual Premium). Manual (pp. 28 e 29) Cabo Verde (Pequena Enciclopédia Histórica). 1 bloco de 90 min

Propostas de trabalho e/ou avaliação:

- Leitura e interpretação do Canto V de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões – O Adamastor (e-Manual Premium).
- Ficha de estudo n.º 3, até à questão 3.3 (Caderno de atividades).
- Leitura de entradas na Pequena Enciclopédia Histórica sobre Rota do Cabo, Francisco Pizarro e Bandeirantes (e-Manual Premium).

AULAS N.ºS 8 E 9**Sugestões para motivação:**

- 1.ª Selecionar alguns dos documentos da rubrica «Vou Descobrir», a propósito do encontro de culturas (Manual, pp. 42 e 43).
- 2.ª Visualização do filme «A viagem do chá» (5 min) (e-Manual Premium).
- 3.ª Visualização total ou parcial do filme «Biombo Namban do Museu Nacional Soares dos Reis» (4 min) (e-Manual Premium).

Questão orientadora:

- Como se formou e como estava organizado o Império Português no Oriente?

CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS & TEMPO
O Império Português no Oriente (I) – O mundo asiático – A formação do Império Português – As conquistas de Afonso de Albuquerque Monopólio comercial O Império Português no Oriente (II) – A organização do Império Monopólio região – O encontro de povos Miscigenação – A missão Missionação	I.A – 4 Conhecer e compreender os séculos XV e XVI como período de ampliação dos níveis de multiculturalidade das sociedades I.A – 4.1 Identificar no âmbito de processos de colonização fenómenos de intercâmbio, aculturação e assimilação. I.A – 4.2 Caracterizar a escravatura nos séculos XV e XVI e as atitudes dos europeus face a negros e índios.	Questões para debate: • Porquê o Oriente? • Como se formou e como estava organizado o Império Português no Oriente? Organizar um pequeno trabalho a pares: Tarefa: Elaborar por escrito um quadro-síntese com: a. algumas das características das civilizações orientais que atraíram os europeus; b. a ação dos portugueses para controlar o comércio com o Oriente; c. a importância da miscigenação e da missionação.	«Vou Descobrir» (Manual, pp. 42 e 43). Mapas, documentos escritos e iconográficos (Manual, pp. 30 a 33). 1 bloco de 90 min
Propostas de trabalho e/ou avaliação: • Exercício interativo (e-Manual Premium). • Passatempo (e-Manual Premium). • Leitura de entrada sobre São Francisco Xavier na Pequena Enciclopédia Histórica (e-Manual Premium). • Teste (e-Manual Premium) ou Ficha de estudo n.º 3, questões 4 a 7 (Caderno de atividades).			

AULA N.º 10

Sugestões para motivação:

- 1.ª Observação do mapa de Lopo Homem, de 1519 (Manual, p. 35).
- 2.ª Leitura de um excerto da «Carta de Pero Vaz de Caminha» que o professor considerar relevante.

Questões orientadoras:

- Como foi povoado e administrado o território brasileiro?
- Quais foram as principais consequências da conquista espanhola para as populações locais?

CONTEÚDOS & CONCEITOS

A colonização portuguesa do Brasil

- Os primeiros contactos
- A administração do território
- A colonização efetiva

O Império Espanhol da América

- A América antes da chegada dos Europeus
- A conquista espanhola
- Consequências para as populações locais

METAS CURRICULARES

I.A – 2.2 Caracterizar os principais sistemas de exploração do Império português [...] [no] Brasil [...].

I.A – 2.4 Caracterizar a conquista e construção do Império espanhol da América.

I.A – 4.1 Identificar no âmbito de processos de colonização fenómenos de intercâmbio, aculturação e assimilação.

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Identificar momentos de rutura provocados pela chegada dos Europeus ao continente americano
Compreender os motivos pelos quais o Brasil foi dividido em capitanias
Que consequências houve para portugueses, ameríndios e população africana? – seleccionar aspetos fundamentais

Propõe-se um trabalho em pequeno grupo ou a pares.
Tarefa: Resposta por escrito às questões do Manual

A formação do Império Espanhol na América – causas e consequências

RECURSOS & TEMPO

Mapas, quadros com evolução da população brasileira, com a evolução da população da América espanhola, documentos iconográficos e documentos escritos (Manual, pp. 34-37).

Resposta ao «Saber & Fazer» (Manual, p. 35).

Civilizações Maia, Inca e Império Asteca (Pequena Enciclopédia Histórica).

1 tempo de 45 min

Propostas de trabalho e/ou avaliação:

- Resposta ao «Saber & Fazer» (Manual, p. 37).
- Leitura de entradas sobre Plantas Tintureiras, Café, Chá, Especiarias e Tabaco na Pequena Enciclopédia Histórica (e-Manual Premium).
- Ficha de estudo n.º 4 (Caderno de atividades).

AULAS N.ºS 11, 12, 13 E 14**Sugestões para motivação:**

- 1.ª Leitura e interpretação da rubrica «Factos & Feitos – As viagens da laranja» (Manual, p. 40).
- 2.ª Analisar o *PowerPoint* «Artefactos da expansão» (e-Manual Premium).

Questões orientadoras:

- Quais foram as transformações provocadas pelo comércio à escala mundial?
- Em que consistiu o encontro de culturas nos séculos XV e XVI?
- Quais foram os aspetos positivos desse encontro? E os negativos?
- Qual foi o processo que conduziu à crise dos impérios peninsulares?
- Que processo conduziu à ascensão colonial da Europa do norte?
- Em que consistiu a «viragem atlântica» no Império Português no início do século XVII?
- Como se caracterizava o comércio triangular atlântico?
- Quais foram os efeitos da escravatura no passado e quais são os efeitos no presente?
- Qual foi o processo que conduziu à restauração da independência portuguesa?

CONTEÚDOS & CONCEITOS

- A mundialização do comércio
- As grandes rotas do comércio mundial
 - Mundialização**
 - Globalização**
 - Lisboa, Sevilha e Antuérpia
 - O crescimento da burguesia europeia

- O encontro mundial de culturas
- Novos hábitos, novos produtos
 - Influências e choques culturais
 - Assimilação**
 - Aculturação**
 - Tráfico de escravos**

METAS CURRICULARES

I.A – 2.5 Reconhecer o apogeu de Portugal como a grande potência mundial na primeira metade do século XVI e de Espanha na segunda metade da mesma centúria.

I.A – 3. Compreender as transformações decorrentes do comércio à escala mundial

I.A – 3.1 Caracterizar as grandes rotas do comércio mundial do século XVI.

I.A – 3.2 Avaliar as consequências do comércio intercontinental no quotidiano e nos consumos mundiais.

I.A – 3.3 Descrever a dinamização dos centros económicos europeus decorrente da mundialização da economia.

I.A – 3.4 Explicar o domínio da Antuérpia na distribuição e venda dos produtos coloniais na Europa.

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Trabalho em pequeno grupo ou a pares:

Tarefa: Responder às primeiras três questões orientadoras:

- Quais foram as transformações provocadas pelo comércio à escala mundial?
- Em que consistiu o encontro de culturas nos séculos XV e XVI?
- Quais foram os aspetos positivos desse encontro? E os negativos?

RECURSOS & TEMPO

Esquema, quadros comparativos, mapas, documentos escritos e iconográficos, pp. 39-41 (Manual).

«Contra a escravatura», texto do Padre Fernando Oliveira, *Arte da Guerra no Mar*, 1555 (e-Manual Premium).

- Os impérios peninsulares nos finais do século XVI - O Império Português: do apogeu à crise - O apogeu do Império Espanhol - Monopólio dos mares - A União Ibérica - União Ibérica - A crise política em Portugal - A luta pelo poder - O domínio filipino - Monarquia dual - A ascensão colonial da Holanda - Contra o monopólio marítimo ibérico - O poder comercial da Holanda - Companhias de comércio - Mare liberum	I.A – 4. Conhecer e compreender os séculos XV e XVI como período de ampliação dos níveis de multiculturalidade das sociedades I.A – 4.1 Identificar no âmbito de processos de colonização fenómenos de intercâmbio, aculturação e assimilação. I.A – 4.2 Caracterizar a escravatura nos séculos XV e XVI e as atitudes dos europeus face a negros e índios. I.A – 4.3 Referenciar a intensificação das perseguições aos judeus que culminaram na expulsão ou na conversão forçada e na perseguição dos mesmos de muitos territórios da Europa Ocidental, com destaque para o caso português. I.A – 4.4. Constatar a permanência e a universalidade de valores e atitudes racistas até à atualidade. I.A – 5. Conhecer o processo de união dos impérios peninsulares e a Restauração da Independência portuguesas em 1640 I.A – 5.1 Indicar os motivos da crise do Império português a partir da segunda metade do século XVI. I.A – 5.2 Descrever os fatores que estiveram na origem da perda de independência portuguesa em 1580 e da concretização de uma monarquia dual. I.A – 5.3 Relacionar a ascensão económica e colonial da Europa do norte com a crise do Império espanhol e as suas repercussões em Portugal.	Continuação do trabalho em pequeno grupo ou a pares: Tarefas: - análise de diversos documentos; - resposta, por escrito, à Ficha de estudo n.º 5. Tarefa do «Saber & Fazer», Manual, p. 49: recriação de uma situação histórica.	Documentos, pp. 45, 46 e 47 (Manual). Ficha de estudo n.º 5 (Caderno de atividades) «Saber & Fazer» (Manual, p. 49).
---	--	---	---

- A formação do império colonial holandês - A ascensão colonial da Inglaterra - O duelo anglo-espanhol - O arranque do império colonial inglês - A caminho da hegemonia marítima e colonial - A viragem atlântica do Império Português - A viragem atlântica - O crescimento do Brasil - Engenhos - Aldeamentos - Bandeiras - A prosperidade dos tráfegos atlânticos - Comércio triangular - Tráfico negroiro	I.A – 5.4 Relacionar o incumprimento das promessas feitas por Filipe I, nas cortes de Tomar, pelos seus sucessores com o crescente descontentamento dos vários grupos sociais portugueses. I.A – 5.5 Descrever os principais acontecimentos da Restauração da independência de Portugal no 1.º de dezembro de 1640.	Confronto da situação vivida em Inglaterra com a da Holanda: debate organizado a partir de dois grupos distintos dentro da turma Análise de diversos documentos Análise da rubrica «Recordo o essencial».	Documentos, pp. 49 e 51 (Manual) Documentos, pp. 56 e 57 (Manual) Manual (p. 59). 2 blocos de 90 min
Propostas de trabalho e/ou avaliação: • Exercício interativo (e-Manual Premium). • Teste 02 (e-Manual Premium). • «You Descubrir – A escravatura: tráfico e cativo» (Manual, pp. 54 e 55). • Em casa, preparação para a avaliação sumativa: jogo «Uma viagem à Índia» (www.raizeditora.pt) e, também, elaboração do teste «Avalio o que aprendi» (Manual, pp. 60-61).			Tempos de 45 min: 14
Teste de avaliação formal Correção		Ficha de avaliação n.º 1 (Caderno de atividades) ou Ficha de avaliação n.º 1 (Livro do professor)	1 bloco de 90 min

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS/OUTROS RECURSOS PARA O SUBDOMÍNIO «O EXPANSIONISMO EUROPEU»

ARNOLD, David, *A Época dos Descobrimentos, 1400-1600*, Lisboa, Gradiva, s.d. (ed. Original de 1983)

ALBUQUERQUE, Luís de (dir.), *Dicionário de História dos Descobrimentos Portugueses*, 2 vols., Lisboa, Círculo de Leitores/Editorial Caminho, 1994.

BETHENCOURT, Francisco, e CHAUDHURI, Kirti, *História da Expansão Portuguesa* – Vol. I, *A Formação do Império (1415-1570)*, Lisboa, Círculo de Leitores/Temas e Debates, 1998/2000.

BETHENCOURT, Francisco, e CURTO, Diogo Ramada (dir.), *A Expansão Marítima Portuguesa, 1400-1800*, Lisboa, Ed. 70, 2010.

BOUZA, Fernando, *D. Filipe I*, Lisboa, Círculo de Leitores, Coleção Reis de Portugal, 2005.

BOXER, Carl R., *O Império Colonial Português*, Lisboa, Edições 70, 1977 (ed. orig., 1969).

CALDEIRA, Arlindo Manuel, *Escravos e traficantes no Império Português. O comércio negreiro português no Atlântico durante os séculos XV a XVI*, Lisboa, A Esfera dos Livros, 2013.

Síntese (menos de 80 pp.) das principais questões da expansão europeia quatrocentista e quinhentista. Prefácio de Luís Filipe Barreto.

Num dicionário com dezenas de colaboradores e centenas de entradas, é natural que haja diversidade de abordagens e até de qualidade científica. Trata-se, de qualquer forma, de um utilíssimo instrumento de trabalho, sobretudo no que se refere a personalidades e a lugares. Quase todas as entradas apresentam bibliografias de apoio.

Obra em cinco volumes de que se aconselha aqui o primeiro. Este permite uma leitura dinâmica das principais questões levantadas pela primeira fase da Expansão, tanto no domínio económico-social como da cultura e das mentalidades.

Publicado inicialmente em inglês, este livro recolhe a colaboração de uma dúzia de investigadores portugueses e estrangeiros numa análise, que acaba por resultar articulada, do tema que lhe dá título. Organizada em quatro grandes secções – Economia e sociedade; Política e instituições; O mundo cultural; A dimensão comparativa –, a presente obra apresenta uma perspetiva original e muito atualizada acerca da expansão oceânica portuguesa nos séculos XV a XVIII.

Mais do que uma narrativa biográfica, a obra traça o retrato do homem e do político, elucidando o complexo contexto das relações internacionais em que se moveu. É neste sentido que a obra é particularmente útil: ao desenvolver largamente a problemática da União Ibérica, ultrapassa o plano dos interesses portugueses – os únicos em que atentamos, geralmente –, inscrevendo-a no quadro global, europeu e planetário da política de Filipe II.

Um clássico da historiografia sobre a expansão que continua a ser imprescindível. Inclui extratos de documentos utilizáveis didaticamente. Há edições mais recentes em português. Ver sobretudo as pp. 37-128 e 231-256.

Retrato abrangente do tráfico de escravos, desde a sua origem até à sua abolição, no espaço do império português. Analisa-se o processo, desde a compra dos escravizados, a travessia do oceano e a chegada a outras terras onde constituíram a mão de obra quase exclusiva.

COSTA, João Paulo Oliveira e, *D. Manuel I, um príncipe do Renascimento*, Lisboa, Círculo de Leitores, Coleção Reis de Portugal, 2005.

GODINHO, Vitorino Magalhães, *A Expansão Quatrocentista Portuguesa*, Lisboa, Dom Quixote, 2008.

HANOTIN, Guillaume, *La péninsule Ibérique et le monde: Des années 1470 aux années 1640*, Paris, Editions Sedes, 2013.

HAUDRERE, Philippe, e LE BOUEDEC, Gérard, *Compagnies des Indes XVII-XVIII^e*, Rennes, Ouest-France, 2013.

MARQUES, A. H. de Oliveira, e DIAS, João José Alves, *Atlas Histórico de Portugal e do Ultramar Português*, Lisboa, Universidade Nova, Centro de Estudos Históricos, 2003.

OLIVEIRA, António, *Poder e oposição política em Portugal no período filipino (1580-1640)*, Lisboa, Difel, 1991.

SERRÃO, Joel, e MARQUES, A. H. de Oliveira, *Nova História da Expansão Portuguesa, vol. II, A Expansão Quatrocentista* (coord. A. H. de Oliveira Marques), Lisboa, Editorial estampa, 1998.

Dentro do espírito da coleção, o autor procurou fazer uma biografia do «Venturoso», optando, assim, por uma exposição eminentemente cronológica. O que não o impediu, naturalmente, da inserção da ação do monarca no contexto europeu (e mundial) e da interpretação das suas principais decisões políticas, nomeadamente no que se refere à expansão ultramarina. Completam o volume vários anexos, incluindo duas cronologias, uma sobre Portugal (Reino e Ultramar) e outra sobre o «Espaço Exterior» (Península Ibérica, Cristandade e resto do Mundo).

Uma das primeiras e seguramente ainda a mais estimulante síntese (mesmo se controversa) sobre a expansão portuguesa no século XV. Reedição revista e ampliada de uma obra publicada pela primeira vez em 1962 com o título *A Economia dos Descobrimentos Henriquinos*.

Guillaume Hanotin, jovem professor da Universidade de Bordéus, procura compreender, neste livro, como os países ibéricos se tornaram os protagonistas da primeira mundialização. Embora sem desprezar o fenómeno da expansão propriamente dita, dá uma atenção particular às suas repercussões religiosas, sociais, económicas e culturais. A questão das trocas culturais, nomeadamente, atravessa toda a obra mas é sobretudo nas páginas 141-170 e 197-222 que a problemática da assimilação e da aculturação é tratada de forma mais aprofundada.

Este livro permite compreender a organização e o funcionamento das companhias que tinham o monopólio do comércio do oceano Índico. Embora centrado na Companhia Francesa, não deixa de abordar as congéneres europeias. Existe uma edição de bolso e uma edição ilustrada desta obra, apresentando a última uma rica iconografia.

Um utilíssimo instrumento didático, apresentando cartografia muito variada (alguma original) quer do Portugal europeu quer do império colonial português.

Um estudo sobre a hierarquia dos poderes e os conflitos sociopolíticos que se desenvolveram num dos períodos menos conhecidos da história de Portugal. Com uma sólida fundamentação factológica, oferece ao professor importantes informações e referências documentais.

Organizada em duas partes (a «Expansão no Atlântico» e a «Expansão no Norte de África») e apoiada numa perspectiva solidamente factológica, este volume de uma obra de grande amplitude constituiu um excelente instrumento de trabalho, sendo complementada por uma bibliografia atualizada e quase exaustiva.

SUBRAHMANYAM, Sanjay, *O Império Asiático Português. Uma história política e económica*, Lisboa, Difel, 1995 (ed. original, 1993), sobretudo pp. 1-113.

THOMAZ, Luís Filipe, *De Ceuta a Timor*, Lisboa, Difel, 1994.

1492 – *Cristóvão Colombo* (Título original: *1492: Conquest of Paradise*), de Ridley Scott, EUA, 1992.

Brasil 500 anos: <http://purl.pt/162/1/brasil/index.html>.

Centro Virtual Camões: <http://cvc.instituto-camoes.pt/>.

Conquistador, Intérprete: Da Vinci. Música: Ricardo, Letra: Pedro Luís, Orquestração e direção de orquestra: Luís Duarte.

Fausto, Álbum: *Por Este Rio Acima*, Ed. Triângulo, 1982.

Um historiador indiano, profundo conhecedor da história da Europa e da Ásia, lança um olhar novo sobre o «paradoxo português» (um pequeno país que constrói um império mundial).

Oportuna recolha de estudos dispensos de um dos maiores especialistas da expansão, cobrindo (com exceção do Brasil) todos os espaços da expansão portuguesa e discutindo os seus grandes problemas. Uma visão na maior parte dos casos original, muitas vezes polémica, sempre inteligente.

Filme produzido em 1992 que relata a epopeia da chegada de Cristóvão Colombo ao Novo Mundo (interpretado por Gérard Depardieu).

Sítio concebido pela Biblioteca Nacional, com muita informação sobre a descoberta do Brasil. Permite explorar os antecedentes da grande viagem, o descobrimento, a geografia do Brasil, os ameríndios, etc.

No Centro Virtual Camões, na área Conhecer, existe uma base temática dedicada às navegações portuguesas. Disponibiliza artigos sobre os principais navegadores, a cartografia ou a arquitetura naval, entre outros temas.

Conheceda música que representou Portugal no Festival Eurovisão da Canção de 1989. Fala, sem rigor mas de forma impressiva, sobre as conquistas dos Portugueses pelo mundo.

Baseado na *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto e na *História Trágico-Marítima*, este álbum de Fausto está cheio de sugestões sobre a expansão marítima portuguesa. Entre outros de possível aproveitamento, destacamos o tema «O barco vai de saída».

Tema/Domínio**I. Expansão e mudança nos séculos XV e XVI****Subdomínio****I.B Renascimento, Reforma e Contrarreforma****Tempos de 45 min previstos: 10****AULAS N.ºs 1, 2 E 3****Sugestões para motivação:**

- 1.ª Projção de um filme sobre o Renascimento e a afirmação da mentalidade moderna (1 min) (e-Manual Premium).
- 2.ª Interpretação da frase «Como a experiência é mãe de todas as coisas, por ela soubemos radicalmente a verdade», de Duarte Pacheco Pereira, in *Esmeraldo de Situ Orbis*, redigido entre 1505 e 1508.

Questões orientadoras:

- O que foi o Renascimento?
- Quais foram as grandes transformações culturais dessa época?
- Qual a importância de uma atitude crítica em relação ao saber herdado?

CONTEÚDOS & CONCEITOS

- Origens do Renascimento
- Descobrir o mundo... descobrir o Homem
 - Teocentrismo**
 - Antropocentrismo**
 - Renascimento**
 - A Itália, berço do Renascimento
 - Mecenato**
 - A difusão do Renascimento
- O humanismo e os novos valores europeus
- Novos valores, novas atitudes
 - Humanismo**
 - Individualismo**
 - Espírito crítico**

METAS CURRICULARES

- I.B Renascimento, Reforma e Contrarreforma**
- I.B – 1. Conhecer e compreender o Renascimento**
- I.B – 1.1 Localizar no tempo e no espaço o aparecimento e difusão do movimento cultural designado como Renascimento.
- I.B – 1.2 Enumerar razões que favoreceram a eclosão do Renascimento em Itália.
- I.B – 1.3 Relacionar a redescoberta da cultura clássica com a emergência dos novos valores europeus (antropocentrismo, individualismo, valorização da Natureza, espírito crítico).
- I.B – 1.4 Relacionar os valores cultivados pelo movimento renascentista com o alargamento da compreensão da Natureza e do próprio Homem, salientando exemplos do grande desenvolvimento da ciência e da técnica operado neste período (séculos XV a XVI).

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

- Localizar no tempo e no espaço: analisar o friso cronológico.
- Comparar mapas: relacionar a descoberta de novos espaços e novas gentes com o surgimento de uma nova consciência de si e dos outros.
- Dividir a turma em pequenos grupos de trabalho ou organizá-la por pares de trabalho.
- Tarefa:** Interpretando mapas e documentos escritos e iconográficos, os alunos devem responder, por escrito, a questões como, por exemplo, as seguintes:
1. O que foi o Renascimento?
 2. Os centros de imprensa localizam-se em certas áreas geográficas. Quais? Porquê?

RECURSOS & TEMPO

- Friso cronológico (Manual, p. 63, ou Friso Cronológico)
- Mapa «As grandes rotas do comércio mundial no século XVI» (Manual, p. 39) e mapa da Europa ocidental com os grandes centros humanísticos, os principais centros de criação artística e as áreas de maior dinamismo cultural (Manual, p. 62).

- Os grandes humanistas europeus - O humanismo em Portugal Humanismo e renovação literária - A nova criação literária - A imprensa Imprensa O alargamento da compreensão da Natureza - A crítica ao saber tradicional - Observação e experiência Experiência - Os novos caminhos do conhecimento Sistema geocêntrico Sistema heliocêntrico	I.B – 1.5 Identificar alguns dos principais representantes do humanismo europeu e algumas das obras mais relevantes.	3. Explica o que quer dizer uma «visão antropocêntrica», característica do Renascimento. 4. Achas que hoje em dia persiste essa forma de estar? Porquê? 5. Quais foram as grandes transformações culturais dessa época? 6. Qual a importância de uma atitude crítica em relação ao saber herdado? 7. Interpreta a frase de Duarte Pacheco Pereira «Como a experiência é mãe de todas as coisas, por ela subtemos radicalmente a verdade». Ainda em pequeno grupo ou a pares, analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação explícita e implícita. Respostas ao «Saber & Fazer». Identificar a relevância da ação de determinados indivíduos e, também, de muitas das suas criações. Respostas ao «Saber & Fazer». Relacionar conhecimentos: compreender de que modo a crítica em relação ao saber herdado e a valorização da experiência e da razão foram fundamentais para o avanço do conhecimento – correção do trabalho efetuado.	Texto do Manual (pp. 64 e 66). Documentos escritos e iconográficos (Manual, pp. 65 e 67). PowerPoint «Damião de Góis» (e-Manual Premium). Gravura de tipografia do século XVI (Manual, p. 69). Manual (pp. 67 e 69). Obras de Leonardo da Vinci e de André Vesálio (Manual, p. 70). Documentos escritos (Manual, p. 71). 1 bloco de 90 min + 1 tempo de 45 min
Propostas de trabalho e/ou avaliação: • Fazer, em casa, uma pequena biografia de uma personalidade à escolha – Erasmo de Roterdão, Thomas More, William Shakespeare, Gutenberg, Duarte Pacheco Pereira. Ver, para esse trabalho, os respetivos dossiês na Pequena Enciclopédia Histórica (e-Manual Premium). • Ficha de estudo n.º 7 (Caderno de atividades).			

AULAS N.ºs 4, 5 E 6**Sugestões para motivação:**

- 1.ª Projeção de imagens do interior da Basílica de São Pedro, em Roma (século XVI), da Igreja de Santa Maria della Consolazione, em Todi (séculos XV-XVI), do Palácio Farnese, em Roma (século XVI), do Palácio Rucellai, em Florença (século XV) – entre outras que podem ser selecionadas.
- 2.ª Análise do *PowerPoint* «Leonardo da Vinci» ou do *PowerPoint* «Miguel Ângelo» (e-Manual Premium).

Questões orientadoras:

- Quais foram as grandes transformações na arte do Renascimento?
- De que modo a arte do Renascimento espelha as características do pensamento desta época?
- Quais foram as grandes transformações na arte do Renascimento em Portugal?

CONTEÚDOS & CONCEITOS

- A arte do Renascimento
- Os modelos clássicos
Classicismo
 - Características da arquitetura renascentista
Horizontalidade
 - As grandes construções renascentistas
 - A escultura
 - A pintura
Perspetiva
Naturalismo
 - Os grandes pintores do Renascimento

METAS CURRICULARES

I.B – 1.6 Caracterizar a arte do Renascimento nas suas principais expressões (arquitetura, pintura e escultura).

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Relacionar diversas formas de expressão artística com a sociedade da época: a partir de diversas obras de arquitetura, de escultura e de pintura, procurar-se-á que os alunos destaquem as características principais. A sistematização poderá ser feita no quadro.

Analisar uma pintura.

Ler e interpretar a rubrica «Nesse tempo... A juventude de um génio» e a rubrica «História e Património – A capela Sistina». Analisar diferentes expressões artísticas do Renascimento.

Ler e interpretar o significado de uma pintura – realização a pares de uma ficha de trabalho.

RECURSOS & TEMPO

PowerPoint e pequenos filmes sobre Miguel Ângelo, Rafael e Holbein (e-Manual Premium).

Saber & Fazer + (p. 14).

Manual (pp. 76-77 e p. 88).

Obras de Brunelleschi, Miguel Ângelo, Andrea del Verrocchio, Van Eyck, Rafael, Leonardo da Vinci (Manual, pp. 72-75).

Saber & fazer + (p. 23).

Ficha de estudo n.º 8 (Caderno de atividades).

A arte em Portugal – A persistência do gótico: a arte manuelina Manuelino – A arquitetura renascentista em Portugal – A pintura	I.B – 1.7 Caracterizar o estilo manuelino, identificando os seus monumentos mais representativos. I.B – 1.8 Reconhecer o caráter tardio da arte renascentista em Portugal, identificando algumas obras do renascimento português.		Filme sobre o Manuelino (1 min) (e-Manual Premium) <i>PowerPoint</i> «Jerónimos e Torre de Belém» e «Painéis de São Vicente de Fora» (e-Manual Premium). 1 bloco de 90 min + 1 tempo de 45 min
Propostas de trabalho e/ou avaliação: • Ficha de estudo n.º 8 (Caderno de atividades). • Passatempo: «Artistas do Renascimento» (e-Manual Premium). • Exercícios interativos: «O Renascimento e a formação da mentalidade moderna – escultura e arquitetura» (e-Manual Premium). • Jogo: «Um passeio pela Europa do Renascimento» (www.raizeditora.pt).			

AULAS N.ºS 7, 8, 9 E 10**Sugestões para motivação:**

- 1.º Projeção de excerto do filme *Luther*, de Eric Till (e-Manual Premium).
- 2.º Projeção do *PowerPoint* «Damião de Góis» (e-Manual Premium).
- 3.º Projeção do filme «A Inquisição» (1 min) (e-Manual Premium).

Questões orientadoras:

- O que foi a Reforma protestante?
- Como reagiu a Igreja Católica à Reforma protestante?
- De que forma foi afetada a Península Ibérica pela Reforma e Contrarreforma?

CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS & TEMPO
A Reforma protestante – A Igreja Católica em crise – A rebelião de Martinho Lutero Bula de indulgências – O reformismo protestante Reforma Protestantismo A difusão das ideias reformistas – Três igrejas protestantes: Luterana, Calvinista e Anglicana – A Europa dividida	I.B – 2. Conhecer e compreender a Reforma Protestante I.B – 2.1 Identificar os fatores que estiveram na base de uma crise de valores no seio da Igreja e a crescente contestação sentida, sobretudo no início do século XVI. I.B – 2.2 Relacionar o espírito e os valores do Renascimento com as críticas à hierarquia e o apelo ao retorno do cristianismo primitivo. I.B – 2.3 Descrever a ação de Martinho Lutero como o decisivo momento de rutura no seio da cristandade ocidental. I.B – 2.4 Caracterizar as principais igrejas protestantes (luterana, calvinista e anglicana). I.B – 2.5 Identificar as principais alterações introduzidas no culto cristão pelo reformismo protestante. I.B – 2.6 Relacionar o aparecimento e difusão das igrejas protestantes com as condições e com as aspirações políticas, sociais e económicas da Europa central e do norte.	A partir das imagens ou excertos de filmes que serviram de motivação, os alunos deverão interpretar o texto de Francisco Guicciardini, «Os excessos do poder papal» e o retrato de Pinturicchio do papa Alexandre VI (Rodrigo Bórgia), para responder à primeira questão orientadora «O que foi a Reforma Protestante?». Analisar a distribuição das igrejas protestantes e o quadro «Os cristãos no mundo atual». Comentário da rubrica «Passado e Presente».	Documento escrito, p. 81 e documento iconográfico, p. 80 (Manual). Mapa (Manual, p. 62). Doc. 2 (Manual, p. 82). Manual (p. 82).

A reação da Igreja Católica – A Reforma Católica – Contrarreforma – Concílio O caso peninsular – A questão religiosa na Península – A atuação da Inquisição – A estagnação cultural – Inquisição – Index – Cristão-novo	I.B – 3. Conhecer e compreender a reação da Igreja Católica à Reforma Protestante I.B – 3.1 Distinguir na Reforma Católica o movimento de renovação interna e de Contrarreforma. I.B – 3.2 Enumerar as principais medidas que emergiram do Concílio de Trento para enfrentar o reformismo protestante. I.B – 3.3 Sublinhar o papel das ordens religiosas na defesa da expansão do catolicismo e na luta contra as heresias. I.B – 3.4 Relacionar o ressurgimento da Inquisição e da Congregação do Index, no século XVI, com a necessidade de o mundo católico sustentar o avanço do protestantismo e consolidar a vivência religiosa de acordo com as determinações do Concílio de Trento. I.B – 4. Conhecer e compreender a forma como Portugal foi marcado por estes processos de transformação cultural e religiosa I.B – 4.1 Sublinhar a adesão de muitos intelectuais e artistas portugueses ao Humanismo e aos valores e estética do Renascimento, na literatura, na arte e na produção científica. I.B – 4.2 Identificar o âmbito da ação da Inquisição em Portugal, nomeadamente a identificação e controlo de heresias – ligadas à prática do judaísmo, do protestantismo, de superstições, de práticas pagãs e de condutas sexuais diferentes – e a vigilância da produção e difusão cultural através do Index. I.B – 4.3 Sublinhar a importância da ação da Companhia de Jesus no ensino, na produção cultural e na missão em Portugal e nos territórios do Império. I.B – 4.4 Reconhecer o impacto da atuação da Inquisição em Portugal, ao nível da produção cultural, da difusão de ideias e do controlo dos comportamentos.	Analisar a síntese esquemática projetada. Tentar responder, por escrito, à questão orientadora «Como reagiu a igreja católica à Reforma Protestante?». Interpretação de algumas decisões do Concílio de Trento. Explicar a importância dos Jesuítas neste contexto. Responder à questão «De que modo a Península Ibérica foi afetada pela Reforma e a Contrarreforma?». Relembrar o <i>PowerPoint</i> «Damião de Góis». Análise dos documentos escritos e iconográficos – resposta, individual ou a pares, ao «Saber & Fazer». A que mudanças conduziu a grande crise religiosa dos séculos XV e XVI? – elaborar uma síntese por escrito. Análise da rubrica «Recordo o essencial».	A reação da Igreja Católica à Reforma protestante (e-Manual Premium). Documentos do Manual (pp. 84 e 85) e respostas ao «Saber & Fazer» (Manual, p. 85). Materiais multimédia (e-Manual Premium). Manual (p. 87). Manual (p. 89). 2 blocos de 90 min
---	---	---	--

Propostas de trabalho e/ou avaliação:

- Ficha de estudo n.º 9 (Caderno de atividades).
- Resumir a biografia de Martinho Lutero na Pequena Enciclopédia Histórica (e-Manual Premium).
- Passatempo (e-Manual Premium)
- Teste 02 (e-Manual Premium).
- Em casa, preparação para a avaliação sumativa: elaboração do teste «Avalio o que aprendi» (Manual, pp. 90-91).

Tempos de 45 min: 10

Teste de avaliação formal

Correção

Ficha de avaliação n.º 2 (Caderno de atividades).
ou
Ficha de avaliação n.º 2 (Livro do professor)

1 bloco de 90 min

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS/OUTROS RECURSOS PARA O SUBDOMÍNIO «RENASCIMENTO, REFORMA E CONTRARREFORMA»

BARRETO, Luís Filipe, e outros, *Inquisição Portuguesa – Tempo, Razão e Circunstância*, Lisboa/S. Paulo, Prefácio, 2007.

BETHENCOURT, Francisco, *História das Inquisições – Portugal, Espanha e Itália*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1994.

BOISSY, John, *A Cristandade no Ocidente, 1400-1700*, Lisboa, Edições 70, 1990 (ed. original de 1985).

BUESCU, Ana Isabel, *D. João III*, Lisboa, Círculo de Leitores, Coleção Reis de Portugal, 2005. Ver sobretudo o capítulo «Cultura e corte» (pp. 245-270).

CARNEY, Jo Eldridge (ed.), *Renaissance and Reformation – 1500-1650*, Greenwood Press, Londres, 2001.

CUNHA, Mafalda Fein, *Reforma e Contrarreforma*, Lisboa, Quimera, 2002.

Atas do Congresso Internacional organizado em 2004, onde foram apresentadas dezenas de comunicações sobre diversas temáticas: Inquisição e Poderes; Inquisição e Judaísmo; A Inquisição e o Mundo Extraeuropeu; Inquisição e Cultura; Universos da Inquisição; A Inquisição no Ensino da História: Programas e Manuais Escolares. Várias destas comunicações lançam nova luz sobre uma «instituição de mil faces, um espaço de cruzamento de poderes políticos e religiosos, económicos e culturais» (palavras do prefácio, de L. F. Barreto e J. Augusto Mourão).

Um bom exercício de história comparada, permitindo uma melhor compreensão dos fenómenos relativos à Inquisição. É uma síntese profusamente ilustrada, que clarifica alguns aspetos de uma matéria ainda e sempre polémica.

Uma perspetiva inovadora, diacrónica, sobre o desenvolvimento da piedade individual, a afirmação de uma religiosidade interiorizada, desde os finais da Idade Média. Para além das cisões e ruturas religiosas, o autor procura também encontrar os elementos de permanência e de aproximação entre as diferentes Igrejas Cristãs.

Integrado numa coleção que obteve a colaboração de alguns dos mais reputados historiadores portugueses, o volume relativo ao rei D. João III pode ser útil aos professores de História do 3.º ciclo no que diz respeito ao Renascimento e ao humanismo renascentista em Portugal, particularmente na análise das contradições de um reinado dividido entre uma perspetiva progressista da cultura e um refluxo conservador, apoiado na Inquisição e na Companhia de Jesus.

Trata-se de um útil dicionário biográfico, com largas dezenas de entradas, sobre personalidades de algum modo relacionadas com o Renascimento, a Reforma e a Contrarreforma. É uma obra coletiva, cujos colaboradores são, maioritariamente, docentes de prestigiadas universidades americanas e inglesas.

Síntese clara e didática, começa por contextualizar a crise da Igreja Católica no período posterior ao fim do Cisma do Ocidente e, em seguida, dedica um capítulo à Reforma – a ação dos principais protagonistas, as suas propostas e a difusão do movimento protestante – e outro à Contrarreforma. São ainda abordadas as repercussões da Reforma e da Contrarreforma em Portugal.

DIAS, José Sebastião da Silva, *A política cultural de D. João III*, Coimbra, Faculdade de Letras, 1969.

GARIN, Eugénio, *O Renascimento – História de uma revolução cultural*, Porto, Telos, 1972 (ed. original de 1964).

GREENBLATT, Stephen, *A grande mudança – Origem e história do pensamento moderno*, Lisboa, Clube do Autor, 2012.

HALE, John, *A Civilização Europeia no Renascimento*, Lisboa, Presença, 2000.

ÍÑÁEZ, E., *O Renascimento literário europeu*, Lisboa, Planeta, 1993 (ed. original de 1989).

JANSON, H. W., *História da Arte*, 5.ª ed., Lisboa, Gulbenkian, 1992 (ed. original de 1986). Ver as pp. 370-498.

MARCOCCI, Giuseppe, e PAIVA, José Pedro, *História da Inquisição Portuguesa – 1536-1821*, Lisboa, A Esfera dos Livros, 2013.

Trata-se de um dos mais sólidos estudos sobre o humanismo em Portugal, particularmente a fase de abertura ao humanismo erasmista, a fundação do Colégio de Santa Bárbara em Paris e do Colégio das Artes em Coimbra, o envio de bolseiros para o estrangeiro, etc. Conclui com a análise do contra-humanismo dos meados do século XVI e a ascensão da Companhia de Jesus.

Uma síntese extremamente clara, feita por um dos mais conceituados historiadores do pensamento europeu. Depois de clarificar os conceitos de cultura e Renascimento, trata de forma sistemática a redescoberta da Antiguidade, as relações entre Humanismo e Renascimento («conexão ou antítese?»), a nova educação, as utopias, os novos caminhos do conhecimento, o surto das literaturas nacionais e a crítica e renovação religiosas. Tudo isto em cerca de 200 páginas de pequeno formato.

Nos começos do século XV, Poggio Bracciolini, humanista e «caçador» de manuscritos da Antiguidade greco-romana, descobre e divulga o *De Rerum Natura*, de Tito Lucrecio, uma obra que contribuiria decisivamente para a transformação do pensamento moderno, inspirando artistas e pensadores, de Leonardo da Vinci a Botticelli, de Rafael a Miguel Ângelo, de Giordano Bruno a Galileu.

O autor percorre nesta obra, através de uma escrita fluente mas rigorosa, o «longo século XVI» (da queda de Constantinopla à eclosão da Guerra dos Trinta Anos).

Aborda as origens do Renascimento e todas as vertentes que este profundo movimento desenhou para o continente europeu, do florescimento das artes às novas atitudes perante o mundo físico e o lugar do homem na Natureza, da crise religiosa ao quotidiano rural e urbano.

Este volume, integrado numa História da Literatura, aborda o nascimento e desenvolvimento das literaturas nacionais europeias, com particular destaque para a italiana, francesa, espanhola, portuguesa, alemã e inglesa. Alguns dos escritores mais significativos têm capítulos que lhes são inteiramente dedicados, como sucede com Maquiavel, Castiglione, Cervantes, Camões ou Shakespeare.

É uma das melhores histórias da arte do mercado, acessível, centrada na análise descritiva das obras mais significativas da arte ocidental e dos respetivos autores. Embora a maior parte das ilustrações sejam a preto e branco, tem algumas excelentes pranchas a cores.

Uma das mais recentes sínteses sobre a Inquisição portuguesa. Tendo por base uma pesquisa rigorosa e exaustiva de arquivos e bibliotecas, esta obra permite-nos uma visão alargada da história do Tribunal da Fé, da fundação até à extinção, com especial relevo para os períodos de maior atividade inquisitorial.

MATTOSO, José (dir.), *História de Portugal*, Lisboa, Círculo de Leitores/Ed. Estampa, 1992/1994. Ver o vol. III, sobretudo pp. 375-467.

MERLO, Claudio, *Três Mestres do Renascimento – Leonardo, Miguel Ângelo, Rafael*, Lisboa, Editorial Caminho, 1999.

MULLET, Michael, *A Contrarreforma*, Lisboa, Gradiva, 1985 (ed. original de 1984).

PEREIRA, Paulo (dir.), *História da Arte Portuguesa*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1995. Ver o vol. II, «Do “modo” gótico ao Maneirismo».

STEELE, Philip, *Galileu – O Gênio que Enfrentou a Inquisição*, Porto, Campo das Letras, 2008.

VV.AA., *Vida e Sociedade no Renascimento (1400-1550)*, Lisboa, Verbo, 2002 (ed. original de 1999).

VV.AA., *História da Arte em Portugal*, Lisboa, Edições Alfa, 1986. Ver os vols. V, *O Manuelino*, VI, *O Renascimento*, e VII, *O Maneirismo*.

Um homem para a eternidade (título original: *A man for all seasons*), de Fred Zinnemann, Reino Unido, 1966.

Coordenado por Joaquim Romero de Magalhães, este volume tem um capítulo intitulado «A vida cultural», da autoria de António Rosa Mendes, onde se aborda o pré-humanismo português e as influências do humanismo italiano, bem como o impacto dos descobrimentos na cultura portuguesa do Renascimento, a modernização cultural do tempo de D. João III, o erasmismo em Portugal, a reforma da Universidade, o Colégio das Artes, o ensino da Companhia de Jesus e o contra-humanismo dos meados de Quinhentos.

Um livro que dá a conhecer melhor a vida de três dos maiores mestres do Renascimento italiano: Leonardo da Vinci, Miguel Ângelo e Rafael. Um relato ilustrado que é leitura recomendada.

Trata-se de uma brevíssima síntese (70 páginas), onde o autor apresenta a problemática essencial sobre a Reforma Católica e a Contrarreforma. Descreve, numa linguagem clara e concisa, as mudanças fundamentais provocadas por uma crise religiosa que se encontra nas raízes da Europa moderna.

Dirigida e elaborada por alguns dos historiadores da arte da nova geração, dispõe de um texto inovador, particularmente no domínio conceptual, contribuindo positivamente para a divulgação dos muitos estudos e teses académicas que ultimamente têm surgido nas universidades portuguesas. A ilustração é de qualidade muito irregular.

Galileu Galilei foi um dos maiores cientistas da História, mas acabou por ser perseguido pela Inquisição. Este livro relata a sua extraordinária vida.

Incluída numa prestigiada coleção originalmente publicada pela *Time-Life*, trata-se de uma obra graficamente requintada, que recorre a uma riquíssima iconografia. Os aspetos sociais e do quotidiano merecem especial atenção, particularmente os que se relacionam com a vida das grandes famílias da Itália renascentista, dos Médicis aos Pazzi, dos Borgia aos Sforza. Inclui um desenvolvido capítulo dedicado ao papel da mulher no Renascimento e outros em que são abordados os dois grandes centros do *cinquecento* – Roma e Veneza.

O texto nem sempre tem a mesma qualidade e a mesma clareza, visto tratar-se de uma obra coletiva, sem direção de conjunto. Em contrapartida, a maior parte das ilustrações (com exceção da pintura) são de boa qualidade.

Vencedor de seis óscares, este é um excelente filme sobre Thomas More (interpretado por Paul Scofield), um dos principais humanistas do século XVI.

A agonia e o êxtase (título original: *The agony and the ecstasy*), de Carol Reed, EUA, 1965.

Luther, de Eric Tiil, Alemanha/EUA, 2003.

Do choque entre duas fortíssimas personalidades do Renascimento (Miguel Ângelo e o papa Júlio II) nasceu uma das maiores obras-primas de todos os tempos: os frescos do teto da capela Sistina.

Nos começos do século XVI, o monge Martinho Lutero (interpretado por Joseph Fiennes), tomando como ponto de partida a questão das indulgências, rompe com a Igreja Católica e inicia um processo que leva à Reforma Protestante.

Tema/Domínio

II. O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII

Subdomínio

II.A O Antigo Regime europeu: regra e exceção

Tempos de 45 min previstos: 18

AULAS N.ºs 1, 2, 3 E 4

Sugestões para motivação:

- 1.ª Projção do clipe de vídeo *A tomada do poder por Luís XIV*, de Roberto Rossellini, 1966 – sequência do Banquete do Rei (e-Manual Premium).
- 2.ª Interpretação da pintura de Henri Testelin, de 1667, um retrato do rei de França Luís XIV (doc. 2, Manual, p. 97).
- 3.ª Apresentação *Prezi* «Lisboa no século XVII – O Terreiro do Paço» (e-Manual Premium).

Questões orientadoras:

- Quais são as características do Antigo Regime
 - a nível político?
 - a nível social?

CONTEÚDOS & CONCEITOS

A Europa de Antigo Regime

- **Antigo Regime**
- Características gerais do Antigo Regime
- Os países de Antigo Regime
- As exceções
 - Regime republicano**
 - Monarquia parlamentar**

O absolutismo régio

- A centralização do poder régio
- O absolutismo e os seus fundamentos
- Os instrumentos do poder
 - Absolutismo**

METAS CURRICULARES

II.A O Antigo Regime europeu: regra e exceção

II.A – 1. Conhecer e compreender o Antigo Regime europeu a nível político e social

II.A – 1.1 Definir Antigo Regime.

- II.A – 1.2 Reconhecer o absolutismo régio como o ponto de chegada de um processo de centralização do poder régio iniciado na Idade Média.
- II.A – 1.3 Identificar os pressupostos fundamentais do absolutismo régio, nomeadamente a teoria da origem divina do poder e as suas implicações.
- II.A – 1.4 Reconhecer a corte régia e os cerimoniais públicos como instrumentos do poder absoluto.

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Interpretação do filme projetado ou do retrato de Luís XIV.
Confronto com o *Prezi* «Lisboa no século XVII – O Terreiro do Paço».

Preenchimento, a pares, do roteiro sugerido no Caderno Saber & Fazer + (analisar um filme histórico).
Interpretação de dois outros documentos iconográficos e de documentos escritos.
Análise do *PowerPoint* «Versalhes».

RECURSOS & TEMPO

Clipe de vídeo e *Prezi* (e-Manual Premium).
Doc. 2, p. 97 (Manual).

Saber & fazer + (pp. 12-13).

Docs. 2 e 5, p. 99 (Manual).

PowerPoint (e-Manual Premium).

A sociedade de ordens - A estratificação social no Antigo Regime - Sociedade trinitária - O poder das ordens privilegiadas - Privilégios - Diversidade e dinamismo do Terceiro Estado - Terceiro Estado	II.A – 1.5 Caracterizar a sociedade de ordens do Antigo Regime, salientando as permanências e as mudanças relativamente à Idade Média. II.A – 1.6 Destacar a relevância alcançada por segmentos da burguesia mercantil e financeira nas estruturas sociais da época.	Tarefa: Trabalho a pares: respostas às questões do «Saber & Fazer».	Manual (p. 99 e p. 101) 2 blocos de 90 min
Propostas de trabalho e/ou avaliação: • Ficha de estudo n.º 10, questões 1 a 5 (Caderno de atividades). • Jogo: «O Antigo Regime» (Caderno de atividades).			

AULAS N.ºs 5 E 6

Sugestões para motivação:

- 1.ª Projção do filme «A viagem do chá» (e-Manual Premium).
- 2.ª Interpretação do esquema da balança comercial (doc. 5, Manual, p. 105).

Questão orientadora:

- Quais eram as características fundamentais da economia do Antigo Regime?

CONTEÚDOS & CONCEITOS

As atividades económicas no Antigo Regime

- O peso da economia rural
- **Regime senhorial**
- A importância do comércio internacional
- Tráfego triangular**
- Tráfego negreiro**

A política mercantilista

- Objetivos do mercantilismo
- Mercantilismo**
- Balança comercial**
- Nacionalismo económico**
- Os modelos mercantilistas
- Protecionismo**

METAS CURRICULARES

II.A – 2. Conhecer os elementos fundamentais de caracterização da economia do Antigo Regime europeu

II.A – 2.1 Reconhecer o peso da economia rural no Antigo Regime, sublinhando o atraso da agricultura devido à permanência do Regime Senhorial.
II.A – 2.2 Salientar a importância do comércio internacional na economia de Antigo Regime.

II.A – 2.3 Explicar os objetivos e medidas da política mercantilista.

II.A – 2.4 Relacionar o mercantilismo com a grande competição económica e política entre os Estados europeus no século XVII.

II.A – 2.5 Explicar a adoção de políticas económicas menos protecionistas, por parte da Inglaterra e da Holanda, num contexto de predomínio de teorias mercantilistas.

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Depois de analisar os diversos documentos apresentados, os alunos poderão responder (individualmente ou em pequeno grupo) a algumas questões:

1. O que é que se pretendia com o mercantilismo?
2. Como é que o Estado podia proteger a sua economia?
3. Qual era a importância das taxas alfandegárias sobre a importação dos produtos estrangeiros?
4. Os Atos de Navegação ingleses foram importantes porquê? Justifica.

RECURSOS & TEMPO

Manual (pp. 102 a 105).

1 bloco de 90 min

Propostas de trabalho e/ou avaliação:

- JOGO interativo: «Um mercador no Antigo Regime» (www.raizeditora.pt).
- «Os impérios coloniais europeus no século XVIII – Relaçao factos históricos com os seus condicionalismos geográficos» (Saber & fazer +, pp. 24-25).
- «O mercantilismo: o equilíbrio da balança comercial – Aplico conceitos na interpretação de factos» (Saber & fazer +, p. 30).
- Ficha de estudo n.º 10, questões 6 a 7.2 (Caderno de atividades).

AULAS N.ºs 7, 8, 9 E 10**Sugestões para motivação:**

- 1.ª Projção do *PowerPoint* «Velázquez: “Las Meninas”» (e-Manual Premium).
- 2.ª Projção de obras de Rubens, de Vermeer, de Caravaggio ou de Bernini.
- 3.ª Observação dos documentos iconográficos do Manual (pp.106-109).

Questão orientadora:

- Quais são as características da arte do Antigo Regime?

CONTEÚDOS & CONCEITOS

- A arte e a mentalidade barrocas
- Características gerais do barroco
 - **Barroco**
 - Os génios do barroco: arquitetura e escultura
 - A pintura barroca

METAS CURRICULARES

- II.A – 3. Conhecer e compreender os elementos fundamentais da arte e da cultura no Antigo Regime**
- II.A – 3.1. Caracterizar a arte barroca nas suas principais expressões.

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

- 1.ª parte:
- Partindo do conhecimento que os alunos já têm do Antigo Regime e do absolutismo, colocar-lhes uma questão prévia de recriação histórica semelhante a esta:
- Imagina que vivias no século XVIII e que eras um rei absolutista ou um grande senhor nobre, desejando impressionar quem te rodeava. Como farias?
- 2.ª parte:
- Observação de algumas obras de arte do período barroco.
- Colocar outra questão:
- Porque se diz que «o barroco foi também a arte da encenação e do espetáculo»?
- Corrigir/Aferir as respostas dadas.
- Se houver tempo, realizar, individualmente ou em grupo, a rubrica «Vou Descobrir – A pintura barroca».

RECURSOS & TEMPO

- Projção de obras de artistas que se destacaram neste período.
- Análise dos docs. do Manual (pp. 106-109).
- Manual (pp. 108-109).
- 2 blocos de 90 min

Propostas de trabalho e/ou avaliação:

- Respostas ao trabalho realizado, bem como à rubrica «Vou Descobrir – A pintura barroca» (Manual, pp. 108-109).
- Dossiês «O barroco, uma arte do espetáculo», «Caravaggio, um génio que revolucionou a pintura» e «Velázquez, o génio barroco precursor da pintura moderna», na Pequena Enciclopédia Histórica (e-Manual Premium).
- «A arquitetura barroca no norte de Portugal – Leio e caracterizo obras arquitetónicas» (Saber & fazer +, pp. 28-29).
- Ficha de estudo n.º 11, questões 1 a 1.3 (Caderno de atividades).

AULAS N.ºs 11 E 12

Sugestões para motivação:

- 1.ª Análise de excertos da obra de Galileu, *Diálogo sobre os Dois Sistemas do Mundo*.
- 2.ª Análise de biografia de Galileu Galilei na Pequena Enciclopédia Histórica (e-Manual Premium).

Questão orientadora:

- Que progressos científicos e técnicos se deram no século XVII e na primeira metade do século XVIII?

CONTEÚDOS & CONCEITOS

- A revolução científica
- A invenção do método
Revolução científica
Método experimental
 - As grandes descobertas científicas
Academia
- O desenvolvimento técnico
- Rigor e medida
 - As inovações técnicas
 - O alargamento do conhecimento do mundo

METAS CURRICULARES

II.A – 3.2 Reconhecer a importância do método experimental e da dúvida metódica cartesiana para o progresso científico ocorrido.

II.A – 3.3 Reconhecer a consolidação, nestes séculos, do desenvolvimento da ciência e da técnica, referindo os principais avanços científicos e os seus autores.

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Analisar documentos escritos e iconográficos.
Tentar responder à questão orientadora, a partir da análise da documentação apresentada.
Ou, dependendo da turma, apresentar várias questões relacionadas como, por exemplo, as seguintes:

1. Que importância teve o método cartesiano e o método experimental?
2. Como se relaciona a imprensa com a divulgação das novas experiências?
3. Qual foi o papel das academias?

RECURSOS & TEMPO

Documentos do Manual (pp. 110-113).

1 bloco de 90 min

Propostas de trabalho e/ou avaliação:

- Respostas ao «Saber & Fazer», pp. 111 e 113 (Manual).
- Ficha de estudo n.º 11, questões 2 a 3.1 (Caderno de atividades).

AULAS N.ºs 13 e 14**Sugestões para motivação:**

- 1.ª Analisar um mapa das sete Províncias Unidas.
- 2.ª Analisar a imagem «Reunião dos Estados Gerais das Províncias Unidas em 1651» (doc. 2, Manual, p. 115) e o esquema do regime parlamentar inglês (doc. 3, Manual, p. 119).

Questões orientadoras:

- Como se deu a afirmação política e económica da Holanda e da Inglaterra nos séculos XVII e XVIII?
- Como surgiu a mentalidade capitalista?

CONTEÚDOS & CONCEITOS

A República das Províncias Unidas

- Um país defensor da liberdade
- A constituição da República
- Poder económico e político da burguesia

O triunfo do parlamentarismo inglês

Parlamento

- A primeira reação ao absolutismo
- Da República à *Glorious Revolution*
- **Monarquia parlamentar**

O desenvolvimento do capitalismo comercial

- A nova mentalidade capitalista
- **Capitalismo comercial**
- Os instrumentos do capitalismo comercial

Companhias de comércio**Ações****Operações de crédito****METAS CURRICULARES****II.A – 4. Conhecer e compreender a afirmação política e económica da Holanda e da Inglaterra nos séculos XVII e XVIII**

II.A – 4.1 Apontar as características da organização política das Províncias Unidas (República com um governo federal).

II.A – 4.2 Referir a recusa da sociedade inglesa em aceitar a instauração do absolutismo.

II.A – 4.3 Reconhecer, nas Províncias Unidas e na Inglaterra, no século XVII, a existência de uma burguesia urbana, protestante, com capacidade de intervenção política, e de pôr o seu poder económico ao serviço do Estado.

II.A – 4.4 Relacionar o dinamismo e os valores dessa burguesia com a criação de instrumentos comerciais, financeiros e políticos inovadores e eficazes.

II.A – 4.5 Reconhecer a capacidade que ingleses e holandeses demonstraram ao nível da acumulação de capital e do seu reinvestimento no comércio internacional (capitalismo comercial).

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Partir do mapa, da imagem e do esquema referidos nas sugestões para motivação e relacionar esses documentos com a informação contida nos restantes documentos escritos e iconográficos.

Interpretar a documentação escrita. Relacioná-la com a rubrica «Passado e Presente – Capitalismo e moral puritana».

RECURSOS & TEMPO

Documentos do Manual (pp. 114-115 e pp. 118-119).

Docs. 2 e 3, p. 121 (Manual). Manual (p. 120).

1 bloco de 90 min

Propostas de trabalho e/ou avaliação:

- Respostas ao «Saber & Fazer», p. 121 (Manual).
- Ficha de estudo n.º 12 (Caderno de atividades).

AULAS N.ºs 15, 16, 17 e 18

Sugestões para motivação:

- 1.ª Projção do *PowerPoint* «O Palácio-Convento de Mafrã» (e-Manual Premium).
- 2.ª Análise do dossiê «D. João V: o esplendor de uma época» na Pequena Enciclopédia Histórica (e-Manual Premium).
- 3.ª Projção de imagens do «Coche dos Oceanos».

Questões orientadoras:

- Como evoluiu Portugal, nesta época, em termos políticos e sociais?
- Como era constituída a sociedade portuguesa de Antigo Regime?
- Como evoluiu a economia portuguesa, nesta época?

CONTEÚDOS & CONCEITOS

Portugal: um absolutismo paternalista

- Antecedentes do absolutismo
- Absolutismo e paternalismo
- A encenação do poder

A sociedade de ordens portuguesa

- Influência das ordens privilegiadas
- Ascensão e bloqueio da burguesia

A introdução do mercantilismo em Portugal

- Uma economia dependente dos tráfegos comerciais
- O Colbert português

Pragmática
Manufatura

METAS CURRICULARES

II.A – 5. Conhecer as diferentes etapas da evolução de Portugal, em termos políticos, sociais e económicos, no século XVII e na primeira metade do século XVIII

II.A – 5.1 Reconhecer o reinado de D. João V como um momento de afirmação da monarquia absoluta de direito divino em Portugal, mas limitado pela necessidade e de respeitar os costumes, a justiça e as leis fundamentais do reino.

II.A – 5.2 Caracterizar a sociedade portuguesa como uma sociedade de ordens, salientando quer o

predomínio das ordens privilegiadas na apropriação dos recursos económicos quer a existência de uma burguesia sem grande aptidão pelo investimento nas atividades produtivas e com aspirações de ascender à nobreza e ao seu modo de vida.

II.A – 5.3 Caracterizar a economia portuguesa na primeira metade do século XVII, salientando a prosperidade dos tráfegos atlânticos (especialmente a rota do comércio triangular).

II.A – 5.4 Identificar as dificuldades da economia portuguesa no final do século XVII.

II.A – 5.5 Relacionar as dificuldades vividas pela economia portuguesa no final do século XVII com a implementação de medidas mercantilistas.

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Estas aulas são organizadas em formato de aula-oficina.

Motivação para a aprendizagem – observação dos materiais selecionados ou de outros que forem considerados pertinentes pelo professor.

Questões prévias:

1. Por que razão D. João V quis impor uma imagem de poder e magnificência?
2. Como era constituída a sociedade portuguesa de Antigo Regime?
3. A nossa economia era débil? Justifica a resposta.
4. Qual foi a importância do tratado de Methuen e do ouro brasileiro para a balança comercial portuguesa?

Os alunos tentam responder, individualmente e por escrito, no caderno, às questões prévias.

Organização de trabalho em pequeno grupo ou a pares.

Tarefa:

Resposta, por escrito, às questões do «Saber & Fazer».

Para tal é necessário:

- leitura do texto do Manual;
- análise e interpretação dos documentos iconográficos;
- interpretação dos gráficos e quadros.

RECURSOS & TEMPO

«Saber & Fazer», pp. 123, 125, 127 e 129; texto das pp. 122, 124, 126 e 128; documentos das pp. 122 a 129;

Falência das medidas mercantilistas - O Tratado de Methuen - Sob o signo do ouro	II.A – 5.6 Avaliar o impacto das medidas mercantilistas no setor manufatureiro e na balança comercial portuguesa. II.A – 5.7 Explicar o impacto do tratado de Methuen e do afluxo do ouro brasileiro no setor manufatureiro e na balança comercial portuguesa. II.A – 5.8 Avaliar as consequências internas e externas do afluxo do ouro do Brasil a Portugal.	A primeira fase do trabalho, depois das respostas às questões prévias, é feita com explicação do professor sobre a realização do trabalho e o seu processo. Deve ser claro o tempo disponível para a tarefa. Pode não haver exposição de conteúdos por parte do professor, que vai circulando entre os grupos ou pares, corrigindo respostas, tirando dúvidas, aferindo o trabalho dos elementos que constituem cada grupo ou par de trabalho. Depois de feito, o trabalho é corrigido oralmente. Cada grupo ou par vai sendo solicitado para dar a resposta à questão respetiva. Todos os pares corrigem as respostas incorretas. Solicitar que se responda, de novo, às questões prévias iniciais (ficha de metacognição). Para aferir o trabalho feito pode solicitar-se a resposta à Ficha de estudo n.º 13 ou a análise da rubrica «Recordo o essencial».	gráficos e quadros das pp. 124, 126, 128 e 129 (Manual). Ficha de estudo n.º 13 (Caderno de atividades). «Recordo o essencial» (Manual, p. 131). 2 blocos de 90 min
Propostas de trabalho e/ou avaliação: • Análise «Recordo o essencial» (Manual, p. 131). • Ficha de estudo n.º 13 (Caderno de atividades). • Em casa, preparação para a avaliação sumativa: elaboração do teste «Avalio o que aprendi» (Manual, pp. 132-133).			Tempos de 45 min: 18
Teste de avaliação formal Correção		Ficha de avaliação n.º 3 (Caderno de atividades). ou Ficha de avaliação n.º 3 (Livro do professor).	1 bloco de 90 min

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS/OUTROS RECURSOS PARA O SUBDOMÍNIO «O ANTIGO REGIME EUROPEU: REGRA E EXCEÇÃO»

BETHENCOURT, Francisco, e CHAUDHURI, Kirti (dir.). *História da Expansão Portuguesa*, vol. II, *Do Índico ao Atlântico (1570-1697)*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1998.

BOXER, Carl R., *O Império Colonial Português*, Lisboa, Edições 70, 1977 (ed. original de 1969). Ver sobretudo os capítulos IV e V.

BRAUDEL, Fernand, *Civilização material, economia e capitalismo*, Lisboa, Edições Cosmos, 1992/1994 (ed. original de 1979). Ver sobretudo o vol. II, *Os jogos das trocas*, e o vol. III, *O tempo do mundo*, capítulos 3.º (pp. 139-215), 4.º (pp. 228-321) e 5.º (pp. 322-369 e 406-431).

CALDEIRA, Arlindo Manuel, *Escravos e traficantes no império português. O comércio negro português no Atlântico durante os séculos XV a XVI*, Lisboa, A Esfera dos Livros, 2013.

ELIAS, Norbert, *A sociedade da corte*, Lisboa, Editorial Estampa, 1995.

GODINHO, Vitorino Magalhães, *Ensaio II, Sobre História de Portugal*, 2.ª ed., Lisboa, Sá da Costa, 1978 (ed. original de 1968). Ver sobretudo as pp. 175-292.

LÉON, Pierre (dir.), *História económica e social do mundo*, vol. II, Lisboa, Sá da Costa Editora, 1983 (ed. original de 1978). Ver sobretudo as pp. 101-244 e 465-541.

Sínteses claras, particularmente úteis no que se refere à viragem atlântica e à economia e sociedade açucareira. Excelente documentação iconográfica, reproduzida com qualidade invulgar e extensas referências bibliográficas.

Uma abordagem especialmente atenta às formas de domínio e às relações étnicas, que se estende ao século XVII, fornecendo informação interessante sobre a colonização do Brasil e a disputa dos territórios e tráfegos coloniais entre Holandeses e Portugueses.

Nesta obra absolutamente imprescindível para a compreensão da hegemonia europeia e da génese do capitalismo, o professor encontra de tudo: informação minuciosa, documentação e factos sugestivos, análises brilhantes no plano interpretativo. O segundo volume, ao incidir sobre a fenomenologia do capitalismo comercial – os seus campos de atividade, os seus agentes, os seus instrumentos de ação, na sua evolução e variantes –, oferece possibilidades de aproveitamento quase integral. O terceiro volume, centrado sobre a dinâmica das economias-mundo, é especialmente útil para o tratamento desta unidade didática, nos capítulos assinalados.

Como já foi referido, esta obra analisa o comércio negro português, desde a compra dos escravizados à travessia do oceano e à chegada a outras terras onde constituíram a mão de obra quase exclusiva.

Uma obra escrita na primeira metade do século passado, que a *Nova História* elegeu como pioneira da nova corrente historiográfica. Na perspetiva sociológica de Elias, o fenómeno da «corte» surge não só como um instrumento de dominação política, mas também como uma configuração de interesses e de comportamentos inerentes à sociedade aristocrática.

Um conjunto de ensaios, alguns deles já incluídos no *Dicionário de História de Portugal*, dirigido por Joel Serrão, que revolucionaram as perspetivas de interpretação da história portuguesa, nomeadamente no que respeita à crise do Império do Oriente, à viragem atlântica e à problemática da Restauração. É obviamente uma leitura obrigatória.

Com a participação de alguns dos maiores especialistas franceses de história moderna, esta obra permanece uma das sínteses básicas para o estudo das estruturas da época e das suas flutuações conjunturais. Informação extensa e precisa e uma atenção sempre exata às situações regionais, incluindo o caso português, e às periferias coloniais.

MARQUES, A. H. de Oliveira, e DIAS, João José Alves, *Atlas Histórico de Portugal e do Ultramar Português*, Lisboa, Universidade Nova, Centro de Estudos Históricos, 2003.

SERRÃO, Joel, e MARQUES, A. H. de Oliveira (dir.), *Nova História da Expansão Portuguesa*, vol. VI, *O Império Luso-Brasileiro (1500-1620)* (coord. de Harold Johnson e M. Beatriz Nizza da Silva), Lisboa, Editorial Estampa, 1992. Sobreretudo pp. 171-201 e 240-599.

IDEM, ibidem, vol. VII, *O Império Luso-Brasileiro (1620-1750)* (coord. de Frédéric Mauro), Lisboa, Editorial Estampa, 1991.

WALLERSTEIN, Immanuel, *O Sistema Mundial Moderno*, 2 vols. Porto, Ed. Afrontamento, 1990 (ed. original de 1974).

Com o rigor característico dos trabalhos do autor, disponibiliza muitas informações cartográficas dispersas e outras inéditas, constituindo para os professores um precioso auxiliar. Destaque-se especialmente, a propósito desta unidade, os mapas referentes ao Brasil colonial.

Centrados sobre a própria colônia do Brasil, atendem especialmente à apropriação do espaço brasileiro (alargamento interno, delimitação das fronteiras, ocupação holandesa), à dinâmica econômica e às estruturas administrativas, sem esquecer as relações sociais e interessantes incursões no domínio da mentalidade e das permutas culturais. Uma informação rica, apoiada em numerosas referências documentais e num bom conjunto de mapas.

Uma análise das condições econômicas, sociais e políticas da gênese da economia-mundo europeia, enquadrada por um modelo teórico polêmico mas indiscutivelmente estimulante. A disputa da hegemonia colonial pelas potências europeias integra-se na dinâmica do capitalismo e das mudanças sociopolíticas que se repercutem dos centros sobre as periferias.

Tema/Domínio

II. O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII

Subdomínio

II.B Um século de mudanças (século XVIII)

Tempos de 45 min previstos: 5

AULAS N.ºs 1 e 2

Sugestões para motivação:

- 1.ª Projção de retratos de Voltaire, Diderot, Montesquieu, Jean-Jacques Rousseau.
- 2.ª Observação dos documentos iconográficos do Manual (pp. 136 a 139).

Questões orientadoras:

- O que foi o Iluminismo?
- O que foi o despotismo esclarecido?
- Quais foram as propostas dos iluministas acerca da sociedade e do poder?
- Como é que os iluministas difundiram essas propostas?
- Que relação existe entre o Iluminismo e os regimes das modernas democracias parlamentares?

CONTEÚDOS & CONCEITOS

- O Iluminismo na Europa
- Os ideais iluministas
 - **Iluminismo**
 - A força da razão e da cultura
 - O despotismo esclarecido
 - **Despotismo iluminado**
- A crítica do Antigo Regime e as novas propostas iluministas
- Novas concepções sobre o poder
 - O liberalismo político
 - **Separação de poderes**
 - **Soberania popular**
 - A difusão das novas ideias

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

- A partir dos documentos escritos, organizar um debate sobre o tema Liberdade e Igualdade.
- Previamente os alunos leem os excertos das obras de Condorcet, de Diderot, de Montesquieu e de Jean-Jacques Rousseau, destacando as ideias principais e pequenas biografias destes autores.
- Análise de documentos escritos e iconográficos.

RECURSOS & TEMPO

«Saber + sobre grandes figuras da História – Voltaire» (Saber & fazer +) e Pequena Enciclopédia Histórica: Diderot, D'Alembert e Kant (e-Manual Premium). Docs. 3 e 4 (Manual, p. 137) e docs. 3 e 5 (Manual, p. 139).

		Os alunos leem, igualmente, a rubrica «Passado e Presente – Os atuais regimes parlamentares». Organizam-se os alunos em três grandes grupos de trabalho: um defenderá os ideais de Diderot; outro defenderá a doutrina da separação dos poderes e outro representará os valores tradicionais do Antigo Regime. Cada grupo nomeia um porta-voz e, simultaneamente, nomeia-se um moderador. O moderador, com o auxílio do professor, vai questionar os grupos sobre os ideais que defendem. Tentar concluir sobre o funcionamento das modernas democracias parlamentares.	Manual (p. 138).
	II.B – 1.5 Reconhecer a aceitação por parte de alguns dos iluministas da existência de monarcas absolutos, mas cuja governação seria feita em nome da razão e apoiada pelos filósofos (despotismo esclarecido). II.B – 1.6 Reconhecer a influência das propostas iluministas nas democracias atuais.		1 bloco de 90 min
Propostas de trabalho e/ou avaliação: • Respostas ao «Saber & Fazer» (Manual, p. 137 e p. 139). • Ficha de estudo n.º 14 (Caderno de atividades).			

AULAS N.^{OS} 3, 4 e 5

Sugestões para motivação:

- 1.^a Projeção do *PowerPoint* «O Terramoto de 1755» (e-Manual Premium).
- 2.^a Projeção do clipe de vídeo «Lisboa antes do Terramoto de 1755» (e-Manual Premium).
- 3.^a Observação do retrato do marquês de Pombal (Manual, p. 136).

Questões orientadoras:

- Qual foi a evolução política, económica e social de Portugal na segunda metade do século XVIII?
- Qual foi a evolução cultural de Portugal na segunda metade do século XVIII?

CONTEÚDOS & CONCEITOS

- Um projeto modernizador:
o despotismo pombalino
- A ascensão de Pombal
 - Pombal e o despotismo esclarecido
- Despotismo esclarecido**
- O reforço do Estado
- Aparelho do Estado**
- Fomento económico e reconstrução
- O mercantilismo pombalino
 - A ascensão da burguesia
 - A cidade como imagem do poder
- As reformas culturais em Portugal
- Portugal, «um relógio atrasado»
 - Os estrangeirados
- Estrangeirados**
- As reformas pombalinas

METAS CURRICULARES

- II.B – 2. Conhecer e compreender a realidade portuguesa na segunda metade do século XVIII**
- II.B – 2.1 Caracterizar os aspetos fundamentais da governação do Marquês de Pombal, no âmbito económico.
- II.B – 2.2 Relacionar essas medidas com a situação económica vivida em Portugal na segunda metade do século XVIII.
- II.B – 2.3 Analisar a influência das ideias iluministas na governação do Marquês de Pombal, salientando a submissão de certos grupos privilegiados, o reforço do aparelho de Estado e a laicização e modernização do ensino.
- II.B – 2.4 Integrar o projeto urbanístico de Lisboa, após o terramoto de 1755, no contexto da governação pombalina.

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

- Estas aulas são organizadas em formato de aula-oficina.
- Motivação para a aprendizagem – observação dos materiais selecionados ou de outros que forem considerados pertinentes.
- Questão prévia:**
1. Quem foi o marquês de Pombal?
- Os alunos tentam responder por escrito, individualmente ou a pares, à questão prévia.
- Colocar à discussão respostas diferentes.
- Trabalhar os documentos escritos e iconográficos, respondendo às questões do «Saber & Fazer».
- O professor conduz os trabalhos e faz a aferição do que vai sendo realizado pelos alunos que constituem cada par.
- Depois de feito, o trabalho é corrigido oralmente. Cada par vai sendo solicitado para dar a resposta à questão respetiva.

RECURSOS & TEMPO

Documentos das pp. 140 a 145 (Manual).
«Saber & Fazer» (Manual, p. 141, p. 143 e p. 145).

			Todos os pares corrigem as respostas eventualmente incorretas. Regressar à questão prévia inicial: Quem foi o marquês de Pombal? (ficha de metacognição) Responder às questões orientadoras para este subdomínio, fazendo uma síntese do que foi aprendido. Análise da rubrica «Recordo o essencial».	Manual (p. 146). 1 bloco de 90 min + 1 tempo de 45 min
Propostas de trabalho e/ou avaliação: • Jogo: «Cruzando palavras – O Iluminismo» (Caderno de atividades). • «Avalio o que aprendi» (Manual, p. 147). • Ficha de estudo n.º 15 (Caderno de atividades).				
Tempos de 45 min: 5				

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS/OUTROS RECURSOS PARA O SUBDOMÍNIO «UM SÉCULO DE MUDANÇAS (SÉCULO XVIII)»

CARVALHO, Rómulo de, *História do ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Gulbenkian, 1986. Ver sobretudo os capítulos XI a XIII.

CHAUNU, Pierre, *A civilização da Europa das Luzes*, 2 vols., Lisboa, Estampa, 1995 (ed. original de 1982).

HANKINS, Thomas L., *Ciência e Iluminismo*, Porto, Porto Editora, 2004.

HOF, Ulrich Im, *A Europa no Século das Luzes*, Lisboa, Presença, 1995 (ed. original de 1993).

MATTOSO, José (dir.), *História de Portugal*, Lisboa, Círculo de Leitores/Ed. Estampa, 1992/1994. Ver vol. IV.

RUDÉ, George, *A Europa no século XVIII – A aristocracia e o desafio burguês*, Lisboa, Gradiva, 1988 (ed. original de 1971).

SERRÃO, Joel (dir.), *Dicionário de História de Portugal*, Porto, Iniciativas Editoriais, 1971.

TOUCHARD, Jean, *História das ideias políticas*, vol. II, Lisboa, Publicações Europa-América, 1991 (ed. original de 1959).

Uma das poucas obras de síntese sobre a evolução das ideias pedagógicas e do ensino em Portugal. Os capítulos indicados tratam da atividade pedagógica nos séculos XVII e XVIII e das reformas pombalinas do ensino.

Nesta obra, Chaunu traça um quadro da economia, da demografia e da vida material da época, abordando depois as profundas transformações culturais e religiosas ocorridas nos séculos XVII-XVIII. Para esta unidade, interessa particularmente o 1.º volume. Possui quadros cronológicos e um útil glossário.

O autor, um reputado especialista no domínio da história da Ciência, aborda nesta obra o desenvolvimento da Revolução Científica dos séculos XVII e XVIII, com particular realce para o Século das Luzes e uma incidência especial nos enciclopedistas.

Trata-se de uma síntese publicada na coleção «Construir a Europa», uma iniciativa de cinco grandes editoras europeias. O tema central da obra prende-se com a estrutura das classes numa sociedade em mudança. São igualmente analisadas as correntes do pensamento e os seus principais representantes, os diferentes agentes do Iluminismo, como as academias, os salões literários ou a Maçonaria.

Neste volume, dirigido por António Manuel Hespanha interessam, sobretudo, as pp. 415-449, sobre a cultura em Portugal nos séculos XVII e XVIII.

É uma História da Europa, precisa e sucinta, para o período que medeia entre a morte de Luís XIV (1715) e a eclosão da Revolução Industrial inglesa e a Revolução Francesa. Inclui uma pequena cronologia e um índice analítico.

Interessam particularmente as entradas «Iluminismo», «Estrangeirados», «Luís António Verney», «António Ribeiro Sanches», «Despotismo esclarecido» e «Marquês de Pombal».

Apesar de ser uma obra com alguns anos, este volume continua a ser útil relativamente a alguns dos conteúdos desta unidade: sobre o parlamentarismo inglês e as ideias de John Locke (pp. 156-167) e sobre o Século das Luzes (pp. 168-221).

VOVELLE, Michel (dir.), *O Homem do Iluminismo*, Lisboa, Presença, 1997 (ed. original de 1992).

Integrada na prestigiada coleção «O Homem e a História», de que fazem parte outros títulos já sugeridos, apresenta uma análise da sociedade e da cultura do século XVIII, tomando como principais atores e protagonistas o nobre, o soldado, o homem de negócios, o homem de letras, o homem de ciência, o artista, o funcionário, o sacerdote, a mulher. Globalmente, dá-nos uma visão do Homem das Luzes como um ser racional, livre, conquistador, capaz de alcançar a felicidade através da razão.

Tema/Domínio

III. O arranque da «Revolução Industrial» e o triunfo dos regimes liberais conservadores

Subdomínio

III.A Da «Revolução Agrícola» à «Revolução Industrial»

Tempos de 45 min previstos: 6

AULAS N.^{as} 1, 2, 3 e 4

Sugestões para motivação:

- 1.^a Projeção de dois clipes de vídeo (e-Manual Premium):
 - a. «O arranque da Revolução Industrial na Inglaterra».
 - b. «A máquina a vapor de Watt e Boulton».

Questões orientadoras:

- Como se explica o arranque da Revolução Industrial na Inglaterra?
- Como se desenvolveu o processo de industrialização na Inglaterra, no século XVIII e no início do século XIX?
- Quais foram as consequências sociais da industrialização?

CONTEÚDOS & CONCEITOS

Inovações agrícolas e crescimento demográfico

- A Revolução Agrícola
- **Revolução agrícola**
- **Enclosures**

- O crescimento demográfico
- **Saldo fisiológico**
- **Revolução demográfica**
- **Êxodo rural**

METAS CURRICULARES

III. O arranque da «Revolução Industrial» e o triunfo dos regimes liberais conservadores

III.A Da «Revolução Agrícola» à «Revolução Industrial»

- III.A – 1. Conhecer e compreender os principais condicionalismos explicativos do arranque da «Revolução Industrial»
- III.A – 1.1 Explicar o processo de modernização agrícola, na Inglaterra e na Holanda, no final do século XVIII.
- III.A – 1.2 Indicar os principais efeitos da modernização agrícola.
- III.A – 1.3 Enumerar os fatores que explicam o aumento demográfico registado na Inglaterra nos finais do século XVIII/início do século XIX.

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Analisar os clipes de vídeo propostos (*O arranque da Revolução Industrial na Inglaterra* e *A máquina a vapor de Watt e Boulton*).

Confrontar a informação contida nesses clipes de vídeo com os documentos iconográficos do Manual.

Sintetizar a informação contida no Manual a propósito das novas técnicas introduzidas na agricultura.

Respostas ao «Saber & Fazer».

Construção de um esquema no quadro, em conjunto com os alunos, relacionando a revolução agrícola com a revolução demográfica.

Análise de «As transformações demográficas no século XVIII – Formulo hipóteses sobre a relação entre factos».

RECURSOS & TEMPO

Clipes de vídeo (e-Manual Premium). Manual (pp. 152 a 155).

Manual (p. 152).

«Saber & Fazer» (Manual, p. 153). Manual (p. 152) e doc. 2 (Manual, p. 153).

Manual (p. 155) e Saber & fazer + (p. 36).

O arranque da Revolução Industrial na Inglaterra - Condições políticas e sociais da prioridade inglesa Revolução industrial - Condições económicas Mercado interno A maquinização da indústria - Os progressos técnicos - A revolução do carvão e do vapor - Os setores de arranque A máquina, a fábrica e o Homem e do operariado Maquinofatura Operariado	III.A – 1.4 Enumerar as condições políticas e sociais da prioridade inglesa. III.A – 1.5 Relacionar o desenvolvimento do comércio colonial e do setor financeiro com a disponibilidade de capitais, matérias-primas e mercados, essenciais no arranque da industrialização. III.A – 1.6 Referir as condições naturais e as acessibilidades do território inglês que contribuíram para o pioneirismo da sua industrialização. III.A – 2. Conhecer e compreender as características das etapas do processo de industrialização europeu de meados do século XVIII e inícios do século XIX III.A – 2.1 Definir os conceitos de maquinofatura e de indústria, distinguindo-os das noções de artesanato, manufatura e indústria assalariada ao domicílio. III.A – 2.2 Identificar as principais características da primeira fase da industrialização («Idade do vapor»). III.A – 2.3 Referir a importância da incorporação de avanços científicos e técnicos nas indústrias de arranque (têxtil e metalurgia). III.A – 2.4 Reconhecer as «revoltas luditas» como primeira modalidade de reação a consequências negativas, para as classes populares, do processo de industrialização.	Relacionar o esquema «A génese da revolução industrial inglesa» com as condições políticas, sociais e económicas favoráveis na Inglaterra. Construir uma tabela de três entradas: - Condições políticas - Condições sociais - Condições económicas Interpretar os documentos iconográficos. Relacioná-los com os diversos gráficos sobre a evolução do comércio inglês, a evolução do número de artesãos e de operários em Inglaterra e sobre a evolução da população de algumas cidades industriais britânicas.	Doc. 5 (Manual, p. 155). Rubrica «Factos e Feitos – Estradas de pedra e estradas de água» (Manual, p. 154). Documentos, pp. 157 a 159 (Manual). 2 blocos de 90 min
--	---	--	---

Propostas de trabalho e/ou avaliação:

- «As transformações demográficas no século XVIII – Formulo hipóteses sobre a relação entre factos» (Saber & fazer +, p. 36).
- Ficha de estudo n.º 16 (Caderno de atividades).
- Ficha de estudo n.º 17, questões 1 a 4 (Caderno de atividades).

AULAS N.ºs 5 e 6

Sugestões para motivação:

- 1.ª Projeção de algumas imagens atuais sobre os danos ambientais, a exploração dos recursos não renováveis, alguns dos efeitos das alterações climáticas.
- 2.ª Análise de alguns artigos da imprensa escrita a propósito dos impactes ambientais para a sociedade atual.

Questão orientadora:

- Quais foram as consequências ambientais da industrialização?

CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS & TEMPO
– A industrialização e o ambiente	III.A – 3. Conhecer e compreender as implicações ambientais da atividade das comunidades humanas e, em particular, das sociedades industrializadas III.A – 3.1 Questionar a proposta interpretativa segundo a qual apenas na Época Contemporânea as sociedades humanas geraram problemas ambientais graves. III.A – 3.2 Relacionar industrialização com o agravamento de condições de higiene e segurança no trabalho, com poluição e com degradação das condições de vida em geral. III.A – 3.3 Relacionar a industrialização com consumo intensivo de recursos não renováveis e com alterações graves nos equilíbrios ambientais.	Projetar imagens selecionadas pelo professor que evidenciem: • a exploração intensiva dos recursos não renováveis; • a poluição dos rios, dos solos, do ar, dos oceanos; • alguns dos efeitos das alterações climáticas. Analisar artigos da imprensa escrita a propósito de alguns impactes ambientais. Os alunos devem organizar-se por grupos de trabalho e tentar responder às questões: 1. Quais as consequências ambientais da industrialização? 2. Como prevenir? Para aferir o trabalho feito pode solicitar-se a análise da rubrica «Recordo o essencial».	Imagens selecionadas pelo professor Manual (p. 160). 1 bloco de 90 min
Propostas de trabalho e/ou avaliação: • Elaboração da rubrica «Avalio o que aprendi» (Manual, p. 161). • Ficha de estudo n.º 17 (Caderno de atividades). • Ficha de avaliação n.º 4, até à questão 4.1 (Caderno de atividades) ou Ficha de avaliação n.º 4 (Livro do professor).			

Tempos de 45 min: 6

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS/OUTROS RECURSOS PARA O SUBDOMÍNIO «DA "REVOLUÇÃO AGRÍCOLA" À "REVOLUÇÃO INDUSTRIAL"»

HOBBSAWM, Eric, *A era das revoluções*, Lisboa, Presença, 1990 (ed. original de 1962). Ver sobretudo os capítulos I e II.

IDEM, *Indústria e Império*, vol. I, Lisboa, Presença, 1978 (ed. original de 1968). Ver sobretudo os primeiros capítulos deste volume.

KING, Steven, e TIMMINS, Geoffrey, *Making sense of the Industrial Revolution – English economy and society (1700-1850)*, s. l., Manchester University Press, 2001.

LANDES, David S., *L'Europe technicienne. Révolution technique et libre essor industrielle en Europe occidentale de 1750 à nos jours*, Paris, Gallimard, 1975 (ed. original de 1969).

LÉON, Pierre (dir.), *História económica e social do Mundo*, vol. III, Lisboa, Sá da Costa, 1983 (ed. original de 1978).

Uma das mais conhecidas obras de Hobsbawm, analisa em paralelo as duas grandes revoluções europeias do final do século XVIII (a Revolução Industrial Inglesa e a Revolução Liberal Francesa) e os seus respetivos efeitos.

Tal como outras obras deste prestigiado historiador britânico, é um clássico da história económica, que descreve documentadamente a ascensão da Inglaterra como primeira potência industrial, o seu declínio e as suas relações com as colónias e os países subdesenvolvidos. No final do volume II existem alguns gráficos e diagramas que poderão ser didaticamente úteis.

Trata-se de uma síntese inovadora que, depois de rever as teses clássicas sobre a industrialização, de Ashton a Rostow e Kondratief, olha a Revolução Industrial à luz de fontes inéditas. Os autores analisam sistematicamente, ao longo das mais de quatrocentas páginas desta obra densa, as estruturas económicas e financeiras da Inglaterra, os avanços técnicos, as transformações agrícolas, a importância da procura, particularmente do mercado interno, sem esquecer (*et pour cause*) a evolução demográfica.

Um estudo muito completo e inovador da Revolução Industrial, com uma visão otimista da industrialização e fundamentalmente centrado no dinamismo tecnológico. Segundo o autor, a tecnologia gera tecnologia, numa verdadeira progressão geométrica, libertando a humanidade dos «grilhões» do trabalho manual (a versão original inglesa intitula-se *The Unbound Prometheus*, ou seja, *Prometeu desagrilhado*). Os primeiros capítulos abordam, com grande abundância de informação, o arranque industrial britânico.

Trata-se, indiscutivelmente, de uma obra indispensável no estudo da evolução económica, social e demográfica mundial, do século XIV aos nossos dias. Destacam-se os capítulos intitulados «A evolução demográfica (1730-1840)», em que são estudadas as grandes transformações demográficas ocorridas no século XVIII, o êxodo rural e o crescimento urbano, etc., «As agriculturas europeias» (com um particular destaque para a revolução agrícola inglesa e os diferentes ritmos de desenvolvimento no continente europeu) e «A Revolução Industrial inglesa».

MATHIAS, Peter, *A primeira nação industrial*, Lisboa, Assírio e Alvim, 1996 (ed. original de 1969).

MATHIAS, Peter, e DAVIS, John E. (coord.), *As primeiras revoluções industriais*, Lisboa, D. Quixote, 1998 (ed. original de 1990).

VERLAY, Patrick, *La révolution industrielle, 1760-1870*, Paris, MA Éditions, 1985.

Elaborada por um discípulo de Ashton (a quem a obra é dedicada), trata-se de uma abordagem diacrónica da civilização industrial na Inglaterra, de 1700 a 1929. Na preparação das aulas deste tema poderão ser úteis os primeiros capítulos da parte I, sobre a economia pré-industrial, a revolução agrícola e o arranque industrial. Possui um apêndice documental, com quadros e gráficos de possível utilização didática.

Trata-se de uma obra elaborada por um competente conjunto de especialistas, incorporando estudos recentes, incluindo alguns relacionados com a problemática da génese e fatores da industrialização (aqui referidos como «novos e velhos problemas»). Interessam, igualmente, os capítulos em que são estudadas as relações entre agricultura, demografia, transportes e industrialização.

Um verdadeiro dicionário da Revolução Industrial. Obra utilíssima, com numerosas entradas por ordem alfabética, algumas das quais constituem autênticos ensaios, onde o professor pode encontrar um balanço dos conhecimentos, não só sobre a factologia como sobre os diversos conceitos e problemáticas do tema.

Tema/Domínio III. O arranque da «Revolução Industrial» e o triunfo dos regimes liberais conservadores Subdomínio III.B Revoluções e Estados liberais conservadores Tempos de 45 min previstos: 12			
AULA N.º 1			
Sugestões para motivação: 1.ª Análise do mapa «As treze colónias inglesas nas vésperas da independência» (doc. 2, Manual, p. 165) e confronto com um mapa atual dos Estados Unidos da América. 2.ª Análise de excertos da <i>Declaração da Independência</i> , Congresso de Filadélfia, 4 de julho de 1776.			
Questão orientadora: Em que circunstâncias teve lugar a Revolução Americana?			
CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS & TEMPO
A independência dos Estados Unidos da América - O descontentamento das colónias inglesas - A insurreição americana - A consolidação da independência Constituição República federal República democrática	III.B Revoluções e Estados liberais conservadores III.B – 1. Conhecer e compreender a Revolução Americana e a Revolução Francesa III.B – 1.1 Descrever o processo que levou à criação dos EUA, tendo em conta a relação de proximidade/conflicto com a Inglaterra e o apoio por parte da França. III.B – 1.2 Verificar no regime político instituído pela Revolução Americana a aplicação dos ideais iluministas.	Utilizar os documentos sugeridos para motivação para o tema e relacioná-los entre si. Analisar também o esquema do sistema político americano. Saber + sobre grandes figuras da História – George Washington. Responder por escrito às questões do «Saber & Fazer» ou, em alternativa, utilizar a proposta do Saber & fazer + «Um episódio da independência americana – o <i>Boston Tea Party</i> – Confronto documentos escritos com documentos iconográficos».	Doc. 5 (Manual, p. 165). Saber & fazer + (p. 42) Manual (p. 165). Saber & fazer + (p. 38). 1 tempo de 45 min
Propostas de trabalho e/ou avaliação: «Um episódio da independência americana – o <i>Boston Tea Party</i> – Confronto documentos escritos com documentos iconográficos» (Saber & fazer +, p. 38). - Ficha de estudo n.º 18, questões 1 a 3 (Caderno de atividades).			

AULAS N.ºs 2, 3, 4, 5, 6 E 7

Sugestões para motivação:

- 1.ª Projecção de caricaturas sobre a situação social do Antigo Regime ou, em alternativa, utilizar as do doc. 4 (Manual, p. 167).
- 2.ª Ouvir *La Marseillaise* e analisar a letra.
- 3.ª Projecção de imagens sobre a Revolução Francesa – a tomada da Bastilha, movimentos populares, a execução do rei, entre outras.
- 4.ª Análise de alguns artigos da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (Manual, p. 169 ou p. 190).

Questões orientadoras:

- Como surgiu e evoluiu a Revolução Francesa?
- Como se deu a chegada de Napoleão ao poder?

CONTEÚDOS & CONCEITOS

- O início da Revolução Francesa
- O descontentamento social
 - A crise económica e financeira
 - Os Estados Gerais

- A Revolução em marcha
- Dos Estados Gerais à Assembleia Constituinte
 - **Assembleia Nacional Constituinte**
 - Resposta popular à reacção absolutista
 - A obra da Assembleia Constituinte
 - **Soberania popular**
 - **Monarquia constitucional**
 - **Sufrágio censitário**

METAS CURRICULARES

III.B – 1.3 Analisar as condições económicas, sociais e políticas que conduziram à Revolução Francesa de 1789.

III.B – 1.4 Reconhecer a influência das ideias iluministas na produção legislativa da assembleia constituinte (abolição dos direitos senhoriais, Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e Constituição de 1791).

III.B – 1.5 Descrever as principais etapas da Revolução Francesa.

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Observar a imagem do rei Luís XVI e compará-la com algumas caricaturas sobre a situação social do Antigo Regime e com o gráfico que representa as três ordens sociais nos Estados Gerais.

Ouvir *La Marseillaise* e analisar a letra.
Relacionar a letra deste hino com imagens projetadas sobre a Revolução Francesa e, também, com alguns dos artigos da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*.

Interpretação da gravura da abertura solene dos Estados Gerais, em 5 de maio de 1789 e de alguns excertos do *Caderno de Queixas do Terceiro Estado*.

Trabalho a pares ou em pequeno grupo:
Tarefa: Responder a uma das questões iniciais:
1. Como surgiu e evoluiu a Revolução Francesa?

Os alunos devem proceder à análise de vários documentos escritos e iconográficos: esquema e documentos escritos relativos ao período da monarquia constitucional, incluindo as rubricas «Passado e Presente – Ser de direita ou de esquerda» e «Factos e Feitos – 0 14 de julho» e «A guilhotina».

RECURSOS & TEMPO

Docs. 1, 2 e 4 (Manual, pp. 166 e 167).

Manual (pp. 163, 171).
«História e Património» (Manual, p. 190).

Docs. 3, 5 e 6 (Manual, p. 167).

Manual (pp. 168 a 171).

A república popular - Descontentamento e agitação revolucionária - A instauração da República - Sufrágio universal - República - O período do Terror A república burguesa - O fim da república popular - O Diretório - A ascensão de Napoleão Napoleão e o poder imperial - A ação política - O Império Napoleónico - A queda de Napoleão	III.B – 1.6 Mostrar a importância da Revolução Francesa de 1789 enquanto marco de periodização clássica (passagem do Antigo Regime à Idade Contemporânea).	Tarefa: Elaborar uma síntese escrita: tabela com o registo das principais etapas da Revolução Francesa (monarquia constitucional; república popular e república burguesa) e dos principais acontecimentos que caracterizaram cada uma destas etapas. • Relacionar os anteriores documentos com os documentos escritos de Robespierre e do jornal <i>Le Père Duchesne</i> e, igualmente, com os documentos iconográficos do período da república popular, incluindo o período do Terror. • Leitura e interpretação de documentos escritos e iconográficos, de modo a compreender alguns dos motivos pelos quais se defendeu a república burguesa Projeção de <i>PowerPoint</i> «A Revolução Francesa e a expansão napoleónica» Os alunos devem tentar responder, por escrito, a uma questão: • Como é que Napoleão conseguiu adquirir tanto poder? Projetar o clipe de vídeo «Napoleão – A retirada da Rússia». Analisar mapa do Império Napoleónico e compará-lo com o mapa político europeu, depois da queda de Napoleão.	Manual, pp. 168, 170 e 172. Docs. 3 e 5 (Manual, p. 171). Texto do Manual (p. 172). Docs. escritos e iconográficos (Manual, pp. 172 e 173). <i>PowerPoint</i> (e-Manual Premium). Clipe de vídeo (e-Manual Premium). Docs. 2 e 4 (Manual, p. 175). 3 blocos de 90 min
Propostas de trabalho e/ou avaliação: • Responder às questões da rubrica «Vou Descobrir – A herança da Revolução Francesa» (Manual, pp. 176-177). • Solicitar aos alunos que elaborem um esquema com as consequências sociais, políticas e culturais da Revolução Francesa. • Ficha de estudo n.º 18, questões 3 e seguintes (Caderno de atividades). • Ficha de estudo n.º 19, questões 1 a 3.1 (Caderno de atividades).			

AULAS N.ºs 8 E 9

Sugestões para motivação:

- 1.ª Projção do *PowerPoint* «As invasões napoleónicas de Portugal» (e-Manual Premium).
- 2.ª Projção de algumas imagens sobre D. João VI, D. Pedro, D. Miguel, D. Maria II.
- 3.ª Interpretação de algumas quadras populares a propósito de Junot e Loison (Manual, p. 179).

Questões orientadoras:

- Como se processou a evolução política em Portugal, na 1.ª metade do século XIX?
- Por que razão se diz que a Constituição de 1822 era bastante progressista para a época?

CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS & TEMPO
Origens da revolução liberal em Portugal – As invasões napoleónicas – Consequências das invasões – Outras razões de descontentamento A revolução liberal de 1820 – A revolta de 24 de agosto – As Cortes Constituintes – A monarquia constitucional	III.B – 2. Conhecer e compreender a evolução do sistema político em Portugal desde as Invasões Francesas até ao triunfo do liberalismo após a guerra civil III.B – 2.1 Apresentar a situação política portuguesa imediatamente antes e durante o período das Invasões Francesas, com destaque para a retirada da corte para o Rio de Janeiro e para a forte presença britânica, relacionando-as com a eclosão da Revolução de 1820. III.B – 2.2 Caracterizar o sistema político estabelecido pela Constituição de 1822.	Analisar o <i>PowerPoint</i> «As invasões napoleónicas de Portugal». Analisar a documentação escrita e iconográfica. Sintetizar por escrito a informação apresentada. Analisar o esquema com a organização do poder político na Constituição de 1822, a Proclamação lida pelo coronel Sepúlveda em 1820 e excertos da Constituição de 1822. A partir dessa análise, os alunos devem tentar responder, por escrito, à questão: • Por que razão se diz que a Constituição de 1822 era bastante progressista para a época?	e-Manual Premium. Manual (pp. 178-179). Docs. 2, 3 e 4 (Manual, p. 181). 1 bloco de 90 min

Propostas de trabalho e/ou avaliação:

- «Saber & Fazer» (Manual, pp. 179 e 181).
- Ficha de estudo n.º 19, questões 4 a 5.1 (Caderno de atividades).

AULAS N.ºs 10, 11 E 12**Sugestões para motivação:**

- 1.ª Projeção de algumas imagens sobre a independência do Brasil.
- 2.ª Interpretação de algumas quadras populares a propósito dos liberais e dos absolutistas (Manual, p. 185).

Questões orientadoras:

- Como se processou a evolução política em Portugal, na primeira metade do século XIX?
- Quais foram os acontecimentos que levaram à independência do Brasil?
- Que novos Estados se formaram na Europa do século XIX?

CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS & TEMPO
A independência do Brasil – Os anseios independentistas – As Cortes Constituintes e o Brasil – Cortes Constituintes – A declaração de independência – Movimentos autonomistas A difícil implantação do liberalismo – O regresso do absolutismo – Carta Constitucional – A guerra civil O triunfo do liberalismo em Portugal – O desmantelamento do Antigo Regime – Principal beneficiária: a burguesia – A instabilidade política – Cartistas – Vintistas	III. B – 2.3 Descrever sucintamente as causas e consequências da independência do Brasil. III. B – 2.4 Reconhecer o caráter mais conservador da Carta Constitucional de 1826. III. B – 2.5 Integrar a guerra civil de 1832-1834 no contexto da difícil implantação do liberalismo em Portugal, nomeadamente perante a reação absolutista. III. B – 2.6 Identificar na ação legislativa de Mouzinho da Silveira e Joaquim António de Aguiar medidas decisivas para o desmantelamento do Antigo Regime em Portugal.	Organizar a turma em dois grupos: a. um deles representará os interesses mais tradicionais e de alguns membros da burguesia mercantil portuguesa; b. o outro grupo representará os interesses de muitos brasileiros, que eram a favor da independência em relação a Portugal. Depois de analisarem os documentos e a rubrica «Factos e Feitos – O grito do Ipiranga», as duas partes terão de apresentar, oralmente, as razões dos interesses que defendem. Projetar imagens de D. João VI, D. Pedro, D. Miguel e D. Maria da Glória. Interpretar algumas quadras populares a propósito dos liberais e dos absolutistas. Análise do texto da Carta Constitucional, de 1826 e do esquema sobre a organização do poder político consagrado na Carta Constitucional. Análise das principais medidas de Mouzinho da Silveira. A turma permanece organizada em dois grupos distintos: a. um deles defenderá os interesses vintistas; b. outro, os interesses cartistas.	Manual (pp. 182-183). Manual (pp. 184-185). Doc. 5 (Manual, p. 185). Texto do Manual (p. 186) e documentos relacionados (p. 187).

Os novos Estados europeus – Os movimentos nacionalistas – Reunificações da Itália e da Alemanha		Relacionar o triunfo do liberalismo em Portugal com os novos Estados europeus, por meio de diversa documentação escrita e iconográfica. Análise da rubrica «Recordo o essencial».	Manual (pp. 188 e 189). Manual (p. 191). 1 bloco de 90 min + 1 tempo de 45 min
Propostas de trabalho e/ou avaliação: • «Das revoluções liberais à actualidade: a defesa dos Direitos Humanos – Relaciono o passado e o presente» (Saber & fazer +, p. 37). • Jogo: «Jogando com o tempo – A época das revoluções liberais» (Caderno de atividades). • Ficha de estudo n.º 20 (Caderno de atividades). • Preparação para a avaliação sumativa: elaboração do teste «Avalio o que aprendi» (Manual, pp. 192-193).			
Tempos de 45 min: 12			
Teste de avaliação formal Correção		Ficha de Avaliação n.º 4, da questão 5 em diante, e Ficha de Avaliação n.º 5 (Caderno de atividades). ou Ficha de Avaliação n.º 5 (Livro do professor).	1 bloco de 90 min

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS/OUTROS RECURSOS PARA O SUBDOMÍNIO «REVOLUÇÕES E ESTADOS LIBERAIS CONSERVADORES»

BELO, Filomena, e OLIVEIRA, Ana, *A Revolução Francesa*, Lisboa, Quimera, 2001.

BIARD, Michel, BOURDIN, Philippe, e MARZAGALLI, Silvia, *Révolution, consulat et empire, 1789-1815*, Paris, Belin, 2009.

BONIFÁCIO, Maria de Fátima, *A Monarquia Constitucional (1807-1910)*, Lisboa, Texto Editores, 2010.

IDEM, D. Maria II, Lisboa, Círculo de Leitores, Coleção Reis de Portugal, 2005.

HOBBSBAMM, E., *A era das revoluções – 1789-1848*, 4.ª ed., Lisboa, Presença, 1992 (ed. original de 1962). Ver sobretudo as pp.15-65.

IDEM, *Nations et nationalisme depuis 1780*, Paris, Gallimard, 1992 (ed. original de 1990). Ver sobretudo as pp. 25-63 e 131-169.

Numa obra destinada «prioritariamente aos estudantes de História que queiram dilatar os seus conhecimentos», os professores podem encontrar também, num número limitado de páginas (pouco mais de duzentas), um cuidadoso ponto da situação sobre a Revolução Francesa no seu sentido mais lato (desde o fim do Antigo Regime ao desmoronar do Império Napoleónico). O esforço interpretativo soma-se ao estabelecimento da factologia fundamental, tudo complementado com um glossário, uma seleção de notas biográficas, uma cronologia e alguns diagramas.

A historiografia, sobretudo em língua francesa, que trata este período da história de França parece inesgotável. Neste caso, é feita uma revisão da vastíssima literatura publicada e, depois de uma análise cronológica das grandes ruturas, avança-se para uma abordagem, bem sistematizada, dos principais temas da história económica, social e cultural, incluindo alguns menos tratados, como o da escravatura ou o do papel das mulheres.

Este livro reedita, com profundas alterações, a obra da autora intitulada *O século XIX português*. O 1.º e o 2.º capítulos cobrem, de forma muito esclarecedora, os acontecimentos da história política de Portugal que interessam a este subdomínio.

Num compromisso bem resolvido entre a biografia da rainha e a história do seu reinado (melhor: a história da sua época), a autora traça o retrato de uma mulher «franca, afetuosa e generosa» a quem coube viver um dos tempos mais agitados da história de Portugal, cuja factologia este livro ajuda, aliás, a compreender. Da documentação escrita a que Fátima Bonifácio recorre, a mais curiosa, e menos conhecida, é a constituída pelo conjunto de cartas a sua prima, a rainha Vitória de Inglaterra. O volume encerra com uma lista dos primeiros-ministros do reinado de D. Maria II, uma longa cronologia e várias genealogias.

Uma insubstituível obra de síntese deste grande historiador inglês sobre a Revolução Francesa, o Império Napoleónico e a eclosão dos nacionalismos (além da Revolução Industrial). Inclui em apêndice mapas, quadros e gráficos.

Tomando como território de análise a fase de explosão do nacionalismo europeu, Hobsbawm, com a sua habitual mestria nos domínios do económico e do social, procura circunscrever o fenómeno complexo e multiforme que é o próprio conceito de nacionalismo.

MATTOSO, José (dir.), *História de Portugal*, vol. V, *O liberalismo (1807-1890)*, Lisboa, Círculo de Leitores/Editorial Estampa, 1993/1995.

PEREIRA, Miriam Halpem, *Revolução, finanças, dependência externa (de 1820 à Convenção de Gramido)*, Lisboa, Sá da Costa Editora, 1979.

RÉMOND, René, *Introduction à l'histoire de notre temps – I. L'Ancien Régime et la Révolution (1750-1815)*, Paris, Seuil, 1974. Ver sobretudo as pp. 132-215.

A totalidade da obra, de que este é o primeiro de três volumes, está traduzida em português num único volume: *Introdução à história do nosso tempo. Do Antigo Regime aos nossos dias*, Lisboa, Gradiva, 1994. Interessam particularmente as pp. 19-133.

RUDÉ, George, *A Europa revolucionária (1783-1815)*, Lisboa, Presença, 1988 (ed. original de 1964).

SANTOS, Fernando Piteira, *Geografia e economia da Revolução de 1820*, 2.ª ed., Lisboa, Publicações Europa-América, 1975 (1.ª edição de 1962).

TULARD, J., FAYARD, J.-F., e FIERRO, A., *História da Revolução Francesa*, 2 vols., Lisboa, Livros do Brasil, 1989 (ed. original de 1987).

VOVELLE, Michel, *A Revolução Francesa 1789-1799*, Lisboa, Edições 70, 2007 (ed. original de 1992).

A consulta é dificultada pela organização do volume em grandes áreas temáticas (Processo político; Estruturas políticas e institucionais; Estruturas e conjunturas económicas; Estruturas e conjunturas sociais; Culturas), cada uma delas desenvolvida, por sua vez, de forma cronológica. O leitor encontrará, no entanto, uma informação abundante e segura, alicerçada nos avanços da investigação das últimas décadas, neste volume dirigido por Luís Reis Torgal e João L. Roque.

Uma boa antologia documental sobre os temas anunciados no título, com os textos acompanhados sempre de anotações e de comentários. Na introdução geral é levantada a problemática essencial sobre o período que é objeto de análise.

O título é já todo um programa de estudo, que o autor desenvolve de forma tão rigorosa quanto acessível. Contemplam-se os vários movimentos revolucionários, quer da Europa quer das Américas.

Tomando como opção de fundo a perspetiva social, o autor analisa a situação da Europa antes, durante e após a Revolução Francesa, abordando, a terminar, a eclosão nacionalista que acompanha o refluxo da maré napoleónica. Completa a obra um glossário com alguma terminologia específica do tema.

Um clássico sobre a Revolução de 1820 que, pela acessibilidade do texto e pela abundância de documentação estatística, continua a prestar um bom serviço ao professor.

Trata-se de uma autêntico manual da Revolução Francesa (dos vários produzidos na euforia das comemorações do 2.º centenário), com uma organização cronológica relativamente tradicional, solidamente factológica. O texto sobre a revolução propriamente dita é completado por uma cronologia minuciosa, por um extenso anexo sobre «O Mundo na época da Revolução» e por um dicionário de personalidades.

Publicado inicialmente em italiano, depois traduzido na maioria das línguas europeias, trata-se de um pequeno livro de divulgação sem, por isso, comprometer a qualidade e o rigor com que é apresentada e comentada a factologia básica da Revolução Francesa, onde se levantam, em seguida, alguns problemas de história das mentalidades. Uma cronologia fiável complementa a obra.

Tema/Domínio IV. A civilização industrial no século XIX Subdomínio IV.A Mundo industrializado e países de difícil industrialização Tempos de 45 min previstos: 14		AULAS N.ºs 1, 2, 3, 4 E 5	
Sugestões para motivação: 1.ª Análise do mapa «A Europa industrial no último quartel do século XIX» (Manual, p. 196). 2.ª Recordar o conteúdo do clipe de vídeo «A máquina a vapor de Watt e Boulton» (e-Manual Premium). 3.ª Três filmes: «Arquitetura do ferro»; «A Grande Exposição Industrial de Londres de 1851»; «A Revolução Industrial nos EUA (1840-1900)» (e-Manual Premium).			
Questões orientadoras: • Por que fases passou o processo de industrialização? • Onde se desenvolveu esse processo?			
CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS & TEMPO
A segunda fase da industrialização – Da idade do vapor e do carvão... Idade do vapor e do carvão – ... à invenção do caminho de ferro Idade dos caminhos de ferro – Hegemonia inglesa e novos países industrializados Arranque industrial Indústria pesada A revolução dos transportes – A idade dos caminhos de ferro – Formação dos mercados nacionais – Aceleração das trocas intercontinentais Trocas intercontinentais Mundialização da economia	IV. A civilização industrial no século XIX IV.A Mundo industrializado e países de difícil industrialização IV.A – 1. Conhecer e compreender a consolidação dos processos de industrialização IV.A – 1.1 Identificar as principais características da segunda fase da industrialização («Idade do caminho de ferro»), salientando a hegemonia inglesa e o crucial desenvolvimento dos transportes. IV.A – 1.2 Relacionar a revolução dos transportes (terrestres e marítimos) com o crescimento dos mercados nacionais e a aceleração das trocas.	Os primeiros quatro tempos deste subdomínio são organizados em formato de aula-oficina. Motivação para a aprendizagem – observação do clipe de vídeo e do filme ou filmes selecionados para a motivação. Questões prévias: 1. A Inglaterra vai tornar-se «a oficina do mundo». Porquê? 2. De que modo os caminhos de ferro contribuíram para o desenvolvimento industrial? 3. Como se aprofundou a mundialização da economia? 4. Na tua opinião, que consequências terá havido na vida quotidiana, depois da produção da eletricidade? 5. Conheces outros inventos do século XIX que tenham sido igualmente importantes? Quais? Os alunos tentam responder, individualmente e por escrito, no caderno, às questões prévias.	Materiais multimédia (e-Manual Premium).

Novos inventos, novas indústrias – Um prodigioso surto de invenções Revolução nos transportes – A idade da eletricidade e do petróleo Produção em massa – As modificações no quotidiano Industrialização dos Estados Unidos da América e do Japão – O atraso dos países extraeuropeus – O crescimento americano – O Japão: do feudalismo à era industrial	IV.A – 1.3 Identificar as principais características da terceira fase da industrialização («Idade da eletricidade e petróleo»). IV.A – 1.4 Identificar a expansão de processos de industrialização nos espaços europeus e extraeuropeus, salientando a emergência de potências como a Alemanha, os EUA ou o Japão.	Organização de trabalho em pequeno grupo ou a pares. Tarefa: Resposta, por escrito, às questões do «Saber & Fazer». Para tal é necessário: – leitura do texto do Manual; – análise dos documentos escritos e iconográficos correspondentes. À semelhança do que já foi referido para outras aulas planificadas, o professor deve, depois de explicar o tipo de trabalho a realizar e o tempo destinado à tarefa, esclarecer dúvidas e aferir o trabalho dos alunos. Depois do trabalho feito, procede-se à sua correção oral. Cada grupo ou par vai sendo solicitado para dar a resposta à questão respetiva. Todos os alunos corrigem as respostas eventualmente incorretas. Projetar o clipe de vídeo <i>O gramofone</i>. Solicitar que se responda, de novo, às questões prévias iniciais (ficha de metacognição). Verificar se houve, ou não, evolução significativa.	«Saber & Fazer», pp. 199, 201, 203 e 205; pp. 198, 200, 202 e 204; documentos das pp. 198, 199, 200, 201, 202, 203 e 205 (Manual). Clipe de vídeo (e-Manual Premium). 2 blocos de 90 min + 1 tempo de 45 min
Propostas de trabalho e/ou avaliação: • Ficha de estudo n.º 21 (Caderno de atividades).			

AULAS N.ºs 6, 7 E 8**Sugestões para motivação:**

- 1.ª Análise do esquema «A lei da oferta e da procura» (doc. 4, Manual, p. 207).
- 2.ª Interpretação do documento escrito «O capital e a indústria» (doc. 2, Manual, p. 207).

Questões orientadoras:

- Que relações se estabeleceram entre o capitalismo e a industrialização?
- Por que razão os países mais industrializados passaram a dominar os países não industrializados?

CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS & TEMPO
O capitalismo industrial e financeiro – O liberalismo económico Liberalismo económico Lei da oferta e da procura – O poder do capital financeiro Capital financeiro Sociedade Anónima Crises e expansionismo do capitalismo industrial – As crises cíclicas do capitalismo Crises de superprodução Recessão – O expansionismo industrial	IV.A – 1.5 Sublinhar a dependência das empresas em relação ao capital financeiro, relacionando-a com o desenvolvimento deste setor (capitalismo financeiro). IV.A – 1.6 Caracterizar os principais fundamentos do liberalismo económico relacionando-o com o crescimento económico verificado no século XIX. IV.A – 1.7 Reconhecer a existência de crises cíclicas de superprodução no seio da economia capitalista, especialmente na segunda metade do século XIX. IV.A – 1.8 Reconhecer como o aumento das diferenças nos níveis de desenvolvimento entre países ou regiões facilitou e potenciou o reforço das situações de dominação económica, cultural e/ou político-militar. IV.A – 1.9 Sublinhar que as colónias e os protetorados dos países industrializados se foram transformando em fornecedores de matérias-primas e consumidores de bens e serviços de elevado valor acrescentado oriundos das metrópoles.	Depois da interpretação do esquema «A lei da oferta e da procura» e dos diversos documentos escritos e iconográficos, poder-se-á passar à interpretação do esquema «O mecanismo das crises do capitalismo». Sugere-se a realização de um debate/trabalho de grupo: A turma é dividida em três grupos. a. um deles representa uma sociedade anónima; b. outro representa uma empresa que produz determinado bem; c. um terceiro representa os países não industrializados. É atribuído algum tempo para a preparação dos argumentos de defesa da situação de cada grupo, explicitando aquilo de que necessitam para se expandir economicamente. O moderador pode ser, neste caso, o professor ou um aluno que consiga colocar questões e contra-argumentar. Proceder ao registo escrito das conclusões do debate.	Doc. 4, p. 207; docs. 1, 2, 3 e 5, p. 207; doc. 1, p. 208 (Manual). 1 bloco de 90 min + 1 tempo de 45 min

Propostas de trabalho e/ou avaliação: • Respostas por escrito ao «Saber & Fazer» (Manual, pp. 207 e 209). • Ficha de estudo n.º 22 (Caderno de atividades).

AULAS N.ºs 9, 10 E 11

Sugestões para motivação:

- 1.ª Projção do filme «Arquitetura do ferro» (e-Manual Premium).
- 2.ª Projção de algumas imagens sobre vacinação, o Palácio de Cristal em Londres ou ainda pinturas de Delacroix e de Claude Monet. Em alternativa, utilizar os documentos do Manual (pp. 210 a 213).
- 3.ª Análise do *PowerPoint* «O Impressionismo» (e-Manual Premium).

Questões orientadoras:

- Quais foram os grandes avanços científicos do século XIX?
- Quais foram as principais correntes literárias e artísticas do século XIX?
- Podemos considerar a arquitetura do ferro uma consequência da industrialização?
- Como se refletiu a industrialização na evolução cultural?
- Quais foram os principais aspetos da evolução cultural no século XIX?

CONTEÚDOS & CONCEITOS

- O triunfo do cientismo
- Um século de descobertas
 - A confiança na ciência
- Cientismo**
- Positivismo**
- A expansão da escolaridade

- A arte e a literatura
- Do Romantismo ao Realismo
- Romantismo**
- Realismo**

IV.A – 2. Conhecer e compreender os principais aspetos da cultura do século XIX

IV.A – 2.1 Relacionar a industrialização com o reforço do prestígio e da capacidade de intervenção da ciência e da tecnologia e o seu impacto no quotidiano das populações.

IV.A – 2.2 Demonstrar o triunfo do «cientismo» no século XIX.

IV.A – 2.3 Caracterizar a «arquitetura do ferro» como expressão estética funcional de sociedades industrializadas e urbanizadas.

IV.A – 2.4 Indicar as principais características do Romantismo.

IV.A – 2.5 Indicar as principais características do Impressionismo.

IV.A – 2.6 Apontar as principais características do Realismo, relacionando este movimento estético com a afirmação das classes médias, com a crítica das condições de trabalho e de vida das classes populares.

METAS CURRICULARES

Projção e análise do filme *Arquitetura do ferro*.

Tentar responder à questão orientadora:

- Como se refletiu a industrialização na evolução cultural?

Para responder a esta questão, analisar documentos escritos e iconográficos.

Analisar documentos diversificados de Delacroix, de Almeida Garrett ou de Vítor Hugo.

Comparar esses documentos com outros de Émile Zola, Eça de Queirós ou Rodin.

Estabelecer de novo uma comparação com documentos de Renoir, Monet ou Henrique Pousão.

RECURSOS & TEMPO

Filme (e-Manual Premium).

Documentos do Manual (pp. 210 e 211).

Pode optar-se pelos documentos apresentados no Manual (pp. 212 e 213).

Idem; ver também «História e Património – O Museu Nacional de Soares dos Reis» (Manual, p. 222).

– Uma revolução na pintura: o Impressionismo Impressionismo – A arquitetura do ferro		Relacionar a arquitetura do ferro com o domínio da metalurgia e um novo tipo de edifícios – fazê-lo a partir de exemplos projetados do elevador de Santa Justa, do palácio de Cristal em Londres ou da torre Eiffel. Tentar responder, oralmente ou por escrito, à questão orientadora: - Podemos considerar a arquitetura do ferro uma consequência da industrialização? Tentar responder, por último, à última questão orientadora para esta aula: - Quais foram os principais aspetos da evolução cultural no século XIX?	1 bloco de 90 min + 1 tempo de 45 min
Propostas de trabalho e/ou avaliação: - Respostas ao «Saber & Fazer» (Manual, pp. 211 e 213). «Retrato de uma família burguesa do século XIX segundo Bazille – Interpreto o significado artístico e iconográfico de uma pintura», p. 35, e «A arte através da internet: o Impressionismo – Exploro um sítio da internet: Google Art Project», pp. 36-37; «Saber + sobre grandes figuras da História – Eça de Queirós», p. 41 (Saber & fazer +). - Jogo: «Caça imagens – O mundo industrializado» (Caderno de atividades). - Ficha de estudo n.º 23 (Caderno de atividades).			

AULAS N.ºs 12, 13 E 14

Sugestões para motivação:

- 1.ª Observação da gravura «A revolta da Maria da Fonte» (doc. 4, Manual, p. 215).
- 2.ª Leitura de «Factos e Feitos – A revolta da Maria da Fonte» (Manual, p. 214).

Questões orientadoras:

- Quais foram as dificuldades que Portugal enfrentou no seu processo de industrialização?
- Como superou Portugal essas dificuldades?

CONTEÚDOS & CONCEITOS

Portugal: uma modernização adiada

- Uma pesada herança política
- Os obstáculos à modernização
- A instabilidade política

A política da Regeneração

- **Regeneração**
- O incremento dos transportes
- **Rotativismo partidário**
- **Fontismo**
- A dependência face ao estrangeiro
- **Dependência económica**
- Uma industrialização tardia

A sociedade portuguesa

- da Regeneração
- As limitações da burguesia portuguesa
 - **Caciquismo**

METAS CURRICULARES

IV.A – 3. Conhecer e compreender os sucessos e bloqueios do processo português de industrialização

IV.A – 3.1 Enumerar os momentos mais marcantes da conflitualidade político-militar, no seio do liberalismo português, verificada de 1834 a 1850/1851.

IV.A – 3.2 Referir os obstáculos à modernização portuguesa na primeira metade do século XIX.

IV.A – 3.3 Relacionar a estabilidade política obtida em meados do século XIX com as tentativas de modernização económica durante a Regeneração.

IV.A – 3.4 Relacionar as prioridades do Fontismo com o aumento da dívida pública e com a dependência financeira face ao estrangeiro.

IV.A – 3.5 Avaliar os resultados da Regeneração ao nível económico, demográfico e social.

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Analisar o texto do Manual e o Friso cronológico.

Elaborar, a pares, o que é solicitado no «Saber & Fazer»: uma tabela cronológica em que se assinalem os principais acontecimentos políticos que se deram em Portugal, entre 1810 e 1851.

Análise dos documentos «O atraso da agricultura» e «Empréstimos e impostos» e do texto do Manual sobre as heranças políticas, os obstáculos à modernização, a dependência face ao estrangeiro e o aumento da dívida externa.

Interpretação do esquema «O programa do Fontismo» e do documento «Evolução dos caminhos de ferro em Portugal». Leitura de «Nesse tempo... A primeira viagem de comboio em Portugal».

RECURSOS & TEMPO

P. 214 e Friso cronológico (Manual).
Manual (p. 215).

Doc. 3, p. 215;
doc. 5, p. 217; texto das pp. 214 e 216 (Manual).

Docs. 2 e 6, p. 217, texto das pp. 218-219 (Manual).

– A ruína dos pequenos agricultores – A formação do operariado		Sintetizar, por escrito, as principais dificuldades que Portugal enfrentou no seu processo de industrialização, respondendo a uma das questões orientadoras. Tentar também compreender como tentou Portugal superar essas dificuldades (segunda questão orientadora). Tentar caracterizar a sociedade portuguesa da Regeneração, a partir de diversos documentos escritos e iconográficos. Análise da rubrica «Recordo o essencial».	Documentos das pp. 220 e 221 (Manual). Manual (p. 223). 1 bloco de 90 min + 1 tempo 45 min
Propostas de trabalho e/ou avaliação: • Jogo interativo: «A ascensão de um burguês em Portugal no século XIX» (www.raizeditora.pt). • Ficha de estudo n.º 24 (Caderno de atividades). • Em casa, preparação para a avaliação sumativa: elaboração do teste «Avalio o que aprendi», pp. 224-225 (Manual).			
Teste de avaliação formal Correção		Ficha de avaliação n.º 6 (Caderno de atividades). ou Ficha de avaliação n.º 6 (Livro do professor).	Tempos de 45 min: 14 1 bloco de 90 min

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS/OUTROS RECURSOS PARA O SUBDOMÍNIO «MUNDO INDUSTRIALIZADO E PAÍSES DE DIFÍCIL INDUSTRIALIZAÇÃO»

ANTOINE, Annie, e MICHON, Cédric (dir.), *Les sociétés au XVIII^e siècle*, Rennes, Presses Universitaires, 2006.

BONIFÁCIO, M. de Fátima, *A Monarquia Constitucional*, Lisboa, Texto editores, 2010.

IDEM, *História da guerra civil da Patuleia. 1846-47*, Lisboa, Editorial Estampa, 1993.

CHÂTELET, A., GROSlier, B. Ph., *História da Arte*, Larousse/Círculo de Leitores, 1990 (ed. orig., 1985). Ver vol. II, pp. 457-490.

FRANÇA, José Augusto, *A Arte em Portugal no século XIX*, Lisboa, Livraria Bertrand, 1966.

FRANCASTEL, Pierre, *Peinture et société*, Paris, Éditions Denoel, 1978. Ver sobretudo cap. 2.

GORDON, Scott, *Controlling the State – Constitutionalism from ancient Athens to today*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 2002.

Ao longo de 18 capítulos, outros tantos especialistas convidados traçam um quadro comparativo sobre as sociedades europeias no século XVII, focando sobretudo a atenção nos casos da Inglaterra, da Espanha e da França, de forma a detetar ritmos e especificidades nesse século de profundas mudanças. Uma obra de referência, atenta aos contributos mais recentes da investigação histórica para este período.

Uma magnífica síntese da evolução política portuguesa no século XIX, marcada por uma extraordinária vivacidade narrativa e por uma visão interpretativa original do «revolucionarismo» endémico da época.

Uma minuciosa análise da Guerra Civil e do jogo das forças políticas em presença, convidando-nos a revalorizar o peso dos acontecimentos e dos indivíduos na evolução histórica. Uma ótica política que não submerge, antes clarifica a verdadeira dimensão dos vetores sociais.

Uma clara e atualizada visão geral da evolução da arte. Relativamente ao século XIX, merecem essencialmente atenção as ruturas essenciais que ocorreram nas últimas décadas. Documentação criteriosamente selecionada e com apresentação gráfica de boa qualidade.

Além da extensa informação que integram os dois volumes que compõem a obra, o destaque vai para a leitura do fenómeno artístico enquadrado na cultura em geral, tendo em conta as próprias condições sociais em que se gera.

Uma obra sem dúvida complexa e especializada mas de consulta imprescindível se o professor quiser compreender o significado das formas artísticas e, particularmente, a relação que se estabelece entre os códigos sociais de sensibilidade e de atitudes e a construção do espaço plástico.

Os dois primeiros capítulos da obra discutem, num plano eminentemente teórico, as questões do constitucionalismo e da soberania, analisando a forma como são impostos limites ao poder pessoal e absoluto. Os capítulos seguintes desenvolvem sete exemplos históricos, de que nos interessam aqui os referentes à Holanda (pp. 166-220) e à Inglaterra (pp. 223-283).

HOBBSAWM, E. J., *A era do capital, 1848-1875*, Lisboa, Editorial Presença, 1988 (ed. orig., 1975). Ver sobretudo as pp. 47-91 e 229-419.

JUSTINO, David, *A formação do espaço económico nacional, 1810-1913*, Lisboa, Veja, s/d. Ver especialmente os capítulos 7 e 9-11.

KEMP, Tom, *A Revolução Industrial*, Lisboa, Edições 70, 1985 (ed. orig., 1969).

LANDES, David, *L'Europe technicienne. Révolution technique et libre essor industrielle en Europe occidentale de 1750 à nos jours*, Paris Edit. Gallimard, 1975 (ed. orig., The Prometheus unbound, 1969).

MARQUES, A. H. de Oliveira, e DIAS, João José Alves, *Atlas histórico de Portugal e do Ultramar português*, Lisboa, Universidade Nova, Centro de Estudos Históricos, 2003.

MATTOSO, José (dir.) *História de Portugal, vol. IV, O Antigo Regime*, Lisboa, Círculo de Leitores/Editorial Estampa, 1992/1994.

IDEM, Ibidem, vol. V, *O liberalismo*, Lisboa, Círculo de Leitores/Editorial Estampa, 1992/1994. Ver sobretudo as pp. 107-130 e 315-692.

MECHOULAN, Henry (dir.), *Amsterdam, XVII^e siècle: Marchands et philosophes – Les bénéfices de la tolerance*, Paris, Autrement, 1998.

Com a inteligência e a vivacidade crítica que caracterizam o autor, cruzam-se nesta obra diversos planos de análise – o político, o económico, o social, o das mentalidades – para nos dar da sociedade burguesa, no tempo da afirmação do capitalismo industrial e financeiro, uma perspetiva rica, multifacetada e dinâmica. Uma obra estimulante, particularmente adequada à ótica do programa.

Será importante que o professor não desanime perante a densidade de informação e o aparato teórico e metodológico desta tese, porque ela lhe pode oferecer, além de uma profusão de dados quantitativos, uma perspetiva renovada sobre a evolução do mercado português, nas suas limitações, assimetrias e complementaridades regionais, problemática que se situa hoje como eixo fundamental de qualquer visão interpretativa global da economia portuguesa da época.

Apesar do seu grau de generalidade, este livro acessível e muito divulgado oferece alguns motivos de interesse, nomeadamente por comparar as condições sociais e políticas do arranque industrial nas grandes potências e em alguns países periféricos da Europa.

Uma obra original, que privilegia, como já se referiu, a dinâmica tecnológica e a mudança social, entendidas na perspetiva da libertação do homem. Alia a um estudo quase exaustivo do processo de transformações técnicas uma análise penetrante dos fenómenos socioeconómicos, pondo em causa algumas das suas interpretações tradicionais.

Obra fundamental, como já foi destacado. A sua consulta continua a ser de grande interesse.

Dirigido por António M. Hespanha, este volume oferece-nos uma síntese atualizada sobre o regime absolutista e a sociedade de ordens em Portugal.

Uma síntese atualizada, com a coordenação de L. R. Torgal e J. L. Roque, sobre o século XIX em Portugal. Ao contrário do que se verifica noutros volumes da obra, encontra-se aqui uma abordagem da factologia política e ainda da evolução económica, social e cultural da época.

Especialistas em diferentes áreas, tendo em comum o discurso acessível e sugestivo, procuram mostrar-nos como um porto modesto, quase desconhecido na Europa de 1580, se torna em poucas décadas o «armazém do mundo» e um animado centro de cultura.

MÓNICA, Maria Filomena, *Fontes Pereira de Melo*, Porto, Ed. Afrontamento, 1999.

MORE, Charles, *Understanding the industrial revolution*, Londres/Nova Iorque, Routledge, 2005. Ver sobretudo pp. 135-226.

ORMROD, David, *The rise of commercial empires: England and the Netherlands in the age of mercantilism, 1650-1770*, Cambridge, Reino Unido/Nova Iorque, Cambridge University Press, 2008.

REIS, Jaime, *O atraso económico português. 1850-1930*, Lisboa, IN.CM, 1993.

SERRÃO, J., e MARQUES, A. H. de Oliveira (dir.), *Nova História de Portugal*, vol. X, *Portugal e a Regeneração (1851-1900)*, (coord. Fernando de Sousa e A. H. de Oliveira Marques), Lisboa, Edit. Presença, 2003.

VERLEY, Patrick, *La Révolution Industrielle, 1760-1870*, Paris, MA Editions, 1985.

Através da biografia do político, da sua ação e dos bloqueios que enfrentou, a autora faz-nos perceber uma sociedade em mudança. Uma visão positiva, que contraria certos estereótipos que têm presidido à avaliação do homem e da sua época.

Excelente síntese, apresentada de uma forma acessível, das sucessivas interpretações da Revolução Industrial, criticadas à luz das mais recentes teorias do crescimento económico. Além disso, o autor tem sempre presentes as consequências sociais de todo o processo, no contexto das mudanças económicas estudadas.

David Ormrod, um reconhecido especialista em história económica e social da Época Moderna, neste seu estudo publicado na prestigiada coleção *Cambridge Studies in Modern Economic History*, analisa (com uma erudição que por vezes pode parecer excessiva) as transformações que se deram no comércio mundial ao longo dos séculos XVII e XVIII. Em seu entender, as condições naturais e a ativa intervenção do Estado foram fatores fundamentais para o protagonismo que Amesterdão e Londres vão ter na economia mundial.

Apoiado na linguagem dos números, este especialista de história quantitativa propõe-nos, nesta coletânea de ensaios, uma profunda revisão das perspetivas tradicionais sobre a industrialização portuguesa e a eterna questão do nosso atraso económico. Numerosos quadros estatísticos, excertos de documentos da época e abundantes referências bibliográficas, todos eles de grande utilidade.

Uma vasta panorâmica que, sem ignorar as flutuações da conjuntura, se situa essencialmente na análise estrutural dos diferentes setores – da demografia à economia, da sociedade às instituições políticas e administrativas, da sociedade à cultura. Beneficiando de um discurso rigoroso e conciso, consegue combinar uma informação rica e variada ao nível da factologia com o constante equacionamento de ideias e de hipóteses interpretativas

Obra fundamental para o esclarecimento de dúvidas e o levantamento de informação essencial, já referenciada.

Tema/Domínio**IV. A civilização industrial no século XIX****Subdomínio**

IV.B Burgueses e proletários, classes médias e camponeses

Tempos de 45 min previstos: 6**AULAS Nº 1 E 2****Sugestões para motivação:**

- 1.ª Análise do mapa «Os países industrializados à conquista do mundo, c. 1890» (Manual, p. 226).
- 2.ª Visualizar ou recordar o filme «A Revolução Industrial nos EUA (1840-1900)» (e-Manual Premium).

Questões orientadoras:

- Quais foram os motivos pelos quais muitas pessoas se dirigiam para as cidades?
- Como acolher na cidade tantas pessoas de uma forma adequada?
- Que serviços e equipamentos foram criados?
- Como se distinguiram os bairros burgueses dos bairros dos operários?

CONTEÚDOS & CONCEITOS

Revolução demográfica e movimentos migratórios

- A explosão populacional
- **Explosão demográfica**
- A atração das cidades...
- **Exodo rural**
- ... e dos novos mundos

METAS CURRICULARES**IV.B Burgueses e proletários, classes médias e camponeses****IV.B – 1. Conhecer e compreender a evolução demográfica e urbana no século XIX**

IV.B – 1.1 Explicar as condições que conduziram a uma explosão demográfica nos países industrializados.

IV.B – 1.2 Relacionar esse impressionante crescimento demográfico e as transformações na economia com processos de intensificação de êxodo rural e de emigração.

IV.B – 1.3 Reconhecer que, exceção feita à Grã-Bretanha, no século XIX, a generalidade dos países que se industrializaram manteve percentagens muito significativas de população rural, apesar do crescimento do operariado.

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Analisar gráficos.

Relacionar a informação contida nesses gráficos com a chegada de emigrantes a Nova Iorque e com uma família de camponeses na miséria.

Comparar a informação contida nesses documentos com a fotografia de um bairro popular em Nova Iorque.

Projetar outras imagens que se possuam de Nova Iorque no início do século ou pequenos excertos de alguns filmes.

Responder, por escrito e a pares ou em pequeno grupo, às questões orientadoras:

1. Quais foram os motivos pelos quais muitas pessoas se dirigiam para as cidades?
2. Como acolher na cidade tantas pessoas de uma forma adequada?
3. Que serviços e equipamentos foram criados?
4. Como se distinguiram os bairros burgueses dos bairros dos operários?

RECURSOS & TEMPO

Docs. 1 e 2, p. 228, e doc. 5, p. 229; docs. 3 e 4, p. 229 (Manual).
Doc. 3, p. 231 (Manual).

Manual (pp. 228 e 230).

O crescimento urbano

- A nova paisagem urbana
- Os progressos do urbanismo

Urbanismo

IV.B – 1.4 Sublinhar o crescimento das cidades e da população urbana.
 IV.B – 1.5 Relacionar o crescimento das cidades e da população urbana com as transformações demográficas e económicas do século XIX.
 IV.B – 1.6 Referir processos de transformação do espaço urbano, sublinhando a crescente importância do urbanismo neste contexto.

Corrigir as respostas dadas

1 bloco de 90 min

Propostas de trabalho e/ou avaliação:

- Respostas ao «Saber & Fazer» (Manual, pp. 229 e 231).
- Ficha de estudo n.º 25 (Caderno de atividades).

AULAS N.ºs 3, 4, 5 E 6**Sugestões para motivação:**

- 1.ª Clípe de vídeo «Londres vitoriana» (e-Manual Premium).
- 2.ª Interpretação do documento escrito «A miséria familiar», excerto de *Germinál*, Émile Zola (doc. 5, Manual, p. 235).

Questão orientadora:

- Que transformações sociais se deram nos países industrializados?

CONTEÚDOS & CONCEITOS

A sociedade burguesa

- A burguesia triunfante
- A expansão das classes médias

Classes Médias

A situação do operariado

- O processo de proletarianização
- Proletariado**
- «Viver para eles é não morrer»

METAS CURRICULARES

IV.B – 2. Conhecer e compreender o processo de afirmação da burguesia e crescimento das classes médias

IV.B – 2.1 Descrever as características fundamentais da burguesia (comercial e financeira, industrial e agrícola) no século XIX.

IV.B – 2.2 Identificar os processos de fusão entre a burguesia emergente e parcelas significativas das elites tradicionais.

IV.B – 2.3 Descrever o processo de ampliação, melhoria da qualificação e reforço da qualidade de vida/autonomia de profissionais liberais, funcionários públicos e funcionários do setor privado.

IV.B – 2.4 Caracterizar os comportamentos das classes médias como sendo tendencialmente mais próximos dos da burguesia do que dos das classes populares.

IV.B – 3. Conhecer e compreender a evolução do operariado

IV.B – 3.1 Descrever os processos de proletarianização dos artesãos e dos trabalhadores das grandes manufaturas fruto da introdução das máquinas, da revogação da regulamentação corporativa e do aumento da concorrência por parte de trabalhadores recém-chegados das zonas rurais ou de outros países.

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Depois da análise dos diversos documentos iconográficos e escritos e, também, de «Factos e Feitos – O que era afinal um burguês?», sugere-se a realização de um debate/trabalho de grupo, dividindo os alunos da turma em três partes, representando três grupos sociais distintos:

1. Elementos da burguesia
2. Elementos da classe média
3. Elementos do proletariado

Cada grupo tem de reunir informações sobre vários aspetos, a propósito do grupo social que o seu grupo representar:

- quais são os seus meios de sobrevivência;
- em que parte da cidade vivem;
- que tipo de casas habitam;
- como vestem;
- que tipo de preocupações tem no seu dia a dia.

É atribuído algum tempo para a preparação das respostas e colocam-se os grupos em confronto, relativamente a cada um dos itens analisados. O moderador pode ser, neste caso, o professor.

Proceder ao registo escrito das conclusões, fazendo uma tabela comparativa dos três grupos sociais.

RECURSOS & TEMPO

«Factos e Feitos», p. 232; documentos das pp. 233 a 235 (Manual).

A luta do operariado - Os primeiros sindicatos Sindicalismo Greve Lock-out - As doutrinas socialistas Socialismo Marxismo Luta de classes Comunismo - Conquistas do movimento sindical	IV.B – 3.2 Descrever as condições-tipo de vida do operariado no século XIX. IV.B – 3.3 Relacionar liberalismo económico e as crises do capitalismo com os baixos salários e a precariedade das condições de emprego. IV.B – 3.4 Relacionar as condições de vida e de trabalho do proletariado com o surgimento de sindicatos e de formas de luta organizadas. IV.B – 3.5 Enumerar conquistas do movimento sindical. IV.B – 3.6 Relacionar as condições de vida e de trabalho do proletariado com o surgimento das doutrinas socialistas. IV.B – 3.7 Caracterizar sucintamente as propostas das doutrinas socialistas.	Estabelecer uma relação entre as conclusões retiradas sobre o modo de vida dos elementos do proletariado e o surgimento dos sindicatos, das doutrinas socialistas e do comunismo. Analisar os documentos escritos e iconográficos e a rubrica «Factos e Feitos – A Comuna de Paris». Concluir com uma síntese das conquistas do movimento sindical. Análise da rubrica «Recordo o essencial».	Documentos das pp. 236 e 237 (Manual); «Factos e Feitos», p. 236 (Manual). Manual (p. 238). 2 blocos de 90 min
Propostas de trabalho e/ou avaliação: - Respostas ao «Saber & Fazer» (Manual, pp. 235 e 237) ou resposta por escrito às duas questões orientadoras previstas para estas quatro aulas planificadas. - Ficha de estudo n.º 26 (Caderno de atividades). - Em casa, preparação para a avaliação sumativa: elaboração do teste «Avalio o que aprendi» (Manual, pp. 239-240).			Tempos de 45 min: 6
Teste de avaliação formal Correção		Ficha de avaliação n.º 6 (Caderno de atividades). ou Ficha de avaliação n.º 6 (Livro do professor).	1 bloco de 90 min

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS/OUTROS RECURSOS PARA O SUBDOMÍNIO «BURGUESES E PROLETÁRIOS, CLASSES MÉDIAS E CAMPONESES»

ALMEIDA, Pedro Tavares de, *A Construção do Estado Liberal. Elite Política e Burocracia na "Regeneração" (1851-1890)*, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 1995.

ARIÈS, Ph., DUBY, G., *História da vida privada, vol. 4, Da Revolução à Grande Guerra*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1990 (ed. orig., 1982).

GUERRA, M. Luísa, *Textos de História de Portugal. Século XIX*, Lisboa, Empresa Literária Fluminense, 1979.

HOBBSBWM, E. J., *A era do capital, 1848-1875*, Lisboa, Editorial Presença, 1988 (ed. orig., 1975). Ver sobretudo as pp. 47-91 e 229-419.

LANDES, David, *L'Europe technicienne. Révolution technique et libre essor industrielle en Europe occidentale de 1750 à nos jours*, Paris Edit. Gallimard, 1975 (ed. orig., The Prometheus unbound, 1969).

LÉON, Pierre (dir.), *História económica e social do mundo, vol. IV, A dominação do capitalismo*, Lisboa, Sá da Costa Editora, 1982 (ed. orig., 1978). Ver sobretudo pp. 3 a 366.

MATTOSO, José (dir.), *História de Portugal, vol. V, O liberalismo*, Lisboa, Círculo de Leitores/Editorial Estampa, 1992/1994. Ver sobretudo as pp. 107-130 e 315-692.

Trabalho verdadeiramente inovador, em que a investigação histórica se enriquece à luz dos conceitos da sociologia política, apresenta-se como uma perspetiva incontornável para a compreensão da sociedade emergente na segunda metade do século XIX.

Uma obra monumental onde nem sempre o equilíbrio é a característica dominante. Este volume, porém, é sem dúvida um dos mais interessantes, oferecendo uma análise minuciosa dos comportamentos, inteligente, sugestiva e profusamente documentada, que permite obter uma perceção viva da sociedade burguesa e dos seus contrastes.

Uma coletânea de textos da época, sobretudo literários, que mais do que um precioso recurso didático constitui uma abordagem viva da sociedade portuguesa do século XIX, nos seus mais diversos aspetos. De muito fácil consulta, graças à organização dos textos por assuntos e a um minucioso índice analítico que orienta o leitor.

Com a inteligência e a vivacidade crítica que caracterizam o autor, cruzam-se nesta obra diversos planos de análise – o político, o económico, o social, o das mentalidades – para nos dar da sociedade burguesa, no tempo da afirmação do capitalismo industrial e financeiro, uma perspetiva rica, multifacetada e dinâmica. Uma obra estimulante, particularmente adequada à ótica do programa.

Uma obra original, que privilegia, como já se referiu, a dinâmica tecnológica e a mudança social, entendidas na perspetiva da libertação do homem. Alia a um estudo quase exaustivo do processo de transformações técnicas uma análise penetrante dos fenómenos socioeconómicos, pondo em causa algumas das suas interpretações tradicionais.

Inútil destacar mais uma vez o interesse desta síntese, onde o professor encontra o desenvolvimento essencial da temática focada nesta unidade do programa.

Uma síntese atualizada, com a coordenação de L. R. Torgal e J. L. Roque, sobre o século XIX em Portugal. Ao contrário do que se verifica noutros volumes da obra, encontra-se aqui uma abordagem da factologia política e ainda da evolução económica, social e cultural da época.

OLIVEIRA, César, *O socialismo em Portugal, 1850-1900*, Porto, Afrontamento, 1973.
Ver sobretudo pp. 109-204.

WINOCK, Michel, *Le socialisme en France et en Europe, XIX^e-XX^e siècle*, Seuil, Col. Points Histoire, 1992.

Sem apresentar um tratamento sistemático do tema, contém informação útil a respeito da penetração do ideário socialista em Portugal e das primeiras formas organizativas do movimento operário, completada por uma pequena e interessante coletânea de documentos e outros anexos.

Uma boa síntese, hoje quase um clássico, sobre a história do(s) socialismo(s) no continente europeu. O historiador francês (e grande divulgador) Michel Winock encontra cinco fontes nas origens do socialismo: o imaginário utópico; uma filosofia da história (em que o milenarismo se cruza com a herança revolucionária após 1789); uma crítica da economia política; uma base política (a aspiração democrática) e uma base social (o proletariado industrial).

IV Avaliações

As fichas aqui incluídas podem servir para o professor preparar as avaliações sumativas, se assim o desejar. Foram organizadas a partir da planificação anual apresentada e do número de semanas letivas que tem, habitualmente, cada um dos três períodos escolares. Assim, se a primeira ficha de avaliação inclui os conteúdos científicos do subdomínio «O expansionismo europeu», as restantes incluem conteúdos de diferentes subdomínios, em função do número de aulas planificadas.

Todas estas fichas de avaliação foram elaboradas para poderem realizar-se em 90 minutos. No entanto, o professor poderá selecionar as questões que considerar mais pertinentes e adequadas ao trabalho que realizou, diminuindo o seu número de modo a utilizar apenas 45 minutos, se for esse o seu objetivo.

Embora tendo o mesmo número identificativo, estas fichas são distintas das Fichas de avaliação que se incluem no *Caderno de atividades*, destinadas ao aluno.

Incluiu-se, também, uma Ficha de diagnóstico que, em princípio, poderá realizar-se num tempo de 45 minutos.

1. Ficha de diagnóstico

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____ Ano letivo: ____/____

Agrupamento/Escola: _____

FICHA DE DIAGNÓSTICO

Pretende-se:

- Localizar oceanos, continentes e civilizações (noção de espaço).
- Identificar várias épocas históricas (noção de tempo).
- Interpretar fontes escritas e iconográficas.

1. Localizar no espaço



1.1 Assinala no mapa-mundo:

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| A – Oceano Atlântico | F – Continente africano |
| B – Oceano Pacífico | G – Continente asiático |
| C – Oceano Índico | H – Continente americano |
| D – Mar Mediterrâneo | I – Continente europeu |
| E – Península Ibérica | J – Oceânia |

1.2 Pinta de verde o território em que se desenvolveu a civilização egípcia.

1.3 Assinala, a tracejado, a extensão máxima aproximada do Império Romano, em 117 d. C.

2. Situar no tempo

2.1 Ordena cronologicamente os acontecimentos, do mais antigo (n.º 1) ao mais recente (n.º 8).

_____ A Península Ibérica foi romanizada.

_____ Os Fenícios, povo de comerciantes e marinheiros, começaram a utilizar o alfabeto.

_____ Apareceram as primeiras civilizações, as civilizações dos grandes rios.

_____ Na sociedade feudal, as relações de dependência entre os grandes senhores passaram a estabelecer-se através do contrato de vassalagem.

_____ O *Homo ergaster/erectus* inventou a técnica da lascagem da pedra.

_____ Atenas foi o primeiro Estado a instituir a democracia.

_____ O Homem inventou a agricultura.

_____ Os Egípcios obedeciam ao poder sacralizado e absoluto do faraó.

2.2 Repara no conjunto de imagens e no conjunto de legendas. Selecciona a legenda correta para cada imagem.

Legendas:

Idade Média

Civilização romana

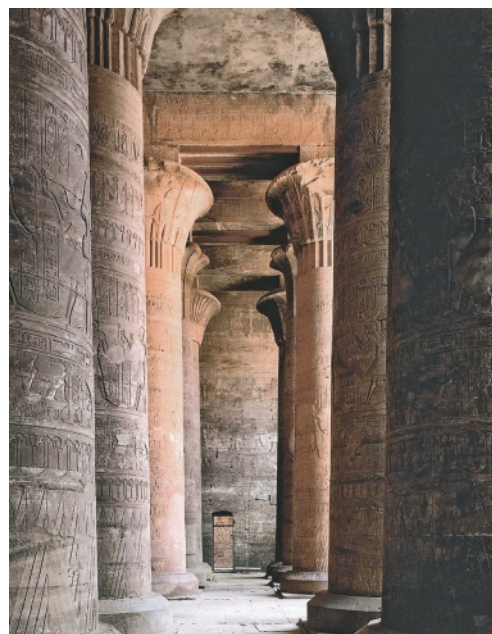
Civilização grega

Civilização egípcia

Período neolítico



N.º _____



N.º _____



N.º _____



N.º _____



N.º _____

2.3 Numera as imagens de um a cinco, da época mais antiga para a mais recente.

3 Interpretar fontes escritas e iconográficas

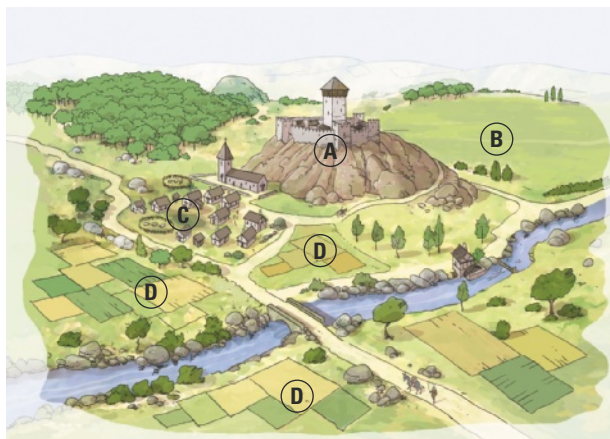
Doc. 1

A abadia de Saint-Vanne de Verdun possui em Laumsfeld três grandes extensões de terra de cultivo, um grande prado que dá quarenta carros de feno e um bosque onde se podem apascentar cem porcos. Há nesse domínio doze mansos cujo rendimento é o que se segue. Cada manso deve dar, pela Páscoa, uma galinha e quinze ovos, em maio, seis dinheiros, em julho, dez dinheiros e, no dia de S. Martinho, doze dinheiros.

Todos os homens sujeitos ao poder da abadia devem dois dias de corveia no prado, devem carregar três carros de feno e transportá-lo até ao estábulo e devem um outro dia de trabalho em qualquer época do ano, desde que avisados de véspera. Devem ainda dois dias de trabalho com os seus animais de tiro¹ e, se os não tiverem, dois dias de trabalho com a enxada.

Documentos da Abadia de Saint-Vanne de Verdun. Século XI

¹ Animais de tiro: animais que puxavam um carro ou uma charrua.



Doc. 2



Doc. 3 O trabalho da ceifa. Iluminura do século XV.

3.1 Que nome se dá a uma propriedade com as características apresentadas nos **documentos 1 e 2**?

3.2 No **documento 2**, a que letras correspondem mansos e reserva?

Mansos: _____ Reserva: _____

3.3 Explica o que são mansos e o que é reserva.

3.4 A que grupo social pertencem as personagens que aparecem no **documento 3**?

3.5 Relativamente ao **documento 1**, descreve as obrigações que os camponeses tinham para com a abadia, distinguindo:

a. obrigações em dinheiro _____

b. obrigações em géneros _____

c. corveias _____

2. Fichas de avaliação

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____ Ano letivo: ____/____

Agrupamento/Escola: _____

FICHA DE AVALIAÇÃO 1

I. Expansão e mudança nos séculos XV e XVI

I.A O expansionismo europeu

1. Depois de analisares o documento seguinte (**doc. A**), responde às perguntas formuladas.

Doc. A

São os Portugueses peritos na arte de navegar, o que não admira pois tanto mar percorrem que passam muitas vezes cinco e seis meses sem ver mais que céu e mar, lutando com os ventos e com as vagas. São tão entendidos na navegação que sabem o caminho a seguir guiando-se apenas pelos astros: de dia o Sol e de noite a Estrela Polar. Por eles conhecem o caminho percorrido e se se aproximam ou afastam do sítio onde pretendem ir. É coisa de admirar que, com um instrumento redondo do tamanho da palma da mão, se consiga medir toda a curvatura do céu.

Pedro de Medina,

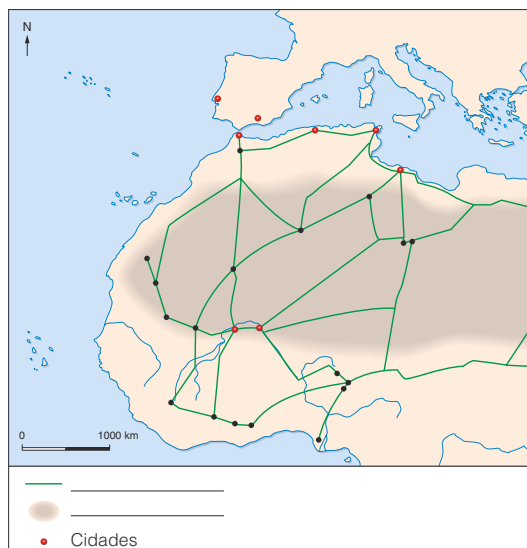
Libro de las grandezas e cosas memorables de España. 1578

- 1.1 Quais são as capacidades que o autor do **documento A** mais admira nos navegadores portugueses?

- 1.2 Identifica o instrumento referido no último parágrafo.

- 1.3 Quem tinha divulgado esse instrumento em Portugal?

- 1.4 Como se chama o tipo de navegação a que o **documento A** se refere?



Doc. B

2. Observa atentamente o mapa (**doc. B**).

2.1 Localiza e escreve nos lugares respetivos:

- Oceano Atlântico
- Mar Mediterrâneo
- Península Ibérica
- Estreito de Gibraltar
- Ceuta
- Lisboa

2.2 A partir dos dados apresentados no mapa, justifica a importância económica e estratégica da cidade de Ceuta.

3. Depois de leres com atenção os dois documentos seguintes (**docs. C e D**), responde às perguntas formuladas.

Doc. C

Eu, infante D. Henrique, duque de Viseu e senhor da Covilhã, faço saber a vós, João Gonçalves Zarco, meu cavaleiro e capitão por mim na minha ilha da Madeira e a outro qualquer a quem este contrato for mostrado, que eu contratei com Diogo de Teive, meu escudeiro, que ele mande aí fazer um engenho de água¹ para nele se fazer açúcar.

E que de todo o açúcar que nele fizer me dê a terça parte [...]. Albufeira, 5 de dezembro de 1452.

In Silva Marques, *Descobrimentos Portugueses*. 1956

¹ Moinho movido a água onde se esmagava a cana-de-açúcar.

Doc. D

O senhor infante D. Henrique tinha sempre uma quarta parte de todos os escravos que traziam [da costa de África]. Quando passámos o rio de S. Domingos [...] vieram os naturais da terra nas suas embarcações e trouxeram-nos as suas mercadorias: [...] dentes de elefante e uma porção de malagueta em grão. E aí recebi uma certa quantidade de ouro, em troca das nossas mercadorias, a saber: pano, argolas de cobre, etc.

Diogo Gomes, *Relação do Descobrimento da Guiné*. Século XV

3.1 Esclarece qual foi o papel do infante D. Henrique no início da expansão portuguesa.

3.2 Explica a importância que teve na economia da Madeira a produção a que o **documento C** se refere.

3.3 A partir dos dados do **documento D**, justifica o interesse dos Portugueses pelas viagens de exploração na costa africana.

4. Depois de leres o **documento E**, responde às questões seguintes.

Doc. E

El-rei D. João II, porque já em vida d'el-rei D. Afonso V, seu pai, tinha a seu cargo o negócio da Guiné¹, sabia como daí vinham ouro, marfim, escravos e outras coisas que enriqueciam o seu reino. [Por outro lado], cada ano se descobriam novas terras e povos, pelo que a esperança do descobrimento da Índia por estes mares cada vez se acendia mais nele.

João de Barros, *Ásia*. 1552

¹ Designação que se dava a toda a costa africana até então explorada.

4.1 Segundo o **documento E**, qual era o objetivo fundamental da política expansionista de D. João II (doc. F)?

4.2 As riquezas a que o **documento E** se refere podem ter tido alguma influência na concretização desse objetivo? Porquê?



Doc. F D. João II.

5. Lê o **documento G** e responde.

Doc. G

O rei de Portugal, D. Manuel I, escreve aos reis de Castela:

Muito altos, muito excelentes príncipes e muito poderosos senhores. Sabem Vossas Altezas como, há mais de dois anos, tínhamos mandado Vasco da Gama [...] com quatro navios a descobrir pelo oceano fora. Pelos mesmos descobridores que agora a esta cidade [de Lisboa] chegaram, soubemos que acharam e descobriram a Índia e outros reinos, e entraram e navegaram no mar dela, em que acharam grandes cidades de grandes e ricos edifícios, nas quais se faz o comércio de especiarias e pedrarias. Trouxeram já estes descobridores grande quantidade de canela, cravo, gengibre, noz-moscada e pimenta e muita pedraria fina [...]. E como sabemos que Vossas Altezas disto hão de receber grande prazer e contentamento, tivémos por bem dar-lhes disso notícia. [...] Lisboa, 12 de julho de 1499.

Arquivos Nacionais/Torre do Tombo. Coleção S. Vicente

5.1 Na sua carta, D. Manuel I diz que os reis de Castela iriam «receber grande prazer e contentamento» com a notícia que ele lhes transmitia. Achas que o rei português estava a ser sincero? Explica porquê.

6. Observa a imagem (**doc. H**) e responde às questões seguintes.



Doc. H A fortaleza da Mina num mapa do século XVI.

6.1 Onde se situava a fortaleza da Mina? Com que objetivo foi construída?

6.2 Como se chamavam esse e outros pontos de apoio que os Portugueses estabeleceram em locais escolhidos do litoral africano e asiático?

7. Compara a colonização portuguesa no Brasil e no Oriente asiático, preenchendo com **X** os espaços adequados:

CARACTERÍSTICAS DA COLONIZAÇÃO PORTUGUESA	ORIENTE	BRASIL
Foram conquistados apenas portos na zona costeira.		
Os Portugueses aproveitaram a rede comercial já existente.		
O território começou por ser dividido em capitanias.		
Antes da chegada dos Portugueses o território era muito pouco povoado.		
Apoiava-se numa vasta rede de feitorias.		
O Cristianismo encontrou a resistência de religiões antigas e bem organizadas.		
De início os Portugueses não se interessaram muito pelo território.		
Antes da colonização havia poucas mercadorias para comerciar.		
A concorrência dos Franceses e Espanhóis apressou a colonização.		
Era mais um domínio comercial do que territorial.		
Os escravos africanos foram um elemento fundamental na colonização.		

8. Tendo em atenção o **documento I**, responde às questões seguintes.

Doc. I

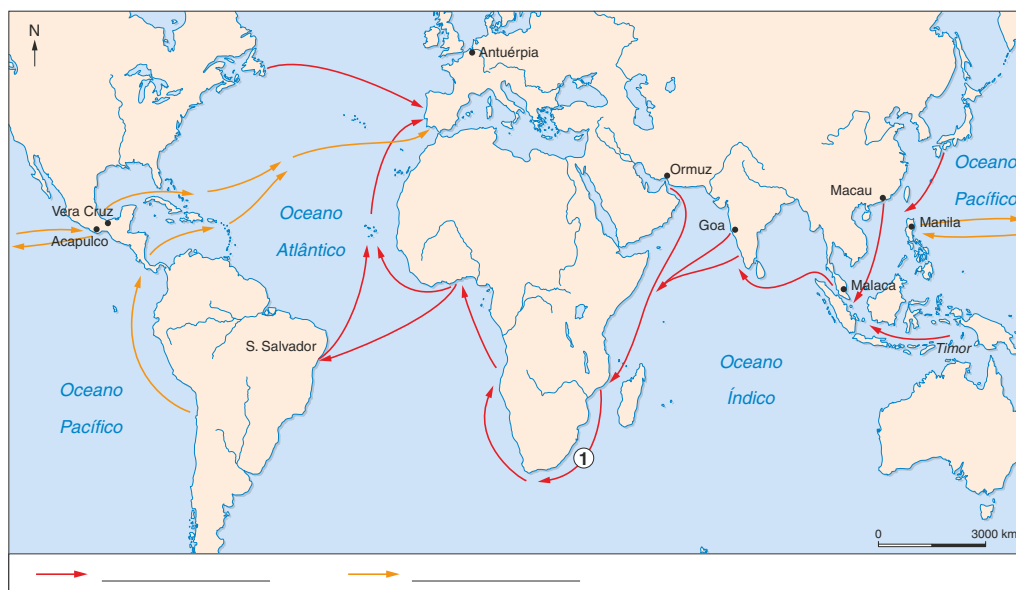
Os nossos chefes [*os chefes* índios] deram aos Espanhóis taças de ouro, deram-lhes colares de ouro. E, quando lhos deram, os Espanhóis alegraram-se muito, abriu-se-lhes um sorriso no rosto. Como se fossem macacos levantavam o ouro, sentavam-se com gestos de grande contentamento, parecia que se lhes renovava e iluminava o coração. Não há dúvida que desejam ardentemente isto. Não há dúvida que o corpo lhes pede isso, que têm uma fome furiosa disso. Como porcos esfomeados anseiam por ouro.

Testemunho índio (século XVI). Códice Florentino

8.1 Comenta a atitude do autor do testemunho perante o comportamento dos Espanhóis.

8.2 Explica as consequências demográficas que a conquista espanhola teve para as populações índias.

9. Observa o mapa e responde às perguntas a seguir indicadas.



Doc. J

9.1 Completa a legenda do mapa.

9.2 Numera com um 2 a rota que era chamada rota das Índias Ocidentais.

10. Lê o documento K.

Doc. K

Os Portugueses encheram os seus navios com a riqueza das Índias e da Arábia. Ao mesmo tempo, os Castelhanos apoderaram-se de novas terras, cheias de ouro e de prata, e encheram com eles a Espanha [...]. Ora é um facto que Portugueses e Espanhóis não podem viver sem a França. São inevitavelmente forçados a comprar-nos o trigo, os tecidos, o papel, os livros e até a marcenaria e outras obras manuais. Vão, por isso, procurar, para nós, o ouro, a prata e as especiarias ao fim do mundo.

J. Bodin, *Resposta a Monsieur de Malestroit*. 1568

10.1 Esclarece o sentido da seguinte frase: «Portugueses e Espanhóis não podem viver sem a França.»

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____ Ano letivo: ____/____

Agrupamento/Escola: _____

FICHA DE AVALIAÇÃO 2

I. Expansão e mudança nos séculos XV e XVI II. O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII

I.B Renascimento, Reforma e Contrarreforma II.A O Antigo Regime europeu: regra e exceção

1. Lê o **documento A** e observa o **documento B**. Responde às seguintes questões.

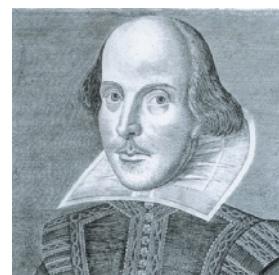
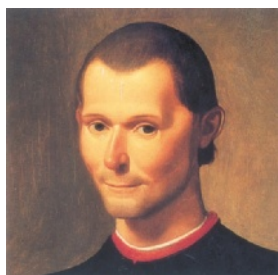
Doc. A

Isabel d'Este (1474-1539), marquesa de Mântua, foi uma das poucas mulheres humanistas do Renascimento. Possuía na sua biblioteca as obras mais raras e no seu palácio excelentes obras de arte. Eis o que sobre ela diz um contemporâneo, ele próprio poeta e humanista:

No palácio de Isabel encontram-se os tesouros mais belos e raros de toda a Itália. Num dos enormes salões, chamado *La Grotta*, podemos ver pinturas e esculturas maravilhosas, que Isabel encomendou aos melhores artistas. Olhar estas obras enche-nos a alma de deslumbramento. Ali, Andrea Mantegna, Rafael, Leonardo da Vinci, Perugino e outros mestres sublimes manifestaram o seu extraordinário génio artístico.

Pietro Bembo, *Lettere volgari*. 1545

1.1 Explica o que é um mecenas e transcreve uma frase do **documento A** que identifique Isabel d'Este como mecenas.



Doc. B Da esquerda para a direita: Erasmo de Roterdão, Maquiavel, Camões e Shakespeare.

1.2 Relaciona cada um dos autores representados com a respetiva obra, referindo o par número/letra correto.

Erasmus de Roterdão _____

1. *Hamlet*

A. Poema épico

Maquiavel _____

2. *Os Lusíadas*

C. Peça de teatro

Camões _____

3. *Elogio da Loucura*

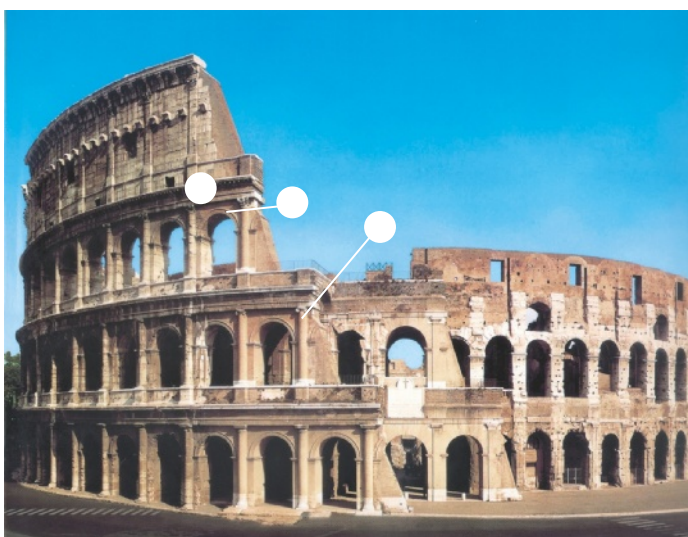
B. Tratado de Ciência Política

Shakespeare _____

4. *O Príncipe*

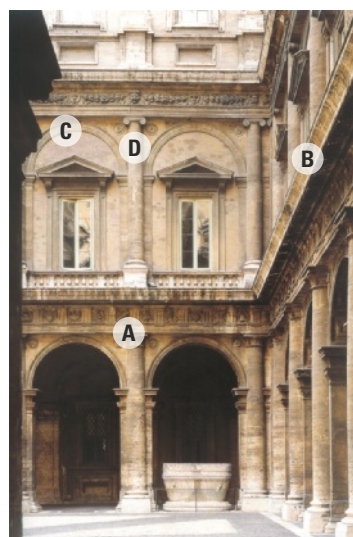
D. Obra de crítica social

2. Observa os **documentos C e D** e, depois, responde às questões abaixo formuladas.



Doc. C Coliseu de Roma, século I d. C.

A



Doc. D Pátio interior do Palácio Farnese, Roma, século XVI.

2.1 Identifica os elementos arquitetónicos indicados no **documento D**.

A _____

B _____

C _____

D _____

2.2 Identifica, no **documento C**, alguns dos elementos arquitetónicos que acabaste de identificar na resposta anterior (escreve as letras nos espaços apropriados).

2.3 Compara os dois monumentos (**docs. C e D**) e refere as suas semelhanças.

2.3 Como se explicam as semelhanças que encontraste nos dois monumentos?

3. Observa as seguintes imagens e depois responde.



Doc. E Interior da Igreja dos Jerónimos, Lisboa.



Doc. F Portal da Igreja Matriz da Golegã.

3.1 Com base nos **documentos E e F** e nos teus conhecimentos, caracteriza a arquitetura manuelina.

3.2 Identifica o tipo de cobertura utilizada na igreja dos Jerónimos (**doc. E**) e refere o estilo arquitetónico em que ela foi mais sistematicamente usada.

4. Assinala com **V** (verdadeira) ou com **F** (falsa) cada uma das seguintes afirmações. Em seguida, reescreve de forma correta aquelas que consideraste falsas.

a. A Igreja Calvinista pregava a doutrina da condenação. ☐ _____

b. A Igreja Anglicana foi fundada pelo rei Henrique VII de Inglaterra. ☐ _____

c. A Europa ficou profundamente dividida, predominando os Católicos no Centro e no Sul e os Reformistas no Norte. ☐ _____

d. Inácio de Loyola, nobre e militar francês, fundou a Companhia de Jesus com o objetivo de travar o reformismo protestante e difundir o Catolicismo. ☐ _____

e. O Índice era uma lista de locais onde os Católicos não podiam ir. ☐ _____

f. A Inquisição era um tribunal religioso destinado a defender a fé católica. ☐ _____

5. No esquema (**doc. G**) estão representadas as três ordens da sociedade de Antigo Regime.

5.1 Escreve no retângulo correspondente o nome da respetiva ordem.

5.2 Regista, nos respetivos retângulos, alguns dos privilégios dessas ordens.

5.3 Regista, no respetivo retângulo, os nomes de alguns grupos sociais que faziam parte da ordem não privilegiada.

Doc. G

5.4 Por que razão se considera que esta sociedade estava fortemente estratificada?

5.5 Caracteriza a atividade económica europeia durante o Antigo Regime.

5.6 Identifica e caracteriza a política económica que resultou da rivalidade entre os principais países europeus.

6. Observa o **documento H**.

6.1 A que estilo arquitetónico pertence o monumento representado no **documento H**?

6.2 Pensando nas características do estilo arquitetónico que referiste em **6.1**, justifica a tua resposta.



Doc. H Igreja de Santa Cruz, Braga, século XVIII.

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____ Ano letivo: ____/____

Agrupamento/Escola: _____

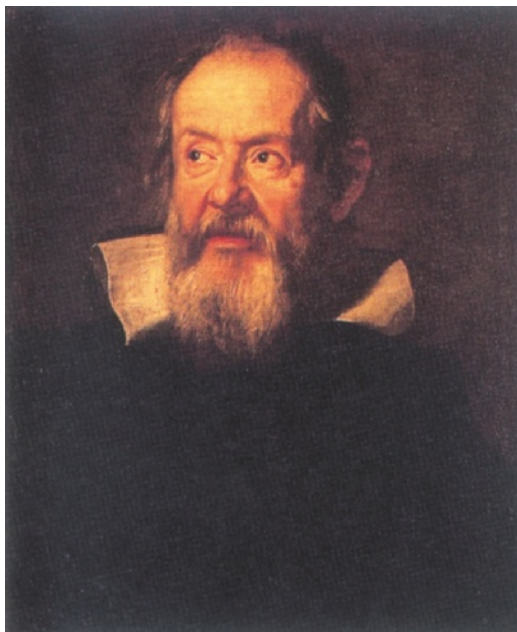
FICHA DE AVALIAÇÃO 3

II. O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII

II.A O Antigo Regime europeu: regra e exceção

II.B Um século de mudanças (século XVIII)

1. Observa a imagem (**doc. A**) e lê atentamente o **documento B**.



Doc. A Galileu Galilei.

Doc. B

Que o meu *Diálogo*, recentemente publicado, encontraria opositores, já o tínhamos previsto, os meus amigos e eu. A resistência encontrada e os problemas que me foram levantados com a publicação de outros livros anteriores faziam-no prever. Por outro lado, na verdade, este é o destino habitual de todas as doutrinas que se afastam da opinião comum.

Galileu Galilei, Carta a Francisco Barberini. 1632

1.1 Refere os contributos da personagem representada no **documento A** para a Revolução Científica.

1.2 Comenta as afirmações de Galileu (**documento B**), tendo em conta a atitude predominante no seu tempo.

2. Lê o seguinte documento e depois responde às questões:

Doc. C

A Companhia das Índias Orientais tem na cidade de Amesterdão um grandioso edifício, cheio de tesouros inestimáveis. O mesmo acontece com o Banco, no qual se encontram por vezes mais de duas mil toneladas de ouro. Isso pode parecer inacreditável para aqueles que apenas ouviram falar da Holanda mas não àqueles que ali já estiveram e puderam ver a constante chegada e partida de navios mercantes. [...] A cidade de Amesterdão ultrapassa todas as cidades do mundo. Não só está repleta de tudo quanto é de mais precioso, como é governada pela mais bem dirigida das Repúblicas.

Jean-Nicolas de Parival, *As Delícias da Holanda*. 1678

2.1 A partir das informações do **documento C** explica por que razão foi a Holanda um dos países em que primeiro se desenvolveu o capitalismo comercial.

2.2 Explica o sentido da última frase do documento.

3. Depois de leres o **documento D**, responde às questões.

Doc. D

D. João V [...] veste habitualmente com grande magnificência. Tive ensejo de o ver quatro ou cinco vezes, uma das quais em dia de festa. Nessa ocasião cobria-lhe as vestes um longo manto de seda preta semeada de estrelas bordadas a ouro. [...] Quando o rei e a rainha resolvem sair e aparecer em público, a cidade é avisada ao som de charamelas¹. [...] O coche [*da rainha*] é todo forrado de veludo vermelho e ornamentado com franjas, galões e bordados de ouro.

César de Saussure, *Cartas escritas de Lisboa no ano de 1730*

¹ Instrumentos musicais de sopro.

3.1 Quais eram os objetivos políticos pretendidos com as manifestações de magnificência expressas no **documento D**?

3.2 Refere as condições económicas que permitiram a ostentação do reinado de D. João V.

4. Lê o **documento E** e observa o **documento F**.

Doc. E

A nobreza, quando é sujeita a tributos, exaspera-se; porque, deixando de se distinguir dos plebeus, perde os privilégios que merece pela virtude e que herdou pelo sangue.

Damião de Faria e Castro, *Política moral...* 1749



Doc. F Lourenço de Lencastre, marquês das Minas. Quadro de Vieira Lusitano, século XVIII.

4.1 Enumera dois dos principais privilégios de que gozava a nobreza portuguesa, no Antigo Regime.

4.2 A que categorias da nobreza se refere a frase sublinhada no **documento E**?

4.3 A personagem retratada no **documento F** pertence a um grupo destacado dentro dessa categoria da nobreza. Caracteriza esse grupo.

4.4 Achas que a nobreza de serviços gozava de privilégios «que herdou pelo sangue» ou «que merecia pela virtude» (**doc. E**)? Justifica a tua resposta.

4.5 Havendo em Portugal uma intensa atividade comercial, como explicas que a burguesia mercantil não gozasse de prestígio social?

5. Lê atentamente o **documento G** e responde às questões formuladas.

Doc. G

A liberdade política apenas se alcança através de governos moderados. [...] Não existe liberdade quando um governo abusa do seu poder. Para que os governos não possam cometer abusos, torna-se necessário que, através das leis, o poder controle o poder. A Constituição deverá estabelecer que ninguém será obrigado a fazer aquilo que as leis não proíbem e ninguém será impedido de fazer aquilo que as leis permitem.

Montesquieu, *O Espírito das Leis*. 1748

5.1 O **documento G** defende uma nova ordem social e política para a França, inspirada no modelo inglês. Identifica o sistema político a que o autor se refere.

5.2 Montesquieu propõe detalhadamente, no livro de onde foi extraído o **documento G**, um sistema de divisão dos poderes. Explica em que consistia essa proposta.

6. Lê, com atenção, o **documento H** e observa o **documento I**.

Doc. H

Todos aqueles que entrarem nesta companhia com seis mil cruzados de ações e daí para cima gozarão, enquanto ela durar, do privilégio de homenagem¹ [...].

E o comércio que nela fizerem por meio de ações ou pelos cargos que exercerem na Mesa² da Companhia não só não prejudicarão a nobreza das pessoas que o fizerem, no caso em que a tenham herdado; mas antes pelo contrário será um meio próprio para se alcançar nobreza.

Artigo XXXIX dos Estatutos da Companhia das Vinhas do Alto Douro



Doc. I Peça de cerâmica da Fábrica do Rato, Lisboa.

¹ Um privilégio até aí exclusivo da nobreza.

² Conjunto dos membros da Direção.

6.1 Com que objetivo foi fundada a Companhia das Vinhas do Alto Douro (**doc. H**)?

6.2 Menciona outras companhias fundadas pelo marquês de Pombal.

6.3 Além da produção da Fábrica do Rato (**doc. I**), que outros setores da indústria foram protegidos por Pombal?

6.4 Que motivos levaram o Marquês a incentivar a industrialização?

6.5 Mostra que a política económica pombalina tinha um carácter mercantilista.

6.6 O **documento H** enuncia os privilégios concedidos por Pombal a quem participasse no capital ou na direção da companhia. Relaciona a concessão desses privilégios com as transformações sociais promovidas pelo Ministro.

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____ Ano letivo: ____/____

Agrupamento/Escola: _____

FICHA DE AVALIAÇÃO 4

III. O arranque da Revolução Industrial e o triunfo dos regimes liberais conservadores

III.A. Da Revolução Agrícola à Revolução Industrial

III.B. Revoluções e Estados liberais conservadores

1. Preenche o quadro seguinte, sobre as condições que explicam a prioridade inglesa na Revolução Industrial.

a. Condições naturais	
b. Condições económicas	
c. Condições sociais	
d. Condições políticas	

1.1 Refere qual foi a nova técnica agrícola adotada pelos *landlords* de Norfolk e explica as suas vantagens.

- 1.2** Lembra outras inovações que tivessem contribuído para o desenvolvimento da agricultura, na Inglaterra, no século XVIII.

- 2.** Depois de observares a imagem (**doc. A**) e leres o **documento B**, responde às questões.



Doc. A A primeira ponte metálica do mundo (Inglaterra, 1779). Gravura da época.

Doc. B

As primeiras máquinas de fiar eram de pequenas dimensões. Não tinham mais de doze fusos. [...] Em breve, porém, o número de fusos triplica ou quadruplica, pois a procura de fio não para de aumentar.

Os aperfeiçoamentos introduzidos nas máquinas de fiar permitiram, a certa altura, colocar milhares de fusos a trabalhar, movidos por uma roda de moinho de água. Estas máquinas eram sobretudo manipuladas por crianças.

John Arkin, *Descrição da região de Manchester*. Século XVIII

- 2.1** Quais foram as consequências dos aperfeiçoamentos introduzidos na fiação (**doc. B**)?

- 2.2** Para além do setor têxtil, que outro setor industrial se desenvolveu nesta altura, na Inglaterra?

2.3 Relaciona a imagem (**doc. A**) com o desenvolvimento industrial.

2.4 Ordena cronologicamente os seguintes acontecimentos, numerando-os de 1 a 4.

- ☐ Passagem da manufatura à maquinofatura.
- ☐ Utilização da força do vapor na indústria.
- ☐ Triunfo do parlamentarismo na Inglaterra.
- ☐ Revolução agrícola dos *gentlemen farmers*.

3. Lê o documento **C**.

Doc. C

Nós, o povo dos Estados Unidos [...] decretamos e estabelecemos esta Constituição para os Estados Unidos da América.

Art. 1.º Todos os poderes legislativos conferidos por esta Constituição serão confiados a um Congresso dos Estados Unidos, composto por um Senado e por uma Câmara de Representantes, formados por membros eleitos pelo povo de cada um dos Estados [...].

Art. 2.º O poder executivo competirá a um Presidente dos Estados Unidos da América, eleito para um mandato de quatro anos [...].

Art. 3.º O poder judicial dos Estados Unidos será investido num Supremo Tribunal e nos tribunais inferiores que forem estabelecidos pelo Congresso [...].

Art. 4.º Os cidadãos de cada Estado gozarão nos outros Estados de todos os direitos e garantias de que gozarem os seus cidadãos. [...] O Congresso poderá admitir novos Estados na União [...]. Os Estados Unidos garantem a todos os Estados da União a forma republicana de governo.

Constituição dos Estados Unidos da América. 1787

3.1 Transcreve frases ou pequenos extratos do **documento C** que mostrem que o regime instituído na América era:

a. uma federação de Estados – _____

b. uma democracia – _____

c. uma república. _____

3.2 Relaciona o sistema político instituído nos Estados Unidos da América com a divulgação, nesse país, das ideias iluministas.

4. Analisa os documentos D, E e F.

Doc. D

Em Paris e nas grandes cidades, a burguesia era superior em riquezas, em talento e em mérito pessoal. [...] A burguesia sentia a sua superioridade, no entanto, por toda a parte era humilhada: via-se afastada, pelos regulamentos militares, dos lugares mais elevados do exército; era excluída do alto clero porque a escolha dos bispos recaía entre a alta nobreza [...]; era rejeitada igualmente na alta magistratura.

Marquês de Bouillé, *Memórias*. 1821



Doc. E O peso dos impostos em França. Caricatura da época.



Doc. F Caricatura da época.

4.1 Os **documentos D e E** mostram que vários grupos sociais tinham razões para um grande descontentamento, em França, em 1789. Identifica esses grupos sociais.

4.2 Refere as razões do seu desagrado.

4.3 Observa de novo o **documento F**. Identifica:

a. o homem que, no chão, se liberta das cadeias e pega em armas;

b. as duas figuras de pé;

c. o edifício que se vê ao fundo.

d. O que representava este edifício para os revolucionários?

4.4 Interpreta o sentido geral da caricatura e tenta datá-la, de forma aproximada.

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____ Ano letivo: ____/____

Agrupamento/Escola: _____

FICHA DE AVALIAÇÃO 5

III. O arranque da Revolução Industrial e o triunfo dos regimes liberais conservadores

III.B Revoluções e Estados liberais conservadores

1. Lê o documento A.

Doc. A

Nunca o perigo da Pátria foi tão grande [...]. Que a Convenção faça o seu dever, o povo saberá fazer o dele. [...] Querem o nosso sangue os emigrados do outro lado do Reno, que, desde há três anos, para vingar a sua raiva impotente, atacam contra nós os exércitos de carascos de toda a Europa. Querem o nosso sangue todos os contrarrevolucionários do interior de França, padres, nobres, estrangeiros [...]. Pois bem! Já que querem sangue, tê-lo-ão. Mas será na guilhotina.

Jornal *Révolutions de Paris*. Março de 1793

1.1 Qual foi o regime político implantado pela Convenção (doc. A)?

1.2 Esclarece o sentido das duas últimas frases do documento A e relaciona-as com o chamado «período do Terror» que então se vivia.

2. Analisa com atenção o **documento B** e responde às perguntas seguintes.

2.1 O **documento B** pretende mostrar Napoleão numa atitude de força e de poder. Justifica.

2.2 Refere as finalidades e as principais decisões do Congresso de Viena, de junho de 1815.



Doc. B Napoleão, imperador dos Franceses. Pintura de François Gerard, 1805.

3. Depois de leres o **documento C**, responde às questões.

Doc. C

Quando se ouviu falar dos mesmos direitos para todos os homens, da vivificante liberdade e da desejada igualdade [...] todos esperaram vir a usufruí-los. Todos os povos oprimidos dirigiam o seu olhar para a capital do mundo. Mas em breve o céu se obscureceu: uma raça de homens perversos [...] massacrou-se entre si e acabou por oprimir os povos vizinhos, os seus novos irmãos.

Goethe, *Herman e Doroteia*. 1797

3.1 Explica o sentido da frase sublinhada no **documento C**.

3.2 Esclarece quais são os aspetos positivos e os aspetos negativos que Goethe (**doc. C**) destaca na Revolução Francesa.

4. Analisa com atenção o **documento D** e responde depois às questões formuladas.

Doc. D

Depois de terem reconquistado o país ao domínio francês, os Portugueses viram o seu exército ser vítima de um outro jugo estrangeiro, que a tanto equivalia o comando em chefe do exército dado ao marechal Beresford [...] que veio a tornar-se, de facto, rei deste reino [...]. Arruinado o seu comércio, destruídas as suas fábricas, devastados os seus campos [...] os Portugueses, para cúmulo da sua desgraça, viram sacrificada também a sua definhada indústria e o seu comércio quando o governo do Rio de Janeiro concluiu com a Grã-Bretanha o execrável tratado de 1810. [...] Levado a estes extremos, Portugal não duvidou, como meio de remediar todos estes males [...] em secundar o grito que se levantara no Porto, a favor da liberdade.

Luz Soriano, *História do Cerco do Porto*. 1846

4.1 A que acontecimentos históricos se refere o início do **documento D**?

4.2 Em que circunstâncias veio Portugal a «ser vítima de um outro jugo estrangeiro» (**doc. D**)?

4.3 O mesmo documento refere-se ao «governo do Rio de Janeiro». De que governo se trata?

4.4 Identifica a revolução referida no final do **documento D**.

5. Analisa o **documento E**.

Número de combatentes	
Julho/1832 (desembarque no Mindelo)	8219
Janeiro/1833	17 668
Março/1833	18 224
Setembro/1833	37 847
Janeiro/1834	50 596
Maio/1834	60 119
Total de baixas	
Mortos	4355
Feridos	5101
Prisioneiros e desertores	8073

Doc. E O exército liberal.

5.1 No **documento E** há uma referência ao «desembarque no Mindelo». Identifica esse acontecimento.

5.2 Através dos dados do **documento E** comenta a evolução da guerra a que ele se refere, salientando a sua violência.

6. Depois de leres o **documento G**, responde às perguntas formuladas.

Doc. G

Somos um povo de vinte e um ou vinte e dois milhões de habitantes designados desde tempos imemoriais pelo mesmo nome – o de povo italiano – fechados entre os limites naturais mais rigorosos que Deus alguma vez traçou, falando a mesma língua, tendo as mesmas crenças, os mesmos costumes, os mesmos hábitos [...], orgulhosos do mais glorioso passado político, científico e artístico da história europeia [...]. No entanto, não temos bandeira, nem nome de país [...]. Estamos retalhados em oito Estados. Não dispomos de liberdade de imprensa, nem de associação, nem de educação, nada.

Mazzini (patriota italiano, 1805-1872), *A Itália, a Áustria e o Papa*. 1845

6.1 O que reivindica o autor do **documento G** e em que baseia essa reivindicação?

6.2 Dá um título ao documento.

6.3 Identifica outro país que tenha tido, no século XIX, uma evolução semelhante à italiana.

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____ Ano letivo: ____/____

Agrupamento/Escola: _____

FICHA DE AVALIAÇÃO 6

IV. A civilização industrial no século XIX

IV.A Mundo industrializado e países de difícil industrialização

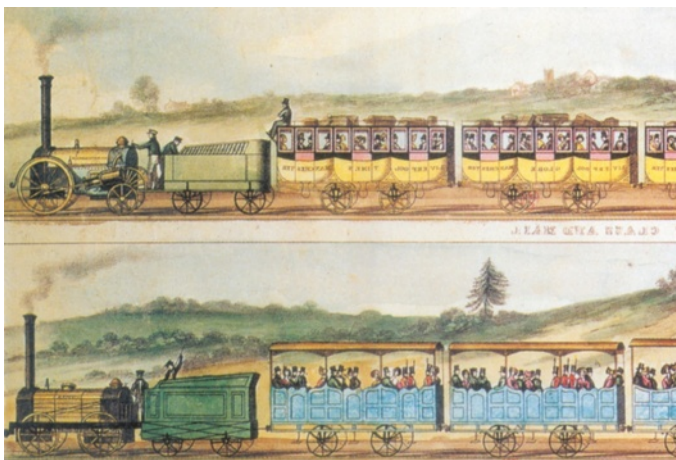
IV.B Burgueses e proletários, classes médias e camponeses

1. Analisa com atenção o **documento A** e responde depois à questão formulada.

Países	1850	1870	1890
Grã-Bretanha	49,0	110,0	184,0
Alemanha	6,7	26,0	70,0
França	5,0	13,0	26,0

Doc. A Evolução da produção de carvão (milhões de toneladas).

1.1 Explica a importância do carvão no período a que se referem os documentos.

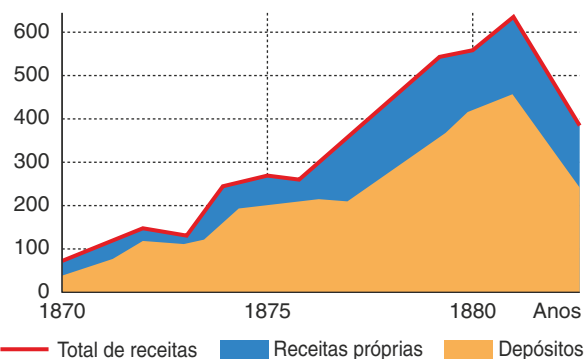
2. Observa a imagem (**doc. B**).**Doc. B** Comboios de primeira classe e de segunda classe na Alemanha (século XIX).

2.1 Identifica as inovações técnicas que permitiram a revolução dos transportes representada no **documento B**.

2.2 Caracteriza as transformações económicas e sociais resultantes dessa revolução dos transportes.

3. Analisa atentamente o documento seguinte.

Milhões de francos



Doc. C Evolução das receitas do banco Crédit Lyonnais.

3.1 Com base no **documento C**, mostra a importância dos bancos de depósito no capitalismo industrial.



4. Observa a imagem.

Doc. D Londres em meados do século XIX.

4.1 Explica o crescimento da população urbana no século XIX (**doc. D**).

4.2 Com base no **documento D**, caracteriza a vida citadina, destacando alguns progressos urbanísticos.

5. Lê com atenção o seguinte documento.

Doc. E

[*Em França*] a instrução primária tornou-se verdadeiramente nacional, ao passar a ser gratuita, obrigatória e laica. Porquê gratuita? Porque o que é importante para todos deve ser pago por todos [...], porque no Estado social em que vivemos e sob o regime de sufrágio universal, a instrução primária é uma necessidade pelo menos igual à dos outros serviços públicos para que todos contribuamos [...]. É necessário que todos recebam a instrução da sociedade como um dom nacional, em vez de a pagarem se forem ricos ou de a mendigarem se forem pobres.

F. Buisson, *Páginas Escolhidas*. 1887

5.1 Porque é que o autor afirma que a instrução gratuita é «paga por todos»?

5.2 Consideras que existiam também razões económicas para impor a instrução obrigatória e gratuita? Justifica a tua opinião.

6. Lê o texto.

Doc. F

Não é exagero afirmar que a ciência encerra o futuro da Humanidade [...]. «Organizar cientificamente a Humanidade» eis a última palavra da ciência moderna, eis a sua audaciosa, mas legítima, pretensão.

Ernesto Renan, *O futuro da ciência*. 1848

- 6.1** O que leva o autor do **documento F** a considerar que a ciência deve «organizar» o futuro da Humanidade? Concordas com a sua opinião? Porquê?

- 6.2** Refere duas descobertas das ciências da Natureza, do século XIX, que tenham contribuído para melhorar o futuro da Humanidade e identifica os seus autores.

- 7.** O **documento G** representa uma nova tendência artística da segunda metade do século XIX.



Doc. G
Claude Monet,
«Impressão: Sol
nascente», 1872.

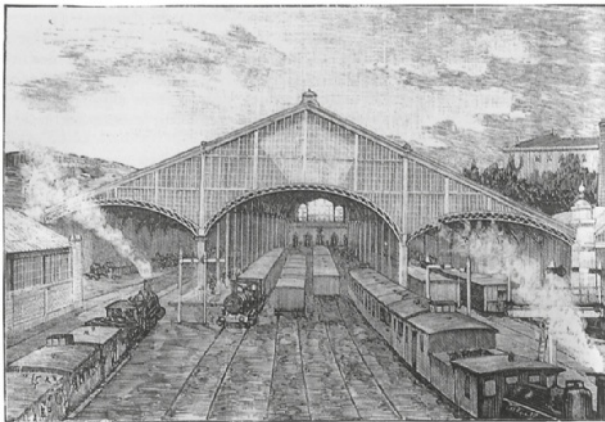
7.1 Identifica a corrente da pintura a que pertence o quadro reproduzido no **documento G**.

7.2 Achas que o título do quadro traduz alguma característica fundamental dessa nova corrente de pintura? Justifica a tua resposta.

7.3 Descreve outras características importantes dessa nova corrente da pintura presentes no quadro (**doc. G**).

7.4 Cita os nomes de outros dois pintores que tenham seguido a mesma tendência.

8. Observa o **documento H**.



Doc. H Estação ferroviária do Rossio.

8.1 Em que década foi introduzido o caminho de ferro em Portugal (**doc. H**)?

8.2 A expansão do caminho de ferro foi um dos principais objetivos do *fontismo*.

a. O que entendes por *fontismo*?

b. Enumera outros progressos materiais introduzidos pelo fontismo.

9. Lê atentamente o texto.

Doc. I

Fui há dias fazer o giro da Rua de Buenos Aires, [...] naquele bairro da alta finança, sem lojas nem pregões, que a vida inglesa tem civilizado [...]. Abundam ao fundo de jardins as elegantes residências de linhas simples e altas janelas com vidros inteiros de um cristal puro [...]. Nessas ruas de palácios sobranceiros aos bairros fabris [...] paira um silêncio de alta vida e um desdenhoso ar de boa sociedade e gente rica desde o berço. Poucos ou nenhuns ruídos [...]. Algum trem que se afasta de estores descidos [...], levando o senhor juiz para o tribunal ou o senhor banqueiro para a bolsa [...].

Fialho de Almeida, *Lisboa Galante*. 1890

9.1 Lisboa, nos finais do século XIX, já apresentava os contrastes característicos da sociedade industrial (**doc. I**).

a. Justifica, a partir do documento, esta afirmação.

b. A que atividades se dedicava, sobretudo, a alta burguesia portuguesa? Utiliza, na tua resposta, as informações do texto.

10. Lê e observa os documentos seguintes.

Setores	1856	1876	1896
Primário	51,7	48,8	44,8
Secundário	26,8	27,3	28,6
Terciário	21,4	23,9	26,3

Doc. J Distribuição da população francesa por setores de atividade (em percentagem).

10.1 Identifica o tipo de atividades que abrange cada um dos setores representado no quadro.

10.2 Qual desses setores diminui progressivamente no período considerado? E que setores crescem no mesmo período?

10.3 Esclarece as transformações económicas que explicam a evolução registada no **documento J**.

11. Lê e observa o documento seguinte:

11.1 Descreve a cena que observas no **documento K**, referindo em que lugar se situa; a quem se dirigem os trabalhadores; quais são as suas atitudes; quais são as atitudes das mulheres.



Doc. K Operários em greve (século XIX).

11.2 Mostra que as formas de luta adotadas pelo operariado lhe permitiram obter importantes conquistas laborais.

V Sugestões de resposta

Fichas de estudo (Caderno de atividades)

Ficha 1 (pág. 13)

- 1.1 Europa, África e Ásia.
- 1.2 A Europa está representada de forma correta mas o continente africano não tem qualquer semelhança com a realidade; o mesmo se passa com o continente asiático; não há passagem do oceano Atlântico para o Índico.
2. A imaginação que derivava do desconhecimento. Nessa altura, os Europeus ainda não tinham informações corretas da maior parte do mundo.
- 3.1 A Europa estava num período de crescimento económico e demográfico e por isso necessitava de novos mercados e novos territórios.
- 3.2 Eram os trajetos comerciais que ligavam a Europa à Índia e à China e que eram dominados pelos Muçulmanos.
- 4.1 Chegar diretamente às regiões africanas produtoras de ouro para poder cunhar mais moeda; comerciar diretamente com o Oriente, para trazer especiarias e outros produtos de luxo.
- 4.2 Chegar diretamente ao ouro africano, às especiarias e outros produtos de luxo; trazer escravos para compensar a falta de mão de obra; trazer cereais que Portugal não tinha em quantidades suficientes; alargar o número de pessoas convertidas ao cristianismo.
5. Tinham as mesmas motivações económicas, mas a nobreza queria também obter novas terras e novos cargos

Ficha 2 (pág. 15)

- 1.1 Atividades relacionadas com a pesca e com o aproveitamento do peixe.
- 1.2 Portugal tinha bons portos naturais, uma longa fachada marítima e, devido à atividade da pesca, dispunha de marinheiros experientes.
2. Porque dispunham de condições técnicas e científicas adequadas à navegação no mar alto: navios (caravela); instrumentos (bússola, astrolábio e quadrante); conhecimentos de astronomia e matemática, transmitidos sobretudo pelos Judeus e pelos Muçulmanos.
3. Ceuta era rica em produtos agrícolas e aí afluíam rotas caravaneiras que traziam da zona a sul do deserto do Sara o ouro e os escravos.

4. Embora também tenha havido viagens de iniciativa do rei e do infante D. Pedro, a maioria dessas viagens foi organizada pelo infante D. Henrique.
- 5.2 O cabo Bojador era o limite sul do mundo navegado pelos Europeus. Ultrapassá-lo significou iniciar as verdadeiras viagens dos descobrimentos, uma aventura por áreas até então desconhecidas
- 6.1 Tratou-se de desbravar os terrenos, povoá-los e promover o seu crescimento económico.
- 6.2 O rei concedeu aquelas terras ao infante D. Henrique, donatário da coroa. Este, por sua vez, entregou-as a capitães-donatários, elementos da pequena nobreza, que distribuíam parcelas por povoadores, isto é, pessoas que quisessem cultivar essas terras.
7. São militares nobres e estavam interessados em conseguir mais poder. Esse poder podia obter-se através de novos domínios senhoriais ou de cargos que o rei lhes poderia conceder em troca do auxílio militar prestado.
8. Por mar: Diogo Cão atingiu as costas de Angola; Bartolomeu Dias ultrapassou o extremo sul de África. Por terra: Pero da Covilhã viajou pelo mar Vermelho e oceano Índico.

Ficha 3 (pág. 17)

- 1.1 Cristóvão Colombo estava convencido de que tinha chegado a territórios próximos da Índia.
2. A descoberta da América em 1492 veio agravar as relações entre Portugal e Espanha pois ambos os países achavam que, segundo o tratado de Alcáçovas (1479), esses novos territórios lhes pertenciam. O acordo só chegou com o tratado de Tordesilhas (1494), que dividia o mundo descoberto e a descobrir por um meridiano, a leste do qual os territórios pertenciam a Portugal e a oeste, a Espanha.
- 3.1 Chegar a Calecute foi chegar à costa da Índia, uma viagem que os Portugueses há muito planeavam, pois a Índia era rica em especiarias e outros produtos de luxo.
- 3.2 Estavam nus ou quase nus, com os corpos pintados. Não sabiam cultivar a terra nem domesticavam animais (eram recoletores).
- 3.3 Em relação ao continente, não tentaram conquistar e ocupar o território, limitando-se a instalar feitorias comerciais em locais estratégicos do litoral. Os arquipélagos de Cabo Verde e de São Tomé e Príncipe eram despovoados e os Portugueses pro-

curaram povoá-los e desenvolver aí a agricultura e a criação de gado.

4. Algumas das técnicas fundamentais para o desenvolvimento da atividade industrial surgiram primeiro na China, com vários séculos de antecedência, como, por exemplo, o papel ou a pólvora. Isso mostra o nível de desenvolvimento das civilizações que os Portugueses vão encontrar no Oriente.
5. Os Muçulmanos receavam a concorrência comercial dos Portugueses. Foi enviada para a Índia uma armada com gente de armas e nomeado um governador português para proteger as feitorias e os reis aliados.
- 6.1 A Casa da Índia.
- 6.2 As mercadorias e especiarias trazidas do Oriente eram tantas e tão procuradas na Europa que o comércio que se fazia era muito lucrativo.
- 6.3 A atividade comercial era muito intensa, como mostra a diversidade de pessoas e de produtos.
7. O tipo de relação variou muito. Podia ser muito boa (casamentos mistos) ou muito violenta, por motivos de concorrência comercial ou de intolerância religiosa. Através dos missionários, sobretudo jesuítas, tentava-se converter as populações locais ao Cristianismo.

Ficha 4 (pág. 19)

- 1.1 Trata-se de um mapa ilustrado do litoral do Brasil que, além de plantas e animais (alguns imaginários), representa também índios em várias atividades.
- 1.2 O corte e o transporte de pau-brasil.
- 2.1 As capitâneas eram faixas de território entregues pelo rei a capitães-donatários para serem povoadas.
- 2.2 Os capitães-donatários deviam povoar, governar e defender aquele território.
- 2.3 Em 1549. Como havia frequentes desentendimentos entre os capitães-donatários, bem como ataques de Índios e estrangeiros, o rei português D. João III criou uma forma de governo mais eficaz, porque o poder ficava concentrado nas mãos do seu representante, o governador-geral.
- 3.1 A população original daqueles territórios (os Ameríndios) foi diminuindo à medida que aumentava a população branca e a população negra.
- 3.2 Muitos índios foram mortos durante a conquista

do território mas, também, devido a doenças levadas pelos Europeus e por terem sido escravizados. Os negros africanos foram igualmente escravizados e tornaram-se a principal mão de obra, utilizada sobretudo em plantações e nos engenhos de açúcar e em todos os trabalhos mais duros, como a exploração mineira.

- 4.1 Civilizações asteca e maia – México, Guatemala, Honduras. Civilização inca – Peru.
- 4.2 Civilização asteca – Fernando Cortez. Civilização inca – Francisco Pizarro.
- 5.a Nobre espanhol. b Soldados. c Índios sujeitos a trabalho forçado.

Ficha 5 (pág. 21)

- 1.1 Todos os continentes habitados passaram a estar constantemente interligados através das rotas comerciais que se estabeleceram, levando produtos de uns lados para os outros.
- 1.2 Era a estas cidades que iam ter os principais produtos que circulavam nas grandes rotas do comércio mundial.
2. Resposta pessoal.
3. Há assimilação quando alguém emigra e passa a adotar o estilo de vida da população do território para onde emigrou (por exemplo, um europeu que vive em África como um africano). Há aculturação quando uma sociedade impõe pela força os seus hábitos e formas de vida a outra sociedade tecnicamente menos desenvolvida (por exemplo, as sociedades da América do Sul a quem foi imposta outra língua e outra religião).
4. É o nome que, em vários países, foi dado às laranjas doces, porque foram os Portugueses que trouxeram esse fruto da China e ajudaram à sua divulgação por várias partes do mundo.
- 5.1 Sim, a evolução é praticamente oposta. A quantidade de metais preciosos vindos da América para Espanha foi sempre aumentando, entre 1500 e 1600. No mesmo período, foi sempre diminuindo o número de navios saídos de Lisboa para o Oriente.
- 5.2 O número de navios que saíam para o Oriente foi diminuindo ao longo do século XVI, pois Portugal foi perdendo o monopólio desse comércio devido à concorrência de outros países europeus. Além disso, essa rota tornou-se muito perigosa, devido aos naufrágios e aos ataques de corsários.

6. Depois da morte do rei D. Sebastião em Alcácer Quibir, não havia herdeiros diretos ao trono português. Um dos pretendentes, o rei de Espanha Filipe II, foi apoiado por muitos elementos da nobreza e da burguesia portuguesas que desejavam que a união com Espanha lhes proporcionasse novos cargos e negócios. Filipe II foi aclamado rei de Portugal (Filipe I de Portugal) em 1581, nas cortes de Tomar.
7. Sim. Mantém, entre outras medidas, as leis e privilégios dos Portugueses, bem como a língua e a moeda de Portugal.

Ficha 6 (pág. 23)

1. Segundo o documento, a ascensão comercial da Holanda deveu-se ao poder da sua Companhia para as Índias Orientais, com a qual se apoderaram de alguns territórios portugueses no Oriente. Uma parte das especiarias orientais ia vendê-la nos países da Europa do norte, obtendo em troca trigo, madeira e ferro.
2. Sim. Ambos os países desafiaram o monopólio que até aí pertencia a Portugueses e Espanhóis, criaram grandes companhias de comércio com o apoio das quais desenvolveram a atividade comercial e fundaram, no século XVII, os seus impérios coloniais. Devido à concorrência mútua, acabaram por entrar em guerra entre si.
- 3.1 Porque as regiões mais importantes do Império passaram a ser os territórios atlânticos (o Brasil e a África). O comércio com a África e com o Brasil substituiu, em grande parte, o comércio até aí feito com o Oriente.
- 3.2 A ida de muitos emigrantes portugueses e a compra de grande número de escravos africanos permitiu o desenvolvimento da agricultura. O principal produto exportado era o açúcar, o que levou à formação de extensas plantações e à instalação de muitos engenhos.
- 4.1 A área ocupada e aproveitada é já muito maior e há expedições a avançar muito para o interior.
- 4.2 As «bandeiras» eram expedições que pretendiam sobretudo desbravar território, descobrir minas de metais preciosos e capturar índios para empregar em diversos trabalhos.
- 4.3 Chegaram a regiões até aí completamente desconhecidas e que passaram a ser consideradas como fazendo parte do Brasil, sendo ultrapassados os limites que tinham sido fixados pelo tratado de Tordesilhas.
- 4.5 Era um comércio que se fazia com os escravos adquiridos em África, comprados com tecidos e metais idos de Portugal. Esses escravos eram levados em grande número para o Brasil e do Brasil vinham para Portugal madeiras, tabaco, e, sobretudo, açúcar.
- 4.6 As principais cidades portuárias e, sobretudo, Lisboa.
5. Havia um descontentamento generalizado contra o domínio espanhol. Uma das razões era o facto de Ingleses e Holandeses (inimigos de Espanha) atacarem e ocuparem territórios portugueses integrados no Império Espanhol. A outra era o facto de os Espanhóis terem deixado de cumprir os compromissos que Filipe II assumira nas cortes de Tomar. Os nobres estavam também descontentes por ter de combater fora de Portugal e o povo porque via muito agravados os impostos que tinha de pagar.
6. Batalhas: Castelo Rodrigo, Montijo, Ameixial, Linhas de Elvas. Fortalezas: Valença, Almeida, Estremoz, Elvas.

Ficha 7 (pág. 25)

- 1.1 Mecenas é alguém que contribui para apoiar, proteger, incentivar ou divulgar as artes e a ciência.
- 1.2 Na Itália, por ter sido igualmente o centro do antigo Império Romano, eram muito abundantes os vestígios arqueológicos da cultura greco-romana, o que originou um grande interesse pelo colecionismo de antiguidades.
- 1.3 Pretende-se que o aluno elabore um esquema muito simples, com quatro vetores fundamentais: forte ligação entre a Itália dos séculos XV e XVI e a Antiguidade greco-latina; prosperidade das cidades italianas; rivalidade entre essas cidades; prática do mecenato.
- 2.1 O aluno deverá escrever um pequeno texto em que destaque as características essenciais do Humanismo renascentista, utilizando os conceitos de Humanismo, humanista, espírito crítico, individualismo.
- 2.2 O espírito crítico. Será importante que o aluno perceba a crítica que Erasmo faz à sociedade do seu tempo, àqueles que se preocupam apenas com a riqueza e com o conforto pessoal, que não trabalham nem produzem nada de relevante.
- 3.2 A imprensa inventada por Gutenberg utilizava

carateres móveis, o que permitia compor textos e, mais tarde, reutilizarem-se esses carateres. Isso permitiu imprimir grande quantidade de livros a um preço mais acessível e divulgar assim o pensamento, as descobertas e as obras dos autores antigos e dos humanistas do Renascimento.

- 4.1 Os humanistas valorizavam o conhecimento que pudesse ser comprovado pela observação, pela experiência, pela interpretação dos factos; ora, isso é exatamente o que diz Rabelais – deve observar-se cuidadosamente a Natureza, conhecer bem o que nos rodeia; devem ler-se as obras de quem já estudou esses assuntos e deve experimentar-se, praticar-se, para confirmar se o que se pensa corresponde à realidade.

5.1 Sistema heliocêntrico.

5.2 Nicolau Copérnico.

5.3 Sistema geocêntrico, segundo o qual todos os astros giravam em volta da Terra.

Ficha 8 (pág. 27)

- 1.1 • A inspiração na arquitetura greco-romana (na utilização das colunas, dos frontões, das abóbadas de berço, das cúpulas, dos arcos de volta perfeita). A essa característica deu-se o nome de classicismo.
- A preocupação com uma simetria muito rigorosa.
 - O predomínio das linhas horizontais sobre as verticais.
 - A utilização de elementos decorativos observados na Natureza ou inspirados na mitologia greco-romana.
- 1.2 A figura humana é tratada com grande realismo quer na escultura, quer na pintura, sendo o retrato um dos temas favoritos. Esse realismo verifica-se também na forma como se representam animais, plantas ou objetos. As técnicas utilizadas na pintura, como a perspectiva e o *sfumato*, acentuam a representação real e natural das coisas, transmitindo a profundidade, a expressividade, a naturalidade.
- 1.3 Resposta pessoal.
- 2.1 Interessa que o aluno faça um resumo dos aspetos essenciais e que consiga destacar algo que tenha considerado relevante, justificando essa escolha.

3. A utilização da perspectiva, a presença da Natureza e o equilíbrio da composição.

4. A arquitetura gótico-manuelina utilizou elementos decorativos relacionados com o mar (cordas, boias, redes, algas), associados à Natureza (troncos, folhas, raízes) ou relativos à emblemática régia e nacional (esfera armilar, brasão real, cruz de Cristo).

5. a. V; b. F; c. F; d. V.

b. Dois dos principais monumentos manuelinos são o mosteiro dos Jerónimos e a torre de Belém.

c. A arquitetura renascentista surge em Portugal a partir do reinado de D. João III.

Ficha 9 (pág. 29)

1. Criticava o princípio de que a penitência devida pelos pecados da alma poderia ser perdoada se houvesse uma contribuição monetária a favor da Igreja. Criticava também o culto dos santos e da Virgem Maria, a riqueza ostensiva e a vida imoral de alguns membros do clero. E, sobretudo, recusava a intermediação do clero para a salvação da alma – os crentes salvavam-se pela fé.
- 2.1 Igreja Luterana (Alemanha, Holanda, Suíça, Suécia, Noruega, Dinamarca); Igreja Calvinista (Holanda, Escócia, algumas regiões de França); Igreja Anglicana (Inglaterra).
- 2.2 As perseguições religiosas na Europa, sobretudo entre católicos e protestantes, foram, muitas vezes, de tal modo violentas que provocaram mortes e destruição, e até mesmo uma guerra, a Guerra dos Trinta Anos.
- 3.1 O Índex era um catálogo dos livros cuja leitura era proibida aos católicos, sob pena de excomunhão.
- 3.2 A Igreja Católica procurou, com o Índex, impedir ou limitar a difusão das ideias reformistas e das críticas ao catolicismo.
- 4.1 Porque ainda hoje há intolerância religiosa, que origina atitudes de suspeita, discriminação, perseguição, censura e violência. Este monumento representa um apelo à liberdade de religião.
5. a. Pretende-se que o aluno realce o papel da Inquisição na repressão de outras religiões, particularmente do Judaísmo, bem como na perseguição e punição de todas as formas de ocultismo ou de «desvios» sexuais, e ainda no domínio da censura cultural.

- b. Espera-se que o aluno refira a atuação da Companhia de Jesus no ensino, como forma de contrariar o avanço do reformismo, assim como a sua ação missionária.
- 6. O aluno deve referir a censura inquisitorial e o Índex, bem como a perseguição aos humanistas, como forma de desincentivo da produção cultural; também a Companhia de Jesus, cujo ensino se opunha ao espírito crítico e experimental, deve ser referida como tendo contribuído para a estagnação cultural.

Ficha 10 (pág. 31)

1.1 França, Espanha e Portugal.

1.2 As sociedades de Antigo Regime eram sociedades de ordens, governadas por monarcas absolutistas, enquanto nas Províncias Unidas e na Inglaterra existiam regimes parlamentares.

2.1 Significa «poder independente, que não está subordinado a qualquer outra autoridade». Os monarcas absolutistas consideravam que o seu poder emanava diretamente de Deus e que só a Deus tinham de prestar contas da sua governação.

2.2 Luís XIV considera que tinha de prestar atenção a todos os assuntos da governação e não deixar essa responsabilidade apenas aos seus ministros.

3.1 Luís XIV pretendia atrair a nobreza para a corte com o objetivo de a controlar e de a manter na sua dependência. Sim, porque o palácio de Versalhes permitia alojar muitos nobres e dispunha de espaços interiores e jardins onde se podiam desenrolar festas grandiosas.

3.2 O rei apresentava-se em público com grande aparato, vestuário luxuoso e uma vasta comitiva, como forma de impressionar nobres e populares. Nas grandes cerimónias aparecia com um manto sumptuoso e revestido com os atributos do poder régio.

4.1 Clero: Exercia o culto religioso. Tinha o direito de não pagar impostos. Recebia a dízima de todo o reino. Os seus membros eram julgados em tribunais próprios. Nobreza: Exercia funções de chefia no exército e na administração do Estado. Tinha o direito de não pagar a maior parte dos impostos. Os seus membros eram julgados por leis mais favoráveis e só eles podiam exercer cargos supe-

riores na corte, no exército ou na Igreja. Terceiro Estado (o povo): Trabalhava e produzia. Tinha de pagar impostos.

4.2 A expressão significa que cada pessoa mantém-se integrada na ordem a que pertencem os seus pais, sendo muito difícil ascender a outra ordem. A personagem representada no documento 3 era um membro da nobreza de toga (como se percebe pelo seu vestuário), o que significa que pertencia originalmente à burguesia e que foi nobilitado pela função que desempenhava.

4.3 Essa miséria podia ser provocada pela baixa produtividade das terras que cultivavam ou então pelos impostos que eram obrigados a pagar ao senhor da terra.

5. O diagrama mostra-nos que o absolutismo era um sistema político que se adequava à sociedade de ordens: cobrava impostos e obrigações ao Terceiro Estado, canalizando esses rendimentos para acorrer às despesas do reino e beneficiar as ordens privilegiadas.

6.1 Estava ligada à agricultura. Este tipo de atividade era pouco produtivo não só porque se utilizavam técnicas de cultivo tradicionais (doc. 2) como pelo facto de a exploração da terra estar sujeita ao regime senhorial, que retirava ao camponês grande parte da produção, não lhe deixando meios para investir na melhoria da exploração da terra (doc. 4).

6.2 a. A grande rede de rotas comerciais foi aberta devido à expansão colonial dos países ibéricos e, posteriormente, dos países nórdicos (Inglaterra e Holanda) e da França.

b. A mão de obra escrava era levada de África para o continente americano, onde era empregue na exploração e na produção de uma série de produtos (metais preciosos, açúcar, tabaco, algodão). Esses produtos eram depois levados para a Europa.

7.1 Mercantilismo.

7.2 O objetivo de Colbert é tornar o País mais opulento do que todos os outros, [...] rico nas manufaturas, sem ter necessidade de importar coisa alguma e com capacidade para exportar toda a espécie de coisas para os outros Estados. Por consequência, tudo faz para instalar em França as melhores manufaturas e impede os outros Estados de introduzirem os seus produtos no reino de França. [...]

Sua Excelência entusiasma-se tanto com a entrada em França do ouro dos outros países, como se preocupa em impedir que ele saia [...]. Tomou medidas para desenvolver o grande comércio marítimo [...]. Fundou companhias monopolistas e esforçou-se por desenvolvê-las nas Índias Ocidentais [...], donde vêm açúcar, peles e outras mercadorias.

Ficha 11 (pág. 33)

1.1 Composições e figuras escultóricas com grande movimento e dramatismo (doc. 2, p. 107); utilização de cores ou de materiais diferentes e contrastantes (doc. 1, p. 106); fachadas dos edifícios com linhas sinuosas e amplamente decoradas (docs. 3 e 4, p. 107); composições pictóricas muito complexas; exuberância de cores, fortes contrastes de luz e sombra; figuras com expressões intensas, de grande densidade psicológica, ou realistas (docs. 1 a 5, pp. 108-109).

1.2 a. Borromini; b. Bernini.

1.3 O Concílio de Trento tinha incentivado o culto dos santos e apelado à grandeza da Igreja e ao enaltecimento da fé. Por isso, a espetacularidade da arte barroca e a sua intensidade expressiva serviam para alcançar esses fins.

2.1 O método experimental implica a observação dos fenómenos, a reflexão sobre esses fenómenos e a elaboração de uma possível explicação para os mesmos. Depois deve verificar-se se essa explicação estava ou não correta, se era válida. E foi isso que fez Galileu – percebeu pela observação dos astros que é a Terra que se move em volta do Sol.

2.2 Galileu foi preso e condenado pela Inquisição e obrigado a desdizer-se.

2.3 É o método cartesiano, cujo princípio básico é a dúvida metódica. A dúvida metódica consiste em duvidar por princípio de tudo aquilo que não seja absolutamente evidente para a razão. Deste modo, afastam-se falsas crenças e preconceitos e tem-se a garantia de assentar o conhecimento em bases sólidas.

2.4 Através de livros e jornais especializados e também das Academias. Eram sociedades de cientistas, que tinham muitas vezes apoio do poder real, como a Real Academia de Londres ou a Academia Real das Ciências, de Paris, a fim de apoiarem as investigações e divulgarem as novas descobertas.

3. Os novos instrumentos (o telescópio, o microscópio, o barómetro) permitiam conhecer o mundo de uma forma mais rigorosa, porque com eles podia-se medir, ver, analisar aquilo que o Homem por si só não conseguiria fazer. No século XVIII, fizeram-se novas viagens de exploração marítima no Pacífico e nelas participaram diferentes cientistas que utilizaram alguns desses instrumentos nas suas pesquisas.

4. James Cook – exploração marítima; James Watt – invenção da máquina a vapor; Bering – exploração marítima; Bartolomeu de Gusmão – invenção de aeróstato; Denis Papin – descoberta da força do vapor; Irmãos Montgolfier – construção de aeróstatos.

Ficha 12 (pág. 35)

1.1 «A simplicidade, a modéstia [...] em quase todos eles.»

1.2 O vestuário escuro, sem adornos nem joias, a sobriedade da refeição, a convivência natural sem preocupações de etiqueta.

1.3 Calma, tranquilidade, relações abertas entre as pessoas, sinais de que todos se sentiam à vontade, vivendo em liberdade. Muitos estrangeiros, perseguidos nos seus países, por causa das suas crenças religiosas (como era o caso dos judeus), procuravam refúgio na Holanda.

2.1 Pretende-se que o aluno destaque a liberdade religiosa dada na Holanda, para onde foram muitos judeus portugueses perseguidos pela Inquisição, como o tipógrafo e teólogo Manuel Dias Soeiro e o médico Martim Álvares.

3.1 Era um órgão do governo central das Províncias Unidas, que tomava decisões sobre as leis que regiam o país.

3.2 São os representantes eleitos pela população das sete províncias. Pela simplicidade do vestuário e das suas atitudes, pertencem certamente à burguesia.

3.3 Porque à burguesia holandesa interessava manter a livre iniciativa nos seus negócios e comerciar sem restrições com todos os países.

4.2.1 Nas Províncias Unidas. Em 1581.

4.2.2 Foi o facto de os monarcas da dinastia Stuart pretenderem impor um regime absolutista, não respeitando o poder do Parlamento, como era tradicional em Inglaterra, nem a liberdade religiosa.

4.2.3 Foi definitivamente instaurada a monarquia parlamentar e reconhecidas as liberdades e direitos de todos os Ingleses, com a assinatura pelos novos monarcas da Declaração dos Direitos.

5.1 Na Inglaterra passou a existir uma monarquia parlamentar, sendo o Parlamento constituído por duas câmaras (Câmara dos Lordes e Câmara dos Comuns). As Províncias Unidas eram uma república, em que o principal órgão do poder representava toda a população sem distinção de classes, embora a burguesia de negócios fosse o grupo mais influente.

5.2 Por um lado, ambas tinham regimes políticos parlamentares e não monarquias absolutistas. Por outro, ambas respeitavam os direitos de todos os cidadãos, não existindo portanto ordens estratificadas nem privilegiadas.

6.1 Capitalismo comercial é um sistema económico que se caracteriza pela procura permanente de lucros nas atividades comerciais, tendo em vista a acumulação de capitais para investimento. A mentalidade capitalista, que nasceu entre a burguesia do norte da Europa, consistia na preocupação dominante em acumular lucros, tendo em vista exclusivamente poder dispor de capitais para investir em novos negócios. Estava em parte relacionada com os valores morais protestantes que enalteciam o trabalho mas condenavam o luxo e a ostentação.

6.2 Um banco era uma instituição que recebia depósitos de clientes e se encarregava de fazer pagamentos, transferências ou outras operações que eles ordenassem. O primeiro grande banco internacional, com clientes em todo o mundo, foi o de Amesterdão, fundado no início do século XVII. Cerca de um século mais tarde fundou-se em Londres o primeiro grande banco que realizava operações de crédito, isto é, emprestava dinheiro aos seus clientes a troco de juros. As bolsas de valores eram mercados onde se vendiam e compravam ações das empresas, especialmente das grandes companhias de comércio. Estas instituições facilitavam o desenvolvimento dos negócios e garantiam a confiança.

7.1 A Declaração dos Direitos, aprovada depois da *Glorious Revolution*, limitava o poder do rei e reconhecia a autoridade do Parlamento para aprovar os impostos, para aprovar novas leis, para apresentar petições, para eleger livremente os membros do Parlamento, para falar livremente no Parlamento.

Ficha 13 (pág. 37)

1.1 Porque a partir da Restauração os monarcas portugueses tiveram de resolver graves problemas internos incluindo a própria guerra da Restauração. Desse modo viram-se obrigados a conceder grandes benefícios à nobreza portuguesa o que os impediu de afirmar o seu poder.

1.2 «[O Ministro] até nas mais pequenas coisas só intervém de acordo com a vontade régia.» O monarca que lhe serviu de modelo foi Luís XIV.

2.1 O caráter pródigo manifesta-se nos grandes gastos que despendeu com as embaixadas sumptuosas enviadas a outros países, nomeadamente à Santa Sé (doc. 5), com as obras públicas que mandou construir (como o Palácio-Convento de Mafra – doc.2 – e o Aqueduto das Águas Livres), com a profusão de obras de arte riquíssimas que adquiriu no estrangeiro e, finalmente, com a pompa das cerimónias públicas em que participava.

2.2 Pretendia ostentar uma imagem de grandeza e de opulência que o impusesse perante os súbditos e, sobretudo, junto das cortes estrangeiras.

3.1 O documento 1.

3.2 Pertencia à nobreza fidalga. Os seus rendimentos podiam ser provenientes de rendas fundiárias, direitos senhoriais, cargos públicos, tenças do rei ou até de investimentos no comércio.

3.3 Em Portugal a burguesia dedicava-se especialmente às atividades jurídicas e administrativas e menos às atividades comerciais. As suas possibilidades de ascensão eram limitadas.

3.3.1 Porque muitos deles eram cristãos-novos, que a Inquisição vigiava e perseguia, procurando confiscar-lhes os bens.

4.1 O documento 1 mostra que, a partir de 1668, o preço do açúcar desceu acentuadamente. Este facto prejudicou o comércio português agravando a nossa balança comercial.

4.2 As pragáticas impediam a utilização de tecidos de lã e de artigos de vestuário de origem estrangeira e isso levava a uma diminuição da quantidade de produtos que se importavam (e que não se produziam em Portugal). Mas o défice da balança comercial era tão elevado que o remédio era insuficiente.

4.3 Promoveu a fundação de manufaturas de lanifícios e também de sedas e de vidros. Concedeu monopólios a algumas dessas manufaturas para

garantir a sua competitividade e mandou vir técnicos estrangeiros. Além disso, manteve e publicou novas pragáticas.

4.4 Trata-se do aumento da exportação dos vinhos portugueses para Inglaterra, em consequência do tratado de Methuen, situação esta que prejudicou a política mercantilista do conde da Ericeira.

4.5 O gráfico mostra a evolução das remessas de ouro brasileiro que se iniciam no princípio do século XVIII e atingem o auge por volta de 1725. Este facto teve consequências positivas porque provocou o incremento do comércio português e permitiu equilibrar a nossa balança comercial. No entanto, teve também aspetos negativos porque deixou de se seguir uma política protecionista, o que causou prejuízo à indústria portuguesa nascente.

Ficha 14 (pág. 39)

1.1 Diderot foi um filósofo e um dos fundadores da *Enciclopédia*, editada em fascículos, que divulgava as doutrinas dos pensadores do século XVIII, as novidades científicas, os novos instrumentos, as novas ideias a favor da liberdade política e da tolerância religiosa. Muitos dos artigos da *Enciclopédia* foram redigidos pelo próprio Diderot.

1.2 Iluminar (tal como ilustrar) relaciona-se com luz. De facto, os iluministas defendiam que a razão iluminaria o homem e libertá-lo-ia do obscurantismo, desde que fosse aprofundada pela instrução. Por isso, os governos deveriam fundar escolas e melhorar as condições de vida da população, para arrancar as pessoas das trevas da ignorância e da superstição.

2. Resposta pessoal.

3.1 O aluno deverá fazer um esquema de que constem os três poderes (legislativo, executivo e judicial) e as instituições a quem competem.

3.2 a. Segundo Jean-Jacques Rousseau, a soberania, ou seja, o poder de dirigir ou governar uma determinada sociedade, pertence ao povo.

b. Ainda segundo Rousseau, os cidadãos escolhem os governantes através do voto; o poder é exercido por aqueles que obtiverem a maioria dos votos; e as minorias devem conformar-se com a escolha da maioria. Nisto consiste o fundamental do *contrato social*.

4. As pessoas encontravam-se nesses locais e ao encontrarem-se procuravam discutir abertamente

as suas ideias e as novas descobertas científicas, criticavam o poder político tradicional e a organização social do Antigo Regime. Por sua vez, as academias publicavam jornais e revistas científicas, tinham bibliotecas, laboratórios e observatórios astronómicos, etc.

Ficha 15 (pág. 41)

1.1 Pretende-se que o aluno relacione a execução dos Távora com o despotismo pombalino: aumentar a autoridade do rei, fortalecer o Estado e submeter aqueles que se opunham a essas pretensões – a grande nobreza e os membros da Companhia de Jesus

1.2 Erário Régio, que superintendia nas finanças públicas; Junta de Comércio, que orientava as atividades económicas; Real Mesa Censória, encarregada de vigiar as publicações; Colégio dos Nobres, destinado à formação dos quadros da nobreza que iriam servir o Estado.

2. Comércio: fundação da Companhia do Grão-Pará e Maranhão; fundação da Companhia de Pernambuco e Paraíba; fundação da Companhia das Vinhas do Alto Douro. Indústria: reorganização da Real Fábrica das Sedas; reorganização das fábricas de lanifícios; reorganização da indústria vidreira da Marinha Grande; proteção das indústrias de lanifícios, algodão, porcelanas, chapéus, papel, etc.

4. Porque foram construídas ruas largas e retilíneas, com blocos de prédios idênticos, de linhas simples e sólida construção. Este novo conjunto urbanístico, com a sua ordenação geométrica e racional, era uma expressão do próprio despotismo esclarecido, em que todos se deviam submeter à vontade e à razão do rei.

5.1 Os estrangeirados eram assim chamados porque tinham vivido noutros países, tinham viajado, tinham tido contacto com as mudanças culturais ocorridas nesse países e trouxeram para Portugal essas novidades, que não eram só ao nível do pensamento mas também da política, da ciência, da arte, da educação.

5.2 Ribeiro Sanches, Luís António Verney, Cavaleiro de Oliveira.

5.3 Fundação de escolas menores e de escolas régias; fundação do Colégio dos Nobres; profunda reforma da Universidade de Coimbra,

sobretudo no que toca à introdução das ciências naturais, da matemática e da experimentação laboratorial.

6. O método experimental dizia que todo o conhecimento devia basear-se na experiência e na interpretação racional do que se observava. Era preciso querer conhecer, querer saber a verdade.

Ficha 16 (pág. 43)

1. a. melhoria dos solos arenosos por mistura de argila;
b. seleção de boas sementes e de animais reprodutores;
c. introdução de um sistema quadrienal de rotação de culturas, que permitiu dispensar o pousio e associar, na mesma propriedade o cultivo dos cereais com as pastagens artificiais destinadas à criação de gado (trevo, tremoceiro, etc.).
2. As *enclosures* possibilitavam a criação intensiva de gado ovino, quase sem necessidade de mão de obra, e esse gado produzia lã de excelente qualidade que ia alimentar a indústria dos lanifícios.
3. Os polders resultaram da transformação de terras pantanosas e alagadiças em terras férteis, que se podiam cultivar, contribuindo para a revolução agrícola na Holanda. O escoamento das águas era feito através de moinhos de vento e, para evitar a reentrada do mar nas terras conquistadas, foram construídos diques.
4. As transformações na agricultura originaram o aumento da produtividade e a conquista de novos solos o aumento da produção agrícola. Uma melhor alimentação robustecia as pessoas e, consequentemente, a mortalidade, sobretudo a infantil, diminuiu. Deste modo, a população aumentou, ou seja, houve um acentuado crescimento demográfico.
5. O facto de ter havido um crescimento demográfico fez com que houvesse maior número de pessoas disponíveis para trabalhar. Essa mão de obra estava disponível para ser utilizada nas fábricas e permitir assim o aumento da produção.
- 6.1 Passaram a explorar-se muito mais terras e, com a utilização das novas técnicas agrícolas, as sementeiras produziam mais e melhores colheitas.
- 6.2 A rotação de culturas não só permitiu abandonar o pousio como as terras semeadas com leguminosas e forragens ficavam muito mais férteis.

Ficha 17 (pág. 45)

1. O objetivo deste exercício é que o aluno sintetize a informação desta parte do texto informativo, esquematizando na tabela as diferentes condições da prioridade inglesa na industrialização: de um lado, o regime político parlamentar, a política de liberalização económica, a existência de uma burguesia e de uma nobreza empreendedoras, e também a existência de mão de obra abundante; por outro lado, a abundância de capitais e de matérias-primas, bem como a existência de excelentes vias de comunicação e de amplos mercados, interno e externo.
2. *Domestic system* – produção doméstica, manual, de fio de algodão ou de lã que, depois, era recolhido por angariadores da indústria têxtil. *Factory system* – produção industrial de fio através de máquinas de fiar, como a «Jenny», de Arkwright, ou a «mule Jenny», de Crompton.
3. A máquina a vapor passou a ser utilizada em vários setores da produção industrial. Deste modo, uma máquina que utilizava uma fonte de energia não natural (a força do vapor, produzido em caldeiras aquecidas pelo carvão) contribuiu para aumentar e melhorar substancialmente a produção industrial.
4. Pretende-se que o aluno distinga artesão (trabalhador independente, especializado, geralmente dono dos meios de produção e do local de trabalho, a oficina) e operário (trabalhador por conta de outrem, indiferenciado, assalariado, que trabalha na fábrica, juntamente com outras centenas ou milhares de operários).
5. Antes da industrialização, o território da Grã-Bretanha caracterizava-se por paisagens verdejantes. Depois da industrialização, a paisagem das regiões que se industrializaram foi-se alterando: o fumo e o pó de carvão foi enegrecendo as casas, os troncos das árvores, as pedras – transformou-se no *black country*, por oposição às regiões que continuavam predominantemente agrícolas, sem fábricas fumegantes, o *green country*.
6. Com as inovações agrícolas, muitos trabalhadores rurais ficaram sem trabalho, dirigindo-se às cidades, que começaram a industrializar-se, encontrando trabalho nas novas fábricas. Isso fez com que as cidades vissem a sua população aumentar imenso.

Ficha 18 (pág. 47)

- 2.1 Thomas Jefferson, que mais tarde seria presidente dos EUA.
- 2.2 Considera-se que quando um governo não respeita os direitos dos governados, estes têm o direito de se revoltarem e de estabelecerem um novo governo. Logo, se a Inglaterra não respeitava os direitos das suas colónias americanas, estas tinham o direito de se tornar independentes.
3. O sistema político americano baseia-se na divisão dos poderes, atribuindo-os a órgãos independentes uns dos outros: o poder legislativo ao Congresso; o poder executivo, ao presidente; o poder judicial aos tribunais.
- 4.1 A figura do rei, com todos os atributos do poder, magnificamente vestido e adornado. É o mesmo rei que está ao centro da Assembleia dos Estados Gerais, presidindo à reunião dos representantes das três ordens sociais da nação (o clero, a nobreza e o Terceiro Estado).
5. A situação de pobreza dos camponeses era uma constante. Trabalhavam muito mas viviam mal, tendo até dificuldade em assegurarem bens essenciais como a alimentação e o vestuário. No entanto, tinham de pagar muitos impostos de que beneficiavam a nobreza e o clero.
6. A Bastilha era vista como um símbolo do poder absoluto do rei e dos abusos dos grupos sociais privilegiados, porque funcionava como prisão para aqueles que se opunham à situação que vigorava em França.
- 7.1 A igualdade de todos os homens perante a lei (igualdade de direitos).
- 7.2 Porque até aí não havia igualdade de direitos. O clero e a nobreza tinham privilégios que o Terceiro Estado não tinha.
8. É um período de grande agitação popular, de grande agitação revolucionária. As pessoas do povo (os *sans-culottes*) reúnem-se para fazer reivindicações e defendê-las. Há, por vezes, atitudes muito violentas e as execuções de membros da nobreza e do clero multiplicam-se. O próprio rei foi executado na guilhotina, em 1793, acusado de traição.

Ficha 19 (pág. 49)

1. Napoleão foi um general, um grande chefe militar, que venceu importantes batalhas. Subiu ao poder apoiado por elementos da burguesia que pretendiam

dominar a situação de instabilidade política que se vivia em França. Em 1804 tornou-se «imperador dos Franceses» e conseguiu expandir o território francês, derrotando exércitos austríacos e russos.

2. Em 1815, a França perdeu os territórios que Napoleão tinha conquistado e, também, aqueles sobre os quais tinha influência direta (os «estados vassallos»). Os impérios Russo e Austríaco e a Prússia foram os países que mais beneficiaram com a nova partilha da Europa.
- 4.1 1.^a invasão: 1807-1808; 2.^a invasão: 1809; 3.^a invasão: 1810-1811.
- 4.2 A 1.^a invasão.
- 5.1 O «Maneta» era o general francês Loison que foi muito violento com as populações portuguesas. A expressão «ir para o maneta» manteve-se na linguagem popular como forma de dizer que alguém morreu ou desapareceu ou que se perdeu alguma coisa para sempre.
- 5.2 Sim. Essas invasões provocaram grandes destruições e perdas de vidas humanas em Portugal, enfraquecendo muito a agricultura e a indústria. E como levaram também à saída do rei para o Brasil, Portugal ficou na dependência dos Ingleses, que tinham vindo ajudar a expulsar os Franceses.
6. A monarquia constitucional.
- 7.1 Sim. O poder executivo, o poder legislativo e o poder judicial estavam atribuídos a órgãos diferentes, ou seja, os três poderes deixaram de estar concentrados na pessoa do rei.
- 7.2 Não. Estabelecia que «a lei é igual para todos».

Ficha 20 (pág. 51)

1. É sobretudo importante a justificação dada pelo aluno. No primeiro caso, pode invocar o facto de a presença da Corte no Rio de Janeiro ter ajudado a melhorar a situação económica e cultural do Brasil; no segundo caso, pode argumentar com o desejo de independência, tal como tinha acontecido com as colónias inglesas da América do Norte, e com a atitude das Cortes Constituintes.
2. Na Constituição de 1822 consagram-se três poderes políticos (executivo, legislativo, judicial); na Carta Constitucional de 1826 consagram-se quatro poderes (acrescenta-se o poder moderador, entregue ao rei). O poder legislativo, que pertencia às Cortes (deputados eleitos pelos cidadãos), continua na Carta Constitucional a cargo das Cortes mas

estas passaram a dividir-se em duas câmaras, a dos Pares e a dos Deputados. Na Carta Constitucional, aumentou a importância do poder executivo (poder do rei) e diminuiu a do poder legislativo: uma das câmaras (a dos Pares) passava a ser nomeada pelo rei (e não eleita) e as decisões das Cortes só se tornavam leis quando sancionadas (aprovadas) pelo rei.

3. Resposta pessoal.

4. Os vintistas defendiam a Constituição de 1822, enquanto que os cartistas defendiam a Carta Constitucional de 1826.

5. A guerra civil terminara há pouco tempo e, apesar da vitória dos liberais, continuava a haver quem fosse a favor das ideias absolutistas. Por outro lado, mesmo entre os liberais, havia divisões: uns defendiam a Constituição de 1822 e outros a Carta Constitucional de 1826 (que estava em vigor). Além disso, havia também frequentes revoltas militares.

6.1 Bismarck, também chamado o «chanceler de ferro», era o primeiro-ministro da Prússia, o mais forte dos Estados alemães.

6.2 A unificação da Alemanha. 1871.

Ficha 21 (pág. 53)

1.1 É a fase que se inicia no início do século XIX com a aplicação da máquina a vapor à indústria metalúrgica e, sobretudo, aos transportes sobre carris (invenção do caminho de ferro).

1.2 Na Grã-Bretanha (onde a Revolução Industrial tivera o seu início), e depois na Bélgica, na França e na Alemanha. Fora da Europa, o primeiro país a industrializar-se foram os Estados Unidos da América.

1.3 A locomotiva movida a vapor, e que se deslocava sobre carris, podia puxar vagões com mercadorias ou carruagens com pessoas e bens. Podiam transportar-se mais pessoas num espaço de tempo mais curto e também as mercadorias podiam chegar mais rapidamente a qualquer lugar que tivesse linha férrea, até entre países diferentes.

1.4 Os mercados nacionais, ao fazer subir a procura de bens, provocaram um aumento da produção e, portanto, o desenvolvimento industrial e comercial.

2.1 Não basta ter uma ideia brilhante, é preciso desenvolvê-la e pô-la em prática e isso só se faz com muito esforço e trabalho. Da mesma forma, todos estes inventos não teriam sido possíveis se

não tivesse havido investigação e estudo persistentes aliados ao trabalho técnico de engenheiros e operários.

2.2 A eletricidade e o petróleo, que permitiram a construção do motor elétrico (aplicado a grande quantidade de máquinas e utensílios) e do motor de explosão (aplicado nos automóveis e nos aviões).

2.3 Transportes – locomotiva, automóvel, navio a vapor...; vida doméstica – máquina de costura, frigorífico, aspirador...; meios de comunicação – telégrafo, telefone...

2.4 A – martelo-pilão; B – locomotiva; C – lâmpada, motor de explosão, dínamo, gramofone.

3.1 A chegada de muitos colonos europeus e o desenvolvimento dos transportes, sobretudo do caminho de ferro.

3.2 Abundância de matérias-primas, boa rede de transportes, inovações técnicas e grande mercado interno.

4.1 O Japão continuava ainda, no século XIX, a ser um país feudal, fechado aos costumes e valores do Ocidente.

4.2 Houve a necessidade de abolir primeiro o regime feudal, diminuindo o poder dos senhores feudais (os daimios), que tinham muitas terras. Foram enviados técnicos à Europa aprender novos processos de fabrico. O próprio governo do Japão investiu na fundação de fábricas e na construção de linhas de caminho de ferro.

Ficha 22 (pág. 55)

1.1 Para o liberalismo económico, o Estado não deve intervir na economia, deixando para a iniciativa privada tudo o que se refere à produção e ao comércio de mercadorias. Deve haver livre concorrência entre as empresas e o valor dos salários e o preço das mercadorias devem ser apenas regulados pela lei da oferta e da procura.

1.2 Vantagens: a iniciativa privada pode estimular o crescimento económico, pois são feitos novos investimentos para obter mais lucros. Inconvenientes: sem a intervenção do Estado, os mais pobres ficam desprotegidos e os investimentos são feitos apenas no interesse de alguns e não de acordo com as necessidades da maioria da população.

2. O desenvolvimento da indústria e a concorrência entre as empresas fizeram com que surgissem grandes fábricas e grandes empresas de comércio que exigiam enormes investimentos. Dificilmente um proprietário individual tinha meios para suportar esses investimentos. As empresas passam, assim, a ser financiadas pelos bancos ou tornam-se sociedades por ações.
 3. Como as empresas querem sempre produzir mais para obterem maiores lucros e as suas concorrentes fazem o mesmo, acaba por haver um momento em que a produção é excessiva. Essa situação pode provocar a descida dos preços, a diminuição dos lucros, a falência da empresa e o desemprego de pessoas, que ficam sem meios de subsistência. Como as pessoas desempregadas consomem muito menos, diminui a procura e a crise tende a agravar-se.
 - 4.1 Pretendiam ter acesso a novos mercados para vender os seus produtos e obter matérias-primas a preços muito baixos, pois pagavam salários muito reduzidos.
 - 4.2 A Grã-Bretanha. Porque era nessa altura o país com maior produção industrial.
 - 5.1 Colonizador – Holanda; colonizado – ilha de Java (Indonésia).
 - 5.1.1 Estabelecem-se relações de dominação económica de um país europeu sobre a população indígena.
 - 5.1.2 Obtinham matérias-primas baratas.
 - 5.1.3 Sim. Os chefes locais, que também beneficiavam do trabalho dos indígenas.
 - 5.3 Não. Os Ingleses, neste mapa, revelam um sentimento de orgulho e de superioridade, decorrente da grandeza do seu Império e do seu poderio militar (veja-se, por exemplo, a figura central, em baixo – a Grã-Bretanha, senhora dos mares, sentada sobre o globo terrestre).
- Ficha 23** (pág. 57)
- 1.1 Houve muitos progressos na medicina e, também, na produção industrial de alguns bens. Foi possível conhecer melhor a constituição dos materiais que todos utilizamos e consumimos, desde os metais à madeira, aos tecidos e aos alimentos. Algumas dessas investigações deram origem a inventos que alteraram a vida quotidiana.
 - 1.2 O grande número de inventos e descobertas de carácter científico, que permitiam melhorar a vida das pessoas, levou à confiança na ciência e à crença no progresso.
 - 1.3 A instrução pública. O Estado estava interessado na educação dos cidadãos para os preparar para os novos tipos de trabalho decorrentes da Revolução Industrial e também para o exercício do direito de voto.
 - 2.1 Eça de Queirós, um grande escritor português do século XIX.
 - 2.2 O Romantismo.
 - 2.3 O próprio autor diz que o Realismo é a forma de as pessoas se conhecerem melhor a si próprias e de mostrarem como é a sociedade em que vivem.
 - 2.4 Segundo o autor, seria uma forma de «apontar ao escárnio e à gargalhada» o «velho mundo burguês, sentimental, devoto, católico, explorador, aristocrático» e «preparar a sua ruína».
 - 3.1 a. Predomina o Realismo, isto é, a representação fiel do corpo humano em poses naturais, mesmo que chocantes para a época. Um dos mais importantes escultores deste período foi Rodin.
 - b. A corrente mais inovadora foi o Impressionismo. Os pintores optam por composições diferentes das tradicionais, por manchas de cor, pelo esbatimento dos contornos, pela valorização das pinceladas justapostas. Exemplos de pintores impressionistas: Renoir, Degas ou Henrique Pousão.
 - c. A principal novidade foi a utilização de novos materiais na construção dos edifícios, sobretudo o ferro e o vidro, tornados mais acessíveis com a industrialização. O principal representante da arquitetura do ferro é Gustave Eiffel.
 - 3.2 As pinceladas curtas, de cores diversas, que se justapõem sobre a superfície da tela (exemplos: a toalha da mesa, os braços do homem...); a disposição das figuras na composição, de forma espontânea, inspirada nas fotografias; etc.

Ficha 24 (pág. 59)

- 1.1 Porque não se preocuparam com o aumento da produtividade agrícola e continuaram a utilizar o mesmo tipo de adubos, o mesmo tipo de instrumentos agrícolas, contrariamente ao que já se fazia em muitos outros países. A agricultura portuguesa era, por isso, muito atrasada.
- 1.2 Revolução Setembrista de 1836; Cabralismo, em 1842; Revolta da Maria da Fonte, em 1846; Revolução da Patuleia, em 1847.
- 2.1 Através da pacificação do país, de um clima de estabilidade que possibilitasse o desenvolvimento.
- 2.2 Pretende-se que se fale na pacificação em termos políticos, na construção de estradas, pontes e caminhos de ferro, numa melhoria dos meios de comunicação, introduzindo o selo postal, o telégrafo e o telefone.
- 2.3 As consequências negativas resultaram da necessidade de contrair empréstimos externos, o que resultou num enorme endividamento do país.
- 2.4 Criação dos liceus, por Passos Manuel e criação do ensino técnico, por Fontes Pereira de Melo.
- 3.1 Parte da população viu-se obrigada a emigrar na tentativa de encontrar o emprego que faltava, quer na agricultura quer na indústria. Emigrava também porque permanecia pobre, sem expectativas de melhorar as condições de vida.
- 3.2 Provinham sobretudo do Norte do país, particularmente da região de Entre-Douro e Minho.
- 3.3 Provavelmente, a maior parte dos alunos irão falar das crianças de seis ou sete anos se levantarem às duas da noite e virem de longe, descalças, em pleno inverno, ao frio e à chuva, para estarem presentes à hora de abertura da fábrica. Outros irão referir o facto de os pequenos operários terem que estar metidos na água gelada (a quatro graus) a lavar tecidos.
- 3.4 Situavam-se principalmente nos arredores de Lisboa e do Porto. Desenvolve-se o operariado.
- 4.1 A burguesia dos negócios; os grandes proprietários rurais; e uma média burguesia de funcionários e de profissões liberais.
- 4.2 Dedicavam-se a atividades financeiras, pouco se interessando pelos investimentos industriais.
- 4.3 Tinham ainda uma importância reduzida.

4.4 A burguesia urbana portuguesa procurava imitar os comportamentos da burguesia europeia: a atenção à família, o convívio social (frequência do teatro e da ópera, os saraus familiares, etc.)

Ficha 25 (pág. 61)

- 1.1 Londres, Paris, Berlim, Viena, São Petersburgo, Nova Iorque, Chicago, Tóquio. A maior parte destas cidades situam-se na Europa porque foi na Europa que primeiro ocorreram o arranque industrial e o consequente crescimento urbano.
2. À medida que avança a industrialização ocorre o fenómeno de urbanização – grandes massas populacionais fogem do campo para as cidades (êxodo rural) em busca de trabalho nas fábricas ou nos serviços. Por outras palavras: o gráfico mostra a transferência do setor primário para o setor secundário.
3. O grande crescimento demográfico verificado em vários países europeus, como consequência da Revolução Industrial e dos avanços da medicina, originou grandes fluxos migratórios, particularmente para os Estados Unidos da América, terra de grandes oportunidades, com um imenso potencial económico e vastos territórios para explorar.
4. Os principais destinos eram o continente americano e a Austrália. Porque eram regiões vastas, quase desabitadas e muito ricas, que ofereciam grandes oportunidades.
- 5.1 Esgotos, novos sistemas de transporte, gás, eletricidade, grandes e largas avenidas, etc.
- 5.2 As zonas de comércio e centros de negócios, as zonas residenciais e os bairros de população pobre, situados normalmente na periferia.
- 5.3 a. Em poucas décadas, a área urbana de Paris praticamente duplicou.
- 5.3 b. As cidades organizaram-se em espaços diferenciados, com bairros mais ricos e outros mais pobres; em zonas de comércio e zonas de lazer, em parques e jardins. Foram também criadas redes de esgotos, canalizações, iluminação pública, bem como serviços de recolha de lixo e de transportes públicos.
- 5.4 Ver resposta seguinte.
- 5.5. Espera-se que os alunos refiram no seu texto aspetos positivos como a existência de água canalizada, gás, eletricidade, telefone, transportes públicos, hospitais, largas avenidas, polícia-

mento, etc. Por outro lado, devem referir também a existência de bairros pobres onde muitos desses benefícios não chegavam, com milhares de pessoas aglomeradas em casas insalubres, sem instalações sanitárias, ruelas sujas, mendicidade, criminalidade, insegurança, etc.

Ficha 26 (pág. 63)

- 1.1 Algumas famílias burguesas investiram na indústria ou nas atividades financeiras, ganharam grandes fortunas e passaram a ter grande influência económica e política.
- 1.2 O burguês acreditava no esforço individual, na disciplina e na tenacidade. Mostrava grande apego à família e aos filhos, que educava com rigor, dentro desses valores. Procurava não esbanjar os lucros, mas sim reinvesti-los para gerar mais riqueza. Praticava a filantropia ou o mecenato como forma de se tornar socialmente respeitado.
- 1.3 Andrew Carnegie trabalhava muito mas tudo o que conseguia poupar servia para investir. Investia sobretudo em ações de empresas ligadas à produção industrial. E isso fez com que ganhasse mais dinheiro e conseguisse investir mais, multiplicando sucessivamente a sua riqueza.
- 1.4 As classes médias cresceram e diversificaram-se, devido à multiplicação dos serviços, tanto públicos como privados – as profissões liberais, o funcionalismo público, o professorado, etc. Desse modo, detendo um certo nível de instrução, acabavam por ter uma grande importância social e política porque representavam uma opinião pública influente.
- 2.1 Camponeses (pág. 229) e mineiros (pág. 235).
- 2.2 Muitos camponeses, desapossados das suas terras, procuravam muitas vezes trabalho nas minas ou nas fábricas.
- 3.1 O trabalho era muito duro, os horários pesados, os ambientes pouco saudáveis, os salários baixos; deste modo, as habitações eram também pobres e a alimentação deficiente, refletindo-se na saúde, particularmente na das crianças, elas próprias a trabalhar desde os 5 ou 6 anos.
- 3.2 Como na Roma antiga, também estes trabalhadores tinham como única riqueza a sua prole, isto é, os filhos.
- 4.1 O combate dos luditas (doc. 3) foi um movimento espontâneo, pouco organizado, culpando as

máquinas pela sua falta de trabalho ou pela sua miséria; Marx e Engels defendiam outro tipo de luta – os operários deviam organizar-se em sindicatos e efetuar greves, num movimento que devia unir os proletários de todo o mundo contra o poder da burguesia.

- 4.2 O «Manifesto do Partido Comunista» defendia o combate organizado dos trabalhadores, pretendia a união dos proletários de todo o mundo contra os capitalistas donos das fábricas, contra os burgueses, considerados os exploradores da classe operária.
5. Pretendiam lutar por melhores salários, descanso semanal, melhores condições de trabalho, reduzir o número de horas de trabalho, a proibição do trabalho para os menores de 12 anos de idade. A luta utilizada era sobretudo a greve, mas muitas vezes os donos das fábricas encerravam as fábricas ou despediam trabalhadores.

Fichas de avaliação (Caderno de atividades)

Ficha de avaliação 1 (pág. 67)

- 1.1 O desconhecimento quase completo acerca de outras regiões levava a que se imaginassem habitantes e outros seres com características muito diferentes.
- 1.2 O continente africano prolongava-se muito para sul, de tal modo que o oceano Atlântico e o Índico não comunicavam entre si.
- 2.1 O navio é uma caravela. Tinha leme fixo à popa e velas triangulares (ou latinas), que permitiam ao navio bolinar, isto é, navegar com ventos contrários.
- 2.2 Manobrava-se facilmente, mesmo com ventos contrários, o que era importante quando se viajava em regiões de que ainda não se conhecia o regime dos ventos.
- 3.2  Rotas caravaneiras
Deserto do Sara
- 4.1 João Gonçalves Zarco foi um dos capitães-donatários da ilha da Madeira.
- 4.2 Sim, os arquipélagos da Madeira e dos Açores foram colonizados de forma semelhante porque em ambos os arquipélagos foi necessário desbravar as terras, povoá-las e tentar que produzissem. A maior parte das ilhas dos dois arquipélagos foi

concedida pelo rei ao infante D. Henrique que, por sua vez, entregou a sua colonização a capitães-donatários.

- 5.1 Cristóvão Colombo pensava que atingira a Índia.
- 5.2 Colombo prevê que os índios possam ser utilizados como escravos.
- 5.3 Depois da descoberta da América, tanto Portugal como Espanha achavam que, de acordo com o tratado de Alcáçovas, o novo território devia pertencer-lhes. É através das negociações que se seguem, patrocinadas pelo Papa, que se chegará, em 1494, ao tratado de Tordesilhas.
- 5.4 O tratado de Tordesilhas, assinado em 1494, estabelecia a divisão do mundo em dois hemisférios, a partir de um meridiano que passava 370 léguas a ocidente das ilhas de Cabo Verde. As terras e os mares descobertos ou a descobrir para oriente dessa linha ficavam a pertencer a Portugal; os que estivessem para ocidente ficavam para a Espanha.
- 6.1 Os Muçulmanos controlavam o comércio asiático, através do mar Vermelho e do golfo Pérsico, ou seja, através das rotas do Levante, pelo que se recusavam a aceitar a chegada de novos concorrentes. É essa luta pelo controlo do comércio que opõe Portugueses e Muçulmanos.
- 6.2 Goa tinha sido escolhida como capital do Império Português do Oriente. Aí residiam os governadores, que superintendiam sobre o conjunto do Império, tanto militar como economicamente.
7. Cidades erradas: Ormuz – Goa; Rio de Janeiro – São Salvador da Baía; Antuérpia – Lisboa; Évora – Tomar; Tânger – Ceuta.

9.

PLANTAS	EUROPA	ÁFRICA	ÁSIA	AMÉRICA
Tabaco				X
Trigo	X			
Café		X		
Vinha	X			
Chá			X	
Milho				X
Laranja doce			X	
Batata				X

- 10.1 Por exemplo: «Sevilha é a cidade mais rica, mais florescente em mercadorias e em negócios de toda a Europa» ou «Das Índias chegam a Sevilha tesouros de prata e de ouro em impressionante abundância».
- 10.2 Lisboa, cidade que dominava o comércio com o Oriente mas a que chegavam também mercadorias vindas da África e da América do Sul.
- 10.3 Era a partir da cidade de Antuérpia que se distribuíam por toda a Europa as mercadorias coloniais e era também na cidade de Antuérpia que os países peninsulares compravam muitas das mercadorias europeias (metais e produtos manufaturados) que levavam para os outros continentes.

Ficha de avaliação 2 (pág. 73)

- 1.1 A Itália era constituída por pequenos Estados, alguns deles bastante ricos devido ao comércio e que rivalizavam entre si para terem os monumentos mais belos, os melhores artistas, os pensadores mais famosos. Os grandes senhores nobres e eclesiásticos e os burgueses ricos apoiavam assim os artistas e patrocinavam a criação artística e literária.
- 1.2 Havia em Itália muitos vestígios da arte greco-romana, que serviram de inspiração aos artistas. Para além disso, havia também cópias de muitas obras da Antiguidade, guardadas nas bibliotecas italianas, que eram estudadas e publicadas.
- 1.3 «Ali encontramos os melhores mestres de latim e de grego; poetas e prosadores cultivam as línguas antigas.»
- 2.1 No século XVI muitos pensadores acreditavam que todo o conhecimento tinha de ser confirmado pela experiência e pela razão, ou seja, era fundamental observar a Natureza e interpretar os factos observados, de forma racional. Foi na astronomia e na anatomia que houve, nesta altura, os maiores avanços do conhecimento.
- 2.2 a. F; b. V; c. F; d. F.
 - a. Os homens de ciência do Renascimento tinham respeito pelo saber da Antiguidade greco-romana mas criticaram algumas das suas teorias e colocaram novas hipóteses.
 - c. Copérnico expôs uma nova concepção astronómica para o Universo, o sistema heliocêntrico.
 - d. Ptolomeu defendia o sistema geocêntrico, segundo o qual a Terra era o centro do Universo.

- 3.1 Há equilíbrio na composição, há perspectiva, e é evidente o naturalismo. (Também se poderá aceitar a referência à técnica do *sfumato*.)
- 3.2 Os alunos devem traçar uma pirâmide cujo vértice é a cabeça da Virgem.
- 3.3 São frequentes os temas relacionados com a mitologia greco-romana ou com aspetos do quotidiano, bem como os retratos.
4. a. F; b. V; c. V; d. F; e. F; f. V.
- a. A inspiração na arte greco-romana designa-se classicismo.
- d. A profundidade, na pintura, é obtida, no Renascimento, através da perspectiva.
- e. Miguel Ângelo pintou o teto da capela Sistina, no Vaticano.
- 5.1 A cruz de Cristo, o escudo real e a esfera armilar.
- 5.2 As colunas, a cornija, a abóbada de berço e os arcos de volta perfeita.
- 6.1 Retiram-se esculturas e pinturas religiosas de dentro das igrejas e queimam-se em fogueiras. Aquando do reformismo protestante, foi abolido o culto aos santos e à Virgem Maria, não sendo permitidas quaisquer imagens dentro dos templos reformistas, com exceção do crucifixo.
- 6.2 O Luteranismo dizia que o fundamental era a fé, e que o Homem se salvava se tivesse fé e acreditasse em Cristo e na sua palavra, que podia ler e interpretar livremente. O Catolicismo dizia que o Homem só alcançaria a salvação eterna se praticasse boas obras, se seguisse os princípios ditados pela Igreja, a única que poderia interpretar a palavra de Cristo, e se recebesse os sacramentos ministrados pelo Clero.
7. Início da rebelião de Martinho Lutero contra a Igreja Católica – 2; Fundação da Companhia de Jesus – 3; Pregação das indulgências por ordem do papa Leão X – 1; Missionação de S. Francisco Xavier no Oriente – 4.
- 1.3 Luís XIV surge vestido como um general romano, protegido e coroado por uma deusa. Na mão o bastão, símbolo do seu poder militar, decorado com flores-de-lis, emblema da França.
- 2.1 É uma família muito pobre, em que as crianças estão descalças e com o vestuário rasgado. O cesto e os recipientes de barro estão vazios, sem nenhum alimento.
- 2.2 a. A pobreza dos camponeses tornava impossível melhorar a produtividade do solo. Faziam-se poucos investimentos, muitas terras ficavam abandonadas e usavam-se apenas técnicas de cultivo tradicionais. A produção agrícola era muito baixa.
- b. Os camponeses tinham de entregar grande parte da colheita ao senhor da terra e de cumprir as numerosas obrigações que ele lhes impunha. Depois de pagarem todos os impostos, pouco lhes restava para garantir a subsistência.
- 2.3 Os camponeses pertenciam ao Terceiro Estado e os proprietários podiam pertencer ao clero, à nobreza ou até ao Terceiro Estado (à burguesia).
- 3.1 Europa
- À direita, África
- À esquerda, continente americano
- Da Europa para África: tecidos, objetos de metal
- De África para o continente americano: escravos
- Do continente americano para a Europa: açúcar, tabaco, madeiras
- 3.2 Interessa que sejam referidos, entre outros, os seguintes aspetos: os escravos eram vendidos para a Europa e para o continente americano. Neste caso iriam servir como mão de obra essencial para as plantações de açúcar mas, também, para os trabalhos mais duros nas minas. As condições de embarque e transporte faziam com que muitos morressem. Eram mal alimentados, maltratados e em número excessivo para o espaço disponível. Houve zonas do continente africano muito afetadas, pois ficaram quase despovoadas.
- 4.2 Assinalar a opção: É uma obra barroca porque; assinalar as opções: apresenta um predomínio de linhas curvas; está revestida de uma decoração rica e exuberante; apresenta uma variedade de planos côncavos e convexos.

Ficha de avaliação 3 (pág. 77)

- 1.1 Absolutismo régio.
- 1.2 a. «Não vos deixeis governar por ninguém. Não tendes primeiro-ministro [...] decidi por vós.»
- b. «Deus que vos fez rei, dar-vos-á os conselhos necessários.»

- 5.1 Isaac Newton utilizava os novos métodos de investigação científica, o método cartesiano e o método experimental. O método cartesiano foi exposto por Descartes e baseia-se na dúvida metódica, ou seja, para alcançar o conhecimento verdadeiro, deve duvidar-se de tudo o que não seja evidente. O método experimental foi introduzido por Galileu e desenvolve-se segundo as seguintes etapas: observação dos factos; levantamento de um problema; formulação de uma hipótese, isto é, de uma explicação possível dos factos; e verificação da validade da hipótese.
- 5.2 As academias científicas reuniam cientistas, escritores, artistas e outras pessoas interessadas em saber mais, em trocar ideias e em divulgar o conhecimento. Essa divulgação foi fundamental para o desenvolvimento da ciência.
- 6.1 A República das Províncias Unidas tornou-se, no século XVII, uma das principais potências marítimas e coloniais da Europa. A burguesia holandesa tinha liberdade de iniciativa para poder comerciar sem restrições em toda a parte, atraindo assim pessoas com dinheiro e influência. Deste modo pôde organizar grandes companhias de comércio que iam abastecer-se de mercadorias europeias e coloniais a toda a parte, para depois as venderem noutros países.
- 6.2 A burguesia holandesa tinha hábitos simples e austeros, influenciados pelas suas crenças protestantes. Dedicavam-se inteiramente aos negócios, investindo os lucros que obtinham em novos empreendimentos e acumulando assim um grande capital.
- 6.3 Defensores da liberdade, os habitantes das Províncias Unidas tinham conquistado a sua independência do domínio espanhol e instituíram uma república parlamentar. As decisões governativas cabiam a uma assembleia – os Estados Gerais – eleita pelos cidadãos e que representava portanto os interesses da maioria, ou seja, da burguesia.
- 7.1 A balança comercial portuguesa estava com um saldo negativo, estava deficitária.
- 7.2 Importávamos grande quantidade de trigo e produtos que não fabricávamos, sobretudo tecidos de lã ingleses, mas também outros produtos manufaturados como móveis, armas, vestuário.
- 7.3 O conde da Ericeira apoiou a criação de manufaturas de lanifícios e da seda, bem como de artigos de vestuário como chapéus, cintos, etc. Protegeu também as indústrias dos curtumes e dos vidros, concedendo-lhes privilégios para as defender da concorrência inglesa e francesa.
- 7.4 Ao publicar pragmáticas que proibiam o uso de artigos de luxo de origem estrangeira, estava a impedir as importações, evitando assim a saída de metais preciosos do reino e, simultaneamente, a estimular a produção interna.
- 7.5 Colbert.
- 8.1 Depois da assinatura do tratado de Methuen, em 1703, Portugal passou a aceitar os lanifícios ingleses em troca de Inglaterra reduzir as taxas alfandegárias sobre os vinhos portugueses, facto que facilitou a sua venda nos mercados ingleses.
- 8.2 O documento refere-se às minas descobertas no Brasil, na região que ficou conhecida como Minas Gerais.
- 8.3 O governo português diminuiu as preocupações que tivera relativamente à diminuição das importações e ao apoio à produção industrial portuguesa. Portugal ficou assim mais dependente de outros países, sobretudo da Inglaterra.
- 8.4 As moedas de ouro portuguesas passaram a inundar o mercado europeu, sobretudo o inglês, por causa das compras que se faziam nesses países.
9. Mercantilismo; liberalismo; Antigo Regime; absolutismo.

Ficha de avaliação 4 (pág. 83)

- 1.1 A *Enciclopédia* era uma grande obra coletiva, onde participavam filósofos, cientistas, artistas e muitas outras pessoas que se dedicavam à partilha do conhecimento e à sua divulgação, de forma a chegar a grande parte da população.
- 1.2 A *Enciclopédia* teve uma grande divulgação e foram vendidos milhares de exemplares em vários países porque a burguesia ilustrada estava desejosa de aceder às novas doutrinas iluministas e às propostas liberais.
- 2.1 O acontecimento foi o terramoto de 1755, que destruiu grande parte da cidade de Lisboa.
- 2.2 Sebastião José de Carvalho e Melo, futuro marquês de Pombal, enfrentou a destruição e o caos que se instalou em Lisboa depois do terramoto, demonstrando uma extraordinária capacidade de decisão. Por esse facto, ganhou total confiança do rei, passando a dispor de plenos poderes em todas as áreas da governação.

- 2.3 O rei D. José I e o seu ministro, Pombal, defendiam o despotismo esclarecido, a concepção política segundo a qual o monarca poderia exercer o poder absoluto, desde que orientado e «esclarecido» pela razão, para o bem do povo.
- 3.1 A este tipo de propriedades chama-se *enclosures*. Permitiam criar gado, sobretudo ovino, em propriedades vedadas; produzir lã de boa qualidade e fertilizar naturalmente as terras.
- 3.2 Abandonaram o pousio, que fazia com que grandes extensões de terras ficassem incultas.
- 3.3 Na Holanda houve muitos terrenos pantanosos, frequentemente invadidos pelo mar, que foram drenados, com o auxílio de moinhos de vento para escoar a água das terras baixas. Esses terrenos transformaram-se em áreas cultiváveis, os polders. Construíram-se diques para evitar que o mar inundasse de novo esses terrenos e, através de técnicas agrícolas semelhantes às inglesas, os Holandeses conseguiram produzir grandes quantidades de alimentos.
- 3.4 O aumento da produtividade permitiu maior abundância de alimentos. Por outro lado, com a melhoria que se verificou nos transportes, tornou-se mais simples vender e trocar produtos alimentares. Isso fez com que as pessoas tivessem menos carências, ficassem mais robustas e vivessem mais anos. Verificou-se, por isso, um acentuado crescimento demográfico.
- 3.5 Para além de uma melhor alimentação, melhoraram as condições de higiene e houve progressos significativos na medicina (como a vacinação). Tudo isso fez com que diminuísse a mortalidade, sobretudo a mortalidade infantil.
- 4.1 a. A produção fabril mecanizada, ou maquinofatura, aliviou o Homem de alguns dos trabalhos mais violentos. No entanto, o operário transformou-se num instrumento da máquina, deixou de ser considerado um artesão especializado para se transformar num operário sem qualificação, que rapidamente podia ser substituído por outro.
- b. Houve necessidade de concentrar as fábricas próximo das vias navegáveis, das estradas e dos locais onde havia as matérias-primas. Assim, surgiram muitos locais que concentravam fábricas e casas dos trabalhadores, originando grandes aglomerações urbanas, onde o barulho das pessoas e das máquinas era constante. Houve também consequências ambientais: a paisagem ficava negra com a fuligem e o pó do carvão. Os recursos naturais não renováveis, como os minérios, foram intensivamente explorados. Ao mesmo tempo, os solos, o ar, os rios e os oceanos foram ficando poluídos.
- 5.1 Porque na costa leste da América do Norte constituíram-se, durante os séculos XVII e XVIII, treze colónias inglesas.
- 5.2 Essas colónias tinham aspetos comuns, nomeadamente porque a maioria da população falava a língua inglesa e praticava a religião protestante. Além disso, os habitantes dedicavam-se majoritariamente ao comércio e à exploração da terra e opunham-se às normas, aos impostos que a Inglaterra tentava impor.
- 5.3 Os colonos reagiam mal contra qualquer intromissão nos seus negócios por parte da Inglaterra. Quando a Inglaterra quis impor taxas alfandegárias sobre o açúcar, o chá e o papel selado, essas medidas desencadearam uma revolta por parte da maioria dos colonos.
- 5.4 Os colonos que representavam as treze colónias reuniram-se, em 1775, num Congresso, na cidade de Filadélfia. Decidiram criar um exército para resistir à dominação inglesa e entregaram o seu comando a George Washington.
- 5.5 A proclamação da independência dos Estados Unidos da América ocorreu a 4 de julho de 1776, em Filadélfia.
- 6.1 Resposta pessoal.
- 6.2 As treze listas simbolizam as treze colónias inglesas que foram os Estados iniciais.
- 6.3 As estrelas, em número crescente, simbolizam os Estados que foram aderindo à federação, hoje em número de 50.

Ficha de avaliação 5 (pág. 89)

1.1 Clero e nobreza.

1.2 A situação financeira da França era deficitária, uma vez que as receitas do Estado eram insuficientes para cobrir as despesas.

1.3 Luís XVI.

1.4 O rei decidiu convocar para Versalhes os Estados Gerais, uma assembleia em que se reuniam representantes das três ordens da nação (clero, nobreza e Terceiro Estado).

- 1.5 Para tentar resolver o problema financeiro, Luís XVI convocou os Estados Gerais, que reuniam as três ordens. Mas os representantes do Terceiro Estado entraram quase de imediato em conflito com os representantes dos grupos sociais privilegiados: o Terceiro Estado recusou a forma de votação tradicional em que cada ordem representava um voto e exigiu a votação por cabeça, ou seja, cada deputado podia votar, o que garantia automaticamente a vitória do Terceiro Estado nas votações. Dessa forma, os Estados Gerais vão transformar-se na Assembleia Nacional Constituinte que pôs fim à monarquia absoluta.
- 2.1 Marat foi um revolucionário radical, que defendia o regime republicano e uma revolução ao serviço do povo. Durante o período da Convenção pertenceu ao partido mais extremista.
- 2.2 Esse período, iniciado em 1793, ficou conhecido como «período do Terror» devido ao facto de milhares de pessoas terem sido perseguidas, presas e condenadas à morte, acusadas de actividades contrarrevolucionárias.
- 3.1 Esse decreto de 1806 estabelece o chamado Bloqueio Continental, pelo qual todos os países do continente europeu eram proibidos de comprar ou vender produtos à Inglaterra. Como Napoleão não tinha conseguido conquistar militarmente a Inglaterra, procura dominá-la por meio do isolamento económico.
- 4.1 Portugal estava efetivamente dependente da Inglaterra. A maioria das importações de Portugal eram provenientes de Inglaterra e o comércio português era também controlado pela Inglaterra, como se vê pelo facto de serem ingleses a maior parte dos navios entrados no porto de Lisboa, quer em 1819 quer em 1820. O facto de o número total dos navios entrados no porto ter diminuído mostra como o comércio português, em geral, estava a perder importância.
- 4.2 Sim. A crise da economia portuguesa e a dependência, não só económica mas também política, em relação à Inglaterra foram alguns dos fatores do descontentamento que esteve na origem da revolução liberal de 1820.
- 5.1 As Cortes Constituintes procuraram travar a crescente autonomia do Brasil provocada pela fixação da corte portuguesa nesse território. Nesse sentido exigiram que D. João VI regressasse a Portugal e, mais tarde, fizeram a mesma exigência em relação ao regente D. Pedro.
- 5.2 O Brasil queria continuar a desenvolver-se e desejava ganhar maior autonomia, política e economicamente. As Cortes Constituintes não previram essa reação, que acabou por levar à declaração de independência.
- 5.3 1822.
- 5.4 Sim, D. Pedro acabou por ser aclamado imperador do Brasil.
- 6.1 A Carta Constitucional foi outorgada a Portugal por D. Pedro. Era muito mais moderada e conservadora do que a Constituição de 1822 e reforçava o poder executivo, a cargo do rei.
- 6.2 D. Miguel tinha jurado a Carta Constitucional e aceitado as condições exigidas por D. Pedro. Assim que assumiu a regência não cumpriu essas condições, recusou a Carta, proclamou-se rei absoluto e passou a perseguir violentamente os partidários do Liberalismo.
- 6.3 A guerra civil que dividiu o País entre os partidários de D. Miguel e os de D. Pedro foi muito violenta, obrigou a um esforço enorme para recrutar pessoas e provocou um número de mortos, feridos e prisioneiros muito elevado, como se vê no documento. Isso trouxe graves consequências para o País, pois provocou sofrimento e divisões entre os Portugueses e desorganizou ainda mais a economia.
- 7.1 Constituição Portuguesa de 1822.
- 7.2 Em 1834, a Monarquia Constitucional decretou a extinção das ordens religiosas masculinas e a nacionalização de todos os bens que essas ordens possuíam (terras, edifícios, etc.).
- 8.1 1, 5, 6, 4, 7, 8, 3, 9, 10, 2.
- 8.2 1776, 1820, 1789, 1871.
- 8.3 4 – Napoleão Bonaparte; 10 – Garibaldi; 1 – Washington; 7 – Manuel Fernandes Tomás; 9 – D. Pedro; 3 – Bismarck; 8 – Robespierre; 5 – Luís XVI; 2 – Gomes Freire de Andrade; 6 – Junot.
- Ficha de avaliação 6** (pág. 95)
- 1.1 a. A Grã-Bretanha foi pioneira na produção de maquinaria e na expansão da locomotiva e dos caminhos de ferro.
- b. Passou a exportar máquinas, navios e locomotivas para todo o mundo.

- 1.2 1890. Afirmou-se na chamada indústria pesada, ou seja, na extração e transformação de matérias-primas e na produção de maquinaria.

2.

Novas fontes de energia	Eletricidade Petróleo
Novas máquinas produtoras de energia	Motor elétrico Motor de explosão
Novos meios de transporte e de comunicações	Automóveis Aviões

- 3.1 Entre outras descrições, pode dizer-se que houve uma progressiva ocupação de regiões que eram habitadas por índios americanos. Essa ocupação foi feita sobretudo por emigrantes europeus.

- 3.2 Houve por um lado o aumento de mão de obra disponível e, por outro, havia uma abundância de matérias-primas, sobretudo diversos minérios.

- 4.1 É justificado porque a liberdade para produzir, comerciar e investir trazia riqueza que, sendo investida de novo, permitiria a riqueza de muitos outros. Esta era a teoria do liberalismo económico que apoiava a livre iniciativa, a concorrência, sem intervenção do Estado. No entanto, a aplicação destes princípios agravou também os desequilíbrios sociais, provocando a miséria de uma grande parte do proletariado.

- 4.2 Era o capitalista que permitia financiar a indústria, proporcionando-lhe os meios para adquirir as matérias-primas para modernizar as máquinas e para pagar os salários dos operários. Em troca, o capitalista recebia os juros pagos pelo empréstimo de capital.

5. a. F; b. V; c. V; d. F.

- a. Segundo o liberalismo económico, os preços das mercadorias e dos salários deveriam ser livres e não deveria haver qualquer intervenção do Estado na economia.
- d. As crises de superprodução deviam-se à produção em excesso de determinados produtos que deixavam de ser procurados, provocando a falência das empresas e o desemprego.
- 6.1 Esperava-se que a educação dos cidadãos contribuisse para o progresso económico e social – a longo prazo estas pessoas ficavam mais bem preparadas, mais esclarecidas, podiam desempenhar com mais eficácia as funções referidas na sociedade industrial e podiam contribuir para o desenvolvimento do país.

- 7.1 a. O movimento artístico e literário era o Realismo. Através das suas obras criticavam a sociedade do seu tempo, a miséria de muitos grupos sociais, as dificuldades por que passavam para sobreviver.

- b. Daumier reproduz nesta pintura uma mãe e uma criança. A mãe vem do trabalho (traz consigo a roupa que lavou) e ajuda a criança a subir uma escada. Percebe-se que há grande dignidade nas personagens, que são pobres e com poucos recursos.

- c. Por exemplo, Courbet ou Rodin e escritores como Eça de Queirós ou Zola.

- 8.1 Pode dizer-se, por exemplo, o seguinte: Portugal era ainda um país sobretudo rural, com uma agricultura tradicional, pouco produtiva, com escassas vias de comunicação que dificultavam o comércio interno. Mas também se pode referir que Portugal era um país em que a instabilidade política permanente dificultava o desenvolvimento económico.

- 8.2 Os políticos portugueses tiveram necessidade de recorrer a empréstimos externos.

- 8.3 A dívida de Portugal a outros países foi-se acumulando e para pagar a uns era necessário contrair outros empréstimos. A situação financeira portuguesa tornou-se deficitária e sem solução aparente.

- 9.1 Energia a vapor utilizada numa fábrica.

- 9.2 Não havia mão de obra suficiente e qualificada e as regiões do interior continuavam muito pouco desenvolvidas, não facilitando as trocas.

- 9.3 O operariado.

- 10.1 Provavelmente estas personagens pertenceriam à média burguesia, atendendo à forma cuidada mas discreta como estão vestidas, e à simplicidade do seu modo de vida.

- 11.1 O principal autor do «Manifesto do Partido Comunista» foi Karl Marx. Defendia o comunismo, ou seja, uma sociedade sem classes, uma sociedade em que uns grupos sociais não fossem explorados por outros. Para alcançar este objetivo preconizava a luta dos proletários de todos os países, unidos contra a exploração imposta pela burguesia.

- 11.2 A luta resultaria numa sociedade mais justa, socialista e depois sem classes, comunista.

11.3 Promoveu a Associação Internacional dos Trabalhadores.

Ficha de diagnóstico (Livro do professor) (pág. 158)

2.1 7, 5, 3, 8, 1, 6, 2, 4.

2.2 A – Civilização grega, n.º 3; B – Civilização egípcia, n.º 2; C – Idade Média, n.º 5; D – Período neolítico, n.º 1; E – Civilização romana, n.º 4.

3.1 Domínio senhorial ou senhorio.

3.2 Manso – D; Reserva – B.

3.3 Os mansos eram pequenas extensões de terra, cada uma delas explorada por uma família de camponeses. A reserva era a parte do domínio senhorial que era explorada diretamente pelo senhor.

3.4 São camponeses. Pertencem ao grupo social dos não privilegiados.

3.5 a. Em determinadas alturas do ano tinham de pagar uma certa quantia em dinheiro.

b. Davam uma galinha e 15 ovos na Páscoa.

c. Dias de trabalho que se repartiam pela reserva, pelo prado ou onde fosse necessário.

Fichas de avaliação (Livro do professor)

Ficha de avaliação 1 (pág. 162)

1.1 Serem capazes de se afastar de terra, e orientar-se através dos astros, utilizando, para isso, instrumentos de orientação astronómica.

1.2 O astrolábio.

1.3 Os judeus.

1.4 Navegação astronómica.

2.2 Ceuta era uma cidade com um comércio intenso. Era ponto de chegada dos produtos vindos pelas rotas caravaneiras e situava-se numa zona rica em cereais. Localizada à entrada do estreito de Gibraltar, controlava o comércio que se fazia entre o oceano Atlântico e o mar Mediterrâneo.

3.1 Como governador do Algarve e administrador da Ordem de Cristo, dispunha de muitas terras e recursos financeiros para custear expedições marítimas que permitiriam conquistar novas terras e fazer negócios lucrativos.

3.2 O documento refere-se ao açúcar, que se tornou o principal produto de exportação.

3.3 Ao longo da costa africana negociava-se ouro, escravos, marfim e especiarias africanas, produtos muito desejados que se trocavam por diversas mercadorias.

4.1 Atingir a Índia por mar.

4.2 O comércio com a costa africana era muito lucrativo e permitia financiar as viagens de descoberta.

5.1 D. Manuel estava a ser irónico. O tratado de Tordesilhas, assinado em 1494, decidia que o rico comércio com o Oriente pertenceria exclusivamente a Portugal.

6.1 A fortaleza da Mina situava-se no golfo da Guiné. Foi uma fortaleza construída para proteger o comércio que se realizava naquela zona, rico sobretudo em ouro.

6.2 Feitorias.

7.

CARACTERÍSTICAS DA COLONIZAÇÃO PORTUGUESA	ORIENTE	BRASIL
Foram conquistados apenas portos na zona costeira.	X	
Os Portugueses aproveitaram a rede comercial já existente.	X	
O território começou por ser dividido em capitânias.		X
Antes da chegada dos Portugueses o território era muito pouco povoado.		X
Apoiava-se numa vasta rede de feitorias.	X	
O Cristianismo encontrou a resistência de religiões antigas e bem organizadas.	X	
De início os Portugueses não se interessaram muito pelo território.		X
Antes da colonização havia poucas mercadorias para comerciar.		X
A concorrência dos Franceses e Espanhóis apressou a colonização.		X
Era mais um domínio comercial do que territorial.	X	

Os escravos africanos foram um elemento fundamental na colonização.	X	
---	---	--

- 8.1 O Índio ridiculariza os Espanhóis, apresenta-os como gananciosos e pessoas desagradáveis.
- 8.2 As populações índias diminuíram muito devido ao elevado número de mortes provocado pela conquista violenta, pela escravidão a que foram submetidas e pelas doenças levadas pelos colonizadores, contra as quais não se conseguiam defender.
- 9.1 A vermelho: rotas portuguesas; a cor de laranja: rotas espanholas.
- 10.1 Portugueses e Espanhóis adquiriam à França os cereais, o vinho, os tecidos e diversos produtos manufaturados de que necessitavam e que não produziam em quantidades suficientes.

Ficha de avaliação 2 (pág. 169)

- 1.1 Mecenas eram aqueles que protegiam os artistas e lhes encomendavam diversas obras. Uma das frases selecionadas pode ser a seguinte: «podemos ver pinturas e esculturas maravilhosas, que Isabel encomendou aos melhores artistas».
- 1.2 Erasmo de Roterdão: 3/D; Maquiavel: 4/B; Camões: 2/A; Shakespeare: 1/C.
- 2.1 A – Arco de volta perfeita; B – Cornija; C – Frontão; D – Coluna.
- 2.2



- 2.3 Os dois monumentos utilizam os mesmos elementos arquitetónicos fundamentais: as colunas (ordens dórica, jónica ou coríntia), o arco de volta perfeita, o frontão, a abóbada de berço, as cornijas.
- 2.4 O documento D é mais recente (século XVI) e foi inspirado na arquitetura greco-romana (docu-

mento C), utilizando os mesmos elementos arquitetónicos fundamentais.

- 3.1 Nestes edifícios, os elementos estruturais continuam a ser os da arquitetura gótica mas a decoração utiliza elementos de carácter naturalista (como troncos, raízes, folhagens) e de carácter marítimo (como cordas, boias, conchas, redes).
- 3.2 Abóbada de cruzamento de ogivas, muito utilizada na arquitetura gótica.
4. a. F; b. V; c. V; d. F; e. F; f. V.
- a. A Igreja Calvinista pregava a doutrina da predestinação.
- d. Inácio de Loyola, nobre e militar espanhol, fundou a Companhia de Jesus com o objetivo de travar o reformismo protestante e difundir o Catolicismo
- e. O Índex era um catálogo dos livros que os católicos não podiam ler.

- 5.1 Clero, nobreza e povo ou Terceiro Estado
- 5.2 Os membros do clero estavam isentos de impostos, recebiam a dízima e eram julgados em tribunais eclesiásticos. A nobreza estava isenta da maior parte dos impostos, beneficiava de leis penais mais favoráveis e só os seus membros tinham acesso aos cargos superiores da corte, do exército e da Igreja. A maior parte dos nobres vivia das rendas das suas terras.
- 5.3 Burguesia (comerciantes, proprietários, homens de leis), camponeses, artesãos, serviçais, etc.
- 5.4 Porque era uma sociedade em que dominavam os grupos sociais privilegiados. Os que tinham mais importância e prestígio subordinavam os outros grupos sociais.
- 5.5 Durante o Antigo Regime, na Europa ocidental, a economia era predominantemente agrícola. Um dos setores mais dinâmicos era o comércio, sobretudo o comércio colonial. Particularmente a partir do século XVII, desenvolveu-se um intenso tráfego atlântico. O tráfico negreiro e a exploração da mão de obra escrava possibilitaram a acumulação de grandes capitais.
- 5.6 O mercantilismo. A doutrina mercantilista defendia a acumulação de metais preciosos, através do desenvolvimento das manufaturas e da atividade comercial, de modo a exportar o máximo e importar o mínimo. Dessa forma, os países procuravam aumentar a sua riqueza e enfraquecer as potências rivais.

6.1 Barroco.

6.2 Este monumento é característico do estilo barroco pela abundante decoração que cobre toda a fachada do edifício, bem como pelo jogo de linhas curvas e contracurvas mais visível na sua parte superior.

Ficha de avaliação 3 (pág. 174)

1.1 Galileu revolucionou a concepção do Universo. Com o seu telescópio, observou os planetas do sistema solar e descobriu que é a Terra que se move em volta do Sol e não o contrário, como se afirmava, confirmando o heliocentrismo de Copérnico.

1.2 A Igreja Católica defendia a concepção geocêntrica do Universo, afirmando que o Sol se movia em torno da Terra. Quando Galileu publicou a obra *Diálogo sobre os Dois Sistemas do Mundo*, comprovou a teoria heliocêntrica. A Inquisição processou-o e foi considerado culpado, tendo sido obrigado a dizer o contrário para não ser condenado à morte.

2.1 A Holanda tornou-se, durante o século XVII, a principal potência marítima e colonial da Europa. Isso deveu-se à criação de importantes instrumentos de comércio, como as companhias monopolistas por ações, sobretudo a Companhia das Índias Orientais, referida no documento. Outros instrumentos fundamentais do capitalismo holandês foram o Banco de Amesterdão, também referido no documento, e a Bolsa de Valores.

2.2 A Holanda, ao contrário da generalidade dos países europeus, constitui-se como uma República federal, governada por um Parlamento eleito (os Estados Gerais), por um Conselho de Estado e um supremo magistrado (o *Stathouder*). Com exceção deste último, os órgãos de governo eram dominados pela burguesia.

3.1 O principal objetivo era mostrar que tanto o rei como a rainha se encontravam a um nível muito superior ao dos restantes súbditos.

3.2 A principal fonte de riqueza durante o reinado de D. João V foi o ouro brasileiro.

4.1 Gozavam de privilégios semelhantes aos da aristocracia de outros países da Europa ocidental – isenção de impostos e exercício dos mais altos cargos do Estado.

4.2 Trata-se da nobreza de sangue ou fidalguia, cujos títulos eram hereditários.

4.3 Nobreza de corte. Constituía uma elite restrita e poderosa, entre a qual o rei recrutava os seus mais diretos colaboradores.

4.4 Não. Os privilégios de que gozava a nobreza de serviços deviam-se à sua formação académica e aos cargos que desempenhava.

4.5 A burguesia mercantil tinha poucas possibilidades de ascensão social e, como muitos dos comerciantes burgueses eram cristãos-novos, estavam sujeitos à apertada vigilância da Inquisição.

5.1 O modelo inglês a que o autor do documento se refere é o parlamentarismo. Para Montesquieu, é fundamental que todos estejam sujeitos às leis, incluindo os governantes.

5.2 Propõe que o poder legislativo seja atribuído ao Parlamento, com deputados eleitos pelos cidadãos; que o poder executivo seja atribuído ao rei e aos seus ministros; e que o poder judicial passe a ser exercido por juizes independentes.

6.1 A Companhia das Vinhas do Alto Douro foi fundada com o objetivo de controlar a produção e o comércio do vinho do Porto.

6.2 Fundou também as companhias do Grão-Pará e Maranhão e Pernambuco e Paraíba para controlar o comércio com o Brasil.

6.3 O marquês de Pombal reorganizou a produção existente de sedas, lanifícios e vidros e promoveu a criação de manufaturas de têxteis de lã e de algodão, de chapéus, de porcelanas, de papel, etc.

6.4 Foi sobretudo a diminuição do ouro brasileiro. Foi necessário aumentar a produção para diminuir as importações.

6.5 Esta política económica tinha um carácter mercantilista porque pretendia diminuir as importações e aumentar as exportações para equilibrar a balança comercial.

6.6 A política económica de Pombal pretendia favorecer a burguesia. Concedeu privilégios de nobreza a quem investia nas companhias, aboliu a distinção entre cristãos-novos e cristãos-velhos para acabar com as perseguições da Inquisição que obrigavam muitas pessoas com dinheiro a sair de Portugal. Tentou incentivar o investimento noutras atividades comerciais que rendessem muitos lucros, como o comércio do tabaco.

Ficha de avaliação 4 (pág. 180)

1.

a. Condições naturais	Havia abundância de matérias-primas, de origem colonial (como o algodão), ou da metrópole, como a lã. Havia também abundância de recursos minerais, sobretudo o ferro e o carvão de pedra. A Inglaterra possuía ainda uma vasta rede de comunicações: excelentes portos, canais, rios navegáveis e boas estradas.
b. Condições económicas	Havia abundância de capitais, provenientes do comércio colonial. A Inglaterra fazia intensas trocas comerciais quer internamente quer com outros países, para onde exportava os seus produtos industriais, como era o caso de Portugal.
c. Condições sociais	A maior parte dos elementos da burguesia e da nobreza era muito ativa e empreendedora, utilizando os lucros ganhos noutros investimentos. Por outro lado, havia uma mão de obra muito numerosa, constituída por pessoas que tinham perdido as suas pequenas terras e que foram obrigados a deslocar-se para os centros urbanos e industriais à procura de trabalho.
d. Condições políticas	Havia em Inglaterra um regime político que apoiava os interesses da nobreza mas, também os da burguesia – o parlamentarismo. O Parlamento apoiava uma liberalização económica, que facilitava os investimentos e a expansão capitalista.

1.1 Adotaram a rotação quadrienal de culturas, destinando duas partes para o cultivo dos cereais, outra para a criação de leguminosas e outra destinada às pastagens artificiais, onde o gado se alimentava de trevo, tremoceiro, etc.

1.2 Foram introduzidas novas culturas, como as da batata e da beterraba. Foram feitas obras de drenagem de pântanos e experimentaram-se técnicas inovadoras para melhorar os solos, misturando-lhes argila, selecionando as melhores sementes e os melhores animais reprodutores.

2.1 Os avanços técnicos introduzidos na fição e na tecelagem passaram a permitir produzir grandes quantidades de tecidos e a concentrar a produção em fábricas, que empregavam grande número de operários, muitos deles mulheres e crianças. Esses operários trabalhavam cerca de 15 a 16 horas por dia, em troca de salários muito baixos e

com condições higiénicas inexistentes.

2.2 O setor metalúrgico.

2.3 O desenvolvimento da indústria metalúrgica (associado ao crescimento da produção mineira) permitiu que engenheiros e arquitetos passassem a dispor de novos materiais de construção, que passaram a ser muito utilizados, sobretudo em grandes construções (pontes, gares, torres, etc.).

2.4 Passagem da manufatura à maquinofatura – 4; Utilização da força do vapor na indústria – 3; Triunfo do parlamentarismo na Inglaterra – 1; Revolução agrícola dos *gentlemen farmers* – 2.

3.1 a. «O Congresso poderá admitir novos Estados na União [...]. Os Estados Unidos garantem a todos os Estados da União a forma republicana de governo.»

b. «Os cidadãos de cada Estado gozarão nos outros Estados de todos os direitos e garantias de que gozarem os seus cidadãos» ou «uma Câmara de Representantes, formados por membros eleitos pelo povo de cada um dos Estados».

c. «Todos os poderes legislativos conferidos por esta Constituição serão confiados a um Congresso dos Estados Unidos, composto por um Senado e por uma Câmara de Representantes, formados por membros eleitos pelo povo de cada um dos Estados.»

3.2 A organização política nos EUA obedeceu ao princípio da divisão de poderes que os iluministas defendiam. O Presidente detinha o poder executivo; o Congresso, composto por um Senado e por uma Câmara de Representantes eleitos através do voto dos cidadãos, detinha o poder legislativo; e havia um Supremo Tribunal que tinha a seu cargo o poder judicial.

4.1 Esses grupos sociais eram os camponeses, os trabalhadores urbanos e os burgueses. Formavam o chamado Terceiro Estado, que correspondia a quase 98% da população.

4.2 Os camponeses pagavam muitos impostos ao rei, aos senhores das terras e ao clero. Sujeitavam-se ainda à justiça senhorial. Os pequenos artesãos e os assalariados urbanos dificilmente se empregavam e quando o conseguiam tinham salários muito baixos. Os membros da burguesia, apesar de terem dinheiro e serem cultos, não podiam aceder aos mais importantes lugares da administração, do Exército e da própria Igreja.

- 4.3 a. Um homem do Terceiro Estado.
 b. Um nobre e um eclesiástico, membros das ordens sociais privilegiadas.
 c. A fortaleza-prisão da Bastilha.
 d. A Bastilha era usada como prisão política. Era, por isso, um símbolo do poder absoluto. Os revolucionários, ao derrubarem a Bastilha, consideravam que estavam a derrubar a monarquia absoluta.
- 4.4 A gravura simboliza a libertação do Terceiro Estado daquilo que o prendia (vê-se que o membro do Terceiro Estado quebrou as cadeias que o prendiam). Ao seu lado estão várias armas e ele está a agarrar numa delas. Os membros da nobreza e do clero estão assustados pois o facto de aquele homem se ter libertado significava que corriam perigo. Esta caricatura é provavelmente de 1789, quando o Terceiro Estado exigiu a votação por cabeça, nos Estados Gerais, o que lhe garantia a vitória nas votações.

Ficha de avaliação 5 (pág. 185)

- 1.1 A Convenção implantou a República.
- 1.2 As duas últimas frases ilustram o que foi o período do Terror, em que milhares de pessoas foram mortas na guilhotina, acusadas de traição à pátria e de contrariarem os projetos revolucionários.
- 2.1 Em 1804, Napoleão Bonaparte fez-se coroar «imperador dos Franceses». Nesta pintura é representado ricamente vestido, tendo na mão esquerda a espada da coroação e, na direita, o cetro; ostenta, na cabeça, uma coroa de louros em ouro, semelhante à que os imperadores romanos usavam depois das vitórias militares.
- 2.2 No Congresso de Viena reuniram-se os países vencedores da França (a Inglaterra, a Prússia, a Rússia, a Áustria e a Suécia). Decidiram então elaborar um novo mapa político da Europa, em que a França perdia todas as suas conquistas.
- 3.1 Todos os países, sobretudo europeus, olhavam para a França como se ela fosse o símbolo de uma revolução que em breve chegaria a todo o lado, que em breve libertaria os povos oprimidos.
- 3.2 Como aspetos positivos Goethe destaca a liberdade e a igualdade de todos perante a lei. Como aspetos negativos realça o facto de que a República e a própria Revolução desiludiram muitos, primeiro com os excessos do Terror e depois com

a política expansionista.

- 4.1 O documento refere-se às invasões napoleónicas ou seja, às invasões que as tropas francesas fizeram em Portugal em 1807, em 1809 e em 1810. Mas refere-se também à presença dos Ingleses, que a pretexto de garantir a defesa e reorganizar o Exército, permaneceram em Portugal, tornando-se a autoridade máxima, fazendo de Portugal uma espécie de colónia inglesa.
- 4.2 Depois da partida dos Franceses, os Ingleses permaneceram em Portugal e o marechal Beresford tornou-se a autoridade efetiva do reino.
- 4.3 O rei português e a corte continuavam no Brasil, onde se tinham refugiado aquando das invasões napoleónicas.
- 4.4 É a revolução liberal portuguesa, que se iniciou no Porto, em 1820.
- 5.1 Muitos liberais foram obrigados ao exílio. Alguns, chefiados por D. Pedro, organizaram-se e em 1832 desembarcaram numa praia perto do Mindelo, a norte do Porto. Conseguiram conquistar a cidade e iniciaram uma guerra civil que dividiu o País.
- 5.2 A guerra civil entre os partidários de D. Miguel e os de D. Pedro foi muito violenta, obrigou a um esforço enorme para recrutar pessoas e provocou um número de mortos, feridos e prisioneiros muito elevado, como se vê no documento. Isso trouxe graves consequências para o País pois originou sofrimento e divisões entre os Portugueses e desorganizou ainda mais a economia.
- 6.1 O autor do documento reivindica a unificação da Itália. Essa reivindicação baseava-se no facto de nos Estados italianos se falar a mesma língua, haver a mesma religião, os mesmos costumes, o mesmo passado, a mesma identidade nacional.
- 6.2 Damos dois exemplos: a reunificação italiana; a criação de um novo Estado.
- 6.3 A Alemanha.

Ficha de avaliação 6 (pág. 190)

- 1.1 A produção metalúrgica intensificou-se e o carvão era fundamental para o aumento dessa produção, para a expansão industrial, uma vez que era utilizado para produzir a energia necessária para as máquinas.
- 2.1 A utilização do carvão para produzir energia a vapor, utilizada na locomotiva e a construção de carris, que permitiu a expansão dos caminhos de ferro.

- 2.2 A vida quotidiana alterou-se radicalmente. Pessoas e mercadorias passaram a deslocar-se muito rapidamente, facilitando as migrações e as trocas comerciais.
- 3.1 Os bancos de depósito, como o Lloyds Bank, em Londres, ou o Crédit Lyonnais, acumulavam dinheiro que as pessoas entregavam à sua guarda mas serviam-se desse dinheiro para financiar indústrias e outros negócios.
- 4.1 O desenvolvimento industrial e o aumento das trocas comerciais atraíam muitas pessoas, à procura de emprego ou de uma vida melhor.
- 4.2 A aliança entre a tecnologia, a ciência e a indústria foi benéfica para os progressos urbanísticos – a eletricidade chegou às ruas e às casas, a construção dos bairros previa estradas para a circulação de transportes e passeios para a circulação de pessoas, as casas começaram a ser construídas tendo água canalizada e esgotos.
- 5.1 Porque sendo considerada um dever do Estado é paga com os impostos que todos pagam.
- 5.2 Sim, porque era preciso preparar as pessoas para novos e diferentes trabalhos, que exigiam conhecimentos técnicos que a escola podia fornecer.
- 6.1 Acreditava-se verdadeiramente que a ciência, aliada à tecnologia e à indústria, era um fator de progresso e de bem-estar e que tinha melhorado muito a vida quotidiana. De facto, a aplicação da eletricidade, a descoberta de vacinas ou as descobertas na medicina melhoraram muito a vida das pessoas.
- 6.2 Exemplos: Marie Curie descobriu as ondas radioativas, Pasteur descobriu a vacina contra a raiva.
- 7.1 A obra de Claude Monet insere-se na corrente artística intitulada Impressionismo.
- 7.2 A palavra «impressão», porque os contornos do que se representa não são nítidos.
- 7.3 Abandonou-se a perspetiva, aplicavam-se várias pinceladas justapostas e eliminaram-se os contornos das figuras. Sabe-se o que é representado mas não há pormenores que sejam exatamente como são na realidade.
- 7.4 Por exemplo, Manet, Degas, Henrique Pousão.
- 8.1 1850.
- 8.2 a. Fontismo foi a política levada a cabo por Fontes Pereira de Melo, no sentido de tentar recuperar o atraso económico de Portugal, construindo estradas e caminhos de ferro para dessa forma desenvolver a indústria e o comércio.
- b. Introduziu-se o telégrafo e o telefone, para além da construção das estradas e pontes.
- 9.1 a. Os operários viviam com muitas dificuldades e em locais muito pobres, contrariamente à burguesia, que conseguia ter um nível de vida muito acima da média, com grande conforto e bem-estar.
- b. A burguesia portuguesa dedicava-se sobretudo a atividades financeiras e à administração pública – «bairro da alta finança», «levando o senhor juiz para o tribunal ou o senhor banqueiro para a bolsa».
- 10.1 Setor primário – extração e produção de matérias-primas, atividades ligadas à agricultura, à pesca, à pecuária, à mineração. Setor secundário – transformação da matéria-prima em produtos de consumo ou em máquinas que vão ser usadas para outro tipo de transformação, tal como acontece na indústria ou na construção civil. Setor terciário – comercialização e distribuição dos produtos transformados; pertencem também a este setor os trabalhadores administrativos, os funcionários públicos, os professores, etc.
- 10.2 Diminuiu o setor primário e cresceram os restantes.
- 10.3 Vai haver uma maior concentração de pessoas na indústria, no comércio e nos serviços, logo, uma maior concentração de pessoas nas zonas urbanas.
- 11.1 A cena decorre numa zona fabril e os trabalhadores dirigem-se aos donos das fábricas, cujo vestuário é completamente diferente (um deles, na varanda, usa chapéu alto). Mostram-se agressivos e solidários uns com os outros. As mulheres observam e parece que não estão a participar diretamente ou tentam dissuadir os homens.
- 11.2 As greves e as manifestações operárias conseguiram obter importantes vitórias pela melhoria dos salários, o aumento do descanso semanal, a proibição do trabalho para os menores de 12 anos, a redução do horário de trabalho para 12 horas, mais tarde para 10 horas e, depois, para 8 horas diárias.

