

Universidade de Lisboa



**O Projeto Pombalino De Inspiração Iluminista e a
Companhia De Jesus:
Uma Proposta Didática**

Nuno Miguel Feliciano De Matos Graça

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

Relatório de Prática Letiva Supervisionada orientado pelo Professor
Doutor Miguel Maria Santos Corrêa Monteiro

2018

Dedicatória

À minha Mãe que sempre me acompanhou pelas ladeiras da vida...

Agradecimentos

Neste seguimento irei apenas mencionar aqueles ou aquelas que contribuíram de alguma forma para o nosso percurso académico, tal como para o nosso crescimento enquanto pessoa e futuro profissional de ensino, os mesmos agradecimentos serão dispostos de forma aleatória não querendo assim dar mais importância a uns que a outros, pois todos tiveram o seu impacto na nossa vida, sabendo que cada um sabe o seu contributo e seu respetivo lugar na nossa memória.

Agradeço à minha mãe por todo o apoio que me deu ao longo do meu percurso académico, a todos os sacrifícios que fez para que eu pudesse chegar onde cheguei. Quero agradecer também aos meus colegas de estágio Nuno Sousa e João Canha pelos laços de amizade que comigo teceram, pela camaradagem imaculada que sempre demonstraram e por toda a ajuda que me facultaram durante todo o tempo que passamos na Escola Secundaria Maria Amália Vaz de Carvalho.

Um obrigado ao excelso professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro por todos os momentos que partilhou comigo, pela boa disposição, amizade e pelo interesse e tempo que dedicou a minha dissertação. Agradeço igualmente por tudo que nos ensinou ao longo destes dois anos, tempo que será lembrado até ao fim da nossa vida.

À professora cooperante Maria Amélia de Andrade e Pinto de Almeida Vasconcelos, por tudo o que me transmitiu que a nosso ver foi essencial para a construção de um ideal pedagógico que sempre procuraremos repetir. Agradecemos de igual modo a sua dedicação, aos constantes conselhos e críticas construtivas que sempre seguimos com a maior humildade.

E, por fim, aos meus colegas do Mestrado em Ensino pela paciência que tiveram em conviver comigo e por toda a ajuda que me disponibilizaram, um grande obrigado.

Índice

Dedicatória.....	i
Agradecimentos	ii
Índice de Imagens e Gravuras	iv
Índice de Gráficos	v
Índice de Anexos.....	vi
Siglas e Abreviaturas	vii
Resumo	viii
<i>Abstract</i>	ix
Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico e Didático.....	3
1. Teorias de Ensino Aprendizagem	4
2. O Ensino da História.....	8
3. O Projeto Pombalino de Inspiração Iluminista e a Companhia de Jesus	16
Parte II – Contexto Escolar.....	33
1. História Concisa da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.....	34
1.1. Enquadramento Geográfico	35
2. Caracterização Da Turma.....	37
2.1. Análise dos questionários.....	39
2.1.1. Análise dos questionários da turma 11º LH1	39
2.1.2. Análise dos questionários da turma 12º LH1	42
Parte III – Prática de Ensino Supervisionada	46
1. Aula de 20 de outubro de 2017	46
2. Aula de 25 de outubro de 2017	61
3. Aula de 28 de novembro de 2017	70
4. Aula de 11 de dezembro de 2017.....	82
5. Aula de dia 11 de janeiro de 2018.....	94
Parte IV – Considerações Finais.....	100
Referencias bibliográficas.....	103
Anexos	106

Índice de Imagens e Gravuras

Figura 1- " A Noite Estrelada" de Vicente Van Gogh" de 1889	51
Figura 2- " A alegria de Viver" Por Henry Matisse de 1906	54
Figura 3-"O Grito" de Edward Munch de 1893	56
Figura 4- " Les Demoiseles de Avigon" de Pablo Picasso de 1907	58
Figura 5- " o triangulo pedagógico "	59
Figura 6 -" O Homem de Vitróvio " de Leonardo Da Vinci, Circa 1490	64
Figura 7- " Dinamismo de um cão com trela" de Giacomo Balla de 1912	67
Figura 8 -" A fonte " de Michel Duchamp de 1912	69
Figura 9- Frontispício da Encyclopédie (1772), desenhado por Charles Nicolas Cochin e gravado por Bonaventure Louis Prévost.....	76
Figura 10- " Leitura da tragédia de Voltaire o L'orphelin de la chine, no salão da Madame Geoffrin em 1755" de Anicet Charles Gabriel Lemonnier de 1812.....	80
Figura 11- Imagem retirada do Power Point utilizado durante a nossa prática de ensino supervisionada.....	83
Figura 12- Imagem retirada do Power Point utilizado durante a nossa prática de ensino supervisionada.....	87
Figura 13- Imagem retirada do Power Point utilizado durante a nossa prática de ensino supervisionada.....	88
Figura 14- " A perseguição aos Jesuítas", Documento N° 21 do Manual do 11º ano da Porto Editora.....	91
Figura 15- Imagem retirada do Power Point utilizado por nós na nossa prática de ensino supervisionada.....	95
Figura 16- Frontispício da obra o " Assassinato no expresso do oriente" por Agatha Christie de 1934.....	97

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Grau de escolaridade dos encarregados de educação, 11º LH1.....	39
Gráfico 2 – Recebe apoio social? 11º LH1.....	39
Gráfico 3 – Alguma vez repetiu o ano? 11º LH1.....	39
Gráfico 4 – Tempo que demora a chegar à escola? 11º LH1.....	40
Gráfico 5 – Que transportes utiliza? 11º LH1.....	40
Gráfico 6 –Fatores que contribuem para o insucesso escolar? 11º LH1.....	41
Gráfico 7 – Grau de escolaridade dos encarregados de educação, 12º LH1.....	42
Gráfico 8 – Recebe apoio social? 12º LH1.....	42
Gráfico 9 – Alguma vez repetiu o ano? 12º LH1.....	42
Gráfico 10 – Tempo que demora a chegar à escola? 12º LH1.....	43
Gráfico 11 – Que transportes utiliza? 12º LH1.....	43
Gráfico 12 –Fatores que contribuem para o insucesso escolar? 12 LH1.....	44

Nota:

Todas as imagens referentes às obras de arte foram retiradas dos manuais escolares cuja referência bibliográfica se encontra no final do presente relatório

Índice de Anexos

Anexo 1 –questionário apresentado às turmas 11° e 12° LH1.....	106
Anexo 2 –Resultado dos Questionários da turma 11° LH1.....	111
Anexo 3 –Resultado dos Questionários da turma 12° LH1.....	115
Anexo 4 –informações sobre as nossas atividades no núcleo de estágio	120

NOTA:

Os anexos, referentes às planificações Horários das duas turmas, Exercícios realizados em sala de aula; Trabalhos de casa; Questionários de caracterização; Inquéritos de Satisfação, Trabalhos de Grupo e respetivos Critérios de Correção, *PowerPoint* apresentados nas cinco aulas, entre outros documentos considerados relevantes para um melhor entendimento deste relatório, encontram-se em CD-ROM que se junta a este trabalho.

Siglas e Abreviaturas

IPP – Iniciação à Prática Profissional

LH – Línguas e Humanidades

p.	página
pp.	páginas
Idem	o mesmo
Ibidem	mesmo lugar
Coord.	coordenação
Dir	direção
Cf	confronte, confira
et al.	e outro (a)
fig.	figura

NOTA:

A elaboração deste relatório segue as “Orientações para o desenvolvimento e elaboração do relatório de prática de ensino supervisionada”, da Comissão Científica do Mestrado em Ensino, de 5 de dezembro de 2012, redigido conforme o Acordo Ortográfico de Língua Portuguesa seguido na Universidade de Lisboa a partir de 2011.

As referências bibliográficas e as citações estão de acordo com a Norma Portuguesa, nomeadamente a NP 405-1 – documentos impressos; NP 405-2 – materiais não-livro;

NP405- 3 – documentos não publicados; NP 405-4 – documentos eletrónicos. Também de acordo com as “Orientações [...]”, da CCME, de 5 de dezembro de 2012, segue-se a seção “Suporte informático”, onde estarão em CD-ROM/DVD documentos Anexo.

Resumo

O relatório de prática de ensino supervisionada apresenta-se com o título o projeto pombalino de inspiração iluminista e a Companhia de Jesus inserido nos conteúdos programáticos de História A do 11º ano, módulo 5: *a construção da modernidade europeia*. Estas propostas foram colocadas em prática durante o trabalho de intervenção letiva, no curso de Mestrado de Ensino da História 3º ciclo e Ensino Secundário, na Escola Secundaria Maria Amália Vaz de Carvalho, situada em Lisboa.

Apesar de termos lecionado a uma turma de 12º ano sobre conteúdos relativos à História Contemporânea, mais precisamente inseridos nos Módulos *1.4. Mutações nos comportamentos e na cultura* e *2.4. A dimensão social e política da cultura*, que serviram sobretudo para podermos aplicar a didática, tal como algumas das principais teorias pedagógicas, onde detalhadamente serão abordadas, ou seja, o reflexo da nossa prática letiva.

Como acima referido, o tema principal deste trabalho é relativo à ação governativa de Marquês de Pombal, chamamos à atenção por isso ao ponto 4.2 - A filosofia das luzes – isto porque o mesmo trata o iluminismo, movimento que teve uma enorme influencia na forma governativa de Pombal e também porque esse mesmo movimento trouxe consequências para aquele que foi dos maiores agentes do ensino da época moderna (a Companhia de Jesus). Por outro lado, a descrição da ação governativa de Pombal em Portugal sobre o desígnio das luzes, fazendo referência às principais reformas levadas a cabo pelo mesmo, das quais mencionamos a económica a social e a mais importante para nós, a do ensino. Pretendemos acima de tudo com esta proposta didática demonstrar que muitos conteúdos relativos à História de Portugal são tratados com bastante superficialidade, sendo muitos caracterizados de “temas irrelevantes”. Trata-se de uma questão de valorização da nossa História e da nossa memória enquanto povo, porque um país que não conhece a sua própria história acaba por perder a sua identidade.

Palavras chave: Pombal; Companhia de Jesus, Iluminismo; Didática da História

Abstract

The Supervised Teaching Practice Report is presented with the title Pombal's Project of Enlightened Influence and the Society of Jesus included in the programmatic subjects of “A” History of the 11th grade, Module 5: The Construction of European Modernity. As part of the Master's Degree in Teaching History in the 3rd cycle and secondary school, this proposal was put into practice by teaching classes in the Maria Amália Vaz de Carvalho High School in Lisbon.

Despite having taught subjects related to contemporary history to a 12th grade class, included more precisely in the Modules 1.4. Mutations in Behavior and Culture and 2.4. The Social and Political Dimension of Culture, we used them as a vehicle to apply the didactic method, as well as some of the main pedagogical theories that will be described in detail as a reflection of our teaching practice.

As referenced above, the main theme of this work relates to the ruling action of the Marquis of Pombal. For that reason, we raise awareness to Point 4.2. – The Philosophy of the Enlightenment – since it addresses the movement that had an enormous influence on Pombal's ruling methods and the consequences it brought to those who were one of the major teaching actors of the Modern Era (The Society of Jesus). On the other hand, we describe Pombal's ruling action in Portugal under the influence of enlightened principles, emphasizing the major reforms he brought about, amongst which we mention the social, economical and, more relevant to us, the educational.

Above all, our didactical proposal intends to demonstrate that many themes related to the History of Portugal are treated with some flippancy, often being characterized as “irrelevant subjects.” We seek to value our history and our memory as a people. A country that does not recognize its own history will lose its identity.

Key words: Pombal, Society of Jesus, Enlightenment; History Didactics

Introdução

O seguinte Relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional III, no seguimento do trabalho realizado durante a nossa prática de ensino supervisionada na Escola Secundaria Maria Amália Vaz de Carvalho, sob orientação do Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro e da professora cooperante Professora Maria Amélia Vasconcelos.

Este relatório visa sobretudo demonstrar a nossa ação letiva no núcleo de estágio, no qual fomos integrados e onde lecionamos um total de cinco aulas, correspondente a dez tempos letivos, às turmas de 11º e 12º ano. Durante este percurso tivemos a possibilidade de lecionar diversos temas desde o Iluminismo às Vanguardas Artísticas dos inícios do século XX. Porém, a aula que mais teve importância foi a aula relativa à ação governativa do Marquês de Pombal, pelo que a partir da mesma decidimos enveredar por um tema ligado a essa problemática. Deste modo, decidimos elaborar uma proposta didática, a qual dá o nome ao nosso relatório. Assim, pretendemos mostrar o nosso ponto de vista sobre o que deve constar no programa nacional da disciplina de História do 11º ano de escolaridade, tal como a disposição da mesma unidade curricular.

É devido à nossa vontade de trabalhar sobre a construção da modernidade europeia, mais propriamente no caso português, que nasce o nosso título: “O Projeto Pombalino de Inspiração iluminista e a Companhia de Jesus: uma proposta didática”. O tema foi dividido em três partes. A primeira foi dedicada à ação governativa de Pombal, onde demonstrámos que o tema é tratado superficialmente, pelo que propusemos algumas alterações. Na segunda parte abordámos as origens remotas e próximas que levaram à expulsão e extinção da Companhia de Jesus de Portugal. E, por fim, o nosso subtema - Uma proposta didática -, que cristaliza todo o nosso trabalho como algo passível de ser aplicado no ensino público português.

A nossa proposta didática pauta-se pela defesa da História de Portugal, visto que a mesma se encontra relegada para segundo plano nos programas e por sua vez nos manuais, onde a sua importância de forma paulatina tem vindo a decrescer, razão

pela qual optámos pela elaboração de uma proposta didática que defendesse a História nacional.

O relatório está dividido em três partes distintas. A primeira é a base teórica do mesmo onde demonstramos as teorias educacionais tao importantes à nossa prática letiva, tal como os autores das mesmas. A importância do primeiro capítulo prende-se sobretudo na explicação teórica do ensino e didática da História, tal como a explicação dos conteúdos científicos relativos à ação governativa de Pombal e à Companhia de Jesus. A segunda parte demonstra o contexto escolar, pretendendo, deste modo, apresentar ao leitor o nosso núcleo de estágio e o seu meio envolvente. De igual modo, o leitor terá uma primeira abordagem às turmas que lecionámos e, por último, a terceira parte que mostrará as aulas por nós lecionadas.

Parte I – Enquadramento Teórico e Didático

1. Teorias de Ensino Aprendizagem

O seguinte capítulo pretende demonstrar ao leitor quais as teorias de ensino usadas e defendidas durante a nossa prática de ensino supervisionada. Pretendemos com este ponto fazer uma breve explicação, não só das correntes educacionais, mas também à sua aplicação em sala de aula.

As questões teóricas são muito importantes para este trabalho, pois as mesmas revelam que todos os ensinamentos adquiridos por nós ao longo de quatro semestres permitiram criar o discernimento de escolher quais as teorias educacionais que mais se adaptam à nossa forma de ensinar, e isso só seria possível através do suporte teórico de todas as unidades curriculares frequentadas, as quais destacamos todas as I.P.P dos quatro semestres. Com elas não só aprendemos como aplicámos diversas correntes pedagógicas.

Decidimos escolher para a nossa prática letiva as teorias Psicocognitivas com base nas abordagens construtivistas da aprendizagem. Estas têm como base a cultura preliminar do discente como foco principal, ou seja, para os construtivistas os conhecimentos possuídos pelos alunos deverão ser o ponto de partida para a disposição de conteúdos científicos. Esta didática afirma que todo o processo de ensino aprendizagem é uma constante evolução, onde o aluno deixa de ser passivo e passa a ter um papel mais ativo nas aulas, passando o professor a agir como mediador. Assim, é criada a dialética construtivista onde a pessoa, enquanto indivíduo, constrói o seu próprio conhecimento por via de uma introspeção crítica dos seus próprios conhecimentos¹. Porém, apesar de muitos dos investigadores e defensores do construtivismo cognitivo concluírem que existe um sucesso bastante alto com tais aplicações teóricas, referem que tal sucesso tem uma forte dependência da força pedagógica do docente para com os discentes. O mesmo deve proporcionar um ensino que fomente a construção do conhecimento por parte dos alunos e vice-versa.

Deste modo, é possível chegarmos a uma aprendizagem efetiva que tenha por base apenas o molde cognitivo dos alunos, não encarando o mesmo como um ensino globalizante, mas sim como um que procura as fraquezas e os pontos fortes de cada

¹ BERTRAND, Yves, *Teorias contemporâneas da educação*, 2ª edição, Col. Horizontes Pedagógicos, Lisboa, Instituto Piaget, 2001. P. 67

indivíduo. O psicocognitivismo procura também um ensino com base em estímulos visuais e auditivos, onde o aluno pode fomentar a sua base cognitiva, passando cada vez mais a criar elos de ligação com o docente e com as aulas nas quais participa. Sobre este assunto De La Garanderie afirma que:

«o ensino deve propiciar ao aluno as percepções das imagens que o dito não evoca. O aluno que cria imagens visuais daquilo que percebe precisa de um ensino que lhe dê percepções auditivas e vice-versa».²

Outra teoria utilizada à qual recorreremos foi a Sociocognitiva de Jerôme Bruner (1915-2016). Este movimento distingue-se do modelo anterior, na medida em que este defende uma maior atenção às dinâmicas socioculturais dos alunos, fazendo uma ligação entre as transações cognitivas dos indivíduos com o seu meio e realidade cultural. Tal como afirmou Bruner ao valorizar o sociocognitivismo em relação ao Behaviorismo:

«o erro do behaviorismo era apenas se interessar pelos comportamentos, ao passo que o erro das ciências cognitivas era interessarem-se pelos processos mentais, mas sem levar em consideração a cultura em que o individuo está mergulhado.»³

Esta premissa é fundamental para nós enquanto alunos e futuros docentes, visto que cada vez mais assistimos ao avanço do multiculturalismo e de alunos pertencentes a famílias carenciadas. As teorias sociocognitivas foram muito importantes para nós e por isso merecem destaque neste trabalho. Estes fundamentos teóricos não pretendem suprimir as desigualdades sociais, pois bem sabemos que tal é difícil, almejam sim ter em consideração fatores socioculturais que possam pôr em causa o ensino e aprendizagem no meio escolar.

Porém, dentro dos diversos autores que estudaram esta corrente pedagógica, optámos por nos focar essencialmente no teórico Jerôme Bruner. O mesmo defende que os alunos devem em primeiro lugar ter a capacidade de perceber e aprender a estrutura geral de um assunto. Esta teoria facilita a vida dos estudantes na medida em

² Idem, *ibidem*, p. 87

³ Idem, *ibidem*, p. 115

que alguém que tenha a capacidade de entender o concreto, pode então depois fazer a ligação com o geral criando assim um processo de ensino aprendizagem positivo.

Tal teoria está essencialmente assente em quatro pontos, o qual destacamos a motivação porque sem ela é difícil transmitir conhecimentos de uma forma eficaz:

«um grande número de docentes censura os alunos por não estarem motivados e não fazerem esforços necessários para aprender: « por muito que lhes expliquemos mil e uma vez, dizem eles, os alunos já não nos escutam; mais nada os motiva.» no entanto, poder-se-á realmente culpar os alunos por não estarem motivados, quando a maior parte do tempo somente se lhes pede que escutem, memorizem e dêem provas, nos exames, de que se lembram dos conhecimentos que, para eles, não têm qualquer utilidade?»⁴

A questão da motivação é realmente importante, pois se os discentes não se encontrarem motivados dificilmente aprendem o que quer que seja, coisa que observámos durante a nossa prática letiva, os alunos quando se mostravam motivados estavam mais recetíveis a receber qualquer tipo de informação transmitida. Já Bruner havia chegado a essa conclusão, visto que o mesmo afirmava que o que mais colabora para a construção de um conhecimento ativo é a motivação. O segundo ponto é a estrutura dos conhecimentos, e de como os mesmos estão dispostos e são apresentados aos alunos. Bruner defende que “o currículo de qualquer disciplina deverá ser determinado pela mais profunda compreensão possível dos princípios subjacentes que conferem estrutura a esse assunto”⁵. Este ponto tem um elevado significado para nós, visto que o nosso título defende isso mesmo, uma proposta, uma reestruturação de um determinado assunto, tornando o mesmo mais perceptível aos alunos. Por isso, referimos que é fundamental clarificar todo o tipo de conteúdos científicos, desde a base ao grau mais avançado, e isso apenas é possível com uma estrutura dos saberes em questão. Os últimos dois pontos acabam por apoiar os dois primeiros, são eles a sequência e o reforço que por sua vez agem como agentes auxiliares de todo o processo pedagógico de ensino e aprendizagem.

⁴ Idem, *ibidem*, p. 119

⁵ Bruner, Jerome, *O processo da educação*, Lisboa, Edições 70, 2015, p. 52

Acabámos este ponto com a seguinte frase de Jean Piaget (um construtivista que estudámos com todo interesse), que tão bem descreve o nosso pensamento e a importância de tudo aquilo que acabámos de referir:

«em primeiro lugar, o público não sabe (e esse público acaba por englobar algumas autoridades escolares e mesmo um certo número de professores) que a pedagogia é, entre outras, uma ciência, e mesmo muito difícil, e do mesmo modo que a medicina aplica a biologia aos problemas da cura, a ciência do educador aplica ou deveria aplicar a psicologia e a sociologia à formação intelectual e moral dos seres Humanos.»⁶

Com o que acabámos de citar justificamos de uma forma clara o porquê de termos optado pelo psicocognitivismo, pelo sociocognitivismo e também pelo socioconstrutivismo, pois acreditamos que a pedagogia deve incluir na sua ação por um lado a psicologia e a sociologia. Na nossa opinião, no dia em que todos os docentes conseguirem aliar o conhecimento da estrutura mental e a origem social dos seus alunos, poderemos afirmar que será um dia feliz para a educação.

⁶ Monteiro, A. Reis, *História da educação, Uma perspectiva*, Porto, Porto editora, 2005, p. 95

2. O Ensino da História

Este capítulo é essencial para o presente trabalho elaborado por nós, na medida em que o nosso título se apresenta como uma proposta didática, logo, é fundamental perceber quais as teorias e métodos do ensino em história, para assim ser possível elaborar de forma correta algo que seja passível de ensinar aos alunos. Outro ponto que intencionamos abordar é a importância das formas de transmissão de conhecimentos científicos. Acreditamos que uma proposta didática pertinente aliada as teorias de ensino e métodos corretos resultam no sucesso dos discentes e dos docentes, pois nunca é só um que falha.

Para entender melhor a questão do ensino da História achamos também fundamental fazer uma breve explicação relativa às ciências sociais para perceber qual o seu papel na educação. As ciências designadas como sociais são diversas e fazem parte do plano curricular desde muito cedo, como é o caso do estudo do meio durante o primeiro ciclo. À medida que os alunos vão progredindo na sua carreira escolar terão contacto com outras disciplinas sociais, sendo exemplo disso a História e a geografia no segundo e terceiro ciclo e por exemplo antropologia já durante o secundário.

Porém a pergunta que urge esclarecer é, o que são as ciências sociais? Joaquín Prats defende que:

«as Ciências Sociais constituem uma unidade assentada na diversidade. Isto significa que partimos do axioma de que a realidade existe objetivamente, independentemente de nossa vontade; de que uma parte dessa realidade global tem características particulares, derivadas da presença e ação dos seres humanos e à qual denominamos genericamente de social. Cremos que o social é uma totalidade objetiva que pode ser analisada e explicada unitariamente a partir da contribuição de várias disciplinas (pontos de vista ou sensibilidades), segundo o tema que se constituiu como objeto de estudo. É a partir dessa compreensão que nos atrevemos a falar de Ciências Sociais para o estudo do social e não de uma (única e exclusiva) ciência social.»⁷

⁷ Prats, Joaquín. *Teaching History in context of Social Sciences: fundamental principles*. [consult. 18-5-2018] Disponível em WWW:<URL: <https://pt.scribd.com/document/286690740/Ensinar-Historia-Ciencias-Sociais-Principios-Basicos>

Todavia, não podemos designar como sendo uma ciência social tudo o que está ligado à produção mental humana, isso seria erróneo e acabaria por generalizar aquilo que acaba por ser uma ciência tão importante como a que estamos a analisar. Tomando o exemplo da História, temos de perceber que para esta poder ser considerada um conhecimento científico legítimo, teve de percorrer um determinado caminho, o da ciência. Apesar disso, é necessário ter a consciência que todas as áreas que são objeto de estudo necessitam de um determinado método, e este é científico. Podemos então afirmar que é principalmente devido a esta premissa que as ciências sociais adquirem toda a legitimidade tal como todas as suas potencialidades, ganhando desse modo um estatuto similar às ciências naturais, lembrando claro que cada uma é distinta, com objetivos e características diferentes.

Podemos afirmar que é devido à falta de uma abordagem mais correta, sobretudo na educação, que se cria uma espécie de ignorância em torno das ditas ciências sociais. Apesar de muitos docentes abordarem este tipo de conteúdos científicos de uma forma adequada o que acontece de forma constante é o facto dos alunos e os seus encarregados de educação, encararem tais disciplinas, como é o caso de Geografia e História como sendo um conjunto coisas a memorizar e sem grande importância, ou, mesmo até sem dificuldade. Cabe então ao próprio sistema educativo, criar as condições para que esta visão seja alterada. É preciso que a sociedade perceba que estas unidades curriculares pretendem fomentar o espírito crítico, assente sempre na racionalidade e na análise social. Para isso é necessário que a criação de uma didática adequada que torne legítimos todos estes conhecimentos⁸.

No caso da disciplina de História, esta apresenta finalidades concretas e fins específicos, transformando a mesma numa unidade curricular com elevadas potencialidades formativas, porém é sempre necessário encarar o seu ensino de uma forma problematizada e não como uma disciplina estática. Para isso é fulcral que se tome especial atenção à forma como são transmitidos os conhecimentos científicos. Joaquín Prts defende que para isso é necessário:

«ensinar a História utilizando os instrumentos do historiador, derivando daí os métodos e técnicas de trabalho, que apontam para atividades que devem estar presentes em todo o processo didático, resumidas nos seguintes pontos: aprender a formular hipóteses; aprender a classificar fontes históricas; aprender a analisar fontes; aprender a analisar a

⁸ Idem, *ibidem*.

credibilidade das fontes; e, por último, a aprendizagem da causalidade e a iniciação na explicação histórica.»⁹

Não poderíamos estar mais de acordo com tal afirmação, de facto a mesma transmite qual o intuito da disciplina História e revela de igual modo a sua verdadeira importância mostrando que a assimilação e compreensão dos conhecimentos históricos vão para além de memorizações básicas de datas e acontecimentos importantes, não se trata de cultura geral mas sim do verdadeiro discernimento de que a História como ciência está em constante transformação, e que só através desta ciência social transposta para as escolas e sistema educativo é possível que os jovens consigam chegar a perceber o que realmente é a História. É devido a isso que defendemos a importância da aplicação da Didática não só nas aulas, mas como método essencial para a profissão docente.

Efetivamente o ensino da História é altamente formativo, contudo, nunca podemos confundir tais vantagens com aspetos doutrinadores ou até mesmo com intuitos normativos, como muitas vezes tem acontecido levando um pouco ao descrédito de tal unidade curricular. Na verdade, o ensino desta disciplina transpõe tudo isso, pois o seu verdadeiro objetivo liga-se estreitamente com situações humanas em toda a sua complexidade, fazendo não só a ligação de diversas formas de organizativas, sejam económicas, sociais e políticas, onde é necessária a confrontação dos factos com a sua devida explicação, onde só assim poderá haver diálogo saudável, debates com as suas devidas trocas de opiniões e consequentemente a sua reflexão crítica. Deste modo, a História vai muito além de casos de simples estudo e de memorização como referimos anteriormente.

De facto, é através do seu ensino e da sua consequente aprendizagem que os alunos poderão dominar os métodos necessários para a análise de situações sociais que tomaram lugar ao longo do tempo, criando assim o desenvolvimento necessário para a fomentação do sentido de rigor e de pensamento crítico. O contacto e confronto entre as diversas culturas, civilizações tal como os diversos acontecimentos fundamentais do passado permitem desenvolver diversas perspetivas por parte dos alunos que estudam a História. É precisamente neste ponto que a História como unidade curricular é fundamental para a formação dos alunos enquanto cidadãos pois

⁹ Idem, *ibidem*.

a mesma pode “abrir o caminho a atitudes de tolerância face a formas de pensar e de agir”¹⁰, o caráter formador desta disciplina é notável, e podemos perceber isso quando a sua aprendizagem ajuda os discentes a perceber não só a sua época mas como as passadas, criando assim as respostas para a sua atualidade.

Maria do Céu Roldão defende que existem três etapas distintas para a formação dos jovens até à sua adolescência. Primeiramente quando uma criança tem a oportunidade de entrar em contato com a História cria a possibilidade de alargar o seu campo de conhecimentos tendo como consequência uma maior facilidade na sua integração social, como também permite a estruturação da sua identidade devido ao conhecimento e compreensão das suas origens, criando desse modo de forma paulatina os sentimentos de pertença tal como a construção de uma identidade própria através da sistematização de valores que estão na base da formação de todos os cidadãos. Já Joaquín Pratts defende o mesmo no que diz respeito ao uso da História como construtora de identidades, o mesmo refere que:

«Ter uma consciência das origens permite que, quando adultos, possam partilhar valores, costumes, ideias etc. Esta questão é facilmente manipulável a partir de óticas e exageros nacionalistas. A nossa conceção de educação não pode levar à exclusão ou ao sectarismo, uma vez que a própria identidade sempre cobrará sua dimensão positiva na medida em que mobiliza na direção de uma melhor compreensão daquilo que é distinto, o que equivale a falar de valores de tolerância e de valorização do diferente.»¹¹

O segundo estágio prende-se já como o desenvolvimento das bases já adquiridas enquanto criança, ou seja, defende-se que os constantes contactos com as diversas problemáticas apresentadas pela disciplina de História como é o caso dos esforços vividos por pessoas de outras épocas, permite aos alunos a construção continua das capacidades de avaliação e valorização dos diferentes períodos Históricos. Tal como o aprofundamento dos próprios conhecimentos desta unidade curricular permitem o ensinamento não só de história, mas também criam o desenvolvimento de técnicas de estudo e de procura de informação tao necessárias para uma boa aprendizagem. O próprio gosto pela descoberta surge nesta etapa aqui deve

¹⁰ Proença, M. C. *Didáctica da História*. Lisboa. Universidade Aberta, p. 92

¹¹ Pratts, Joaquín. *Teaching History in context of Social Sciences: fundamental principles*. [consult. 18-5-2018] Disponível em WWW:<URL: <https://pt.scribd.com/document/286690740/Ensinar-Historia-Ciencias-Sociais-Principios-Basicos>

ser fomentada a investigação por exemplo através de trabalhos práticos. Tudo isto permite ao aluno ir progredindo no seu desenvolvimento cognitivo.¹²

Por fim a última fase desta progressão prende-se com a visão da história como sendo uma disciplina globalizante no sentido dos seus estudos permitindo a “aquisição de hábitos rigor e análise, a interiorização de valores pessoais, o enriquecimento da compreensão dos fenómenos sociais e, conseqüentemente, o domínio de competências necessárias à tomada de decisões, à resolução de problemas e à prática mais consciente da cidadania.”¹³ . É por isso que também concordamos com aquilo que defende Maria Roldão, o mesmo referimos que durante a nossa prática letiva primámos por um ensino cuja metodologia tivesse como principal objetivo o crescimento pessoal do aluno tal como as suas capacidades intelectuais, abandonando assim os métodos tradicionais expositivos e optando pelo método semi-diretivo com alguns resíduos de expositivismo porem sempre de forma saudável.

Todavia, esta afirmação leva-nos a fazer a seguinte interrogação: qual o melhor método a aplicar para a transmissão dos conhecimentos na disciplina de História?. Miguel Corrêa Monteiro diz nos que o desenvolvimento actual do estudo das ciências didáticas e psicológicas não consegue oferecer uma resposta concreta visto que as variantes que problematizam sobre tal problema são de difícil estudo devido à sua natureza constantemente variável. Apensar disso o mesmo autor afirma que a escolha de um método de transmissão de conhecimentos, deverá ser sustentado pelos seguintes pontos, os quais passaremos a citar:

- «a) O método deve ser ativo e estimular operações mentais do educando (ativismo);
- b) O método deve corresponder a uma real necessidade psicológica do aluno, que tem de estar motivado (funcionalismo);
- c) O método deve garantir o real domínio do conteúdo (assimilação e integração);
- d) O método deve facilitar a transferência da aprendizagem (aplicação dos conhecimentos);
- e) O método deve ser aplicado dentro de um clima de autêntica liberdade do educando.»¹⁴

¹² Roldão, Maria do Céu, *Gostar de História. Um desafio Pedagógico*, Lisboa, Texto Editora, 1987, p. 47

¹³ Idem, *ibidem*, p. 47

¹⁴ “O Ensino da História” in *O Ensino na Escola de Hoje – Teoria, Investigação e aplicação*, cap. 8. Feliciano H. Veiga. (coord), Lisboa, 2017. P. 245

Toda esta problemática leva-nos à seguinte questão, como afinal ensinar a História? Esta indagação é muito importante para nós, visto que está ligada de igual modo à questão dos programas, pois não é só importante a pergunta de como ensinar História, mas também de o que ensinar? Cremos que estas duas questões criam uma simbiose muito importante, não só para os docentes para também para quem prepara os ditos programas. Como já referimos o nosso trabalho prende-se à questão de “o que ensinar?” é por isso que frisamos tanto a importância de tais questões.

Antes de procedermos à primeira resposta lembramos que é necessária criar uma relação tripla em sala de aula, ou seja, o professor como mediador entre o aluno e a disciplina a lecionar¹⁵. Esta relação vai permitir ao professor adaptar os seus métodos consoante a resposta dos discentes à disciplina, tal como a dificuldades apresentadas pelos mesmos tal como as suas características e aptidões próprias.

Após termos referido as bases pelas quais os docentes se devem guiar relativamente aos métodos, mostraremos de igual modo algumas abordagens metodológicas muito utilizadas pelos docentes na disciplina de História. Afirmamos também que cada vez mais as metodologias retiram o professor do centro da sala de aula dando cada vez mais espaço ao aluno para a construção do conhecimento. Devido a esta premissa iremos defender o “método por descoberta” no ensino da História. O mesmo tem como base a aplicação da iniciação dos métodos de pesquisa em História. O principal objetivo desta prática destina-se à fomentação do pensamento Histórico sem o qual será mais difícil a apreensão dos conhecimentos científicos pretendidos pelo docente. Está prática põe os alunos em contacto direto com fontes, sejam eles documentos escritos ou iconográficos. O posterior tratamento de tais fontes permite o desenvolvimento da inteligência ativa. Neste contexto o professor apenas deve dar as bases dos conteúdos a abordar tal como deverá dispor explicações adicionais ao longo da dita “descoberta”. Todos estes passos levam a que os alunos construam o seu próprio conhecimento, mas mais do que isso, ensina os alunos a pensar e a serem autónomos.

O método de pesquisa Histórica é de igual modo fundamental para uma formação integral do aluno, queremos com isto dizer que o mesmo possibilita o desenvolvimento de diversas capacidades, não só do domínio intelectual, mas também

¹⁵ Proença, M. C. *Didáctica da História*. Lisboa. Universidade Aberta, p. 95

do moral que em última instância trará benefícios na vida social e pessoal do aluno¹⁶. Mas até que ponto é fundamental a aplicação do ensino por descoberta e posterior aplicação do método de pesquisa histórica? Maria Cândida Proença dá-nos a resposta, a mesma refere que:

«Para analisar conveniente fontes históricas é necessário um vasto equipamento intelectual. Para poder analisar e interrogar as fontes que utiliza o historiador precisa de um amplo e diversificado campo de conhecimentos do domínio histórico, não só em relação ao período que estuda como outros períodos, e ainda do domínio de outras ciências que aplica alguns contributos. Só mediante estes finamentos teóricos é possível analisar as fontes formular hipóteses e, com perspicácia e imaginação, preencher as lacunas, para, por fim, elaborar a síntese do que se pretende demonstrar».¹⁷

Esta afirmação levanta porém outra questão, estarão os alunos do ensino básico e secundário preparados para empresas desta natureza? Estarão os mesmos capazes de trabalhar de forma autónoma sem a constante ajuda do professor? Como resposta utilizaremos a teoria construtivista de Piaget que defende que todos os conteúdos científicos podem e devem ser ensinados em vários estágios de dificuldade, podendo o docente retomar aos mesmos de forma sucessiva sempre que achar necessário acrescentando sempre um grau mais profundo de conceptualização. Logo toda esta questão prende-se com a aplicação de tais métodos desde cedo, ou seja, não podemos dar a alunos do ensino básico problemas que só um historiador profissional poderá resolver.

Apesar de defendermos um papel mais ativo dos alunos, nunca poderemos abolir os conteúdos programáticos, sem os quais a disciplina de História como unidade curricular não existiria. porém, os mesmos aliados a metodologias modernas primam por um ensino diferenciado que rapidamente atinge o sucesso dos alunos. As metodologias aqui apresentadas para nós são as que mais possibilitam o sucesso dos alunos isto porque o método “da descoberta, e em consequência a construção de esquemas cognitivos e o desenvolvimento de diversas capacidade, competências e atitudes, nomeadamente as capacidades de análise e de síntese, o sentido crítico m técnicas de pesquisa”¹⁸. E deste modo, concluímos que a disciplina de História acaba

¹⁶ Idem, *ibidem*, p. 97

¹⁷ Idem, *ibidem*, p. 97

¹⁸ Idem, *ibidem*, p. 98

por apresentar em um campo privilegiado no que diz respeito ao ensino / aprendizagem, devido a facilidade que a mesma dispõe para a aplicação das novas metodologias.

Por fim abordaremos a didática em História. Esta tem um papel fundamental para o professor pois é a mesma que cria a ponte entre o ensino aprendizagem e tem o dever de buscar sempre a qualidade cognitiva das aprendizagens, cumprindo assim a função de auxiliadora no desenvolvimento da compreensão e elaboração crítica de conceitos durante toda a troca de ensino aprendizagem. A didática de igual modo tem a preocupação em elaborar e implementar modos e estratégias de ensinar e aprender tal como faz uma constante teorização das práticas educativas. Podemos então constatar que a didática em História obedece a três premissas. A primeira é a sua afirmação como ciência e a sua estreita ligação com os principais métodos pedagógicos; a segunda demonstra a sua ligação constante com os alunos de modo a levar os mesmos ao sucesso; e por fim a sua afirmação como principal ferramenta no ato de ensinar, ou seja, a mesma funciona como ligação entre a teoria do ensino e a teoria do conhecimento. Porém, advertimos que não basta ter excelentes conhecimentos dos conteúdos científicos para atingir o sucesso é necessário dominar a didática e a metodologia própria para a unidade curricular em questão para então assim tirar proveito destas ferramentas¹⁹.

¹⁹ Aguiar, Edinalva. Didática da história: Uma ciência da aprendizagem histórica? [consult. 18-5-2018] Disponível em WWW:<URL: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428351472_ARQUIVO_EdinalvaPadreAguiar-TextoANPUH2015.pdf

3. O Projeto Pombalino de Inspiração Iluminista e a Companhia de Jesus

No seguimento da nossa prática letiva supervisionada, decidimos optar pela elaboração de uma proposta didática que visa refletir o nosso trabalho ao longo deste ano letivo. Outrossim a base teórica do presente relatório irá abordar toda a problemática referente ao projeto pombalino de inspiração iluminista e a Companhia de Jesus. Contudo, devemos alertar o leitor que este trabalho está dividido em dois objetivos específicos. O primeiro pretende demonstrar a forma como estão dispostos os conteúdos científicos relativos à ação governativa de Pombal, descritos não só no programa de décimo primeiro ano de História tal como no manual por nós utilizado durante o nosso estágio, que consideramos muito insuficiente na abordagem dos conteúdos relativos ao seguinte tema. O segundo ponto do trabalho será então a nossa proposta didática, mostrando deste modo qual seria para nós seria a forma correta ou ideal de abordar o impacto que a ilustração teve no reino de Portugal, quais as transformações e mudanças que tal corrente filosófica trouxe para o nosso país.

Antes de prosseguirmos consideramos fundamental referir que todo este trabalho surge como resposta ao sentimento de falta de matéria relativa a este tema como já referimos, isto porque depois de estudarmos o manual para efetuarmos a respetiva lecionação, sentimos que o nível de aprofundamento é muito baixo, e que no caso dos jesuítas poderia nem ser abordado. De facto, muitos dos aspetos em torno desta matéria acabam por permanecer numa espécie de limbo, essencialmente porque cabe a cada professor planear o que para si é mais relevante, o terramoto? A reforma no ensino? Ou as reformas económicas e sociais? Por isso defendemos uma abordagem diferenciada não só porque estamos a falar de conteúdos programáticos da mais alta importância, mas também porque o *status quo* inclui apenas uma a duas aulas. É neste seguimento que surge a nossa proposta que visa também englobar o papel dos jesuítas como força antagónica relativa ao iluminismo e por sua vez à ação governativa de Pombal.

Começamos por abordar o manual; este trata-se de uma adaptação, um espelho do programa de História imposto pelo Ministério da Educação, mas o problema é que o mesmo se encontra muitas vezes não só desatualizado como também algo confuso.

E foi isso mesmo que podemos verificar ao prepararmos as nossas aulas relativas ao Marquês de Pombal.

O primeiro ponto negativo que gostaríamos de referir, ponto esse que também a nossa professora cooperante nos havia chamado à atenção, é o facto de no programa de História os conteúdos científicos relativos a toda a problemática da ação governativa de Sebastião José de Carvalho e Melo estar dividida. Consideramos esta situação negativa e pouco pedagógica visto que a mesma provoca nos alunos diversas dificuldades a nível da apreensão da matéria lecionada e em muitos casos causa confusões cronológicas. Sabemos bem que a História é uma continuidade, e que as divisões são artificiais. Contudo, a experiência dos alunos é pequena e muitas vezes não consegue fazer a ligação entre os conteúdos científicos. Porém, não é só por esta premissa que consideramos tal aspeto como sendo positivo, isto porque os conteúdos a que nos estamos a referir dividem-se em dois pontos distintos da matéria, causando assim uma divisão pouco natural daquilo que devemos considerar como um todo.

A primeira parte da matéria encontra-se no ponto “3” do manual, intitulado “Triunfo dos Estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII”²⁰ sendo que apenas um subponto “3.3.2” se destina ao marquês, cujo título é “a política económica e social pombalina”²¹.

Em apenas três páginas podemos contemplar aquilo que deveria ser dado numa aula inteira, e não como acontece na esmagadora maioria das vezes onde apenas são cedidos cerca de vinte minutos para estes assuntos que tão estruturantes são para a compreensão da modernização de Portugal nesta época. Relativamente às políticas económicas e sociais em cima referidas apenas assistimos ao levantar de um pequeno véu, ficando de fora aquilo que para nós é o essencial, ou seja, as explicações de muitas das afirmações contidas no manual. De que vale saber que existia a intenção de reduzir o défice ou de nacionalizar o sistema comercial português se não se aborda a razões que levaram a tais resoluções? Este é sem dúvida outro ponto negativo que gostaríamos de deixar claro.

²⁰ Rosas, Maria Antónia Monterroso; COUTO, Célia Pinto do. Um novo Tempo da História. Parte 2. História A 11º Ano. Porto Editora. 2014, p.72

²¹ Idem, *ibidem*, p. 112

Bem sabemos que cabe ao docente fazer um certo aprofundamento das matérias, contudo, também sabemos ser verdade que a esmagadora maioria dos alunos não está atenta às explicações dos professores, assim como consideramos que a maioria só estuda pelos manuais para as frequências, pelo que devido a este facto defendemos uma abordagem diferente, mais elaborada, tendo por base o discurso dos docentes nas aulas.

A segunda parte da matéria relativa a Pombal está localizada no ponto “4” do manual de História para o 11º ano, da Porto Editora cujo título é “A construção da modernidade europeia”²². Neste seguimento são-lhe atribuídos o ponto “4.3 Portugal- o projeto pombalino de inspiração iluminista”; “4.3.1 a reforma pombalina das instituições e o reforço da autoridade do estado” bem como o ponto “4.3.2 o reordenamento urbano” e o “4.3.3 a reforma do ensino”²³.

O primeiro ponto trata sobretudo da justificação das ações de Pombal introduzindo o conceito de déspota iluminado, fazendo de seguida uma espécie de introdução para o que virá a seguir. O seguinte ponto está dividido em duas partes, a reforma das instituições e a submissão das forças sociais. Estes dois pontos pretendem mostrar aos alunos de uma forma breve e simples algumas das ações que o conde de Oeiras tomou para fortalecer o poder régio. O penúltimo subponto trata a reconstrução da cidade de Lisboa, de forma breve e concisa tal como o ponto seguinte relativamente às reformas do ensino.

Tudo isto que acabamos de relatar é uma constante no que toca à História de Portugal o que nos leva a crer que a mesma cada vez mais é remetida para segundo plano, tendo uma expressão quase nula. Esta situação no nosso ponto de vista é gravíssima pois trata-se sobretudo da História do nosso País coisa que deveria ser protegida em relação à História geral da Europa com tendência para uma visão europocêntrica.

É neste seguimento que começámos a elaborar a nossa proposta didática. Em primeiro lugar, a primeira medida estaria relacionada com facto de juntar as duas partes, que como já anteriormente havíamos explicado, se encontram separadas, acrescentando que nunca começaríamos a falar do Marquês de Pombal sem antes

²² *Idem, ibidem*, p. 120

²³ *Idem, ibidem*, p. 142 a 152

explicarmos aos alunos o seu espírito reformador de inspiração iluminista, tal como a sua visão do Estado. Portanto, falar das políticas económicas e sociais, num primeiro plano, e, posteriormente falar da visão do aparelho governativo não passa de um erro crasso resultante de um mau planeamento ou até mesmo do completo desconhecimento dos conteúdos científicos em causa.

O ponto de partida seria sem dúvida fazer uma pequena biografia de Pombal, dar uma introdução explicando o seu papel na política portuguesa, realçando especialmente numa primeira fase a embaixada em Londres e a sua missão em Viena, pois estes foram sem dúvida os locais onde o mesmo esteve em contacto com as novas correntes filosóficas que brotavam na Europa do seu tempo. E acima de tudo passar a ideia aos estudantes que o futuro conde de Oeiras era um homem com um “espírito sequioso de novas ideias”²⁴ e deixar bem claro que apesar de ter vivido numa:

“sociedade culta, inteligente, progressiva e liberal (...). não assimilou, é certo, os princípios de tolerância, de respeito pelos direitos individuais, que ali eram comuns”²⁵

Não podemos passar a falácia aos nossos discentes que Pombal era um homem do iluminismo por inteiro. Sabemos que tal afirmação não é correta e é por isso que na nossa proposta didática explicamos o que realmente esta figura foi, principalmente um estadista que utilizou o iluminismo para moldar a sua ação governativa em especial com o uso do despotismo iluminado e do regalismo. Pombal foi um homem da escolástica coimbrã, e do latim, não tendo lido os autores modernos como os enciclopedistas, ou Leibniz, John Locke ou Newton. Foi um prático que quis engradecer a figura do soberano aplicando pela segunda vez o mercantilismo no nosso País.

Para se compreender muitas das ações de pombal é necessário, no nosso ponto de vista, fazer uma análise daquilo que será o seu modelo ideal para governação. Este foi o despotismo iluminado ou como refere António Leite, “absolutismo esclarecido”²⁶. Este estilo de governação era bastante defendido pelas principais

²⁴ Azevedo, J. Lúcio, *O Marquês de Pombal e a sua época*, Lisboa, Alfarrábio, 2009, p. 11

²⁵ Idem, *ibidem*, p. 11

²⁶ Antunes, Manuel, *Como interpretar Pombal? No bicentenário da sua morte*, Lisboa, Edições Brotéria, 1983 ,p .30

monarquias europeias e o próprio Frederico II da Prússia acerca desta forma de governação afirmava que:

“um bom governo deve ter uma linha de orientação de tal forma coerente que pode ligar-se a um sistema filosófico. Todas as decisões devem ser bem ponderadas e todas as medidas financeiras, políticas e militares devem convergir para um único objetivo que é o fortalecimento e a ampliação do seu poder. No entanto, tal sistema só pode brotar de uma única mente, e essa mente é a do soberano. A preguiça, o hedonismo e a estupidez são as causas que desviam os soberanos da nobre missão de trazerem a felicidade aos seus súbditos. (...) um soberano não foi elevado à sua alta posição, o poder supremo não lhe foi confiado para que viva num luxo indolente, enriquecendo à custa do trabalho do povo, sendo feliz quando todos os outros sofrem. O soberano é o primeiro servidor do estado. É bem pago para que possa manter a dignidade do seu ofício, mas deve exigir-se que ele trabalhe com eficiência para o bem do estado e que, no mínimo, preste a sua atenção pessoal aos assuntos mais importantes”.²⁷

Este excerto relata bem o que era o iluminismo na sua plenitude política. Esta filosofia aplicada por Pombal dotava o rei de um poder absoluto e inquestionável, pois através de tal apoio filosófico o soberano governaria munido sempre de forma certa e infalível conforme “a boa razão”. Do mesmo modo o rei era “legislador, juiz e executor supremo, só responsável perante Deus”²⁸, tendo sempre a felicidade e o bem-estar dos seus súbditos em primeiro lugar.

Após explicitarmos aos alunos qual a ideologia política de Pombal foi necessário explicar quais as suas principais medidas para o reforço do poder régio. Só depois achámos pertinente passar às principais mudanças levadas a cabo durante o seu governo. Para tal seguimos a seguinte ordem: reforma no Estado na economia e na educação.

Começamos por afirmar que todas as opções governativas estavam orientadas para a centralização do Estado tendo como figura principal o rei, e o consequente controlo das forças sociais. Para isso, Pombal levou a cabo diversas reformas que

²⁷ Frederico II testamento político 1752

²⁸ Antunes, Manuel, *Como interpretar Pombal? No bicentenário da sua morte*, Lisboa, Edições Brotéria, 1983, p. 31

aplicou ao aparelho do estado, que de uma forma ou de outra afetaram todas as ordens pertencentes à sociedade Portuguesa.

Começemos então por falar do estado. Podemos analisar este ponto através da legislação existente da época Pombalina, é através da mesma que conseguimos perceber quais os objetivos do Marquês. Segundo Borges Macedo, a ação de Pombal no que toca ao Estado, baseava-se sobretudo no reforço dos meios (legais) já existentes, criando assim uma legislação complementar. Contudo, as criações de novas leis surgiram sobretudo, de uma forma cíclica, visando apenas colmatar preocupações momentâneas²⁹, apesar disso são claras duas fases ligadas ao ímpeto legislativo de Pombal.

A primeira fase está sobretudo ligada às leis relativas à fiscalidade do reino, tal como às políticas económicas pombalinas. Podemos afirmar que uma das mais notáveis ações de Pombal foi a criação do Real Erário em 1761, medida criada para controlar o crescimento económico levado a cabo pelo aumento do comércio colonial. Este órgão foi também uma das pedras angulares de Pombal pois através do mesmo foi criada uma burocracia estritamente dependente do aparelho do Estado.

O erário régio previa a divisão de Portugal em quatro contadorias, cada uma com um alto funcionário do Estado que por sua vez controlava todas as contas dessa região permitindo assim ao rei (Estado) ter o conhecimento de todos os movimentos relacionados com o dinheiro no reino. Outra medida importante foi também as leis que controlavam este mesmo comércio³⁰. Referimos de igual modo que apesar de Pombal ter protegido e fomentado a indústria em Portugal podemos afirmar que em termos legislativos poucas foram as ações tomadas nesse sentido.

Outra medida também extremamente importante foi a criação e implementação da lei da boa razão. Ora, esta visava sobretudo o fortalecimento do direito português em detrimento do direito romano, ou seja, com esta lei criada em 1769 eram levantadas as “restrições à livre interpretação do direito romano. Limitando-a e tornando-a dependente do direito português”³¹. Pombal com estes desígnios legais pretendia acima de tudo reforçar o estado português, isto porque o mesmo acreditava que uma

²⁹ Macedo, Jorge Borges, *A situação económica no tempo de Pombal*, Lisboa, Moraes Editores, 1982, p. 34

³⁰ Idem, *ibidem*, p. 34

³¹ Idem, *ibidem*, p. 34

nação só poderia ser grande quando a mesma não se visse agrilhoada por um direito que não foi si criado para servir os mais altos propósitos do estado.

Outro ponto que merece especial interesse é a criação da intendência geral da polícia em Lisboa, em 1760. Através do surgimento deste órgão podemos mais uma vez verificar o reforço do aparelho do estado por parte de Pombal especialmente devido ao uso da polícia e dos tribunais para a execução de julgamentos sumários e de prisões fáceis, ponto muito notado por viajantes que por Lisboa passavam. Lembramos que a criação da intendência geral da polícia foi consequência direta dos alvarás referidos abaixo³² que por sua vez visavam a concentração elevada de poderes na pessoa do soberano (poderes judiciais).

Por fim, relembramos também a criação da Real Mesa Censória em 1768. Esta instituição tinha a função de analisar todos os livros que circulavam no país, aferindo se os mesmos eram dignos ou não de serem lidos pelos portugueses³³. As funções agora relegadas a esta instituição pertenciam até à data de 1768, ao Tribunal do Santo Ofício³⁴ que até então fazia a censura de todas as publicações em Portugal. Mais uma vez podemos observar a centralização de poderes por parte de Pombal, na órbita do Estado. Apesar de existirem mais factos que poderíamos explorar e acrescentar à nossa proposta didática resolvemos apenas colocar os que referimos no texto acima, tal como fizemos durante a nossa prática de ensino supervisionada³⁵. Os mesmos proporcionam aos alunos que frequentam o 11º ano do ensino secundário, uma sólida base de conhecimentos que permitem conhecer quais as intenções do Marquês de Pombal em termos de política governativa e de visão do Estado.

Após a explicitação dos conceitos ligados ao despotismo iluminado, importado por Sebastião de Carvalho e Melo e aplicado pelo mesmo, nomeadamente a descrição de algumas ações que permitiram um reforço do poder do rei. Para nós estes factos são a base necessária para a posterior explicação das reformas levadas a cabo pelo governo de pombal.

³² Idem, *ibidem*, p. 35. Alvarás 14- 08-1751; 18- 10 – 1752; 31- 01- 1754; 03- 08- 1759.

³³ Vide: <http://antt.dglab.gov.pt/exposicoes-virtuais-2/instituicao-da-real-mesa-censoria/>

³⁴ Antunes, Manuel, *Como interpretar Pombal? No bicentenário da sua morte*, Lisboa, Edições Brotéria, 1983. P . 113

³⁵ Vide: anexo CD-ROM, Anexo 8

A primeira reforma a ser tratada na nossa proposta didática será a económica; na mesma procuraremos abordar os pontos essenciais resultantes das medidas tomadas por Pombal e de igual modo, percebermos qual o estado da economia em Portugal antes de tais mudanças, para deste modo percebermos o seu verdadeiro impacto. Como sabemos, se existiu uma área de elevado interesse para o Marquês, essa área é a económica com especial apressamento pelo comércio, e não é por acaso que nas suas memórias secretíssimas o comércio tenha tomado um lugar de destaque. Porém, esse gosto revela-se cada vez mais claro com algumas das afirmações do Marquês acerca de tal assunto, como a que proferiu no início do reinado de D. José:

«sendo certo que a balança do comércio é a que hoje regula a balança do poder da europa; e que do individual conhecimento do estado do comércio de cada potência depende a justa estimação que se pode fazer das suas forças presentes e empresas futuras».³⁶

Porém, a sua visão vai para além de tal afirmação, deixando de igual modo claro que para ele:

«entre dous estados que têm uma balança desigual no negócio recíproco, se considera que aquele de cuja parte está a diminuição faria um notório interesse quando anualmente lançasse ao mar em ouro um peso competente à proporção da vantagem ou maioria que sobre ele ganha o outro Estado com quem faz comércio (...) tanto mais que o puro ganho que pode provir de um qualquer ramo do comércio não é o único objeto de quem nele trafica. Principal ou juntamente se deve atender à navegação que o mesmo comércio pode ocasionar. E com grande razão, porque a navegação mercantil é a base da marinha, o fundamento do Estado e a fonte donde se derivam as riquezas dos povos».³⁷

Este pensamento de Pombal justifica em grande parte a ação futura contra as duas grandes famílias dos Aveiros e dos Távoras, que detinham o monopólio do comércio do açúcar com o Brasil e deste modo, tornaram-se opositores da aplicação das medidas mercantilistas pombalinas. É com base neste mesmo pensamento que Pombal introduziu em Portugal a segunda vaga do mercantilismo. Contudo sentimos a necessidade de explicar aos alunos o porquê de tais medidas, e para isso defendemos que é pertinente ensinar a conjuntura económica portuguesa em 1750, para depois se abordar as reformas económicas de Carvalho e Melo.

³⁶ Monteiro, Nuno Gonçalo, *D. José: Na sombra de pombal*, Mem Martins, Círculo de Leitores, 2006, p. 169

³⁷ *Idem, ibidem*, p. 169

Porque procedemos assim? Porque defendemos que todos os temas devem ter uma introdução devida para o seu desenvolvimento posterior e este caso não é exceção. Em alguns dos pontos relativos à economia pré 1750 salientamos os seguintes: excessiva dependência face à Inglaterra; elevado défice da balança comercial; diminuição do fluxo de ouro e de diamantes desde a morte de D. João V; reduzida e fraca produção manufatureira; comércio colonial sujeito à concorrência estrangeira e uma agricultura atrasada e pouco produtiva. Estes pontos foram os mesmos que nós usamos durante a nossa prática letiva, e, através dos quais depois explicámos aos alunos quais as mudanças introduzidas pelo governo pombalino. Como os leitores certamente perceberam, o que pretendemos fazer nas nossas aulas é, inserir contexto Histórico em que os acontecimentos tiveram lugar, e as relações, causa/ efeito, tendo em conta que uma causa provoca sempre consequências. Entendemos que muitas vezes os programas e os manuais se preocupam mais com a preparação para os exames nacionais do que a compreensão dos acontecimentos históricos. A História é uma continuidade e os alunos têm por vezes dificuldade em entendê-la no seu todo devido à separação de toda a matéria em módulos.

Sobre estes conteúdos científicos é nossa intenção deixar claro que o esforço pombalino recaiu sobretudo, na implantação de uma segunda vaga mercantilista em Portugal, como já referimos, com a particularidade de esta estar aliada ao espírito iluminista como defendeu Miguel Corrêa Monteiro no seu livro *Jesuítas, Utopia e Realidade*:

«Um mercantilismo do tipo clássico, tardio, mas ajustado à desfasagem da sociedade lusa, adequado ao absolutismo reformador que dele se serve como instrumento de aceleração das mudanças. Insere-se então, como problemática mais profunda, a de transição do feudalismo ao capitalismo. Ilustração numa sociedade periférica, longamente fechada entre si mesma, na qual o movimento ilustrado foi fatalmente alguma coisa vinda de fora, do “estrangeiro”. Em consequência, diversidade de discursos, ecletismo das formas de pensamento, redefinição das práticas ao sopro de uma realidade que se dobra, mas continua a resistir. Encontro, teoricamente inexplicável de dois fenómenos que deveriam em princípio repelir-se ali estavam eles, juntos, articulados, durante todo o período pombalino».³⁸

³⁸ Monteiro, Miguel Corrêa, *Pombal e os jesuítas*, in *jesuítas, utopia e realidade*, Academia Portuguesa de História, Lisboa, 2008, p. 74.

Este excerto mostra bem a dualidade do Marquês. Por um lado, está estreitamente ligado ao conservadorismo do poder absoluto que criou raízes numa sociedade ainda mais conservadora, mas por outro lado utiliza os pressupostos do iluminismo traduzidos no mercantilismo que nas mãos de Pombal serão a força modernizadora de toda esta problemática.

O segundo mercantilismo Português resultou na criação dos monopólios comerciais. Esta nova economia de base monopolista está estritamente ligada à circulação de bens manufaturados ou não dentro e fora do reino, criando o Estado meios de restringir o comércio estrangeiro em favorecimento do nacional³⁹. Para isso Carvalho e Melo levou a cabo a criação de diversas companhias de bandeira de modo a poder conceder benefícios comerciais a algumas partes. São de referir como as mais importantes a: Companhia do Comércio da Ásia – (1753); Companhia do Grão-Pará e Maranhão – (1755); Companhia da Pesca da Baleia – (1756); Companhia dos Vinhos do Alto Douro – (1756); Companhia do Pernambuco e Paraíba – (1759)⁴⁰.

A criação deste tipo de companhias teve como principal objetivo proteger o comércio nacional, não só eliminar concorrentes estrangeiros em solo nacional como também proceder à eliminação de forma paulatina do pequeno comércio livre. Apesar disso, as companhias poderiam de igual modo ter a função de proteger um determinado produto como é o caso da Companhia dos Vinhos do Alto Douro. Podemos então afirmar que em termos económicos a ação governativa de Pombal baseava-se sobretudo, no grande comércio monopolista tal como a aplicação de um rigoroso sistema de impostos que culminará em elevados lucros não só para a Coroa, mas também para todos os usufrutuários comerciais.

Apesar de concluirmos que para a nossa proposta didática estes são os pontos principais referentes à ação económica de Pombal podemos também fazer referência a alguns pontos que poderão complementar os conceitos transmitidos aos alunos, como é o caso da criação da junta de comercio do Porto em 1755 ou os diversos apoios à indústria e a importação de mão de obra especializada do estrangeiro.

³⁹ Macedo, Jorge Borges, *A situação económica no tempo de Pombal*, Lisboa, Moraes Editores, 1982, p. 47

⁴⁰ Idem, *ibidem*, p. 47

No seguimento lógico da nossa proposta teórica segue-se o controle social no tempo de Pombal para isso falaremos do suplicio dos Távoras e da reforma da igreja em Portugal e por fim a repressão da revolta do Porto.

Pretendemos abordar esta temática explicando os pontos acima referidos pois os mesmos a nosso ver foram certamente marcantes. O primeiro trata-se do processo penal que levaria não só à execução pública dos Aveiros e dos Távoras como ajudou à expulsão da Companhia de Jesus do reino e suas possessões.

É nosso propósito não só dizer aos alunos que Pombal mandou executar estas duas famílias, mas também todas as causas que levaram a tais consequências. Acreditamos que uma explicação que gera dúvidas em vez de respostas é inútil.

É necessário referir que tudo começou com uma tentativa de regicídio em setembro de 1758, quando a carruagem onde o Rei seguia havia sido alvejado por pessoas incógnitas⁴¹. O mesmo atentado teve algum impacto em Pombal visto que o rei foi ferido com alguma gravidade impossibilitando-o de governar. Apesar disso Sebastião de Carvalho e Melo viu nesta situação a oportunidade ideal para expurgar numa só jogada os Aveiro e os Jesuítas duas fações com elevado poder que faziam frente à implementação das companhias monopolistas devido aos seus elevados volumes comerciais.

Todo este enredo escalou de forma rápida visto que em 4 janeiro do mesmo ano foi criada a junta da suprema inconfidência que teria o papel de julgar os meliantes, referimos que os membros desta junta eram homens da alta confiança de Pombal. após os céleres interrogatórios, a condenação foi conhecida a 12 de janeiro, tendo sido condenados todos os visados por “crimes de lesa majestade, traição e rebelião contra o Rei e contra o Estado”⁴². A execução mostra claramente que apesar de Pombal estar sobre os desígnios iluministas era bastante conservador, visto que os réus morreram através de um ato de elevada barbaridade ora vejamos:

“o duque de Aveiro foi sentenciado a ser esmagado vivo, as pernas e os braços seriam partidos, preso a uma roda para que todos o vissem, depois do que seria queimado vivo e as cinzas atiradas ao mare. O Marquês de Távora, o mais velho da família, foi condenado a suplicio

⁴¹ Maxwell, Kenneth, *O marquês de Pombal*, Lisboa, Editorial Presença, 2004, p. 102

⁴²Idem, *ibidem*, p. 103

idêntico, a Marquesa de Távora foi mandada decapitar. As pernas dos restantes membros da família seriam partidas com eles ainda vivos.”⁴³

Este triste espetáculo teve um elevado eco por toda Europa devido à sua brutalidade digna dos tempos longínquos da era medieval europeia. Porém, esta história não terminou aqui visto que mais pessoas haviam sido indiciadas como cúmplices de tal atentado. Agora era a vez dos jesuítas, oito foram o número de presos pertencentes à Companhia o mais relevante para esta problemática era o místico padre Malagrida autor do panfleto acerca do terramoto em Lisboa, o mesmo que relegava as causas de tal triste evento ao Divino coisa que enfurecera Pombal visto que o mesmo batalhou para provar que o assombroso cataclismo teria causas naturais. No seguimento destes acontecimentos Malagrida foi denunciado à inquisição por Pombal, é de referir que a cabeça do tribunal do santo ofício era o próprio irmão do marquês (Paulo de Carvalho), Pombal teve a perspicácia de nomear para os mais altos cargos do reino familiares seus e amigos próximos de modo a conseguir controlar as forças sociais como melhor achava. O que é facto é que a execução deste místico foi a ponta de partida para o alvará Real de 3 de setembro de 1759 que declarava a rebelião dos jesuítas e a sua conseqüente expulsão e apropriação dos seus bens.

Concluimos que Pombal era um génio político pois aproveitou a tentativa de assassinio do rei para levar a cabo os seus objetivos removendo assim dois dos seus maiores opressores ou seja, a alta aristocracia e os Jesuítas. O controle social de Pombal reflete-se sobretudo nestes dois eventos, é claro que o povo também foi afetado, isto porque os pequenos mercadores acusados de trabalhar com a Companhia de Jesus foram severamente castigados, contudo, somente no reinado de Maria I as corporações medievais foram extintas ⁴⁴.

Outro ponto a que se deve ter especial atenção é a reforma no ensino levado a cabo por Pombal. escolhemos estudar esta temática após a abordagem do controle dos grupos sociais porque a própria reforma no ensino em Portugal tem um objetivo puramente utilitário, isto porque a mesma visava a criação de um grupo de “funcionários educados segundo os ideais iluministas”⁴⁵. É importante que os alunos

⁴³ Idem, *ibidem*, p. 103

⁴⁴ Idem, *ibidem*, p. 108

⁴⁵ Idem, *ibidem*, p. 128

percebam que o Marquês para além de ter esmagado os seus principais opositores engendrou os meios para criar um grupo de ilustrados que apoiassem a sua causa e que lutassem para o enriquecimento do poder do Estado, burocratas e clérigos deveriam preencher os mais altos cargos da vida política e religiosa em Portugal.

Para isso era necessário reformar todo o sistema de ensino, o maior entrave a esta ação era a Companhia de Jesus porem a mesma havia sido afastada. O primeiro paço era então reformar a principal universidade do país, a de Coimbra para isso foi criada em 1760 a Junta de Providência literária, a mesma teve o papel de criar os estatutos da Universidade renovada⁴⁶. tinha também como intuito de culpar os jesuítas em relação à decadência da universidade, os próprios membros eram homens de confiança do Marquês, e o próprio muitas vezes presidia às reuniões.

É necessário que os alunos percebam a importância desta instituição para Pombal, e para o espírito iluminista da época por isso propomos para a nossa proposta didática a análise do seguinte excerto da Relação Geral do Estado da Universidade de 1777:

«não se deve olhar a universidade como um corpo isolado. E concentrado em si mesmo, como ordinariamente se faz; mas sim como um corpo formado no sei do Estado, para por meio dos sábios, que cria, difundir a Luz da sabedoria por todas as partes da Monarquia; para animar, e vivificar todos os ramos da administração pública; e para promover a felicidade dos Homens; ilustrando os seus espíritos com as verdadeiras noções do justo, do honesto, do útil. E do *decoro*; formando os seus corações na prática das virtudes sociais, e cristãs: e inspirando-lhes sentimentos de Humanidade, de religião, de probidade, de honra, e de zelo pelo bem público. Quanto mais se analisa esta ideia, mais relações se descobrem as relações entre a Universidade e o Estado; mais se concede a mútua dependência que têm estes dois corpos, um do outro, e que as ciências não podem florescer na Universidade, sem que o Estado floresça, se melhore e se aperfeiçoe. Estes conhecimentos chegaram muito tarde a Portugal, mas chegaram; e o estabelecimento feito para eles se ensinarem, e se ensinarem é sem dúvida o mais perfeito, e completo que hoje tem a Europa»⁴⁷

Este texto mostra da forma mais clara possível o papel que deveria ter a Universidade para o Conde de Oeiras, para nós os alunos deverão ter a capacidade de

⁴⁶ Idem, *ibidem*, p. 129

⁴⁷ *Relação geral do estado da universidade, 1777, Coimbra, reprodução fac-símile, 1983, p. 232.*

conseguir interpretar este texto, e perceber que tudo deverá servir o Estado, tudo deverá esta em simbiose com o mesmo, mas nunca a acima dele.

Podemos concluir com clareza que a reforma da Universidade de Coimbra foi um sucesso, contudo, a reestruturação do ensino Secundário no país foi um fiasco e é precisamente esse ponto que não é abordado pelo programa oficial de História e que nós achamos que deve ter uma especial atenção porque caso contrário os alunos ficam com a sensação de que a única coisa que foi reformada foi efetivamente os estudos superiores o que não foi verdade.

O ensino médio em Portugal era quase na sua totalidade controlado pelos Jesuítas, apenas uma minoria dos alunos frequentaria escolas publicas cuja sua existência era quase nula e também pequenas congregações religiosas que tinham alguma dedicação ao ensino⁴⁸, para termos uma pequena noção a Companhia de Jesus detinha centenas de colégios não só em Portugal, mas também no seu ultramar. O ensino da Companhia de Jesus para alem de ser inteiramente gratuito⁴⁹ estava aberto a todas as ordens sociais e a esmagadora maioria dos alunos eram externos, os internatos estavam normalmente destinados a quem queria prosseguir á vida religiosa. Nestes colégios estudavam não menos de 20.000 alunos⁵⁰, e os mesmos poderiam frequentar desde o curso de filosofia às artes e existia até um curso que formava pilotos, navegadores e cartógrafos intitulado a “aula da esfera”⁵¹. Como podemos verificar os estudos eram variados e acima de tudo gratuitos algo raro em toda a Europa. Porem, os interesses dos alunos não importavam a Pombal pois o seu ódio contra os jesuítas ditou o fim de toda esta cadeia de ensino.

Após a proibição de ensinar até a posterior expulsão destes clérigos o ensino secundário passou para as mãos dos oratorianos, no entanto, como os mesmos se recusaram a aceitar a filosofia regalista do Marquês acabaram por ser acusados de “inconfidência”⁵² e doravante proibidos de prosseguir com a licença para ensinar. Esta situação foi resolvida com a criação de professores públicos. Esta situação foi sem dúvida um descalabro isto porque eram poucos e apenas ensinavam nas grandes

⁴⁸Antunes, Manuel, *Como interpretar Pombal? No bicentenário da sua morte*, Lisboa, Edições Brotéria, 1983, p. 165

⁴⁹ Idem, *ibidem*, p. 169

⁵⁰ Idem, *ibidem*, p. 171

⁵¹ Idem, *ibidem*, p. 168

⁵² Crime de lesa-majestade

idades como Lisboa, Évora e Porto, ficando assim muitos estudantes sem professores. Em pior situação ficaram as colónias visto que os docentes praticamente inexistentes e devido a isso o ensino secundário quase deixou de existir⁵³, fracassando assim a dita reforma do ensino médio às mãos de Sebastião de Carvalho e Melo.

O ponto final da nossa proposta didática antes de passarmos à relação dos jesuítas com o valido de D. José, recai sobre o grande terramoto de 1755 cuja importância é enorme. Decidimos por como parte final a cataclismo de Lisboa devido ao alto uso de imagens e de vídeos que cujo tema tanto suscita, isto porque cremos que a visualização de imagens do antes e depois da reconstrução da cidade tal como vídeos relativos à catástrofe em si ajudam e muito a percepção por parte dos alunos a esta matéria.

Por fim falaremos da Companhia de Jesus visto que a mesma é parte integrante no nosso título de relatório. O nosso principal objetivo é mostrar quais as ligações que os jesuítas tiveram com a ação governativa de Sebastião José de Carvalho e Melo e por sua vez, quais as consequências da ilustração para a congregação. Decidimos dar especial atenção a esta temática, visto o programa nacional de História apenas se refere à expulsão da irmandade através da ordem do Marquês e nada mais. Cremos ser possível criar uma abordagem diferente para a seguinte matéria, pois sabemos que efetivamente, o papel dos jesuítas não se limita apenas a um decreto que, a bem ou a mal, acabou por destruir o legado de Inácio de Loyola no Reino de Portugal e posteriormente em todo o mundo⁵⁴.

Numa primeira parte da nossa proposta didática queremos demonstrar quais as razões que levaram a Pombal a perseguir os jesuítas, pois essa explicação não existe nos manuais escolares atuais. Como temos vindo a defender ao longo deste relatório, falar de um acontecimento sem demonstrar as razões do seu acontecimento, tal como as consequências do mesmo, levam simplesmente à ignorância.

É necessário perceber se a supressão da ordem se deveu apenas a uma questão de controlo das forças sociais ou se existe alguma razão para lá desse facto, na nossa proposta didática defendemos que se deve explicar aos alunos que toda a política de

⁵³Antunes, Manuel, *Como interpretar Pombal? No bicentenário da sua morte*, Lisboa, Edições Brotéria, 1983, p. 181

⁵⁴ Guillermou, Alain, *Os jesuítas*, Mem Martins, Publicações Europa América, 1977, p. 67

perseguição aos jesuítas tem origem em várias causas como iremos explicar de seguida.

Em primeiro lugar explicar que os conflitos começaram com o “tratado de limites, celebrado ainda no tempo de D. João V (1750)”⁵⁵, este tratado visava a transferência de colónias entre os dois Estados após a celebração do tratado. Contudo, os índios que habitavam a parte espanhola ofereceram uma enorme resistência em abandonar os locais que até então habitavam, toda esta oposição à ocupação portuguesa foi atribuída aos jesuítas, visto que os mesmos detinham missões nessas terras.

O segundo ponto a ser referido tem ligações do foro económico, como já afirmámos todo o governo pombalino pautou-se por reformas, sobretudo as económicas, tal como o estabelecimento de companhias comerciais. Mais uma vez a Companhia de Jesus mostrou-se como um alvo a abater, visto que os mesmos detinham o controlo territorial e económico da amazónia. Toda esta situação ponha em causa o bom funcionamento da Companhia do Grão-Pará⁵⁶.

O terceiro ponto é a suposta ligação ao atentado perpetrado a D. José, que como já referimos acabou por levar ao cadafalso os Távoras e os Aveiro. É importante esclarecer que nada disto foi provado, porém foi o memento mais oportuno para afastar a companhia do reino, entre outras acusações levadas ao papa é referido que padres jesuítas incitaram os amotinados do Porto. Após a lecionação destes pontos é necessário que os alunos percebam que o marquês de Pombal mediante todos estes acontecimentos que datam desde 1750 existia a necessidade clara de os “vencer e aniquilar”⁵⁷.

Defendemos apenas estes três pontos apesar de termos plena consciência que existem muitos mais, contudo, essas temáticas cremos que devem ser deixadas para o ensino superior. Mais defendemos que estes três pontos deveriam ser incluídos dentro do mesmo ponto de estudo, dividir matérias pertencentes ao mesmo assunto confundem os alunos como já referimos.

⁵⁵ Monteiro, Miguel corrêa, *Pombal e os jesuítas* in *Jesuítas, Utopia e realidade*, Academia Portuguesa de História, Lisboa, p. 74

⁵⁶ Idem, *ibidem*, p. 75

⁵⁷ Idem, *ibidem*, p. 75

No campo da história da educação em Portugal podemos de igual modo falar dos jesuítas, no entanto não no seguimento da matéria directa a Sebastião de Carvalho e Melo, mas por exemplo a criação de um dossier de estudos. É muito comum nos manuais escolares existir no fim de cada capítulo dedicado a uma certa matéria surgem dossiers de complementação histórica, Ex: tema principal “O Proletariado”; dossier sobre “O trabalho infantil nas minhas”⁵⁸. Tais ferramentas podem ser interessantes pois as mesmas mostram partes da História que tendem a passar despercebidas.

Seria interessante falar sobre o ensino médio dos jesuítas, mostrar o seu trabalho para com os seus alunos tal como a sua metodologia:

- «- lições curtas;
- Graduação progressiva;
- Revisões frequentes (quotidianas, mensais, trimestrais, anuais);
- Muita repetição oral;
- Frequente utilização de temas curtos;
- Disciplina muito severa quanto ao espírito;
- Promoção do amor pelo estudo;
- Agir sobre os jovens com afecto e ascendente moral.»⁵⁹

Este dossier fala então de uma forma resumida do que era o ensino inaciano, de como funcionavam os colégios. Defendemos que é necessário mostrar os dois lados da História e não só uma, com esta proposta didática, os alunos ficarão a saber que efetivamente os jesuítas foram expulsos devido razões adversas e que os seus colégios foram substituídos por escolas pensadas por Pombal que na sua maioria fracassaram pois não conseguiram responder às verdadeiras necessidades reais, mas ficaram a saber que a Companhia de Jesus tinha um ensino próprio com uma metodologia eficaz e que formava mais de vinte mil alunos por ano, feito único em Portugal em toda a idade moderna que só voltará a ser alcançada séculos mais tarde.

⁵⁸ Fortes, Alexandra; Gomes, Fátima Gomes; Fortes, José. Linhas da História. Parte 1. História A 12º Ano. Areal Editores. 2015

⁵⁹ Monteiro, Miguel Corrêa, *Os jesuítas e o ensino médio*, Lisboa, Academia Portuguesa de História, 2011. P. 126

Parte II – Contexto Escolar

1. História Concisa da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho

Não podemos falar da História da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho sem antes falar das suas origens, ao contrário do que muitos possam pensar, o local onde a escola se situa hoje não é de todo o ponto de partida por onde iremos tecer esta breve História. O largo do contador Mor será então o ponto de partida para contar esta história. É aqui que surge o ensino do género feminino em Portugal, isto porque no ano de 1885 é lá fundada a Escola Maria Pia cujo seu principal objetivo seria a “emancipação da mulher pela instrução”. Esta instituição de ensino seria promovida mais tarde a Liceu feminino no ano de 1906 por decreto de el Rei D. Carlos.

Apesar do liceu Maria Pia ser o pioneiro nesta prática educativa era pequeno e não correspondia às reais necessidades que a escola enfrentava em virtude do constante crescimento da afluência das alunas. Contudo, esta situação foi rapidamente resolvida com a transferência do liceu para o palácio Valadares, situado no largo do Carmo. Rapidamente se verificou que a mudança de local não correspondia na totalidade a todas as necessidades que eram imprescindíveis de modo a existir uma prática de ensino saudável. Isto porque o edifício apresentava deficiências a nível de espaço e de condições para receber uma escola, situação que não era verificada nos liceus masculinos da capital.

Devido às constantes injustiças perpetradas ao liceu Maria Pia, os docentes tomaram uma posição. Queriam mais apoio por parte do estado e pretendiam que a escola fosse encarada de forma digna, como todas o deveriam ser. Como consequência desta situação em 1917 por decreto de Sidónio Pais, o então liceu Maria Pia é elevado à condição de Liceu Central Almeida Garrett. Porém, por pouco tempo, isto porque a partir do ano de 1933-1934 o liceu já era conhecido por Liceu Feminino De Maria Amália Vaz de Carvalho e é nesse mesmo ano que abre as suas definitivas instalações como as que hoje conhecemos. O projeto considerado megalómano para época foi pensado e projetado pelo arquiteto de renome Ventura Terra, tendo o mesmo sido edificado na Rua Rodrigo da Fonseca.

O liceu manteve a sua organização coesa até o ano de 1974. Com o 25 de abril toda a sociedade se transformou, e como a escola é nomeadamente um espelho da

sociedade as mudanças de imediato se fizeram sentir, desde logo com a gerência da escola que passou a ser feita por uma comissão diretiva, tal como a perda da sua exclusividade a alunos do sexo feminino passando agora a ser misto.

Mais tarde com a massificação das escolas devido à unificação do ensino secundário que passou a ser alargado a todas as escolas do país, o liceu passou então a mudar mais uma vez o seu nome, passando a ser conhecido como Escola Secundaria Maria Amália Vaz De Carvalho. No entanto, com nostalgia, a instituição guarda com orgulho a História do seu passado, como podemos ver na fachada do edifício ou no salão nobre da escola.



1.1. Enquadramento Geográfico

A escola secundária Maria Amália Vaz de Carvalho está localizada no coração da cidade de Lisboa, encontrando-se a menos de 5 minutos a pé da Praça Marquês de Pombal. O seu magnífico edifício ocupa na sua totalidade um quarteirão com cerca de 1,05 Km², sendo delimitada por ruas de referência. São elas: Rodrigo da Fonseca, a Este; Sampaio e Pina, a Norte; Artilharia Um, a Oeste; Marquês de Suberra, a Sul.

Não podemos ser alheios a todo o espaço envolvente desta instituição de ensino, já que a sua localização influencia fortemente a classe social de todos os alunos que frequentam a Maria Amália, a qual consideramos uma classe média alta. Por outro lado, a escola está num local altamente privilegiado, pois à sua volta existe um manancial de equipamentos e estruturas socioeconómicas, permitindo aos alunos a utilização dos mesmos seja em benefício do estudo ou em práticas de lazer. Todavia, não podemos esquecer-nos de referir que as ruas que envolvem a escola são maioritariamente áreas residenciais.

Achamos que é importante referir alguns pontos de interesse que se encontram no meio envolvente do nosso núcleo de estágio, são eles: Palácio Palmela, Palácio dos Marqueses da Praia, Estufa-fria, Palácio Sotto Mayor, Marquês de Pombal, Pátio

Bagatela, Bairro Azul, Jardim Botânico da Universidade de Lisboa, bem como centros socioculturais.

São eles: Fundação Calouste Gulbenkian, Ginásio Clube Português, Clube 7, Fundação Musical dos Amigos das Crianças, Sociedade Filarmónica Alunos de Apolo, Grémio de Instrução Liberal de Campo de Ourique, Automóvel Clube de Portugal (ACP), Museu Nacional de História Natural e de Ciência; Cinemateca, entre outros.

Não esquecemos também o emblemático parque Eduardo VII que tão perto se situa da escola em questão, é de notar que muitos dos alunos depois das aulas passam os seus tempos livres neste parque, o que acaba por ser um parceiro saudável da escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.

Um ponto interessante é que apesar de a escola se situar numa zona residencial, a sua área de tutela carece de áreas de residência, ao contrário, por exemplo, da escola Secundária de Benfica que possui maioritariamente como área envolvente urbanização para fins residências. Devido a esta situação a escola viu-se obrigada a aceitar alunos de diversos pontos, e visto que a mesma não pertence a nenhum agrupamento, é livre de o fazer. Assim sendo, encontramos alunos provenientes de vários locais, seja da Amadora, Odivelas, Parque das Nações e até mesmo Almada.

O facto de os alunos muitas vezes terem a sua habitação longe da escola em momento algum é sinónimo de negatividade, isto porque o local de excelência onde está inserida a escola possibilita um fácil acesso, visto que os transportes são inúmeros, existem autocarros não só pertencentes à Carris como de outras companhias, bem como a existência de metro nas imediações facilita e muito o acesso à escola.

Concluindo, num todo existem poucas escolas tão bem localizadas como a escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, não só ocupa um espaço nobre e central, como está munida de todos os espaços que os seus alunos e funcionários necessitam para “sobreviver”, ao contrário do que se passava na escola Secundaria Luísa de Gusmão que era de difícil acesso, poucos transportes e o seu meio envolvente era degradado e em nada fazia feliz os seus alunos.

2. Caracterização Da Turma

O seguinte capítulo destina-se à caracterização das turmas 11 ° LH1 e 12° LH1. Iremos retratar ambas, visto que as mesmas foram alvo da nossa prática de ensino supervisionada. Devido a este facto, faz todo o sentido aprofundar as duas turmas de igual modo, ao contrário do que se sucedeu o semestre passado que apenas fizemos referência à turma do 11° ano. Através da comparação das seguintes turmas conseguimos elaborar um relato interessante daquilo que observámos ao longo do ano letivo, que tanto contribuiu para a nossa formação.

O 11° LH1 é composto por 26 alunos, dos quais 5 são rapazes e 21 raparigas. Esta não é de todo uma turma multicultural, pois todos os alunos são de etnia caucasiana. No seu todo é extremamente desinteressada, o que se reflete nas provas de avaliação, onde a média ronda os 12 valores. Este facto vêm comprovar a teoria de Jérôme Bruner que defende, como já referimos, que a motivação é parte estruturante para a troca de conhecimento e para uma aprendizagem significativa.

No campo disciplinar, a turma não apresenta níveis de indisciplina que mereçam especial atenção. Porém, a turma é desinteressada e contém alunos com fraca disposição para estar em sala de aula. A visão dos alunos a mexer no telemóvel ou a falar com a colega do lado é vulgar, fora o alheamento de muitos dos restantes. Apesar deste quadro, os alunos que querem aprender não são destabilizados pelos que não querem, o que não se verificava com a turma do ano passado, onde a indisciplina era constante. É de referir que a maioria dos rapazes são desinteressados, porém dois deles são bons alunos. No caso das raparigas, no geral, não perturbam. Todavia, apenas três alunas são interessadas, visto que as restantes fingem que estão atentas, estão constantemente agarradas ao telemóvel ou à conversa com a colega do lado.

Outro ponto a referir diz respeito a um aluno que não demonstrava ter capacidade de interagir socialmente devido ao facto de sofrer de autismo, o que resultou na sua desistência. Porém, foi nos dito pela docente cooperante que o mesmo ingressou na turma da noite. Salientamos também outra aluna que apresentava problemas a nível pessoal, apresentando dificuldades de concentração e de assiduidade. Todavia, essa mesma aluna nas nossas aulas, participou bastante e estava

alegre, o que nos causou grande felicidade, pois é dever de um professor estar atento a estes alunos e, acima de tudo, não ignorar os seus problemas. Nestes casos, o uso da pedagogia é fundamental.

Como podemos verificar, a turma que acabamos de descrever é considerada difícil, mas não em termos comportamentais e de indisciplina, mas sim devido à atitude negativa da maioria dos alunos e do seu desinteresse pelos conteúdos disciplinares.

Agora ao analisarmos a turma do 12º ano LH1 iremos constatar o panorama oposto. Esta realidade permitiu-nos verificar que existem turmas com dinâmicas comportamentais distintas. Consideramos assim que esta experiência serve de preparação para o nosso futuro profissional.

O 12º LH1 é composto por 20 alunos, dos quais 8 são rapazes e 12 raparigas. Contrariamente à outra turma, esta contém dois alunos de origem africana, sendo ambos com necessidades educativas especiais (baixa visão e invisual). Em relação ao comportamento, podemos dizer que ambas as turmas são bem-comportadas, não tendo sido registado nenhum incidente. No entanto, esta também contém muitos alunos desinteressados. Apesar deste desinteresse, os alunos são participativos e alguns estão atentos e têm intervenções de qualidade. Fazem os trabalhos requisitados pela professora cooperante, quer em sala de aula quer em casa. As notas também são mais elevadas com a média a rondar os 13.

A relação com a professora também é diferente, tal como a abordagem da mesma com estes alunos. Existe uma ligação mais forte, ao contrário da turma 11º LH1 que está constantemente em guerra com a professora. Apesar das turmas mostrarem um desempenho quase equivalente, a docente apresenta sempre um pulso forte em relação às mesmas. Um ponto que gostaríamos de referir é que esta turma é mais pequena do que o normal, porque contém três alunos com necessidades educativas especiais. O que tanto para nós como para a docente representou um desafio que nos vai ser útil no futuro. Devido a esse facto, adaptamos as nossas aulas a estes alunos, o que representou um excelente exercício, que nos fez crescer como futuros profissionais do ensino.

2.1. Análise dos questionários

Uma das atividades realizadas foi a distribuição de um questionário à turma 11º ano LH1 e 12º ano LH1 e a sua posterior análise. O nosso principal objetivo foi conhecer melhor as turmas, pois o conhecimento pode ser uma ferramenta valiosa na ação pedagógica. Passaremos então a mostrar alguns gráficos de modo a compreender que tipo de alunos são estes, a que classe social pertencem, se moram longe ou não da escola e qual é a sua opinião relativamente à disciplina de História.



2.1.1. Análise dos questionários da turma 11º LH1

Os primeiros gráficos aqui demonstrados conseguem de forma clara evidenciar de que tipo de turma estamos a falar. Como iremos observar, estamos a falar de um conjunto de pessoas que na sua maioria pertence a uma classe média. Ao observarmos então os gráficos, rapidamente notamos que metade dos encarregados de educação tem habilitações literárias a nível do ensino superior. Observamos igualmente que poucos alunos gozam de apoios sociais, facto decisivo para o bom desempenho escolar, porque estudos comprovam que um aluno que pertença a uma família destruída, onde o aluno está entregue a si mesmo, sem o apoio de ninguém, tem mais hipóteses de desistir da escola ou de insucesso escolar. Portanto, um aluno que tenha uma estabilidade familiar e financeira tem uma maior probabilidade de sucesso escolar⁶⁰.

Para confirmar esta situação podemos de igual modo observar que apenas quatro alunos desta turma reprovaram um ano letivo, o que comprova os estudos que acabámos de citar. O mesmo estudo refere que alunos que sejam oriundos de uma classe social mais baixa, tendem a apresentar um aproveitamento negativo. Esta situação prende-se com o facto dos encarregados de educação não conseguirem ajudar

⁶⁰ Janosz, Michel, Le blanc, Marc, *Abandono escolar na adolescência – Factores comuns e trajetórias múltiplas in Psicologia e educação: Novos e velhos temas*, Coimbra, abril, 2007, p.280

os filhos nos estudos, isto porque não têm nem posses para pagar um explicador, conhecimento para os ajudar nas matérias lecionadas ou por simplesmente não querem saber da vida escolar dos seus filhos.⁶¹.

Tal situação não se aplica a esta turma, porque, como poderemos observar nos gráficos nº1 e 2, os encarregados de educação possuem habilitações a nível do ensino superior e para confirmar esta mesma situação podemos observar que apenas dois alunos necessitam de apoio a nível social. Recordamos que apenas quatro alunos reprovaram o ano letivo, o que vem sustentar ainda mais o estudo por nós citado, corroborando toda esta linha de raciocínio que acabámos de apresentar.



Gráfico Nº 1

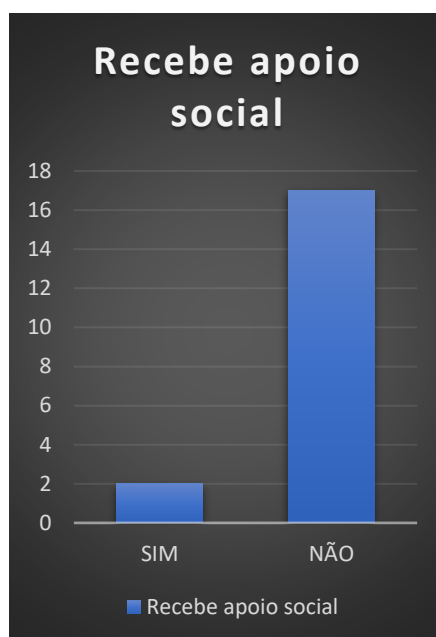


Gráfico Nº 2

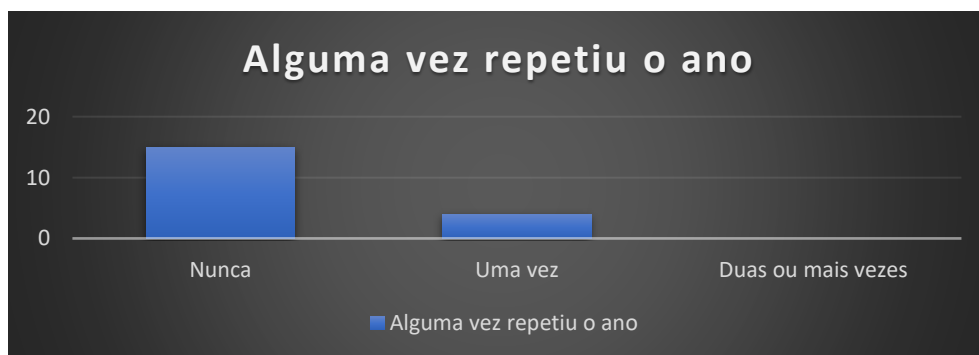


Gráfico Nº 3

⁶¹ Idem, *ibidem*, p. 281

Por outro lado, é de referir que a esmagadora maioria dos alunos não é residente nas proximidades da escola, mais de metade dos alunos demora em média 30 minutos a chegar à escola, o que vem reafirmar a nossa informação oferecida na introdução deste trabalho. Existem alguns alunos que demoram mais de 50 minutos a chegar à escola. O transporte mais utilizado é o autocarro e o metro tal como podemos observar nos gráficos por nós dispostos.

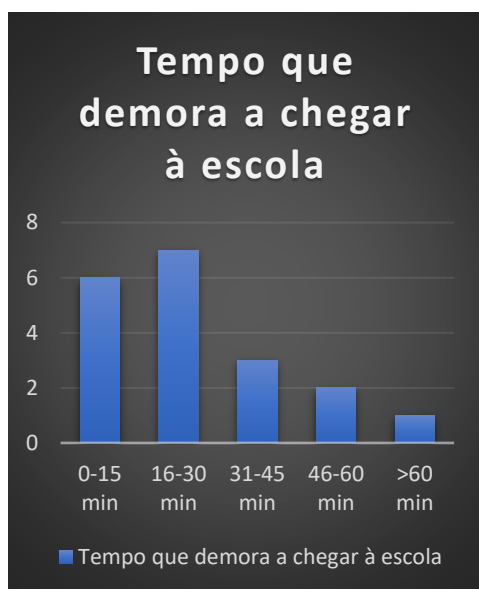


Gráfico N.º 4

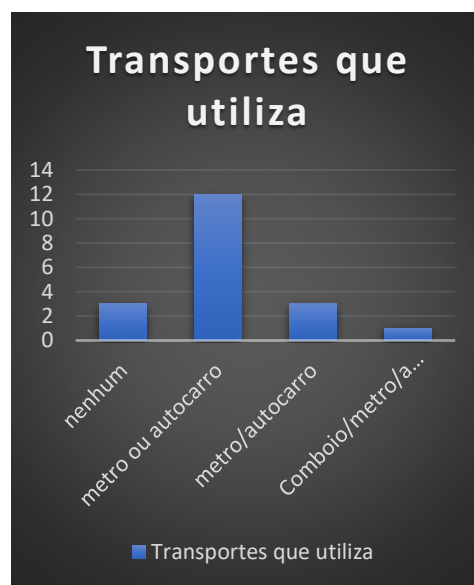


Gráfico N.º 5

Agora passaremos a analisar uma parte muito importante. Em primeiro lugar, as opiniões dos alunos relativas às causas do insucesso escolar e, por outro, tentaremos saber qual é a importância da disciplina de história para a vida destes alunos, através das suas respostas temos a intenção de compreender a sua atitude negativa em relação a esta disciplina.

Os alunos apresentam diversas razões para a causa do insucesso escolar e todas as suas respostas refletem-se nas suas atitudes. Ora vejamos, desinteresse pela disciplina e falta de estudo. Estas foram as respostas mais significativas dos alunos e, infelizmente, correspondem à realidade. Estes alunos são capazes e inteligentes, porém não querem aprender de forma alguma. Podemos defender a nossa opinião pelo número reduzido de alunos que utilizaram como resposta “conteúdos difíceis”, que foram apenas 5. É neste panorama de desinteresse que a professora Maria Amélia Vasconcelos deu as suas aulas, tal como nós.

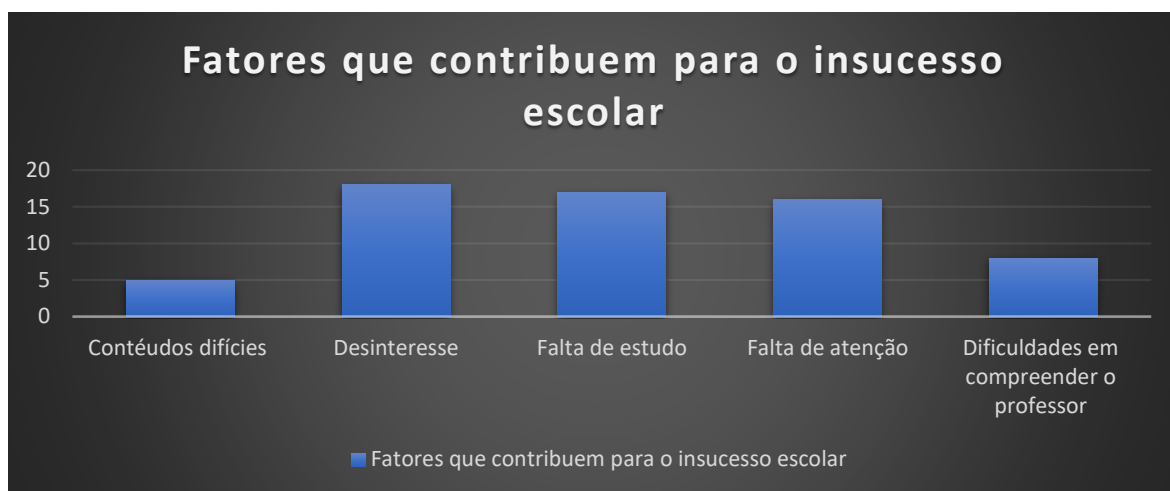


Gráfico Nº 6

Coloco então a questão, “será que existe forma de cativar alunos que não querem ser cativados?” Haverá certamente, mas a questão mais difícil passa por querer ensinar a quem não quer aprender. Toda esta situação prende-se com o fenómeno do alargamento da escolaridade obrigatória, pois muitos destes alunos estão efetivamente obrigados a frequentar as aulas às quais não querem assistir. No entanto, cabe ao professor saber interagir com os alunos de modo a apaziguar este sentimento de obrigação e é, por isso, que consideramos que foi uma escolha feliz a nossa inserção neste núcleo, pois a experiência vivida nesta turma foi bastante enriquecedora e motivante. Nenhuma turma é difícil. O que é difícil, por vezes, é chegar aos corações dos alunos, mas para isso existe a didática para nos ajudar.

2.1.2. Análise dos questionários da turma 12º LH1

Para a turma do 12º ano iremos utilizar os mesmos questionários que utilizamos na análise da turma do 11º ano. É de realçar que não utilizamos todas as questões colocadas por nós, todavia, o questionário poderá ser visualizado nos anexos. Começamos por dizer que as turmas são quase idênticas. Como podemos observar também estes alunos, na sua maioria pertencem a uma classe média, tal como a turma do 11º ano. Podemos verificar isso com o grau de escolaridade dos encarregados de educação e, por sua vez, com os apoios sociais auferidos pelos alunos.



Gráfico N° 7

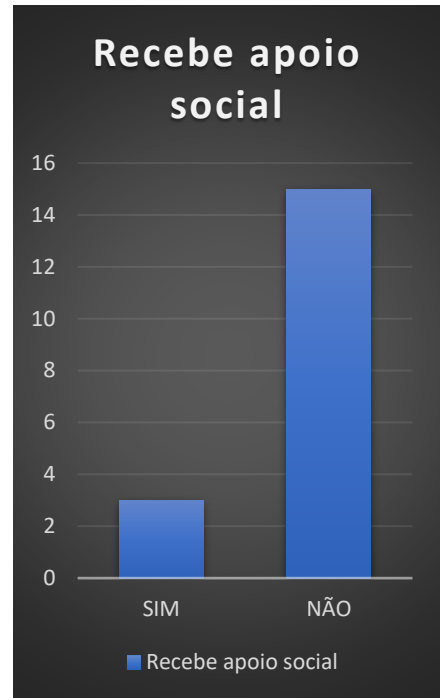


Gráfico N° 8

Contudo, esta turma apresenta mais reprovações por aluno, tendo em conta que a turma do 11º ano contém 26 alunos a turma do 12º ano contém apenas 20. Podemos explicar esta situação na medida em que, por um lado, três alunos possuem necessidades educativas especiais e, por outro, existem de igual modo alunos com famílias desestruturadas (órfãos de pai e mãe, outros só de pai. Um deles vive numa instituição) esta situação tem impacto negativo na vida dos alunos.

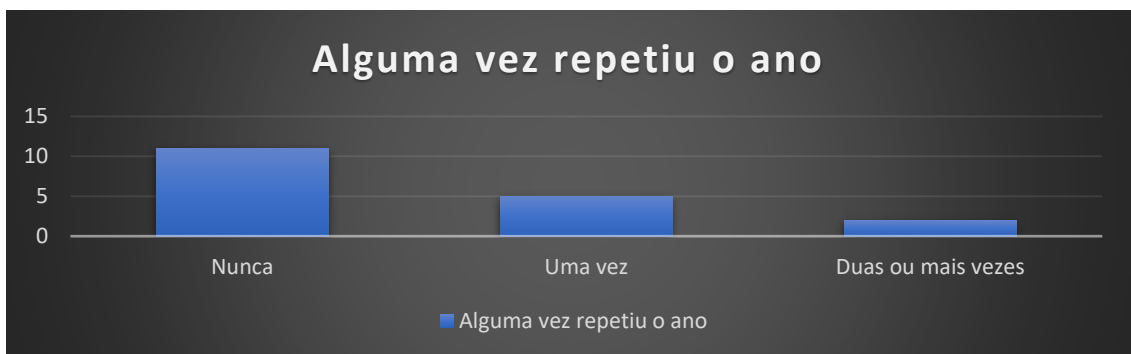


Gráfico N° 9

Como observamos com a turma do 11º ano, tal como verificamos na turma do ano passado, a maioria dos alunos não vive nas imediações da escola, mas sim longe dela, portanto o que afirmámos no ponto anterior podemos aplicar também nesta turma, tal como podemos observar nos gráficos por nós apresentados.

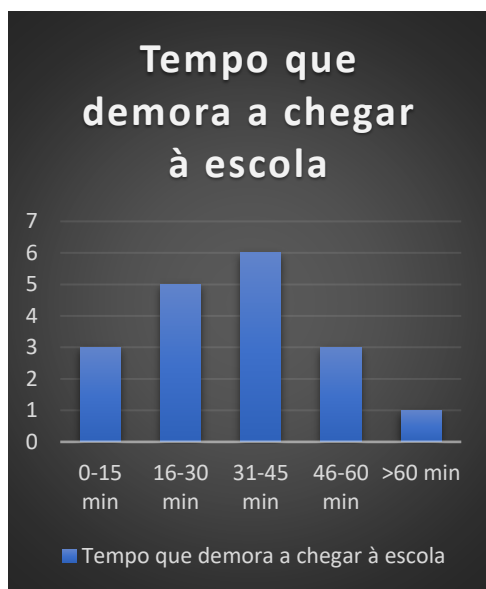


Gráfico Nº 10

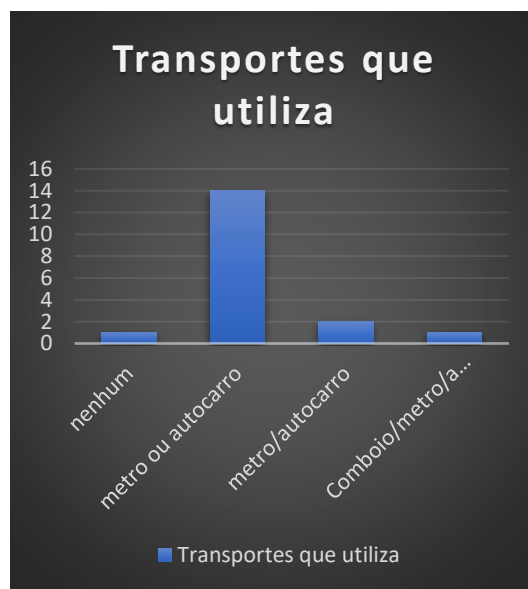


Gráfico Nº 11

Acabamos esta análise com o gráfico que demonstra a principal causa que os alunos apontam para o insucesso escolar, ao observamos as respostas denotamos que a esmagadora maioria refere o desinteresse como motivo de ouro para os maus resultados, esta situação no nosso ponto de vista é algo já crónico pois verificamos o mesmo na turma do 11º ano deste e do ano letivo passado. Este desinteresse é algo a que já estamos habituados pois tem sido essa a atitude constante destes alunos. Como pode um aluno estudar ou estar atento se o mesmo não se interessa pela escola ou pela disciplina? É certo que se este problema se resolvesse, os resultados seriam certamente melhores. Cabe ao professor cativar os alunos, agora mais do que nunca na história da educação, pois cada vez mais assistimos a uma constante degradação do sistema educativo português. O uso da didática e da pedagogia deveriam ser as principais armas dos docentes para combater o desinteresse dos discentes que cada vez mais está visível aos olhos de todos.

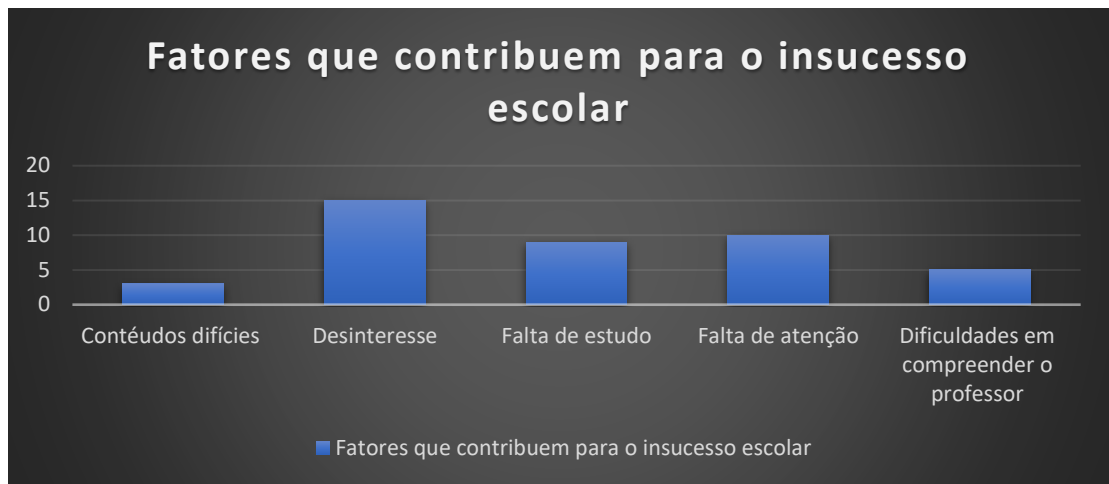


Gráfico Nº 12

Parte III – Prática de Ensino Supervisionada

1. Aula de 20 de outubro de 2017

Módulo 1 – Unidade 1.4.3

Unidade didática: as transformações das primeiras décadas do século XX.

Subunidade didática: as vanguardas: roturas com os cânones das artes e das literaturas.

Sumário: as mudanças culturais nas artes e literatura do início do século XX: o Modernismo e as Vanguardas culturais.

Introdução

A seguinte aula teve como temática as vanguardas artísticas do século XX, esta unidade foi dividida em duas aulas permitindo assim uma divisão saudável dos conteúdos científicos, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Os conceitos que foram abordados são: Modernismo; Vanguarda Cultural; Fauvismo; Expressionismo e Cubismo. Contudo, os conceitos chave que permitiram criar uma linha de transmissão de conhecimento são o Modernismo e Vanguarda cultural. É através destes dois eixos estruturantes que explicámos o porquê do surgimento das diversas correntes artísticas. Esta primeira aula é bastante importante pois é nela que serão abordados os conceitos basilares de toda esta problemática, mas também foi nela que fizemos a ponte entre a matéria passada, lembrando aos alunos aquilo que seria pertinente para a nossa aula. Frisamos também que a turma em questão contém três alunos com necessidades educativas especiais, um com baixa visão e atraso cognitivo, outro com visão quase nula e por fim um aluno invisual. Devido a estas circunstâncias adaptamos o nosso modo de lecionar de modo a não prejudicar de forma alguma os alunos em questão.

Após uma breve reunião com a professora cooperante seguimos para a sala de aula, onde já os alunos aguardavam a nossa chegada. Após a nossa chegada, a primeira preocupação foi ligar o computador e o projetor, pois estes para além do manual foram as nossas principais ferramentas. Procedemos então à chamada dos alunos, verificando que alguns iam chegando atrasados, coisa que se verificou comum ao longo da nossa prática letiva com esta turma em questão.

Findada a chamada, fizemos uma apresentação formal sem grandes demoras, a qual acabou com um simples, mas essencial pedido aos alunos. Este seria a que cada um colocasse um papel em cima da sua secretária com os seus respetivos nomes. Este pedido irá economizar tempo. Deste modo, não teremos de parar a aula para perguntar o nome ao aluno que queremos questionar algo, criando assim fluidez na prática letiva.

Depois de todas as formalidades feitas começámos por ditar o sumário: “as mudanças culturais nas artes e literatura do início do século XX: o Modernismo e as Vanguardas culturais”. Estando o mesmo projetado no quadro, enquanto os alunos iam passando o sumário, fizemos uma breve introdução, explicando qual a matéria que iríamos lecionar. Contudo, antes de relembrar algum tipo de conceito, decidimos dar a palavra aos alunos para ver se estes se lembravam do que havia sido dado anteriormente. Assim, conseguimos perceber o *status quo* da turma em termos de conteúdos científicos.

Consideramos este ponto como muito importante, visto que o construtivismo educativo de Jean Piaget foi fortemente utilizado por nós em toda a nossa prática letiva pois tal como ele, defendemos que os alunos devem ter uma voz ativa na construção do seu conhecimento. O professor deve ser o meio pelo qual os alunos chegam aos seus objetivos, devendo o mesmo estar sempre atento ao nível cognitivo que cada aluno apresenta para assim proporcionar aulas onde todos aprendam, mediante as dificuldades de cada um. Por isso, mesmo defendemos que:

«O aluno é responsável pela construção do seu conhecimento, que é ele quem determina quando, como e o que aprender de forma singular, respeitando o seu tempo e o seu potencial. Nesse processo, o aluno atua com ator principal da aquisição do seu conhecimento, e apropria-se do que aprende, no momento certo, utilizando e ampliando todo seu potencial com esforço e ritmo próprios e o professor nesse processo atua

como ator coadjuvante, de forma a facilitar as etapas evolutivas dessa construção»⁶².

As perguntas de carácter geral permitem ao professor identificar o nível de aprendizagem dos alunos e, é através desse estado, que o mesmo deverá tecer as suas exposições de conteúdos científicos. Este tipo de premissa permite de igual modo aos alunos construir o seu próprio conhecimento permitindo assim as revisões certas, começando novas matérias apenas quando existe a devida preparação para tal.

De volta ao contexto em sala de aula, procedemos então à análise de conhecimentos. Perguntámos como era o estado social e económico do primeiro quartel do século XX. Depois da pergunta, os alunos fizeram silêncio, mostravam-se hesitantes em responder. Porque não sabiam ou simplesmente não se lembravam.

O primeiro a falar foi o David (aluno com necessidades educativas especiais), o mesmo disse que “se não era o tempo da primeira guerra mundial” ao que nós prontamente dissemos que sim. No entanto, apelámos ao mesmo que desenvolva a sua resposta, ao que o mesmo acabou por responder que não sabia.

Decidimos então passar a palavra a outra aluna que estava com o braço no ar. Esta era a Catarina, a mesma afirmou que em termos sociais a Europa estaria a viver os “loucos anos vinte”, nos quais eram praticados excessos a diversos níveis. Outra aluna, a Inês Franco, questionou-nos se o facto da acessibilidade aos meios de comunicação e emancipação da mulher poderiam ser tidos em conta, ao qual nós respondemos que sim, isto porque tais premissas estariam inteiramente ligadas a uma nova conceção da sociedade tal como a sua forte difusão. Após a intervenção da Inês tomámos por fim a palavra, em primeiro lugar em resposta ao David explicámos que efetivamente a primeira guerra afetou e muito a sociedade e a economia europeia, contudo, não teria grande ligação com as vanguardas artísticas visto que a maioria dos movimentos nasceu no pré primeira guerra mundial. Em relação à catarina concordámos com a sua afirmação visto que como iremos demonstrar adiante a

⁶² Gregorio, Merita Paixão de Freitas . *Construtivismo e aprendizagem: Uma reflexão sobre o trabalho docente*, p 55. [consult. 22-5-2018] Disponível em WWW:<URL: <https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/241.pdf&arquivo=sumario4.pdf>

maioria das obras de arte ligadas ao modernismo refletem isso mesmo: movimento; excesso; inovação; ousadia e irreverência.

Apesar de todas as respostas tentámos perceber se os alunos se lembravam de um conceito fortemente ligado ao estado social dos inícios do século XX, isto porque o mesmo foi muito importante para as vanguardas artísticas, visto que era tema de muitas pinturas e alvo de fortes críticas.

Apesar do nosso esforço as nossas tentativas em tentar perceber se os alunos de fato sabiam ou não do que estávamos a falar foram nulas, especialmente devido ao silêncio dos mesmos, por isso prosseguimos à explicitação do ponto em questão. O conceito trata-se da *Anomia Social*, ora, este conceito designa o sentimento vazio vivido pela sociedade europeia do início do século XX. Como nós explicámos aos alunos este sentimento seria causado pelo rompimento com os valores sociais estabelecidos até então, mudança essa que provocou um atrito social que foi bastante sentido e tão bem retratado pelos autores modernos.

Frisámos que a matéria abordada nesta breve introdução havia sido dada pela professora cooperante uma semana antes, verificando que os alunos não tinham apreendido os conhecimentos científicos lecionados pela docente cooperante.

Finalizada a introdução passámos então a seguir o *power point*⁶³ entrando assim no mundo das artes. O primeiro tópico foi “O Modernismo as origens” neste ponto pretendemos abordar e dar a conhecer aos alunos aquilo que levou ao aparecimento do Modernismo, explicando que as sementes foram lançadas no fim do século XIX com os autores do pós-expressionismo, explicando que foi a forma de expressão artística de Paul Cézanne, Vincent van Gogh e Paul Gauguin que mudaram a conceção de arte de então.

Como optamos por aulas de cariz mais prático decidimos utilizar diversas imagens para pôr os alunos em contacto com a arte de forma então a criar um diálogo continuo de perguntas e respostas fomentando assim o pensamento crítico, o nosso principal objetivo seria de que os alunos só de olhar para uma obra de arte conseguissem distinguir a que movimento a mesma se enquadra, tal como as suas

⁶³ Vide, CD-ROM, Anexo 6

principais características, para isso começamos por apresentar obras de arte do pós-impressionismo.

Efetivamente a nossa posição durante a prática letiva foi ao encontro das teorias construtivistas piagetianas, pois a nossa visão educativa passa pela adaptação constante de objetivos concretos, pondo sempre o aluno a interagir com o meio, ou seja, troca de ideias entre o professor e os alunos, tal como estes entre si, em diálogo aberto ao debate constante, que na sua finalidade leva a uma continua construção de conhecimento. A interrogação e a interação são para nós a chave para o papel cada vez mais ativo dos alunos, sem os quais as aulas seriam expositivas e os discentes passivos. De fato esta posição vai contra o modelo construtivista que tanto advogamos. Aliás o próprio Piaget defendia que:

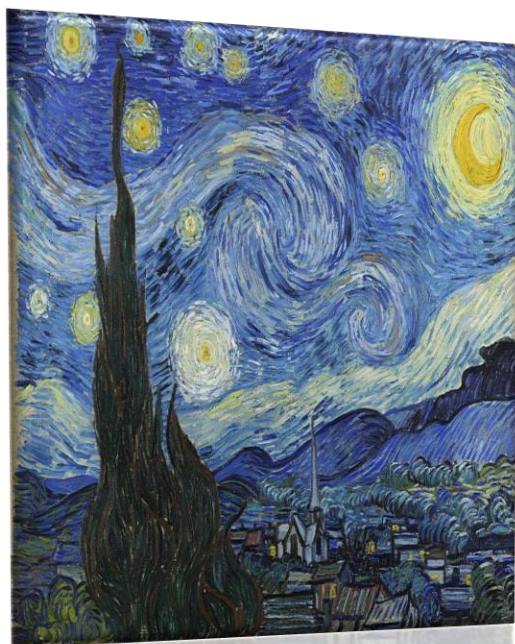
«A cooperação pressupõe a liberdade intelectual, moral e política, ou seja, a autonomia como capacidade para participar na escolha e a aceitação de valores e regras comuns. Por isso, «não basta encher a memória de conhecimentos úteis para fazer homens livres: é preciso formar inteligências ativas», numa atmosfera de cooperação, em que se desenvolve a liberdade».⁶⁴

Tal como é defendido no texto anterior acreditamos que um ensino de cooperação possibilita melhores resultados, fomentando por um lado o espírito crítico tal como desenvolve a mentalidade do aluno para a realidade em que o mesmo se insere.

A primeira imagem a ser alvo de análise e posterior debate é a obra de Vincent van Gogh intitulada de “a noite estrelada”⁶⁵ de junho de 1889, esta obra permitiu mostrar aos alunos como era a pintura do pós- impressionismo, contudo cada autor tinha as suas principais formas de pintar e por isso decidimos estudar uma obra por autor de forma a que os alunos conseguissem depois entender o porquê de algumas vanguardas utilizarem certos motivos ou certas formas de pintar, como é o caso de Gauguin que se interessa pelo ser humano e pelos indígenas orientais e americanos.

⁶⁴ Monteiro, A. Reis, *História da educação uma perspetiva*, Porto, Porto Editora, 2005, p. 96

⁶⁵ Vide, CD-ROM Anexo 6



A seguinte imagem pretendeu mostrar as principais características do pós-impressionismo. Escolhemos esta obra por ser uma das mais importantes fontes de inspiração para os autores modernos sendo a mesma um marco artístico.

Figura 1 " A Noite Estrelada" de Vicente Van Gogh" de 1889

Deixamos bem claro que os alunos deveriam ter as seguintes características em mente: Paul Cézanne; construção geométrica das figuras; Vincent van Gogh: desenvolvimento da expressão e da cor; Paul Gauguin: valorização das culturas não ocidentais e da sua expressão artística

Após a conclusão da introdução da matéria passada, começamos com a explanação do primeiro conceito. O Modernismo, tal como podemos observar na planificação de aula⁶⁶, é estruturante pois concluímos que é fundamental para a compreensão dos restantes conceitos abordados por nós.

Passamos então o *power point* cujo seu título é o Modernismo e começamos por explicar o que este significa. A nossa explicação passou por afirmar que o Modernismo foi a designação comum aos diversos movimentos da literatura, artes plásticas, arquitetura e da música surgidos nos finais do séc. XIX e que se estenderam até à II Guerra Mundial. Pedimos então aos alunos para prestarem especial atenção ao facto de este conceito se Caraterizar pela rutura com as tradições académicas e pela liberdade de criação. Perguntamos aos alunos se os mesmos se lembravam em que movimento artístico começou as primeiras roturas com os cânones estabelecidos? Relembrei que havia sido uma matéria lecionada no ano passado, porem os alunos não conseguiram chegar lá, ao que nós prontamente explicamos que estávamos a falar do romantismo lançando assim outra pergunta, o que são os cânones ? o David foi o único

⁶⁶ Vide, CD-ROM Anexo 1

que tentou responder dizendo que os cânones teriam ligação com as proporções do corpo Humano, e nós confirmamos, contudo, não conseguiu dar maior profundidade à sua resposta, explicamos então que realmente existia uma estreita ligação com as proporções do corpo Humano porém, quando falamos de cânones artísticos dever-se-á explicar que os mesmos são as normas instauradas pelas academias que ditavam como se devia ou não fazer arte. Todo o tipo de criação artística que fosse contra estas regras estaria a romper com as normas logo rompia com os cânones. Frisando que o conceito que estávamos a analisar tinha a necessidade de romper com o passado e com o academismo de forma a se poder afirmar na sociedade.

Nos seguintes slides mostrámos outras características do Modernismo sem as quais os alunos não poderiam compreender essa corrente artística na sua totalidade. Já depois de termos falado no corte de ligações com as academias explicamos que os artistas modernos valorizavam mais a emoção em deterioramento do objeto revelando assim uma sobrevalorização da subjetividade. Após esta introdução urgiu fazer a seguinte pergunta: O que é ser subjetivo? O que é a subjetividade? Os alunos fitavam nos serenos, nenhum respondeu, no entanto, nós insistimos na pergunta e ainda assim ninguém se atreveu a responder, então explicámos que o ser subjetivo é o oposto de objetivo. Um conhecimento subjetivo é aquele que depende do ponto de vista pessoal, individual, que não é fundado no objeto, mas condicionado somente por sentimentos e afirmações arbitrarias do sujeito. Um conhecimento objetivo é fundado na observação imparcial, é independente das preferências individuais. Com esta explicação pretendemos mostrar que muitas das obras de arte foram criadas única e exclusivamente usando o ponto de vista do artista baseado nos seus sentimentos e emoções, explicamos também que é devido a esta característica que irão surgir movimentos em que as pessoas são distorcidas possuindo cores que não correspondem à realidade, mas é essa questão, pois, o que é a realidade para estes artistas se não uma verdade subjetiva para os mesmos? Explicamos de igual modo que as ligações às novas conceções científicas vieram influenciar as criações artísticas tal como o modo de pensar dos seus criadores.

Continuando a analisar o conceito Modernismo referimos que a arte criada neste movimento era espontânea e que nela existia um abandono da tradição realista fazendo a ligação destes dois pontos, dizendo que a espontaneidade é a inimiga da realidade pois o real é detalhado e com precisão, algo que é objeto de estudo. Porém,

como lhes explicámos a realidade modernista é relegada para segundo plano e onde a crítica à sociedade burguesa impera e a simplicidade das linhas é o bastião dos modernistas, onde com os seus pinceis desenham uma linguagem codificada, ou seja, uma arte cujo as massas não são o principal alvo, mas sim apenas uma elite esclarecida. Referimos que a primeira parte da aula é baseada em explanação de matéria para pôr fim passarmos à análise das obras de arte.

Depois da profunda análise do Modernismo passamos a analisar outro conceito que no nosso entender também é estrutural para o entendimento de todas as correntes artísticas que iremos analisar adiante, ora referimo-nos ao conceito de Vanguarda cultural. Antes de passarmos à explicação deste conceito perguntamos aos alunos de que movimento nasceu as vanguardas culturais? E prontamente um dos alunos respondeu “do Modernismo?” informamos ao que aluno que a sua resposta estava correta, contudo depois perguntamos, mas o que é o Modernismo? O aluno deu uma resposta pouco satisfatória, pois só conseguia dizer uma das características do conceito indagado por nós, no entanto queríamos uma resposta completa, um pleno conhecimento do que havíamos acabado de lecionar, mas devido à falta de atenção o aluno não conseguiu responder.

Uma constante nas nossas aulas foi a repetição de questões sobre os conceitos abordados, tal como a sua explicação. Defendemos que é necessária uma repetição saudável das perguntas mais importantes em torno dos conceitos, tal como as suas respostas e explicações que foram realizadas de forma variada pelo que permitiu aos alunos mais distraídos, adquirir os conhecimentos por nós abordados. Esta prática por nós aplicada procurou recuperar no melhor sentido, algo de importante do método tradicional, ou seja, a valorização da exposição e da memória, sem a qual é impossível os alunos fixarem, pelo que tentámos utilizar nas nossas aulas, de forma adaptada à moderna pedagogia, atendendo assim às necessidades dos alunos.

Após mais uma explicação relativa ao Modernismo, referimos que as vanguardas culturais misturavam o sentido primitivo do Homem com a sofisticação da modernidade para isso seriam importadas as temáticas orientais e africanas e tal como no Modernismo existia uma crítica à burguesia e um tipo de arte codificada, criticando assim a cultura das massas, rompendo também com os cânones estabelecidos. Por fim

mostramos uma frase a qual pedimos a um aluno para ler e que de seguida pedimos aos mesmos para a passassem para os seus cadernos diários. A frase é a seguinte:

“A pintura privilegia o sentimento, a autenticidade e a subjetividade do artista, o pintor pinta o que sente e não o que vê.”

Depois da explicação dos conceitos estruturais por nós apresentados passamos então a analisar e explicar os movimentos artísticos que nasceram do Modernismo e das Vanguardas Culturais o primeiro é o Fauvismo. Agora todas as explicações passam a ser feitas sobre uma obra de arte. Inicialmente falamos um pouco sobre a História de cada movimento, onde surgiu e quais foram os seus principais precursores. No caso do Fauvismo referimos que nasceu em Paris em 1908 numa exposição de arte pela mão de Henry Matisse.



Esta imagem foi utilizada para a apresentação do Fauvismo é com ela que iremos mostrar aos alunos as principais características desta corrente artística para depois possibilitar aos alunos uma análise de outras obras do fauvismo de forma mais independente.

Figura 2 " A alegria de Viver" Por Henry Matisse de 1906

Antes de passarmos a explicar o que era o fauvismo decidimos perguntar aos alunos o que estes viam na obra de arte projetada. A Joana foi a primeira a falar dizendo que as cores “não correspondiam à realidade e que as formas estavam distorcidas”, perguntamos se não queria arriscar dizer mais nada, ao que a aluna respondeu não saber mais o que dizer. Passámos então para outra aluna, a Madalina, esta dizia que reparava nos tons fortes e de um certo à vontade dos corpos desenhados pelo artista, agradecemos a sua resposta e questionando se alguém pretendia tecer uma opinião em relação à imagem projetada, pergunta à qual não obtivemos resposta. Lembramos que antes de perguntar o que quer que seja, explicamos de forma detalhada toda a peça

projetada no quadro, pois como já referimos na introdução, a turma contém alunos invisuais. assim os mesmos terão legitimidade para responder a todas as nossas perguntas não caindo assim no esquecimento anti- pedagógico, evitando a exclusão e criando assim a inclusão tao necessária nas escolas portuguesas.

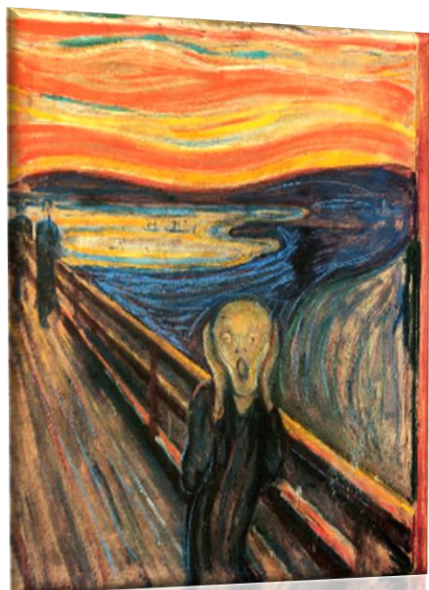
Depois de esgotar as opiniões dos alunos, pedimos que olhassem para a obra de arte e então perguntamos “acham a imagem expressiva?” Os mesmos responderam que sim, de seguida perguntamos se eles sentiam algum tipo de distorção da perspetiva? Novamente disseram que sim, porem a curiosidade tomou-nos de surpresa e perguntamos se os discentes sabiam o que era a perspetiva? Surgiram então dúvidas as quais foram rapidamente esclarecidas com uma breve explicação. Explanamos que o fauvismo é realmente uma vanguarda bastante expressiva seja pela dissonância das cores tal como a rudeza das pinceladas. O facto de a perspetiva estar distorcida mostra um distanciamento relativo ao rigor da representação da realidade, o mesmo se verifica com os contrastes conseguidos pelo uso de uma paleta de cores vibrantes e por fim concluimos que por tudo isto existe uma clara rotura com os cânones impostos pelas academias.

Demos de igual modo como exemplo do fauvismo dois dos seus grandes artistas André Derrain e Maurice de Vlaminck⁶⁷ mostrando aos alunos as suas principais obras e as características e singularidades de cada um. Mostramos de seguida dois quadros de cada autor e abrimos a turma ao debate, perguntando à turma quais as características que conseguiam identificar nas pinturas por nós demonstradas e o que viam os alunos, qual a mensagem do autor? Apesar da falta de atenção de muitos, a repetição de perguntas e a visualização de obras sucessivas resultou em múltiplas participações na sua maioria de forma coerente e correta, conseguindo os alunos na sua maioria descrever o que era o fauvismo e como podia ser identificado.

Agora era altura de lecionarmos mais uma vanguarda, o Expressionismo. Começamos por explicar ao contrário do fauvismo que este havia nascido na Alemanha, mais precisamente em Munique em 1905 e que esta corrente artística encara a arte de uma forma diferente, isto comparando com o fauvismo. Explicamos que os autores iriam beber inspiração a Van Gogh e a Eduard Munch, sendo o primeiro o mais importante, referimos de igual modo que era uma arte puramente crítica, ou

⁶⁷ Vide, CD-ROM Anexo 6

seja, as suas temáticas na sua maioria eram uma crítica à sociedade e às normas impostas pelas academias. Chamámos à atenção para o uso de tons fortes, findada a introdução ao Expressionismo mostramos a seguinte imagem:



Decidimos usar esta imagem como introdução a este novo conceito pois esta obra de arte contém todas as principais características ligadas ao Expressionismo. Nela podemos observar uma crítica social (crítica à anomia social), formas distorcidas cores fortes e dissonantes. Toda a obra cria impacto a quem a observa, usamos esta obra com o intuito de mostrar que a arte poderia criar choque com o público através da sua temática.

Figura 3 "O Grito" de Edward Munch de 1893

Para além das características acima referidas pedimos aos alunos para olharem para o quadro e questionamos se mesmos repararam nos contornos a negro que podiam ser visíveis na peça, coisa que prontamente identificaram, perguntamos de seguida se achavam que a figura representada era feia ou bonita? A esmagadora maioria respondeu que era feia e com essa resposta tecemos uma explicação dizendo que nas vanguardas culturais todas essas questões são subjetivas (lembrando a questão da subjetividade) o que é belo para a joana pode ser feio para o ricardo. De facto, no expressionismo os autores viam a beleza na fealdade explicando que dessa feita os alunos nunca iriam encontrar figuras belas nas suas composições, mas sim humanos distorcidos, muitos sem face ou com face bizarra com corpos defeituosos.

Para explicar este ponto mostramos outra imagem, “o ginete circense”⁶⁸ esta peça representava um espetáculo de circo de índole decadente onde uma mulher nua estaria amarrada a um cavalo sendo o mesmo instigado a não parar por outros dois indivíduos que apresentam formas altamente distorcidas, em pano de fundo existe um público onde as faces não haviam sido desenhadas. O primeiro comentário à imagem foi de David que disse a seguinte “em cima de um cavalo nua? Fogo é preciso ter coragem”, houve riso com o seu comentário porem rapidamente perguntamos de novo aos alunos o que viam na peça? Muitos dos alunos falaram da distorção outros nas

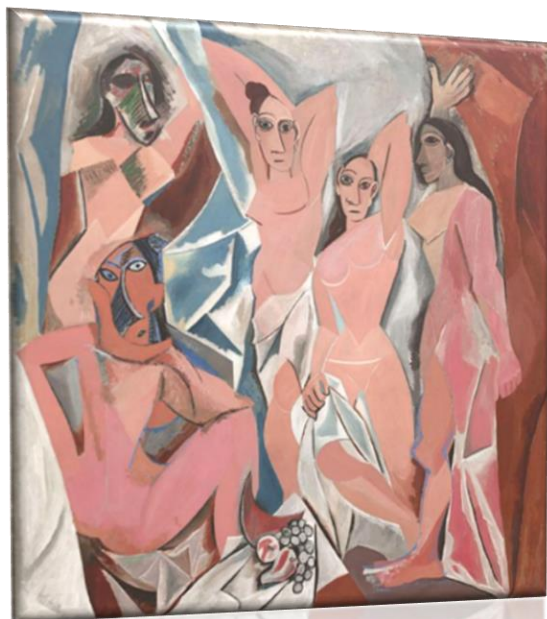
⁶⁸ Vide, CD-ROM Anexo 6

cores fortes, perguntamos qual movimento artístico tinha também as cores dissonantes? os alunos indagados conseguiram responder de forma correta o “Fauvismo”. Pedimos então para olharem para as faces do público, perguntamos se conseguiam ver caras? Os alunos não conseguiam dizendo que o mesmo publico não possuía rosto e nós então perguntamos porquê? Qual a intenção do artista ao desenhar assim? Um dos alunos a medo disse, “critica social?” respondemos que a resposta estava correta e afirmamos que essa mesma crítica estava ligada à anomia social tao fortemente criticada nesta corrente artística de vanguarda.

Após o fim da análise da imagem em cima referida projetamos uma outra intitulada de “Marcella” de Kirchner de 1910⁶⁹ com esta imagem demonstramos as restantes características do Expressionismo. Agora era altura de falarmos das duas principais correntes desta vanguarda. Primeiro referimos o Die Brücke (A Ponte): 1905-1913, fizemos uma introdução histórica e explanamos em que consistia esta corrente e o que a mesma defendia, de seguida introduzimos a segunda corrente o Der Blaue Reiter (O cavaleiro azul): 1911-1914. Decidimos só depois mostrar as imagens porque assim os alunos poderiam analisar connosco as diferenças das duas correntes. Explicamos também aos alunos que apesar de ambas estarem ligadas ao Expressionismo tinham conceitos artísticos diferentes.

Por fim começamos a falar do cubismo. Este seria o último conceito a ser abordado em sala de aula, contudo neste ponto decidimos fazer um caso de estudo. em primeiro lugar abordamos o cubismo de forma direta, explicamos aos alunos em que consistia o mesmo, qual o seu criador e contexto histórico. Mostramos algumas imagens para que os alunos conseguissem perceber de forma clara o que era o cubismo e como identificá-lo. Quando sentimos que os alunos conseguiam resolver o caso de estudo planeado por nós pusemo-lo em prática. Este consistia em projetar uma imagem (figura N° 4) no quadro e pedir aos alunos que consoante o que haviam aprendido identificassem as principais características do Cubismo para esta atividade dando dez minutos para a sua resolução e quando findasse o tempo seria aberto o debate à turma.

⁶⁹ Vide, CD-ROM Anexo 6



Decidimos usar esta imagem para o caso de estudo criado e aplicado por nós porque esta peça de arte contém todas as características do cubismo bem como é uma das principais e pioneiras obras desta corrente de vanguarda.

Figura 4 " Les Demoiseles de Avigon" de Pablo Picasso de 1907

Passado o tempo estabelecido perguntamos qual seria o primeiro aluno a tentar analisar o quadro, a primeira aluna a tentar foi a Matilde, que referiu as formas geométricas das figuras ao que nos respondemos que estava correto, a catarina notou nas formas simples da obra de arte , contudo mais nenhum aluno quis falar, apesar da nossa insistência os mesmos não conseguiram identificar mais nenhuma característica e devido a isso passamos à resolução do exercício onde explicamos mais uma vez em que consistia o Cubismo e quais as suas principais características.

Chegamos então à parte final na aula onde aplicamos um outro exercício. Formamos rapidamente quatro grupos e distribuímos a cada grupo uma folha que continha uma obra de arte não identificada e a seguinte pergunta “a que vanguarda artística corresponde a seguinte imagem?”⁷⁰ pedimos então aos alunos que em primeiro lugar identificassem a que vanguarda correspondia a obra de arte e que justificassem a resposta para isso demos 15 minutos, os alunos fizeram o exercício em silencio e no fim entregaram as folhas com as respostas devidamente identificadas como se poderá ver nos anexos. E assim terminou a nossa aula.

Como podemos verificar as últimas partes da nossa aula foram dedicadas sobretudo a exercícios práticos, onde os alunos deveriam pôr em prática o que haviam aprendido. Assim podemos concluir que os resultados positivos obtidos nestes dois

⁷⁰ Vide, CD-ROM Anexo 11 a 13

exercícios comprovam o culminar de uma troca de ensino aprendizagem perfeita onde a pedagogia e a didática aplicada à transmissão dos conhecimentos científicos- tendo o professor como agente mediador dos mesmos- permite o sucesso, não só para os alunos que efetivamente aprendem especialmente de uma forma ativa, mas também para o professor que dá a sua missão por cumprida. Estas são as bases da formação como podemos verificar na imagem seguinte:



Figura 5 " o triangulo pedagógico "

O triângulo designado, “As bases da formação”, utilizado pelo mestre em ensino António Janes é uma representação de uma teoria ensinada pelo Professor Miguel Corrêa Monteiro em relação à formação dos professores, em que este defende que os docentes (ou aprendizes) têm de estar munidos de três dimensões/condições essenciais para a sua prática letiva. A base de tudo é o rigor científico e os lados do triângulo representam a pedagogia e a didática, imprescindíveis na formação.⁷¹

⁷¹ JANES, José Cristiano Mendes, *Temas de história contemporânea: A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História*, tese de Mestrado em ensino da História, terceiro ciclo e ensino secundário. Instituto da educação - Universidade de Lisboa, Lisboa, p. 9

De fato este excerto que acabámos de referir vai de encontro à nossa prática letiva, pois sempre nos esforçámos por aplicar tudo aquilo que o nosso orientador e professor nos transmitiu. Efetivamente o dito “triângulo” em cima descrito funcionou como base para as nossas aulas, porém, lembramos que a base será sempre uma base e suporte para o sistema ensino aprendizagem. Contudo, a solidez e pertinência da mesma permitiu-nos uma maior facilidade em compreender a questão de troca de conhecimentos e como consequência disso mesmo tivemos uma maior facilidade em aplicar outras correntes pedagógicas como é o caso do construtivismo e do cognitivismo.

2. Aula de 25 de outubro de 2017

Módulo 1 – Unidade 1.4.3

Unidade didática: as transformações das primeiras décadas do século XX.

Subunidade didática: as vanguardas: roturas com os cânones das artes e das literaturas.

Sumário: Continuação da aula passada.

Introdução

A seguinte aula teve como temática as vanguardas artísticas do século XX, esta unidade temática foi dividida em duas aulas permitindo assim uma divisão saudável dos conceitos facilitando o processo de ensino aprendizagem. Os conceitos que foram abordados são: Modernismo; Vanguarda Cultural; Futurismo; Abstracionismo; Dadaísmo; Surrealismo, nesta segunda aula voltaremos a dar importância aos conceitos de Modernismo e de Vanguarda cultural pois é de extrema importância que os alunos após estas duas aulas consigam reter e compreender o seu significado. Esta segunda aula não só irá servir para rever o que demos na aula passada, mas sim também para concluir a lecionação das restantes correntes artísticas que ficaram por dar. Após uma reunião com a docente cooperante decidimos incluir na aula uma explicação mais aprofundada sobre os conceitos de Cânone e de Academismo, isto porque a mesma afirma que a nossa explicação na aula passada foi tao superficial que os alunos na sua ótica não compreenderam os mesmos. Devido a isso decidimos usar os dez primeiros minutos da nossa aula para poder resolver essa questão. Nesta aula insistimos mais uma vez na repetição de conceitos e no debate com a turma em torno dos conceitos, isto porque na primeira aula o feedback foi bastante positivo, conseguimos cativar a maior parte dos alunos especialmente aqueles com necessidades educativas especiais, o que para nós prova que este método pode ser realmente efetivo e altamente pedagógico.

A aula começou de forma normal, entrámos juntamente com a professora cooperante e com os restantes mestrandos e de seguida foram entrando os alunos, contudo, não na sua totalidade, tendo mais uma vez alguns alunos chegado atrasados. Enquanto iam entrado rapidamente ligámos o computador e o projetor. Quando a sala já estava composta começamos então a fazer a chamada e de seguida ditámos o sumário: continuação da aula passada, o mesmo havia sido projetado em *Power point*⁷².

Após termos a atenção de todos começámos então a nossa aula, por explicar o conceito de academismo. Um enquadramento histórico será sempre necessário pois só assim os alunos têm uma melhor compreensão dos conteúdos científicos. O ponto que acabámos de referir é muito importante, porque os conhecimentos científicos ligados a esta disciplina não se limitam a mostrar datas, personalidades ou acontecimentos, nem apenas um mero desenhar mental do tempo e do espaço passado. Acima de tudo é necessário demonstrar todas as premissas que levaram aos ditos acontecimentos Históricos de modo a criar uma explicação racional para que os alunos a possam perceber de forma saudável e para que assim, não apenas procedam à tão “infame” memorização, mas também alcancem uma melhor compreensão da História.

«é comum a afirmação que o ensino e aprendizagem da História acontecem por intermédio do domínio de conceitos, de modo que não basta, evidentemente, o aluno saber nomes de pessoas famosas ou fatos ocorridos em determinado tempo e espaço que podem ser comprovados pelos documentos»⁷³.

Foi desta forma que abordámos todas as nossas explicações, sempre com uma introdução pertinente aos conceitos, criando uma mediação entre os mesmos, para que os alunos pudessem perceber o impacto de cada um. Deste modo começámos por fazer a ligação do surgimento do academismo com os seus aplicadores. Explicámos que o academismo estava fortemente ligado às instituições designadas de academias e que eram estas que ditavam como se deveria fazer a arte, ou seja, eram estas instituições que determinavam de forma oficial os princípios estilísticos de uma corrente artística

⁷² Vide, CD-ROM Anexo 7

⁷³ Bittencourt, C. M., *Ensino da História: fundamentos e métodos*, São Paulo, Cortez Editora, 2008, p. 183

de um determinado período, podendo o mesmo mudar consoante o gosto de cada época, mas no geral o academismo pretendia o retorno ao equilíbrio dos cânones clássicos da Antiguidade e do Renascimento.

Após esta explicação perguntámos se, consoante o que tinham aprendido na aula passada, achavam que existia ou não rutura entre o Modernismo e as Vanguardas Culturais, com os pressupostos do academismo. Esta pergunta foi, no nosso entender, bastante pertinente pois possibilitou a compreensão relativa à aprendizagem ou não, da matéria da aula passada. A resolução da nossa indagação foi bastante positiva, pois rapidamente surgiu um debate onde mais do que um aluno queria responder às perguntas feitas por nós.

Esta situação foi bastante positiva e importante visto que provou que o uso da didática faz toda a diferença, pois nós enquanto futuros agentes do ensino necessitamos de ser bons mediadores de conteúdos científicos. No presente caso poderíamos ter continuado a lecionar a matéria sem querer saber se os alunos aprenderam algo com os nossos ensinamentos. Porém, cabe ao professor ser um bom organizador e supervisor de situações de aprendizagem. É errado o pensamento de que o docente deve educar apenas para um fim, sem existir o mínimo de preocupação com todas as individualidades e realidades de cada aluno. Realmente esse foi um constante cuidado nosso, de modo que sempre aliámos a componente científica à humanística, não só por que cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem, o que aprendemos nas aulas teóricas e nos autores que estudámos, mas também porque a turma em questão possui como já referimos, discentes com necessidades educativas especiais. Por todas estas razões defendemos sempre que o docente deve ensinar para um objetivo comum ou seja, para um todo e não para atingir apenas uma mera meta onde quem falha perde.

O que acabámos de referir baseou-se igualmente nos ensinamentos de Maria Cândida Proença, uma autora abordada nas aulas teóricas, e onde a mesma vai mais longe quando afirma o seguinte:

«na sua acção educativa o professor deve ainda estar atento à dimensão político-social da didática, pois a prática lectiva não decorre no vácuo, mas desenvolve-se num meio social concreto, integrada numa política educativa e envolve os alunos provenientes de estratos sociais específicos. Temos assim uma multidimensionalidade da didática, no

caso presente a didática da História, que implica a confluência na acção educativa das vertentes, científica, técnica, humanista e político-social». ⁷⁴

Queremos provar com isto que uma simples pergunta, ou uma mera revisão podem significar o sucesso de muitos, mostrando assim a atenção necessária àqueles que possuem dificuldades na aprendizagem.

A nossa pergunta resultou em vários tipos de resposta, sendo as que mais gostámos as seguintes: “era característica geral do modernismo e das vanguardas culturais a rutura e contestação com o academismo?”; “o Modernismo não se guiava pelo academismo?”. O mesmo aluno respondeu que “não usavam por exemplo a perspectiva ou se a usavam era distorcida”. Outro aluno referiu o uso das temáticas que eram livres e abstratas. Podemos dizer que existiram mais respostas umas erradas outras não, porém todas elas demonstraram uma excelente assimilação dos conteúdos por nós transmitidos.

Depois de finalizarmos todas as explicações relativas ao academismo começámos então a abordar o conceito de Cânone, tendo efetuado um enquadramento histórico sobre esta temática, referindo que os cânones se baseavam num conjunto de regras. Contudo, fomos mais específicos explicando o uso daqueles nas belas artes e as suas características, como as proporções ideais da figura humana.



O uso desta imagem para explicar o conceito de Cânone é fundamental pois toda ela é um exemplo excelente da aplicação dos mesmos e da transmissão dos seus ideias como fundamento artístico pois O Homem de Vitruvius, de Leonardo da Vinci, é considerado um cânone das proporções humanas.

Figura 6 " O Homem de Vitruvius " de Leonardo Da Vinci, Circa 1490

⁷⁴ Proença, M. C. *Didáctica da História*. Lisboa. Universidade Aberta, p. 33

Com a figura N ° 5 projetada no quadro demos vários exemplos do que poderia ser considerado um cânone. Esta explicação foi realmente bastante pertinente pois agora sempre que alunos observarem uma obra do Modernismo onde existam figuras humanas completamente distorcidas poderão facilmente responder que aquele ser na obra representado foge ao ideal de representação humana ou seja o artista não utilizou os cânones estabelecidos e seguidos pelas academias.

No fim perguntámos se os alunos tinham alguma dúvida relacionada como os dois conceitos abordados, mas o silêncio imperou, tendo apenas um aluno dito que não existiam dúvidas, pelo que prosseguimos.

A nova etapa da aula destinava-se à repetição dos conteúdos da aula anterior. Por conseguinte, utilizámos três obras de arte relativas às Vanguardas lecionadas anteriormente com a finalidade dos alunos procederem à sua análise, e assim consolidarem os conhecimentos adquiridos. Os discentes corresponderam muito bem a este exercício, tendo de uma forma geral, ido ao encontro do que era pretendido. Esta parte da aula defende mais a corrente construtivista, porque voltámos atrás na abordagem dos conhecimentos científicos dando assim a voz aos alunos, pelo que modo “fugimos” do método tradicional e defendemos os princípios da “escola nova” como se pode verificar no seguinte excerto:

«Dentro do método tradicional de ensino o professor é detentor de todo conhecimento e o ato de ensinar não passa apenas de transferência de um conhecimento já adquirido; o aluno atua como mero expectador desse monólogo egoísta e só lhe resta decorar mecanicamente o que lhe foi transmitido a fim de usá-lo no momento certo e logo após ser esquecido.»⁷⁵

Na segunda parte da aula foram lecionados todos os conceitos relativos às vanguardas artísticas que ainda não tinham sido abordados como: Futurismo; Abstracionismo; Dadaísmo e Surrealismo. De acordo com a planificação começámos por abordar o Futurismo, explicando o enquadramento histórico e referindo que esta vanguarda tinha uma característica que a distanciava das restantes, sendo esse

⁷⁵ Gregorio, Merita Paixão de Freitas . *Construtivismo e aprendizagem: Uma reflexão sobre o trabalho docente*, p. 53 [consult. 22-5-2018] Disponível em WWW:<ULR: <https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/241.pdf&arquivo=sumario4.pdf>

apanágio o facto de não estar apenas ligada à pintura, mas sim a diversos ramos das artes como foi o caso da; fotografia; música; teatro; literatura e arquitetura. Finalmente ensinámos que esta corrente artística também tinha ligações com as restantes vanguardas sendo exemplo a rutura com o passado e com os cânones das academias.

Ao falarmos dos traços gerais do Futurismo explicámos que este movimento, tal como os seus artistas, teve uma enorme fé e crença no futuro, e, esse mesmo sentimento era transposto para as suas criações. Os mesmos, acreditavam no progresso e nas maravilhas da ciência tal como na evolução do Homem, justificando assim as suas criações que maioritariamente tinham como temática: cidades; luzes; máquinas; velocidade e movimento. As suas representações eram pintadas com cores vivas, feitas através de imagens complexas que tinham a intenção de transmitir a sensação de movimento.

Para um maior aprofundamento da matéria pedimos aos alunos para lerem o documento Nº 25 intitulado “o manifesto futurista” da página 82 do manual⁷⁶. Solicitámos então que um aluno procedesse à leitura do documento em voz alta (nunca pedimos para os alunos lerem em silêncio devido à existência de pessoas com deficiência visual na turma). À medida que a leitura ia prosseguindo nós interrompíamos para dar explicações sempre que achávamos necessário, e no final da leitura perguntámos o que é que os alunos tinham achado do texto e quais as suas opiniões relativas ao mesmo. As respostas foram variadas, mas todas elas estavam relacionadas com o futurismo e a sua composição enquanto corrente do Modernismo⁷⁷.

A fim de mostrarmos alguns exemplos relativos ao Futurismo, utilizámos três pinturas, pedindo aos alunos para analisar cada um dos exemplos, para assim fomentar o debate. Durante o mesmo foram feitas diversas perguntas e dadas algumas respostas, bem como colocadas dúvidas que rapidamente eram esclarecidas. A nossa intenção foi possibilitar que os alunos de forma independente, conseguissem encontrar as principais características de cada obra de arte, o que a nosso ver foi conseguido. Após

⁷⁶ Fortes, Alexandra; Gomes, Fátima Gomes; Fortes, José. *Linhas da História. Parte 1. História A 12º Ano*. Areal Editores. 2015

⁷⁷ Vide, CD-ROM Anexo 7

a análise das obras em questão demos por finalizada a abordagem ao conceito de Futurismo.



Esta foi uma das imagens escolhidas para os alunos analisarem isto porque a mesma representa o Futurismo de uma forma clara. Como podemos observar o dinamismo está patente nas figuras representadas, a simulação de movimento foi feita de uma forma extraordinária o que facilitou a percepção por parte dos alunos

Figura 7 " Dinamismo de um cão com trela" de Giacomo Balla de 1912

O Abstracionismo foi o tema que se seguiu, mais uma vez fizemos o seu contexto histórico, e começámos a explicar os conteúdos científicos relativos a este conceito. Com uma imagem de fundo iniciámos a explicação sobre o conceito de Abstracionismo, falando dos autores desta corrente tal como as suas características em relação à arte. Toda a criação deveria ser alheia da realidade e a abstração deveria ser total e absoluta. Como evidenciámos toda a arte abstracionista rejeitava as injustiças do mundo pelo que tinha um carácter social e abstrato que no sentido teórico passava pela procura da verdade através da rejeição da realidade. Referimos de igual modo que esta corrente artística teve tendência em geometrizar-se e que essa singularidade originou o Suprematismo.

Com as obras de arte que fomos projetando referenciámos por exemplo o tipo de pintura que era livre e alheia a qualquer tipo de norma, o branco como cor principal, ou seja, essa cor seria o pano de fundo, e o restante seria apenas complemento.

Elucidámos de igual modo que o objeto artístico teve tendência para desaparecer, sendo este substituído por linhas e cores conjugadas numa só. Ao todo mostrámos cerca de seis imagens, o que no nosso ponto de vista foi suficiente para que os alunos pudessem interiorizar e perceber a matéria em questão.

Depois do *Abstracionismo* fizemos uma breve referência ao *Construtivismo Russo* e de seguida passámos a analisar o *Dadaísmo*⁷⁸. Começámos por pedir aos alunos que lessem um documento (Nº 29, página 89⁷⁹) do manual intitulado de “Manifesto Dadaísta” pedimos então à Viviana para ler o documento em voz alta. No fim da leitura perguntámos a todos se tinham conseguido identificar os pressupostos do movimento Dadaísta? Inicialmente houve um silêncio, mas rapidamente um aluno respondeu dizendo que o *dadaísmo* era a anti- arte, e nós prontamente perguntámos à turma o que era isto da anti arte? Pedimos então ao Vasco que respondesse, porém, este não soube responder. Insistimos para que tentasse, e não tivesse medo de errar uma vez estava na aula para aprender. Enquanto o fitávamos ele lá foi lendo o documento, tendo perguntado se a anti-arte não teria conexão com o facto do *Dadaísmo* romper e contestar as Vanguardas artísticas, ao que nós respondemos que era isso mesmo e no fim da sua resposta demos a esse mesmo aluno um reforço positivo. Os reforços positivos feitos na altura certa e na quantidade adequada são fundamentais para o processo de ensino aprendizagem e são altamente pedagógicos.

Perguntámos aos alunos se conseguiam identificar mais alguma coisa no documento. Como nenhum se pronunciou prosseguimos com nossa explicação que passou por dizer que o *Dadaísmo* foi uma corrente artística, que criticou todos os movimentos artísticos que haviam despontado no século XX. Que eleva o objeto banal a arte, e que teve como fundamento a aplicação do absurdo da ironia e do sarcasmo. Uma arte que por não ser arte contestou todos os movimentos artísticos que se iniciaram no início do Século XX. Findada a nossa explicação mostrámos alguns exemplos desta corrente tendo escolhido os mais marcantes e mais característicos de modo a que todos pudessem perceber qual a intenção dos artistas ligados a esta corrente.

⁷⁸ Vide, CD-ROM Anexo 7

⁷⁹ Vide, CD-ROM Anexo 2



Decidimos aplicar esta imagem pois a mesma transmite a noção de anti-arte. Demonstra de igual modo a elevação de um objeto banal ao estatuto de obra de arte, obra que reflete o absurdo a ironia e o sarcasmo, ou seja, “a fonte” de Duchamp consegue descrever num todo a corrente artística designada de “Dadaísmo”

Figura 8 " A fonte " de Michel Duchamp de 1912

Após finalizada a explicação do Dadaísmo a aula acaba, deixando assim o surrealismo para dar como ditava a nossa planificação, contudo dissemos aos alunos que não se preocupassem, pois, a professora cooperante iria abordar esse assunto. Desta forma demos por finalizadas as nossas duas primeiras aulas sobre as Vanguardas Artísticas.

3. Aula de 28 de novembro de 2017

Módulo 4 – Unidade 4.2

Unidade didática: construção da modernidade europeia.

Subunidade didática: a filosofia das luzes.

Sumário: O iluminismo europeu e o seu contributo para a construção da modernidade europeia.

Introdução

A seguinte aula teve como temática a construção da modernidade europeia. Esta unidade temática foi apenas lecionada em uma aula, quando normalmente são necessárias duas aulas, porém, foi assim que a professora cooperante decidiu. Esta matéria é de extrema importância pois a mesma foi uma das bases do nosso tema para o nosso relatório de prática de ensino supervisionado, isto porque o iluminismo como corrente filosófica teve um grande impacto na Companhia de Jesus, tal como na maneira de governar do Marquês de Pombal, e foi através desta aula que os alunos, no nosso entender conseguiram compreender a ação de Sebastião de Carvalho e Melo em Portugal.

Os conceitos por nós abordados nesta sessão foram: Iluminismo; Contrato Social e Razão, contudo referimos também o conceito de Despotismo Régio, sabendo que o mesmo não se encontra incluído na nossa planificação. É de referir que o coordenador do mestrado Professor Miguel Monteiro assistiu a esta aula. Este facto aumentou a responsabilidade no que toca à leção da mesma, porque temos consciência que o coordenador não nos vai avaliar, mas vai observar para compara e deste modo ser coerente com a legislação. Como em todas as outras aulas tentámos fazer o nosso melhor, facto que correspondeu à opinião da professora cooperante. Nesta aula demos especial importância ao enquadramento Histórico, para que os alunos pudessem perceber o que causou o aparecimento do Iluminismo, passando para uma explicação da Razão de forma exaustiva, isto porque é essencial que os estudantes entendam a importância da razão para os filósofos iluministas.

Neste dia a aula começou de forma diferente, isto porque o Professor Miguel Monteiro nos honrou com a sua presença. Após uma breve reunião com o mesmo e com a professora cooperante seguimos então para a sala de aula. Além destes docentes estiveram também quatro colegas do mestrado. Este facto não é de menor importância, porque uma aula observada é uma aula “anormal”, sendo que esta foi observada por seis pessoas.

Assim que entrámos na sala os problemas começaram a surgir, em primeiro lugar o projetor estava bloqueado, tendo a professora cooperante de se ausentar a fim de poder resolver o problema. Para aumentar as dificuldades os alunos estavam ainda a fazer um teste noutra sala, estando apenas pouco mais de sete alunos na nossa presença. Devido a todos estes problemas, a aula começou com um atraso de vinte minutos, sendo posteriormente interrompida diversas vezes por alunos que vinham chegando do referido teste.

Quando sentimos que passaram a existir as condições necessárias para começar a aula, assim o fizemos. Visto que já tínhamos perdido tanto tempo com quem interrompia a sessão de forma constante e com o projetor bloqueado optámos então por não fazer a chamada ficando essa tarefa para a professora cooperante. Prosseguimos apresentando e dando as boas vindas ao Professor Coordenador, agradecendo a sua presença. Seguidamente pedimos aos alunos para colocarem um papel com os seus nomes em cima da mesa para assim tornar mais fácil o diálogo entre professor e alunos ao longo daquele bloco de noventa minutos.

O sumário foi o seguinte: “O iluminismo europeu e o seu contributo para a construção da modernidade europeia” sendo o mesmo projetado também em *porwer point*⁸⁰. Seguidamente fizemos uma introdução histórica como foi habitual nas nossas aulas. Após a finalização da introdução e de todo o enquadramento Histórico começámos a falar sobre as origens do Iluminismo, explicando o porquê de ter surgido tal movimento filosófico, que teve tanto peso para a construção da modernidade europeia. Continuámos dizendo que no início do século XVIII existia uma elite intelectual que acreditava num futuro melhor para toda a Humanidade, mas esta afirmação necessitou de uma pergunta, e assim a fizemos, pelo que perguntámos com

⁸⁰ Vide, CD-ROM Anexo 8

base naquilo que os alunos aprenderam nas aulas passadas e mediante o que falámos no início da aula; qual a razão desta crença no progresso? Quais os motivos para estes intelectuais pensarem assim? Os alunos nada diziam e por isso decidimos perguntar diretamente a um deles ao que mesmo respondeu que não sabia, porém demos tempo para ele responder, pedindo para o mesmo tentar. Mesmo assim não conseguiu responder. Contudo, uma aluna interveio e respondeu dizendo que a causa estava ligada ao desenvolvimento da ciência ao qual respondemos que estava certo.

A nossa explicação prosseguiu onde referimos que os brilhantes resultados obtidos pelo experimentalismo tinham conduzido à convicção de que o raciocínio humano era um dom prodigioso, com potencialidades quase ilimitadas e que a crença no valor da Razão como motor do progresso rapidamente extravasou para o campo científico para se aplicar à reflexão sobre o funcionamento das sociedades em geral.

Prosseguindo a aula passámos a explicar o conceito de Razão e para isso projetámos uma frase que para nós é de extrema importância: “A Razão seria a Luz que guiaria a Humanidade”⁸¹, mas o que é isto de Razão? Perguntámos nós? Os alunos não conseguiram responder pelo que lhes pedimos para usarem a razão individualmente, tendo um estudante referido: “a razão não é o pensamento humano?”. Respondemos que sim, mas considerámos que a resposta s incompleta.

A nossa explicação relativa ao conceito de Razão foi a seguinte: a Razão seria tudo o que está ligado à capacidade que a mente humana tem para tirar as suas próprias conclusões livres de suposições ou premissas. Referimos de igual modo que era o meio que todos os seres racionais propõem explicações para causa e efeito e que normalmente a razão é o único definidor do ser humano lembrando a célebre frase de Descartes “penso logo existo”. Em contraponto com esta afirmação relembrámos que a Sociedade do Antigo Regime não utilizava a Razão isto porque a esmagadora maioria da população era analfabeta logo era facilmente controlada através de dogmas e superstições, sem nunca se questionarem se realmente essas premissas correspondiam à realidade, porém realçámos que por isso mesmo é que só uma elite social contribuía para a causa iluminista. Concluimos que a Razão permite operar na abstração, e pôr em causa as verdades absolutas contrapondo-as com novas teorias e acima de tudo, permite raciocinar, aprender, ponderar e julgar.

⁸¹ Vide, CD-ROM Anexo 8

Prosseguimos, com o tema do Iluminismo, referindo que o Século das luzes foi efetivamente o século XVIII. Como movimento cultural, o iluminismo expressou uma nova forma de conceber o ser humano, conferindo um inegável valor às faculdades intelectuais do homem. Mais do que uma filosofia, o iluminismo constituiu uma mentalidade, uma concepção unitária do mundo e da vida, cujo aspeto fundamental se traduziu numa fé extraordinária nas forças da Razão, que seria capaz de resolver definitivamente os problemas da vida, da ciência e do homem, onde a razão crítica seria a principal responsável pela condução do espírito em direção às grandes verdades, que fariam do mesmo um ser autónomo, pensante e atuante. Estas foram as principais prerrogativas do iluminismo.

O próximo ponto consistiu na criação de um elo entre o iluminismo e o cientismo⁸². Referimos que o cientismo era a fé na ciência e que o mesmo havia constituído um marco essencial para o “Século das Luzes” isto porque o mesmo foi um agente poderoso no âmbito do progresso social que permitiu uma melhoria considerável nas condições de vida do Homem. Para corroborar esta afirmação explicámos que este progresso científico iria resultar numa fé ilimitada nas possibilidades da inteligência humana. Então, perguntámos se os alunos entendiam realmente a importância da ciência para a expansão do iluminismo, tendo os mesmos respondido de forma favorável dizendo que haviam compreendido.

O próximo passo da aula seria analisar a definição do Iluminismo por Kant:

“O iluminismo representa a saída dos seres humanos de uma tutela que estes mesmos se impuseram a si. Tutelados são aqueles que se encontram incapazes de fazer uso da própria razão independentemente da direção de outrem. É-se culpado da própria tutela quando esta resulta não de uma deficiência do entendimento, mas da falta de resolução e coragem para se fazer uso do entendimento independentemente da direção de outrem. *Sapere aude!* (ouse-se saber) Tem coragem para fazer uso da tua própria razão! - esse é o lema do iluminismo.”

Pedimos então a um aluno que lesse o texto projetado no quadro e no fim da leitura procedemos à sua análise. Primeiro perguntámos qual a opinião dos alunos acerca do documento que acabavam de ler.

⁸² Vide, CD-ROM Anexo 8

Esta pergunta não é inocente, pois a mesma está inteiramente ligada ao tipo de pedagogia que anda de braços dados com o construtivismo, a mesma é o psicocognitivismo. Lembrá-mos mais uma vez que estas teorias foram fortemente utilizadas por nós e este ponto não foi exceção. Neste caso em concreto, utilizámos uma noção filosófica de Laroche e Désautels. Esta teoria apresenta três fases as quais podem ser identificadas pela nossa prática letiva. Como o leitor pode constatar apresentámos um problema à turma de modo a criar o debate e troca de ideias, ou seja, a construção do conhecimento em conjunto fomentando assim o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos. Segundo esta premissa Laroche e Désautels afirmam que:

«os estudantes são convidados a formular e a discutir as suas concepções do fenómeno em estudo, assim como as suas previsões quanto ao seu decurso. Esta fase pode ser mais ou menos sofisticada no plano pedagógico, nomeadamente através de debates de ideias (...) e da formulação de exigências intelectuais ligadas ao desenvolvimento de argumentação.»⁸³

As expectativas destes exercícios recaem também com a criação de um problema que deve ser resolvido em sala de aula. Podemos encarar tal dificuldade como um elemento perturbador ou de difícil resolução, como confrontação de conceitos. Esta será então a segunda fase desta corrente construtivista a qual nos merece a seguinte explicação:

«formação de um elemento perturbador: os estudantes podem ser confrontados com um fenómeno que pareça dificilmente explicável no quadro das suas concepções ou cujo decurso contradiga as suas previsões. Postula-se, então, que estes acontecimentos irão induzir neles um conflito cognitivo que resulta, entre outras razões, da distância entre as suas expectativas e os dados de observação.»⁸⁴

Porém, um problema não pode ser deixado por resolver, cabendo ao aluno tentar resolver essa mesma dificuldade, e o professor neste ponto funciona como agente mediador da aprendizagem. Neste caso em questão estávamos a analisar com a turma um documento escrito, porém como poderemos observar adiante mais

⁸³ Bertrand, Yves, *Teorias contemporâneas da educação*, 2ª edição, Col. Horizontes Pedagógicos, Lisboa, Instituto Piaget, 2001. P. 78

⁸⁴ Idem, *ibidem*, p. 78

exercícios foram feitos, não só com material escrito, mas também com documentos iconográficos de modo a criar mais debates entre os discentes para que assim a construção do conhecimento científico tenha sucesso entrando na terceira e última prerrogativa destes autores sobre a reestruturação das ideias é a seguinte:

«esta fase caracteriza-se pela realização de diversas actividades (debates, exposições, trabalhos, exercícios práticos etc.) que visam ajudar os estudantes a resolver o ou os problemas associados ao acontecimento perturbador e, por conseguinte, a restabelecer o seu equilíbrio cognitivo. Postula-se, então, que esta resolução irá levá-los a mudar as suas conceções em proveito das reconhecidas numa disciplina científica.»⁸⁵

Voltando à análise do documento mostrado à turma, constatámos que a aluna Sara foi a primeira a falar, dizendo que o iluminismo se traduziu no uso da Razão o que permitiu a libertação de todos os seres humanos das verdades absolutas impostas pela sociedade e pelos autores. Nós agradecemos a sua intervenção e dissemos que estava correta a sua resposta. Pedimos mais opiniões, perguntando se Kant estaria a criticar alguém naquele texto? Eis então que a Margarida Perestrelo pediu a palavra, dizendo que o autor estaria a criticar os homens que não pensam por si. Nós respondemos que a aluna estaria a ser muito vaga para tentar elaborar a resposta; após pensar um pouco, a aluna referiu que estava a criticar aqueles que não faziam uso da razão, não por não poderem, mas sim por terem medo, por não terem coragem para fazê-lo, ao que nós respondemos que essa resposta estava muito melhor, tendo agradecido a sua intervenção.

De facto, este documento é muito rico em informação isto porque em primeiro lugar Kant afirmava que o Iluminismo representava a libertação dos Homens da sua própria ignorância e em segundo lugar lançava a crítica a todos aqueles que continuavam presos na escuridão da ignorância, não por falta de entendimento, mas sim por falta de coragem fazendo o célebre apelo “*sapere aude*” ,ou seja, ouse saber criando assim o lema do iluminismo.

É no seguimento desta problemática, que mostrámos uma imagem e pedimos aos alunos que a analisassem. Lançámos então o tema “Iluminismo Vs.

⁸⁵ Idem, *ibidem*, p. 78.

Obscurantismo” e pretendendo que os alunos usassem a razão para poder chegar ao significado da imagem.

Prosseguimos questionando o que os alunos viam na figura e se conseguiam perceber o seu significado. Vários deles tentaram, uns disseram que era a luz a combater as trevas, outros afirmaram que era a razão a guiar os homens que estavam na ignorância, contudo a que mais participou nesta atividade e mais esteve perto de chegar à resolução do exercício foi a Sara que respondeu dizendo que se tratava de imagens alegóricas e que possivelmente a imagem central era a razão ou a verdade que estaria a iluminar os homens com a sua luz da verdade e da sabedoria. De facto, esta foi a resposta que mais apreciámos. Antes de darmos a resposta correta referimos que segundo os filósofos iluministas, o homem vivera, até então, na obscuridade, nas trevas. Seria, portanto, necessário libertá-lo, iluminando-o, de forma a que pudesse ainda desfrutar das vantagens do progresso. A difusão do iluminismo criava, inclusivamente, uma fé imensa no progresso de toda a humanidade. A resposta à nossa questão pode ser observada na gravura N° 9.



Esta obra está carregada de simbolismo: a figura do centro representa a verdade – rodeada por luz intensa (o símbolo central do iluminismo). Duas outras figuras à direita, a razão e a filosofia, estão a retirar o manto sobre a verdade.

Figura 9 Frontispício da Encyclopédie (1772), desenhado por Charles Nicolas Cochin e gravado por Bonaventure Louis Prévost

Depois da tarefa realizada foi tempo de abordar as principais características do Iluminismo, isto porque os alunos já teriam as bases ideológicas para poder compreender qual a vontade dos filósofos iluministas com as suas novas ideias. Como principais distintivos referimos a Valorização da razão que era considerado o mais importante instrumento para se alcançar qualquer tipo de conhecimento tal como a valorização do questionamento, da investigação e da experiência como forma de

conhecimento tanto da natureza quanto da sociedade, política ou economia. Referimos de igual modo, que a plena Crença nos direitos naturais que consistiam no direito que todos os indivíduos possuem em relação à vida, à liberdade e à posse de bens materiais. O iluminismo de igual modo criticava o absolutismo, o mercantilismo e os privilégios da nobreza e do clero. Foi desta forma que exemplificámos quais os pressupostos do movimento das Luzes.

Surgiu então a questão, porquê insistir tanto em certas problemáticas ligadas aos conceitos, tal como é o caso do tempo e do espaço onde tais conceitos florescem? Neste caso estamos a abordar o iluminismo tal como a razão, para isso tecemos toda uma linha metodológica que permitiu aos alunos perceberem onde este surgiu e quais as suas causas por que sem isso os alunos nunca conseguiriam responder a metade dos problemas que levantámos.

Esta questão já abordada por nós leva-nos à explicitação do uso de conceitos chave, ou da especial atenção para os mesmos, pelo que advogamos que tais princípios devem ser acompanhados de uma forma exaustiva pois dessa forma os alunos conseguem chegar aos restantes pontos por nós pretendidos. Quando falamos em conceitos chave estamos a falar por exemplo do iluminismo que marca toda uma época ou por exemplo do feudalismo. Relembramos que estes alunos veem a história não como um todo, mas sempre como a história de alguma coisa e é devido a isso, que tais conceitos sejam eles relevantes ou de apoio, serão sempre um grande apoio ao estudo e ao processo de ensino de aprendizagem, pelo que podemos encarar os mesmos como construtores de um fio condutor por onde fluem a explanação dos conteúdos científicos.

Abordámos de igual modo os principais filósofos do Iluminismo e os seus principais contributos para a sociedade. Para isso escolhemos dois documentos do manual para analisar em sala de aula e depois utilizámos uma citação de cada autor de modo a poder fazer uma caracterização mais aprofundada de cada um. Começámos então com Voltaire, explicando que este defendeu a liberdade de expressão e que o mesmo havia sido forte crítico do Antigo Regime. Usámos a seguinte frase para o descrever:

“posso não concordar com uma só palavra tua, mas defenderei até à morte o direito de direito de a poderes dizer”⁸⁶

O próximo filósofo a ser abordado foi o barão de Montesquieu. Explicámos que este havia defendido o poder tripartido referindo em que consistiu a divisão de poderes. Para isso perguntámos aos alunos se eles se lembravam onde estava centrado o poder no Antigo Regime? Os mesmos responderam que o rei detinha todos os poderes pelo que nós perguntámos que poderes eram esses? Houve um pouco de silêncio, mas rapidamente os alunos responderam dizendo que existia o poder legislativo, o poder executivo e o poder judicial. Então, voltámos a perguntar se todos esses poderes estavam centrados no rei e o que os estudantes achavam sobre a teoria tripartida dos poderes. Os alunos responderam que essa divisão retirava o poder absoluto ao rei, ao que nós anuímos com tal resposta, e para clarificar todas as dúvidas, passámos a ler o Documento nº 11 intitulado “a separação dos poderes” da página 135 do manual⁸⁷. Após a leitura, os alunos compreenderam a intenção do barão de Montesquieu. Com a separação de poderes o rei poderia governar de forma mais justa sem nunca cair em tirania. A frase que escolhemos para este autor foi a seguinte:

“A corrupção dos governantes quase sempre começa com a corrupção dos seus princípios”.⁸⁸

Por fim passámos a lecionar Rousseau, mas antes de começarmos pedimos para os alunos lerem de forma rápida o Documento N ° 9 da página número 133 intitulado “a liberdade dos Homens”. Este documento serviu de introdução aos direitos naturais dos homens coisa que este autor tanto defendeu. Começámos então por falar do contrato social pensado por Rousseau, que consistiu na delegação dos poderes pelo povo no governante, referindo que o monarca deveria governar sempre em função do bem comum, e não para os seus próprios interesses. Falámos também nos direitos naturais do homem, todos iguais, quero com isto dizer que todos deveriam ser iguais perante a lei pelo que devido a isso explicámos que este filósofo foi um acérrimo

⁸⁶ Vide, CD-ROM Anexo 8

⁸⁷ Rosas, Maria Antónia Monterroso; Couto, Célia Pinto do. *Um novo Tempo da História. Parte 2. História A 11º Ano*. Porto Editora. 2014

⁸⁸ Vide, CD-ROM Anexo 8

opositor da propriedade privada detida pelos mais ricos e por isso escolhemos a seguinte frase para analisar com os alunos.

“o primeiro Homem que cercou uma parcela de terra e disse “isto é, meu” (...), foi o autêntico fundador da sociedade civil. De quantos crimes, guerras, assassínios, desgraças e horrores teria livrado da humanidade se aquele, arrancando as cercas tivesse gritado: não, impostor”⁸⁹

Como surgiram dúvidas em relação ao contrato social explicámos o mesmo face à estrutura da sociedade de ordens. O movimento iluminista contrapõe uma sociedade assente nos direitos naturais do homem: igualdade liberdade e que é através do contrato social que o povo, delega no soberano a possibilidade de governo, desde que o governante exerça o supremo interesse dos governados e ainda que legitimado pelo contrato social, o poder político não poderia cair no despotismo, daí a proposta da divisão de poderes. E é neste seguimento, que explicámos o que foi o Despotismo Iluminado, tendo referido que o déspota esclarecido governa apenas com o uso da razão pensando sempre no bem do povo. Falámos de igual modo, da tolerância e do humanismo e mostrámos uma imagem de um Maçon a ser torturado pela inquisição em Lisboa, explicando que os iluministas lutavam fortemente contra a tortura que era aplicada de forma regular nas prisões, fora os autos de fé que ainda se praticavam em alguns Estados da Europa. Surge assim o reforço da defesa da liberdade de consciência e a crença do deísmo tal como o combate ao fanatismo e à superstição lembrando que estas características estavam ligadas ao obscurantismo.

A última parte da aula esteve ligada às formas de expansão dos ideais iluministas pelo que relembrámos que os pensadores pertenciam apenas a uma minoria da sociedade, uma minoria culta e rica, normalmente ligada à nobreza e à burguesia mais abastada. Referimos então os principais pontos de encontro. Em primeiro lugar falámos dos cafés, dizendo que na época já existiam mais de trezentos cafés em Paris, locais de reuniões filosóficas onde se podia debater as ideias do iluminismo. Outro meio de divulgação muito importante foi a maçonaria, porém, lembrámos que a mesma era fortemente perseguida devido ao seu carácter secretista que causava o medo dos poderosos conservadores e dos fanáticos. Os maçons foram fortemente perseguidos em Portugal e em Espanha. Por fim referimos a imprensa, que possibilitou a impressão

⁸⁹ Vide, CD-ROM Anexo 8

da enciclopédia que foi distribuída por toda a Europa espalhando assim os ideais do Iluminismo e por fim abordámos os salões onde se reunia toda a alta sociedade da época e é com a análise da seguinte imagem que terminamos a nossa aula.



O quadro recria o ambiente das reuniões literárias que, semanalmente, se desenrolavam na casa da madame Geoffrin. Em torno da anfitriã, cinquenta e uma personalidades ouvem a literatura de L'Orphelin de la chine, uma tragédia de Voltaire, cujo busto tutela a reunião. Os salões muitos dos quais da iniciativa das damas da aristocracia, desempenharam um papel relevante na difusão das ideias das luzes entre as classes dirigentes.

Figura 10 " Leitura da tragédia de Voltaire o L'orphelin de la chine, no salão da Madame Geoffrin em 1755" de Anicet Charles Gabriel Lemonnier de 1812

Como o leitor já deve ter percebido as nossas aulas utilizam de forma constante documentos iconográficos isto porque são ferramentas fortemente pedagógicas onde através dos quais podemos constatar as:

«Imagens diversas produzidas pela capacidade artística humana também nos informam sobre o passado das sociedades, sobre as suas sensações, seu trabalho, suas paisagens, caminhos, cidades, guerra (...) Fotografias ou quadros registam as pessoas, seus vestuários, e são

marcas de uma História (...) e reconstroem o passado, revivendo guerras, batalhas e amores de outrora». ⁹⁰

De facto, enquanto mestrandos em ensino damos preferência a esse material didático, porque a motivação é essencial para os alunos. A análise de uma ou várias imagens acompanhadas por debates entre o professor e os alunos motiva muito mais do que a leitura em voz alta ou em silêncio, ou em vez de um debate em conjunto a análise individual de documentos escritos para a posterior realização de perguntas, onde a maioria é copiada e onde os alunos pouco ou nada aprendem. A oralidade fomenta a construção de conhecimento e é dessa forma que sempre levamos a cabo os nossos objetivos.

⁹⁰Janes, José Cristiano Mendes, *Temas de história contemporânea: A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História*, tese de Mestrado em ensino da História, terceiro ciclo e ensino secundário. Instituto da educação - Universidade de Lisboa, Lisboa. P.87

4. Aula de 11 de dezembro de 2017

Módulo 4 – Unidade 4.3

Unidade didática: construção da modernidade europeia.

Subunidade didática: O projeto pombalino de inspiração iluminista.

Sumário: O Iluminismo em Portugal. A ação governativa e as reformas de Pombal.

Introdução

Esta foi a principal aula lecionada por nós, isto porque é através desta subunidade didática que o nosso tema de relatório foi escolhido (o projeto pombalino de inspiração iluminista e a Companhia de Jesus), por ser de importância fundamental, de sólida documentação deste bloco de cem minutos.

Quando nos propusemos a dar este tema, a docente cooperante avisou-nos que não havia lecionado a parte económica referente ao Marquês de Pombal pois a mesma achava que as matérias referentes à mesma personalidade poderiam confundir os alunos, pelo que deveríamos lecionar toda a matéria que era referente às políticas de Pombal numa só aula cem minutos, coisa que conseguimos fazer. É também de frisar que demos um enfoque especial à Companhia de Jesus, ou seja, aprofundámos para além dos conteúdos contidos no manual adotado pela escola. Esta problemática será utilizada depois por nós na redação futura do relatório final, juntamente com os exercícios que fomos realizando ao longo deste semestre. Para esta aula utilizámos os seguintes pontos do Manual: 3.3.2 A política económica e social pombalina; 4.3 Portugal – o projeto pombalino de inspiração iluminista; 4.3.1 A reforma pombalina das instituições e o reforço da autoridade do estado; 4.3.2 O reordenamento urbano; 4.3.3 A reforma no ensino. Utilizámos de igual modo um dos livros gentilmente cedidos pelo nosso orientador, intitulado “Jesuítas, Utopia e Realidade” do qual retirámos informações que enriqueceram a nossa aula.

A aula teve início de forma normal tal como nos restantes dias. Porém, desta vez não houve alunos a chegar atrasados, não tendo faltado nenhum estudante, coisa que podemos caracterizar como sendo rara. Assim que os alunos se sentaram, ligámos o computador e o projetor e começámos então a fazer a chamada. De seguida projetámos em *power point*⁹¹ o sumário: “O iluminismo em Portugal. A ação governativa e as reformas de Pombal”. Aguardámos que o mesmo fosse escrito, porém, surgiu um problema: a professora informou-nos que era impossível aceder à internet, e este facto representou um problema, pois na nossa planificação constavam dois vídeos que deveriam ser mostrados à turma, e por consequência a falta da internet obrigou-nos a improvisar, revendo as nossas estratégias. Optámos então por realizar um exercício do manual de forma a poder compensar os dez minutos que seriam destinados à visualização dos referidos vídeos. Um deles era referente ao terramoto de 1755 e o outro fazia uma síntese global das políticas de Pombal.

Começámos por fazer uma revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior que era referente ao Iluminismo. Uma vez que os alunos realizaram um teste sobre o Iluminismo partimos do princípio de que os conteúdos estariam apreendidos e ainda “frescos”, no entanto, a triste realidade é que existiu uma grande dificuldade por parte dos jovens em responder às nossas questões. A primeira pergunta feita por nós foi realizada sobre um quadro de ideias gerais, onde constava o que existia antes do Iluminismo como se pode ver na figura 11.



Quadro esquemático acompanhado por uma imagem ilustrativa de modo a auxiliar os alunos a tirar as suas conclusões. Este exercício pretendia, com base no que está disposto no quadro, conseguir uma elaboração de resposta onde estivessem patentes as mudanças trazidas pelo espírito iluminista.

Figura 11 imagem retirada do Power Point utilizado durante a nossa prática de ensino supervisionada

Perguntámos então quais as diferenças resultantes do “século das luzes” e pedimos para os estudantes observarem o esquema para a elaboração da resposta.

⁹¹ Vide, CD-ROM Anexo 9

Decidimos usar este tipo de exercício visto ser um agente facilitador da aprendizagem que ajuda a aprofundar os conhecimentos já adquiridos.

Perante o silêncio dos alunos decidimos questionar de um modo mais incisivo, e o primeiro aluno que interrogámos disse que não sabia pelo que lhe perguntámos se não havia estudado para o teste? Fez-se silêncio. Seguidamente indagámos se o mesmo não estava atento na aula passada, onde tínhamos abordado os conteúdos relativos a esta problemática, tendo o aluno respondido que não.

Tendo prosseguido, reparámos que uma aluna estava com o braço no ar e demos-lhe a palavra; começou então por dizer que o Iluminismo utilizava o uso da Razão para pôr em causa as verdades inquestionáveis assentes dos dogmas da igreja. Agradecemos a resposta e pedimos ao colega dessa mesma aluna para tentar responder, porém também afirmou que não conseguia responder. Decidimos então passar a dar a nossa própria explicação. Primeiro pedimos aos alunos para olharem bem o esquema representado no quadro e perguntámos se achavam que o Iluminismo defendia o que estava ali representado. Lançámos então a questão: “acham que o Iluminismo estava assente na superstição? creem que os filósofos pregavam verdades dogmáticas? Assentes na superstição? Onde a ausência do espírito crítico imperava deixando o homem entregue à ignorância? A resposta foi não”. Prosseguimos explicando que Iluminismo foi exatamente o contrário onde a razão libertou o Homem de tudo aquilo que lhe fora imposto por terceiros. Contudo, o homem tem o direito de contestar as ideias de outros criando assim as suas próprias, ora, este facto não está assente na tradição nem tão pouco na ausência de espírito crítico. Perguntámos se existiam dúvidas e os alunos mostraram perceber a nossa explicação tendo inclusive dialogado connosco a fim de perceberem o nosso raciocínio.

Após esta introdução passámos relatar uma breve biografia do Marquês de Pombal, porque entendemos ser importante para os alunos perceber quem foi Sebastião José de Carvalho e Melo. Tendo sido uma figura importante na nossa História entendemos que o aprofundamento sobre esta figura é fundamental para mais tarde podermos explicar o seu contributo para Portugal. Prosseguimos a aula tendo referido o futuro Conde de Oeiras, ministro de D. José, foi influenciado pelo Iluminismo, mas apenas no que diz respeito à parte económica, política e religiosa predominante no seu tempo. Falámos de igual modo que o mesmo defendia uma política denominada

Despotismo Esclarecido ou Iluminado que tinha como propósito o progresso da nação assente na utilização da “boa razão”. Esta atitude foi levada a reformas muito importantes no comércio, na justiça e no ensino.

É na sequência destes conteúdos que passámos a abordar mais uma vez o conceito de Despotismo iluminado ou esclarecido. Como primeiro exemplo referimo-nos aos principais monarcas europeus⁹² que aderiram a este tipo de governo, dizendo que esta teoria política surge como consequência do Iluminismo, onde muitos monarcas se viram obrigados a adaptarem-se às novas ideias que começavam a despontar no seio da Europa. Dizendo que toda a ação governativa tinha como pilar principal a Razão, ao contrário dos monarcas absolutos que tinham a legitimação do seu poder feita através de Deus, mais dissemos que o despotismo iluminado visava acelerar o processo de modernização de alguns países e assim aumentar o seu poder e prestígio, finalizando explicando que o déspota iluminado centralizava em si todos os poderes e que o mesmo deveria governar em nome da felicidade dos povos. Autores como Voltaire perceberam perfeitamente que o déspota iluminado também era um tirano, mas um pouco mais moderado. Demos como exemplo maior o caso de Frederico II da Prússia, e também referimos nomes como José II do sacro império romano-germânico.

É neste seguimento que pedimos aos alunos que lessem o Documento A da página 142 do manual intitulado “a função do soberano” e solicitámos que após a leitura os alunos realizassem o exercício 1 : “esclareça a posição de Frederico II relativamente a: - ao poder soberano; à missão que lhe foi concedida” e 2-“ explique a designação de Déspota Iluminado”, (este exercício compensou o tempo dos vídeos que deveriam ter sido visualizados). Demos cerca de dez minutos para a resolução do mesmo. Durante o tempo estabelecido só existiu uma dúvida, e a mesma era relativa à pergunta número dois: a aluna disse que não conseguia fazer a questão isto porque no texto analisado ela não conseguia encontrar a palavra Déspota Iluminado. Perante esta questão fitámos a aluna e dissemos, que a mesma não necessitava dessa palavra no texto para realizar a questão, isto porque todo o texto estava ligado a essa mesma palavra, mais dissemos, que a aluna deveria consoante aquilo que está descrito no documento responder à questão, e apelámos para ela usar o que tínhamos também

⁹² Vide, CD-ROM Anexo 9

acabado de ensinar. Tendo passado os dez minutos, demos mais cinco pois alguns alunos ainda não tinham acabado o exercício. Findado o tempo passámos à correção de uma forma breve, esclarecendo as dúvidas que o trabalho suscitou.

Este exercício, tal como todos os outros pedidos por nós durante a nossa prática de ensino supervisionada fazem parte do reflexo da prática do educador e a ela chamamos avaliação formativa, Maria Cândida Proença afirma que a mesma serve para perceber se o aluno tem ou não dificuldades com a matéria que está a enfrentar para depois a ajuda seja rápida e eficaz não deixando o aluno cair num cúmulo de dificuldades que depois dificilmente serão ultrapassadas. Este tipo de avaliação permite um acompanhamento saudável dos discentes delineando assim o seu progresso percebendo assim se os mesmos conseguem ou não chegar aos objetivos estabelecidos pelo professor. Miguel Monteiro acerca deste assunto refere que:

«A partir deste tipo de avaliação o professor recebe os resultados da aprendizagem relativamente aos objetivos, compara diferentes resultados obtidos pelo mesmo aluno, reflete sobre o processo de ensino aprendizagem que permitiu os resultados obtidos e identifica as causas dos insucessos de ensino aprendizagem.»⁹³

Isto prova que o docente deve estar sempre atento aos seus alunos, criando assim situações que permitam ao mesmo perceber se os alunos estão a passar por dificuldades ou não. Se relativamente a uma matéria em específico vários alunos demonstram resultados negativos, talvez exista a necessidade de repetir tais conteúdos científicos ou até mesmo a abordagem dos mesmos de modo a facilitar o seu ensino.

Regressando à descrição da aula, passámos a explicar as reformas de Pombalinas⁹⁴, tendo começado a mostrar e o seguinte esquema:

⁹³ Monteiro, Miguel Corrêa, *Elaboração e execução de um teste de avaliação sumativa*, mestrado em ensino da História, Universidade de Lisboa, 2016. P. 10

⁹⁴ Vide, CD-ROM Anexo 9



Figura Nº 12

Quadro esquemático onde estavam demonstradas as principais criações e modificações que Pombal fez no aparelho do Estado de modo a consolidar o poder do rei, cada ponto foi alvo de explicação.

Figura 12 Imagem retirada do Power Point utilizado durante a nossa prática de ensino supervisionada

Este esquema visava mostrar as principais criações do Marquês a nível governativo de modo a poder centralizar o poder no rei, ou seja, quanto mais o rei controlasse as coisas públicas, mais a ordem poderia infligir sobre o aparelho governativo. São o caso do Erário Régio que tinha o propósito de controlar as despesas do reino, nenhuma despesa era feita sem uma prévia aprovação do rei o mesmo deveria ter o conhecimento total tanto das despesas como das rendas provenientes de todo o reino. Referimos também a Intendência Geral da Polícia que tinha como função principal fazer prevalecer a ordem e o bem comum, e finalmente a Real Mesa Censória que, como o esquema indica, tinha funções de censura.

Prosseguimos abordando as reformas económicas levadas a cabo em Portugal⁹⁵. Primeiro foi necessário fazer o ponto da situação antes da entrada de Carvalho e Melo no governo. Perguntámos então se os alunos se lembravam da matéria dada pela professora cooperante relativa à economia de Portugal no tempo do conde da Ericeira. Os alunos a única coisa que souberam referir foi a grande dependência que Portugal tinha face ao estrangeiro no que toca a bens de consumo e manufacturados.

⁹⁵ Vide, CD-ROM Anexo 9

Visto que mais ninguém conseguia responder à nossa pergunta referimos nós alguns pontos sobre este assunto, dentro dos quais evidenciámos os seguintes: excessiva dependência face à Inglaterra; elevado défice da balança comercial; diminuição do fluxo de ouro e diamantes; reduzida e fraca produção manufatureira; comércio colonial sujeito à concorrência estrangeira; agricultura atrasada e pouco produtiva.

Para contrapor este panorama negro da economia portuguesa explicámos que as principais medidas que Pombal tomou foram a redução do défice, sendo essa meta da maior importância visto que o mesmo era elevadíssimo. Para isso mostrámos o que foi implementado para colmatar essa situação dando os exemplos seguintes:



Figura Nº 13

Quadro esquemático onde estavam demonstradas as principais medidas pelo Marquês de Pombal para a redução do défice, passando depois à explicação de cada um dos pontos, com o intuito de mostrar que estão interligados.

Figura 13 Imagem retirada do Power Point utilizado durante a nossa prática de ensino supervisionada

Demos então o exemplo da nacionalização do sistema comercial português, referindo a criação de companhias controladas pelo Estado em regime de monopólio tendo referenciado as seguintes: Companhia da Ásia; do Grão-Pará e Maranhão; do Pernambuco e Paraíba; Companhia Real das Vinhas do Alto Douro e por fim a Companhia Geral das Reais Pescas do Algarve. Explicámos que Pombal criou legislação para controlar o consumo dos Portugueses, especialmente a nível do vestuário, tendo ensinado que esta medida visava a diminuição da importação de

têxteis e explicámos o que foram as leis pragmáticas⁹⁶. Todas estas medidas iriam beneficiar as indústrias portuguesas, isto porque como não era permitido fazer a importação de certos produtos, tínhamos de os produzir em Portugal e explicámos que Pombal trouxe especialistas em certos campos da indústria tal como designou benefícios fiscais a quem se dedicasse ao ramo industrial. Indicámos também a criação de manufaturas que ainda hoje existem, tal como é o caso da Vista Alegre, fundada no tempo do Marquês. Antes de finalizar esta temática abordámos a criação da Junta do Comércio uma medida implementada por Pombal que visava fazer um controle mais rigoroso de todo o comércio no país.

Os alunos até este ponto não fizeram perguntas nem demonstraram ter dúvidas. O tema seguinte foi a política social de Pombal. Neste ponto quisemos demonstrar as intenções deste estadista relativas à ordem social. Referimos que pombal era oriundo da baixa nobreza e que por isso era constantemente vexado, sendo conhecido pela alta nobreza pelo “Sebastião José” facto que o irritava. Foi devido a isso e também porque Pombal acreditava e defendia que o desenvolvimento do país seria feito através do comércio que surgiu toda uma política de privilégios em torno da burguesia. Para isso Pombal toma as seguintes medidas: valorização da alta burguesia, considerada a base social do desenvolvimento económico; defesa dos interesses dos grandes comerciantes, concedendo-lhes privilégios; declaração do comércio como atividade nobre; concessão à alta burguesia de um estatuto social elevado; promoção da criação de uma nova nobreza; consolidação da situação da alta burguesia no domínio do comércio e nas profissões liberais. Explicámos que todas estas medidas resultaram no enfurecimento das classes mais conservadoras especialmente da alta nobreza, isto porque assim o Conde de Oeiras estaria lentamente a retirar o poder às grandes casas senhoriais⁹⁷.

A reforma da igreja também foi especialmente por ter afetado a Companhia de Jesus. Porém referimos que só iríamos aprofundar esta problemática quando estivéssemos a falar da educação e do controle das Ordens Sociais levadas a cabo por Pombal. A reforma da igreja foi lecionada de forma breve, na qual dissemos que a mesma teve dois pontos fundamentais a primeira foi a expulsão dos jesuítas a 3 de setembro de 1759, a segunda foi a nomeação de seu irmão Paulo António de Carvalho e

⁹⁶ *Vide*, CD-ROM Anexo 9

⁹⁷ *Vide*, CD-ROM Anexo 9

Mendonça para Presidente do Conselho do Santo Ofício (Inquisição) e por fim a 25 de maio de 1773 foi criada uma lei que acabava com os cristãos novos, referimos também que esta medida visava beneficiar a burguesia. Antes de darmos por finalizada a abordagem deste conteúdo explicámos que Pombal terminou com a endogamia na alta nobreza, os alunos então perguntaram o que era a endogamia ao que respondemos, que basicamente era o casamento entre pessoas da mesma família, e que era muito banal na alta nobreza, de modo a não conspurcar o nobre sangue destes aristocratas com indivíduos de baixa condição.

Findada a reforma da igreja passámos então a analisar o controle das “classes” sociais. Este ponto foi dividido em três, pois este era o número de ordens existentes no Antigo Regime. Prosseguimos então por explicar aos alunos que todos estes atos dos quais iríamos fazer referência eram somente apenas para fortalecer ainda mais a pessoa régia, isto porque a autoridade real com o passar dos anos cada vez mais se tinha deteriorado. Para isso foram necessárias repressões fortes para o controlo social. Abordámos primeiro o caso dos Távoras, tendo explicado que eram das famílias mais poderosas em Portugal assim como a casa dos Aveiro. Como dados históricos referimos que D. José tinha um caso com a marquesa nova de Távora e que por isso o marquês de Távora para se vingar havia cometido um atentado à pessoa real, Pombal como era astuto pôs a culpa nessa mesma família, acusada de crime de lesa-majestade, tendo sido condenados e mortos em praça pública de modo muito violento que a Europa culta de então. Os alunos mostraram-se muito agradados com as imagens do palanque de execução tendo solicitado alguns esclarecimentos.

O segundo grupo alvo de análise foi o clero. Para isso pedimos aos alunos que lessem o documento número 21 da página 145 do manual intitulado “a perseguição dos jesuítas” este documento é um rico testemunho histórico do ódio que Pombal tinha com a Companhia de Jesus, onde podemos ler coisas como “notórios rebeldes e traidores”, acusações que constavam na propaganda Pombalina para denegrir a imagem dos inacianos. Pombal criou uma autêntica lenda negra, desenvolvida por uma propaganda muito intensa e paga pelo Erário Régio que em última instância, acabou por levar o Papa Clemente XIV a extinguir a Companhia que só voltaria a ver a luz do dia no século seguinte mais propriamente por altura do tratado de Viena em 1815.

Doc. 21 A perseguição aos Jesuítas

O TRABALHO PERDIDO



O Trabalho Perdido, propaganda pombalina contra os Jesuítas. Na gravura, os Jesuítas, apadrinhados pelo diabo, derrubam a árvore sagrada, cujos ramos são constituídos pelos doutores e santos da Igreja.

Declaro os sobreditos regulares na referida forma corrompidos, deploravelmente alienados do seu santo instituto, e manifestamente indispostos com tantos, tão abomináveis, tão inveterados e tão incorrigíveis vícios para voltarem à observância dele, por notórios rebeldes, traidores, adversários e agressores que têm sido e são atualmente contra a minha real pessoa e estados, contra a paz pública dos meus reinos e domínios, e contra o bem comum dos meus fiéis vassallos, ordenando que como tais sejam tidos, havidos e reputados, e os hei, desde logo, em efeito desta presente lei, por desnaturalizados, proscritos e exterminados, mandando que efetivamente sejam expulsos de todos os meus reinos e domínios [...].

Decreto de expulsão dos Jesuítas, 3 de setembro de 1759

Utilizamos este documento para realçar a causa da Companhia de Jesus e porque também decidimos aproveitar todo e qualquer documento que faça referência aos jesuítas de modo a tirar todo o partido que o manual nos possa oferecer para usarmos no nosso trabalho final. Trata-se de o decreto real de 3 de setembro de 1759 que ordenou a expulsão de todos os Jesuítas do reino, tal como uma imagem de propaganda anti-jesuíta. Através dele fizemos referência a todos aqueles que foram presos e àqueles que partiram para a Itália onde passaram anos a mendigar até à rainha Maria I lhes enviar ajuda. Demonstrámos como o uso do documento pode ser um forte auxiliar na pedagogia.

Figura 14 " A perseguição aos Jesuítas", Documento Nº 21 do Manual do 11º ano da Porto Editora

Por fim fizemos referência ao controlo da revolta do Porto através de uma forte opressão de modo a apaziguar o povo, referenciámos também o caso dos pescadores do Algarve tal como na Costa da Caparica, onde as suas cabanas foram incendiadas pela polícia do reino a mando de Pombal.

Como penúltimo ponto falaremos do terramoto de 1755 que devastou por completo a cidade de Lisboa, evento esse que trará a Pombal as boas graças do rei devido sobretudo às capacidades de organização demonstradas pelo ministro. Fizemos um enquadramento Histórico e apresentámos a cidade antes do terramoto. Referimos igualmente a sua traça urbana, de características medievais, onde abordámos problemas de circulação. Mostrámos de igual modo diversas imagens da cidade antes

do desastre e depois apresentámos as principais mudanças operadas na reconstrução da mesma, onde foram aplicados os ideais do iluminismo. Explicámos aos alunos que a cidade mudou muito, transformando-se numa urbe moderna onde foram criadas avenidas largas, saneamento, e sobretudo, novas técnicas de construção anti sísmicas, tendo explicado também que as ruas mantiveram a tradição medieval das corporações e ofícios. Uma nova cidade com planta racional, com linhas retas em que as casas eram iguais para estabelecer igualdade perante os súbditos de sua majestade. Evidenciámos a linha de alturas dos edifícios, em que as próprias igrejas estavam incluídas, numa prova evidente visão social de Carvalho e Melo. Projetámos gravuras da reconstrução da praça do comércio e de outras ruas abrangendo o plano da Baixa Lisboeta, e salientámos o papel desempenhado pelos engenheiros militares como Carlos da Maia.⁹⁸

Finalmente abordámos a reforma do ensino em Portugal, principalmente a reforma realizada ao nível do ensino superior. O ensino médio estava nas praticamente nas mãos da Companhia de Jesus, bem como as consequências da expulsão do Reino. Os jesuítas detinham praticamente o monopólio do ensino médio que hoje se chama ensino secundário, tendencialmente gratuito, porque havia colégios que não tinham meios de subsistência para poder arrecadar com todas as despesas provenientes de um ensino gratuito. A Companhia de Jesus teve de fato um papel extremamente importante na sociedade portuguesa visto que as suas instituições de ensino eram frequentadas por mais de vinte mil alunos. O problema é que quando Pombal ordenou a expulsão da Congregação a mando do Rei D. José I, os alunos dessas instituições viram-se sem escolas e sem professores, tendo lembrado que a fundação do Real Colégio dos Nobres, apesar das boas intenções foi um fracasso.

A tentativa de Pombal em relação às reformas de ensino, só foi bem-sucedida na Universidade de Coimbra. De fato algumas das medidas preconizadas por Luís António Verney, nomeadamente do uso do vernáculo transformaram o modelo de ensino Universitário e deram início a um novo modelo que nos aproximou da Europa do tempo. Isto não significa que Pombal fosse um homem moderno, mas apenas um reformador que tendo colhido ensinamentos no seu percurso diplomático no estrangeiro (Inglaterra e Áustria) colheu frutos positivos. Não podemos esquecer que ele próprio

⁹⁸ Vide, CD-ROM Anexo 9

estudou pelo modelo escolástico de Coimbra, e não teve acesso aos filósofos Modernos e, através da Real Mesa Censória, censurou muitos autores afrancesados que estavam em moda na sua época. Contudo a reorganização da Universidade de Coimbra foi moderna, como ficou demonstrado na criação de novos cursos de grego, latim filosofia e retórica. Porém chamámos a atenção que a universidade de Évora foi deixada durante séculos ao abandono. Explicámos aos alunos que poderoso ministro de D. José I criou a primeira escola técnica do mundo de seu nome “Aula do Comércio”, escola, que se destinou aos filhos dos Burgueses, e por fim a criação do real colégio dos nobres a que já nos referimos, cujo principal objetivo era a formação de elites para o reino. Antes de acabarmos pedimos aos alunos para lerem o Documento Nº 26 da página 152 do manual, intitulado “a reforma da Universidade de Coimbra”. Este documento tinha o intuito de demonstrar a reformas levadas a cabo pelo governo de Pombal a nível do ensino. Depois de lido o documento fizemos uma breve análise, mas, entretanto, soou o toque do intervalo e todos os alunos saíram da sala. Demos então por concluída a aula relativa ao projeto Pombalino de inspiração iluminista.

*

Gostaríamos de advertir o leitor, antes de iniciarmos a nossa última aula que, apesar de esta ser a aula que deu origem ao nosso projeto lembramos que o mesmo é a nossa proposta didática de base do relatório de prática letiva supervisionada, que surgiu após termos lecionado a lição que acabámos de apresentar, nasceu de um estudo mediante o qual entendemos existir a necessidade de aprofundamento de algumas matérias da História de Portugal, quase omissas dos programas públicos de ensino, pelo que lamentamos as lacunas que provocam ignorância nos jovens e a sua desmotivação para o gosto do estudo da História nacional.

5. Aula de dia 11 de janeiro de 2018

Módulo 2 – Unidade 2.4

Unidade didática Dimensão social e política da cultura.

Subunidade didática: A dimensão social e política da cultura; a cultura de massas e o desejo de evasão; as preocupações sociais na literatura e na arte; a cultura e o desporto ao serviço do Estado.

Sumário: Dimensão social e política da cultura: a cultura de massas e as preocupações sociais na literatura e na arte. O aproveitamento da cultura e do desporto por parte dos estados.

Introdução

Esta foi a última aula lecionada por nós no contexto de estágio curricular. A mesma aula versou sobre a cultura de massas que se originou nos anos 30 do século XX. Neste quadro abordámos todo o contexto social e económico de modo a que os alunos pudessem perceber o porquê do surgimento da cultura de massas tal como o seu propósito na sociedade de então. Falámos de igual modo das novidades que este movimento trouxe, dentro dos quais a massificação do desporto, tal como o surgimento dos media (conceito). Ao aprofundarmos este conteúdo tocámos em todos os pontos de relevância, tal como a imprensa, os jornais e a rádio que tao importante foi finalizando com o desenvolvimento do cinema, fazendo sempre a ligação com o profundo desejo de evasão sentido pela população no segundo quartel do século XX.

A segunda parte da aula recaiu sobre o funcionalismo, e as suas implicações na arquitetura de então, juntando a esta temática as novas planificações urbanas nascidas do congresso de Atenas de 1933. Na parte final da aula utilizámos uma aplicação de telemóvel, ferramenta muito útil para a motivação dos alunos. Tivemos conhecimento da mesma através das aulas com o Professor Doutor João Couvaneiro. Esta aplicação de nome Khaoot consistiu num quiz cuja criação foi de nossa autoria, onde os alunos puderam pôr em prática os conhecimentos transmitidos por nós. Serviu de igual modo como uma revisão menos pesada da matéria lecionada.

A aula começou de forma normal com a presença do nosso colega João Canha e com a professora cooperante Maria Amélia Vasconcelos. Ligámos o projetor e o computador e rapidamente passámos à chamada marcando as faltas necessárias. De seguida perguntámos aos alunos se tinham instalado a aplicação que havíamos pedido na aula anterior e continuamos com a explicação da aula fazendo referência que no final da mesma, os alunos iriam realizar um *quiz* por isso pedimos a todos os discentes que tomassem muita atenção à sessão de modo a conseguirem ter uma boa prestação. Alertámos para o facto de as perguntas não serem difíceis e falámos de igual modo como funcionava a aplicação.

Antes de termos iniciado a aula propriamente dita pedimos aos alunos que colocassem um papel com os seus nomes nas suas secretárias de modo a conseguirmos aceder de forma rápida aos seus nomes e, depois disso, projetámos em *power point*⁹⁹ o Sumário e aguardámos que os alunos o passassem. Com todas as metas iniciais estabelecidas começámos a dar a matéria onde o primeiro slide fazia referência ao contexto da época:



Quadro esquemático onde estavam demonstradas as principais causas para o surgimento da cultura de massas. Dentro das quais evidenciámos como causa principal a crise de 1929, contudo referimos que o contexto social e político vieram beneficiar o aparecimento de tal movimento.

Figura 15 Imagem retirada do Power Point utilizado por nós na nossa prática de ensino supervisionada

⁹⁹ Vide, CD-ROM Anexo 10

A primeira pergunta que se colocou foi se os alunos se lembravam do desastre económico que trouxe a desgraça aos estados unidos e que mais tarde se expandiu para a Europa? Os alunos responderam que havia sido a crise, de imediato perguntámos “qual crise?”; a Catarina acabou por responder dizendo que havia sido a crise de 1929, o *crash* da Bolsa. Continuámos a nossa explicação com mais uma pergunta que foi a seguinte: “alguém me sabe explicar quais as causas que levaram à crise de 1929?”. Os alunos não souberam responder, tendo um ou dois respondido que a mesma havia sido uma crise de super produção. Para explicar este conteúdo dissemos que a crise se deveu sobretudo à não reestruturação da indústria americana depois da guerra, continuando a produzir a mais do que realmente precisava, tendo como consequência a dificuldade no escoamento dos seus produtos, resultando em acumulações de stocks que mais tarde viriam a ditar o fim de muitas indústrias. Abordámos igualmente o problema dos créditos americanos que eram feitos em excesso. Assim, devido a estas diversas origens a situação dos americanos foi se agravando e deu origem à famosa sexta feira negra. Com esta explicação expusemos o sentimento de evasão que estava a crescer de forma paulatina à medida que o cenário social e económico se iam deteriorando. Mas o que é isto de desejo de evasão e porquê a sua importância? Como nós explanamos, o sentimento de miséria e desespero era tal que a população queria alhear-se da realidade isso era a evasão fugir dos problemas do mundo que atormentavam tantos e onde poucos viviam descansados, onde o desemprego e a fome erravam.

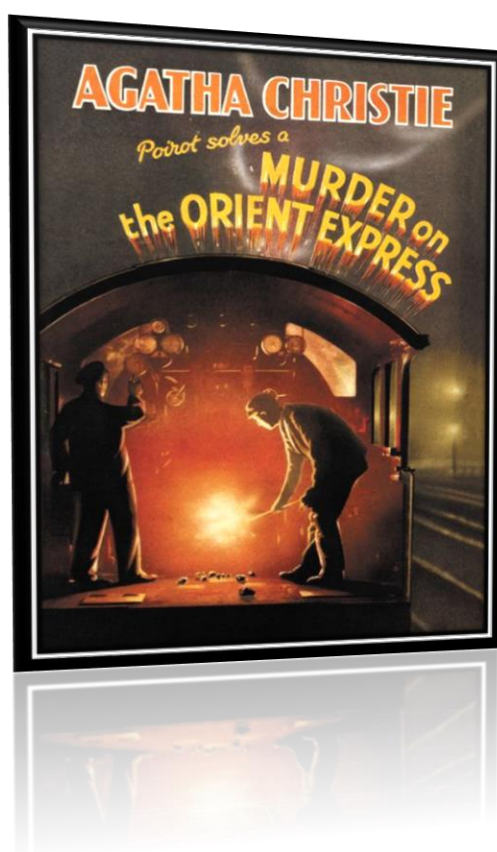
Transmitimos então aos alunos as principais características da cultura de massas dizendo que a mesma era a responsável pela homogeneização de comportamentos e da cultura. Onde a população apoiava os mesmos hábitos, consumia as mesmas coisas, partilhava os mesmos interesses.

O segundo ponto da aula fazia referência à evolução do desporto¹⁰⁰, ou seja, à massificação do mesmo. Fazendo uma analogia com o tempo dos romanos que em torno do coliseu ou dos hipódromos os cidadãos apoiavam os jogos que entusiasticamente apoiavam. Explicámos que era exatamente a mesma coisa que sucedia por exemplo, com o futebol ou com as corridas de carros modernamente.

¹⁰⁰ Vide, CD-ROM Anexo 10

O terceiro conceito analisado por nós foi os *media*¹⁰¹. Referimos que durante o século XX, surgiram novos meios de comunicação que permitiam às pessoas alhearem-se da vida quotidiana. Através deles, divulgavam-se os valores culturais que acabavam por ser seguidos pela população, tendo sido analisado por nós os principais transmissores de informação e cultura durante o século XX até aos dias de hoje.

O primeiro a ser referido foi a literatura. Ensinámos que a instrução de mais pessoas facilitou a expansão dos *media* na forma escrita, e que por isso mesmo surgiram novos tipos de literatura dentro dos quais os de género policial. Fizemos referência a grandes autores que deixaram um enorme legado tão apreciado pela sociedade nos dias que correm.



Foi um dos exemplos que demos para demonstrar a vaga de criação de policiais tão populares na época, falamos da sua autora e das suas criações, como é o caso de Poirot, referimos que ainda hoje podemos ver séries televisivas sobre a mesma personagem. Muitos dos alunos afirmaram que conheciam muito bem tal material de ficção.

Figura 16 Frontispício da obra o "Assassinato no expresso do oriente" por Agatha Christie de 1934

Fizemos de seguida um breve relato sobre a criação da banda desenhada e os seus propósitos, finalizando com a literatura.¹⁰² Pedimos então aos alunos para lerem o documento nº 1 “o poder da rádio” da página 178 do manual de 12º ano. Este documento permitiria aos alunos perceberem as funções da rádio e a sua extensão a

¹⁰¹ Vide, CD-ROM Anexo 10

¹⁰² Vide, CD-ROM Anexo 10

toda a população. Ao fim de ter sido lido o texto fizemos alguns comentários e esclarecemos dúvidas. Chegava então a hora de passar um filme que retratava o célebre episódio de Orson Welles¹⁰³ e “A Guerra dos Mundos” mostrando que efetivamente as pessoas tinham uma confiança cega em todo o que a rádio transmitia mostrando mais uma vez o uso do mesmo como instrumento político e social.

Ao falar do cinema explanámos que este era o setor que mais se havia desenvolvido com o desejo de evasão por parte da sociedade, isto porque o cinema passou a ter a dimensão que ainda tem nos dias de hoje: através dele as pessoas fugiam da realidade em que viviam, refugiando-se na vida das personagens que apresentavam problemas que podiam ser considerados iguais aos vividos na realidade. Para complementar este segmento passámos o *trailer* de “E Tudo o Vento Levou”¹⁰⁴. Finalizámos com uma análise do filme “Os Tempos Modernos” de Chaplin, mostrando que os filmes transmitiam esperança lembrando o final do mesmo filme, onde quando os protagonistas se viam sem nada e na miséria, e que nessa mesma cena se ouvia a música “*smile*” lembrando que enquanto há vida, há esperança, e que era este tipo de mensagens que as pessoas procuravam.

Antes de passarmos ao final da aula abordámos o conceito de Funcionalismo¹⁰⁵, as suas origens e o que pretendia este novo movimento arquitetónico, lembrando que a sua principal característica se baseava na função do espaço arquitetónico, ou seja, a função sobrepunha-se à forma, despojando assim os edifícios de qualquer ornamento, e de espaços sem sentido. Fizemos de igual modo, uma breve referência ao funcionalismo orgânico, tal como o uso do desporto por parte dos Estados totalitários.

Após a matéria ter sido lecionada, pedimos a todos para se prepararem para a nova atividade que iria ser iniciada¹⁰⁶. Tendo em conta os problemas de alguns alunos em aceder à, foram formados alguns grupos de dois (como foi defendido pelos autores que abordámos nas teorias educacionais). Passámos a explicar então em que consistia tal atividade, dissemos que iria aparecer uma questão e dentro dessa questão quatro

¹⁰³ Vide, CD-ROM Anexo 14

¹⁰⁴ Vide, CD-ROM Anexo 15

¹⁰⁵ Vide, CD-ROM Anexo 10

¹⁰⁶ Vide, CD-ROM Anexo 16

possíveis respostas sendo uma apenas a correta. Demos o pin do *Quiz* (isto porque o mesmo era privado, e sem o respetivo pin não era permitido aceder ao mesmo).

Finalizada a atividade ficámos felizes, isto por que foi um sucesso, mesmo depois de ter tocado, porque os alunos alegremente quiseram ficar na sala até o mesmo terminar (5 minutos a mais depois do toque), coisa que nunca havia sucedido, inclusive porque tivemos alunos a perguntar no final se as nossas aulas iam ser sempre assim “boas”. Nós infelizmente respondemos que não iríamos lecionar mais. E assim acabou a nossa a nossa última aula no liceu Maria Amália Vaz de Carvalho.

Consideramos que a experiência que tivemos nesta tao prestigiada escola, significou para nós, não só uma honra, mas a oportunidade de aprendermos a lecionar em turmas do ensino secundário, o que nos obrigou a um estudo apurado, de modo a estarmos à altura das nossas responsabilidades. Agradecemos à professora cooperante Maria Amélia Vasconcelos, a confiança em nós depositada.

Parte IV – Considerações Finais

Queremos começar este último ponto por referir que Relatório atual, apresenta uma disposição bastante distinta em relação a uma dissertação de mestrado dita normal, onde efetivamente existe um maior recurso à investigação ao invés deste trabalho que é fundamentalmente um relatório de estágio, que se apresenta por isso essencialmente descritivo e reflexivo, pois reflete a nossa prática supervisionada de ensino, sendo o mesmo acompanhado por bases teóricas e metodológicas essenciais a este trabalho e de acordo com as normas do Instituto da Educação.

Assim podemos concluir que o seguinte relatório é em suma o resultado de todo o trabalho prático levado a cabo por nós. iniciado no primeiro semestre com a cadeira intitulada “ensino da História – Teoria e Métodos”, com a primeira chegada à escola onde de uma forma real entrámos em contacto com o contexto escolar, onde nos foi possível perceber como efetivamente perceber como funcionava a profissão docente. Essa primeira abordagem foi realmente importante pois foi através dela que foi feita a nossa preparação teórica e mental para as nossas futuras exposições letivas.

Foi no decorrer deste primeiro semestre que começámos a diagnosticar quais os principais problemas dos alunos que pouco mudaram ao longo dos quatro semestres e com turmas diferentes, ou seja, consideramos que muito do que observámos acabou por se repetir ao longo da nossa prática de ensino supervisionada. Salientamos de igual modo, o facto de termos mudado de núcleo de estágio no segundo semestre, o que para nós foi bastante proveitoso visto que nos pôs em contacto com uma nova realidade escolar. A nossa integração só foi possível graças à amabilidade com que fomos recebidos pela Professora Maria Amélia Vasconcelos que teve um papel fundamental no nosso crescimento enquanto indivíduos e futuros docentes, a mesma sempre foi atenciosa e cooperante para connosco transmitindo-nos todos os conhecimentos essenciais ao ensino da História. Queremos de igual modo deixar um voto de eterna gratidão ao Professor Miguel Monteiro pela sua eficácia em resolver sempre os problemas que surgiram durante a transição de núcleos, confessando que realmente a sua escolha contribuiu para a nossa felicidade e sucesso durante todo este longo caminho.

Concluimos também que o segundo semestre teve um peso elevado neste nosso trabalho pois foi no mesmo que aprendemos as teorias educacionais especialmente devido às cadeiras por nós frequentadas no instituto da educação, foi de igual modo

fundamental pois foi na IPPII que tivemos um maior aprofundamento das bases pedagógicas tal como a concretização de determinadas estratégias de ensino – aprendizagem, visto que foi neste semestre que lecionámos pela primeira vez.

Apesar de termos sido os últimos a ter chegado ao núcleo de estágio a docente cooperante sempre foi justa tendo todos os mestrandos tido a oportunidade de lecionar três aulas de noventa minutos. Estes tempos letivos foram muito importantes pois os mesmos permitiram perceber quais as nossas falhas e quais os nossos pontos fortes. Foi com elas que experimentámos algumas teorias educacionais, chegando à conclusão que as que iríamos utilizar seriam efetivamente o psicocognitivismo e o sociocognitivismo, pois a nosso ver são as que mais se adequam ao nosso trabalho e personalidade, tal como defendemos que são as que apresentam mais vantagens aos alunos nos tempos que correm.

O terceiro semestre acaba por ser o cristalizar da nossa prática letiva pois foi no mesmo que aplicámos de forma capaz tudo aquilo que aprendemos e tudo aquilo que definimos como fundamental ao sucesso das trocas de ensino- aprendizagem tao almejadas por nós. É de referir que foi neste semestre que surgiu a vontade de criar uma proposta didática relativa à ação do Marquês de Pombal, visto estarmos em discordância com a forma em que a matéria estava disposta e tal como a mesma era apresentada aos alunos.

Concluímos, após termos elaborado a nossa proposta que a História de Portugal, merece uma atenção reforçada pois de forma paulatina assistimos a um esquecimento global da nossa História coisa que a longo prazo terá consequências nefastas. De igual forma concluímos que é necessário encarar a ação governativa de Sebastião de Carvalho e Melo como um todo e não como algo que pode ser fragmentado, dividido, como podemos explicar no texto referente a tal problemática. Neste semestre lecionámos cinco aulas de noventa minutos.

Por fim este último semestre foi essencialmente utilizado para espelhar todo aquilo que acabámos de referir. E a nossa última conclusão é que passados todos estes meses se pudéssemos fazer algo de forma diferente o teríamos feito pois fica sempre algo por fazer, dizer de uma forma diferente, melhor. Concluímos de igual modo que apesar de todos os ensinamentos a nós transmitidos, temos muito para aprender e um longo caminho a percorrer, pois o professor um o eterno aluno.

Referencias bibliográficas

Obras Específicas:

ANTUNES, Manuel, *Como interpretar pombal? No bicentenário da sua morte*, Lisboa, Edições Brotéria, 1983.

AZEVEDO, J. Lúcio, *O marquês de Pombal e a sua época*, Lisboa, Alfarrábio, 2009.

GUILLERMOU, Alain, *Os jesuítas*, Mem Martins, Publicações Europa América, 1977.

LOPES, José Manuel Martins, *O projecto educativo da companhia de Jesus dos exercícios espirituais aos nossos dias*, Braga, Universidade Católica Portuguesa, 2002.

MACEDO, Jorge Borges, *A situação económica no tempo de Pombal*, Lisboa, Moraes Editores, 1982.

MAXWELL, Kenneth, *O marquês de Pombal*, Lisboa, Editorial Presença, 2004.

MONTEIRO, Miguel Corrêa, *Pombal e os jesuítas em: Jesuítas, utopia e realidade*, Lisboa, Academia Portuguesa de História, 2008.

MONTEIRO, Miguel Corrêa, *Os jesuítas e o ensino médio*, Lisboa, Academia Portuguesa de História, 2011.

MAXWELL, Kenneth, *O marquês de Pombal*, Lisboa, Editorial Presença, 2004.

Didática e Pedagogia:

BERTRAND, Yves, *Teorias contemporâneas da educação*, 2ª edição, Col. Horizontes Pedagógicos, Lisboa, Instituto Piaget, 2001.

BITTENCOURT, C. M., *Ensino da História: fundamentos e métodos*, São Paulo, Cortez Editora, 2008.

BRUNER, Jerome , *O processo da educação*, Lisboa, Edições 70, 2015.

“O Ensino da História” in *O Ensino na Escola de Hoje – Teoria, Investigação e aplicação*, cap. 8. Feliciano H. Veiga. (coord), Lisboa, 2017.

Janosz, Michel, Le Blanc, Marc, *Abandono escolar na adolescência – Factores comuns e trajetórias múltiplas in Psicologia e educação: Novos e velhos temas*, Coimbra, abril, 2007.

Monteiro, A. Reis, *História da educação uma perspectiva*, Porto, Porto Editora, 2005.

PROENÇA, M. C. *Didáctica da História*. Lisboa. Universidade Aberta.

ROLDÃO, Maria do Céu, *Gostar de História. Um desafio Pedagógico*, Lisboa, Texto Editora, 1987.

Referências Eletrónicas:

AGUIAR, edinalva. Didática da história: Uma ciência da aprendizagem histórica? [consult. 18-5-2018] Disponível em WWW:<URL: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428351472_ARQUIVO_EdinalvaPadreAguiar-TextoANPUH2015.pdf

GREGORIO, merita paixão de freitas . *Construtivismo e aprendizagem: Uma reflexão sobre o trabalho docente*. [consult. 22-5-2018] Disponível em WWW:<URL: <https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/241.pdf&arquivo=sumario4.pdf>

PRATS, joaquín. *Teaching History in context of Social Sciences: fundamental principles*. [em linha]. [consult. 18-5-2018] Disponível em WWW:<URL: <https://pt.scribd.com/document/286690740/Ensinar-Historia-Ciencias-Sociais-Principios-Basicos>

Relatórios e Dissertações de Mestrado em ensino:

JANES, José Cristiano Mendes, *Temas de história contemporânea: A utilização didática do documento no ensino-aprendizagem da História*, tese de Mestrado em ensino da História, terceiro ciclo e ensino secundário. Instituto da educação - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017.

Manuais e Cadernos Didáticos:

FORTES, Alexandra; GOMES, Fátima Gomes; FORTES, José. *Linhas da História. Parte 1. História A 12º Ano*. Areal Editores. 2015

ROSAS, Maria Antónia Monterroso; COUTO, Célia Pinto do. *Um novo Tempo da História. Parte 1. História A 11º Ano*. Porto Editora. 2014

Programas Oficiais de História

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Programa de História A / 10.º, 11.º e 12.º Anos / Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas / Formação Específica / Homologação / 16/03/2001 (10.º Ano) / 01/04/2002 (11.º e 12.º Anos) Autoras / Clarisse Mendes (Coordenadora) / Cristina Silveira / Margarida Brum. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 2002, 79 pp.

Anexos

Anexo 1:

QUESTIONÁRIO ANÓNIMO

Este questionário tem por objetivo a recolha de dados, de teor anónimo, como instrumento de apoio à caracterização geral da turma, a ser efetuada no âmbito da disciplina de Iniciação à Prática Profissional II do Mestrado em Ensino da História da Faculdades de Letras da Universidade de Lisboa.

Dados do Aluno

Idade: _____

Turma: _____

Sexo: Masculino

Feminino

Grupo I

1) Quem é o seu encarregado de educação?

1.1) Qual é a profissão do seu encarregado de educação?

1.2) Qual é o grau de escolaridade dos seus pais?

Pai: _____

Mãe: _____

2) Com quem vive?

3) Recebe algum tipo de apoio social?

4) Quantas refeições toma por dia?

5) Quanto tempo demora a chegar à escola?

6) Que transportes utiliza para ir para a escola?

7) Quantas horas em média dorme por noite?

8) Já alguma vez repetiu o ano? (circule a opção)

- A). Nunca repeti o ano
- B). Sim, 1 vez, nesta escola
- C). Sim, 1 vez, noutra escola
- D). Sim, 2 vezes ou mais

9) Qual a importância da escola para o seu futuro?

- A). Não possui importância
- B). Pouca importância
- C). Importante
- D). Decisiva
- E). Não sei

10) . Na sua opinião, quais são os fatores que mais contribuem para o insucesso escolar? (indique até três fatores)

- A). Conteúdos difíceis
- B). Desinteresse pela disciplina
- C). Falta de estudo
- D). Falta de atenção/concentração nas aulas
- E). Dificuldades em compreender o que o professor pretende

F).Outro: _____

Grupo II

1) Assinale apenas uma opção em cada linha

EM SALA DE AULA:	Nunca	Algumas vezes	Na maioria	Todas as vezes
1.1. Acompanhamento a matéria exposta pelo professor	(A)	(B)	(C)	(D)
1.2. Registro no meu caderno a matéria apresentada	(A)	(B)	(C)	(D)
1.3. Fico à vontade para fazer perguntas	(A)	(B)	(C)	(D)
1.4. Fico perdido durante a explicação do professor	(A)	(B)	(C)	(D)
1.5. Converso com os colegas durante as aulas	(A)	(B)	(C)	(D)
1.6. Discuto a avaliação realizada pelo professor	(A)	(B)	(C)	(D)
1.7. Realizo as atividades que o professor propõe	(A)	(B)	(C)	(D)

2) A disciplina em que tenho mais dificuldade é:

2.1. A disciplina em que tenho mais facilidade é:

2.2. A disciplina de que mais gosto:

2.3. A disciplina de que menos gosto:

2.4. A disciplina que acho mais importante:

2.5. A disciplina que acho menos importante:

3) Nos últimos 12 meses teve algum apoio escolar?

(A) Sim

(B) Não

SE SIM, PORQUE QUE NECESSITOU DE APOIO?	SIM	NÃO
3.1. Achei necessário	(A)	(B)
3.2 Os meus encarregados de educação acharam necessário	(A)	(B)

3.3. Sugestão da escola ou professor	(A)	(B)
--------------------------------------	-----	-----

SE SIM, QUE TIPO DE APOIO TEVE?	SIM	NÃO
3.4. Apoio oferecido pela escola	(A)	(B)
3.5. Professor particular / Explicador	(A)	(B)
3.6. Ajuda em casa (família/amigos)	(A)	(B)

- 4) Quando terminar o Ensino Secundário, pretende:
- A). Continuar a estudar (Frequentar o ensino universitário: politécnicos ou institutos)
 - B). Somente trabalhar
 - C). Estudar e trabalhar
 - D). Ainda não sei
- 5) Qual a profissão que gostaria de exercer?

Grupo II

- 1) **Qual o grau de importância que atribui à disciplina de História?**

- A). Muito importante
- B). Importante
- C). Pouco Importante
- D). Nada importante

- 2) **De que forma a disciplina de História lhe ajuda a compreender a atualidade?**

- 3) **De todas as matérias que já foram dadas qual foi a sua preferida?**

4) Qual é a tua opinião sobre as aulas dadas pelos mestrados (professores estagiários)?

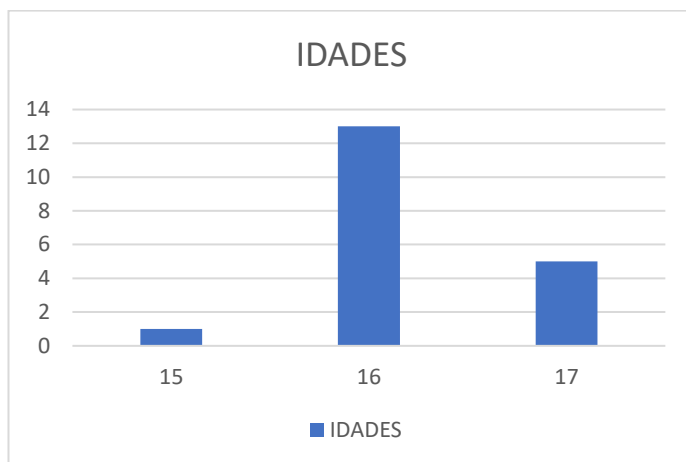
Obrigado pela sua colaboração !!!!

Anexo 2:

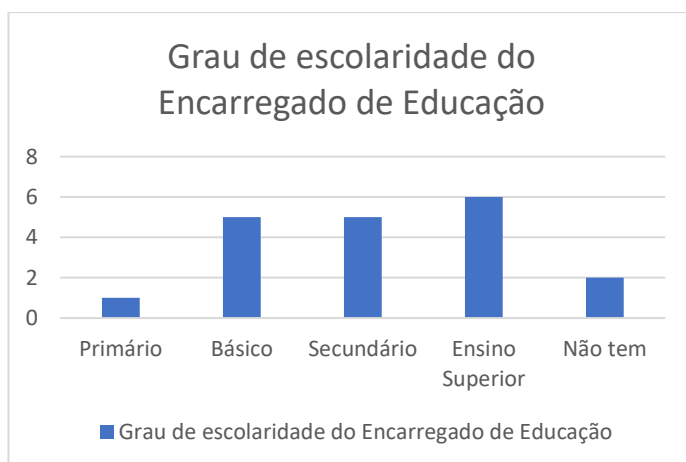
Questionários:

- 11º ano

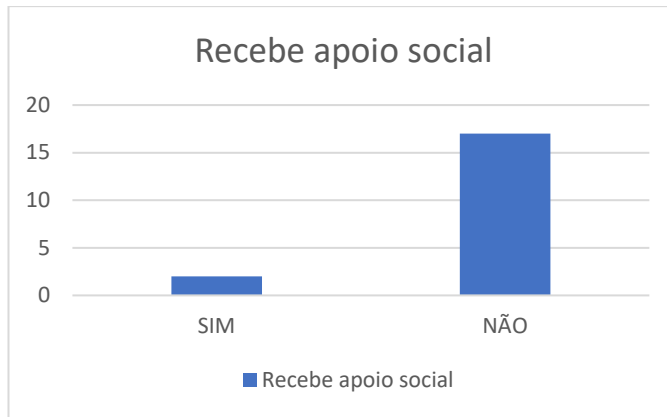
Grupo I



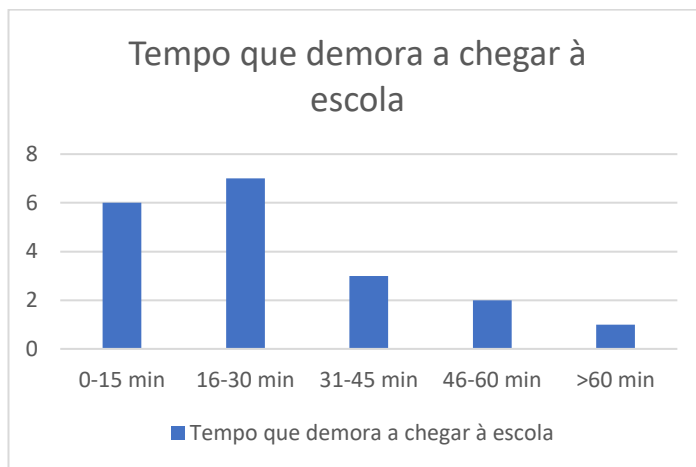
1.2)



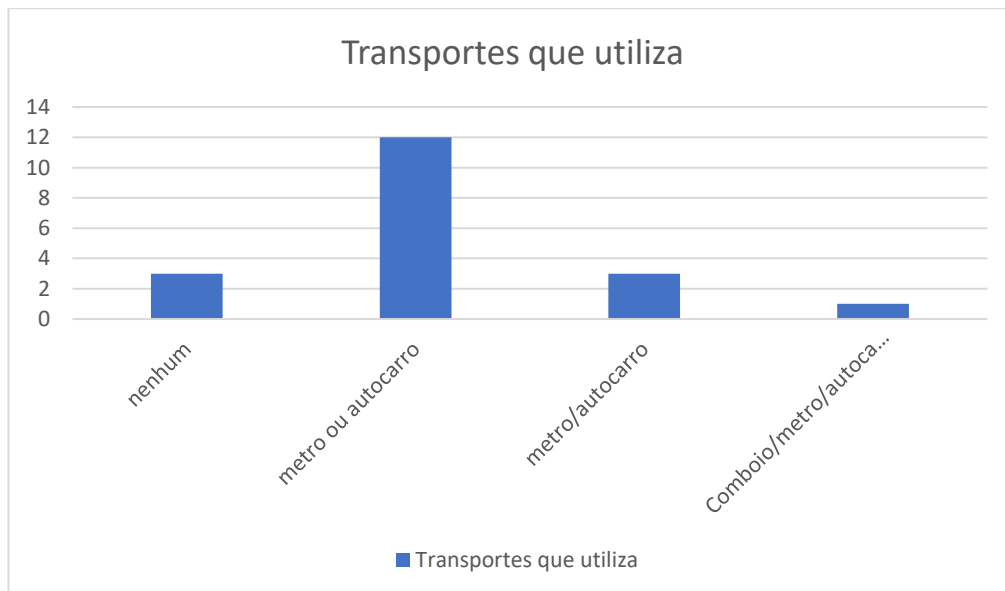
3)



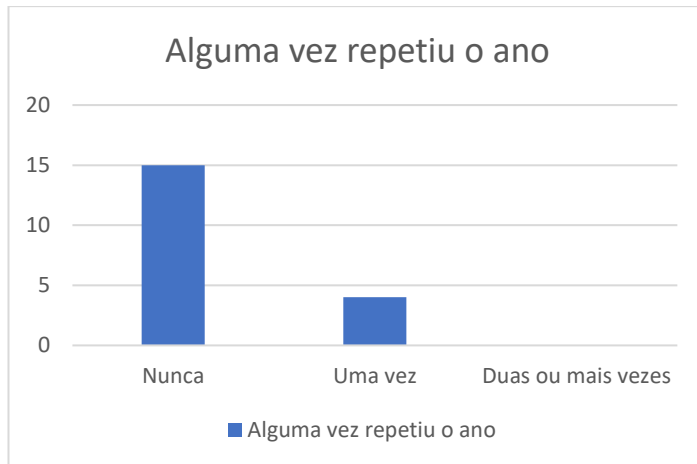
5)



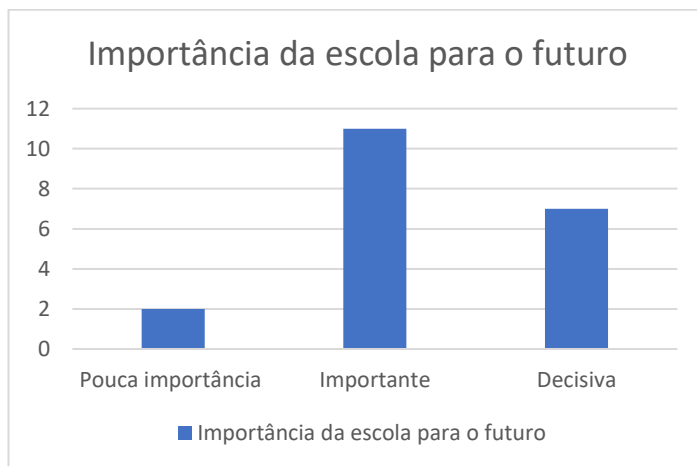
6)



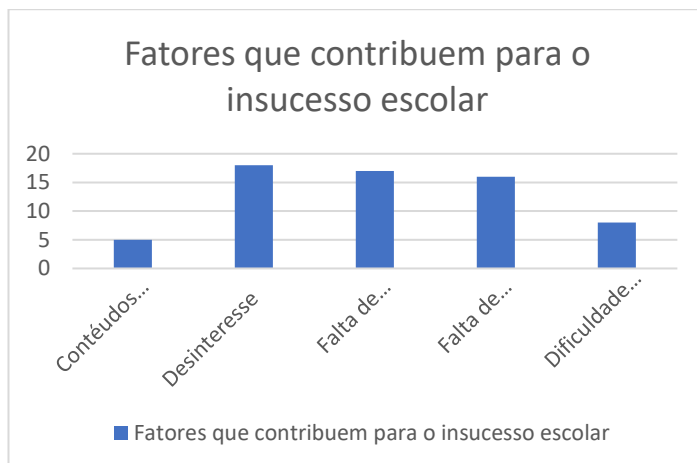
8)



9)

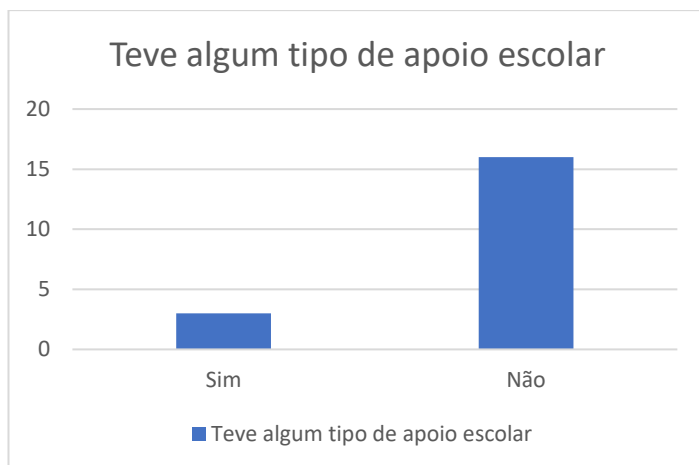


10)

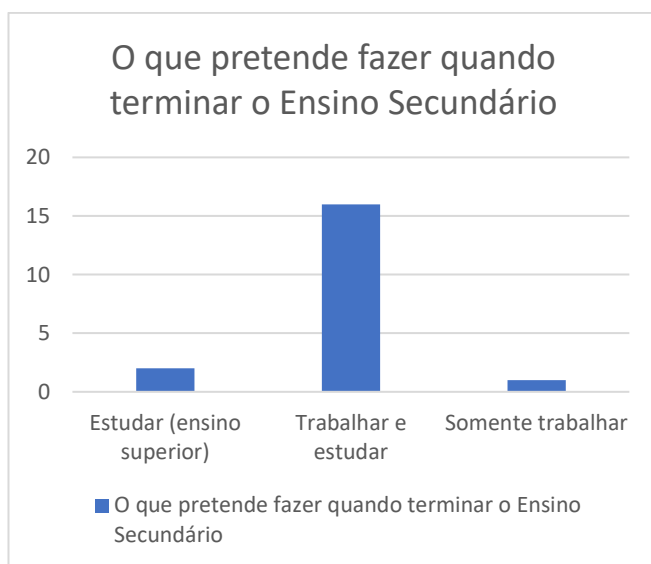


Grupo II

3)

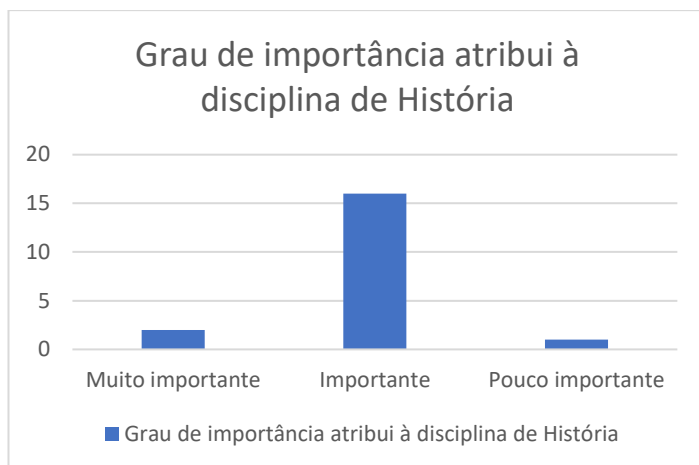


4)



Grupo III

1)

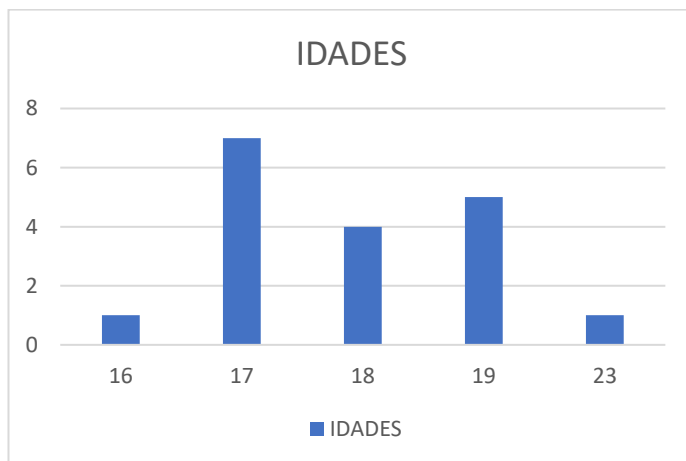


Anexo 3:

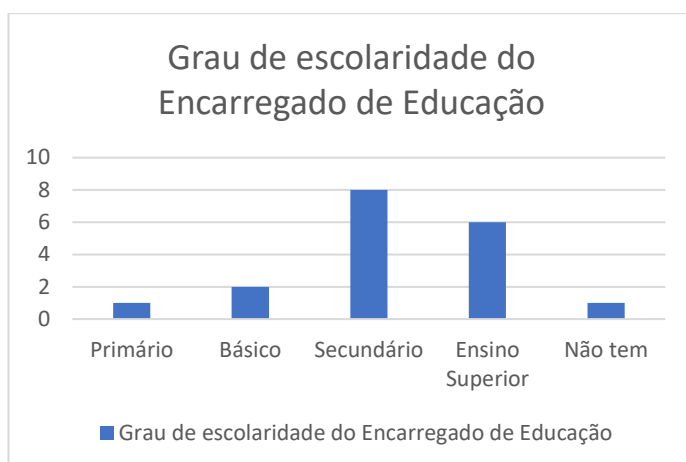
Questionários:

- 12º ano

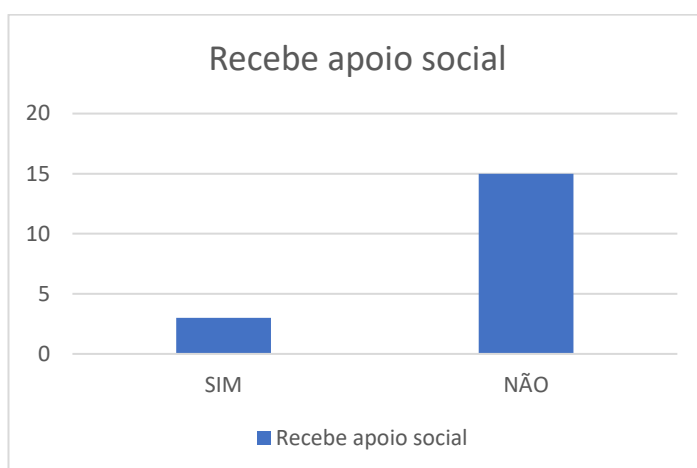
Grupo I



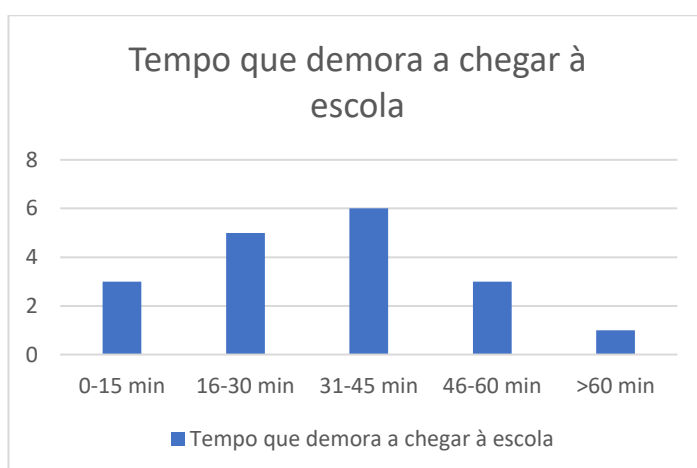
1.2)



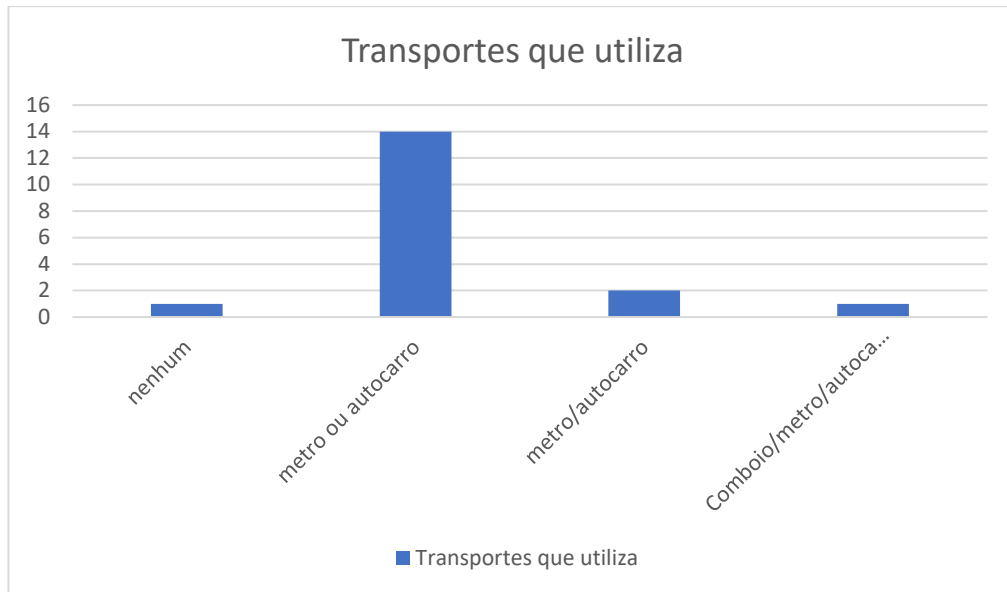
3)



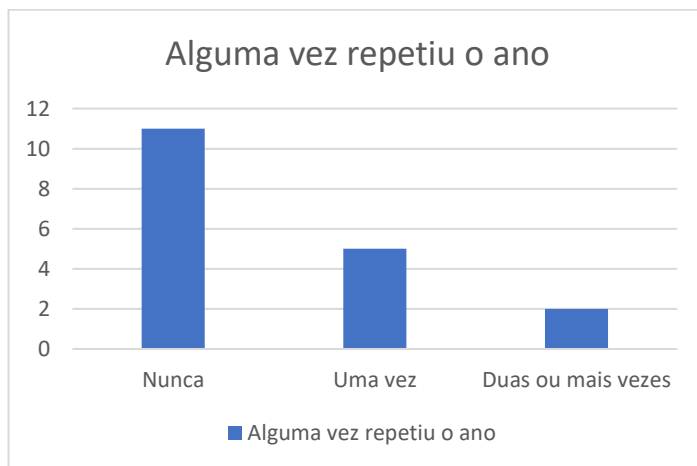
5)



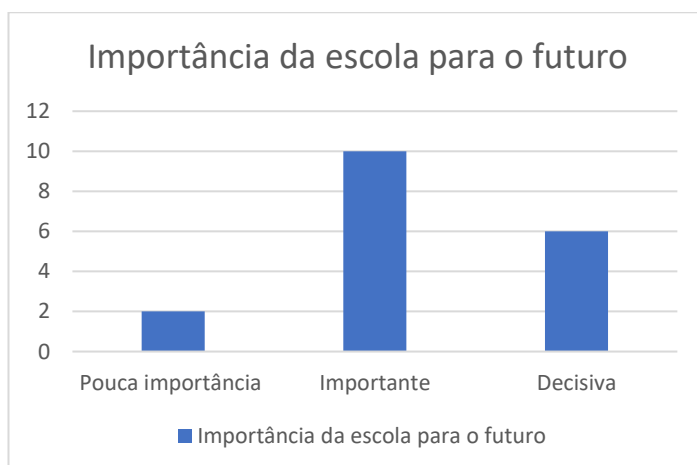
6)



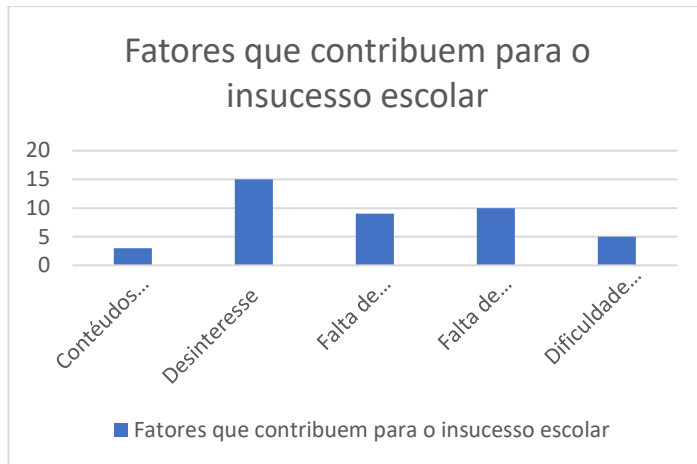
8)



9)

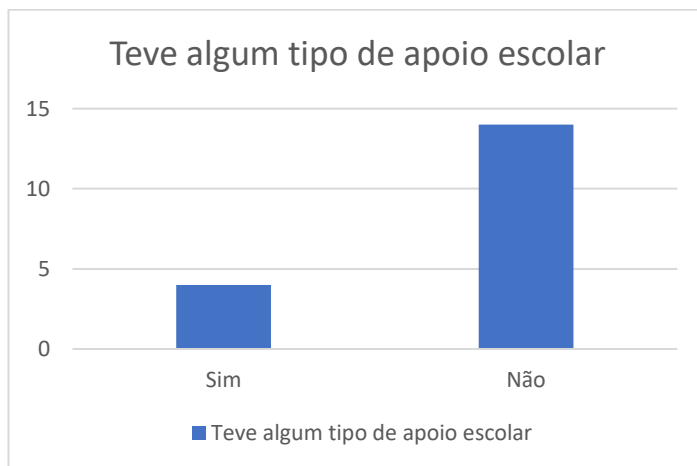


10)

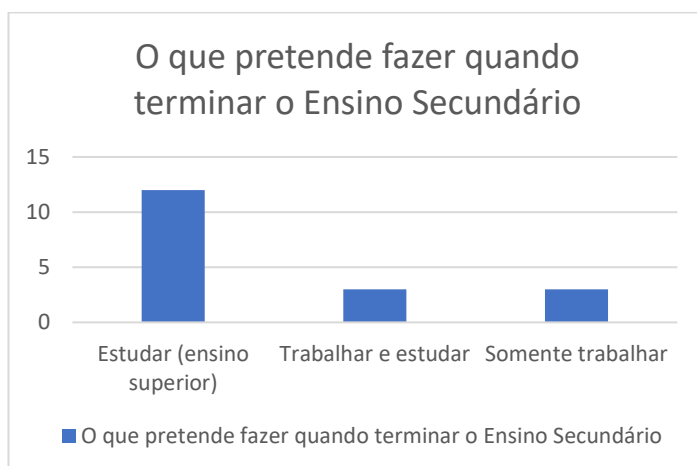


Grupo II

3)

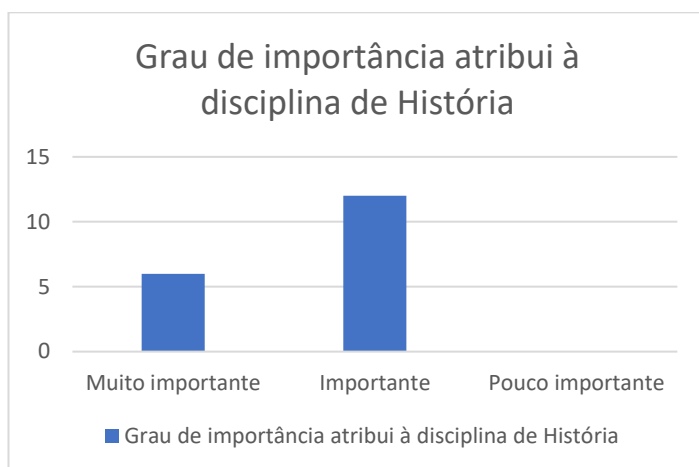


4)



Grupo III

1)



Anexo 4:

	Aulas observadas pelo mestrando na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho (ESMAVC) e em outras instituições escolares				
	Setembro (2017)	Outubro (2017)	Novembro (2017)	Dezembro (2017)	Janeiro (2018)
DIA/ TURMA	22 (12º e 11º ano)	3 (11º ano)	3 (11º ano)	6 (12º ano)	3 (12º ano)
	23 (11º ano)	9 (11º ano)	7 (12º ano)	11 (11º ano)	
	28 (12º ano)	10 (11º ano)	17 (12º ano)	15 (11º e 12º ano)	
	-	13 (12º e 11º ano)	20 (12º ano)		
	-	18 (12º ano)	24 (11º ano)		
	-	20 (12º e 11º ano)	27 (11º ano)		
	-	25 (12º ano)			

Reuniões com a professora cooperante:

- Setembro: 15;
- Outubro: 18; 25; 30
- Novembro: 13
- Dezembro: 11; 18

18 de dezembro: reunião de conselho de turma do final do 1º período

Aulas dos mestrandos:

- 20 de outubro, 12º ano, Nuno Graça
- 25 de outubro, 12º ano. Nuno Graça
- 3 de novembro, 11º ano, João Canha (professor Monteiro assistiu) / Nuno Sousa, 12º ano.
- 7 de novembro, 12º ano, Sérgio Figueiredo – Baixa da Banheira
- 8 de novembro, 12º ano, Nuno Sousa

- 13 de novembro, 11º ano, Nuno Sousa (professor Monteiro assistiu)
- 14 de novembro, 11º ano, Nuno Sousa
- 17 de novembro, 12º ano, João Canha
- 20 de novembro, 12º ano, João Canha
- 28 de novembro, 11º ano, Nuno Graça (professor Monteiro assistiu)
- 11 de dezembro, 11º ano, Nuno Graça

