

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Fontes e Recursos Didáticos nos Manuais de História

M

2023



Carlos Miguel Coutinho Crisóstomo

Fontes e Recursos Didáticos nos Manuais de História

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pelo Professor Doutor Luís Grosso Correia

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

Carlos Miguel Coutinho Crisóstomo

Fontes e Recursos Didáticos nos Manuais de História

Relatório realizado realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís Grosso Correia.

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

À minha avó Antónia

Sumário

Declaração de honra	8
Agradecimentos	9
Resumo	10
Abstract	11
Índice de Gráficos	12
Introdução	13
Capítulo I - Plano Teórico	15
1.1. A «re»invenção da história	15
1.1.2. As diferentes categorias de fontes	17
1.2. A Evidência Em Sala de Aula	20
1.3. A Importância do Uso das Fontes Em Sala de Aula	24
1.4. A Historiografia e os Manuais Escolares	28
1.5. O que é um manual escolar?	32
1.6. Manuais Escolares - Enquadramento Legal	34
Capítulo II – Plano Metodológico	37
2.1. A Escola	37
2.1.1. Breve Apresentação	37
2.1.2. Contexto Sócio Educativo	38
2.2. Caracterização do Estudo	39
2.3. A Amostra	41
Capítulo III - Descrição, Análise e Problematização	43
3.1. Descrição dos Manuais	43
3.2. Análise e Discussão dos Dados	59
Considerações Finais	65
Referências Bibliográficas	67
Manuais Consultados	70
Legislação Consultada	70
Anexos	71
Anexo 1 – Análise do Manual Entre Tempos 10 Parte 1	71
Anexo 2 - Análise do Manual Novo Linhas da História 10 Parte 1	72
Anexo 3 - Análise do Manual Entre Tempos 10 Parte 2	73
Anexo 4 - Análise do Manual Novo Linhas da História 10 Parte 2	74

Anexo 5 - Análise do Manual Entre Tempos 10 Parte 3	75
Anexo 6 - Análise do Manual Novo Linhas da História 10 Parte 3	76
Anexo 7 - Análise do Manual Entre Tempos 11 Parte 1	77
Anexo 8 - Análise do Manual Novo Linhas da História 11 Parte 1	78
Anexo 9- Análise do Manual Entre Tempos 11 Parte 2	78
Anexo 10- Análise do Manual Novo Linhas da História 11 Parte 2	79
Anexo 11- Análise do Manual Entre Tempos 11 Parte 3	80
Anexo 12- Análise do Manual Novo Linhas da História 11 Parte 3	81

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, setembro 2023

Carlos Miguel Coutinho Crisóstomo

Agradecimentos

À minha família mais próxima, quer pelo apoio emocional, quer financeiro, que me deram nesta longa jornada.

À Ana, que apesar de ter conhecido sensivelmente a meio do caminho, nunca me deixou desistir, e que lutou tanto quanto eu, mesmo nos momentos mais difíceis. Esta caminhada também é tua.

À Beatriz, Hélder, Wilson e Ricardo, que nas nossas sessões de sexta-feira distribuíram sempre boa disposição e humor. Amigos que fiz neste percurso, mas que levo para o que resta da estrada.

Ao Professor Luís Grosso Correia, pelos conselhos, pela sua paciência, e bom humor que imperaram sempre nas sessões de *zoom* onde debatíamos o tema que agora apresentamos.

Aos meus alunos, dos quais guardo recordações e lições para o resto da vida.

Resumo

A forma como fazemos história, é substancialmente da que era feita há dois séculos atrás. Com a *Escola dos Annales*, e o abandono de perspectivas positivistas, podemos dizer que a história se reinventou. Se nos dias de hoje a história da academia é feita com recurso à confrontação de fontes. Atualmente, também no ensino obrigatória assistimos a essa mesma mudança, uma vez que, os manuais escolares nos dias de hoje contam com inúmeras fontes de diferentes naturezas, mas que acabam por aproximar o aluno do tempo histórico que está a ser estudado. Apesar de sabermos que as fontes históricas existem nos manuais, não sabemos o número exato das mesmas, e qual a preponderância que é dado a umas em detrimento de outras, é justamente isso que procuramos desenvolver neste trabalho.

Palavras-chave: Manuais Escolares, Fontes Históricas, Ensino da História

Abstract

The way we make history is substantially the way it was done two centuries ago. With the *Annales School*, and the abandonment of positivist perspectives, we can say that history has reinvented itself. If nowadays the history of the academy is made using the confrontation of sources. Currently, we are also witnessing this same change in compulsory education, since today's school manuals contain countless sources of different natures, but which end up bringing the student closer to the historical time that is being studied. Although we know that historical sources exist in manuals, we do not know the exact number of them, and what preponderance is given to some over others, this is precisely what we seek to develop in this work.

Keywords: Textbooks, Historical Sources, History Teaching

Índice de Figuras

Figura 1 – Somatório das Fontes no Manual Entre Tempos 10	60
Figura 2 – Somatório das Fontes no Manual Entre Tempos 11	61
Figura 3 - Somatório das Fontes no Linhas da História 10.....	62
Figura 4 - Somatório das Fontes no Linhas da História 11.....	63

Introdução

Pode-se afirmar que a ideia deste trabalho remonta aos primórdios da minha formação enquanto historiador, quando nas aulas de Fontes e Metodologia da História aprendia as diferentes tipologias de fontes, e como foi se desenvolvendo a investigação histórica no último século. Essa investigação é hoje substancialmente diferente, existe uma variedade de fontes que não existiam, não obstante, o trabalho do historiador continua em grande parte a ser o mesmo. O historiador é como um inspetor, que tem de questionar as fontes, numa variabilidade de dimensões, quanto à sua autoria, o contexto em que foram produzidas, bem como a mensagem, que pretenderam, (ou não), nos deixar.

A utilização de fontes históricas permite validar de uma forma mais eficiente uma determinada narrativa histórica. A fonte histórica está para o historiador, como uma pegada num local do crime está para um inspetor. O contacto com fontes históricas credíveis, que passam por determinados crivos, fornece também uma maior resistência quanto à aceitação de ideias preconceituosas, pois permite desmontar narrativas não factuais, nos tempos em que as *fake news* são cada vez mais frequentes.

Se na academia estas problemáticas são alvo de grande atenção, por parte de quem as leciona, quer do próprio currículo, nas aulas de história no ensino obrigatório acabam por se esfumar face às exigências no cumprimento dos currículos. A verdade é que grande parte dos alunos no ensino de história, e também aqueles que acabam por seguir uma formação ligada à história, contacta com fontes de diversas formas, mas talvez a mais usual seja através dos manuais escolares.

Mas antes de analisar a relação que os alunos têm para com as fontes é necessário compreender o principal meio de divulgação das mesmas, isto é, os manuais escolares. Assim, no presente estudo procedeu-se à desmontagem do manual escolar no capítulo das fontes, mas também na sua estrutura, não só com o intuito de compreendermos quais as fontes mais utilizadas, quer as escritas, iconográficas, mas também os recursos pedagógicos mais frequentes, para que possamos compreender melhor o principal meio de divulgação de fontes históricas ao longo da aprendizagem histórica. Portanto, é no nosso entender, fundamental entender quais as fontes com que

os estudantes contactam de uma forma mais frequente, para assim compreendermos melhor a realidade do ensino da história em Portugal. Tendo em conta os parágrafos anteriores, este relatório de estágio é organizado da seguinte forma:

- **Capítulo III: Plano Teórico**

- Subcapítulo 1: Reflexão sobre a revolução a nível historiográfico, que incrementou a utilização de fontes;
- Subcapítulo 2: Revisão da bibliografia disponível sobre a evidência, já que esta temática está diretamente ligada com a análise de fontes históricas;
- Subcapítulo 3: Principais recomendações nacionais e internacionais, acerca da importância da utilização de fontes diversas em sala de aula;
- Subcapítulo 4: Revisão dos principais trabalhos relativos a manuais escolares;
- Subcapítulo 5: Revisão da bibliografia quanto às definições dos manuais;
- Subcapítulo 6: Levantamento dos principais decretos-lei relacionados com os manuais escolares.

- **Capítulo II: Plano Metodológico**

- Subcapítulo 1: Breve sinopse da escola onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada (PES);
- Subcapítulo 2: Breve caracterização do estudo, com as principais características do mesmo;
- Subcapítulo 3: A seleção da amostra estudada;

- **Capítulo III: Descrição, Análise e Problematização**

- Subcapítulo 1: Descrição dos manuais
- Subcapítulo 2: Análise e problematização dos dados obtidos

- **Considerações Finais:** Apanhado do estudo que foi desenvolvido e sugestões para futuros trabalhos.

Capítulo I - Plano Teórico

1.1. A «re»invenção da história

A forma de fazer história atualmente é substancialmente diferente daquela que era feita nos séculos passados. Se olharmos para a historiografia de Heródoto, considerado por muitos “O Pai da História”, esta é profundamente diferente da historiografia feita nos nossos dias, baseando-se maioritariamente na narração de acontecimentos, e diálogos entre os diferentes intervenientes de determinado acontecimento. Obviamente que a forma como se escreve história foi evoluindo ao longo dos séculos, não obstante, quando falamos da história do século XIX, no que concerne aos acontecimentos relatos, não encontramos diferenças substanciais.

Foi graças à historiografia francesa, nomeadamente com o contributo da *Escola dos Annales*, que este paradigma se alterou. Nas primeiras décadas do século XX historiadores como Marc Bloch ou Lucien Febvre mudaram a forma como se faz história, abandonando perspectivas positivistas. Até aí a montagem do conhecimento histórico estava limitada à difusão de grandes acontecimentos tais como batalhas ou a dados biográficos do que se consideravam ser *grandes personagens* tais como monarcas. Além do abandono desta perspectiva centrada em acontecimentos ou figuras, a forma como olhamos para as fontes começou a ser debatida pela *Escola dos Annales*. Até aqui tínhamos, como já referimos, uma história que se limitava a reproduzir as fontes que chegaram até nós, sem o mínimo sentido crítico. A principal questão não se prendia com o uso ou não das fontes no enriquecimento histórico, mas sim na forma como olhamos para elas.

Não obstante, esta mudança de paradigma ocorreu maioritariamente na academia, e esta continua muitas das vezes fechada sobre si mesma. É certo que nas salas de aula, os alunos contactam com fontes, no entanto, a discussão e crítica das mesmas é raramente feita, por motivos de ordem vária. É a este desafio que procuramos responder, colocar os alunos a pensar as fontes e se possível a criticá-las, até porque sabemos que as mesmas necessitam de contextualização e discussão, pois não são castas. As fontes, principalmente escritas, mas também de natureza

iconográfica, foram produzidas para passarem determinada mensagem e muitas vezes têm um caráter propagandístico. É certo que o século XX é rico nesse aspeto, no entanto, é errado pensarmos que a propaganda é exclusiva do século passado. Além deste aspeto, importa alertar os alunos para as falsificações, podemos afirmar que as *fake news* não se cingem aos dias de hoje.

Não temos qualquer dúvida em admitir que existe um antes, e um depois na forma como se produz conhecimento histórico. Como já referido, a *Escola dos Annales*, foi fundamental para esta nova forma de fazer história nas primeiras décadas do século XX. Ora um dos autores mais influentes neste aspeto, e que ainda hoje é uma referência para quem ingressa numa licenciatura em história, é Marc Bloch, este autor pertenceu à primeira geração dos *Annales*. Na sua obra *Introdução à História*, deixa de lado as perspetivas positivas da história, defendendo que a montagem do conhecimento histórico se devia basear essencialmente no Homem e nas suas atividades. Além deste aspeto, defendia uma perspetiva comum com a deste trabalho, a de que a história se devia abrir à academia, e procurar a interdisciplinaridade (Bloch, 1976).

A própria concessão, daquilo que é considerado uma fonte histórica foi alvo de uma profunda reflexão neste período. Lucien Febvre defendia que aquilo que consideramos uma fonte histórica, não deve estar circunscrito a documentos de natureza escrita. Assim, o autor defendia que deveriam ser incluídas no role das fontes históricas, documentação de natureza diversa, como a iconografia, a paisagem e até a língua¹, isto porque, tal como Marc Bloch, Febvre não via com bons olhos as perspetivas positivistas, sendo considerado um dos fundadores da *história social* (Febvre, 1985).

No que concerne à leitura das fontes, Bloch defendeu uma abordagem crítica das mesmas, algo que atualmente é consensual entre os historiadores. Abandonaram-se assim abordagens positivistas, nas décadas seguintes a forma como olhamos para as fontes históricas ficou profundamente marcada por estes pensadores. Assim, nos dias de hoje para o trabalho de um historiador é essencial olhar para as fontes com um espírito crítico e se possível realizar o cruzamento entre fontes para que as mesmas sejam testadas e assim verificar a sua veracidade (Bloch, 1976).

José Mattoso, um dos mais conceituados historiadores portugueses, refere que a história enquanto ciência empírica necessitou, desde a Época Clássica, de mecanismos para atestar a veracidade das narrativas históricas, sendo que um dos mecanismos mais importantes foi a crítica histórica, que ganhou forma através da crítica textual. Como refere o autor, este é um método não especializado que assenta essencialmente no uso da lógica, e por vezes de algum bom senso, sendo também intuitivo. Nos primórdios, esta metodologia foi utilizada essencialmente para distinguir as fontes forjadas, das fontes autênticas, não obstante foi aperfeiçoado ao longo dos anos (Mattoso, 1988).

Não obstante, esta metodologia “[...] *foi sucessivamente afinada e aperfeiçoada, não já para alcançar apenas esse objectivo rudimentar. mas também para situar e datar todas as fontes e cada um dos dados ou factos que nelas se podiam encontrar registados [...]*” (Mattoso, 1988, p. 34) além disso, foi também utilizado para campos mais específicos da crítica textual, nomeadamente, para tentar reconstruir os escritos originais e as suas cópias alteradas, bem como para situar e contextualizar os textos (Mattoso, 1988).

Pensamos que nos dias de hoje esta metodologia é central na forma como se faz história, nomeadamente na academia, vamos de seguida analisar as contribuições feitas por alguns autores no que concerne à capacidade dos alunos em analisar fontes.

1.1.2. As diferentes categorias de fontes

À medida que o uso de fontes históricas se popularizou com a *Escola dos Annales*, também a diversificação de fontes e o debate historiográfico sobre a sua categorização cresceu. Segundo José D’Assunção Barros, é considerada fonte histórica tudo aquilo que é produzido pelo ser humano, ou que tenha de alguma forma traga vestígios da sua interferência. Segundo esta definição, o leque de fontes históricas já não se restringe aos tradicionais documentos textuais, tais como crónicas, memórias, documentos legislativos, obras literárias ou correspondência. Assim, hoje podemos considerar fonte histórica, tudo aquilo que possa conter testemunhos ou discursos do passado humano (Barros, 2012).

Vários *materiais* que podemos utilizar como fonte histórica, desde os vestígios arqueológicos, arquitetura imaterial, como uma fachada de um prédio, por exemplo. Além disso, podemos também utilizar a oralidade como fonte histórica, além das já conhecidas fontes orais, como entrevistas. De salientar que as fontes históricas, que hoje estão à disposição do historiador, podem também ser as menos óbvias, mas se olharmos para a historiados da *Escola dos Annales*, que preconizaram a multidisciplinidade como uma façanha necessário ao trabalho do historiador, poderemos usar diversos recursos, como o próprio corpo humano como uma fonte, nomeadamente através da genética (Barros, 2012).

Outro recurso, que a partir do século XX, com o desenvolvimento da interdisciplinaridade entre a história e a geografia, começou a ser tido em conta, foi a própria paisagem natural. Por fim, podemos ainda salientar um outro tipo de fontes documentais, que à partida não seriam as mais óbvias, e que mais uma vez resultam da interdisciplinaridade, neste caso entre a história e a antropologia, falamos das heranças imateriais, que não apresentam um suporte físico tradicional, falamos de festas ou rituais religiosos, por exemplo, estas são recursos riquíssimos se quisermos estudar a socialização de determinadas sociedades (Barros, 2012).

Para Jacques Le Goff, existem dois tipos de recurso quando falamos de memória coletiva: os *documentos* e os *monumentos*. Na opinião deste historiador, que fez parte da terceira geração da *Escola dos Annales*, o conceito de monumento é desde a Antiguidade Clássica tende a referir-se a algo contruído pelo ser humano, como obras arquitetónicas de carácter comemorativo, ou um monumento funerário, construído com o intuito de perpetuar a memória do falecido (Le Goff, 1982).

A palavra documento evoluiu ao longo do tempo, derivada *docere*, que significa ensinar, *documentum*, está hoje mais próximo de ser considerado sinónimo de prova. Com o triunfo da escola positivista, assistimos a primazia do documento, nomeadamente nos seus moldes mais tradicionais. Existia a crença, de que só era possível fazer história, recorrendo a documentos escritos. Com a viragem para o século XX, este paradigma começa-se a alterar, a *Escola dos Annales* é uma das percussoras, na ideia da diversificação documental. Não excluindo os documentos escritos, a verdade é que nem sempre é possível montar o conhecimento histórico a partir deles,

e nesses casos, na sua ausência, o historiador deve diversificar as fontes (Le Goff, 1982).

Na verdade, existem hoje várias taxonomias propostas por diversos historiadores, para apelidar assim as fontes. Podemos por exemplo, enquadrar as fontes históricas numa visão posicional, isto é, se as mesmas são *diretas* ou *indiretas*, isto é, fontes primárias ou secundárias. As primeiras são *in loco*, como testemunhos presenciais, um relato, documentos de época. Já as segundas, são fontes mediatizadas, ou seja, informação que foi construída através de outras fontes, essas sim podendo ser primárias. O maior exemplo destas fontes é justamente os estudos históricos (Aróstegui, 2006).

Não obstante, e sem querer abandonar de todo esta dicotomia, até porque vai ser fundamental no nosso trabalho, hoje esta linha é mais tênue. Existem hoje fontes que podemos considerar diretas para um assunto, e indiretas para outros. Se olharmos, para os azulejos da Estação de São Bento, no Porto, da autoria de João Colaço, observamos, por exemplo, um painel onde está representada a conquista de Ceuta, ora esse painel pode ser uma fonte primária, na medida em que podemos transpor a ideia que um autor do século XX tinha, sobre um acontecimento que ocorreu no final da Idade Média. Ao mesmo tempo, pode ser uma fonte secundária pois utiliza um acontecimento e possivelmente fontes *in loco*, dos acontecimentos retratados (Aróstegui, 2006).

Humberto Eco, conhecido medievalista, faz uma distinção entre fontes de *primeira mão*, e fontes de *segunda mão*. Segundo autor, as fontes de primeira mão existem em menor número que as em segunda, quando falamos das primeiras, podemos exemplificar como os documentos autênticos, que não foram alvo de qualquer tipo de manipulações, como traduções, antologias ou resenhas. O autor dá o exemplo da declaração da independência norte americana, neste caso, para trabalharmos com uma fonte de primária, necessitávamos de ter acesso ao documento autêntico, ou pelo menos a uma boa fotocópia (Eco, 2015). No que concerne às fontes disponíveis nos livros escolares, estas possuem fins didáticos, são alvo de adaptações, com vista a cumprir os seus objetivos. Não obstante, se a adulteração for bem executada, é possível que a essência do documento persista.

Tal como autores supracitados, na opinião de Eco, a categorização de fonte primária e secundária é variável consoante a natureza do estudo. De um tema podem surgir várias abordagens, e nesse caso, a finalidade do estudo acaba por influenciar não só a própria categorização das fontes, bem como o número e o tipo de fontes que se adequam ao estudo (Eco, 2015).

As fontes podem ainda ser avaliadas quanto à sua intencionalidade, ou seja, a forma como foram gerados. Não falamos apenas dos suportes mais comuns, aliás, o próprio suporte de uma fonte pode, segundo esta análise, ser determinante na atribuição da sua intencionalidade, é o caso das esculturas funerárias e comemorativas, que têm como principal objetivo a perpetuação de uma pessoa ou acontecimento na memória (Aróstegui, 2006).

Não obstante, esta é uma temática bastante discutível na historiografia, onde não existem certos, nem errados. Muitas vezes os autores recorrem a taxonomias de fontes diferentes, o que não significa que umas estejam mais corretas que outras, nesse aspeto, é importante analisar a natureza dos trabalhos, e perceber que taxonomia melhor se ajusta ao estudo que está a ser desenvolvido.

1.2. A Evidência Em Sala de Aula

Apesar de não ser a temática central do nosso trabalho, os trabalhos com vista ao estudo da evidência utilizam muitas vezes manuais escolares, como a principal matéria-prima, para estudar a temática, o que se aplica a estudos feitos tanto fora, como dentro do nosso país, assim, decidimos incluir os principais estudos relacionados com a evidência, até porque a própria evidência está amplamente relacionada com o trabalho com fontes.

A forma como os alunos se relacionam com a disciplina de história já foi largamente debatida, existem já importantes estudos sobre a forma como os alunos se relacionam com história e a sua capacidade para compreenderem alguns conceitos estruturais da disciplina. Estes trabalhos remontam ao final da década de 1970 e inícios de 1980. Estes estudos serviram mais tarde como ponto de partida para outros direcionados com a área que nos propomos a estudar, a evidência.

A forma como olhamos para a evidência pode em si ser uma problemática, se muitas das vezes olhamos para ela como uma capacidade, essa abordagem pode estar errada. Rosalyn Ashby defende que a questão da evidência não se centra na capacidade dos alunos, mas sim que a palavra deva ser olhada como um conceito. A autora defende que é comum confundirmos *Tipos de Evidência*, com *Tipos de Fontes*, ora esta abordagem está errada, na medida em que a evidência não é um objeto palpável. A confusão entre fontes e evidência acaba por ser natural, na medida em que as fontes podem sugerir evidências, no entanto é importante distingui-las, uma vez que, para uma fonte nos fornecer algum tipo de evidência é necessário usá-la adequadamente (Ashby, 2010).

Tendo em conta a reflexão já realizada sobre o percurso das fontes históricas e a sua leitura, é também importante ressaltar que a metodologia usada na interpretação das fontes em contexto de sala de aula, não deve ser diferente da usada na academia. Indo de encontro ao que já foi escrito sobre a metodologia a utilizar em história, Ashby, defende também o cruzamento entre fontes³, este tipo de exercícios permite aos alunos perceber a relação entre as fontes, e de que forma estas se interligam. Além dos aspetos já referidos a forma como um docente apresenta as fontes aos seus alunos é variável, podendo apresentar as fontes de diversas formas (Ashby, 2010).

Um dos estudos mais importantes é sem sombra dúvida, o realizado por Peter Seixas e Tom Morton, estes autores provenientes do Canadá não se focaram totalmente na evidência, mas sim num conjunto de seis fatores que auxiliaram os estudantes a ter um pensamento crítico sobre os acontecimentos históricos, ora além de abordar as questões das fontes históricas. Além de se referir à capacidade que dos alunos em selecionar os acontecimentos históricos mais importantes, abrindo portas ao conceito de *Relevância Histórica* (Seixas & Morton, 2013).

Sobre a evidência e o trabalho com as fontes, os autores defendem que o trabalho com as segundas, começa antes da própria leitura das mesmas. Ou seja, para estes autores é necessário que antes da leitura da fonte, neste caso de natureza primária, se infira os propósitos⁴, valores e visão do mundo do seu autor. Como já defendiam os historiadores da *Escola dos Annales*, uma fonte histórica deve ser alvo de uma contextualização histórica, como as visões prevalentes no tempo histórico à data da produção da fonte. Além disso, é proposto que as fontes sejam corroboradas, com

auxílio de outras fontes, bem como o confortamento com outras fontes caso seja possível (Seixas & Morton, 2013).

Como sabemos, a história é uma ciência que vive do contacto com as fontes, bem como da interpretação que cada historiador faz das mesmas. Em sala de aula, os autores propõem que os alunos contactem com fontes de natureza diversa, além dos documentos escritos, os alunos devem contactar também com fontes iconográficas, materiais e até orais. Os discentes devem então desenvolver, além da capacidade de distinguir a natureza de cada fonte, também a capacidade de realizar perguntas pertinentes às mesmas, para assim transformá-la numa evidência (Seixas & Morton, 2013).

Para que uma melhor capacidade crítica das fontes é possível que os alunos sejam confrontados com fontes do mesmo período histórico, que se refiram aos mesmos acontecimentos, fazendo assim uma confrontação entre as mesmas. Seguindo esta metodologia, fica mais fácil corroborar, ou não, as fontes em sala de aula. Além disso, os autores propõem uma série de atividades a fazer com os alunos em contexto de sala de aula, para desenvolver a sua capacidade crítica, entre as quais destacamos: Formular questões relativas a uma fonte primária, com o intuito de lançar luz sobre o seu contexto histórico; analisar uma fonte primária dando especial enfoque nos seus propósitos e valores; avaliar o que pode ou não ser respondido por uma fonte primária particular. Além disso, é também importante partir das próprias fontes primárias para construir uma narrativa (Seixas & Morton, 2013).

Ainda no que toca à evidência há que salientar ainda outros estudos, nomeadamente o de Denis Shemilt, que procurou realizar uma análise mais abrangente sobre as perspetivas e ideias que os alunos tinham sobre a disciplina de história no Reino Unido. Além de abordar mais uma vez a questão da evidência, o autor toca também num ponto importante, a que os alunos têm sobre as fontes históricas. Segundo este autor, e numa primeira fase do seu estudo a maior parte dos alunos nunca pensaram propriamente na forma como os historiadores chegaram ao conhecimento histórico. Assim, na perspetiva destes, a história é um encadeamento de verdades absolutas, cabendo ao professor transmiti-las. (Shemilt, 1987).

Em Portugal a evidência, e o conhecimento histórico em sala de aula com base em fontes também tem vindo a ser estudado. Contamos essencialmente com estudos da Universidade do Minho, onde a professora Isabel Barca desempenhou um amplo trabalho nessa matéria, orientando também dissertações que vieram a revelar-se importantes contributos.

Demos o mote com o último artigo referido no campo dos estudos internacionais, ora, em Portugal, foi também realizado um estudo sobre a evidência, neste caso, em aluno do 6.º de escolaridade, neste caso na disciplina de História e Geografia de Portugal. O principal objetivo do estudo de Isabel Barca e Marília Gago, neste estudo foram usadas fontes de natureza contraditória, com o intuito de fomentar os alunos ao espírito crítico, bem como a desenvolver argumentação sobre fontes de natureza diversa (Barca & Gago, 2003).

Numa primeira fase foi introduzida a matéria alvo do estudo, as colónias portuguesas, os movimentos de independência, bem como o início dos conflitos armados. As fontes recolhidas abordavam diferentes perspetivas⁵ de forma que os alunos conseguissem alcançar uma visão o mais abrangente possível. Foi aplicado depois um questionário baseado noutros trabalhos de Barca (1996), com respostas de carácter aberto com diferentes níveis de complexidade. Os resultados foram depois agrupados em diferentes níveis de compreensão das fontes (Barca & Gago, 2003).

Existem ainda outros estudos, que nos parecem relevantes de referir, até porque no nosso entender a abrangência a diferentes níveis de ensino só enriquecem o estudo desta e de outras temáticas. O estudo realizado por Maria Helena Oliveira Ângelo Veríssimo em 2004, aborda a forma como os alunos de 12º ano constroem conhecimento a partir da evidência, nomeadamente com o uso de fontes. Não obstante, este trabalho também se pode incluir noutros patamares importantes em sala de aula como a significância histórica e a consciência histórica (Veríssimo, 2012).

No entanto, uma das principais obras em que serve de referência a este estudo, é sem sombra de dúvidas, o trabalho desencadeado por Maria Gorete Moreira, que na sua Dissertação de Mestrado em Educação, fez um amplo estudo sobre as fontes históricas apresentadas nos manuais escolares, e de que forma estas contribuem para a construção

do histórico. Este trabalho apesar de ser aplicado a um nível inferior de escolaridade, nomeadamente ao 8º ano, é no nosso entender uma importante contribuição na construção deste estudo, uma vez que dá especial ênfase às propostas de fontes do manual, a metodologia utilizada pela autora, é também idêntica à que iremos usar no nosso trabalho, já que a opção recaiu em questionários, apesar disso, optou-se naquele estudo pela realização de entrevistas. De seguida, a autora fez uma recolha de análises que pode ser extrapolada para trabalhos futuros. (Moreira, 2004).

Existem ainda outros estudos também provenientes da Universidade do Minho, que podem enriquecer este trabalho, mas que por motivos de ordem diversa ainda não foram incluídos neste trabalho, de destacar o contributo de Ana Catarina Simão, que aborda a evidência em história através de um olhar pela história da filosofia (Simão, 2007).

Outro estudo que nos parece relevante, é o de Márcia Magalhães Monsanto, que realizou um estudo mais abrangente com alunos de diferentes faixas etárias, nomeadamente entre os 14 e os 18 anos, que compreendem quatro níveis de escolaridade 9.º, 10.º, 11.º e 12.º anos. Apesar deste trabalho não se concentrar propriamente na evidência, aborda a significância histórica, um conceito também ele muito importante. (Monsanto, 2004).

1.3. A Importância do Uso das Fontes Em Sala de Aula

Sendo um dos recursos centrais na forma como fazemos história, as fontes históricas são também importantíssimas em contexto de sala de aula. É no Ensino Secundário, que os alunos têm mais contacto com as mesmas. Atualmente o documento central para o ensino das diferentes disciplinas, são as aprendizagens essenciais, após a revogação dos programas das disciplinas, que entrou em vigor com despacho 6605-A/2021, de 6 de julho.

No que concerne a este importante recurso, as aprendizagens essenciais, de História A, além de reconhecerem a importância da disciplina no curso de Línguas e Humanidades, determinam “[...] *que a valorização do conhecimento histórico decorrente de uma construção rigorosa que resulta da confrontação de fontes e de hipóteses [...]*” é

um dos eixos organizadores do documento (ME/DGE, Aprendizagens Essenciais - Ensino Secundário, 2018, p. 2).

Além do aspeto referido anteriormente, as aprendizagens essenciais, referem também, que face à necessidade do desenvolvimento de competências, específicas da disciplina de história, e em sintonia com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, são enumeradas diferentes competências, que os alunos devem desenvolver ao longo do Ensino Secundário, entre estas aptidões, as que se destacam à luz do uso de fontes são:

- *Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado;*
- *Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos;* (ME/DGE, Aprendizagens Essenciais - Ensino Secundário, 2018, p. 3)

Por fim, o documento refere, que este conjunto competências específicas, permitem desenvolver o conhecimento histórico dos alunos, aliando-se aos domínios da própria disciplina, onde se destaca a interpretação de fontes históricas de natureza diversa, com intuito de produzir evidência histórica (ME/DGE, Aprendizagens Essenciais - Ensino Secundário, 2018).

Não obstante, este não é o único documento normativo que podemos referenciar, no que concerne à importância do uso de fontes de natureza diversa em contexto de sala de aula, como refere João Teixeira Fidalgo, na sua tese *As Fontes na sala de aula de História*, existem outros documentos normativos, com bastante relevo nesta área, nomeadamente, o já referido *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, mas também um relatório datado de 2018 da autoria do Conselho da Europa (Fidalgo, 2020).

Debruçando-nos sobre o primeiro que mencionamos no parágrafo anterior, o *Perfil do Aluno*, não sendo um documento normativo exclusivo da disciplina de História, remete-nos para a importância do trabalho com a fontes, nomeadamente no capítulo

dedicado à informação e comunicação. Aqui, o uso de fontes de natureza diversa é referido como uma competência fundamental, bem como a sua verificação e análise. É assim fulcral que alunos saibam não só interpretar as fontes, como também filtrá-las e criticá-las, atestando ainda a sua credibilidade (ME/DGE, Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017).

Já o relatório do Conselho da Europa, ainda nos seus princípios e linhas orientadoras é aconselhado que os docentes devem “[...] *selecionar recursos a partir de um conjunto de fontes, abrangente e inclusivo, para evitar o domínio cultural, os estereótipos e a discriminação* [...]” (COE, 2018, p. 11). Com esta diversificação de fontes, os alunos devem ficar aptos, entre outros, a valorizar a dignidade humana, os direitos humanos, a diversidade cultural, bem como aprofundar o seu espírito crítico. É, portanto, claro, que além da necessidade de dotar os alunos de conhecimento acerca da metodologia histórica, é também verdade que se procura transformar o aluno num cidadão (COE, 2018).

Além disso, é recomendado que se fomente o pensamento crítico dos alunos através da disponibilização de ferramentas de análise que permitam identificar situações de manipulação. Assim, é pedido que os alunos utilizem capacidades de análise e pensamento crítico para analisar fontes. É também aconselhado que os alunos trabalhem com fontes contraditórias para assim compreenderem que as interpretações históricas são provisórias e mutáveis. A confrontação de fontes pode também ser usada para prevenção da aceitação de factos que levam a ideias intolerantes. De salientar também a importância de colocar os alunos em contacto com fontes de natureza diversa, tais como fotografias ou vídeos (COE, 2018).

Podemos encontrar várias informações acerca da importância do trabalho com fontes, não só em documentos oficiais, mas também em bibliografia, os autores na generalidade, concordam que a utilização de fontes por parte dos alunos é algo positiva, uma vez que, os alunos por um lado devem olhar para a informação histórica de forma crítica, de forma a potenciarem formas de compreensão do passado devidamente contextualizadas. Por outro lado, fazer história de forma competente nos dias de hoje, supõe a utilização de fontes de natureza e suporte diversificado, além do cruzamento e confrontação de diferentes fontes quanto à sua intenção e validade, discussão de

diferente interpretação sem se limitar ao contexto em que foram originalmente produzidas (Costa, 2007).

Autores como Joaquín Prats, referem que o ensino da história não deve ser diferente da forma como se faz história, para isso é necessário dotar os alunos das ferramentas e da metodologia empregue pelos historiadores. Assim, o processo didático não deve descurar a aprendizagem na formulação de hipóteses, na classificação de fontes históricas, na análise das fontes, bem como na verificação da credibilidade das mesmas. Não podemos esquecer da consciencialização quanto à diversidade de perspectivas históricas, assim como na relação entre as descrições do passado, e as fontes utilizadas para corroborar determinado relato (Prats, 2006).

Este autor refere também que é necessário que os alunos compreendam que há diversas formas de adquirir, obter e avaliar conhecimento histórico. Os alunos devem estar habilitados a extrair informação com base e fontes históricas, com vista à construção de narrativas históricas. Destaca-se também a necessidade de os estudantes formarem narrativas históricas com base em fontes mais complexas, para que seja treinada a sua capacidade de seleção de informação, bem como a criticar as fontes, fomentando assim o seu pensamento crítico (Prats, 2006).

Não obstante, o trabalho com fontes históricas não se esgota na extração de informação. É necessário que os estudantes atestem o valor das mesmas, sendo importante que os discentes conheçam as diferentes tipologias de fontes, para que estejam habilitados a selecionar aquelas que melhor se adequam à linha concreta de investigação que os estudantes escolham traçar. Além dos aspetos já referidos, a crítica da fonte deve também ser alvo de atenção, uma vez que é de extrema importância que os alunos compreendam que o valor das fontes históricas está relacionado com as perguntas que lhes fazemos, e com os dados que pretendemos extrair delas. Por fim, é de salientar a consciencialização para as limitações das fontes, estas apesar de serem centrais para a criação de informação histórica, têm também algumas limitações relacionadas com as circunstâncias em que foram produzidas (Prats, 2006).

1.4. A Historiografia e os Manuais Escolares

Durante algumas décadas a historiografia não deu muita atenção à história por de trás dos manuais escolares, não obstante, este paradigma começou a alterar-se, na segunda metade do século XX. A verdade é que o conceito de manual ou livro escolar só aparece após a Revolução Francesa. No entanto, na história, existiram diversos livros que poderiam ser enquadrados naquilo a que consideramos hoje um livro escolar. Apesar deste aspeto, a historiografia não é de todo consensual, no que concerne a datação dos primeiros manuais escolares, e isto acontece por alguns fatores, entre os quais a própria conceção do que é de facto um livro escolar. Se por um lado existem autores, que propõem que os manuais escolares aparecem na Suméria em 2500 a. C. Outros afirmam que foi em plena Idade Média, por volta do século XIII, com a expansão das universidades (Araújo, 2018).

No caso português é possível traçar uma história do manual escolar, destaca-se o trabalho de Justino Magalhães, noutras realidade geográfica talvez apenas se consiga traçar estudos menos abrangentes e dedicados a períodos específicos da história. Sabemos que durante a Idade Média, os mais letrados pertenciam à Igreja, era justamente com o auxílio de documentos emitidos pela Igreja que os estudantes das escolas monásticas e conventuais produziam o seu conhecimento (Magalhães, 2006). É, no entanto, durante o século XVI, que aparecem aquilo a que historiadores chamam de cartilhas, entre as quais se desataca a *Grammatica da língua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja* da autoria de João de Barros, datada de 1539. Apesar das inovações presentes nesta obra, durante os séculos seguintes a produção de materiais a que chamaríamos hoje didáticos, continuavam nas mãos da Igreja e de membros da corte (Araújo, 2018).

Após a instauração do liberalismo em Portugal, profundamente influenciado pela Revolução Francesa, surge no nosso país aquilo a que podemos chamar «manual escolar moderno», estes livros organizados por níveis de ensino, mais não eram que guias com os conteúdos essenciais. Já durante a Primeira República observa-se um aumento das editoras e dos livros escolares. Durante o Estado Novo, foi a própria ditadura a tomar as rédeas da produção de manuais, procurando realizar um livro único. Após o 25 de abril de 1974 e consecutiva democratização do país, aboliu-se o livro único, os conteúdos

continuaram a ser naturalmente controlados pelo Estado, não obstante, as escolas e os grupos de professores começaram a escolher os manuais (Araújo, 2018).

Apesar dos estudos historiográficos sobre manuais escolares serem cada vez mais comuns, para Alain Choppin, estes estudos constituem ainda uma problemática, por algumas razões, entre as quais está as ambiguidades presentes nos estudos, o autor refere também que por estudo desta temática ser relativamente recente, é pautada pela ausência de sínteses, e existem fossos quer temporais, quer geográficos, assim, o estudo da história dos manuais escolares é marcado em muitos casos por pequenos estudos presentes em capítulos de livros ou pequenas publicações. Este aspeto torna mais difícil a produção de um grande estudo sobre a história dos manuais escolares e do seu uso (Choppin, 2004).

Não obstante, se olharmos para o estudo dos manuais escolares não apenas com fins historiográficos, podemos recuar no tempo. Falk Pingel refere que os primeiros trabalhos relacionados com manuais escolares remontam ao período da Sociedade das Nações, após a Primeira Guerra Mundial, quando através deste recurso pedagógico se procurou combater ideias estereotipadas e xenófobas, alguns responsáveis políticos, bem como professores, entenderam que alguns destes recursos fomentavam a discriminação. Assim, muitos países em colaboração com a Sociedade das Nações procuram melhorar o ensino da História através dos manuais escolares, no entanto este projeto não correu da melhor forma, face às críticas de alguns países envolvidos (Pingel, 2010).

Com a criação da UNESCO, após a II Guerra Mundial, a organização procurou continuar o trabalho que a Sociedade das Nações tinha deixado inacabado, assim, em 1946 é projetado o *“Programme for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids in Developing International Understanding”*, este programa começou a ser aplicado três anos depois, tendo como principal objetivo a criação de um conjunto de critérios sobre a formulação e avaliação de manuais escolares, a organização pretendia assim uniformizar estes padrões. No entanto, este trabalho tem sido contínuo sendo que a *“[...] UNESCO e as suas Comissões Nacionais têm vindo continuamente a organizar e a apoiar a realização de seminários e de conferências na área da*

investigação em ME, numa perspectiva multilateral. Também o Conselho da Europa tem-se envolvido na melhoria dos ME e na promoção do ensino da História [...]" (Maia, 2010, p. 108).

Após a dissolução da URSS, muitos países daquela área geográfica alcançaram a sua independência procurando maior integração com a Europa nos anos subsequentes, ora, é justamente o Conselho da Europa que assume um papel cada vez mais importante na forma como se formulam e se pesquisa acerca de manuais escolares, tendo nas últimas décadas registando-se uma enorme partilha de conhecimento nesta área. Também a UNESCO não ficou para trás, tendo em 1995 manifestado preocupação com a forma como os manuais escolares são revistos com a publicação "*Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy*" (Maia, 2010).

No que se refere à forma como a investigação de manuais é desenvolvida, autores como Choppin defendem que a história dos manuais escolares não pode ser desassociada da própria história dos livros. Como já referido, esta tem sido uma área que tem vindo a ganhar cada vez mais interesse, nomeadamente o estudo de manuais escolares que já não se encontram em adoção. Num amplo estudo sobre esta temática, chegou-se à conclusão de que a maior parte dos estudos foram realizados têm menos de vinte anos, e que mais de metade se realizaram após a década de 1990 (Choppin, *História dos libros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*, 2004).

Choppin refere que existem algumas iniciativas, que visam combater a carência de estudos nesta área, nomeadamente os estudos anuais da *George-Eckert-Institut*, na Alemanha, esta na opinião do autor é a mais completa, esta publicação visa apenas os estudos de livros didáticos de ciências sociais. O autor enumera outras iniciativas, que abordam a história dos livros, não obstante, no âmbito do nosso trabalho, estas, não nos parecem tão relevantes (Choppin, *História dos libros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*, 2004).

Ainda no segmento da investigação sobre manuais escolares Maia destaca o núcleo de investigação *Centro de Investigación MANES. Manuales Escolares*. Este

projeto, levado a cabo pela Universidade de Madrid, tem como objetivo, o estudo de manuais escolares produzidos em Espanha, Portugal e na América-Latina ao longo dos séculos XIX e XX, tendo já criado uma base de dados, onde podem ser encontrados manuais destas regiões. Outro projeto internacional destacado pela autora é o *EMMANUELLE*, lançado na década de 1980, é dirigido pelo já citado Alain Choppin, este projeto estuda as edições didáticas francesas produzidas desde 1789, demarca-se pela recolha de dados exaustiva e pela sua base dados (Maia, 2010).

A nível nacional, destaca-se a iniciativa levada a cabo pela Universidade Lusófona e pela UID OPECE – FCT, intitulada de *Manuais, e-manuais e actividades dos alunos*. Este projeto estuda a articulação entre as orientações dos programas curriculares e alguns manuais escolares, bem como a sua aplicação nas escolas, esta iniciativa procura ainda realizar uma avaliação dos manuais escolares, organizada por uma série de critérios. Ainda a nível nacional, destaca-se o *eme* - Estatuto, Funções e História do Manual Escolar, este projeto desenvolvido pelo Instituto de Investigação e Psicologia da Universidade do Minho pretende analisar os processos *em cadeia* dos manuais escolares, desde a sua conceção, passando pela sua produção, até ao descarte. A investigação na área dos manuais escolares tem-se demonstrado importantíssima na (Maia, 2010).

No que concerne à investigação dos próprios manuais escolares, existem três linhas de orientação, “[...] *a que correspondem perspectivas disciplinares diferenciadas: uma etno-história (o livro escolar como meio didático e pedagógico privilegiado na estruturação da cultura escolar); uma abordagem no quadro da história económica e social; uma abordagem no quadro da história cultural.* [...]” (Magalhães, 2006. p.6). Com o aumento de interesse por esta área, surgiram inúmeros desafios, uma vez que, os manuais escolares em si estão recheados de dimensões, quer didáticas, discursivas, sociológicas e antropológicas. Além disso, os manuais escolares são suscetíveis a várias variantes, nomeadamente a aspetos de ordem económica, circulação além dos naturais fatores curriculares. (Magalhães 2006).

Ainda no plano da pesquisa sobre manuais escolares, são referidas três abordagens, no que concerne à investigação dos manuais escolares. Uma primeira

abordagem, que visa a inventariação, seriação, classificação, e organização pelos respetivos domínios científicos. Esta forma de investigação dos manuais é uma das funções da biblioteconomia. Uma segunda abordagem prende-se com a hierarquização dos manuais segundo o público-alvo que este vai abranger. Uma última abordagem é proposta pelo autor, que visa o estudo epistémico dos manuais, hierarquizá-los, quanto à sua forma (Magalhães, 2006).

Para autores como Choppin, a problemática com o estudo dos manuais escolares prende-se com quatro perspetivas: o léxico, isto é o conceito empregue, quando nos referimos a um manual escolar; A delimitação do conceito de manual, ligada a anterior, é também uma questão de semântica, e prende-se com a categorização daquilo que é ou não um manual escolar; a terceira problemática, está adjacente ao suporte dos manuais escolares a sua difusão e utilização; e por último a categorização e tipologia de manuais escolares disponíveis (Choppin, 2009).

É importante destacar o também já citado trabalho desenvolvido por Cristina Maia, esta autora realizou também um trabalho importante no âmbito dos manuais escolares, nomeadamente nos manuais de história. Na sua tese *Guerra Fria e Manuais Escolares – Distanciamentos e Aproximações*, que resultou numa análise à forma como os currículos e os manuais escolares de diferentes países europeus, incluindo Portugal, tratam a temática da Guerra Fria (Maia, 2010).

Por fim, destacamos o trabalho de Glória Solé, que desenvolveu um trabalho de levantamento de fontes e questões presentes em manuais do Ensino Básico, ao longo de três décadas. Apesar da temática ser substancialmente diferente da que estamos a estudar, uma vez que, a autora procede a um estudo de natureza qualitativo, em termos metodológicos, este é um trabalho que nos será bastante útil no segundo capítulo do nosso trabalho (Solé, 2014).

1.5. O que é um manual escolar?

Julgamos também ser importante, clarificar o próprio conceito de manual escolar, este conceito, tem vindo a ser alvo de debate na historiografia. Por mais que

pareça simples, e até uma questão supérflua, seria uma lacuna não rever este conceito, e o que a historiografia escreve sobre esta temática. Para Gérard e Roegiers um manual escolar define-se como “[...] *um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de melhorar a eficácia.* [...]” (Gérard & Roegiers, 1998, p. 19)

Ainda estes autores referem que um manual escolar possui algumas características, entre as quais o preenchimento de diferentes funções, associadas à aprendizagem de diferentes objetos didáticos. Outro dos atributos dos manuais escolares é estes incidirem em diferentes objetos de aprendizagem, e por fim a inclusão de diferentes experiências didáticas, que auxiliam no próprio processo de aprendizagem (Gérard & Roegiers, 1998).

Uma abordagem distinta teve Roger Seguin, este autor agrupa os livros escolares em dois grandes grupos. Por um lado, temos os livros de referência ou consulta, estes mais não são que livros que contêm um conjunto de informações numa determinada temática, com vista à sua consulta, com o intuito de produzir simples referências sobre a temática. Estes livros distinguem-se também pela sua estrutura, que não especificamente aplicada a processos de aprendizagem (Seguin, 1989).

O outro grande grupo, são os manuais escolares organizados de forma sistemática, estes apresentam uma ordem e uma estrutura muito clara, um dos pontos mais característicos destes é a sua organização progressiva, isto é, são planificados para corresponder à progressão no processo de ensino-aprendizagem. Apresentam diversos conteúdos, nomeadamente a informação, explicações, comentários, mas também exercícios práticos, resumos e ainda avaliações (Seguin, 1989).

Do ponto de vista do nosso trabalho, os livros escolares definidos por Seguin em primeiro lugar são os mais relevantes. Isto porque, estes apresentam uma ligação entre o docente e discente, estes são os dois destinatários dos manuais escolares, se bem que algumas das funções anteriormente enumeradas são relativas exclusivamente aos docentes, outras exclusivamente aos discentes, não obstante, existem funções que podem ser partilhadas, nomeadamente a implementação de um programa de estudos, ou o apoio aos alunos na sua aprendizagem. Do prisma do professor, o auxílio ao docente

no processo avaliativo e a função de guia, são funções que estes livros apresentam. Do ponto de vista do aluno, a informação, a organização e a estruturação da aprendizagem são pontos fundamentais, entre outros (Araújo, 2018).

1.6. Manuais Escolares - Enquadramento Legal

Também na legislação portuguesa existem referências aos manuais escolares, nomeadamente na *Lei de Bases do Sistema Educativo* - Lei nº 46/86, de 14 de outubro, que estabelece um quadro legal do sistema educativo português. No seu artigo 44.º referente aos recursos educativos, o legislador estabelece que são considerados *recursos educativos todos meios materiais utilizados para conveniente realização da actividade educativa*. Além disso, estabelece alguns recursos educativos como *privilegiados*, sendo que esses exigem especial atenção, entre eles podemos encontrar na alínea *a)* os manuais escolares (Decreto-Lei nº 46/86, 14 de outubro, Ministério da Educação).

Também na Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto, o legislador procurou definir o manual escolar como um recurso didático-pedagógico relevante, porém, não exclusivo, no processo de ensino-aprendizagem. Estes podem ser concebidos consoante ano ou ciclo, sendo uma ferramenta de trabalho autónomo do aluno, que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens estipuladas no currículo nacional dos diferentes níveis de ensino. Estes devem apresentar informação análoga aos conteúdos fulcrais dos programas em vigor, assim como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo também incluir orientações de trabalho destinadas aos docentes. Não obstante, esta lei procurou também definir *outros recursos didáticos*, como recursos de apoio ao trabalho do docente e à execução de aprendizagens por parte dos alunos, estes, independentemente da forma ou suporte que os constitui, devem ser *inequivocamente autónomos* dos manuais escolares. (Decreto-Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto, Ministério da Educação).

Além de definir e estabelecer o manual escolar como um dos recursos principais, o Estado definiu através da Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto um regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares na escolaridade obrigatória, não esquecendo os apoios sociais e educativos na aquisição e empréstimo deste importante

recurso. Além dos aspetos já enunciados, o legislador conferiu liberdade e autonomia na concessão dos manuais, estes aspetos podem ser encontrados no Artigo n. 2º, ponto primeiro ponto, o Estado concede autonomia científica e pedagógica na elaboração de manuais escolares, além de liberdade por parte dos agentes educativos, isto é, escola e docentes, na adoção e utilização dos manuais escolares, conforme o projeto educativo da escola ou agrupamento, conforme os aspetos já enunciados, o legislador atribui também liberdade na produção e comercialização às editoras, deste recurso pedagógico (Decreto-Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto, Ministério da Educação).

Não obstante, na alínea d), pretende-se zelar pela qualidade científico-pedagógica dos manuais escolares, sendo que estes devem estar de acordo com os objetivos e conteúdos presentes no currículo nacional, bem como nos programas e orientações curriculares. Ainda neste artigo, o legislador salvaguarda para a equidade e igualdade no acesso aos recursos-didático-pedagógicos (Decreto-Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto, Ministério da Educação).

Para fazer cumprir as alíneas descritas acima, o Estado enumera algumas linhas de atuação, nomeadamente a definição de um regime formal de adoção de manuais, pelas escolas e agrupamentos; Definição de um regime de avaliação e certificação com vista à sua adoção; a promoção da qualidade científica e pedagógica dos manuais, bem como de outros recursos; promoção da consistência dos manuais dos programas de estudo, assim como nos instrumentos didáticos. Por fim, o legislador apoia na aquisição e utilização dos manuais, além de estabelecer uma formação de docentes e responsáveis educativos com vista à avaliação de manuais escolares. Julgamos também importante referir, que o legislador concede um *tempo de vida útil* aos manuais escolares do Ensino Básico e Secundário, que é em regra, de seis anos, devendo também estar em conformidade com os programas das disciplinas a que se referem. (Decreto-Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto, Ministério da Educação).

Além deste aspeto, e para fazer cumprir os tramites legais, referidos no parágrafo anterior, o Estado promove a avaliação e certificação de manuais através de comissões de avaliação. Para que um processo de candidatura de um manual possa avançar, este tem de respeitar alguns pontos entre os quais destacamos que devem ser expressamente desenvolvidos para o Ensino Básico e Secundário, devendo também ser

acompanhados de uma revisão linguística e científica. No que concerne à avaliação para certificação dos manuais, é importante ressaltar alguns aspetos tidos em conta, presentes no Artigo 11.º:

- a) Rigor científico, linguístico e conceptual;*
- b) Adequação ao desenvolvimento das competências definidas no currículo nacional;*
- c) Conformidade com os objectivos e conteúdos dos programas ou orientações curriculares em vigor;*
- d) Qualidade pedagógica e didáctica, designadamente no que se refere ao método, à organização, a informação e a comunicação. (Decreto-Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto, Ministério da Educação).*

Podemos assim observar, que para o Estado português, não obstante à liberalização do mercado dos manuais escolares, atribuindo às editoras o papel de conceber e comercializar manuais escolares, tem vindo a exercer o seu papel de regulador, controlando a qualidade dos manuais escolares através de uma série de mecanismos anunciados anteriormente, mas também com critérios com vista à qualidade dos recursos tanto a nível científico como pedagógico.

Capítulo II – Plano Metodológico

2.1. A Escola

2.1.1. Breve Apresentação

O estágio de iniciação à prática do ensino supervisionado, foi realizado na Escola Básica Secundária Rodrigues de Freitas, na cidade do Porto, mais concretamente na antiga freguesia de Cedofeita, atual União de Freguesias de Cedofeita, Santo Ildefonso, Sé, Miragaia, São Nicolau e Vitória. Esta escola localiza-se no coração da Cidade Invicta, na Praça de Pedro Nunes. Esta escola sedia o agrupamento de escolas homónimo, composto também pela Escola Básica de Miragaia, Escola Básica da Torrinha, Escola Básica Carlos Alberto, Escola Básica Bandeirinha e a Escola Básica de São Nicolau. Juntamente com a Escola Básica de Miragaia, a Rodrigues de Freitas é a única com Ensino Secundário, embora na primeira esteja apenas disponível o Ensino Profissional.

A origem da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas remonta ao século XIX, pelas mãos de Passos Manuel, que criou em 1836 o Liceu Nacional do Porto. Herdando o acervo do antigo liceu, já início do século XX, em 1906, a designação é alterada para Liceu Nacional Central da 2ª Zona Escolar do Porto. Em 1908, o liceu vê brevemente o nome ser alterado para Liceu D. Manuel II, não obstante, após o advento republicano passa-se a chamar Liceu de Rodrigues de Freitas, notável político republicano da cidade.

A partir de 1933 o edifício passou a estar junto à Igreja de Cedofeita, reinaugurado sob o nome do último monarca português, pela segunda vez na sua história. Já na década de 1950, o liceu foi renovado, com vista à resposta às exigências do ensino mais moderno. Esta renovação permitiu que o Conservatório de Música do Porto passasse a ser sediado nas imediações da escola.

No período posterior ao 25 de abril de 1974, a escola muda novamente de nome e passa-se a chamar Escola Secundária Rodrigues de Freitas, tal como no período entre 1910 e 1947. A escola dispõe atualmente de muitas das infraestruturas e recursos herdados do século passado, destacando-se a Biblioteca Jaime Cortesão e

o museu, onde se encontram recursos pedagógicos de grande valor histórico, dos dois últimos séculos. Nos primeiros anos do século XXI, mais concretamente em 2007, foram realizadas obras de requalificação do estabelecimento de ensino, levadas a cabo pela Parque Escolar, com vista à sua modernização.

2.1.2. Contexto Sócio Educativo

Segundo os dados referentes ao ano letivo 2020/2021, o último onde se encontram registos, a escola tinha pouco mais de quinhentos alunos matriculados. Nesse ano duzentos e setenta e seis alunos estavam matriculados no 3.º Ciclo do Ensino Básico, ao passo que os restantes duzentos e trinta e oito, estavam dispersos pelos vários cursos científico-humanístico, no Ensino Secundário. No que toca à preferência dos alunos, cerca de 45% (107 alunos) frequentavam o curso de Línguas e Humanidades, 41,2% (98 alunos) frequentavam o Curso de Ciências e Tecnologias, ao passo que 13,9% (33 alunos) frequentavam o curso de Ciências Socioeconómicas (ME/DGE, Estatísticas do Ensino Básico e Secundário, 2023).

No âmbito do projeto educativo, a escola refere que devido à centralidade geográfica do agrupamento, bem como ao carácter inclusivo das suas políticas socioeducativas, esta tem vindo a receber alunos de diversos estratos sociais, bem como de diversas culturas e nacionalidades. Se por um lado, tem sido um fator amplamente positivo devido ao enriquecimento sociocultural, por outro, tem aumentado os desafios do agrupamento. Assim, desde o ano letivo 2010/2011, está inserido como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), com o intuito de dar resposta aos desafios encontrados (Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, 2023).

Além deste aspeto, julgamos importante referir o carácter integrado, não só nas diversas culturas, mas também por ser um agrupamento de referência para a formação de alunos cegos e com baixa visão, oferecendo-lhes uma resposta educativa de qualidade e inclusiva. Além disso, destaca-se também a Biblioteca Jaime Cortesão, não só pela sua beleza e imponência, mas também pelo seu vasto espólio, com centenas de volumes de autores dos últimos cinco séculos. Por fim,

menção para o Museu da Ciência, possuidor de um riquíssimo acervo, ideal para exposições nas diferentes áreas da ciência, mas também na história da ciência (Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas, 2023).

2.1.3 As Turmas

Para o ano letivo 2022/2023, contactamos com quatro turmas, cada uma com características bastante diferentes. Sendo que uma pertencia ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da disciplina de História. as restantes ao Ensino Secundário, no âmbito da História A. No que concerne à turma do 3.º Ciclo, esta era de 9.º ano, a mesma apresentava dezanove alunos. Podemos caracterizá-la como uma turma bastante cooperante e respeitadora, onde imperou sempre o interesse discentes para ultrapassar dificuldades dos discentes. Trabalhamos também com uma turma de 10.º ano, esta mais reduzida, com apenas cinco alunos, não obstante, este número foi crescendo ao longo do ano letivo, chegando aos oito alunos. Esta era uma turma apática, mas cooperante, sendo mais difícil motivar os discentes para a disciplina de História A.

No que concerne às duas turmas de 11.º ano, a primeira mais reduzida, com apenas seis alunos, esta era uma turma bastante desafiante, pelo elevado grau de interesse que os discentes demonstravam para com a disciplina, bem como pela incessante vontade que demonstravam em aprender sempre mais. Por fim, a segunda turma de 11.º ano, com dezassete alunos numa primeira fase, viu o seu número crescer para os dezanoves. Sendo uma turma mais numerosa, a mesma nem sempre era cooperante, contudo, a maior parte dos discentes demonstravam bastante interesse pela disciplina.

2.2. Caracterização do Estudo

Este trabalho consiste no levantamento das fontes e recursos disponíveis num conjunto de manuais previamente selecionados. Antes de procedermos à análise propriamente dita, teceremos algumas notas sobre a metodologia usada, e a forma como se realizou o estudo. Segundo Laurence Bardin, existem diversas tipologias de análises, entre as que podemos enquadrar no nosso trabalho temos a análise de

conteúdo e a análise documental. Uma análise documental pode-se definir como um conjunto de operações que visam a simplificação de documentos, de uma forma diferente da original como intuito de facilitar a sua consulta ou referência (Bardin, 1977).

Segundo esta perspetiva, a informação é tratada de forma cumulativa, assim, a informação pode ser categorizada ou transformada em algo simplificado, tendo como “[...] *propósito a atingir o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação.* [...]”. (Bardin, 1977, p. 45). O que pode ser feito através de uma análise quantitativa ou qualitativa, dependendo do tipo de estudo que estamos a efetuar.

Outro dos objetivos que consta desta perspetiva, é a disponibilização da informação de uma forma acessível, para que se possa obter o máximo de informação sistematizada, o que pode ser realizado em duas vertentes, quantitativa e qualitativa. Desta forma, a autora refere que a análise de conteúdos pode ser levada a cabo “[...] *por classificação indexação; a análise categorial temática, entre outras técnicas da análise de conteúdo.* [...]” (Bardin, 1977, p. 46).

Face a esta análise, podemos afirmar que o nosso trabalho se concentra numa análise quantitativa de conteúdos e documentos. Assim, numa primeira fase, com auxílio de bibliografia, e de outros estudos semelhantes ao que estamos a realizar, procuramos aplicar uma taxonomia que se adequasse não só às fontes históricas, mas também aos recursos pedagógicos. No que toca à forma como agrupamos as fontes, estas foram divididas da seguinte forma:

- 1) Escritas
 - a. Históricas
 - b. Historiográficas
- 2) Imagens e Iconografia
 - a. Pinturas, Gravuras e Desenhos
 - b. Fotografias
 - c. Artefactos Arqueológicos e Objetos
 - d. Sítios e Monumentos

- e. Cartografia de Época

3) Materiais Didáticos

- a. Reconstituições
- b. Mapas
- c. Frisos Cronológicos
- d. Esquemas
- e. Gráficos
- f. Tabelas

Um dos trabalhos que mais contribuiu para a realização deste trabalho foi o de Glória Solé, não tanto pela natureza do estudo, mas sobretudo pela metodologia usada. No seu trabalho, a autora realizou um levantamento das fontes disponíveis nos manuais do ensino primário, numa perspetiva comparativa ao longo das décadas, aqui iremos analisar manuais adotados nos dias de hoje (Solé, 2014).

Numa fase posterior, é definida a amostra, que iremos abordar com maior detalhe no subcapítulo seguinte. Além de se proceder a uma análise quantitativa dos manuais, a análise contém também alguns comentários acerca da organização dos mesmos, existindo alguns fatores que podemos desde ressaltar.

Assim, a própria análise quantitativa engloba duas esferas, numa primeira fase a descrição individual de cada unidade, e uma segunda onde se procede à soma dos totais de cada módulo, para nos fornecer uma análise mais rica, onde aí poderemos tecer mais algumas considerações sobre os resultados obtidos.

2.3. A Amostra

Para o presente estudo foram selecionados apenas os manuais escolares do ensino secundário, relativos aos anos de escolaridade onde trabalhamos durante o PES – Prática de Ensino Supervisionado, ou seja, manuais escolares de 10.º e 11.º anos. Esta escolha prendeu-se com o maior conhecimento, bem como com um maior grau de familiarização com os manuais escolares adotados pela Escola onde foi realizado o já referido PES, bem como outros manuais do mesmo nível de ensino, de onde foram retirados recursos para a preparação e leção de aulas.

Nas turmas, onde foi lecionada a disciplina de História A, os manuais escolhidos pelo grupo de professores da área científica de história, recaiu no 10.º ano para o *Entre Tempos 10 – História A* da autoria de Célia Pinto Couto, Elisabete Jesus e de Maria Antónia Monterroso Rosas. Quanto ao manual adotado no 11.º, a escolha recaiu na *continuação* deste mesmo manual, o *Entre Tempos 11 – História A* da autoria de Alfredo Costa, Ana Cristina Santos, Célia Pinto Couto, Maria Antónia Monterroso Rosas.

Além destes manuais, e consultando a lista disponibilizada pela Direção-Geral da Educação, este estudo contém ainda manuais destes anos letivos, que não sendo adotados na escola, foram como referidos, úteis na preparação de aulas. São esses *Novo Linhas da História 10 – História A* da autoria de Alexandra Fortes, Fátima Freitas Gomes e de José Fortes e *Novo Linhas da História 11 – História A* dos mesmos autores. Recorrendo à plataforma da DGE, foi possível verificar que estes foram mesmo os únicos manuais a autorizados a serem adotados pelas escolas, para a disciplina de História A (MEC/DGE, 2023).

Se olharmos para a disciplina de História A, como já foi referido, em termos de oferta para os dois primeiros anos do ensino secundário, temos apenas dois manuais, estes manuais são relativamente novos, tendo sido adotados nos últimos anos de forma progressiva do 10.º, seguindo-se o 11.º ano, no próximo ano letivo será a vez do 12.º ano, com novos manuais das duas editoras. É justamente no 12.º ano, onde a oferta é um pouco maior, com mais um manual escolar disponível, ao contrário dos manuais do Ensino Básico, onde a oferta é mais elevada, com diversos manuais disponíveis, de diversas editoras.

Capítulo III - Descrição, Análise e Problematização

3.1. Descrição dos Manuais

Antes de procedermos à análise dos manuais, iremos tecer alguns comentários sobre a organização e características dos mesmos. Tanto o *Somos História 10 e 11*, como o *Novo Linhas da História 10 e 11* são relativamente recentes, após a suspensão da adoção de manuais decretada em 2019 com o Despacho n.º 4947-B/2019 estes começaram a ser adotados nos anos 2021/2022 e 2022/2023 para os respetivos níveis de ensino por ordem crescente. Assim, ambos foram adotados nos últimos dois anos letivos.

No que concerne à organização dos manuais, ambos encontram-se divididos em três partes, cada uma representa um módulo, dentro dos módulos existem diferentes unidades, que aprofundam a temática principal, podendo enquadrar-se no âmbito da história política, económica, social ou cultural. Denota-se desde logo a existência de um Módulo 0, que num trabalho futuro num potencial trabalho mais amplo, uma vez que esta unidade serve de introdução à forma como se faz história, nomeadamente no trabalho com fontes, importante ressaltar que este módulo está apenas presente no Manual *Entre Tempos 10*, não contando o *Novo Linhas da História* com a mesmo recurso, uma vez que é um manual mais sintético.

Os módulos a serem estudados neste estudo estão de acordo com as aprendizagens essenciais de história, sendo assim os quatro manuais estão divididos da seguinte forma:

Módulo 1: Raízes Mediterrânicas da civilização europeia – cidade, cidadania e império na Antiguidade Clássica;

Módulo 2: O dinamismo civilizacional da Europa Ocidental nos séculos XIII a XIV – espaços, poderes, vivências;

Módulo 3: A abertura europeia ao mundo – mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI;

Módulo 4: A Europa nos séculos XVII e XVIII – Sociedade, poder e dinâmicas coloniais;

Módulo 5: O liberalismo – Ideologia e revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX;

Módulo 6: A civilização industrial – economia e sociedade; nacionalismos e choques imperialistas.

No que concerne à organização dos documentos nos livros escolares, mais precisamente no espaço que é atribuído às fontes, existem alguns pontos importantes a termos em conta. Por exemplo, existe uma área específica do manual que é destinada aos documentos e recursos pedagógicos, que nos manuais Entre Tempos é destacada com uma cor diferente do texto informativo, esta área é apresentada justamente na estrutura organizativa do manual. A cor é amarela se o conteúdo for uma aprendizagem essencial e azul-claro se não constar dessas mesmas aprendizagens. Geralmente, os manuais são organizados por uma página e meia de fontes, e o restante é preenchido com texto informativo e conceitos. Nos manuais da Areal, de uma forma global, as fontes constam no final do texto informativo, num bloco denominado por *Aprender a Fazer*, já os recursos didáticos, encontram-se junto ao texto do autor.

Entre Tempos 10 - Parte 1

O primeiro manual a ser analisado, Entre Tempos 10 - Parte 1, está inserido no primeiro módulo deste nível de ensino, intitulado de *“Raízes Mediterrânicas da civilização europeia – cidade, cidadania e império na Antiguidade Clássica”*. Neste manual, e seguindo as aprendizagens essenciais, os estudantes do 10.º ano, iniciam o estudo dos dois principais modelos da Antiguidade Clássica: O modelo ateniense, e o modelo romano.

Além desta temática, ao abrir o manual podemos encontrar o módulo 0, onde se pretende que o estudante se familiarize com a investigação histórica, e com a análise de fontes. Destaca-se ainda uma terceira unidade, inserida no módulo 1, intitulada de *O espaço civilizacional greco-latino à beira da mudança*, que não estando diretamente referido nas aprendizagens essenciais, trata a cristianização do Império Romano, bem como a sua decadência e queda.

A primeira unidade, como referido anteriormente, trata o modelo ateniense, a unidade trata dois grandes temas, por um lado a democracia ateniense, por outro a produção artística da época. Desde o início da unidade, que observamos a supremacia no uso de fontes escritas, nomeadamente as fontes históricas, que têm um caráter dominante ao longo deste módulo. Não obstante, e por falarmos da época clássica, a utilização de materiais arqueológicos e objetos é também bastante elevada.

Por tratar de temáticas culturais, entre as quais se destaca a escultura e arquitetura, esta unidade é também rica em esculturas, mas também monumentos, entre os quais se destacam a Acrópole de Atenas, como uma das heranças do mundo grego. Podemos ainda destacar as reconstituições desenhadas com objetivos didáticos, sendo dominantes na categoria dos materiais didáticos, já os restantes não constam em números suficientes para constarem nesta investigação

Todas as outras categorias ou não apresentam qualquer fonte, ou têm números bastante residuais, numa tendência, que vamos poder observar ao longo do estudo, são elas os frisos cronológicos, a cartografia didática, esquemas e gráficos. As pinturas e gravuras aparecem de forma residual nesta unidade. Por fim, nas fontes escritas, já denotamos a preferência pelas fontes históricas, nesta unidade, apenas encontramos fontes historiográficas por uma vez.

Na segunda unidade deste módulo, a maior em termos de páginas, trata como referido o modelo romano, em diferentes eixos, consultando as aprendizagens essenciais, podemos verificar que existem substancialmente mais tópicos relativos a Roma. Existem três subunidades, a primeira refere-se aos modelos políticos, com especial enfoque na República Romana, e no Império. Uma segunda subunidade dedicada à afirmação da cultura imperial através da arte, quer a escultura, mas também a imponente arquitetura. Por fim, a integração da Península Ibérica no império e subsequente romanização dos territórios.

Nesta unidade mantêm-se a tendência observada na anterior, com a maior parte das fontes a serem escritas e históricas. No que concerne às fontes historiográficas, estas aparecem de forma residual, tal como verificado anteriormente. No que concerne às fontes iconográficas, prevalecem aqui os sítios e monumentos, o que não se verificou na

unidade anterior, aparecendo logo de seguida a escultura. Ao contrário do que acontece na unidade referente à Grécia Antiga, os artefactos arqueológicos são esporádicos. Destaca-se ainda um mapa de época, um exemplo de uma fonte diversificada, e que não é comum aparecer, no que concerne a esta temática.

No que toca ao material didático, mais uma vez as reconstituições são as mais comuns, em seguida, aparecem os mapas didáticos e os esquemas, embora não de uma forma tão análoga. As restantes fontes didáticas aparecem com menos frequência, como os frisos cronológicos.

Por fim, este módulo apresenta o cristianismo e a sua adoção por parte do império romano. O módulo encerra com a decadência do Império Romano consequentemente a o fim da Antiguidade Clássica e o início da Idade Média. Aqui imperam mais uma vez as fontes históricas. Por ser uma unidade substancialmente mais pequena, todas as outras fontes aparecem de forma residual, não obstante, importam destacar os mapas didáticos, pois nesta época as mudanças político-geográficas foram constantes, nomeadamente as diferentes incursões bárbaras pelo Império.

Numa análise mais alargada deste primeiro módulo, podemos denotar que o documento escrito é sem dúvida o predileto, nomeadamente o histórico. Como referido, neste módulo a mesma aparece de forma residual. Nas diferentes fontes iconográficas, destacamos os sítios e monumentos, seguindo-se a escultura, e os artefactos arqueológicos. De forma residual, encontramos as pinturas e gravuras. Nos materiais didáticos destacam-se as reconstituições e os mapas. Não com tanta relevância aparecem os esquemas e os frisos cronológicos.

Novo Linhas da História 10 - Parte 1

Continuando no 10.º ano, passamos à análise do manual da Areal Editores, referente à Antiguidade Clássica. Este manual é composto apenas por duas unidades, uma referente à Grécia Antiga, e outra referente a Roma. Desde logo, pode-se denotar a ausência de uma unidade presente no manual analisado anteriormente, que aborda, o cristianismo e a sua integração no império, bem como o fim da Antiguidade Clássica. Assim estão apenas presentes duas unidades, embora em termos de conteúdo não

sejam diferentes do manual analisado anteriormente, já que ambos estão de acordo com as aprendizagens essenciais.

Por ser substancialmente mais pequeno, este manual apresenta menos fontes, no entanto, existem tendências que se mantêm, desde logo o predomínio dos documentos históricos, na primeira unidade do manual os documentos historiográficos continuam a ser residuais. Os artefactos arqueológicos e objetos, destacam-se mais uma vez, bem como a escultura e os sítios e monumentos. Os materiais didáticos existem em maior variabilidade, embora com números residuais na grande maioria dos casos, não obstante, destacam-se os esquemas e as reconstituições, bem como os esquemas. Não tão comuns, mas com espaço neste manual, existem mapas, tabelas e também um friso cronológico.

Na segunda unidade, referente ao mundo romano, existem tendências que se mantêm, mas também novidades, desde logo, destacamos o equilíbrio entre documentos históricos e historiográficos, com ligeira vantagem para os primeiros. Outro dos destaques vai para prevalência de fontes iconográficas, nas suas diversas dimensões, das quais destacamos a escultura, os sítios e monumentos, já os artefactos e objetos aparecem menos vezes. No que concerne aos materiais didáticos, as reconstituições dominam, seguindo-se os esquemas e os mapas. Mais residual aparecem os frisos cronológicos e as tabelas.

Olhando para os valores globais continuam a prevalecer os documentos escritos, em especial os históricos, embora os historiográficos são agora mais comuns. Nas imagens, podemos destacar mais uma vez, os monumentos e a escultura, bem como os artefactos arqueológicos e objetos. Por fim, é importante destacar os materiais didáticos, onde as reconstituições têm uma ligeira prevalência face aos esquemas, que veem o seu valor duplicado face ao outro manual de 10.º ano.

Entre Tempos 10 Parte – 2

Passando ao segundo módulo de 10.º ano, que trata essencialmente a Idade Média, estão presentes três unidades, a primeira refere-se à *identidade civilizacional na europa do ocidente*, uma temática no âmbito da história geral, seguindo-se a

consolidação de Portugal enquanto reino cristão, já a última unidade aborda temáticas culturais, passando novamente para história não só do reino português, mas também de outros reinos europeus.

Na primeira unidade, e seguindo a tendência que temos vindo a observar nos manuais da Porto Editora, existe uma clara preponderância dos documentos historiográficos, face aos históricos. A iconografia é menos utilizada, sendo que aparece na forma de pintura ou gravura na maior parte das vezes, os restantes documentos iconográficos são menos frequentes. Já no material didático, o enfoque é dado aos mapas, seguindo-se as tabelas, gráficos e esquemas. Já os restantes recursos didáticos não constam nesta primeira unidade.

Na segunda unidade, que como referido, trata o espaço português, existe um maior equilíbrio entre os documentos históricos e historiográficos, embora com vantagem para os primeiros, talvez por tratarmos de uma temática mais complexa, onde as fontes não abundam, e onde existe um variadíssimo leque de estudos historiográficos de fácil leitura. Nas fontes iconográficas, as pinturas e as gravuras acabam por dominar, não só na sua área específica, como na totalidade das fontes apresentadas. Por tratar temáticas relacionadas com urbanismo, os sítios e monumentos são também bastante comuns, assim como os mapas, no que concerne ao material didático, também os esquemas foram aposta nesta unidade, ao contrário das restantes categorias que constam da análise que estamos a realizar.

Na terceira e última unidade, substancialmente mais pequena, volta a existir uma maior preferência pelos documentos históricos, não obstante, e por tratar temáticas no âmbito da arte, escultura e arquitetura, são as pinturas e gravuras, as fontes mais comuns, sendo que as esculturas e os monumentos são também bastante comuns. Nesta última unidade não existem muitos recursos pedagógicos, no entanto, são apresentados alguns esquemas.

Na globalidade acabam por prevalecer mais uma vez os documentos escritos, especialmente os históricos, embora na segunda unidade, e como já referido, os documentos históricos tenham um aumento considerável. Na iconografia, destaca-se naturalmente as gravuras, numa época tão rica em produção artística. Ainda neste

capítulo há que destacar os monumentos. Nos recursos didáticos, a preferência recai sobretudo nos mapas, seguindo-se os esquemas, já as tabelas e os gráficos apresentam números consideravelmente mais baixos.

Novo Linhas da História 10 Parte – 2

No manual da Areal referente à Idade Média, denota-se desde logo uma tendência que temos vindo a observar, estes são mais sintéticos, focando-se essencialmente nas aprendizagens essenciais. Prova disso mesmo é a sua parte 2, que contempla apenas uma unidade. Ao contrário do seu homólogo da Porto Editora, onde existem as já referidas três unidades, este procura responder exclusivamente às aprendizagens essenciais, que se concentram no período medieval, na monarquia portuguesa, na sua afirmação e na multiplicidade de poderes inseridos no território nacional.

Face aos aspetos referidos, é natural que este segundo volume contemple menos fontes. Apesar do título da unidade remeter para o espaço português, o manual acaba por inserir alguns dos tópicos que já vimos ser abordados no seu homólogo da Porto Editora, nomeadamente a matriz cristã da Europa Ocidental, a realidade política europeia neste período histórico ou a afirmação dos reinos cristãos.

Denotamos desde logo uma novidade neste segundo módulo no capítulo das fontes escritas, as fontes historiográficas aparecem como dominantes face às fontes históricas, este aspeto pode ser explicado por uma multiplicidade de fatores, que já elencados aquando da análise ao manual da Porto Editora, dos quais se destacam a escassez de documentos escritos, e a complexidade dos mesmos. No capítulo das imagens o destaque vai para as gravuras, apesar de algumas delas serem posteriores aos séculos XII e XIII, sendo em alguns casos do século XV, as mesmas são representações bastante úteis para fins didáticos. Além de serem as mais representadas no campo das imagens, as gravuras acabam por ser as fontes mais representadas na globalidade deste manual. As restantes fontes iconográficas não aparecem de uma forma sistemática, não obstante, devemos destacar as fotografias de sítios e monumentos.

Nesta unidade o material didático é bastante diverso, no entanto, os mapas acabam por se destacar, uma vez que, falamos de realidades políticas bastante mutáveis, onde existem diversos dados geográficos. Também os esquemas assumem um papel importante, nomeadamente no funcionamento administrativo do reino português, nas suas diversas dimensões. Por fim, podemos destacar as reconstituições, bastante úteis, nomeadamente na organização urbana medieval. Sendo que as restantes subcategorias também estão todas presentes, embora em números mais baixos.

Entre Tempos 10 Parte – 3

No terceiro módulo que percorre o início da modernidade, iniciando-se com as raízes renascentistas, seguindo-se a expansão europeia, em especial a portuguesa, para diferentes latitudes, De seguida, voltamos a Itália, nomeadamente à produção artística do renascimento, abordando depois a Reforma Protestante e a Contrarreforma Católica. Para finalizar, existe ainda uma pequena unidade que aborda o encontro entre as diversas culturas, após as viagens europeias.

Como referido, a primeira unidade, serve de uma pequena contextualização ao início de um novo período histórico, a Época Moderna. Esta unidade foca-se bastante nos principais centros económicos, Lisboa e Sevilha, mas também nos centros de produção cultural, em especial a Península Itálica. No que concerne às fontes, por se tratar de uma unidade introdutória, a mesma não dispõe de muitas fontes. No entanto podemos destacar as gravuras, como as mais comuns, sendo que as restantes apresentam apenas números esporádicos.

Na segunda unidade, onde é explorado o alargamento do mundo conhecido, bem como as novas técnicas de navegação que permitiram alcançar diversos territórios, existe um maior número de fontes. Nos documentos escritos continuamos a observar uma preferência pelos de carácter histórico, sendo que os historiográficos apresentam valores muito reduzidos. Nas imagens, destacamos mais uma vez as imagens num período tão rico desse ponto de vista, no entanto, por tratarmos de viagens aparecem com bastante assiduidade a cartografia de época. Já nos materiais didáticos, existe naturalmente uma preferência pelos mapas, seguindo-se as reconstituições e os esquemas, num patamar inferior existem ainda gráficos e um friso cronológico.

A terceira unidade aborda temáticas direcionadas para a história da arte, portanto, não é estranho que as fontes dominantes neste manual sejam as pinturas e gravuras, mas também os sítios e monumentos, podemos ainda destacar a escultura. Apesar da arte dominar, os documentos escritos também aparecem com bastante frequência nesta unidade, tanto os históricos como os historiográficos. No que concerne aos materiais didáticos, estes não abundam, não obstante, destacamos as reconstituições, que são mesmo o único tipo de material didático que nos é apresentado.

A quarta unidade aborda a Reforma Protestante, e a resposta da cristandade. Esta é uma unidade onde não existe grande versatilidade em comparação com outras, que já tivemos oportunidade de analisar. Destacamos mais uma vez os documentos escritos, de caráter histórico, no entanto, as fontes mais frequentes nesta unidade são mesmo as gravuras e pinturas. As restantes fontes iconográficas são menos comuns. Nos materiais didáticos menção para os mapas que assumem um papel importante nesta categoria, mas que na globalidade, não são muito habituais.

Finalmente, na quinta e última unidade deste manual que aborda a temática do contacto dos povos europeus com os povos autóctones, nomeadamente o intercâmbio cultural e a convivência com a diferença. Por ser uma unidade mais pequena a diversidade de fontes não abunda, não obstante, destacam-se as fontes históricas, que dominam na globalidade. Nas imagens, realçamos as pinturas e gravuras, bem como a escultura, por fim, os materiais didáticos não aparecem com muita frequência, podemos apenas referir o aparecimento de dois mapas.

No cômputo geral podemos salientar as imagens nesta unidade, nomeadamente as pinturas e gravuras, sendo maioritárias nesta unidade, seguem-se os documentos escritos nomeadamente os históricos. Voltando às imagens, os sítios e os monumentos foram amplamente utilizados, assim como a escultura, podemos também salientar o uso da cartografia de época, por alguns dos aspetos já elencados. No material didático referimos a importância dos mapas e das reconstituições, existindo pontualmente alguns esquemas e gráficos, assim como os frisos cronológicos, embora em números pontuais, quando comparado com os primeiros.

Novo Linhas da História Parte – 3

Ainda nos manuais de 10.º ano, o terceiro e último módulo da deste ano letivo apresenta algumas diferenças substanciais face ao seu homólogo. Desde logo destacamos a existência de três unidades, o que não significa que este tenha menos conteúdo, como já explicamos, prende-se sim com opções de compartimentação da informação. Assim este manual subdivide-se pelo alargamento do conhecimento do mundo, face às viagens europeias, a arte no contexto de renascimento e ainda a Reforma Protestante.

A primeira unidade é bastante rica quando falamos de fontes, apresentando uma enorme diversidade. Podemos denotar um grande equilíbrio entre o número de documentos históricos e de historiográficos, ambos com números bastante elevados. Estes são desde logo, as fontes mais utilizadas na unidade. No capítulo das fontes iconográficas, há que destacar as pinturas e gravuras, com um carácter dominante na sua categoria, seguindo-se a cartografia de época, cuja utilização se prende com alguns aspetos referidos nos aspetos anteriores. No material didático, os mapas e os esquemas são os mais comuns, sendo que as restantes fontes não constam desta unidade.

Na segunda unidade, que como referido aborda temáticas relacionadas com a história da arte, imperam as fontes iconográficas, especialmente as pinturas e gravuras, ainda no campo artístico há que mencionar a utilização de fotografias de sítios e monumentos, que são o segundo tipo de fontes mais frequentes nesta unidade, todas as restantes fontes iconográficas acabam por aparecer de forma bastante reduzida. No que concerne às fontes escritas, as mesmas aparecem de uma forma mais reduzida e num número bastante equilibrado. Nos materiais didáticos, destacamos unicamente os esquemas.

A terceira e última unidade deste manual, volta a trazer continuidades, mas também mudanças. Se por um lado as gravuras são dominantes, por outro, as fontes historiográficas ganham uma ligeira vantagem face às históricas. No material didático, voltamos a destacar os esquemas, embora também apareçam espaçadamente os mapas.

Em suma, e como não poderia deixar de ser, as pinturas e gravuras, que apresentam uma grande vantagem face às restantes, para este aspeto muito contribuiu a segunda unidade. Nos documentos escritos acaba por existir um equilíbrio neste manual. No campo das imagens, além da preponderância já referida das pinturas, são os monumentos que também assumem grande preponderância, graças às imponentes obras arquitetónicas realizadas durante o Renascimento. A escultura está também presente, embora em menor número tal como a cartografia de época, e outras fontes iconográficas.

Por fim, nos materiais didáticos podemos destacar os esquemas, que na totalidade acabam por se destacar face às restantes fontes. Não obstante, realçam-se os mapas com uma presença bastante assídua na primeira unidade. Já todos os outros recursos pedagógicos acabaram por ser preteridos neste terceiro volume do Linhas da História 10.

Entre Tempos 11 Parte – 1

Analisamos agora os manuais de 11.º ano, começando pelo quarto módulo, este manual está subdividido em três unidades, começando por abordar a dicotomia entre os modelos políticos europeus: os Estados absolutistas, e os parlamentos. Na segunda unidade, é abordado o triunfo económico de países como a Inglaterra, já a última unidade trata a construção da modernidade europeia, nomeadamente a filosofia das luzes.

Na primeira unidade volta a existir uma preferência pelas pinturas e gravuras, não obstante, esta é a única categoria *artística*, que merece a atenção. Nos documentos escritos, volta a existir um claro domínio das fontes primárias, já as secundárias aparecem ocasionalmente. Os materiais didáticos não abundam, mas os esquemas são os mais frequentes nesta categoria.

Os documentos históricos voltam a ser os prediletos na segunda unidade, ultrapassando assim as pinturas e gravuras, estas acabam por ser também bastante utilizadas, ao contrário das demais fontes iconográficas. Já nos materiais didáticos, a

preferia recai nas tabelas, seguindo-se os mapas e os gráficos, as restantes aparecem de forma bastante irregular.

Finalmente, na terceira unidade, observa-se um equilíbrio entre as fontes históricas e as pinturas e gravuras, já as restantes fontes acabam por ser preteridas, falamos assim de uma unidade, mas também de um manual onde não existe uma grande diversidade de fontes.

No cômputo geral, destacamos as fontes históricas, como as mais comuns, os documentos historiográficos voltam a não ser muito utilizados. No capítulo das imagens, as que mais se destacam são as gravuras, que se aproximam bastante dos próprios documentos históricos. Ainda nas imagens, é importante aludir para o uso dos artefactos e objetos, embora em números muito inferiores às gravuras e pinturas. Nos materiais didáticos, distinguem-se as tabelas, seguindo-se os mapas e os gráficos.

Novo Linhas da História 11 Parte – 1

Passando ao homólogo da Areal Editora observa-se desde logo uma estrutura bastante semelhante, com este manual a contar também com três unidades, que não diferem substancialmente das anteriores, como seria de esperar. No entanto, de seguida iremos observar algumas diferenças nas fontes e recursos utilizados neste manual, inserido no primeiro módulo de 11.º ano.

Se referimos algumas semelhanças, existem também pontos em comum, nomeadamente a utilização da pintura e gravura como a fonte preferencial. Nas fontes escritas denota-se a harmonia entre as históricas, e as historiográficas. Já nos materiais didáticos, sem dúvida que os esquemas são os mais utilizados. O uso das restantes fontes nesta unidade é bastante reduzido, não merecendo para já menção.

A tendência elencada no parágrafo anterior acaba por se manter, com as pinturas a voltarem a ser mais utilizadas, seguindo-se os esquemas, este material didático acaba por aparecer mais frequentemente que os próprios documentos históricos, já os documentos historiográficos, estes são bastante frequentes, bem como os mapas didáticos, que são também eles muito comuns.

A terceira unidade é substancialmente mais reduzida no que toca à sua dimensão, também existem também menos fontes. Não obstante, existem algumas que podemos destacar, nomeadamente os documentos históricos, mas ainda mais as pinturas e gravuras, nos materiais didáticos, continuam a ser os esquemas os mais requisitados, já os restantes são pouco utilizados. Em síntese, esta é uma unidade, onde não abunda a diversidade de fontes, muito por conta das dimensões da unidade.

De um modo geral, podemos destacar as pinturas e gravura, neste módulo quatro do manual, não só na sua categoria, mas também como a fonte mais usada em todo o manual. Seguem-se os documentos escritos, e os esquemas no material didático, ainda assim, devemos também destacar o aumento dos documentos historiográficos, em comparação com o manual da Porto Editora. As restantes tipologias de fontes estão presentes, mas não em números elevados, como os observados noutro manuais, até agora analisados.

Entre Tempos 11 Parte – 2

Relativamente ao quinto módulo, do manual da Porto Editora, inserido no estudo da ideologia liberal durante os séculos XVIII e XIX, o mesmo está dividido em três unidades, uma relativa às revoluções liberais nos Estados Unidos da América e em França, a segunda relativa à Revolução Liberal Portuguesa, e a terceira que aborda o legado do liberalismo na primeira metade do século XIX.

Na primeira unidade, destacam-se os documentos escritos, por uma larga vantagem face às restantes, não obstante, as pinturas e gravuras são também bastante requisitadas, embora, em números bastante inferiores às primeiras. No que toca ao material didático, os mesmos não abundam não só nesta unidade, como também nas restantes.

A segunda unidade, insere o tema mais importante deste manual, tratando a implantação do liberalismo em Portugal. Do ponto de vista das fontes, observamos que a utilização de documentos escritos continua a ser o mais frequente, não obstante as imagens surgem aqui em maior número, do que na unidade, anterior, o que até pode ser explicado pela dimensão desta unidade. Os materiais didáticos voltam a ser preteridos,

em comparação com as demais fontes, mas também tendo em conta outros volumes anteriormente analisados.

No que concerne à última unidade deste módulo, impera o equilíbrio entre os documentos escritos e as gravuras, o que pode ser explicado por os dois eixos em que se centram estes manuais, se por um lado aborda o legado do liberalismo político-económico, e as suas limitações, por outro, aborda a vertente artística do mesmo, encabeçada pelo movimento romantista. As restantes fontes, bem como os materiais didáticos acabam por ser preteridos.

De uma forma geral, observa-se um grande equilíbrio entre as fontes escritas, nomeadamente as históricas, e as pinturas e gravuras, não obstante, como referido no parágrafo anterior, as restantes imagens, fontes historiográficas e o material didático não aparecem de forma tão comum, neste manual, quando comparado com o seu homólogo da Areal.

Novo Linhas da História 11 Parte - 2

No quinto módulo deste manual, encontramos desde logo uma diferença face ao supracitado, contando *apenas* com duas unidades, embora como já referido noutros casos, não significa que a quantidade de informação seja inferior, mas trata-se sim de opções de compartimentação da informação, apesar de não existir uma unidade relativa às revoluções liberais fora de Portugal, as mesmas são abordadas.

Assim, na primeira unidade, e contrariando o manual da Porto Editora, contamos com um maior número de pinturas e gravuras, em comparação com a soma dos documentos escritos, os documentos históricos continuam a ser amplamente utilizados, já os historiográficos aparecem em menor número. No que concerne aos materiais didáticos, os esquemas são amplamente utilizados, o mesmo não se pode dizer dos restantes recursos didáticos.

Já na segunda unidade impera o equilíbrio, nomeadamente entre as pinturas gravuras e desenhos, e os esquemas, no capítulo dos materiais didáticos. Também as fontes históricas e historiográficas se encontram em números iguais, embora em

quantias inferiores aos encontrados noutros manuais já analisados. Assim, observamos duas unidades bastante distintas, se na primeira unidade são amplamente usados os documentos históricos pinturas e esquemas, na segunda só assistimos a um amplo uso das segundas e terceiras. Ainda nos documentos escritos, denota-se um maior equilíbrio entre ambos na segunda unidade.

Entre Tempos 11 Parte - 3

O sexto e último módulo em análise da Porto Editora, foca-se na civilização industrial e na confrontação entre os impérios, neste manual podemos observar uma elevada compartimentação da informação, sendo que o primeiro aborda as transformações económicas europeias ao longo do século XIX, no segundo a dicotomia entre burgueses e operários, já a terceira unidade aborda a questão dos regimes políticos, bem como o aparecimento de ideias nacionalistas e imperialistas. Na quarta unidade, concentra-se em Portugal, e nos problemas que a economia portuguesa enfrentou para se inserir num mercado capitalista. Por fim, a última unidade foca-se na cultura oitocentista.

Por ser um módulo altamente compartimentado, a distribuição de fontes é maior, na primeira unidade observamos uma diversificação maior, quer de fontes, quer de materiais didáticos, à cabeça voltam a surgir os documentos históricos, seguidos pelas pinturas e gravuras, ainda no capítulo das imagens, surge a fotografia, graças ao seu aparecimento. Nos materiais didáticos impera o equilíbrio, nomeadamente entre mapas, gráficos e esquemas, embora em números bastante inferiores, que as fontes referidas acima.

A mesma lógica aplica-se à segunda unidade, embora em números consideravelmente inferiores, as fontes históricas continuam a dominar, não obstante as pinturas e gravuras veem o seu número aumentar ligeiramente. As tabelas acabam por dominar nos materiais didáticos, no entanto, em números consideravelmente inferiores às restantes fontes. As demais fontes acabam por aparecer ocasionalmente, tal como na unidade anterior. A terceira unidade é substancialmente mais pequena que as restantes contendo poucas fontes, podemos apenas destacar as fontes históricas.

Nas duas últimas unidades, com temáticas bastante diferentes imperam lógicas diferentes, se na unidade quatro as fontes mais usadas as históricas, na quinta unidade são as pinturas e gravuras, uma vez que, como referido trata a cultura no século XIX. As fotografias sobem também de número nesta última unidade. Já nos materiais didáticos, o seu aparecimento é mais comum na quarta unidade, nomeadamente as tabelas.

Na generalidade, acabamos por destacar as fontes escritas, sobretudo as históricas, que exercem um domínio total face às historiográficas. As pinturas e gravuras continuam a dominar no capítulo da iconografia, não obstante é importante não descurar as fotografias, especialmente presentes na última unidade. Por fim, referência para as tabelas, que acabam por se destacar nos materiais didáticos.

Novo Linhas da História 11 Parte - 3

Por fim, analisaremos o quarto módulo, que em termos de conteúdo e até compartimentação se assemelha bastante ao homólogo analisado anteriormente. Contando com quatro unidade, a compartimentação foi feita de forma diferente, eliminando-se a unidade relativa ao nacionalismo e imperialismo, mas mantendo-se as demais.

Este manual apresenta algumas diferenças face ao seu correspondente, desde logo destacamos o menor uso das fontes históricas, o que não significa que as fontes escritas tenham uma queda abrupta, existe sim um elevado equilíbrio entre os documentos históricos e os historiográficos. Face a esta harmonia, não existe um que se destaque, já nas fontes iconográficas, enalteçamos o uso das pinturas e gravuras, que são as fontes mais comuns nesta unidade. O material didático é bastante diversificado, destacando-se os esquemas, e numa segunda linha as tabelas, gráficos e mapas.

A segunda unidade é pautada pelo equilíbrio entre os documentos históricos e as pinturas e gravuras, não obstante, este facto não significa que os documentos historiográficos vejam a sua importância ser reduzida. Nos materiais didáticos volta a imperar a lógica referida na primeira unidade, com os esquemas mais uma vez a dominarem, face aos restantes recursos pedagógicos. Falando em equilíbrio, as duas últimas unidades apresentam elevada harmonia entre o uso dos dois estatutos de fontes

escritas, não obstante acabam por sobressair novamente as pinturas e gravuras, como a principal fonte, o mesmo se aplica nos materiais didáticos com os esquemas.

No computo geral, destacam-se as pinturas e gravuras, quer na sua categoria, quer na generalidade do módulo. A utilização dos documentos escritos é relativamente equilibrada face aos restantes manuais analisados. Existe ainda elevada simetria nos recursos pedagógicos, mas continuam a ser os esquemas, os mais utilizados ao nível dos recursos pedagógicos.

3.2. Análise e Discussão dos Dados

Se olharmos para a generalidade de cada um dos manuais, podemos realizar uma análise comparativa mais rica. Apesar de contarem com diferentes níveis de ensino, cada manual tem uma identidade muito própria, sendo possível encontrar diversas semelhanças entre o mesmo manual. Isto explica-se por uma diversidade de fatores, nomeadamente por falarmos de autores diferentes, com preferências diferentes, além de trabalharem nos projetos diferentes pessoas.

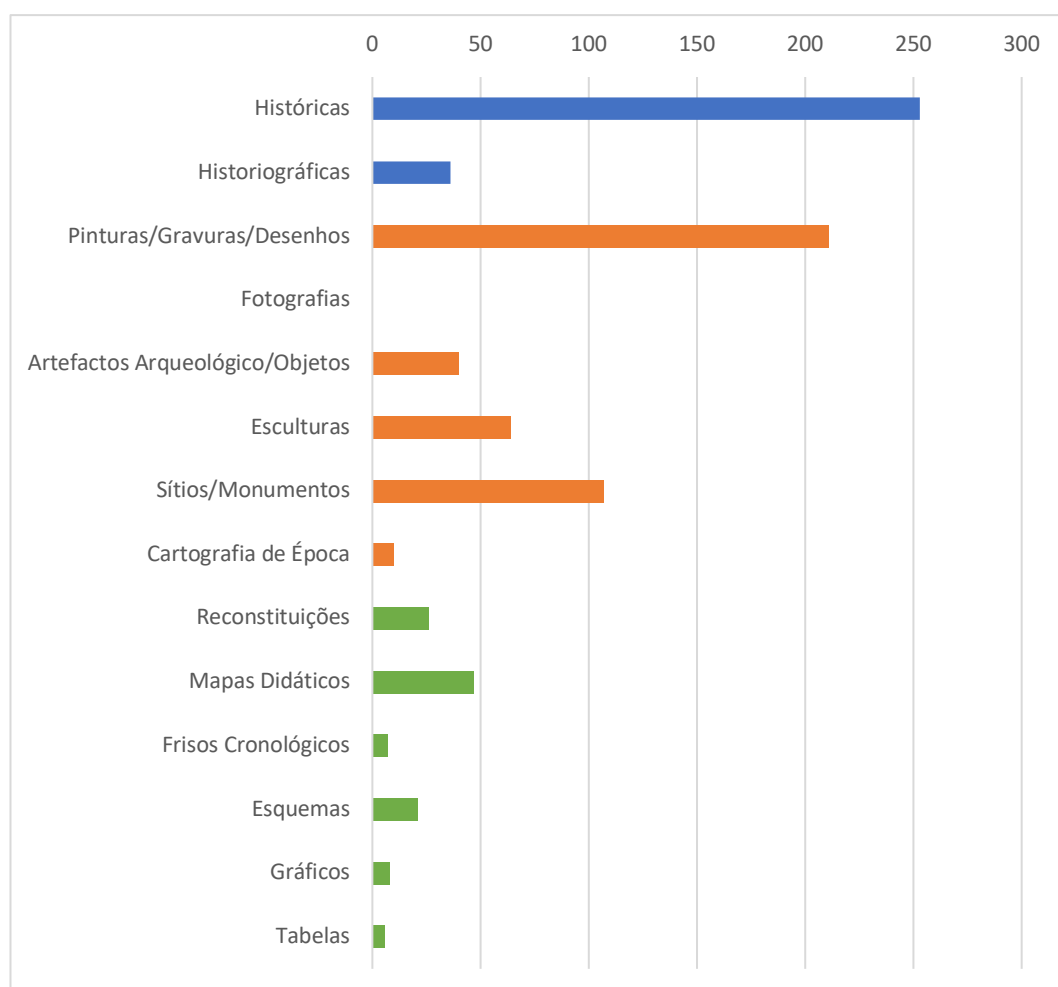
Se existem padrões que se mantêm de manual para manual, independentemente do nível escolar ou editora, na análise que procedemos, a mais óbvia é a prevalência de dois tipos de fontes, falamos dos documentos históricos e das pinturas gravuras e desenhos, o mesmo pode ser comprovado, ao observarmos as diferentes figuras apresentadas abaixo, que retratam o somatório dos diferentes manuais que analisamos para proceder ao estudo.

Outro fator que pode enviesar o estudo é a própria adequação de determinadas fontes ao período histórico abordado no manual. Se um manual abordar, por exemplo, de Idade Média, é natural que não contenha fontes fotográficas, ao contrário de um manual concebido para a Idade Contemporânea. Além destes aspetos, os próprios manuais, especialmente no secundário são também concebidos para preparar o exame nacional, o que pode evidenciar alguns aspetos, nomeadamente a utilização de documentos históricos e de pinturas e gravuras.

Apesar de todas estas nuances que importam ressaltar, não deixa de ser possível realizar uma análise bastante rica, com resultados dispares no que toca aos manuais e as preferências por cada tipologia de fonte, não obstante, seria interessante no futuro alargar esta análise a outros níveis de ensino, nomeadamente ao 12º. Ano.

Olhando para a globalidade do manual *Entre Tempos 10*, observamos que a preferência recaiu, como demonstramos ao longo das diversas unidades, no uso alargado dos documentos históricos e das pinturas, gravuras e desenhos no campo das imagens, podendo também ser destacado os inúmeros sítios e monumentos, em especial nos dois primeiros módulos, por fim, é importante ressaltar as esculturas que aparecem com grande destaque, especialmente no primeiro módulo. O material didático é requisitado, embora em números bastante inferiores, podemos também observar uma certa heterogeneidade nos números apresentados pelas diferentes categorias. Todos estes aspetos podem ser observados no Figura 1.

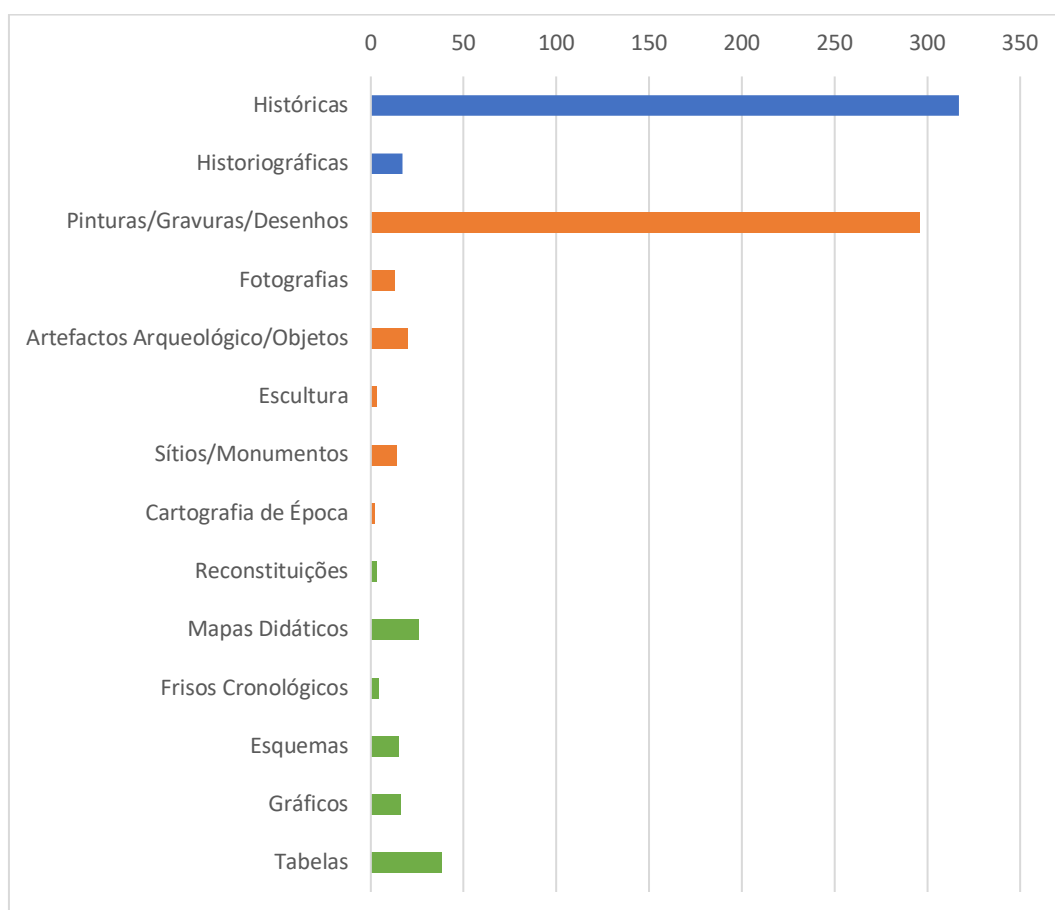
Figura 1 – Somatório das Fontes no Manual Entre Tempos 10



No manual de 11.º ano da mesma editora, observamos algumas tendências que se mantêm, nomeadamente a hegemonia dos documentos históricos e das pinturas, gravuras e desenhos. Apesar de existir heterogeneidade nas fontes, as restantes fontes iconográficas aparecem em menor número.

O material didático continua a aparecer, embora em números inferiores, aos do manual de 10.º ano. Assim, a dicotomia entre as duas fontes dominantes aumenta, e as restantes acabam por ver os seus números bastante mais reduzidos. Estes aspetos podem ser explicados por alguns fatores, nomeadamente o tempo histórico abordado no manual, mas também o nível de ensino e a exigência pedida num 10.º ano, em comparação com 11.º ano.

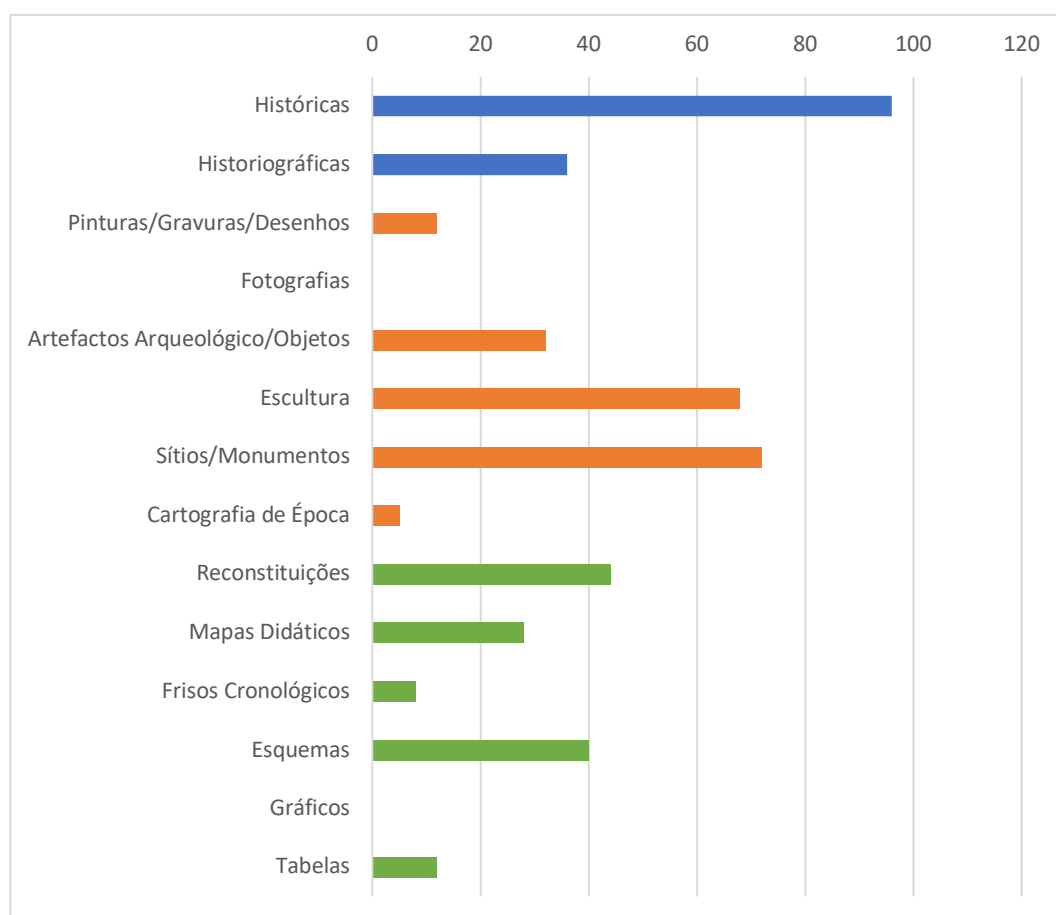
Figura 2 – Somatório das Fontes no Manual *Entre Tempos 11*



Se compararmos os manuais da Areal Editores, com os da Porto Editora, observamos desde logo uma maior heterogeneidade nas fontes. Podemos constatar que as fontes iconográficas aparecem mais distribuídas e em números ligeiramente superiores. Não obstante um dos dados de maior relevo é mesmo o aumento na utilização de materiais didáticos que passa de um uso esporádica, para ser bastante mais comum.

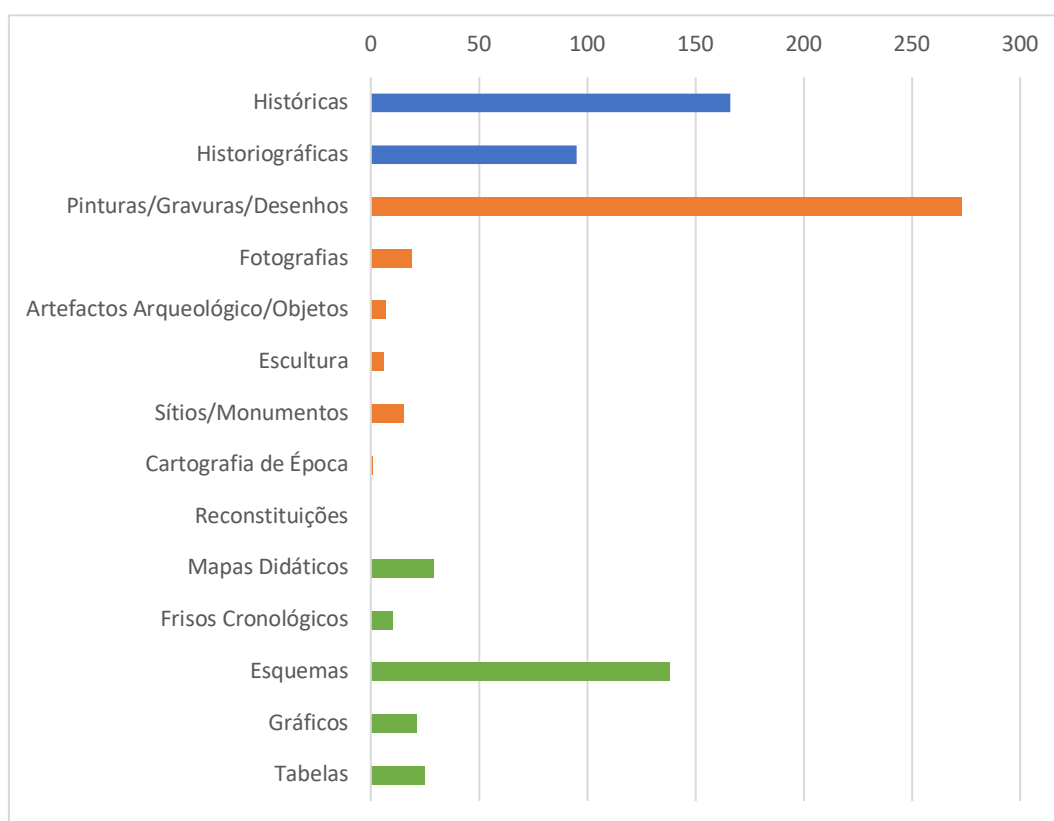
Assim, observando na Figura 3, constata-se que a maioria das fontes, continuam a ser documentos históricos, no entanto, neste manual da Areal as pinturas, gravuras e desenhos perdem espaço, e existe um maior equilíbrio quando comparado com outras fontes quer iconográficas, quer recursos didáticos. Este manual é assim pautado pela heterogeneidade nos recursos apresentados. É justamente nos recursos didáticos que encontramos um crescimento bastante acentuado face aos manuais da Porto Editora, em especial as reconstituições, mas também os esquemas e os mapas didáticos num nível ligeiramente inferior, o que acaba por contribuir para uma maior diversificação das fontes utilizadas.

Figura 3 - Somatório das Fontes no Linhas da História 10



Alguns dos fatores que observamos no manual anterior, acabam por não se verificar no último manual a ser analisado. É certo que os documentos históricos continuam a ser amplamente requisitados, no entanto, as pinturas gravuras e desenhos voltam a ganhar espaço, sendo as principais fontes a serem utilizadas. No entanto, comparando com os diferentes manuais da Porto Editora, continuamos a observar uma maior diversidade de fontes, em maior número, embora os números das restantes fontes, face àquelas que dominam sejam agora mais díspares.

Figura 4 - Somatório das Fontes no Linhas da História 11



Quando olhamos para a Figura 4, constata-se que os materiais didáticos continuam a ser os mais utilizados no Linhas da História, embora em números inferiores aos apresentados no manual de 10.º, face ao de 11.º ano. Se no primeiro, destacam as reconstituições, no segundo, destacam-se por larga maioria os esquemas didáticos, em comparação com os demais recursos pedagógicos. Uma faceta interessante deste manual, é que coloca em confronto as visões da época, isto é, os documentos históricos, e as visões posteriores dos historiadores, ou seja, os documentos historiográficos.

Em suma, após analisarmos os diferentes manuais como um todo, fica claro, que as preferências recaem sobre dois tipos de fontes, os documentos históricos e as pinturas e gravuras, o que é aplicável em todos os manuais que analisamos. Não obstante, apesar não existirem diferenças de fundo nas fontes mais utilizadas, é na distribuição das restantes que existem as maiores discrepâncias. Apesar de as temáticas abordadas, existem uma série de escolhas a ser feitas, até porque os manuais não podem ser todos iguais, e desse ponto vista, o esforço para conceber um manual diferenciado, faz com que se tomem decisões de incluir recursos diversificados.

Assim, denotam-se divergências nos manuais, desde logo o número de documentos historiográficos utilizados em ambos, sem dúvida que os manuais da Areal, utilizam mais estas fontes, apesar de não serem maioritárias. Um aspeto que já tínhamos chamado à atenção, era a colocação em confronto de documentos históricos, e documentos historiográficos.

Por fim, reforçamos a ideia da diversificação das fontes, o que não impede que um manual seja melhor que o outro, até porque não nos cabe a nós atribuir esse tipo de juízos, mas sim expor os dados que obtivemos. Essa diversificação é mais evidente nos materiais didáticos, o que também pode ser explicado pela própria estrutura dos manuais, já que nos da Areal, este tipo de recursos aparece no corpo de texto. Não obstante, ambos os manuais são riquíssimos, e possuem diversos documentos pertinentes que devem ser utilizados pelos alunos.

Considerações Finais

Chegando ao fim deste trabalho, procuramos acima de tudo responder a uma questão: Como qual o peso das fontes nos manuais escolares? Após procedermos à seleção da amostra, julgamos ter respondido a esta questão, pelo menos em parte, já que não analisamos todos os manuais em cada nível de ensino. Por outro lado, foi também importante percebermos melhor a estrutura dos manuais e desmontá-los, como se de uma fonte histórica se tratassem, e na realidade até o podem ser.

Quando olhamos para a utilização das diferentes tipologias de fontes, entendemos que as mesmas apresentam números bastante elevados nos manuais apresentados neste estudo, sendo parte integrante dos mesmos. Apesar de não existir uma obrigatoriedade direta do Ministério da Educação, sobre a sua utilização, existem diversas recomendações como vimos no primeiro capítulo, além disso as diversas tipologias de fontes são parte importante no processo de aprendizagem na disciplina de História A.

Quando olhamos para documentos como o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* ou as recomendações do Conselho da Europa, citadas no primeiro capítulo, entendemos que os quatro manuais estudados acabam por corresponder às expectativas, com diversidade de fontes e confrontação entre as mesmas.

Podemos afirmar que em qualquer trabalho académico surgem três tipologias de questões: Aquelas que conseguimos responder, as que não conseguimos responder, e as que surgem no decorrer da investigação. Ora, julgamos que este não é exceção, se existiram algumas que gostávamos de ter visto respondidas, outras surgiram no desenvolvimento do trabalho. Num futuro trabalho seria interessante alargar esta pesquisa aos manuais de 12.º ano, que foram recentemente adotados, completando assim o ciclo de estudos do secundário, esta seria uma proposta que visava responder aquele tipo de questões que gostaríamos de ter respondido, mas que não nos foi possível. Ainda nesta linha, e face ao apresentado noutros estudos, como de Glória Solé, seria interessante realizar uma taxonomia para as questões apresentadas nos manuais,

uma vez que, estas partem da análise das fontes, e constam nos espaços dedicados às mesmas (Solé, 2014).

Num mundo cada vez mais informatizado, os manuais escolares não são exceção, de há alguns anos para cá, temos assistido a uma *duplicação* dos manuais, se por um lado estes continuam a estar disponíveis nos suportes tradicionais, também é verdade que estão agora acessíveis em formatos digitais. Não obstante, esta nova era do ensino abre novas portas à simples digitalização de um manual. Existem também novos recursos, nomeadamente os audiovisuais, que podem também ser enquadrados nas fontes históricas, como também nos materiais didáticos. Seria, portanto, interessante alargar esta pesquisa a estes recursos.

Ainda neste capítulo, a própria relação dos alunos com a fontes históricas seria interessante de estudar e até avaliar, nomeadamente em dois eixos: Por um lado, nas preferências dos alunos em relação às fontes históricas, nomeadamente em relação à sua acessibilidade, compreensão ou o grau de interesse que despertariam nos alunos. Por outro, uma espécie de trabalho inverso, onde seria entregue aos alunos uma taxonomia de fontes, estes teriam de as categorizar. Ainda neste prisma, seria interessante avaliar uma a forma como os alunos olham para os documentos escritos, nomeadamente se compreendem a faceta de detetive, que um historiador tem de possuir, que como já falamos neste trabalho tem de saber fazer as perguntas certas.

Referências Bibliográficas

- AA.VV. (1977). *A Nova História*. Lisboa: Edições 70.
- Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas. (2023). *Projeto Educativo 2022 / 2026*. Porto.
- Araújo, N. J. (2018). Os manuais escolares de História: um estudo. Em L. A. Cláudia Pinto Ribeiro, *Manuais Escolares: Presenças e Ausências* (pp. 109-132). Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Aróstegui, J. (2006). *A Pesquisa Histórica: Teoria e Método*. São Paulo: EDUSC.
- Ashby, R. (2010). Understanding historical evidence: Teaching and learning challenges. Em I. Davies, *Debates in History Teaching* (pp. 137-147). Londres: Routledge.
- Barca, I. (1996). *Adolescent student's ideas about provisional historical explanation*. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10021629>: Tese de Doutoramento, Universidade de Londres.
- Barca, I., & Gago, M. (2003). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 239-261.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, J. D. (2012). Fontes Históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a Pesquisa Histórica. *Mouseion*, 129-159.
- Bloch, M. (1976). *Introdução à História*. Mem Martins: Edições Europa-América.
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 549-566.
- Choppin, A. (2009). O Manual Escolar: Uma Falsa Evidência Histórica. *História da Educação*, 9-75.
- COE. (2018). *Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI: Princípios e Linhas Orientadoras*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Costa, A. (2007). *Ideias de professores sobre a utilização de fontes dos manuais de História: um estudo no 3.º ciclo do Ensino Básico*. Braga: Tese de Mestrado em Educação Universidade do Minho.
- Dickinson, A., & Lee, P. (1978). *History Teaching and Historical Understanding*. Londres: Heinemann Educational Books Ltd.
- Eco, H. (2015). *Como se Faz Uma Tese em Ciências Humanas*. Oeiras: Editorial Presença.
- Febvre, L. (1985). *Combates Pela História*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gérard, F.-M., & Roegiers, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.

- Le Goff, J. (1982). *História e Memória: IIº Volume Memória*. Lisboa: Edições 70.
- Magalhães, J. (2006). O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, 5-14.
- Magalhães, J. (2021). Os Manuais Escolares na História da Educação. Em C. P. Ribeiro, E. Baptista, J. A. Afonso, & J. Rocha, *A investigação em história da educação. Novos olhares sobre as fontes na era digital* (pp. 181-192). Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Maia, C. (2010). *Guerra Fria e Manuais Escolares - Distanciamentos e Aproximações*. Porto: Douturamento em História - Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Mattoso, J. (1988). *A Escrita da História Teoria e Método*. Lisboa: Editorial Estampa.
- ME/DGE. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME/DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME/DGE. (24 de junho de 2023). *Estatísticas do Ensino Básico e Secundário*. Obtido de Infoescolas: <https://infoescolas.medu.pt>
- MEC/DGE. (29 de julho de 2023). *Lista de manuais escolares disponíveis*. Obtido de Direção-Geral da Educação: <https://www.dge.mec.pt/lista-de-manuais-escolares-disponiveis>
- Monsanto, M. M. (2004). *Concepções de alunos sobre significância histórica no contexto da história de Portugal : um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico e do secundário*. <https://hdl.handle.net/1822/2862>: Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.
- Monteiro, A. J. (2010). A (re)valorização de outras fontes históricas. Em M. M. Ribeiro, *Outros combates pela história* (pp. 343-380). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Moreira, M. G. (2004). *As Fontes Históricas Propostas no Manual e a Construção do Conhecimento Histórico*. <https://hdl.handle.net/1822/2631>: Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Paris: UNESCO.
- Prats, J. (2006). Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. *Educar*, 191-218.

- Rego, A. M. (2014). *"Vamos aprender com o Manual?" Percepções de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico sobre o(s) uso(s) do Manual Escolar de História e Geografia*. Porto: Dissertação de Mestrado Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Seguin, R. (1989). *L'Élaboration des manuels scolaires: guide méthodologique*. Paris: UNESCO.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Shemilt, D. (1987). Adolescent Ideas about Evidence and Methodology in History. *The History Curriculum for Teachers*, 38-61.
- Simão, A. C. (2007). *A Construção da Evidência Histórica: concepções de alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário*. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7116>: Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho.
- Solé, G. (2014). O Manual Escolar No Ensino Primário em Portugal: Perspetiva Histórica e Análise Do Ensino da História Através Deste Recurso Didático. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 43-64.
- Veríssimo, M. H. (2012). *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos do Ensino Secundário*. <https://hdl.handle.net/1822/28672>: Tese de Doutoramento Universidade do Minho.

Manuais Consultados

Fortes, A., Gomes, F. F., & Fortes, J. (2023). *Novo Linhas da História 11 - História A - 10.º Ano*. Porto: Areal Editores.

Fortes, A., Gomes, F. F., & Fortes, J. (2022). *Novo Linhas da História 11 - História A - 11.º Ano*. Porto: Areal Editores.

Rosas, M. A., Couto, C. P., & Jesus, E. (2021). *Entre Tempos - História A - 10.º Ano*. Porto: Porto Editora.

Rosas, M. A., Couto, C. P., Costa, A., & Santos, A. C. (2022). *Entre Tempos - História A - 11.º Ano*. Porto: Porto Editora

Legislação Consultada

Decreto-Lei nº 46/86, 14 de outubro, Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 47/2006 de 28 de agosto, Ministério da Educação

Despacho n.º 4947-B/2019, 16 de maio, Ministério da Educação

Anexos

Anexo 1 – Análise do Manual Entre Tempos 10 Parte 1

Natureza	Estatuto da Fonte	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Totais
Escrita	Histórica	32	32	10	74
	Historiográfica	1	2	1	4
Fontes Icono/Imagens	Pinturas/Gravuras	3	10	1	14
	Fotografias	0	0	0	0
	Artefactos Arqueológicos	19	8	1	28
	Escultura	19	14	2	35
	Sítios/Monumentos	12	29	1	42
	Cartografia de Época	0	1	0	1
Material Didático	Reconstituições	10	7	0	17
	Cartografia	1	5	4	10
	Frisos Cronológicos	1	2	1	4
	Esquemas	1	4	0	5
	Gráficos	1	0	0	1
	Tabelas	0	0	1	1

Anexo 2 - Análise do Manual Novo Linhas da História 10 Parte 1

Natureza	Estatuto da Fonte	Unidade 1	Unidade 2	Totais
Escrita	Históricas	15	9	24
	Historiográficas	1	8	9
Fontes Iconográficas Imagens	Pinturas/Gravuras/Desenhos	0	3	3
	Fotografias	0	0	0
	Artefactos Arqueológico	7	1	8
	Escultura	5	12	17
	Sítios/Monumentos	5	13	18
	Cartografia de Época	0	0	0
	Reconstituições	3	8	11
Material Didático	Mapas	2	5	7
	Frisos Cronológicos	1	1	2
	Esquemas	4	6	10
	Gráficos	0	0	0
	Tabelas	2	1	3

Anexo 3 - Análise do Manual Entre Tempos 10 Parte 2

Natureza	Estatuto da Fonte	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Totais
Escrita	Histórica	36	34	24	94
	Historiográfica	1	16	2	19
Fontes Iconográficas e Imagens	Pintura/Gravura	20	42	23	85
	Fotografia	0	0	0	0
	Artefactos Arqueológicos	2	5	0	7
	Escultura	0	2	9	11
	Sítio/Monumento	1	20	7	28
	Cartografia de Época	0	0	0	0
	Reconstituição	0	1	0	1
Material Didático	Cartografia	12	12	2	26
	Frisos Cronológico	0	1	0	1
	Esquema	2	7	3	12
	Gráfico	2	2	0	4
	Tabelas	4	1	0	5

Anexo 4 - Análise do Manual Novo Linhas da História 10 Parte 2

Natureza	Estatuto da Fonte	Unidade 1	Totais
Escrita	Históricas	9	9
	Historiográficas	25	25
	Pinturas/Gravuras/Desenhos	38	38
Fontes Iconográficas Imagens	Fotografias	0	0
	Artefactos Arqueológico	0	0
	Escultura	1	1
	Sítios/Monumentos	5	5
	Cartografia de Época	0	0
	Reconstituições	4	4
Material Didático	Mapas	17	17
	Frisos Cronológicos	1	1
	Esquemas	14	14
	Gráficos	2	2
	Tabelas	1	1

Anexo 5 - Análise do Manual Entre Tempos 10 Parte 3

Natureza	Estatuto da Fonte	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4	Unidade 5	Totais
Escrita	Histórica	1	16	29	24	15	85
	Historiográfica	1	1	9	2	0	13
Fontes Iconográficas e Imagens	Pinturas/Gravuras/Fotografias	7	17	48	28	12	112
	Fotografias	0	0	0	0	0	0
	Artefactos Arqueológicos	2	2	0	1	0	5
	Escultura	0	0	16	0	2	18
	Sítios/Monumentos	1	2	34	0	0	37
	Cartografia de Época	0	9	0	0	0	9
	Reconstituições	0	3	5	0	0	8
	Mapas	2	4	0	3	2	11
	Frisos Cronológicos	0	1	0	1	0	2
	Esquemas	1	3	0	0	0	4
Material Didático	Gráficos	1	2	0	0	0	3
	Tabelas	0	0	0	0	0	0

Anexo 6 - Análise do Manual Novo Linhas da História 10 Parte 3

Natureza	Estatuto da Fonte	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Totais
Escrita	Históricas	17	6	7	30
	Historiográficas	15	5	9	29
Fontes Iconográficas Imagens	Pinturas/Gravuras/Desenhos	15	57	26	98
	Fotografias	0	0	0	0
	Artefactos Arqueológico	2	1	0	3
	Escultura	0	6	0	6
	Sítios/Monumentos	1	18	0	19
	Cartografia de Época	4	1	0	5
	Reconstituições	0	0	0	0
Material Didático	Mapas	10	0	2	12
	Frisos Cronológicos	0	0	0	0
	Esquemas	8	8	7	23
	Gráficos	0	0	0	0
	Tabelas	0	0	0	0

Anexo 7 - Análise do Manual Entre Tempos 11 Parte 1

Natureza	Estatuto da Fonte	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Totais
Escrita	Histórica	33	44	35	112
	Historiográfica	4	3	1	8
Fontes Iconográficas e Imagens	Pinturas/Gravuras	43	29	35	107
	Fotografias	0	0	0	
	Artefactos Arqueológicos	0	4	1	5
	Escultura	1	0	0	1
	Sítios/Monumentos	0	0	4	4
	Cartografia de Época	0	0	1	1
	Reconstituições	0	1	0	1
Material Didático	Mapas	1	9	1	11
	Frisos Cronológicos	1	1	0	2
	Esquemas	6	1	0	7
	Gráficos	1	7	0	8
	Tabelas	1	11	2	14

Anexo 8 - Análise do Manual Novo Linhas da História 11 Parte 1

Natureza	Estatuto da Fonte	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Totais
Escrita	Históricas	18	23	17	58
	Historiográficas	12	18	2	32
Fontes Iconográficas Imagens	Pinturas/Gravuras/Desenhos	41	32	22	95
	Fotografias	0	0	0	0
	Artefactos Arqueológico	1	1	0	2
	Escultura	3	0	0	3
	Sítios/Monumentos	7	1	0	8
	Cartografia de Época	0	0	0	0
	Reconstituições	0	0	0	0
	Mapas	0	12	2	14
	Frisos Cronológicos	1	2	1	4
	Esquemas	20	26	5	51
Material Didático	Gráficos	0	7	0	7
	Tabelas	2	5	0	7

Anexo 9- Análise do Manual Entre Tempos 11 Parte 2

Natureza	Estatuto da Fonte	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Totais
Escrita	Histórica	20	50	19	89
	Historiográfica	0	0	0	0
Fontes Iconográficas Imagens	Pinturas/Gravuras/Desenhos	22	38	22	82
	Fotografias	0	0	0	0
	Artefactos Arqueológico	0	1	0	1
	Escultura	0	0	2	2
	Sítios/Monumentos	1	3	1	5
	Cartografia de Época	0	0	0	0
	Reconstituições	0	0	0	0
Material Didático	Mapas	2	1	2	5
	Frisos Cronológicos	0	0	0	0
	Esquemas	2	2	0	4
	Gráficos	0	0	0	0
	Tabelas	1	4	0	5

Anexo 10 - Análise do Manual Novo Linhas da História 11 Parte 2

Natureza	Estatuto da Fonte	Unidade 1	Unidade 2	Totais
Escrita	Históricas	45	9	54
	Historiográficas	12	9	21
Fontes Iconográficas Imagens	Pinturas/Gravuras/Desenhos	61	13	74
	Fotografias	0	0	0
	Artefactos Arqueológico	0	0	0
	Escultura	0	0	0
	Sítios/Monumentos	2	0	2
	Cartografia de Época	0	0	0
	Reconstituições	0	0	0
	Mapas	5	1	6
	Frisos Cronológicos	4	1	5
	Esquemas	29	13	42
Material Didático	Gráficos	0	0	0
	Tabelas	2	0	2

Anexo 11- Análise do Manual Entre Tempos 11 Parte 3

Natureza	Estatuto da Fontes	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4	Unidade 5	Totais
Escrita	Históricas	34	23	8	38	13	116
	Historiográficas	3	3	0	0	3	9
Fontes Iconográficas Imagens	Pinturas/Gravuras/Desenhos	20	27	3	23	34	107
	Fotografias	4	4	0	3	2	13
	Artefactos Arqueológico/Objetos	1	0	0	3	10	14
	Esculturas	0	0	0	0	0	0
	Sítios/Monumentos	1	0	0	0	4	5
	Cartografia de Época	0	0	0	1	0	1
	Reconstituições	1	0	0	1	0	2
Material Didático	Mapas	4	2	3	1	0	10
	Frisos Cronológicos	0	1	0	0	1	2
	Esquemas	1	1	0	2	0	4
	Gráficos	4	1	0	3	0	8
	Tabelas	4	6	2	6	1	19

Anexo 12- Análise do Manual Novo Linhas da História 11 Parte 3

Natureza	Estatuto da Fonte	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3	Unidade 4	Totais
Escrita	Históricas	9	17	22	6	54
	Historiográficas	9	8	23	2	42
Fontes Iconográficas Imagens	Pinturas/Gravuras/Desenhos	22	21	31	30	104
	Fotografias	1	2	12	4	19
	Artefactos Arqueológico	4	0	0	1	5
	Escultura	0	0	0	3	3
	Sítios/Monumentos	0	0	2	3	5
	Cartografia de Época	0	0	1	0	1
Material Didático	Reconstituições	0	0	0	0	0
	Mapas	4	4	1	0	9
	Frisos Cronológicos	0	1	0	0	1
	Esquemas	15	14	13	3	45
	Gráficos	5	6	3	0	14
	Tabelas	7	2	7	0	16