

Universidade de Lisboa



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

A importância do ensino-aprendizagem por descoberta –
exemplos práticos

Rodrigo Miguel Correia Pinela

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

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo Professor
Doutor Miguel Corrêa Monteiro

2022

*Two roads diverged in a wood, and I—
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference. – Robert Frost*

Dedicatória

Aos meus pais, Patrícia e José, às minhas avós Maria e Manuela e aos meus irmãos, Gonçalo e Martin.

Agradecimentos

Escreveu John Donne que “nenhum Homem é uma ilha”. Assim, dedico este espaço a todos aqueles que foram fundamentais para esta experiência tão marcante e enriquecedora.

Um dos primeiros agradecimentos terá, obrigatoriamente, de ser feito ao meu orientador, o Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro. Agradecemos não apenas por ter aceitado, desde a primeira hora, orientar este trabalho. A minha gratidão estende-se a todas as palavras sábias que me dirigiu, a todos os conselhos, ao seu compromisso com todos os seus alunos, à sua generosidade ímpar. Por tudo isto e pelo que ficará seguramente por dizer, um muito obrigado Professor.

Um agradecimento não menos especial, tem de ser feito à professora cooperante Luísa Oliveira. Seguramente a minha experiência enquanto estagiário na Escola Secundária Cacilhas-Tejo, não teria sido a mesma sem a sua orientação. À sua inesgotável paciência, à pertinência de cada crítica, à forma como nos ajudava a dar uma forma concreta a esboços de ideias; à sua atitude perante a disciplina, um obrigado nunca será suficiente. Obrigado por me ter ajudado a encontrar o professor que quero ser.

Devo ainda uma palavra de agradecimento à Ana, minha companheira. Por todo o carinho, amizade e paciência. Pela forma como nunca duvidou da felicidade desta escolha e do sucesso deste projeto, encontrando sempre uma forma de me apoiar, e de acreditar em mim, mesmo quando as dúvidas apertavam. Espero um dia conseguir encontrar palavras que expressem a minha gratidão.

A todos os colegas e amigos de estágio, Tiago, Victor, Inês, Hélio, Aléxio e Leonor, com quem aprendi muito. Por todas as lições que nos deram, pelos conselhos, pelas conversas, pelas brincadeiras e gargalhadas. A cada um de vocês, um obrigado.

Aos colegas de turma e amigos, companheiros de vários semestres, pela amizade e por todos os momentos que passámos juntos. Obrigado

Uma palavra ainda a todo o pessoal docente e não docente da ESCT. A boa disposição que se faz sentir na escola, foi fundamental para esta experiência tão positiva.

Por fim, quero deixar um agradecimento muito especial ao professor Armando Martins, que me acompanhou desde o décimo ao décimo segundo ano de escolaridade. Ainda que não tenha tido uma influência direta ou indireta na produção deste relatório, foi ele que me colocou no rumo da História. A sua postura perante a disciplina, e a sua forma séria, porém descontraída de encarar a lecionação, marcou-me profundamente. Um abraço com muita saudade.

Resumo

O presente relatório de prática de ensino supervisionada, pretende documentar a nossa experiência enquanto professores estagiários na Escola Secundária Cacilhas-Tejo, em Almada, no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Ao longo do nosso trabalho iremos explorar a nossa lecionação a duas turmas do 12º ano de escolaridade, começando por apresentar as opções pedagógicas e didáticas que considerámos mais adequadas a construção do conhecimento histórico. Começaremos por apresentar as concepções pedagógicas que mais nos influenciaram, no caso, Jerome Bruner e David Ausubel. Ao longo da demonstração da nossa atividade letiva, e do trabalho promovido junto dos alunos, procuraremos explorar de que forma a construção de pontes, a partir do conhecimento prévio do aluno, e o processo de descoberta se podem complementar e podem dotar o aluno de novas capacidades de análise, pesquisa de informação e a sua consequente transformação em conhecimento histórico válido. O papel do professor neste tipo de metodologias, será guiar os alunos ao longo da sua aprendizagem, oferecendo a informação necessária e o retorno crítico que se mostre importante, para a orientação dos alunos.

Aliado a este processo, consideramos estruturante que o processo de avaliação complemente e regule a própria aprendizagem dos alunos. Assim, optando por explorar as duas naturezas da avaliação, a partir de exercícios que promovessem a descoberta por um lado, e permitissem a aplicação do conhecimento consolidado por outro, foi-nos possível compreender as potencialidades e limitações desta proposta didática. Por fim, concluímos que o uso de metodologias de trabalho mais ativas e que promovam a atividade dos alunos em sala de aula, podem resultar no desenvolvimento de novas competências do ponto de vista da capacidade de formular raciocínios críticos e abstratos, dotando os alunos de uma maior autonomia na formação do seu conhecimento.

Palavras-chave: Didática da História; Metodologia não diretiva; Ensino da História; Avaliação.

Abstract

In the following report of curricular activities, we will document our internship experience, as History teachers in Cacilhas-Tejo high school, in Almada, as part of the Master's in History Teaching to the 3rd cycle and secondary school levels. During our report, we will explore the methods we utilized to teach History to two 12th grade classes, beginning with a presentation of the pedagogical and didactics choices we made in view of the most adequate way of construction knowledge. In this regard, we will present the two pedagogical concepts most influential to us, those being, the views of Jerome Bruner and David Ausubel. In what regards the teaching of our classes, we will aim to explore how the building bridges, addressing the previous knowledge of the students about a determined subject, and the discovery process can complement each other, and can give the students new skills in analysis and research of information, and in the subsequent transformation of said information in valid historical knowledge. In this methodological approach, the teacher role is to guide the students along their learning process, giving them the necessary information and the necessary feedback, to orient them in their learning.

To this kind of approach of teaching, we find it necessary that the evaluation process regulates and complements the learning process. This being said, we opted to implement the two natures of evaluation, applying exercises that promote the act of discovery in a way, and the permit the application of consolidated knowledge in another. To finish our brief presentation, we conclude that the use of more active methodologies of work and that promote the activity of students in the classroom, can result in the development of new skills in formulating critical and abstract lines of thought, giving students, a greater level of autonomy in the formation of knowledge.

Keywords: History didactics; nondirective methodology; History teaching; Evaluation.

Índice Geral

Introdução	1
I – Enquadramento Teórico e Didático.....	4
1.1– Os contributos de Jerome Bruner	8
1.2 – Os contributos de David Ausubel.....	13
1.3 – A Dinâmica de Ensino-Aprendizagem por descoberta.....	18
II – O Contexto Escolar e a Prática de Ensino Supervisionada.....	26
2.1 – A Escola.....	29
2.3 – Síntese Histórica dos Conteúdos Lecionados	34
2.4 – Descrição das Aulas Lecionadas em Contexto de Prática Ensino Supervisionada	55
2.5 – Reflexão Geral Sobre as Aulas Lecionadas.....	103
2.6 - Atividades Realizadas em Âmbito Escolar	106
III – A Avaliação: análise de resultados e reflexão.	108
3.1 – Análise dos resultados obtidos	114
3.2 – Reflexão sobre os recursos de avaliação utilizados.....	122
Considerações Finais	125
Bibliografia.....	128
Anexos	131

Índice de Anexos

I – Ficha de trabalho formativo realizada pela turma 11ºD no ano letivo 2020/2021..	131
II – Planos de Aula	135
2.1 – Planificação da Primeira Aula Lecionada.	135
2.2 – Planificação da Segunda Aula Lecionada	137
2.3 – Planificação da Terceira Aula Lecionada	138
2.4 – Planificação da Quarta Aula Lecionada	140
2.5 – Planificação da Quinta Aula Lecionada	141
2.6 – Planificação da Sexta Aula Lecionada	142
2.7 – Planificação da Sétima Aula Lecionada	82
2.7 – Planificação da Sétima Aula Lecionada	83
2.8 – Planificação da Oitava Aula Lecionada.....	143
2.9 – Planificação da Nona Aula Lecionada.....	144
2.10 – Planificação da Décima Aula Lecionada.....	146
2.11 – Planificação da Décima Primeira Aula Lecionada	148
2.12 – Planificação da Décima Segunda Aula Lecionada	149
III – Recursos Didáticos	151
3.1 – Diapositivo base do exercício da Aula 1.	151
3.2 – Diapositivo base do exercício das Aulas 2 e 6.	151
3.3 – Nuvem de palavras elaborada pela turma E referente ao conceito de Regeneração (Aula 6).....	152
3.6 – Apresentação digital complementar às aulas 10 e 12.	155
3.7 – Apresentação digital complementar às aulas 11 e 12.	159
IV – Materiais relativos ao ensaio crítico e ao teste de avaliação	161
4.1 - Instruções e Bibliografia referentes ao ensaio crítico a ser realizado pelas turmas 12ºD e 12ºE.....	161
4.2 – Fonte 1 – Ensaio 12º D – Sessão Parlamentar da Câmara dos Pares de 13 de Janeiro de 1890	162
4.3 – Fonte 2 – Ensaio 12ºD – A República e o Povo – Visão de um semanário francês	162

4.4 – Fonte 1 – Ensaio 12º E – O Ultimato Britânico de 1890.....	163
4.5 – Fonte 2 – Ensaio 12ºE – A República e o Povo – Visão de um semanário francês	164
4.6 – Critérios de Correção do Ensaio Crítico.....	165
4.7 – Teste de Avaliação realizado pelas turmas.....	170
4.8 – Questão de Desenvolvimento do Teste de Avaliação	179

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Resultados da avaliação formativa relativa ao ensaio crítico da turma D. .	165
Tabela 2 – Resultados da avaliação sumativa relativa à questão de desenvolvimento do teste de avaliação da turma D.....	170
Tabela 3 – Resultados da avaliação formativa relativa ao ensaio crítico da turma E.....	128
Tabela 4 – Resultados da avaliação sumativa relativa à questão de desenvolvimento do teste de avaliação da turma E.....	129

Introdução

Quando pensamos na ciência da História, ou para que serve a história, acabamos por reencontrar uma passagem sobejamente conhecida de um dos principais pensadores da História, R. G. Collingwood. A breve passagem a que nos referimos é a seguinte: “[...] a história é para o auto-conhecimento humano. [...] Conhecer-se a si mesmo significa saber, primeiramente, o que será o homem; em segundo lugar, saber a espécie de homem que se é; em terceiro lugar, saber o que será o homem que se é, distinto de qualquer outra pessoa.”¹ Pensando no ensino desta ciência, as palavras de Collingwood mantêm a sua pertinência. Se uma das principais funções da História, é levar o ser humano a conhecer-se, desde as suas origens até ao momento presente, e a partir desse conhecimento compreender a sociedade em que se insere, o ensino desta disciplina, não deixa de ter como missão, de mostrar de que forma o estudo do Homem no tempo, pode ser crucial para que possamos dar algum sentido mais à realidade da qual fazemos parte. Esta convicção foi determinante para que tivéssemos decidido abraçar esta nobre profissão.

O relatório de prática de ensino supervisionada que aqui apresentamos, nasceu da nossa experiência enquanto professores estagiários na Escola Secundária Cacilhas-Tejo, no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Ainda que as atividades que iremos documentar tenham tido lugar no terceiro semestre da nossa formação, no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional II, o produto das nossas decisões é referente a um tempo significativamente mais abrangente. Deste modo a temática que aqui apresentamos, a aprendizagem por descoberta guiada, resulta de dois fatores. O primeiro diz respeito ao facto de nos termos identificado, à partida, com as conceções pedagógicas da corrente cognitivista. Daqui, destacamos, particularmente, os pedagogos que mais influenciaram a nossa lecionação de formas complementares, como Jerome Bruner, no que diz respeito às questões da descoberta e os seus múltiplos significados, e David Ausubel, que oferecendo contributos preciosos, sobretudo para as questões metodológicas, também dentro do domínio da descoberta guiada, não deixou de nos inspirar e abrir horizontes para a importância do conhecimento prévio dos alunos face aos vários domínios da História. Oferecendo uma

¹ R.G. Collingwood, *A Ideia de História*, Lisboa, Presença, 1986, p.17.

primeira ideia sobre a identidade pedagógica e didática que procurámos assumir, será oportuno falar num processo de construção de pontes para a descoberta.

Assim, a primeira das três partes que irão compor o presente relatório dirá respeito a esta temática, ou seja, a exploração das opções pedagógicas e didáticas que mais nos apelaram e que sentimos que poderiam acrescentar algo aos nossos alunos, no contexto em que nos encontrávamos a lecionar. Iremos desde logo, como o tema do nosso trabalho dá a entender, explorar as questões do processo de descoberta, e os múltiplos fatores que se associam, de perto, a este. Inerente ao ato de descobrir falamos de aspetos como a motivação, o conforto e a saída daquilo que é mais próximo dos alunos e, por sua vez, confortável. Dito isto, consideraremos o primeiro capítulo e consequentes subcapítulos como a teorização que estará na base da nossa leção.

Na segunda parte, ou segundo capítulo, apresentaremos ao leitor o contexto em que ocorreu a nossa prática de ensino supervisionada, na Escola Secundária Cacilhas Tejo. Será a esta parte que dedicaremos uma parte substancial do nosso relatório de estágio, uma vez que a ela dizem respeito as questões de contextualização do espaço escolar, desde a sua história, ao projeto educativo que se encontrava em vigor aquando do nosso estágio. Faremos também uma breve apresentação da professora cooperante, Luísa Oliveira, bem como das turmas com quem trabalhámos neste semestre, 12º D e 12º E. Não deixaremos de mencionar o meio envolvente à escola, uma vez que é do nosso entendimento que este desempenha um papel fulcral, no que consideramos ser a sociabilização dos alunos. Será nesta segunda parte – ou demonstração – que iremos apresentar as aulas lecionadas por nós neste ano letivo, apresentando uma descrição detalhada das mesmas, bem como uma breve autoavaliação no final de cada aula, de modo a registar as nossas impressões mais imediatas de cada etapa desta experiência para nós tão enriquecedora. Numa nota prévia ao leitor, optámos por dedicar um subcapítulo à contextualização histórica dos conteúdos por nós lecionados, de modo a oferecer um pano de fundo, à descrição das aulas. Não deixaremos de apresentar uma reflexão mais abrangente e mais distanciada da leção das aulas, onde faremos um balanço crítico da nossa leção, numa apreciação mais global, destacando os pontos positivos e aqueles que consideramos necessitarem de trabalho. O último subcapítulo desta segunda parte terá de ver sobretudo, com as atividades realizadas por nós em contexto de estágio,

particularmente aquelas que mais contribuíram para a nossa formação holística enquanto futuros docentes.

A terceira parte do relatório que aqui apresentamos dirá respeito à avaliação e à análise dos resultados obtidos pelos alunos, a partir das nossas opções didáticas. Faremos uma breve apresentação das duas naturezas de avaliação, formativa e sumativa, bem como da lógica que se encontra na base desta nossa escolha. Na segunda parte deste capítulo, apresentaremos as grelhas de avaliação, bem como uma análise a cada um dos elementos de avaliação realizados pelas turmas. Para concluir, iremos expor uma reflexão nossa sobre o que a informação recolhida nos transmitiu, focando sobretudo a importância dos processos, em função dos resultados.

Por fim, última parte do nosso relatório de estágio será dedicado aos anexos, onde será possível encontrar além das planificações de cada aula, à exceção de uma, que se encontrará no corpo do texto de modo a ilustrar as nossas descrições, bem como os recursos didáticos que optámos por empregar com cada uma das turmas. Referimo-nos, sobretudo, a recursos digitais, sejam eles nuvens de palavras que foram elaboradas, ou ainda algumas apresentações digitais, que ilustraram as nossas últimas aulas, que não fazendo parte da proposta que aqui apresentamos, não deixaram de ser um momento significativo da nossa experiência enquanto professores estagiários. Neste capítulo, será possível encontrar alguns documentos que orientaram o trabalho dos alunos, desde as orientações dadas por nós para a realização de um ensaio crítico, e as fontes históricas que serviram de base ao mesmo, bem como os critérios de avaliação por nós utilizados, tanto para a correção dos ensaios como do teste de avaliação.

I – Enquadramento Teórico e Didático

De modo a compreender as opções pedagógicas que tomámos durante a nossa prática de ensino supervisionada, importa ter presente que uma aula, para o professor, começa antes do seu início previsto no horário dos alunos. Compreendendo esta premissa, entendemos a importância das constantes escolhas com que os docentes se veem confrontados quotidianamente e que por sua vez são o resultado da conjugação de vários fatores. Em primeiro lugar destacamos o conhecimento que o professor tem da sua turma, naquilo que são os seus pontos fortes, fracos, e, sobretudo, a compreensão que este adquiriu do nível cognitivo dos alunos. Num segundo momento, devemos ter presente quais as vantagens que uma determinada metodologia de trabalho pode oferecer aos alunos, não esquecendo, também, os seus principais desafios, particularmente se se tratar de uma abordagem de trabalho nova e, à partida estranha, para a turma. Assim, entendemos a necessidade de se ser objetivo, minucioso e criterioso aquando da tomada de uma opção pedagógica. Em última análise, optar por uma determinada corrente de pensamento pedagógico, é assumir todos os fatores supramencionados.

Será importante agora abordar a corrente pedagógica que orientou, a nossa prática de ensino supervisionada e que esteve na base de vários momentos de aula, bem como serviu de inspiração à condução de um exercício novo para os alunos, que será devidamente mencionado num momento mais oportuno. Neste ponto de vista, as nossas opções foram influenciadas por dois fatores que se interligam: o primeiro diz respeito com a experiência de lecionação decorrente da Unidade Curricular Iniciação à Prática Profissional I, que nos permitiu realizar uma primeira avaliação das turmas; o segundo fator tem que ver com a observação de aulas já na Unidade Curricular Iniciação à Prática Profissional II, que nos permitiu reavaliar os as turmas, e a partir dessa reflexão, considerar que estratégias se enquadrariam melhor aos alunos. Encontrámos na corrente cognitivista do pensamento pedagógico, aquela que mais nos pareceu adequada à lecionação das nossas aulas e que considerámos que seria mais interessante, desafiante e enriquecedora para as turmas em questão. Dentro desta, considerámos bastante pertinente o trabalho de dois pedagogos. Referimo-nos a Jerome Bruner e a David Ausubel. Será mais correto afirmar que ao longo do nosso percurso procurámos encontrar uma simbiose entre as visões destes dois autores, ou seja, tentámos promover um encontro entre o que o aluno já sabe, como defende Ausubel e de que forma será possível levar o aluno a

descobrir novos conhecimentos e a desenvolver novas competências, como defende Bruner. Contudo, antes de explorarmos as suas concepções, será importante destacar uma convicção relativamente ao ensino, que nos marcou a partir do momento em que primeiro a lemos e que marcou a nossa lecionação, e molda, uma visão de ensino-aprendizagem que consideramos estruturante à docência positiva. Esta frase, ou um aforismo, de Jerome Bruner é substancialmente indicativa do que consideramos que deve ser a postura do docente perante a lecionação: “[...] any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development.”²

Começando por descrever sumariamente a influência do pensamento de Jerome Bruner, na relação de ensino-aprendizagem que procurámos promover, importa destacar dois aspetos que consideramos essenciais, para um primeiro entendimento da sua teoria pedagógica, que será explorada no subcapítulo seguinte. O primeiro aspeto diz respeito, ao que o autor definiu como processo de descoberta. Neste, apela-se à curiosidade natural do indivíduo, encontrando nesta os alicerces para a procura da informação e o seu tratamento, que resultará na construção do conhecimento. Como menciona o autor: “Curiosity is almost a prototype of the intrinsic motive. Our attention is attracted to something that is unclear, unfinished, or uncertain.”³; o segundo conceito estruturante da obra de Bruner, será o que o mesmo definiu como currículo em espiral (*spiral curriculum*). Define o autor, que esta forma de organização de ideias, ou conceitos, tem como objetivo apresentar a quem aprende, a formulação mais inteligível possível para a execução de uma tarefa. De modo a encontrar o nível de inteligibilidade, importa ter em atenção fatores que podem condicionar o sucesso da transformação da informação recebida em conhecimento, dos quais destacamos a faixa etária e o estágio de desenvolvimento cognitivo do público-alvo. Recuperando, uma vez mais as palavras de Bruner, para um melhor entendimento da noção de currículo em espiral: “One matched the problem to the learner's capacities or found some aspect of the problem that could be so matched.”⁴

De modo a ilustrar a aplicação prática deste pressuposto teórico, no campo do ensino da História, basta considerar-se as diferenças de complexificação das lógicas-

² Jerome Bruner, *The Culture of Education*, Cambridge, Havard University Press, 1996, p.91.

³ Idem, “The Will to Learn” in *In Search of Pedagogy*, Volume I, The selected works of Jerome S. Bruner, Nova York, Routledge, 2006, p.116.

⁴ Idem, *The Process of Education*, Cambridge, Havard University, Press, 1960. p.ix.

causais, inerentes à compreensão do processo histórico, que se evidenciam entre o 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário. Ainda que os conteúdos possam aparentar ser os mesmos, e ainda que partilhem uma mesma dimensão, *i.e.*, o facto consumado, no ensino secundário, abrem-se novas possibilidades de análise que permitam encontrar explicações, ou relações causais, tendencialmente mais complexas, para a justificação de um mesmo acontecimento.

Se consideramos que a aprendizagem por descoberta, na qual procurámos basear uma parte significativa da nossa leção, o ensaio crítico que será devidamente apresentado, obriga ao desenvolvimento de competências que não se esgotam na sua vivência escolar. Deste modo, entendemos que a ancoragem da nova informação àquela que o aluno já tem é também fundamental neste processo. Procurámos, o mais possível, ao longo da nossa leção, obter o retorno, ou *feedback*, dos alunos aquando da leção de uma nova unidade, ou da apresentação de novos conceitos que pudessem não ter sido ainda abordados pela turma. A informação que nos é dada pelos alunos no momento é fundamental para que possamos encontrar um ponto de equilíbrio entre a informação pré-existente, ou falta dela, e o que pretendemos acrescentar à estrutura cognitiva do aluno. Este processo de ancoragem, como define David Ausubel, pode resumir-se na seguinte passagem: “In order to indicate that meaningful learning involves a selective interaction between new learning material and preexisting ideas in cognitive structure, we will employ the term anchorage to suggest linkage over time to the preexisting ideas.”⁵

Compreendendo a importância dos contributos de David Paul Ausubel para a estruturação de parte da nossa leção, será no pensamento pedagógico de Bruner que encontramos a nossa principal referência didática, na abordagem aos conteúdos previstos na disciplina de História A. Compreendemos que o termo “descoberta” ou “aprendizagem por descoberta” pode parecer algo vago, quando se considera o seu *latu sensu*. Podemos considerar que o ato de descobrir, ou redescobrir, para um aluno poderá ser visto como a reorganização na sua estrutura cognitiva de conteúdos pré-existentes. Em termos práticos, podemos considerar que ocorre um processo de descoberta quando o aluno adquire uma nova percepção sobre algo que poderia já conhecer. No que diz respeito à atividade do

⁵ David P. Ausubel, *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*, Boston, Kluwer Academic Publishers, 2000, p.3.

professor nesta dinâmica ensino-aprendizagem, compreendemos que um dos principais objetivos diz sobretudo respeito a dar ao aluno a oportunidade de assumir um papel ativo na sua formação, tomando contacto com os instrumentos que regem a atividade de construção do processo histórico. É do nosso entendimento que a escola, deve caminhar para o desconhecido e quando nos referimos ao desconhecido, fazemo-lo do ponto de vista do aluno. Neste processo, a ação do professor é fundamental, uma vez que será da sua responsabilidade promover juntos dos seus alunos, atividades que incentivem o desenvolvimento do seu sentido crítico e criativo, e de competências mentais que lhes sejam úteis quando confrontado com a necessidade de encontrar resposta para questões que por vezes não oferecem, à partida, um particular significado. Oferecendo uma nota final, que será devidamente desenvolvida no capítulo dedicado para esse efeito, entendemos que este tipo de aprendizagem e os recursos didáticos que escolhemos empregar, foram o resultado de uma avaliação minuciosa e cuidada de cada uma das turmas.

Em suma, no que diz respeito às opções pedagógicas e didáticas que tomámos ao longo deste semestre de lecionação, e que justificaremos de forma detalhada, recorrendo a exemplos práticos nos subcapítulos dedicados a cada um dos pedagogos em questão, podemos resumir a nossa visão de ensino-aprendizagem em três pontos essenciais: construir pontes cognitivas entre o pré-existente e o novo; ampliar as relações causais de acordo com a aquisição de novos conceitos, e por fim, motivar o processo de descoberta, enquanto elemento potencializador de aprendizagens. Destacamos ainda, numa última nota, dois aspetos do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que nos pareceram particularmente relevantes para o nosso trabalho e que nos guiaram, de certo modo. Falamos da promoção do pensamento crítico e do pensamento abstrato, por um lado, uma vez que para descobrir cada vez mais, consideramos necessário que se desenvolvessem estas duas formas de pensar; e ainda a componente de desenvolvimento pessoal e de autonomia, uma vez que foi um dos nossos principais objetivos, a partir das nossas aulas e dos exercícios pedidos, o de tornar os alunos os mais autónomos do professor possível.⁶

⁶ DGE, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, pp. 24-26. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf, consultado a 06/04/2021

1.1– Os contributos de Jerome Bruner

Procuraremos agora, oferecer uma visão mais detalhada do pensamento pedagógico de Jerome Bruner, focando-nos nos aspetos que considerámos mais relevantes para a nossa lecionação, ou condução das aprendizagens. No seu artigo *The Will to Learn*, este pedagogo começa por afirmar que “The single most characteristic thing about human beings is that they learn.”⁷ Ainda que esta passagem se explique a si mesma, importa compreender de que forma é possível maximizar a aprendizagem. Inspirados pela obra deste pedagogo, retirámos algumas linhas de orientação teórica que considerámos fundamentais no que concerne ao ensino da História.

Dedicando-se o presente relatório às vantagens que uma dinâmica de ensino-aprendizagem assente no processo de descoberta pode trazer aos alunos, importa começar por referir uma questão fundamental em todo este processo. Referimo-nos à questão da motivação para procurar informação desconhecida. Motivar os alunos a tomarem parte ativa na sua formação, é, a nosso ver, um dos maiores desafios com que nos confrontamos. Compreendendo este desafio, Bruner apela a uma relação que une três vetores distintos que se interligam, são estes a curiosidade natural do aluno em aprender, a tarefa em questão, e a recompensa pela concretização da mesma. De acordo com este pedagogo, a aprendizagem terá mais sentido para quem aprende, quando os motivos que a conduzem são intrínsecos, podendo considerar dentro destes fatores como a satisfação em resolver uma tarefa, ou a compreensão de novas lógicas causais, pensando em particular no caso da História. Como define o autor: “[...] it seems quite clear that as learning progresses [...] is better to shift away from extrinsic rewards, such as teacher’s praise, toward the intrinsic rewards inherent in solving a complex problem for oneself.”⁸ Entende Bruner que o excesso de recompensas extrínsecas, pode levar a que o aluno realize a tarefa, não sendo motivado pela sua curiosidade natural em descobrir e da sensação de felicidade que terá na sua conclusão, mas tendo em vista uma eventual gratificação pelo seu trabalho, ou somente a obtenção de uma classificação.

⁷ Jerome Bruner, “The Will to Learn” in *In Search of Pedagogy*, Volume I, *The selected works of Jerome S. Bruner*, Nova York, Routledge, 2006, p.115.

⁸ Idem, *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Harvard University Press, 1966, pp.41-42.

Será, então, importante estabelecer uma ponte entre a importância da curiosidade, que se materializa em operações práticas que vão de encontro ao desenvolvimento integral do aluno, e o conceito de metacognição. Se Bruner afirma que o indivíduo tem tendência para demonstrar uma maior atenção, quando tem um interesse pessoal no tema ou na atividade em questão⁹, consideramos fundamental que os alunos reflitam sobre o seu processo de aprendizagem. Como define Bruner: “In this form of mental activity, the object of thought is thought itself [...]”¹⁰ A percepção que os alunos adquirem do seu processo de aprendizagem, ou seja, a memorização das operações intelectuais que levam à transformação da informação em conhecimento, é crucial para o reconhecimento de padrões que possam surgir em atividades futuras.

Todavia, consideramos que o sucesso deste processo está dependente de dois fatores que se complementam. Definimos que o aluno terá uma maior predisposição para se dedicar mais atentamente a uma questão, se sentir que esta lhe interessa. Para uma melhor compreensão, consideremos as palavras de Bruner: “We get interested in what we get good at. In general, it is difficult to sustain interest in an activity unless one achieves some degree of competence.”¹¹ O segundo fator diz respeito diretamente às condições que são criadas para que o aluno seja capaz de adquirir a competência básica para se interessar. Neste aspeto, cabe ao professor adaptar-se aos seus alunos. Não fará sentido esperar a realização de ações tendencialmente mais complexas, se o nível de escolaridade dos alunos e o seu nível cognitivo, não for o adequado. Neste âmbito, será importante destacar a percepção que os alunos podem ter da importância das tarefas que lhes são pedidas. No nosso entendimento, a partir da leitura deste pedagogo, o estímulo para a concretização de uma tarefa desaparece, se a mesma não trazer um sentido prático, útil, ou constituir uma forma de verificação de aprendizagens ou do progresso feito por quem a realiza.¹²

Por fim, importa destacar o último dos princípios-chave inerentes à conceção pedagógica de Jerome Bruner. Recuperando o que expusemos até agora, estamos em condições de estabelecer uma ponte entre a mobilização da curiosidade e da vontade de

⁹ Idem, “The Will to Learn” in *In Search of Pedagogy*, Volume I, *The selected works of Jerome S. Bruner*, Nova York, Routledge, 2006, p.116.

¹⁰ Idem, *The Culture of Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1996, p.148.

¹¹ Idem, *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Harvard University Press, 1966, p.118.

¹² Idem, *op. cit.*, p.119.

aprender dos alunos, que se materializa no processo de descoberta e da resolução de tarefas, com uma concepção de currículo, que Bruner definiu como currículo em espiral. Na sua obra *The Culture of Education*, este pedagogo oferece uma definição sucinta, porém esclarecedora, do que entende por este processo. “[...] in teaching a subject you begin with an "intuitive" account that is well within the reach of a student, and then circle back later to a more formal or highly structured account, until [...] the learner has mastered the topic or subject in its full generative power.”¹³ Entendemos, então que esta perspectiva encerra em si, duas abordagens complementares. A primeira concerne, como previamente mencionado, a necessidade de adequar a complexidade dos conteúdos, ao nível de escolaridade e à faixa etária dos alunos. É deste processo que advém a noção de espiral, na medida em que as formulações tendencialmente mais básicas vão sendo acrescentados elementos complementares de modo a formar um raciocínio mais complexo, porém inteligível. A segunda abordagem tem que ver com a hierarquização das etapas que levam ao conhecimento. Começando, como o autor define, por um apelo à intuição, que neste sentido adquire uma noção de pensamento intuitivo. Queremos com isto dizer, que de acordo com Bruner, a noção de intuição tem que ver com a capacidade de formular hipóteses *à priori* válidas sobre um assunto, sem que o aluno tenha tido qualquer contacto prévio com a metodologia de trabalho específica que permita atestar a validade ou não da sua hipótese.¹⁴ Nesta segunda abordagem, em termos práticos, observamos a uma hierarquização das operações intelectuais que conduzem ao conhecimento, que, note-se, se encontra delimitado pelos fatores enunciados. Desta forma, desde o palpite sobre o assunto até ao produto final, encontramos na figura do professor alguém que conduz os alunos à descoberta do conhecimento. Como afirma Bruner: “The teacher, in this version of pedagogy, is a guide to understanding, someone who helps you discover on your own.”¹⁵

No nosso entendimento, esta etapa não diz respeito a uma descoberta “pura”, no sentido da não existência de qualquer tipo de diretividade do professor perante o processo de aprendizagem do aluno. Consideramos o papel do professor, nesta metodologia é sobretudo, o de um facilitador da aprendizagem, que dirige o processo de descoberta do aluno. Neste sentido, a questão da curiosidade e da motivação para aprender, adquire um

¹³ Idem, *The Culture of Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1996, p.119.

¹⁴ Idem, *The Process of Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1960, p.13.

¹⁵ Idem, *The Culture of Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1996, p.xii.

novo destaque. Como demonstrámos, o processo de aprendizagem não pode ser demasiado simples para o aluno, o que levaria a um desinteresse da sua parte e não promoveria qualquer tipo de desenvolvimento intelectual da sua parte, nem demasiado complexo, que não seja de todo inteligível para o discente. Recuperando as palavras deste pedagogo Bruner: “One approached knowledge in the spirit of making it accessible to the problem solving learner by modes of thinking that he already possessed or that he could, so to speak, assemble by combining natural ways of thinking that he had not previously combined.”¹⁶

Uma questão que pode e deve ser levantada, bem como respondida, passa por encontrar o ponto de equilíbrio entre a informação inteligível e o problema que vai de encontro ao aluno e que promove o seu desenvolvimento. Parece-nos evidente, que o objetivo desta metodologia será dotar o aluno de ferramentas de trabalho que lhe serão úteis ao longo da sua vida, mas também de aprendizagens que se consolidam, devido ao facto de terem sido descobertas e não impostas. A resposta de Bruner para esta questão, diz respeito ao “Efeito Zeigarnik”. Na sua obra *Toward a Theory of Instruction*, somos apresentados a uma definição sucinta, porém esclarecedora dos princípios desta proposta. Afirmámos, previamente, que o individuo sente uma atração maior em descobrir mais sobre um assunto se se sentir competente nessa área, e sente uma maior rejeição a tarefas que lhe pareçam demasiado simples. ou seja, onde existe uma competência excessiva para a realização de uma atividade. O “Efeito Zeigarnik”, assim nomeado devido à sua teorização ser um produto do trabalho da psicóloga Bluma Zeigarnik, afirma que uma tarefa que tenha sido interrompida, tem uma maior probabilidade de vir a ser terminada e de resultar em aprendizagens mais duradouras para os alunos.¹⁷ Em boa verdade, este efeito, como sugere Bruner, apela aos motivos mais intrínsecos para a aprendizagem, como a felicidade de ter terminado uma tarefa e de sentir-se competente.¹⁸

Parece-nos, então, plausível afirmar que na relação pedagógica o professor deve ir de encontro às necessidades do aluno. No que concerne ao ensino da História, ir de encontro ao aluno passa por dotar o aluno de ferramentas que lhe permitam transformar os factos históricos, associados à dinâmica história-acontecimento, na compreensão de processos. Sugere Bruner que quando os alunos são confrontados com uma narrativa do

¹⁶ Idem, *The Process of Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1960, p.ix.

¹⁷ Idem, *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Harvard University Press, 1966, p.119.

¹⁸ Idem, *op. cit.*, p.119.

acontecimento, aprendem algo sobre como pensar a História, ou seja, a compreensão do processo a partir do facto consumado.¹⁹ Tendo presente a concepção pedagógica deste autor, consideramos que o docente deve começar o seu processo de condução, onde quer que o discente se encontre em termos letivos e cognitivos. Como o mesmo afirma: “One starts somewhere-where the learner is. And one starts whenever the student arrives to begin his career as a learner.”²⁰ É neste sentido, que enunciámos na parte introdutória deste subcapítulo que a concepção pedagógica que mais nos marcou ao longo da nossa prática de ensino supervisionada, foi a de Jerome Bruner. Será a partir desta curta passagem que o autor afirma que é possível ensinar qualquer assunto a qualquer aluno, independentemente do seu nível de desenvolvimento cognitivo.

¹⁹ Idem, *The Culture of Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1996, p.91.

²⁰ Idem, *The Process of Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1960, p.ix.

1.2 – Os contributos de David Ausubel

Na leção das nossas aulas, considerámos importante ir de encontro aos conhecimentos prévios dos alunos sobre um determinado tema. Não raramente procurámos reforçar junto dos alunos a importância que as matérias em leção adquiriam, na compreensão do processo histórico até àquele momento, mas também no entendimento futuro de novos conteúdos. Se concebemos que a História e o seu ensino não se pode resumir à mera reprodução do facto consumado ou ao estudo de cronologias, importa que o aluno compreenda a importância de cada evento e de como este encaixa num processo mais abrangente de causas e consequências. De acordo com a lógica assumida no subcapítulo anterior, da complexa obra de David Ausubel iremos apenas explorar os conceitos que mais nos inspiraram e influenciaram na leção das nossas aulas.

Definimos então que os alunos, na sua vivência escolar não se nos apresentam como “tábuas rasas”, como definiu John Locke, mas que de facto possuem já algum tipo de conhecimento prévio. Nesse caso é função do professor, explorar os conhecimentos prévios dos alunos e enquadrá-los numa lógica de nova abordagem, ou, se não nova, pelo menos mais complexa face à que estes tinham presente na sua estrutura cognitiva. É neste sentido que podemos explorar um dos conceitos estruturantes da conceção pedagógica de Ausubel, *i.e.*, o conceito de aprendizagem significativa. Como o próprio autor define: “Meaningful reception learning primarily involves the acquisition of new meanings from presented learning material. It requires both a meaningful learning set and the presentation of potentially meaningful material to the learner.”²¹ Constatámos anteriormente para haver um desenvolvimento positivo do aluno, é necessário complexificar as estruturas causais que conduzem a um conhecimento mais completo. Neste contexto em específico, podemos afirmar que o significado prático da aprendizagem, se associa de forma próxima ao trabalho mais aprofundado de conteúdos que podem já ser do conhecimento dos alunos. Ainda dentro do espectro da aprendizagem significativa, somos apresentados com um termo, pertinente e ilustrativo da conceção de Ausubel: ancoragem. Como o termo sugere, procuramos estabelecer uma ponte entre o que é conhecido e os elementos novos.

²¹ David P. Ausubel, *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*, Boston, Kluwer Academic Publishers, 2000, p.3.

De acordo com este pedagogo: “In order to indicate that meaningful learning involves a selective interaction between new learning material and preexisting ideas in cognitive structure, we will employ the term anchorage to suggest linkage over time to the preexisting ideas.”²²

Este exercício de recuperação de informação oferece grandes vantagens, particularmente no que diz respeito à adoção de metodologias de trabalho ativas, que se desligam da exposição pura e tradicional.²³ Assim, o aluno, mais do que ser exposto ao conhecimento, é chamado a tomar parte na formação e consolidação do mesmo. Não sondar os alunos, recorrendo a múltiplas estratégias didáticas que se estendem desde o questionamento mais informal à construção de uma nuvem de palavras, a nosso ver é perder uma oportunidade de encontrar um ponto de contacto com os alunos e por sua vez um ponto de partida para o trabalho a ser desenvolvido. Desse modo será possível avaliar a profundidade que devemos atribuir ao tratamento de determinados conceitos que compõem a aprendizagem.

Compreendendo que é possível não reconhecer um elo de uma cadeia causal, afirma Ausubel que a par da retenção do conhecimento, encontra-se igualmente o esquecimento. Para este pedagogo, a informação só permanece presente na estrutura cognitiva do aluno, durante um curto período, ao fim do qual a mesma começa a perder nitidez, acabando por ser esquecida. Entendemos a noção de esquecimento, dentro da conceção pedagógica de Ausubel, como o processo resultante da incapacidade de ancorar uma ideia ou uma nova informação numa organização causal pré-existente.²⁴ Importa considerar então, de que recursos dispõe o professor para combater o inevitável esquecimento ou perda de clareza dos conteúdos que deve lecionar. Remetemos para o termo “inevitável”, pois há várias oportunidades para esquecer algo, sobretudo quando refletimos sobre o quotidiano em sala de aula. Para uma compreensão mais clara deste ponto, consideremos então os seguintes exemplos, que nos parecem fazer sentido, no contexto já mencionado e que foram por nós observados no contexto de prática de ensino supervisionada, que demonstramos no presente relatório. Em primeiro lugar, é necessário ter presente que os diferentes conteúdos não apelam a todos os alunos da mesma forma. Igualmente, não sendo as turmas corpos homogêneos, haverá alunos que terão maiores

²² Idem, *op. cit.*, p.3.

²³ Idem, *op. cit.*, pp.6-7.

²⁴ Idem, *op. cit.*, pp.8-9.

dificuldades na aquisição e retenção de conteúdos, particularmente na sua conversão em algo inteligível. Em segundo lugar, nem todos os alunos se sentem confortáveis para esclarecer dúvidas que possam ocorrer durante a aula, ou solicitar um esclarecimento posterior. Neste cenário o professor adquire uma função central na condução das aprendizagens dos alunos. A solução apresentada por este pedagogo, tem que ver com a promoção de atividades que visem a recuperação das aprendizagens efetuadas²⁵, como a resolução de problemas, a título de exemplo, que forneçam ao discente uma oportunidade aplicar o conhecimento que adquiriram. Entramos, então, num conceito estruturante do pensamento pedagógico de David Ausubel, o de *overlearning*. Este processo de sobreaprendizagem se pudermos adotar uma tradução literal do termo, assenta numa revisão espaçada, das aprendizagens e pretende, sobretudo, promover a retenção do conhecimento a longo prazo.²⁶

É neste contexto, que a repetição adquire algum destaque. Na prática o que pode parecer um contrassenso, como a aplicação de uma estratégia que pode ser associada a uma conceção da aprendizagem mais assente na mecanização e na repetição, tem uma aplicação pertinente dentro da retenção do conhecimento, no âmbito da pedagogia cognitivista. Ao contrário do previsto pela aprendizagem mecânica (*rote learning*), que assenta na memorização a partir da repetição, neste contexto a repetição que tem como foco a compreensão e a consolidação adquire uma pertinência evidente. A mesma, como menciona o autor, deve ocorrer em dois momentos da aprendizagem: o primeiro momento em que faz sentido promover este tipo de atividade é pouco depois de terminar a leção de qualquer conteúdo, enquanto elemento consolidador de aprendizagens; o segundo momento prevê o contrário, ou seja, algum tempo depois de terminada a leção, quando se prevê existir já algum esquecimento de parte dos conteúdos.²⁷

De acordo com o pedagogo, algumas das vantagens deste processo são: a possibilidade de envolver na sua estrutura cognitiva e nos seus organizadores prévios, ou subsunçores, que podemos considerar com as referências prévias que existem na estrutura cognitiva e partir das quais é possível ancorar um novo conhecimento, informações que podem, à partida, parecer dissonantes²⁸; no que diz respeito à sobreaprendizagem feita a

²⁵ Idem, *op. cit.*, p.8.

²⁶ Idem, *op. cit.*, p.181.

²⁷ Idem, *op. cit.*, p.181.

²⁸ Idem, *op. cit.*, p.157.

curto prazo, esta parece oferecer melhores condições de consolidação de conhecimentos, além de um melhor *feedback*; a longo prazo, observamos uma maior capacidade de recuperar conteúdos que foram sendo esquecidos, além de funcionar como motivador para aprendizagens futuras.²⁹

A questão da motivação para aprender é também um ponto central do pensamento de Ausubel. Definimos anteriormente que a aprendizagem a curto prazo e a longo prazo não significam, necessariamente, o mesmo. Neste contexto, a questão motivacional assume duas relevâncias distintas, não deixando de ser fundamental para a ocorrência de aprendizagens significativas. Consideremos, primeiramente, o seu impacto a curto prazo. Considera Ausubel, que no que concerne ao tempo curto, a questão motivacional não é de todo uma condição *sine qua non*, para que a aprendizagem ocorra. Como o mesmo afirma: “The weight of the evidence indicates that although motivation is a highly significant factor in and greatly facilitates meaningful learning, it is by no means an indispensable condition, especially for limited and short-term learning.”³⁰ Nesta primeira fase, Ausubel, considera como prática adequada, que o foco do professor seja dirigido para a realização de aprendizagens cognitivas e que se mostrem efetivas, sendo natural que mesmo que os alunos não estejam motivados para aprender, retenham algum tipo de conhecimento.³¹ Para este pedagogo, é possível que o interesse e a motivação retroativa ocorram e que sejam elementos motivadores para aprendizagens futuras, quando estes tiverem contacto com algum tipo de sucesso escolar.³²

A longo prazo, a questão parece-nos substancialmente diferente, particularmente quando ao que já definimos anteriormente, acrescentamos a visão do autor: “However, it is absolutely essential for the sustained and long-term type of learning involved in mastering a given subject-matter discipline or vocational curriculum.”³³ Relativamente a esta questão, consideramos pertinente destacar dois aspetos, que de acordo com a conceção pedagógica deste autor, reforçam a necessidade de explorar as questões motivacionais, e o papel que o professor pode ter neste processo. Em articulação com as questões de sobreaprendizagem a longo prazo, a visão de Ausubel remete para uma

²⁹ Idem, *op. cit.*, p.186.

³⁰ Idem, *op. cit.*, p.196.

³¹ Idem, *op. cit.*, p.197.

³² Idem, *op. cit.*, p.197.

³³ Idem, *op. cit.*, p.196.

relação de influência direta entre a capacidade de recuperar aprendizagens efetuadas, e a motivação dos alunos na altura em que as mesmas ocorreram.³⁴ O outro aspeto que pretendemos destacar, e a nosso entender mais relacionado com a atuação do professor, tem que ver com a capacidade de transmitir ao aluno um significado, ou uma importância relativamente ao que estes se encontram a aprender. Como o autor afirma: “Inability to see any need for a subject is the reason students mention most frequently for losing interest in high-school studies and dropping out.”³⁵ Ainda que o quadro jurídico em Portugal não preveja o abandono escolar, como uma opção, podemos entender que a longo prazo um aluno desmotivado, possa desistir de uma determinada disciplina, por não compreender a importância prática que esta pode ter na sua vida quotidiana. Compreendendo o papel formativo da História para a formação integral do indivíduo, não podemos deixar de reforçar a importância que esta questão nos merece.

³⁴ Idem, *op. cit.*, p.200.

³⁵ Idem, *op. cit.*, p.197.

1.3 – A Dinâmica de Ensino-Aprendizagem por descoberta

Dedicar-nos-emos, agora, a explorar a dinâmica de ensino-aprendizagem por descoberta, que se encontra no centro do presente relatório de prática de ensino supervisionada. Deter-nos-emos, principalmente nas questões teóricas desta abordagem, remetendo para a segunda parte do relatório a aplicação prática desta metodologia, podendo, quando nos parecer pertinente ilustrar algum dos pontos levantados com exemplos práticos da nossa lecionação. Tratando-se de um processo de descoberta que se encontra inerente à disciplina de História, consideramos importante tecer algumas considerações prévias, a partir da obra de Maria Cândida Proença. Percebendo que esta metodologia pressupõe uma maior participação do aluno em sala de aula, importa perceber em que nível de compreensão temporal se encontram as turmas a que lecionámos. Afirmar a autora que a capacidade do aluno em conceptualizar o tempo histórico vai evoluindo positivamente ao longo dos anos³⁶, e, por associação, pressupomos que o nível de escolaridade deve ser um fator a considerar. Como afirma Dale Schunk: “In deciding whether to use discovery, teachers should take into account the learning objectives (e.g., acquire knowledge or learn problem-solving skills), time available, and cognitive capacities of the students.”³⁷

Analisaremos, então, um espectro que de compreensão do tempo histórico, numa faixa etária compreendida entre os oito e os dezasseis anos de idade. Afirmar Maria Cândida Proença, que um aluno, aos oito anos adquire a noção de passado; por volta dos onze anos de idade, o aluno adquire a capacidade de compreensão adequada do nosso sistema de contagem do tempo; por volta dos treze anos, começa a perceber a lógica de alguns processos cronológicos; por fim, aos dezasseis anos, o aluno é capaz de conceber adequadamente a noção de tempo histórico.³⁸ Tendo nós trabalhado, como será possível observar na parte seguinte do presente relatório, com turmas compostas por alunos com idades acima dos dezasseis anos de idade, considerámos adequado introduzir esta metodologia de trabalho no seu quotidiano.

³⁶ Maria Cândida Proença, *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta, 1992, p.99.

³⁷ Dale H. Schunk, *Learning Theories, An Educational Perspective*, Boston, Allyn & Bacon, 2012, p.268.

³⁸ Maria Cândida Proença, *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta, 1992, pp.99-100.

Importa, agora definir o que se pode entender por descoberta e que tipos de aprendizagem por descoberta podemos considerar nesta dinâmica de ensino-aprendizagem, não deixando de perceber o papel do professor nos diferentes modelos. Como estabelecemos previamente, esta abordagem didática ao ensino da História, tem o objetivo de trazer o aluno ao centro da aula, quebrando, o mais possível, a dinâmica academista, em que o aluno apenas detém um lugar passivo no seu processo de aprendizagem. Como afirma Maria Cândida Proença, referindo-se à utilização de metodologias de trabalho ativas em sala de aula: “[...] devemos optar pela utilização de métodos activos que, colocando o aluno no centro da acção didática, contribuem para a construção, progressiva e durável, de conceitos gerais e de atitudes próprias da inteligência activa.”³⁹ Deste modo, o estudo da História oferece amplas oportunidades ao aluno para descobrir. Mais do que a própria formação académica e intelectual, a História dá ao individuo a oportunidade de descobrir de onde vem e perspetivar o caminho a seguir. No nosso entender, o ensino desta disciplina, mais do que formar alunos, deve contribuir na formação integral e positiva de cidadãos ativos, responsáveis e conscientes de uma participação adequada e democrática em sociedade. Deste ponto de vista a compreensão da vivência humana ao longo do tempo, mais do que ditada e imposta deve ser descoberta.

Jerome Bruner, um dos pioneiros desta abordagem didática, oferece-nos uma definição sucinta do termo “descoberta. Como o mesmo declara: “[...] I do not restrict discovery to the act of finding out something that before was unknown to mankind, but rather include all forms of obtaining knowledge for oneself by the use of one’s own mind [...]”⁴⁰ Havendo autores, como relata Maria Cândida Proença, que preferem que designar esta metodologia como aprendizagem por “redescoberta”, uma vez que o conhecimento que os alunos descobrem, não é “novo”, no sentido de já ser conhecido⁴¹ iremos manter a designação original, uma vez que na nossa conceção, o processo de descoberta, tem que ver com o aluno e na informação que este desconhece ou nas articulações lógico-causais que este ainda não tinha considerado.

³⁹ Idem, *op. cit.*, p.96.

⁴⁰ Jerome Bruner, “The Act of Discovery” in *In Search of Pedagogy*, Volume I, The selected works of Jerome S. Bruner, Nova York, Routledge, 2006, p.57.

⁴¹ Maria Cândida Proença, *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta, 1992, p.97.

Para uma aplicação adequada desta abordagem, importa levar os alunos a tomar contacto com a metodologia específica do trabalho em História. Constatámos no subcapítulo dedicado aos contributos de Jerome Bruner, que a sensação de competência é crucial para que haja motivação para a realização de tarefas. No que concerne diretamente ao processo de descoberta, consideramos que é preciso ter alguma base para descobrir. É neste sentido que consideramos importante o papel do professor junto dos seus alunos. Somente conhecendo a proficiência das turmas, esperada ou real, é possível determinar o nível de descoberta deve ter uma determinada tarefa ou aprendizagem. Ainda que consideremos que o objetivo da aprendizagem por descoberta é dotar os alunos da maior autonomia possível, é importante ensinar o aluno a pensar, como refere Maria Cândida Proença.⁴² Pensar, neste caso específico, a História, depende do contacto com fontes históricas, ou seja, no trabalho, mais ou menos complexo, da heurística e da hermenêutica, e de um conjunto de conhecimentos prévios relativos ao tempo, à periodização e à capacidade de construir uma visão global de um processo.

O professor vê-se então confrontado com a necessidade de dirigir mais ou menos, o processo de descoberta dos alunos. O que nos leva a debruçarmo-nos sobre os dois tipos de aprendizagem por descoberta que conhecemos: a descoberta “pura”⁴³ e a descoberta dirigida.⁴⁴ Ao longo da nossa lecionação, dedicámos mais tempo à exploração da segunda. A nossa escolha advém da avaliação que fizemos desta metodologia, e considerámo-la desadequada às turmas, optando, por isso, por promover a descoberta com os alunos de forma guiada. Entendemos por descoberta pura, a total ausência de diretividade do professor no trabalho a ser realizado pelo aluno. Este modelo é merecedor de críticas tanto de investigadores na área da educação, como de pedagogos, como David Ausubel. De acordo, com este último: “Pure discovery techniques could lead only to utter chaos and a waste of time in the classroom, inasmuch as immature students generally lack sufficient subject-matter sophistication both to formulate workable problems and to devise appropriate and relevant research methods.”⁴⁵ No que diz respeito a uma literatura mais recente, o artigo intitulado “Does Discovery-Based Instruction Enhance Learning?”

⁴² Idem, *op. cit.*, p.97.

⁴³ Referir-nos-emos a descoberta pura, utilizando a terminologia utilizada por David Paul Ausubel. Vide, David P. Ausubel, *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*, Boston, Kluwer Academic Publishers, 2000, p.192.

⁴⁴ Maria Cândida Proença, *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta, 1992, p.98.

⁴⁵ David P. Ausubel, *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*, Boston, Kluwer Academic Publishers, 2000, p.192.

conduzido por investigadores da Universidade da Cidade de Nova York e da Universidade de Kingston afirma que a adoção desta estratégia didática não se reflete em melhores aprendizagens para os alunos, como é possível verificar na seguinte passagem: “Recently, Mayer (2004) argued that pure, unassisted discovery learning practices should be abandoned because of a lack of evidence that such practices improve learning outcomes.”⁴⁶

Debruçar-nos-emos, agora, sobre as questões associadas à aprendizagem por descoberta dirigida, bem como a nossa aplicação prática desta metodologia. Uma questão que nos surgiu, quando começámos a considerar a implementação de uma abordagem com base na descoberta guiada, foi o nível de diretividade que poderíamos e deveríamos oferecer ao processo de descoberta. Pelo que a literatura sugere, bem como a nossa experiência de lecionação, a assistência do professor deve ser a suficiente para que haja um incentivo à aprendizagem, mas não tanta que não haja no aluno um sentimento de desafio e consequente noção de crescimento e competência após a realização da tarefa. Recuperando, uma vez mais, o trabalho de Ausubel, podemos constatar o seguinte: “[...] numerous short-term studies have demonstrated that guided discovery is more efficacious for learning, retention, and transfer than is either completely autonomous discovery or the provision of complete guidance.”⁴⁷

Como mencionámos na parte introdutória deste capítulo, compreendemos a morosidade que o processo de ensino-aprendizagem por descoberta pode acarretar. De modo a combater essa mesma morosidade, e tendo em conta que em contexto de prática letiva supervisionada, por vezes somos confrontados com a necessidade de adaptar as nossas primeiras abordagens de trabalho, aos eventuais constrangimentos provocados pela falta de tempo, decidimos adotar, quando possível, uma metodologia de trabalho assente na aprendizagem por descoberta guiada (*Guided-Discovery Learning*). Os contributos de Maria Cândida Proença, foram cruciais para a nossa conceptualização prática deste pressuposto teórico. Recorrendo uma vez mais a esta historiadora: “Para diminuir a morosidade do ensino pela descoberta, o professor pode adoptar o método da

⁴⁶ Louis Alfieri, Patricia J. Brooks, Naomi J. Aldrich, Harriet R. Tenenbaum, “Does Discovery-Based Instruction Enhance Learning?” in *Journal of Education Psychology*, vol.103, nº.1, p.2, disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2010-23599-001>, consultado a 28/02/2022

⁴⁷ David P. Ausubel, *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*, Boston, Kluwer Academic Publishers, 2000, p.193.

descoberta guiada em que orienta o aluno na seleção e tratamento da informação e no caminho a seguir para encontrar mais facilmente a solução procurada.”⁴⁸ Deste modo, consideramos que a aprendizagem por descoberta, não se deve circunscrever somente ao ato de descobrir, ou de atribuir um significado novo a algo que o aluno pode já conhecer. Em última análise, consideramos que a descoberta deve estar associada a algo que faça sentido para o aluno. Observemos a seguinte passagem de Dale Shunk a este respeito: “Students could discover which historical events occurred in which years, but this is trivial learning. If they arrived at the wrong answers, time would be wasted in reteaching the content.”⁴⁹ Como refere o autor, não será particularmente difícil para um aluno, tendo em conta os recursos de que o mesmo dispõe, sejam eles digitais ou não, ter acesso a informação que lhe permita conhecer, ou descobrir, em que ano ocorreu um dado evento. A pertinência desta passagem, obriga-nos a uma breve reflexão relativamente ao que consideramos ser a aplicação prática da descoberta, quando aplicada ao ensino da História e também o principal motivo pelo qual procurámos evitar uma metodologia de trabalho assente na descoberta pura.

Ao longo da nossa lecionação, procurámos, desde cedo, reforçando a ideia quando nos pareceu oportuno, demonstrar às turmas que a História, enquanto ciência, não se deve remeter a uma mera narrativa do passado. Nesse sentido, consideramos que o trabalho do professor junto dos seus alunos, é procurar que estes, mediante a estratégia que se ache mais adequada ao seu desenvolvimento positivo, observem a história, e o seu estudo, na lógica da compreensão de processos. Somente pela compreensão da História, o aluno, pode desenvolver não apenas competências académicas, como ainda cívicas. A conceção história-acontecimento, além de ignorar a componente formativa da história, é reduzi-la à sua expressão mínima. Em suma, sendo o nosso objetivo que os alunos adquiram conhecimento, com a maior autonomia possível, não nos podemos alhear desse processo, ainda que à primeira vista, esta afirmação possa parecer um contrassenso. No que concerne ao ensino desta disciplina, é do nosso entendimento que a ausência total de diretividade, pode conduzir a “caos”, utilizando a terminologia de Ausubel, bem como induzir desmotivação para as aprendizagens correntes, e, por inerência, as futuras. Por estes motivos, a descoberta guiada, com maior ou menor nível de presença do docente,

⁴⁸ Maria Cândida Proença, *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta, 1992, p.136.

⁴⁹ Dale H. Schunk, *Learning Theories, An Educational Perspective*, Boston, Allyn & Bacon, 2012, p.268.

consoante as necessidades da turma, oferece um ponto de equilíbrio entre a autonomia do aluno e a presença do professor enquanto mediador do processo. Consideremos, uma vez mais as considerações de Schunk a este respeito: “Guided discovery, in which teachers arrange the situation such that learners are not left to their own devices but rather receive support, can lead to effective learning.”⁵⁰

Considere-se, porém, que no que diz respeito às dinâmicas de ensino-aprendizagem, não consideramos adequado falar em teorias puras. Queremos dizer com esta expressão, que durante a nossa lecionação, não considerámos adequado, procurar seguir uma linha pedagógico-didática *strictu sensu*, uma vez que a nosso ver, seria tirar às aulas e à relação pedagógica a espontaneidade e a orgânica natural de uma sala de aula, quando somos por vezes obrigados a recorrer a exemplos que nos surgem no momento para ilustrar uma determinada situação. Desse modo, no que concerne às atividades descritas no presente relatório, a nosso ver, será mais esclarecedor afirmar que fomos inspirados, por linhas pedagógicas que procurámos refletir e por conceções didáticas, neste caso, a aprendizagem por descoberta, procurando um entendimento entre os contributos de Jerome Bruner e de David Ausubel.

Apresentemos então, o primeiro exemplo prático que advém, neste caso, da nossa lecionação no ano letivo anterior. Como o anexo 1 demonstra, a ficha de trabalho preparada para a turma 11ºD, diz respeito a três conceções diferentes sobre o conceito de Contrato Social. Era esperado que os alunos, em pares, redigissem um breve texto, onde apresentassem um entendimento de contrato social a partir das três perspetivas apresentadas, que constituem elas próprias fontes históricas, que apresentam os alunos ao pensamento de filósofos com conceções diferentes. Todavia, os alunos não tinham qualquer conhecimento prévio dos conteúdos, uma vez que não tinham sido trabalhados na aula que antecedeu ao envio do enunciado, e, quando sondados, os alunos não mostraram grandes conhecimentos prévios sobre o tema. Tratando-se de um trabalho de índole formativa e previsto as sessões assíncronas da disciplina de História A, durante o ensino à distância, o mesmo não foi alvo de qualquer tipo de classificação, contudo, permitiu-nos, obter uma base de trabalho para a aula seguinte, aproveitando os textos que nos pareceram mais interessantes e que apresentavam perspetivas que tendiam a fugir do

⁵⁰ Idem, *op. cit.*, p.268.

padrão de respostas dadas, e apresentámo-los à turma, de forma anónima, de modo a apenas o professor e os autores do texto saberem a quem o mesmo pertencia.

A atividade que ocupou os primeiros sessenta minutos da aula seguinte foi de análise dos textos escolhidos, como de fontes históricas e/ou historiográficas se tratassem. Considera Maria Cândida Proença, que a metodologia por descoberta prevê que os alunos tomem contacto com o “[...] método de pesquisa histórica, isto é, pela promoção do pensamento histórico.”⁵¹ Em suma, com a realização desta tarefa, pretendíamos que os alunos adquirissem uma conceção do conceito de contrato social, a partir da perspectiva de Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau. Enquadramos esta tarefa no âmbito da descoberta guiada, uma vez que ainda que os alunos não tenham tido o nosso auxílio durante a redação das suas reflexões, houve, da nossa parte uma seleção e algum tratamento prévio das fontes que entendemos pertinentes enquanto base de trabalho dos alunos.

O segundo exemplo que aqui apresentamos, e que, de certa forma conduziu boa parte da nossa lecionação, ao longo deste semestre, tem que ver com a realização de um ensaio crítico, com recurso a elementos característicos da aprendizagem por descoberta guiada. Como mencionámos, o ensino da história que se desliga das lógicas meramente narrativas, pressupõe o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos. Parece-nos evidente que somente após uma análise crítica, é possível classificar a informação que recebemos em parâmetros como adequação, verdade ou validade. Aproximar os alunos do método de análise de fontes, previamente selecionadas por nós, bem como de bibliografia, tendo em vista a complementação e fundamentação da análise, também esta previamente selecionada, como prevê esta abordagem didática, foi, a nosso ver, um passo importante que foi dado com as turmas. Além de procurarmos que os alunos adquirissem conhecimento, uma vez que é a nossa primeira função, não quisemos descurar a aquisição e aperfeiçoamento das competências inerentes ao trabalho científico. Seja, ou não, intenção das nossas turmas, continuar os seus estudos no ensino superior, em que *à priori*, a competência científica e metodológica é valorizada, adquirir conhecimentos metodológicos de trabalho, será uma ferramenta crucial para os alunos que procurarem ingressar no mercado de trabalho.

⁵¹ Maria Cândida Proença, *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta, 1992, p.97.

Em suma, tendo apresentado as motivações que nos levaram a optar por este tipo de trabalho, procuraremos, agora, oferecer uma visão global do ensaio crítico desenvolvido pelos alunos, dedicando à terceira parte do presente relatório uma visão global sobre os resultados obtidos. Neste ensaio, cujo tema foi “A República como Inevitabilidade”, procurámos que os alunos, a partir das fontes que lhe foram previamente seleccionadas, não sendo iguais entre as duas turmas⁵², devido a uma diferenciação pedagógica que considerámos adequada, de modo a dar aos alunos a melhor possibilidade de atingirem o sucesso nesta tarefa, bem como da bibliografia que seleccionámos, discutissem o tema em questão. Durante o processo, fomos esclarecendo dúvidas que os alunos pudessem ter, sobre a realização do ensaio. A este respeito, notámos alguma dificuldade das turmas em compreender o que seria esperado na componente crítica do trabalho. Essencialmente, foi o nosso objetivo dar um breve feedback metodológico, sobretudo, quando o mesmo nos era solicitado. Ao longo das sessões, mesmo aquelas que não foram lecionadas por nós, procurámos ir de encontro aos alunos sobre eventuais questões que os mesmos pudessem ter. Por fim, considerámos mais adequado, que este ensaio não se esgotasse em si mesmo. Com isto queremos dizer, que além de termos optado por uma avaliação de cariz formativo para a apreciação dos mesmos, optámos que este instrumento de verificação de aprendizagens, servisse de “antecâmara” para a questão de desenvolvimento do teste de avaliação sumativa que os alunos teriam de realizar pouco tempo após a entrega dos ensaios. Ou seja, tendo sido os ensaios entregues depois do término da leção dos conteúdos, a sua avaliação e o retorno crítico que oferecemos aos alunos, e que exploraremos mais aprofundadamente mais a diante, permitiu-nos explorar com os alunos as suas dificuldades metodológicas e científicas.

⁵² Desde cedo compreendemos a necessidade de fazer uma diferenciação pedagógica, de acordo com as necessidades dos alunos, oferecendo-lhes a melhor possibilidade de produzirem o seu trabalho dentro de um espectro de conforto, mas também de desafio.

II – O Contexto Escolar e a Prática de Ensino Supervisionada

Este segundo capítulo, dirá respeito às atividades que tivemos a oportunidade de desenvolver, enquanto estagiários, na Escola Secundária Cacilhas-Tejo. Tendo em consideração a natureza do presente relatório, não nos será possível descrever, com minúcia todos os momentos que marcaram este percurso, que se iniciou em Setembro de 2020 e terminou em Janeiro de 2022. Procuraremos, assim, oferecer uma visão global do nosso percurso enquanto professores estagiários nesta escola, no espaço dedicado às nossas considerações finais. Não obstante o facto de nos debruçarmos, essencialmente, sobre o trabalho realizado por nós, ao longo deste primeiro semestre do ano letivo 2021/2022, isso não impedirá, que, quando julgarmos pertinente, e necessário, possamos ilustrar determinadas situações com elementos referentes ao ano letivo transato.

Depois desta breve apresentação, consideramos importante tecer algumas considerações prévias, que podem ser úteis a uma compreensão holística das decisões que tomámos ao longo deste terceiro semestre de formação profissional. Decisões essas, que são o foco do presente relatório. Um dos primeiros fatores a destacar, é o facto de a escola privilegiar a continuidade pedagógica, ou seja, não é, à partida, espectável que um professor venha a lecionar a turmas diferentes daquelas que lhe foram atribuídas previamente. Ainda que possa haver ligeiras diferenças nas turmas, com alunos que são transferidos, ou que mudam de curso, podemos sempre conceber a ideia de um “núcleo duro” numa turma. Posteriormente, destacaremos a importância desta questão para a nossa prática letiva. O mestrado que frequentamos prevê que ao longo do primeiro dos quatro semestres que o compõem, os estagiários observem aulas lecionadas pelos professores cooperantes, ou pelos colegas de estágio que se encontram a realizar a sua prática de ensino supervisionada. Após a observação de poucas aulas e diálogos com a professora cooperante Luísa Oliveira, e com os colegas de estágio Tiago Vitorino e Victor Barreto, compreendemos que as turmas eram significativamente diferentes. Se por um lado, a turma 11ºD, apresentava uma tendência para ser menos participativa, porém, mostrando intervenções de maior qualidade, a turma 11ºE, era mais participativa, nem sempre com contribuições que fossem de acordo ao assunto em discussão no momento, assim, as participações ficavam, por vezes, aquém do que poderia ser esperado. Ainda nesse ano letivo, vimo-nos confrontados, após um agravar da pandemia de COVID-19,

com a necessidade de lecionar aulas à distância, uma vez que o confinamento, coincidiu com a nossa primeira experiência de prática profissional. Ainda que em circunstâncias adversas, foi uma experiência muito enriquecedora para nós, uma vez que nos obrigou a explorar estratégias e recursos que até então não tínhamos considerado, além de nos levar a procurar uma nova dinâmica para aulas, que se diferenciasse um pouco do que os alunos estavam acostumados. O regresso à escola permitiu avaliar, uma vez mais os alunos, e optámos por estratégias pedagógicas diferentes para cada uma das turmas. Numa nota mais pessoal, um dos aspetos que temos a destacar, foi a disponibilidade total da professora Luísa Oliveira para que lecionássemos o maior número de aulas possível em ambas as turmas, se assim o desejássemos, não tendo, necessariamente de optar por uma das duas.

No presente ano letivo, ao reencontrarmos as turmas e termos conhecidos os seus novos elementos, pudemos constatar que, ainda que os alunos nos parecessem mais maduros e que os alunos novos ajudassem a arredondar algumas arestas que as turmas pudessem ter, as forças e as dificuldades de cada turma, mantinham-se, de certo modo, as mesmas. Optámos então, por direccionar a nossa lecionação para dois momentos em específico: um ensaio crítico, e posteriormente um teste de avaliação, com uma incidência significativa sobre a temática do ensaio.⁵³ Neste contexto, devemos um grande agradecimento aos ensinamentos da professora cooperante, não só por todos os seus ensinamentos e todo o *feedback* que nos deu ao longo do nosso percurso, mas também, na medida em que nos incentivou a explorar as nossas estratégias junto dos alunos, dando um grande apoio para a concretização das mesmas, chamando-nos à razão, quando as mesmas necessitavam de um maior tratamento. Consideramos por isso, importante fazer uma breve apresentação da professora Luísa Oliveira. Começamos por referir que a professora Luísa Oliveira se encontra a lecionar na Escola Secundária Cacilhas-Tejo desde o ano letivo 1988/1989, tendo retomado ao ramo educacional, cooperando com o Instituto de Educação para a formação de professores, há quatro anos letivos. Além das funções de docência, como mencionado, assumiu os cargos de vice-presidente do conselho diretivo e, posteriormente, de subdiretora (devido à reconfiguração das estruturais formais de gestão escolar) entre os anos de 1997 e 2002, tendo acompanhado

⁵³ Relativamente a este assunto, teremos oportunidade, no subcapítulo dedicado à descrição e análise das aulas lecionadas neste semestre de explorar melhor, de que forma encaminhámos as nossas aulas, para um ensaio crítico com recurso à aprendizagem por descoberta guiada.

de perto as obras de requalificação e remodelação das infraestruturas escolares. Além da formação científica em História, tendo concluído a licenciatura na década de 80, destacamos, ainda, a sua formação em estudos pós-graduados, ao nível de um mestrado em avaliação educacional e uma pós-graduação em organização e gestão escolar.

Por fim, cumpre-nos então começar por descrever a escola, contando um pouco da sua história e destacar os pontos do seu projeto educativo que mais nos chamaram à atenção. De seguida, iremos fazer uma breve apresentação das turmas, 12ºD e 12ºE às quais tivemos a honra de lecionar, e que merecerão sempre da nossa parte a maior das considerações, por terem sido uma parte fundamental da nossa formação profissional e nos terem ajudado muito, talvez mais do que se possam aperceber. Entrando no que diz respeito à prática de ensino supervisionada em si, começaremos por fazer uma síntese histórica dos conteúdos por nós lecionados de modo a oferecer uma visão global das aulas e da estrutura lógica que procurámos seguir com os alunos. De seguida seguir-se-á a descrição detalhada de cada aula lecionada, bem como uma autoavaliação crítica da mesma; por fim, faremos uma reflexão mais alargada sobre a nossa lecionação neste semestre, tendo em conta os aspetos mais positivos, menos positivos, as oportunidades e os desafios com que nos deparamos ao longo das aulas que lecionámos.

2.1 – A Escola

A Escola Secundária Cacilhas-Tejo (ESCT), localizada em Almada, na praça Gil Vicente, é uma escola relativamente recente, tendo as obras para a requalificação do espaço, que hoje o espaço como o conhecemos, sido concluídas no ano de 2002. Antes de narrarmos, a história desta escola, consideramos oportuno dedicar umas palavras de agradecimento à estrutura diretiva da escola, destacando as diretoras que tivemos a oportunidade de conhecer durante a nossa passagem pela ESCT, a professora Margarida Fonseca, diretora à época em que começamos o nosso estágio, e a professora Guilhermina Rodrigues, que sempre nos recebeu da melhor forma e se prontificou a ajudar-nos com as nossas dificuldades. Retomando, ao que diz respeito à história desta instituição, de acordo com o website da escola, a mesma foi inicialmente estabelecida, no ano de 1980, para servir como “Anexo da Escola Secundária de Anselmo de Andrade [...]”⁵⁴ também localizada em Almada, não distando muito da escola onde estagiámos. A autonomização, do espaço que viria a ser conhecido como Escola Secundária Cacilhas-Tejo, será mais evidente a partir do ano de 1986, como a própria escola refere: “O processo de autonomização atinge o seu auge em 1986, ao receber a designação de Escola Secundária de Cacilhas (Portaria n.º 791/86, de 31 de dezembro). Esta designação é alterada, em 1993, para Escola Secundária de Elias Garcia, Cacilhas, Almada (Despacho n.º 97/SERE/93, de 17-06-93).”⁵⁵ As condições materiais em que a escola se achava, eram, então bastante precárias, tendo as instalações sido alvo de várias intervenções nesse âmbito.⁵⁶ Desde 1994 até ao ano 2000 observaram-se algumas intervenções no sentido de remodelar as infraestruturas, tendo sido edificado um novo pavilhão, separado do edifício principal, que ainda se encontra em funcionamento. A nomenclatura atual da escola, coincide, em parte, com a conclusão das obras de requalificação e de manutenção das instalações, e ainda, com a perda gradual da lecionação do terceiro ciclo do ensino básico “[...] sendo fixada em rede a exclusividade do ensino secundário, vindo a adotar a designação de Escola Secundária Cacilhas-Tejo.”⁵⁷

⁵⁴ <https://soliw.org/site/index.php/escola/historia>, p.5. consultado a 22/11/2020

⁵⁵ Vide idem, *op. cit.*, p.5.

⁵⁶ Vide idem, *op. cit.*, p.5.

⁵⁷ Vide idem, *op. cit.*, p.5.

No que diz respeito ao seu funcionamento letivo, além de não ser uma escola agrupada, decidiu adotar uma lógica letiva de semestres, que atualmente, bastantes escolas no concelho de Almada adotam, contrariando a dinâmica de três períodos. De igual modo, é uma escola que não se encontra agrupada, pelo que se rege pelo seu próprio projeto educativo. De momento encontra-se em vigor o Projeto Educativo de Escola 2019-2022, que entrou em vigor em Setembro de 2019 e que acompanhou a nossa lecionação e atividades escolares. Mencionaremos, agora, alguns pontos que nos chamaram à atenção, uma vez que consideramos importante que os professores que lecionam numa determinada escola, concordem e sejam promotores do projeto educativo definido pela mesma. Pretende-se, então, que os alunos que concluem a sua formação nesta escola adquiram várias competências, das quais se destacam as seguintes: “[ser] Capaz de pensar crítica e autonomamente, [ser] criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação; Rejeit[ar] todas as formas de discriminação e de exclusão social; [...] [ser] livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia; Capaz de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação.”⁵⁸.

Do elencar destes tópicos, consideramos evidente o compromisso que existe na ação educativa da escola, em preparar os alunos que ali concluem a sua formação, simultaneamente na competência académica, promovendo junto dos alunos capacidades de trabalho, autónomas ou em grupo e nos valores da sociedade democrática, e de uma participação nesta, feita de forma adequada, consciente e informada. Observando os valores que regem as atividades escolares, encontramos numa lógica piramidal os seguintes: “Respeito”; “Equidade” e “Aprendizagem Permanente”⁵⁹, respetivamente. Parece-nos evidente que a ESCT define o conceito de aprendizagem como algo que não se esgota no que é somente científico. Mais do que ensinar, a escola assume o dever de contribuir na formação dos seus alunos, numa lógica de defesa dos valores supramencionados.

Ainda remetendo para o Projeto Educativo da Escola, a ESCT, procurou fazer um trabalho, exaustivo de reconhecimento das principais áreas onde seria necessária uma maior intervenção, por parte dos órgãos diretivos. Para tal foram realizados inquéritos

⁵⁸ Idem, *op. cit.*, p.7.

⁵⁹ Idem, *op. cit.*, p.10.

tanto a docentes, e a pessoal não-docente e alunos. Atente-se, também, que é a partir destas questões e ainda de um balanço global feito do aproveitamento dos alunos que a escola define os seus Projetos Educativos, procurando dar resposta aos principais problemas registados.

Por fim, considerando o meio onde a escola se insere e pensado até na sua localização geográfica, conclui-se, rapidamente que se trata de uma escola com acessos privilegiados na medida em que existem vários meios de transporte que permitem uma deslocação rápida, recorrendo ao transporte fluvial; metro de superfície: autocarro; carro ou outro tipo de transporte. A escola insere-se num espaço, como mencionado com bastantes acessos e onde existem várias opções de lazer e cultura. Destacamos os seguintes espaços que podem ser alcançados num período de dez minutos a partir da escola: Fórum Municipal Romeu Correia; Galeria Municipal de Arte; Museu Naval; Teatro Municipal Joaquim Benite. A localização privilegiada da escola, permite não só o rápido acesso aos alunos e professores, que se deslocam por meios de transporte públicos, mas também, um ambiente muito positivo que rodeia o espaço escolar, localizando-se num dos extremos da cidade de Almada, onde os residentes se encontram já familiarizados com a escola, e tendo, por vezes algum tipo de pequeno comércio nas proximidades, frequentado pelos alunos.

2.2 – Caracterização das Turmas

Cumpra agora, fazer uma breve apresentação das turmas, a partir dos dados fornecidos pelos alunos, aos diretores de turma, no início de cada ano letivo. Os dados que aqui apresentamos têm como objetivo oferecer uma visão global das turmas 12ºD e 12ºE com as quais trabalhamos ao longo do nosso segundo semestre de prática de ensino supervisionada. Consideramos que a caracterização das turmas é fundamental, uma vez que nos permitiu adequar o nosso trabalho, por exemplo, a eventuais desafios materiais que se pudessem refletir nas condições de aprendizagem. Note-se, contudo, que os dados que iremos oferecer são de natureza anónima, pelo que a identidade de qualquer aluno em particular se encontra assegurada.

Após esta introdução, passaremos agora à descrição das turmas. Começando por caracterizar a turma 12ºD no que diz respeito aos seus dados biográficos, a mesma é composta por 29 alunos, 19 raparigas e 10 rapazes, com uma média de idades de 17,2 anos.⁶⁰ Relativamente ao percurso escolar desta turma, dos 29 elementos que compõem esta turma, 4 ficaram retidos uma vez, durante o ensino secundário, não se registando outros momentos de retenção nos restantes elementos da turma. Nesta turma, 5 alunos são beneficiários de Ação Social Escolar (ASE), sendo dois alunos, beneficiários do escalão A; igualmente dois alunos são beneficiários do escalão B e um aluno beneficia do escalão C. No que diz respeito a eventuais necessidades de saúde que obriguem a medidas de ensino adaptadas, nenhum dos alunos se encontra referenciado para este efeito. No referente a condições materiais dos alunos, mais de metade da turma não tem acesso a um computador com acesso à internet, na proporção de 55,2% dos alunos que não têm acesso para 44,8% que tem acesso a um computador com acesso à internet.

No que diz respeito à formação académica dos encarregados de educação, verificámos os seguintes resultados: 11 com formação superior (9 licenciados e 1 mestre e 1 bacharel); 8 encarregados de educação concluíram o ensino secundário; 1 dos encarregados tem a formação académica ao nível do segundo ciclo. Não são conhecidas as habilitações literárias de 3 dos encarregados de educação. Regista-se que um dos alunos respondeu “Outra”, não sendo possível concluir o significado desta resposta.

⁶⁰ Estes dados são referentes a 15 de Setembro de 2021.

No que diz respeito à turma 12ºE, esta é integrada por 27 alunos sendo composta 19 raparigas e 8 rapazes com uma média de idades de 17,2 anos.⁶¹ Na mesma lógica assumida na descrição da turma D, no que diz respeito ao percurso escolar dos alunos, 2 alunos mencionaram que já ficaram retidos uma vez, durante o ensino secundário, não se registando outros casos de retenção. Nesta turma, 8 alunos são beneficiários de ASE. 6 alunos são beneficiários do escalão A; 1 aluno é beneficiário do escalão B e 1 aluno é beneficiário do escalão C. Tal como mencionado para a turma anterior, nenhum dos alunos se encontra referenciado para medidas escolares adaptadas em virtude de necessidades de saúde específicas. Nesta turma, dois terços, ou seja 66,7% da turma não tem acesso em casa um computador com acesso a internet, em comparação com 33,3% que de facto têm acesso em casa a um computador com acesso a internet.

No que concerne à formação académica dos encarregados de educação, 3 têm formação superior ao nível da licenciatura; 8 concluíram o ensino secundário; 9 concluíram o terceiro ciclo do ensino básico; 1 concluiu o segundo ciclo do ensino básico; 3 concluíram o primeiro ciclo do ensino básico; não sendo conhecidas as habilitações literárias dos restantes 3 encarregados de educação.

⁶¹ Idem.

2.3 – Síntese Histórica dos Conteúdos Lecionados

Antes de procedermos à descrição das aulas lecionadas por nós, neste ano letivo em contexto de prática de ensino supervisionada, consideramos pertinente fazer um enquadramento científico dos conteúdos que trabalhámos com as duas turmas. Assumiremos uma lógica de enquadrar as aulas lecionadas à medida em que formos explorando o período compreendido entre 1851 e 1911, ou seja, entre a Regeneração e a aprovação da Constituição de 1911. Compreendendo os limites do presente relatório, debruçar-nos-emos sobre as várias temáticas que os limites temporais encerram, a partir do que foi por nós lecionado, não nos dedicando a temas que fujam substancialmente às lógicas causais que procurámos trabalhar com os alunos.

Para uma compreensão global do processo que se inicia na transição da primeira para a segunda metade do século XIX em Portugal, é necessário ter uma visão mais global do todo, se assim quisermos. Com isto queremos dizer, que não será possível começar a explorar um tema, sem ter presente as lógicas causais que se encontram a montante. Compreender o que significou o período da Regeneração e o *take-off* industrial que irá caracterizar este período, implica elencar alguns acontecimentos de natureza política e económica que ajudam a explicar o porquê da instabilidade política que se evidenciava bem como do atraso português no campo industrial. Parece-nos então evidente que não seria possível começar a abordar este tema sem referir, em primeiro lugar, as três invasões francesas que tiveram lugar entre 1807 e 1811 e a consequente ida da família real para o Brasil. O vazio deixado pela ausência da família real, e o seu aparente desinteresse em regressar à metrópole, bem como a presença inglesa que se fazia sentir em Portugal, como consequência das três invasões, tendo em conta o apoio britânico ao esforço de guerra português, dará lugar a dois fenómenos simultâneos.

O primeiro será o natural desenvolvimento infraestrutural do Rio de Janeiro; o segundo tem de ver sobretudo com o desinteresse da monarquia pelos assuntos continentais, deixando a metrópole, que cada vez mais se confundia com a colónia, entregue, de certa forma a si própria. Como afirma Rui Ramos, é necessário considerar, ainda, o fim do exclusivo colonial que garantia a exclusividade portuguesa do comércio brasileiro e a centralização do aparelho burocrático-administrativo no Brasil: “[...] os brasileiros passaram a poder comerciar directamente com o estrangeiro e a dedicar-se a

indústrias até aí reservadas a Portugal. O Rio de Janeiro adquiriu as instituições próprias da capital de uma monarquia. As demais possessões da monarquia [...] passaram a ser governadas a partir do Rio, e não de Lisboa.”⁶²

Tendo em conta o desenvolvimento brasileiro e a insuficiência económica e infraestrutural portuguesa, terá sido algo natural a elevação do Brasil à condição de Reino no ano de 1815. No seguimento do descontentamento que se fazia sentir em Portugal perante a ausência dos monarcas e da presença das chefias inglesas, é possível identificar um segundo momento de tensão política que será crucial para compreender o futuro acirrar de uma parte da população em relação ao estado do Reino. Referimo-nos à execução de Gomes Freire de Andrade no forte de São Julião da Barra no ano de 1817. Este acontecimento será significativo, uma vez que incrementou o descontentamento relativo aos fatores já mencionados. Sobre este assunto, será importante considerar, novamente, a visão de Rui Ramos: “Um Estado arruinado, uma monarquia abalada pela opção brasileira do rei, e uma nova disponibilidade para o debate público e para a indignação patriótica formaram um solo fácil para revoltas. A conspiração descoberta em Maio de 1817, e que resultou na execução do marechal Gomes Freire de Andrade, foi um primeiro aviso.”⁶³.

A resposta à execução de Gomes Freire foi um levantamento de armas, contra o jugo britânico, como assim era considerado. Assim, no ano de 1818, forma-se no Porto um grupo, com relações estreitas com a Maçonaria: o Sinédrio. Esta organização, ou se quisermos, este braço armado do descontentamento nacional, apresentava três objetivos claramente definidos e uma forma de atuação clara, a saber: a expulsão do aparelho governamental britânico de Portugal; o regresso da família real do Brasil e, por fim, a convocação de eleições para a formação de Cortes Constituintes e consequente redação de uma constituição. Como refere Amadeu Carvalho Homem: “O aprofundamento da crise económica, combinando-se com a insuportável hegemonia do estrangeiro Beresford e com o desejo, universalmente partilhado pelos portugueses, de ver regressar a corte, alimentará um universo de prevenções e descontentamentos, prontos a manifestar-se no

⁶² Rui Ramos, Bernardo Vasconcelos, Nuno Gonçalo Monteiro, *História de Portugal*, Lisboa, A Esfera dos Livros, 2009, p.447.

⁶³ Vide idem, *op. cit.*, p.452.

momento mais oportuno.”⁶⁴ Com o devido apoio de grupos sociais descontentes, a vinte e quatro de Agosto e a quinze de Setembro de 1820 no Porto e em Lisboa respetivamente, cumpria-se um dos objetivos do Sinédrio, aproveitando a ausência de Beresford de Lisboa.

No ano seguinte, regressava a família real a Portugal, tendo ficado D. Pedro no Brasil, e em 1822 entrava em vigor a constituição portuguesa, materializando-se assim a primeira experiência liberal, de pouca duração, uma vez que terminaria nos dois anos seguintes com duas tentativas contrarrevolucionárias (vila-francada e abrilada) levadas a cabo por D. Miguel e por liberais moderados, numa primeira fase e numa segunda fase por absolutistas descontentes com o rumo liberal do reino.⁶⁵ Um terceiro momento de tensão mais evidente passa por compreender a guerra civil que opôs liberais e absolutistas entre os anos de 1832 e 1834. Numa breve contextualização, após o regresso de D. Miguel, que tinha sido exilado em Viena, após a tentativa gorada da abrilada, a Portugal no ano de 1828, observa-se um regresso a uma governação de cariz absolutista.

Simultaneamente, verifica-se uma notória fuga de liberais perseguidos pelo aparelho estatal de repressão. Liberais estes que reconheciam em D. Maria a herdeira legítima do trono.⁶⁶ Esta necessidade de retirada, será um dos motivos que explica o porquê de apenas em 1832 estarem reunidas as condições para D. Pedro I do Brasil (futuro D. Pedro IV de Portugal) regressar com um contingente militar para destronar o irmão, e restituir o trono na pessoa da filha, D. Maria. Este conflito que se arrastou durante dois anos entre 1832 e 1834 e culminou no exílio de D. Miguel, na Convenção de Évora Monte, não produziu os efeitos desejados, particularmente a estabilidade política e social. Finalizando este primeiro momento, de apresentação das circunstâncias de instabilidade política, económica e social, que se refletem num reino atrasado em termos materiais, infraestruturais, comerciais e industriais será oportuno recuperar, uma vez mais, as palavras de Rui Ramos. Como o mesmo refere: “O fim da guerra civil em 1834 não trouxe

⁶⁴ Amadeu Carvalho Homem, “Jacobinos, Liberais e Democratas na Edificação do Portugal Contemporâneo” in *História de Portugal*, organização de João Medina, Bauru, Editora da Universidade do Sagrado Coração (EDUSC), 2000, p.265.

⁶⁵ Vide idem, *op. cit.*, p.266.

⁶⁶ Rui Ramos, Bernardo Vasconcelos, Nuno Gonçalo Monteiro, *op. cit.*, p.447.

a paz. Entre 1834 e 1851 houve pelo menos cinco golpes de Estado com sucesso e duas guerras civis (1837 e 1846-1847).”⁶⁷

Uma das guerras civis a que nos referimos na citação anterior, diz respeito à guerra civil da Patuleia, que irá opor setembristas, ou seja, a ala liberal que se sentia representada pelos valores do liberalismo de 1820 e que será ela própria responsável pelo golpe de estado de Setembro de 1836,⁶⁸ a cartistas, *i.e.*, liberais moderados, defensores das garantias constitucionais asseguradas pela Carta Constitucional de 1826. Em última análise, compreendemos a instabilidade política que se fez sentir ao longo de toda a primeira metade do século XIX português, que apenas pontualmente conseguia ter momentos de governação estáveis, porém, que se mostravam incapazes de lidar com os desafios que uma economia pouco competitiva, infraestruturas públicas inexistentes e uma indústria que pouco se manifestava. Somente no ano de 1851, após o golpe de estado do marechal Saldanha, neto do Marquês de Pombal, se estabeleceu um compromisso, entre as várias forças políticas e os diversos setores sociais, que tinham diferenças de pensamento, por vezes muito díspares, conducente à concórdia social e política, ou, como Joaquim Veríssimo Serrão referiu, concórdia nacional.⁶⁹

Este período, o da Regeneração que tem início em 1851, havendo opiniões diversificadas de quando podemos considerar o seu fim, procurou ser um virar de página na vida pública portuguesa. A este respeito, consideremos este excerto de Veríssimo Serrão: Com este espírito [da concórdia nacional] se definiu em 1851 o ideal da Regeneração, no apoio quase unânime da Nação ao duque de Saldanha. Liberais de todos os quadrantes e muitos antigos seguidores de D. Miguel abraçaram uma causa que pretendia pôr fim aos males decorrentes da instauração do novo regime.”⁷⁰ Indo de encontro a esta ideia de concórdia nacional, no ano de 1852, procurou-se fazer uma primeira revisão da Carta Constitucional, que se encontrava em vigor desde 1842 e estaria até 1910. Esta primeira revisão, conhecida como Ato Adicional, procurou dar resposta às questões mais imediatas da discussão política. As mudanças mais significativas

⁶⁷ Vide idem, *op. cit.*, p.491.

⁶⁸ Vide idem, *op. cit.*, p.498.

⁶⁹ Os conteúdos até aqui mencionados, foram o foco da nossa primeira aula. Em suma, procurámos oferecer uma contextualização simples, porém sólida aos alunos, de modo a estabelecer uma ponte para as aulas seguintes.

⁷⁰ Joaquim Veríssimo Serrão, *História de Portugal*, Vol. IX, *O Terceiro Liberalismo (1851-1890)*, Lisboa, VERBO, 1982, p.13. Este mesmo excerto, ainda que um pouco mais prolongado, foi analisado em aula com os alunos. Isso será verificável quando procedermos à descrição da nossa segunda aula.

prenderam-se com dois aspetos: o primeiro dizia respeito ao sistema eleitoral, passando os deputados a ser eleitos de forma direta. Este ato adicional também procurou, de alguma forma, aproximar a decisão política de um maior número de pessoas, uma vez que mantendo a componente censitária de acesso ao voto, esta foi substancialmente reduzida.⁷¹ O segundo aspeto, que seria o nosso fio condutor para o próximo tema,⁷² tem que ver com a necessidade de aprovação parlamentar da carga tributária.⁷³

Encontrando-se a situação política estabilizada, encontramos dois grandes partidos que absorvem as diferenças que foram postas de parte e que agora se manifestam em estruturas partidárias. Estes partidos, o Partido Regenerador e o Partido Histórico,⁷⁴ configuram o que podemos chamar como a base do rotativismo político, que caracterizará este período e seria, até às dissidências partidárias da transição do século, a espinha dorsal do sistema liberal português. Não obstante, considere-se que esta noção de rotativismo, será, ao longo da segunda metade do século XIX, uma ideia mais aceite na teoria do que verificada na prática, como afirma Rui Ramos.⁷⁵ No que diz respeito à economia e ao desenvolvimento industrial português, os desafios seriam substancialmente maiores. A necessidade de capitalização do estado, obrigava a que os órgãos decisores encontrassem soluções com recursos algo limitados. Neste cenário há uma figura que se destacou, e foi um dos principais promotores do investimento público em infraestruturas que pudessem aproximar as diversas regiões de Portugal, bem como integrar Portugal nos mercados europeus. Falamos, naturalmente de Fontes Pereira de Melo.⁷⁶

O governo regenerador, que não raras vezes se confundia com a sua figura principal, Fontes Pereira de Melo, iniciou, com este na chefia das pastas da Fazenda, a partir de 1851, e das Obras Públicas, ministério criado em 1852,⁷⁷ a encontrar soluções que permitissem ao aparelho governativo, iniciar o processo de desenvolvimento

⁷¹ J. Joaquim Gomes Canotilho, “As constituições” in *História de Portugal*, direção de José Mattoso, vol. V, *O Liberalismo (1807-1890)*, coordenação de Luís Reis Torgal e João Lourenço Roque, Lisboa, Estampa, [s.d.], p.163.

⁷² Vide aula 3.

⁷³ J. Joaquim Gomes Canotilho, *op. cit.*, p.164.

⁷⁴ Maria Manuela Tavares Ribeiro, “A Regeneração e o seu significado” in *História de Portugal*, direção de José Mattoso, vol. V, *O Liberalismo (1807-1890)*, coordenação de Luís Reis Torgal e João Lourenço Roque, Lisboa, Estampa, [s.d.] p.121.

⁷⁵ Rui Ramos, “«A Vida Nova»” in *História de Portugal*, direção de José Mattoso, vol. VI, *A Segunda Fundação (1890-1926)*, coordenação de Rui Ramos, Lisboa, Editorial Estampa, [s.d.], p.249.

⁷⁶ A obra de Fontes Pereira de Melo, bem como os mecanismos de captação de fundos do governo português e as suas principais consequências foram o tema central nossa terceira aula.

⁷⁷ Rui Ramos, Bernardo Vasconcelos, Nuno Gonçalo Monteiro, *op. cit.*, p.522.

industrial português. Note-se, ainda, que Fontes Pereira de Melo, herdou as dificuldades financeiras que acompanharam os vários governos da primeira metade do século, e que não ficaram sanadas, naturalmente, após o entendimento político que explorámos anteriormente. Após ver a suspensão da comercialização de ativos financeiros portugueses na praça de Londres, por via de uma redução unilateral dos juros de dívida pública, como tentativa de equilibrar as contas públicas portuguesas,⁷⁸ o ministro português viu-se na contingência de ter de recuperar a credibilidade do Estado junto dos seus potenciais credores. A falta de confiança dos mercados relativamente à capacidade do estado português cumprir as suas responsabilidades financeiras, conduzirá o governo português a adotar o padrão-ouro no ano de 1854.⁷⁹ Na prática tratava-se de uma medida que tornava convertível a moeda portuguesa em ouro, atraindo por isso a confiança dos mercados. Sobre este tema consideremos, novamente, esta breve passagem de Rui Ramos: “Em Dezembro de 1855, pôde [Fontes Pereira de Melo] negociar em Paris um empréstimo de 13 000 contos.”⁸⁰

Como se pode inferir, a aplicação deste capital seria feita, preferencialmente, no setor das obras públicas. De acordo com Maria Manuela Tavares Ribeiro, o investimento público neste setor cumpriu dois propósitos que se complementam: “[...] como questão financeira, é fonte de rendimento necessária à concretização de outras atividades inerentes ao Estado liberal; como questão económica, contribui para o aumento de produção pela facilidade de transporte e mais fácil troca de produtos”⁸¹ Ao exposto, podem-se acrescentar duas outras razões. A primeira vai de encontro à necessidade de união interna do país, na medida em que o desenvolvimento de infraestruturas permitia uma diminuição de distâncias internas, A segunda concerne, de forma mais particular, a integração de Portugal no contexto europeu, que a sua posição periférica dificultava.⁸²

Observando a política de obras públicas dos sucessivos governos, da segunda metade do século XIX, é facilmente verificável um crescimento material em Portugal. Para uma compreensão mais adequada deste mesmo crescimento, consideremos, então, os seguintes números: “Entre 1856 e 1890, foram lançados 1689 km de linha férrea

⁷⁸ Vide *idem*, *op. cit.*, p.522.

⁷⁹ Vide *idem*, *op. cit.*, p.522.

⁸⁰ Vide *idem*, *op. cit.*, p.522.

⁸¹ Maria Manuela Tavares Ribeiro, *op. cit.*, p.126.

⁸² Vide *idem*, *op. cit.*, p.126.

[...]”⁸³; “As estradas macadamizadas passaram de 218 km em 1852 para 8696 km em 1890. Na década de 1880, também houve obras no porto de Lisboa e foi construído um novo porto no Norte, em Leixões.”⁸⁴; é construída a ponte D. Maria Pia, entre os anos de 1876 e 1877, sendo ainda inaugurada a linha de caminho-de-ferro da Beira Alta.⁸⁵ No que diz respeito às vias de comunicação que permitiram uma melhor comunicação interna, no período em questão, Portugal adquiriu “[...] uma rede de telégrafo eléctrico, com 326 postos de comunicação. Cabos submarinos ligaram Portugal à Inglaterra (1870) e ao Brasil (1873). Os primeiros telefones começaram a funcionar em Lisboa em 1882.”⁸⁶

Importa agora compreender se a existência destas vias e meios de comunicação produziram os efeitos desejados, *i.e.*, a integração de Portugal nos mercados europeus e, de certa forma, mundiais, e por outro lado, diminuir as assimetrias do território nacional. Numa visão mais global, efetivamente Portugal começou a ter outro tipo de participação nos mercados europeus, particularmente. As vias de comunicação permitiram encurtar significativamente o tempo de distância entre duas capitais europeias. A título de exemplo, Paris ficava a dois dias de viagem, de comboio.⁸⁷ O projeto económico destes governos era particularmente simples de formular e pode ser exposto em poucas linhas. Na prática, ao modernizar as comunicações e trazer as zonas mais distantes dos polos urbanos ao comércio nacional, pretendia-se dar segurança material aos produtores para que pudessem incrementar a sua produção, e por consequência, aumentar o fluxo interno de bens a serem transacionados. Por fim, com um maior número de transações, maiores seriam as contribuições fiscais a serem recebidas pelos órgãos institucionais.⁸⁸

A questão que se impõe, prende-se com apurar a competitividade da indústria portuguesa durante esta fase da sua industrialização. Refere J. Amado Mendes que vários foram os desafios, ou bloqueios, enfrentados por Portugal no seu processo de industrialização dos quais se destaca a falta de preparação dos quadros que se fazia sentir,

⁸³ Rui Ramos, Bernardo Vasconcelos, Nuno Gonçalo Monteiro, *op. cit.*, p.524.

⁸⁴ Vide *idem*, *op. cit.*, p.524.

⁸⁵ Vide *idem*, *op. cit.*, p.524.

⁸⁶ Vide *idem*, *op. cit.*, p.524.

⁸⁷ Vide *idem*, *op. cit.*, p.524.

⁸⁸ António Martins da Silva, “As finanças públicas” in *História de Portugal*, direção de José Mattoso, vol. V, *O Liberalismo (1807-1890)*, coordenação de Luís Reis Torgal e João Lourenço Roque, Lisboa, Estampa, [s.d.], pp.390-391.

desde as chefias e da gestão das unidades de produção até aos próprios operários.⁸⁹ Outro dos desafios que a produção nacional teve de enfrentar, foi a inexistência de algumas matérias-primas, que dificultava uma produção regular, por um lado, e por outro a má qualidade do combustível que se produzia em Portugal e que teria de ser, por isso, importado.⁹⁰ Ainda que estes desafios pudessem ir sendo ultrapassados, porventura, a pauta livre-cambista adotada desde 1851 até ao início da década de 90, com interrupções pontuais, que previa a entrada facilitada de produtos estrangeiros nos mercados portugueses, fosse ela própria um desafio. Por outras palavras, além das dificuldades referidas, Portugal encontrava-se ainda a competir contra potências industriais como a Inglaterra e a Alemanha, unificada em 1871. Para uma compreensão global da incapacidade competitiva nos mercados europeus, consideremos a seguinte passagem: “Em 1880, as fábricas inglesas produziam 2509 kg de algodão fiado por trabalhador, enquanto no Porto o melhor era 963 kg. Assim, embora os salários fossem baixos, os custos unitários da mão-de-obra eram altos.”-⁹¹ Uma das principais consequências do atraso da industrialização portuguesa face às restantes potenciais europeias, será, efetivamente, uma balança comercial negativa que se estende por décadas. Como é observável no trabalho de Miriam Halpern Pereira, entre os anos de 1866 e 1904, Portugal registará um deficit da sua balança comercial.⁹² Consideremos uma breve passagem da obra desta historiadora, para uma noção mais ampla da relação entre as importações e as exportações do estado português: “A crescente diferença de ritmo entre as exportações e as importações determina a existência de uma dívida comercial cada vez mais elevada.”.⁹³

Uma segunda questão que surge com bastante naturalidade, quando consideramos a desfavorável balança comercial portuguesa, diz respeito aos mecanismos encontrados pelos governos para equilibrar as contas públicas. Por isso, uma primeira ideia que podemos deixar presente é que se a situação económica e comercial não era de todo favorável, a situação financeira do estado não era melhor. Afirma António Martins da Silva, que o recurso a empréstimos externos e internos, era a principal ferramenta de

⁸⁹ J. Amado Mendes, “Etapas e limites da industrialização” in *História de Portugal*, direção de José Mattoso, vol. V, *O Liberalismo (1807-1890)*, coordenação de Luís Reis Torgal e João Roque, Lisboa, Editorial Estampa, [s.d], p.365.

⁹⁰ Vide idem, *op. cit.*, p.365.

⁹¹ Rui Ramos, Bernardo Vasconcelos, Nuno Gonçalo Monteiro, *op. cit.*, p.526.

⁹² Miriam Halpern Pereira, *Livre-Câmbio e Desenvolvimento Económico, Portugal na segunda metade do século XIX*, Lisboa, Sá da Costa Editora, 1983, pp.251-252.

⁹³ Vide idem, *op. cit.*, p.251.

combate ao desequilíbrio das contas públicas.⁹⁴ Fará sentido, agora fazer uma breve análise dos números em questão, que ilustram não apenas as principais despesas do estado português, mas também a sua capacidade de dar resposta aos seus compromissos financeiros mais imediatos.

Para tal, importa recuperar os contributos de Martins da Silva. Como afirma este historiador, entre os anos de 1851 e 1890, os principais “sorvedouros” de recursos do Estado foram: “[...] a Junta do Crédito Público/Direção-Geral da Dívida Pública, com uma média de 35%, o Ministério das Obras Públicas com 15%, Comércio e Indústria com 17 [...]”. Afirma o mesmo historiador que para o período em análise a despesa com a dívida pública, podia oscilar entre os 30% e os 55% dos recursos. Ao mesmo tempo, o endividamento do estado português, neste período, iria crescer exponencial. Se em 1853 se registam os valores de endividamento mais baixos, com cerca de 50 mil contos de réis de dívida pública, no ano de 1891, às portas da bancarrota, Portugal declara uma dívida pública de 216 600 mil contos de réis.⁹⁵ No mesmo exercício, observa-se que a capacidade de cobertura efetiva das contas públicas do estado, é sempre abaixo dos 100%, sendo o valor mais alto de cerca de 95%, registado no ano de 1883 e o valor mais baixo, que rondou os 50% , no ano de 1869.⁹⁶ Pela análise destes números, depreendemos o nível de endividamento do estado português e compreendemos os recursos empregados pelos governos entre os anos de 1852 e 1891, para financiar o *take-off* industrial. Por outro lado, conseguimos também evidenciar as consequências a médio e a longo prazo dessa mesma política.

Depois de explorados os assuntos de natureza económica e financeira, debruçarmos-nos, agora sobre as questões de natureza política, cultural e social.⁹⁷ Tendo em conta a situação progressivamente mais debilitada do ponto de vista do endividamento do estado e do agravar das condições financeiras, grupos houve, que se manifestaram, de múltiplas formas, contra os governos da monarquia. Por volta da década de 70, podemos afirmar com segurança que começa a haver uma reconfiguração do ideário político e cultural fora dos centros de decisão política. Neste contexto, surgem movimentos e

⁹⁴ António Martins da Silva, *op. cit.*, p.389.

⁹⁵ Vide *idem*, *op. cit.*, p.389

⁹⁶ Vide *idem*, *op. cit.*, p.389

⁹⁷ Ainda que alguns assuntos desta natureza tenham sido mencionados ao longo da terceira aula, estes foram o foco das duas aulas seguintes, *i.e.*, a quarta e a quinta aula por nós lecionadas.

partidos políticos, que exploraremos mais adiante, que são sintomáticos de um desagrado com os destinos do Reino, que se começa a ganhar forma. Um desses grupos, ficou conhecido na história como “Geração de 70”.⁹⁸ O aparecimento deste grupo de intelectuais de Coimbra, tem origem no episódio que ficou lembrado como “Questão Coimbrã”. Na prática, trata-se de uma oposição entre gerações culturalmente distintas e a esse respeito, devemos ter em conta as profundas divergências entre António Feliciano de Castilho, visto como uma instituição da cultura de cariz tradicional, e Antero de Quental, um representante da geração nova, que adquire expressão no célebre panfleto “Bom Senso e Bom Gosto”. Como refere Fernando Catroga, este grupo de jovens intelectuais “[...] afastado do poder cultural e do poder político [...] mais actualizado filosófica e esteticamente, atento às ideias e aos acontecimentos europeus, e pouco crente dos caminhos que as tendências monárquicas estavam a seguir [...] conseguiu agitar a opinião pública [...]”.⁹⁹ Contando nas suas fileiras com jovens que iriam adquirir grande significado no espaço cultural português como, além do já mencionado Antero de Quental, Eça de Queirós ou ainda Teófilo Braga, no ano de 1871, este grupo iria organizar as Conferências Democráticas do Casino lisbonense, este espaço de discussão, que se pretendia democrático, tinha como objetivo discutir temas variados, desde a política, aos assuntos religiosos, a literatura ou o ensino.

A verdade é que no mesmo ano de 1871, as conferências foram suprimidas por iniciativa do governo, particularmente após a conferência de Antero de Quental intitulada “As causas da decadência dos povos ibéricos” onde o mesmo fazia uma breve apologia dos princípios revolucionários da Comuna de Paris.¹⁰⁰ Refere Amadeu Carvalho Homem, que a mentalidade mais conservadora da opinião pública temia o repercutir dos ideais da Comuna de Paris, em solo português.¹⁰¹ Numa nota final, na década de 80, este grupo que agora integrava membros como Oliveira Martins, por exemplo, tentou ativamente, porém sem sucesso, contrariar no campo político o que entendiam como o eventual estado de

⁹⁸ Decidimos começar por explorar a ação deste movimento intelectual, de modo a estabelecer a mesma linha de coerência, que até aqui procurámos apresentar. Demais, como a descrição terceira aula irá demonstrar, a Geração de 70 era já conhecida pelos alunos, por já a terem mencionado na disciplina de Português. Vide aula 3.

⁹⁹ Fernando Catroga, “Os caminhos polémicos da «geração nova»” in *História de Portugal*, direção de José Mattoso, vol. V, *O Liberalismo (1807-1890)*, coordenação de Luís Reis Torgal e João Roque, Lisboa, Editorial Estampa, [s.d.], p.570.

¹⁰⁰ Amadeu Carvalho Homem, “O Republicanismo e o Socialismo” in *História de Portugal*, direção de José Mattoso, vol. V, *O Liberalismo (1807-1890)*, coordenação de Luís Reis Torgal e João Roque, Lisboa, Editorial Estampa, [s.d.], p.242.

¹⁰¹ Vide idem, *op. cit.*, p.242.

decadência para o qual se encaminhava Portugal. O insucesso nas suas intenções reformadoras, levou a que se começassem a designar como os “Vencidos da Vida”.¹⁰²

O segundo movimento que gostaríamos de destacar pela sua capacidade de influenciar a opinião pública e ter adquirido um espaço próprio na crítica e na luta contra os sucessivos governos monárquicos, é o movimento republicano.¹⁰³ Para compreendermos os pensamentos políticos deste movimento, e referimo-nos a pensamentos políticos uma vez que além da defesa de um sistema político republicano, há conceções que vão sendo modificadas. Uma pelo contexto internacional, como teremos oportunidade de aferir, outras pelas circunstâncias internas, onde o movimento e depois partido, se encontra diretamente envolvido. Cumpre-se então, fazer uma breve contextualização dos inícios do movimento, até meados da década de 80.

Na sua génese¹⁰⁴, encontramos proximidades evidentes entre o republicanismo e o socialismo. Porventura, não será desadequado considerar que numa fase embrionária, houve um afastar de divergências políticas em prol da luta contra um inimigo comum. De modo a compreender a natureza dessa proximidade, não podemos deixar de considerar a influência que a queda de Napoleão III e a Comuna de Paris exerceram neste primeiro republicanismo. Encontramos no pensamento de Ramalho Ortigão, exposto n’*As Farpas*, uma apologia dos princípios revolucionários e em José Falcão, sob pseudónimo, a defesa da luta da Comuna no espectro político do republicanismo francês.¹⁰⁵ Esta noção de luta contra um inimigo comum, a monarquia, será evidente por exemplo na relação entre Antero de Quental e Teófilo Braga. Consideremos a este respeito as palavras de Amadeu Carvalho Homem: “Numa palavra, parece-nos que os dois açorianos poderiam convir em que a revolução era o «Cristianismo do mundo moderno» [...] desde que um e outro suspendessem a questão de saber de que revolução se tratava [...]”.¹⁰⁶

¹⁰² Fernando Catroga, “Cientismo, política e anticlericalismo” in *História de Portugal*, direção de José Mattoso, vol. V, *O Liberalismo (1807-1890)*, coordenação de Luís Reis Torgal e João Roque, Lisboa, Editorial Estampa, [s.d.], p.584.

¹⁰³ Será a partir da definição dos propósitos do movimento republicano que começamos a definir as bases para a aprendizagem por descoberta, que será materializada num ensaio. Para este efeito, consultemos então a quarta aula lecionada por nós.

¹⁰⁴ Dentro dos limites do presente relatório, começaremos na nossa contextualização na década de 70 do século XIX, com a publicação do primeiro número do jornal *A República*.

¹⁰⁵ Amadeu Carvalho Homem, “O avanço do republicanismo e a crise da monarquia constitucional”, in *História de Portugal*, direção de José Mattoso, vol. V, *O Liberalismo (1807-1890)*, coordenação de Luís Reis Torgal e João Roque, Lisboa, Editorial Estampa, [s.d.], p.132.

¹⁰⁶ Vide idem, *op. cit.*, p.133.

Este entendimento parece estar na base das primeiras instituições com aproximações ao republicanismo e/ou ao socialismo, que surgem em Lisboa, das quais destacamos o Centro Democrático de Lisboa e o Centro Promotor dos Melhoramentos das Classes Laboriosas¹⁰⁷. Também a imprensa, será fundamental para enraizar as ideias republicanas junto da população, particularmente aquela que começava a sentir o desgaste das irregularidades da economia e das finanças públicas portuguesas. Jornais como a *Republica Federal*, que abraçava o pendor iminentemente federalista deste primeiro republicanismo, era um meio de comunicação particularmente importante, uma vez que era deste que chegava uma parte das notícias sobre os acontecimentos e era neste espaço que se fazia uma boa parte da opinião a respeito da III Republica francesa.¹⁰⁸ Se por um lado a nova república em França, e particularmente os eventos da Comuna de Paris, tinham inspirado a radicalização de um republicanismo com alguma simpatia pelo socialismo, o advento da Primeira República espanhola, terá o condão de acirrar alguns destes republicanos, para a manifestação de lógicas mais revolucionárias do que até então se verificava. Pouco depois do advento da república espanhola, que teria uma duração particularmente curta, entre Fevereiro de 1873 e Dezembro de 1874, será fundado o jornal *O Rebate*. Em termos práticos, este fará a defesa e a apologia de um republicanismo assente no radicalismo socialista.¹⁰⁹

O fim da primeira experiência republicana em Espanha, bem como o amenizar das tensões em França após a consolidação da república, pareceu reconduzir uma parte significativa do republicanismo português. No que diz respeito a esta transformação do pensamento, encontramos um compromisso ideológico entre o abandono da linha revolucionária, que inspirou os movimentos revolucionários em Espanha e França, e a não aceitação, também, de princípios de teor mais conservador.¹¹⁰ Este novo republicanismo pautado então, por uma maior moderação política,¹¹¹ acabou por se constituir formalmente enquanto partido 1876. As propostas do partido saído da corrente moderada do republicanismo passavam, essencialmente pelas preocupações de cariz político e social, como o alargamento do sufrágio e pela consagração dos direitos e

¹⁰⁷ Vide idem, *op. cit.*, p.133.

¹⁰⁸ Vide idem, *op. cit.*, p.133.

¹⁰⁹ Vide idem, *op. cit.*, p.133.

¹¹⁰ Vide idem, *op. cit.*, p.134.

¹¹¹ Vide idem, *op. cit.*, p.134.

liberdades individuais.¹¹² Para estes republicanos, entendemos que a república surgiria não pela via armada revolucionária, mas pelo desenvolvimento positivo e natural da sociedade. Com isto queremos dizer que encontramos no pensamento republicano desta segunda metade da década de 70 e durante a década de 80, uma concepção político-filosófica assente no pensamento de Augusto Comte e Emílio Littré, e que em termos práticos se materializaria no trabalho junto da população, a partir de estratégias como a propaganda moderada e até mesmo a pedagogia cívica evolucionista.¹¹³

Chegados então à década de 80, e tendo como plano de fundo, por um lado, as dificuldades no plano económico-financeiro e por outro a efervescência política do republicanismo, é o momento de abordar um dos momentos centrais da política portuguesa do século XIX e um dos eventos que ajudará a explicar o processo de falência do aparelho burocrático-estatal monárquico. Referimo-nos, pois, à Conferência de Berlim,¹¹⁴ que teve lugar na referida cidade entre os anos de 1884 e 1885, e as consequências que as decisões tomadas nestas reuniões e no período imediatamente a seguir tiveram para Portugal. Em boa verdade, o principal tema de discussão na conferência patrocinada por Otto Von Bismarck, chanceler alemão, dizia respeito a uma reconfiguração das lógicas coloniais que até ao momento se encontravam em vigor. Na prática, assistiremos a uma contestação, evidente, das novas potências industriais e inerentemente coloniais, que tinham sobre o continente africano interesses particulares, das lógicas coloniais que se encontravam em vigor até então. Substituiu-se, então o direito histórico de conquista, pela capacidade de ocupação imediata do território. Por outras palavras, não interessava já quem se tinha primeiro instalado em determinados territórios, mas sim quem tinha capacidade económica, financeira e militar para se afirmar nos mesmos.¹¹⁵

¹¹² Amadeu Carvalho Homem, “Jacobinos, Liberais e democratas na edificação do Portugal contemporâneo” in *História de Portugal*, organização de José Tengarrinha, São Paulo, UNESP, 2000, p.272.

¹¹³ Vide idem, *op. cit.*, p.273.

¹¹⁴ Referimos anteriormente que a definição dos propósitos do partido republicano eram cruciais para a definição primária dos conteúdos a serem descobertos pelos alunos. O tema do ensaio crítico que propusemos aos alunos, foi então “A República como inevitabilidade”, e será a partir da Conferência de Berlim, que estabeleceremos a primeira baliza temporal, não impedindo e incentivando que fossem recuperados conteúdos anteriores que tivessem pertinência para a tarefa em questão.

¹¹⁵ Amadeu Carvalho Homem, “Jacobinos, Liberais e democratas na edificação do Portugal contemporâneo”, *op. cit.*, p.274.

A partilha de África pelas potências que se reuniram em Berlim, fez-se então mediante a aprovação dos projetos que as mesmas apresentassem, onde reclamariam para si, partes do já referido continente. A pretensão portuguesa assentava, pois, em estabelecer uma rota terrestre que unisse a costa atlântica angolana e a costa índica moçambicana, tendo sido a mesma apresentada num documento que ficou conhecido como “mapa cor-de-rosa”. A maior resistência ao projeto apresentado pelo governo português foi feita pela representação britânica, uma vez que a zona compreendida entre Angola e Moçambique, era também ela potencialmente crucial para a concretização de um dos desígnios principais da coroa britânica neste terceiro quartel do século XIX. Patrocinado pelo governo britânico, será na figura de Cecil Rhodes que se encontrará o motor para iniciar um projeto de dimensões significativas no que dizia respeito ao continente africano. Pretendia-se a construção de uma linha ferroviária que unisse as colónias britânicas do Cairo e do Cabo.¹¹⁶ Como uma simples análise da geografia deste continente demonstrará, este caminho-de-ferro, atravessaria uma parte dos territórios compreendidos entre Angola e Moçambique que Portugal reclamava para si.

Perante este impasse negocial, assistiremos a um escalar da tensão política e diplomática entre Portugal e o Reino Unido, entre os anos de 1885 e 1890. Como afirma Rui Ramos, durante este período Portugal procurou recorrer à arbitragem alemã para dirimir este conflito, ao mesmo tempo que envia missões para “[...] avassalar os indígenas das regiões disputadas.”¹¹⁷ A mais significativa resposta do Reino Unido, perante este acirrar do clima diplomático entre os dois estados, fez-se sentir em Portugal em Janeiro de 1890. Na prática, falamos de uma missiva entregue pela delegação britânica, onde se instava o governo português a retirar as tropas compreendidas entre os territórios em disputa sob pena de uma rutura diplomática entre os dois estados. Este episódio ficou conhecido na história portuguesa como o “ultimato britânico”.¹¹⁸ Oferecendo agora uma visão global do panorama económico, financeiro e político português, podemos registar o seguinte: encontramos um reino a caminhar a passos largos para uma bancarrota, incapaz de competir interna e externamente com as antigas e as novas potências industriais e comerciais que se afirmam; no campo político, o governo

¹¹⁶ Vide *idem*, *op. cit.*, pp.274-276.

¹¹⁷ Rui Ramos, Bernardo Vasconcelos, Nuno Gonçalo Monteiro, *op. cit.*, p.551.

¹¹⁸ Este documento, foi uma das fontes por nós fornecidas a uma das turmas, enquanto base de realização do ensaio crítico que foi solicitado. O mesmo documento pode ser encontrado na pasta dedicada aos anexos, devidamente identificado no índice do presente relatório.

do Partido Progressista, entretanto formado em 1876, resultante da união do partido Histórico e do Partido Reformista, agora liderado por José Luciano de Castro e Henrique Barros Gomes, vê-se confrontado com um de dois cenários possíveis: aceitar as exigências britânicas e confrontar a opinião pública cada vez menos favorável, ou declinar as mesmas e cortar relações diplomáticas com o Reino Unido e entrar num eventual conflito militar com esta potência marítima e militar.¹¹⁹ A melhor compreensão do panorama político português é-nos oferecida pela sessão da Câmara dos Pares de dia 13 de Janeiro de 1890¹²⁰. Esta sessão parlamentar é particularmente decisiva para o curso dos acontecimentos aqui relatados, uma vez que marca a demissão do governo de José Luciano de Castro e de Henrique Barros Gomes, em virtude da cedência às exigências feitas pela legação britânica em Lisboa. Como refere o à época o líder do governo: “Lamento profundamente que os meus esforços não fossem coroados de êxito, evitando-se ao paiz a situação grave em que se encontra, collocado como está entre a consummação de factos contrarios ao sentimento publico e ao direito secular, e a renovação dos perigos gravissimos que recentemente ameaçaram outra ordem de altos interesses nacionaes.”¹²¹

Este episódio da história portuguesa será determinante para a compreensão holística do que pretendemos explorar como as principais respostas à atuação do governo. Constatámos anteriormente que uma vez estabelecido, o movimento republicano cedo abandonou a sua linha mais radical, ou mais musculada, preferindo adotar uma predominantemente eleitoralista e evolucionista de acordo com a influência da III república francesa e do pensamento de Augusto Comte. Como nos diz o já mencionado historiador Amadeu Carvalho Homem, a partir de 1890, começamos a assistir ao ressurgimento de uma linha de atuação mais combativa, seja na opinião pública ou na formação de grupos, que se manifestavam ativamente nas ruas, adotando meios de ação mais duros, contestando ativamente as políticas dos governos monárquicos.¹²² O ano de 1891 será particularmente significativo no contexto político, económico e financeiro

¹¹⁹ Esta questão foi levantada por nós aos alunos na quarta aula que lecionámos, em contexto de prática de ensino supervisionada, tendo gerado um momento de debate muito interessante e proveitoso para o decorrer da aula.

¹²⁰ Esta sessão parlamentar foi fornecida aos alunos de uma das turmas, como uma das fontes de suporte à redação do ensaio crítico solicitado.

¹²¹ *Dario da Camara dos Dignos Pares do Reino – Sessão de 13 de Janeiro de 1890*, p.23, disponível em <https://debates.parlamento.pt/catalogo/mc/cp2/01/01/01/004/1890-01-13/23> consultado a 10/10/2021

¹²² Amadeu Carvalho Homem, “Jacobinos, Liberais e democratas na edificação do Portugal contemporâneo”, *op. cit.*, p.276.

português. A situação económica portuguesa era cada vez menos favorável, e a isto se deve a incapacidade de cumprir as suas obrigações financeiras a curto prazo, bem como a revolução republicana no Brasil, que fez cair abruptamente a taxa de câmbio, diminuindo em cerca de 80% as remessas enviadas pelos emigrantes portugueses, no Brasil; por último começamos a observar a escassez de crédito disponível nas principais praças financeiras europeias. Como refere Rui Ramos, a bancarrota da Argentina em 1890, obrigou a uma deslocalização dos créditos europeus para este estado, diminuindo significativamente o capital disponível para ser transacionado.¹²³

É neste contexto político de instabilidade sentida nas ruas da capital, e de não menor instabilidade financeira com sinais de bancarrota eminente que encontramos as condições para que no Porto no dia 31 de Janeiro de 1891, haja uma primeira tentativa armada de depor a monarquia e instaurar uma república em Portugal. Na madrugada deste dia, sargentos e praças, de múltiplas divisões, como Caçadores 9 ou Infantaria 10, e alguns civis republicanos revoltaram-se em diversos pontos da cidade do Porto, tomando efetivamente o edifício da Câmara Municipal, proclamando a república.¹²⁴ Ainda que esta revolta tenha sido derrotada no espaço de algumas horas pela Guarda Municipal, interessa-nos, sobretudo, compreender as consequências que a mesma provocou, no meio do republicanismo. No rescaldo da revolta republicana de 31 de Janeiro, não nos parece evidente a existência de um movimento republicano unido, pelo contrário. O Partido Republicano atravessará, até sensivelmente à viragem do século, uma travessia do deserto. Como afirma Rui Ramos: “Os acontecimentos de 1890-1891 resultaram na derrota e no esfarelamento do Partido Republicano Português, reduzido [...] a «grupo regionais» e «núcleos independentes» todos empenhados em combaterem-se uns aos outros.”¹²⁵

No plano da monarquia, sem um republicanismo tão evidente e num constante ganhar de expressão no campo político, a segunda metade da década de 90, será tendencialmente divisiva para os tradicionais partidos. A série de acontecimentos que iremos de seguida explorar, tem como objetivo demonstrar o processo de transição da monarquia para a República. Para começar a compreender este fenómeno, que irá marcar

¹²³ Rui Ramos, Bernardo Vasconcelos, Nuno Gonçalo Monteiro, *op. cit.*, p.554.

¹²⁴ Vide idem, “«A Vida Nova»”, *op. cit.*, pp.187-195.

¹²⁵ Vide idem, *op. cit.*, p.198.

a primeira década do século XX português, temos de recuar até à transição do século XIX para o século XX e compreender de que forma, a cisão do Partido Regenerador, e a queda do Partido Progressista estão diretamente, ou indiretamente associadas ao regresso do republicanismo ao espectro político português. Como é possível constatar pela análise das figuras cimeiras de ambos os partidos, podemos afirmar que estas tendem, por vezes a confundir-se com os mesmos. Esta ideia será crucial para compreender a premissa previamente anunciada. Entre 1897 e 1900 a chefia do conselho de ministros esteve a cargo, pela segunda vez, de José Luciano de Castro, do Partido Progressista, que substituíra na chefia do governo, Hintze Ribeiro e João Franco. A presença de João Franco neste governo e o facto de o mesmo ter ocupado pastas importantes em governos anteriores será particularmente importante para o que se seguiria. Regressando ao governo de José Luciano de Castro, o facto mais importante a relatar prende-se com o mesmo José Luciano de Castro, uma vez que durante este período de três anos, o seu estado de saúde se iria deteriorar significativamente. Não havendo um sucessor evidente para assumir a liderança do Partido Progressista, parece ter sido uma decisão do presidente do conselho de ministros, em fazer cair o governo.¹²⁶

O ano de 1900 será ainda crucial por dois motivos que se interligam não apenas para a história do Partido Regenerador, mas também para a estabilidade do rotativismo que agora ganhava ligeiros contornos. Neste ano, António Serpa Pimentel, líder do Partido após a saída de Fontes Pereira de Melo, e brevemente presidente do conselho de ministros ainda em 1890, após a demissão do governo progressista de José Luciano de Castro, viria a falecer. A sucessão do Partido Regenerador, assentou então na figura de Hintze Ribeiro.¹²⁷ O segundo motivo diz respeito, à exclusão por parte de Hintze Ribeiro de João Franco do governo que se formava no ano de 1900. Não obstante a ter sido eleito para a maioria parlamentar regeneradora, manifestavam-se os princípios de uma cisão intrapartidária.¹²⁸ Assim, não será estranho em observar a dissidência de João Franco concretizada no ano seguinte. Se é verdade que numa primeira fase, não teria apoios que sustentassem firmemente uma pretensão a um governo, no ano de 1905, João Franco, e o seu partido, Partido Regenerador-Liberal, saído das fileiras dos regeneradores, teria uma oportunidade de se afirmar enquanto uma figura cimeira da política portuguesa. No ano

¹²⁶ Vide *idem*, *op. cit.*, pp.250-251.

¹²⁷ Vide *idem*, *op. cit.*, p.251.

¹²⁸ Vide *idem*, *op. cit.*, p.252.

de 1905, haverá uma dissidência dentro do Partido Progressista, conhecido como Dissidência Progressista, que, em boa verdade, estabelecia as bases para eventuais entendimentos das dissidências com os partidos adversários dos quais dissidiam. Por outras palavras, as roturas partidárias que se verificaram no início do século XX, abrem a porta para entendimentos entre o Partido Regenerador-Liberal e o Partido Progressista e entre a Dissidência Progressista e o Partido Regenerador.

No ano de 1906, assistiremos à confirmação deste pressuposto. O que à partida parecia ser um acordo tácito de não alinhamento entre regeneradores e dissidentes progressistas e os seus homólogos, deixa de o ser neste ano. Em boa verdade, como nos diz Rui Ramos, José Luciano de Castro considerava que Hintze Ribeiro teria estabelecido algum tipo de acordo com José Maria de Alpoim, líder da Dissidência Progressista, iria estender o seu apoio partidário a João Franco e ao Partido Regenerador-Liberal. Consideremos que é este apoio partidário, que viria a viabilizar o governo de João Franco.¹²⁹ Este apoio parlamentar seria retirado no ano seguinte, em 1907, devido à tentativa do chefe de governo em recrutar elementos do Partido Progressista para alargar as fileiras do seu próprio partido e estabelecer um significativo partido liberal.¹³⁰ Não obstante, o poder de João Franco não diminuiu, uma vez que o governo não apenas não caiu, como saiu reforçado governando em ditadura,¹³¹ depois de D. Carlos ter dissolvido as câmaras.

Entre 1907 e 1908 e posteriormente até 1910, a vivência política portuguesa será particularmente conturbada. Não esquecendo um cenário deficitário das contas públicas que estabelecemos anteriormente e que atravessa todo este período, durante a governação de João Franco, tornar-se-iam públicos os célebres “adiantamentos à Casa Real”. Na prática, João Franco de modo a aumentar junto do rei, as suas perspetivas de governação, iria liquidar as dívidas da Casa Real.¹³² Este episódio gerou uma revolta significativa das forças republicanas que não apenas ganhavam terreno como se consolidavam no campo

¹²⁹ Rui Ramos, Bernardo Vasconcelos, Nuno Gonçalo Monteiro, *op. cit.*, p.554.

¹³⁰ Vide *idem*, *op. cit.*, p.570.

¹³¹ A questão da ditadura de João Franco foi um momento de debate muito oportuno quando o mesmo foi trabalhado com os alunos, particularmente no que diz respeito à evolução dos conceitos em História, como nos mostra o trabalho de Reinhart Koselleck. A maior parte dos alunos, associou o termo ditadura, numa primeira fase à terminologia mais recente da mesma, pelo que foi preciso fazer desconstruir o conceito a partir da perspetiva romana de *dictator*.

¹³² Rui Ramos, Bernardo Vasconcelos, Nuno Gonçalo Monteiro, *op. cit.*, p.571.

da monarquia. O ressurgimento do republicanismo após a sua derrota do 31 de Janeiro de 1891, estaria intimamente relacionada com a sua capacidade de se integrar nas bases, ou no que poderíamos começar a definir por massas. Note-se que, ainda que a escolarização fosse profundamente rudimentar, os republicanos continuariam a ser capazes de expor as suas ideias e perspetivas para Portugal. Ao mesmo tempo, o republicanismo do final do século XIX e do princípio do século XX, adotará um tom e uma atuação mais incisiva e a prova disso, será o regicídio de 1 de Fevereiro de 1908. Não será adequado em considerar o regicídio como a causa direta de um único acontecimento, contudo, além do descontentamento dos tradicionais partidos da monarquia que viam alguns dos seus membros a ingressar nas fileiras do Partido Republicano e da crescente tensão social e política que se vivia em Lisboa, devemos considerar, também, a entrevista que D. Carlos dá ao jornal francês *Le Temps*. Nesta, quando questionado sobre o governo de João Franco, o monarca dará uma resposta bastante positiva, o que será um gatilho para a escalada da tensão. Assim, a 1 de Fevereiro de 1908, o rei D. Carlos, bem como o príncipe herdeiro D. Luís Filipe serão assassinados, enquanto passavam numa carruagem aberta, pela zona do Terreiro do Paço.¹³³

O período entre a morte de D. Carlos e do príncipe herdeiro e a instauração da república em Portugal, será profundamente conturbado do ponto de vista político e social. Por um lado, o novo monarca D. Manuel II, que não tinha sido preparado para assumir eventualmente o trono, uma vez que não era o primogénito, vê-se na circunstância de assumir um trono e um reino, que caminhava para uma república. Neste sentido, o republicanismo continuava a aumentar a sua capacidade de se introduzir mais junto da população, com a abertura de sessenta e quatro centros republicanos entre 1908 e 1910.¹³⁴ Se assim o quisermos, podemos associar o republicanismo crescente, a uma incapacidade dos rostos da monarquia estabelecerem um entendimento político entre si. Contudo, relativamente ao crescimento do republicanismo será oportuno considerar a visão de Oliveira Marques “Ser republicano, por 1890, 1900 e 1910, queria dizer ser contra a Monarquia, contra a Igreja e os Jesuítas, contra a corrupção política e os partidos monárquicos. Mas a favor de quê? As respostas mostravam-se vagas e variadas.”¹³⁵

¹³³ Vide *idem*, *op. cit.*, p.572.

¹³⁴ Vide *idem*, *op. cit.*, p.574.

¹³⁵ A. H. de Oliveira Marques, “Da Monarquia para a República” *História de Portugal*, organização de José Tengarrinha, São Paulo, UNESP, 2000, p.290.

Segundo sugere Oliveira Marques, haverá um maior posicionamento antimonárquico em parte da sociedade portuguesa, do que propriamente uma adesão concreta às ideias do republicanismo. Deste modo não será estranho conceber uma lógica de desgaste das instituições monárquicas e dos próprios partidos monárquicos, que não conseguem por de lado as suas diferenças e quezílias,¹³⁶ como o haviam feito na Regeneração.

Não nos parece estranho então, compreender que o crescimento do republicanismo e o desgaste da monarquia sejam responsáveis por a 5 de Outubro de 1910 se instaurar a República em Portugal. No mesmo ano se estabeleceu um governo provisório, enquanto não se encontravam reunidas condições para levar a cabo eleições, para a redação de uma nova constituição. Neste governo, iremos encontrar figuras centrais do republicanismo português como Teófilo Braga, que presidiu a este governo, Afonso Costa, Bernardino Machado ou António José de Almeida. Ainda que a atuação deste governo tenha sido de curta duração, dele resultaram medidas significativas, como a Lei de Separação do Estado e das Igrejas, que garantia a laicidade do Estado, da autoria do já mencionado Afonso Costa, ou ainda a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário em Portugal.

Para finalizar, cumpre-nos fazer uma breve análise da constituição de 1911 e explorar as diferenças substanciais que a mesma trouxe implementou na vida política portuguesa.¹³⁷ O segundo título será, porventura o mais evidente de uma rutura social, uma vez que se estabelece, no artigo 3º que a República Portuguesa não admitiria qualquer tipo de privilégio a qualquer um dos seus cidadãos com base em títulos nobiliárquicos anteriores, que agora eram extintos. Ou seja, constitucionalmente o nascimento deixava de ser critério para a obtenção de privilégios políticos e sociais. Os parágrafos 7º a 12º deste artigo, são particularmente elucidativos da ação que Afonso Costa desempenhou no governo provisório, uma vez que garantia a laicidade do Estado, em matérias de deveres civis, ensino e pelo fim das congregações religiosas e ordens monásticas. Estabelecia-se igualmente, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino público, que mencionámos anteriormente.

¹³⁶ Rui Ramos, Bernardo Vasconcelos, Nuno Gonçalo Monteiro, *op. cit.*, p.573.

¹³⁷ Foi este o último ponto abordado por nós, no final do primeiro bloco de aulas lecionado que constitui a base do presente relatório.

Não nos debruçaremos, particularmente sobre as questões parlamentares uma vez que as mesmas faziam à época parte da vivência habitual da monarquia após a Revolução Liberal de 1820, contudo deixaremos algumas notas. Diz-nos o título III deste documento constitucional, concretamente no artigo 23º que é privativa da Câmara dos Deputados, pronunciar-se sobre matérias fiscais, matérias constitucionais, e sobre os membros do Poder Executivo.¹³⁸ Cumpria ainda ao Congresso da República como assim era designado, à época, além do evidente trabalho legislativo, fixar a receita e despesa do Estado e gerir a dívida soberana do mesmo; autorizar o poder executivo a declarar guerra a outro Estado e, uma das disposições mais significativas que se expressam neste documento tem que ver com a eleição e destituição do Presidente da República, como é observável nos parágrafos 19º e 20º do artigo 26º.

No que diz respeito à eleição do Presidente da República e às suas funções observamos o seguinte, além do que já tivemos oportunidade de explorar: só estaria elegível para se candidatar ao cargo os cidadãos portugueses com mais de trinta e cinco anos de idade, que se encontrassem no gozo pleno dos seus direitos. Eram inelegíveis para exercer esse mesmo cargo, quaisquer pessoas ou parentes em primeiro ou segundo grau, de qualquer uma das famílias que tivessem reinado em Portugal. De modo a evitar a perpetuação no cargo da mesma figura, que pudesse conduzir ao desgaste da mesma; e também como mecanismo de defesa da República, estabelecia-se que a eleição presidencial tinha a duração de quatro anos, não podendo o presidente cessante ser candidato ao mandato seguinte. As principais funções do Presidente da República, assentavam em nomear e demitir os ministros que compunham o governo; ser o representante do país no estrangeiro e conduzir os assuntos externos do Estado e por fim, ser o principal agente de negociação em tratados comerciais ou de natureza política, devendo os mesmos ser ratificados pelo Congresso da República.

¹³⁸ <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP-1911.pdf> consultado a 02/10/2021

2.4 – Descrição das Aulas Lecionadas em Contexto de Prática Ensino Supervisionada

Depois de explorada a componente pedagógica e didática, na primeira parte do presente relatório, e após a sintetização dos conteúdos que trabalhámos com as duas turmas a cargo da professora Luísa Oliveira, iremos então demonstrar, na prática, os pressupostos teóricos anunciados. Ao longo dos dezoito tempos letivos que lecionámos neste terceiro semestre, divididos igualmente pelas duas turmas, procurámos que as nossas aulas seguissem uma componente lógica de três passos: em primeiro lugar, procurar que os alunos recapitulassem o tema da aula anterior, de forma a dirigir o foco da aprendizagem para o que foi trabalhado, e a partir daí, apresentar os conteúdos da aula; o segundo momento era dedicado à aula em si; por fim, o terceiro e último momento da aula, seria dedicado à sumarização dos conteúdos trabalhados, e porventura ao levantamento de uma questão que pudesse ser útil para estabelecer uma ponte com a aula seguinte.

E, no que diz respeito a construir pontes, ou ancorar, pela descrição das aulas e pela consequente análise de cada planificação, poderemos observar que no que concerne as opções pedagógicas, as primeiras aulas destinaram-se a construir várias pontes entre o que os alunos já sabiam e o que podiam vir a descobrir. Ainda que o processo de descoberta guiada tenha sido uma realidade mais evidente a partir das últimas aulas e, sobretudo, no exercício final, que será explorado na terceira parte do presente relatório, procurámos que a análise de documentos em aula, seguisse a lógica de que fosse o aluno a descobrir e a dar um sentido lógico à informação.

Passaremos, então à descrição de cada uma das aulas por nós lecionadas¹³⁹, no fim das quais será possível encontrar uma breve autoavaliação feita por nós no final de cada uma. No penúltimo subcapítulo desta segunda parte, 2.5., iremos oferecer uma reflexão mais abrangente sobre as aulas lecionadas, a partir dos pontos positivos, dos desafios, das oportunidades e também a partir do que aprendemos com os nossos alunos.

¹³⁹ As planificações de todas as aulas à exceção de uma, que se encontrará no corpo do texto de forma a ilustrar as nossas descrições, estão disponíveis no capítulo do relatório dedicado aos anexos.

Descrição da Primeira Aula Lecionada

O processo de ancoragem

A primeira aula em contexto de prática de ensino supervisionada, no âmbito da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional II, teve lugar no dia 13/10/2021 entre as 8h e as 9h e foi lecionada à turma 12ºD. Como será observável pela planificação desta aula, a mesma incidiu, sobretudo, sobre os conteúdos trabalhados por nós, no ano letivo transato, e sobre uma primeira conceptualização teórica dos pressupostos da Regeneração que iriam ser continuados, e explorados nas aulas seguintes. Como já tivemos oportunidade de mencionar, em comparação com o ano letivo anterior, a turma recebeu alguns alunos novos, que fomos conhecendo melhor ao longo das primeiras semanas do semestre, e que nos deram uma oportunidade de refletir sobre as nossas estratégias e sobre a sua adequação à turma como um todo.

Pela nossa avaliação, e para isto, a constante troca de ideias com a professora cooperante foi decisiva, a turma assemelhava-se bastante ao ano letivo anterior, e os novos elementos foram adições positivas uma vez que eram participativos, e sentiam-se à vontade para levantar questões. Após a nossa apresentação aos alunos, uma vez que para alguns elementos da turma ainda eramos, de certo modo desconhecidos, e da apresentação do sumário e de termos oferecido aos alunos uma visão global do que seriam as nossas aulas, começámos por ter um primeiro diálogo com os alunos, sobre as questões do liberalismo português da primeira metade do século XIX. As nossas expectativas relativamente à capacidade de recuperar no imediato questões que tinham sido trabalhadas há vários meses, não eram as mais elevadas. O nosso objetivo principal, era recentrar a atenção da turma, dos conteúdos que tinham sido trabalhados até então com a professora Luísa Oliveira, para a História de Portugal.¹⁴⁰

Prevendo a dificuldade dos alunos, que se manifestou após algumas breves questões relacionadas com os principais acontecimentos políticos da primeira metade do século XIX, procurámos oferecer um estímulo visual, construindo um friso cronológico

¹⁴⁰ De acordo com a estruturação das aprendizagens essenciais previstas para o décimo segundo ano de escolaridade, há um desfasamento na História de Portugal entre a primeira e a segunda metade do século XIX.

com a turma, onde constavam os principais eventos políticos da primeira metade do século XIX. Importa destacar que com o estímulo visual, e com a sugestão de algumas datas, a participação dos alunos aumentou substancialmente, ainda que tenham manifestado algumas dúvidas, no encadeamento lógico de alguns acontecimentos. De modo a evitar o recurso a uma metodologia assente na exposição, procurámos questionar os alunos sobre o conceito de “Regeneração” a partir dos eventos que se encontravam escritos no quadro. Esta nossa opção recaiu em dois fatores que se complementam. O primeiro tem que ver com a demonstração prática do processo histórico, uma vez que consideramos crucial que os alunos encontrem algo inteligível no que se encontram a estudar e que possam, a partir daí começar a perspetivar logicamente o encadeamento da história; o segundo motivo diz respeito à introdução gradual de atribuir um significado a algo, ainda que os alunos possam não conhecer concretamente esse “algo”. Ou seja, partimos da intuição do aluno para confirmar ou ajustar a sua conceção inicial sobre o assunto. Em suma, começamos a criar as bases, que iremos consolidar em aulas seguintes, da ideia de descobrir.

A primeira definição dos alunos deste conceito, acabou por recair na sua exploração linguística, o que foi aproveitado por nós, levantando a seguinte questão: “O que é que se regenera?”, após algumas dúvidas da turma, compreendi que a questão que levantámos pudesse não ter sido clara, e após reformular a mesma, e selecionar alguns momentos de rutura ou tensão institucional no quadro, como as invasões francesas, a guerra civil de 1832-1834 e ainda os eventos da revolta da Maria da Fonte e a guerra civil da Patuleia, alguns alunos responderam: “Regenera-se Portugal.”

O segundo momento desta aula iniciou-se com uma breve análise autónoma. Sendo a mesma, uma aula de transição e de introdução a uma nova cronologia e a novos conceitos, considerámos importante analisar a cronologia introdutória da Unidade Didática. Esta nossa prática, que vem já do ano letivo transato e que observámos das aulas da professora cooperante, bem como das aulas lecionadas pelos colegas de estágio, é, a nosso ver, de uma grande pertinência didática, uma vez que permite reforçar o contexto temporal, enquanto oferece um apoio visual ao aluno dos conteúdos que irão ser trabalhados em aulas futuras e em que contexto os mesmos se inserem. Dando alguns instantes à turma para procurar compreender a lógica apresentada pelos autores do

manual, pedimos a uma aluna que brevemente apresentasse as suas conclusões relativamente ao que acabara de observar.

Sendo uma aula introdutória procurámos somente oferecer uma visão conceptual do que se podia entender por Regeneração, deixando claro que na aula seguinte iríamos compreender de que forma se tinha chegado, a este ponto da História de Portugal. Optámos por fazer esta divisão de modo a não sobrecarregar os alunos com a apresentação de novos conteúdos, uma vez que a primeira metade da aula, tinha sido já dedicada à recuperação de aprendizagens que não se encontravam tão “frescas” na memória dos alunos. Assim, adotando uma metodologia mais expositiva, foram apresentadas as principais características deste “virar de página” que coincide em termos políticos, sociais e económicos, com a transição temporal da primeira para a segunda metade do século XIX português. Procurámos, ao longo deste processo questionar a turma sobre o seu conhecimento prévio de algumas das figuras centrais deste tempo como o marechal Saldanha, ou Fontes Pereira de Melo. A turma disse ter ouvido já o nome do segundo, conseguindo associar a figura à tomada de medidas de carácter público, não conseguindo, porém, especificar em que domínio da administração pública se inseriam as mesmas. De modo a consolidar esta aprendizagem e regressando a uma metodologia mais dialogante, analisámos, com a turma, um excerto da obra “História de Portugal” coordenada pelo Professor Doutor Rui Ramos, referente a Fontes Pereira de Melo. A escolha deste excerto, foi uma das soluções encontradas por nós, para apresentar uma das figuras centrais da Regeneração, bem como algumas das suas medidas, de modo que quando o tema fosse recuperado em aulas seguintes não constituísse já, uma novidade.

O último momento da aula, foi dedicado a recapitular as questões essenciais que foram sendo trabalhadas no decorrer deste tempo letivo, sendo um espaço dedicado à participação dos alunos. Não obstante, a maior parte da turma mostrou-se um pouco reticente e não teve uma grande iniciativa em participar, sendo necessário dirigir questões a alunos e a partir das suas contribuições, estabelecer um fio condutor das questões trabalhadas em aula.

Autoavaliação

Foi com grande expectativa que lecionámos esta aula. Se no ano letivo anterior as aulas correram de forma bastante positiva e nos sentimos bastante confortáveis, durante a sua leção, este ano, com o aproximar de um final de um ciclo para os alunos, procurámos que a primeira aula fosse uma sondagem da turma. As dificuldades manifestadas no ano letivo anterior não se esbateram neste intervalo e continua a haver uma grande necessidade de trabalhar com a turma aspetos de contextualização espaço-temporal, que se manifestaram na capacidade de estabelecer relações de causalidade mais complexas. Ainda assim, a turma pareceu-nos mais madura sendo capaz de operacionalizar conceitos de forma mais regular, necessitando, porém, de algum trabalho.

Descrição da Segunda Aula Lecionada

O processo de consolidação

A segunda aula lecionada, no contexto já apresentado, teve lugar no dia 14/10/2021 entre as 9h05 e as 10h05. Na lógica da continuidade histórica apresentada na primeira aula, procurámos continuar um processo não apenas de ancoragem nos conteúdos que os alunos trabalharam e expectavelmente adquiriram previamente, mas promover, também, a aprendizagem de novos conceitos e conteúdos. Entrados agora na componente mais prática da análise histórica, procuramos trabalhar com os alunos a partir de uma perspetiva que os dote de ferramentas úteis para situações futuras. Mais uma vez, procurámos estruturar estas aulas em três momentos complementares, ou, princípio, meio e fim. Uma informação prévia que consideramos pertinente oferecer, é que esta aula tradicionalmente teria a duração de dois tempos letivos, de sessenta minutos cada. Contudo, em reunião com a professora cooperante decidimos adaptar esta aula, para um tempo, uma vez que os conteúdos da aula seguinte seriam mais adequados a uma aula de dois tempos letivos, devido à sua complexidade e às dificuldades que as matérias que narraremos na descrição da aula seguinte, podem trazer aos alunos. Além disto, os alunos, tinham já no seu calendário a realização uma ficha de avaliação formativa no tempo letivo seguinte.

Assim, procurámos que esta aula incidisse sobre uma temática concreta assente em análise de documentos que ilustrassem, após o primeiro contacto com o tema, os conteúdos em questão. Como demonstrará a planificação que orientou os momentos desta aula, procurámos estudar um período breve, porém, importante, *i.e.*, do golpe de estado de Saldanha ao Ato Adicional de 1852. A praxis que definimos na aula anterior, remetia para uma questão que nos era familiar enquanto alunos e que marcava, geralmente, o início dos momentos de trabalho da aula: “de que é que falámos na última aula?”. Depois de a turma ter identificado os momentos e os principais pontos da aula anterior, começámos um diálogo entre nós e os alunos de modo a situar no tempo e no espaço o período de Regeneração, antes de continuarmos com a análise do processo histórico que justificaria os termos teóricos apresentados na última sessão. Reconhecendo a necessidade de adotar por vezes, uma maior exposição, ainda que a mesma seja dialogada,

optámos com o tempo que tínhamos disponível, por uma metodologia de trabalho mais ativa, assente num maior diálogo entre o professor e a turma.

O segundo momento desta aula teve de ver, sobretudo, com a exploração prática do processo que se inicia no final da guerra civil da Patuleia e culmina no golpe de estado do marechal Saldanha, que definimos no subcapítulo 2.3. Registámos algumas dificuldades na turma em adequar a sua forma de pensar ao contexto e à forma de pensar da época, pelo que foi necessário, dirigir algumas questões, como “Que motivos estão na base do acordo feito entre as várias forças políticas e sociais?”; “Quais são as principais consequências de uma guerra?” ou “O que é uma guerra civil?”. Deste modo foi com alguma dificuldade, que conseguimos conduzir os alunos para o “virar de página” que a Regeneração representou para a vida política e social portuguesa. Chegados ao ano de 1852, considerámos pertinente, pelo decorrer da aula, levantar duas questões aulas alunos: “Que princípios da Regeneração conseguem identificar?” e “Que figuras destacariam deste período?”. Em boa verdade, houve uma maior adesão da turma em responder à segunda questão, havendo contributos esporádicos que a seu tempo e com algum trabalho permitiram que se encontrassem os três princípios que definimos como válidos para a abordagem para caracterizar este período: concórdia política, concórdia social e promoção do desenvolvimento industrial.

O primeiro momento mais prático de trabalho dos alunos, teve que ver com a projeção de um excerto da obra *História de Portugal* de Joaquim Veríssimo Serrão¹⁴¹, onde o mesmo explora o pôr de parte de diferenças que se registou após o golpe de estado de Saldanha, o que nos conduziu a uma questão: “O que entendem por Regeneração?”. Após a análise do documento a turma não manifestou dificuldades significativas em encontrar uma definição, que embora necessitasse de algum trabalho, fosse aceitável. O último momento de trabalho, foi um exercício de comparação entre artigos selecionados por nós da Carta Constitucional de 1826¹⁴² e do Ato Adicional de 1852. Neste ponto, não houve dificuldades que pudéssemos registar na compreensão de que efetivamente se

¹⁴¹ Joaquim Veríssimo Serrão, *História de Portugal*, Vol. IX, *O Terceiro Liberalismo (1851-1890)*, Lisboa, VERBO, 1982, p.13, como havíamos referido no subcapítulo destinado à síntese histórica dos conteúdos lecionados.

¹⁴² Uma prática que implementámos ao longo da nossa leção foi a análise dos artigos mais significativos dos sucessivos documentos constitucionais que se encontravam em vigor.

registra uma mudança significativa no espectro político, concluindo os alunos que há uma maior aproximação da política à população.

O terceiro, e último momento, foi em tudo semelhante à aula anterior na medida em que procurámos recapitular sucintamente as principais questões trabalhadas ao longo da aula. Sendo as três aulas em dias consecutivos, de modo a estabelecer uma ponte com a aula seguinte, solicitámos aos alunos que para a aula seguinte, que iremos descrever de seguida, trouxessem algumas informações que considerassem pertinentes sobre a vida e a obra de Fontes Pereira de Melo.

Autoavaliação

Tendo a vantagem de ter aulas em dias consecutivos, neste ano letivo, o processo de recordar e reter o trabalho feito em aulas anteriores, parece-nos mais facilitado. Tendo de trabalhar com um bloco de aulas mais curto, optámos por consolidar a aula anterior e aproveitar para concluir o primeiro bloco de conteúdos, aproveitando, ainda para aproximar os alunos de bibliografia bem como de fontes históricas e tirar conclusões sobre as suas capacidades analíticas. A compreensão de processos ainda não surge com muita naturalidade e será necessário, insistir através da demonstração de relações causais. Por outro lado, a turma não tem dificuldades em intervir, sentindo-se, porém, mais segura com uma metodologia mais expositiva, onde apenas tiram notas. É necessário continuar a trazer os alunos ao centro da aula, e será um dos pontos que procuraremos trabalhar nas aulas seguintes.

Descrição da Terceira Aula Lecionada

A primeira descoberta

A terceira aula que lecionámos teve lugar no dia 15/10/21 entre as 11h25 e as 13h30. A presente aula insere-se num domínio da História que para os alunos pode ser mais complexo e causar mais estranheza e dificuldades na sua compreensão. Com esta ideia em mente, procurámos manter os três momentos da aula, que têm sido uma prática ao longo do nosso trabalho e continuará a sê-lo. Não obstante, como a planificação da aula irá demonstrar, decidimos alocar os dois blocos letivos ao tratamento de dois temas, se bem que, em boa verdade, as questões que possibilitaram o desenvolvimento industrial português tenham sido o foco da maior parte dos cento e vinte minutos de aula que temos. Ainda assim, como iremos demonstrar mais adiante na apresentação dos momentos desta aula, quisemos dar aos alunos um primeiro contacto com um tema que seria continuado na aula seguinte, tal como apresentámos, na primeira aula, a figura de Fontes Pereira de Melo, que iríamos recuperar agora. Ou seja, naquilo que nos for possível, procuraremos quebrar um pouco da questão da “novidade”, de modo a dar aos alunos, uma primeira sensação de segurança e familiaridade com o tema.

Após termos recuperado os conteúdos da aula anterior, e adereçado algumas dificuldades que teriam surgido, entretanto, anunciámos aos alunos a nossa intenção de que gostaríamos que fossem estes a encontrar resposta a algumas questões que seriam levantadas por nós. Esta nossa opção teve dois objetivos complementares: o primeiro teve que ver com a reorientação do pensamento dos alunos para uma visão mais crítica que seria necessária para responder, eventualmente, às questões; o segundo, diz respeito à estruturação do raciocínio, tal como é papel do historiador. Na prática, tratava-se de resumir em pontos mais simples um raciocínio complexo. Sugerimos, por isso, à turma que procurasse, durante o decorrer da aula, responder às seguintes perguntas: “Quem? O quê? Como? Quando? Porquê?”. Mais do que datas e acontecimentos, interessava-nos que nesta aula, os alunos compreendessem relações causais e processos. Esta lógica, seria replicada na aula de dia 26/10/21, lecionada à turma 12ºE, que foi assistida pelo Professor Doutor Miguel Monteiro, como parte da avaliação decorrente da unidade curricular Iniciação à Prática Profissional II.

Depois de elencar, com a ajuda da turma os princípios caracterizadores da ação dinamizadora de Fontes Pereira de Melo, procurámos analisar alguns documentos presentes no manual que ilustravam as principais inovações técnicas e tecnológicas que Portugal conheceu na segunda metade do século XIX. Nesta fase, foi fácil para os alunos responderem a duas das questões enunciadas no início da aula: “Quem? O quê?”. O momento mais complexo da aula, implicou uma maior exposição da nossa parte e disse respeito aos processos de obtenção de crédito a que Portugal se viu na contingência de ser forçado a recorrer para iniciar o seu *take-off* industrial. A explicação do funcionamento de mecanismos como o padrão-ouro ou a compreensão do conceito de dívida soberana, geraram alguma confusão na turma, sendo necessária alguma segmentação dos conceitos, para que os mesmos fossem compreendidos.

De modo a complementar o momento que foi descrito, pedimos aos alunos que analisassem dois documentos do manual, que ilustram as dificuldades económico-financeiras portuguesas, particularmente a partir da segunda metade do século XIX, e, a partir daí, apresentassem a sua visão sobre o que observavam. Sendo os documentos particularmente explícitos, a turma não teve grandes dificuldades em compreender que a situação económica e financeira se ia agravando, ao longo do tempo, ao mesmo tempo que a dívida soberana aumentava. Assim, foi possível responder às questões “Como? e Quando?”. A questão “Porquê?” gerou dúvidas com as quais não contávamos, e uma vez que os alunos consideravam que a resposta esperada era mais complexa face à que estes estavam preparados para dar.

Depois de consolidados estes conteúdos, considerámos pertinente introduzir no contexto temporal em análise nesta aula, o aparecimento de certos grupos de pressão dentro dos meios políticos, culturais e sociais. Tendo como pano de fundo o agravamento do endividamento do estado português, foi relativamente fácil que os alunos compreendessem os propósitos de cada um destes grupos, especialmente para com a monarquia, mas também entre si mesmos. Como mencionámos na parte introdutória desta aula, este momento teve sobretudo o propósito de apresentar à turma figuras, movimentos e partidos que seriam recuperados na aula seguinte. De modo a concluir a segunda parte da aula, recuperámos a dimensão económico-financeira, e, a partir da análise de um documento do manual, que ilustra, na forma de um esquema, as principais causas da bancarrota portuguesa de 1892, foi facilmente compreendido pelos alunos, o processo que

está na origem deste acontecimento, ou seja, o constante endividamento e a incapacidade de cumprir compromissos financeiros a curto prazo. Igualmente, foi percebido pela turma, o porquê do abandono da política livre-cambista e a adoção do protecionismo e a sua correlação com o surto industrial do final do século.

Por fim, procurámos dedicar os últimos momentos da aula à recapitulação dos conteúdos trabalhados durante a mesma e ao esclarecimento de dúvidas, que se manifestaram neste momento. Não sendo um hábito nosso pedir trabalhos de casa aos alunos, solicitámos à turma, que refletisse e encontrasse resposta a uma questão que orientaria uma parte da aula seguinte: “É possível que um estado se desenvolva industrialmente e a sua população não sinta melhorias na qualidade de vida?”.

Autoavaliação

Esta aula foi, talvez, uma das mais difíceis de preparar e de lecionar no contexto de prática de ensino supervisionada. A forte componente de história económica inerente ao desenvolvimento industrial português obrigou a uma saída da nossa zona de conforto. Sentimos, no decorrer da aula, que a turma por vezes esteve um pouco apática, tendo manifestado dificuldades, que foram sendo superadas, na compreensão dos mecanismos financeiros. O feedback dado pela professora Luísa Oliveira, no intervalo, foi fundamental para descomplicar todo este processo, tendo resultado bastante bem e a turma esteve bem mais participativa na segunda metade da aula. Ainda que tenhamos sentido que a aula foi positiva, consideramos que devemos encontrar outras estratégias que possam facilitar o trabalho dos alunos.

Descrição da Quarta Aula Lecionada

A base da descoberta guiada

A quarta aula lecionada por nós à turma 12ºD, teve lugar no dia 20/10/2021 entre as 8h e as 9h. Deixando uma nota prévia, podemos dizer que esta aula, ao contrário das anteriores, seguiu uma lógica diferente. Não, no que diz respeito à dimensão tripartida que temos vindo a adotar, mas na forma como os conteúdos foram trabalhados com os alunos. Antes de entrar na exploração dos conteúdos, apresentámos à turma uma primeira ideia do trabalho final que iríamos pedir, dizendo por isso que a ideia central era que fosse esta a descobrir o conhecimento a partir de informações que seriam fornecidas por nós. Após alguma estranheza e desconforto, assegurámos aos alunos que iríamos explorar a questão de forma mais detalhada na segunda metade da aula seguinte, que dedicámos exclusivamente para esse efeito. Numa nota prévia, informámos os alunos de que nesta aula, iríamos fornecer, somente o esqueleto das questões, e que seria a componente central da sua tarefa, acrescentar os elementos que lhes parecessem mais significativos.

O segundo momento da aula começou então por recuperar a questão levantada na aula anterior. Depois de um curto diálogo, concluímos que de facto era possível que um país se industrializasse e que, ainda assim, a população não verificasse melhorias substanciais na sua qualidade de vida. Explicámos à turma que esta questão era de grande importância uma vez que acrescentava um ponto mais ao desagrado social com as políticas adotadas pelos governos monárquicos. E foi neste contexto que começámos por apresentar à turma, assumindo uma dinâmica menos dialogante, as lógicas coloniais que marcaram o último quartel do século XIX, ou seja, a “Corrida a África”. Recuperando sumariamente a Conferência de Berlim e as suas determinações perante a reconversão do direito histórico de conquista pela capacidade de ocupação territorial efetiva, a generalidade da turma não teve dificuldades em compreender este processo, manifestando que se recordavam do “Mapa Cor-de-Rosa” e do “Ultimato” das aulas do ensino básico.

Sendo uma aula de sessenta minutos apenas, e com a ideia de partir do geral para o particular, procurámos sondar a turma sobre as reações espectáveis, à cedência do governo português de José Luciano de Castro e de Henrique Barros Gomes ao ultimato britânico de Janeiro de 1890, a partir do que tinha sido trabalhado nas aulas anteriores.

Não sendo necessário esperar muito tempo, a turma, não manifestou dificuldades em identificar um sentimento de desagrado e descontentamento, perante a decisão do governo. Neste sentido, considerámos pertinente levantar a seguinte questão: “No vosso entender, quem é que estaria descontente com esta decisão?” Na generalidade a turma não teve dificuldades em identificar o descontentamento dos que se opunham politicamente à monarquia, bem como dos que se sentiam traídos pela mesma. De igual forma, a turma não teve dificuldade em responder à questão de quem teria tentado aproveitar esta cedência politicamente, uma vez que a resposta quase foi “os republicanos.” Foi com alguma naturalidade e lógica que abordámos a insurreição republicana de 31 de Janeiro de 1891, como o culminar de um descontentamento que se faz sentir desde 1890.

Tendo em vista a sintetização dos conteúdos trabalhados e procurando oferecer um maior contacto com referências bibliográficas, pedimos à turma que analisasse um excerto, selecionado por nós, da obra “O Século XX Português” de José Miguel Sardica.¹⁴³ Esta obra, além de acompanhar o antigo programa de História A do 12º ano de escolaridade, encontra-se escrita de uma forma bastante simples, concisa, sem deixar de manter o rigor do trabalho historiográfico. De forma a oferecer a perspetiva da monarquia e das suas tensões e cisões, apresentámos sucintamente aos alunos o processo que se inicia com o afastamento do governo que toma posse em 1897, e a consequente cisão partidária que se materializa no Partido Regenerador-Liberal, não esquecendo a Dissidência Progressista que sai das fileiras do Partido Progressista. Dedicámos os últimos momentos de análise de conteúdos desta aula, a explorar, mais detalhada o governo de João Franco de 1906-1908, e as suas consequências, nomeadamente o regicídio. Assumindo uma dinâmica mais expositiva, oferecemos à turma uma visão global da instabilidade dos governos monárquicos entre 1908 e 1910 até à Revolução de 5 de Outubro de 1910.

Procurámos, nos últimos momentos desta aula ouvir a turma relativamente aos principais assuntos que foram discutidos, bem como a esclarecer dúvidas que alguns alunos apresentaram, sendo a mais evidente uma questão relacionada com os motivos que

¹⁴³ Esta nossa opção resultou da sugestão da professora cooperante, que tem por hábito trabalhar vários capítulos desta obra com as suas turmas de décimo segundo ano, pelas razões que se encontram descritas no corpo do texto.

levaram à instabilidade dos governos monárquicos, o que obrigou a um desenvolvimento maior das tensões entre João Franco e Hintze Ribeiro.

Autoavaliação

O principal a destacar desta aula, será as lições que dela retirámos. A primeira e mais significativa foi a de aprender a lidar com a turma, perante a expectativa e desconfiança perante uma situação de trabalho que lhe é desconhecida. Foi necessário reforçar mais do que uma vez, junto dos alunos, mesmo durante o intervalo, ou no final da aula, uma vez que houve alguns alunos que se mostraram apreensivos, que na prática o trabalho que lhes era pedido, baseava-se numa investigação controlada, na medida em que as fontes seleccionadas e a bibliografia eram todas escolhidas por nós. A segunda lição que retirámos foi sobretudo a necessidade da nossa parte em ter de controlar alguns alunos que se mostram demasiado participativos, por vezes, “atropelando” a vez dos colegas. Será algo a corrigir nas próximas aulas.

Descrição da Quinta Aula Lecionada

A preparação do ensaio crítico

A quinta e última aula da primeira unidade que lecionámos em contexto de prática de ensino supervisionada, teve lugar no dia 21/10/2021 as 9h05 e as 10h05. Ainda que o previsto para este dia fosse a leção de dois blocos de sessenta minutos, apenas tivemos a necessidade de lecionar um deles, uma vez que esta aula foi destinada, somente, a dois tópicos. O primeiro teve que ver com a conclusão dos conteúdos que compõem a unidade temática, dedicando a segunda metade desta aula à explicação detalhada do trabalho que mencionámos aos alunos na aula anterior. Ao contrário do que tem sido a nossa prática em aulas anteriores, esta sessão, por ser de uma natureza diferente, não se centrando tão exclusivamente nos conteúdos científicos, não seguiu uma segmentação em três partes complementares.

Assim, após uma recapitulação da aula anterior dos conteúdos da aula anterior, de forma sumária, recuperámos a questão da tensão política entre João Franco e Hintze Ribeiro que não tinha ficado completamente clara para todos os alunos na aula anterior. No fim deste momento, procurando recuperar a dinâmica dialogante que procuramos dar às nossas aulas, começámos por explicar sucintamente a composição do governo provisório, pedindo, seguida à turma que explorasse um documento do manual, onde constavam as principais medidas do governo provisório chefiado por Teófilo Braga. Após algum questionamento informal não verificámos qualquer tipo de dificuldades. Na generalidade, dos alunos em reconhecer as modificações, significativas, que ocorrem nos meses de trabalho deste novo governo. De modo a complementar esta análise feita pelos alunos, procurámos, analisar alguns artigos escolhidos por nós, da Constituição de 1911, que a nosso ver espelhavam as alterações mais significativas.¹⁴⁴ Também neste momento não verificámos quaisquer dificuldades em compreender a natureza do documento, bem como o que se encontrava explícito neste.

O segundo momento da aula, foi destinado, como mencionámos, à definição concreta do que seria esperado da turma com o trabalho mencionado. Começámos por

¹⁴⁴ A título de exemplo, considerem-se os exemplos que oferecemos no final do subcapítulo anterior, quando explorámos sucintamente este documento constitucional.

explorar alguns documentos que foram enviados previamente aos alunos, nos quais constavam as fontes do trabalho, bem como bibliografia sugerida por nós, que se encontrava na biblioteca escolar, ou que seria de fácil acesso online, ou que poderíamos fornecer em PDF. Um dos documentos aos quais procurámos dar alguma atenção foi documento onde constavam as normas de citação, de acordo com a norma portuguesa, ilustrando a nossa explicação com exemplos que se encontravam no referido documento. Como esperado, e tendo sido algo que foi conversado antes da aula com a professora Luísa Oliveira, houve alguma confusão junto dos alunos, pelo que foi necessário reforçar algumas ideias, como a importância deste tipo de trabalho para o crescimento destes e ainda, a importância que conhecer o método de realização de um trabalho científico, ainda que neste caso seja a uma escala significativamente menor, tem mesmo para os que não pretendem continuar estudos.

Autoavaliação

O principal foco desta aula, não havendo grandes dificuldades na compreensão dos propósitos do governo provisório e da constituição, teve que ver com o esclarecimento de dúvidas para a realização do ensaio crítico previsto. No geral, a turma não compreendeu, numa primeira fase o objetivo do trabalho bem como a metodologia a utilizar. Sendo um exercício que obriga a turma a uma saída da sua zona de conforto, registámos alguma estranheza perante um trabalho desta natureza. Foi necessário, para dissolver o nervosismo que se instalou na turma, um reforço positivo do trabalho que estes têm vindo a fazer ao longo dos três anos, e que este trabalho seria um passo natural na sua formação. O reforço dado pela professora cooperante foi fundamental, nesta etapa que faz parte do nosso crescimento enquanto professores.

Descrição da Sexta Aula Lecionada

Uma nova forma de ancoragem.

A sexta aula que lecionámos, no decorrer da prática de ensino supervisionada, teve lugar no dia 22/10/2021 entre as 11h25 e as 13h30. Esta aula marca também o início de um ciclo de aulas que culminarão na realização de um ensaio crítico à semelhança da turma D. Não havendo turmas iguais, ainda que os conteúdos lecionados tivessem sido os mesmos, o ritmo da aula, as estratégias e metodologias utilizadas, e as necessidades de cada turma, formam dois universos distintos, que obrigam a uma diferenciação metodológica. Por isso, à partida descartamos o grosso das metodologias que adotámos com a turma D, procurando criar uma forma de trabalhar que fosse mais próxima e mais significativa para estes alunos, indo de encontro às suas necessidades. Não obstante, há aprendizagens prévias que ficam connosco do trabalho que já realizámos e que procurámos adaptar a este contexto. Uma delas será observável na segunda aula que lecionámos a esta turma.

Nesta aula procurámos dar-nos a conhecer aos novos alunos, que, à semelhança do que verificámos na turma D, constituíam boa parte da turma, não estando por isso familiarizados com a nossa forma de abordar as aulas, ainda que tivéssemos tido já a oportunidade de trabalhar em conjunto, durante as aulas lecionadas pela professora Luísa Oliveira. Tal como procurámos estruturar as nossas aulas anteriores, sempre que assim fizesse sentido, também esta sessão seguiu a norma de três momentos. Após uma breve apresentação da nossa parte, particularmente destinada aos novos alunos, e exploração dos objetivos desta aula, começámos por recuperar os conteúdos trabalhados por nós nas aulas lecionadas no ano letivo anterior. No início do exercício de elaboração de uma linha cronológica com datas que não faziam sentido temporal aos alunos uma vez que se encontravam a trabalhar uma latitude cronológica diferente, houve alguma estranheza que necessitou de algum enquadramento mais detalhado. Alguns alunos recordavam alguns episódios do liberalismo português, o que foi para nós uma surpresa agradável, tendo em conta o desfasamento entre as nossas leções.

Pareceu-nos adequado, começar a análise desta unidade, com uma exploração livre da cronologia que se encontra no manual no início de cada unidade temática. Houve

alguma dificuldade dos alunos, numa primeira fase, em encontrar uma temática que ilustrasse o que estavam a ver, pelo que foi necessário um maior encaminhamento da nossa parte. De modo a atestar o que os alunos conheciam, ou pensavam sobre as questões da Regeneração, e para termos uma base de partida de onde começar a explorar a aula, pedimos aos alunos que recorressem aos seus telemóveis o que gerou um momento de choque, mas também de diversão, e que a partir da plataforma *Mentimeter*, registassem as primeiras duas palavras que lhes ocorressem quando pensavam no conceito de “Regeneração”.¹⁴⁵

Após uma breve análise dos resultados e das contribuições dos alunos, procedemos a uma breve explicação relativa à situação política portuguesa no final da guerra civil da Patuleia, visto haver um corte lógico no manual escolhido pela escola. De seguida, procurámos questionar a turma de modo a saber se os alunos tinham alguma ideia sobre a origem do termo Regeneração, que já era popular durante a primeira metade do século XIX, não tendo sucesso. Ainda assim, os contributos da turma foram essenciais para centrar a condução da aula, nos tópicos pensados previamente durante a preparação da mesma. Tendo recuperado os conteúdos já lecionámos que serviriam de base para o trabalho futuro, ao qual acrescentaríamos elementos, procurámos que a segunda metade da aula, dissesse respeito à definição teórica e apresentação dos principais princípios da Regeneração, de modo que na aula seguinte conseguíssemos explorar mais adequadamente os termos práticos deste período. Para quebrar um pouco do gelo dos conteúdos que queriam trabalhados na aula seguinte, pedimos aos alunos que analisassem um excerto da obra *História de Portugal* de Joaquim Veríssimo Serrão.¹⁴⁶ Após a leitura do excerto, colocámos algumas questões à turma para de modo a conduzir a sua análise: “Que figuras ou grupos políticos identificam?” e ainda “Podemos ver na Regeneração um virar de página?”

De modo a concluir a aula, procurámos dialogar com a turma no sentido de compreender se tinham ficado dúvidas por responder, mas também de modo a sintetizar os principais pontos que foram sendo abordados e aprofundados durante a aula. Como preparação para a aula seguinte, que seria assistida pelo professor Miguel Monteiro, solicitámos à turma um breve trabalho de casa que consistia na análise do Ato Adicional

¹⁴⁵ Os resultados desta nuvem de palavras podem ser encontrados no capítulo dedicado aos anexos, devidamente identificados. O mesmo se irá aplicar a exercícios futuros da mesma natureza.

¹⁴⁶ O excerto já referido.

de 1852 e que se estabelecesse uma breve comparação com a Carta Constitucional de 1826, pedindo, ainda, a uma aluna que fizesse uma apresentação sucinta na aula seguinte.

Autoavaliação

Esta aula marcou uma experiência diferente de lecionação. As turmas são manifestamente diferentes, o que abre a porta à exploração de novas abordagens que até então não teríamos considerado, por não ter aparecido ainda uma oportunidade de as aplicar que nos fizesse sentido. Os alunos reagiram bastante bem à implementação de recursos digitais, que não sendo um hábito nosso, é algo que iremos explorar, assim nos pareça adequado. A formação de uma nuvem de palavras foi uma estratégia feliz que dinamizou bastante a aula e permitiu pôr em prática os conhecimentos prévios dos alunos e perceber qual o ponto de partida para trabalhar as nossas aulas futuras. O *feedback* positivo dos colegas de estágio e da professora cooperante foi muito relevante naquilo que seria a esquematização das aulas futuras.

Descrição da Sétima Aula Lecionada

A ponte e a primeira descoberta

A sétima aula lecionada por nós, em contexto de prática de ensino supervisionada teve lugar no dia 27/10/2021 entre as 11h25 e as 13h30. Esta aula, foi para nós particularmente significativa, pois foi assistida pelo Professor Doutor Miguel Monteiro, no âmbito da observação de aulas previstas na unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional II. Antes de iniciarmos, propriamente a aula, apresentámos o Professor Doutor Miguel Monteiro à turma, explicando o motivo da sua presença. Como demonstrará a planificação, que iremos expor no final da apresentação desta aula, uma vez que a seleccionámos para apresentar a coerência da planificação com os momentos ocorridos durante cada sessão, começámos por fazer uma breve recapitulação dos conteúdos trabalhados na aula anterior.

Procurámos em primeiro lugar, por estabelecer uma lógica causal que fizesse a transição, dos pressupostos teóricos da Regeneração para a sua concretização prática, dando particular ênfase ao Ato Adicional de 1852, que constituía o trabalho de casa da turma. Sondando a turma, sobre as suas conclusões da tarefa que realizaram, procurámos definir as motivações para esta revisão do documento constitucional que se encontrava em vigor à época. De modo a reforçar os pontos apresentados, pedimos à aluna que tinha ficado encarregue de apresentar o seu trabalho à turma, como referimos na descrição da aula anterior, que apresentasse as suas conclusões, nomeadamente as principais diferenças entre os documentos constitucionais. Após esta apresentação, com o objetivo de consolidar esta aprendizagem, recorremos à turma para elaborarmos uma tabela no quadro que fornecesse um apoio visual, dos conteúdos trabalhados.

Neste momento da aula, uma aluna teve algumas dúvidas no que concerne a esta revisão constitucional e de que forma se teria chegado a este momento. Depois de uma explicação a partir da síntese dos conteúdos, considerámos útil registar no quadro os princípios orientadores da Regeneração, apresentados na aula anterior, com recurso aos contributos da turma. Tendo em vista à transição dos conteúdos da aula anterior para os que estavam previstos para a sessão em questão, recorremos, à semelhança do que fizemos na aula anterior, à plataforma *Mentimeter*, pedindo aos alunos que construíssem

uma nuvem de palavras, desta vez referente ao termo “Fontismo”. Porventura influenciados pelo rumo da aula até então, a maior parte da turma associou este conceito, a desenvolvimento, ou modernização e ainda a um período temporal.

Tendo presente que a matéria relativa à história económica e à explicação de mecanismos de natureza económico-financeira poderia levantar dúvidas mais evidentes, procurámos recuperar a dinâmica lúdica de descoberta, que utilizámos aquando da leção dos mesmos conteúdos à turma D. Recuperando essa dinâmica, registámos no quadro, as questões orientadoras a que pretendíamos que os alunos fossem capazes de responder no final, da aula: “Quem? O quê? Como? Quando? Porquê?”. Iniciando a exploração da temática, procedemos a uma primeira explicação sobre a adoção portuguesa do padrão-ouro e a adoção de mecanismos que permitissem captar capital, tanto internamente como externamente, com o objetivo de garantir o investimento público em infraestruturas que, a montante, resultassem no desenvolvimento industrial do reino. De modo a reforçar este ponto, solicitámos à turma, que analisasse autonomamente alguns documentos presentes no manual que ilustravam as principais inovações infraestruturais e tecnológicas que aparecem em Portugal durante o período em questão. No final deste momento, a turma foi capaz de responder a algumas das questões, nomeadamente “Quem?” “O quê?” e “Quando?”. de modo a demonstrar de forma prática o investimento dos capitais obtidos.

O momento de trabalho desta aula, e porventura, o mais complexo, teve que ver com a dependência de capitais e as consequências que essa mesma, teve a médio e a longo prazo, na economia e nas finanças públicas portuguesas. A turma, neste ponto, teve algumas dificuldades em compreender as motivações que levaram o estado a endividar-se, sendo necessário recorrer a exemplos mais rotineiros, que ilustrassem esta questão. Superada esta questão, procurámos demonstrar à turma quais os principais credores do estado português, bem como o produto das relações comerciais, procurando ouvir a turma sobre as consequências que se podiam retirar de uma balança comercial negativa prolongada. Na generalidade os alunos não tiveram problemas em identificar o deficit da balança comercial, o que nos levou, a levantar a seguinte questão: “Como podemos caracterizar o processo de dependência de capital do estado português?” Depois de algumas dúvidas que nos levaram a reformular a questão, alguns alunos empregaram a

expressão “círculo vicioso” que no seu entender justificava o recurso a empréstimos sucessivos para suprir as necessidades financeiras do estado no imediato.

O último momento da aula, como costumeiro da nossa abordagem pedagógica, teve que ver com a recapitulação dos conteúdos trabalhados. Porém, ao contrário de dialogarmos com a turma, registando no quadro o que nos parecesse mais relevante, apresentámos um esquema conceptual à turma, que ilustrava os conteúdos discutidos nesse dia, procurando o auxílio da turma para justificar as relações causais apresentadas. Ainda que houvesse algumas dúvidas, que seriam recuperadas na aula do dia seguinte, a turma, na generalidade compreendeu, os principais processos inerentes ao *take-off* industrial português. Foi neste momento, então, que se responderam às questões remanescentes, que tinham ficado por responder. À semelhança do exercício pedido à turma D, como trabalho de casa, colocámos a mesma questão à turma: “É possível que um estado se desenvolva industrialmente e a sua população não sinta melhorias na qualidade de vida?”.

Apresentamos, em seguida, a planificação que guiou esta aula.



Ano: 12º Turma: E Data: 26-10-2021 Aulas previstas: 1 aula de 120m Mestrando: Rodrigo Miguel Correia Pinela Professora cooperante: Luísa Oliveira	Módulo: A civilização industrial – economia e sociedade: nacionalismos e choques imperialistas. Unidade: Portugal, uma sociedade capitalista dependente. Subunidade: A Regeneração entre o livre cambismo e o protecionismo (1851-1880) Sumário: O Ato Adicional de 1852. O Fontismo: A política pública de desenvolvimento industrial português – oportunidades e desafios.
---	---

Aprendizagens Essenciais	Objetivo Geral	Objetivos específicos	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
Analisar a importância da Regeneração (1850-1880) para o desenvolvimento de infraestruturas e para a dinamização da atividade produtiva, identificando as causas que limitaram o crescimento económico;	Compreender as alterações constitucionais vigentes após o Ato Adicional de 1852. Identificar as principais características do Fontismo. Contextualizar o desfasamento temporal da industrialização portuguesa e os desafios inerentes a esse processo. Compreender a dependência de capitais estrangeiro que se encontra na base do <i>take-off</i> industrial português. Definir uma linha de pensamento inteligível e adequada ao início da industrialização portuguesa.	Relacionar o atraso português no desenvolvimento industrial e a necessidade do Estado em recorrer a crédito estrangeiro. Correlacionar os desafios económico-financeiros a médio-longo prazo da dependência de capitais externos.	Fontismo. Desenvolvimento Industrial. Livre-Cambismo. Padrão Ouro. Dívida Soberana.	• Apresentação do sumário, registo de presenças e definição dos objetivos da aula. • Diálogo com os alunos relativo aos conteúdos lecionados na aula anterior. • Diálogo introdutório relativo aos princípios expressos no Ato Adicional de 1852. • Apresentação à turma, por parte de um/a aluno/a do seu trabalho de casa, relativo ao Ato Adicional de 1852 e posterior elaboração de uma tabela síntese. • Elaboração de uma nuvem de palavras, a partir da plataforma <i>Mentimeter</i>, relativamente ao conceito de Fontismo e consequente análise dos resultados. • Diálogo orientado relativo à política de investimento público promovida por Fontes Pereira de Melo durante <i>take-off</i> industrial português. • Análise de documentos presentes no manual escolar (pp.97-105) ilustrativos da política fontista e questionamento informal relativo aos objetivos do desenvolvimento das infraestruturas portuguesas.	5m. 5m. 5m. 10m. 10m. 10m. 15m.	Qualidade das intervenções orais. Participação nos momentos da aula.	Material de trabalho do aluno. Manual. Computador. Projektor. <i>Mentimeter</i>

				•Elaboração de esquema síntese relativamente aos conteúdos lecionados.	5m.		
				•Diálogo orientado relativamente à dependência de capitais estrangeiros, a que Portugal se viu obrigado a recorrer no período em questão e principais consequências.	20m.		
				•Apresentação e explicação de um esquema conceptual síntese relativo aos temas abordados em aula.	5m.		
				• Diálogo com a turma relativo aos conteúdos lecionados.	10m.		

2.7 – Planificação da Sétima Aula Lecionada

Autoavaliação

Como o Professor Doutor Miguel Monteiro costuma referir aos seus alunos, a aula observada tende a ser um momento estranho da formação uma vez que se encontra na sala de aula alguém que não é uma presença habitual. Refletindo sobre esta aula, devemos mencionar que a presença do professor não foi de todo estranha para nós, reconhecendo a importância da avaliação numa profissão onde esta assume um papel determinante regulação das aprendizagens efetuadas. Consideramos que esta aula correu bastante bem, havendo um clima de bem-estar e descontração, que entendemos como fundamental para que possa ocorrer a aprendizagem. A turma esteve muito participativa, contribuindo de forma ativa para uma dinâmica de aula bastante positiva.

Descrição da Oitava Aula Lecionada

Continuação

A oitava aula lecionada por nós, teve lugar no dia 27/10/2021 entre as 10h15 e as 11h15 e entre as 11h25 e as 12h25. Menciono esta separação visto que a turma, neste dia se encontra dividida em turnos, como proposto pelo conselho de turma no final do ano letivo transato. Não tendo registado grandes diferenças entre os turnos, ou momentos significativos que mereçam uma descrição extensiva, irei descrever os momentos de aula, na sua generalidade, não especificando os turnos. Esta aula, enquadra-se numa das exceções à divisão tripartida dos momentos de cada aula, explorando as motivações que nos levaram a “saltar” este passo, mais adiante. Sendo uma aula de sessenta minutos, procurámos não introduzir demasiados elementos, focando-nos, essencialmente na continuidade e conclusão dos conteúdos trabalhados na aula anterior. Ter a turma dividida em turnos, a nosso ver, estabelece uma oportunidade de criar um clima mais íntimo de aprendizagem, onde é possível que o professor mais facilmente consiga chegar aos seus alunos, e adereçar as suas necessidades. Neste sentido, depois de um diálogo inicial relativamente às dúvidas que pudessem ter ficado do dia anterior, começámos por explorar a questão lançada no dia anterior como trabalho de casa, o que gerou um momento de debate, profundamente interessante, uma vez que não houve consenso na turma, relativamente à resposta, o que obrigou a que tivéssemos de explorar a questão de forma mais aprofundada do que estaríamos inicialmente à espera. Não obstante, este primeiro momento da aula, foi de uma utilidade significativa, uma vez que nos permitiu conhecer melhor o pensamento de alguns alunos.

De modo a iniciar o segundo momento desta aula, pedimos aos alunos que analisassem, autonomamente, um documento presente no manual, que apresentava uma perspetiva de um jornal, que se mostrava crítico da gestão financeira do estado português, à época de um maior agravamento dos compromissos financeiros, que não levantou grandes dúvidas à turma, havendo, porém, alguma dificuldade na compreensão de alguns termos utilizados, que pediram uma breve explicação. O momento seguinte, pediu uma exposição maior da nossa parte, ainda que recorrêssemos aos contributos dos alunos sempre que nos parecesse adequado, e teve que ver com os conteúdos trabalhados na aula

anterior e que continuariam a ser explorados e concluídos ao longo desta sessão. Para tal, partimos da expressão utilizada pelos alunos de círculo vicioso” para caracterizar as finanças públicas portuguesas, de modo a chegar à bancarrota de 1892. De modo a concluir as questões de natureza económica e financeira, abordámos sinteticamente o abandono da pauta livre-cambista, e o surto industrial do final do século XIX, registado em Portugal. Em vez de sintetizar esta nova parte da informação com os alunos, como fizemos com a turma D, optámos, tendo em conta a dinâmica que as aulas acabaram por seguir, e o facto de o tema se ter expandido para uma aula seguinte, por partir do esquema conceptual da aula anterior, e pedir à turma que acrescentasse alguns elementos fornecidos por nós.

Por fim, depois de definido o cenário económico e financeiro, que serviria de pano de fundo, para explorar as questões políticas e culturais, Numa primeira abordagem às turmas, inquiri-as sobre o que conheciam sobre o movimento republicano e sobre o movimento socialista, uma vez que o surgimento do socialismo e as suas vertentes tinham sido já trabalhadas pela professora Luísa Oliveira, nas aulas anteriores à nossa leção. Contudo os alunos tiveram algumas dificuldades em relembrar algumas das características, pelo que foi necessário reforçar alguns pontos. Relativamente ao movimento e ao partido republicano, alguns elementos da turma afirmaram ter já trabalhado este assunto no ano letivo anterior,¹⁴⁷ particularmente os alunos que eram novos na turma, não tendo presente na memória aspetos que contribuíssem para caracterizar este movimento. Por fim, após um primeiro diálogo, esquematizámos no quadro as suas motivações e fundação dos respetivos partidos, pedindo aos alunos que tomassem uma nota, uma vez que esta seria a base da aula seguinte.

¹⁴⁷ A temática que lecionámos, enquadrava-se nas aprendizagens essenciais previstas para o décimo primeiro ano de escolaridade. Contudo, devido à situação pandémica que afetou a normal leção ao longo dos dois últimos anos letivos, esta unidade foi somente lecionada no presente ano letivo, em contexto de recuperação de aprendizagens.

Autoavaliação

Refletindo sobre a lecionação desta aula e a dinâmica que a mesma teve em ambos os turnos, há dois aspectos a destacar. O primeiro tem que ver com a divisão da turma em turnos, permite uma maior proximidade entre professor e alunos, sendo o ambiente de aprendizagem mais leve e descontraído. O segundo aspecto tem que ver com a disponibilidade dos alunos a exporem as suas dúvidas de forma mais despreocupada abrindo a possibilidade a uma aula dialogada, onde a turma não tem receio de dar uma resposta errada. Com esta turma em particular estes momentos de consolidação e de trabalho em grupos reduzidos têm muita utilidade devido à maior dificuldade que a turma evidencia em alguns momentos.

Descrição da Nona Aula Lecionada

A preparação para o processo de descoberta

A nona aula lecionada este ano letivo teve lugar no dia 29/10/2021 entre as 9h05 e as 11h15, sendo a última prevista para a unidade didática que tivemos estado a trabalhar até então. Na mesma lógica assumida anteriormente aquando da leção destes conteúdos à turma D, as aulas que lecionámos tiveram o objetivo de conduzir a turma à realização de um ensaio crítico. Assim, ainda que tenhamos tomado opções diferentes, particularmente no que concerne à organização dos temas, e tenhamos optado por uma diferenciação pedagógica, como a diferença entre as fontes escolhidas mostram, nesta aula escolhemos utilizar a mesma metodologia de antes, focando-nos no esqueleto da matéria, dando materiais aos alunos para aprofundarem e descobrirem, por si, mais elementos.

Neste sentido, retomando a lógica assumida em boa parte do semestre, depois de um breve diálogo inicial onde foram recuperados os conteúdos da última aula, em particular, dos momentos finais, que estabeleciam a ponte entre as aulas, quando foram introduzidos e esquematizados os propósitos do movimento socialista e do movimento republicano. Tendo terminado a aula anterior nesse ponto, pareceu-nos coerente começar esta aula com a perspetiva da Geração de 70 e das conferências do casino. Este grupo não foi uma novidade para nenhuma das turmas, visto que já o teriam abordado na disciplina de Português, a partir do estudo de textos de Eça de Queirós e de Ramalho Ortigão. Ainda que este grupo não fosse propriamente uma novidade para a turma, compreender as suas origens, ou na prática o que defendiam alguns dos seus membros, pediu uma explicação um pouco maior. A partir deste momento, mesmo conhecendo as diferenças entre as turmas, procurámos replicar, aquilo que foi a condução das aulas número quatro e cinco, como será observável.

Após uma breve contextualização da “Corrida a África”, começámos a nossa explicação pelo processo de reorientação das dinâmicas coloniais que se materializam na Conferência de Berlim e na disputa territorial entre Portugal e Inglaterra, que, por sua vez, culminará no ultimato entregue pela legação britânica. Perante a cedência do governo português às exigências britânicas, sondámos a turma relativamente a eventuais reações

que pudessem ter ocorrido em Portugal, particularmente aquelas que seriam esperadas dos grupos antagónicos à monarquia que referimos. A generalidade dos alunos foi particularmente rápida a empregar termos como revolta, descontentamento ou ainda traição, compreendendo a oportunidade política que este episódio representava para as cores republicanas. Quando questionámos a turma sobre o seu conhecimento deste conjunto de acontecimentos da história portuguesa, alguns foram capazes de identificar alguns momentos, porém foi necessário reorganizar, as suas contribuições, recorrendo ao quadro, e, a partir dos episódios de que se lembravam, foi possível construir uma linha cronológica, que foi muito útil para esquematizar os conteúdos que se seguiram. Ainda que esta solução não tivesse sido por nós pensada quando estruturámos os momentos da aula, foi um recurso feliz que acabámos por encontrar, pois permitiu uma melhor orientação da nossa aula e facilitou a compreensão dos alunos.

No seguimento de uma breve exploração das consequências da revolta republicana de 31 de Janeiro, e tendo em vista a procura de um *feedback* sobre a capacidade de organização abstrata da turma, relativamente a este tópico, e procurando entender que relações causais foram feitas, ou não, até então, sondámos a turma com a seguinte questão: “Compreendendo a situação que atravessava o movimento republicano, à época, conseguem caracterizar o sistema político da monarquia, para o mesmo período?”. Ainda que as respostas tenham ficado aquém do esperado, havendo, de certa forma, uma repetição das respostas dadas, a turma conseguiu reter uma ideia de desgaste político. Na ótica de oferecer somente uma parte da informação aos alunos, iniciámos uma explicação relativamente sucinta, numa toada menos dialogante, do processo que se inicia nas ruturas partidárias do início do século XX e que culmina na revolução de 5 de Outubro de 1910. De modo a terminar a exploração dos conteúdos, pedimos à turma um exercício em tudo semelhante ao já registado, *i.e.*, que analisasse um documento do manual, onde constavam as principais medidas do governo provisório, até 1911, sendo que numa segunda fase pedimos a alguns alunos que destacassem uma das medidas apresentadas e justificassem a sua escolha. De forma a complementar esta análise e a demonstrar a transição da monarquia para a república foram analisados artigos selecionados da constituição de 1911.¹⁴⁸

¹⁴⁸ Consideremos o exemplo já mencionado aquando da descrição da aula número cinco.

O último momento desta aula, teve que ver com a apresentação à turma do ensaio crítico a ser realizado por estes, nomeadamente o que seria esperado, as fontes a serem trabalhadas, a bibliografia que recomendávamos para sustentar os argumentos apresentados e, finalmente, a forma adequada de citar bibliografia. As nossas expectativas não saíram goradas, pelo que após algum burburinho inicial, os alunos levantaram bastantes questões, sobretudo porque este exercício constituía uma novidade, pelo que foi necessário garantir que atividades deste género eram importantes para dar o passo seguinte nas suas formações, e que, de facto, o “trabalho era para nota”. Não obstante disponibilizámo-nos para responder a todas as questões que nos fossem colocadas, presencialmente ou não, e a auxiliar, dentro do adequado os alunos com os seus trabalhos.

Autoavaliação

A turma ainda apresenta algumas dificuldades na formulação de raciocínios mais complexos, sendo necessário algum trabalho junto dos alunos nesse sentido. Uma das abordagens a seguir passará pela análise de documentos ou fontes de vários tipos. Neste sentido, é necessário criar condições para que os alunos possam ter oportunidades de desenvolver competências de comunicação, uma vez que nem sempre são capazes de encontrar palavras que expressem concretamente as suas ideias, o que os deixa um pouco frustrados. Durante o último momento da aula, aquando da apresentação do que seria esperado para o ensaio crítico, instalou-se algum burburinho, tendo sido necessário, por vezes adotar uma posição mais assertiva. A turma, no geral, mostrou algum receio em relação a este exercício, pelo que foi necessário reforçar a importância de desenvolver novas competências que serão úteis no futuro.

Descrição da Décima Aula Lecionada

A literatura e o ensino da História

A décima aula que lecionámos neste ano letivo teve lugar no dia 09/12/2021 entre as 9h05 e as 11h25. Ainda que as aulas que iremos descrever de seguida, não sejam tão centrais ao tema do nosso relatório, foram para nós muito importantes, uma vez que explorámos novas dimensões didáticas, que eram para nós desconhecidas. Por isso, considerámos pertinente incluí-las no nosso relatório. Numa nota prévia, na semana que antecedeu a leção desta aula, foi solicitado a um elemento da turma que lesse e tirasse algumas notas do primeiro capítulo da obra *A Oeste Nada de Novo*. Procurámos que os documentos que fossem analisados nesta aula, fossem, sobretudo de natureza literária. Optámos por esta dimensão uma vez que acreditamos que pode ser um contributo valioso, para o ensino da história uma vez que a literatura não científica, não se inibe de recorrer a mecanismos próprios da escrita criativa, que podem ser particularmente úteis, por exemplo, quando queremos reforçar uma determinada imagem junto dos alunos.

Começámos esta aula com um breve diálogo com a turma, procurando recuperar aspetos que a mesma se lembrasse sobre a Primeira Guerra Mundial, e a mesma não teve dificuldades em referir alguns aspetos, tanto do ponto de vista militar, que se lembravam das aulas do ensino básico, e do ponto de vista político e diplomático do que foi já lecionado neste ano letivo, pela professora Luísa Oliveira. Não obstante a identificarem alguns pontos relativos a esta temática, os alunos evidenciaram alguma estranheza quando referimos que a Primeira Guerra Mundial seria o ponto de partida para explorar, mais à frente os Loucos Anos 20.

Nesta lógica, demos início à nossa apresentação digital, referente à Geração Perdida e aos efeitos da Primeira Guerra Mundial numa parte significativa da população ativa, nos anos subsequentes ao término do conflito. Devemos afirmar que a ideia para a estruturação desta aula nos ocorreu, em boa parte, devido a um exercício pedido pelo Professor Doutor João Couvaneiro na unidade curricular Comunicação em História: Estratégias e Recursos. Deste exercício resultou a apresentação digital que acompanhou a nossa apresentação das questões relacionadas com a Geração Perdida, ainda que não no

formato *Pecha Kucha*, como foi inicialmente desenhada. Como podemos observar, procurámos que a primeira metade da aula tivesse um cunho visual forte, de modo a aproximar a turma, o mais possível, da realidade social da guerra, mostrando, sobretudo, rostos. Procurando demonstrar, que a guerra mais do que um conflito de natureza institucional e política, tem repercussões sociais muito evidentes. A par da imagem, considerámos que a descrição apresentada por Erich Maria Remarque na sua obra *A Oeste Nada de Novo*, podia ser muito útil enquanto guia escrito para o que a turma tinha acabado de ver. De forma a complementar a nossa apresentação digital, que íamos interrompendo para levantar algumas questões à turma como, por exemplo, “Quem é que faz a guerra?”, foi a vez de uma aluna, fazer a sua apresentação à turma e expor as suas conclusões do que tinha lido. Considerando que a perspetiva que nos é apresentada, é a de um soldado alemão, na frente de guerra, este exercício teve uma pertinência significativa, para as pontes que procurámos estabelecer mais adiante.

Num segundo momento, marcando a transição entre a guerra e as novas conceções sociais do pós-guerra, recorremos à plataforma *Mentimeter* para que a turma elaborasse uma nuvem de palavras, relativa ao seu entendimento prévio dos “Loucos Anos 20, e nos desse um *feedback* que nos permitisse estabelecer um raciocínio de partido. Contudo, devido a problemas técnicos que impediram o recurso à internet, foi necessário improvisar, num momento que tornou a aula mais divertida, e a solução encontrada foi escrever as contribuições da turma no quadro. De forma surpreendente, ou não, a grande maioria da turma associou expressões como “euforia, novas tendências, festa” aos Loucos Anos 20, evidenciando uma conceção, essencialmente americana do conceito. Depois de analisar os resultados colocámos as seguintes questões à turma: “Pensando na Primeira Guerra, os anos 20 foram iguais nos vários países?” e “Os anos 20 nos Estados Unidos da América têm o mesmo significado que na Alemanha?”. A partir dos contributos da turma foi possível estabelecer um paralelismo entre as duas sociedades.

De seguida, recuperando novamente um excerto de Remarque, foi discutido o conceito de Anomia Social, que representa a ausência de referências morais, sociais e culturais e de uma geração que não se revê em valores, que consideravam causadores de uma guerra a grande escala. Neste ponto de vista, a partir da análise de um documento do manual da autoria de Ortega y Gasset, referente às novas formas de sociabilização, foi possível estabelecer com a turma, num breve diálogo, que após a Primeira Guerra

Mundial se verificaram novas formas de sociabilização, particularmente na convivência mais declarada entre os sexos. Nesta fase, dissemos à turma que as respostas dadas por este documento seriam centrais para responder às questões da aula seguinte.

De modo a finalizar a aula, procurámos, em conjunto com a turma, recapitular as principais questões que foram trabalhadas, bem como responder a algumas dúvidas que foram colocadas, em particular com as condições sociais dos soldados que regressaram mutilados ou com profundas marcas psicológicas da guerra. Para esse efeito, visto que não tínhamos, já muito tempo, oferecemos, a título de exemplo, o *poppy day* ou *remembrance day*, que ainda hoje é celebrado em Inglaterra, tendo em conta a história que antecede a comemoração deste dia.

Autoavaliação

Esta aula terá sido uma das que mais gostámos de lecionar em contexto de prática de ensino supervisionada. A turma esteve bastante participativa e o suporte literário conferido à aula, permitiu conferir uma base textual mais próxima à que os alunos conhecem. Esta estratégia, aplicada aos conteúdos adequados e que façam sentido, será replicada em situações futuras. Outro dos pontos que acabou por contribuir para o bom ambiente da aula, foi, curiosamente a falha técnica inesperada que nos obrigou a registar no quadro as respostas dos alunos para a nuvem de palavras que quis fazer. Esta falha e o imprevisto necessário, foram de certa forma desanuviadores e um momento de alguma brincadeira. O facto de que o interesse do professor pelos conteúdos que leciona é central e que o mesmo acaba por influenciar a turma, é cada vez mais evidente para nós.

Descrição da Décima Primeira Aula Lecionada

Os recursos digitais

A décima primeira e última aula lecionada à turma 12ºD, teve lugar no dia 10/12/2021 entre as 11h25 e as 12h25. Devido à realização de uma ficha de avaliação formativa na segunda metade desta aula, lecionámos apenas os primeiros sessenta minutos, o que não foi prejudicial uma vez que se tratava de uma aula de conclusão, não havendo questões particularmente complexas a serem abordadas. Começámos esta aula por recapitular os conteúdos trabalhados no dia anterior, e explorando um pouco mais a questão da desadequação social de uma parte significativa dos contingentes militares que compuseram os exércitos durante a Primeira Guerra Mundial. Contudo, procurámos por recuar um pouco, à vivência quotidiana e o papel tanto de homens e mulheres durante o esforço de guerra das potências beligerantes, enquanto ponto de partida para explorar a ação dos movimentos sufragistas que começam a ganhar protagonismo nesta altura.

Procurando oferecer um lado visual à evolução do papel da mulher ao longo do tempo, expusemos à turma uma apresentação digital da autoria da nossa colega Bianca Fernandes, que retratava estes pontos, bem como a contrarreacção de movimentos mais conservadores da sociedade perante a emancipação feminina. A turma reagiu bastante bem a esta apresentação, compreendendo que há uma transformação radical que começa a operar-se na sociedade ocidental, que advém da valorização do papel da mulher para a estabilização da vida quotidiana durante o esforço de guerra, além de serem parte ativa nos locais de conflito, uma vez que também ajudavam nesses, o esforço de guerra dando assistência hospitalar, a título de exemplo. Após esta exposição, considerámos pertinente introduzir os principais aspetos dos movimentos sufragistas e apresentar uma pequena biografia de Emmeline Pankhurst, de quem apenas um aluno tinha ouvido falar. De modo a dar a pergunta à resposta levantada na aula anterior, relativamente à forma como foi possível que houvesse uma sociabilidade mista e que as mulheres mantivessem os empregos que ocuparam durante a guerra, foi analisado um documento do manual que diz respeito à atuação de Pankhurst, que não levantou grandes dúvidas à turma. De modo a tornar mais evidente este ponto, registámos no quadro as datas, meramente ilustrativas, de quando as mulheres adquiriram o direito ao voto, o que deixou alguns alunos surpreendidos por verem que, por exemplo a Suíça, apenas recentemente instaurou uma política de voto universal.

Num segundo momento da aula, de tendência mais expositiva visto que muitos alunos não tinham conhecimentos ao nível das ciências naturais e apenas parte da turma tem psicologia, começámos por abordar o confronto estabelecido no período em questão entre a corrente de pensamento positivista e o relativismo. Para nossa surpresa, a turma não manifestou dificuldades em compreender, não a teoria da relatividade de Einstein, mas a implicações naquilo que é a percepção da verdade e, no limite, a rejeição de alguns valores sociais e cânones culturais. Para finalizar, apresentámos à turma, algumas linhas gerais do pensamento de Freud, fazendo ainda uma apresentação da teoria freudiana da organização da personalidade. Perante isto, colocámos a seguinte questão: “como é que o Homem demonstra a sua personalidade?”. Após alguma hesitação um aluno respondeu que é através da arte. Desse modo, concluiu-se a aula, dando uma breve demonstração, da vanguarda surrealista, fazendo uma breve articulação com o exposto.

Por fim, de modo a concluir a aula, num diálogo final, foi recapitulada a matéria destacando os pontos principais da aula e aqueles que podem ser úteis para a compreensão dos conteúdos que dizem respeito ao estudo das vanguardas.

Autoavaliação

No seguimento da aula anterior, esta aula foi bastante positiva e proporcionou alguns momentos de diversão, como penso que são necessários por vezes. A turma esteve bastante participativa, mostrando, pontualmente, algumas dificuldades em compreender questões que saem completamente fora do seu espectro de estudos como a teoria da relatividade ou os contributos de Freud. No geral consideramos que foi uma aula bastante positiva, indo o *feedback* da professora Luísa Oliveira nesse sentido.

Descrição da Décima Segunda Aula Lecionada

The Road not Taken

A décima segunda, e última aula, lecionada em contexto de prática de ensino supervisionada teve lugar no dia 11/01/2022, entre as 11h25 e as 13h30. Sendo a última aula lecionada, não pudemos deixar de sentir algo de agridoce. Se por um lado esta aula marca o fim de um percurso e o início de outro, conducente à profissionalização, não pôde deixar de marcar, também, o fim de um trabalho e de uma experiência que começou no ano letivo anterior, e de uma relação pedagógica que se foi construindo, que acarreta uma afeição aos alunos e às suas especificidades. No que diz respeito aos momentos da aula, procurámos não alterar significativamente o que era conhecido dos alunos, na estrutura, optando por fazer alguma diferenciação pedagógica entre as turmas. Sendo estes conteúdos a base de compreensão tanto das vanguardas artísticas da primeira metade do século XX e, simultaneamente, da ascensão de regimes autoritários no final da Primeira Guerra Mundial, procurámos focar a nossa aula em aspetos mais práticos que dessem aos alunos a possibilidade de formularem um entendimento global do processo. À semelhança do praticado até este momento, em três momentos.

Sendo a primeira aula da turma após a interrupção letiva do Natal, entendemos necessário que o diálogo inicial, tivesse uma duração maior que a habitual. Não estando presente mais de metade da turma, não foi possível ter um *feedback* concreto, sobre o que os alunos podiam, ou não, saber sobre esta temática, pelo que optámos por expor à turma a nossa apresentação digital, sobre a Primeira Guerra Mundial e a Geração Perdida,¹⁴⁹ que adaptámos do formato *Pecha Kucha*, à semelhança do que fizemos com a turma D. A turma nesta fase não manifestou dificuldades significativas, compreendendo as ideias que queríamos transmitir, sobre o impacto e a realidade social da guerra. Como o sumário prevê, em jeito de transição para o segundo ponto da aula, colocámos à turma a seguinte questão: “Se os homens estão a combater, qual é o papel das mulheres durante o esforço de guerra?”. A partir das respostas dos alunos, que não tiveram grandes dificuldades em identificar as funções desempenhadas, e com recurso a uma apresentação digital da autoria da nossa colega Bianca Fernandes que dizia respeito à evolução social do papel

¹⁴⁹ Ver os diapositivos nos anexos, dedicados a esta apresentação.

da mulher,¹⁵⁰ pedimos aos alunos que explorassem um documento do manual acerca do papel desempenhado por Emmeline Pankhurst no processo de luta das mulheres por direitos políticos. De modo a apresentar uma perspectiva contrária à que até então tínhamos vindo a trabalhar, considerámos pertinente mostrar à turma uma música de Billy Holliday intitulada *Since Mother Goes to Movie Shows*, de 1916, que satiriza e crítica a autonomia adquirida pelas mulheres, representando uma visão evidentemente mais crítica deste processo.

Na segunda metade da aula, pedimos à turma, que elaborasse uma nuvem de palavras, com o objetivo já mencionado em aulas anteriores, sobre o seu entendimento do termo “Loucos Anos 20”. Como os resultados demonstram,¹⁵¹ a maior parte da turma associou além da inovação, a expressão “luta por direitos” o que nos causou alguma estranheza. Após uma análise das respostas, concluímos que a turma, de modo geral, fez uma ligeira confusão com o tempo histórico dos conteúdos da primeira metade da aula. Após essa clarificação, foi relativamente fácil apresentar aos alunos as novidades culturais dos anos 20 e de uma nova sociabilização que se evidenciou, tendo como caso de estudo, o caso dos Estados Unidos da América e o “virar de página” que a vivência da guerra pedia. De seguida, a partir da análise económica do pós-guerra, estabelecemos uma comparação entre o mesmo período nos Estados Unidos da América e a Alemanha, o que a maior parte dos alunos presentes compreendeu, sem, contudo, ter o à-vontade esperado para mobilizar os conceitos da disciplina.

Este último momento de conteúdos em muito se assemelha ao trabalho feito com a turma D. Não tendo sido tão fácil para os alunos compreenderem a teoria da relatividade de Einstein, e as implicações naquilo que é a perceção da verdade e, no limite, a rejeição de alguns valores sociais e cânones culturais, foi necessário desmontar o argumento da melhor forma possível, de modo a torná-lo mais inteligível. Por fim, apresentámos as linhas gerais do pensamento freudiano, seguindo as lógicas da formação da personalidade e da estrutura psicológica do indivíduo. Após esta apresentação, recuperámos a questão que já tínhamos levantado à turma D: “como é que o Homem demonstra a sua personalidade?”. A turma teve alguma dificuldade em compreender a questão, pelo que foi necessário dar a resposta, a partir da apresentação de pinturas de cariz surrealista.

¹⁵⁰ Idem.

¹⁵¹ Ver no capítulo dos anexos a nuvem de palavras formada pela turma.

De modo a concluir a aula, foram recapitulados os principais temas trabalhados durante a mesma, tendo-se levantado algumas dúvidas que pediram uma recapitulação mais detalhada por um lado, e por outro um desmontar de raciocínios.

Autoavaliação

Marcando esta aula o fim de um percurso, construído ao longo de três semestres de contacto com a turma, esta aula, não pôde deixar de ser bastante especial para nós. Ainda que os alunos tenham manifestado algumas dificuldades que se foram superando, é necessário continuar a procurar que estes trabalhem nas suas dificuldades e que procurem melhorar e consolidar as suas capacidades. O facto de apenas estar presente metade da turma, e ter sido a primeira aula após a pausa das férias de Natal, de acordo com a visão da professora Luísa Oliveira e dos colegas de estágio, levou a que a turma estivesse mais entorpecida. No geral, ainda que não tenha sido uma das aulas que mais nos deu prazer lecionar ao longo destes dois semestres, foi uma das mais importantes porque nos permitiu lidar e batalhar contra o entorpecimento de uma turma.

2.5 – Reflexão Geral Sobre as Aulas Lecionadas

Sendo cada uma das autoavaliações um produto mais imediato do final de cada aula, onde registávamos a nossa percepção sobre as atividades, os momentos e um balanço geral da turma em cada aula, esta reflexão surge de um ponto de vista mais distante em termos temporais, e procuraremos fazer uma apreciação geral das aulas lecionadas neste semestre enquanto professor estagiário na Escola Secundária Cacilhas-Tejo. Se o semestre anterior foi essencialmente um trabalho de constante aprendizagem e de provação, se o quisermos, este semestre, ainda que mantendo uma componente de aprendizagem constante, tanto com os ensinamentos da professora cooperante, como os que os alunos nos dão todos os dias, teve uma forte componente de consolidação de competências. Não sendo as turmas necessariamente novas para nós, ainda que tenham as diferenças que já mencionámos, procurámos consolidar um projeto de dotar as turmas de ferramentas de trabalho que lhes pudessem ser úteis independentemente de decidirem prosseguir estudos, ou optarem por entrar no mercado de trabalho.

Refletir sobre o trabalho que foi desenvolvido no âmbito destes três semestres de contacto com as turmas, assemelha-se a pensar a viagem que Robert Frost descreve em *The Road Not Taken*. Neste poema, um viajante anónimo vê-se confrontado com duas estradas, em tudo semelhantes, optando este por escolher aquela que lhe pareceu menos viajada, até então. No final do percurso, sabendo que não terá oportunidade de repetir a viagem pela estrada que não escolheu na encruzilhada, considera que tomou a decisão correta. “Two roads diverged in a wood, and I – I took the one less traveled by, And that has made all the difference.” O mesmo se aplica à lecionação. Enquanto professores, muitas vezes não temos a oportunidade de reensinar, pelo que as nossas decisões têm de ser tomadas em consciência, sabendo que no fim do dia, fizemos o melhor que podíamos pelos nossos alunos. Neste ponto de vista, consideramos que a nossa experiência enquanto professores estagiários na Escola Secundária Cacilhas-Tejo foi uma experiência marcante, de crescimento considerável, tanto a nível profissional, como pessoal. O contacto com todo o pessoal da escola, docente e não-docente e ainda com os alunos, tornaram-nos um professor melhor e uma pessoa mais completa.

No que diz diretamente respeito à lecionação das aulas, procurámos que ambas as turmas tivessem contacto com a mesma metodologia de trabalho semelhante, respeitando,

contudo, as suas particularidades e diferenças, que as tornam espaços pedagógicos tão próprios, únicos e marcantes. Uma premissa pedagógica foi fundamental para nós ao longo da nossa passagem por esta escola. Esta premissa, que já referimos anteriormente neste relatório, encontrámo-la no pensamento de Jerome Bruner. Porventura mais do que uma premissa pedagógica, podemos falar de uma crença, ou seja, algo que entendemos inabalável em nós e que nos motiva a procurar fazer sempre melhor pelos nossos alunos. Esta ideia é a de que é possível levar qualquer indivíduo, independentemente do seu nível de desenvolvimento cognitivo a aprender qualquer tema. “[...] any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development.”¹⁵² Neste ponto de vista, em todas as nossas aulas procurámos transmitir aos alunos que todos eles sabem alguma coisa em relação a qualquer assunto, só é necessário que saibam onde procurar.

Como em qualquer atividade em que haja interação humana, haverá sempre momentos em que as expectativas saem goradas. Aceitar que as turmas nem sempre têm o mesmo interesse que nós sobre determinados conteúdos, ou que os alunos estão cansados, e necessitam de um intervalo, ou até mesmo que não estão a compreender os conteúdos e não têm o à-vontade para expor as suas dúvidas, faz parte do processo de aprendizagem de qualquer professor. Neste incluem-se, ainda, os momentos que menos apelam a qualquer ser humano, como a punição, que temos de procurar que seja feita da forma mais pedagógica possível, de um comportamento incorreto no espaço da sala de aula. Aprender a ser professor, implica o desenvolvimento de diversos tipos de inteligência, como, por exemplo, a inteligência emocional. Entender os alunos enquanto humanos, que têm uma história e características que os diferenciam de todos os seus colegas, e não como estatísticas, ou apenas um nome numa lista, é um passo fundamental, em toda esta caminhada.

Deste modo, consideramos que tivemos uma experiência de ensino-aprendizagem, talvez no sentido mais literal do termo, muito positiva. Para esta sensação, muito devemos à professora cooperante Luísa Oliveira, que sempre depositou muita confiança no nosso trabalho, ajudando a limar algumas arestas nas ideias que apresentávamos, e fazendo-nos ver, que a ideia que propúnhamos necessitava de ser trabalhada, ou até mesmo reformulada. Mesmo quando as aulas não correram como

¹⁵² Jerome Bruner, *The Process of Education*, Cambridge, Harvard University Press, 1999, p.33.

previsto, o reforço positivo que nos deu, fazendo ver o outro lado da questão e as críticas construtivas que apontou à lecionação das aulas, foram decisivas, para o sucesso desta experiência. Jamais esqueceremos os seus conselhos e valiosos ensinamentos.

Sendo os alunos o centro e o propósito desta nobre profissão são a eles que dedicamos esta última parte da nossa reflexão. Enquanto professores de história somos ensinados a não fazer afirmações muito definitivas, sob pena de o futuro nos poder desmentir. Não obstante, pensamos que será seguro afirmar que cada um deles foi fundamental para que nos sentíssemos muito bem na sala de aula e ansiássemos por voltar à escola e, sobretudo, que não os esqueceremos. Conhecer cada um deles, foi marcante para a construção do tipo de professor que queremos continuar a ser. Mesmo quando as nossas ideias lhes pareceram estranhas, como a redação de um ensaio crítico, não deixaram de se esforçar e dar o seu melhor. Ver estes alunos crescer a olhos vistos, transformando-se em alunos pré-universitários que reconhecem as suas lacunas e se esforçam por trabalhar nelas, foi um dos melhores exemplos que podíamos ter tido, enquanto professores. A garantia que nos deram foi a de que haverá sempre algo mais a aprender do que a ensinar.

2.6 - Atividades Realizadas em Âmbito Escolar

Ao longo destes três semestres de estágio na escola secundária Cacilhas-Tejo, tivemos oportunidade de estar envolvidos em diversos momentos inerentes à atividade docente. Devemos, por isso, agradecer à professora Luísa Oliveira que sempre nos abriu as portas de todas as atividades, tendo em vista a nossa formação integral. Além dos vários conselhos de turma, que se realizaram tendo em conta variados motivos, desde o funcionamento das aulas à distância tendo em conta o contexto pandémico, passando pela discussão de notas intercalares e finais, tendo em conta a progressão ou retenção dos alunos, bem como as atribuições de notações de mérito, aos alunos que se destacaram ao longo de cada semestre.

Tivemos, ainda, a oportunidade de participar, desde o primeiro semestre, na correção de elementos de avaliação, elaborados pela professora cooperante ou pelos colegas de estágio, a quem devemos um especial agradecimento pela sua generosidade em incluir-nos nas suas atividades, que se encontravam a concluir a sua prática de ensino supervisionada. A partir do segundo semestre, atendendo ao já mencionado, começámos a construir materiais de avaliação, numa componente mais individual ou com a ajuda da professora Luísa Oliveira. Quando nos referimos a estes materiais, não nos esgotamos naquilo que é da responsabilidade do aluno, como fichas de avaliação formativa ou testes sumativos. Ainda que não possamos deixar de destacar a importância de elementos avaliativos equilibrados e bem construídos, de acordo com as necessidades das turmas, consideramos fulcral referir a construção de descritores de avaliação. Refletindo sobre as atividades que realizámos na escola, este momento contribuiu substancialmente para o nosso crescimento enquanto docentes. Antes de procedermos à descrição da atividade mais significativa e que mais contribuiu para a concretização do presente relatório, não podemos deixar de destacar uma formação a que tivemos a oportunidade de assistir, oferecida pela Porto Editora, no âmbito da formação de professores. Nesta atividade, tivemos a oportunidade de aprender novas ferramentas didáticas, sobretudo, no campo digital, que nos permitiram aumentar o nosso leque de opções didáticas a implementar no futuro, quando nos parecer mais adequado.

De modo a concluir esta segunda parte, iremos explorar a atividade que nos permitiu trabalhar de forma mais próxima com os alunos, e que nos possibilitou oferecer

um *feedback* mais personalizado de acordo com a informação que nos foi oferecida pelos alunos nos seus ensaios críticos. Referimo-nos, pois, à “Oficina de História”, a que fomos convidados a participar pela comissão responsável por estruturar esta atividade. Ao longo de oito horas, pudemos acompanhar de perto a aprendizagem dos alunos e fornecer algum tipo de retorno crítico, relativamente aos seus ensaios, mas também explorar os conteúdos que nos pareceram mais frágeis. Foi neste contexto que procurámos implementar, também, alguns elementos de sobreaprendizagem, que mencionámos na primeira parte do presente relatório. Em suma, reforçando os aspetos metodológicos, que considerámos fundamental que os alunos adquirissem, particularmente aqueles que podem ser mais úteis aquando do processo de descoberta, não deixámos de parte os conteúdos científicos trabalhados no ensaio que seriam avaliados sumativamente posteriormente.

III – A Avaliação: análise de resultados e reflexão.

A terceira e última parte do presente relatório de prática de ensino supervisionada dirá respeito aos resultados obtidos pelos alunos tanto em contexto de avaliação formativa, a partir do ensaio crítico realizado, o qual foi alvo de retorno crítico da nossa parte, mas também em contexto de avaliação sumativa, mais concretamente numa parte específica do teste de avaliação, que oportunamente enquadraremos na nossa proposta. Antes de proceder a uma análise mais concreta da informação que recolhemos e que conclusões retirámos de todo este processo, consideramos importante tecer algumas considerações prévias, sobre a utilidade da avaliação para o controlo das aprendizagens e enquanto instrumento regulador da atividade do professor junto dos seus alunos, utilizando para tal, algumas reflexões que fomos fazendo ao longo da nossa passagem pela Escola Secundária Cacilhas-Tejo.

Desde o início do nosso estágio começámos a perceber do ponto de vista do professor, aspetos que somente conhecíamos enquanto alunos. O mais significativo terá sido, porventura, o papel da avaliação, e de que forma é possível avaliar o trabalho produzido por outrem. Enquanto alunos, tínhamos por certo que a avaliação era um processo somatório que resultava numa nota final, que refletia a nossa prestação num determinado momento da nossa formação académica. Compreendemos agora a dificuldade de avaliar e, simultaneamente, a sua vitalidade, para uma dinâmica de ensino-aprendizagem positiva. Considerámos então fundamental, que a nossa relação pedagógica transmitisse também aos alunos uma visão mais ampla da sua própria formação, e particularmente da sua avaliação, quando assim nos pareceu pertinente. Levar sobretudo os alunos mais preocupados com os resultados mais imediatos, a compreender o todo em detrimento do foco exclusivo em momentos específicos, foi um dos momentos mais significativos da nossa formação. Naturalmente, que a preocupação com os resultados imediatos é uma das preocupações centrais dos alunos, sobretudo nesta altura da sua formação, em que se deparam com opções que podem influenciar o seu futuro a médio prazo. Não será estranho para nós perceber esta preocupação, uma vez que quando éramos alunos, a nossa preocupação, mais do que a aprendizagem a retirar de qualquer momento de avaliação, sumativo, ou não, era a nota e que impacto a mesma teria no nosso percurso. Não obstante, optámos por reforçar esta questão de processos e de mostrar que há

progressão, mesmo quando este não é tão evidente para nós. Assim, aprender a avaliar, e a conhecer esta componente, difícil e muito exigente do trabalho docente foi um dos aspetos que nos permitiu não apenas conhecer a realidade de ser professor, mas também de amadurecer enquanto tal. Será de certa forma evidente que avaliar não será um processo que surge com naturalidade. A título de exemplo, consideremos um dos grandes desafios com que nos deparamos ao longo da nossa lecionação, particularmente no início da nossa prática, que diz respeito ao discurso em sala de aula. Esta necessidade de adaptar o discurso, de modo a transferir o conhecimento que fomos construindo ao longo de anos, em estudos graduados e pós-graduados, em algo inteligível, adequado, e, porventura o mais importante, o mais significativo possível, para os alunos pode surgir com uma maior naturalidade, uma vez que se trata de algo que foi estudado por nós previamente e com o qual tomámos contacto inúmeras vezes. Aprender a avaliar, mais do que classificar, foi um dos momentos decisivos da nossa formação, não porque surja com naturalidade a quem avalia pela primeira vez, mas porque nos permite conhecer melhor os nossos alunos, e somente conhecendo o seu trabalho, podemos adotar estratégias que, a nosso ver, os colocam na melhor posição possível para continuarem a progredir.

Quando nos referimos a progresso, não nos referimos apenas ao que pode ser acompanhado de resultados positivos. Da nossa lecionação compreendemos que progredimos mesmo quando o produto final fica aquém das nossas expectativas iniciais. Ainda que queiramos, numa visão mais idealista de progresso, entender este processo como uma linha contínua, em que uma tarefa realizada e teoricamente bem executada, é ela mesmo sinónima de progresso, cremos que na prática, observamos algo tendencialmente diferente. Não desmerecendo o impacto de um resultado significativamente positivo, e o seu estímulo extrínseco para a motivação de continuar a aprender e que consideramos que deve ser o objetivo de todos os alunos, ao longo da nossa lecionação procurámos que as nossas turmas compreendessem a importância que o processo tem em comparação com momentos específicos da formação. Em suma, assumindo a preocupação generalizada dos alunos em ter uma classificação atribuída ao seu trabalho, foi um dos nossos objetivos enquadrar os momentos de avaliação, num espectro maior, mais abrangente e com um significado mais concreto, que de facto se focasse em processos e não somente em classificações.

Tendo em conta a noção de processo, dividimos a nossa avaliação em dois momentos distintos. A primeira de natureza formativa que iremos explorar de seguida, e a segunda de natureza sumativa. No que diz respeito à nossa abordagem, procurámos avaliar vários aspetos, a que os quais ensaios redigidos pelos alunos, nos deram algumas respostas. Desde logo, procurámos compreender a capacidade de descoberta, ainda que guiada e a construção de argumentos a partir de informação específica, seja ela mais restrita no caso de fontes, ou mais abrangente, no caso de bibliografia escrita por historiadores. O momento de avaliação sumativa, permitiu-nos ter uma visão global do processo e, por inerência das aprendizagens que foram efetuadas e daquelas que necessitam de mais algum trabalho. Tal como demonstrámos as nossas opções pedagógicas na primeira parte do relatório, apenas nos iremos debruçar sobre os aspetos da avaliação formativa que considerámos mais pertinentes.

Diz-nos Leonor Santos, que o processo de avaliação pode ser considerado enquanto uma construção social, onde se verifica uma correlação próxima entre expectativas e realidade, *i.e.*, o resultado obtido face ao resultado esperado.¹⁵³ Ainda que esta definição se possa aplicar tanto a docentes como a discentes, uma vez que tanto uns como outros, no nosso entender, criam expectativas prévias, mediante a sua noção de competência prévia para a realização de uma determinada tarefa, talvez faça mais sentido abordar os pressupostos de avaliação do ponto de vista dos alunos de outra forma. Importa então, que os dois agentes envolvidos neste processo estejam em sintonia perante o objetivo esperado. Assim, importa que o professor seja o mais claro possível naquilo que pretende obter dos alunos, ao solicitar uma determinada tarefa, de forma a maximizar as probabilidades de sucesso destes.¹⁵⁴ Esta questão remete agora, para a questão central da avaliação. Avaliar pode assumir várias formas, mas essencialmente duas naturezas, como já mencionámos: formativa e sumativa. No que concerne esta questão a grande diferença entre estes modelos passa pela natureza conceptual dos processos. Enquanto a avaliação sumativa assenta em processos formais, com o objetivo de obter uma classificação, independentemente do modelo, podendo ser realizado um teste, como é mais comum,¹⁵⁵ o seu grande objetivo passa por fazer o controlo das aprendizagens dos alunos e testar a

¹⁵³ Leonor Santos, Jorge Pinto, “Ensino de Conteúdos Escolares: A Avaliação como Fator Estruturante” in *O Ensino na Escola de Hoje*, coordenação de Feliciano Veiga, Lisboa, Climepsi Editores, 2018, p.503.

¹⁵⁴ Vide idem, *op. cit.*, p.507

¹⁵⁵ Vide idem, *op. cit.*, p.507.

sua capacidade de aplicar conhecimento. Contudo, este processo apenas é referente a um momento de aprendizagem,¹⁵⁶ podendo não ser o instrumento mais fiável, devido às inúmeras possibilidades que podem constranger o desempenho do aluno. A avaliação formativa, por outro lado, ao contrário do que se verifica no processo de avaliação sumativo, pode assumir várias formas, mais, ou menos formais, de acordo com o que o professor considere mais adequado aos seus alunos.

Oferecendo uma primeira comparação, de acordo com o que afirma Leonor Santos, podemos, claramente, formular duas conceções distintas entre estes modelos, a partir, por exemplo, do erro do aluno. Se na avaliação sumativa o erro é visto como erro do aluno,¹⁵⁷ o processo formativo de avaliação, considera o erro, como uma oportunidade, na medida em que se verificou uma dificuldade na formação de conhecimento.¹⁵⁸ Como tal, feito este diagnóstico o trabalho do docente junto dos alunos, adquire uma componente mais objetiva que permite ir de encontro às necessidades dos alunos. Em suma, podemos afirmar que a natureza avaliativa que escolhamos utilizar se encontra dependente do objetivo que temos, enquanto professores, ao recolher determinada informação dos alunos.¹⁵⁹

O nosso objetivo foi então, como mencionado anteriormente, dividir a avaliação em dois momentos. O primeiro, após a entrega dos ensaios e o segundo, após a correção do teste de avaliação. Como demonstrámos no capítulo 1.3, onde apresentamos as linhas-mestras da nossa intenção ao promover junto dos nossos alunos o contacto com metodologias de trabalho desconhecidas até então, houve uma intenção da nossa parte de oferecer algum tipo de retorno crítico aos alunos, se os mesmos assim o desejassem ao longo do trabalho, mas sobretudo após a avaliação. O *feedback* que procurámos dar individualmente a cada aluno, no espaço da Oficina de História, foi no sentido de demonstrar o que poderia ter corrido melhor e dar sugestões mesmo quando não houve muitos aspetos a apontar, quer no sentido metodológico quer do ponto de vista dos conteúdos. Esta oportunidade foi particularmente significativa, uma vez que nos permitiu explorar outras dimensões do trabalho docente, particularmente aquelas que dizem respeito a uma vertente de sociabilização e de como motivar um aluno perante um

¹⁵⁶ Vide idem, *op. cit.*, p.508.

¹⁵⁷ Vide idem, *op. cit.*, p.510.

¹⁵⁸ Vide idem, *op. cit.*, p.510.

¹⁵⁹ Vide idem, *op. cit.*, p.508.

resultado negativo inesperado. Outra dimensão que gostaríamos de destacar foi a possibilidade de reforçar os aspetos metodológicos, ou se quisermos, procurar dar aos alunos algumas sugestões, que lhes permitam aprender a aprender. De acordo com Domingos Fernandes, este *feedback* “[...] é importante para activar os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e auto-estima;”¹⁶⁰ Assim, o nosso *feedback* foi de encontro à perspetiva de David Ausubel de sobreaprendizagem, porventura do ponto de vista individual, uma vez que tivemos a oportunidade de reforçar junto dos alunos os tópicos que considerámos mais essenciais para que pudessem superar as dificuldades registadas.

De modo a concluir esta apresentação dos recursos de avaliação pelos quais optámos, iremos explorar sinteticamente os pressupostos de avaliação sumativa que orientaram o segundo momento de avaliação que aqui descrevemos. Quando pensamos neste tema, não nos é possível pôr de lado as contribuições de Leonor Santos para este assunto tão central. Surgem então duas questões que nos parecem bastante pertinentes e que vão de encontro à nossa prática de ensino: “O que se quer avaliar? [...] Que instrumentos já foram usados anteriormente?”¹⁶¹ Até este momento procurámos demonstrar a tipologia de avaliação que utilizámos até então, mas também os instrumentos a que recorremos para recolher informações tanto sobre a compreensão dos conteúdos, mas também sobre a capacidade de trabalho autónomo dos alunos. Em boa verdade, ao optarmos por um momento de avaliação sumativa, procurámos avaliar exatamente as mesmas competências científicas e metodológicas, contudo, a partir de uma perspetiva de sobreaprendizagem, uma vez que os conteúdos foram revistos com os alunos, individualmente no espaço da Oficina de História, referida no subcapítulo anterior.

Assim, como será possível observar pela análise do teste de avaliação que apresentaremos no capítulo dedicado aos anexos, e que já apresentámos sumariamente no subcapítulo 1.3, procurámos conduzir os alunos ao longo da temática trabalhada, e, num segundo momento, numa aula posterior, dar uma hora para que os alunos, a partir de

¹⁶⁰ Domingos Fernandes, “Para uma teoria da avaliação formativa” in *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), Universidade do Minho, 2006, p.31.

¹⁶¹ Leonor Santos, Jorge Pinto, “Ensino de Conteúdos Escolares: A Avaliação como Fator Estruturante” in *O Ensino na Escola de Hoje*, coordenação de Feliciano Veiga, Lisboa, Climepsi Editores, 2018, p.523.

algumas fontes primárias, sendo uma escolha nossa de que estas fossem constituídas apenas por imagens, os alunos estivessem em condições de construir raciocínios que se alinhassem com a mesma temática do ensaio crítico.

3.1 – Análise dos resultados obtidos

Centrando-se o presente relatório numa metodologia de trabalho ativa, que se estende para lá da sala de aula, uma vez que pretende que os alunos adquiram ferramentas de recolha, análise e interpretação de informação, e a sua consequente transformação em conhecimento prático e significativo, consideramos adequado explorar os resultados obtidos, tanto no ensaio crítico como na questão de desenvolvimento do teste de avaliação. De modo a oferecer um guia visual da informação que iremos apresentar, as tabelas de avaliação, encontrar-se-ão no corpo do texto à medida que os elementos referidos forem sendo apresentados. Naturalmente, não iremos expor qualquer informação que possa conduzir à identificação dos alunos referidos, pelo que os seus nomes serão substituídos por outros símbolos.

Começando por abordar o ensaio crítico da turma D, um dos aspetos que se evidencia particularmente foi a capacidade geral que os alunos tiveram em apresentar argumentos sustentados, adequados e que nos permitiram compreender que neste caso, o *feedback* a oferecer diria sobretudo respeito às questões relacionadas com a integração das fontes e da sua exploração como ponto de partida para a realização do trabalho em questão. Esta questão tem sido amplamente reforçada junto dos alunos ao longo do seu percurso, no ensino secundário, não apenas por nós, mas também pela professora Luísa Oliveira, nos diversos momentos de avaliação, mas também no decurso das aulas, chamando a atenção para a importância que os documentos têm para o trabalho do historiador e da sua centralidade na abordagem à disciplina. De resto, devemos referir a maturidade científica que os alunos demonstraram, num exercício que pedia que saíssem da sua zona de conforto, bem como o crescimento e consolidação da sua capacidade de expressar as suas ideias de forma precisa e detalhada. Isso torna-se evidente, como o demonstrarão os critérios de avaliação elaborados por nós, para a correção deste exercício, uma vez que no que diz respeito ao primeiro parâmetro (A), mais de metade da turma situou-se nos dois primeiros níveis, de compreensão dos conteúdos e na sua capacidade de materializar informação em bruto, num produto com qualidade científica. O mesmo se aplica ao parâmetro dedicado à comunicação (C), onde igualmente mais de metade da turma obteve a classificação máxima, pela sua capacidade em mobilizar os conceitos da disciplina com precisão científica, enquanto apresentavam um discurso

adequado, fluído, estruturado e articulado. Por fim, reforçando o aspeto supramencionado, a maior dificuldade da turma, mesmo dos alunos que apresentaram trabalhos com maior qualidade, teve que ver com a integração das fontes e mobilização da bibliografia disponibilizada (B). Ainda que para nós fosse perceptível de onde a informação foi retirada, verificámos dificuldades evidentes na referenciação bibliográfica, porém o aspeto que considerámos necessitar de algum trabalho teve que ver com a integração dos documentos base, para a redação do ensaio. Por fim, no que diz respeito à generalidade da turma, os resultados foram positivos tendo em conta a natureza do exercício e de que o mesmo era uma novidade para os alunos. Apresentamos de seguida a tabela com as classificações obtidas pelos alunos.

Parâmetros	A (Compreensão Histórica)	B (Integração das Fontes e Mobilização da Bibliografia)	C (Comunicação)	TOTAL
A.D.	100	20	40	Muito Bom
B.T.	40	0	40	Insuficiente
B.S.	40	0	20	Insuficiente
D.M.	40	0	40	Insuficiente
D.N.	75	0	40	Suficiente
F.A.	-	-	-	N.F.
G.N.	75	0	20	Suficiente
I.M.	100	20	40	Muito Bom
J.C.	100	20	40	Muito Bom
J.F.	100	40	40	Excelente
J.T.	40	0	40	Insuficiente
L.S.	40	0	40	Insuficiente
L.R.	100	20	40	Muito Bom
L.S(a).	75	0	40	Suficiente
L.F.	75	40	20	Bom
L.S(b).	40	0	40	Insuficiente
M.J.C.	40	0	20	Insuficiente
M.N.	20	20	40	Insuficiente
M.P.	75	20	20	Suficiente
M.M.	75	20	40	Suficiente
N.G.	100	20	40	Muito Bom
N.S.	20	0	20	Insuficiente
N.S(a).	20	0	20	Insuficiente
R.C.	-	-	-	N.F.
R.R.	100	20	40	Muito Bom
R.P.	40	0	20	Insuficiente
T.T,	75	0	20	Suficiente

V.S.	40	0	40	Insuficiente
B.L.	75	20	20	Bom

Tabela 1 – Resultados da avaliação formativa relativa ao ensaio crítico da turma D.

Passaremos agora a analisar os resultados obtidos na questão de desenvolvimento do teste de avaliação, também da turma D, que foi cotada como um elemento de avaliação à parte, fazendo média com os restantes elementos de avaliação recolhidos ao longo do semestre. Como mencionámos no subcapítulo anterior, e poderá ser observado no capítulo dedicado aos anexos, este exercício partiu sobretudo do reforço dos conteúdos abordados no ensaio crítico e da análise de imagens. Deste modo, optámos por não oferecer tópicos, ou questões de orientação que pudessem auxiliar a formulação de qualquer tipo de raciocínio. Para a classificação desta questão, procurámos seguir critérios, em certa medida, semelhantes aos que formulámos para corrigir o exercício anterior. Oferecendo uma primeira visão do desempenho da turma neste exercício em particular, podemos considerar que no geral os resultados foram bastante positivos, tendo-se registado um progresso evidente na maior parte dos casos, mesmo nos alunos que tinham tido melhores resultados no ensaio crítico. Começemos por observar o primeiro parâmetro (A), que diz respeito à compreensão dos conteúdos e a demonstração de capacidade analítica. Este parâmetro terá sido onde se registou um “menor” crescimento, no que diz respeito aos números. Ainda assim, compreendemos que dois terços da turma se encaixou nos dois primeiros níveis de desempenho. Não obstante, tínhamos referenciado a capacidade da turma em formular raciocínios concretos e sustentados, no exercício anterior. Esta observação leva-nos ao segundo parâmetro (B), onde se verificou uma maior capacidade de integrar os documentos disponíveis na formulação das respostas. Note-se, que a partir dos documentos disponíveis seria, de certa forma forçoso, adotar uma linha de análise diferente, em relação ao ensaio crítico. Assim não seria tão adequado reproduzir o ensaio crítico neste exercício, sem sacrificar a utilização adequada dos documentos e a sua integração ao longo do texto. Ainda que considerássemos necessário reforçar algumas questões com a turma, consideramos que neste parâmetro, é evidente que, sobretudo quando comparamos com os resultados anteriores, se registou um progresso significativo. No que diz respeito à comunicação dos alunos (C), evidenciou um nível em tudo semelhante, relativamente ao que tinha sido registado ao longo dos

ensaios. Apresentamos de seguida, a grelha de classificações dos alunos relativamente a este exercício.

Parâmetros	A (Compreensão Histórica)	B (Análise e tratamento dos documentos)	C (Comunicação)	TOTAL
A.D.	100	40	40	180
B.T.	40	20	20	80
B.S.	40	20	20	80
D.M.	40	20	20	80
D.N.	100	40	40	180
F.A.	-	-	-	N.F.
G.N.	40	20	20	80
I.M.	100	40	40	180
J.C.	100	40	40	180
J.F.	100	60	40	200
J.T.	75	40	20	135
L.S.	40	40	20	100
L.R.	100	40	40	180
L.S(a).	75	40	40	155
L.F.	75	40	40	155
L.S(b).	100	40	40	180
M.J.C.	75	20	20	115
M.N.	75	20	40	135
M.P.	75	20	20	115
M.M.	100	60	40	200
N.G.	75	40	40	165
N.S.	40	20	20	80
N.S(a).	40	40	40	120
R.C.	20	0	20	40
R.R.	100	40	40	180
R.P.	75	20	20	115
T.T,	20	20	20	60
V.S.	40	40	40	120
B.L.	100	40	20	160

Tabela 2 – Resultados da avaliação sumativa relativa à questão de desenvolvimento do teste de avaliação da turma D.

Cumpra agora, proceder à análise dos resultados obtidos pela turma E, tanto no que diz respeito ao ensaio crítico de avaliação formativa, como à questão de desenvolvimento de avaliação sumativa, que se depreende, à semelhança do ocorrido com a turma D, seguiu as mesmas linhas gerais de atuação. Procuraremos seguir a lógica que

até aqui adotámos, oferecendo uma primeira visão, global, dos ensaios, oferecendo uma visão mais detalhada de cada parâmetro, numa segunda fase. Na generalidade, é possível identificar algumas questões nos saltam mais à vista, nomeadamente as dificuldades registadas no que diz respeito à transformação de informação “em bruto” em linhas de análise sustentadas. A segunda questão que nos mereceu atenção foi a questão relativa à integração das fontes primárias sugeridas como base do exercício. Na generalidade, à semelhança do registado com a turma D, os alunos manifestam dificuldade em integrar os documentos ao longo dos seus textos. Ainda que esta questão tenha vindo a ser reforçada ao longo da sua formação, mereceu-nos alguma reflexão de modo a compreender de que forma poderíamos ajudar os nossos alunos a compreender de que forma podem integrar os documentos e sustentar os seus exercícios, quando estes são indicados como a base. Foi a partir destes dois tópicos, que orientámos o nosso *feedback* individual, no espaço da Oficina de História, mencionado em 2.6. Passemos então, a analisar os resultados de cada parâmetro, de modo a complementar o que já afirmámos. Sendo o parâmetro A, dedicado à compreensão e demonstração dos conteúdos históricos, o facto de apenas um terço dos alunos se ter enquadrado nos dois primeiros níveis, foi algo que começou por orientar o nosso *feedback* e o reforço dos conteúdos. No que diz respeito à integração das fontes (B), verificámos algum progresso que fizemos questão de mencionar aos nossos alunos, não deixando de reforçar a necessidade de continuar a integrar mais as fontes ao longo dos exercícios. Numa breve nota paralela, foi particularmente surpreendente para os alunos, aquando das reuniões individuais, a quantidade de pontos que não atribuíamos pela falta da integração dos documentos no trabalho. Por fim, no que diz respeito à capacidade de comunicação dos alunos (C), registámos algumas falhas que mereciam algumas considerações, particularmente ao nível da precisão conceptual. Na generalidade, tornou-se evidente algum desconforto dos alunos, perante este exercício, contudo consideramos que estes fizeram um esforço muito interessante para se superar. Apresentamos de seguida a tabela com as classificações qualitativas.

Parâmetros	A (Compreensão Histórica)	B (Integração das Fontes e Mobilização da Bibliografia)	C (Comunicação)	TOTAL
A.B.	-	-	-	NF
A.N.	40	0	40	Insuficiente
A.R.N.	40	0	40	Insuficiente
A.F.	20	20	20	Insuficiente
B.F.	20	0	20	Insuficiente
C.P.	75	20	40	Bom
C.M.	40	0	40	Insuficiente
D.D.	40	0	20	Insuficiente
I.F.	100	40	40	Excelente
J.O.	40	20	20	Insuficiente
L.C.	75	40	20	Bom
L.F.	75	40	40	Muito Bom
M.F.	20	0	20	Insuficiente
M.L.	40	0	40	Insuficiente
M.L.B.	75	40	40	Muito Bom
M.R.	75	40	40	Muito Bom
M.F(a).	40	0	40	Insuficiente
M.R.	75	0	20	Muito Bom
M.M.	40	0	40	Insuficiente
M.S.	20	0	20	Insuficiente
R.S.	100	60	20	Excelente
R.B.	75	40	40	Muito Bom
T.A.	40	0	40	Insuficiente
T.M.	40	0	40	Insuficiente

Tabela 3 - Resultados da avaliação formativa relativa ao ensaio crítico da turma E.

À semelhança do já apresentado, iremos, de modo a terminar esta parte analítica, ao apresentar algumas conclusões relativamente aos resultados da turma E, nesta segunda parte do teste de avaliação. Como a tabela com as classificações irá demonstrar, podemos observar duas linhas de análise complementares. A primeira terá que ver com a prestação dos alunos perante a sua capacidade de expor os conteúdos. Ainda que no geral a turma tenha mantido uma prestação algo semelhante ao registado no ensaio crítico, houve alguma flutuação nos resultados obtidos, evidenciando-se uma necessidade de reforçar estas questões junto da turma, de modo a conseguir promover uma maior consistência metodológica junto dos alunos. A segunda linha de análise diz respeito, sobretudo à maior capacidade de utilizar os documentos, na generalidade dos casos, para sustentar ou basear

os argumentos e os pontos de vista que se pretende oferecer. Começamos então por explorar mais detalhadamente cada um dos parâmetros em questão. No que diz respeito à compreensão dos conteúdos (A) e a sua aplicação, observámos, como já referimos, o manter de uma tendência. À semelhança do ensaio crítico, um terço da turma enquadrou-se nos dois primeiros níveis de desempenho. O parâmetro B, dedicado à análise dos documentos e da sua consequente integração ao longo do texto, foi um dos aspetos mais positivos a retirar, à exceção de outro, que somente iremos mencionar no final. Quando comparamos os dois exercícios, observamos que os alunos, na sua resposta de desenvolvimento, recorreram com uma maior frequência aos documentos para moldarem os seus argumentos e a sua análise. Tendo sido um dos pontos identificados por nós, como necessitando de algum trabalho, ver esta evolução, foi particularmente gratificante. Naturalmente, que não entendemos este passo como o estágio final, sendo necessário adaptar algumas tendências dos alunos e reforçar questões metodológicas. Por fim, no que diz respeito à comunicação (C), tivemos alguma variação nos resultados, que se pode explicar por inúmeros fatores, sendo um dos mais plausíveis, as limitações ao nível de tempo, tendem a colocar pressão nos alunos, o que resulta por vezes em produções escritas com mais imprecisões. Apresentamos, então, a tabela com as classificações obtidas pela turma E neste exercício.

Parâmetros	A (Compreensão Histórica)	B (Análise e tratamento dos documentos)	C (Comunicação)	TOTAL
A.B.	-	-	-	NF
A.N.	40	20	40	100
A.R.N.	0	0	0	0
A.F.	75	40	20	135
B.F.	40	20	20	80
C.P.	40	20	20	80
C.M.	75	20	40	135
D.D.	20	20	20	60
I.F.	100	60	40	200
J.O.	20	20	20	60
L.C.	40	20	20	80
L.F.	40	40	40	100
M.F.	40	40	20	100
M.L.	-	-	-	N.F.
M.L.B.	75	20	40	135
M.R.	75	40	20	135

M.F(a).	75	40	40	155
M.R.	40	40	40	120
M.M.	75	40	20	135
M.S.	20	20	20	60
R.S.	75	60	20	155
R.B.	0	20	20	40
T.A.	40	40	40	100
T.M.	75	40	40	155

Tabela 4 – Resultados da avaliação sumativa relativa à questão de desenvolvimento do teste de avaliação da turma E.

3.2 – Reflexão sobre os recursos de avaliação utilizados

De modo a concluir o último capítulo do presente relatório, consideramos pertinente oferecer algumas considerações sobre esta metodologia de avaliação, bem como eventuais questões que surgem com naturalidade quando pensamos na sua eventual aplicabilidade futura. Desde cedo, antes até de termos iniciado a nossa prática de ensino supervisionada, fomos compreendendo a importância que a avaliação tem, enquanto um dos vértices da relação ensino-aprendizagem-avaliação. Note-se que quando falamos em avaliação, falamos em algo inerentemente diferente do processo de classificação de um exercício. Do nosso ponto de vista, avaliar é uma ferramenta preciosa ao dispor tanto de professores e alunos, para a regulação ou autorregulação, das aprendizagens. Seja este processo mais deliberado e intencional, ou mais orgânico e espontâneo, e quando nos referimos a estes dois últimos termos, fazemo-lo do ponto de vista dos múltiplos *feedbacks* que os professores dão aos alunos no decorrer de uma aula, quando uma questão é colocada, ou quando nos apercebemos que um aluno domina melhor um conceito do que até então dominava. Por outras palavras, se é verdade que todos os gestos de um professor são observados e registados pelos alunos, não nos parece que os professores deixem, por sua vez, de observar, no melhor das suas possibilidades, os comportamentos dos seus alunos, como algum olhar perdido, ou um gesto de assentir, que nos transmite a ideia de compreensão, ou até mesmo a forma como os alunos procuram expressar-se.

Neste sentido, o papel da professora cooperante foi vital, por nos ter demonstrado sucessivamente a importância de uma avaliação adequada para um ensino de qualidade. Deste modo, após breves momentos de avaliação formativa a partir da aprendizagem por descoberta, fomos estruturando esta ideia de três etapas: a descoberta; o *feedback* e o momento sumativo. E levantando este ponto, surge uma questão que se nos apresentou em alguns momentos da nossa formação: “será que vai ser possível seguir esta metodologia no futuro?” Da mesma forma como ela se nos apresentou, não conseguimos encontrar uma resposta concreta, talvez decorrente do exercício da história que não nos permite extrapolar sobre questões futuras, mas somente refletir sobre as presentes a partir da experiência. O que nos permitimos dizer neste momento do nosso percurso é que será necessário adaptarmo-nos aos nossos alunos e atender às suas necessidades. Ainda que

tenhamos maior ou menor afinidade por uma determinada escola de pensamento pedagógico, o que este exercício nos ensinou foi que não podemos pedir aos alunos que saiam da sua zona de conforto, sem nós mesmos, enquanto docentes, estarmos, não somente dispostos, mas procurarmos ativamente a sair daquilo que nos é natural e confortável se os nossos alunos assim o exigirem. Ainda assim, teremos de estar preparados, para lidar com uma situação futura a uma escala significativamente maior do que aquela que encontrámos enquanto professores estagiários na ESCT.

Pensando nos vários momentos que compuseram este momento da nossa formação, que não temos a certeza de que algum dia chegue ao fim, podemos afirmar que este foi um dos mais significativos. Ainda assim, durante a sua preparação, algumas vezes fomos invadidos por sentimentos de dúvida e até insegurança perante a estrutura da avaliação. Analisando o assunto com a devida distância temporal, a nossa inexperiência, e por um lado afastamento, no sentido de não ter sido para nós tão natural como os domínios mais evidentes da carreira docente, estiveram na base desta nossa insegurança perante este momento. Ainda assim, e retomando o ponto, ver os alunos a superar as suas dificuldades, a amadurecer do ponto de vista científico e a construírem o seu conhecimento, atribuindo um significado a informação estruturada, foi um dos momentos que nos mostrou a felicidade desta metodologia, quando aplicada a estes alunos. Um dos momentos que mais mereceu a nossa atenção foi precisamente quando os resultados dos alunos não ia de acordo às suas expectativas iniciais. A nosso ver, o professor pode e deve ter uma palavra a dizer nestas situações. Se a relação pedagógica é cada vez mais promovida na escola de hoje, é, no nosso entendimento, nestes casos que se deve evidenciar. Não nos é possível, atualmente, conceber um modelo de escola onde o professor não se relaciona com os seus alunos; onde não procura compreender as diferenças geracionais que o tende a separar deles ou que não procura ir de encontro aos seus alunos. No que diz respeito à avaliação esta relação tende a ter espaço para crescer quando professor e alunos estão em sintonia, sobretudo quando o objetivo do docente está no processo, e na aprendizagem e formação continua dos seus alunos, e não na mera obtenção de resultados positivos. Naturalmente não podemos nem devemos esquecer o peso destes, sobretudo para os alunos. Considerando a nossa experiência enquanto alunos, não deixamos de compreender que um resultado negativo, para o aluno tende a ser uma barreira eventual no seu futuro. Deste modo, consideramos fundamental que os docentes procurem desmontar esta conceção mais imediatista que os alunos tendem a formar, de

que os resultados serão sempre mais importantes que o processo. Independentemente da classificação, avaliar, sabemo-lo hoje, é e deverá ser, um momento de recolha de informação que permita ao docente não somente avaliar os seus alunos, mas avaliar-se, refletir e melhorar, adotando medidas que promovam a que todos se encontrem em circunstâncias de poder oferecer a melhor versão do seu trabalho.

Considerações Finais

O relatório que aqui apresentamos e no qual procurámos documentar, de forma crítica, a nossa passagem enquanto professores estagiários pela Escola Secundária Cacilhas Tejo, é o produto de uma experiência que nos marcou profundamente e na qual demos os primeiros passos de uma jornada de constante aprendizagem. Se é verdade que o nosso relatório nasce em parte da influência que o pensamento pedagógico de Jerome Bruner e David Ausubel tiveram sobre nós, também o é, que estes três semestres foram para nós significativamente mais do que a oportunidade de pôr em prática pressupostos teóricos. Será mais adequado, a nosso ver, afirmar que o nosso relatório é o somatório dos professores que tivemos, e sentimos o dever de destacar o papel que os ensinamentos dos Professores Miguel Monteiro e João Couvaneiro na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, não esquecendo a importância que o Professor Joaquim Pintassilgo e a Professora Benedita Melo do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, tiveram na nossa formação. Neste sentido, não podemos deixar de mencionar o papel que a Professora Luísa Oliveira teve na construção deste projeto, pondo ao nosso dispor toda a sua sabedoria e experiência, aconselhando-nos e ajudando-nos a materializar o que tínhamos como ideia.

Assim, ao longo do nosso relatório de prática de ensino supervisionada procurámos demonstrar de que forma é possível que os alunos sejam chamados ao centro da sua formação. No caso aqui em apreço, optámos por direccionar a nossa leccionação para um processo composto por três momentos complementares. O primeiro teve que ver com a construção de pontes. Referimo-nos, naturalmente, ao que o aluno já sabe sobre um determinado assunto, ainda que a forma como estrutura a informação possa não ser completamente inteligível, este processo assume uma importância vital, em dois sentidos. Primeiramente, permite ao aluno ser parte ativa da aula, ainda que as suas contribuições possam ser reduzidas, ou algo dispersas. O segundo aspeto, tem que ver com a percepção que é dada ao aluno do trabalho em História enquanto ciências, onde o foco deve ser direccionado para a construção de processos lógicos, tendencialmente mais complexos. O segundo elo desta cadeia, tem que ver com o processo de descoberta. Como fomos referindo ao longo do nosso trabalho, descobrir, e neste sentido, adotamos a definição de Bruner, é inerentemente mais do que aprender algo novo. Na prática, podemos falar em

descoberta quando atribuímos um significado novo a algo que já conhecíamos, sem que essa informação seja, necessariamente, uma novidade. Ainda que durante as nossas aulas procurássemos explorar esta dimensão a partir da análise autónoma dos documentos, que escolhemos para reforçar uma determinada ideia, foi a partir do ensaio crítico que mais se evidenciou esta componente da descoberta guiada, onde o nosso objetivo foi que os alunos transformassem informação primária ou secundária em conhecimento inteligível e cientificamente válido. Como mencionámos na primeira parte do relatório, partilhamos desta premissa de Bruner, onde o mesmo considera que a escola deve explorar o desconhecido. Desse modo, consideramos que esta metodologia oferece grandes vantagens, que não se limitam à formação académica do aluno, uma vez que este tipo de trabalho reforça as dimensões críticas e criativas do pensamento, além de aproximar o aluno da metodologia inerente ao trabalho científico, dotando-o de autonomia para que possa transformar criticamente a informação com que se depara, em conhecimento. O terceiro momento deste ciclo, foi dedicado à avaliação. Como mencionámos em vários momentos do nosso relatório, avaliar o trabalho dos alunos foi, provavelmente, o processo que nos surgiu com menos naturalidade. Não obstante, o facto de termos tido contacto com este processo tão importante da atividade docente, permitiu que o encarássemos neste terceiro semestre com a devida ponderação e adequação. Assim, optámos por dividir a avaliação dos alunos em dois momentos distintos. O primeiro, de natureza formativa, a partir do ensaio crítico que já mencionámos, do qual obtivemos dos alunos, informações preciosas sobre os aspetos que necessitavam de algum reforço, indo o nosso *feedback* de acordo às dificuldades que registámos. Este exercício, que pediu aos alunos que superassem as suas dificuldades e saíssem da sua zona de conforto, evidenciou-nos a importância desta simbiose que consideramos fundamental a uma relação pedagógica positiva. Não nos parece adequado que peçamos aos alunos que saiam da sua zona de conforto, se nós próprios não estivermos dispostos a ir ao seu encontro, abandonando o que nos é mais confortável. O segundo momento de avaliação, assumiu uma natureza em tudo sumativa, teve sobretudo que ver com a realização de um teste sumativo dividido em duas partes. Na primeira, no grupo que nos foi destinado, procurámos conduzir os alunos ao longo de uma temática; na segunda parte, na aula seguinte, pedimos aos alunos que analisassem o mesmo tema do ensaio crítico, a partir de fontes visuais.

Por tudo mencionámos e que fomos mencionando ao longo do presente relatório, e tudo o que ficará por dizer, consideramos que a nossa experiência de estágio foi

francamente positiva. Fazemos esta apreciação, não porque todas as nossas atividades tenham corrido tal como previsto, mas precisamente porque nem sempre correram. A necessidade de nos adaptarmos a conteúdos científicos, que nem sempre eram para nós os mais apelativos, novos contextos, novas realidades e a formas de trabalho, com que nos fomos deparando ao longo destes três semestres, tendo de encontrar soluções de recurso, que não tínhamos considerado até então, foram para nós francamente importantes. Se utilizarmos esta metodologia de trabalho no futuro, não o poderemos afirmar, dependerá sempre daquilo que os nossos alunos pedirem de nós. Muito haverá ainda a melhorar, mas a cada dia temos mais certezas da felicidade da nossa escolha em ter abraçado esta nobre profissão.

Recentemente tomámos contacto com um ensinamento, que nos marcou, do Professor Joaquín Prats, que nos alertava para a importância de ser sério, sem ser solene. Refletindo na relação que fomos construindo com os nossos alunos, compreendemos cada vez melhor estas palavras. Se no início nos sentíamos tendencialmente desconfortáveis no espaço da sala de aula, sobretudo pela nossa inexperiência, a postura dos alunos, a sua boa disposição e a forma como nos acolheram, promovendo um ambiente de sala de aula descontraído e aberto a momentos de riso, e a sua dedicação em procurar melhorar a cada momento, mostrou-nos que tipo de relação queremos criar com os nossos alunos e que tipo de professores queremos ser. Como refere o Professor João Couvaneiro “Na expressão relação pedagógica, a palavra mais importante é a primeira”. Neste sentido cada um dos nossos alunos contribuiu significativamente para nossa formação, marcando-nos pelas suas singularidades. Temos a plena certeza que aprendemos mais do que alguma vez ensinámos.

Bibliografia

AUSUBEL, *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*, Boston, Kluwer Academic Publishers, 2000.

ALFIERI, Louis, BROOKS, Patricia J., ALDRICH, Naomi J., TENENBAUM, Harriet R., “Does Discovery-Based Instruction Enhance Learning?” in *Journal of Education Psychology*, vol.103, nº.1, p.1-18, disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2010-23599-001>

BRUNER, Jerome, “The Act of Discovery” in *In Search of Pedagogy*, Volume I, The selected works of Jerome S. Bruner, Nova York, Routledge, 2006, p.57-66.

BRUNER, Jerome, “The Will to Learn” in *In Search of Pedagogy*, Volume I, *The selected works of Jerome S. Bruner*, Nova York, Routledge, 2006, pp.115-122.

BRUNER, Jerome, *The Culture of Education*, Cambridge, Havard University Press, 1996.

BRUNER, Jerome, *The Process of Education*, Cambridge, Havard University Press, 1960.

CANOTILHO, J. Joaquim Gomes, “As constituições” in *História de Portugal*, direção de José Mattoso, vol. V, *O Liberalismo (1807-1890)*, coordenação de Luís Reis Torgal e João Lourenço Roque, Lisboa, Estampa, [s.d.], pp.149-165.

CATROGA, FERNANDO, “Cientismo, política e anticlericalismo” in *História de Portugal*, direção de José Mattoso, vol. V, *O Liberalismo (1807-1890)*, coordenação de Luís Reis Torgal e João Roque, Lisboa, Editorial Estampa, [s.d.], pp.583-593.

CATROGA, Fernando, “Os caminhos polémicos da «geração nova»” in *História de Portugal*, direção de José Mattoso, vol. V, *O Liberalismo (1807-1890)*, coordenação de Luís Reis Torgal e João Roque, Lisboa, Editorial Estampa, [s.d.], pp.569-582.

COLLINGWOORD, R.G., *A Ideia de História*, Lisboa, Presença, 1986.

Dario da Camara dos Dignos Pares do Reino – Sessão de 13 de Janeiro de 1890, pp.17-24, disponível em: <https://debates.parlamento.pt/catalogo/mc/cp2/01/01/01/004/1890-01-13/17> consultado a 10/10/2021

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

FERNANDES, Domingos, “Para uma teoria da avaliação formativa” in *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), Universidade do Minho, 2006, pp.21-50.

HOMEM, Amadeu Carvalho, “Jacobinos, Liberais e Democratas na Edificação do Portugal Contemporâneo” in *História de Portugal*, organização de João Medina, Bauru, Editora da Universidade do Sagrado Coração (EDUSC), 2000, p.265-283.

<https://soliw.org/site/index.php/escola/historia>

<https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/CRP-1911.pdf>

MARQUES, A. H. de Oliveira, “Da Monarquia para a República” *História de Portugal*, organização de José Tengarrinha, São Paulo, UNESP, 2000, pp.285-297

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

RAMOS, Rui, “«A Vida Nova»” in *História de Portugal*, direção de José Mattoso, vol. VI, *A Segunda Fundação (1890-1926)*, coordenação de Rui Ramos, Lisboa, Editorial Estampa, [s.d], pp.125-297.

RAMOS, Rui, VASCONCELOS, Bernardo, MONTEIRO, Nuno Gonçalo, *História de Portugal*, Lisboa, A Esfera dos Livros, 2009.

RIBEIRO, Maria Manuela Tavares, “A Regeneração e o seu significado” in *História de Portugal*, direção de José Mattoso, vol. V, *O Liberalismo (1807-1890)*, coordenação de Luís Reis Torgal e João Lourenço Roque, Lisboa, Estampa, [s.d.], p.121-129.

SANTOS, Leonor, PINTO, Jorge, “Ensino de Conteúdos Escolares: A Avaliação como Fator Estruturante” in *O Ensino na Escola de Hoje*, coordenação de Feliciano Veiga, Lisboa, Climepsi Editores, 2018, pp.503-539.

SHUNK, Dale H., *Learning Theories, An Educational Perspective*, Boston, Allyn & Bacon, 2012.

SILVA, António Martins da, “As finanças públicas” in *História de Portugal*, direção de José Mattoso, vol. V, *O Liberalismo (1807-1890)*, Coordenação de Luís Reis Torgal e João Lourenço Roque, Lisboa, Estampa, [s.d.], pp.381-391.

Anexos

I – Ficha de trabalho formativo realizada pela turma 11ºD no ano letivo 2020/2021



Ficha de Trabalho de História A – 11º Ano

4 – Construção da Modernidade Europeia **4.2 A Filosofia das Luzes**

Perspetivas sobre o *Contrato Social*

Documento 1 – A conceção contratualista de Thomas Hobbes

O direito de natureza, a que os autores geralmente chamam *jus naturale*, é a liberdade que cada homem possui de usar o seu próprio poder, da maneira que quiser, para a preservação da sua própria natureza, ou seja, da sua vida; e, conseqüentemente, de fazer tudo aquilo que o seu próprio julgamento e razão lhe indiquem como meios adequados para esse fim. Por liberdade entende-se, conforme a significação própria da palavra, a ausência de impedimentos externos, impedimentos que muitas vezes tiram parte do poder que cada um tem de fazer o que quer [...] conforme o que seu julgamento e razão lhe ditarem. [...] E dado que a condição do homem é uma condição de guerra de todos contra todos, sendo neste caso cada um governado pela sua própria razão [...] não havendo nada [...] que não possa servir-lhe de ajuda para a preservação de sua vida contra os seus inimigos. [...] Portanto, enquanto perdurar este direito de cada homem a todas as coisas, não poderá haver para nenhum homem (por mais forte e sábio que seja) a segurança de viver todo o tempo que geralmente a natureza permite aos homens viver. Conseqüentemente é um

preceito ou regra geral da razão, que todo homem deve esforçar-se pela paz, na medida em que tenha esperança de consegui-la, e caso não a consiga pode procurar e usar todas as ajudas e vantagens da guerra. [...]

Nos contratos, o direito não é transmitido apenas quando as palavras são do tempo presente ou passado, mas também quando elas são do futuro, porque todo o contrato é uma translação ou troca mútua de direitos. Portanto aquele que apenas promete, por já ter recebido o benefício por causa do qual prometeu, deve ser entendido como tencionando a que o direito seja transmitido, porque se não tivesse a intenção de ver as suas palavras assim entendidas o outro não teria cumprido primeiro a sua parte. *

É por esse motivo que na compra e na venda, e em outros atos de contrato, uma promessa é equivalente a um pacto, e, portanto, é obrigatória. [...] Mas os direitos e consequências da soberania são os mesmos [...] o seu poder não pode, sem o seu consentimento, ser transferido para outrem; não pode aliená-lo; não pode ser acusado de injúria por qualquer dos seus súbditos; não pode por eles ser punido. É juiz do que é necessário para a paz, e juiz das doutrinas; é o único legislador, e supremo juiz das controvérsias, assim como dos tempos e ocasiões da guerra e da paz; é a ele que compete a escolha dos magistrados, conselheiros, comandantes, assim como todos os outros funcionários e ministros; é ele quem determina as recompensas e castigos, as honras e as ordens.

Thomas Hobbes, Leviathan, 1651, adaptado

*Quando se estabelece um contrato/pacto, compreende-se que as duas partes se encontram obrigadas a cumprir com as cláusulas acordadas. Ainda que uma delas tenha já recebido qualquer benefício, resultante do contrato estabelecido, não pode descurar o cumprimento da sua parte.

Documento 2 - O percurso até à sociedade ideal, de acordo com Hobbes.

- 1	+ 1	Alguém perde e alguém ganha algo.
- 0,5	- 0,5	Ambos perdem algo.
0	0	Ninguém ganha e ninguém perde.

Documento 3 – O Contrato Social segundo John Locke

Por conseguinte, sempre que um certo número de homens se une em sociedade, cada um deles renunciando ao seu poder executivo da lei natural, e cedendo-o à comunidade, então, e só então, se constitui uma sociedade política ou civil. Tal sucede sempre que um certo número de homens que vivem no estado de natureza se associam para formar um povo ou corpo político, submetido a um governo supremo, ou quando alguém que se junta e se incorpora num governo já constituído. Por esse meio, ele autoriza a sociedade [...] a fazer leis por sua conta, de acordo com as exigências do bem público da sociedade [...]. Por este meio, cada individuo ficou sujeito, em igualdade com o mais humilde dos homens, às leis que ele mesmo [...] estabeleceu, no mesmo sentido, ninguém podia subtrair-se pela sua própria autoridade à força da lei [...] Na sociedade civil nenhum homem está dispensado de obedecer às leis [...].

John Locke, Dois Tratados do Governo Civil, 1689, adaptado

Documento 4 – O pensamento contratualista de Rousseau.

Pois que nenhum homem tem uma autoridade natural sobre o seu semelhante e pois que a força não produz nenhum direito, restam, pois, as convenções [pactos, contratos], para base de toda a autoridade política entre os homens [...]. Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja com toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado e pela qual cada um, unindo-se a todos, não obedeça, senão a si mesmo e permaneça tão livre como antes. É este o problema fundamental que o contrato social dá a solução.

Se procurarmos saber em que consiste o maior de todos os bens, qual deve ser a finalidade suprema das leis, perceberemos que tudo se reduz a dois objetivos principais: a liberdade e a igualdade. [...] As leis são a razão de ser da associação civil. O povo, que se submete a elas, deve também ser o seu autor [...]. De tal forma que, no preciso momento em que

o governo usurpa a soberania, o pacto social rompe-se e todos os cidadãos, retomando a sua liberdade natural, podem ser forçados a obedecer-lhe, mas não têm obrigação de o fazer.

Jean-Jacques Rousseau, *O Contrato Social*, 1762, adaptado.

Escreva uma reflexão, onde analise os temas centrais dos documentos. Considere as seguintes questões orientadoras:

- Existem pontos de contacto entre os vários autores?
- A que “Soberania/Soberano” se referem os autores?
- O que se entende por “Contrato Social”?

Formatação: Times New Roman, letra: 12, espaçamento: 1,5

Prazo de entrega: 14/04

Extensão: Até **duas** páginas.

Bom trabalho!

Rodrigo Pinela

II – Planos de Aula

2.1 – Planificação da Primeira Aula Lecionada.



Ano: 12º Turma: D Data: 13-10-2021 Aulas previstas: 1 aula de 60m Mestrando: Rodrigo Miguel Correia Pinela Professora cooperante: Luísa Oliveira	Módulo: A civilização industrial – economia e sociedade: nacionalismos e choques imperialistas. Unidade: Portugal, uma sociedade capitalista dependente. Subunidade: A Regeneração entre o livre cambismo e o protecionismo (1851-1880). Sumário: A primeira metade do século XIX português: recuperação de aprendizagens. Introdução ao estudo da Regeneração.
--	--

Aprendizagens Essenciais	Objetivo Geral	Objetivos específicos	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
Analisar o processo revolucionário português no contexto das invasões napoleónicas, da saída da corte para o Brasil e da desarticulação do sistema económico-financeiro luso brasileiro. Reconhecer a importância da legislação de Mouzinho da Silveira e dos projetos setembrista e cabralista no novo ordenamento político e socioeconómico (1834-1851).	Identificar os principais fenómenos políticos da primeira metade do século XIX português. Compreender os desafios da industrialização portuguesa. Definir uma linha de pensamento inteligível e adequada.	Correlacionar os principais acontecimentos políticos da primeira metade do século XIX português, com a emergência de uma nova tendência política a partir de 1851.	Liberalismo*. Revolução Liberal*. Regeneração.	• Apresentação do sumário, registo de presenças e definição dos objetivos da aula. • Diálogo orientado relativo a aprendizagens do ano letivo anterior – A implementação e consolidação do liberalismo em Portugal. • Análise da cronologia introdutória da unidade temática. • Diálogo com os alunos relativo à introdução ao estudo do conceito de “Regeneração”. • Análise de um excerto selecionado da obra: “História de Portugal”, coordenação de Rui Ramos, p.521. • Diálogo referente aos temas lecionados – Exercício de Síntese.	5m. 15m. 5m. 10m. 10m. 15m.	Qualidade das intervenções orais. Participação nos momentos da aula.	Material de trabalho do aluno. Manual. Computador. Projetor.

Integrar o processo de industrialização portuguesa no contexto europeu, identificando os seus limites e desfasamentos cronológicos.							
---	--	--	--	--	--	--	--

2.2 – Planificação da Segunda Aula Lecionada



Ano: 12º Turma: D Data: 14-10-2021 Aulas previstas: 1 aula de 60m Mestrando: Rodrigo Miguel Correia Pinela Professora cooperante: Luísa Oliveira	Módulo: A civilização industrial – economia e sociedade: nacionalismos e choques imperialistas. Unidade: Portugal, uma sociedade capitalista dependente. Subunidade: A Regeneração entre o livre cambismo e o protecionismo (1851-1880). Sumário: A Regeneração: Do golpe de Estado ao Ato Adicional de 1852.
--	--

Aprendizagens Essenciais	Objetivo Geral	Objetivos específicos	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
Analisar a importância da Regeneração (1850-1880) para o desenvolvimento de infraestruturas e para a dinamização da atividade produtiva, identificando as causas que limitaram o crescimento económico;	Identificar os principais partidos que se formam no princípio da segunda metade do século XIX em Portugal. Compreender o espaço político português na segunda metade do século XIX. Definir uma linha de pensamento inteligível e adequada.	Identificar as principais alterações que o Ato Adicional de 1852 introduziu no contexto político-social portugueses.	Regeneração. Rotativismo.	• Apresentação do sumário, registo de presenças e definição dos objetivos da aula. • Diálogo orientado relativo aos conteúdos lecionados na aula anterior. • Diálogo com os alunos relativo ao conceito de “Regeneração”, apresentado na aula anterior e consequente desenvolvimento do mesmo. • Análise de excerto selecionado da obra “História de Portugal” de Joaquim Veríssimo Serrão, p.13 (vol. IX) enquanto elemento de consolidação de aprendizagens. • Exercício de comparação de artigos selecionados da Carta Constitucional de 1826 e o Ato Adicional de 1852. • Diálogo com os alunos relativo aos conteúdos lecionados.	5m. 5m. 10m. 10m. 15m. 5m.	Qualidade das intervenções orais. Participação nos momentos da aula.	Material de trabalho do aluno. Manual. Computador. Projektor.

2.3 – Planificação da Terceira Aula Lecionada



Ano: 12º Turma: D Data: 15-10-2021 Aulas previstas: 1 aula de 120m Mestrando: Rodrigo Miguel Correia Pinela Professora cooperante: Luísa Oliveira	Módulo: A civilização industrial – economia e sociedade: nacionalismos e choques imperialistas. Unidade: Portugal, uma sociedade capitalista dependente. Subunidade: A Regeneração entre o livre cambismo e o protecionismo (1851-1880); Entre a depressão e a expansão (1880-1914). Sumário: O Fontismo: Do apogeu à bancarrota de 1892.
---	--

Aprendizagens Essenciais	Objetivo Geral	Objetivos específicos	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
Analisar a importância da Regeneração (1850-1880) para o desenvolvimento de infraestruturas e para a dinamização da atividade produtiva, identificando as causas que limitaram o crescimento económico; Analisar a dicotomia depressão/expansão entre 1880 e 1914: a crise financeira de 1880-90 e o surto industrial de final do século XIX;	Identificar as principais características do Fontismo. Contextualizar o desfasamento temporal da industrialização portuguesa e os desafios inerentes a esse processo. Compreender a emergência de facções socialistas e republicanas na segunda metade do século XIX portugueses. Definir uma linha de pensamento inteligível e adequada.	Relacionar o atraso português no desenvolvimento industrial e a necessidade do Estado em recorrer a crédito estrangeiro. Compreender a emergência de setores opostos ao regime monárquico, devido a um sentimento de desadequação política do mesmo. Correlacionar os principais fatores que estão na origem da bancarrota de 1892.	Fontismo. Dívida pública. Republicanismo. Socialismo. Bancarrota.	• Apresentação do sumário, registo de presenças e definição dos objetivos da aula. • Diálogo com os alunos relativo aos conteúdos lecionados na aula anterior. • Diálogo orientado relativo à caracterização do “Fontismo”, nas suas várias vertentes. • Análise, a partir de documentos presentes no manual escolar dos alunos (pp.97-105) do desenvolvimento industrial e agrícola português a partir da segunda metade do século XIX. • Diálogo com os alunos referente à dependência de capitais estrangeiros, a que Portugal se viu obrigado a recorrer durante o período em análise. – Análise do documento 12A, presente na página 104 do manual (módulo 6). • Análise dos documentos 15A e 15B, presentes na página 106 do manual (módulo 6). • Diálogo orientado com os alunos referente aos propósitos da Geração de 70 e dos movimentos socialista e republicano, que adquirem expressão no período em análise.	5m. 5m. 10m. 15m. 15m. 10m. 10m.	Qualidade das intervenções orais. Participação nos momentos da aula.	Material de trabalho do aluno. Manual. Computador. Projetor.

				• Diálogo orientado relativo à bancarrota de 1892 e posterior surto industrial, a partir da análise do documento 16C, presente na página 107 do manual (módulo 6). • Diálogo com os alunos relativo aos conteúdos lecionados.	15m.		
					10m.		

2.4 – Planificação da Quarta Aula Lecionada



Ano: 12º Turma: D Data: 20-10-2021 Aulas previstas: 1 aula de 60m Mestrando: Rodrigo Miguel Correia Pinela Professora cooperante: Luísa Oliveira	Módulo: A civilização industrial – economia e sociedade; nacionalismos e choques imperialistas. Unidade: Portugal, uma sociedade capitalista dependente. Subunidade: As transformações do regime político na viragem do século. Sumário: Do mapa cor-de-rosa à República (1884/85-1910).
---	---

Aprendizagens Essenciais	Objetivo Geral	Objetivos específicos	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
Reconhecer que o esgotamento da monarquia constitucional e o fortalecimento do projeto republicano ocorreram, ambos, num contexto demoliberal.	Contextualizar a “corrida a África” durante a segunda metade do século XIX. Compreender a afirmação do Partido Republicano português no terceiro quartel do século XIX. Definir uma linha de pensamento inteligível e adequada.	Compreender as lógicas diplomáticas que estão na base do Ultimato britânico de 1890. Relacionar a erosão da monarquia constitucional e o reforço de lógicas políticas republicanas, que culminarão na Revolução de 5 de Outubro de 1910.	Colonialismo. Imperialismo. Republicanismo.	• Apresentação do sumário, registo de presenças e definição dos objetivos da aula. • Diálogo com os alunos relativo aos conteúdos lecionados na aula anterior. • Diálogo orientado referente ao período correspondente entre a Conferência de Berlim e o ultimato britânico a Portugal de 1890. • Diálogo com os alunos referente à insurreição republicana de 31 de Janeiro de 1891. • Análise de excerto selecionado da obra da obra “O Século XX Português” de José Miguel Sardica (pp.11) • Diálogo orientado relativo ao processo que se inicia com a crise do rotativismo da monarquia constitucional e culmina na Revolução Republicana de 5 de Outubro de 1910. • Diálogo com os alunos referente aos temas lecionados – Exercício de Síntese.	5m. 5m. 10m. 10m. 10m. 15m. 5m.	Qualidade das intervenções orais. Participação nos momentos da aula.	Material de trabalho do aluno. Manual. Computador. Projetor.

2.5 – Planificação da Quinta Aula Lecionada



Ano: 12º Turma: D Data: 21-10-2021 Aulas previstas: 1 aula de 60m Mestrando: Rodrigo Miguel Correia Pinela Professora cooperante: Luísa Oliveira	Módulo: A civilização industrial – economia e sociedade: nacionalismos e choques imperialistas. Unidade: Portugal, uma sociedade capitalista dependente. Subunidade: A Primeira República. Sumário: A ação do governo provisório. A Constituição de 1911.
---	--

Aprendizagens Essenciais	Objetivo Geral	Objetivos específicos	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
Reconhecer que o esgotamento da monarquia constitucional e o fortalecimento do projeto republicano ocorreram, ambos, num contexto demoliberal.	Identificar as principais medidas do governo provisório. Identificar as principais alterações presentes na Constituição de 1911 face a outros documentos constitucionais. Definir uma linha de pensamento inteligível e adequada.	Compreender a ação do governo provisório no rescaldo do golpe militar de 5 de Outubro de 1910. Compreender a transição política de um regime monárquico para um regime republicano, a partir da Constituição de 1911.	República. Constituição.	• Apresentação do sumário, registo de presenças e definição dos objetivos da aula. • Diálogo com os alunos relativo aos conteúdos lecionados na aula anterior. • Análise do documento 29, presente na página 122 do manual (módulo 6). • Análise de artigos selecionados da Constituição portuguesa de 1911. • Diálogo com os alunos referente às instruções necessárias para a realização de um ensaio crítico e devidas normas de citação bibliográfica.	5m. 5m. 10m. 15m. 25m.	Qualidade das intervenções orais. Participação nos momentos da aula.	Material de trabalho do aluno. Manual.

2.6 – Planificação da Sexta Aula Lecionada



Ano: 12º Turma: E Data: 22-10-2021 Aulas previstas: 1 aula de 120m Mestrando: Rodrigo Miguel Correia Pinela Professora cooperante: Luísa Oliveira	Módulo: A civilização industrial – economia e sociedade: nacionalismos e choques imperialistas. Unidade: Portugal, uma sociedade capitalista dependente. Subunidade: A Regeneração entre o livre cambismo e o protecionismo (1851-1880). Sumário: A primeira metade do século XIX português: recuperação de aprendizagens. A Regeneração.
---	--

Aprendizagens Essenciais	Objetivo Geral	Objetivos específicos	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
Reconhecer a importância da legislação de Mouzinho da Silveira e dos projetos setembrista e cabralista no novo ordenamento político e socioeconómico (1834-1851). Integrar o processo de industrialização portuguesa no contexto europeu, identificando os seus limites e desfasamentos cronológicos.	Identificar os principais fenómenos políticos da primeira metade do século XIX português. Compreender os desafios da industrialização portuguesa. Definir uma linha de pensamento inteligível e adequada.	Correlacionar os principais acontecimentos políticos da primeira metade do século XIX português, com a emergência de uma nova tendência política a partir de 1851.	Liberalismo*. Regeneração.	• Apresentação do sumário, registo de presenças e definição dos objetivos da aula. • Diálogo orientado relativo a aprendizagens do ano letivo anterior – A implementação e consolidação do liberalismo em Portugal. • Análise da cronologia introdutória da unidade temática. • Construção de uma nuvem de palavras, com recurso à plataforma <i>Mentimeter</i> referente ao conceito de Regeneração. • Análise dos resultados obtidos. • Diálogo orientado referente ao contexto histórico do golpe de Estado de Saldanha em 1851 e consequente desenvolvimento do conceito de Regeneração. • Análise de excerto selecionado da obra “História de Portugal” de Joaquim Veríssimo Serrão, p.13 (vol. IX) enquanto elemento de consolidação de aprendizagens. • Diálogo com os alunos relativamente aos conteúdos lecionados.	5m. 25m. 5m. 15m. 5m. 20m. 15m. 10m.	Qualidade das intervenções orais. Participação nos momentos da aula.	Material de trabalho do aluno. Manual. Computador. Projetor.

2.8 – Planificação da Oitava Aula Lecionada



Ano: 12º Turma: E Data: 27-10-2021 Aulas previstas: 1 aula de 60m Mestrando: Rodrigo Miguel Correia Pinela Professora cooperante: Luísa Oliveira	Módulo: A civilização industrial – economia e sociedade: nacionalismos e choques imperialistas. Unidade: Portugal, uma sociedade capitalista dependente. Subunidade: Entre a depressão e a expansão (1880-1914). Sumário: A bancarrota de 1892 e o surto industrial do final do século XIX. Introdução ao estudo dos movimentos socialista e republicano.
--	--

Aprendizagens Essenciais	Objetivo Geral	Objetivos específicos	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
Analisar a dicotomia depressão/expansão entre 1880 e 1914; a crise financeira de 1880-90 e o surto industrial de final do século XIX;	Contextualizar a situação económico-financeira de Portugal na véspera da Bancarrota de 1892. Compreender a emergência de facções socialistas e republicanas na segunda metade do século XIX portugueses. Definir uma linha de pensamento inteligível e adequada	Correlacionar os principais fatores que estão na origem da bancarrota de 1892. Compreender a emergência de setores opostos ao regime monárquico, devido a um sentimento de desadequação política do mesmo.	Bancarrota. Republicanismo. Socialismo.	• Apresentação do sumário, registo de presenças e definição dos objetivos da aula. • Diálogo com os alunos relativo aos conteúdos lecionados na aula anterior. • Debate com os alunos referente ao trabalho de casa. • Análise do documento 13A, presente na página 105 do manual. • Diálogo orientado referente à bancarrota portuguesa de 1892 e consequente surto industrial. • Diálogo com os alunos relativamente ao surgimento e propósitos do movimento socialista e republicano.	5m. 5m. 5m. 10m. 15m. 20m.	Qualidade das intervenções orais. Participação nos momentos da aula.	Material de trabalho do aluno. Manual.

2.9 – Planificação da Nona Aula Lecionada



Ano: 12º Turma: E Data: 02-11-2021 Aulas previstas: 1 aula de 10m Mestrando: Rodrigo Miguel Correia Pinela Professora cooperante: Luísa Oliveira	Módulo: A civilização industrial – economia e sociedade: nacionalismos e choques imperialistas. Unidade: Portugal, uma sociedade capitalista dependente. Subunidade: As transformações do regime político na viragem do século. A Primeira República. Sumário: Do Mapa Cor-de-Rosa à República. A ação do governo provisório e a constituição de 1911.
--	---

Aprendizagens Essenciais	Objetivo Geral	Objetivos específicos	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
Reconhecer que o esgotamento da monarquia constitucional e o fortalecimento do projeto republicano ocorreram, ambos, num contexto demoliberal.	Compreender a afirmação do Partido Republicano português no terceiro quartel do século XIX. Definir uma linha de pensamento inteligível e adequada relativamente ao processo de transição da monarquia para a república. Identificar as principais alterações presentes na Constituição de 1911 face a outros documentos constitucionais. Identificar as principais medidas do governo provisório.	Compreender as lógicas diplomáticas que estão na base do Ultimato britânico de 1890. Relacionar a erosão da monarquia constitucional e o reforço de lógicas políticas republicanas, que culminarão na Revolução de 5 de Outubro de 1910. Compreender a ação do governo provisório no rescaldo do golpe militar de 5 de Outubro de 1910.	Geração de 70. Imperialismo. Republicanismo. República. Constituição.	• Apresentação do sumário, registo de presenças e definição dos objetivos da aula. • Diálogo com os alunos relativo aos conteúdos lecionados na aula anterior. • Diálogo orientado sobre os propósitos da geração de 70. • Diálogo orientado referente ao período correspondente entre a Conferência de Berlim e o ultimato britânico a Portugal de 1890. • Diálogo com os alunos referente à insurreição republicana de 31 de Janeiro de 1891 e as suas principais consequências. • Questionário informal com a turma, relativamente ao desgaste da monarquia. • Diálogo orientado relativo ao processo que se inicia com a crise do rotativismo da monarquia constitucional e culmina na Revolução Republicana de 5 de Outubro de 1910. • Análise do documento 29, presente na página 122 do manual (módulo 6).	5m. 5m. 5m. 10m. 10m. 5m. 15m. 10m.	Qualidade das intervenções orais. Participação nos momentos da aula.	Material de trabalho do aluno. Manual. Projetor. Computador.

		Compreender a transição política de um regime monárquico para um regime republicano, a partir da Constituição de 1911.		• Análise de artigos seleccionados da Constituição portuguesa de 1911. • Diálogo com os alunos referente às instruções necessárias para a realização de um ensaio crítico e devidas normas de citação bibliográfica.	15m. 25m.		
--	--	--	--	---	------------------	--	--

2.10 – Planificação da Décima Aula Lecionada



Ano: 12º Turma: D Data: 09-12-2021 Aulas previstas: 1 aula de 100m Mestrando: Rodrigo Miguel Correia Pinela Professora cooperante: Luísa Oliveira	Módulo: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX. Unidade: As transformações das primeiras décadas do século XX. Subunidade: A difícil recuperação económica da Europa e a dependência económica dos Estados Unidos; Mutações nos comportamentos e na cultura. Sumário: A Geração Perdida. Os “Loucos Anos 20”.
---	--

Aprendizagens Essenciais	Objetivo Geral	Objetivos específicos	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
Relacionar a mudança que se operou na mentalidade da sociedade burguesa de início do século XX com a I Guerra Mundial, com a evolução técnica e com o corte com os cânones clássicos da arte europeia	Identificar as principais consequências da Primeira Guerra Mundial. Compreender a reconfiguração social do pós-guerra. Definir uma linha de pensamento inteligível e adequada.	Correlacionar o desgaste provocado Primeira Guerra Mundial e os desafios socioeconómicos dos anos 20. Compreender as diferenças entre a década de 20 nos Estados Unidos da América e na Europa. Correlacionar a crise de valores do pós-guerra com a afirmação de uma nova sociedade.	Primeira Guerra Mundial. Geração Perdida. Anomia Social. Loucos Anos 20.	• Apresentação do sumário, registo de presenças e definição dos objetivos da aula. • Diálogo com os alunos relativo aos conteúdos trabalhados nas últimas aulas • Diálogo orientado a partir de uma apresentação digital, relativamente à Primeira Guerra Mundial e à Geração Perdida. • Apresentação, por um/a aluno/a do primeiro capítulo da obra Erich Maria Remarque <i>A Oeste Nada de Novo</i>, enquanto elemento de consolidação de aprendizagens. • Elaboração e consequente análise de uma nuvem de palavras relativa ao conceito “Loucos Anos 20”. • Exercício de comparação entre a sociedade pós-guerraeuropeia e americana. • Diálogo com a turma relativo ao conceito de anomia social a partir da análise de um excerto da obra de Erich Maria Remarque <i>A Oeste Nada de Novo</i>.	5m. 5m. 25m. 15m. 10m. 10m. 10m.	Qualidade das intervenções orais. Participação nos momentos da aula.	Material de trabalho do aluno. Manual. Computador. <i>PowerPoint.</i> <i>Mentimeter.</i> Projetor.

				• Análise do documento 35, presente na página 44 do manual (módulo 7) e diálogo com a turma sobre a “nova sociabilidade” dos anos 20. • Diálogo com os alunos sobre os temas lecionados.	15m. 5m.		
--	--	--	--	---	-----------------	--	--

2.11 – Planificação da Décima Primeira Aula Lecionada



Ano: 12º Turma: D Data: 10-12-2021 Aulas previstas: 1 aula de 60m Mestrando: Rodrigo Miguel Correia Pinela Professora cooperante: Luísa Oliveira	Módulo: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX. Unidade: As transformações das primeiras décadas do século XX. Subunidade: A difícil recuperação económica da Europa e a dependência económica dos Estados Unidos; Mutações nos comportamentos e na cultura. Sumário: Os movimentos sufragistas. O relativismo e a psicanálise.
--	--

Aprendizagens Essenciais	Objetivo Geral	Objetivos específicos	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
Relacionar a mudança que se operou na mentalidade da sociedade burguesa de início do século XX com a I Guerra Mundial, com a evolução técnica e com o corte com os cânones clássicos da arte europeia	Identificar as reivindicações dos movimentos sufragistas. Compreender a materialização prática do relativismo. Definir uma linha de pensamento inteligível e adequada.	Correlacionar o papel da mulher para o esforço de guerra e consequentes tensões sociais do pós-guerra. Compreender o impacto da teoria freudiana para uma nova compreensão do ser humano.	Loucos Anos 20. Sufragismo. Relativismo.	• Apresentação do sumário, registo de presenças e definição dos objetivos da aula. • Diálogo com os alunos relativo aos conteúdos trabalhados na aula anterior. • Diálogo orientado relativo ao papel das mulheres durante o esforço de guerra das potências ocidentais e a afirmação dos movimentos sufragistas. • Análise do documento 40, presente na página 49 do manual (módulo 7) • Diálogo orientado sobre o conceito de relativismo a partir da sua oposição com o positivismo. • Diálogo orientado relativo aos contributos da psicanálise para as alterações sociais e artísticas do período em questão. • Diálogo com os alunos sobre os temas lecionados.	5m. 5m. 20m. 5m. 10m. 10m. 5m.	Qualidade das intervenções orais. Participação nos momentos da aula.	Material de trabalho do aluno. Manual.

2.12 – Planificação da Décima Segunda Aula Lecionada



Ano: 12º Turma: E Data: 13-01-2022 Aulas previstas: 1 aula de 120m Mestrando: Rodrigo Miguel Correia Pinela Professora cooperante: Luísa Oliveira	Módulo: Crises, embates ideológicos e mutações culturais na primeira metade do século XX. Unidade: As transformações das primeiras décadas do século XX. Subunidade: A difícil recuperação económica da Europa e a dependência económica dos Estados Unidos; Mutações nos comportamentos e na cultura. Sumário: A Geração Perdida. Os movimentos sufragistas. Os loucos anos 20. Os contributos do relativismo e da psicanálise.
---	---

Aprendizagens Essenciais	Objetivo Geral	Objetivos específicos	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
Relacionar a mudança que se operou na mentalidade da sociedade burguesa de início do século XX com a I Guerra Mundial, com a evolução técnica e com o corte com os cânones clássicos da arte europeia.	Identificar as principais consequências da Primeira Guerra Mundial. Compreender a reconfiguração social do pós-guerra. Definir uma linha de pensamento inteligível e adequada.	Correlacionar o desgaste provocado Primeira Guerra Mundial e os desafios socioeconómicos dos anos 20. Compreender as diferenças entre a década de 20 nos Estados Unidos da América e na Europa. Correlacionar a crise de valores do pós-guerra com a afirmação de uma nova sociedade. Identificar os propósitos e linhas de atuação do movimento sufragista.	Primeira Guerra Mundial. Geração Perdida Sufragismo. Loucos Anos 20. Relativismo.	• Apresentação do sumário, registo de presenças e definição dos objetivos da aula. • Diálogo com os alunos relativo aos conteúdos lecionados na aula anterior. • Diálogo orientado a partir de uma apresentação digital, relativamente à Primeira Guerra Mundial e à Geração Perdida • Diálogo orientado relativo ao papel das mulheres durante o esforço de guerra das potências ocidentais e a afirmação dos movimentos sufragistas. • Análise do documento 40, presente na página 49 do manual (módulo 7) • Elaboração e consequente análise de uma nuvem de palavras relativa ao conceito “Loucos Anos 20”, com recurso à plataforma <i>Mentimeter</i>. • Diálogo orientado sobre o conceito de relativismo a partir da sua oposição com o positivismo. • Diálogo orientado relativo aos contributos da psicanálise para as alterações sociais e artísticas do período em questão. • Diálogo com os alunos sobre os temas lecionados.	5m. 10m. 25m. 15m. 5m. 10m. 10m. 5m. 5m.	Qualidade das intervenções orais. Participação nos momentos da aula.	Material de trabalho do aluno. Manual. Computador. Projetor. <i>Mentimeter</i> .

III – Recursos Didáticos

3.1 – Diapositivo base do exercício da Aula 1.

- “Entre as décadas de 1850 e de 1880, um nome esteve sempre no primeiro plano da política portuguesa: António Maria de Fontes Pereira de Melo. Tenente de Engenharia, pertencera ao estado-maior do general Saldanha e era iniciado na mesma loja maçónica de Rodrigo da Fonseca Magalhães. A partir de 1851, foi ministro e chefe de Governo muitas vezes, acumulando até à sua morte, em 1887, um total de 21 anos no Governo. Ninguém alguma vez, em Portugal, alcançou um ascendente político tão duradouro em regime pluripartidário. Sob a forma de um «ismo»- o «fontismo» -, deu nome ao seu tempo. Com estradas e caminhos-de-ferro, Fontes propôs-se criar riqueza para consolidar o regime constitucional. Mas acabou por mudar o regime tanto ou mais do que a economia”.

Bernardo Vasconcelos e Sousa, Nuno Gonçalo Monteiro, *História de Portugal*, coordenação: Rui Ramos, Lisboa, A Esfera dos Livros, 2009, p. 521.

3.2 – Diapositivo base do exercício das Aulas 2 e 6.

- “A intervenção militar do duque de Saldanha, operada na Primavera de 1851, abriu um novo período da história do liberalismo, conducente à concórdia nacional. [...] O último Ministério de Costa Cabral mais ainda degradou a situação, pela falta de escrúpulos e pela sede de mando do seu chefe, que não se mostrou capaz de resolver os ingentes problemas do País. [...] Nos mais variados sectores da vida nacional ouviam-se vozes a pedir o fim de tal situação. [...] Com este espírito se definiu em 1851 o ideal da Regeneração, no apoio quase unânime da Nação ao duque de Saldanha. Liberais de todos os quadrantes e muitos antigos seguidores de D. Miguel abraçaram uma causa que pretendia pôr fim aos males decorrentes da instauração do novo regime.”

Serrão, Joaquim Veríssimo, *História de Portugal*, Vbl. IX, *O Terceiro Liberalismo (1851 -1890)*, Lisboa, VERBO, 1982, p. 13.

3.3 – Nuvem de palavras elaborada pela turma E referente ao conceito de Regeneração
(Aula 6)

A Regeneração

Mentimeter



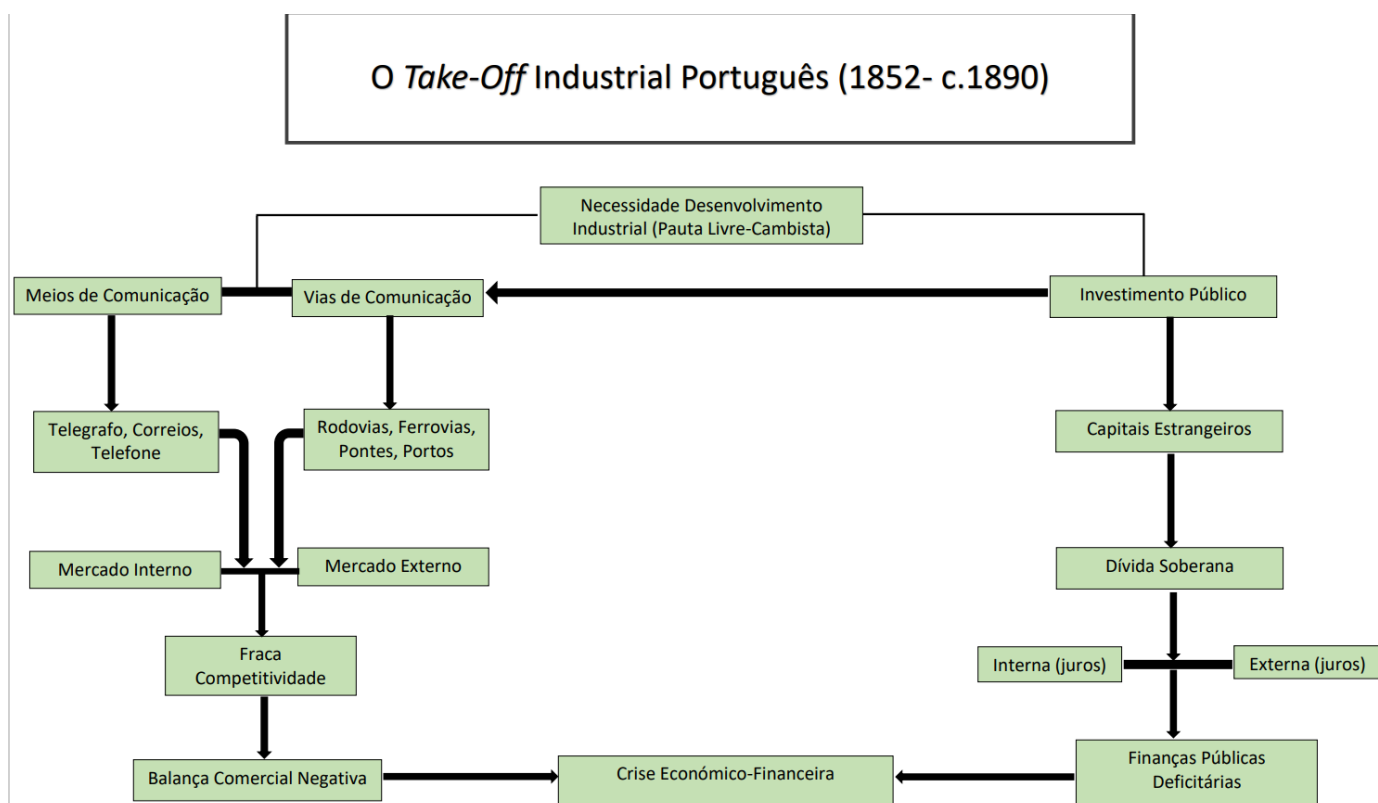
3.4 - Nuvem de palavras elaborada pela turma E referente ao conceito de Fontismo (Aula 7)

O Fontismo

Mentimeter



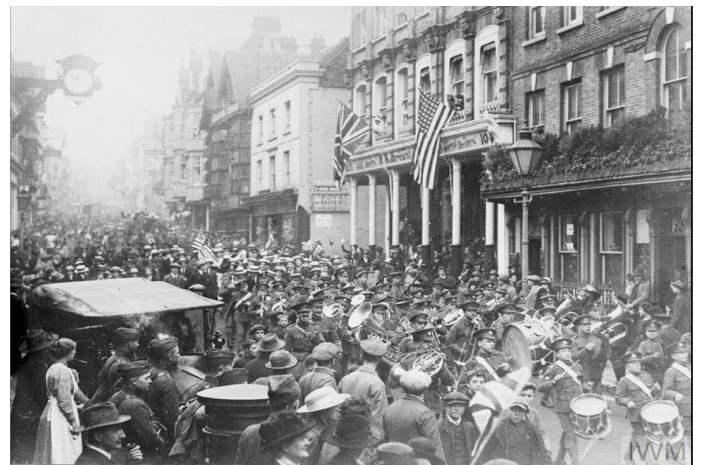
3.5 – Esquema conceptual síntese apresentado à turma E na aula 7



3.6 – Apresentação digital complementar às aulas 10 e 12.







Shell Shock [noun]

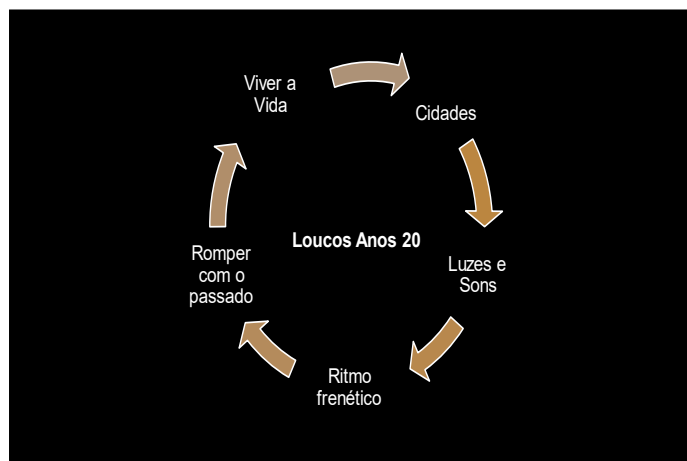
Psychological disturbance caused by prolonged exposure to active warfare, especially being under bombardment.



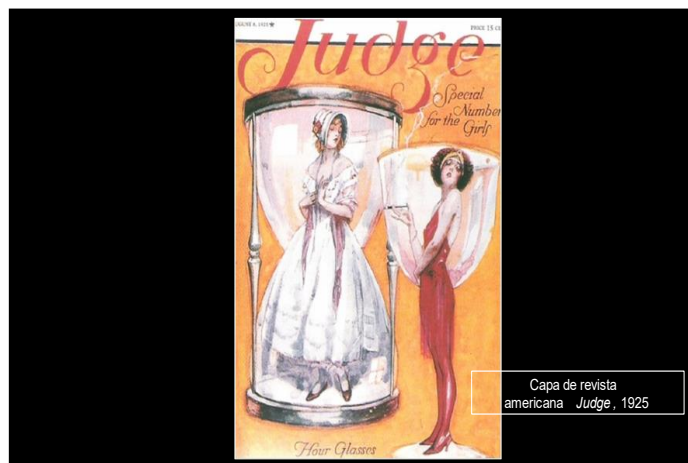
“[...]Young? None of us is more than twenty. But young? Young men? That was a long time ago. We are old now.”

Erich Maria Remarque, *All Quiet on the Western Front*

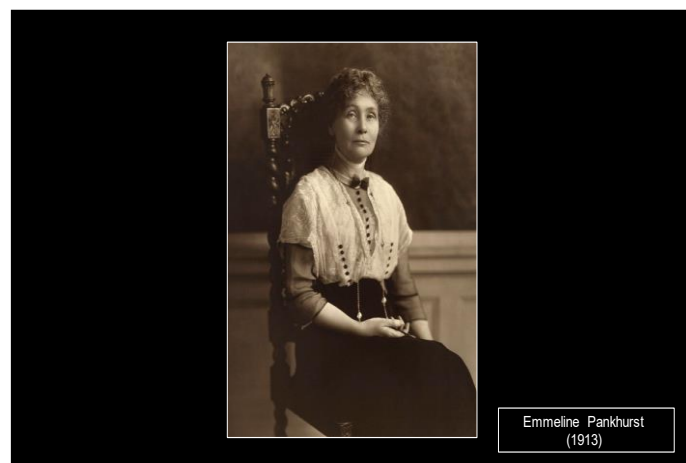
3.7 – Apresentação digital complementar às aulas 11 e 12.



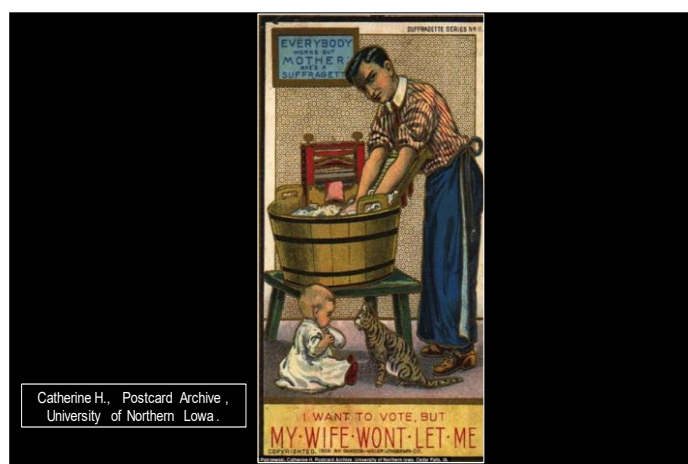
Pintura de Eugénio Eduardo Zampini, finais século XIX



Capa de revista americana Judge, 1925



Emmeline Pankhurst (1913)



Catherine H., Postcard Archive, University of Northern Iowa.

3.8 – Nuvem de palavras elaborada pela turma E referente ao conceito de Fontismo (Aula 12)

Os Loucos Anos 20

Mentimeter



IV – Materiais relativos ao ensaio crítico e ao teste de avaliação

4.1 - Instruções e Bibliografia referentes ao ensaio crítico a ser realizado pelas turmas 12ºD e 12ºE.

Sugestões bibliográficas e instruções relativas ao ensaio crítico.

Sugestões bibliográficas:

Mattoso, José, *História de Portugal*, vol. VI, *A Segunda Fundação (1890-1910)*, Lisboa, Estampa [s.d.].

Oliveira Marques, A. H., *História de Portugal*, vol. III, *Das Revoluções Liberais aos Nossos Dias*, Lisboa, Palas Editores, 1ª edição: 1974.

Ramos, Rui, Vasconcelos, Bernardo, Monteiro, Nuno Gonçalo, *História de Portugal*, Lisboa, A Esfera dos Livros, 2009.

Sardica, José Miguel, *O Século XX Português*, Alfragide, Texto Editores, 2011.

Serrão, Joaquim Veríssimo, *História de Portugal*, vol. IX, *O Terceiro Liberalismo (1851-1890)*, Lisboa, Editorial VERBO, 1986.

Vide idem, *História de Portugal*, vol. X, *A Queda da Monarquia (1890-1910)*, Lisboa, Editorial VERBO, 1988.

Serrão, Joel, *Dicionário de História de Portugal*, vol. V, *Paróquia-Sintra*, Porto, Livraria Figueirinhas, 1989.

Vide idem, *Dicionário de História de Portugal*, vol. VI, *Sisa-Zurara*, Porto, Livraria Figueirinhas, 1989.

Aspetos formais:

Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5, texto justificado.

Estrutura: Capa, breve introdução, desenvolvimento crítico do tema, breve conclusão, bibliografia.

Dimensão: Entre 3 e 4 páginas.

4.2 – Fonte 1 – Ensaio 12º D – Sessão Parlamentar da Câmara dos Pares de 13 de Janeiro de 1890.¹⁶²

A sessão parlamentar em apreço tem lugar no rescaldo da cedência às exigências britânicas por parte do governo presidido por José Luciano de Castro do Partido Progressista. Após a leitura de alguns documentos de natureza diplomática que atestavam o escalar da tensão entre Portugal e Inglaterra. De entre os documentos apresentados, destacamos a missiva entregue alguns dias antes, que ficou conhecida na história portuguesa como “ultimato britânico”. Assumindo a sua decisão, segue-se o discurso do governo progressista, onde o mesmo apresenta a demissão, considerando que não reúne condições para liderar os destinos do reino.

4.3 – Fonte 2 – Ensaio 12ºD – A República e o Povo – Visão de um semanário francês



Legenda: “A Ressurreição de Lázaro.” “A República, ao povo – Levanta-te e anda!...”

L’Assiette au beurre, 22 de Outubro de 1910, p.4, disponível em:

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k10501924/f1.item.zoom> consultado a 19/10/2021

¹⁶² Devido à dimensão da fonte, apenas faremos um breve resumo do discutido na referida sessão parlamentar. Não obstante, poderá interessar ao leitor consultar o texto original que pode ser encontrado na seguinte hiperligação: <https://debates.parlamento.pt/catalogo/mc/cp2/01/01/01/004/1890-01-13/17> consultado a 10/10/2021

4.4 – Fonte 1 – Ensaio 12º E – O Ultimato Britânico de 1890.

O Ultimato Britânico de 1890.

“O governo de Sua Magestade não póde acceitar como satisfactorias ou sufficientes, as seguranças dadas pelo governo portuguez taes como elle as interpreta. O cônsul interno de Sua Magestade em Moçambique telegrafou, citando o proprio major Serpa Pinto, que a expedição estava ainda occuppando o Chire, e que Katunga e outros logares mais no territorio dos makolos íam ser fortificados e receberiam guarnições. O que o governo de Sua Magestade deseja e em que insiste é no seguinte: Que se enviem ao governador de Moçambique instrucções telegraphicas immediatas, para que todas e quaesquer forças militares portuguezas actualmente no Chire e nos paizes dos makolos e machonas se retirem. O governo de Sua Magestade entende que sem isto as seguranças dadas pelo governo portuguez são illusorias. Mr. Petre ver-se-ha- obrigado, á vista das suas instrucções, a deixar immediatamente Lisboa com todos os membros da sua legação, se uma resposta satisfactoria á precedente intimação não for por elle recebida esta tarde; e o navio de Sua Magestade Enchantress está em Vigo esperando as suas ordens. Legação britannica, 11 de janeiro de 1890.”

Negócios Externos, Documentos Apresentados Às Cortes, Sessão Legislativa de 1890, Negócios da Africa Oriental e Central, Lisboa, Imprensa Nacional, 1890, pp.198-199.

4.5 – Fonte 2 – Ensaio 12ºE – A República e o Povo – Visão de um semanário francês



Legenda: “A Ressurreição de Lázaro.” “A República, ao povo – Levanta-te e anda!...”

L’Assiette au beurre, 22 de Outubro de 1910, p.4, disponível em:

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k10501924/f1.item.zoom> consultado a 19/10/2021

4.6 – Critérios de Correção do Ensaio Crítico

A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos parâmetros seguintes. A – Compreensão Histórica.....100 pontos B – Integração das fontes e Mobilização da bibliografia.....60 pontos C – Comunicação.....40 pontos			
Parâmetros	Níveis	Descritores de desempenho	Pontuação
A – Compreensão Histórica	4	- Discute, de forma crítica, três dos principais acontecimentos que se encontram na base da inevitabilidade da instauração da República em 1910, podendo apresentar falhas pontuais que não comprometem a clareza do raciocínio. - Apresenta argumentos historicamente válidos e domínio dos conceitos.	100
	3	- Discute, de forma crítica, dois os principais acontecimentos que se encontram na base da inevitabilidade da instauração da República em 1910, podendo apresentar falhas pontuais que não comprometem a clareza do raciocínio. OU - Relata entre cinco e seis dos principais acontecimentos, que estão na génese da implantação da República em 1910, podendo apresentar falhas pontuais de coerência histórica	75
	2	- Discute, de forma crítica, um dos principais acontecimentos que se encontram na base da inevitabilidade da instauração da República em 1910, podendo apresentar falhas pontuais que não comprometem a clareza do raciocínio. OU - Relata entre três e quatro dos principais acontecimentos, que estão na génese da implantação da República em 1910, com eventuais falhas de coerência comprometedoras.	40
	1	Refere aspetos gerais sobre a temática não apresentando argumentos sustentados por bibliografia.	20
B – Integração das fontes e Mobilização da bibliografia	3	- Integra as duas fontes ao longo do trabalho, mostrando uma compreensão adequada das mesmas. - Justifica os argumentos apresentados com recurso a bibliografia.	60
	2	- Integra apenas uma das fontes ao longo do trabalho, mostrando uma compreensão adequada da mesma. OU - Integra de forma completa uma das fontes e de forma incompleta outra das fontes. - Justifica os argumentos apresentados com recurso a bibliografia podendo apresentar falhas pontuais de coerência.	40

	1	• Refere elementos de uma ou duas das fontes, não as integrando ao longo do trabalho. • Justifica alguns dos argumentos apresentados com recurso a bibliografia com falhas de coerência.	20
C - Comunicação	2	• Apresenta um discurso claro e articulado, mobilizando os conceitos da disciplina de forma correta e organizada, podendo apresentar falhas pontuais que não comprometem a clareza do discurso.	40
	1	• Apresenta um discurso nem sempre claro e articulado, mobilizando os conceitos da disciplina com falhas que comprometem, por vezes, a clareza do discurso.	20

Os ensaios que forem classificados com 0 pontos no parâmetro A, serão classificados na totalidade com 0 pontos.

Aspetos a considerar durante a realização do ensaio:

- O ultimato britânico e consequente cedência do governo português às exigências da delegação britânica.
- A imprensa republicana enquanto mobilizador da “opinião pública” contra as “traições” da monarquia.
- A insurreição republicana a 31 de Janeiro de 1891 e consequente perseguição ao movimento republicano.
- A bancarrota de 1892 enquanto elemento agravador das dificuldades sentidas pelo operariado português.
- A reconfiguração do ideário de uma parte significativa do movimento republicano ao considerar que não seria pela via pacífica que a república seria implantada em Portugal.

- O papel da carbonária enquanto elemento capaz de levar a cabo ação profundamente disruptivas da ordem, como atentados bombistas, assassinatos políticos, etc.
- A crise do rotativismo e a rutura partidária materializada na emergência do Partido Regenerador Liberal e na Dissidência Progressista.
- O governo em “ditadura” de João Franco entre os anos de 1907-1908.
- A proteção conferida por D. Carlos à atuação política de João Franco e a entrevista concedida em 1907 onde o monarca revela a sua parcialidade.
- O regicídio de 1 de Fevereiro de 1908.
- A ineficácia dos governos constitucionais entre 1908 e 1910 em solucionar a tensão política que se acirrava em Portugal.
- A impreparação de D. Manuel II para reinar, uma vez que não teria sido preparado para essas funções enquanto filho não-primogénito.
-

Análise das fontes:

Sessão Parlamentar de 13 de Janeiro de 1890

- A decisão do governo presidido por José Luciano de Castro à cedência perante as exigências britânicas presentes no memorando de dia 11 de Janeiro de 1890

“N’estas condições, o governo, deliberando por si, sob sua inteira responsabilidade, depois da discussão que teve lugar no conselho d’estado. á qual não posso e não devo referir-me por outra forma, resolveu por fim que communicasse ao sr. ministro de

Inglaterra n'esta cõrte que o governo entendia ceder ás exigencias e á pressão do gabinete britannico [...]"

- A demissão do governo

José Luciano de Castro – Presidente do Conselho de Ministros – “Venho declarar á camara dos dignos pares do reino, em nome do governo a que tenho a honra de presidir, que acabo de depor nas mãos de El-Rei as pastas cuja gerencia estava confiada a mim e aos meus collegas, dignando-se Sua Magestade conceder a exoneração pedida e encarregado de formar novo ministério o sr. conselheiro Antonio de Serpa [Pinto]”.

- A justificação do Governo

José Luciano de Castro – Presidente do Conselho de Ministros – “O governo entendeu que devia ceder e cair, porque d'essa maneira salvava os interesses do estado e deixava aos seus sucessores uma situação relativamente facil e desafogada, ao passo que nós não poderíamos continuar a tractar com o governo inglez digna e proveitosamente. Acrescentarei mais, que, se por um lado o sentimento da dignidade nacional ultrajado pelo procedimento do governo inglez contra nós nos estava aconselhado a resistência a todo o transe, quaesquer que fossem as consequencias, por outro lado a convicção da nossa inferioridade em relação áquella poderosa nação e a consciencia das enormes responsabilidades que pesariam sobre nós, se tentassemos sustentar uma lucta em que teríamos de succumbir perante a força, levaram-nos a tomar a resolução de ceder e de pedir em seguida a nossa exoneração [...]"

Visão do semanário L'Assiette au beurre de 22 de Outubro de 1910

- A primeira visão representa a república como a salvação para os problemas da população, encorajando-a a soltar-se das grilhetas que a prendiam. Assim se justifica a legenda empregada pelo autor deste cartoon.
- A segunda visão pode sugerir exatamente o contrário, na medida em que representa a população ainda presa ao chão. Assim, a alteração de regime político não significaria, necessariamente, a solução para os problemas da população, nem a sua liberdade perante um sistema opressor. A partir desta análise, a legenda adquire um tom profundamente irónico, na medida em que a população é exaltada a erguer-se e a caminhar com as pernas presas por grilhetas.

GRUPO I

A SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX EM PORTUGAL

Documento 1

A Regeneração

A intervenção militar do duque de Saldanha, operada na Primavera de 1851, abriu um novo período da história do liberalismo, conducente à concórdia nacional. [...] O último Ministério de Costa Cabral mais ainda degradou a situação, pela falta de escrúpulos e pela sede de mando do seu chefe, que não se mostrou capaz de resolver os ingentes problemas do País. [...] Nos mais variados sectores da vida nacional ouviam-se vozes a pedir o fim de tal situação. [...] Com este espírito se definiu em 1851 o ideal da Regeneração, no apoio quase unânime da Nação ao duque de Saldanha. Liberais de todos os quadrantes e muitos antigos seguidores de D. Miguel abraçaram uma causa que pretendia pôr fim aos males decorrentes da instauração do novo regime.

Serrão, Joaquim Veríssimo, *História de Portugal*, Vol. IX, *O Terceiro Liberalismo (1851-1890)*, Lisboa, VERBO, 1982, p.13.

Documento 2

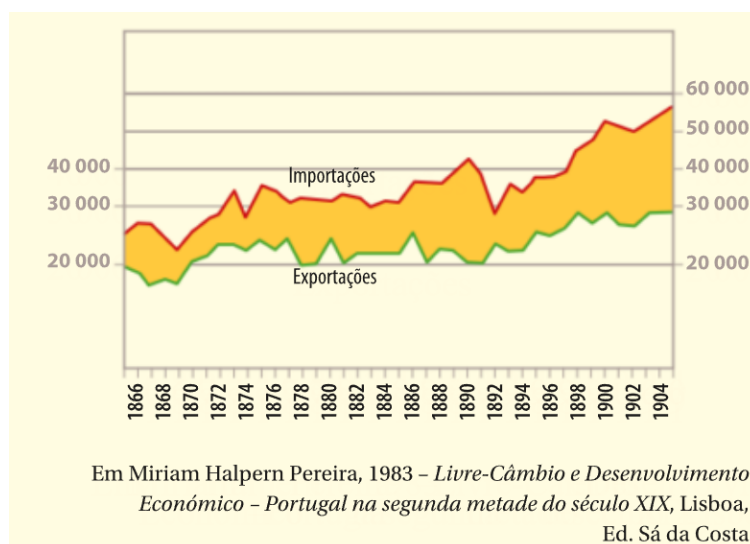
A obra de Fontes Pereira de Melo

Entre as décadas de 1850 e de 1880, um nome esteve sempre no primeiro plano da política portuguesa: António Maria de Fontes Pereira de Melo. Tenente de Engenharia, pertencera ao estado-maior do general Saldanha e era iniciado na mesma loja maçónica de Rodrigo da Fonseca Magalhães. A partir de 1851, foi ministro e chefe de Governo muitas vezes, acumulando até à sua morte, em 1887, um total de 21 anos no Governo. Ninguém alguma vez, em Portugal, alcançou um ascendente político tão duradouro em regime pluripartidário. Sob a forma de um «ismo» - o «fontismo» -, deu nome ao seu tempo. Com estradas e caminhos-de-ferro, Fontes propôs-se criar riqueza para consolidar o regime constitucional. Mas acabou por mudar o regime tanto ou mais do que a economia.

Bernardo Vasconcelos e Sousa, Nuno Gonçalo Monteiro, *História de Portugal*, coordenação: Rui Ramos, Lisboa, A Esfera dos Livros, 2009, p.521.

Documento 3

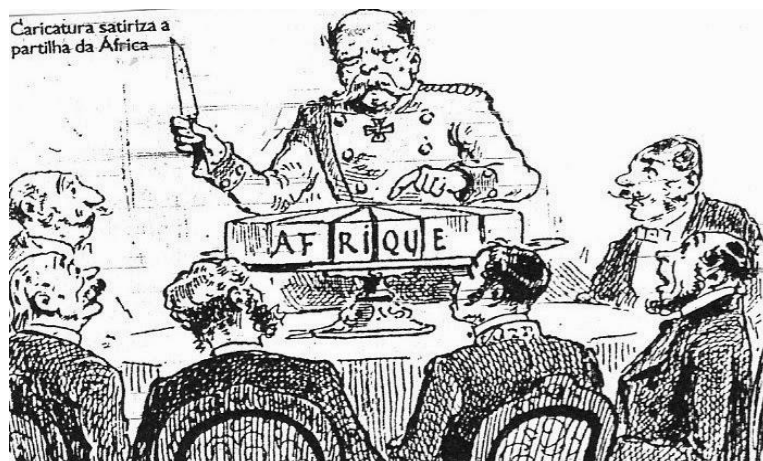
O produto das interações comerciais portuguesas (em contos de réis)



Nota: 1 conto de réis = 1000000 réis

Documento 4

A partilha de Africa em Berlim



Otto Von Bismarck, ao centro, e as potências europeias, reúnem-se para discutir a partilha de África.

Disponível em: <https://media.rtp.pt/descolonizacaoportuguesa/pecas/a-partilha-de-africa-na-conferencia-de-berlim/>

1. Identifique, a partir do documento 1, três princípios inerentes à Regeneração.
2. Explicite, o conceito de “Fontismo”.
Fundamente a sua resposta com um excerto relevante do documento 2.

3. Associe as personalidades da **coluna A** às frases que as identificam na **coluna B**.

Utilize cada letra e cada número apenas **uma** vez.

Coluna A

(A) Henry Burnay

(B) Cecil Rhodes

(C) Otto von Bismarck

(D) José Luciano de Castro

(E) Duque de Saldanha

Coluna B

1. Anfitrião da Conferência de Berlim em 1884/1885.

2. Principal credor da dívida pública interna portuguesa.

3. Figura essencial do rotativismo.

4. Figura central da Regeneração.

5. Fundador do Partido Republicano

6. Elemento ligado à Carbonária

7. Grande investidor nos mercados africanos e administrador da colónia do Cabo

4. Ordene cronologicamente os seguintes eventos

A) Revolta militar no Porto de 31 de janeiro.

B) Ultimato britânico.

C) Fundação do Partido Republicano

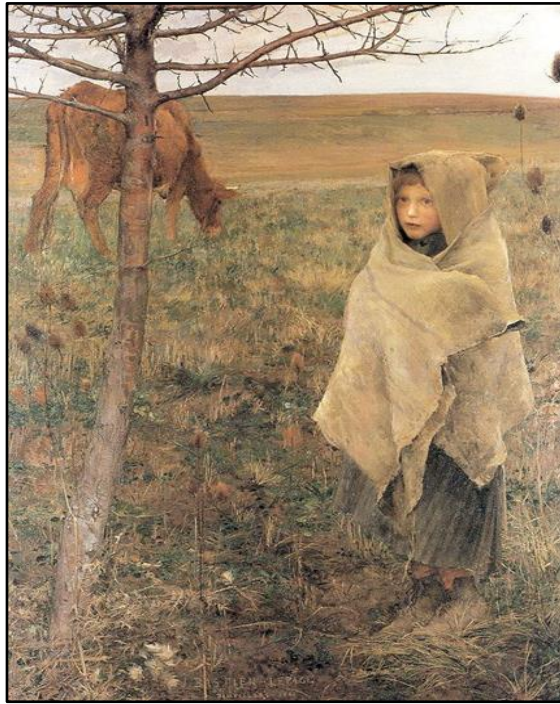
D) Crise do Rotativismo.

E) Declaração de Bancarrota.

GRUPO II

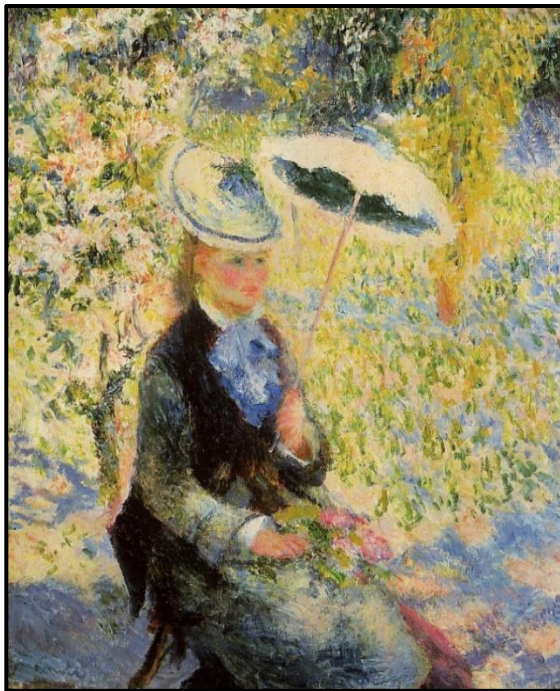
AS CORRENTES ARTÍSTICAS DO SÉCULO XIX

Documento 1



Pauvre Fauvette, 1881, Jules Bastien-Lepage

Documento 2



The Umbrella, 1878, Pierre-Auguste Renoir

1. Nomeie a corrente artística em que se integra o documento 1.
2. Nomeie a corrente artística em que se integra o documento 2.
3. Compare os documentos 1 e 2 quanto a dois aspetos em que se distinguem.
4. Complete o texto seguinte, seleccionando a opção adequada para cada espaço.

Na folha de respostas, registre apenas as letras e o número que corresponde à opção seleccionada em cada um dos casos.

Arte Nova

A Arte Nova foi um estilo predominantemente de design e arquitetura que rompeu com a tradição.

a) _____ autor de diversas obras em Barcelona, é um dos maiores nomes deste evento. Os edifícios de sua autoria têm plantas livres, fachadas ornamentadas de modo exuberante e uma decoração rica em linhas b) _____ e assimétricas.

Os artistas deste movimento seguiram o princípio da arte total e idealizaram muitos objetos para os interiores das casas, desde candeeiros a moveis e adornos diversos.

Este estilo decorativo inspirado c) _____ caracterizou-se pela originalidade e criatividade. O modelo feminino era usado muitas vezes produzindo as formas ondulantes sugestivas de movimento e grande expressividade. Outras fontes de inspiração foram d) _____.

a)	b)	c)	d)
1. António Carneiro	1. Curvas	1. Na arte inglesa	1. a fauna e a flora
2. Antoni Gaudí	2. Retas	2. Na arte japonesa e no simbolismo	2. as diferentes classes sociais
3. Alphonse Mucha	3. Misturas	3. No realismo e no impressionismo	3. os temas mitológicos

GRUPO III

UMA EUROPA EM MUDANÇA 1914 - 1925

Documento 1

Palavras do Embaixador Norte-americano em Londres em Missiva ao Presidente Wilson, (25 de agosto de 1915)

«Ninguém consegue descrever esta imensa destruição. Vai caber-nos a nós (Norte Americanos) preservar a civilização. Toda a Europa está a estilhaçá-la a tiro.»

in Martin Gilbert, *História do Século XX*, p. 87

Documento 2

A Europa Política antes e depois da Guerra

A Europa em 1914



A Europa em 1925



Documento 3

A abertura da Conferência de Paz (janeiro de 1919)

Uma assembleia do mundo inteiro está reunida para decretar a sua própria transfiguração. À França, que suportou o maior peso dos sacrifícios durante quatro anos e meio, coube a justa honra de a receber e de lhe presidir. O Senhor Poincaré* terá à sua direita o presidente americano Wilson, cuja alta consciência moral ilumina a aurora da era libertadora. À sua esquerda, o Senhor Lloyd George, isto é, a grande e poderosa Inglaterra [...]. Mas o pensamento dirige-se também para aqueles que lá não se encontram: nem a Alemanha, nem a Áustria-Hungria, nem a Bulgária, nem a Turquia estão autorizadas a tomar parte na deliberação solene. Notificá-los-ão da sentença. A Rússia está, igualmente, ausente, arrastada no seu turbilhão de bolchevismo e de loucura.

*Raymond Poincr , presidente francês (1913-1920)

Documento 4

No Encerramento da Assembleia de Paz

Palavras Proferidas por Paul Cambon* na Noite da Assinatura do Tratado de Versalhes

“Eis a paz assinada. Ela dá-me a impressão de um depósito de explosivos que hão-de rebentar em todos os pontos do mundo mais tarde ou mais cedo.”

*Diplomata francês e embaixador na Grã-Bretanha (1898-1920) participou na comissão turca da Conferência de Versalhes.

in Piere Thibault, *O Período das Ditaduras*, p. 33

Documento 5



Crianças alemãs brincam com maços de notas, após a 1  Guerra Mundial

1. Refira, a partir dos documentos 1, 4 e 5, duas das causas explicativas da dependência económica da Europa em relação aos Estados Unidos no final da 1  guerra mundial.
2. Compare a situação geopolítica da Europa em 1914 e em 1925, documento 2, quanto a dois aspetos em que se distingue.
3. Explique, a partir dos documentos 2, 3 e 4, dois fatores que contribuíram para a fragilidade da paz assinada em 1919.

Para responder a cada um dos itens de 4 a 6, selecione a opção correta. Escreva, na folha de respostas, o número do item e a letra que identifica a opção escolhida.

4. Os Estados Unidos contribuíram para “preservar a civilização” (doc. 1):
- A) Intervindo na guerra desde 1915 em resposta às solicitações dos aliados.
 - B) Intervindo na guerra e investindo após o armistício no continente europeu.
 - C) Decretando a criação da Sociedade das Nações.
 - D) Intervindo na guerra a partir de 1917 em resposta às solicitações dos aliados.
5. A conferência de paz de Paris de 1919 (docs.2 e 3) reuniu para:
- A) Pôr termo às atividades bélicas da 1ª guerra mundial.
 - B) Dirimir os conflitos entre a França, por um lado, e a Alemanha, o Império Austro-húngaro e a Rússia, por outro
 - C) Discutir os princípios que deveriam nortear a Liga das Nações.
 - D) Dirimir os conflitos entre os “aliados” e os impérios da Europa central.
6. A galopante inflação que atingiu a Alemanha no início da 2ª década do século XX deveu-se essencialmente
- A) A um repentino aumento da capacidade de compra dos Alemães provocado por uma grande produção de numerário.
 - B) Ao desemprego provocado pelo regresso dos desmobilizados
 - C) Ao abandono do padrão-ouro por parte da Alemanha, decidido em Génova.
 - D) À diminuição da população ativa alemã.
7. Ordene cronologicamente os seguintes acontecimentos relativos ao 1º pós-guerra. Escreva, na folha de respostas, a sequência correta das letras.
- A) Tratado de paz de Versalhes.
 - B) Tratado de paz de Brest-Litovsk.
 - C) Assinatura do armistício em Rethondes.
 - D) Admissão da Alemanha como membro da SDN.
 - E) Revolução bolchevique na Rússia.

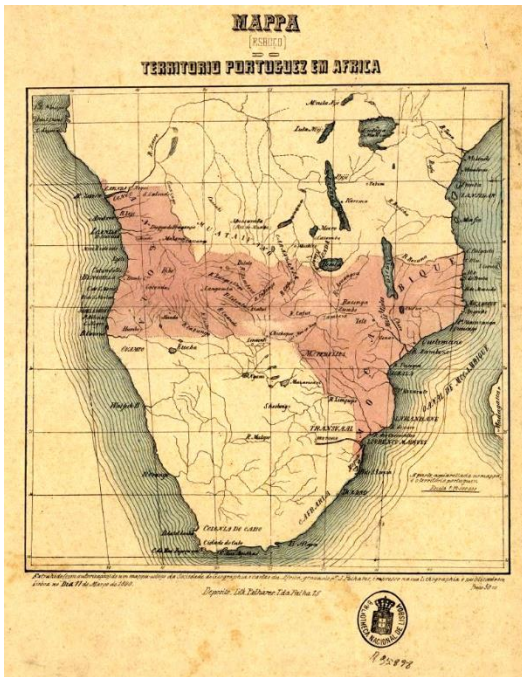
FIM

Cotações (em pontos)

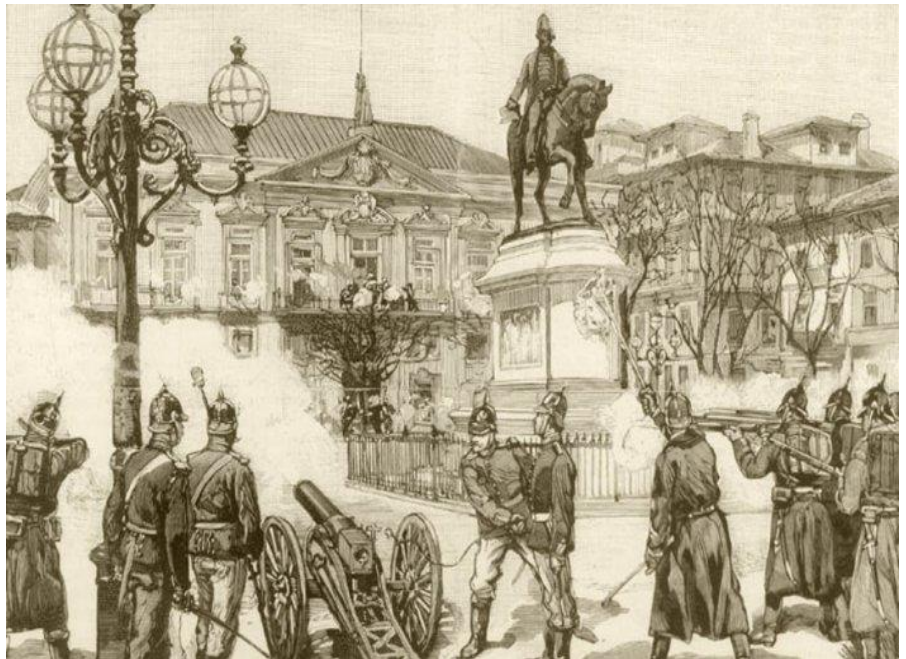
ITENS								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	
Grupo I	20	20	10	10				60
Grupo II	10	10	15	10				45
Grupo III	20	15	20	10	10	10	10	95
Total								200

4.8 – Questão de Desenvolvimento do Teste de Avaliação

Documento 1 - A perspetiva portuguesa da Corrida a África



Documento 2 – A revolta de 31 de Janeiro de 1891 (Perspetiva da Guarda Municipal)



Documento 3 – Comício do Partido Republicano no ano de 1906



Documento 4 – Capa do jornal A Capital de 5 de Outubro de 1910

Desenvolva o seguinte tema: **A República como Inevitabilidade**. Na sua resposta deve desenvolver, pela ordem que entender, **cinco** tópicos a partir da informação contida nos documentos.