

UNIVERSIDADE DE LISBOA



**A importância das fontes para o ensino da História –
Da Conquista de Ceuta (1415) ao Achamento do Brasil
(1500)**

Alberto Manuel das Dores Monteiro

Mestrado em Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada orientada pelo
Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro

2022

Dedicatória

À memória da minha querida avó

Ao amor e ao apoio da minha namorada

À dedicação da professora Adélia

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro que me orientou. Estou eternamente grato pelos seus conselhos, ensinamentos e pela oportunidade que me deu de integrar o mestrado em ensino, cumprindo um sonho de menino, sempre disponível para ajudar e para dar uma bela gargalhada, sem esquecer a sua máxima: “- Rio com os meus alunos, não rio dos meus alunos.”.

À minha namorada que me auxiliou e incentivou nas horas de maior cansaço, sempre com muito amor, carinho e a maior dedicação.

À Professora Adélia Prata, pela simpatia, disponibilidade e amizade demonstrada nesta caminhada tão difícil.

Aos colegas curso e de núcleo de estágio, especialmente ao colega Nuno Gil pelo humor nas horas mais difíceis, pela troca de ideias e pelo companheirismo demonstrado.

A todos os meus familiares e amigos, sobretudo ao João Borrelfo por toda a paciência demonstrada e pelas ótimas horas passadas em convívio.

Aos alunos do 9ºB da EBAAL por me terem recebido de braços abertos, sempre de forma respeitosa e amistosa. Foram sempre alunos interessados e participativos, o que tornou as aulas bastante dinâmicas, muito mais do que aquilo que esperava, refletindo-se nos resultados obtidos. A turma do 9ºB do ano letivo 2020/2021 ficará sempre guardada na minha memória como a “minha primeira turma”.

Aos alunos do 8ºE da EBAAL que são alvo deste relatório e que irei recordar sempre como uma turma calma e empenhada em ultrapassar as dificuldades.

Não esqueço o respeito e admiração dos meus colegas de trabalho, sobretudo numa época tão difícil marcada pela pandemia. Agradeço a toda a equipa a abertura demonstrada que me possibilitou frequentar as aulas e o estágio, praticamente sem faltas, conciliando da melhor maneira o curso, o estágio e o trabalho na Jerónimo Martins.

Aos colegas da Escola Secundária Cacilhas-Tejo, onde tive a minha primeira experiência como professor, por toda a paciência, por todos os ensinamentos e experiências que me proporcionaram.

Agradeço também a Deus esta oportunidade que me deu de cumprir um sonho, honrando a minha família por ser o primeiro em quatro gerações que conheço a conquistar, não um, mas dois graus acadêmicos, o que não deixa de ser uma honra, mas, ao mesmo tempo, um fator de responsabilidade acrescido.

A todos o meu mais sincero obrigado!

Alberto Monteiro

Resumo

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, intitulado *A importância das fontes para o ensino da História– Da Conquista de Ceuta (1415) ao achamento do Brasil (1500)*, documenta a minha experiência enquanto professor-estagiário da Escola Básica Dr. António Augusto Louro, cita no Vale da Romeira, Seixal, no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário que habilita os seus mestrados para a docência.

Abordarei a teoria *da Aprendizagem através de Conceitos* de David P. Ausubel e a aprendizagem por descoberta de Jerome Bruner como principais influências da minha prática letiva, associadas a um particular enfoque na exploração e análise das fontes em sala de aula, como estratégia de ensino-aprendizagem.

Esta abordagem procurou compreender como os alunos reagem e qual a importância da leitura e análise de fontes históricas em sala de aula, sejam elas propostas pelo manual adotado ou escolhidas pelo docente.

Os temas lecionados, propostos pelas aprendizagens essenciais ou além delas, foram sempre tidos no âmbito do aprofundamento da disciplina de História, procurando criar condições favoráveis para a construção de um conhecimento histórico e, sem esquecer, uma abordagem de interdisciplinaridade através de um discurso rigoroso e científico que procurou evidenciar a importância da História no Ensino Básico.

A prática letiva supervisionada tratou o domínio *Expansão e Mudança nos séculos XV e XVI*, subunidade *Abertura ao Mundo*, integrante do Programa de História do 8.º Ano do Ensino Básico.

Palavras-Chave: Didática da História; Ensino da História; Fontes Históricas; História da Expansão, Expansão Portuguesa.

Abstract

This Supervised Teaching Practice Report entitled *The importance of sources for the teaching of History - A importância das fontes para o ensino da História– Da Conquista de Ceuta (1415) ao achamento do Brasil (1500)*, documents my experience as a trainee teacher at Escola Básica Dr. António Augusto Louro, in Vale da Romeira, Seixal, within the scope of the Master's Degree in History Teaching in the 3rd Cycle and Secondary levels, which enables his master's students to teach.

I will approach the theory of Learning through Concepts by David P. Ausubel and discovery learning by Jerome Bruner as main influences of my teaching practice, associated with a particular focus on the exploration and analysis of written sources in the classroom, as a teaching strategy -learning.

This approach sought to understand how students react and the importance of reading and analyzing historical sources in the classroom, whether proposed by the manual adopted or chosen by the teacher.

The topics taught, proposed by the essential learning or beyond, were always taken within the scope of the deepening of the discipline of History, seeking to create favorable conditions for the construction of historical knowledge, without forgetting an interdisciplinary approach, through a rigorous and scientific discourse that sought to highlight the importance of History in 3rd Cycle levels.

The supervised teaching practice dealt with the domain *Expansion and Change in the 15th and 16th centuries*, subunit *Openness to the World*, part of the History Program of the 8th.

Keywords: Didactics of History; History teaching; Historical Sources; History of Expansion, Portuguese Expansion.

Lista de Siglas, Abreviaturas e Normas

Lista de Siglas

CMS – Câmara Municipal do Seixal

DGE – Direção-Geral de Educação

DGS – Direção-Geral de Saúde

EBAAL – Escola Básica Dr. António Augusto Louro

FLUL – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

IE – Instituto de Educação

INE – Instituto Nacional de Estatística

Lista de Abreviaturas

Cf. - confrontar

Comp. – compilação

Coord. - coordenação

COVID-19 - *Coronavirus Disease 2019*

Dir. - direção

Doc. - documento

Ed. - edição

Et al – e outros

Fig. - figura

Ibidem – na mesma obra

Idem - o mesmo

In - em

N.º - número

Op. cit. - obra citada

p. - página

pp. - páginas

Ppt - *powerpoint presentation*

S.d. – sem data

Vide – Consulte

Vol. - Volume

Normas utilizadas:

O presente relatório de prática de ensino supervisionada foi redigido em conformidade com as Orientações para o Desenvolvimento e Elaboração do Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, aprovado pela Comissão Científica dos Mestrados em Ensino e as normas do Acordo Ortográfico de 1990. As referências bibliográficas e citações seguem a Norma NP 405.

Índice Geral

Dedicatória	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vi
Lista de Siglas, Abreviaturas e Normas	vii
Índice Geral	ix
Índice de Ilustrações	xii
Índice de Anexos	xiv
Introdução.....	xvi

PRIMEIRA PARTE

I - A Escola.....	2
1.1 A Escola e a sua envolvente	3
1.2. O Projeto Educativo	7
1.3. O Patrono.....	9
1.4. Caracterização da Turma.....	13

SEGUNDA PARTE

II - Enquadramento Didático-Pedagógico.....	15
2.1 Uma proposta didático-pedagógica para o ensino da História	17
2.2. A importância das fontes para o ensino da História.....	21
2.3. O Método da <i>Aprendizagem Significativa</i> segundo David P. Ausubel.....	30

2.4. O contributo da aprendizagem por descoberta	35
--	----

TERCEIRA PARTE

Descrição das aulas lecionadas	41
3.1 Considerações Prévias	42
3.2 Calendarização das Aulas Lecionadas	44
3.3 Enquadramento Teórico-Científico.....	45
3.4 Descrição das Aulas Lecionadas.....	64
Aula 1 Descrição da aula lecionada.....	64
Aula 2 Descrição da aula lecionada.....	68
Aula 3 Descrição da aula lecionada.....	71
Aula 4 Descrição da aula lecionada.....	74
Aula 5 Descrição da aula lecionada.....	78
Aula 6 Descrição da aula lecionada.....	81
Aula 7 Descrição da aula lecionada.....	85
Aula 8 Descrição da aula lecionada.....	89
Aula 9 Descrição da aula lecionada.....	92
Aula 10 Descrição da aula lecionada.....	93
Aula 11 Descrição da aula lecionada.....	94
Aula 12 Descrição da aula lecionada.....	98
Aula 13 Descrição da aula lecionada – Visita ao Sapal de Corroios.....	102
Aula 14 Descrição da aula lecionada.....	105
Aula 15 Descrição da aula lecionada.....	108
Visita de Estudo – Museu Militar de Lisboa e Mosteiro dos Jerónimos.....	112
Aula 16 Descrição da aula lecionada.....	115

Aula 17 Descrição da aula lecionada (Aula na Biblioteca)	117
Aulas 18 e 19 Descrição das aulas lecionadas	118
Aula 20 Descrição da aula lecionada.....	119
Aula 21 Descrição da aula lecionada.....	119
Aula 22 Descrição da aula lecionada.....	120
3.5 Outras atividades desenvolvidas no âmbito do estágio	121
3.6 Considerações Finais.....	122
Bibliografia:.....	126
Anexos	134

Índice de Ilustrações

Figura 1- Entrada principal da EBAAL	3
Figura 2 - Sinal de Hélder Batista.....	4
Figura 3 - Localização da EBAAL	6
Figura 4 – Francisco Bronze, Dr. António Augusto Louro, 1994, Óleo sobre tela – Núcleo Museológico da Escola Básica Dr. António Augusto Louro	9
Figura 5 - Logotipo da EBAAL - Consiste no almofariz tão necessário para o ofício de farmacêutico e a pena que simboliza a instrução.....	12
Figura 6- Caracterização do Reinado de D. Fernando I.....	66
Figura 7 - Árvore Genológica de D. Fernando I.....	67
Figura 8 - Cerco Castelhana a Lisboa (1384).....	69
Figura 9- Iluminura da Batalha de Aljubarrota - British Library	72
Figura 10 - Apoiantes do Papa e do Antipapa - retirado da minha apresentação digital	73
Figura 11 - Mapa Político da Península Ibérica (1207-1492)	75
Figura 12 - Doc.1 - Motivações da expansão portuguesa segundo Charles Boxer	76
Figura 13- Mapa das Rotas do Mediterrâneo nos finais da Idade Média	77
Figura 14 - A Europa sob ameaça otomana	79
Figura 15- Arquipélago da Madeira dividido em Capitánias-Donatarias	79
Figura 16 - Mapa da expansão portuguesa em África	86
Figura 17 - Arrendamento do Trato da Guiné a Fernão Gomes.....	87
Figura 18- Mapa das viagens marítimas e terrestres no reinado de D. João II	89
Figura 19 - Mapa dos Tratados de Alcáçovas-Toledo a Tordesilhas.....	91
Figura 20- Correntes Marítimas.....	94
Figura 21 - Navegação à bolina	95
Figura 22- Perspetivas de D. Francisco de Almeida e de D. Afonso de Albuquerque sobre a construção do Estado da Índia	100
Figura 23 - Explicação do biólogo da CMS durante a visita de estudo	103
Figura 24 - Observação e conversa com os mariscadores, antes da prova da salicórnia	103

Figura 25 - Um entre os muitos mupis explicativos, onde nos detivemos durante a primeira parte da visita, antes da visita ao sapal propriamente dito	104
Figura 26- As Capitãncias do Brasil.....	105
Figura 27- Comércio Triangular	107
Figura 28 - Esquema explicativo do comércio dos portugueses no Extremo Oriente ..	111
Figura 29- Primeira sala da visita de estudo com pinturas alusivas aos Lusíadas - Momento antes do começo da visita guiada.....	114
Figura 30- Sala Infante D. Henrique.....	114

Índice de Anexos

Anexo 1 Planificação da Aula 1	135
Anexo 2 Planificação da Aula 2	136
Anexo 3 Planificação da Aula 3	137
Anexo 4 Planificação da Aula 4	138
Anexo 5 Planificação da Aula 5	139
Anexo 6 Planificação da Aula 6	140
Anexo 7 Planificação da Aula 7	141
Anexo 8 Planificação da Aula 8	142
Anexo 9 Planificação da Aula 10	143
Anexo 10 Planificação da Aula 11	144
Anexo 11 Planificação da Aula 12	145
Anexo 12 Planificação da Aula 14	146
Anexo 13 Planificação da Aula 15	147
Anexo 14 Planificação da Visita de Estudo	148
Anexo 15 Planificação da Aula 16	149
Anexo 16 Fontes da primeira aula lecionada	150
Anexo 17 Fontes da segunda aula lecionada	151
Anexo 18 Fontes da quinta aula lecionada	153
Anexo 19 Fontes da sexta aula lecionada	154
Anexo 20 Ecos da Expansão na cultura portuguesa- décima aula lecionada	156
Anexo 21 Fontes da décima primeira aula lecionada	157
Anexo 22 Fontes da décima segunda aula lecionada	159
Anexo 23 Fontes da décima quarta aula lecionada	160
Anexo 24 Fontes da décima quinta aula lecionada	162

Anexo 25 Primeira ficha de avaliação.....	164
Anexo 26 Segunda ficha de avaliação.....	168
Anexo 27 Primeiro Jogo <i>Kahoot!</i> – Quiz 1	173
Anexo 28 Segundo Jogo <i>Kahoot!</i> – Quiz 2	175
Anexo 29 Esquema Conceptual	178

Introdução

Importa, antes de mais, fazer uma breve discussão, ainda que introdutória acerca das fontes e do «ofício do historiador», por isso, decidi começar este relatório com uma interrogação: *Qual a utilidade da História hoje?* Aprecia-me fazer esta questão ao leitor, até porque é da máxima pertinência dados os dias conturbados que vivemos. Afinal, a arte de interrogar está no cerne do trabalho do historiador e do professor. O historiador deve fazer as questões certas às fontes que possui, enquanto o professor deve conseguir questionar os seus alunos no tempo certo, de forma clara e pertinente. A simbiose entre estes dois parâmetros dará, no meu entender, o ambiente perfeito dentro da sala de aula para que o aluno possa aprender.

A questão que levanto é tão antiga como a História ciência. A História é um dos pilares das Ciências Sociais, consideradas por muitos como saberes inúteis, no contexto do capitalismo selvagem de uma sociedade de consumo, uma sociedade do imediato que apenas valoriza saberes práticos e objetivos, desvalorizando os saberes humanísticos proporcionados pelas Ciências Sociais: “[...] os saberes humanísticos e, de um modo mais geral, todos os saberes que não produzem lucro, são considerados inúteis. [...] Existem saberes absolutos que – precisamente pela sua natureza gratuita e desinteressada, longe de qualquer vínculo prático e comercial – podem ter um papel fundamental na educação do espírito e no desenvolvimento cívico e cultural da humanidade.”¹ Estes são saberes subjetivos, tão subjetivos como qualquer ser humano o pode ser, dentro da vivência e personalidade, mas é essa a essência que nos torna todos diferentes e, ao mesmo tempo, todos iguais.

A História permite-nos entender as nossas origens, as nossas semelhanças e diferenças, as razões pelas quais vivemos e pensamos de determinada forma, responde às questões que lhe colocamos, demonstrando-o de forma científica, daí que Lucien Febvre afirme: “No sentido mais lato, não há História a não ser a do Homem.”²

¹ ORDINE, Nuccio - *A Utilidade do Inútil – Manifesto*. Sta. Mª da Feira: Fatoría K de Livros, 2016, p.7.

² FEBVRE, Lucien - *Combates pela História*. 2ª Ed. Lisboa: Editorial Presença, 1985, p.23.

A disciplina de História permite-nos conhecermo-nos melhor a nós próprios, enquanto Humanidade. Ao estudar o passado e discutindo o presente, esta disciplina ensina-nos que a reflexão, a discussão de ideias e a ação individual ou conjunta pode modificar os acontecimentos do amanhã, pelo que Cícero afirma: “*Historia magistra vitae*”.

Este relatório é fruto da minha experiência como professor-estagiário na Escola Básica Dr. António Augusto Louro, no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que habilita os seus mestrandos para a docência.

Embora incida sobre as aulas lecionadas durante o terceiro semestre supervisionadas pela professora Adélia Prata, farei algumas pontes com episódios de experiências anteriores e posteriores sempre que se apresentem pertinentes para este trabalho, visto ter passado três semestres na Escola Dr. António Augusto Louro como professor-estagiário e não apenas um, como pode fazer crer este relatório, por isso faço esta ressalva.

A escrita deste relatório começa com a descrição da escola e da sua envolvente e termina com a experiência de lecionação na sala de aula. Faremos, portanto, um périplo desta experiência desde os portões da escola até à sala de aula. Este trabalho estrutura-se da seguinte forma:

Na *primeira parte* irei apresentar a escola e a sua envolvente, de forma sucinta e clara para que o leitor tenha uma perceção da instituição.

Na *segunda parte* irei abordar as três temáticas que me influenciaram durante a minha lecionação. Primeiramente, na EBAAL enquanto estagiário e, depois, na Escola Secundária de Cacilhas-Tejo, já como professor contratado. Inicialmente, abordarei a importância das fontes para a aula de História, de onde surgiu o título deste relatório. Colocarei em confronto diversos historiadores ou estudiosos da didática da História, onde tento comprovar a importância das fontes, não para o trabalho do historiador, mas para o trabalho do aluno em sala de aula, visto ser a forma mais pura de o fazer contactar com o ofício do historiador, ainda que de forma adaptada.

No campo das teorias pedagógicas confesso que me identifico bastante, logo no início desta caminhada, com a *Teoria da Aprendizagem Significativa* de David P. Ausubel, sobretudo com questões como a *ancoragem* e a aprendizagem através dos conceitos. Isto porque, para mim, não é possível aprender História sem dominar corretamente os seus conceitos, aquilo que hoje chamamos de *terminologia específica da disciplina*.

O contacto com os alunos fez com que a teoria de Jerome Bruner acerca da *aprendizagem por descoberta* também fosse trazida para dentro da sala de aula, mais propriamente através de um trabalho de pesquisa dos alunos do 8º ano.

Na *terceira parte*, farei a demonstração da aplicação prática das teorias mencionadas em sala de aula através da descrição das mais de vinte aulas lecionadas durante o terceiro semestre do Mestrado em Ensino. A *terceira parte* inclui ainda uma síntese histórica dos conteúdos lecionados, uma reflexão prévia e uma reflexão final acerca do trabalho desempenhado na EBAAL durante ano e meio.

Acompanham este relatório, no local designado por *anexos*, todas as planificações de aula, bem como alguns materiais utilizados no decurso das aulas como: mapas, fichas, o teste ou o jogo digital *Kahoot!*.

“A História é a minha paixão, é mesmo, se se quiser, a minha religião.”

PIERRE-VIDAL NAQUET, *A História é o meu Combate*

PRIMEIRA PARTE

I - A Escola

1.1 A Escola e a sua envolvente

A Escola Dr. António Augusto Louro (EBAAL) situa-se no Vale da Romeira, Arrentela, concelho do Seixal. A EBAAL, anteriormente designada Escola Preparatória Vale da Romeira 1 - Seixal, abriu portas em 1980, comportando alunos do 2º Ciclo e, na atualidade, abrange uma população escolar heterogénea do 2º e 3º ciclos.

A escola adotou o nome de um ilustre seixalense, na figura do Dr. António Augusto Louro, como patrono, em 1994, após proposta do professor Alfredo Tinoco. Em 2004, passou a ser sede de agrupamento com o mesmo nome: “O Agrupamento Vertical de Escolas Dr. António Augusto Louro foi criado no ano letivo de 2003/2004, assumindo, desta forma, a Escola Básica Dr. António Augusto Louro o papel de escola sede deste agrupamento.”³



Figura 1- Entrada principal da EBAAL

³ Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro, [Online] <http://www.ebaal.com/portal/index.php/documentos/projeto-educativo-2018-21.html> consultado a 20/1/2021, p.8

A escola não tem qualquer edifício de apoio em seu redor, ou seja, não existe qualquer tipo de comércio nas imediações da escola, sejam cafés, pastelarias ou restaurantes. Porém, a escola é bastante grande e arejada. Divide-se em seis pavilhões de salas de aulas, tem um pavilhão gimnodesportivo, campo de jogos e uma vasta área arborizada, onde podemos encontrar até um *Jardim dos Namorados* plantado por antigos alunos da escola. Ao nosso dispor temos, ainda, dois bares (para alunos e professores, respetivamente), possui uma biblioteca com uma área bastante razoável, onde se encontra o Núcleo Museológico dedicado ao patrono, Dr. António Augusto Louro, dirigido pela professora Adélia Prata, minha professora cooperante.

Além das muitas árvores que a escola possui, destaca-se também a escultura metálica *Sinal* de Helder Batista⁴, com 8 metros de altura, a que os alunos chamam de *rolos*. Esta peça escultórica invoca o passado da população operária seixalense, empregada em grandes indústrias, como a Lisnave, a Fábrica de Vidros da Amora, a “[...] Companhia de Lanifícios da Arrentela, a fábrica de cortiça Mundet, no Seixal, e os edifícios das secas de bacalhau na Ponta dos Corvos. As instalações fabris transformaram um concelho relativamente rural num concelho industrial. A inauguração da Siderurgia Nacional, em 1961, e da ponte sobre o Tejo, em 1966, foram os grandes impulsionadores da explosão demográfica e do desenvolvimento económico e social no concelho.”⁵



Figura 2 - *Sinal* de Helder Batista

⁴ Portal dos Escultores, disponível em <http://www.escultor.com.pt/sinal/index.htm>, consultado a 7/7/2022

⁵ Site da Câmara Municipal do Seixal, disponível em <https://www.cm-seixal.pt/historia>, consultado a 7/7/2022.

O Concelho do Seixal tinha, no último Censos (2021), 166 525 habitantes. As faixas etárias dos 0 aos 14 anos⁶ é composta por 24 496 cidadãos e dos 15 aos 24 anos⁷ por 18 123, o que significa que cerca de ¼ da população deste município está dentro das faixas etárias consideradas jovens, o que leva a crer que uma grande fatia destas crianças e jovens estudam nas escolas e colégios citos na sua área de residência. A escola Augusto Louro tem um total de 869 alunos, 37 turmas, 82 professores do ensino regular e 8 professores do ensino especial e, ainda, 19 crianças em ensino doméstico.

O agrupamento inclui a escola sede Dr. António Augusto Louro, Escola Básica da Quinta dos Franceses, Escola Básica do Bairro Novo, Escola Básica da Quinta da Courela, Escola Básica da Aldeia de Paio Pires e a Escola Básica do Casal do Marco, perfazendo um total de 6 escolas distribuídas pela zona Nordeste do Seixal (nomeadamente na União de Freguesias de Seixal, Arrentela e Aldeia de Paio Pires, de onde provêm os seus estudantes).

⁶Vide INE - Resultados Provisórios dos Censos 2021. Disponível em: https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html, consultado a 7/7/2022.

⁷ Idem, *ibidem*, consultado a 7/7/2022.

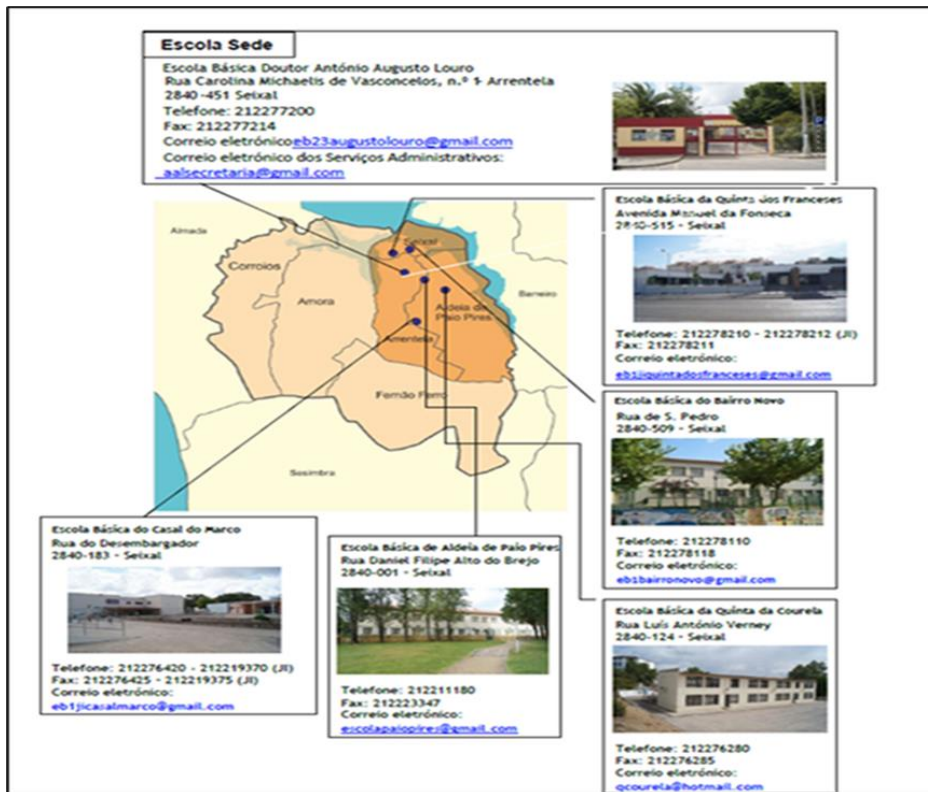


Figura 3 - Localização da EBAAL

1.2. O Projeto Educativo

O Projeto Educativo da Escola Dr. Augusto Louro assenta em três grandes pilares, a saber: *Sabedoria, Sucesso e Cidadania*.

Este documento possibilita uma melhor organização para fazer face aos desafios educativos que a escola/agrupamento atravessam, além de conter informações importantes que orientam a escola ao nível da sua autonomia pedagógica cimentada na *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Este projeto, com base num estudo profundo das características físicas e humanas do Concelho do Seixal “[...] pretende dar continuidade ao anterior projecto, reforçando o papel das escolas do agrupamento para uma escola de excelência, que promova o sucesso educativo e a integração plena dos jovens, de forma participante e participativa, vivenciada na escola e na comunidade, a fim de integrarem uma sociedade que se quer cada vez mais plural e equitativa.”⁸

Aqui sobressai a determinação do corpo docente em motivar os alunos para que se envolvam activamente na comunidade em que vivem e em que estudam: “[...] A construção da pessoa enquanto cidadão responsável, crítico e criativo, num quadro da democracia, da diversidade e dos direitos humanos [...]”⁹ Isto acontece num Concelho e num agrupamento em que a heterogeneidade social, cultural, étnica ou linguística é extremamente alta. A escola capacita os seus alunos para as literacias, motivando-os através de um modelo de práticas de aprendizagem diferenciadas através da inserção das novas tecnologias e de novos modelos de abordagem pedagógica.

Além das capacidades associadas às aprendizagens essenciais, os alunos devem adquirir um nível de responsabilidade perante as colegas e a comunidade, estimulado através de aprendizagens colaborativas e cooperativas de forma a valorizarem as relações

⁸Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro, [Online] <http://www.ebaal.com/portal/index.php/documentos/projeto-educativo-2018-21.html> consultado a 15/7/2022, (2018/2021), p.5 Até à data da entrega deste relatório o projeto educativo para o triénio 2022/2025 não estava disponível para consulta, pelo que optei pelo que está disponível na página da EBAAL.

⁹ Idem, *ibidem*, p.11.

interpessoais de grande diversidade, indispensáveis para a construção de uma escola humana e inclusiva em que qualquer aluno. Apesar das suas diferenças ou dificuldades, o mesmo não é deixado à margem da sociabilização e das aprendizagens: “O crescimento saudável com valores intrínsecos de Humanismo e cidadania, valorizando uma atitude cívica individual e o relacionamento interpessoal, social e cultural;[...]”¹⁰ Imbuído de um espírito humanístico e democrático que relembra o passado de luta do seu patrono, Dr. Augusto Louro.

¹⁰ Idem, *ibidem*, p.11.

1.3. O Patrono

António Augusto Louro nasceu no ano de 1871, no concelho do Sabugal, na Beira Alta. Nascido no seio de uma família de lavradores, ficou órfão de pai aos 8 anos de idade. Cedo começou a trabalhar como praticante de farmácia, razão que o levou até à cidade do Porto, onde terminou os estudos preparatórios, enquanto trabalhava na área farmacêutica. Veio para Lisboa, onde se formou em Ciências Farmacêuticas: “Feitos os preparatórios, ingressou na escola Médico-Cirúrgica de Lisboa onde se diplomou em Ciências Farmacêuticas em 1891.”¹¹

Inicia a sua ligação ao Seixal em 1892, onde abre a sua primeira farmácia. No ano seguinte abre outra farmácia em Barrancos, onde se torna escrivão da Junta de Freguesia. A sua dinâmica não termina aqui: “Em 1897, de regresso ao concelho do Seixal, abre uma farmácia na Arrentela e funda um laboratório de produtos Farmacêuticos de parceria comum sócio, a sociedade “Louro & Gonçalves”. No ano seguinte, compra na vila uma outra farmácia, sita no Largo da Igreja e instala nas traseiras um laboratório farmacêutico.”¹²



Figura 4 – Francisco Bronze - *Dr. António Augusto Louro*, 1994, Óleo sobre tela – Núcleo Museológico da Escola Básica Dr. António Augusto Louro

¹¹ TINOCO, Alfredo - “Uma Escola, um Projecto e um Patrono – O Dr. António Augusto Louro”. In TINOCO, Alfredo *et al* - *António Augusto Louro e a Educação Cívica*, Seixal, Câmara Municipal do Seixal, 2002, p.12.

¹² Idem, *ibidem.*, p.12.

Como era apanágio da época, esta farmácia era o ponto de encontro para tertúlias literárias e políticas, às quais Augusto Louro não era alheio. Cedo mostrou ser um homem preocupado e ciente de que era necessário fazer mais e melhor. Volvidos 10 anos de trabalho na área farmacopeia, Augusto Louro propõe uma reforma ao ensino de Farmácia em Portugal ao apresentar uma proposta de *curriculum* renovada para o Curso Superior de Farmácia. Nesse mesmo ano escreveu: “[...] uma Cartilha Nacional e a 1ª parte de uma de um Gramática e Fonologia Portuguesa, obras que submeteu à apreciação do Conselho Superior de Instrução.”¹³

Ao mesmo tempo que desenvolvia todas estas atividades, Augusto Louro nunca deixou de olhar para a vida cívica e política do país. Escrevia para o *Jornal O Século e O Mundo*, o que o viria a ligar ao nascimento da imprensa no Seixal, ao publicar o primeiro título d’*O Sul do Tejo* em outubro de 1901. Começando como colaborador d’*O Sul do Tejo*, Augusto Louro chega ao cargo de diretor da folha independente. Terminada esta experiência, funda o jornal *O Seixalense*. Dinamizador do associativismo local, esteve envolvido na criação do Grupo Dramático Instrução e Recreio Timbre Seixalense que ainda hoje existe.

Porém, a consciência política de Augusto Louro não termina aqui. Militante do Partido Regenerador, abandona o apoio ao partido aquando da ditadura de João Franco. A conjuntura política e a sua forma de encarar a vida levaram-no a aderir ao Partido Republicano Português em 1907 e à organização secreta *Carbonária*. A sua envolvência política tinha como objetivo libertar o povo da monarquia, tornar os homens livres e cultos, tal como refere o professor Alfredo Tinoco: “António Augusto Louro pertenceu àquela geração de portugueses para quem a vida, por muitas facetas que tomasse, tinha uma só finalidade: a libertação do homem.”¹⁴

Era essencial para o ideário republicano que a sua mensagem conseguisse chegar a todas as classes de forma a obter um apoio social forte, o que viria a suceder-se em 1910. Para tal, olhavam para a instrução primária das populações como algo fundamental,

¹³ TINOCO, Alfredo, *Op. cit.*, p.13.

¹⁴ Idem, *ibidem.*, p.19.

no sentido em que a instrução permitisse que as classes não instruídas aprendessem a ler e a escrever, contactando com as ideias dos republicanos expressas em cartazes e pasquins. A aquisição destas competências era basilar para a construção de um novo modelo de regime que se devia apoiar num eleitorado esclarecido capaz de escolher corretamente os seus governantes: “É na escola primária que se procura formar o cidadão-eleitor preparado para a vida em democracia; mas é lá também que se pretende promover uma socialização de tipo republicano, necessária à preservação do novo regime.”¹⁵ Por isso, podemos considerar Augusto Louro como um homem de convicções políticas que entendia o analfabetismo e a falta de instrução como a grande chaga social que não permitia que Portugal se modernizasse, “Essa convicção havia de levá-lo até ao fim da vida a um combate sem tréguas pela educação popular, seja pela intervenção ensaística, seja pelas intervenções práticas.”¹⁶ O professor Joaquim Pintassilgo, estudioso destas temáticas escreve o seguinte: “[...] designadamente os oriundos do campo republicano, era o que considerava a educação como fator principal do progresso das sociedades.”¹⁷

Deve-se também ao Dr. Augusto Louro a primeira festa da árvore em Portugal (ritual vindo dos tempos da Revolução Francesa), em 1907. Decorria normalmente no mês de março para assinalar a chegada da Primavera e o fim do Inverno, oferecendo um espetáculo cívico no espaço público com a plantação de uma árvore num jardim público central, normalmente perto de órgãos de poder como uma junta de freguesia ou os paços do município. Estas festividades com ligações à república e à maçonaria simbolizam o espírito regenerador do republicanismo: “[...] A árvore surge, acima de tudo, como símbolo da regeneração, isto é, la representava, de forma admirável, a capacidade de renovação característica da natureza, do mesmo modo que a república se pretendia apresentar como regeneradora de uma pátria há muito decadente. A árvore simboliza,

¹⁵ PINTASSILGO, Joaquim - “A República e o Ensino da História: Inovações e Permanências”. In PROENÇA, Maria Cândida (Coord.) - *Um Século de Ensino da História*. Lisboa: Edições Colibri, 2000, p.53.

¹⁶ TINOCO, Alfredo, *Op. cit.*, p.13.

¹⁷ PINTASSILGO, Joaquim - *Experiências Republicanas e Intervenções Educativas (O Exemplo da I República Portuguesa 1910-1926)*, [Online], 2012, p.1 Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10732/1/Experi%C3%Aancias%20republicanas.pdf> Consultado a 11/11/2020.

ainda, outros valores cívicos e morais caros ao republicanismo como pátria, liberdade solidariedade ou vida.”¹⁸

Até ao final da sua vida Augusto Louro foi sempre um cidadão ativo quanto à vida política do país. Continuou sempre o seu combate político em defesa das ideias republicanas, oponente do regime do Estado Novo e participante nas atividades do Movimento de Unidade Democrática (MUD) e na Campanha do General Norton de Matos, em 1949. Viria a falecer na freguesia de Alcanena em agosto de 1949.

A Escola Preparatória do Vale da Romeira, construída em 1988 adotou o nome do ilustre seixalense, Dr. Augusto Louro, no ano de 1994.



Figura 5 - Logotipo da EBAAL - Consiste no almofariz tão necessário para o ofício de farmacêutico e a pena que simboliza a instrução

¹⁸ PINTASSILGO, Joaquim - *Experiências Republicanas e Intervenções Educativas (O Exemplo da I República Portuguesa 1910-1926)*, [Online], 2012, p.14 Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10732/1/Experi%20c3%aancias%20republicanas.pdf>. Consultado a 11/11/2020.

1.4. Caracterização da Turma

Neste ponto faço uma breve apresentação da turma baseada nos dados fornecidos pelos alunos aos diretores de turma no início do ano letivo. Estes dados são cruciais para compreender o meio económico-social dos alunos, de forma a colmatar falhas materiais para que não sejam um entrave à aprendizagem.

Tive o primeiro contacto com a turma do 8ºE quando da observação de aulas do primeiro semestre do mestrado em ensino. Observei uma aula desta turma ainda enquanto 7º E e assisti a uma aula sobre as sociedades primitivas (pré-História). Gostei da turma porque era solícita aquando da leitura de texto e participava de forma ordeira, apesar da maioria ser calada. A minha escolha recaiu sobre o facto de esta ser uma turma ordeira e disciplinada.

A turma do 8ºE era constituída inicialmente pelo total de 20 alunos (12 do sexo feminino e 8 do sexo masculino), a que se veio a juntar mais uma aluna no decorrer do ano letivo, perfazendo, assim, 21 alunos, dos quais, três tinham necessidades educativas especial (ou necessidades de saúde especiais), com uma média de idades de 13 anos. Todos os alunos traziam o manual e os materiais distribuídos para puderem trabalhar, o que era fator demonstrativo do empenho revelado nas minhas aulas. Não existiam casos de ação social escolar, o que me deixou perplexo, visto que na minha turma do ano anterior (9ºB) mais de 50% dos alunos tinham apoio da ação social escolar.

Relativamente à situação económico-social dos alunos, existiam apenas duas mães em situação de desemprego, um encarregado de educação reformado e cerca de 1/3 dos encarregados de educação era detentor de um grau académico (muitos deles professores). Os restantes 2/3 tinham o ensino secundário ou o 9º ano.

A turma era bastante homogénea, sem grandes barreiras em questão de língua e de cultura, apesar de ter um aluno da Venezuela e uma aluna da Nicarágua. O aluno venezuelano estava perfeitamente integrado, falava e escrevia o português de forma correta, sempre muito interventivo. Já a aluna oriunda da Nicarágua, durante o primeiro período, mostrou dificuldades na adaptação a um novo meio, por isso falei com alguns elementos da turma para auxiliarem no processo de integração e que a ajudassem durante as atividades, quer fossem na minha aula ou na de outros professores. Além disso, tinham

abertura total da minha parte para colocarem o braço no ar, caso não entendessem alguma expressão ou caso eu estivesse a falar demasiado depressa para os alunos estrangeiros.

Apesar destes dois casos pontuais, a turma tinha uma boa harmonia, não existia barulho nem conversa durante as aulas, o que é fundamental para o bom funcionamento das mesmas.

SEGUNDA PARTE

II - Enquadramento Didático-Pedagógico

*“Um historiador, bem entendido, mesmo que não passe
de um amador, tem sempre os seus documentos.”*

ALBERT CAMUS, *A Peste*

2.1 Uma proposta didático-pedagógica para o ensino da História

Tudo aquilo que acontece dentro de uma sala de aula tem uma preparação prévia por parte do professor, por isso, importa perceber que caminhos e que opções tomei durante a minha prática letiva supervisionada.

As opções pedagógicas que tomei enquanto professor-estagiário foram aquelas que me pareceram mais apropriadas e exequíveis para o ensino da História, ainda que possam ser passíveis de crítica e de debate, porque somos sempre influenciados pelas nossas experiências, pelas nossas crenças e somos reféns das nossas escolhas, tal como diria o filósofo espanhol José Ortega y Gasset: “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo.”¹⁹

Primeiro, entendo que sem fontes não há História, por isso privilegiei o contacto com a fonte histórica e com a sua consequente interpretação: “Ao mesmo tempo que o prepara para a aquisição de uma cultura histórica operatória, o ensino pela iniciação ao método de pesquisa histórica desenvolve no aluno atitudes de interrogação e de pesquisa que o incitam a ultrapassar as interpretações mágicas ou teológicas da História. [...] Neste tipo de ensino, o aluno é chamado a um contacto concreto e activo com a noção de fonte histórica.”²⁰

Vivemos numa sociedade de informação, contudo, apesar das sociedades terem o maior acesso à informação já visto na História, não a sabem utilizar, filtrar ou criticar, porque isso implica saber interpretar, saber pensar, saber refletir: “Em síntese, saber pensar. Mais do que aprender a fazer, as aprendizagens têm de orientar-se para aprender a pensar. Este é o grande desafio de quem não quer ficar pela «sociedade de informação» e quer entrar definitivamente na «sociedade de conhecimento».”²¹ Por isso digo, por diversas vezes, que não há informação sem interpretação. Interpretar é dar voz às fontes, é parte integrante do trabalho de historiar, imprescindível, na minha opinião, para

¹⁹ GASSET, José Ortega y - *Meditaciones del Quijote. Meditación Preliminar, Meditación Primera*. Madrid: Imprenta Clásica Española, 1914, pp. 43-44.

²⁰ PROENÇA, Maria Cândida - *Ensinar/ Aprender História – Questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990, p.56.

²¹ JUSTINO, David – *Difícil é Educá-los*. Lisboa: FFMS, 2010, p.84.

aprender e compreender História, por isso tem reservado um papel tão central e especial nas minhas aulas e, conseqüentemente, neste relatório de prática letiva supervisionada.

Esta metodologia permite que os alunos experimentem historiar²², através da aplicação dos métodos do historiador, ainda que de forma elementar. Este registo, além de dar à aula um carácter mais científico, possibilita aos alunos desenvolver capacidade de análise e interpretação, desenvolve a curiosidade e a motivação para saber mais: “En todos estos proyectos la Historia se considera no como un cuerpo de conocimiento que debe aprenderse sino como un método para analizar el pasado mediante un aplicación de destrezas y contenidos específicos. En otras palabras, se trata de que el alumno aprenda a «hacer historia» en vez de enseñarle directamente el saber histórico.”²³

Além disso, interpretar uma fonte histórica, uma imagem ou um texto literário é uma ferramenta importante para aquisição de vocabulário por parte dos alunos, ao mesmo tempo que adquirem métodos de estudo aplicáveis posteriormente, durante a sua vida académica, profissional e cívica. Esta metodologia permitiu que os alunos contactassem com fontes históricas, mas também com as obras de Luís Vaz de Camões e de Fernando Pessoa ou, ainda, com o artista português João Villaret, embora de forma introdutória e elementar. Este ponto baseia-se na minha convicção de que o professor deve ter uma abordagem transdisciplinar, chamando à sua aula outras disciplinas sempre que possível, tornando-se num veículo cultural para os seus alunos.

No que concerne às teorias pedagógicas, privilegiei, durante as minhas aulas, a teoria da *aprendizagem significativa* através da exposição dialogada com os alunos. Utilizei o documento, o mapa ou a imagem como forma de consolidar aquilo que íamos estudando, dando sempre tempo para que os alunos expusessem as questões que quisessem, porque acredito que uma aula produtiva é dialogada, gera debate e constrói conhecimento para os que nela participam.

Baseando-me na teoria de David Ausubel, abordei o ensino da História através dos conceitos, porque a História operacionaliza-se e trabalha com conceitos que muitas

²² PRATS, Joaquín - “Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos” - Educar. Curitiba: Editora Universidade Federal do Paraná, 2006, p.204.

²³ POZO, Juan Ignacio, ASENSIO, Mikel, CARRETERO, Mario - “Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia” In POZO, Juan Ignacio, ASENSIO, Mikel, CARRETERO, Mario (Comp.), *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, 1989, pp.220-221.

vezes empresta a outros ramos disciplinares, até porque os alunos devem dominar aquilo a que chamamos *a terminologia específica da disciplina*, tão que os conceitos e a sua definição. Habitualmente, os alunos não obtêm sucesso a uma determina disciplina, porque não dominam a sua linguagem específica, ou seja, os conceitos: “Los conceptos históricos presentan características que deben ser tenidas en cuenta, tanto como posible fuente de explicación de las dificultades que los alumnos tienen para su comprensión, como para diseñar estrategias didácticas que faciliten el aprendizaje del alumno. En primer lugar, muchos de los conceptos que se presentan al alumno en la clase de Historia poseen un nivel de abstracción muy elevado. A esto se une la complejidad de muchos de ellos que exige la comprensión de otros conceptos.”²⁴ Assim, abordei diversos conceitos como: *conquista, expansão, feitoria, astronáutica, escravatura* ou *nobre-mercador*, entre outros.

Como complemento à *aprendizagem significativa* através de conceitos, utilizei também a teoria da *aprendizagem por descoberta* de Jerome Bruner. Esta opção baseou-se no facto de os alunos terem realizado um trabalho de pesquisa sobre temas como: Feitoria; Escravatura; Infante; Diogo Cão entre outros. Entre os vários temas propostos, os alunos teriam de escrever cerca de uma a duas páginas sobre o tema e criar um vídeo como forma de apresentação na plataforma digital em que se sentissem mais à vontade para trabalhar. Optei por esta metodologia com o intuito de apelar à criatividade dos alunos, trazendo-a para dentro da aula de História.

Acompanhei os trabalhos de pesquisa sempre que os alunos solicitaram a minha intervenção, ao longo do primeiro período, tendo lecionado inclusivamente uma aula na biblioteca da EBAAL reservada à pesquisa em Histórias de Portugal, Enciclopédias e Dicionários. Durante esta aula os alunos fizeram pesquisa sob minha orientação e supervisão, com recurso ao método semi-diretivo. Mostraram aquilo que já tinham feito e aproveitaram o facto de ter facultado o meu *Dicionário da Expansão Portuguesa* coordenado pelo Professor Francisco Contente Domingues para recolherem mais informações para os seus trabalhos.

²⁴ CARRETERO, Mario, LIMÓN, Margarita - “Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia” In CARRETERO, Mario *et al - Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor SA, 1997, p.37.

Em suma, relativamente às opções didático-pedagógicas ao longo desta fantástica e enriquecedora experiência, tive por base três aspetos fundamentais, a saber: 1. Interpretação das fontes ou o contacto com o ofício do historiador; 2. Compreensão e domínio dos conceitos históricos; 3. autonomia e responsabilização dos alunos durante a realização do trabalho de pesquisa, deixando-os pesquisar ao mesmo tempo que tiveram espaço para criar (serem criativos). A experiência supracitada permitiu trabalhar muitos dos aspetos patentes no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*²⁵, tais como: Linguagem e textos; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Saber científico, técnico e tecnológico; Informação e comunicação ou desenvolvimento pessoal e autonomia.

A execução desta abordagem teve como objetivo principal dotar os alunos das ferramentas necessárias para aprenderem a pensar, de maneira a, *a posteriori*, poderem dar o seu contributo à sociedade a nível científico, profissional, cívico e humano.

²⁵ DGE, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, p.11 Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf, consultado a 5/05/2022.

2.2. A importância das fontes para o ensino da História

As Ciências Sociais são muitas vezes tidas como ciências menores, tal como apresenta o professor Joaquín Prats, estas não são tidas como ciências devido à falta de implementação do método experimental: “Acabam por considerar como científicas apenas as disciplinas das ciências naturais ou físicas e matemáticas, enquanto as sociais são percebidas como elementos de cultura, de curiosidade ou de mera repetição de datas comemorativas e acidentes geográficos.”²⁶ Esta é uma questão antiga das Ciências Humanas, onde a dicotomia objetivo/subjetivo tem gerado muitos debates entre a comunidade científica acerca da construção do conhecimento científico no campo das Humanidades, porque estas não são propícias à utilização do método experimental defendido por Galileu e Descartes, visto como o método científico por excelência. Assim, “Ao reclamarem para as Ciências Sociais uma metodologia diferente da das Ciências Naturais, os humanistas, com destaque para os que se inscrevem na tradição fenomenológica, advogam o método compreensivo, destinado a analisar e compreender a realidade na base do pressuposto de que todo o conhecimento é, por definição, social e intersubjetivo.”²⁷ Já na Antiguidade Clássica, as Humanidades eram organizadas nas bibliotecas como pertencentes à Metafísica, ou seja, tudo o que está para além da Física (daquilo que é tangível) - eram consideradas ciências do espírito, pelo que a utilização de fontes é essencial na aula de História. As fontes dão validade à aula, conferem-lhe um carácter científico: “Os recursos existem em função do processo de aprendizagem, sendo utilizados como instrumentos e não como fins em si, na sua aplicação didáctica. A sua utilização na Disciplina de História é fundamental para aprofundar a noção de investigação e de Prova de veracidade, tão necessárias à concepção da História como uma ciência.”²⁸

Por conseguinte, as Ciências Sociais são consideradas por muitos, como saberes inúteis, no contexto do capitalismo selvagem de uma sociedade de consumo, uma sociedade do imediato que apenas valoriza saberes práticos e objetivos, desvalorizando,

²⁶ PRATS, Joaquín, *Op. cit.*, p. 194.

²⁷ PACHECO, José Augusto - *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora, 2014, p.17.

²⁸ MONTEIRO, Miguel Corrêa - *O Ensino da História numa Escola em Transformação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003, p.143.

por sua vez, os saberes humanísticos proporcionados pelas Ciências Sociais: “[...] os saberes humanísticos e, de um modo mais geral, todos os saberes que não produzem lucro, são considerados inúteis. [...] podem ter um papel fundamental na educação do espírito e no desenvolvimento cívico e cultural da humanidade.”²⁹ Neste sentido, a História tem a capacidade de despertar o nosso gosto e curiosidade por tempos passados que, através dos seus exemplos, nos ajudam a perceber a complexidade dos tempos presentes. Isto porque o Homem não é só feito do presente, mas também de passado e de futuro: “[...] No entanto, posso dizer com segurança que não existiria um tempo passado, se nada passasse; e não existiria um tempo futuro, se nada devesse vir; e não haveria tempo presente se nada existisse. De modo que existem esses dois tempos – passado e futuro -, uma vez que o passado não mais existe e o futuro ainda não existe? E quanto ao presente, se permanecesse sempre presente e não se tornasse passado, não seria mais tempo, mas eternidade.”³⁰

Essencial para percebermos de onde viemos, qual a nossa identidade e herança cultural, a história torna-se fundamental para que o indivíduo perceba que faz parte integrante de uma comunidade: “Potencializar nas crianças e adolescentes um sentido de identidade. [...] Ajudar os alunos na compreensão das suas próprias raízes culturais e herança comum.”³¹ Aqui, a disciplina de História é fundamental para que os alunos, através da iniciação ao pensamento histórico, adquiram consciência histórica.³²

Este é um tema de suprema importância, visto vivermos numa sociedade do *presentismo* e do *immediatismo* ou, como lhe chama Luís Reis Torgal, “Sociedades Amnesicas”³³, onde a memória coletiva é refutada, ou lembrada, apenas para debates político-ideológicos. A consciência histórica das sociedades é determinante para a manutenção da sua herança cultural e patrimonial, pelo que o Professor Guilherme d’Oliveira Martins escreve o seguinte: “Quando falamos do respeito mútuo entre culturas e das diversas expressões da criatividade e da tradição, estamos a considerar o valor que a sociedade atribui ao seu património cultural e histórico ou à sua memória como factor

²⁹ ORDINE, Nuccio, *Op. cit.*, p.7.

³⁰ SANTO AGOSTINHO, *Confissões*, Livro X, 14.

³¹ PRATS, Joaquín, *Op. cit.*, pp. 196-197.

³² Cf. PROENÇA, Maria Cândida, *Op. cit.*, 1990, p.23.

³³ TORGAL, Luís Reis - *História... Que História? Notas Críticas de um Historiador*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores, 2015, pp. 144-148.

fundamental para prevenir o «choque de civilizações», mas, mais do que isso, para criar bases sólidas de entajuda e de entendimento. [...] E não esqueçamos o contributo do património cultural para a sociedade e o desenvolvimento humano, no sentido de incentivar o diálogo intercultural, o respeito mútuo e a paz [...]”³⁴

Importa, assim, que a escola eduque os seus estudantes, futuros cidadãos, para que cuidem da herança que lhes foi legada e, desta forma, possam eles próprios legar esta herança comum às gerações vindouras: “Há que conservar o passado para viver o presente. Cada geração tem a importante tarefa de transmitir à seguinte, nas melhores condições, o legado artístico-histórico das gerações anteriores. Qualquer indivíduo deve assumir a responsabilidade de defender, conservar e transmitir os bens da coletividade a que pertence.”³⁵ Só assim os alunos ainda menores, na sua maioria, serão os cidadãos de amanhã, que se querem informados e civicamente ativos, dotados de uma consciência democrática, onde o confronto de ideias é admitido, respeitado e valorizado num paradigma educativo inclusivo, onde a escola deve formar para o mundo profissional e comunitário: “En suma, ya no se trata de que el alumno simplemente adquiera nuevos saberes, sino sobre todo de que utilice esos saberes para analizar la realidade que le rodea. La finalidad de la Historia en la nueva sociedad democrática viene a ser la que el conocimiento del pasado ayuda el alumno a comprender el presente y analizarlo críticamente. La enseñanza de la Historia cumplirá así un papel relevante en la formación democrática de los ciudadanos.”³⁶ Se os autores espanhóis fazem esta afirmação que não deixa margem para dúvidas, o mesmo é corroborado pelo Professor David Justino, ainda que abrangendo todo o meio escolar: “A missão do ensino e da educação é a de formar pessoas, indivíduos capazes de enfrentar desafios do futuro numa perspetiva integral. Nessa perspetiva também cabe ao cidadão, como terá de caber o profissional.”³⁷ A disciplina de História é exímia quanto à capacidade de ensinar os alunos a pensar, a desenvolver as capacidades de pensamento crítico e analítico, uma das competências inseridas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*³⁸. Este espírito crítico

³⁴ MARTINS, Guilherme d’Oliveira - *Património Cultural – Realidade Viva*. Lisboa: FFMS, 2020, p.15.

³⁵ TELMO, Isabel Cottinelli - *O Património e a Escola – Do Passado ao Futuro*. 3ª Edição, Lisboa: Texto Editora, 1991, p.7.

³⁶ POZO, Juan Ignacio, ASENSIO, Mikel, CARRETERO, Mario, *Op. cit.*, p.218.

³⁷ JUSTINO, David, *Op. cit.*, p.99.

³⁸ DGE, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, p.11 Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf, consultado a 5/05/2022.

que o ensina a pensar é um fator premente para uma educação que se quer integral e emancipatória: “Esta aprendizagem, por sua vez, tornar-se-á um meio de contribuir para a sua educação integral, não só porque apela ao desenvolvimento geral da inteligência e personalidade, mas também, porque contribuí decisivamente para a sua formação cívica como futuro cidadão.”³⁹

Além disso, a História tem a capacidade de demonstrar aos alunos que é necessário manter um papel de vigilância e de cidadania ativa, porque nenhum direito pode ser dado como adquirido e todas as gerações têm de fazer o caminho de descoberta da democracia. Desta maneira, a História tem o dever de formar consciências: “[...] já não se trata de formar investigadores, mas cidadãos cultos.”⁴⁰ Os alunos devem compreender que as decisões que tomámos no passado, enquanto sociedade, terão sempre repercussões no futuro, tal como na nossa vida pessoal. Porém, aqui falamos de uma vida comum, uma vida coletiva, enquanto membros de uma comunidade.

As aulas de História são essenciais para levar o aluno a entrar numa espécie de “cápsula do tempo” e semear o “bichinho” da curiosidade em querer saber mais, o que fará com que o aluno pesquise e leia de forma autónoma acerca de temas que lhe aguçam a curiosidade, aqui o professor pode fazer a diferença ao cultivar nos seus alunos o gosto pelo conhecimento, porque além de transmitir o seu conhecimento à turma, o professor deve criar um ambiente de sala de aula propício à motivação dos alunos, levando-os a contactar com a História ciência, ainda que de forma adaptada.

Este contacto com a História ciência através da análise da fonte histórica, seja ela escrita ou iconográfica, permite ao aluno, como escreve a Professora Maria Cândida Proença: “Devemos de preferência ensiná-los a pensar. Ora, uma tal posição conduz-nos ao ensino de uma História inteligível, conceptual, em que o aluno manipula dados, compara, aprecia, formula hipóteses e procura conclusões.”⁴¹

Porém, é necessário alertar os alunos de que existem várias correntes de pensamento e opiniões diferentes sobre vários temas historiográficos. A História é, portanto, um debate em aberto: “Portanto, a minha primeira resposta à questão Que é a

³⁹ PROENÇA, Maria Cândida, *Op. cit.*, 1990, p.56.

⁴⁰ PRATS, Joaquín, *Op. cit.*, p.204.

⁴¹ PROENÇA, Maria Cândida, *Op. cit.*, 1990, p.56.

História? É a de que ela é um processo contínuo de interação entre o historiador e os seus factos, um diálogo interminável entre o presente e o passado.”⁴²

Este diálogo entre o historiador e as fontes de que fala Edward H. Carr prende-se com o ofício do historiador que interroga e dá voz às fontes, tendo como objetivo extrair a verdade histórica delas: “[...] escrever verdade, sem outra mestura [...]”⁴³ Tentando “pintar” um retrato o mais fiel possível da realidade que não experienciou.

Esta forma de trabalhar a História contraria a ideia antiga de que a História é um gigantesco conjunto de datas, dinastias, tratados e batalhas, onde era necessário memorizar grandes quantidades de matéria.⁴⁴ Atualmente trabalhamos, enquanto docentes, para que os nossos alunos adquiram as competências necessárias para compreenderem os mecanismos de causa-efeito ou causa-consequência. Trabalha-se, sobretudo, a História conceptual e as suas problemáticas, em detrimento da História narrativa: “Por razones basicamente disciplinares – y tal vez también políticas – se há abandonado la Historia narrativa o factual en favor de una Historia explicativa y conceptual. Ya no se trata tanto de contar lo que pasó cuanto de entender por qué pasó. Los conceptos sustituyen a los hechos, las instituciones a las personas.”⁴⁵ Ora, a palavra *História* é referida pela primeira vez por Heródoto de Halicarnasso, pai da História, como o acto de investigar/interrogar. O *histor* é, portanto, o sujeito que interroga/ investiga as fontes: “[...] *Historía*, significa em grego antigo «informação», «notícia», mas também «investigação». E, curiosamente, os nove livros em que se compõe a obra foram intitulados posteriormente com o nome das nove musas, tendo o primeiro livro o nome de Clio, a musa da História, da celebração dos acontecimentos, que, como as outras musas, era filha de Zeus e de Mnemónise, deusa da Memória. Zeus era, por sua vez, um dos filhos sobrevivente de Cronos, o titã que devorou os próprios filhos, como o tempo vai devorando o tempo.”⁴⁶

Segundo a historiografia, a História faz-se com fontes: “«A História faz-se com textos.»”⁴⁷ As fontes são a base do trabalho do historiador: “Um documento de história,

⁴² CARR, E. H. - *Que é a História?* Lisboa: Gradiva, 1986, p.25.

⁴³ LOPES, Fernão - *Crónica de D. João I*, Prólogo.

⁴⁴ Vide POZO, Juan Ignacio, ASENSIO, Mikel, CARRETERO, Mario, *Op. cit.*, p.215.

⁴⁵ Idem, *ibidem*, p.216.

⁴⁶ TORRALBA, Luís Reis, *Op. cit.*, p.26.

⁴⁷ FEBVRE, Lucien, *Op. cit.*, p.16.

esse pólen milenário. A história faz com ele o seu mel.”⁴⁸ Esta afirmação de um dos pais da *École des Annales* é inequívoca quanto à importância das fontes para a escrita da História.

Outro dos pontos fundamentais para a História relaciona-se com o trabalho do historiador: “A história não era, dizia-se, uma disciplina particular com um conteúdo perfeitamente definido. Era um «método» [...]”⁴⁹ Este «método» de que fala Lucien Febvre é o ato de investigar, de indagar as fontes. O trabalho do historiador é tão melhor, quanto melhor for a qualidade das perguntas que faz às suas fontes, pois trata de algo que não viveu e de que não é testemunha ocular: “Nem imagina o historiador que o seja, pois sabe muito bem que o seu único conhecimento possível acerca do passado é mediato, inferencial ou indirecto, nunca empírico.”⁵⁰

Além de questionar as suas fontes, o historiador tem de vestir as roupagens da pessoa que escreve, de forma a pensar como ela, a introduzir-se na mentalidade de quem escreve, de forma a sentir por que razão alguém escreve ou defende uma visão em detrimento de outra: “Quando uma pessoa pensa historicamente, tem diante de si certos documentos ou vestígios do passado. A sua missão é descobrir o que foi este passado, que deixou atrás de si estes vestígios. Se, por exemplo, os vestígios forem palavras escritas, é preciso descobrir o que é que essas palavras significam para a pessoa que as escreveu. Isto significa descobrir o pensamento [...] expresso por meio delas. Para descobrir o que este pensamento era, o historiador tem de pensá-lo por si.”⁵¹ Aqui, o documento, quando utilizado na aula de História também permite que o aluno imagine o tempo ou a época em causa, criando uma relação empática entre a matéria estudada e o aluno, determinante para a motivação deste e para que fora da sala de aula e dentro dos seus recursos procure ou pesquise, por si, mais sobre algo que lhe suscitou mais interesse: “Um dos aspectos que a utilização didáctica do documento, consagra, em termos de finalidades, diz respeito ao seu forte valor afectivo, permitindo desenvolver no aluno a imaginação empática, fazendo da História uma ressurreição do passado e fomentando a «capacidade de imaginar a vida desse passado, no que ela apesar do seu fundo constante, apresenta de diferente, nos seus vários aspectos, da vida que vivemos no presente». A partir do momento que o

⁴⁸ FEBVRE, Lucien, *Op. cit.*, p.24.

⁴⁹ Idem, *ibidem*, p.21.

⁵⁰ COLLINGWOOD, Robin. G. - *A Ideia de História*. 9ª Ed. Lisboa: Editorial Presença, 2001, p.288

⁵¹ Idem, *ibidem*, pp. 288-289.

documento suscita a curiosidade e desperta o interesse pelo facto histórico, estimula automaticamente o desejo de conhecer, de saber algo mais.”⁵²

A leitura, análise e comentário de documentos, tidos como fontes históricas, é pedra basilar na estratégia de ensino-aprendizagem aplicada à História: “Sem fontes não é possível fazer História. Sem fontes historiográficas também não é possível ensinar História, se pretendemos efectuar um ensino activo, inteligível e capaz de desenvolver capacidades e competências.”⁵³ A análise de documentos permite que o aluno aprenda, em parte, os métodos de trabalho do historiador, o tal «método» de que nos fala Lucien Febvre. Penso que, sem recurso a este método de ensino através da utilização da análise de fontes, mesmo que de pequenos trechos, não é possível ensinar História verdadeiramente, porque, negando aos alunos as ferramentas da História ciência, aquilo que temos é uma espécie de narrativa lendária, mitológica ou romanceada: “A visão que nega aos estudantes o conhecimento dos elementos e métodos de historiar corresponde geralmente à visão doutrinária e dogmática da matéria. Nesta posição, o que se esconde não é um conceito determinado de ensino de História, mas da própria História. Um tipo de História que oculte como se adquire o conhecimento histórico leva simplesmente à introdução de um corpus de mitos mais ou menos históricos; isto não corresponde às necessidades formativas dos jovens.”⁵⁴

Além disso, a análise do documento escrito ou iconográfico permite ao aluno desenvolver a sua capacidade de raciocínio, a interligação dos factos e incentiva à crítica textual: “É importante que os alunos se familiarizem com a metodologia do trabalho científico aplicada à História, aprendendo não só a estudar, como também os processos adequados à pesquisa, ao tratamento de dados, e à análise de documentos.”⁵⁵ Por isso, advogo o mesmo que o Professor Doutor Miguel Monteiro, quando escreve: “Qualquer professor de História deve utilizar o comentário de documentos como uma estratégia básica de ensino-aprendizagem;”⁵⁶

⁵² MONTEIRO, Miguel Corrêa, *Op. cit.*, 2003, p.123.

⁵³ PROENÇA, Cândida - *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta, 1992, p.126.

⁵⁴ PRATS, Joaquín, *Op. cit.* p.204.

⁵⁵ MONTEIRO, Miguel Corrêa - “Ensino da História”. In VEIGA, Feliciano H. (Coord.) - *O Ensino na Escola de Hoje – Teoria, investigação e aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores, 2018, p.241.

⁵⁶ Idem, *ibidem*, p.247.

Para uma boa utilização do documento, este deve estar situado no contexto histórico abordado em aula de forma a não desorientar os alunos e aproveitar ao máximo o pouco tempo que o professor tem para se dedicar a ensinar uma ciência tão complexa como esta, sobretudo num contexto difícil em que os alunos têm baixos níveis de cultura e de vocabulário. Assim, o documento deve ter sempre a referência para sabermos se se trata de um relato, uma memória, uma carta, um texto legislativo ou uma narrativa de base histórica, de forma a nortear os alunos. O professor deve explicar quem é o autor do texto, seja antes ou depois do documento ser lido e analisado, de forma a contextualizar os alunos e a levá-los a entender com que intuito foi escrito e em que circunstâncias foi escrito.

A maioria dos autores defende a abordagem ao documento a dois tempos, primeiro a análise que deve ir ao encontro das ideias centrais do documento seguida da explicação, passo a passo, parágrafo a parágrafo, desmontando de forma meticulosa o documento, explicando o que cada parágrafo encerra, nunca esquecendo que muitas das vezes os documentos contêm informações diretas e indiretas⁵⁷, como se costuma dizer, tem informação escondida nas entrelinhas que importa perceber, e que, por vezes, é tão ou mais importante do que o texto escrito. A estes dois tempos atribuídos à análise do documento, eu atribuo um terceiro que é o levantamento, por parte dos alunos, das palavras desconhecidas ou das palavras “difíceis” e posterior elucidação, o que ajuda a compreender o texto ao mesmo tempo que os alunos adquirem vocabulário, sobretudo para os alunos do ensino básico, como era o meu caso na EBAAL.

O documento tem uma importância chave na aula de História, porque permite realçar o facto histórico, é motivador para aluno que, ao ler o documento, tem contacto com a fonte histórica, além de permitir desenvolver a capacidade crítica dos estudantes: “A utilização didáctica do documento permite desenvolver capacidades como: o espírito de observação e de análise e, pela comparação de testemunhos diferentes, contribui para o desenvolvimento do espírito crítico. O documento tem ainda um forte valor afectivo ajudando a desenvolver no aluno a imaginação empática e permitindo enfim, «fazer

⁵⁷ Vide MONTEIRO, Miguel Corrêa, *Op. cit.*, 2018, p.247.

reviver a História» no espírito e coração dos alunos – objectivo fundamental do ensino histórico.”⁵⁸

Ora, este pode ser utilizado em diversos momentos da aula. Aprecio, particularmente, a análise de documento intercalada com a exposição, pois permite chamar os alunos à aula, mantendo-os atentos e despertos, de maneira que permite focalizar determinados aspetos da matéria, sobretudo para consolidar temáticas que já foram abordadas no decorrer da aula. Além disso, a leitura e análise de documentos em aula permite que o professor descanse, torna os alunos mais despertos e ativos, no sentido em que, quando analisam o documento, os alunos se tornam o centro da aula, o professor escuta e valida (ou não) as hipóteses de análise propostas pela turma. Aqui, o documento torna a aula mais dinâmica, ao cortar com a exposição do professor: “A utilização do documento na aula de História terá que ser encara como uma prática pedagógico-didáctica imprescindível, consentânea com as modernas teorias de educação [...] A relação pedagógica professor/aluno e aluno/professor é uma relação humana e dinâmica que contribui de forma decisiva, por um lado, para a abolição do método expositivo, enquanto principal recurso utilizado no ensino da História.”⁵⁹

Apesar de todas as valências didático-pedagógicas elencadas quanto à utilização de documentos e fontes durante a aula de História, é necessário ter em mente que o seu uso abusivo também terá os seus efeitos nefastos.⁶⁰

⁵⁸ PROENÇA, Maria Cândida, *Op. cit.*, 1992, p.129.

⁵⁹ MONTEIRO, Miguel Corrêa, *Op. cit.*, 2003, p.121.

⁶⁰ Vide MONTEIRO, Miguel Corrêa, *Op. cit.*, 2018, p.249.

2.3. O Método da *Aprendizagem Significativa* segundo David P. Ausubel

A teoria da *Aprendizagem Significativa* de David P. Ausubel foi, sem dúvida, a que mais me influenciou durante a frequência deste mestrado, visto destacar-se das restantes pela sua clareza e operacionalidade em sala de aula. Além desta teoria, irei também abordar a teoria da *aprendizagem por descoberta* debatida por David P. Ausubel e por Jerome Bruner.

O teórico norte-americano David P. Ausubel foi um dos que propôs a explicação do processo de aprendizagem através do ponto de vista cognitivo⁶¹, ainda que sem desprezar os aspetos ligados à experiência afetiva professor-aluno e vice-versa, tão importante para a motivação do aluno. Para que este possa aprender, importa que o professor faça uma seleção prévia dos conteúdos a abordar e os apresente de forma clara e organizada, com recurso ao método da recepção verbal significativa: “Já se referiu que a aquisição de conhecimentos de matérias em qualquer cultura é, essencialmente, uma manifestação de aprendizagem por recepção. Ou seja, geralmente apresenta-se ao aprendiz, numa forma mais ou menos final e através de ensino expositivo, o conteúdo principal daquilo que o mesmo deve apreender.”⁶² Neste sentido, pede-se aos alunos que tenham a capacidade de encaixar na sua estrutura cognitiva os novos ensinamentos para que, mais tarde, possam ser úteis para uma qualquer resolução de problemas. Ao mesmo tempo que Ausubel advoga o método expositivo: “Porém, poucos mecanismos pedagógicos dos nossos dias têm sido tão inequivocamente repudiados pelos teóricos educacionais como o método de instrução verbal expositiva.”⁶³

Porém, para que o método expositivo seja eficaz, o professor tem de ter a capacidade de falar com clareza, expondo eficazmente as novas matérias e explicando os novos conceitos associados a esta, com recurso a todos os meios que estejam ao seu alcance para que a sua linguagem chegue aos alunos: “O principal objectivo da pedagogia, de acordo com Ausubel, é «a arte e ciência de expor eficazmente ideias e informações com sentido – de modo a que possam surgir significados claros, estáveis e ausentes de

⁶¹ Cf. MOREIRA, Marco, MASINI, Elcie - *Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel*. São Paulo-Brasil: Editora Moraes, 1982, p.3.

⁶² AUSUBEL, David P. - *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*, Lisboa, Plátano Editora, 2003, p.6.

⁶³ Idem, *ibidem*, p.6.

ambiguidades e que estes sejam retidos por longos períodos de tempo, como um conjunto de conhecimentos organizado.»⁶⁴

Aliada a uma comunicação clara por parte do professor, este deve construir pontes entre a matéria anterior e a nova, de forma a potenciar uma *aprendizagem significativa* por parte dos seus alunos: “[...] segundo Ausubel, o professor deve criar duas condições: 1. Expor a matéria para aprender numa forma potencialmente significativa [...] 2. Descobrir formas de ligar as novas matérias ao conhecimento e às estruturas cognitivas anteriores dos estudantes e preparar o pensamento deles de modo a quem possam receber nova informação.”⁶⁵ Daí que, para a *teoria da aprendizagem significativa*, a aprendizagem só possa ocorrer *de facto* se existirem ligações ou conexões com o material previamente existente na estrutura cognitiva do aluno: “A ideia fundamental na psicologia cognitiva de Ausubel é que a aprendizagem se dá por meio da assimilação de novos conceitos e proposições dentro de conceitos preexistentes e sistemas proporcionais já possuídos pelo aprendiz.”⁶⁶ Assim sendo, o aluno deve conseguir relacionar os elementos novos com aqueles que já apreendeu no passado: “De forma a indicar que a aprendizagem significativa envolve uma interacção selectiva entre o novo material de aprendizagem e as ideias preexistentes na estrutura cognitiva, iremos empregar o termo *ancoragem* para sugerir a ligação com as ideias preexistentes ao longo do tempo.”⁶⁷ Esta teoria cognitivista está intimamente ligada àquilo que o aluno já sabe ou já conhece: “A essência do processo de aprendizagem significativa, tal como já se verificou, consiste no facto de que novas ideias expressas de forma simbólica (tarefa de aprendizagem) se relacionam àquilo que o aprendiz já sabe [...]”⁶⁸

Por isso, esta teoria torna-se pertinente e aplicável a qualquer disciplina, pelo simples facto do aluno não poder dominar conceitos mais complexos e abstratos se não dominar os conceitos básicos impostos por determinada disciplina, ou seja, o aluno não pode ou não consegue progredir para novos patamares mais abstratos de conhecimento se não completou os patamares mais elementares. Por outras palavras, não terá o sucesso pretendido em determinada disciplina se não dominar os seus conceitos básicos, visto que

⁶⁴ ARENDS, Richard I. - *Aprender a Ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill Portugal, 1995, p.272.

⁶⁵ Idem, *ibidem*, p.272.

⁶⁶ NOVAK, Joseph D., CAÑAS, Alberto – “A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los” *Práxis Educativa*. V.5, nº1, Ponta Grossa, janeiro-junho 2010, p.11.

⁶⁷ AUSUBEL, David P., *Op. cit.*, p.3.

⁶⁸ Idem, *ibidem*, p.71.

estes têm tendência a entroncar em novos conceitos mais complexos e abstratos. O que os professores fazem muitas das vezes é, antes de se avançar sobre uma nova matéria ou temática, começar por fazer revisões ou um avivar de memória para que se consiga ancorar a matéria anterior à nova. A este momento, Ausubel dá o nome de *organizadores prévios*, vistos como essenciais para que a *ancoragem* seja bem-sucedida: “É dado nesta teoria especial destaque aos chamados *organizadores prévios*, definidos como material introdutório facilitador da ligação entre aquilo que o aluno já sabe e a nova informação a aprender (pontes cognitivas).”⁶⁹ Os organizadores prévios preparam o terreno cognitivo para que a aprendizagem seja feita com sucesso, além de contribuírem para a formação de conceitos *subsunçores*: “Ausubel, por outro lado, recomenda o uso de organizadores prévios, que sirvam de âncora para a nova aprendizagem e levem ao desenvolvimento de conceitos *subsunçores* que facilitem a aprendizagem subsequente.”⁷⁰

Ao formar-se o conceito *subsunçor*, estabelece-se a *ancoragem* ou ponte com aquilo que o aluno já conhece. Assim, os conceitos *subsunçores* possibilitam fazer ligações com aquilo que é novo na estrutura cognitiva. O processo de *ancoragem* de novas informações implica, ainda, o crescimento e modificação do conceito *subsunçor*, uma vez que o aluno passa a ter informação mais detalhada de um dado *conceito*: “Assim, os produtos de interacção entre os subsunçores introduzidos e as estruturas cognitivas existentes tornam-se pontos de interesse de ancoragem, com um objectivo particular, para a aprendizagem por recepção do novo material. Com efeito, fornecem um suporte (ancoragem) ideário, a um nível adequado de conceptualização.”⁷¹ Eis que, aqui, o *processo de assimilação* é tido como: “[...] um efeito geralmente facilitador da retenção.”⁷² Este explica como os novos conceitos ou significados são armazenados na nossa estrutura cognitiva. Segundo Ausubel, a *assimilação* acontece quando: “[...]um conceito ou preposição *a*, potencialmente significativo, é assimilado sob uma ideia ou conceito mais inclusivo, já existente na estrutura cognitiva, como um exemplo, extensão, elaboração ou qualificação do mesmo.”⁷³ Pode dar-se, assim, a transformação,

⁶⁹ VEIGA, Feliciano H. - “Ensino na Escola: Perspectivas da Psicologia da Educação”. In VEIGA, Feliciano H. (Coord.) - *O Ensino na Escola de Hoje – Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores, 2018, p.11.

⁷⁰ MOREIRA, Marco, MASINI, Elcie, *Op. cit.*, p.11.

⁷¹ AUSUBEL, David P., *Op cit.* p.65.

⁷² Idem, *ibidem*, p.107.

⁷³ MOREIRA, Marco, MASINI, Elcie, *Op. cit.*, p.16.

modificação ou a supressão de determinados conceitos da nossa estrutura cognitiva, onde o esquecimento⁷⁴ também tem o seu papel, fazendo parte do processo de assimilação, pois ajuda na aprendizagem e retenção de novas informações ou conceitos e descarta aqueles de que o indivíduo já não necessita.

No que diz respeito à organização da informação na estrutura cognitiva do indivíduo, David P. Ausubel utiliza a pirâmide de conceitos ou aquilo a que chamamos a organização hierárquica de conceitos: “Desta forma, se o princípio da assimilação for, de facto, operante no armazenamento de ideias significativas, seria, então, bastante compreensível a razão por que a organização do conteúdo das matérias de uma determinada disciplina no intelecto do indivíduo exemplifica uma pirâmide hierarquicamente ordenada. Nesta, as ideias mais inclusivas e vastamente explicativas ocupam uma posição de cume da pirâmide e subsumem, de forma progressiva, ideias menos inclusivas ou mais diferenciadas, estando cada uma destas ligada ao degrau imediatamente mais acima da hierarquia, através de laços relacionais de natureza assimilativa.”⁷⁵ Para Ausubel a *aprendizagem significativa* relaciona-se intimamente com a hierarquização de conceitos. Vejamos: para dominar uma área disciplinar, é necessário conhecer os conceitos nucleares ou gerais de um tema, para depois se passar, naturalmente, para conceitos mais complexos. Por outras palavras, devo partir do que é mais geral e inclusivo para o mais complexo e detalhado de um tema: “[...] do ponto de vista ausubeliano, o desenvolvimento de conceitos procede-se da melhor forma quando elementos mais gerais e inclusivos de um conceito são introduzidos em primeiro lugar e, então, este é progressivamente diferenciado, em termos de detalhe e especificidade.”⁷⁶

A História é uma disciplina que trata um grande número de conceitos, sendo estes tidos como fundamentais para compreender aquilo que é ensinado. Estes são, segundo José Ferrater Mora: “[...] os elementos últimos de todos os pensamentos [...]”⁷⁷. Com efeito, a *teoria da aprendizagem significativa* seria, indubitavelmente, a opção mais coerente pela sua adaptabilidade, no que concerne à aprendizagem de conceitos ligados a uma ciência tão complexa como a História.⁷⁸

⁷⁴ Idem, *ibidem*, p.18.

⁷⁵ AUSUBEL, David P., *Op cit.* p.107.

⁷⁶ MOREIRA, Marco, MASINI, Elcie, *Op. cit.*, p.24.

⁷⁷ MORA, José Ferrater - *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991, p.67.

⁷⁸ Vide AUSUBEL, David P., *Op cit.* p.43.

Só esta interação entre o material preexistente na estrutura cognitiva do aluno e o novo material introduzido permite que se dê aprendizagem significativa, caso contrário aquilo que teremos é apenas memorização, onde o material memorizado acaba, mais cedo ou mais tarde, por ser esquecido e, por assim dizer, perdido. Isto porque, na aprendizagem por memorização ou aprendizagem mecânica, as ligações ao material preexistente são demasiado simples, tornando-se débeis: “[...] só na aprendizagem por memorização ocorre uma ligação simples, arbitrária e não integradora com a estrutura cognitiva preexistente.”⁷⁹ Ausubel diz-nos, também, que a resolução de problemas⁸⁰ é a forma mais fácil de procurar evidências de aprendizagem significativa. Porém, o facto de o aluno não conseguir resolver o problema, não significa obrigatoriamente que tenha apenas existido memorização de princípios e conceitos, porque o problema proposto pode necessitar da interligação de mais capacidades além dessas para a sua resolução.

Por outro lado, a aprendizagem mecânica consiste apenas na memorização da informação, sem que se estabeleça qualquer relação com ensinamentos anteriores, opondo-se à *aprendizagem significativa*: “A construção de mapas de conceitos assenta na incorporação de novos significados no conhecimento prévio. Caso isto não aconteça, ocorre uma aprendizagem mecânica, memorizada, não compreendida e, portanto, sem significado para o aluno.”⁸¹

⁷⁹ AUSUBEL, David P., *Op cit.* p.3.

⁸⁰ Cf. MOREIRA, Marco, MASINI, Elcie, *Op. cit.*, p.15.

⁸¹ VEIGA, Feliciano H., *Op. cit.* p.11.

2.4. O contributo da aprendizagem por descoberta

Jerome Bruner é um dos defensores mais entusiastas da teoria da *aprendizagem por descoberta*. Esta teoria nasce, em grande medida, graças à forma autoritária como os professores lecionavam, sobretudo, através do método expositivo em que a turma não tinha direito a intervir, a não ser em data própria solicitada pelo professor: “Que pensar de um professor que entra numa escola já farto, dirige-se para a sala de aula onde não cumprimenta os alunos, senta-se, escreve e dita o sumário e desata a discursar sobre um assunto do programa? [...] É um emissor solitário que se farta de emitir, mas que não chega a ninguém! [...] No discurso centrado no professor não chega a acontecer uma aula no sentido lato do termo. Não existe calor humano, confiança e amizade. Os alunos desconfiam de um professor que é frio e distante e, ou não participam ou participam negativamente.”⁸² O caso a que o Professor Miguel Monteiro alude nesta pequena obra levou a que muitos estudiosos se debatessem acerca de novos métodos capazes de suplantar o método expositivo, tido como autoritário.

Hoje, apesar de todos os professores recorrerem a este método, já não falamos apenas de um emissor e dos recetores que tinham de memorizar aquilo que o emissor lhes transmitia oralmente, mas de um método expositivo dialogado com os alunos, onde se ouve as questões dos alunos, aborda-se e analisa-se documentos, imagens, documentários, trechos de vídeos ou outros materiais escolhidos pelo professor. Bem sei que a figura do professor autoritário marcou o ensino praticamente em todas as geografias até meados dos anos 70/80 do século XX, daí este debate: “Um professor que está diante da sua classe apresentando factos, conceitos e princípios, está, de acordo com Hendrix e outros, se comportando de modo autoritário.”⁸³ Se anteriormente tínhamos o foco da aula no professor na figura autoritária do professor, passámos a ter aquilo que Ausubel categoriza como: “[...] fetiche da autonomia e autodescoberta.”⁸⁴ Estas teorias centradas no aluno surgiram como uma espécie de revolta contra as anteriores metodologias de ensino.⁸⁵

⁸² MONTEIRO, Miguel Corrêa - *A Ilha Pedagógica*. Lisboa: Plátano Editora, 1987, p.36.

⁸³ AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen - *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana Ltda, 1980, p.456.

⁸⁴ Idem, *ibidem*, p.436.

⁸⁵ Idem, *ibidem*, p.437.

Neste sentido, Bruner defende que, além dos alunos aprenderem esta ou aquela temática, devem ser criadas conjunturas⁸⁶ capazes de despertar o interesse pela descoberta, de forma autónoma, gerando autoconfiança no aluno para aprender. Desta forma, chegamos ao primeiro de quatro pontos a que Bruner advoga como fundamentais para aprender: 1. A motivação para aprender que gera curiosidade e entusiasmo pela descoberta: “Para conseguir levar a cabo um ensino deste tipo é necessário efetuar uma profunda investigação, mas parece que um ingrediente importante será o entusiasmo pela descoberta: a descoberta de regularidades em relações até aí desconhecidas e de semelhanças entre as ideias. Daqui resulta a autoconfiança nas capacidades próprias por parte de cada aluno.”⁸⁷ Outra das vantagens a que Jerome Bruner faz alusão é sobre o tempo que a matéria permanece nas estruturas cognitivas dos alunos. Segundo Bruner, através do recurso à aprendizagem por descoberta, aquilo que é aprendido tende a permanecer por mais tempo na memória: “A aprendizagem de princípios gerais e fundamentais assegura que a perda de memória não representa uma perda total e que aquilo que resta nos permite reconstruir os pormenores sempre que necessário. Uma boa teoria é um veículo, não só para compreender um fenómeno, mas também para amanhã deles nos recordarmos.”⁸⁸

Além da *motivação*, primeiro princípio que Bruner advoga para que alguém possa aprender, temos ainda: a *estrutura, a sequência e o reforço*. Obviamente que a motivação é essencial para aprender, pois é praticamente impossível ensinar aquele que não quer aprender. Sprinthall e Sprinthall avançam, ainda com esta ideia: “Outra motivação que trazemos connosco à nascença é o impulso para adquirir competência. As crianças interessam-se por aquilo em que são boas e é praticamente impossível levá-las a fazer actividades em que não tenham qualquer grau de competência.”⁸⁹

A *estrutura* reflete a ideia de que qualquer temática pode ser ensinada a qualquer aluno, desde que esteja estruturada de uma forma perceptível. No que concerne à *sequência*, esta encerra em si três dimensões. Primeiro a ideia de que o conhecimento é contínuo, portanto, uma sequência. Em segundo que devemos abordar o currículo em

⁸⁶ Cf. BRUNER, Jerome - *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70, 2017, p.43.

⁸⁷ Idem, *ibidem*, p.43.

⁸⁸ Idem, *ibidem*, p.47.

⁸⁹ SPRINTHALL, Norman A., SPRINTHAL, Richard C. - *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Editora Mcgraw-Hill, 1993, p.239.

espiral, ou seja, adequar o grau de complexidade à faixa etária dos alunos e fazer uma abordagem mais direta ou simplificada que se vai complexificando através de novas roupagens ou abordagens mais rigorosas: “Há já um bom tempo, apresentei o conceito de “currículo em espiral”, isto é, a ideia de que ao ensinar um assunto, se começa por um relato “intuitivo”, que se adapta ao alcance do estudante, e depois dá uma volta atrás para um relato mais formal e mais rigorosamente estruturado, até que, embora muitas mais reciclagens sejam necessárias, o aluno tenha dominado a matéria com plena faculdade gerativa.”⁹⁰

O quarto elemento de que Bruner nos fala é o *reforço* a que muitos hoje chamam de *feedback*. No fundo, prende-se com o acompanhamento que o professor faz da aprendizagem dos seus alunos, utilizando o erro destes para os orientar, para que não se perpetue: “Para atingir a mestria de um problema, temos de receber informação retroativa (*feedback*) sobre o que estamos a fazer. A altura em que o reforço é dado é crucial para o sucesso da aprendizagem.”⁹¹

A teoria de Jerome Bruner pode ser aplicável, sobretudo a alunos do ensino secundário ou superior em que o raciocínio abstrato já se encontra mais desenvolvido. Esta teoria de ensino está muito interligada com o método de aprendizagem por problemas (*Problem-based learning*), muito utilizada em cursos mais práticos ao nível do ensino superior. Porém, até nestes cursos é necessária uma sólida base conceptual, muitas vezes transmitida através de métodos expositivos. Durante a minha experiência enquanto professor-estagiário na EBAAL, utilizei a teoria de Bruner como estratégia complementar à teoria de David Ausubel, tal como este advogar na seguinte afirmação: “Como técnica pedagógica adjunta, pode ser muito útil para aumentar a significância do material apresentado primariamente por métodos expositivos.”⁹²

Apesar de Ausubel falar numa: “[...] deificação do ato de descoberta criativa na solução de problemas, da abordagem de um programa ativo ao ensino e da extrema preferência de John Dewey pela capacidade de resolver problemas, ao invés da capacidade para adquirir conhecimentos, como critério apropriado da inteligência.”⁹³ A

⁹⁰ BRUNER, Jerome - *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70, 2000, p.161.

⁹¹ SPRINTHALL, Norman A., SPRINTHAL, Richard C., *Op. cit.*, p.242.

⁹² AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen, *Op. cit.*, p.440.

⁹³ Idem, *ibidem*, p.441.

teoria da aprendizagem por descoberta é extremamente benéfica para o desenvolvimento do raciocínio do aluno, nomeadamente do pensamento crítico e criativo, já que o aluno deve adquirir a capacidade de filtrar a informação, interpretá-la para que a possa utilizar na resolução de uma resposta ou de um problema: “O processo de aprendizagem das estratégias de descoberta também é importante para o desenvolvimento do pensamento criativo, um modo de pensamento que Bruner acha crucial para a «mente-bem-desenvolvida»”.⁹⁴ Isto faz com que o aluno desenvolva atributos como a autonomia e a autorresponsabilização, enquanto o professor, ajuda os alunos a construir o seu próprio conhecimento⁹⁵. Para tal, o professor deve desafiar os seus alunos através de problemáticas que agucem a curiosidade, motivando os alunos a pesquisar.

Uma das maiores contrariedades desta metodologia de ensino tem que ver com a gestão do tempo: “Não obstante, os métodos da descoberta são incomparavelmente mais consumidores de tempo do que a exposição verbal didática. [...] Portanto o uso destes métodos como um meio primário de transmitir o conteúdo da matéria é tão inexecutável quanto desnecessário.”⁹⁶ A gestão do tempo é algo muito presente no quotidiano de um professor. Atualmente, cada vez temos menos alunos com conhecimento do tipo livresco, porque leem pouco e cultivam-se pouco, vivem embrenhados no mundo das redes sociais, fruto da idade e da sociedade em que nasceram. A esmagadora maioria utiliza diversos dispositivos eletrónicos depois de jantar como forma de comunicar com colegas e amigos: “Na realidade, os adolescentes gostam de estar conectados com o mundo através das tecnologias a que têm acesso através do próprio quarto. Utilizam em média quatro aparelhos electrónicos, depois das 21 horas: televisão, computador, videojogos e SMS pelo telemóvel.”⁹⁷ Tudo isto torna mais difícil ao professor optar pelo método da aprendizagem por descoberta.

Todavia, a aprendizagem por descoberta, tal como eu a apliquei ou tentei aplicar nas minhas aulas enquanto professor-estagiário na EBAAL, otimizam a ação do professor através da diversificação das metodologias de ensino e enquanto forma de consolidação

⁹⁴ SPRINTHALL, Norman A., SPRINTHAL, Richard C., *Op. cit.*, p.242.

⁹⁵ Vide ARENDS, Richard I., *Op. cit.*, p.396.

⁹⁶ SPRINTHALL, Norman A., SPRINTHAL, Richard C., *Op. cit.*, p.448.

⁹⁷ MACHADO, Maria do Céu - *Adolescentes*, Lisboa, FFMS, 2015, p.83.

daquilo que tinha sido tratado em aula, através do método da aprendizagem significativa com recurso ao método expositivo dialogado com os alunos.

“À semelhança de todo o propósito humano – a educação é, sem dúvida, o mais humano e humanizador de todos eles.”

FERNANDO SAVATER, *O Valor de Educar*

TERCEIRA PARTE

III - Descrição das aulas lecionadas

3.1 Considerações Prévias

Durante todo o período do estágio estivemos sempre em contacto com a professora cooperante, sobretudo via *Google Meets*. Esta ferramenta de videoconferência a distância permitiu-nos reunir diversas vezes com a professora, visto morarmos todos em Lisboa (Sintra, Lisboa e Oeiras) e a professora cooperante residir no concelho do Seixal. A distância não foi problema, mesmo com todas as contrariedades causadas pelas restrições aplicadas devido à pandemia de COVID-19, esta ferramenta digital permitiu reunirmo-nos muitas vezes, acompanhar o trabalho dos colegas, a preparação das aulas ou simplesmente discutir temas relacionados com História e com o ensino de hoje. Aproveitámos grande parte destas sessões para esclarecer dúvidas e fazer um balanço do desempenho ao longo dos dois períodos em que lecionámos.

Nestas reuniões debatíamos ideias, estratégias, mostrávamos as planificações e as apresentações digitais que íamos fazendo, aproveitando a presença de todos, principalmente da professora cooperante que nos deu conselhos muitíssimo importantes para os nossos primeiros passos no ambiente de sala de aula.

A escolha da subunidade lecionada, intitulada: *O expansionismo europeu* deveu-se a duas circunstâncias. Primeiramente, tinha o desejo de lecionar logo no início do ano letivo para não me atrasar, visto ter de conciliar o meu emprego na Jerónimo Martins, as aulas do mestrado e o estágio na EBAAL. Além disso, a pandemia tornou tudo bastante incerto, pelo que a cautela fez com que quisesse lecionar o maior número de aulas o mais rapidamente possível. O outro fator que me levou a lecionar esta temática relaciona-se com o facto de ter sido a minha área de estudos e/ou aprofundamento durante a licenciatura em História (Seminário em História da Expansão Portuguesa), pelo que me sentia bastante tranquilo quanto à temática e à sua abordagem. Este seminário era coordenado pelo Prof. Dr. Francisco Contente Domingues, meu professor de História da Expansão e de História da Marinha, a quem estas aulas são um *In Memoriam*, se se quiser uma dedicatória ao Professor Francisco Contente Domingues, pois foi através dele que tive o privilégio de ouvir e conhecer professores como: João Paulo Oliveira e Costa, o Professor António Dias Farinha ou a Professora Alexandra Pelúcia.

Nas minhas aulas, adotei a teoria de David Ausubel por achar que a História, enquanto ciência, trabalha, sobretudo, através de conceitos, sem perceber os conceitos, não é possível aprender e compreender História. Além disso, adotei o método tradicional, intercalando a exposição, com análises de documentos/fontes, fossem eles texto, imagem ou vídeo. Preocupe-me em falar sempre sobre imagem projetada, isto porque, como se costuma dizer, “Uma imagem vale mais do que mil palavras”, até porque penso que este tipo de abordagem aumenta o interesse e a concentração dos alunos na aula, sobretudo na última aula do dia, como era o meu caso (às segundas-feiras.). Os alunos entravam às 8.00h da manhã e saíam às 17.50h, depois de terminarem a aula de História.

Preocupe-me também em suprimir as falhas do manual adotado, selecionando textos e documentos que me pareciam importantes para as aulas.

Procurei fomentar a autonomia e criatividade através de um trabalho de pesquisa em grupo. Os alunos tiveram de escrever uma a duas páginas sobre o tema escolhido e construir um vídeo como apresentação do tema.

Foi difícil conciliar o mestrado, o estágio e o trabalho, sobretudo devido à pandemia de COVID-19, porém, sinto que dei o meu melhor, ao lecionar 18 tempos de 50 minutos ao 9ºB (IPP1) e 22 tempos de 50 minutos ao 8ºE, incluindo também o acompanhamento de duas visitas de estudo.

Seguem-se, agora, as descrições das aulas lecionadas por mim e supervisionadas pela professora Adélia Prata.

3.2 Calendarização das Aulas Lecionadas

Nº AULAS	DATA	TURMA	TEMÁTICA
1	27 de setembro de 2021	8ºE	O Reinado de D. Fernando I + Crise de 1383-1385
2	30 de setembro de 2021	8ºE	O Cerco de Lisboa 1384 e as Cortes de Coimbra 1385 pela pena de Fernão Lopes
3	4 de outubro de 2021	8ºE	A Batalha de Aljubarrota + Ficha
4	7 de outubro de 2021	8ºE	A prioridade portuguesa na expansão de Quatrocentos As rotas comerciais mediterrânicas e Ceuta como a “Chave do Mediterrâneo”
5	11 de outubro de 2021	8ºE	A Conquista de Ceuta 1415 e o início do período Henriquino (Os Arquipélagos da Madeira e Açores)
6	14 de outubro de 2021	8ºE	Do Bojador à Serra Leoa + Escravatura
7	18 de outubro de 2021	8ºE	A política expansionista de D. Afonso V – O reacender da Cruzada no Norte de África
8	21 de outubro de 2021	8ºE	D. João II e as descobertas de Diogo Cão e Bartolomeu Dias/ O Tratado de Tordesilhas
9	25 de outubro de 2021	8ºD/8ºE	FICHA DE AVALIAÇÃO
10	28 de outubro de 2021	8ºE	CORREÇÃO DA FICHA DE AVALIAÇÃO A Navegação no Atlântico
11	4 de novembro de 2021	8ºE	A Chegada dos Portugueses à Índia
12	8 de novembro de 2021	8ºE	O Estado da Índia
13	11 de novembro de 2021	8ºE	Visita de Estudo ao Sapal de Corroios
14	15 de novembro de 2021	8ºE	A chegada ao Brasil pela escrita de Pêro Vaz de Caminha
15	18 de novembro de 2021	8ºE	Os portugueses no Extremo Oriente
-	19 de novembro de 2021	8ºE	Visita de Estudo ao Museu Militar de Lisboa e ao Mosteiro dos Jerónimos
16	22 de novembro 2021	8ºE	A Chegada de Colombo à Hispaniola e as conquistas de Cortez e Pizarro
17	25 de novembro de 2021	8º E	Trabalho na Biblioteca
18	29 de novembro de 2021	8ºE	Apresentação Trabalhos/Vídeos
19	2 de dezembro de 2021	8ºE	Apresentação Trabalhos/Vídeos
20	6 de dezembro de 2021	8ºE	Comentário às aulas de História e à Visita de Estudo
21	9 de dezembro de 2021	8ºE	FICHA DE AVALIAÇÃO
22	13 de dezembro de 2021	8ºE	Autoavaliação

3.3 Enquadramento Teórico-Científico

A Expansão Europeia nos séculos XV e XVI

Depois de um reinado marcado pela fome, epidemias e pelas guerras sucessivas com Castela, o rei D. Fernando I morre, no ano de 1383, sem deixar filho varão, o que resultou numa crise dinástica. Portugal estava sem rei e a única filha de D. Fernando I e de D. Leonor Teles, D. Beatriz, tinha então 11 anos de idade e estava casada com D. Juan I de Castela, pelo que: “Entretanto, D. Leonor Teles governaria como regente.”⁹⁸

Segundo o Tratado de Salvaterra de Magos de 1383 que consagrava o casamento de D. Beatriz com D. Juan I de Castela, D. Leonor Teles assumiria a regência do reino enquanto a infanta não atingisse a maioridade, ou concebe-se filho varão. Este tratado visava impedir a união dos dois reinos sob a mesma coroa, o que parecia inevitável vista a situação política portuguesa.

Durante a regência de D. Leonor Teles, uma parte da nobreza portuguesa desconfiava da proximidade entre a rainha e o Conde Andeiro, fidalgo galego apoiante da causa castelhana. A maior ameaça às pretensões castelhanas era D. João, meio-irmão de D. Fernando I, daí que D. Leonor Teles o tivesse colocado no Alentejo, longe dos acontecimentos de Lisboa: “Nestas circunstâncias, compreensivelmente, João sentia-se ameaçado pela nomeação de D. Leonor como regente, ao passo que D. Leonor não confiava em João. Ao assumir a regência, D. Leonor fez João comandante militar do Alentejo, presumivelmente para o afastar o mais possível de Lisboa.”⁹⁹

É neste contexto que D. João, Mestre de Avis e Álvaro Pais procedem ao assassinato do Conde Andeiro no paço, em Lisboa. A Rainha refugia-se em Alenquer e, posteriormente, em Santarém, cidades fiéis à sua causa. Abdica do trono em favor de D. Juan I de Castela e de D. Beatriz, o que o leva a invadir Portugal, cercando Lisboa em

⁹⁸ DISNEY, Anthony R. - *História de Portugal e do Império Português*. Vol. I, 1ª Ed., Lisboa: Guerra e Paz Editores, 2010, p.192.

⁹⁹ Idem, *ibidem*, p.193.

1384. O cerco de Lisboa acaba por ser levantado devido a um surto de peste que tinha assolado as hostes castelhanas.

Em 1385, D. Juan I de Castela volta a invadir Portugal com o intuito de reclamar o trono e acabar com aquilo que considerava uma revolta. Neste ano, dá-se a derradeira Batalha de Aljubarrota. D. João, Mestre de Avis, chefiava a zona mais recuada do pequeno exército português, enquanto a dianteira ficou a cargo de D. Nuno Álvares Pereira. Auxiliado por mercenários anglo-gascões, o exército português conseguiu resistir e derrotar o homólogo castelhano: “Aljubarrota foi uma das vitórias mais importantes da História de Portugal. Confirmou o reinado de D. João I e da casa de Avis, demonstrou a enfática rejeição da ideia de união ibérica e constituiu um momento diferenciador na evolução da consciência nacional.”¹⁰⁰ O auxílio inglês acabou por se traduzir numa aliança diplomática entre Portugal e Inglaterra, reinos que assinaram o Tratado de Windsor¹⁰¹, em 1386. No mesmo sentido, D. João I casa com D. Filipa de Lencastre, filha de João de Gante, duque de Lencastre e da Aquitânia, firmando, assim, a aliança entre as duas casas.

Também em 1385, reúnem as Cortes de Coimbra com dois objetivos principais: debater a atribuição da coroa portuguesa e o financiamento das guerras com Castela. Com o apoio de D. Nuno Álvares Pereira e dos doutores em leis, João das Regras, Gil de Sem e Martins Afonso, a escolha recaí sobre D. João Mestre de Avis: “E digo brevemente segundo os saibos rrecomtam que amtre as outras cousas que em ell há daver, deve de sser de boom linhagem, e de grãde coração pera deffemder a terra; deseí, que aja amor aos subditos; e com isto bomdade e devaçom. Hora que estas comdições sejam achadas no Mestre, nosso senhor, que temos a voomtade de emlleger, [...]”¹⁰²

Porém, o apoio dos prelados, fidalgos e procuradores dos concelhos teria as suas consequências para o rei D. João I: “[...] eleito nas cortes realizadas em Coimbra no mês de Abril de 1385, de defrontar ao longo do seu reinado sucessivas arremetidas da nobreza que a troco do apoio que lhe havia concedido quando da revolução de 1383 e da

¹⁰⁰ DISNEY, Anthony R., *Op. cit.*, p.198.

¹⁰¹ Retifica o Tratado de Westminster

¹⁰² LOPES, Fernão - *Crónica de D. João I*, Cap. CXCI.

guerra que se lhe seguiu, se sentia no direito de lhe exigir terras e outros bens de natureza material.”¹⁰³

D. João I tinha vindo a tomar uma política de centralização do poder e de reconfiguração das finanças da coroa, o que levou a uma forte contestação da nobreza que o apoiara: “Uma das preocupações fundamentais de D. João I consistiu em reaver uma grande parte das terras da coroa que havia doado aos nobres. [...] Outra das medidas impostas por D. João I consistiu em obrigar os fidalgos a recuperar as terras que em troca de vassalagem haviam concedido aos seus criados e homens de armas. De futuro apenas o rei poderia ter vassalos, pelo que os fidalgos eram impedidos de os ter.”¹⁰⁴

Outro dos focos de tensão durante o reinado de D. João I foram os impostos à nobreza: “[...] a queixa dos fidalgos e dos vassalos de terem de pagar impostos (sisas) sobre os produtos que vendem, cuja receita — no seu dizer — se destinava a comprarem cavalos e armas para servirem o monarca nas guerras contra Castela.”¹⁰⁵ A paz com Castela só chegaria no ano de 1411, com o acordo firmado em Ayllon que incluía os reinos de França e Aragão.

A paz com Castela trouxe alguma tranquilidade à governação de D. João I, depois de tantos anos de guerra com Castela: “[...] Portugal viveu sob o espectro da guerra até ao ano de 1411, obrigando a coroa a despesas militares que agravaram a situação do tesouro.”¹⁰⁶ Apesar de desejar a paz com Castela, não convinha ao monarca ter uma nobreza descontente e ociosa. Sem se poder expandir em direção ao reino de Granada, pretendido por Castela, Portugal vai expandir-se para o norte de África, sob o ideal de Cruzada, prestigante para a nova Casa de Avis, ao mesmo tempo que evita novo conflito com Castela pela posse do reino muçulmano de Granada: “Tratava-se, porém, de um reino cuja conquista cabia a Castela, pelo que a ocupação das suas cidades abria novo conflito

¹⁰³MORENO, Humberto Baquero - “Contestação e oposição da nobreza portuguesa ao poder político nos finais da Idade Média” in *História - Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Vol. 4, Porto: Universidade do Porto, 1987, p. 103.

¹⁰⁴ Idem, *ibidem*, p.105-106.

¹⁰⁵ Idem, *ibidem*, p.104.

¹⁰⁶ SERRÃO, Joaquim Veríssimo - *História de Portugal – A Formação do Estado Moderno (1415-1495)*. 3ª Ed. Lisboa: Editorial Verbo, 1980, p.18.

com o vizinho castelhano.”¹⁰⁷ Daí que Gomes Eanes de Zurara escreva o seguinte: “Cá nós da uma parte nos cerca o mar e da outra temos muro no Reino de Castela”¹⁰⁸

Assim, através da expedição a Ceuta, D. João I consegue diversos objetivos: Ganhar notoriedade a nível internacional, visto que a Casa de Avis era de linhagem bastarda, armar os infantes cavaleiros, ocupar a nobreza descontente e ociosa através do ideal de Cruzada: “A autorização papal de 1411 apenas se compreende, quando se aceita uma linha expressa da ação régia que supunha a próxima guerra contra os Mouros.”¹⁰⁹

É neste contexto que D. João I desenvolve a expedição a Ceuta, cujos objetivos são expressos de forma sintética pelo professor Charles R. Boxer: “Com o risco de uma simplificação exagerada, pode, talvez, dizer-se que os quatro motivos principais que inspiraram os dirigentes portugueses (reis, príncipes, nobres ou mercadores) foram, numa ordem cronológica, mas sobrepostos e em diversos graus: 1. Um zelo de cruzada contra os Muçulmanos; 2. O desejo de se apoderarem do ouro da Guiné; 3. A questão do Preste João; 4. A procura das especiarias orientais.”¹¹⁰

A tomada de Ceuta permitiu aos portugueses obter informações mais precisas acerca de onde vinha o ouro: “[...] a ocupação de Ceuta possibilitou indubitavelmente aos Portugueses a obtenção de informações acerca das terras negras do Alto Níger e do Senegal, de onde o ouro vinha [...]”¹¹¹

Em 1419-1420 dá-se a chegada dos portugueses ao Arquipélago da Madeira, pela expedição de João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira. As ilhas seriam doadas ao Infante D. Henrique, que dá início ao sistema de capitánias-donatárias, confiando o povoamento, administração, exploração dos recursos naturais e justiça aos respetivos capitães-donatários: “Por isso, o sistema de governação dos arquipélagos ficou conhecido

¹⁰⁷ COSTA, João Paulo Oliveira e - “Ceuta, a Chave do Mediterrâneo”. In COSTA, João Paulo Oliveira e, RODRIGUES, José Damião, OLIVEIRA, Pedro Aires - *História da Expansão e do Império Português*. 1ª Ed. Lisboa: Esfera dos Livros, 2014, p. 36.

¹⁰⁸ ZURARA - Gomes Eanes de - *Crónica da Tomada de Ceuta*. Cap. VI.

¹⁰⁹ SERRÃO, Joaquim Veríssimo, *Op. cit.*, p.20.

¹¹⁰ BOXER, Charles R. - *O Império Marítimo Português 1415-1825*. Lisboa: Edições 70, 1992, p.35.

¹¹¹ Idem, *ibidem*, p.36.

como o das capitánias-donatárias.”¹¹² Os arquipélagos dos Açores e Cabo Verde foram, também, doados ao Infante D. Henrique.

Com o povoamento dos arquipélagos atlânticos, o Infante D. Henrique predispôs-se, juntamente com cavaleiros e escudeiros da Casa de Viseu, a fazer a exploração da costa ocidental africana com o intuito de chegar ao reino cristão copta do Preste João e ao ouro da Guiné: “O infante respondendo a todo, disse que lho tinha em serviço, e que não somente daquela terra desejava haver sabedoria, mas ainda das Índias e da Terra do Preste João, se ser pudesse.”¹¹³

Os avanços tecnológicos, nomeadamente a caravela, trouxeram à exploração marítima nova pujança: “Quer isto dizer que a caravela que nos documentos aparece como caravela de descobrir era um tipo de navio comum? Não necessariamente. É sabido que as embarcações eram especialmente preparadas para a dureza das viagens a efectuar em mares que não se conheciam [...]”¹¹⁴ Através da utilização desta, Gil Eanes dobra o cabo Bojador em 1434. Ao que se seguiram mais viagens. Nalgumas das viagens os homens do Infante não conseguiram encetar contacto com as populações nativas, pelo que aproveitaram para caçar lobos marinhos: “Afonso Gonçalves Baldaia fez aparelhar seu batel, [...] chegou onde os Mouros ficaram o outro dia, com intenção de pelejar com eles, e filhar algum; mas o seu trabalho foi debalde. [...] E sentindo que não aproveitaria seguir mais avante, tornou para o seu navio. E viu à entrada do rio grande multidão de lobos marinhos, os quais segundo estimação dalguns, seriam bem cinco mil, fez matar aqueles que pode, de cujas peles fez carregar seu navio, [...] fazendo mui grande matança. [...]”¹¹⁵ Estes lobos marinhos que Zurara menciona eram matéria-prima importante para o Infante D. Henrique, visto que possuía o monopólio do fabrico e venda de sabão e da pesca do atum na zona do Algarve.¹¹⁶

As primeiras expedições a sul do Bojador tinham sido um sucesso, pelo que era necessário afastar a concorrência castelhana daquela zona. D. Henrique era um homem

¹¹² COSTA, João Paulo Oliveira e, *Op. cit.*, p.41.

¹¹³ ZURARA, Gomes Eanes de - *Crónica do Descobrimentos e Conquista da Guiné*. Cap. XVI.

¹¹⁴ DOMINGUES, Francisco Contente - *Navios Portugueses dos Séculos XV e XVI*. Vila do Conde: Câmara Municipal de Vila do Conde/Museu de Vila do Conde, 2007, p.29.

¹¹⁵ ZURARA, Gomes Eanes, *Op. cit.*, Cap. X.

¹¹⁶ Cf. COSTA, João Paulo Oliveira e, *Op. cit.*, p.47.

do seu tempo, zelador do espírito de cruzada contra os muçulmanos, daí que conseguisse junto do Papa Eugénio IV a tutela espiritual das terras a sul do Bojador. A par disto, D. Duarte doa ao irmão, em 1443: “[...] o exclusivo da navegação e do comércio a sul do Bojador, a título vitalício.”¹¹⁷ Dando sinais aos outros reinos cristãos, nomeadamente que aquelas terras eram posse portuguesa, pois não se doa o que não se possui.

Chegados à costa da Guiné, mais propriamente à foz do Rio Senegal, as caravelas portuguesas já tinham ultrapassado o deserto do Saara e chegado à África negra: “E esta gente desta terra verde, é toda negra, e, porém, é chamada terra dos Negros, ou terra de Guiné, por cujo azo os homens e mulheres dela são chamados Guinéus, que quer tanto dizer como negros. E quando os das caravelas viram as primeiras palmeiras e árvores altas, segundo já temos contado, vem conheceram que era perto do Rio Nilo, da parte donde vem sair ao mar do poente, ao qual rio chamam de Çanaga¹¹⁸[...]”¹¹⁹

Chegados aqui, estabeleceram contacto com populações gentias, através de contactos pacíficos que permitiram o comércio com estas gentes: “[...] um carácter predominantemente comercial: tratava-se, essencialmente, de trocar produtos específicos entre regiões diferentes, e para tal eram suficientes, em regra, entrepostos litorâneos, o que tornava raras as conquistas territoriais. A cooperação das populações locais era indispensável – ainda que não fosse de excluir certas formas de dominação mais ou menos declaradas -, assumindo, com frequência as relações entre indígenas e recém-chegados um cunho simbiótico.”¹²⁰ Nestes primeiros contactos com populações costeiras em África, os portugueses traziam destas paragens: “ouro e escravos, a par de objectos exóticos, passaram a encher os porões das caravelas na torna-viagem, sendo obtidos a troco de produtos baratos: inicialmente mantas e tecidos obtidos em África, depois cavalos e, mais para sul, quinquilharia.”¹²¹

Inaugura-se, assim, o trato negreiro vindo da zona da Guiné e, posteriormente, da zona de S. Jorge da Mina. Numa primeira fase, os portugueses começaram por realizar

¹¹⁷ COSTA, João Paulo Oliveira e, *Op. cit.*, p.53.

¹¹⁸ Rio Senegal

¹¹⁹ZURARA, Gomes Eanes de, *Op. cit*, Cap. LX.

¹²⁰ THOMAZ, Luís Filipe – *A Expansão Portuguesa - Um prisma de muitas faces*. 2ª Ed. Lisboa: Gradiva Publicações, 2022, p.13.

¹²¹ COSTA, João Paulo Oliveira e, *Op. cit.*, p.54.

raids junto a povoações costeiras com o sentido de capturar escravos, no que viria a ser a feitoria de Arguim, que evoluíram para negociações com as tribos locais: “É certo que os portugueses, quando chegaram à África subsariana, usaram ainda, como faziam em Marrocos, *raids* ofensivos para a captura de prisioneiros, por vezes mulheres e crianças, depois vendidos como escravos [...] tais práticas foram substituídas, salvo situações excepcionais, por relações de comércio pacíficas com os comerciantes e autoridades locais.”¹²² Zurara relata muitíssimo bem a chegada dos primeiros cativos a Lagos: “começaram os mareantes de desembarcar aqueles cativos para os levarem como lhes fora mandado. [...] entre eles havia razoada brancura, formosos e apostos; outros menos brancos, que eram pardos; outros tão negros como etíopes, [...] Uns tinham as caras baixas e os rotos lavados em lágrimas, olhando uns contra os outros. Outros estavam gemendo mui dolorosamente, erguendo os olhos para o céu, bradando altamente, como se pedissem acorro ao Pai da natureza [...] outros faziam lamentações em maneira de canto, segundo o costume da sua terra [...] Mas para seu dó ser mais acrescentado, sobrevivem aqueles que tinham cargo da partilha, e começaram de os apartarem uns dos outros; [...] onde convinha de necessidade de se apartarem os filhos dos pais, e as mulheres dos maridos, e uns irmãos dos outros.”¹²³

Tendo em conta os benefícios, D. Afonso V consegue, dentro da lógica de legitimação do poder marítimo do reino, a bula *Romanus Pontifex* de 1454, pelas mãos do Papa Nicolau V, que será confirmada por Calisto III, em 1456. Tratava-se de firmar internacionalmente o direito de Portugal junto de outros soberanos: “Pode dizer-se que a Cristandade era uma sociedade de Nações ou de povos subordinados à direção pontifícia [...]”¹²⁴

Para Portugal ficariam todas as terras descobertas e por descobrir, com: “[...] direito à ocupação de todas as terras, já conquistadas ou em vias de o ser [...]”¹²⁵ Portugal detinha a possibilidade de exercer soberania através da taxação de tributos, fundar mosteiros, guerrear e escravizar infieis à fé de Cristo e, até, de comerciar com

¹²² CALDEIRA, Arlindo Manuel - *Escravos e Traficantes no Império Português – O comércio negreiro português no Atlântico durante os séculos XV a XIX*. Lisboa: Esfera dos Livros, 2013, p.19.

¹²³ZURARA, Gomes Eanes de, *Op. cit.*, Cap. XXV, p.97.

¹²⁴CAETANO, Marcelo - “Introdução”. In FREITAS, Frei Serafim de - *Do Justo Império Asiático dos Portugueses*, Vol. I. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1983, p.10.

¹²⁵ ALBUQUERQUE, Luís de - *Os Descobrimentos Portugueses*. Lisboa: Publicações Alfa, 1985, p.33.

eles, desde que tal comércio trouxesse proveitos maiores para o lado cristão.¹²⁶

Vendo os proveitos que Portugal fazia com os tráficos da Guiné e da Mina, os Reis Católicos quiseram imiscuir-se no comércio africano. Como nos explica Anthony Disney: “A adoção formal do princípio de *mare clausum* era uma coisa; convencer os estrangeiros a reconhecê-lo era outra.”¹²⁷

D. Isabel de Castela vai reivindicar para si, em carta, o direito do tráfico com África, incentivando o corso, violando o dever de obediência ao Papa, numa lógica de *Respublica Christiana*, pois não podemos esquecer que Castela vivia uma crise de sucessão, acompanhada de uma guerra onde Portugal também participava, porque o casamento de D. Afonso V com Joana da Trastâmara, filha de Henrique IV de Castela, lhe abria a porta do trono de Castela.¹²⁸

Com a morte do Infante D. Henrique em 1460, no mesmo ano em que a empresa dos descobrimentos conhece uma nova vertente, Pêro de Sintra chega à Serra Leoa. A exploração da costa africana abranda significativamente. Com o reinado de D. Afonso V, dá-se um novo impulso à cruzada no norte de África. Conquista-se Alcácer-Ceguer, em 1458, aproveitando as lutas políticas internas no reino de Fez: “Entretanto a capacidade marroquina para resistir via-se enfraquecida por uma luta interna pelo poder entre o jovem sultão marinida de Fez, Abd al-Haqq, e os seus regentes watásidas.”¹²⁹ Em 1469, arrenda o trato da Guiné a Fernão Gomes, um comerciante de Lisboa, por duzentos mil réis anuais, ao passo que este teria de continuar a exploração da costa africana: “[...] João de Barros afirmou que a realização destas viagens de exploração fazia parte do próprio contrato celebrado entre a Coroa e Fernão Gomes.”¹³⁰

Este aspeto na vertente interna, na vertente externa, na tentativa de salvaguardar as pretensões portuguesas quanto às navegações e aos tráficos com África, D. Afonso V e os Reis Católicos assinaram, em 1479, o Tratado de Alcáçovas-Toledo. O tratado de paz colocava termo às hostilidades entre os dois reinos, D. Afonso V abdicava das suas pretensões ao trono de Castela, reconhecia aos Reis

¹²⁶ Vide ALBUQUERQUE, Luís de, *Op. cit.*, pp.33-36.

¹²⁷ DISNEY, Anthony, R., *Op. cit.*, p.106.

¹²⁸ ALBUQUERQUE, Luís de, *Op. cit.*, pp. 53-54.

¹²⁹ DISNEY, Anthony, R., *Op. cit.*, 2011, p.50.

¹³⁰ COSTA, João Paulo Oliveira e, *Op. cit.*, p.69.

Católicos o direito de conquista sob o reino de Granada e à possessão das Canárias, enquanto: “[...] os reis espanhóis se comprometeram a respeitar os direitos portugueses sobre as ilhas do Atlântico e as Costas da Guiné, com excepção das Canárias, tratado homologado pela bula de Sisto IV, *Aeterni regis clementia* [...]”.¹³¹

Segundo João de Barros, desde muito cedo que D. João II começara a inteirar-se dos negócios portugueses em África, ainda no reinado de D. Afonso V. Quando D. Afonso V arrenda os tratos da Guiné a Fernão Gomes, não lhe atribui também Arguim, porque: “[...] nem menos lhe foi concedido o resgate do castelo de Arguim por el-rei o ter dado ao príncipe Dom João seu filho em parte de assentamento que dele tinha.”¹³²

Ainda príncipe, D. João II, terminado o contrato que o seu pai tinha feito com Fernão Gomes, fica encarregue dos tratos da Guiné e de Arguim: “E porque neste tempo a cidade de São Jorge da Mina se edificou novamente, é de sabe que el-rei, em sendo príncipe, houve, por doação real de el-rei seu pai, a governança inteiramente dos lugares de África, e assim as rendas e tratos da Mina e de toda a Guiné que a esse tempo trazia por mui pequena quantia arrendados a Fernão Lopes da Mina, cidadão de Lisboa.”¹³³

Muitos historiadores portugueses defendem a tese de que com D. Afonso V as explorações portuguesas da costa ocidental africana tinham estagnado, contudo, essa tese tem vindo a ser refutada: “A nossa memória colectiva guardou um retrato de D. Afonso V como um rei fraco, sempre em cedência aos interesses da nobreza, obcecado pelas ideias de cavalaria e pela guerra contra os mouros e desinteressado pelos descobrimentos. No entanto, a documentação do tempo mostra precisamente o contrário [...]”¹³⁴ Basta termos em conta que no contrato celebrado com Fernão Gomes, que não era nobre, daí que seja mencionado como «cidadão de Lisboa», este seja obrigado a explorar por sua conta e risco cem léguas de costa por ano e guarda para a coroa o exclusivo do comércio do marfim: “[...] e entre outras condições que se continham neste contrato, era que todo o marfim havia de ser d’el rei, a preço

¹³¹ CAETANO, Marcelo, *Op. cit.* p.12.

¹³² BARROS, João de - *Décadas da Ásia*, I, Livro II, Cap. II.

¹³³ PINA, Rui de - *Crónica de D. João II*, Cap. II.

¹³⁴ COSTA, João Paulo Oliveira e, *Op. cit.*, p.63.

de mil e quinhentos réis por quintal[...].”¹³⁵

A exploração estava, portanto, entregue a privados que pagavam uma renda à coroa, isto depois da morte do Infante em 1460. O panorama mudará drasticamente com a subida ao trono de D. João II em 1481. A partir de agora, as navegações de descoberta serão regidas pela coroa, existindo, portanto, uma centralização régia no que concerne às descobertas: “[...] o papel preponderante que doravante cabe ao Estado, ou se quisermos à Coroa, na direcção, orientação, planeamento e execução da empresa.”¹³⁶

O novo monarca pega nas explorações portuguesas e coloca-as no centro das prioridades, tendo dois grandes objetivos na minha modesta ótica: Descobrir se era possível contornar África por mar para chegar à Índia e às Terras do Preste João.

D. João II envia, no ano seguinte, Diogo Cão que consegue, com êxito, chegar ao Congo: “[...] enviou sua frota o dito ano e à dita costa, como para tal auto e tão longa viagem cumpria; e por capitão-mor dela Diogo Cão, seu cavaleiro, que outra vez já lá fora também seu descobridor. O qual, discorrendo pela dita costa com assaz perigo e dificuldade, aportou com a dita armada ao dito reino e terra do Congo, que é afastado dos reinos de Portugal mil e setecentas léguas, onde, por a distância ser já grande além da terra de Guiné que já era descoberta e sabida [...]”¹³⁷ Diogo Cão prossegue, assim, o objetivo de continuar as explorações para sul das terras já conhecidas dos portugueses, na tentativa de perceber se o continente africano tinha finitude.

Diogo Cão deveria marcar os locais onde estivera, não com uma cruz de madeira, símbolo do calvário de Cristo, mas um padrão de pedra com as armas do Rei de Portugal: “[...] os capitães que mandava a descobrir esta costa pusessem cruces de pau per os lugares notáveis dele: como se fazia em tempo de Fernão Gomes quando descobria as cinquenta léguas da costa per condição do contrato que fez com el rei dom Afonso. Mas ordenou que levassem um padrão de pedra da altura de dous estados de homem com o escudo das armas deste reino, nas costas dele um letreiro

¹³⁵BARROS, João de, *Op. cit.*, Livro II, Cap. II.

¹³⁶ THOMAZ, Luís Filipe - *De Ceuta a Timor*. Lisboa: Difel, 1998, p.150.

¹³⁷ PINA, Rui de, *Op. cit.*, Cap. LVII.

em latim e outro em português: os quais diziam, que rei mandara descobrir aquela terra, em que tempo, per que capitão fora aquele padrão ali posto: em cima no topo uma cruz de pedra embutida com chumbo. E o primeiro descobridor que levou este padrão foi Diogo Cão, cavaleiro de sua casa o ano de mil quatrocentos e oitenta e quatro.”¹³⁸ A relação destes padrões de pedra inovadores não seriam apenas um pormenor da política gizada por D. João II.

Além do que já foi dito e tratado, Diogo Cão deveria trazer alguns nativos, neste caso bantos, para Portugal de modo a aprenderem a língua e a darem informações importantes sobre o território: “[...] e partirem-se com alguns daqueles negros, e assim o fez, porque aqueles que sobre isso dele primeiro se fiaram e vieram à frota não os deixou mais sair em terra e veio com eles para Portugal, não os trazendo como cativos, mas com fundamento e esperança que, depois de aprenderem a língua, costumes e tenção de el-rei e do reino de Portugal, tornariam em sua terras e por seu meio as coisas de uma parte e de outra se podiam bem comunicar, porque de outra maneira, segundo a diversidade da língua, não era possível.”¹³⁹

Desta forma, como afirma a professora Maria Emília Madeira Santos: “a exploração do interior da África para sul da costa da Mina deixa de ter carácter económico directo, visto estas terras não permitirem um comércio lucrativo. Os fins prosseguidos são de intenção política, religiosa ou estratégica.”¹⁴⁰ Era necessário reunir toda a informação possível na tentativa de chegar ao Preste João e, por aí, chegar «às Índias». Segundo a lenda do Preste João e os mapas da época, o rio Nilo era constituído por vários afluentes, um dos quais desaguava no oceano Atlântico e que fazia a ligação ao Império Cristão da Abissínia, daí que Diogo Cão tenha decidido subir o Zaire, pensado estar a percorrer o Nilo.¹⁴¹ Os exploradores portugueses perceberem que os rios africanos eram pouco navegáveis devido aos rápidos e às cataratas, logo na viagem de Diogo Cão, quando este se deparou os rápidos do Yellala, onde escreveu: “Aqui chegaram os navios do esclarecido rei Dom João o segundo de Portugal: Diogo Cão, Pedro Anes, Pedro da Costa.”

¹³⁸BARROS, João de, *Op. cit.*, Livro III, Cap. III.

¹³⁹ PINA, Rui de, *Op. cit.*, Cap. LVII.

¹⁴⁰ SANTOS, Maria Emília Madeira - *Viagens de Exploração Terrestre dos Portugueses em África*. Lisboa: Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga, 1988, p.45.

¹⁴¹ Idem, *ibidem*, p.26.

Estas missões inserem-se na lógica de tentar penetrar África por via fluvial ou terrestre, a fim de chegar à Índia. Enquanto Diogo Cão e Bartolomeu Dias tentavam contornar África por via marítima, o rei D. João II mandava dois espíões, Afonso de Paiva e Pêro da Covilhã: “De como el Rei secretamente mandava descobrir a Índia por terra; Pelo grande desejo que el Rei tinha do descobrimento da Índia, que com grande cuidado pelo mar mandou descobrir ao longo da costa e tinha já descoberto até além do Cabo da Boa Esperança, o quis fazer por terra, e neste ano de oitenta e seis mandou um Afonso de Paiva, natural de Castelo Branco, e outro João da Covilhã, homens aptos para isso, e de que confiava[...]”¹⁴² Estes homens, aptos para a missão que lhes fora confiada, conheciam os dialetos árabe e berbere. Separando-se na cidade do Cairo, Afonso de Paiva acabaria por morrer, enquanto Pêro da Covilhã prosseguiria o seu périplo pelos portos do Índico e do Golfo Pérsico.

Pêro da Covilhã não poderia regressar ao reino sem antes ter cumprido o que faltava da viagem, a parte de Afonso de Paiva, contactar o Preste João. O judeu de Lamego, presente na cidade do Cairo, deveria levar a seguinte informação ao rei D. João II: “[...] tinha descoberto canela e pimenta na cidade de Calecut e que o cravo vinha de fora, mas que tudo ali se haveria e que fora nas ditas cidades de Cananor, Calecut e Goa, tudo em costa, e que para isto se poderia navegar pela sua costa e mares da Guiné, vindo demandar a costa de Sofala”¹⁴³ Entregue a informação, Pêro da Covilhã e Rabi Abraão partiram rumo a “[...]Adem e daí para Ormuz e o deixou aí e daí tornou-se e veio ver Judá e Meca e Medina[...]”¹⁴⁴ Pêro da Covilhã nunca regressara a solo português e não se sabe se a informação que recolheu alguma vez chegou a Portugal, vista a surpresa com que Vasco da Gama será confrontado em 1498.

Se a missão terrestre não deu os frutos pretendidos, a missão confiada a Bartolomeu Dias conseguiu os seus êxitos. O descobridor deveria provar que os oceanos Atlântico e Índico comunicavam, vencendo de uma vez por todas o mito do Mar-Tenebroso e provando que o continente africano era contornável pelo sul, ao dobrar o cabo das Tormentas em 1488, depois batizado Cabo da Boa Esperança (de

¹⁴² RESENDE, Garcia de - *Crónica de D. João II e Miscelânea*, Cap. LXI.

¹⁴³ ÁLVARES, Francisco - *Verdadeira Informação das Terras do Preste João das Índias*, Cap. CIV.

¹⁴⁴ Idem, *ibidem*, Cap. CIV.

chegar à Índia), algo a que o monarca pensava estar absolutamente certo que seria possível, tal a insistência e intensidade das navegações.

Com a chegada de Cristóvão Colombo à Hispaniola em 1492, estavam colocadas em perigo as pretensões portuguesas quanto ao domínio do Atlântico: “Em 1492, graças sobretudo a Portugal, o Atlântico abria-se e convertia-se num teatro de operações perigoso mas promissor para os povos ibéricos.”¹⁴⁵ O navegador genovês defendia que era possível chegar às Índias orientais navegando para ocidente. O que não sei veio a concretizar-se. Contudo, levou a que D. João II tivesse de se sentar à mesa das negociações com os Reis Católicos, visto que Isabel I de Castela queria tomar posse das Antilhas descobertas por Cristóvão Colombo, o que trazia de novamente, a recém unificada Espanha para o espaço Atlântico. Desta forma, os monarcas de ambas a coroas assinaram o Tratado de Tordesilhas. Se por um lado os Reis Católicos viam consagradas as suas pretensões às Antilhas, D. João II tinha assegurado a primazia portuguesa quanto a África e à hipotética descoberta do caminho marítimo para a Índia: “A crise suscitada pela descoberta das Caraíbas permitiu reforçar a hegemonia portuguesa sobre as águas que eram sulcadas pelas caravelas há décadas e preservar melhor o monopólio das águas do Atlântico Sul. A Coroa deixava de poder olhar para o Atlântico com um *mare nostrum*, mas passava a dispor de um enorme *mare clausum* dentro da imensidão oceânica.”¹⁴⁶

Vasco da Gama chega a Calecute em 1498, descobrindo o caminho marítimo para a Índia, já no reinado de D. Manuel I, com o auxílio de um piloto islâmico, a que Luís de Camões faz referência quando escreve *Os Lusíadas*: “Um piloto muçulmano do Guzarate recebe instruções do sultão de Melinde para acompanhar a frota cristã até à Índia [...]”.¹⁴⁷ Chegados à Índia, os portugueses contactaram com uma enorme plataforma comercial de especiarias, onde confluíam produtos do Índico, Golfo Pérsico e do Sudeste asiático.

Depois do primeiro contacto de Vasco da Gama com o samorim de Calecute,

¹⁴⁵ CASALILLA, Bartolomé Yun - *Os Impérios Ibéricos e a Globalização da Europa (Séculos XV a XVII)*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores, 2021, p.29.

¹⁴⁶ COSTA, João Paulo Oliveira e, *Op. cit.*, p.79.

¹⁴⁷ CHAUDHURI, Kirti - “O Estabelecimento no Oriente”. In. BETHENCOURT, Francisco e CHAUDHURI, Kirti - *História da Expansão Portuguesa*. Vol. I, Lisboa: Círculo de Leitores e Autores, 1998, p.163.

a viagem de Pedro Álvares Cabral que descobre oficialmente o Brasil em 1500,¹⁴⁸ tem como destino oficial Calecute. As Terras de Vera Cruz serão administradas pelo mesmo regime das ilhas atlânticas, ou seja, capitânicas-donatárias, visto a lonjura da metrópole. Os primeiros colonos tentaram escravizar os ameríndios, o que não obteve resultados práticos, pelo que os portugueses optaram por trazer, anos mais tarde, grande número de cativos africanos para trabalharem nos engenhos do açúcar e noutra tipo de plantações.

Como escrevi acima, depois de chegar ao Brasil, Cabral rumou a Calecute, objetivo da sua viagem, onde estabelece a primeira feitoria portuguesa no Oriente. Porém, devido à influência que os mercadores muçulmanos exerciam perante o samorim de Calecute, as relações entre os portugueses e Calecute deterioraram-se. A feitoria portuguesa foi atacada. Como resposta, Cabral bombardeia a cidade durante dois dias. De seguida os portugueses são convidados a estabelecer-se em Cochim (a sul de Calecute) cujo samorim era rival desta. Cochim era uma cidade melhor situada geograficamente, comunicava com os gates ocidentais que davam acesso às plantações de pimenta no interior, pelo que os portugueses aceitaram o convite do samorim.

Todavia, os problemas com os muçulmanos não abrandaram, se tivermos em conta que a presença de um novo concorrente nas águas do Índico nunca foi aceite pelos poderes já estabelecidos, entenda-se, a presença muçulmana na costa do Malabar. A Rota do Levante financiou largamente as repúblicas italianas de Génova e Veneza cujos mercadores adquiriam as mercadorias vindas do Oriente em cidades portuárias como Alexandria e Beirute, pertencentes ao Sultanato Mameluco do Cairo. Percebendo as dinâmicas dos impérios, observamos que o mundo islâmico está em mudança, com a expansão do Império Otomano. As rivalidades entre Otomanos e Mamelucos prejudicaram as economias genovesas e venezianas: “O problema político entre Turcos Otomanos e o Egipto do Mamelucos tinham conduzido a uma drástica redução do fornecimento de especiarias disponíveis para venda no Cairo, Alexandria e Beirute.”¹⁴⁹ O império Otomano estava em franca

¹⁴⁸ Sobre este tema vide DOMINGUES, Francisco Contente - *A Travessia do Mar Oceano – A viagem de Duarte Pacheco Pereira ao Brasil em 1498*. Lisboa: Tribuna da História, 2012.

¹⁴⁹CHAUDHURI, Kirti, *Op. cit.*, p.172.

expansão, tinham conquistado Constantinopla em 1453, dominavam a zona da Grécia, Chipre e dos Balcãs, o que se traduzia do domínio do Mar Negro e da zona oriental do Mar Mediterrâneo, ainda que disputado com os mamelucos.

O Império Otomano tinha ambições a conquistar o Sultanato Mameluco do Cairo, sobretudo por duas razões: era este que dominava a Rota da Especiarias, até os portugueses inaugurarem a Rota do Cabo, comércio lucrativo a que os Otomanos queria ter acesso, além de almejavam dominar as Cidades Santas do Islão até então posse do Sultanato Mameluco. Selim I conquista a cidade do Cairo em 1517: “[...] enriquecendo o tesouro e trazendo as Cidades Santas muçulmanas de Meca e Medina para o domínio dos dirigentes otomanos.”¹⁵⁰

Vistas as dificuldades em estabelecer-se de forma pacífica no Oriente, o rei D. Manuel I envia para a Índia D. Francisco de Almeida com o intuito de aí estabelecer-se definitivamente: "Era evidente que os planos dos portugueses na Índia necessitavam igualmente de ser apoiados por feitorias fortificadas na África Oriental. A nomeação de Francisco de Almeida como comandante das forças portuguesas na Índia assinalou o fim das viagens pontuais."¹⁵¹

D. Francisco de Almeida vai levar a cabo a captura e fortificação de Quíloa, Sofala e das ilhas de Angediva, visto que o controlo do Índico passava, também, por bloquear o Mar Vermelho, de forma a impossibilitar que o comércio muçulmano de especiarias se realizasse através dessa via. A armada portuguesa foi alvo de sucessivos ataques das armadas mamelucas no Índico que visavam banir a presença portuguesa e reaver o monopólio do comércio das especiarias: “Em 1507, uma frota com não menos de 15 000 homens deixou o Egipto [...] com o objectivo de destruir os Portugueses. Mas os Portugueses derrotaram-na ao largo de Diu em 1509. O ataque foi renovado e novas expedições empreendidas, mas, apesar de algumas vitórias isoladas, os Muçulmanos fracassaram na sua tentativa e os cristãos estabeleceram a sua soberania sobre o oceano.”¹⁵² O Sultanato Mameluco do Cairo

¹⁵⁰ QUATAERT, Donald - *O Império Otomano – Das Origens ao Século XX*. Lisboa: Edições 70, 2017, p.43.

¹⁵¹ CHAUDHURI, Kirti, *Op. cit.*, p.174.

¹⁵² CIPOLLA, Carlo M. - *Canhões e Velas na Primeira Fase de Expansão Europeia (1400-1700)*. Lisboa; Gradiva Publicações, 1989, p.95.

e Veneza dependiam do monopólio das especiarias de tal forma que a chegada dos portugueses ao Oriente foi considerada o fim do Estado Veneziano: “Três das ditas caravelas vieram de Calecut [...] Uma das notícias diz que veio grande quantidade de especiarias, e especialmente de pimenta e canela. [...] Não obstante, pouco agora importa a quantidade; a importância é a da descoberta da viagem e do comércio, que todos os anos envolverá grande quantidade de especiarias. Esta notícia [...] foi considerada muito má para a cidade de Veneza, e as pessoas sensatas crêem que isto poderá ser o princípio da ruína do Estado veneziano [...]”¹⁵³

O controlo do Mar Vermelho só foi conseguido por Afonso de Albuquerque: “A captura de Adem e de Ormuz traria o mar Vermelho e o golfo Pérsico para o controlo português [...]”¹⁵⁴ A estratégia portuguesa passava por implementar uma talassocracia¹⁵⁵ no Índico, utilizando o poder naval como forma de coação dos inimigos, “A nau portuguesa era assim uma *fortaleza e um armazém flutuantes*. Equipada como fortaleza terrestre e feitoria, tornou possível controlar postos avançados de comércio, povoações e bases militares [...]”¹⁵⁶

A tecnologia militar aliada à tecnologia naval, permitiu aos portugueses dominar o Índico até à chegada de holandeses e ingleses: “Os Portugueses também utilizavam galés, mas a base da sua armada era o navio à vela, bem equipado com canhões e com boa capacidade oceânica.”¹⁵⁷ O poder naval português foi decisivo para romper o monopólio muçulmano das especiarias, visto o seu atraso tecnológico: “A tecnologia naval ocidental foi-se desenvolvendo cada vez mais rapidamente e mos Turcos permaneceram irremediavelmente atrasados [...]”¹⁵⁸ Importa realçar que a maior parte da tecnologia utilizada pelos portugueses, tinha origens noutras culturas, nomeadamente, a chinesa e a muçulmana. No entanto, foram usadas para dominar áreas geográficas detidas por chineses e otomanos: “É um momento

¹⁵³PRIULI, Girolamo cit. por CHAUDHURI, Kirti, *Op. cit.*, p.172.

¹⁵⁴ CHAUDHURI, Kirti, *Op. cit.*, p.174.

¹⁵⁵Cf. “[...] the term thalassocracy whose dictionary meaning is 'maritime supremacy' or 'rule of the sea'. This term appears to have been popularised, in Athens, in the fifth centuryBC at about the same time that 'democracy' (rule of the many) also appeared and both seem to have a link with the career of Pericles.” – Definição retirada de MODELSKI, George, THOMPSON, William R.- *Seapower in Global Politics, 1494-1993*. Londres: McMillan Press, 1988, p.5.

¹⁵⁶ CHAUDHURI, Kirti, *Op. cit.*, p.170.

¹⁵⁷CIPOLLA, Carlo M., *Op. cit.*, pp. 96-97.

¹⁵⁸ Idem, *ibidem*, p.97.

simbólico na história do mundo, em que a liderança tecnológica passou para os europeus, que se guindaram ao domínio mundial usando invenções chinesas que Zheng He levava consigo: pólvora, o leme de proa, a bússola magnética e cartas em papel.”¹⁵⁹

Este ponto, aliado à fragmentação política que se vivia no Índico, fez com que fosse possível a criação do Estado da Índia. Aliados à política dos casados incrementada por Afonso de Albuquerque, que consistia na miscigenação dos portugueses com mulheres locais, por forma a inteirarem-se e absorverem a sua cultura, com o: “O Estado da Índia desenvolveu, portanto, as características de um híbrido cultural.”¹⁶⁰ Esta política tinha o objetivo concreto de fixar gentes no Malabar, misturando-se com as gentes locais.

Os planos de Francisco de Almeida e de Afonso de Albuquerque fizeram com que os portugueses dominassem os corredores marítimos mais lucrativos da época: “A posse política de Moçambique, Ormuz, Goa e Malaca permitia praticamente aos Portugueses controlar os mais lucrativos corredores marítimos que ligavam três continentes.”¹⁶¹

A conquista de Malaca em 1511 permitiu aos portugueses alcançar as zonas de comércio do Sudeste Asiático e do Extremo Oriente. Em 1517 os portugueses chegam ao Império do Meio¹⁶², governado pela Dinastia Ming. O Imperador recebe a embaixada portuguesa encabeçada por Tomé Pires de forma informal, até à chegada de notícias da atuação de Pedro Álvares Cabral e de Afonso de Albuquerque no Índico, o que levou aumentos a suspeitadas dos Ming quanto ao carácter dos portugueses, tidos como violentos e desrespeitadores da rígida etiqueta chinesa.

Enquanto os portugueses encetam os seus primeiros contactos com chineses e japoneses, os descobridores espanhóis Hérnan Cortez e Francisco Pizarro conquistam os territórios das civilizações mesoamericanas, tomando posse da América Central e do Sul, sob a proteção do Tratado de Tordesilhas.

¹⁵⁹ WOOD, Michael - *A História da China – Um Retrato de Uma Civilização e do Seu Povo*. Lisboa: Temas e Debate – Círculo de Leitores, 2021, p. 300.

¹⁶⁰ DISNEY, Anthony R., *Op. cit.*, p.245.

¹⁶¹ CHAUDHURI, Kirti, *Op. cit.*, p.177.

¹⁶² China

Ora, se na China os portugueses não tinham tido tanta sorte, no Japão foram recebidos de forma diferente. Chegados à Ilha de Tanegashima, em 1543, os portugueses introduziram nesta comunidade a arma de fogo (espingarda), engenho que maravilhou os autóctones adversários da China Imperial. O facto de o Japão manter uma espécie de *feudalismo* permitiu aos mercadores portugueses estabelecerem-se e atuarem como intermediários entre o Japão e a China: “Esta era uma situação que iria provar ser particularmente vantajosa para os Portugueses, uma vez que a interrupção das relações normais sino-japonesas lhes permitia assumir o papel de intermediários.”¹⁶³ Derivado das economias asiáticas dependerem muitíssimo da prata japonesa: “Nem a economia comercial da China de Ming nem a do Império Mogol na Índia podiam funcionar bem sem moeda de prata[...].”¹⁶⁴

Nestas águas orientais, os portugueses faziam, portanto, maioritariamente, de intermediários comerciais, comprando aqui e vendendo ali, como demonstra muito bem o professor João Paulo Oliveira e Costa quando descreve o eixo Goa-Macau-Nagasaki: “A grande nau saía de Goa carregada sobretudo de tecidos do Guzarate; trocava-os por pimenta em samatra ou na região de Banda, na Insulíndia; depois, em Macau adquiria a seda que levava para o Japão, onde obtinha a prata. [...] De volta a Macau, vendiam a prata e obtinham principalmente cobre e porcelana. De Macau, a nau seguia directa para Goa e proporcionava receitas chorudas à alfândega real.”¹⁶⁵

Visto que a Coroa não colocara funcionários oficiais por estas paragens, os laços estabelecidos por mercadores aventureiros, muitos deles antiga soldadesca, possibilitaram a penetração dos missionários Jesuítas no Oriente e a fixação dos portugueses em Nagasaki e em Macau¹⁶⁶ já na segunda metade do século XVI: “Muitos dos comerciantes particulares eram antigos soldados que tinham deixado o serviço régio e que se haviam infiltrado no sistema mercantil asiático. Formavam um corpo numeroso que se espalhou sobretudo pelo Golfo de Bengala e pelo Extremo

¹⁶³ CHAUDHURI, Kirti, *Op. cit.*, p.166.

¹⁶⁴ Idem, *ibidem*, p.183.

¹⁶⁵ COSTA, João Paulo Oliveira e - “O Realismo Joanino (1521-1557)”. In COSTA, João Paulo Oliveira e, RODRIGUES, José Damião, OLIVEIRA, Pedro Aires - *História da Expansão e do Império Português*. 1ª Ed. Lisboa: Esfera dos Livros, 2014, p.139.

¹⁶⁶ Importante por dar acesso a Cantão, onde se realizavam as famosas Feiras de Cantão.

Oriente, as zonas onde a presença de oficiais da Coroa era menos densa.”¹⁶⁷

Esta nova estratégia de estabelecimento no Extremo Oriente era mal tida por uma parte da fidalguia portuguesa, mais arreigada ao espírito guerreiro e aos préstimos à Coroa. Estes não compreendiam: “[...] [d]o expansionismo luso alicerçado no espírito de iniciativa privada e na valorização explícita do lucro.”¹⁶⁸

Foram os mercadores a título individual e os missionários jesuítas que construíram *o império informal português* no Sudeste asiático e no Extremo Oriente: “A penetração nas redes mercantis do mar da China deveu-se à intervenção individualista dos aventureiros, a que se juntaram depois os missionários.”¹⁶⁹

¹⁶⁷ COSTA, João Paulo Oliveira e – *Mare Nostrum – Em Busca de Honra e Riqueza nos Séculos XV e XVI*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores, 2013, pp. 182-183.

¹⁶⁸ Idem, *ibidem*, p.183.

¹⁶⁹ Idem, *ibidem*, p.183.

3.4 Descrição das Aulas Lecionadas

Aula 1 | Descrição da aula lecionada

Lição nº 3 | 27 de setembro de 2021

Esta foi a primeira aula lecionada no presente ano letivo, depois de ter observado as primeiras duas aulas do 8º E, lecionadas pela professora Adélia Prata. Estas aulas observadas foram sobre o tema: *Fomes, Epidemias e Guerras*. Esta temática lecionada pertence ao programa de História do 7º ano de escolaridade. Todavia, como a pandemia de COVID-19 não permitiu que os docentes concluíssem o programa da disciplina, foi desta forma que os alunos começaram o ano letivo de 2021/2022, com a recuperação das aprendizagens que não tinham sido realizadas no ano letivo transato.

Eu, tal como a professora Adélia Prata, não fui exceção. Comecei por lecionar o subdomínio: “*Crisis e revolução no século XIV*”, também ele referente ao programa do 7º ano de escolaridade. Porém, este tema que faz a transição entre o 7º e o 8º ano foi uma mais-valia para as minhas aulas, pois permitiu recuperar aprendizagens anteriores e fazer a ligação com a nova matéria que iria lecionar, aplicando a metodologia defendida por David P. Ausubel que, para ocorrer uma situação de *aprendizagem significativa*, a nova informação deve relacionar-se com aquela que o aluno já conhece, ou seja, a nova informação é ancorada à anterior: “[...] a *aprendizagem significativa* envolve uma interação seletiva entre o novo material de aprendizagem e as ideias preexistentes na estrutura cognitiva, iremos empregar o termo *ancoragem* para sugerir a ligação com as ideias preexistentes ao longo do tempo.”¹⁷⁰. Deste modo, estas primeiras aulas serviram como um *organizador prévio* à matéria seguinte relativa à expansão portuguesa.

Comecei por escrever o sumário no quadro de giz: **Apresentação. Formação de grupos de trabalho e escolha de temas. O Reinado de D. Fernando I.**

Apesar dos alunos já me conhecerem, depois de ter observado as duas aulas anteriores, comecei por me apresentar. Os alunos pareciam muito interessados ao fazerem-me bastantes perguntas. Começámos por escolher os grupos e os temas dos

¹⁷⁰ AUSUBEL, David P., *Op. cit.*, p. 3.

trabalhos que eles iriam realizar sob a minha supervisão. O trabalho consistia na redação de uma a duas páginas de texto sobre o tema e a elaboração de um vídeo de apresentação do tema, numa plataforma à escolha. Os alunos tiveram liberdade total para a realização do vídeo. Este trabalho visava avaliar uma série de competências contidas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, tais como: o relacionamento interpessoal, pensamento crítico e criativo, linguagem e textos, informação e comunicação, desenvolvimento pessoal e autonomia e saber científico, técnico e tecnológico.¹⁷¹

GRUPOS	TEMA
Nº 19	Pirataria e Corso
Nº 9	Infante D. Henrique
Nº12	Vasco da Gama
Nº 15	Tratado de Tordesilhas de 1494
Nº 20 & Nº 7	Feitoria
Nº 8 & Nº 17	Escravatura
Nº 13, Nº 14 & Nº 18	Bartolomeu Dias
Nº 2, Nº 10 & Nº 16	Novidades do Novo Mundo
Nº1 & Nº 6	Açúcar
Nº 3, Nº 4 & Nº 5	Pedro Álvares Cabral
Nº 11 & Nº21	Diogo Cão

Constituídos os grupos e escolhidos os temas, pedi para que colocassem à sua frente um papel legível com o primeiro e último nome. Posteriormente, comecei por questionar a turma sobre o que tinham falado nas duas primeiras aulas do ano letivo, um dos alunos respondeu que tinham falado da peste e de guerras. Ora, aí respondi que tinham feito uma caracterização daquilo que se passava no espaço europeu e que agora iríamos estudar o caso concreto português com o reinado de D. Fernando I.

¹⁷¹ Vide DGE, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, p.11. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf Consultado em: 18/1/2022.

Vimos, portanto, que o caso português não era diferente do que se passava no resto da Europa. Portugal estava em guerra com Castela – As Guerras Fernandinas – e tinha sido assolado pela pandemia de Peste Negra. Por isso, baseamo-nos neste gráfico que construí aquando da preparação da aula, para caracterizar o Reinado de D. Fernando I:

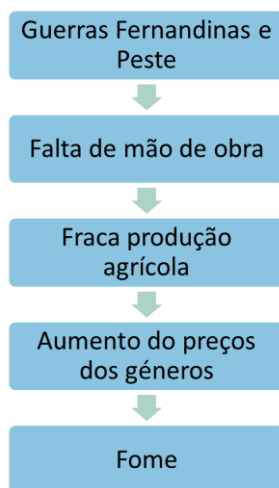


Figura 6- Caracterização do Reinado de D. Fernando I

De forma a caracterizar melhor o reinado de D. Fernando I, os alunos leram e analisaram oralmente um trecho da *Lei das Sesmarias*. De forma autónoma conseguiram desmontar o texto e retirar a informação, o que me deixou bastante satisfeito. Perceberam que no Reino existia escassez de géneros, o que levou o rei a obrigar todos a lavrarem a terra e que todos os ociosos fossem obrigados a laborar num ofício.

Doc. 1 - D. Fernando pela graça de Deus rei de Portugal e do Algarve, verificando como por todas as partes de nossos Regnos há falta de trigo e de cevada [...] por falta de lavras que os homens deixam, dedicando-se a outras obras e outros mesteres que não são tão proveitosos para o bem comum. Estabelecemos, ordenamos e mandamos que todos os que tenham terras suas ou arrendadas sejam obrigados a lavrá-las todas, lavre parte delas e a restante faça lavrar por outrem ou as dê a lavrador para que as lavre e semeie. [...] Todos os que forem achados a pedir sejam obrigados a servir nalgum ofício.

Lei das Sesmarias, 1375, in “Ordenações Afonsinas”, Livro IV

Vimos também a cerca fernandina de Lisboa inserida no contexto das Guerras Fernandinas com Castela. A cerca demonstra a necessidade de defender a cidade perante os ataques inimigos, o que veio a ser fundamental aquando do cerco de Lisboa de 1384 de que falaremos mais à frente neste relatório.

Além do reino viver uma crise económica e social, a morte do rei D. Fernando I originou uma crise política e dinástica. D. Fernando I não tinha filho varão e a sua única filha, D. Beatriz, era casada com D. Juan I de Castela. Para que os alunos tivessem uma melhor perceção do enredo da família real portuguesa¹⁷², mostrei-lhes a seguinte árvore genealógica:

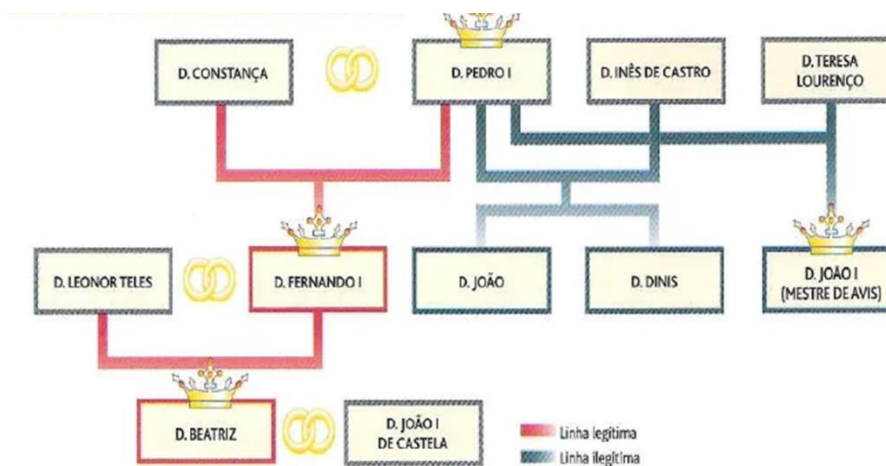


Figura 7 - Árvore Genealógica de D. Fernando I

Terminámos a aula com a análise de um excerto do Tratado de Salvaterra de Magos em que o rei D. Fernando I assina a paz com Castela, ao mesmo tempo que tenta evitar que Portugal perca a independência, ao firmar no tratado que após a sua morte, D. Leonor Teles seria regente até que D. Beatriz não atingisse a maioridade para governar ou desse à luz filho varão.

¹⁷² Esquema retirado de: <https://www.pinterest.pt/pin/436356651379133765/> .

A segunda aula lecionada teve lugar no dia 30 de setembro de 2021, pelas 11:00h, na sala 16, com a duração de 50 minutos.

Comecei por cumprimentar os alunos e de seguida escrevi o sumário no quadro: **O cerco de Lisboa de 1384 e as Cortes de Coimbra de 1385 pela escrita de Fernão Lopes. Análise de fontes.** Enquanto copiavam o sumário, perguntei o que tínhamos falado na aula anterior. Alguns dos alunos responderam corretamente, mas eu queria mais detalhes sobre o que tinha sido falado. A tentativa gorou-se e tive de ser eu, aos poucos, a relembrar alguns aspetos que tinham sido abordados.

Depois de ter feito um breve resumo daquilo que tinha sido tratado na aula anterior, comecei por falar um pouco sobre a morte do Conde de Andeiro e da aclamação do Mestre de Avis nas ruas. Expliquei aos alunos que Portugal tinha sido um condado do Reino da Galiza e que, por isso as famílias galegas nobres, nomeadamente os Castro e os Teles tinham grande influência na corte portuguesa, daí a grande parte da nobreza galega e portuguesa ter apoiado a regência de D. Leonor Teles.

As reações castelhanas aos acontecimentos de Lisboa não tardaram, D. Juan I de Castela invade Portugal no ano de 1384 e cerca Lisboa por mar e terra. Para que os alunos tivessem uma melhor noção dos acontecimentos de 1384, escolhi alguns trechos da *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes. Os alunos leram e analisaram as fontes históricas. Expliquei de forma elementar o que era uma fonte histórica e quem era Fernão Lopes. Os alunos gostaram bastante que tivesse trazido fontes para lermos em conjunto na aula. O objetivo é que eles adquiram vocabulário e saibam interpretar o texto, visto que a maioria deles sabe ler, mas não entende aquilo que lê, foi por isso que orientei grande parte da minha leção para a análise crítica dos textos, com melhorias consideráveis no final do primeiro período.

Quando falei do cerco de Lisboa de 1384, apercebi-me que os alunos não sabiam o que era um cerco. Tive de explicar o conceito de cerco, mostrando as imagens contidas

na apresentação digital. Aproveitei e fiz o paralelismo com as cercas sanitárias de que falavam os noticiários, aquando do início da pandemia de COVID-19, este exemplo pareceu-me adequado e fundamental para que eles percebessem o conceito.

À medida que a turma ia lendo e analisando os trechos selecionados e adaptados por mim, aproveitei para introduzir conceitos, através do método de *aprendizagem por recepção verbal significativa*¹⁷³, como é o caso do cerco e para dar a definição das palavras que os alunos desconheciam, por forma a adquirirem mais vocabulário. Ao mesmo tempo que isto acontecia, visto que os alunos desconhecem a maior parte do arsenal da Idade Média, decidi colocar na apresentação digital em formato *PowerPoint*, imagens ilustrativas desse armamento a que a escrita de Fernão Lopes faz referência. Penso que a aprendizagem se faz de forma mais sólida quando falamos do concreto, sobretudo nestas idades, em que o raciocínio abstrato pode ainda ser difícil, portanto, para facilitar essas aprendizagens, decidi cruzar o texto com essas ilustrações.

Analisámos também uma iluminura da época em que se podia ver o cerco por mar e terra e um pequeno mapa¹⁷⁴ ilustrativo das posições ocupadas por portugueses e castelhanos.

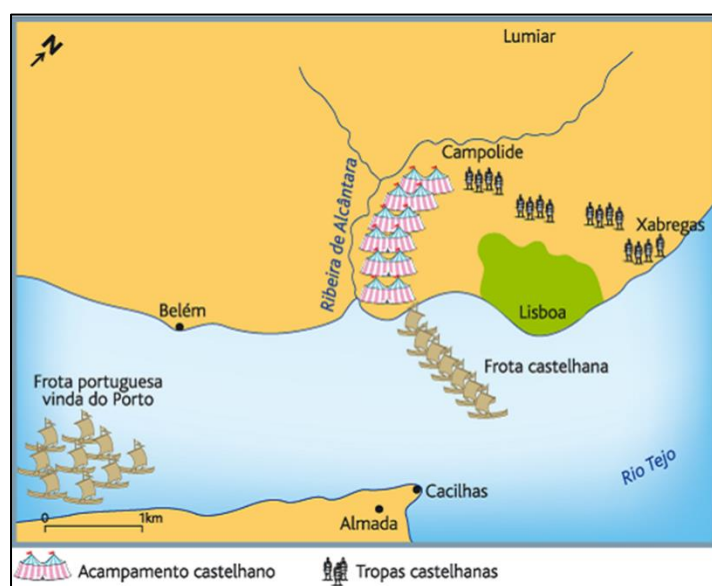


Figura 8 - Cerco Castelhana a Lisboa (1384)

¹⁷³ VEIGA, Feliciano H., *Op. cit.*, p.11.

¹⁷⁴ Mapa retirado de: <https://professormarcosantos.comunidades.net/a-crise-e-a-revolucao-de-1383-1385>.

Expliquei aos alunos que D. João, Mestre de Avis, chefiou a defesa da cidade de Lisboa, enquanto D. Nuno Álvares Pereira vinha do Porto com reforços. Os castelhanos acabaram por levantaram arraiais devido ao surto de peste que se abateu sob as tropas, chegando a contagiar o rei.

DOC. 3 - E tendo seu cerco sobre ela começaram a morrer na frota e no arraial, de modo que uns e outros que eram muito enojados, dando por vezes a el-Rei conselho que se partisse dali [...]. E não embargando que dante assaz morressem, começou de se atear a pestilência tão bravamente neles; Assim per mar como per terra, que dia havia que morriam cento, cento e cinquenta, duzentos; e assim mais ou menos como se acertava, de modo que mais do dia, estavam os do arraial ocupados em soterrar seus mortos [...] e morriam os Castelhanos doentes, e dos Portugueses nenhum percia, nem dentro da cidade que era tão perto do arraial, nem fora [...]

Fernão Lopes, *Crónica de D. João I* (adaptado)

Antes de abordar as Cortes de Coimbra de 1385, vimos um pouco do documentário da RTP 2 - *A Visita Guiada às Cortes de Coimbra de 1385*¹⁷⁵ (Sala dos Capelos - Universidade de Coimbra), onde o professor João Gouveia Monteiro faz uma ótima introdução ao tema, chegando a demonstrar graficamente como se dispunham na sala as personalidades do reino.

Terminámos a aula com a leitura e análise de um pequeno excerto sobre as Cortes de Coimbra, em que João das Regras defende a causa do Mestre de Avis, pois que ninguém pode herdar o trono por linhagem, o mestre é aquele que permite manter a independência de Portugal face a Castela, saindo das Cortes aclamado D. João I de Portugal.

¹⁷⁵ Documentário disponível em: <https://www.rtp.pt/play/p5656/e410515/visita-guiada> .

Aula 3 | Descrição da aula lecionada

Lição nº 5 | 4 de outubro de 2021

Encontrei-me com a professora Adélia na sala de professores, onde conversámos um pouco, enquanto bebíamos café. A professora já se tinha deslocado à reprografia para levantar uma ficha que tinha deixado para fotocopiar, com o intuito de colocar os alunos a trabalhar durante parte da aula.

Dirigimo-nos para a sala 19, onde iria dar aula. Chegado à sala, cumprimentei os alunos, enquanto ligava o computador. Escrevi o sumário do quadro: **A Batalha de Aljubarrota e a aliança com Inglaterra. Ficha Formativa.**

Comecei por perguntar aos alunos o que tínhamos falado na aula anterior. Após esse ponto, abordámos os dois lados da Batalha de Aljubarrota. Os alunos pareciam gostar da matéria, pois estavam bastante participativos nessa tarde. Depois de analisarmos o diapositivo onde víamos os protagonistas da batalha, expliquei quem era a pessoa de D. Nuno Álvares Pereira, descrevendo a figura de condestável do reino e homem mais rico de Portugal, porque neste período a riqueza era contabilizada pela posse da terra e por cabeças de gado. Expliquei o significado dos brasões de armas através da simbologia do futebol: A seleção dos três leões é Inglaterra, enquanto o clube com as riscas amarelas e vermelhas, as cores da Catalunha e do emblema do FC Barcelona, pertencente à coroa de Aragão. Os alunos ficaram intrigados ao perceberem que a heráldica se mantém nos brasões das cidades e das associações desportivas.

De seguida decidi-me pela análise de uma iluminura da batalha, isto porque as fontes historiográficas não se podem resumir apenas a texto. Pedi aos alunos para descreverem o que viam. Iam dizendo coisas aleatórias, a maior parte delas acertadas. Contudo, não conseguiram vislumbrar o estandarte castelhano caído no chão. Quando apontei para o estandarte, os alunos rapidamente descreveram o seu significado. Fiquei bastante satisfeito por saberem qual o significado do estandarte caído. O sinal de derrota no campo de batalha.



Figura 9- Iluminura da Batalha de Aljubarrota - *British Library*

Para que os alunos percebessem melhor a batalha, vimos um pequeno vídeo explicativo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mjwofYnMXg>.

Abordei ainda o Tratado de Windsor e o casamento de D. João I com D. Filipa de Lencastre que consumou a aliança entre Portugal e Inglaterra, dentro do contexto histórico da época, entenda-se a Guerra dos Cem Anos e o Grande Cisma do Ocidente.

Em conversa com a professora Adélia, ficou combinado abordar o Cisma do Ocidente, mais uma matéria que tinha ficado por lecionar devido à pandemia de COVID-19, pelo que rapidamente me predispus a fazê-lo. Assim, expliquei que o Cisma foi uma crise dentro da Igreja Católica. O Conclave que elegeu o Papa Urbano VI chegou à conclusão que este não cumpria os pressupostos que a Cúria desejava, convocando novo Conclave para eleição papal. Eleito um novo papa, neste caso, o Papa Clemente VII. Porém, Urbano VI continuou em Roma, o que levou ambos a declararem-se legítimos, excomungaram-se mutuamente. Consumando-se o Grande Cisma do Ocidente, com Urbano VI em Roma e Clemente VII em Avinhão.

Desta feita, o mundo católico dividiu-se entre apoiantes de Urbano VI e apoiantes de Clemente VII, de acordo com as alianças políticas ditadas pela Guerra dos Cem Anos.

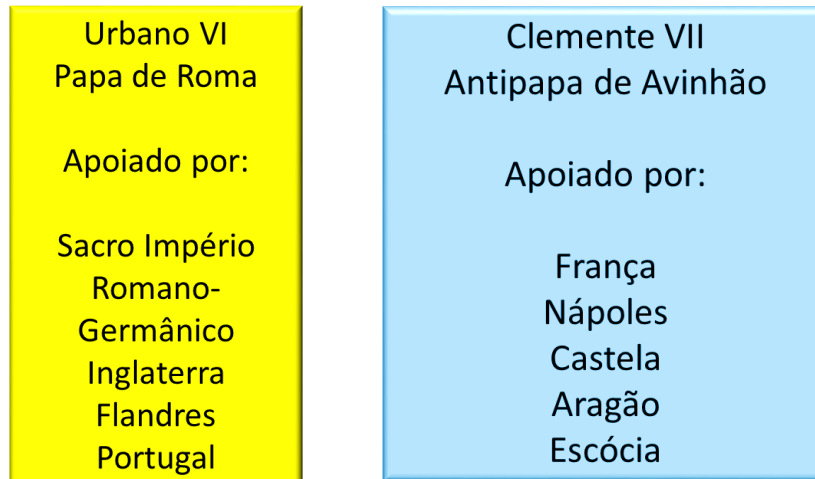


Figura 10 - Apoiantes do Papa e do Antipapa - retirado da minha apresentação digital

O resto da aula foi dedicado à realização de uma pequena ficha com as seguintes questões:

1. **Menciona** 3 problemas que afetaram o Reinado de D. Fernando I.
2. **Explica** a situação do trono português após a morte de D. Fernando I.
3. **Descreve** a importância do Mestre de Avis na crise de 1383-1385.

Aula 4 | Descrição da aula lecionada

Lições nº 6 | 7 de outubro de 2021

Esta aula teve lugar na sala 16, pelas 11 horas, com a presença da professora cooperante e do colega de núcleo de estágio, Nuno Gil.

Comecei por escrever o sumário: **Conclusão da ficha formativa. A prioridade portuguesa na Expansão Marítima de Quatrocentos. A importância estratégica de Ceuta e as rotas comerciais do Mediterrâneo. Ceuta como “Chave do Mediterrâneo”.**

Dei cerca de 15 minutos para os alunos terminarem as fichas iniciadas na aula anterior, enquanto ia às mesas esclarecer dúvidas que iam surgindo.

Nesta aula, entrei no programa de História do 8º ano, consagrando a aula maioritariamente à análise de mapas das rotas da bacia do Mar Mediterrâneo e do Oceano Atlântico.

Iniciei o tema com a famosa frase escrita por Zurara: “Cá nós nos cerca o mar, por outro temos muro no Reino de Castela”¹⁷⁶, questionando os alunos acerca desta frase. Alguns perceberam o intuito da frase, ao dizerem que Portugal estava “entalado” entre o oceano Atlântico e Castela. Ora, a partir desta ideia comecei toda a narrativa histórica da aula. Recordei os alunos que, apesar do período da Reconquista Cristã da Península Ibérica, ainda existia um reino mouro neste espaço geográfico, o reino de Granada.¹⁷⁷

Existia um acordo entre Portugal e Castela para que fosse Castela a conquistar este reino islâmico, por isso, Portugal não teve outra opção senão recorrer ao Norte de África para prosseguir com a Cruzada.

¹⁷⁶ ZURARA, Gomes Eanes de - *Crónica da Tomada de Ceuta*. Cap. VI.

¹⁷⁷ Mapa Político da Península Ibérica (1207-1492) – página seguinte - Retirado de: <https://www.ncpedia.org/media/map/iberia-1492>.

Relembrei os alunos que Portugal tinha uma dinastia ilegítima que procurava reconhecimento internacional junto aos outros reinos e ao Papa. Foi por isso que se optou pela Cruzada contra os mouros do outro lado do estreito de Gibraltar.



Figura 11 - Mapa Político da Península Ibérica (1207-1492)

Vimos que Portugal tinha algumas características favoráveis à expansão marítima, tais como:

1. Conhecimentos náuticos (Arte de navegar e instrumentos) trazidos sobretudo pela cultura muçulmana;
2. País costeiro, parte da população viva da pesca ou de atividades ligadas ao mar;
3. Paz com Castela em 1411, impossibilidade de se expandir para Sudeste.

Estas eram algumas das características que possibilitaram a prioridade portuguesa na expansão quatrocentista. Contudo, faltava perceber melhor as razões que levaram à expansão propriamente dita. Pedi aos alunos que lessem o doc. 1 da página 14 do manual¹⁷⁸, onde o autor elencava as razões para a expansão portuguesa. Os alunos analisaram o pequeno documento sem muitas dificuldades.

Aproveitei o facto de estarmos a falar de expansão, pedindo à turma para definir o conceito de expansão. A maior parte dos alunos ligou o conceito de expansão ao

¹⁷⁸ MAIA, Cristina, RIBEIRO, Cláudia Pinto, AFONSO, Isabel - *Novo Viva a História!* – 8º ano. 1ª Ed. Porto: Porto Editora, 2018, p.14.

conceito de conquista, portanto pedi que escrevessem nos respectivos cadernos a definição que acho mais correta, tendo em conta a faixa etária da turma.

Conceito: Expansão – Expandir/alargar o território por conquista ou por tratado.

Sempre em conjunto, sob a minha orientação, continuamos a acrescentar as razões às já apontadas pelo professor Charles Boxer, às quais acrescentámos às mencionada abaixo:

- Prestígio militar e político para a Nova Dinastia;
- Armar os infantes cavaleiros;
- Procura por novos mercados e novas rotas;
- Travar o avanço Otomano no Mediterrâneo.

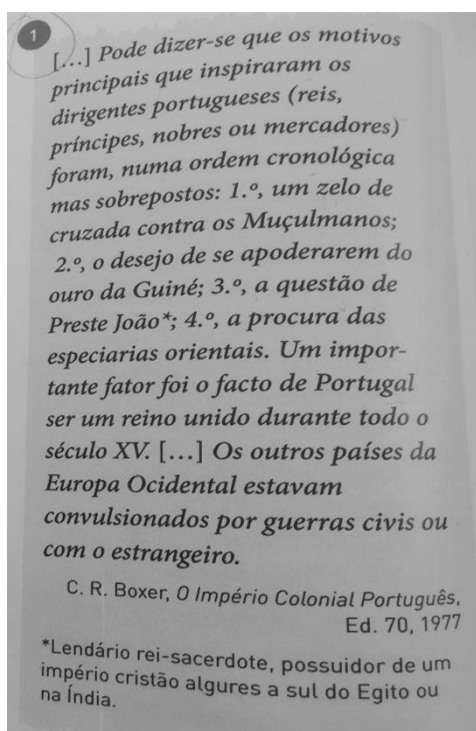


Figura 12 - Doc.1 - Motivações da expansão portuguesa segundo Charles Boxer

Lido e analisado o documento, passámos à análise do mapa¹⁷⁹ da minha apresentação digital, de forma que os alunos percebessem a importância do Mundo antigo no final da Idade Média. Expliquei que *Mediterrâneo* significa aquilo que está no meio/centro da terra, neste caso, no centro do mundo conhecido de então, pois a bacia do Mediterrâneo banhava os três continentes do mundo conhecido: Europa, África e Ásia. Era no Mar Mediterrâneo que confluíam todas as rotas. As rotas do Báltico e da Liga

¹⁷⁹ Mapa da página seguinte (Fig. 13) retirado de: <https://www.passeidireto.com/arquivo/18266091/mapa-4-rotas-comerciais-medievais> .

Hanseática navegavam para sul, enquanto venezianos e genoveses atravessavam todo o mar Mediterrâneo em direção ao canal da Mancha (ou a cidades como Alexandria, Constantinopla ou Acre). Objetivamente, o mar Mediterrâneo era uma enorme plataforma logística e comercial do mundo medieval, sem esquecer todas as outras cronologias históricas.

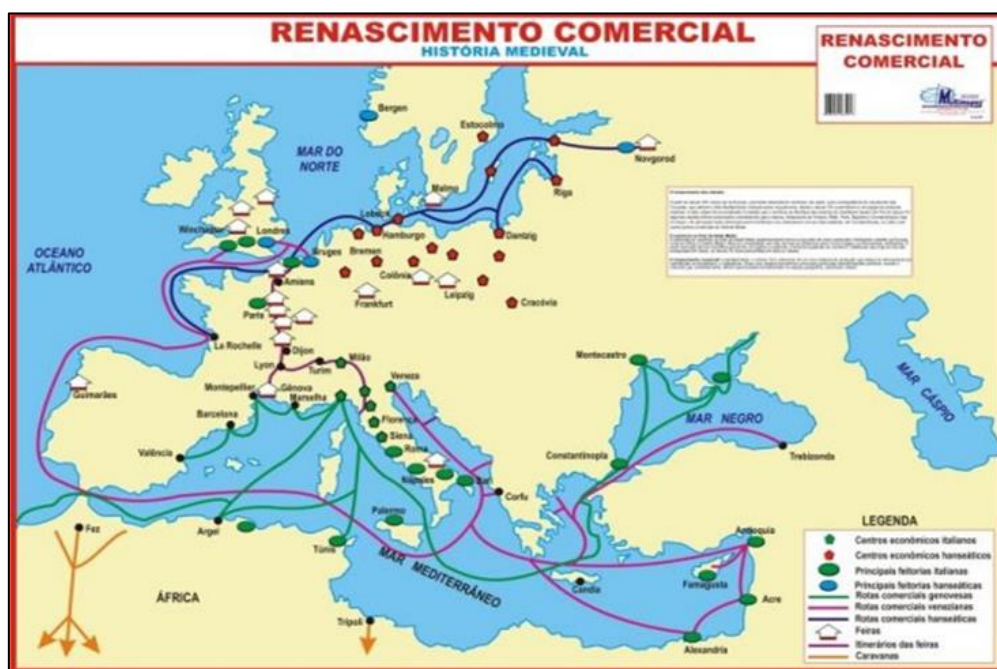


Figura 13- Mapa das Rotas do Mediterrâneo nos finais da Idade Média

Aula 5 | Descrição da aula lecionada

Lição nº 7 | 11 de outubro de 2021

Chegado à escola, dirigi-me à sala de trabalho dos professores, onde me encontrei com a professora cooperante. Discutimos a estratégia para a aula e seguimos para a sala 20 da EBAAL.

Como já é meu hábito, depois de chegar à sala, instalei-me, liguei o computador para poder projetar a apresentação digital e escrevi o sumário no quadro: **Conclusão da aula anterior. A tomada da praça de Ceuta em 1415. O início do período Henriquino – a exploração da costa ocidental africana.**

Reservei os primeiros cinco minutos para dúvidas e para lembrar os alunos sobre o que tínhamos abordado na última aula. Os alunos analisaram a pintura *A tomada de Ceuta*¹⁸⁰, onde pedi para identificarem as ordens sociais presentes, justificando as suas respostas.

Depois de analisada a pintura, leram um pequeno excerto de Fernão Lopes de Castanheda que descreve a *Rota das Especiarias*, então monopólio de mouros e venezianos. O documento descreve o itinerário caravaneiro, dizendo que os mouros transportavam as especiarias para o Cairo e Alexandria, onde eram compradas por venezianos. Os alunos analisaram o documento facilmente. Eis que pedi para que cruzassem as informações do documento com o mapa¹⁸¹ da bacia do Mediterrâneo, onde podíamos observar o domínio praticamente total dos muçulmanos sobre esta área geográfica. Um dos alunos disse que era por isso que os mouros detinham o monopólio do trato das especiarias. Valorizei a resposta.

¹⁸⁰ REBELO, Domingos - *A Tomada de Ceuta*. 1942, mural a fresco, Assembleia da República.

¹⁸¹ Mapa (Fig. 14) da página seguinte retirado de: <https://descobrimientos.tripod.com/tema2.htm>.



Figura 14 - A Europa sob ameaça otomana

Depois de analisarmos o mapa e vistas as razões para a expansão marítima portuguesa, abordei a ocupação dos arquipélagos atlânticos da Madeira e Açores, doados pela Coroa ao Infante D. Henrique, que ficou mandatado de os administrar. O Infante D. Henrique irá instaurar as capitânias-donatarias nos arquipélagos atlânticos. Aí, os capitães-donatários teriam de povoar, defender e explorar os recursos naturais da sua capitania-donatária. Dei como exemplo o caso do Arquipélago da Madeira, cujo mapa é bem visível através da imagem infra evidenciada.¹⁸²

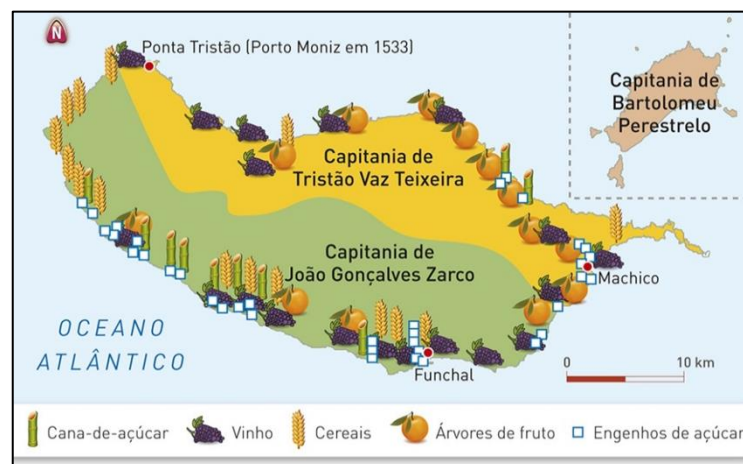


Figura 15- Arquipélago da Madeira dividido em Capitânias-Donatarias

¹⁸² Mapa retirado da Escola Virtual, também disponível em: MAIA, Cristina, RIBEIRO, Cláudia Pinto, AFONSO, Isabel - *Novo Viva a História!* – 8º ano. 1ª Ed. Porto: Porto Editora, 2018, p.22.

Antes de começarmos a ler alguns excertos da *Crónica do Descobrimento e Conquista da Guiné*, decidi passar um pequeno vídeo que mostrava os perigos do Mar Tenebroso, aproveitando para explicar esse conceito, fazendo uso da teoria de Ausubel. O vídeo falava de monstros, lulas gigantes que engoliam embarcações e que no fim do mar existia uma espécie de abismo. Ora, estes monstros eram fruto do imaginário dos mareantes que recebavam o mar e os seus perigos, pensando sempre que podiam embarcar pela derradeira vez.

Este momento mais descontraído foi fundamental para que a tarefa seguinte decorresse da melhor forma.

A última tarefa da aula, como disse anteriormente, foi a leitura e análise de trechos adaptados¹⁸³ da *Crónica do Descobrimento e Conquista da Guiné*, onde Zurara descreve a passagem do Cabo Bojador por Gil Eanes e João Gonçalves Baldaia. Na sequência da leitura, expliquei que a gordura dos lobos marinhos servia para fazer sabão, cujo monopólio pertencia ao Infante D. Henrique. Dei-lhes algumas noções do fabrico do sabão, que tem por base a gordura que depois é perfumada, é essa gordura que segura as fragrâncias. Remeti-os para a fábrica da Sovenia, que fabrica óleos e sabão, no município do Barreiro, vizinho ao Seixal. Muitos alunos disseram que em casa ainda utilizavam sabão natural e sabão azul e branco (ou que faziam sabão em casa).

Foi interessante a forma como reagiram aos excertos de Gomes Eanes de Zurara. Eu e a professora Adélia apercebemo-nos que os alunos gostavam bastante de ler textos da época, mesmo que fossem mais complexos, sob minha orientação. Fazendo sempre questões, parágrafo a parágrafo ou linha a linha, conforme a complexidade do texto. Nesta aula, apercebi-me, *in loco*, de que a análise da fonte histórica era algo a ter em conta, que podia ser mesmo tema de relatório, visto a motivação e a curiosidade que gera em sala de aula, algo também defendido pelo professor Miguel Corrêa Monteiro quando escreve: “Tudo pode servir para motivar os alunos, nomeadamente a utilização de documentos, diapositivos, textos [...]”¹⁸⁴

¹⁸³ Vide Anexo 18 – Fontes da quinta aula lecionada.

¹⁸⁴ MONTEIRO, Miguel Corrêa, *Op. cit.*, 2018, p. 243.

Aula 6 | Descrição da aula lecionada

Lição nº 8 | 14 de outubro de 2021

Numa tentativa de auscultar os alunos, dediquei verdadeiramente esta aula ao tráfico negreiro e à escravatura, porque, enquanto professor de História, penso que esta disciplina deve desconstruir mitos para poder formar cidadãos informados e competentes, sempre ativos e vigilantes da democracia.

Este tem sido um dos temas fraturantes em algumas franjas da sociedade portuguesa, em que a História é vítima de revisionismos constantes, por forma a ser instrumento de forças políticas, seja qual for o seu espectro e eleitorado. Por isso, senti necessidade de dedicar alguma atenção a este tema. O próprio historiador Vitorino Magalhães Godinho menciona esta questão na Introdução à sua obra *A Expansão Quatrocentista Portuguesa*: “Quiseram afirmar-se pela oposição aos colonizadores, a quem responsabilizam por todos os males, e cujo legado seria preciso destruir para se libertarem de um passado de servidão. Entenderam que a história dos descobrimentos, conquistas e colonizações e a etnografia feitas pelos antigos senhores não eram mais do que a tentativa de justificar o seu domínio sobre as populações indígenas e a espoliação das suas terras e bens. Acusaram os Europeus de introduzirem a escravatura, forma última de degradação, a fim de desenvolverem as economias de exportação – e no entanto todas essas sociedades já antes tinham escravos, o tráfico florescia, e depois só pôde florescer porque os régulos vendiam os seus súbditos ou cativos.”¹⁸⁵

Tínhamos definido na aula anterior que os objetivos das viagens a sul eram o de encontrar mouros para filhar “[...] e rasto de homens e de camelos [...]”¹⁸⁶ ou gentes com quem comerciar. Porém, as viagens a sul do Bojador tomaram uma índole distinta, como veremos no decorrer da descrição desta aula.

Eu e o colega Nuno Gil encontrámo-nos na sala de professores da EBAAL, onde bebemos um café antes de nos encaminharmos para a sala 16. Coloquei o sumário no

¹⁸⁵ GODINHO, Vitorino Magalhães – *A Expansão Quatrocentista Portuguesa*, 4ª Ed. Alfragide: Publicações D. Quixote, 2018, p. 30.

¹⁸⁶ ZURARA, Gomes Eanes de - *Crónica do Descobrimento e Conquista da Guiné*. Cap. IX.

quadro: **A exploração da costa ocidental africana até 1460. A chegada dos primeiros cativos a Portugal – A escravatura.**

Detivemo-nos na leitura e análise da *Crónica do Descobrimento e Conquista da Guiné*. Vimos que a viagem de Antão Gonçalves pretendia trazer novas sobre as Índias e o Preste João, lendário rei cristão da Abissínia. O Infante D. Henrique pretendia fazer uma aliança com esse rei lendário, com o objetivo de atacar os mouros do norte de África, tanto pelo Norte como pelo Sul, através do auxílio do Preste João, o que nunca viria a acontecer, visto que este reino desconhecia as armas de fogo, combatendo com armas rudimentares feitas de madeira.

Descreve a zona entre a Guiné e a Serra Leoa como: “[...] E esta gente desta terra verde, é toda negra, e, porém, é chamada terra dos Negros, ou terra de Guiné, por cujo azo os homens e mulheres dela são chamados Guinéus, que quer tanto dizer como negros.”¹⁸⁷

Depois de lidos os primeiros dois excertos adaptados por mim, expliquei que, inicialmente, os portugueses faziam *raids*, com o intuito de capturarem escravos para vender, contudo esse método foi abandonado, pois os naturais começaram a aperceber-se que a chegada das caravelas se traduzia captura de seres humanos para comerciar, vulgo escravos, como defende Arlindo Manuel Caldeira: “É certo que os portugueses, quando chegaram à África subsariana, usaram ainda, como faziam em Marrocos, *raids* ofensivos para a captura de prisioneiros, por vezes mulheres e crianças, depois vendidos como escravos.”¹⁸⁸

Abandonados os *raids*, os portugueses trocavam cavalos e bijutaria por escravos, isto porque as tribos vizinhas se digladiavam entre si pela posse da terra e da caça, o que originava prisioneiros de guerra que depois seriam vendidos aos portugueses ou aos mouros, “[existindo] relações de comércio pacíficas entre comerciantes e as autoridades locais.”¹⁸⁹

¹⁸⁷ ZURARA, Gomes Eanes de Zurara - *Crónica do Descobrimento e Conquista da Guiné*. Cap. LX.

¹⁸⁸ CALDEIRA, Arlindo Manuel - *Escravos e Traficantes no Império Português – O Comércio negreiro português no Atlântico durante os séculos XV a XIX*. Lisboa, Esfera dos Livros, 2013, p.19.

¹⁸⁹ Idem, *Op. cit.*, p.19.

Depois de vermos estes dois modelos de trato de escravos (*raids* e compra), detive-me na explicação dos vários conceitos associados a esta prática. Depois pedi aos alunos que escrevessem nos seus cadernos os vários conceitos ligados ao tráfico de escravos:

- *Escravo* – aquele que é propriedade de outra pessoa, que exerce sobre ele um poder ilimitado;
- *Escravidão* – O mesmo que escravidão; estado ou condição dos indivíduos sobre os quais se exerce o direito de propriedade;
- *Tráfico de Escravos* – Qualquer ato de comércio ou transporte de escravos;
- *Traficante* – O que compra, vende ou transporta escravos; pessoa que investe os seus capitais no tráfico de escravos.

Expliquei ainda que o gentio é aquele que não professa qualquer religião do Livro. Um dos alunos disse que não sabia quais eram as religiões do Livro. No quadro escrevi: *Judaísmo, Cristianismo e Islamismo* e, à frente de cada religião, escrevi o nome do seu Livro Sagrado com o intuito de recuperar aprendizagens do 7º ano. É natural que alguns dos alunos não se recordem de temas que foram lecionados de forma síncrona, devido à pandemia de COVID-19, o que demonstra bem a ineficácia deste tipo de método de ensino. Expliquei ainda que as três religiões partilham o Velho Testamento, o que faz delas religiões do Livro.

Terminámos a aula com a leitura e análise de outro trecho da *Crónica do Descobrimento e Conquista da Guiné*, onde Zurara descreve a chegada dos primeiros cativos à cidade algarvia de Lagos. Durante a leitura das fontes, os alunos ficaram algo perplexos pela humanidade demonstrada por Zurara face à vivência dos cativos. Escolhi, propositadamente, este trecho para chocar e para demonstrar que nem todos concordavam com tal ato, fazendo de Zurara um humanista.

Uma das alunas perguntou o que era o humanismo. Disse-lhe que estudaria isso mais tarde, mas que o Humanismo nasce em Florença como uma perspetiva ou corrente filosófica que valoriza o Homem, as suas capacidades e criações, e que coloca o Homem no centro da sociedade, diferenciando-se da Idade Média. Perguntei o que está no centro da sociedade medieval, ao que os alunos responderam: “- Deus”.

Terminei a aula esclarecendo algumas dúvidas dos alunos acerca dos trabalhos em grupo a realizar durante o primeiro período.

Aula 7 | Descrição da aula lecionada

Lições nº 9 | 18 de outubro de 2021

Como já é habitual, encontrei-me com a professora Adélia Prata na sala de trabalho dos professores, imediatamente ao lado da sala de professores. Conversámos um pouco e seguimos para a sala 20.

Comecei por escrever o sumário no quadro, ainda na ausência dos alunos: **A Política Expansionista de D. Afonso V: As conquistas no Norte de África e o arrendamento do comércio africano.**

Antes de começar a aula, pedi aos alunos que me dissessem o que tínhamos falado na aula anterior e se existiam dúvidas. Depois de escutar atentamente os alunos, detivemo-nos num mapa¹⁹⁰ que me pareceu de elevada qualidade, onde podíamos encontrar as várias “fases” da expansão. Pedi aos alunos que encontrassem diferenças entre a expansão levada a cabo pelo Infante D. Henrique e a assinalada a amarelo. Um dos alunos apontou para o topo do mapa, mais propriamente para o Norte de África, pois estavam assinaladas três conquistas de D. Afonso V: Alcácer Ceguer – 1458, Arzila e Tânger – 1471.

Com isto, percebemos que o rei D. Afonso V voltou a privilegiar as conquistas no norte de África no formato de Cruzada, visto não esquecer o avanço do Islão perante o Cristianismo. Os Otomanos tinham acabado de conquistar a última cidade cristã mais a Oriente, Constantinopla, capital do Antigo Império Romano do Oriente. Algo que abordamos através de um mapa, onde podemos ver a expansão do Império Otomano através de uma graduação de cor que nos indica o intervalo cronológico das diversas conquistas ou “expansões”.

¹⁹⁰ Mapa retirado de: <http://registosdehistoria.blogspot.com/2018/> .



Figura 16 - Mapa da expansão portuguesa em África

Expliquei aos alunos que, para muitos historiadores, a queda de Constantinopla às mãos dos Otomanos representa o fim da Idade Média e o início da Idade Moderna. Contudo, enquanto professor e interessado por História, defendo que a Idade Moderna deverá começar nos anos 90 de Quatrocentos, com a chegada de Cristóvão Colombo à Hispaniola, em 1492, e a descoberta do caminho marítimo para a Índia por Vasco da Gama, em 1498.

Apesar do seu espírito de Cruzada, D. Afonso V não quis perder os ganhos da exploração da costa africana, entregando-a a Fernão Gomes. Este segundo ponto foi trabalhado através do Doc. A da página 18 do manual, um pequeno excerto das *Décadas da Ásia* de João de Barros.

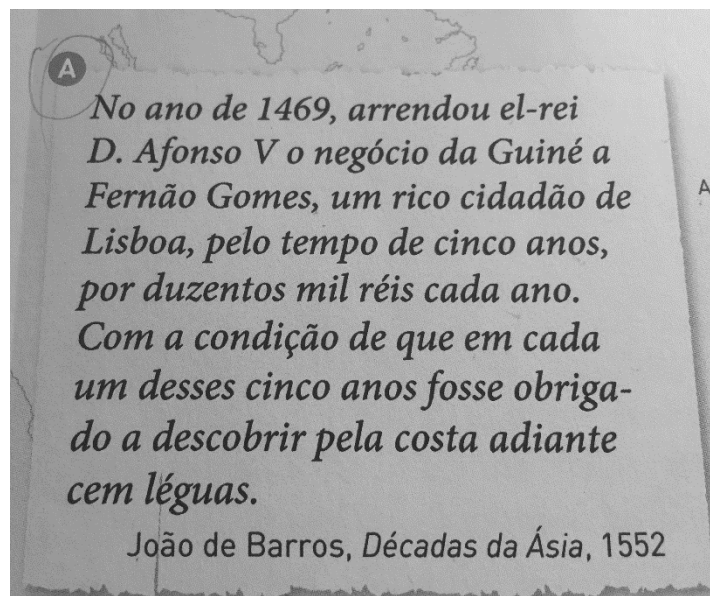


Figura 17 - Arrendamento do Trato da Guiné a Fernão Gomes

Os alunos leram e analisaram o pequeno excerto sem dificuldades, percebendo que o rei D. Afonso V entregara o trato da Guiné a um comerciante de Lisboa, mas que este tinha de continuar a explorar a costa africana para sul.

Por fim, introduzi o conceito de feitoria através do Doc. A da página 23 do manual, que contem um pequeno excerto do *Esmeraldo de Situ Orbis* que tece sobre o comércio feito na zona de São Jorge da Mina, descrevendo os produtos que eram transacionados nessa zona geográfica (ouro e escravos). Duarte Pacheco Pereira é ainda mais específico, ao escrever que esse comércio é monopólio régio.

Depois de descrever à turma o que era uma feitoria, analisámos algumas gravuras das feitorias contidas na minha apresentação digital, de seguida, pedi-lhes para que passassem para os seus cadernos o conceito/definição de feitoria:

Feitoria - Entreposto comercial, geralmente fortificado e instalado em zonas costeiras, que os portugueses construíam, numa tentativa de centralizar e, assim, dominar o comércio dos produtos locais. Funcionavam simultaneamente como mercado, armazém, ponto de apoio à navegação e alfândega.

O sistema de feitorias já tinha sido adotado na Flandres e foi transposto para África, com a instalação das feitorias de Arguim e de São Jorge da Mina, entre outras.

Lemos um documento contido na apresentação digital, retirado de outro manual¹⁹¹ que fazia a síntese de temas desta aula e da anterior, a saber: escravos e feitorias. Este exercício foi fundamental para perceber se os alunos eram capazes de analisar o documento de forma satisfatória com as informações que foram adquirindo ao longo das últimas duas aulas, o que, apesar de tudo, foi realizado com alguma dificuldade, talvez por ser a última aula do dia.

Como ainda nos restava algum tempo decidi deter-me no esquema conceptual¹⁹² da matéria, feito por mim para uma das unidades curriculares do mestrado, a pedido do professor Miguel Monteiro. Como escrevem Novak e Cañas: “Mapas conceituais são ferramentas gráficas para organização do conhecimento.”¹⁹³ Este tipo de esquemas ajudam os alunos a sistematizar a matéria que já aprenderam, servindo como uma síntese visual de tudo o que foi aprendido durante as aulas, podendo ser uma mais-valia no fim de uma temática ou antes de um teste: “O material a ser aprendido deve ser conceitualmente claro e apresentado com linguagem e exemplos relacionáveis com o conhecimento anterior do aprendiz. Mapas conceituais podem ajudar a cumprir essa exigência, tanto por identificar conceitos amplos e gerais possuídos pelo aprendiz antes de ele aprender conceitos mais específicos, quanto por ajudar no sequenciamento de tarefas de aprendizagem através de conhecimentos progressivamente mais explícitos, que podem se basear em quadros de desenvolvimento conceitual.”¹⁹⁴ Assim, fiz mais uma vez uso da teoria de David P. Ausubel durante a minha leção.

No final da aula alertei os alunos de que iria deixar na plataforma (*Drive da Google Classroom*) os textos que tínhamos analisado em aula, no caso de alguém ter perdido as fichas, bem como os PPT para que pudessem ter acesso a estes materiais antes do teste.

¹⁹¹ Vide DINIZ, Maria Emília *et al.* Revisão científica de José Mattoso e consultoria didática de João Paulo Avelãs Nunes – *História Oito – 8º ano – 3º Ciclo do Ensino Básico*, 1ª Ed. Lisboa: Raiz Editora, 2018, p.29.

¹⁹² Vide Anexo 29.

¹⁹³ NOVAK, Joseph D., CAÑAS, Alberto, *Op. cit.*, p.10.

¹⁹⁴ *Idem, ibidem*, p.11.

Aula 8 | Descrição da aula lecionada

Lições nº 10 | 21 de outubro de 2021

Neste dia, sentia-me bastante indisposto, passei bastante mal a noite, mas não deixei de honrar o meu compromisso e apresentei-me na EBAAL, um pouco antes das 11h. Como já era hábito, fui à boleia do colega Nuno Gil. Encontrámo-nos na sala de professores com a professora cooperante e seguimos para a sala 16.

Abri a porta da sala, liguei o computador, enquanto os alunos se iam sentando, escrevi o sumário no quadro: **O conflito entre D. João II e os Reis Católicos - O Tratado de Tordesilhas de 1494.**

Comecei por perguntar aos alunos o que tínhamos tratado na aula anterior. Alguns dos alunos pediram a palavra e fizeram uma breve síntese da aula anterior.

Falei-lhes um pouco da estratégia de D. João II para chegar ao Oriente. Analisámos um mapa¹⁹⁵ que continha as viagens terrestres de Pêro da Covilhã e Afonso de Paiva, bem como as viagens marítimas de Diogo Cão e Bartolomeu Dias, para que conseguissem visualizar, através do mapa, a extensão destas viagens, visando perceber a sua importância.

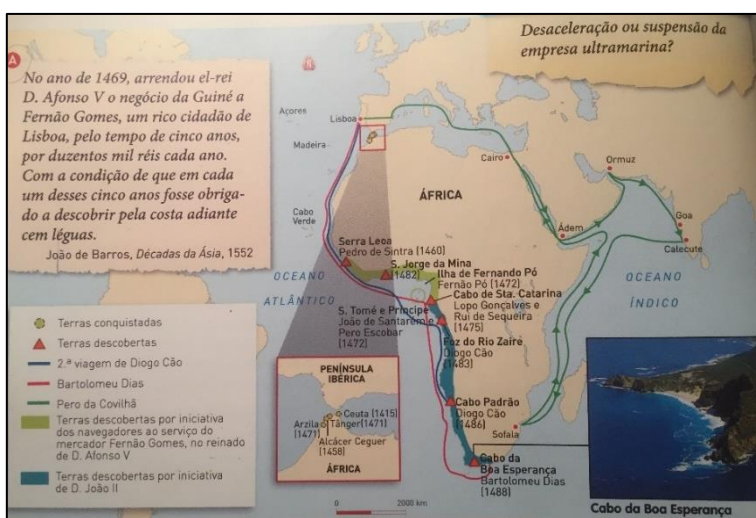


Figura 18- Mapa das viagens marítimas e terrestres no reinado de D. João II

¹⁹⁵ MAIA, Cristina, RIBEIRO, Cláudia Pinto, AFONSO, Isabel – *Novo Viva a História! – História 8º ano*. 1ª Ed. Porto: Porto Editora, 2018, p. 18.

Analisado o mapa, falei um pouco das viagens de Diogo Cão. Desta forma, aproveitei para lhes introduzir a noção de padrão. Vimos o padrão da Namíbia e o padrão¹⁹⁶ que está atualmente na Sociedade de Geografia de Lisboa. Vimos que o Diogo Cão foi o primeiro a erguer um padrão de pedra que servia para marcar a chegada dos portugueses, reivindicando a posse daquele território para a Coroa portuguesa: “No decurso desta viagem terá sido descoberto o rio do Padrão – atual rio Congo -, em cuja foz foi erguido o primeiro padrão.”¹⁹⁷

Os alunos revelaram bastante interesse, tendo feito, eles próprios, um paralelismo com o Padrão dos Descobrimentos.¹⁹⁸ De seguida, vimos as inscrições deixadas por Diogo Cão na foz do Ielala: “Aqui chegaram os navios do esclarecido rei Dom João o segundo de Portugal: Diogo Cão, Pedro Anes, Pedro da Costa”¹⁹⁹, cuja fotografia estava na minha apresentação digital.

Visto isto, passámos ao conflito entre D. João II e os Reis Católicos. Inicialmente comecei por introduzir o Tratado de Alcáçovas-Toledo de 1479 que dividia as zonas de influência de Portugal e de Espanha. Este tratado visava terminar com o conflito no Atlântico referente às Canárias. Desta forma, os portugueses abandonavam as suas pretensões face às Canárias e os Reis Católicos desistiam de se imiscuir no Trato da Guiné e nas descobertas a sul do Cabo Bojador.

Trouxe para a aula um mapa muito interessante, onde podíamos ver, em simultâneo, as linhas traçadas tanto no Tratado de Alcáçovas-Toledos de 1479, bem como o Tratado de Tordesilhas de 1494, o que permitiu aos alunos ter uma perceção visual dos factos.

¹⁹⁶ Padrão de Santo Agostinho.

¹⁹⁷ GONÇALVES, António Manuel - “CÃO, Diogo”. In DOMINGUES, Francisco Contente (Dir.) - *Dicionário da Expansão Portuguesa 1415-1600*, Vol. I. Maia: Círculo de Leitores, 2016, p.210.

¹⁹⁸ Referente à Exposição do Mundo Português de 1940.

¹⁹⁹ GONÇALVES, António Manuel, *op. cit.* p.210.

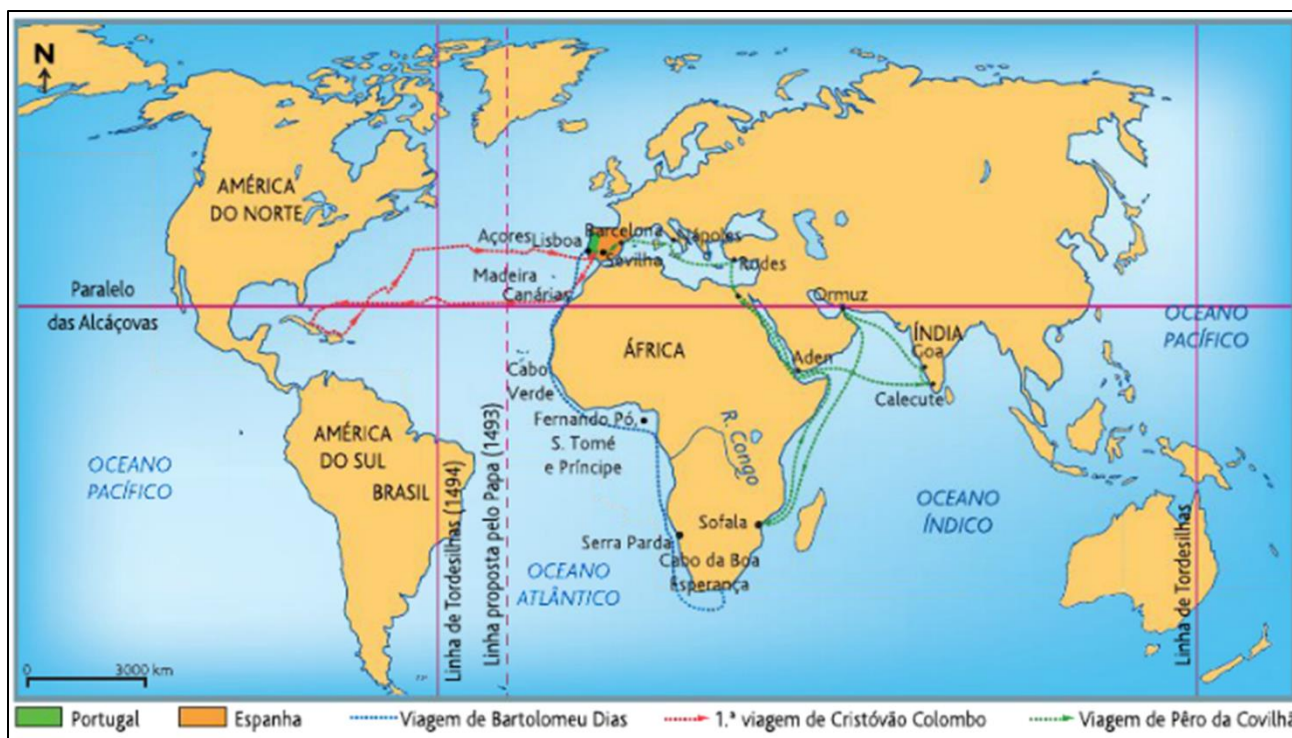


Figura 19 - Mapa dos Tratados de Alcáçovas-Toledo a Tordesilhas

Depois de discutirmos um pouco o mapa²⁰⁰, decidi ler o doc. C da página 19 do manual que falava acerca do Tratado de Tordesilhas e quais as suas implicações. Lemos e analisámos o documento oralmente. Os alunos lembravam-se de algumas coisas que tinham dado em História e Geografia de Portugal, o que facilitou a análise. Um dos alunos disse que o Rei D. João II já sabia da existência do Brasil, por isso deslocou o meridiano 370 léguas para Oeste, face à conhecida das ilhas de Cabo Verde.

Terminei a aula com o visionamento de algumas partes de um antigo documentário do Canal de História intitulado *El Tratado de Tordesillas*, dobrado em português e com a participação de diversos historiadores portugueses e espanhóis. Enquanto os alunos viam o documentário, a professora cooperante facultou um fac-símile do Tratado que foi passando pela turma, para que eles pudessem vê-lo, o que suscitou bastante curiosidade.

²⁰⁰ Mapa retirado da Escola Virtual

Aula 9 | Descrição da aula lecionada

Neste dia, a professora cooperante esteve ausente, numa ação de formação acerca de um projeto do Ministério da Educação que pretende implementar a Academia de Líderes Ubuntu nas escolas.

Pedi-me para que, na sua ausência, desse aula à turma do 8ºD, que tinha aula pelas 15 horas (a minha turma – 8ºE – só tinha aula de História pelas 17:00 horas). Aceitei o desafio e lecionei os 50 minutos sem a presença da professora cooperante. Conto, assim, mais uma experiência no núcleo de estágio da EBAAL, que foi lecionar dois tempos de 50 minutos sem a presença da professora cooperante, o que por si só é um grande voto de confiança no meu trabalho.

Nesta aula, introduzi-lhes o conceito de feitoria, falámos um pouco sobre a escravatura, através da leitura e análise de documentos, tendo ainda introduzido o Tratado de Alcáçovas-Toledo e o Tratado de Tordesilhas. Não tive necessidade de preparar a aula, visto já ter abordado estas temáticas na minha turma (8ºE). Adaptei apenas algumas coisas, porque a professora estava a lecionar uma matéria anterior (em relação à minha).

Neste mesmo dia, pelas 17h, os meus alunos do 8ºE realizaram uma ficha de avaliação elaborada por mim.

Lição nº 11 | 25 de outubro de 2021

Sumário: Ficha de avaliação formativa.

Aula 10 | Descrição da aula lecionada

Lição nº 12 | 28 de outubro de 2021

Neste dia, estiveram presentes a professora cooperante e o colega Nuno Gil. A aula foi maioritariamente dedicada à **correção da ficha de avaliação**, já que os resultados estiveram aquém do esperado, portanto nesta aula decidi fazer a correção com os alunos, de forma a entenderem o que tinham errado e para que pudessem melhorar.

As fichas de avaliação revelaram além de uma grande falta de estudo, uma grande desconcentração nas aulas, pois tudo tinha sido tratado em sala de aula, até o próprio documento que os alunos tinham de analisar já tinha sido tratado em contexto de aula. Sabemos que este tipo de resultados nas fichas de avaliação são naturais no início do ano letivo, os alunos vinham de umas férias prolongadas, reencontravam, agora, os seus amigos e colegas de escola, depois de tanto tempo sem se verem, devido à pandemia de COVID-19.

Aproveitei para falar individualmente com os alunos que tinham tido resultados negativos, deslocando-me à carteira de cada um para lhes dar uma palavra de apoio e motivação, de forma a não se desmotivarem.

Terminámos a aula de forma mais descontraída, através da leitura e análise do poema “O Mostrengo” com o auxílio da declamação de João Villaret.

Os alunos perceberam que o poema falava do Mar-Tenebroso, do imaginário dos marinheiros e que este Mostrengo, o temível Cabo das Tormentas, dobrado por Bartolomeu Dias no reinado de D. João II. Alertei para o facto de irem estudar a *Mensagem* de Fernando Pessoa no próximo ano e que aproveitassem esta introdução ao tema feito pela disciplina de História.

Esta atividade visou descomprimir e motivar os alunos, depois da entrega e correção da ficha de avaliação.

Aula 11 | Descrição da aula lecionada

Lição nº 13 | 4 de novembro de 2021

Desloquei-me à EBAAL na companhia do colega Nuno Gil. Encontrámo-nos com a professora Adélia Prata na sala de professores, onde tomámos o pequeno-almoço.

Chegados à sala 16, escrevi o sumário no quadro: **A navegação no Atlântico. A chegada de Vasco da Gama a Calecute em 1498.**

Depois dos alunos passarem o sumário para os cadernos, questionei-os sobre o que tínhamos feito na aula anterior. Os alunos recordavam-se da leitura do poema, algo que tinha sido pensado por mim como introdução a esta aula. Terminadas as questões sobre a aula anterior, vimos um excerto de um documentário do Canal de História sobre Bartolomeu Dias e de como dobrou o Cabo das Tormentas em 1488.

Este documentário permitiu-me introduzir algumas noções sobre a navegação do Atlântico. Dei aos alunos algumas noções básicas dos ventos e correntes no Atlântico, através de um mapa²⁰¹ simples, explicando que os ventos alísios sopram para sudoeste na zona do Cabo Bojador, o que fazia com que os navios fossem “empurrados” para o Atlântico sul, rumo à América do Sul e, por sua vez, fossem transportados para a zona do sul de África, isto, porque as correntes do Atlântico Sul deslocam-se no sentido inverso ao dos ponteiros do relógio.

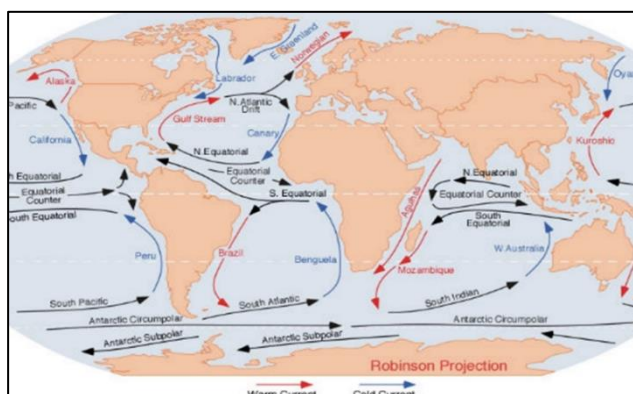


Figura 20- Correntes Marítimas

²⁰¹ Mapa retirado de: <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/relembre-as-principais-correntes-maritimas-do-mundo/>.

Após vermos os mapas de correntes e ventos, pedi aos alunos para identificarem os instrumentos de navegação que estavam a ser projetados, rapidamente identificaram todos os instrumentos. Mostrei-lhes um mapa portulano e pedi para distinguirem uma caravela de uma nau.

De seguida, dei-lhes mais algumas noções de termos que iríamos passar a utilizar nas nossas aulas de História:

- *Aguada* - Lugar onde os navios se abastecem de água potável.
- *Cabotagem* - navegação entre portos marítimos sem perder a costa de vista.
- *Bolinar* - É uma técnica empregada por embarcações que consiste em ziguezaguear contra o vento, o que permite navegar por zonas onde o vento não é favorável.
- *Armada* – Esquadra, frota ou conjunto de navios de guerra e tropas de mar.

Para que percebessem melhor o que era a navegação à bolina, projetei este esquema²⁰² que me parece adequado e muito elucidativo desse método de navegação:

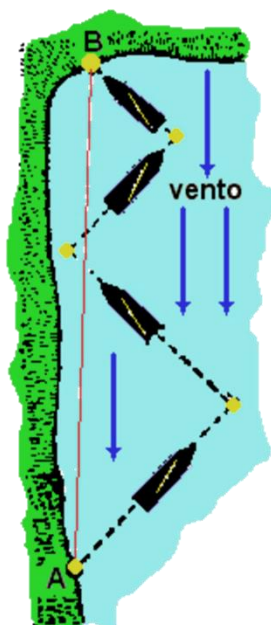


Figura 21 - Navegação à bolina

²⁰² Imagem retirada de: <http://salvador-nautico.blogspot.com/2010/04/bolina.html> .

Disse aos alunos que os portugueses navegavam com o auxílio das estrelas. Escrevi a letra A no quadro e perguntei o que eram as estrelas. Os alunos responderam que eram astros. Assim, ensinei-lhes que os portugueses utilizavam a navegação astronómica e designei-os por astronautas, aqueles que navegam segundo os astros. Esta ideia lançou o burburinho na sala, gerando o debate na turma. Depois de ouvirem atentamente a minha explicação, os alunos tenderam a concordar com o meu raciocínio, ao dizer que os astronautas de hoje são cosmonautas, porque navegam no espaço. Os alunos adoraram esta ideia, o que os manteve atentos e interessados para a parte mais dura da aula, a leitura de excertos d' *Os Lusíadas*.

Vistos os aspetos mais lúdicos, passámos à leitura de algumas estrofes d' *Os Lusíadas* sobre a viagem marítima de Vasco da Gama. Mais uma vez, faço, aqui, uma introdução a um tema da disciplina de português do 9º ano, a leitura d' *Os Lusíadas*.

Os alunos gostaram do facto de trazer este tipo de literatura para a aula, com o objetivo de a analisarmos sob o ponto de vista da disciplina de História. Falei um pouco da viagem de Vasco da Gama, sem esquecer que este tinha recrutado um piloto muçulmano que auxiliou a armada portuguesa a navegar entre Melinde e Calecute, pois, como veremos, os muçulmanos têm uma forte presença na Índia e na costa oriental africana, daí deterem o monopólio do comércio das especiarias.

Ao lerem os seguintes versos em voz alta: “Sofrer aqui não pode o Gama mais, / De ledos em ver que a terra se conhece:/Os geolhos no chão, as mãos ao céu, /A mercê grande a Deus agradece”²⁰³ Tive a mesma atitude que Vasco da Gama, em plena sala de aula, e entre as mesas dos alunos, ajoelhei-me no chão e levantei os braços para demonstrar que na nossa aula de História acabávamos de chegar à Índia. Os alunos acharam graça à minha atitude, o que aumentou os níveis de interesse sobre uma literatura algo complexa, cuja análise foi sempre auxiliada por mim.

Mais à frente, ao analisarem a informação contida nas estrofes, aperceberam-se que Camões descreve diversas cidades importantes como: Calecute, Cochim ou Cananor, assinaladas no mapa das páginas 24 e 25 do manual. Os alunos comentaram que Camões

²⁰³ CAMÕES, Luís Vaz de - *Os Lusíadas*, VI.

descreve estas cidades como ricas, daí o interesse dos portugueses naqueles territórios tão longínquos.

Nesta tarde, encontrei-me com a professora Adélia Prata na sala de trabalho dos professores da EBAAL. Ia dirigir-me à sala 20, mas a professora Adélia necessitava de se deslocar à direção, pelo que pedi ao assistente operacional a chave da sala e o comando do projetor, de forma a instalar-me e a permitir que os alunos fossem entrando na sala.

Ainda sem a presença dos alunos, liguei o computador e escrevi o sumário no quadro: **A Armada de Cabral na Índia. A talassocracia portuguesa no Índico, os planos de Afonso de Albuquerque e o nascimento do Estado da Índia.**

Alguns dos alunos que iam entrando na sala dirigiram-se a mim com o intuito de retirarem dúvidas sobre o trabalho de grupo. Aconselhei os que vieram ter comigo no início da aula e encorajei os restantes a fazerem o mesmo no final da aula.

Já com o sumário nos respetivos cadernos, perguntei-lhes o que tínhamos feito na aula anterior, os alunos disseram que tínhamos visto a viagem de Vasco da Gama a Calecute, faltando-nos estudar quais os poderes externos instalados na Índia à chegada dos portugueses. Aproveitei para analisar um excerto do manual do *Roteiro da Primeira Viagem de Vasco da Gama* de Álvaro Velho que não tinha tido oportunidade de analisar com os alunos na aula anterior. Através desta fonte, os alunos identificaram os propósitos dos portugueses na Índia e quais as forças contrárias à presença destes naquele território.

Perguntei quem eram os poderes instalados, ao que eles responderam: genoveses e muçulmanos. O documento falava, também, de mouros de Tunes, pelo que decidi explicar onde ficava Tunes, atual capital da Tunísia. Através de um discurso dialogado, introduzi-lhes duas temáticas: o Sultanato Mameluco e o Império Otomano, do qual já tínhamos vindo a falar. Ora, já tínhamos visto que os otomanos dominavam praticamente toda a bacia do mar Mediterrâneo, porém, não dominavam a rota das especiarias nem as cidades santas do Islão, o que determinou o conflito entre Mamelucos e Otomanos, pois os segundos eram o Império islâmico emergente, ao passo que o Sultanato Mameluco

sofreu um rude golpe financeiro com a chegada dos portugueses à Índia, pois era através deste que as especiarias chegavam à Europa.

Analisámos um mapa contido na minha apresentação digital, onde podíamos ver os territórios dominados pelo Sultanato Mameluco do Cairo, nomeadamente as cidades santas do Islão: Damasco, Meca, Medina e Jerusalém. Além destas, Cairo, Alexandria e Aleppo também pertenciam aos domínios Mamelucos.

Visto o contexto internacional da perspetiva islâmica, decidi trazer para a sala de aula a forma como os europeus, nomeadamente os venezianos, viam a presença portuguesa na Índia através das palavras do Doge de Veneza, Girolamo Priuli, transcritas pelo professor Kirti Chaudhuri²⁰⁴.

Analisámos o excerto e os alunos rapidamente perceberam que a chegada dos portugueses à Índia viria a arruinar o monopólio dos genoveses e mamelucos, pois a descoberta do caminho marítimo para a Índia permitiu aos portugueses transacionar grandes quantidades de especiarias, baixando os preços, logo, todos os mercadores europeus viriam a Lisboa adquirir especiarias. Isto seria um rude golpe nas finanças venezianas, já para não falar do Sultanato Mameluco do Cairo, que acabaria absorvido pelos Otomanos no ano de 1517.

Nesta sequência, abordámos a viagem de Pedro Álvares Cabral à Índia, depois de ter chegado ao Brasil em 1500. Fiz esta referência, porque na aula sobre a navegação marítima tínhamos abordado a ideia de “tocar” no Brasil para chegar à Índia. Assim, falei do bombardeamento de Calecute durante dois dias e da destruição de uma embarcação islâmica, tudo reportado ao rei D. Manuel I.

Aproveitando este episódio mais agressivo, expliquei aos alunos que a civilização indiana é uma das civilizações milenares, com uma cultura muito própria, onde seria difícil a conquista ou penetração dos portugueses, sem que houvesse conflitos sucessivos, o que seria um entrave ao comércio. Daí que Afonso de Albuquerque tivesse optado pela mestiçagem, através dos casados, que eram portugueses que casavam e constituíam família com mulheres locais, com o objetivo de conseguir uma aculturação e uma maior aceitação dos portugueses por aquelas paragens.

²⁰⁴ Vide Anexo 22 - Fontes da décima segunda aula lecionada.

Depois de falar e ter explicado diversos conceitos, pedi aos alunos que transcrevessem para os seus cadernos os conceitos de que tínhamos falado:

- *Estado da Índia* - Foi o conjunto de cidades portuárias e feitorias-fortalezas instaladas na costa de África e da Ásia, desde o Cabo da Boa Esperança, passando pelas ilhas Molucas, Macau e Nagasáqui, a leste. foram conquistadas ou adquiridas por contrato com os governantes locais.
- *Mestiçagem* - Cruzamento de raças ou de etnias distintas.
- *Aculturação* - Processo através do qual um indivíduo ou grupo de indivíduos adquire ou se adapta à cultura de determinada sociedade.

De seguida, os alunos leram e analisaram as perspetivas²⁰⁵ de D. Francisco de Almeida e de D. Afonso de Albuquerque relativamente à construção do Estado da Índia. Neste último exercício da aula, os alunos não revelaram grandes dificuldades, perceberam que D. Francisco de Almeida privilegiava o domínio do mar, enquanto D. Afonso de Albuquerque achava que o domínio do mar seria insuficiente, apelando ao rei que lhe permitisse construir fortalezas por todo o Estado da Índia, de forma a cimentar a presença portuguesa face aos inimigos muçulmanos.

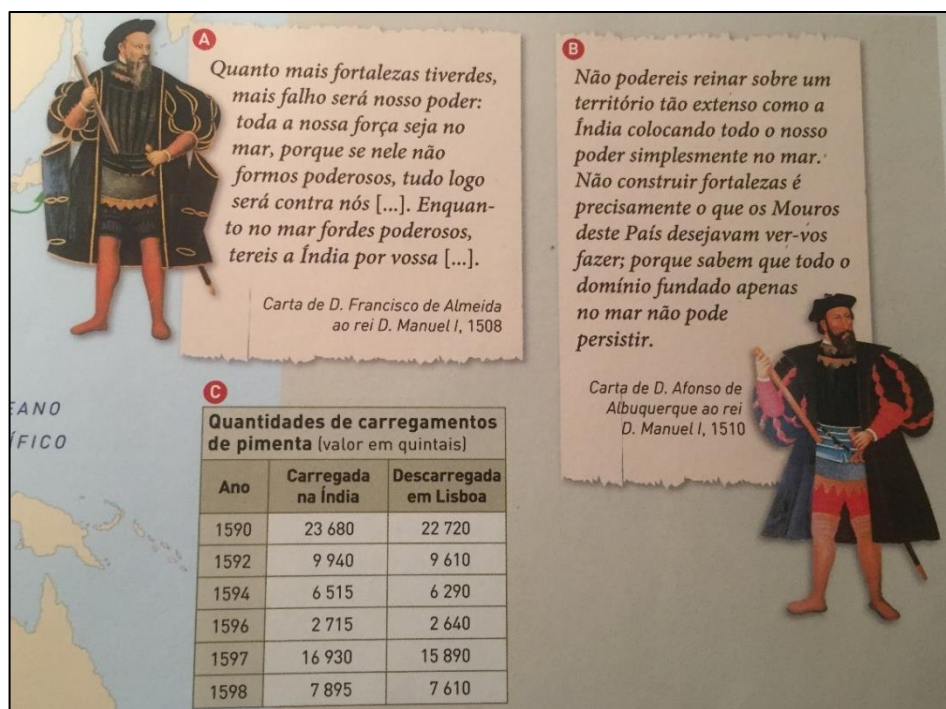


Figura 22- Perspetivas de D. Francisco de Almeida e de D. Afonso de Albuquerque sobre a construção do Estado da Índia

²⁰⁵ MAIA, Cristina, RIBEIRO, Cláudia Pinto, AFONSO, Isabel – *Novo Viva a História!* – História 8º ano. 1ª Ed. Porto: Porto Editora, 2018, p. 25.

Como último ponto da aula introduzi o conceito de *talassocracia* - Domínio do mar. Estado onde o poder reside especialmente no domínio marítimo; Poderio marítimo de um estado.

Ainda tive tempo para lhes dar a noção de *rei-mercador*, visto que o interesse do rei era dominar o monopólio do comércio das especiarias, algo que não deveria pertencer à coroa, mas aos mercadores. Portugal tem, portanto, um rei e uma nobreza mercantil. Assiste-se, assim, à mercantilização da nobreza na figura do *cavaleiro-mercador* como demonstra Vitorino Magalhães Godinho: “[...] a confluência da noção «medieval» de servir o senhor pelas armas e da noção «moderna» de proveito pelas fainas mercantis. Na expansão convergem as condições sociais-económicas e as ideias de que é exaltamento da fé vencer politicamente os infiéis, dominar economicamente os seus mercados e colocar os cativos não cristãos como escravos ao serviço dos cristãos.”²⁰⁶

Por último, pedi aos alunos que retirassem para os cadernos os pontos centrais de ambas as perspetivas, para que conseguissem responder às perguntas no jogo *Kahoot!* da próxima aula.

²⁰⁶ GODINHO, Vitorino Magalhães, *Op. cit.* p.151.

Aula 13 | Descrição da aula lecionada – Visita ao Sapal de Corroios

Lição nº 15 | 11 de novembro de 2021

Neste dia, a nossa aula teve um âmbito completamente distinto. A professora Adélia Prata pediu-me que acompanhasse a turma à visita de estudo ao Sapal de Corroios, dirigida pela Câmara Municipal do Seixal. A visita decorreu entre as nove e as doze horas da manhã.

A visita intitulada - *Há vida no Sapal de Corroios* - pretende dar a conhecer a fauna e a flora do sapal e sensibilizar as novas gerações para a proteção daquele ecossistema, outrora tão fustigado pelas indústrias residentes naquela zona. O ecossistema funciona como maternidade para muitas espécies existentes na nossa costa, o que revela ainda mais a sua importância no que concerne ao equilíbrio dos nossos ecossistemas.

O nosso guia era um ex-professor de ciências, agora biólogo da Câmara Municipal do Seixal que colocou toda a turma a provar a salicórnia, uma planta muito presente neste tipo de ecossistemas, com um sabor salgado e que hoje é utilizada em vários pratos de alta-cozinha. A prova da salicórnia foi um dos momentos mais divertidos da visita de estudo, ao observar a turma inteira a mascar a dita salicórnia.

Esta experiência foi muito importante para mim, proporcionando-me mais um momento de aprendizagem no núcleo de estágio, fora das portas da escola e na ausência da professora cooperante. Gostei bastante da visita, porque eu próprio desconhecia grande parte daquela zona, além de me ter permitido ter outro tipo de interação com a turma, ao poder observar os alunos fora da sala de aula, num ambiente mais informal que nos permitiu estar mais à vontade. Conversei com os alunos e inteirei-me dos seus gostos e interesses, o que me deixou bastante satisfeito. Alguns aproveitaram para confessar que não gostavam muito de História, mas que gostavam muito das minhas aulas, o que me deixou de coração cheio.

Durante a visita, chamei à atenção da turma para o treino militar que decorria na Base do Alfeite, pois constantemente ouvíamos explosões, o que intrigou os alunos, e para o moinho de maré que tinha pertencido a D. Nuno Álvares Pereira, o nobre mais

terratamente do reinado de D. João I, algo que tínhamos abordado nas nossas primeiras aulas.

Seguem-se algumas fotografias que tirei durante o acompanhamento da visita de estudo (com o colega de matemática, direto de turma do 8ºE e a professora de ciências da natureza.)



Figura 23 - Explicação do biólogo da CMS durante a visita de estudo



Figura 24 - Observação e conversa com os mariscadores, antes da prova da salicornia



Figura 25 - Um entre os muitos *mupis* explicativos, onde nos detivemos durante a primeira parte da visita, antes da visita ao sapal propriamente dito

Aula 14 | Descrição da aula lecionada

Lição nº 16 | 15 de novembro de 2021

Pelas 16:30h, encontrei-me com a professora Adélia na sala de professores, conversámos um pouco sobre a atualidade e segui sozinho para a sala 20, para preparar tudo antes da chegada dos alunos. Escrevi o sumário do quadro: **O achamento do Brasil pela escrita de Pêro Vaz de Caminha**. Além do sumário, coloquei também o PIN de acesso ao *Kahoot!*.

Esta aula decorreu bastante bem. Neste dia, os alunos foram bastante participativos. Começamos por jogar o *Kahoot!*²⁰⁷, como lhes tinha prometido, o que os entusiasmou para o resto da aula. A ideia do jogo foi muito bem recebida, e disseram, ainda, que não estavam muito habituados àquele método de ensino, o que me deixou particularmente feliz.

Depois de jogarmos o *Kahoot!*, fizemos uma breve abordagem da organização administrativa do Brasil, as capitanias-donatarias²⁰⁸, tal como já tínhamos visto quando abordámos a redescoberta dos arquipélagos atlânticos da Madeira e dos Açores.



Figura 26- As Capitanias do Brasil

²⁰⁷ Vide Anexo 27 - Primeiro Jogo *Kahoot!* – Quiz 1.

²⁰⁸ Mapa retirado da Escola Virtual.

Visto algumas noções sobre o Brasil, algo que já tínhamos vindo a tratar até aqui durante as aulas, passámos à leitura da *Carta de Pêro Vaz de Caminha a el-rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil*.

Empolgados com o jogo, os alunos gostaram bastante de ler e analisar estas fontes. Escolhi três excertos para analisarmos em aula. Os alunos fizeram várias perguntas, o que denotou o interesse na leitura das fontes históricas. Analisámos as fontes praticamente linha a linha, o que nos permitiu ver todos os pormenores descritos por Pêro Vaz de Caminha.

De seguida mostrei-lhes o que era um engenho de açúcar. Nenhum dos alunos sabia o que era, nunca tinham ouvido falar de tal coisa. Ao prever tal situação, escolhi um vídeo²⁰⁹ explicativo que mostrava o que era um engenho e como era feito o açúcar.

Analisámos ainda dois gráficos²¹⁰: um sobre da produção de cana-de-açúcar e outro sobre a evolução da população brasileira, de forma a relacionarem a evolução da população negra (trato negreiro) com a crescente produção de cana-de-açúcar.

EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA				PRODUÇÃO DE AÇÚCAR NO BRASIL	
ANOS	BRANCOS	NEGROS	ÍNDIOS	ANOS	PRODUÇÃO EM ARROBAS
1530	2 000	4 500	2 500 00	1570	180 000
1585	24 750	32 600	?	1580	350 000
1600	30 000	120 000	?	1600	1 200 000
				1640	1 800 000
				1655	1 850 000
				1664	1 050 000

²⁰⁹ Vídeo *O Engenho de Açúcar* disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Rvw5rHB5bL0&t=9s>

²¹⁰ Gráfico retirado da Escola Virtual.

Aproveitei o facto de estarmos a falar acerca do trato negreiro e da produção açucareira do Brasil para introduzir aos alunos a noção de comércio triangular, que interligava três continentes: Europa, África e América do Sul.

Através deste esquema conceptual em forma de triângulo²¹¹, remetendo para o comércio triangular, analisámos as transações comerciais que ligava os três continentes, através do oceano Atlântico.

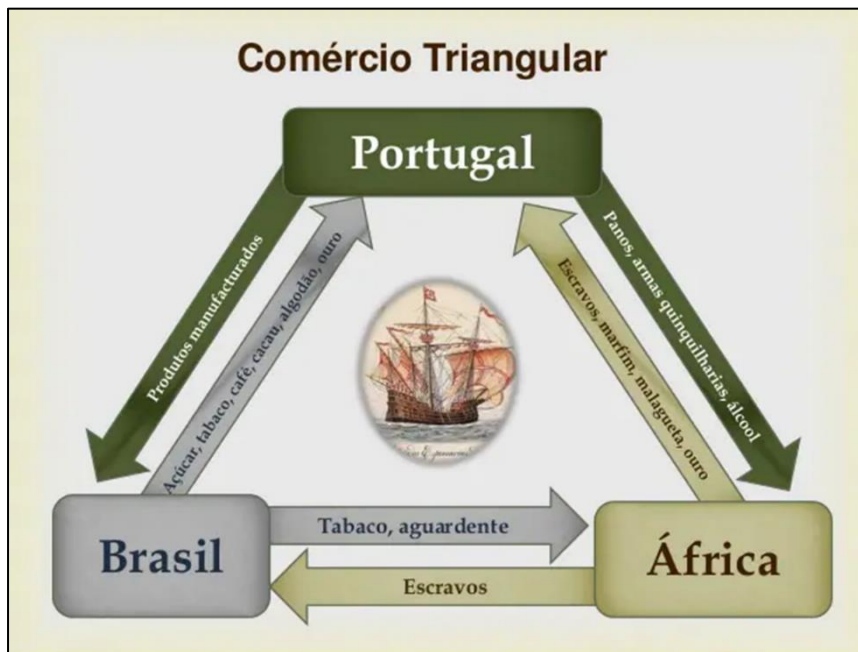


Figura 27- Comércio Triangular

²¹¹ Esquema retirado de: <https://pt.slideshare.net/bolotinha73/25-comrcio-escala-mundial>

Aula 15 | Descrição da aula lecionada

Lição nº 17 | 18 de novembro de 2021

Nesta manhã, estava um pouco nervoso, visto que o professor Miguel Monteiro vinha observar a minha aula.

Fui à boleia do colega Nuno Gil, encontrámo-nos com o professor Miguel Monteiro e com a professora Adélia Prata na sala de professores, onde tomámos café. Em forma de cortesia, ofereci ao professor Miguel Monteiro uma revista da minha União de Freguesias sobre o património histórico desta.

Seguimos para a sala 16. Os alunos já estavam todos à porta, como tinha pedido na aula anterior. Enquanto o computador ligava, escrevi o sumário no quadro e distribuí as fichas com as fontes que íamos analisar durante a aula. Inicialmente, estava definido jogarmos um *Kahoot!*, como forma de sintetizar as matérias da aula anterior, porém a *Firewall* do computador não me permitiu aceder ao *site*.

Pedi desculpa aos alunos e comecei a falar um pouco sobre a China da Dinastia Ming. Esta matéria não está no manual adotado pela escola, mas decidi lecionar esta matéria, porque penso que a expansão portuguesa não se fica, tão somente, pela Índia.

Já tinha abordado o conceito de *civilização*, mas aproveitei esta temática para aprofundar um pouco o conceito.

Definido o conceito de *civilização*²¹², expliquei que a civilização chinesa era fechada sobre si mesma, muito recatada e com uma etiqueta muito dura. Ainda na atualidade, podemos observar alguns destes comportamentos, através da comunidade

²¹² *Civilização* - conjunto de instituições políticas, sistema de escrita, técnicas, costumes, crenças religiosas, aspetos da vida intelectual, artística, moral e material próprios de uma região ou sociedade.

chinesa em Portugal. Demonstrei que China significa em chinês - *zhōngguó*, ou seja, Império do Meio ou Reino do Meio.

Através da leitura e análise de dois excertos da obra de Galiote Pereira, *Algumas cousas sabidas da China*, os alunos conseguiram construir uma noção da sociedade chinesa da época.

Expliquei que o embaixador português Tomé Pires tinha sido recebido informalmente pelo Imperador Ming. Contudo, tinham chegado ao Imperador informações pouco abonatórias quanto aos portugueses, sobretudo do ataque a Calecute e a destruição de uma embarcação islâmica vinda de Meca, por parte de Pedro Álvares Cabral. A estratégia guerreira de Afonso de Albuquerque, aquando da sua estada no Oriente, também não favoreceu os portugueses, pelo que, em 1522, os portugueses são banidos dos portos chineses por decreto imperial.

Através da escrita de Galiote Pereira, vimos que Cantão era uma província muito importante, onde anualmente se fazia as grandes feiras de Cantão. Aí, podia adquirir-se sedas, perfumes, porcelanas, chá e outros produtos de luxo, daí a importância de Macau, que se localiza defronte à província chinesa de Cantão.

Vista a presença portuguesa na China, passámos ao Japão, que vivia uma organização político-social semelhante ao *feudalismo*. Com a análise do depoimento do jesuíta Luís Fróis, percebemos que os portugueses ganhavam com o conflito entre chineses e japoneses, servindo de intermediários entre estes dois. Daí que os japoneses descrevam os portugueses, na Crónica *Teppo-ki*, como comerciantes que andam sempre de um lado para o outro, que vendem o que têm e compram o que não têm. Todos estes aspetos foram analisados na aula através de fontes, sob minha orientação.

Mencionei que os mercadores foram muito importantes, conheciam parte da língua e dos costumes locais, para que fosse possível a penetração dos missionários jesuítas nestas paragens. Discorri um pouco sobre S. Francisco Xavier que partiu para o Japão, a partir de Goa no ano de 1549.

Assim sendo, introduzi-lhes alguns conceitos como:

Missão - Conjunto de iniciativas e projetos de carácter religioso e espiritual no sentido de difundir credos e confissões, servindo de suporte a projetos humanitários e de contacto intercultural.

Missionação - é o acto de evangelizar, difundir a palavra de Deus, um dos pilares fundamentais da Igreja Católica. O espírito de missionação radica no ideal de levar a palavra e o exemplo de Cristo a todos os homens e lugares: “Portanto, ide, ensinai todas as nações, batizando-as em nome do Pai, e do Filho, e do Espírito Santo”, clamava Cristo aos seus Apóstolos (Mateus, 28, 20).

Mencionei que os portugueses tinham introduzido a espingarda no Japão, mais propriamente na Ilha de Tanegashima, onde chegaram no ano de 1543. E que este facto ainda hoje é festejado por estas paragens.

Abordei a nau do trato através, dos Biombos *Nanban* do MNAA, expliquei que os navios eram calafetados com piche, uma variante do *petroleum*, que significa óleo de pedra. Esta forma de impermeabilização, necessária para que a água e a humidade não destruíssem a mercadoria, fez com que os japoneses representassem as naus portuguesas como embarcações negras. Expliquei que *Nanban* é o mesmo que bárbaros do sul, bárbaros porque não respeitavam a etiqueta local, não tinham maneiras à mesa e desconheciam a língua e a escrita japonesa²¹³. O termo *do Sul* prendia-se com o facto de virem da zona de Malaca, a sul do Japão.

²¹³ Fiz o paralelo com os romanos que designavam por bárbaros todos aqueles que não partilhavam a sua cultura (língua e costumes).

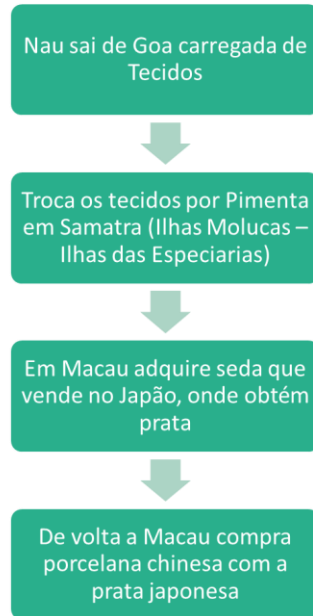


Figura 28 - Esquema explicativo do comércio dos portugueses no Extremo Oriente

Terminei a aula tratando a noção de que este império marítimo português no Extremo Oriente era um império informal, não pertencia *de facto* ao rei, mas a mercadores portugueses que se tinham estabelecido por estar paragens, daí que o Rei D. João III tenha a seguinte titulação, onde não aparece qualquer registo da China e do Japão: Pela Graça de Deus, João III, Rei de Portugal e dos Algarves, d'Aquém e d'Além-Mar em África, Senhor da Guiné e da Conquista, Navegação e Comércio da Etiópia, Arábia, Pérsia e Índia.

Visita de Estudo – Museu Militar de Lisboa e Mosteiro dos Jerónimos

19 de novembro de 2021

Esta visita de estudo foi organizada pelo Núcleo de Estágio da EBAAL.

Desde o ano letivo transato que pretendíamos ter este tipo de experiência. A direção e o conselho pedagógico permitiram que tal fosse possível, pelo que aproveitámos para organizar a visita. Contactámos as empresas de viação e os respetivos departamentos educativos dos museus/monumentos.

Sáímos da escola pelas nove horas da manhã rumo ao Museu Militar de Santa Apolónia, sem a presença da professora cooperante (que se encontrava doente).

No Museu Militar, chamei à atenção da turma do 8ºE para a primeira sala, onde vimos artilharia e os painéis alusivos ao *Mar Tenebroso*, personificado na figura do Adamastor, temáticas que tínhamos trabalhado em aula. Os alunos gostaram bastante da sala, ouvindo atentamente o guia. Fizeram-nos várias perguntas (a mim e ao guia), o que me deixou extremamente satisfeito, ao mesmo tempo que fazíamos um regresso a temáticas que já tínhamos abordado.

Vimos também as outras salas, nomeadamente a relacionada com a Grande Guerra, apesar de ser uma matéria do programa de 9º ano.

Pedi aos alunos para observarem umas salas mais pequenas acerca das feitorias e fortalezas do Estado da Índia. Depois, fomos desembocar na sala Infante D. Henrique, cujos painéis se relacionavam com *Os Lusíadas*, algo que também foi tratado em sala de aula como introdução às matérias de português do 9º ano.

Terminámos a visita ao Museu Militar com a sala D. Nuno Álvares Pereira, personagem histórica de que falámos aquando da crise dinástica de 1383-1385. Os alunos demonstraram particular interesse numa espada que se diz ser do Condestável do Reino.

De seguida, partimos para a zona de Belém. Durante o caminho, passámos na Rua do Arsenal, onde aproveitei para falar do Regicídio e da Revolução de 25 de Abril de

1974. Alertei para a Cordoaria Nacional, onde se faziam cordas e cabos para as embarcações portuguesas, daí a sua dimensão.

Enquanto falava no autocarro com os alunos, explicando os locais onde nos encontrávamos, estes foram fazendo diversas perguntas relacionadas com aquilo que ia explicando. Chegados a Belém, demos liberdade aos alunos para escolher onde queriam almoçar, apesar de estarem sempre acompanhados de professores. Depois de almoço, as turmas de 8º ano seguiram para o Mosteiro dos Jerónimos, enquanto a turma de 9º seguiu para o Museu Coleção Berardo, no Centro Cultural de Belém.

Aguardámos o guia no exterior do Mosteiro, pelo que aproveitei para explicar que os mareantes portugueses ouviam missa ali antes de embarcarem. Referi também que o Tejo chegava sensivelmente onde hoje é a estrada defronte para o Mosteiro. Durante a visita, tive o auxílio do colega (estagiário) Sérgio para supervisionar os comportamentos da turma.

Seguiu-se uma visita guiada ao Mosteiro, com maior ênfase na arquitetura e na época da expansão, a meu pedido.

Terminada a visita, aguardámos cerca de meia-hora pelas outras turmas. Aproveitei para falar com a turma e para interagir com os alunos num ambiente mais descontraído. Muitos dos alunos perguntaram até quando lhes daria aula, porque queria ser professor etc.

De retorno ao Seixal, deixámos os alunos dentro da escola ou com os encarregados da educação e seguimos para a FLUL para ouvir o comentário do professor Miguel Monteiro às aulas observadas.



Figura 29- Primeira sala da visita de estudo com pinturas alusivas aos Lusíadas -
Momento antes do começo da visita guiada



Figura 30- Sala Infante D. Henrique

Aula 16 | Descrição da aula lecionada

Lição nº 18 | 22 de novembro de 2021

Nesta tarde, encontrei-me com a professora Adélia Prata no Gabinete de Orientação Disciplina, pois parecia existir um qualquer conflito no recreio. Sem a companhia da professora, dirigi-me para a sala 20. Instalei os meus altifalantes de som a tocar a música *Conquest of Paradise* de Vangelis. Os alunos entraram na sala ao som de Vangelis.

Perguntei-lhes, se fechassem os olhos, o que lhes transmitia a música. Alguns dos alunos referiram guerra e conquista. Quis responder às suas afirmações, mostrando as imagens que apareciam no vídeo do *Youtube*.

De seguida escrevi o sumário no quadro: **A Chegada dos Espanhóis ao “Novo Mundo”: As Conquistas de Hernán Cortez e Francisco Pizarro.**

Começámos por analisar algumas gravuras contidas na minha apresentação digital em *PowerPoint*, lembrei a chegada de Cristóvão Colombo à Hispaniola em 1492 e, a partir daí, fizemos uma caracterização sumária das sociedades ameríndias, em parte com o auxílio e participação de um aluno de origem venezuelana.

Contidas na apresentação digital em *PowerPoint*, destaco uma pintura da época onde se observam sacrifícios humanos no cimo de uma pirâmide e outra onde vemos os ameríndios a explicar a cultura do milho, algo que foi anotado por um colono espanhol. Estas gravuras foram analisadas pelos alunos, que comentaram aquilo que viam. Na segunda gravura aproveitei para chamar à atenção dos alunos para as culturas trazidas das Américas: Milho, batata, tomate, feijão, pimento, ananás, entre outros.

Passámos, de seguida, à análise de dois pequenos excertos sobre como procederam os espanhóis aquando da chegada à América Central e do Sul, onde as fontes nos falam de sacrifícios humanos, canibalismo ou da busca desenfreada dos espanhóis pelo *el dorado* (ouro).

Passei ainda três excertos escolhidos por mim do filme *1492 – Conquista do Paraíso*²¹⁴. Pausei o filme sempre que achei oportuno para que os alunos pudessem comentar e relacionar o que viam com a matéria.

No final da aula, os alunos tiveram de comentar duas afirmações:

1. **Comenta:** “Nós, os espanhóis, sofremos de uma doença do coração que só pode ser curada com ouro.”

Hernán Cortez

2. Quais as diferenças entre a colonização portuguesa e a espanhola? **Comenta.**

²¹⁴ *1492 – Conquest of Paradise*. 1992. [DVD] Directed by Ridley Scott. France: Gaumont Film Company Légende Enterprises, France 2, Due West, CYRK Films.

Aula 17 | Descrição da aula lecionada (Aula na Biblioteca)

Lição nº 19 | 25 de novembro de 2021

Nesta manhã, desloquei-me à EBAAL na companhia do colega Nuno Gil, encontrámo-nos com a professora Adélia na sala de professores, onde tomámos café.

Dirigimo-nos à biblioteca onde decorreu a aula, onde orientei os trabalhos dos alunos. Tinha combinado com os alunos a aula de trabalho na biblioteca, onde pude ver aquilo que já tinham feito, corrigir e dar algum *feedback* para que pudessem melhorar os trabalhos. A realização deste trabalho permitiu experienciar a *teoria da aprendizagem* por descoberta de Jerome Bruner, levando os alunos a descobrir mais sobre o tema que tinham escolhido, enquanto tinham oportunidade de criar algo (vídeo) que depois apresentariam aos colegas e aos professores.

Levei os meus dois volumes do *Dicionário da Expansão Portuguesa 1415-1600* que coloquei à disposição da turma, apercebi-me que os alunos não sabiam fazer uma pesquisa no dicionário, mas decidi-me a mostrar-lhes como tinham de fazer. Alguns deles ficaram fascinados por poderem mexer nos livros do professor, o que me deixou feliz e orgulhoso.

O *Dicionário da Expansão Portuguesa 1415-1600* tornou-se uma mais-valia para alguns grupos, pois conseguiram informação fidedigna sobre o tema, bem explicada e de forma sintética.

Aulas 18 e 19| Descrição das aulas lecionadas

Lição nº 20 | 29 de novembro de 2021

Lição nº 21 | 2 de dezembro de 2021

Estas aulas foram consagradas à apresentação dos trabalhos em formato vídeo. À medida que íamos vendo os vídeos dos vários grupos, fiz sempre um comentário alargado aos trabalhos visando a criatividade, a escolha das imagens e a qualidade da informação contida ou narrada nos respetivos vídeos, alertando para a existência de algumas imagens descontextualizadas sob o ponto de vista histórico.

Posso dizer que os trabalhos atingiram o objetivo pretendido, que era aliar o saber histórico ao conhecimento das tecnologias e à criatividade dos alunos. Estes trabalhos levaram os alunos para fora da sua zona de conforto, que é a sala de aula, obrigando-os a superarem-se.

Na minha apreciação global, a ideia do trabalho incluindo um vídeo foi muito bem rececionado pela turma, o que se traduziu em excelentes resultados.

Aula 20| Descrição da aula lecionada

Lição nº 22 | 6 de dezembro de 2021

Nos primeiros 15 minutos de aula, dediquei-me a esclarecer dúvidas sobre a matéria.

No segundo momento da aula, dei aos alunos duas tarefas que foram acolhidas com entusiasmo. Primeiramente, teriam de escrever um comentário à visita de estudo do passado dia 19 de novembro de 2021. Além desse comentário, teriam de falar da peça ou da sala que mais gostaram (dentro do arco cronológico que tínhamos estudado).

Pedi ainda para fazerem um breve comentário sobre mim e sobre as minhas aulas, uma avaliação ao professor-estagiário.

Aula 21| Descrição da aula lecionada

Lição nº 23 | 9 de dezembro de 2021

Sumário: Realização da segunda ficha de avaliação.

Aula 22| Descrição da aula lecionada

Lição nº 24 | 13 de dezembro de 2021

Esta foi a última aula que lecionei ao 8ºE. O sumário foi: **Entrega das fichas de avaliação. Autoavaliação e balanço do primeiro período.**

Depois de entregar a segunda ficha de avaliação aos alunos, fiz um breve balanço geral sobre a prestação da turma, visto ter lecionado praticamente durante todo o período, à exceção das duas primeiras aulas que observei, mas que foram lecionadas pela professora Adélia Prata.

Por ordem alfabética, fui questionando todos os alunos acerca das notas que achavam merecer. Após dizerem a nota, pedi para justificarem o porquê de se autoavaliarem com tal nota. À prestação de cada aluno fiz um comentário metucioso, onde justifiquei o porquê da atribuição da nota.

À medida que os alunos iam fazendo a sua autoavaliação justificada, mostrei-lhes (projetei através do *datashow*) a grelha da avaliação, onde constavam todos os elementos.

Por fim, despedi-me dos alunos de forma sentida, desejando-lhes um resto de bom ano letivo e um Santo Natal.

3.5 Outras atividades desenvolvidas no âmbito do estágio

Como já referi anteriormente, entre janeiro e março, eu e os colegas de núcleo de estágio tivemos reuniões semanais, sobretudo durante o serão de domingo, via *Google Meets*, onde discutíamos com a professora cooperante a nossa abordagem a cada tema.

Mostrávamos as nossas planificações e as nossas apresentações digitais, ajudávamo-nos mutuamente para que todos pudessem melhorar.

Tive a oportunidade de assistir a duas reuniões com o pessoal docente da EBAAL.

No dia 1 de março de 2021, assisti ao conselho de turma intercalar do 9ºB, turma com quem estava a trabalhar e viria a lecionar praticamente todo o 3º período. Nesta reunião fez-se um balanço das aulas síncronas, onde existiam alguns problemas crónicos, como alunos que não compareciam a certas disciplinas ou que não tinham computador com acesso à *internet*. A escola ainda disponibilizou alguns computadores portáteis, mas não os suficientes para toda a comunidade escolar. Tive a oportunidade de dar a minha opinião que foi ouvida e respeitada pelos demais presentes.

No dia 11 de março de 2021, compareci à reunião do Departamento de Ciências Sociais e Humanas da EBAAL, onde se fez outro balanço das aulas síncronas e dos métodos de avaliação a adotar perante o novo confinamento. As opiniões foram diversas e a reunião foi algo conturbada. Contudo, conseguiu chegar-se a um consenso face ao à avaliação ditada pelo modelo não-presencial.

Ao longo deste segundo semestre, assisti a dois tempos presenciais de 50 minutos dados pela colega Helena Vieira e a oito tempos de 50 minutos do colega Nuno Gil.

O facto de estarmos presentes nas aulas dos colegas foi bastante importante para percebermos os nossos erros, visto que por vezes é difícil vermo-nos ao espelho. Assim, conseguíamos ver nos outros os erros para podermos melhorar, o que foi bastante interessante. Além disso, conseguimos perceber a postura que cada um adota e a forma como trata a turma e as matérias. A presença nas aulas dos colegas fomentou o espírito de entreaajuda, permitindo escutar a crítica construtiva, tanto da professora cooperante como dos colegas do núcleo de estágio.

3.6 Considerações Finais

Este ponto do relatório de prática letiva supervisionada visa documentar de forma crítica a minha experiência de três semestres como professor estagiário da EBAAL, por isso, aproveito para fazer uma reflexão daquilo que foi feito no núcleo de estágio da EBAAL.

Pautei sempre o meu trabalho de forma rigorosa, planificando e construindo materiais para as aulas alicerçadas numa preparação científica consistente aliada à diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem, apesar de ter dado uma maior ênfase à análise de fontes (alvo deste trabalho), sejam elas textuais ou gráficas. Percebi que os alunos gostam de ler fontes (*textos da época*, como lhe chamam), apesar de alguns terem mais dificuldades na interpretação, é aqui que entra o professor como orientador das aprendizagens. Aliás, grande parte dos alunos revelam dificuldades na interpretação. Foi por isso que optei por uma estratégia mais focalizada nestes aspetos, pois só o treino e a constante leitura e interpretação de textos pode debelar este tipo de lacunas (um esforço incumbido a todos os professores e todas as disciplinas), com o objetivo de dotar os alunos de competências essenciais à disciplina de História e à vida adulta, sobretudo numa época onde as *fakenews* e a desinformação nos toldam o pensamento. Aqui, a História tem o papel de ensinar a interpretar e a pensar, com vista à formação de futuros cidadãos que se querem informados e ativos, cientes dos valores democráticos e respeitadores daquele que é diferente.

Dediquei-me à escolha das melhores fotografias, cartazes de propaganda, documentários, vídeos e fontes para lermos e analisarmos em aula. Notei que, por vezes, os manuais não têm a quantidade de documentos que se deseja, levando-me em busca de material para as minhas aulas, na tentativa de torná-las o mais interessantes possível, o que me levou à construção de praticamente todos os meus materiais, desde as apresentações digitais em formato *PowerPoint* às fichas de avaliação, jogos em formato *Quiz*, entre outros. Percebi, também, que o documento e a imagens são formas fáceis de chamar os alunos à aula, promovem a participação, o debate e deixam o professor “descansar”, dando a palavra aos alunos. Assim, tentei experienciar ao máximo todas as vertentes que o estágio me pôde proporcionar.

Percebi, ainda, que as fontes têm a capacidade de transportar os alunos para uma atmosfera histórica, que pretendem alcançar, em parte, através do seu imaginário. Aliada à interpretação de fontes, coloquei a aprendizagem dos conceitos (ao que chamamos terminologia específica da disciplina), influenciado em grande parte pela teoria de David P. Ausubel que julgo ter grande proveito e aplicabilidade à disciplina de História. Assim, tive o cuidado de colocar a definição e explicar cada conceito abordado durante as minhas aulas para que os alunos tivessem um melhor entendimento daquilo que era tratado em aula. Advogo que a História trabalha e deve ser ensinada sob estes dois vetores: fontes e conceitos que devem andar *pari passu*, ajudando os alunos na aquisição de conhecimento, mas também de competências transversais às demais disciplinas. Além disso, apliquei ainda outras estratégias como o debate (sobretudo no 9º ano), o trabalho em grupos de forma autónoma ou a visita de estudo. Ressalvo o trabalho de pesquisa em grupo, influenciado pela teoria da aprendizagem por descoberta de Bruner que visou, sobretudo, desafiar as capacidades criativas dos alunos e de construção do conhecimento de forma mais autónoma, enquanto aperfeiçoavam ferramentas de pesquisa e estudo, retirando um pouco o pendor da exposição dialogada em sala de aula.

No cômputo geral, penso que posso dizer que cumpri a minha missão na EBAAL de forma excelente, muito graças à minha dedicação a este projeto que envolve a faculdade, a escola, os mestrados e o professor coordenador do Mestrado em ensino de História, o Professor Miguel Monteiro, a quem devo muitos ensinamentos e conselhos, tal como ao Professor João Couvaneiro, que tratou de aspetos relacionados com a comunicação em sala de aula que se mostraram essenciais no desempenho das minhas funções como docente.

Durante o estágio na EBAAL, lecionei o máximo de aulas que consegui, 40 tempos de 50 minutos (18 aulas ao 9ºB, no ano letivo passado, mais 22 aulas ao 8ºE no presente ano letivo), além das duas visitas de estudo, uma ao Sapal de Corroios e outra ao Museu Militar de Lisboa e ao Mosteiro dos Jerónimos), o que, por um lado, me levou à exaustão por ter de preparar aulas todas as semanas e honrar os meus compromissos fora do mestrado em ensino (trabalhar e tratar das coisas em casa). Talvez, devido ao cansaço, parte do relatório dedicado à descrição das aulas, que deveria ser mais fiel àquilo que se passou dentro da sala de aula, acaba por não espelhar na sua plenitude as aulas que

lecionei, fruto do cansaço que já não me deixa ter uma escrita tão criativa e descritiva como desejaria, sobretudo num trabalho desta dimensão.

Ao longo desta trabalhosa caminhada, tive a oportunidade de lecionar dois tempos na ausência da professora cooperante, o que foi uma experiência bastante agradável para o meu crescimento enquanto professor, além de um enorme voto de confiança no meu trabalho e nas minhas capacidades. O que se mostrou determinante aquando da minha primeira experiência profissional fora do âmbito do mestrado, já como docente contratado na Escola Secundária Cacilhas-Tejo, onde lecionei 12º ano (preparação para o exame nacional de História A) e ensino recorrente (noturno), uma prova de fogo às minhas capacidades. Através do estágio, tive oportunidade de lecionar no ensino básico, enquanto docente contratado, pude experienciar lecionar no ensino secundário e no ensino noturno, o que acabou por me proporcionar uma grande bagagem e excelente experiência em meios diferentes, com funções distintas, visto que, como contratado, todas as decisões recaem sobre nós próprios. Foi, portanto, um autêntico desafio que penso ter superado com o máximo profissionalismo (visto ainda ser um novato nestas andanças).

Posso agradecer à professora Adélia toda a liberdade que me deu para dar o maior número de aulas possível, o que se tornou um desafio muito dignificante e proveitoso, ao mesmo tempo que me permitiu ganhar experiência. Experiência essa que levo para a vida. Tudo isto não teria sido possível sem as críticas, as gargalhadas e as trocas de materiais e ideias feitas com os meus colegas de núcleo de estágio, Helena e Nuno, bem como todos os ensinamentos profissionais e humanos proporcionados pela professora Adélia, alguém que levo para a vida e de quem me tornei amigo.

A observação de aulas dos colegas foi muito importante para percebermos os nossos erros, de forma a conseguirmos melhorar. Neste campo, observei praticamente todas as aulas do colega Nuno Gil (por questões de horário) e duas aulas da colega Helena Vieira. Ouvir as críticas da professora e dos colegas ajudou-me bastante a progredir, aliás, fui apelidado pelos colegas d' "O Contador de Histórias" e que as minhas aulas são tão cativantes que seria necessário um bom *whiskey* e um charuto *Monte Cristo* para desfrutar delas (risos). Não há nada melhor do que ver o nosso trabalho reconhecido pelos nossos pares, o que me deixou muito feliz, concretizado e orgulhoso.

Foi muito bom ver os alunos aproximarem-se de nós durante o intervalo ou no recreio, metendo conversa e elogiando as aulas. Recordo a visita do ex-alunos do 9º B, agora no 10º doutras escolas do Seixal, que diziam ter saudades das minhas aulas de História.

Percebi que os alunos gostam de ter o seu espaço, gostam de ter liberdade para falar e discutir os assuntos. Gostam de exprimir as suas ideias e de serem ouvidos pelo professor, o que muitas vezes não acontece com a desculpa da falta de tempo para acabar o *curriculum*. Os alunos gostam do professor que cativa e que fala com paixão sobre os assuntos, colocando imediatamente de parte o professor que não dá espaço a interrupções e ao diálogo, o que acaba por ter implicações na motivação dos alunos.

A nível de resultados, a experiência com o 9ºB correu melhor do que com o 8º E. Durante toda a minha estada na EBAAL, nunca tive comportamentos inadequados em sala de aula a nível disciplinar, os alunos comportaram-se sempre de forma excelente, excetuando o início deste ano letivo de 2021/2022, em que os alunos vinham muito agitados e distraídos, em grande parte consequência da pandemia. Contudo, tive um gosto enorme em lecionar a estas turmas.

Concluo afirmando que o estágio se revelou a tarefa mais trabalhosa e dignificante do mestrado em ensino e que, apesar de todo o cansaço acumulado, não posso deixar de dizer que adorei cada minuto passado dentro da sala de aula. Terminei recordando as palavras da professora Adélia aquando do intervalo (50 minutos + 50 minutos) da minha primeira aula presencial na EBAAL, depois de duas aulas a distância. Encontrava-me acostado ao quadro (tinha tido uma descarga de adrenalina) e questionei-a sobre como estava a decorrer a aula, ao que a professora Adélia respondeu: “- Alberto, está-lhe no sangue!”

A vocação está realmente encontrada.

Bibliografia:

AGOSTINHO, Santo – *Confissões*. Introdução de Manuel Barbosa da Costa Freitas; Notas de Manuel Barbosa da Costa Freitas, José Maria Silva Rosa. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2004.

ALBUQUERQUE, Luís de - *Os Descobrimentos Portugueses*. Lisboa: Publicações Alfa, 1985.

ÁLVARES, Francisco - *Verdadeira Informação das Terras do Preste João das Índias*. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1989.

ARENDS, Richard I. - *Aprender a Ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill Portugal, 1995.

AUSUBEL, David P. - *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*, Lisboa, Plátano Editora, 2003.

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen - *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana Ltda, 1980, pp.433-470.

BARROS, João de - *Décadas da Ásia - os feitos que os portugueses fizeram no descobrimento e conquista dos mares e terras do Oriente*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1988.

BOXER, Charles R. - *O Império Marítimo Português 1415-1825*. Lisboa: Edições 70, 1992.

BRUNER, Jerome - *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70, 2000.

BRUNER, Jerome - *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70, 2017.

CAETANO, Marcelo – “Introdução”. In FREITAS, Frei Serafim de - *Do justo império asiático dos portugueses*. Vol. I. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1983.

CALDERIA, Arlindo Manuel - *Escravos e Traficantes no Império Português – O comércio negreiro português no Atlântico durante os séculos XV a XIX*. Lisboa. Esfera dos Livros, 2013.

CAMINHA, Pêro Vaz de – *Carta de Pêro Vaz de Caminha a el-rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil*. Estudo introdutório e notas de Maria Paula Caetano e Neves Águas. Mem Martins: Publicações Europa-América, [s.d.]

CAMÕES, Luís Vaz – *Os Lusíadas*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editores, 1976.

CARR, E.H. - *Que é a História?* Lisboa: Gradiva, 1986.

CARRETERO, Mario, LIMÓN, Margarita, - “Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia”. In *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Mario Carretero *et al*, Buenos Aires: Aique Grupo Editor SA, 1997, pp.33-62.

CASALILLA, Bartolomé Yun - *Os Impérios Ibéricos e a Globalização da Europa (Séculos XV a XVII)*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores, 2021.

CHAUDHURI, Kirti - “O Estabelecimento no Oriente” In Dir. BETHENCOURT, Francisco e CHAUDHURI, Kirti - *História da Expansão Portuguesa*. Vol. I, Lisboa: Círculo de Leitores e Autores, 1998, pp.163-191.

CIPOLLA, Carlo M. - *Canhões e Velas na Primeira Fase de Expansão Europeia (1400-1700)*. Lisboa; Gradiva Publicações, 1989.

COLLINGWOOD, Robin. G. - *A Ideia de História*. 9ª Ed. Lisboa: Editorial Presença, 2001.

COSTA, João Paulo Oliveira e - *Mare Nostrum - Em Busca de Honra e Riqueza nos Séculos XV e XVI*. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores, 2013.

COSTA, João Paulo Oliveira e

“A Posse do Mar Oceano (1420-1460)” In COSTA, João Paulo Oliveira e, RODRIGUES, José Damião, OLIVEIRA, Pedro Aires - *História da Expansão e do Império Português*. 1ª Ed. Lisboa: Esfera dos Livros, 2014, pp.46-61.

COSTA, João Paulo Oliveira e - “O Realismo Joanino (1521-1557)” In COSTA, João Paulo Oliveira e, RODRIGUES, José Damião, OLIVEIRA, Pedro Aires - *História da Expansão e do Império Português*. 1ª Ed. Lisboa: Esfera dos Livros, 2014, pp.129-143.

DISNEY, Anthony, R. - *História de Portugal e do Império Português*. Vol. I, 1ª Ed., Lisboa: Guerra e Paz Editores, 2010.

DOMINGUES, Francisco Contente - *A Travessia do Mar Oceano – A viagem de Duarte Pacheco Pereira ao Brasil em 1498*. Lisboa: Tribuna da História, 2012.

DOMINGUES, Francisco Contente - *Navios Portugueses dos Séculos XV e XVI*. Vila do Conde: Câmara Municipal de Vila do Conde/Museu de Vila do Conde, 2007.

FEBVRE, Lucien - *Combates pela História*. 2ª Ed. Lisboa: Editorial Presença, 1985.

GASSET, José Ortega y - *Meditaciones del Quijote. Meditación Preliminar, Meditación Primera*. Madrid: Imprenta Clásica Española, 1914.

GODINHO, Vitorino Magalhães - *A Expansão Quatrocentista Portuguesa*. 4ª Ed., Alfragide: Publicações D. Quixote, 2018.

GONÇALVES, António Manuel - “CÃO, Diogo”. In DOMINGUES, Francisco Contente (Dir.) - *Dicionário da Expansão Portuguesa 1415-1600*, Vol. I. Maia: Círculo de Leitores, 2016, pp.209-211.

JUSTINO, David - *Difícil é Educá-los*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2010.

LOPES, Fernão - *Crónica de D. João I*. Vol. I. Porto: Livraria Civilização Editora, 1945.

MACHADO, Maria do Céu - *Adolescentes*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2015.

MARTINS, Guilherme d'Oliveira - *Património Cultural – Realidade Viva*. Lisboa: FFMS, 2020.

MODELSKI, George, THOMPSON, William R. - *Seapower in Global Politics, 1494-1993*. Londres: McMillan Press, 1988.

MONTEIRO, Miguel Corrêa - *A Ilha Pedagógica*. Lisboa: Plátano Editora, 1987.

MONTEIRO, Miguel Corrêa - *O Ensino da História numa Escola em Transformação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

MONTEIRO, Miguel Corrêa - “Ensino da História” In VEIGA, Feliciano H. (Coord.) - *O Ensino da História na Escola de Hoje – Teoria, investigação e aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores, 2018, pp. 241-263.

MORA, José Ferrater - *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.

MOREIRA, Marco, MASINI, Elcie - *Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel*. São Paulo-Brasil: Editora Moraes, 1982.

MORENO, Humberto Baquero - “Contestação e oposição da nobreza portuguesa ao poder político nos finais da Idade Média”. *História - Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Vol. 4, Porto: Universidade do Porto, 1987, pp. 103-118.

NOVAK, Joseph D., CAÑAS, Alberto – “A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los” - *Práxis Educativa*. V.5, nº1, Ponta Grossa, janeiro-junho 2010, pp. 9-29.

ORDINE, Nuccio - *A Utilidade do Inútil – Manifesto*, Sta. M^a da Feira, Fatoria K de Livros, 2016.

PACHECO, José Augusto - *Educação, Formação e Conhecimento*, Porto, Porto Editora, 2014.

PEREIRA, Galiote - *Algumas cousas sabidas da China*. Introdução, modernização do texto e notas de Rui Manuel Loureiro. Coimbra: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses – Ministério da Educação, 1992.

PESSOA, Fernando – *Mensagem*. 10^a Ed. Lisboa: Ática, 1972

PINA, Rui de - *Crónica de D. João II*. Lisboa: Publicações Alfa, 1989.

PINTASSILGO, Joaquim - “A República e o Ensino da História: Inovações e Permanências” In PROENÇA, Cândida Proença (Coord.) - *Um Século de Ensino da História*. Lisboa: Edições Colibri, 2000, pp.53-75.

POZO, Juan Ignacio, ASENSIO, Mikel, CARRETERO, Mario, - “Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia” In POZO, Juan Ignacio, ASENSIO, Mikel, CARRETERO, Mario (Comp.) - *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, 1989, pp. 211-239.

PRATS, Joaquín - *Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos* - *Educar*. Curitiba: Editora Universidade Federal do Paraná, 2006, pp.191-218.

PROENÇA, Maria Cândida - *Ensinar/ Aprender História – Questões de didáctica aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

PROENÇA, Maria Cândida - *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta, 1992.

QUATAERT, Donald - *O Império Otomano – Das Origens ao Século XX*. Lisboa: Edições 70, 2017

SANTOS, Maria Emília Madeira - *Viagens de Exploração Terrestre dos Portugueses em África*. Lisboa: Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga, 1988.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo - *História de Portugal – A Formação do Estado Moderno (1415-1495)*. 3ª Ed. Lisboa: Editorial Verbo, 1980.

SPRINTHALL, Norman A., SPRINTHALL, Richard C. - *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Editora McGraw-Hill, 1993.

RESENDE, Garcia de - *Crónica de D. João II e Miscelânea*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1973.

TELMO, Isabel Cottinelli - *O Património e a Escola – Do Passado ao Futuro*. 3ª Edição, Lisboa: Texto Editora, 1991.

THOMAZ, Luís Filipe - *De Ceuta a Timor*. Lisboa: Difel, 1998.

THOMAZ, Luís Filipe - *A Expansão Portuguesa - Um prisma de muitas faces*. 2ª Ed. Lisboa: Gradiva Publicações, 2022.

TINOCO, Alfredo - “Uma Escola, um Projecto e um Patrono – O Dr. António Augusto Louro” In TINOCO, Alfredo *et al - António Augusto Louro e a Educação Cívica*, Seixal, Câmara Municipal do Seixal, 2002, pp.9-18.

TORGAL, Luís Reis - *História... Que História? Notas Críticas de um Historiador*. Lisboa: Temas e Debate & Círculo de Leitores, 2015.

VEIGA, Feliciano H. - “Ensino na Escola: Perspetivas da Psicologia da Educação” In VEIGA, Feliciano H. (Coord.) - *O Ensino na Escola de Hoje – Teoria, investigação e aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores, 2018, pp. 1-41.

WOOD, Michael - *A História da China – Um Retrato de Uma Civilização e do Seu Povo*. Lisboa: Temas e Debate – Círculo de Leitores, 2021.

ZURARA, Gomes Eanes - *Crónica do Descobrimentos e Conquista da Guiné*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1989.

ZURARA, Gomes Eanes - *Crónica da Tomada de Ceuta*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1992.

Eletrónica

Câmara Municipal do Seixal – *História*. [Online] Disponível em: <https://www.cm-seixal.pt/historia>

DGE - *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. [Online] pp.5-32. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

EBAAL - *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Dr. António Augusto Louro*. [Online] <http://www.ebaal.com/portal/index.php/documentos/projeto-educativo-2018-21.html>

INE – *Censos 2021*. [Online] Disponível em: https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html

PINTASSILGO, Joaquim - *Experiências Republicanas e Intervenções Educativas (O Exemplo da I República Portuguesa 1910-1926)*. [Online], 2012, pp. 1-18. Disponível

em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10732/1/Experi%C3%aancias%20republicanas.pdf>

Manuais Escolares

MAIA, Cristina, RIBEIRO, Cláudia Pinto, AFONSO, Isabel - *Novo Viva a História! – 8º ano*. 1ª Ed. Porto: Porto Editora, 2018.

DINIZ, Maria Emília *et al.* - *História Oito – 8º ano – 3º Ciclo do Ensino Básico*. Revisão científica de José Mattoso e consultoria didática de João Paulo Avelãs Nunes – 1ª Ed. Lisboa: Raiz Editora, 2018.

Anexos

**Anexo 1 | Planificação da Aula 1**

Domínio: O Contexto Europeu dos Séculos XII a XIV						
Subdomínio: As Crises do Século XIV						
Data	27/9/2021	Turma	8ºE	Aulas N.º	Lição 3	Observações: Aula Presencial (50 minutos)
Sumário	Apresentação. Formação de grupos de trabalho e escolha de temas. O Reinado de D. Fernando I.					
Recursos	Ap. digital <i>PowerPoint</i> e Quadro					
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem			Conceitos	Avaliação
Lembrar o Reinado de D. Fernando I, inserindo-o no contexto de crise europeia		Registo do sumário (2 minutos)			Guerras Fernandinas	Interesse e participação nas tarefas propostas
Entender o impasse político derivado da morte de D. Fernando I		Orientações e escolha dos temas e dos grupos de trabalho a desenvolver durante o 1º Período (15 minutos)			Crise	
Perceber quais eram os candidatos possíveis para ocupar o trono português		Questionar o que foi abordado nas aulas anteriores (5 minutos)			Regente	
Compreender a reação da nobreza portuguesa quanto ao sucessor ao trono		Introdução ao contexto social, económico e político do Reino de Portugal no final do séc. XIV (10 minutos)			Tratado	
Entender a importância do Tratado de Salvaterra de Magos como tentativa de salvaguarda a independência de Portugal		Leitura e Análise da <i>Lei das Sesmarias</i> (10 minutos)			Trono Vacante	
		Leitura e Análise de um trecho do Tratado de Salvaterra de Magos (10 minutos)			Bastardo	

**Anexo 2 | Planificação da Aula 2**

Domínio: O Contexto Europeu dos Séculos XII a XIV							
Subdomínio: As Crises do Século XIV							
Data	30/9/2021	Turma	8ºE	Aulas N.º	Lição 4	Observações: Aula Presencial (50 minutos)	
Sumário	O cerco de Lisboa de 1384 e as Cortes de Coimbra de 1385 pela escrita de Fernão Lopes. Análise de fontes.						
Recursos	Ap. Digital <i>PowerPoint</i> , Quadro, <i>Documentário – Visita Guiada da RTP</i> e Ficha de leitura (fontes)						
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem			Conceitos		Avaliação
Entender o que levou ao assassinato do Conde de Andeiro		Registo do sumário (2 minutos)			Revolução de 1383-1385		Interesse e participação nas tarefas propostas
Compreender a reação castelhana face à revolta portuguesa ocorrida em Lisboa		Esclarecimento de dúvidas e sistematização da aula anterior (5 minutos)			Cerco		
Explorar as fontes – <i>A Crónica de D. João I</i> de Fernão Lopes como testemunho do ocorrido em Lisboa		O assassinato do Conde de Andeiro e a aclamação do Mestre de Avis - A reação castelhana aos acontecimentos de Lisboa. Tem início a Revolução de 1383-1385 (5 minutos)			Aclamação		
Identificar o porquê do Mestre de Avis ter sido o escolhido para Rei nas Cortes de Coimbra		Leitura e análise de fontes. O Cerco de Lisboa de 1384 visto por Fernão Lopes - Doc. 1 e 2 da ficha (10 minutos)			Cortes de Coimbra		
		Leitura e análise de fontes. João das Regras em defesa do Mestre - Doc. 3 da ficha (10 minutos)					
		Visualização do documentário <i>Visita Guiada da RTP</i> sobre as Cortes de Coimbra (15 minutos)					

**Anexo 3 | Planificação da Aula 3**

Domínio: O Contexto Europeu dos Séculos XII a XIV						
Subdomínio: As Crises do Século XIV						
Data	4/10/2021	Turma	8ºE	Aulas N.º	Lição 5	Observações: Aula Presencial (50 minutos)
Sumário	A Batalha de Aljubarrota e a aliança com Inglaterra. O Cisma do Ocidente. Ficha Formativa.					
Recursos	Ap. digital <i>PowerPoint</i> , quadro, Vídeo - Batalha de Aljubarrota, ficha formativa					
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem		Conceitos	Avaliação	
Compreender a importância da Batalha de Aljubarrota para a afirmação do novo Rei e para a manutenção da independência de Portugal		Registo do sumário (3 minutos)		Batalha de Aljubarrota	Interesse e participação nas tarefas propostas	
Exploração das fontes iconográficas		Questionar os alunos acerca da aula anterior (5 minutos)		Aliança com Inglaterra		
Compreender o que levou D. João I a casar com D. Filipa de Lencastre – A Aliança com Inglaterra, a Guerra dos Cem Anos e o Cisma do Ocidente.		O que aconteceu na Batalha de Aljubarrota de 1385? Vídeo explicativo acerca da Batalha de Aljubarrota (10 minutos)		Cisma do Ocidente	Ficha Formativa	
		Análise da Iluminura que ilustra a Batalha de Aljubarrota (5 minutos)				
		Realização de uma ficha formativa com 3 questões (30 minutos)				

**Anexo 4 | Planificação da Aula 4**

Domínio: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI			
Subdomínio: O expansionismo europeu			
Data	7/10/2021	Turma	8ºE
Aulas N.º		Lição	6
Observações:	Aula Presencial (50 minutos)		
Sumário	Conclusão da ficha formativa. A prioridade portuguesa na Expansão Marítima de Quatrocentos. A importância estratégica de Ceuta e as rotas comerciais do Mediterrâneo. Ceuta como “Chave do Mediterrâneo”.		
Recursos	Ap. digital <i>PowerPoint</i> , quadro, ficha e Manual pp.14-15		
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos	Estratégias de aprendizagem	Conceitos	Avaliação
<p>Compreender os fatores que determinaram a prioridade portuguesa na expansão europeia do séc. XV</p> <p>Identificar as rotas existentes que confluíam para o Mar Mediterrâneo de Quatrocentos</p> <p>Entender quais os poderes e rotas que confluíam no Mediterrâneo: As repúblicas italianas e os Otomanos</p>	<p>Registo do Sumário (3 minutos)</p> <p>Conclusão da ficha da aula passada (15 minutos)</p> <p>Algumas instruções sobre os trabalhos de grupos (3 minutos)</p> <p>Questionar os alunos sobre o que foi falado na aula anterior (5 minutos)</p> <p>Leitura e análise do Doc. 1 da p.14 do manual sobre os motivos que levaram à conquista portuguesa de Ceuta (10 minutos)</p> <p>Análise de mapas p.15 do manual e PPT (10 minutos)</p>	<p>Expansão</p> <p>Rota do Levante</p> <p>Talassocracia</p>	<p>Interesse e participação nas tarefas propostas;</p> <p>Ficha formativa</p>

**Anexo 5 | Planificação da Aula 5**

Domínio: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI						
Subdomínio: O expansionismo europeu						
Data	11/10/2021	Turma	8ºE	Aulas N.º	Lição 7	Observações:
Sumário	Conclusão da aula anterior. A tomada da praça de Ceuta em 1415. O início do período Henriquino – a exploração da costa ocidental africana.					Aula Presencial (50 minutos)
Recursos	Ap. digital <i>PowerPoint</i> , quadro, Vídeo Youtube sobre o Mar Tenebroso, manual pp. 16-17, ficha leitura (fontes)					
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem			Conceitos	Avaliação
<p>Identificar os objetivos da tomada da Praça de Ceuta em 1415</p> <p>Compreender como o Infante D. Henrique toma a titularidade das explorações portuguesas a sul das Ilhas Canárias</p> <p>Identificar os produtos que estiveram na origem da povoação do Arquipélago da Madeira</p> <p>Entender a importância das primeiras viagens de exploração da costa ocidental africana e quais os seus objetivos através da escrita de Gomes Eanes de Zurara</p> <p>Entender a importância da captura de lobos marinhos para alimentar a produção de sabão (Monopólio do Infante D. Henrique)</p>		<p>Registo do sumário e entrega das fichas corrigidas (5 minutos)</p> <p>Esclarecimento de dúvidas da aula anterior, questionar o que foi falado (5 minutos)</p> <p>Leitura e análise do Doc. A da p.15 do manual acerca das rotas comerciais do Mediterrâneo (10 minutos)</p> <p>Análise de um mapa - As Capitánias-Donatarias do Arq. Da Madeira (5 minutos)</p> <p>Visualização de um vídeo sobre o Mar Tenebroso (5 minutos)</p> <p>Leitura e análise dos Docs. 1 e 2 retirados e adaptados da <i>Crónica do Descobrimento e Conquista da Guiné</i> (20 minutos)</p>			<p>Conquista de Ceuta</p> <p>Preste João</p> <p>Mar Tenebroso</p> <p>Monopólio do Sabão</p>	<p>Interesse e participação nas tarefas propostas</p>

**Anexo 6 | Planificação da Aula 6**

Domínio: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI						
Subdomínio: O expansionismo europeu						
Data	14/10/2021	Turma	8ºE	Aulas N.º	Lição 8	Observações:
Sumário	A exploração da costa ocidental africana até 1460. A chegada dos primeiros cativos a Portugal – A escravatura.					Aula Presencial (50 minutos)
Recursos	Ap. digital <i>PowerPoint</i> , quadro, manual p.17, ficha leitura (fontes)					
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem			Conceitos	Avaliação
Entender a importância das primeiras viagens de exploração da costa ocidental africana e quais os seus objetivos através da escrita de Gomes Eanes de Zurara		Registo do sumário (5 minutos)			Escravatura	Interesse e participação nas tarefas propostas
Identificar as duas formas de trato negreiro em África (Raids e comércio com tribos locais)		Esclarecimento de dúvidas da aula anterior, questionar o que foi falado (5 minutos)			Escravo	
Compreender a crítica que Zurara faz à chegada dos primeiros cativos a Lagos		Leitura e análise dos Docs. 3 e 4 retirados e adaptados da <i>Crónica do Descobrimento e Conquista da Guiné</i> (30 minutos)			<i>Raids</i> Gentios	

**Anexo 7 | Planificação da Aula 7**

Domínio: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI						
Subdomínio: O expansionismo europeu						
Data	18/10/2021	Turma	8ºE	Aulas N.º	Lição 9	Observações:
Sumário	A Política Expansionista de D. Afonso V: As conquistas no Norte de África e o arrendamento do comércio africano.					Aula Presencial (50 minutos)
Recursos	Ap. digital <i>PowerPoint</i> , quadro, Manual p.18 e 23					
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem			Conceitos	Avaliação
Entender a mudança política que D. Afonso V fase aos Descobrimientos: As conquistas no Norte de África e o arredamento do comércio e exploração do litoral africano a Fernão Gomes		Registo do sumário (3 minutos)			Conquista de Constantinopla 1453 Feitoria	Interesse e participação nas tarefas propostas
Relacionar a política de D. Afonso V com a conquista de Constantinopla pelos Otomanos em 1453		Esclarecimento de dúvidas da aula anterior, e de questões que ficaram pendentes. Questionar o que foi abordado (5 minutos)				
Compreender como funcionava o sistema de feitorias no litoral africano e o que era comercializado com as populações locais		Análise de um mapa do PPT com a expansão no reinado de D. Afonso V (5 minutos)				
		Análise de mapas e gravuras acerca da expansão Otomana (10 minutos)				
		Leitura e análise dos Doc. A p.18 do manual acerca do arredamento dos tratos da Guiné a Fernão Gomes (10 minutos)				
		Leitura e análise dos Doc. A p.23 do manual acerca do trato português a leste de S. Jorge da Mina (10 minutos)				
		Análise do mapa conceptual – Prioridade Portuguesa na Expansão- como síntese da matéria lecionada - revisão para o teste (10 minutos)				

**Anexo 8 | Planificação da Aula 8**

Domínio: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI							
Subdomínio: O expansionismo europeu							
Data	21/10/2021	Turma	8ºE	Aulas N.º	Lição 10	Observações:	Aula Presencial (50 minutos)
Sumário	O conflito entre D. João II e os Reis Católicos - O Tratado de Tordesilhas 1494.						
Recursos	PowerPoint, quadro, Documentário – O Tratado de Tordesilhas, Manual pp. 18-19						
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem			Conceitos		Avaliação
Compreender a política expansionista de D. João II		Registo do sumário (3 minutos)			Padrão		Interesse e participação nas tarefas propostas
Entender o conflito pela posse das Ilhas Canárias – o reacender de um conflito antigo – O Tratado de Alcáçovas-Toledo		Esclarecimento de dúvidas da aula anterior, e de questões que ficaram pendentes. Questionar o que foi abordado (5 minutos)			Tratado de Alcáçovas- Toledo		
Identificar as viagens marítimas e terrestres ocorridas durante o Reinado de D. João II		Análise do mapa da p. 18 com as viagens marítimas de Diogo Cão e Bartolomeu Dias e as Viagens terrestres de Pêro da Covilhã e Afonso de Paiva (10 minutos)			Tratado de Tordesilhas		
Relacionar a chegada de Cristóvão Colombo à Ilha Hispaniola com a demanda pela rota marítima para Oriente – O reacender do conflito entre as coroas portuguesa e espanhola – Do Tratado de Alcáçovas-Toledo ao Tratado de Tordesilhas.		Leitura e análise do Doc. C da p. 19 do manual – Do conflito das Ilhas Canárias ao Tratado de Tordesilhas (10 minutos)			<i>Mare Clausum</i>		
		Visualização de um excerto selecionado do documentário <i>El Tratado de Tordesilhas</i> (20 minutos)					

**Anexo 9 | Planificação da Aula 10**

Domínio: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI							
Subdomínio: O expansionismo europeu							
Data	28/10/2021	Turma	8ºE	Aulas N.º	Lição 12	Observações: Aula Presencial (50 minutos)	
Sumário	Entrega e correção dos testes. A navegação no Atlântico.						
Recursos	Apresentação digital PowerPoint, quadro, excerto de documentário do Canal de História sobre Bartolomeu Dias - https://www.youtube.com/watch?v=dc7l3QaYkls						
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem			Conceitos		Avaliação
Dar <i>feedback</i> aos alunos quanto aos resultados dos testes no intuito de uma avaliação formativa		Registo do sumário (5 minutos)			Cabo das Tormentas		Interesse e participação nas tarefas propostas
Relacionar o poema “O Mostrengo” da <i>Mensagem</i> de Fernando Pessoa com a passagem do cabo das Tormentas e com a “vitória” sobre o Mar Tenebroso		Entrega e correção dos testes (35 minutos)			Mar Tenebroso		
		Análise do poema “O Mostrengo” da <i>Mensagem</i> com a ajuda da declamação de João Villaret (10 minutos)					

**Anexo 10 | Planificação da Aula 11**

Domínio: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI						
Subdomínio: O expansionismo europeu						
Data	4/11/2021	Turma	8ºE	Aulas N.º	Lição 13	Observações: Aula Presencial (50 minutos)
Sumário	A navegação no Atlântico. A chegada de Vasco da Gama a Calecute em 1498.					
Recursos	Apresentação Digital em <i>PowerPoint</i> , Excerto de documentário do Canal de História sobre Bartolomeu Dias, Ficha de Leitura (fontes), quadro, Manual p.21					
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem		Conceitos		Avaliação
<p>Compreender como se navegava no Oceano Atlântico durante os séculos XV e XVI – Correntes, ventos e instrumentos de navegação</p> <p>Perceber as diferenças entre nau, caravela, carraca e galeão</p> <p>Entender as consequências da chegada dos portugueses ao Índico:</p> <p>A nível político – Os poderes estabelecidos na Índia: Os Reinos Islâmicos hostis à chegada da armada cristã</p> <p>A nível económico – a perda de influência da Rota do Levante perante a nova Rota do Cabo e as suas consequências para o mundo islâmico. A crise económica do Sultanato Mameluco do Cairo (Alexandria), perante a emergência de uma nova plataforma comercial (Lisboa).</p>		<p>Elaboração do sumário (5 minutos)</p> <p>Visualização de um excerto de documentário sobre Bartolomeu Dias (10 minutos)</p> <p>Análise de imagens contidas no PPT acerca de instrumentos de navegação e as embarcações utilizadas pelos portugueses (10 minutos)</p> <p>Leitura e análise de quatro estrofes d' <i>Os Lusíadas</i>: A viagem de Vasco da Gama pela pena de Luís Vaz de Camões (20 minutos)</p>		<p>Armada</p> <p>Cabotagem</p> <p>Bolina</p> <p>Carta de Marear</p> <p>Instrumentos de Navegação</p>		<p>Interesse e participação nas tarefas propostas</p>

**Anexo 11 | Planificação da Aula 12**

Domínio: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI						
Subdomínio: O expansionismo europeu						
Data	8/11/2021	Turma	8ºE	Aulas N.º	Lição 14	Observações: Aula Presencial (50 minutos)
Sumário	A Armada de Cabral na Índia. A talassocracia portuguesa no Índico, os planos de Afonso de Albuquerque e o nascimento do Estado da Índia					
Recursos	Apresentação Digital em <i>PowerPoint</i> , quadro, Manual p.25					
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem			Conceitos	Avaliação
<p>Entender as consequências da chegada dos portugueses ao Índico:</p> <p>A nível político – Os poderes estabelecidos na Índia: Os Reinos Islâmicos hostis à chegada da armada cristã</p> <p>A nível económico – a perda de influência da Rota do Levante perante a nova Rota do Cabo e as suas consequências para o mundo islâmico. A crise económica do Sultanato Mameluco do Cairo (Alexandria), perante a emergência de uma nova plataforma comercial (Lisboa).</p> <p>Compreender o impacto da chegada dos portugueses sob o ponto de vista da cristandade: O caso de Veneza, o relato de Doge de Veneza, Girolamo Priuli</p> <p>Compreender a estratégia usada por D. Manuel I para dominar o Índico – A tentativa bélica de Pedro Álvares Cabral de dominar Calecute</p> <p>Identificar as diferenças visões para a construção do Estado da Índia: As visões político-militares de D. Francisco de Almeida e de d. Afonso de Albuquerque</p>		<p>Elaboração do sumário (5 minutos)</p> <p>Questionar sobre o que foi tratado na aula anterior (5 minutos)</p> <p>Leitura e análise do DOC.A da p. 21 do manual sobre a chegada dos portugueses a Calecute. Como foram recebidos e porquê na perspetiva de Álvaro Velho. (10 minutos)</p> <p>Leitura e análise do relato de Girolamo Priuli, acerca das consequências para Veneza da chegada dos portugueses ao Malabar (10 minutos)</p> <p>Leitura e análise dos DOCS. A e B da p.25 do manual sobre as perspetivas de político-militares de D. Francisco de Almeida e de d. Afonso de Albuquerque (20 minutos)</p>			<p>Talassocracia</p> <p>Mestiçagem</p> <p>Casados</p> <p>Estado da Índia</p> <p>Aculturação</p>	<p>Interesse e participação nas tarefas propostas</p>

**Anexo 12 | Planificação da Aula 14**

Domínio: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI						
Subdomínio: O expansionismo europeu						
Data	15/11/2021	Turma	8ºE	Aulas N.º	Lição 16	Observações: Aula Presencial (50 minutos)
Sumário	O achamento do Brasil pela escrita de Pêro Vaz de Caminha.					
Recursos	Apresentação digital em <i>PowerPoint</i> , quadro, Ficha de Leitura, Vídeo sobre o engenho, Jogo na plataforma digital <i>Kahoot!</i> , Manual pp. 28-29					
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem			Conceitos	Avaliação
<p>Compreender o impacto da chegada dos portugueses à América do Sul;</p> <p>Entender o que levou ao estabelecimento do comércio Triangular (Europa, África e América);</p> <p>Definir o que é colonização por capitánias-donatarias e comparar com o sistema de feitorias já utilizado pelos portugueses na expansão;</p> <p>Identificar a importância dos missionários para o estabelecimento dos portugueses no Brasil;</p>		<p>Elaboração do sumário (5 minutos)</p> <p>Questionar os alunos o que foi abordado na aula anterior (5 minutos)</p> <p>Jogo na plataforma digital <i>Kahoot</i> como forma de avaliar as leituras feitas como tarefa de casa (10 minutos)</p> <p>Leitura e análise de fontes – A Carta de Pêro Vaz de Caminha sobre o achamento do Brasil (20 minutos)</p> <p>Visualização de um pequeno vídeo sobre o engenho de açúcar (10 minutos)</p>			<p>Capitania-Donataria</p> <p>Engenho de açúcar</p> <p>Comércio Triangular</p> <p>Missionação</p> <p>Açúcar, o outro branco</p>	<p>Realização da tarefa de casa</p> <p>Avaliação formativa através de um jogo (Quiz) na Plataforma digital <i>Kahoot!</i></p> <p>Interesse e participação nas tarefas propostas</p>

**Anexo 13 | Planificação da Aula 15**

Domínio: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI						
Subdomínio: O expansionismo europeu						
Data	18/11/2021	Turma	8ºE	Aulas N.º	Lição 14	Observações: Aula Presencial (50 minutos) Aula assistida (avaliação IPP2)
Sumário	Os Portugueses no Extremo Oriente: China e Japão					
Recursos	Apresentação digital em <i>PowerPoint</i> , quadro, Ficha de Leitura, Jogo na plataforma digital <i>Kahoot!</i> ,					
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem			Conceitos	Avaliação
<p>Compreender a política expansionista de D. Manuel I no Extremo Oriente;</p> <p>Definir o conceito de civilização;</p> <p>Exploração de fontes históricas – o testemunho de Galiote Pereira acerca da sua passagem pelo Império Ming;</p> <p>Relacionar o banimento dos portugueses dos portos chineses com a estratégia implementada por Pedro Álvares Cabral e Afonso de Albuquerque aquando das suas estadas no Oriente;</p> <p>Entender a importância das hostilidades entre China e Japão para o estabelecimento dos portugueses em Macau e em Nagasáqui;</p> <p>Compreender a importância das relações entre missionários e comerciantes para a difusão do Cristianismo no Extremo Oriente;</p> <p>Descrever a forma como os japoneses viam os comerciantes portugueses – <i>Crónica da Espingarda</i>/ A Crónica Japonesa <i>Teppo-ki</i></p> <p>Identificar as diferenças entre o Estado da Índia assente no poder naval e nas feitorias dispostas desde a costa oriental africana até Malaca, nas Ilhas das Especiarias e o Império Informal formado por comerciantes-soldados na China e no Japão</p>		<p>Registo do sumário e esclarecimento de dúvidas da aula anterior. Questionar o que foi abordado (5 minutos)</p> <p>Jogo na plataforma digital <i>Kahoot!</i> como forma de avaliação formativa (10 minutos)</p> <p>Leitura e análise de fontes – o testemunho de Galiote Pereira aquando da sua estadia no Império do Meio (10 minutos)</p> <p>Leitura e análise do testemunho do jesuíta Luís Fróis acerca do conflito entre chineses e japoneses e qual o seu benefício para os comerciantes portugueses (10 minutos)</p> <p>Análise da gravura dos Biombos <i>Nanban</i> – A Nau do Trato - contida na apresentação digital em <i>PowerPoint</i> (5 minutos)</p> <p>Leitura e análise de fontes – Os portugueses vistos pelos japoneses na <i>Crónica da Espingarda</i> (10 minutos)</p>			<p>Civilização</p> <p>Embaixada</p> <p>Missionação</p> <p>Nau do Trato</p> <p><i>Nanban</i></p> <p>Império Informal</p>	<p>Interesse e participação nas tarefas propostas</p> <p>Avaliação formativa através de um jogo (Quiz) na Plataforma digital <i>Kahoot!</i></p>

**Anexo 14 | Planificação da Visita de Estudo**

Domínio: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI						
Subdomínio: O expansionismo europeu						
Data	19/11/2021	Turma	8ºE	Aulas N.º	Lição	Observações: Visita de estudo fora do horário da disciplina de História (sexta-feira)
Sumário	Visita de Estudo ao Museu Militar de Lisboa e ao Mosteiro dos Jerónimos.					
Recursos	Visita guiada					
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem		Conceitos		Avaliação
<p>Consolidar a temática relativa à expansão marítima portuguesa;</p> <p>Despertar o interesse pela História através de objetos museológicos;</p> <p>Entender a necessidade de defesa do património histórico-museológico;</p> <p>Compreender a evolução tecnológica no âmbito militar (naval e terrestre);</p> <p>Identificar o Manuelino no como produto da expansão portuguesa;</p> <p>Perceber a influência da Igreja Católica na expansão portuguesa – evangelização das populações indígenas</p> <p>Identificar as marcas da expansão marítima na cultura portuguesa (Pintura, arquitetura, literatura, etc)</p>		<p>Revisitar a Batalha de Aljubarrota e as figuras de D. João I e de D. Nuno Álvares Pereira essenciais para compreender a prioridade portuguesa na expansão de Quatrocentos</p> <p>Observação das pinturas alusivas aos <i>Lusíadas</i> (figura do Adamastor)</p> <p>Observação de maquetes das fortalezas portuguesas do Estado da Índia, lembrando as perspetivas de D. Francisco de Almeida e de D. Afonso de Albuquerque abordadas em aula</p> <p>Percecionar a localização do Mosteiro dos Jerónimos (junto ao Tejo) onde as armadas recebiam missa antes de partirem para o Mar-Tenebroso (As figuras do Velho do Restelo e do Adamastor)</p> <p>Procurar e identificar elementos decorativos do Manuelino na zona dos claustros do Mosteiro dos Jerónimos</p> <p>Introdução do novo domínio relacionado com a Renascença através da obra dos <i>Lusíadas</i> (muito presente em ambos os locais da visita de estudo)</p>		<p>Expansão Marítima</p> <p>Mar-Tenebroso</p> <p>Arquitetura Militar</p> <p>Manuelino</p> <p>Evangelização</p>		<p>Interesse e participação nas tarefas propostas</p>

**Anexo 15 | Planificação da Aula 16**

Domínio: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI						
Subdomínio: O expansionismo europeu						
Data	22/11/2021	Turma	8ºE	Aulas N.º	Lição 18	Observações: Aula Presencial (50 minutos)
Sumário	A Chegada dos Espanhóis ao “Novo Mundo”: As Conquistas de Hernán Cortez e Francisco Pizarro.					
Recursos	Apresentação digital em <i>PowerPoint</i> , quadro, Manual pp. 30-35, Filme <i>1492 – A Conquista do Paraíso</i> de Ridley Scott					
Aprendizagens Essenciais/Conteúdos		Estratégias de aprendizagem			Conceitos	Avaliação
Caracterizar sumariamente as civilizações ameríndias; Identificar como foi possível submeter as civilizações ameríndias ao jugo espanhol: a supremacia militar e tecnológica e as doenças epidemiológicas; Entender a importância do “Novo Mundo” como fonte de novos produtos/mercadorias; Compreender as diferenças entre a colonização portuguesa e a colonização espanhola;		Registo do sumário e esclarecimento de dúvidas da aula anterior. Questionar o que foi abordado (5 minutos) Visualização de trechos do filme 1492 (10 minutos) Análise de gravuras contidas na apresentação digital PPT (5 minutos) Leitura e análise do Doc. A da p.31 do Manual sobre a forma de actuação dos espanhóis perante as civilizações autóctones da América Central e do Sul (10 minutos) Leitura e análise do Doc. B da p.31 do manual – os europeus enquanto civilizadores (10 minutos) Realização de duas questões de aula acerca desta temática (10 minutos)			Civilização Conquista “Novo Mundo” Civilizações Mesoamericanas	Interesse e participação nas tarefas propostas

Anexo 16 | Fontes da primeira aula lecionada

Doc. 1 - D. Fernando pela graça de Deus rei de Portugal e do Algarve, verificando como por todas as partes de nossos Regnos há falta de trigo e de cevada [...] por falta de lavras que os homens deixam, dedicando-se a outras obras e outros mesteres que não são tão proveitosos para o bem comum. Estabelecemos, ordenamos e mandamos que todos os que tenham terras suas ou arrendadas sejam obrigados a lavrá-las todas, lavre parte delas e a restante faça lavrar por outrem ou as dê a lavrador para que as lavre e semeie. [...] Todos os que forem achados a pedir sejam obrigados a servir nalgum ofício.

Lei das Sesmarias in Ordenações Afonsinas, Livro IV, 1375

Doc.2

Tratado de Salvaterra de Magos

E morrendo o dito rei[...] não deixando filho varão[...]que a herança do dito reino fique livre e desembargada à dita Infanta D. Beatriz sua filha [...] E os naturais[...] farão homenagem ao dito rei de Castela casado com a dita Infanta[...]. Que o dito rei de Castela se chame rei de Portugal como marido da dita Infanta, depois da morte do dito rei de Portugal [...] assim que a linha direita deste fosse de todo extinta.

Tratado de Salvaterra de Magos in *História de Portugal* dir. de Damião Peres, Vol. II, 1383

Anexo 17 | Fontes da segunda aula lecionada

Doc.1 – No dia seguinte que eram vinte e nove do dito mês de Maio, chegaram as naus que foram armadas para vir na companhia das galés. [...] e a fama de gentes que el-Rei de Castela ali tinha, seriam cinco mil lanças, fora gentes que ficaram em Santarém, e per todos os lugares que por ele estavam. E mais mil gentes de que era capitão Álvaro Perez de Guzman.; e mui bons besteiros que eram bem seis mil [...] E mandou el-Rei aposentar o arraial perto de um mosteiro de Donas, que chamam Santos, da Ordem de Santiago, que é arredado da cidade, pouco mais de dois tiros de besta. Todas as outras gentes aposentaram as suas tendas per Alcântara e per Campolide, e per a comarca arredor.

Fernão Lopes, *Crónica de D. João I*, c. 1450 (adaptado)

Doc. 2 – Na cidade não havia trigo para vender, e se o havia era mui pouco e tão caro, que as pobres gentes não podiam chegar a ele. [...] Começaram de comer pão de bagaço de azeitona e queijos de malvas e raízes d'ervas, e doutras desacostumadas cousas pouco amigas da natureza. [...] No lugar onde costumavam vender o trigo andavam homens e moços esgravatando a terra; e se achavam alguns grãos de trigo metiam-nos à boca sem terem outro mantimento; outros fartavam-se d'ervas e bebiam tanta água, que se achavam mortos homens e cachopos inchados nas praças e noutros lugares. [...] Andavam moços de três e quatros anos, pedindo pela cidade por amor de Deus, como lhes ensinavam suas madres; e muitos não tinham outra cousa que lhes dar senão lágrimas que com eles choravam que era triste cousa de ver.

Fernão Lopes, *Crónica de D. João I*, c. 1450 (adaptado)

Doc. 3 - E tendo seu cerco sobre ela começaram a morrer na frota e no arraial, de modo que uns e outros que eram muito enojados, dando por vezes a el-Rei conselho que se partisse dali [...]. E não embargando que dante assaz morressem, começou de se atear a pestilência tão bravamente neles; Assim per mar como per terra, que dia havia que morriam cento, cento e cinquenta, duzentos; e assim mais ou menos como se acertava, de modo que mais do dia, estavam os do arraial ocupados em soterrar seus mortos [...] e morriam os Castelhanos doentes, e dos Portugueses nenhum perecia, nem dentro da cidade que era tão perto do arraial, nem fora [...]

Fernão Lopes, *Crónica de D. João I*, c. 1450 (adaptado)

Doc. 4 - [...] Falou então nas Cortes o Dr. João das Regras, homem muito letrado em leis:

- [...] Senhores fidalgos e ilustres pessoas, bem sabeis como nestas Cortes foram por mim expostas algumas razões a mostrar que estes reinos estão todos vagos e ninguém há que possa herdá-los por linhagem [...]. Mas [...] convém-nos eleger rei que faça tudo [...] para não cairmos na sujeição de nossos inimigos [...]. Todas estas condições se acham no Mestre [...] e merece esta honra e estado de Rei.

Fernão Lopes, *Crónica de D. João I*, c. 1450 (adaptado)

Anexo 18 | Fontes da quinta aula lecionada

Doc.1 E finalmente, depois de doze anos, fez o infante armar uma barca, da qual deu a capitania a um Gil Eanes, seu escudeiro, que ao depois fez cavaleiro [...] o qual seguindo a viagem dos outros, tocado daquele temor, não chegou mais que às ilhas Canárias, donde trouxe certos cativos, com que se tornou para o reino. E foi isto no ano de Jesus Cristo de mil quatrocentos e trinta e três. Mas logo no ano seguinte, o infante fez armar outra vez a dita barca, e chamando Gil Eanes, o encarregou muito que, todavia, se trabalhasse de passar aquele cabo [...] E então lhe contou todo o caso como passara, [...] sair em terra, onde não achara gente alguma, nem sinal de povoação. E porque, senhor, disse Gil Eanes, me pareceu que devia trazer algum sinal de terra [...] apanhei estas ervas que aqui apresento a vossa mercê.

[...] Fez o infante armar um barinel, no qual mandou Afonso Gonçalves Baldaia, que era seu copeiro, e assim Gil Eanes com sua barca, mandando que tornassem lá outra vez, [...] e passassem do cabo cinquenta léguas, onde acharam terras sem casas, e rasto de homens e de camelos.

Gomes Eanes de Zurara, *Crónica do Descobrimento e Conquista da Guiné*, Cap. IX, 1453 (adaptado)

Doc.2 [...] Afonso Gonçalves Baldaia fez aparelhar seu batel, [...] chegou onde os Mouros ficaram o outro dia, com intenção de pelejar com eles, e filhar algum; mas o seu trabalho foi de balde. [...] E sentindo que não aproveitaria seguir mais avante, tornou para o seu navio. E viu à entrada do rio grande multidão de lobos marinhos, os quais segundo estimação dalguns, seriam bem cinco mil, fez matar aqueles que pode, de cujas peles fez carregar seu navio, [...] fazendo mui grande matança. [...]

Afonso Gonçalves Baldaia não era contente, porque não filhava algum daqueles Mouros, e seguiu, porém, mais avante cinquenta léguas, para ver se poderia fazer presa em algum homem, mulher ou moço [...] E seguindo viagem, chegou a uma ponta onde estava uma pedra, que de longe parecia uma galé, cuja razão dali avante chamam àquele porto, o *porto da Galé*.

Gomes Eanes de Zurara, *Crónica do Descobrimento e Conquista da Guiné*, Cap. X, 1453 (adaptado)

Anexo 19 | Fontes da sexta aula lecionada

Doc.3 A vontade de Antão Gonçalves não era tão grande de tornar àquela terra por cobiça de resgate, ainda que proveitoso fosse, quanto havia desejo de servir o infante seu senhor, e, porém, lhe requereu licença para isso, dizendo, que porquanto ele sentia o grande desejo que a sua mercê havia de saber parte daquela terra [...] segundo o mouro, o menos que por si dariam seriam dez Mouros, e que melhor era salvar dez almas que três, ca pero negros não vinham de linhagem de mouros, mas de gentios, pelo que seriam melhores, de trazer ao caminho da salvação e pelos negros podia ainda saber novas da terra muito mais longe; [...] O infante respondendo a todo, disse que lho tinha em serviço, e que não somente daquela terra desejava haver sabedoria, mas ainda das Índias e da Terra do Preste João, se ser pudesse.

Gomes Eanes de Zurara, *Crónica do Descobrimento e Conquista da Guiné*, Cap. XVI (adaptado)

Doc. 4 Tendo já passada estas caravelas a terra de Zaara. Como é dito, viram as duas palmeiras com que antes topara Dinis Dias, pelas quais conhecem que ali se começava a terra dos negros [...] e, porém, quiseram logo filhar terra, mas acharam o mar tão bravo na costa, que por nenhum modo puderam sair fora. [...] E esta gente desta terra verde, é toda negra, e, porém, é chamada terra dos Negros, ou terra de Guiné, por cujo azo os homens e mulheres dela são chamados Guinéus, que quer tanto dizer como negros. E quando os das caravelas viram as primeiras palmeiras e árvores altas, segundo já temos contado, vem conhecerem que era perto do Rio Nilo, da parte donde vem sair ao mar do poente, ao qual rio chamam de Çanaga* [...]

Gomes Eanes de Zurara, *Crónica do Descobrimento e Conquista da Guiné*, Cap. LX, 1453 (adaptado)

*Senegal

Doc.5 Ó tu Celestial pai, que com tua poderosa mão, sem movimento da tua divinal essência, governas toda a infinda companhia da tua santa cidade, [...] Eu te rogo que as minhas lágrimas não sejam dano da minha consciência, [...]. E se brutas animálias, com seu bestial sentir, por um natural destino conhecem os danos de seus semelhantes, que queres que faça esta minha humana natureza, vendo assim ante meus olhos aquela miserável campanha, lembrando-me que são da geração dos filhos de Adão! No outro dia, que eram oito do mês de Agosto, muito cedo pela manhã [...] começaram os mareantes de desembarcar aqueles cativos para os levarem como lhes fora mandado. [...] entre eles havia razoada brancura, formosos e apostos; outros menos brancos, que eram pardos; outros tão negros como étiopes, [...] Uns tinham as caras baixas e os rotos lavados em lágrimas, olhando uns contra os outros. Outros estavam gemendo mui dolorosamente, erguendo os olhos para o céu, bradando altamente, como se pedissem acorro ao Pai da natureza [...] outros faziam lamentações em maneira de canto, segundo o costume da sua terra [...] Mas para seu dó ser mais acrescentado, sobrevivem aqueles que tinham cargo da partilha, e começaram de os apartarem uns dos outros; [...] onde convinha de necessidade de se apartarem os filhos dos pais, e as mulheres dos maridos, e uns irmãos dos outros.

Gomes Eanes de Zurara, *Crónica do Descobrimento e Conquista da Guiné*, Cap. XXV, 1453 (adaptado)

Anexo 20 | Ecos da Expansão na cultura portuguesa- décima aula lecionada

O MOSTRENGO

O mostrengo que está no fim do mar
Na noite de breu ergueu-se a voar;
À roda da nau voou três vezes,
Voou três vezes a chiar,
E disse: «Quem é que ousou entrar
Nas minhas cavernas que não desvendo,
Meus tectos negros do fim do mundo?»
E o homem do leme disse, tremendo:
«El-Rei D. João Segundo!»

«De quem são as velas onde me roço?
De quem as quilhas que vejo e ouço?»
Disse o mostrengo, e rodou três vezes,
Três vezes rodou imundo e grosso,

«Quem vem poder o que só eu posso,
Que moro onde nunca ninguém me visse
E escorro os medos do mar sem fundo?»
E o homem do leme tremeu, e disse:
«El-Rei D. João Segundo!»

Três vezes do leme as mãos ergueu,
Três vezes ao leme as reprendeu,
E disse no fim de tremer três vezes:
«Aqui ao leme sou mais do que eu:
Sou um Povo que quer o mar que é teu;
E mais que o mostrengo, que me a alma teme
E roda nas trevas do fim do mundo;
Manda a vontade, que me ata ao leme,
De El-Rei D. João Segundo!»

Fernando Pessoa, *Mensagem*, Lisboa: Parceria António Maria Pereira, 1934 (Lisboa: Ática, 10ª ed. 1972). - 62.

Anexo 21 | Fontes da décima primeira aula lecionada

92

Já a manhã clara dava nos outeiros
Por onde o Ganges murmurando soa,
Quando da celsa gávea os marinheiros
Enxergaram terra alta pela proa.
Já fora de tormenta, e dos primeiros
Mares, o temor vão do peito voa.
Disse alegre o piloto Melindano:
"Terra é de Calecut, se não me engano.

93

"Esta é por certo a terra que buscais
Da verdadeira Índia, que aparece;
E se do mundo mais não desejais,
Vosso trabalho longo aqui fenece."
Sofrer aqui não pode o Gama mais,
De ledó em ver que a terra se conhece:
Os geolhos no chão, as mãos ao céu,
A mercê grande a Deus agradece

Luís Vaz de Camões, *Os Lusíadas*, VI

Da terra os naturais lhe chamam Gate,
Do pé do qual pequena quantidade
Se estende uma fralda estreita, que combate
Do mar a natural ferocidade.
Aqui de outras cidades, sem debate,
Calecut tem a ilustre dignidade
De cabeça de Império rica e bela:
Samorim se intitula o senhor dela.

[...]

"A um Cochim, e a outro Cananor,
A qual Chalé, a qual a ilha da Pimenta
A qual Coulão, a qual dá Cranganor,
E os mais, a quem o mais serve e contenta,
Um só moço, a quem tinha muito amor,
Depois que tudo deu, se lhe apresenta:
Para este Calecut somente fica,
Cidade já por trato nobre e rica.

Luís Vaz de Camões, *Os Lusíadas*, VII

Anexo 22 | Fontes da décima segunda aula lecionada

Doc.1 – O regresso de Vasco da Gama coincidiu com os enérgicos planos do rei D. Manuel para modernizar e desenvolver as condições comerciais em Lisboa. Eram consideráveis os prejuízos provocados pela Coroa portuguesa ao desviar o comércio de especiarias para a rota do Cabo. Os problemas políticos entre os Turcos Otomanos e o Egito dos mamelucos tinham conduzido a uma drástica redução do fornecimento de especiarias disponíveis venda no Cairo, Alexandria e Beirute. Não foram importadas especiarias em Veneza em 1499-1500, e, em consequência, o preço da pimenta no Rialto subiu para o dobro. Girolamo Priuli, o diarista veneziano, regista em 1501 o impacte das notícias de Portugal: «Três das ditas caravelas vieram de Calecut [...] Uma das notícias diz que veio grande quantidade de especiarias, e especialmente de pimenta e canela. [...] Não obstante, pouco agora importa a quantidade; a importância é a da descoberta da viagem e do comércio, que todos os anos envolverá grande quantidade de especiarias. Esta notícia [...] foi considerada muito má para a cidade de Veneza, e as pessoas sensatas crêem que isto poderá ser o princípio da ruína do Estado veneziano, pois não há dúvida que o tráfego da viagem e a mercadoria e a navegação que a cidade de Veneza faz desde então todos os anos são o alimento e o leite de que a República se sustenta.» Priuli prossegue para dizer que era incontestável que os Alemães e outros mercadores europeus que actualmente iam a Veneza comprar especiarias e artigos orientais passariam a ir a Lisboa comprá-los a um preço mais reduzidos.

Kirti Chaudhuri, *História da Expansão Portuguesa*, Vol. I, Círculo de Leitores, 1998

Anexo 23 | Fontes da décima quarta aula lecionada

Doc. 1 - Neste dia, a horas de véspera, houremos vista de terra! a saber, primeiramente de um grande monte, muito alto e redondo; e de outras serras mais baixas ao sul dele; e de terra chã, com grandes arvoredos; ao qual monte alto o capitão pôs o nome de O Monte Pascoal e à terra A Terra de Vera Cruz! Mandou lançar o prumo. Acharam vinte e cinco braças. E ao sol-posto umas seis léguas da terra, lançamos ancoras, em dezenove braças — ancoragem limpa. Ali ficamo-nos toda aquela noite. E quinta-feira, pela manhã, fizemos vela e seguimos em direitura à terra, indo os navios pequenos diante — por dezessete, dezesseis, quinze, catorze, doze, nove braças — até meia légua da terra, onde todos lançamos ancoras, em frente da boca de um rio. E chegaríamos a esta ancoragem às dez horas, pouco mais ou menos. E dali avistamos homens que andavam pela praia, uns sete ou oito, segundo disseram os navios pequenos que chegaram primeiro. Então lançamos fora os batéis e esquifes. E logo vieram todos os capitães das naus a esta nau do Capitão-mor, onde falaram entre si. E o Capitão-mor mandou em terra a Nicolau Coelho para ver aquele rio. E tanto que ele começou a ir-se para lá, acudiram pela praia homens aos dois e aos três, de maneira que, quando o batel chegou à boca do rio, já lá estavam dezoito ou vinte. Eram pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas. Vinham todos rijamente em direção ao batel. E Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os depuseram. Mas não pôde deles haver fala nem entendimento que aproveitasse, por o mar quebrar na costa.

Pêro Vaz de Caminha, *Carta de Pêro Vaz de Caminha a el-rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil*. 1500

Doc. 2 - Mas nem sinal de cortesia fizeram, nem de falar ao Capitão; nem a alguém. Todavia um deles fitou o colar do Capitão, e começou a fazer acenos com a mão em direção à terra, e depois para o colar, como se quisesse dizer-nos que havia ouro na terra. E também olhou para um castiçal de prata e assim mesmo acenava para a terra e novamente para o castiçal, como se lá também houvesse prata! Mostraram-lhes um papagaio pardo que o Capitão traz consigo; tomaram-no logo na mão e acenaram para a terra, como se os houvesse ali. Mostraram-lhes um carneiro; não fizeram caso dele. Mostraram-lhes uma galinha; quase tiveram medo dela, e não lhe queriam pôr a mão. Depois lhe pegaram, mas como espantados. Deram-lhes ali de comer: pão e peixe cozido, confeitos, fartéis, mel, figos passados. Não quiseram comer daquilo quase nada; e se provavam alguma coisa, logo a lançavam fora. Trouxeram-lhes vinho em uma taça; mal lhe puseram a boca; não gostaram dele nada, nem quiseram mais.

Pêro Vaz de Caminha, *Carta de Pêro Vaz de Caminha a el-rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil*. 1500

Anexo 24 | Fontes da décima quinta aula lecionada

Doc. 1 – Primeiramente, como esta terra da China é repartida em treze províncias, que antes foram reinos separados uns dos outros, mas de muito tempo a esta parte é tudo de um só rei. E porque foi o princípio de nossos trabalhos e de virmos a saber tanto desta terra de Foquiem. E direi logo dela que tem esta cidade de Fucheo, que é a principal, debaixo de sua jurisdição outras sete cidades muito grandes [...] de que os portugueses têm mais notícia e conhecimento por haver muitos anos que vinham a um porto abaixo dela a [fazer] fazenda.

Há outra província de Cantão que tem outras sete cidades. E posto que não é das maiores, é coisa de que el-rei faz muita conta.

Galiote Pereira, *Algumas cousas sabidas da China*, c.1570 (adaptado)

Doc. 2 – Todas as gentes da China comem em mesas altas, assentados em suas cadeiras da nossa maneira, e tudo limpo, posto que seja sem toalhas nem guardanapos. Mas como tudo lhes vem cortado à mesa e terem por costume comerem com dois pauzinhos sem tocarem em nada com a mão, como nós com as colheres, podem por esta causa escusar toalhas. E assim no comer como em tratarem uns com os outros são homens de muito primor nas cortesias, e nisto parece que ganham a todo o género de nações.

Galiote Pereira, *Algumas cousas sabidas da China*, c.1570 (adaptado)

Doc. 3 - Como escreveu em 1555 o bem conhecido missionário Luís Fróis, «a desavença entre a China e o Japão é um grande auxílio para os portugueses que pretendem ir ao Japão; como os chineses não podem lá ir negociar as suas mercadorias, os mercadores portugueses têm um grande meio de fazer os seus negócios».

Kirti Chaudhuri, *História da Expansão Portuguesa*, Vol. I, Círculo de Leitores, 1998

Doc. 4 – Estes homens são comerciantes. Compreendem, até certo ponto, a distinção entre superior e inferior, mas não se existe entre eles um sistema próprio de etiqueta. Bebem em copo, sem o oferecerem aos outros. Comem com os dedos e não com pauzinhos como nós [...] Não compreendem o significado dos caracteres escritos. São gente que passa a vida viajando de aqui para além, sem morada certa, e trocam os produtos que têm pelos que não possuem, mas no fundo não são má gente.

Crónica Japonesa Teppo-Ki, Séc. XVI

Anexo 25 | Primeira ficha de avaliação



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DR. ANTÓNIO AUGUSTO LOURO
ESCOLA BÁSICA DR. ANTÓNIO AUGUSTO LOURO



DISCIPLINA DE HISTÓRIA ANO LETIVO 2021/2022

PROFESSORES ADÉLIA PRATA & ALBERTO MONTEIRO

Nome _____ nº _____ 8º Avaliação _____

Expansão e Mudanças nos séculos XV e XVI

TESTE

1. Assinala com V (Verdadeiro) ou com F (Falso) as seguintes frases:
Justifica as Falsas.

a) D. João I inaugura a Dinastia de Borgonha.

b) O Mestre de Avis defendeu a cidade de Lisboa do cerco castelhano no ano de 1484.

c) João das Regras defendeu a fação de D. Beatriz nas Cortes de Coimbra de 1385.

d) Os portugueses conquistaram a praça de Ceuta em 1415.

e) Gil Eanes dobrou o Cabo das Tormentas em 1434.

f) Os franceses e ingleses detinham o monopólio da Rota do Levante.

g) D. Afonso V arrendou o trato da Guiné a Fernão Gomes.

2. Faz corresponder a Coluna A com a Coluna B

COLUNA A	COLUNA B
1. Arguim 2. Afonso Gonçalves Baldaia 3. Diogo Cão 4. Feitoria 5. Gentio 6. Astronauta 7. Preste João 8. Arzila 9. Talassocracia 10. Mar Tenebroso 11. Gomes Eanes de Zurara 12. Guiné	A) Cronista do Reino de Portugal B) Lendário rei cristão da Abissínia C) Aquele que navega segundo os astros D) País dos Negros E) Entreposto Comercial construído junto ao litoral F) Aquele que não professa nenhuma religião do Livro G) Monstros Marinhos Imaginários H) Navegador português que chegou ao Congo e à foz do rio Zaire I) Poder Marítimo/ Poder Naval J) Navegador e Explorador português que ajudou Gil Eanes a dobrar o Cabo Bojador K) Praça no Norte de África conquistada no reinado de D. Afonso V L) Primeira Feitoria portuguesa no litoral africano

3. Indica 3 (três) objetivos da expansão portuguesa.

4. Explica como se desenrolou a expansão portuguesa no reinado de D. Afonso V.

5. Lê atentamente o documento.



5.1. Identifica o tema central do documento acima. Justifica a tua resposta.

5.2 Analisa o documento e explica como se desenvolviam as trocas comerciais entre portugueses e africanos.



BOM TRABALHO!

Anexo 26 | Segunda ficha de avaliação



ESCOLA DOS 2.º E 3.º CICLOS DR. ANTÓNIO AUGUSTO LOURO

FICHA DE HISTÓRIA 1 - 8.º ANO



PROFESSORES ADÉLIA PRATA / ALBERTO MONTEIRO

ANO LETIVO 21/22

Nome: _____ n.º _____ 8.º _____

Domínios Específicos da Disciplina de História		Classificação
Tratamento de Informação/Utilização de Fontes	20%	
Compreensão Histórica:	50%	
- Temporalidade (10%) =		
- Espacialidade (10%) =		
- Contextualização (30%) =		
Comunicação em História	30%	

Tema: I - Expansão e mudança nos séculos XV

1. Ordena cronologicamente os seguintes acontecimentos:

- _____ a)- Descoberta do caminho marítimo para a Índia.
- _____ b)- Chegada de Pedro Álvares Cabral à América do Sul.
- _____ c) - Conquista de Ceuta.
- _____ d) - Conquista da América Central por Fernando Cortez.
- _____ e) - Assinatura do Tratado de Tordesilhas.
- _____ f)- Descoberta da América por Cristóvão Colombo.
- _____ g) Gil Eanes dobra o Cabo Bojador.

2. Relaciona os elementos da coluna da direita com os elementos da coluna da esquerda. Nota que, à coluna da esquerda, podem corresponder mais do que um elemento da coluna da direita.

Grupos Sociais	Motivações para a expansão
Nobreza ✦	✦ Procurar novos mercados.
Clero ✦	✦ Adquirir/ganhar novos títulos nobiliárquicos.
Burguesia ✦	✦ Desejo de encontrar novos produtos para comercializar.
Povo ✦	✦ Desejo de conquistar terras e cobrar rendas.
	✦ Expandir a fé cristã em novos territórios.
	✦ Desejo de melhorar as condições de vida

3. Assinala com V as afirmações verdadeiras e com um F as que considerares falsas.

___ a) Os territórios da Madeira, dos Açores e do Brasil foram administrados por capitães donatários, com poderes judiciais e militares, que promoviam o seu povoamento e a sua exploração económica.

___ b) Nos Açores criavam gado e plantavam plantas tintureiras enquanto na Índia se plantavam a cana-de-açúcar e a vinha.

___ c) O sistema de capitanias caracterizou a forma de exploração da costa africana e o oriente. As feitorias são postos comerciais fortificados que serviam de armazém e local de comércio dos produtos locais.

___ d) Da Índia chegavam a Lisboa metais preciosos, especiarias diversas e tecidos luxuosos.

___ e) De África importavam-se a malagueta, seda e porcelana.

___ f) D. Afonso de Albuquerque, Vice-Rei na Índia, defendeu que os portugueses deviam impor o seu domínio no Oriente, dominando o mar.

___ g) Nas feiras de Cantão os portugueses compravam porcelana, seda e perfumes.

___ h) Os portugueses introduziram a espingarda no Japão.

3.1. Corrige as afirmações que consideraste falsas.

4. Distingue a política africana de D. Afonso V da política expansionista de D. João II.

5. Explica em que consiste o «Tratado de Tordesilhas».

6. Indica quais eram as duas principais funções dos missionários Jesuítas.

7. Lê o excerto com atenção.

[...] (depois de desembarcados) o dito nosso feitor com os ditos tesoureiros e escrivães irão avaliar os ditos escravos, cada peça por si, em sua justa valia, segundo melhor entenderem; escreverão os preços que lhe forem postos em escritos de pergaminho que se lançarão nos pescoços dos ditos escravos [...].

Regulamento da Casa da Guiné, 1509 (adaptado)

7.1. Qual é o tema central do texto? Onde decorre a ação? Justifica a tua resposta.

7.2. Qual o principal destino e trabalho dos escravos negros africanos?

8. Legenda o mapa com os tratados, as viagens determinantes para a formação dos Impérios Peninsulares e as áreas de cada Império.

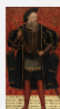


Bom Trabalho e Boas Festas!




Anexo 27 | Primeiro Jogo Kahoot! – Quiz 1

Perguntas (8) [Ocultar respostas](#)

1 - Quiz  20 s


Que estratégia defendia D. Francisco de Almeida para que os portugueses se fixassem na Índia?

- Construção de Feitorias ✗
- Construção de fortalezas ✗
- Todos os itens mencionados ✗
- Domínio do mar - Talassocracia ✓

2 - Quiz  20 s


Que estratégia defendia D. Afonso de Albuquerque para que os portugueses se fixassem na Índia?

- Política dos casados - Mestiçagem ✓
- Conquista e construção de fortificações ✓
- Poder naval ✗
- Intimidação religiosa ✗

3 - Quiz  20 s


Que especiaria vinha do interior da Índia?

- Canela ✗
- Pimenta ✓
- Cravinho ✗
- Malagueta ✗

4 - Quiz  20 s

Com a descoberta do caminho marítimo para a Índia, os portugueses inauguram a rota...

- ... do Levante. ✗
- ... do sul. ✗
- ... do Cabo. ✓
- ... do Báltico. ✗

5 - Verdadeiro ou falso  20 s

Pedro Álvares Cabral bombardeou Calecute?

- True ✓
- False ✗

6 - Quiz

Em que reinado chegaram os portugueses ao Brasil e à Índia?



- Reinado de D. João III ✗
- Reinado de D. João II ✗
- Reinado de D. Filipe I ✗
- Reinado de D. Manuel I ✓

7 - Verdadeiro ou falso

Afonso de Albuquerque conquistou Malaca em 1511?



- True ✓
- False ✗

8 - Quiz

Quando os portugueses chegaram a Calecute que rivais encontraram?




- Venezianos e Turcos Otomanos ✓
- O povo e o samorim de Calecute ✗
- Chineses ✗
- Mercadores da Liga Hanseática ✗

Anexo 28 | Segundo Jogo Kahoot! – Quiz 2

Perguntas (12) Ocultar respostas


1 - Quiz
Afonso de Albuquerque conquistou Malaca em...



30 s

- 1511 ✓
- 1510 ✗
- 1509 ✗
- 1500 ✗


2 - Quiz
Pedro Álvares Cabral bombardeou que cidade indiana?



30 s

- Cananor ✗
- Bombaim ✗
- Calecute ✓
- Goa ✗


3 - Quiz
Como se chama este tipo de embarcação?



60 s

- Junco ✓
- Carraca ✗
- Nau ✗
- Galeão Chinês ✗

4 - Quiz
Que missionário teve um papel importante no Oriente?



30 s

- Paulo de Tarso ✗
- Santo Inácio de Loyola ✗
- S. Francisco de Assis ✗
- S. Francisco Xavier ✓

5 - Quiz

Em que reinado foi descoberto o caminho marítimo para a Índia?



- D. João II ✗
- D. Manuel I ✓
- D. Afonso V ✗
- D. João III ✗

6 - Quiz

Que religião predomina na Índia?



- Cristianismo ✗
- Hinduísmo ✓
- Islamismo ✗
- Budismo ✗

7 - Verdadeiro ou falso

As Ilhas Molucas são as "Ilhas das Especiarias"?







- True ✓
- False ✗

8 - Quiz

Que produtos encontravam os portugueses na feira de Cantão?



- Chá, Seda e Porcelana ✓
- Porcelana ✗
- Arroz e Porcelana ✗
- Aves exóticas e seda ✗

9 - Quiz		
Quem chefiava a embaixada portuguesa ao Império do Meio?		
<input type="checkbox"/>	Vasco da Gama	✗
<input type="checkbox"/>	Pedro Álvares Cabral	✗
<input checked="" type="checkbox"/>	Tomé Pires	✓
<input type="checkbox"/>	Diogo Zeimoto	✗
10 - Quiz		
Que invenção trouxeram os portugueses para o Japão?		
<input type="checkbox"/>	Espingarda	✓
<input checked="" type="checkbox"/>	Arcabuz	✓
<input type="checkbox"/>	Besta	✗
<input type="checkbox"/>	Espada	✗
11 - Quiz		
A prata era fundamental para o comércio no Extremo Oriente. Este metal precioso era proveniente do...		
<input type="checkbox"/>	Sião	✗
<input checked="" type="checkbox"/>	Japão	✓
<input type="checkbox"/>	Seilão	✗
<input type="checkbox"/>	Malabar	✗
12 - Quiz		
A Naus do Trato eram pintadas/betumadas com...		
<input checked="" type="checkbox"/>	Piche	✓
<input type="checkbox"/>	Carvão	✗
<input type="checkbox"/>	Cera	✗
<input type="checkbox"/>	Cal	✗

Anexo 29 | Esquema Conceptual

