

Universidade de Lisboa



O ensino da História através do postal ilustrado: a didática da imagem

MIGUEL GIL FERREIRA MIRANDA

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

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

Lisboa
2024

Dedicatória

*Para os meus pais, Humberto e Luísa,
pela sabedoria, amor e apoio incondicional.*

Agradecimentos

O meu sincero agradecimento ao Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro, por toda a orientação na realização deste relatório, bem como por todo o esforço e dedicação ao longo deste mestrado e pelos ensinamentos transmitidos. Um professor marcante na formação dos professores de História, ensinando sempre com a humanidade e o bom humor que lhe são característicos.

Agradeço ao Dr. Gonçalo Cândido, professor cooperante do Colégio Planalto, pela orientação e disponibilidade, uma ajuda fundamental na minha iniciação à prática letiva. Expresso também a minha gratidão aos professores, funcionários e alunos do Colégio Planalto que me acolheram tão bem. Sempre recordarei com muita felicidade os alunos do 9.º A, a primeira turma que lecionei e à qual devo momentos memoráveis, entre aulas, missas, jogos de futebol e conversas de almoço. Não poderia ter tido melhor experiência!

Um agradecimento aos meus colegas de mestrado por todas as aprendizagens compartilhadas, pelo apoio mútuo e convívio. E, aos amigos com quem privei e sempre me apoiaram, sobretudo nos momentos de maior dúvida e dificuldade, deixo um grande obrigado.

Agradeço também à professora Ana Manteigas e ao professor Augusto Serra, meus professores de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no Externato de Penafirme, por marcarem profundamente a minha formação enquanto aluno e pessoa. A eles devo, em larga medida, a inspiração para me atrever no caminho da docência.

Por fim, agradeço à minha família, nomeadamente aos meus pais, Humberto e Luísa, que tanto me apoiaram na persecução deste mestrado, pela paciência em me ouvirem, entre histórias e desabafos, e por todos os seus excelentes conselhos, que tanto me são úteis.

Abreviaturas, siglas e locuções

(...) - corte na citação do texto

AE – Aprendizagens Essenciais

Apud – citado por

CEB – Ciclo do Ensino Básico

Ed. - editor

et al. – e outros

EUA – Estados Unidos da América

GNR – Guarda Nacional Republicana

h – hora(s)

IB - Bacharelado Internacional

Ibidem – da mesma obra

Idem – do mesmo autor

IPP – Iniciação à Prática Profissional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

min – minuto(s)

OHTE - Observatório para o Ensino da História na Europa

Op. cit. – obra citada

p. – Página

pp. - Páginas

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PRP – Partido Republicano Português

PRN - Partido Republicano Nacionalista

PSP – Partido Socialista Português

Vd. – *Vide* (veja)

Nota: As citações e referências bibliográficas são apresentadas de acordo com a Norma Portuguesa 405 (NP-405).

Resumo

O presente relatório expõe e reflete a prática letiva de um conjunto de dez aulas a uma turma de 9.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico do Colégio Planalto, sobre temas como o expansionismo europeu no século XIX, a I Guerra Mundial e a Implementação da República em Portugal.

Compreendendo o desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais visual, torna-se necessário que o ensino acompanhe as novas necessidades que advêm dessa mudança. A aplicação da imagem na sala de aula, no ensino da História, é por vezes descuidada, sendo usada como mera ilustração e não se explorando todo o seu potencial didático. Por isso, pretende-se também destacar as aplicações didáticas da imagem, sobretudo através do exemplo do postal ilustrado, na perspetiva de potencializar o desenvolvimento do pensamento crítico e da literacia visual.

O relatório também apresenta algumas considerações ao nível de métodos e teorias de aprendizagem. Neste sentido, destaca-se a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, com um enquadramento teórico-científico e a apresentação de algumas considerações sobre o impacto da teoria na prática letiva.

Palavras-chave: Imagem; Didática da História; Postal Ilustrado; Fontes Visuais; Época Contemporânea; Aprendizagem Significativa.

Abstract

The present report outlines and reflects upon the teaching practice of a series of ten lessons delivered to a 9th-grade class in the 3rd Cycle of Basic Education at Colégio Planalto, covering topics such as European expansionism in the 19th century, the First World War, and the Implementation of the Republic in Portugal.

Recognising the development of an increasingly visual society, it becomes imperative for education to adapt to the emerging needs arising from this transformation. The utilisation of images in the classroom, particularly in the teaching of History, is sometimes neglected, often employed merely as illustrations without fully exploiting their didactic potential. Therefore, this report also aims to highlight the educational applications of images, especially through the example of the illustrated postcard, with the objective of enhancing the development of critical thinking and visual literacy.

The report further presents several considerations regarding methods and learning theories. In this context, David Ausubel's Theory of Meaningful Learning is emphasised, with a theoretical-scientific framework and the presentation of several considerations on the impact of the theory on teaching practice.

Keywords: Image; History Didactics; Illustrated Postcard; Visual Sources; Contemporary Era; Meaningful Learning.

Índice

Dedicatória	I
Agradecimentos.....	II
Abreviaturas, siglas e locuções	III
Resumo.....	IV
Abstract	V
Introdução	1
PRIMEIRA PARTE – O ENSINO DA HISTÓRIA: ENQUADRAMENTO TEÓRICO- -CIENTÍFICO	2
I. A Importância do Ensino da História	2
Relatório Geral sobre o Estado do Ensino da História na Europa.....	5
II. A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel.....	8
Aprendizagem significativa.....	8
III. A Imagem no Ensino da História	17
A utilização da imagem no ensino da História.....	18
O postal ilustrado no ensino da História	21
SEGUNDA PARTE - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	30
I. Contexto Escolar de Lecionação.....	30
O Colégio Planalto	30
Caracterização da turma e da sala de aula.....	31
II. Unidade Curricular Didática	36
Seleção de conteúdos	36
Enquadramento científico das aulas lecionadas	37
III. Aulas Lecionadas	52
1. Expansionismo colonial europeu do século XIX	52
2. A disputa pela África, num mundo a caminho do primeiro conflito mundial.....	60
3. A evolução da I Guerra Mundial e o caminho para a Paz.	66
4. A crise económica e social da Monarquia Constitucional Portuguesa.....	72
5. Da ditadura de João Franco e o Regicídio à Implementação da República	78
6. O republicanismo português e as suas características. Medidas da I República.	85
7. A Constituição de 1911. A participação portuguesa na I Guerra Mundial.....	94

8. As dificuldades e o declínio da I República.....	99
9. O Golpe de 28 de Maio de 1926 e o fim da I República.....	106
10. O fim da supremacia europeia e o crescimento económico dos EUA.....	109
IV. Avaliação	115
Teste de avaliação	115
Trabalho individual de análise de postais ilustrados	118
V. Considerações Finais	126
BIBLIOGRAFIA	128
ANEXOS	134

Índice de Figuras

Figura 1 - Postal ilustrado com uma fotografia de uma mulher argelina. Século XIX.	25
Figura 2 - Postal ilustrado com episódios da Revolução de 5 de Outubro de 1910. Lisboa, 1910.	26
Figura 3 - Localização do Colégio Planalto, no Bairro de Telheiras. (Google Earth).	30
Figura 4 - Organização das carteiras na sala de aula do 9.º A.....	32
Figura 5 – Diapositivo com vídeo de crianças vietnamitas a recolherem moedas do chão, lançadas por mulheres da aristocracia francesa. Vídeo de Gabriel Veyre, Indochina Francesa, 28 de abril de 1899.....	56
Figura 6 – Diapositivo com fotografia de homem congolês a observar o pé e a mão, respetivamente, da sua esposa e da sua filha. John e Alice Harris, Estado Livre do Congo, 1904.	57
Figura 7 – Diapositivo com dois postais ilustrados por fotografias de duas mulheres do contexto imperial francês. Jean Geiser, Argélia francesa, c. 1900; Pierre Dieulefils, Indochina francesa, 1908.....	58
Figura 8 – Diapositivo com os discursos dos deputados franceses Jules Ferry e Georges Clemenceau, sobre colonialismo e civilidade. Jornal das Câmaras dos Deputados, 1885.....	59
Figura 9 – Diapositivo com excerto do livro <i>Tonkin e a Mãe-Pátria</i> de Jules Ferry (1890).	62
Figura 10 - Esquema relativo ao desenvolvimento dos mercados económicos europeus.	63
Figura 11 – Diapositivo com <i>cartoon</i> sobre a Conferência de Berlim. Jornal <i>L'Illustration</i> , 1885.	63
Figura 12 – Diapositivo com dois mapas de África nos anos de 1890 e 1913.....	64
Figura 13 - Diapositivo com mapa das alianças e pontos de tensão na Europa, em 1914.	69
Figura 14 - Diapositivo com mapa da distribuição de etnias no Império Austro-Húngaro, 1910.	69

Figura 15 – Diapositivo com excerto do livro <i>Uma Breve História do Mundo</i> de Blainey (2010).	70
Figura 16 – Diapositivo com o poema <i>Glória das Mulheres</i> [adaptado]. Siegfried Sassoon.	74
Figura 17 – Diapositivo com excerto do livro <i>Breve História de Portugal</i> de Oliveira Martins (2006).	75
Figura 18 – Dois esquemas piramidais relativos, respetivamente, à sociedade de ordens do Antigo Regime e à sociedade liberal.	76
Figura 19 – Esquema piramidal de classes sociais no século XIX.	81
Figura 20 – Diapositivo com um postal ilustrado pela caricatura do Zé Povinho a expulsar João Franco. Ângelo Pons, Portugal, década de 1900.	82
Figura 21 – Diapositivo com postais ilustrados pelos retratos de várias figuras republicanas, diretamente envolvidas na preparação da Revolução de 5 de Outubro de 1910. Portugal, 1900-1909.	83
Figura 22 – Diapositivo com postal ilustrado por gravuras de vários episódios da revolução republicana. José Joaquim dos Santos (ed.), Portugal, 1910.	88
Figura 23 – Diapositivo com postal ilustrado por fotografia dos marinheiros do navio <i>Adamastor</i> . Portugal, 1910.	89
Figura 24 – Diapositivo com postal ilustrado por fotografia de civis barricados na Rotunda da Avenida (Marquês de Pombal), destacando-se a “heroína” Amélia Santos. Portugal, 1910.	89
Figura 25 - Diapositivo com postal ilustrado por fotografia de um prédio em Lisboa em ruínas, no rescaldo da revolução republicana. Portugal, 1910.	90
Figura 26 – Diapositivo com postal ilustrado por fotografia da Proclamação da República por José Relvas e Eusébio Leão, na varanda da Câmara Municipal de Lisboa. Portugal, 1910.	90
Figura 27 – Quadro com nuvem de palavras sobre as ideias preconcebidas dos alunos sobre o conceito geral de República.	91
Figura 28 – Diapositivo com excerto do <i>Manifesto do Partido Republicano</i> (1890).	92
Figura 29 – Diapositivo com <i>cartoon</i> sobre a separação entre a Igreja e o Estado. <i>Jornal O Século: suplemento humorístico</i> , 8 de dezembro de 1910.	96
Figura 30 – Diapositivo com esquema relativo à divisão de poderes, segundo a Constituição de 1911.	97
Figura 31 – Diapositivo com excerto do livro <i>Da República</i> (1910 - 1935) de Fernando Pessoa.	102
Figura 32 – Diapositivo com um postal ilustrado por <i>cartoon</i> satírico das incursões monárquicas. Morais, c. 1910-1919.	103
Figura 33 – Diapositivo com um postal ilustrado por <i>cartoon</i> satírico, demonstrando o sucesso de Sidónio Pais sobre Afonso Costa, Portugal, 1917.	104
Figura 34 - Vídeo com questões orientadoras sobre a Revolução Sidonista, da série <i>Postal de Guerra</i> da RTP.	104
Figura 35 – Cronologia dos principais eventos históricos internacionais e nacionais, entre 1885 e 1926.	108
Figura 36 - Diapositivo com excerto do filme <i>Tempos Modernos</i> (<i>Modern Times</i>) de Charlie Chaplin, com questões orientadoras.	112
Figura 37 – Diapositivo com esquema de monopólios da indústria automóvel.	113
Figura 38 – Diapositivo com esquema de monopólios da indústria alimentar.	113

Figura 39 - Trabalho de análise do postal do aluno A.....	120
Figura 40 - Trabalho de análise do postal do aluno B.....	122
Figura 41 - Trabalho de análise do postal do aluno B (Página 2).	123

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Respostas dos alunos do 9.º ano à primeira questão do inquérito.....	33
Gráfico 2 - Respostas dos alunos do 9.º ano à segunda questão do inquérito.	34
Gráfico 3 - Respostas dos alunos do 9.º ano à terceira questão do inquérito.	35
Gráfico 4 - Resultados individuais do teste de avaliação.....	117
Gráfico 5 - Resultados do teste de avaliação por níveis.....	117
Gráfico 6 - Resultados dos 11 trabalhos individuais de análise de postais.	124

Índice de Anexos

Anexo A – Inquérito à disciplina de História.....	134
Anexo B - Teste de Avaliação.....	136
Anexo C – Critérios de correção do teste de avaliação.....	144
Anexo D – Guião de atividade de análise de postais.....	153
Anexo E – Critérios de correção do trabalho de análise de postais ilustrados.....	155

Introdução

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada reporta os conhecimentos adquiridos ao longo dos dois anos do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no Instituto de Educação, bem como da experiência de estágio no Colégio Planalto. A prática letiva aqui refletida baseia-se em dez aulas de 50 minutos cada, lecionadas a uma turma de 9.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico do Colégio Planalto, entre 15 de novembro e 5 de dezembro de 2023, no âmbito da cadeira de Iniciação à Prática Profissional (IPP).

Pretendemos, neste relatório, observar a prática letiva, apresentando as vantagens da aplicação didática da imagem, nomeadamente a exploração do postal ilustrado enquanto fonte visual. O relatório está dividido em duas partes: o enquadramento teórico-científico e a prática letiva supervisionada.

Na primeira parte do relatório, procuramos realizar um enquadramento teórico e científico, observando o ensino da História em Portugal e na Europa, a Teoria da Aprendizagem Significativa e o tema do relatório: o postal ilustrado e a didática da imagem no ensino da História. Começamos com uma visão geral do ensino da História, destacando a sua importância na formação de valores e competências, e referindo os principais documentos curriculares em Portugal. Além disso, apresentamos algumas conclusões e reflexões do *Relatório Geral sobre o Estado do Ensino da História na Europa*, elaborado pelo Observatório para o Ensino da História na Europa (OHTE), comparando a situação de Portugal com outros países europeus. Também exploramos o papel da imagem no ensino da disciplina, analisando a forma como as fontes visuais são utilizadas em sala de aula, os motivos da sua aplicação e o seu potencial didático. Em particular, refletimos sobre o postal ilustrado enquanto fonte visual, muitas vezes negligenciada, exemplificando a sua utilização como recurso didático para desenvolver um trabalho crítico da imagem. A Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta pelo psicólogo educacional David Paul Ausubel, é igualmente abordada, com uma breve apresentação dos seus princípios e do impacto dessa abordagem na prática de ensino supervisionada.

A segunda parte é dedicada ao relato e à reflexão crítica da prática de ensino supervisionada, atendendo também a aspetos teóricos e científicos abordados na primeira parte. Assim, nesta secção, apresentamos as planificações das aulas, destacando os objetivos e justificando a escolha de métodos e recursos didáticos. Neste ponto, também

são apresentados relatos de aula, permitindo comparar a prática efetiva com as planificações, sendo tecidas, ainda, algumas considerações e reflexões críticas sobre o trabalho realizado. Antes das planificações e dos relatos de aula, apresenta-se igualmente um breve enquadramento científico dos conteúdos históricos lecionados. Os conteúdos curriculares trabalhados nas dez aulas corresponderam às subunidades temáticas designadas por “Hegemonia e Declínio da Influência Europeia” e “Portugal: da I República à Ditadura Militar”, correspondentes à unidade didática “A Europa e o Mundo no limiar do Século XX”, das *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de História no 9.º ano de escolaridade do Ensino Básico. Nos últimos pontos desta parte, também é abordada a questão da avaliação, destacando-se, a propósito do tema do relatório, um trabalho realizado pelos alunos de análise de postais ilustrados.

Nos anexos estão presentes os recursos e o material didático de maior relevância, produzidos no âmbito da prática letiva. As planificações das aulas foram incorporadas no corpo do relatório, e cada uma foi anexada ao relato da respetiva aula. A escolha por esta disposição das planificações baseou-se na nossa perceção de que proporcionaria uma maior facilidade de acesso ao leitor, permitindo uma rápida comparação entre a aula planificada e a aula efetivamente lecionada.

PRIMEIRA PARTE – O Ensino da História: Enquadramento Teórico-Científico

I. A Importância do Ensino da História

“A história recolhe sistematicamente, classificando e agrupando os factos passados, em função das suas necessidades atuais. É em função da vida que ela interroga a morte. Organizar o passado em função do presente: assim se poderia definir a função social da história.”¹

A disciplina de História tem sido uma aposta quase unânime nos vários sistemas de ensino por todo o mundo, compreendendo-se a sua importância para a formação cultural e cidadã dos alunos, bem como para a aquisição de competências de análise crítica. A educação e o conhecimento históricos são fundamentais para a formação cultural e cívica dos indivíduos, além do desenvolvimento do pensamento crítico. Através da História, é possível verificar os movimentos-chave do desenvolvimento social no passado, possibilitando ao aluno analisar a sociedade atual e compreender a complexidade de qualquer acontecimento e fenómeno político-social.

A História, como resume Joaquim Prats, é uma disciplina que “(...) facilita a compreensão do presente, ajuda no desenvolvimento das faculdades intelectuais, complementa outras temáticas do currículo e passatempos, auxilia no desenvolvimento da sensibilidade social, estética, científica, etc.”² Além disso, ela é também basilar para a estruturação de outras disciplinas sociais. Compreendendo-se a educação histórica como um pilar essencial na formação do indivíduo em valores, cultura e competências, torna-se indispensável reconhecer a atenção e a preponderância que esta merece no sistema educativo, assim como a necessidade de uma constante reflexão dos programas e práticas educativas.

¹ FEBVRE *apud* LE GOFF, J. – *História e Memória*, p. 27.

² PRATS, J. [et al.] - *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*, pp. 29-34.

O currículo – valores e competências

No que diz respeito à operacionalização da educação histórica em Portugal, é preciso considerar três documentos centrais: a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE); o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO); e as *Aprendizagens Essenciais* (AE), que existem para cada disciplina em cada ano de escolaridade. Os documentos mencionados promovem e incentivam um quadro de valores (e ideologias), bem como uma série de competências, que devem ser a base da ação educativa.

A LBSE, que estabelece o enquadramento geral do sistema educativo português, refere uma série de valores constitucionais através dos princípios organizativos nela dispostos. Entre os vários princípios presentes na lei, podem-se destacar quatro agrupamentos gerais, relativos ao direito à educação, à liberdade de ensino, ao desenvolvimento pessoal e à inclusão e igualdade.³

O PASEO, que destaca as qualidades e capacidades que todos os alunos devem ter adquirido ao concluir o ensino obrigatório, propõe de forma muito concreta cinco valores a serem promovidos: responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação; liberdade. O documento também destaca claramente um total de dez áreas de competências a serem desenvolvidas: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; consciência e domínio do corpo.⁴

Por fim, as AE visam delimitar e organizar o estudo da disciplina, apresentando de forma dispersa um quadro valorativo. Uma observação geral, por exemplo, às AE de História do 9.º ano do 3.º CEB, permite destacar a promoção da solidariedade e do respeito pela diferença (étnica, ideológica, cultural e sexual), reconhecendo-a e valorizando-a. O documento também aponta um conjunto de competências específicas, das quais destacamos: a utilização e tratamento adequado das fontes históricas; e a utilização de conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História.⁵

³ LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO N.º 46/86.

⁴ MARTINS, G. d'O. [et al.] - *Perfil Dos Alunos À Saída Da Escolaridade Obrigatória*, p. 11.

⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Aprendizagens Essenciais de História, 9º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico*.

Na generalidade, os três documentos estão aparelhados com o quadro ideológico e valorativo da Constituição Portuguesa, destacando-se valores basilares, como: a dignidade da pessoa humana; liberdade e a igualdade como fundamentos da democracia representativa; os valores inerentes ao Estado de Direito material; o pluralismo político e o jus-universalismo.⁶

Neste registo de documentos e valores que impactam o ensino da História teriam de se considerar também outros documentos, como os de âmbito europeu, mas a tónica está sempre em valores e ideias com base na tolerância e respeito pelo outro, e na construção de uma sociedade democrática. Por fim, há também os valores, a moralidade e a experiência de cada professor que são replicados no ensino, independentemente do quão neutro este procure ser - o chamado “currículo oculto”, que não é necessariamente intencional.

O ensino da História, em Portugal e noutras democracias-liberais, tem sido exacerbado e destacado, precisamente, na excelência deste saber para a função de “formação para a cidadania”. O próprio desenvolvimento de competências também integra esta ideia de “formação para a cidadania”, ou seja, o fomento de um espírito crítico para uma cidadania tolerante e democrática. Desta forma, o saber estaria ao serviço da promoção do respeito, da construção e integração dos indivíduos numa sociedade democrática e de Estado de Direito. Contudo, o discurso vigente no quadro das democracias liberais precisa de alguma cautela. A disciplina também não se pode resumir à formação para a cidadania, bem como, por este pretexto, se pode tornar numa mera divulgação de narrativas propagandísticas e valorativas, limitantes de uma qualquer análise ampla e complexa do objeto de estudo pelo aluno.⁷

O próprio desenvolvimento de competências e espírito crítico, defendido na LBSE, PASEO e nas AE, apenas existe se o aluno tiver liberdade para analisar e refletir as fontes e os conteúdos lecionados. Neste sentido, o ensino não deve fazer do estudante apenas um recetor passivo de mensagens e narrativas, mas deve fazê-lo refletir e pensar pela multiperspetiva. O ensino da história deve também capacitar o aluno com ferramentas que o permitam questionar e compreender o presente e as respetivas estruturas políticas, económicas e sociais, por exemplo, introduzindo-o ao próprio método de crítica histórica.⁸

⁶ MIRANDA, J. - *Valores permanentes da Constituição Portuguesa*, p. 43.

⁷ NUNES, J.P. - *A "boa propaganda", a "má propaganda" e o ensino da história*, p. 166.

⁸ *Ibidem*, p. 178.

Relatório Geral sobre o Estado do Ensino da História na Europa

O primeiro *Relatório Geral sobre o Estado do Ensino da História* na Europa de 2023, do Observatório para o Ensino da História na Europa (OHTE), oferece uma visão abrangente do ensino da disciplina em vários sistemas de ensino europeus.⁹ Interessa-nos destacar algumas conclusões gerais do relatório, sobretudo ao nível da organização disciplinar, currículo, conteúdos, métodos e recursos didáticos, com destaque para os dados relativos à situação portuguesa.

Uma primeira conclusão é a tendência semelhante entre os 16 países inquiridos para uma autonomização disciplinar do ensino histórico ao se progredir nos ciclos de ensino. O ensino da História surge, nos primeiros anos de escolaridade, como parte de uma disciplina abrangente de Humanidades e Ciências Sociais, normalmente obrigatória, e nos ciclos de estudo seguintes tende a especificar-se ou a tornar-se disciplina própria, sendo a sua obrigatoriedade variável conforme os países.¹⁰

O caso português é também um exemplo dessa autonomização da disciplina de História à medida que se avança nos ciclos de estudo. No 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a História é ensinada como parte de uma disciplina multidisciplinar obrigatória, o Estudo do Meio, que agrega de forma geral as Humanidades e as Ciências Sociais. No 2.º CEB, ela é combinada com o ensino da Geografia, através da disciplina de História e Geografia de Portugal, sendo que as duas áreas de conhecimento se separam em disciplinas próprias no 3.º CEB. Já no Ensino Secundário, ela integra o Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades como disciplina obrigatória. Portanto, a educação histórica é obrigatória em Portugal entre o 1.º e o 3.º Ciclos do Ensino Básico, e continuando a sê-lo para os alunos do Ensino Secundário que optem pelo Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades.

O relatório também conclui que os currículos de História, na maioria dos países, procuram tratar os conteúdos de forma plural e através da multiperspetiva, atendendo a questões culturais e minorias sociais, refletindo assim a diversidade das respetivas sociedades. Os professores inquiridos consideraram os currículos relativamente flexíveis e geríveis, assim como eficientes ao abordar questões relacionadas à diversidade. Contudo, há ainda uma parte significativa dos docentes, em vários países, que consideram os

⁹ Os dados deste relatório englobam 16 países e 6521 professores dos vários anos e ciclos de escolaridade do ensino público e privado.

¹⁰ OBSERVATÓRIO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA NA EUROPA - *Relatório Geral sobre o Estado do Ensino da História na Europa*, pp. 31-35.

seus currículos como pouco geríveis e até inadmissíveis, devido à densidade dos conteúdos, como é o caso de 61% dos docentes portugueses inquiridos.¹¹

A grande maioria dos professores inquiridos (três em cada quatro) indicou as áreas da história social e económica e da história política e militar como importantes ou as mais importantes.¹² Os docentes portugueses inquiridos foram o grupo que maior importância deu à história social e económica e o sexto grupo a dar maior importância à história política e militar. Em contrapartida, as áreas que assumem menor importância para os docentes são aquelas relativas à história de género, à história ambiental e à história das minorias e culturas. Quanto à amplitude geográfica, os docentes tenderam a dar maior ênfase à história nacional, europeia e mundial do que à história regional ou local. Contudo, é preciso ressaltar que predomina um ensino sob uma perspectiva europeia, pelo que raramente se abordam histórias não europeias, exceto ao tratar-se do colonialismo.¹³

O recurso mais utilizado pelos docentes, segundo o relatório, é o manual didático, com 83% dos docentes inquiridos (82% dos professores portugueses) a indicarem que o usam em todas ou quase todas as aulas. O segundo recurso mais utilizado são os próprios apontamentos dos professores, com 61% de frequência em aula. Já o método de ensino e aprendizagem mais frequentemente utilizado pelos docentes em aula é a palestra/apresentação (68%), a que se segue a realização de periodizações e cronologias (54%), a exploração de questões polémicas (54%) e o uso de fontes históricas contrastantes (49%). Os docentes também assinalaram os manuais didáticos (72%) e os exames (56%) como os fatores que mais influenciaram as suas práticas educativas, o que se relaciona com a frequência na utilização de métodos como palestras/apresentações. Portanto, o ensino da História concretiza-se frequentemente, na generalidade dos países inquiridos, sobretudo, por meio de métodos de instrução direta, mas que também podem envolver momentos mais interativos, pela interrogação, discussão, reflexão e com a análise de fontes primárias e secundárias.

O relatório do OHTE apresenta uma muito maior amplitude de dados temáticos e conclusões do que o breve extrato que aqui se apresentou. Contudo, nos dados e conclusões que destacamos, pareceu-nos que o ensino histórico em Portugal está dentro

¹¹ OBSERVATÓRIO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA NA EUROPA - *Relatório Geral sobre o Estado do Ensino da História na Europa*, pp. 48 e 49.

¹² *Ibidem*, pp. 77-89.

¹³ *Ibidem*, pp. 89-97.

daquilo que é o panorama geral europeu. O ensino da História em Portugal apresenta mais similitudes (positivas e negativas) do que divergências com os restantes países europeus.

É de notar que problemas como currículos densos, um foco talvez excessivo na história nacional e europeia, assim como, uma perspetiva excessivamente europeísta da história, são sentidos na generalidade dos sistemas de ensino. E, as problemáticas relativas à densidade curricular, exames e utilização de aulas palestra/apresentação podem também ser sinal de um eventual ensino da História, na Europa, assente num extenso narrativismo, como anteriormente destacamos acerca da “formação para a cidadania”.

Por fim, interessa-nos destacar, como nota positiva, o interesse que existe no panorama europeu pela educação histórica, sendo também a concretização deste primeiro relatório do OHTE exemplo disso mesmo.

II. A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel

David Paul Ausubel foi um psicólogo educacional estadunidense, nascido a 25 de outubro de 1918, em Nova Iorque, onde faleceu a 9 de julho de 2008. Ausubel graduou-se em Psicologia pela Universidade da Pensilvânia, em 1939, e em Medicina pela Universidade de Middlesex, em 1943. Após cumprir o serviço militar, doutorou-se em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Columbia, em 1950. Ao longo da sua carreira académica, Ausubel lecionou em várias universidades, como as de Illinois, Toronto e Berna.

Defensor da teoria cognitiva da aprendizagem, Ausubel foi amplamente influenciado pelo trabalho de Jean Piaget. O trabalho do psicólogo tem sido comparado com o do pedagogo Jerome Bruner, também apologista da teoria cognitiva da aprendizagem e influenciado por Piaget. Ambos os autores compreendem noções similares sobre a natureza da hierarquia de conhecimentos e a estrutura cognitiva, mas enquanto Bruner focou-se na aprendizagem por descoberta, Ausubel trabalhou a aprendizagem verbal significativa e a teoria da assimilação.¹⁴

David Ausubel tornou-se num dos mais influentes psicólogos educacionais do seu tempo, com mais de 26 livros publicados sobre psicologia educacional e do desenvolvimento, psicopatologia, toxicod dependência e desenvolvimento do ego. É também autor de mais de uma centena e meia de artigos científicos em revistas psiquiátricas e psicológicas.

Aprendizagem significativa

“If I had to reduce all educational psychology to just one principle it would be this: The most important single factor influencing learning is what the student already knows.”¹⁵

A aprendizagem significativa é o conceito central da teoria de Ausubel. Esta ocorre, segundo o próprio, quando numa determinada tarefa uma nova informação,

¹⁴ SEEL, N. M. - *Ausubel, David P. (1918–2008)*, p. 387.

¹⁵ AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. - *Educational Psychology: A Cognitive View*, p. 9.

preposição ou ideia é relacionada de forma intencional e lógica (não arbitrária) à estrutura cognitiva (mente, conhecimentos prévios) do aluno.¹⁶ As informações ou ideias preexistentes relevantes são compreendidas na teoria da aprendizagem significativa como âncoras ou subsunçores, que facilitam a inserção da nova informação na estrutura cognitiva. A ideia nova, ao poder ancorar-se à estrutura cognitiva do indivíduo por meio dos subsunçores, torna-se menos vulnerável face a futuras associações, ou seja, mais facilmente retida e incorporada.

No sentido oposto, está a aprendizagem automática, que ocorre em tarefas que promovem associações arbitrárias e ilógicas, quando falta conhecimento prévio ao aluno para que as novas informações possam ser relacionadas, ou seja, para ganharem significância. Os processos de internalização e memorização, quando arbitrários, são limitados na mente humana, além de envolverem muito esforço e repetição para serem armazenados.¹⁷ Contudo, a aprendizagem automática existe numa pequena parte do currículo, sobretudo ao nível das aprendizagens das letras e símbolos, onde a criança não tem como relacioná-los a uma estrutura cognitiva prévia, ou seja, ela existe principalmente nos primeiros anos de escolaridade.

Fases da aprendizagem significativa

Ausubel apresenta três subcategorias da aprendizagem significativa, conforme a sua respetiva complexidade cognitiva, que são as aprendizagens representacional, conceitual e proposicional.

Num estágio mais primitivo do desenvolvimento está a aprendizagem representacional, que se entende pela compreensão do significado de sinais ou símbolos particulares (por exemplo, palavras), associando-os com objetos ou eventos específicos. Uma forma mais complexa da aprendizagem representacional é a aprendizagem conceitual, envolvendo a compreensão de um novo significado unitário para vários elementos similares, ou seja, objetos, eventos, situações ou propriedades com atributos comuns que podem ser designados pelo mesmo conceito. Por exemplo, enquanto na aprendizagem representacional a palavra “cão” designa o animal com a qual a criança

¹⁶ AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. - *Psicologia educacional*, p. 23

¹⁷ *Ibidem*, p. 54.

convive, na aprendizagem conceitual o “cão” passa a ser sinal/símbolo de um grupo de animais com características similares.

No estágio seguinte, está a aprendizagem proposicional, que envolve a compreensão do significado de ideias compostas, expressas verbalmente em forma de proposições¹⁸, que englobam conceitos. O objetivo da aprendizagem proposicional não é apenas compreender a soma de significados particulares de palavras e conceitos (que, contudo, é um requisito prévio), mas aprender o significado da proposição como um todo. Por exemplo, na proposição “Está a chover, é melhor levar um guarda-chuva!”, os conceitos de “chuva” e “guarda-chuva” - aprendidos pela aprendizagem representacional e conceitual - são integrados e combinados numa proposição (ideia), apenas compreendida no seu todo.¹⁹ Assim, a aprendizagem representacional e conceitual são requisitos-base para que possa ocorrer a mais complexa aprendizagem proposicional.²⁰

Processos de assimilação

O processo de assimilação surge na teoria de Ausubel enquanto uma forma de clarificar o processo de ancoragem da nova informação aos subsunçores preexistentes na estrutura cognitiva, bem como as consequências deste processo.

A assimilação resulta da interação de uma nova ideia significativamente aprendida (x) com um subsunçor (X), ideia preexistente na estrutura cognitiva. A relação entre os dois gera o produtor interacional (X'x'). Neste processo, cada uma das ideias recebe novos significados ('- o apóstrofo), são alteradas, mas mantêm-se relacionadas numa unidade compósita (X'x'). No entanto, com o tempo, o produto interacional (X'x') sofre alterações, pois a assimilação não é estanque, encerrada, mas um processo contínuo.²¹ Nesta continuidade da assimilação, a nova aprendizagem (x'), além de estar modificada, tende ao longo do tempo a ser assimilada, diminuída, face ao subsunçor ancorado (X'), que é mais estável e abrangente. Este subprocesso é denominado assimilação obliteradora, no sentido de que os detalhes dos conceitos e proposições são reduzidos a aspetos gerais,

¹⁸ AUSUBEL, D. P. - *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*, p. 102.

¹⁹ Outro exemplo poderá ser uma qualquer Lei da Física que envolvendo vários conceitos, só pode ser compreendida no todo.

²⁰ MOREIRA, M. A. - *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*, pp. 24 e 27.

²¹ AUSUBEL, D.P. – *op. cit.*, p. 101.

tornando-se progressivamente indissociáveis do subsunçor superior. No entanto, a assimilação obliteradora também não faz o subsunçor retornar ao seu estado original. Então, o produto interacional ($X'x'$) é reduzido ao subsunçor modificado (X') com novos significados, por conta da interação resultante da aprendizagem significativa, pelo que nunca retorna à sua dimensão inicial (X).²²

Ausubel também destaca dois processos importantes na assimilação: a diferenciação progressiva e a reconciliação integradora. O primeiro refere-se a uma maior elaboração de conceitos e proposições da estrutura cognitiva conforme o aluno aumenta a compreensão dos mesmos. O segundo decorre do conflito entre conceitos ou proposições, pelo que o aluno resolve discrepâncias, contradições ou inconsistências entre conceitos e proposições da sua estrutura cognitiva e significados da nova informação.²³

As formas da aprendizagem significativa (assimilação)

Ausubel classifica por diferentes aprendizagens as várias formas de relação que se podem estabelecer entre a ideia nova e o subsunçor preexistente durante o processo de assimilação, as quais correspondem a relações de subordinação, superordenação ou combinação.

A aprendizagem subordinada ocorre quando o material aprendido se ancora e é subordinado a subsunçores superiores e relevantes da estrutura cognitiva do aluno. Mediante o impacto da nova informação, a aprendizagem subordinada subdivide-se entre a derivativa, quando a nova informação é exemplo ou suporte para uma ideia preexistente, e a correlativa, quando a nova informação é extensão, elaboração ou modificação das ideias previamente adquiridas.²⁴

A aprendizagem superordenada ocorre quando o material aprendido é suficientemente amplo e inclusivo para que haja associações e relações a vários subsunçores relevantes, que podem ser ideias específicas ou gerais e amplas. Nestas relações, a superordenação supõe que a nova ideia aprendida se torne superior,

²² MOREIRA, M. A. - *A teoria da aprendizagem significativa...*, p. 28-32.

²³ SEEL, N. M. - *Meaningful Verbal Learning*, p. 2136.

²⁴ AUSUBEL - *The Acquisition and Retention of Knowledge...*, p. 3.

subordinando e ordenando as ideias preexistentes, que passam a exemplos do material recentemente aprendido.²⁵

A aprendizagem combinatória trata-se de toda a nova ideia adquirida que não obedece à assimilação baseada em subordinação ou superordenação. O novo material aprendido relaciona-se com um conteúdo amplo e relevante da estrutura cognitiva, ou seja, não é assimilado pelos subsunçores da estrutura cognitiva, nem os assimila. As proposições aprendidas por meio da aprendizagem combinatória são as mais difíceis de serem ancoradas, por isso, de aprender e reter na estrutura cognitiva, pelo que a maioria da aprendizagem significativa ocorre pela subordinação ou superordenação de ideias.²⁶

Aprendizagem recetiva significativa. Métodos verbais.

Ausubel refere a aprendizagem por receção e a aprendizagem por descoberta como os dois processos decisivos de aprendizagem em contexto escolar, através dos quais o aluno acede ao conteúdo a ser aprendido. No entanto, o teórico tende a preferir e a defender a aprendizagem recetiva significativa, visto que a descoberta, apesar de poder ser de igual forma significativa, é por ele considerada menos eficiente e dispendiosa de tempo.²⁷

Na aprendizagem por receção, o conteúdo a ser aprendido é exposto ao aluno na sua forma final, apenas se exige que o estudante internalize ou incorpore o material que é apresentado por forma a tornar-se acessível e reproduzível em alguma ocasião futura. Já na aprendizagem por descoberta, o conteúdo principal a ser aprendido não é fornecido diretamente, mas deve ser autonomamente descoberto pelo aluno antes que possa ser internalizado, o que envolve uma maior complexidade de processos e mais tempo consumido. Neste sentido, a aprendizagem por receção ocorre comumente nos contextos académicos, pela qual grandes quantidades de assuntos são adquiridas, e a aprendizagem por descoberta tende a ocorrer na resolução dos problemas quotidianos.²⁸

Segundo Ausubel²⁹, comumente se entende a aprendizagem por receção como passiva ou automática, o que não é verdade se esta receção for significativa. Para que a

²⁵ AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. - *Psicologia educacional*, p. 57.

²⁶ MOREIRA, M. A. - *A teoria da aprendizagem significativa...*, pp. 35 e 36.

²⁷ AUSUBEL, D. P. - *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, p. 151.

²⁸ *Ibidem*, pp. 16 e 17.

²⁹ AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. - *op. cit.*, p. 97.

aprendizagem seja significativa, ela tem de ser ativa, o que não é exclusivo dos métodos por descoberta, que também podem ser automáticos (memorização). Por exemplo, a descoberta pode levar o aluno a adotar uma estratégia de tentativa e erro até alcançar a resposta certa, pelo que, no final, não há garantias de que ele tenha compreendido significativamente o que realizou, ou seja, poucas ou nenhuma competências ou conhecimentos foram adquiridos e desenvolvidos. A aprendizagem receptiva significativa, apesar de não assumir o tipo de atividade que há na descoberta, envolve processos ativos: o aluno tem de avaliar aspetos relevantes da sua estrutura cognitiva para ancorar o novo material; auferir as similaridades, diferenças e contradições (aparentes ou reais) entre as novas proposições e conceitos e as ideias preexistentes; e a reestruturação (adaptação) do material apreendido face à própria experiência intelectual do aluno e respetivo vocabulário.

A aprendizagem por receção tanto pode ocorrer por via escrita como verbal, vulgares métodos expositivos, os quais Ausubel procurou defender das críticas dos teóricos de métodos ativos. Segundo Ausubel, a exposição verbal, desde que significativa, é “(...) o método de ensino mais eficiente e [que] leva ao conhecimento mais sólido e menos trivial do que quando os alunos assumem a função de autodidatas.”³⁰ O sucesso para a resolução de problemas está, para o teórico, dependente primordialmente na adequação de conceitos especificamente relevantes à estrutura cognitiva do aluno, e não propriamente no treino avulso dos alunos em estratégias de resolução de problemas. A memorização automatizada não é um aspeto característico do método expositivo, mas antes consequência da sua deficiente aplicação, neste caso, pouco adequada e inclusiva à estrutura cognitiva do aluno.³¹

A exposição verbal, para ser eficaz (significativa), também precisa de um professor que não se resume apenas a sábio, mas que seja também ele muito capacitado para a adequada transmissão do conhecimento, assumindo a função pedagógica. A eficácia do método expositivo prende-se com o cuidado na transmissão do conhecimento pelo docente, ou seja, um trabalho exigente de seleção, organização e tradução apropriada dos conteúdos.³²

³⁰ AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. – *Psicologia educacional*, p. 100.

³¹ DAVID P. A. - *The Psychology of Meaningful...*, pp. 16 e 18.

³² AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. – *op. cit.*, p. 100.

Organizadores prévios

Os organizadores prévios são uma solução de Ausubel, sobretudo quando não existem subsunçores na estrutura cognitiva do aluno, aos quais o material a ser aprendido se possa ancorar. Eles são também úteis quando o subsunçor existente na estrutura cognitiva do aluno é muito geral e de pouca relevância para servir eficazmente como âncora para as proposições e conceitos a serem aprendidos. A aplicação deste instrumento deve ser constante, e não excepcional, pois é sempre benéfica, independentemente das condições de aprendizagem e da estrutura cognitiva do aluno.

O organizador prévio pode ser compreendido enquanto um recurso introdutório de ideias mais gerais, abstratas e inclusivas do conteúdo a ser aprendido. Não se trata apenas de um sumário ou resumo da aprendizagem, mas algo mais abrangente relativo ao conteúdo.³³ Assim, um organizador prévio, dependendo do contexto, pode ser um texto, uma discussão, uma demonstração, uma imagem, um vídeo ou filme, introdutórios à matéria a ser aprendida, mas de aspeto muito mais amplo, geral, inclusivo e abstrato.³⁴

A imagem, por exemplo, sendo ampla e inclusiva, pode ser um ótimo organizador prévio dos conteúdos a serem aprendidos. Um estudo das universidades de Aichi e Califórnia concluiu que os organizadores visuais prévios, ao serem bem aplicados - previamente e durante a leitura e/ou audição de um texto -, podem resultar no dobro da eficácia na retenção de novas informações.³⁵

Condições para aprendizagem significativa

As condições para que a aprendizagem seja significativa prendem-se com o material, o aprendiz e as respetivas características e propriedades de ambos. Associadas às condições de aprendizagem significativa estão as seguintes ideias, definidas por Ausubel, a reter, o potencial significativo, significado lógico e significado psicológico.

O material de aprendizagem, para ser potencialmente significativo, tem de possuir significado lógico, ou seja, propriedade de o conteúdo ser suficientemente não arbitrário e substantivo (não literal) para se relacionar com a estrutura cognitiva do aluno. No

³³ AUSUBEL - *The Acquisition and Retention of Knowledge...*, p. 11.

³⁴ MOREIRA, M. A. - *A teoria da aprendizagem significativa...*, pp. 23 e 24.

³⁵ TAJIKA, H. [et.al.] - *Effects of pictorial advance organizers on passage retention*, p. 137.

entanto, o potencial significativo da aprendizagem vai além do material possuir propriedade para o ser, pois depende individualmente do aluno.

O aluno tem de possuir na sua estrutura cognitiva subsunçores para que se concretize a potencialidade significativa do material; daí que este deva ser amplo e inclusivo para que melhor se possa ancorar a subsunçores. É preciso também notar a necessidade de disposição e motivação do estudante para a aprendizagem significativa – muitas vezes condicionadas por situações extraescolares. Se o aluno entender em realizar a aprendizagem de forma automática, memorizando arbitrariamente e literalmente o conteúdo, então, por mais que o material seja potencialmente significativo, não ocorrerá aprendizagem significativa.³⁶

A ocorrência bem-sucedida da relação entre o material potencialmente significativo e o aluno gera, por sua vez, o significado psicológico, que é idiossincrático, ou seja, é uma experiência individual resultante da relação entre o material não arbitrário e substantivo com a estrutura cognitiva do aluno. Nesta situação, o conteúdo a ser aprendido foi assimilado à estrutura cognitiva do aluno, através da relação com subsunçores. Assim, o significado psicológico é produto da aprendizagem significativa, pelo que é a concretização do potencial significativo do material.³⁷

Conclusões e considerações

A teoria de Ausubel poderá, inicialmente, parecer ao leitor talvez como algo simplista e pouco inovadora, como que um mero apelo à correta adaptação dos conteúdos para os alunos, mas ao aprofundar-se a leitura poderá achar-se uma maior complexidade teórica. A aprendizagem significativa pode ser um conceito de fácil compreensão, mas rapidamente se complexifica nas várias perspetivas, fases e formas de aprendizagem, aprofundando-se na teoria da assimilação.

A defesa de Ausubel à aprendizagem recetiva (verbal) significativa trouxe também uma perspetiva reforçada sobre os velhos métodos verbais, que têm sido questionados e postos de lado em favor de métodos ativos/por descoberta. O pedagogo afirma o potencial ativo da receção significativa, e a eficácia e centralidade que o aluno também pode assumir durante a receção, visto que a significância da aprendizagem

³⁶ AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. – *Psicologia educacional*, pp. 34-37.

³⁷ MOREIRA, M. A. - A teoria da aprendizagem significativa..., pp. 19 e 20.

depende sempre daquilo que ele já sabe previamente. Notando que aula palestra/apresentação acaba por ser frequentemente aplicada na prática da maioria dos docentes, sendo esta uma das conclusões do já mencionado relatório do OHTE. Neste sentido, Ausubel, destaca a importância da função pedagógica do docente na transmissão do conhecimento, selecionando e adaptando os materiais e o discurso, por forma a “traduzi-los” à estrutura cognitiva do aluno e promovendo a subsunção (ancoragem) sólida do conteúdo. O sucesso da aprendizagem recetiva significativa não é a memorização, arbitrária e rapidamente esquecida, mas a retenção lógica e duradoura da nova informação.

Por fim, os organizadores prévios surgem na teoria da aprendizagem significativa como instrumento fundamental nos processos de assimilação do conhecimento, ou seja, facilitam e oferecem maiores garantias de uma aprendizagem significativa bem-sucedida. Assim, os organizadores prévios, sobretudo, os visuais, acabaram por inspirar e influenciar em larga medida a prática de ensino supervisionada, que se apresentará na segunda parte deste relatório.

III. A Imagem no Ensino da História

“Images are not just a particular kind of sign, but something like an actor on the historical stage, a presence or character endowed with legendary status, a history that parallels and participates in the stories we tell ourselves about our own evolution from creatures ‘made in the image’ of a creator, to creatures who make themselves and their world in their own image.”³⁸

O trabalho da imagem não é uma novidade na disciplina de História, mas continua a levantar questões prementes quanto à sua aplicação e formas de exploração didática. A atual relevância do tema está associada à crescente tendência do domínio da imagem no cotidiano, muito em parte devido à difusão dos meios digitais. A *media* digital, e sobretudo as redes sociais, tem evoluído para um maior destaque e predominância da imagem (fixa ou animada) sobre o texto. Os *blogs* e fóruns, que apresentavam uma razoável componente textual, são uma realidade ultrapassada da Internet. O *TikTok*, o *Instagram*, o *YouTube* e o *Snapchat* são as redes sociais em voga e que têm em comum a imagem como ponto essencial e central de toda a comunicação. Assistimos a uma autêntica “viragem pictórica” (*pictorial turn*), conceito do teórico Thomas Mitchell para referir a momentos da história em que a imagem é enfatizada, prevalecendo sobre as formas escritas.³⁹

Nesta secção, pretendemos iniciar o estudo da imagem através de uma breve introdução ao seu conceito; compreender a utilização da imagem na disciplina de História; tratar o postal ilustrado enquanto exemplo da materialidade da imagem e das suas potencialidades pedagógicas. Portanto, interessa-nos fundamentalmente questionar a aplicação da imagem na educação histórica, as respetivas problemáticas e as formas e métodos de exploração.

Conceito de imagem

A imagem é polissémica, tal como o seu conceito, mas na amplitude de significados que se lhe podem associar compreende-se algo que incorpora elementos

³⁸ MITCHELL, W. J. T. - *Iconology: Image, Text, Ideology*, p. 9.

³⁹ MITCHELL, W. J. T. - *Visual Literacy or Literary Visualcy?*, p. 15.

visuais, ainda que ela nem sempre seja visível. A palavra imagem é variedade, podendo englobar um desenho de uma criança, um *graffiti*, uma imagem mental, um poema, uma estátua, um filme, uma ilusão ótica, um postal ilustrado, ou até uma ideia; em todos remete-se a um possível denominador comum que é o visual.

A imagem, segundo Mitchell⁴⁰, nunca aparece se não por um meio, um suporte, sendo que é isso que faz dela transcendente, podendo ser transferível entre variados formatos de media. Ela é abstrata e mínima, bastando que se a nomeie para que venha à mente: “(...) an immaterial entity, a ghostly, fantasmatic appearance that comes to light or comes to life (...) in a material support.”⁴¹ A existência e a história da imagem ocorrem paralelamente e interligadas à própria existência e história humana. Neste sentido, numa tentativa de definição do conceito de imagem também se poderá mencionar a existência desta enquanto parte da experiência humana, uma dependência face a alguém: um produtor ou um observador que a reconhece.⁴²

Na semiótica – estudo dos diferentes tipos de signos e os respetivos processos de interpretação - a imagem poderá ser considerada como uma subcategoria do signo icónico. Segundo Joly, o signo “(...) designa já algo que é percebido – cores, calor, formas, sons – e a que atribuímos uma significação”⁴³, ele é tudo quanto possa ser interpretado. Por sua vez, o signo icónico “(...) corresponde à classe dos signos cujo significante mantém uma relação de analogia com aquilo que ele representa, ou seja, com o seu referente.”⁴⁴ Por exemplo, uma fotografia ou um desenho de uma bola são signos icónicos (significantes) que se assemelham a uma bola (referente). Portanto, a imagem, enquanto representação visual (signo icónico), é sempre algo que se assemelha a qualquer outra coisa, ela é um objeto secundário de um referente primário, com o qual estabelece uma relação de analogia.

A utilização da imagem no ensino da História

Numa sociedade caracterizada pela rapidez e acessibilidade da informação e do conhecimento, permeada pela utilização da imagem, urge a necessidade de fazer o ensino

⁴⁰ MITCHELL - *Visual Literacy...*, p. 16.

⁴¹ *Ibidem*, p. 18.

⁴² JOLY, M. - *Introdução à análise da imagem*, p. 13.

⁴³ *Ibidem*, p. 32.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 38.

acompanhar esta tendência. Além do panorama social, importa tão simplesmente dar a devida relevância ao valor pedagógico-didático da imagem para a construção do conhecimento. De seguida, tratamos da imagem no ensino da História e a necessidade do trabalho desta por forma à formação do pensamento crítico, enquadrados numa visão construtiva e democrática.

A imagem é um objeto recorrente no ensino da História, contudo, torna-se muitas vezes num objeto meramente ilustrativo do discurso ou da escrita, secundarizando-se a sua análise enquanto fonte histórica. A isto associa-se a ideia de que a imagem é um elemento facilmente compreendido, como se o propósito e a aprendizagem fossem intrínsecos à compreensão individual do aluno pela mera visualização.⁴⁵ No entanto, como refere Peter Burk⁴⁶, a secundarização da imagem enquanto evidência histórica é um problema da própria investigação e divulgação académica por historiadores. Tal como ocorre no ensino, também nos artigos e livros académicos as imagens servem muitas vezes de ilustração, sem serem comentadas enquanto fontes históricas. A imagem nos casos excepcionais em que é comentada tende muitas vezes a servir apenas de exemplo ilustrativo para as conclusões do texto, mas não como ponto de partida para novas questões ou respostas.

Com a crescente afirmação da informação visual pelos meios digitais, é necessária uma correspondente formação e desenvolvimento de uma cultura e literacia visuais pelos alunos. O esforço pela introdução de um trabalho crítico da imagem em sala de aula prende-se também com a necessidade de fazer os alunos cientes da capacidade de manipulação dos elementos visuais e de construção de narrativas tendenciosas e discriminatórias.⁴⁷

A manipulação de imagens é um perigo que existe há décadas, mas exemplos recentes de novas formas de manipulação da imagem evidenciam a necessidade de reforço do estudo e apreciação crítica da imagem em sala de aula. Por exemplo, a geração de imagens (sobretudo as fixas) por inteligência artificial (IA) é uma nova tendência, exemplar das potencialidades da tecnologia, mas também um alerta para futuras crescentes dificuldades associadas à desinformação e ao fenómeno das notícias falsas (*fake news*). A capacidade de gerar imagens realistas, apesar do positivo potencial

⁴⁵ NUNES, M. T. A. - *Género e cidadania nas imagens de História: estudos dos manuais escolares e software educativo*, p. 101.

⁴⁶ BURKE, P. - *Eyewitnessing: The Uses of Images as Historical Evidence*, pp. 10-11.

⁴⁷ MELO, M. do C. - *Imagens na aula de história: diálogos e silêncios*, p. 13.

criativo, pode também servir para manipulação ou até falseamento de situações e eventos, propagadas enquanto supostas fontes históricas.⁴⁸ Na verdade, o exemplo das imagens geradas por IA são apenas novos exemplos de uma velha realidade de alteração, manipulação ou descontextualização da imagem. No entanto, é nesta realidade contínua e reforçada que se verifica a necessidade de um ensino que promova no aluno capacidades para questionar criticamente a existência de manipulações ou narrativas numa qualquer imagem.

Na disciplina de História, o desenvolvimento de uma literacia visual envolve a construção de uma consciência histórica e capacidades de pensamento crítico sobre a imagem, permitindo ao aluno refletir sobre a variedade de elementos visuais, o contexto histórico e narrativas que nela se apresentam. A exploração das imagens deve prezar pela qualidade e não pela quantidade, assim, evita-se a mera utilização das mesmas para efeitos ilustrativos das afirmações do docente e a sua banalização, que retrai o seu valor de motivação.⁴⁹ A exploração das imagens em sala de aula decorre, muitas das vezes, através dos meios audiovisuais, que segundo Maria Cândida Proença:

“Uma correcta utilização dos meios audiovisuais pode contribuir para iniciar o aluno no consumo racional e razoável da imagem e limitar, assim, o impacto das agressões da imagem a que o aluno está sujeito. A escola poderia e deveria ensinar o aluno a ‘ler’ a imagem evitando as verdadeiras ‘intoxicações’ de imagens que os alunos sofrem e contribuindo, ao mesmo tempo, para a sua educação visual e auditiva como futuros cidadãos.”⁵⁰

O aluno deve ser exposto à imagem de época com o devido tempo para análise para que, auxiliado pelo docente, possa questionar e criticar devidamente o conteúdo. Uma análise que permita a aquisição de competências ao nível do método de crítica histórica, análise de fontes e pensamento crítico, sobretudo, pelo questionamento da imagem, em qualquer época histórica, ao nível da iconografia, propósito, autor e suas filiações, e narrativas que se apresentam na fonte visual. Como observado anteriormente, a propósito dos organizadores prévios na teoria da aprendizagem significativa, a aplicação

⁴⁸ Falta à IA alguma sensibilidade em questões sociais e históricas, gerando, por exemplo, imagens de soldados nazis negros. Ela ao procurar privilegiar a diversidade “atropela” contextos históricos. Vd. MILMO, Dan; HERN, Alex - *Google chief admits ‘biased’ AI tool’s photo diversity offended users*.

⁴⁹ PROENÇA, M. C. - *Didáctica da História*, p. 126.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 129.

correta da imagem pode resultar no dobro da eficácia na retenção da nova informação. Por fim, nela também existe um importante potencial facilitador de conexões entre o conteúdo a ser aprendido e as experiências e conhecimentos que o aluno adquiriu fora da escola, uma mais-valia, sobretudo, em processos de ensino-aprendizagem interativos e dialogantes.⁵¹

O postal ilustrado no ensino da História

O postal é, hoje, pouco mais do que um *souvenir*, lembrança turística e objeto de colecionadores, mas foi durante as últimas décadas do século XIX e a primeira metade do século XX um dos principais meios de comunicação à escala global. A conservação dos postais ilustrados gerou autênticos arquivos de culturas visuais, com as marcas culturais, ideológicas e políticas da época.⁵² O postal ilustrado é, assim, uma evidência histórica, uma fonte para estudo de sociedades, culturas e políticas, que deve ser trazida para a sala de aula como elemento didático de aprendizagem, aberto ao diálogo.

O tratamento do postal ilustrado, neste relatório, não visa afirmar uma falsa pretensão de maior ou menor importância e eficácia didática desta fonte, comparativamente a outras fontes visuais. Ele é mais uma fonte visual, tal como o cartaz também o é, mas a sua menção especial face a outros suportes de imagem, também trabalhados durante a prática letiva, deve-se a uma maior regularidade na sua aplicação nas aulas descritas na segunda parte do relatório. Além do mais, o trabalho do postal ilustrado prende-se com a necessidade de o relembrar enquanto fonte visual, que passa muitas vezes despercebida na educação histórica, pouco frequente em manuais didáticos, apesar de ter sido um dos principais meios de comunicação há pouco mais de um século.

A história do postal

O austríaco Emanuel Herrmann criou o postal em 1869, ainda a 12 de setembro desse ano o Departamento Postal Austríaco aprovou-o. A circulação do postal nos

⁵¹ WALLDÉN, R.; LARSSON, P. N. - «Can you take a wild guess?» *Using images and expanding knowledge through interaction in the teaching and learning of history*, p. 2.

⁵² PROCHASKA, D. - *Thinking Postcards*, p. 383.

correios austríacos iniciou-se a 1 de outubro de 1869, um sucesso que resultou na venda de quase 3 milhões de postais em apenas três meses.⁵³ Houve, anteriormente, outras “invenções” do postal, como o inglês Theodore Hook que enviou a si mesmo, em 1840, um cartão escrito e colorido como piada, bem como relatos de algo similar ao postal no leste asiático, ainda no século X.⁵⁴ No entanto, o ónus da invenção do postal recai muitas vezes sobre Emanuel Herrmann, pois foi a partir da sua criação que o postal se propagou a todo o mundo, tornando-se num sucesso.

A Alemanha adotou o uso do postal a 1 de julho de 1870, seguida pouco depois pela Suíça e Reino Unido. O Tratado de Berna, que estabeleceu as condições para a operação do postal no correio internacional e criou a União Postal Internacional, foi assinado a 9 de outubro de 1874 por 22 países, incluindo Portugal.⁵⁵ No entanto, em Portugal, a autorização para o uso do postal como meio legítimo de circulação de mensagens apenas ocorreu a 31 de outubro de 1877, tendo sido iniciada a sua circulação nos primeiros meses do ano seguinte.⁵⁶ Nas primeiras duas décadas do século XX foram vendidos pelo menos 200 mil milhões de postais em todo o mundo, e em cidades como Berlim o correio era distribuído até 11 vezes ao dia.⁵⁷ O sucesso que o postal gozou na comunicação de longa distância, que na altura se fazia quase só por meio da escrita, justifica-se pela acessibilidade, sendo mais barato do que a carta em sobrescrito fechado, a que se acresce a ânsia da imagem, na mudança do século XIX para o século XX.⁵⁸

O postal era, originalmente, apenas um cartão com um espaço limitado para a escrita de texto, mas rapidamente ganhou imagens, como gravuras, réplicas de pinturas ou fotografia, à qual é contemporâneo. No início do século XX, o postal foi-se standardizando, entre um verso com espaços para texto e linhas de divisão entre endereço e mensagem, e a frente, com a imagem (*cartoons*, fotografias, gravuras, etc.).

A investigação do postal pelas ciências sociais é recente, com uma valorização relativa às últimas quatro décadas, e com foco no postal ilustrado, ou seja, na imagem. A análise de imagens em postais também tende a limitar-se à interpretação destas, e não tanto à sua produção.⁵⁹ A fonte é também pouco sugestiva para a história dos “grandes

⁵³ PYNE, L. - *Postcards: The Rise and Fall of the World's First Social Network*, pp. 32 e 33.

⁵⁴ GUGGANIG, M.; SCHOR, S. – *Teaching (with) Postcards: Approaches in the classroom, the field, and the community*, p. 57.

⁵⁵ PYNE, L. – *op. cit.*, p. 33.

⁵⁶ MARTINS, M. de L. - *Os postais ilustrados na vida da comunidade*, p. 214.

⁵⁷ GUGGANIG, M.; SCHOR, S. – *op. cit.*, p. 57.

⁵⁸ MARTINS, M. de L. – *op. cit.*, p. 40.

⁵⁹ PROCHASKA, D. - *Thinking Postcards*, p. 383.

homens”, vista como mais permeável aos interesses, desejos, felicidades, tristezas e problemas das massas. Por isso, a negligência da pesquisa sobre o postal deve-se em larga medida à acessibilidade de um objeto massificado e de baixa cultura, assim, era considerado de pouca relevância à investigação até há poucas décadas.⁶⁰

O postal ilustrado enquanto emissário de narrativas

O postal ilustrado desenvolveu-se a par do desejo de disseminação da imagem, nomeadamente da fotografia, acessível através de técnicas de reprodução em massa. Nele há uma dupla lógica, entre o verso enquanto espaço de comunicação privado e singular, entre o remetente e o destinatário, e, por outro lado, a frente enquanto espaço de comunicação pública, aberta a imagens reproduzidas massivamente para os mais variados domínios.⁶¹

As imagens, que ornaram a frente do postal, evidenciam intenções e pontos de vista, capturando-se elementos considerados importantes, em detrimento de outros. Nesta imagem parcial não há uma representação pura da realidade, mas a criação de novas realidades, que podem corresponder ou não à verdade do referente original.⁶² Por isso, o postal ilustrado mais do que um fragmento de uma realidade passada, suspensa no tempo, é sobretudo um fragmento de narrativas, produzidas tanto por autóctones como alóctones sobre espaços e sociedades.

É na frente do postal, onde se apresenta a imagem criadora de narrativas, que se lhe dá o potencial de convencionar idealizações e estereótipos sobre espaços e sociedades, que refletem e modificam discursos particulares sobre os mesmos. Portanto, o postal ilustrado ao ter por base a acessibilidade da comunicação, carregando também uma mensagem pública através da imagem, torna-se num emissário da sociedade e cultura em que teve origem.⁶³

⁶⁰ GUGGANIG, M.; SCHOR, S. – *Teaching (with) Postcards...*, p. 56.

⁶¹ CORREIA, M. da L. - *O postal ilustrado da frente ao verso: imagens mais que reprodutíveis*, p. 118.

⁶² FAILING, B. J. - *Examining Local History through Postcards: A Model for Interactive, Inquiry-Based Pedagogy*, pp. 422-427.

⁶³ MARTINS, M. de L. - *Os postais ilustrados...*, p. 131.

Aplicação na sala de aula

No postal ilustrado, compreendido como um construtor de narrativas de espaços, sociedades, indivíduos, regimes e ideologias, etc., abre-se um espaço didático para reflexão e pensamento crítico de épocas históricas, principalmente, aquelas entre finais do século XIX e inícios do século XX.

A aplicação desta peça de comunicação oitocentista em sala de aula adapta-se aos diferentes contextos, podendo ser explorada de formas diversas. Ele pode ser utilizado como recurso mais abstrato e introdutório ao conteúdo a ser aprendido ou como fonte primária para trabalho em grupo e individual, ou ainda como base para um ensino dialogante entre professor e alunos. Portanto, a sua aplicação concretiza-se tanto em métodos de ensino mais verbais (expositivos e dialogantes), onde o professor assume maior preponderância na análise, como em métodos ativos e por descoberta, onde os alunos procuram explorar o postal autonomamente.

A base de análise de um postal ilustrado devem ser questões orientadoras, aplicadas em momentos mais expositivos pelo docente, em diálogo ou não com a turma, ou como parte de guias de exploração mais ou menos explícitas e adaptadas às necessidades dos alunos para uma exploração autónoma mais efetiva. As questões orientadoras têm de permitir uma exploração total do postal, ou seja, de todos os aspetos que por ele são visíveis, desde imagens a textos, como legendas e descrições. Os alunos devem ser capazes de questionar a fonte por forma a compreender aspetos mais profundos, como: o que foi apagado/desconsiderado; as estruturas de poder representadas; a propagação do postal, associando às respetivas imagens e objetivos; e compreender as mensagens escritas e/ou figurativas face aos contextos históricos e sociais.⁶⁴ No essencial, é necessário levar o aluno a ir além da aparente superficialidade da imagem, compreendendo o postal enquanto fonte que permite a discussão e estudo dos contextos e significados históricos que dele se podem depreender.

De seguida, apresentam-se, como exemplos, dois postais ilustrados, o primeiro para o trabalho das temáticas do imperialismo e colonialismo, e o segundo para a I República, ambos temas da unidade didática “A Europa e o Mundo no limiar do século XX” das AE de História do 9.º ano do Ensino Básico.⁶⁵ Através dos seguintes exemplares

⁶⁴ GUGGANIG, M.; SCHOR, S. – *Teaching (with) Postcards...*, p. 62.

⁶⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Aprendizagens Essenciais de História...*, pp. 6-8.

pretendemos essencialmente extrair e analisar conteúdo relevante que se enquadra no trabalho da unidade didática.

Os postais fotográficos do império francês, nomeadamente, no contexto magrebino e indochim, são exemplo do postal como construtor e difusor de narrativas, oferecendo um vasto arquivo visual para a compreensão das mentalidades imperiais e coloniais dos séculos XIX e XX.



Figura 1 - Postal ilustrado com uma fotografia de uma mulher argelina. Século XIX.

Na Figura 1, o postal apresenta uma fotografia de uma mulher argelina, um exemplo de vários outros postais franceses que denotam um exotismo erótico, representativo da misoginia e da objetificação da mulher pelo homem. O postal remete à intimidade através de aspetos como a pose, a expressão facial e o uso de joalharia que servem a esse propósito e, obviamente, também o ostensivo decote, que não é representativo do vestuário tradicional local. É importante notar que o postal em análise acaba por ser “discreto”, visto que muitos outros postais similares despem muito mais a “modelo”. Este tipo de postais são, como descreve Alloula⁶⁶, uma autêntica “antologia de seios” despida de envelope, por

isso pública e convidativa à observação de muitos por onde passavam os postais – que muitas vezes perdiam a função de correspondência postal para servirem de catálogos eróticos.

Fotografias similares à anterior reforçam a representação racista do “outro oriental”, servindo à conceção imperialista e colonial criada pelo “ocidental”.⁶⁷ A realidade das culturas autóctones é desconsiderada em favor de um fetichismo que satisfaça o imaginário europeu. No postal fotográfico da Figura 1 há um potencial didático para o estudo das mentalidades de época, assim como, num aspeto da formação para cidadania, inerente à disciplina de História, extrapolar o postal a questões atuais ao nível da igualdade de género, sexismo e machismo.

⁶⁶ ALLOULA, M. [et al.] - *The Colonial Harem*, pp. 105 e 106.

⁶⁷ GUGGANIG, M.; SCHOR, S. – *Teaching (with) Postcards...*, p. 57.

A par dos postais fotográficos “orientalistas” franceses de teor erótico, muitos outros postais representam a violência dos colonizadores sob os colonizados, e vice-versa, servindo a um discurso imperial francês sobre “inimigos”, “bárbaros” e “civilidade”.⁶⁸ Portanto, há um amplo leque de aspetos do imperialismo europeu que podem ser trabalhados através deste meio de comunicação, consolidando e complementando um espírito crítico dos alunos e a discussão sobre o assunto. A realidade do contexto imperial francês pode e deve ser extrapolada como exemplo de imperialismo e colonialismo, ao qual outros contextos similares se assemelham na violência, exploração e misoginia.

De notar que os contextos anglo-saxónicos e francófonos oferecem, atualmente, investigações e arquivos digitais mais acessíveis e completos no que trata ao postal ilustrado nas questões do imperialismo e colonialismo, o que favorece o trabalho destes contextos geopolíticos específicos em sala de aula.

O postal ilustrado também serve ao ensino didático de temas da história nacional, como os relativos aos últimos anos da Monarquia e, sobretudo, para os anos da I República. É no postal ilustrado de época que se encontra um grande acervo de fotografias de líderes, sátira a eventos e assuntos do momento, bem como uma rica iconografia republicana.



Figura 2 - Postal ilustrado com episódios da Revolução de 5 de Outubro de 1910. Lisboa, 1910.

⁶⁸ GUGGANIG, M.; SCHOR, S. – *Teaching (with) Postcards...*, p. 57.

A propaganda republicana utilizou o postal enquanto meio difusor de ideologia, críticas, sátiras e imagética, produzido sob a iniciativa de personalidades, empresas e coletividades. A sátira torna-se uma marca do republicanismo, surgindo de forma recorrente nos postais que criticavam monárquicos, mas também demonstrando as querelas entre elites republicanas e a concorrência às instituições. O desenvolvimento da iconografia republicana, que acompanhou os postais de época, serviu à agitação e propaganda para uma população com uma taxa de analfabetismo superior a 75%.⁶⁹

O postal ilustrado da Figura 2 apresenta uma série de cenas esclarecidas pela legenda inferior, quase ilegível, “Principaes acontecimentos em Lisboa a 5 de Outubro de 1910”. Um total de sete cenas compõem a gravura da Revolução: os barcos no Tejo, a bombardearem o Palácio das Necessidades; a fuga da família real; a prisão dos Jesuítas; a proclamação da República; o desembarque dos marinheiros no Terreiro do Paço; revolucionários na Rotunda (Marquês de Pombal); visita do Governo Provisório ao acampamento dos revolucionários; o entrincheiramento dos revolucionários na Rotunda. O postal é da edição de José Joaquim dos Santos⁷⁰, mas em postais tão próximos da Revolução ocorre, por vezes, de o editor ser desconhecido, provavelmente, por receios que uma futura queda do novo regime pudesse resultar em represálias para o editor.⁷¹

Nas gravuras em análise não existem propriamente retratos, mas ao centro figuram os membros do Governo Provisório junto dos revolucionários da Rotunda (Marquês de Pombal). Desta forma procura-se demonstrar a proximidade entre líderes republicanos e a resistência, que na sua maioria era composta pelos setores civis da Carbonária e Maçonaria. Os retratos de líderes republicanos, presidentes e ministros eram elementos regulares de postais, com vista a aproximar líderes políticos da população, tal como antes se representava a família real.⁷² Para a população o material impreso era ainda assim escasso, não sendo possível medir o quão eficaz seria na comunicação política pretendida.⁷³

O postal da Figura 2 é um exemplar ao nível da iconografia republicana por elementos como a figura feminina da República e a bandeira. A primeira dá corpo ao regime, inspirada em Marianne, a congénere francesa. Aqui também se demonstra a relação entre as duas Repúblicas e a proximidade em termos de projeto, ideário e

⁶⁹ VICENTE, A. P. – *Enfim, A República!*, p. 11.

⁷⁰ CASA COMUM - Episódios do “5 de Outubro”.

⁷¹ MARTINS, M. de L. - *Os postais ilustrados...*, p. 196.

⁷² *Ibidem*, p. 73.

⁷³ VICENTE, A.P. – *op. cit.*, p. 14.

iconografia.⁷⁴ A escolha de figuras femininas resultam da ideia de fecundidade, geração, fonte de vida e mãe que elas representam. A República, à semelhança de Marianne, é representada de seios nus, longas vestes, acompanhada da bandeira e com o barrete frígio à cabeça. Já a bandeira portuguesa troca o azul e branco dos monárquicos pelo verde e o vermelho dos republicanos, assim como ao despir-se da coroa assume a esfera armilar, por trás do brasão. Naturalmente, a bandeira assemelha-se a outras de grupos republicanos, como o Partido Republicano Português e a Carbonária. Conclusivamente, o postal da Figura 2 permite abordar, entre vários aspetos, o 5 de Outubro, líderes e iconografia republicana, bem como tratar de algum do novo ideário deste projeto político.

Outros postais espécimes de relevo para o ensino da História, ainda no período republicano, são os fotográficos que, apesar de não serem o único meio, conservam, por exemplo, a participação portuguesa na I Guerra Mundial. Sobre o mesmo tema também há os postais de gravuras que colocam em evidência um teor mais propagandístico, afirmando o patriotismo republicano, através da bandeira e trajas tradicionais.⁷⁵

Considerações

O postal ilustrado demonstra-se um recurso útil ao ensino didático das respetivas épocas históricas de que é contemporâneo, ou seja, as últimas décadas do século XIX e a primeira metade do século XX. Trata-se de uma fonte acessível pela crescente digitalização de arquivos, o que permite o seu uso em contexto de sala de aula ou em casa. É uma fonte permeada pela imagem adequando-se ao desenvolvimento da literacia visual na disciplina de História, sobretudo, no desenvolvimento do método de crítica histórica. E, a variedade de imagens que constam nos postais, mediante a correta seleção, fazem deles potenciais organizadores prévios visuais, capazes de auxiliar no desenvolvimento de aprendizagens significativas.

O trabalho do postal ilustrado não se fica pela análise da imagem, em si, ou do seu referente original, mas complementa-se precisamente ao compreendê-lo na totalidade da sua materialidade, ou seja, na consideração de uma comunicação pública (imagem) e privada (mensagem), num paradigma de mobilidade e de difusão de narrativas. Assim, o

⁷⁴ VICENTE, A. P. – *Enfim, A República!*, pp. 29 e 30.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 207.

estudo total da imagem e materialidade do postal permite compreender uma época onde a imagem não era tão difusa, em que a comunicação era lenta, e onde retratos e figuras eram difundidos praticamente apenas por jornais, cartazes e postais.

SEGUNDA PARTE - Prática de Ensino Supervisionada

I. Contexto Escolar de Lecionação

O Colégio Planalto



Figura 3 - Localização do Colégio Planalto, no Bairro de Telheiras. (Google Earth).

O Colégio Planalto foi fundado em 1978, no Bairro do Restelo, tendo-se transferido para o norte do Bairro de Telheiras, em 1983. Inicialmente, o colégio dedicava-se ao ensino entre o 1.º e 6.º anos do Ensino Básico, mas posteriormente expandiu a sua oferta educativa para incluir o ensino do 3.º CEB e o Ensino Secundário, e, em 2008, passou também a ter educação pré-escolar.⁷⁶

A instituição de ensino pertence à Cooperativa Fomento de Centros de Ensino, que conta com um total de quatro colégios – Planalto e Mira Rio, em Lisboa, Cedros e Horizonte, no Porto – que mantêm uma ampla cooperação entre eles.

O cristianismo é uma dimensão importante do Planalto, influenciando o Projeto Educativo. A fundação e a direção do colégio, apesar de se tratar de uma iniciativa de pais e professores, decorre numa clara ligação à Prelatura da Santa Cruz e Opus Dei. Neste sentido, a instituição de ensino dispõe de uma capela, sendo regular a celebração de missas, confissões e retiros espirituais.⁷⁷ No entanto, o Planalto não exclui a entrada de alunos de outras crenças religiosas, nem obriga à participação nos sacramentos católicos e atividades da capelania.

⁷⁶ COLÉGIO DO PLANALTO – Apresentação e História – 1978-2018 | 40 anos.

⁷⁷ *Idem* – Capelania.

As práticas de ensino no Planalto – comum a toda a rede Fomento -, baseiam-se na pedagogia de Victor Garcia Hoz (1911-1998), pedagogo espanhol e professor catedrático da Universidade Complutense de Madrid.⁷⁸ A pedagogia de Garcia Hoz reflete-se nos três pontos-chave do Projeto Educativo do Planalto: educação personalizada; diferenciada por sexo, em atenção a diferentes ritmos de desenvolvimento; e de carácter, na visão cristã da pessoa enquanto única e irrepetível.⁷⁹ O colégio também dispõe de 15 atividades extracurriculares nas áreas de Artes, Línguas, Tecnologia e Desporto.

O Ensino Secundário segue o curso do Bacharelado Internacional (IB), cujo reconhecimento, avaliação e creditação é feita pela organização de mesmo nome, sendo que o Planalto foi creditado a lecionar o IB em 1992. O curso procura fornecer aos alunos uma cultura geral alargada, um elevado grau de autonomia, capacidade de análise e reflexão crítica, sensibilização para a multiculturalidade, destacando-se também o ensino bilingue.⁸⁰

Caracterização da turma e da sala de aula

O Relatório de Prática de Ensino Supervisionada incide sobre as dez aulas de 50 minutos lecionadas à turma 9.º A do Colégio Planalto, no ano letivo de 2023/2024. A turma era composta por dezanove alunos, sendo que alguns eram recém-chegados por transferências com 9.º B e pela entrada de novos alunos no colégio. Ainda no ano letivo anterior, o professor estagiário teve a oportunidade de observar e lecionar algumas aulas desta turma, pelo que a maioria dos alunos já conhecia o docente.

No geral, o 9.º A poder-se-á caracterizar como uma turma de alunos razoavelmente participativos, de bom humor e boa disposição. A nível disciplinar, verificámos a existência de faltas e avisos ao nível de comportamentos, e atitudes desadequadas a várias disciplinas, registadas com alguma frequência. Contudo, a turma encontrava-se mais disciplinada, comparada com o ano letivo anterior, devendo-se muito à sua nova composição. De facto, não se registaram durante a prática letiva comportamentos e atitudes verdadeiramente graves, a não ser pequenos avisos pontuais.

⁷⁸ COLÉGIO DO PLANALTO – Apresentação e História – 1978-2018 | 40 anos.

⁷⁹ *Idem* – Projeto Educativo.

⁸⁰ *Idem* - Secundário/IB.

Ainda assim, o desleixo e a falta de compromisso continuavam a ser características negativas da turma, que se sentiram em alguns momentos das aulas e tarefas de casa, tal como se observou em contexto extracurricular, por exemplo, em atividades de voluntariado e arrecadação de fundos para a viagem de final de ano da turma.

Nesta turma também há a notar a situação de um novo aluno estrangeiro, que não dominava a língua portuguesa, pelo que se procedeu a adaptações dos materiais didáticos e da lecionação das aulas. Neste sentido, o aluno foi colocado com a sua carteira junto à de um outro colega, que dominava bem a língua inglesa, por forma a auxiliá-lo. O professor estagiário também procurou, durante as aulas, em momentos mais expositivos, reservar algum tempo para fazer um breve resumo em inglês, assim como traduziu fontes e materiais didáticos para a língua materna do aluno.

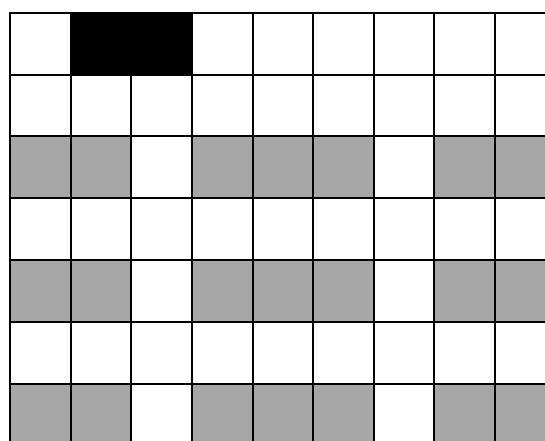


Figura 4 - Organização das carteiras na sala de aula do 9.º A.
A preto a secretária do docente e a cinzento as carteiras dos alunos.

Cada turma no Colégio Planalto tem a sua própria sala de aula. A sala do 9.º A apresentava um esquema de organização (Figura 4) tradicional: carteiras em linha; na parte da frente, a ardósia e a tela de projeção; na parte de trás, algumas prateleiras e cabides. As carteiras em sala de aula estavam dispostas em três colunas, separadas em três linhas. Nas colunas laterais, as carteiras estavam reunidas a pares, enquanto ao centro estavam dispostas por trios.

Inquérito ao 9.º ano do Ensino Básico do Colégio Planalto

No âmbito deste relatório, os alunos das duas turmas de 9.º ano do Ensino Básico do Colégio Planalto realizaram um breve inquérito sobre a disciplina de História⁸¹. Os

⁸¹ Vd. ANEXOS - Anexo A, p. 134.

objetivos do inquérito passavam por avaliar, de forma geral, a percepção dos alunos sobre a disciplina, especificamente, o interesse dos estudantes sobre cada uma das épocas históricas, os materiais didáticos e as suas preferências de métodos/tipos de aula. O inquérito foi realizado em maio de 2024 e abrangeu as duas turmas do 9.º ano, assim permitiu-se recolher uma amostra de 35 alunos⁸² e compreender a sua percepção geral sobre a disciplina ao fim de um ciclo de estudos. Há ainda a notar que ambas as turmas tiveram durante a totalidade do 3.º CEB o professor cooperante, Gonçalo Cândido, como docente da disciplina de História e diretor de turma, e ambas foram assumidas por diferentes professores estagiários ao longo dos dois últimos anos letivos.

À primeira questão, pedindo-se aos alunos que assinalassem o seu interesse pelas diferentes épocas históricas, obteve-se a resposta de 35 alunos:

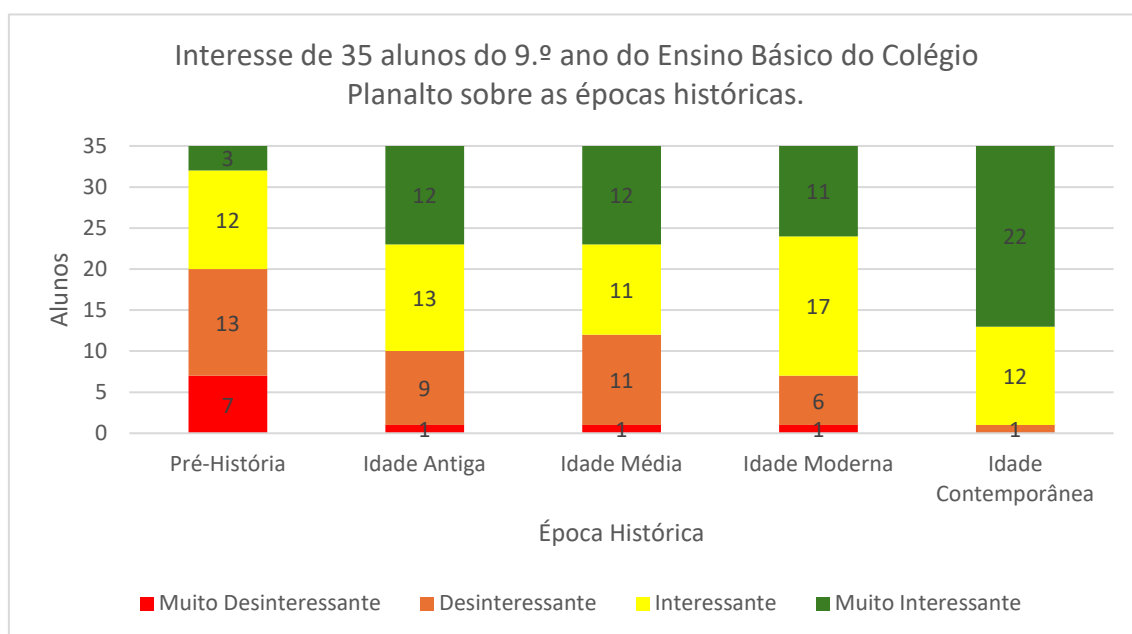


Gráfico 1 - Respostas dos alunos do 9.º ano à primeira questão do inquérito.

Os dados (Gráfico 1) demonstram, de uma forma geral, que os alunos tendem a demonstrar maior interesse pelas épocas históricas quanto mais próximas da atualidade. A Idade Média quebra o padrão ao ser o único período histórico cujo interesse geral (somando os dois níveis de interesse) tende a ser ligeiramente inferior, face à época histórica anterior. A maioria dos alunos (20) considerou a Pré-História como desinteressante ou muito desinteressante. Já a Idade Contemporânea é o período de maior

⁸² Os resultados das amostras de cada turma não são apresentados separadamente, pois entre as duas não se encontrou discrepâncias notáveis.

interesse para a quase totalidade dos estudantes, com 12 interessados e 22 muito interessados, sendo que apenas um aluno a assinalou como desinteressante.

À segunda questão, questionando-se os alunos sobre o seu interesse em vários materiais didáticos para aprender História, seja em aula ou em casa, obteve-se a resposta de 34 alunos:

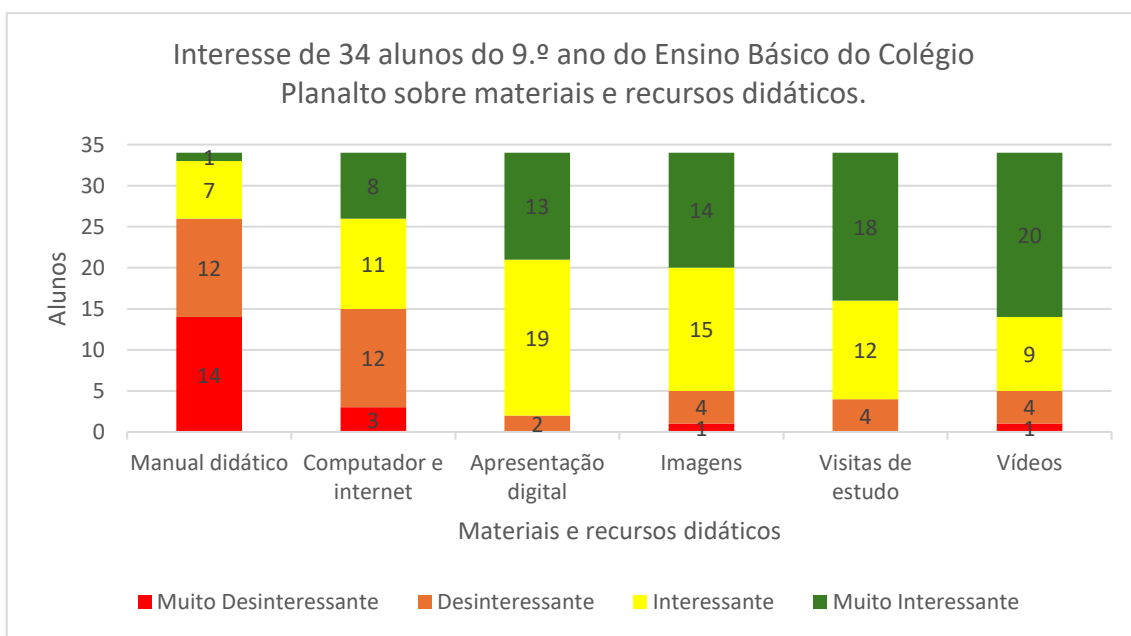


Gráfico 2 - Respostas dos alunos do 9.º ano à segunda questão do inquérito.

As respostas (Gráfico 2) à segunda questão revelam que o recurso digital considerado, de forma geral, mais interessante (na somatória dos dois níveis de interesse) é a apresentação digital, por 32 estudantes, sendo que apenas dois alunos a consideraram desinteressante. O resultado poderá estar associado ao facto da apresentação digital, além de texto, poder incluir imagens e vídeos, outros dois materiais didáticos que também apresentam grande interesse dos alunos. Já a visita de estudo⁸³ é a segunda opção mais interessante para os alunos, considerada como interessante ou muito interessante por 30 alunos. O computador e a Internet, apesar da maioria dos alunos (19) os declarar interessantes ou muito interessantes, são também assinalados por uma porção significativa dos alunos (15) como desinteressantes ou muito desinteressantes. Por fim, o manual didático é o recurso mais rejeitado, com um total de 26 alunos a desapreciarem a sua utilização.

⁸³ A visita de estudo apesar de, em si, poder não ser vista como um recurso ou material didático, mas antes um tipo de aula, está incluída nesta questão numa perspetiva da função didática do património histórico (imaterial, móvel e imóvel).

À terceira questão, questionando-se os alunos sobre o seu interesse nos vários métodos de aula, obtiveram-se os resultados de 30 alunos:

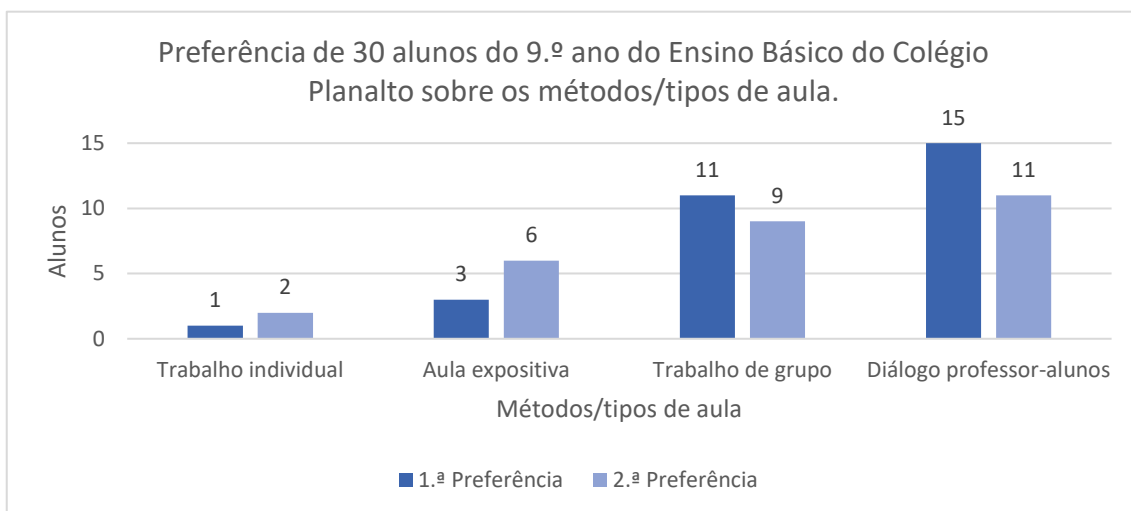


Gráfico 3 - Respostas dos alunos do 9.º ano à terceira questão do inquérito.

Metade dos alunos (15) declarou como primeira preferência um ensino dialogante entre professor e alunos. Depois, surgem as aulas de trabalho de grupo, com 11 alunos a colocá-las como primeira preferência. Por fim, uma minoria de alunos prefere aulas expositivas (3) e de trabalho individual (1). Os tipos de aula podem ser agregados em métodos, o que permite extrair conclusões mais claras. Os métodos verbais, reunindo o diálogo e a exposição, são a primeira preferência de 18 alunos, enquanto os métodos ativos/descoberta, agregando trabalho de grupo e individual, são preferidos por 12 alunos.

As tendências da primeira preferência mantêm-se na segunda preferência, mas as discrepâncias entre tipos de aula não são tão acentuadas, favorecendo aquelas que foram menos votadas na primeira preferência. Contudo, os métodos verbais continuam a ser mais preferidos do que os métodos ativos/ por descoberta, numa proporção de 17 para 11 alunos.

II. Unidade Curricular Didática

Seleção de conteúdos

As aulas refletidas no relatório, em termos curriculares, assentaram nas subunidades temáticas designadas por “Hegemonia e declínio da influência europeia” e “Portugal: da I República à ditadura militar”, correspondentes à unidade temática *A Europa e o Mundo no limiar do século XX*, das AE de História no 9.º ano de escolaridade do 3.º Ciclo do Ensino Básico.⁸⁴ As opções temáticas decorreram das reuniões entre o professor estagiário e o professor cooperante. A seleção das subunidades baseou-se no equilíbrio entre a última unidade temática trabalhada, o número de aulas previstas para serem lecionadas pelo professor estagiário (dez aulas de 50 minutos), o calendário letivo e a extensão da unidade temática.

Pela disposição das AE, há entre as duas subunidades outra relativa à Revolução Soviética, mas o docente cooperante encarregou-se de abordá-la posteriormente. Nesta decisão, compreende-se também a complexidade do tema e dos respetivos conceitos, bem como a possibilidade de o professor cooperante abordá-los numa perspetiva mais global de autoritarismos e totalitarismos. Assim, o docente estagiário limitar-se-ia a referir-se brevemente ao processo revolucionário russo apenas aquando das explicações sobre a retirada da Rússia da I Guerra Mundial e o colapso do respetivo império, ou seja, sem nunca abordar a complexidade dos conceitos.

Resumidamente, o docente estagiário ficou responsável, no contexto internacional, por tratar desde o expansionismo europeu do século XIX até à I Guerra Mundial, inclusive. Já no contexto nacional, seriam trabalhados os temas relativos à Crise da Monarquia Constitucional e à I República Portuguesa, compreendendo os anos entre 1880 e 1926.

Nas planificações das aulas, que se haverão de apresentar em secções seguintes, é necessário considerar as condicionantes que foram ainda observadas durante a seleção das temáticas para as dez aulas de prática letiva supervisionada. A primeira condicionante é o próprio atraso e acúmulo de matéria. A unidade didática selecionada corresponde à primeira das AE da disciplina de História no 9.º ano do Ensino Básico, ou seja, a matéria

⁸⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Aprendizagens Essenciais de História...*, pp. 6-7.

própria do ano de escolaridade em questão apenas seria iniciada nas duas últimas semanas de novembro, precisamente, aquando das aulas lecionadas pelo docente estagiário. A outra condicionante foi a própria calendarização que faz, naturalmente, este período final de semestre de sobrecarga para alunos e professores, sobretudo, por conta de trabalhos e testes. A calendarização, concretizada antes do início das aulas, também apontava para a realização de um teste de avaliação para 4 de dezembro de 2023, o qual se tentou remarcar para alguns dias depois, mas tal não foi possível. Desta forma, o contexto levou-nos a compreender a necessidade de concentrar uma maior quantidade de matéria num menor número de aulas - o que seria, na verdade, um problema até ao final do ano letivo – limitando as planificações ao nível de atividades e métodos de ensino.

Enquadramento científico das aulas lecionadas

Contexto internacional (1870-1920)

As últimas décadas do século XIX foram marcadas por uma reordenação da política económica e comercial, diferente da antiga ordem liberal, o que correspondeu politicamente a fenómenos como o imperialismo e o nacionalismo. Um final de século em que se consumou a divisão e domínio do mundo pelos países industrializados, alimentados pela força da produção, crises e depressões económicas. A hegemonia do Ocidente foi consolidada, mas este, concorrendo entre si, rivalizando-se politicamente e economicamente, encaminhou-se para a I Guerra Mundial.

De “Grande Depressão” (ou “Longa Depressão”) nomearam os contemporâneos do período entre os anos de 1873 e meados de 1890, em que se observaram momentos de depressão e crise nas economias capitalistas. No entanto, os momentos de mal-estar económico e social eram aparentemente paradoxais ao extraordinário aumento da produção e do comércio mundial. A deflação entre 1873 e 1896 assustou muitos empresários ao observarem enormes quedas no preço dos seus produtos. No cerne dos problemas económicos, tanto para o setor agrícola como industrial, o que estava em causa não era tanto a produção, que crescia, mas a sua lucratividade. As economias dos países subdesenvolvidos foram-se especializando em produtos primários, como os agrícolas,

enquanto as economias dos países industrializados aprofundaram a sua industrialização, assim, a lucratividade decrescia pelo aumento da produtividade.

A expansão dos mercados foi vista como uma solução para o escoamento dos excessos de produção. Contudo, o primeiro não acompanhou totalmente o segundo, visto que o desenvolvimento da tecnologia industrial era superior ao desenvolvimento lento de um mercado de massas para bens de consumo. Neste sentido, vários governos instados por eleitores organizados tenderam a optar por medidas de protecionismo económico, protegendo o valor do produto nacional face ao estrangeiro, assim, como refere Hobsbawm, “A Grande Depressão fechou a longa era de liberalismo económico.”⁸⁵

O imperialismo, que ficou associado à expansão e procura de novos mercados, emergiu na década de 1870 incorporando a conceção económica contemporânea, marcando uma nova fase da política ocidental no final do século XIX. No entanto, o imperialismo apenas passou a ser efetivamente compreendido como um termo relativo a um novo fenómeno político e económico a partir de 1900, quando também passou a ser amplamente utilizado na comunicação social. Entre os intelectuais marxistas, nomeadamente Lenin, o termo foi associado ao capitalismo como uma nova etapa específica deste, caracterizado pela divisão territorial do mundo entre potências ocidentais, e concretizando-se através de um conjunto de colónias e de domínios, formais ou informais.⁸⁶

A supremacia económica e militar europeia no mundo traduziu-se, entre 1880 e 1914, na divisão, conquista e domínio (formal e informal) sobre territórios e povos da África e da Ásia. As expansões imperialistas visavam a possibilidade das potências industriais acederem a matérias-primas essenciais às suas indústrias e ao desenvolvimento tecnológico, por exemplo, o caso de produtos como o petróleo e a borracha. A conquista de novos mercados também permitia a exportação de produtos manufaturados, o que se acreditava como solução para os excessos da superprodução. No entanto, a divisão do mundo não foi um processo pacífico ou amigável entre potências, na verdade, “(...) o ‘novo imperialismo’ foi subproduto natural de uma economia internacional baseada na rivalidade entre várias economias industriais concorrentes, intensificada pela pressão económica dos anos 1880.”⁸⁷ A pressão económica da década de 1880 e a adoção de

⁸⁵ A Grã-Bretanha foi uma exceção e de peso, manteve-se alinhada ao livre-comércio, sendo a maior exportadora de produtos manufaturados e maior importadora de produtos primários. Vd. HOBBSAWM, E.J. - *A Era dos Impérios: 1875-1914*, p. 63.

⁸⁶ *Ibidem*, p. 93.

⁸⁷ *Ibidem*, p. 101.

medidas protecionistas precipitou as potências industriais à repartição de territórios, com vista à garantia de monopólios comerciais. A Grã-Bretanha, França, Alemanha, Itália, Holanda, Bélgica, EUA e o Japão vieram a ser os principais beneficiados da expansão imperialista das últimas décadas do século XIX.⁸⁸

As Américas mantiveram os seus Estados soberanos, o que se deve à influência dos EUA e da Doutrina Monroe, manifestando hostilidade a novas colonizações ou intervenções políticas nas Américas por uma potência estrangeira. Na Ásia, as potências europeias e o Japão expandiram os seus domínios, mas o continente conservou grande parte dos seus tradicionais reinos e impérios, antes incorporados às esferas de influência das potências imperialistas.

O imperialismo europeu na África ocorreu de forma mais direta e concreta do que na Ásia, desde logo, pela falta de governações autónomas locais significativas, à exceção da Libéria e da Etiópia. A Conferência de Berlim, entre novembro 1884 e fevereiro 1885, tornou-se o evento mais significativo e marcante do domínio europeu sobre a África. A questão principal tratada na conferência foi a navegação do rio Congo, importante para o transporte comercial, mas também se incluiu a discussão sobre o rio Níger e as novas ocupações da costa africana. O direito histórico foi substituído pela doutrina da ocupação efetiva, ou seja, a legitimidade de uma reivindicação territorial na África por uma potência europeia passava a basear-se na demonstração de uma efetiva presença no terreno – disposição circunscrita aos territórios costeiros. Na reunião, também se definiu a livre circulação comercial nos rios Congo e Níger. Assim, a partir da Conferência de Berlim, estabeleceram-se as regras gerais de ocupação dos territórios africanos, pelas quais os estados europeus dividiram praticamente toda a África, até ao final da década.⁸⁹

O imperialismo, além dos possíveis negócios e benefícios económicos que dele podiam advir, também permitiu o exacerbar de glória e patriotismo, agregadores de nações. O final do século XIX foi palco para a ascensão dos movimentos de trabalhadores, dos sindicatos, socialistas e vários outros movimentos populares reivindicativos, resultantes da industrialização, urbanização e crescimento do setor terciário. No geral, eram grupos com potencial para desinquietar as massas e levar a insurgências, perturbando a velha ordem social e as elites.⁹⁰ A limitação de liberdades e a violência foram estratégias para controlar os movimentos sociais, mas também a expansão imperial

⁸⁸ HOBBSAWM - *A Era dos Impérios...*, pp. 88 e 89.

⁸⁹ CHAMBERLAIN, M. E. - *The Scramble for Africa*, p. 51-54.

⁹⁰ ROLLO, M. F.; ROSAS, F. - *História da Primeira República Portuguesa*, p. 16.

funcionou como apaziguador. O chamado “imperialismo social”, segundo Hobsbawm, foi o uso do imperialismo por forma a dar legitimidade aos regimes, procurando num novo paradigma de política de massas que estas se identificassem com o Estado e nação imperiais, ou seja, “(...) o império era um excelente aglutinante ideológico.”⁹¹

O nacionalismo é um fenómeno complexo, interpretado de diferentes formas pelos historiadores, mas intimamente associado ao imperialismo e à formação dos Estados-nação. No final do século XIX, pensadores associavam o surgimento da nação e do nacionalismo a comunidades primárias de língua e cultura, como se a nação fosse um organismo vivo em crescimento. No entanto, ao longo do século XX, os historiadores, céticos em relação à primeira perspetiva, passaram a destacar a artificialidade da ideia de nação e a forma como esta era fabricada. Então, alguns teóricos defenderam que o nacionalismo, motivado pela industrialização e urbanização, precederia a criação do estado.⁹² Outras perspetivas, pelo contrário, advogavam que o nacionalismo seria um produto do estado e das novas elites políticas, por exemplo, através da educação popular e da definição da cidadania. Segundo Baily, todas as teorias contribuem para uma visão ampla do nacionalismo, mas há um aspeto importante deste que a maioria das teorias tende a preterir, que é o conflito armado e o nacionalismo militarizado que tanto impactaram os séculos XIX e XX, e levariam o mundo a duas Grandes Guerras.⁹³

A Europa nos inícios do século XX estava marcada pelo imperialismo, que agravava rivalidades políticas e económicas, e o nacionalismo, impulsionador de desejos irredentistas e independentistas, ambos estariam na senda da I Guerra Mundial. As últimas décadas do século XIX foram pautadas por tensões da divisão colonial e influência imperial. As duas crises de Marrocos (1905-1906 e 1911), que opuseram o Reino Unido e a França à Alemanha - ambas resultantes na acertação da influência francesa sobre Marrocos - e a anexação da Bósnia (1908) pela Áustria-Hungria, demonstravam a manutenção das rivalidades imperiais ao início do novo século.

A política de alianças tomou maior preponderância com o aumento das tensões, surgindo dois grandes blocos. A Tríplice Aliança (depois, Potências Centrais), reunindo a Alemanha, a Áustria-Hungria e a Itália, surgiu a 20 de maio de 1882. Já a Tríplice Entente resultou de vários acordos bilaterais, entre a França e a Rússia (1891), a França e o Reino Unido (1904) e o Reino Unido e a Rússia (1907), visando solucionar as

⁹¹ HOBBSAWM, E. J. - *A Era dos Impérios...*, p. 106.

⁹² BAYLY, C. A. - *The Birth of the Modern World, 1780-1914*, p. 203.

⁹³ *Ibidem*, pp. 204-205.

rivalidades imperais. Além da política de alianças, desenvolveu-se a corrida ao armamento e o aumento dos exércitos das principais potências europeias, sendo que em julho de 1914 estavam cerca de 3,6 milhões de homens no ativo, entre as fileiras dos dois blocos.⁹⁴

Com a falta de homens no mercado de trabalho, agravado com as mobilizações durante a guerra, aumentou o número de mulheres empregadas no setor industrial, inclusive na indústria bélica. A participação das mulheres na força de trabalho correspondeu na Rússia, em 1917, a 40% de todos os empregados industriais, e na França, em 1918, elas eram um terço de todos os trabalhadores nas indústrias de produção de munições. No Reino Unido, face aos anos pré-guerra, acrescentaram-se mais de 1 milhão de mulheres às indústrias, totalizando 5 milhões, em 1918.⁹⁵ Contudo, apesar da maior proeminência feminina no trabalho industrial, os limitados direitos das mulheres mantiveram-se praticamente inalterados, mesmo nos anos seguintes à guerra.

O ano de 1914 apresentava-se menos tenso face aos anteriores até ao assassinato do herdeiro ao trono austro-húngaro por questões nacionalistas, pan-eslavas, opostas às pretensões da Áustria-Hungria sobre a Sérvia. A 28 de junho de 1914, em Sarajevo, Gavrilo Princip, do grupo secreto sérvio e pan-eslavo Mão Negra, disparou dois tiros que mataram o arquiduque Francisco Fernando e a sua esposa. Um mês depois, a 18 de julho de 1914, a Áustria-Hungria declarou guerra à Sérvia, o que iniciou a I Guerra Mundial.

O conflito escalou quando a Rússia entrou em defesa dos eslavos, seguindo-se a Alemanha em apoio à Áustria-Hungria, por fim, confrontavam-se as duas alianças. Os povos dos vários domínios imperiais concorreram aos campos de batalha na Europa e Médio Oriente, como foi o caso de indianos, canadenses, australianos, neozelandeses e africanos. Entretanto, as alianças foram se alargando, a Turquia e a Bulgária juntaram-se à Tríplice Aliança, já a Tríplice Entente avolumou-se muito mais em aliados com a adesão da Grécia, da Roménia, de Portugal, do Japão e dos EUA, além da Itália, que trocou de lado.

Os primeiros meses de guerra foram caracterizados pelos sucessos das Potências Centrais, sobretudo da Alemanha, com avanços nas frentes Ocidental e Oriental, embora a Áustria-Hungria fosse inicialmente derrotada pela Sérvia, na Frente Balcânica. O plano alemão para um avanço relâmpago sobre a França, com vista a uma rápida vitória para concentrar forças contra a Rússia, foi interrompido a 15 quilômetros a leste de Paris,

⁹⁴ STRACHAN, H. - *The Oxford Illustrated History of the First World War*, p. 14.

⁹⁵ *Ibidem*, p. 155.

travado na Batalha do Marne, entre 5 e 9 de setembro de 1914. Na Frente Oriental, houve progressos, como a vitória alemã na batalha de Tannenberg, de 26 de agosto a 30 de agosto de 1914. A Rússia limitou-se praticamente a uma ação defensiva pelo resto da guerra, ainda que fosse difícil fazê-la capitular por conta do vasto território que levava a uma lenta progressão pelas Potências Centrais. Contudo, na Frente Ocidental, cerca de um mês e meio após o início da guerra, as tropas de ambos os lados se entrencharam, findando a fase de movimentos e iniciando-se a guerra de trincheiras.

As trincheiras, servindo de defesa, estagnaram a Frente Ocidental, mas delas resultou uma enorme mortandade por bombardeios e tentativas de avanços custosos, assim como por doenças devido à falta de condições de higiene e à proliferação de ratos e piolhos. A fracassada tentativa alemã de romper as barreiras francesas na Batalha de Verdun, em 1916, levou ao falecimento de 1 milhão de homens, metade dos 2 milhões de militares que participaram naquela batalha.⁹⁶ A procura por solucionar o impasse resultou no desenvolvimento e adoção de novas tecnologias bélicas muito mais fatais. Novas armas, como tanques, submarinos, aviões, metralhadoras, morteiros, artilharia de longa distância e armas químicas, foram empregadas na I Guerra Mundial.

A desestabilização na Rússia levou, em 1917, às Revoluções de Fevereiro e Outubro, que derrubaram a monarquia e diminuíram a capacidade de ação russa na guerra. Neste contexto, a Alemanha conseguiu assegurar a vitória no Leste pelo Tratado de Brest-Litovsk, a 3 de março de 1918, impondo à Rússia enormes perdas territoriais e a independência de vários países.

A paz com a Rússia permitiu aos alemães concentrarem as suas forças sobre a França e romper com a Frente Ocidental, em 1918. No entanto, as tropas dos Aliados conseguiram sustentar-se com muitas dificuldades e com o apoio de enormes remessas de suprimento dos EUA, que também vieram a entrar no conflito ainda em 1917, confirmando-se a mundialização do mesmo. A fase de movimentos reiniciada pela Alemanha, em 1918, foi sobreposta no verão pela contraofensiva dos Aliados, agora, apoiados com homens dos EUA.

A derrota parecia evidente às Potências Centrais, cujos regimes também começaram a colapsar por conta da instabilidade e revoluções durante o outono de 1918. Os vários países das Potências Centrais foram se rendendo, assinando os respectivos armistícios e tratados, separadamente. O Armistício de Compiègne, assinado entre os

⁹⁶ HOBBSAWM, E. J. - *Era dos Extremos: O breve século XX - 1914-1991*, p. 33.

Aliados e a Alemanha, a 11 de novembro de 1918, findou as lutas. O Tratado de Versalhes, assinado a 28 de junho de 1919, impôs as condições de paz.

A Grande Guerra trouxe a queda de vários impérios, substituídos por repúblicas, como foi o caso da Alemanha, Áustria-Hungria e Rússia. Os tratados que os derrotados assinaram incluíam perdas substanciais de território, assim como perdas coloniais, indenizações e política de desarmamento e desmilitarização. O território alemão da Renânia, fortemente industrializado e rico em recursos, foi ocupado até 1930 como garantia das obrigações alemãs, e manteve-se desmilitarizado até 1936. A procura por garantias de paz foi realizada, além dos tratados, através da criação da Sociedade das Nações (SDN), limitada sem a adesão dos EUA, apenas viria a resolver disputas menores.

A destruição da Europa e o declínio dos velhos impérios levaram os EUA a emergirem na nova ordem mundial. O território estadunidense não foi afetado pela Guerra, permitindo que os EUA se tornassem o grande “banqueiro” da reconstrução europeia, lucrando com os empréstimos. Antes da Guerra, os EUA já tinham uma indústria considerável, com práticas de administração científica, como o taylorismo e o fordismo, pelo que durante a I Guerra Mundial e os anos seguintes (exceto os períodos de recessão entre 1918 e 1921) a produção industrial dos EUA cresceu significativamente.

O taylorismo, desenvolvido por Frederick Taylor nas décadas de 1880 e 1890, visou a racionalização da produção através da análise do trabalho - por exemplo, a contagem do tempo e movimento, por forma a reduzi-los - e a seleção “científica” de trabalhadores para determinadas tarefas.⁹⁷ Henry Ford, a partir do taylorismo, desenhou na década de 1910 um novo método produtivo para a sua indústria automóvel, o fordismo, caracterizado pela mecanização da produção, linha de montagem em movimento, salários altos e produtos de preço reduzido. No entanto, o método era problemático à saúde dos trabalhadores, como refere Hounshell, “(...) the assembly line implied that men, too, could be mechanized. Consequently, during 1913 the Ford company saw its annual labor turnover soar to 380 percent and even higher.”⁹⁸ Ainda assim, o taylorismo e o fordismo propagaram-se pelas indústrias estadunidenses a partir da década de 1920. Ambos os métodos seriam essenciais para a emergência dos EUA e, mais tarde, alcançaram diferentes partes do globo, como os contextos soviético e japonês, servindo de inspiração a novos métodos.

⁹⁷ HOUNSHELL, D. A. - *From the American System to Mass Production, 1800-1932: The Development of Manufacturing Technology in the United States*, p. 249.

⁹⁸ *Ibidem*, p. 11.

Contexto nacional (1880-1926)

É no período de transição entre o século XIX e o século XX que se encontram as principais causas, intimamente ligadas ao contexto internacional, para o fim da Monarquia Constitucional e Implementação da I República Portuguesa. Como veremos, a crise dos sistemas liberais, anteriormente observada, também assolou Portugal no aspeto social e económico, colapsando o velho regime monárquico.

Fernando Rosas descreve a sociedade portuguesa do final do século XIX como dividida entre “os de baixo” e “os de cima”, destacando a desigualdade e a tensão social.⁹⁹ “Os de baixo” incluem a maioria dos trabalhadores, como o proletariado urbano, que viviam em condições precárias, com empregos inseguros e baixos salários, na sua maioria analfabetos e sem direito de voto. O Partido Socialista Português (PSP), fundado em 1875, serviu como meio de organização e luta para os operários, apesar de ser marginal na política da época. A organização secreta da Carbonária também veio a recrutar, entre estes trabalhadores precários, membros para o seu braço civil, crucial na Revolução de 5 de Outubro de 1910. A pequena burguesia urbana, incluindo profissionais liberais, pequenos e médios comerciantes e proprietários, também fazia parte dos “de baixo”. Eles tinham direito ao voto, mas não tinham acesso aos principais cargos e negócios do reino, pelo que se opuseram aos “de cima”. O Partido Republicano Português (PRP), fundado em 1876, veio a reunir a pequena burguesia urbana, que o liderou, e outros trabalhadores que não o operariado socialista.¹⁰⁰ “Os de baixo”, apesar de serem um grupo heterógeno, tinham em comum o descontentamento com o regime e o desejo de democratização e liberalismo.

Já as elites político-económicas e a alta burguesia, compostas por proprietários de terras e pela burguesia industrial, formavam os “de cima”. Eles desejavam manter e reforçar o sistema, apesar do descontentamento com a instabilidade e corrupção. A crise económica de 1890 levou à perda de mercados e aumento da dívida externa. Então, as elites exigiam a proteção do Estado sobre os mercados nacionais e coloniais, a conquista de mercados estrangeiros, apoio financeiro para investimentos industriais e a contenção das reivindicações operárias. Ou seja, a elite defendia o protecionismo económico e um Estado interventivo e autoritário para manter o sistema político e as suas regalias.¹⁰¹

⁹⁹ ROLLO, M. F.; ROSAS, F. - *História da Primeira República...*, pp. 15 e 16.

¹⁰⁰ *Ibidem*, pp. 17 e 18.

¹⁰¹ *Ibidem*, pp. 20 e 21.

A contestação à Monarquia também se adensou com a incapacidade da afirmação do projeto colonial português, limitado pelo Ultimato britânico de 1890. As reivindicações portuguesas procuravam obter os territórios entre Angola e Moçambique, por forma a unir por via terrestre as velhas colónias, conforme o projeto do Mapa Cor-de-Rosa. As pretensões territoriais tiveram respaldo com o envio das expedições de Alexandre Serpa Pinto e Hermenegildo Brito Capelo (1877-1879), e Roberto Ivens (1884-1885). Portugal também tinha aprovação de outras nações, tendo assinado um tratado com Alemanha a 30 de dezembro de 1886 consignando o Mapa Cor-de-Rosa.¹⁰² Contudo, o plano foi contestado pelo Governo britânico devido ao seu interesse na navegação de rios interiores, como o rio Zambeze, e à disputa pelos territórios junto ao lago de Niassa. Novamente, Portugal enviou duas expedições à região do lago Niassa, a primeira liderada por António Maria Cardoso (1888) e a segunda por Serpa Pinto (1889), esta última resultou num conflito com a tribo dos Macololos, despoletando maior hostilidade dos britânicos.¹⁰³

A disputa entre a Grã-Bretanha e Portugal não se resolveu até 11 de janeiro de 1890, através do Ultimato. Portugal acatou as ordens britânicas, renunciando ao Mapa Cor-de-Rosa, o que levou a manifestações populares, sendo também a elite intelectual unânime nas críticas. O PRP veio a figurar na liderança dos protestos, tendo a manifestação de Lisboa reunido cerca de 40 mil pessoas, e, ainda que à revelia do partido, chegou-se a tentar a Revolução no Porto, a 31 de janeiro de 1891.¹⁰⁴

Nas duas décadas finais da Monarquia Constitucional, foi crescendo a ingovernabilidade do país, com uma oligarquização do sistema. Os anos entre 1893 e 1906, como na generalidade dos anteriores, evidenciaram o rotativismo político entre o Partido Regenerador e o Partido Progressista. A situação apresentava um cenário político de bipartidarismo e de progressiva fragmentação intrapartidária, mas que, no geral, tendiam ao nível programático (político, ideológico e social) a um pensamento homogéneo.¹⁰⁵ Neste período, José Luciano de Castro liderou todos os governos progressistas (1897-1900, 1904-1906), e os regeneradores, por sua vez, foram em todos os seus governos (1893-1897, 1900-1904 e 1906) liderados por Hintze Ribeiro. No início do século XX, os dois partidos praticamente acertavam a distribuição de deputados, entre

¹⁰² COELHO, T. P. - *O Ultimatum Britânico de 1890: Passado e Presente*, p. 412.

¹⁰³ *Ibidem*, p. 420.

¹⁰⁴ ROLLO, M. F.; ROSAS, F. - *História da Primeira República...*, p. 45.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 23.

si, trocavam votos e partilhavam as rendas do Estado, antes das eleições, sendo que tudo isto era feito com o conhecimento e apoio do rei.¹⁰⁶

No entanto, a concertação entre os dois chefes partidários e o rotativismo seriam postos em causa por fações de cada um dos partidos. Então, em 1901, emergiu nos regeneradores uma cisão liderada por João Franco, tal como veio a ocorrer com os progressistas, em 1905, com uma divisão liderada por José de Alpoim. A cisão nos regeneradores levou ao surgimento de dois partidos, o Partido Nacionalista (1901) de Jacinto Cândido da Silva e o Partido Regenerador-Liberal (1903) de João Franco, que conseguiu três deputados nas eleições de 1905. Contudo, em maio de 1906, o cenário de instabilidade e crise do rotativismo levou o rei a chamar Franco para formar Governo, apoiado pelos progressistas de Luciano Castro, assim interrompeu-se o rotativismo.

A política de João Franco pareceu inaugurar uma nova era de reformismo liberal, trazendo inicialmente algum alívio económico e bem-estar social, mas perdeu apoio parlamentar, em 1907, ao tentar fundir o seu partido com os progressistas. Nesta situação, o rei D. Carlos dissolveu o Parlamento e manteve Franco no poder, que governou por decreto-lei. A contestação à ditadura uniu partidos e dirigentes, que, junto aos republicanos, mobilizaram multidões contra o Governo e o Rei.¹⁰⁷

As tensões foram agravadas por manifestações e prisões, e circulavam rumores de eventuais assassinatos a figuras republicanas. Num clima de tensão e boatos, o rei D. Carlos e o príncipe herdeiro foram mortos a tiro, a 1 de fevereiro de 1908, ao passarem de carruagem aberta pela Praça do Comércio. Sabe-se, hoje, que o regicídio foi da responsabilidade de elementos da Carbonária e que o alvo original seria João Franco, mas ainda se está por concluir o envolvimento de partidos nos assassinatos.¹⁰⁸

O novo rei, D. Manuel II, logo procurou um governo de “acalmação”, afastando Franco da governação e trazendo de volta os velhos partidos políticos do rotativismo. Contudo, o cenário político era bastante diferente, o que permitiu o crescimento dos republicanos, que elegeram sete deputados nas eleições de 5 de abril de 1908. A Carbonária, que crescera durante a ditadura de João Franco, aproximou-se do PRP e, entre 1908 e 1909, infiltrou-se no Exército, alistou anarcossindicalistas e propagou-se à província. Já o PRP adotou uma estratégia reformista e gradualista, compactuando com a “acalmação”, mas tal apenas durou até ao Congresso de Setúbal, em abril de 1909, onde,

¹⁰⁶ RAMOS, R. - *III Parte: Idade Contemporânea (séculos XIX-XXI)*, p. 565.

¹⁰⁷ *Ibidem*, pp. 570 e 571.

¹⁰⁸ ROLLO, M. F.; ROSAS, F. - *História da Primeira República...*, p. 48.

pela liderança de José Relvas, passou a ter objetivos revolucionários. Duas comissões, uma civil e outra militar, foram formadas, em articulação com a Carbonária e a Maçonaria, para preparar a Revolução, e enviaram-se corpos diplomáticos a França e Inglaterra para preparar a opinião estrangeira.

A Revolução de 5 de Outubro de 1910 foi uma revolução urbana, decorrendo na cidade de Lisboa e no rio Tejo. Do lado republicano, destacou-se o almirante Cândido dos Reis, chefe das operações militares, que cedo se suicidou, julgando o fracasso da Revolução. Contudo, Machado dos Santos resistiu na Rotunda (Marquês de Pombal), comandando alguma tropa fiel, populares e grupos civis da Carbonária e Maçonaria. Paiva Couceiro destacou-se enquanto líder das tropas monárquicas, que, apesar da vantagem numérica, foram-se desmotivando. A situação dos monárquicos agravou-se com a fuga da família real do Palácio das Necessidades para a Ericeira, de onde partiriam em exílio. Por fim, às 9 horas de 5 de outubro, a República foi proclamada na varanda da Câmara Municipal, apesar dos vários imprevistos que colocaram a Revolução em risco.

O republicanismo português que tomou o poder em 1910 pode ser caracterizado, segundo a historiadora Alice Samara, por “(...) uma cultura política assente no livre-pensamento, no positivismo, no cientismo, no anticlericalismo, na necessidade de educação.”¹⁰⁹ O movimento republicano era composto, além do PRP, por forças como a Associação do Registo Civil, Carbonária, associações feministas e a Maçonaria. Contudo, o movimento era plural e diverso, apesar de um ideário geral comum. Neste sentido, como afirma a historiadora, “(...) coexistiam diferentes tendências dentro do republicanismo que se mantiveram unidas apenas na fase de combate”¹¹⁰, o que justifica as cisões no PRP pouco tempo depois da Implementação da I República.

Os republicanos realizaram uma forte ação legislativa nos primeiros anos de governação, correspondendo à necessária “republicanização” do país de acordo com o seu ideário. Ao nível social, o Governo instituiu o casamento civil e a Lei do Divórcio, estabeleceu a igualdade dos membros do casal e um regime de proteção aos filhos ilegítimos, e ainda serviços de assistência à infância, velhice e pobreza. Entre as medidas relativas ao trabalho, foi instituído o direito à greve, a regulação do horário de trabalho semanal e o descanso obrigatório ao domingo. A educação tornou-se obrigatória e gratuita entre os 7 e os 10 anos de idade, apostou-se na formação de professores, o ensino técnico foi renovado e foram construídos jardins de infância, escolas primárias e as universidades

¹⁰⁹ ROLLO, M. F.; ROSAS, F. - *História da Primeira República...*, p. 68.

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 64.

de Lisboa e do Porto. No entanto, as reformas sociais ficaram aquém das expectativas populares, assim como a legislação laboral não agradara aos trabalhadores, levando a cerca de sessenta greves até o final de 1910.¹¹¹

A concretização de um estado laico ocorreu pela aprovação de várias medidas, como a já mencionada Lei do Divórcio e o casamento civil, a que se acrescentam outras leis essenciais. A Lei do Registo Civil, aprovada a 18 de fevereiro de 1911, obrigou ao registo civil dos factos essenciais da vida do indivíduo (nascimento, casamento e óbito), substituindo os registos paroquiais e neutralizando ainda mais o poder da Igreja. No combate ao poder clerical, os Jesuítas foram expulsos de Portugal, padres foram presos, e o uso de vestes talares e as celebrações religiosas foram proibidos fora dos espaços religiosos. A 20 de abril de 1911, a Lei da Separação, da autoria de Afonso Costa, separou de vez o Estado da Igreja, nacionalizou os bens da última e atribuiu pensões eclesiásticas.

Quanto à legislação eleitoral republicana de 1911, era concedido o direito de voto a todos os cidadãos portugueses maiores de 21 anos que soubessem ler e escrever ou que fossem chefes de família. A lei não especificava que o voto era exclusivo a indivíduos do sexo masculino, pelo que a médica Carolina Beatriz Ângelo, tendo escolaridade suficiente e sendo viúva, assim, chefe de família, pediu para ser recenseada. O pedido veio a ser recusado pela comissão recenseadora, pelo que a médica avançou com um recurso em tribunal que lhe foi favorável. Beatriz Ângelo tornou-se, a 28 de maio de 1911, a primeira mulher portuguesa a votar. Contudo, em 1913, a legislação eleitoral foi alterada, circunscrevendo o direito de voto apenas a indivíduos do sexo masculino alfabetizados, sendo que cerca de 75% da população (1910) era analfabeta.¹¹²

As eleições para a Assembleia Nacional Constituinte foram realizadas a 28 de maio de 1911. A Constituinte deveria ser composta por 242 deputados, mas este número nunca foi alcançado na prática, visto que apenas tomaram posse 222 deputados.¹¹³ Os monárquicos afastaram-se do processo eleitoral, não lhe reconhecendo legitimidade. O PRP elegeu quase a totalidade dos deputados e, apesar de haver dúvidas quanto ao número exato, há a evidência para a eleição de pelo menos um deputado do Partido Socialista Português.¹¹⁴ Da Assembleia Constituinte resultou: a Constituição de 1911; o bicameralismo - Congresso da República composto pela Câmara dos Deputados e

¹¹¹ ROLLO, M. F.; ROSAS, F. - *História da Primeira República...*, pp. 96 e 97.

¹¹² *Ibidem*, p. 176.

¹¹³ Os números são questionáveis, havendo disparidade entre historiadores. Vd. PINTO, R. L. - *As eleições para a Assembleia Constituinte de 1911*, pp. 440 e 441.

¹¹⁴ *Ibidem*, pp. 442 e 443.

Senado; o parlamentarismo, tendo o Congresso da República poder para eleger e destituir o Presidente da República que, por sua vez, nomeava o Governo.

Ao fim de quase dois anos de República, a heterogeneidade republicana causou cisões permanentes no PRP. A eleição presidencial de 24 de agosto de 1911, que resultou na eleição de Manuel Arriaga, gerou discórdias entre republicanos, candidatos e projetos e ideário político. A discordância política e as tensões na formação de governo apenas acentuaram as cisões emergentes no PRP. Assim, a Câmara dos Deputados logo se encontrou dividida em subgrupos: 68 democráticos de Afonso Costa; 41 evolucionistas de António José de Almeida; e 36 unionistas de Brito Camacho.¹¹⁵ Desta situação resultou a formação, em 1912, do Partido Democrático, do Partido Republicano Evolucionista e do Partido da União Republicana. Os democráticos foram associados à esquerda republicana, enquanto evolucionistas e unionistas à direita. Contudo, o Partido Democrático¹¹⁶ tornou-se hegemônico durante a maior parte da I República, a partir do primeiro Governo de Afonso Costa, em janeiro de 1913.

Nos primeiros anos da República, houve momentos críticos em que o domínio dos democráticos e a própria República estiveram em risco. Golpes e intentonas republicanas, bem como incursões monárquicas, contribuíram para essa instabilidade. Henrique de Paiva Couceiro, militar defensor da monarquia, tentou duas incursões monárquicas a partir da Galiza, em 1911 e 1912, o que na altura acentuou a cisão no PRP. Machado dos Santos, opositor do Partido Democrático, também fez duas tentativas de derrubar o Governo de Afonso Costa, em 1913 e 1914, mas ambas falharam. Em 1915, uma rebelião militar liderada pelo capitão Martins Lima, associada também a Machado dos Santos, resultou na queda do Governo democrático e na nomeação do General Pimenta de Castro como chefe do governo, governando de Parlamento encerrado. No entanto, a 14 de maio, a revolta dos democráticos derrubou a ditadura e restaurou a antiga ordem, trazendo de volta ao poder o Partido Democrático.

Entretanto, em 1914, iniciou-se a I Guerra Mundial, da qual Portugal participou a partir de 1916. O conflito impôs ao país uma pesada crise económica, com os típicos efeitos da inflação, desvalorização da moeda e défice financeiro, por consequência, o agravar da instabilidade política e social. Ainda em dezembro de 1916, Machado dos

¹¹⁵ ROLLO, M. F.; ROSAS, F. - *História da Primeira República...*, p. 105.

¹¹⁶ O "Partido Democrático" continuava a ser o PRP, agora, designado de "Democrático" pelos opositores. Vd. RAMOS, R. - *III Parte: Idade Contemporânea...*, pp. 591 e 592.

Santos, opositor do envio de tropas para a França, tentou o golpe contra o Governo da União Sagrada (democráticos e evolucionistas), mas o fracasso resultou na sua prisão.

Na senda da Grande Guerra, Sidónio Pais liderou um novo golpe contra o Governo de Afonso Costa, derrubando-o em dezembro de 1917. O sucesso da rebelião sidonista levou a uma ditadura de um ano, também chamada de “República Nova”, sugerindo uma nova fase do republicanismo de expectativa positiva e esperança. O presidencialismo de Sidónio Pais foi marcado pelo antiguerrismo, governação autoritária, antiparlamentar, ainda assim, era um líder carismático, com apoio popular e aproximação dos setores conservadores.¹¹⁷ Ele parecia ser diferente, vestia-se à militar, não aparentava pertencer à velha classe política, uma teatralização da imagem precursora de estratégias similares daquelas utilizadas por ditaduras nas décadas seguintes, como no caso do Estado Novo. Contudo, o assassinato de Sidónio Pais, a 14 de dezembro de 1918, colocou o país num breve período de vazio político e de crise económica, política e social. A situação de crise pós-sidonismo era acentuada pela mortífera Pneumónica (1918-1919) e pelas consequências deixadas pela recente findada I Guerra Mundial.

Em janeiro de 1919, Paiva Couceiro tentou, novamente, uma contrarrevolução monárquica, obtendo algum sucesso com a proclamação da “Monarquia do Norte”, no Porto. Contudo, a desorganização deste movimento monárquico resultou na sua derrota pelas forças republicanas, em fevereiro.

O fim do sidonismo não fez retornar exatamente à “Velha República”, desde logo, porque os antigos partidos republicanos apresentavam novas lideranças e a direita havia-se reordenado. Os evolucionistas e unionistas formaram, em 1919, o Partido Liberal Republicano, com a junção, em 1923, do Partido Reconstituente (uma cisão dos liberais de 1920) e dos sidonistas, formou-se o Partido Republicano Nacionalista (PRN). O PRN tornou-se a maior plataforma da direita republicana na segunda metade da I República. Contudo, o Partido Democrático voltou a ser praticamente hegemónico, muito embora procurasse ser mais agregador e mediador entre os vários projetos político-partidários, sobretudo, através da sua ala mais centrista.¹¹⁸

O período entre 1919 e 1926 foi de convulsão, tal é observável pelos 25 governos que sucederam nesse arco temporal.¹¹⁹ A instabilidade continuou na segunda metade da I República, assim, como os atos de violência, manifestações e greves, e, agora, até

¹¹⁷ ROLLO, M. F.; ROSAS, F. - *História da Primeira República...*, pp. 381-386.

¹¹⁸ *Ibidem*, p. 537.

¹¹⁹ *Ibidem*, p. 441.

atentados bombistas. A tensão entre militares e políticos intensificou-se, segundo Rui Ramos, a Guarda Nacional Republicana (GNR), “(...) convertida num exército paralelo e quase toda concentrada em Lisboa, começou a arbitrar combinações governativas.”¹²⁰ Demonstrativo da violência do período e da influência dos militares foi o assassinato de várias figuras da direita republicana, a 19 de outubro de 1921, como o Presidente do Ministério, António Granjo, e de duas importantes figuras do 5 de Outubro de 1910, Machado dos Santos e Carlos da Maia. O evento ficou denominado de “Noite Sangrenta”, sendo os principais responsáveis militares da GNR e da Marinha. O episódio também vitimou a própria viabilidade dos partidos da direita republicana desafiarem verdadeiramente a hegemonia do Partido Democrático.

A presença dos militares no espaço público tendeu a acentuar-se nos últimos anos da I República. O número de oficiais também aumentou durante o republicanismo, mas a inflação restringiu os seus salários e as promoções estavam atrasadas em 1925. Eles também depreciavam a política, julgando-a imparcial nos favorecimentos e promoções, e ainda pela indisciplina e falta de profissionalismo que o fervor político, por vezes, desencadeava nos militares. No entanto, um vasto setor das Forças Armadas foi persuadido pela direita, junto do Partido Nacionalista, à oposição aos Governos dominados pela facção mais à esquerda do Partido Democrático. A 18 de abril de 1925 aconteceu a primeira revolta, reunindo chefias militares de setores conservadores e antiliberais, num movimento antipartidário e antiparlamentar, favorável a uma solução ditatorial.¹²¹ Por fim, a 28 de maio de 1926, um golpe de Estado liderado pelo General Gomes da Costa, derrubou o Governo de António Maria da Silva, deixando, naquele momento, o futuro do país na incerteza de uma governação constitucional ou ditatorial. Contudo, os desenvolvimentos políticos e militares seguintes fizeram daquele golpe fundador de uma ditadura de 48 anos, ainda que, até 1933, setores do Partido Democrático, socialistas e outros tentassem lutar contra o rumo ditatorial.¹²²

¹²⁰ RAMOS, R. - *III Parte: Idade Contemporânea...*, p. 616 e 617.

¹²¹ ROLLO, M. F.; ROSAS, F. - *História da Primeira República...*, p. 551.

¹²² *Ibidem*, pp. 561 e 562.

III. Aulas Lecionadas

1. Expansionismo colonial europeu do século XIX

Planificação

A panificação da primeira aula teve em conta três aspetos: apresentação do programa, e do docente estagiário e alunos; a revisão de matérias de aulas anteriores, de forma a perceber eventuais necessidades de adaptação das planificações a dificuldades específicas de alunos; e a introdução ao expansionismo colonial europeu do século XIX. A aula foi planeada tendo em conta a volatilidade do tempo previsto para cada ponto, compreendendo-se, por exemplo, a dificuldade em prever o tempo adequado à revisão de matéria, visto que este varia mediante as possíveis dúvidas dos alunos.

Ao nível dos objetivos gerais da matéria, era intenção, com base nas AE, relacionar o Ultimato britânico com o processo de expansão colonial europeu. No entanto, também interessava uma abordagem prévia e ampla do processo por forma a caracterizá-lo em questões sociais, políticas e económicas, antes de o relacionar com o Ultimato, bem como trabalhar com os conceitos de racismo, colonialismo e imperialismo. Por isso, definiram-se como objetivos específicos: compreender a violência do processo de expansão colonial europeu; identificar questões económicas do processo colonial; e compreender a mentalidade europeia, relativamente ao colonialismo e imperialismo.

A análise de fontes visuais (Figuras 5, 6 e 7) dos processos coloniais europeus foi um pressuposto essencial desta aula, funcionando como organizadores prévios para a posterior compreensão conceitual do colonialismo e imperialismo, reforçando a dimensão do racismo, sexismo e misoginia inerentes aos conceitos em questão. As imagens selecionadas basearam-se na maior dispersão geográfica deste processo colonial, bem como procuraram evidenciar os diferentes tipos de violência.

A utilização de duas fontes escritas (Figura 8), relativas a discursos antagónicos de deputados do Parlamento francês, visava levar os alunos a compreender as diferentes mentalidades da época sobre o colonialismo e a ideia de civilidade. A leitura dos textos devia basear-se na apreciação dos argumentos expostos pelos deputados, a favor e contra a exploração colonial. Por fim, uma terceira fonte escrita, um excerto do livro *Tonkin e a*

Mãe-Pátria de Jules Ferry (Figura 9), visava levar os alunos a apontarem no texto os motivos económicos da expansão europeia.

Ao nível de métodos e didática, considerámos o recurso à discussão e à participação oral dos alunos como essencial, realizando-se o trabalho da matéria a partir dos conhecimentos pré-concebidos dos alunos e a análise, em turma, das imagens e textos. Também julgámos necessária a orientação pelo docente estagiário, recorrendo por vezes à exposição, marcada pela interrogação e questionamento ativo, com vista a potencializar a participação dos alunos.

Ano: 9º Turma: A Data: 15/11/2023 Tempo previsto: 50 min	Disciplina: História Módulos: A Europa e o mundo no limiar do século XX
Docentes: Miguel Miranda; Gonçalo Cândido (cooperante)	Sumário: Apresentação do professor, alunos e programa. Expansionismo colonial europeu do século XIX.

Módulos (Unidades Didáticas)	Objetivos Gerais (adaptado das metas curriculares de História do 3º ciclo do Ensino Básico - 9º)	Conceitos	Percurso e Objetivos específicos	Tempo	Avaliação
Hegemonia e declínio da influência europeia	Relacionar o ultimato inglês com o processo de expansão colonial europeu, compreendendo as características deste processo;	Colonialismo	Apresentação do professor estagiário, alunos, programa e avaliação.	8 min	<u>Formativa:</u>
		Imperialismo	Rever brevemente matérias anteriores a partir da realização de uma cronologia no quadro.	10 min	Participação
		Racismo	Identificar e discutir, a partir de imagens (fotografia) e vídeos coevos, em apresentação digital (<i>PowerPoint</i>), o expansionismo colonial europeu do século XIX, compreendendo a violência deste processo.	15 min	Atitudes e Comportamentos
			Análise, em turma, de fontes escritas sobre as mentalidades e questões económicas, relativas à exploração da África e do homem negro, pelo homem europeu.	8 min	Análise das fontes visuais e escritas
			Exposição de aspetos gerais do colonialismo e imperialismo através de tópicos em apresentação digital (<i>PowerPoint</i>). <ul style="list-style-type: none"> Leitura do excerto do livro <i>Tonkin e a Mãe-Pátria</i> (1890) de Jules Ferry. Discussão, em turma, dos motivos económicos referidos no texto. 	5 min	
				4 min	
					Recursos
					Apresentação Digital
					Quadro e giz
					Computador, projetor e tela

Relato de Aula

A primeira aula começou às 12h30 min do dia 15 de novembro de 2023. A entrada dos alunos na sala de aula foi turbulenta, tendo a maior parte da turma entrado com cinco a dez minutos de atraso. O docente estagiário leu o sumário, já escrito no quadro, e apresentou-se, a que se seguiu a apresentação dos alunos. De seguida, o docente esclareceu os conteúdos que iriam ser trabalhados nas dez aulas por ele lecionadas.

Ao início da aula houve um momento de breve revisão de eventos do século XIX. Os alunos participaram voluntariamente indicando eventos e datas que se lembravam, pelo que referiram a Revolução Francesa e o Império Napoleónico, assim como a Guerra Civil Portuguesa, a Regeneração, o Fontismo e a Unificação Alemã e Italiana. Durante este exercício de revisão foram assinaladas no quadro pelo docente estagiário as respetivas datas em cronologia. Não havendo quaisquer dúvidas dos alunos, entendendo-se que a turma estava bem recordada da generalidade das matérias trabalhadas em aulas anteriores, o docente estagiário passou a introduzir o expansionismo europeu do século XIX e os respetivos conceitos (racismo, imperialismo e colonialismo).

Com recurso à apresentação digital foram apresentados objetivos relativos ao tema em trabalho, sendo este introduzido pela visualização de três fontes visuais relativas à violência dos processos expansionistas europeus. As representações foram visualizadas a partir do contexto social e histórico mais fácil de analisar para o mais difícil. A cada elemento destinou-se algum tempo para discussão e análise, participando os alunos voluntariamente com comentários sobre o que haviam observado. O professor estagiário, mediante a participação dos alunos, foi lançando alguns comentários e questões orientadoras, que melhor pudessem levar os alunos a descobrirem as fontes. Por fim, cessando a discussão sobre cada uma das imagens, o docente estagiário esclareceu-as, apresentando, após cada vídeo ou imagem, um mapa do respetivo contexto geográfico.



Figura 5 – Diapositivo com vídeo de crianças vietnamitas a recolherem moedas do chão, lançadas por mulheres da aristocracia francesa. Vídeo de Gabriel Veyre, Indochina Francesa, 28 de abril de 1899.

O primeiro elemento (Figura 5) analisado foi um vídeo de Gabriel Veyre, onde surgem duas mulheres da aristocracia francesa a lançar moedas a crianças vietnamitas. Sobre o vídeo, os alunos conseguiram facilmente identificar as discrepâncias sociais, afirmando a existência de duas mulheres de classe alta e indivíduos pobres e “mal vestidos”. Os alunos também comentaram a postura elitista das mulheres, a magreza de algumas crianças e referiram a possível fome que estas passavam. Este primeiro elemento analisado foi o que teve maior participação dos alunos e entusiasmo, talvez por ser um vídeo e por ser mais fácil de analisar o contexto social apresentado.

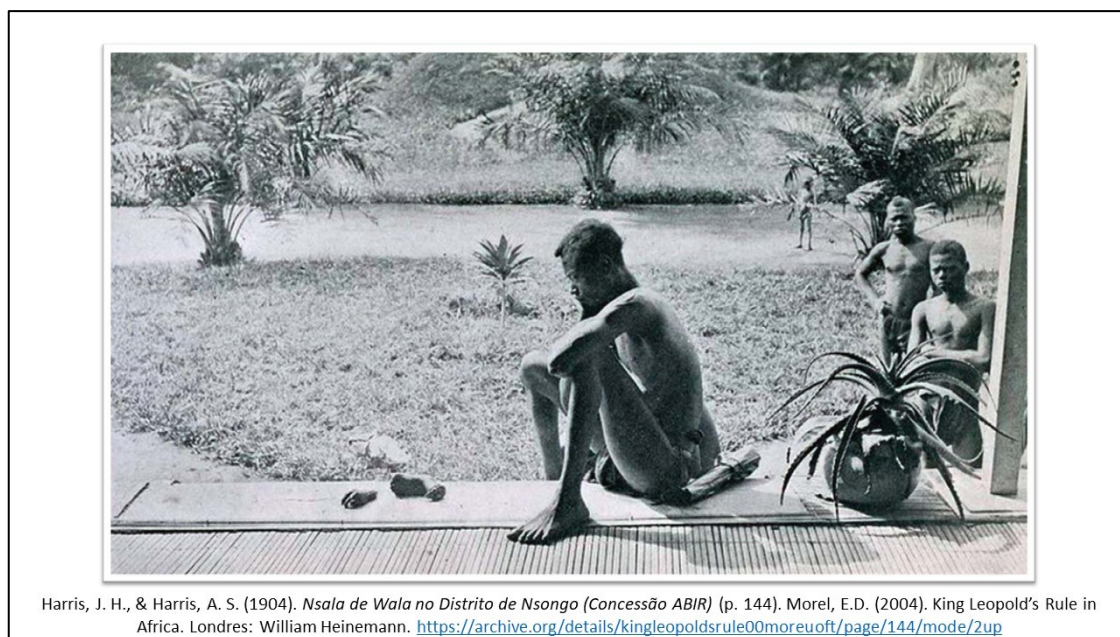


Figura 6 – Diapositivo com fotografia de homem congolês a observar o pé e a mão, respectivamente, da sua esposa e da sua filha. John e Alice Harris, Estado Livre do Congo, 1904.

O segundo elemento (Figura 6) em análise tratou-se de uma fotografia de John e Alice Harris, no contexto do Congo de Leopoldo II, onde se representa, em primeiro plano, um homem que observa a mão da sua filha e o pé da esposa, ambas assassinadas como punição pela fraca extração de látex (borracha). Os alunos comentaram a tristeza do homem, depois discutiram o aspeto, havendo uns que consideravam os homens magros e outros, pelo contrário, consideravam-nos “fortes e musculados”. Um aluno referiu que podiam ser escravos, outro identificou que o homem observava o que pareciam ser rochas, mas só pela intervenção do professor estagiário é que foi possível compreender que era uma mão e um pé. Então, o professor estagiário questionou o contexto geográfico, pelo que um aluno afirmou tratar-se do Congo, brevemente partilhando que ouvira histórias da sua família sobre os seus antepassados, que viveram no Congo, procedendo o docente estagiário a esclarecer com maior profundidade o contexto da fotografia.

A análise da fotografia teve uma razoável participação, mas limitada por conta da impercetibilidade de detalhes importantes da imagem e a natural falta de conhecimento histórico da maioria dos alunos sobre o contexto histórico apresentado.



Figura 7 – Diapositivo com dois postais ilustrados por fotografias de duas mulheres do contexto imperial francês. Jean Geiser, Argélia francesa, c. 1900; Pierre Dieulefils, Indochina francesa, 1908.

O terceiro elemento (figura 7) a ser analisado foram dois postais ilustrados com fotografias de uma mulher berbere e uma mulher vietnamita. Ambas as fotografias representam um interesse europeu pelo “orientalismo”, assim também evidenciam o machismo e a sexualização que se lhe associam. Os alunos demonstraram bastante dificuldade em discutir estas imagens, referiram apenas a primeira mulher como indiana e a segunda como asiática. O professor estagiário procedeu a explicar a quase totalidade das imagens e os problemas que estas colocam, ainda que procurando intercalar com interrogações aos alunos, mas sem sucesso.

As três imagens apresentadas (figura 5, 6 e 7) permitiriam constatar três formas da violência colonial europeia: a primeira afirmou a desigualdade económica e elitismo classista; a segunda apresentou um contexto concreto de exploração e tortura física e psicológica dos escravizados; a terceira destacou a violência de género através do orientalismo, nomeadamente, pelo machismo, sexualização e fetichismo das mulheres nativas. Como previsto, o vídeo foi o elemento com maior participação dos alunos, pelo que nos dois diapositivos seguintes o docente estagiário teve de interrogar mais a turma e efetuar maiores esclarecimentos. Ainda assim, os alunos revelaram alguns conhecimentos na análise dos dois primeiros elementos, e ao final acreditamos que se alcançou o objetivo de levar os alunos a compreenderem as múltiplas formas de violência dos processos coloniais.

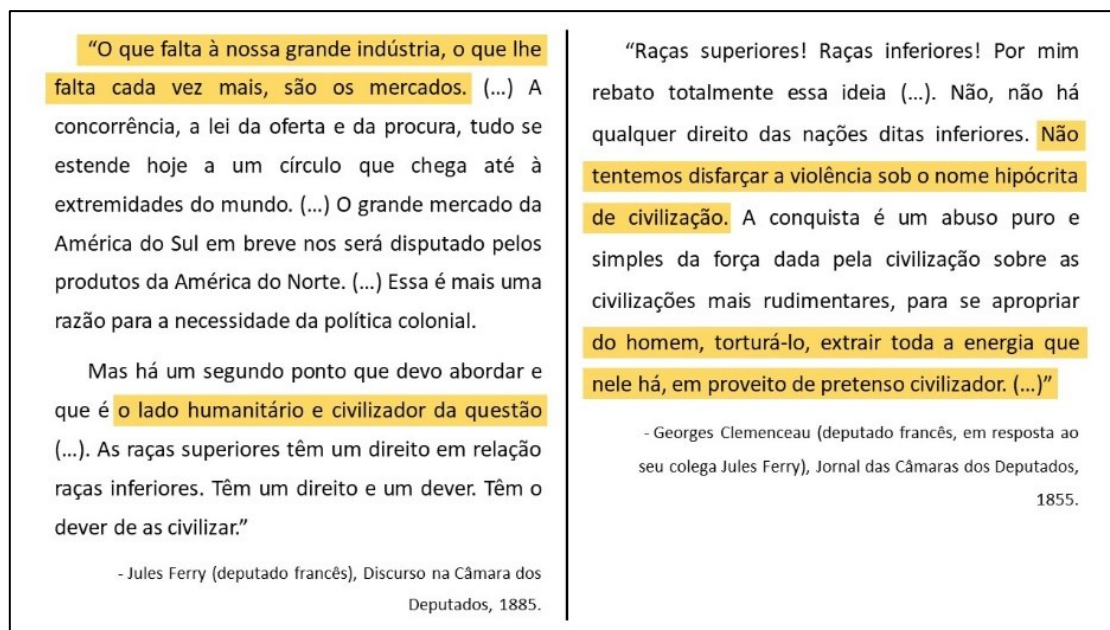


Figura 8 – Diapositivo com os discursos dos deputados franceses Jules Ferry e Georges Clemenceau, sobre colonialismo e civilidade. Jornal das Câmaras dos Deputados, 1885.

Dando continuidade à aula, com recurso à apresentação digital, foram apresentados dois excertos de transcrições de discursos da Câmara dos Deputados Francesa, respetivamente, os discursos de Jules Ferry e de Georges Clemenceau, em 1885 (Figura 8). Alunos voluntários procederam à leitura dos textos, fazendo-o de forma expressiva, até algo dramática, com autorização do docente estagiário, o que se tornou a “norma” voluntária para leituras em aulas seguintes, gerando momentos bem-humorados e de grande participação. Após as leituras, os alunos indicaram corretamente o contraste entre as posições dos deputados: Jules Ferry, defendia o colonialismo, pondo-o como uma missão civilizadora, enquanto Georges Clemenceau denunciava a falsa missão e a real exploração dos povos colonizados.

De seguida, foram apresentadas definições concretas dos conceitos de racismo, imperialismo e colonialismo, em apresentação digital, procurando-se, em discussão livre, estabelecer associação entre as definições e os exemplos observados nas imagens anteriores. Por fim, já a encerrar a aula, foram esclarecidas, com recurso à apresentação digital, as motivações económicas da expansão europeia.

A aula cumpriu com a planificação, salvo os últimos aspetos relativos aos motivos económicos da expansão europeia, que seriam revistos na aula seguinte. O comportamento dos alunos foi positivo, à exceção dos atrasados iniciais. A participação foi abundante, tendo a maioria dos alunos participado nesta aula.

2. A disputa pela África, num mundo a caminho do primeiro conflito mundial.

Planificação

A segunda aula foi planificada compreendendo como objetivos gerais relacionar o ultimato britânico ao processo de expansão colonial europeu, e interpretar o primeiro conflito mundial à luz das rivalidades económicas e do exacerbar dos nacionalismos. Portanto, procuramos associar a disputa territorial e económica ao recrudescer das rivalidades económicas e políticas, como antecedentes promotores de um clima de tensão e da política de alianças que resultou na I Guerra Mundial.

Definimos como objetivos específicos: identificar os principais objetivos da Conferência de Berlim e as suas consequências; compreender as intenções portuguesas na África através do Mapa Cor-de-Rosa; relacionar o Ultimato britânico com o Mapa Cor-de-Rosa; compreender o desenvolvimento da política de alianças.

Mediante a natureza do conteúdo e objetivos a serem trabalhados, considerámos a projeção de mapas como o recurso didático mais acertado para a construção do conhecimento histórico, neste caso, a partir de noções geográficas, por exemplo, através da utilização da plataforma *Google Earth*. Prevendo-se o desgaste de um excesso de exposição de matéria, optou-se por apostar numa forma mais interativa do método expositivo, assim, designou-se a análise de todos os mapas, numa primeira fase, à participação oral e voluntária dos alunos.

Ano: 9º Turma: A Data: 16/11/2023 Tempo previsto: 50 min	Disciplina: História Módulos: A Europa e o mundo no limiar do século XX
Docentes: Miguel Miranda; Gonçalo Cândido (cooperante)	Sumário: Conferência de Berlim. Mapa Cor-de-Rosa e Ultimato britânico.

Módulos (Unidades Didáticas)	Objetivos Gerais (das metas curriculares de História 9º)	Conceitos	Percurso e Objetivos específicos	Tempo	Avaliação
A Europa e o mundo no limiar do século XX	Relacionar o ultimato inglês com o processo de expansão colonial europeu; Interpretar o primeiro conflito mundial à luz da rivalidade económica e do exacerbar dos nacionalismos;	Colonialismo	Sumário e objetivos da aula.	2 min	<u>Formativa:</u>
		Imperialismo	Identificar os principais objetivos da Conferência de Berlim através de tópicos em apresentação digital (<i>PowerPoint</i>):	10 min	Participação
		Racismo		3 min	Atitudes e Comportamentos
		Ultimato	<ul style="list-style-type: none"> Análise de <i>cartoon</i> do jornal <i>L'illustration</i>, destacando-se ausência de africanos na Conferência de Berlim; Análise do mapa de África antes e após a conferência. 	4 min	Análise de fontes visuais e mapas
		Nacionalismos	Compreender as intenções portuguesas na África, o Mapa Cor-de-Rosa, e a objeção britânica através do Ultimato, compreendendo os seus motivos, através de tópicos em apresentação digital (<i>PowerPoint</i>):	10 min	
		<ul style="list-style-type: none"> Perspetivar reais distâncias e extensão dos territórios africanos, pretendidos por Portugal e Reino Unido, através da ferramenta de régua do <i>Google Earth</i>. Visualizar o vídeo-síntese <i>Apogeu e declínio da influência europeia: a Conferência de Berlim e o Mapa Cor-de-Rosa</i> da Escola Mágica. 		5 min	Recursos
		Introduzir o longo plano de tensões e rivalidade entre as várias potências europeias que levaram à I Guerra Mundial, com recurso a tópicos em apresentação digital (<i>PowerPoint</i>).		3 min	Apresentação Digital
<ul style="list-style-type: none"> Análise da política de alianças por via de um mapa da Europa. 	6 min	Quadro e giz			
	7 min	Computador, projetor e tela			
			Internet		

Relato de Aula

A segunda aula começou às 10h30 min do dia 16 de novembro de 2023, com o atraso de cinco alunos, que foram entrando dentro dos cinco primeiros minutos da aula. Os alunos, que estavam atrasados, entraram na sala sem a devida autorização do professor estagiário, pelo que foram obrigados pelo docente cooperante a saírem novamente e a pedirem permissão para reentrarem.

De seguida, o sumário foi lido pelo docente estagiário e simultaneamente escrito no quadro por um aluno que se voluntariou para tal. Com recurso à apresentação digital, o professor estagiário passou pelos diapositivos de forma a relembrar e rever os conteúdos trabalhados na aula anterior.

O foco da revisão da matéria foram os motivos económicos da expansão europeia do século XIX, que haviam sido apenas brevemente trabalhados na aula anterior. A revisão acabou por se alongar, já que os alunos demonstraram algumas dúvidas na compreensão das dinâmicas económicas e de mercado.

Hegemonia europeia nos finais do século XIX

- O poder económico (e a industrialização) explica a hegemonia europeia no mundo e o seu expansionismo:
 - Procura por matérias-primas baratas;
 - Novos mercados de exportação.

“A política colonial é filha da política industrial. Para os Estados ricos, onde os capitais se acumulam e onde a produção cresce continuamente (...), a exportação é absolutamente essencial. Sem ela não há prosperidade, nem investimento de capitais, nem empregos (...). Ora, os mercados europeus estão saturados; é necessário, portanto, encontrar consumidores noutras partes do mundo.”

- Jules Ferry, *Tonkin e a Mãe-Pátria*, Victor-Havard, Paris, 1890.



Figura 9 – Diapositivo com excerto do livro *Tonkin e a Mãe-Pátria* de Jules Ferry (1890).

A propósito desta revisão houve uma leitura, por um aluno voluntário, de um excerto do livro *Tonkin e a Mãe-Pátria* de Jules Ferry (Figura 9), que deveria ter sido tratado ainda na aula anterior. Durante a discussão em turma, os alunos conseguiram destacar corretamente a associação entre política colonial e industrial e a busca por novos mercados ao expansionismo europeu. Ainda assim, as dúvidas persistiram, sobretudo no

que se entende por “mercados”, pelo que o professor estagiário esclareceu recorrendo ao quadro, no qual realizou um breve esquema, sobre a relação entre colonialismo e novos mercados.

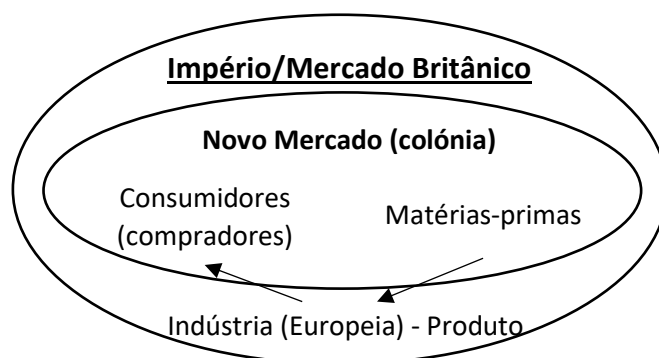


Figura 10 - Esquema relativo ao desenvolvimento dos mercados económicos europeus.

Vários alunos apresentaram as suas dúvidas, usando como exemplo das suas dúvidas o Império Britânico, cujo contexto histórico-económico foi então utilizado pelo docente estagiário para a produção de um breve esquema (Figura 10). Posto que o esquema não representa perfeitamente a ideia de mercado, já que a associa diretamente a uma colónia, o docente estagiário procurou destacar que esta ideia não se tratava necessariamente de domínios concretos, oficiais ou totais de uma potência colonizadora sobre um território colonizado. A título de exemplo, foram referidas as Guerras do Ópio entre a China e a Grã-Bretanha, foi um exemplo algo demorado de se explicar, mas que foi o suficiente para esclarecer as dúvidas dos alunos.

Conferência de Berlim (1884-1885)

- Organizada pelo chanceler alemão Bismark;
- Reuniu os vários países com interesses na África;
 - Dividiram a África entre si;
 - Definiram uma nova forma de direito colonial pela **ocupação efetiva e exploração** económica do território e não mais por direito histórico;
- Portugal defende o **direito histórico**, sem sucesso;
- As populações africanas não participam.



«La conférence de Berlin. À chacun sa part, si l'on est bien sage», caricatura, in *L'illustration*, 3 janeiro 1885.



Figura 11 – Diapositivo com *cartoon* sobre a Conferência de Berlim. Jornal *L'illustration*, 1885.

Posteriormente, após quase metade da aula dedicada à revisão do aspeto económico da expansão europeia do século XIX, deu-se continuidade ao trabalho da matéria com a introdução da Conferência de Berlim. O professor estagiário realizou uma breve exposição do assunto, com recurso a tópicos em apresentação digital, sendo destacada a organização e consequências resultantes da Conferência. A este propósito foi analisado um *cartoon* (Figura 11), que satirizava a divisão da África pelos europeus, ao qual os alunos conseguiram apontar, como aspeto essencial para a compreensão do evento, a divisão da África pela Europa sem a participação dos povos africanos.

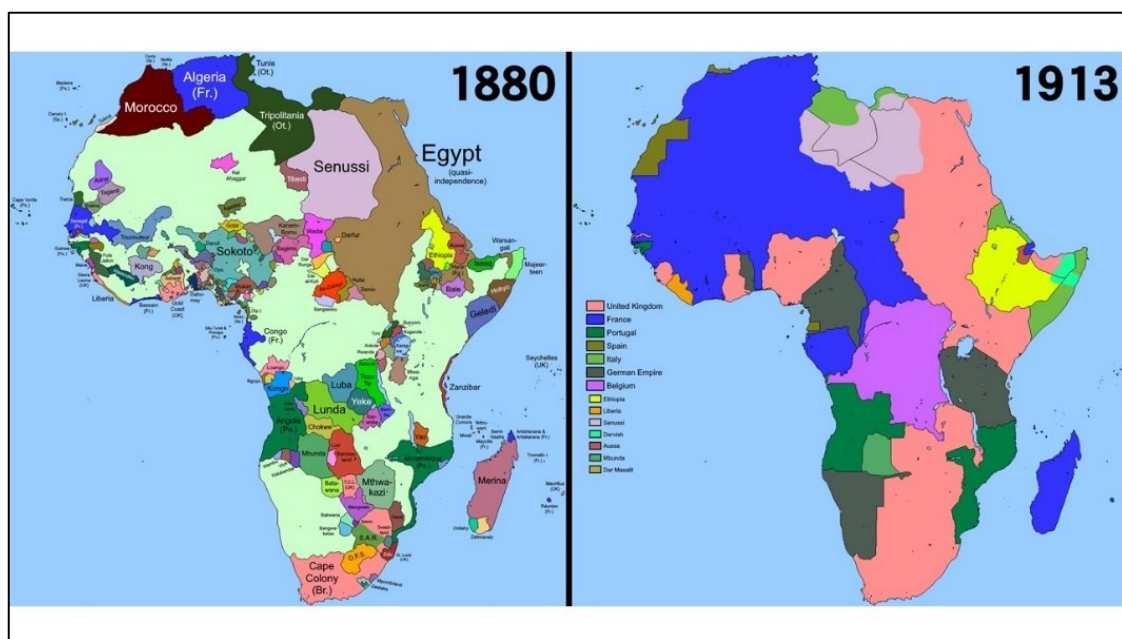


Figura 12 – Diapositivo com dois mapas de África nos anos de 1890 e 1913.

A propósito ainda da Conferência de Berlim e da divisão do continente africano, o docente estagiário pediu a participação voluntária dos alunos para análise de dois mapas de África dos anos de 1880 e 1913 (Figura 12). Na análise, os alunos indicaram corretamente uma expansão europeia marcada pela litoralização até à década de 1880, pelo que esta rapidamente se interiorizou em duas décadas, sobretudo a partir da Conferência de Berlim.

Nos últimos dez minutos de aula, foi exposto pelo docente estagiário, com recurso a tópicos em apresentação digital, a questão do Mapa Cor-de-Rosa, desde expedições ao território africano até ao Ultimato britânico. Todas estas questões foram expostas sempre as associando à competição internacional por África. Durante este momento mais expositivo, houve a participação de alguns alunos, com dúvidas e comentários, que, no

essencial, concluíram que a Conferência de Berlim não fora suficiente para resolver diplomaticamente as disputas na África. Por fim, a encerrar a aula, foi visualizado um breve vídeo-síntese da Escola Mágica, tratando da Conferência de Berlim e do Mapa Cor-de-Rosa.

A aula decorreu dentro da normalidade, não ocorrendo comportamentos disruptivos. Devido ao atraso da matéria não se utilizou todos os recursos planejados, como foi o caso do *Google Earth*, e ficou por ser trabalhado parte dos antecedentes da I Guerra Mundial, que correspondiam aos últimos dez minutos na planificação da aula. O atraso quanto à leção da matéria correspondeu à necessidade de revisão de matéria e esclarecimento de dúvidas, bem como também à abundante participação dos alunos.

3. A evolução da I Guerra Mundial e o caminho para a Paz.

Planificação

Nesta terceira aula pretendia-se abordar a I Guerra Mundial tendo como objetivos gerais: interpretar o primeiro conflito mundial à luz da rivalidade económica e do exacerbar dos nacionalismos; e analisar as alterações políticas, sociais, económicas e geoestratégicas decorrentes da rutura que constituiu a I Guerra Mundial.

Contudo, é necessário considerar que, sobre o último objetivo geral da planificação desta aula, apenas se abordariam as alterações mais imediatas e diretas resultantes da Guerra, como é o caso dos tratados de paz, o fim dos Impérios Centrais e as novas fronteiras. Outras consequências, como a emergência dos EUA e o declínio da influência europeia, apenas ficaram planificadas para a décima e última aula. Isto deve-se à falta de tempo para lecionação de todas as matérias até ao teste de avaliação do dia 4 de dezembro, assim, compreendeu-se que de todos os conteúdos e objetivos gerais, este era o mais facilmente divisível e o que menos prejudicaria a compreensão histórica ao não ser trabalhado em aulas consecutivas.

Como objetivos específicos foi definido: compreender as rivalidades económicas e políticas como potenciadores da I Guerra Mundial; compreender a emergência dos nacionalismos, como potenciador de tensões territoriais e políticas; relacionar o nacionalismo com a assassinato do arquiduque Francisco Fernando; compreender as várias fases da guerra, relacionar as diferentes fases da guerra com o desenvolvimento da tecnologia bélica; identificar as principais alterações no território europeu após a I Guerra Mundial.

Nesta aula planificámos a utilização didática de mapas, de uma fonte textual e imagens e um breve vídeo, integrados em formato de apresentação digital. As imagens e o vídeo serviriam, sobretudo, para se observar questões ao nível da guerra de trincheiras e as condições deste cenário de guerra. Os mapas (Figuras 13 e 14) e a fonte escrita teriam por objetivo, sobretudo, a compreensão de questões sociais e étnicas. A fonte escrita (Figura 16), o poema *Glory of Women* de Siegfried Sassoon, permitia abordar, simultaneamente, um discurso antiguerra e o papel da mulher na fábrica. Outro objetivo desta fonte era também desafiar os alunos a questionarem os papéis de género, através da crítica do poeta à perceção social heroica e cavalheira sobre o soldado, o que serviu a uma

cultura bélica e de morte. Outro elemento planejado para esta aula foi a utilização de um excerto (Figura 15) do livro *Uma Breve História do Mundo*, de Blainey (2010), onde se permitia compreender as várias fases da guerra (movimentos e trincheiras) e os fatores que contribuíram para a existência das mesmas. As utilizações destes recursos didáticos basearam-se na aplicação de métodos expositivos, interrogativos e dialogantes, assim, procurando-se uma maior eficácia na transmissão de conhecimento, mas com atenção a uma dinâmica de aula mais interativa e motivadora para os alunos.

Ano: 9º Turma: A Data: 17/11/2023 Tempo previsto: 50 min	Disciplina: História Módulos: A Europa e o mundo no limiar do século XX
Docentes: Miguel Miranda; Gonçalo Cândido (cooperante)	Sumário: A I Guerra Mundial. Motivos, evolução e tratados de paz.

Módulos (Unidades Didáticas)	Objetivos Gerais (adaptado das metas curriculares de História - 9º)	Conceitos	Percurso e Objetivos específicos	Tempo	Avaliação
A Europa e o mundo no limiar do século XX	Interpretar o primeiro conflito mundial à luz da rivalidade económica e do exacerbar dos nacionalismos; Analisar as alterações políticas, sociais, económicas e geoestratégicas decorrentes da rutura que constituiu a I Guerra Mundial;	Nacionalismos Paz Precária	Sumário e objetivos da aula.	2 min	<u>Formativa:</u>
			Compreender eventos na região dos Balcãs, como a Crise da Bósnia e Atentado de Sarajevo, como parte de processos europeus e mundiais de aumento de tensões nacionalistas e rivalidades económicas e políticas, com recurso a tópicos em apresentação digital (<i>PowerPoint</i>). <ul style="list-style-type: none"> Análise de um mapa de etnias no Império Austro-Húngaro. 	7 min	Participação
			Analisar a evolução da I Guerra Mundial, com recurso a imagens e mapas, em apresentação digital (<i>PowerPoint</i>). <ul style="list-style-type: none"> Leitura e análise de excerto do livro <i>Uma Breve História do Mundo</i> de Blainey, sobre as fases da Guerra. Visualização de um vídeo sobre as condições de vida na trincheira, com testemunhos de veteranos, da Euronews. Leitura e análise do poema <i>Glory of Women</i> de Siegfried Sassoon (traduzido), destacando os ideais de heroísmo e perceção feminina sobre o soldado britânico, as condições deste, e a entrada das mulheres na fábrica durante a I Guerra Mundial. 	3 min	Atitudes e Comportamentos
			Exposição, com recurso a tópicos em apresentação digital (<i>PowerPoint</i>), das condições para a paz, o Tratado de Versalhes e as novas fronteiras da Europa.	10 min	Análise de imagens
				6 min	Recursos
	4 min	Apresentação Digital			
	8 min	Quadro e giz			
	10 min	Computador, projetor e tela			

Relato de Aula

A terceira aula começou às 12h30 min do dia 17 de novembro de 2023, com um atraso de cerca de cinco minutos, visto que ainda não estavam presentes a maioria dos alunos, devido a uma palestra que ocorreria no horário anterior e que se estendera. Neste tempo de espera, o professor estagiário escreveu o sumário no quadro e preparou a projeção da apresentação digital. Entretanto, os alunos foram entrando na sala com a devida autorização.

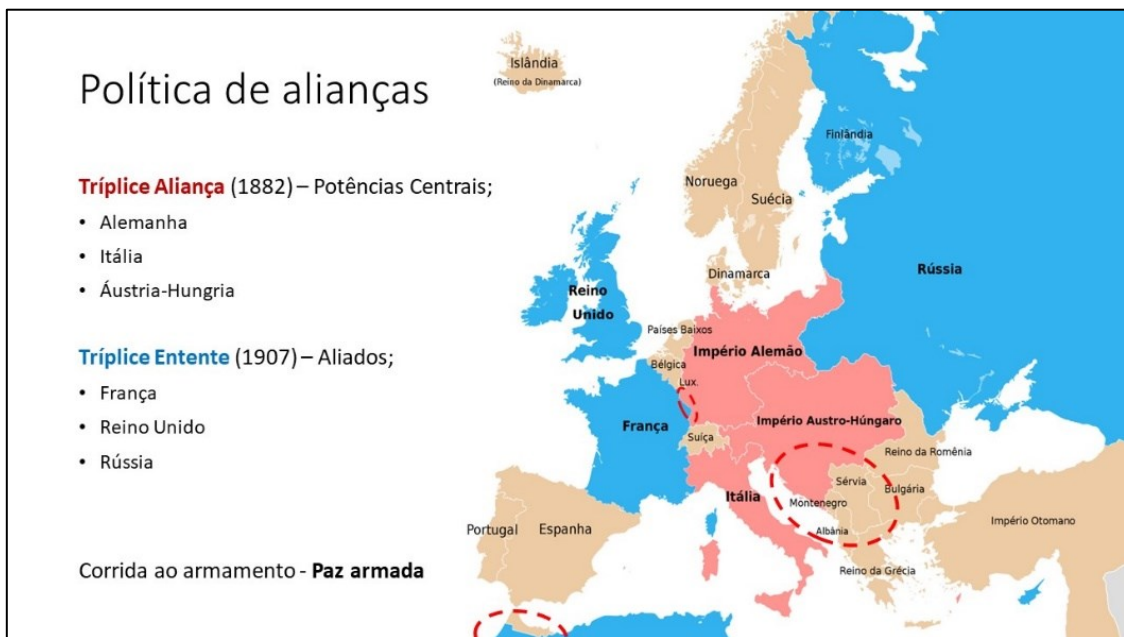


Figura 13 - Diapositivo com mapa das alianças e pontos de tensão na Europa, em 1914.



Figura 14 - Diapositivo com mapa da distribuição de etnias no Império Austro-Húngaro, 1910.

Com recurso à apresentação digital, foram destacados alguns tópicos relativos aos antecedentes da I Guerra Mundial, assim como as motivações para o conflito. A propósito das rivalidades económicas e políticas, e do nacionalismo, foi apresentado um mapa com a política de Alianças (Figura 13). Para compreensão das tensões étnicas no Império Austro-Húngaro e do Atentado de Sarajevo, foi analisado um mapa com a distribuição das várias etnias dentro deste império (Figura 14), acompanhado por alguns tópicos-síntese. O último mapa foi analisado em turma, tendo os alunos identificado corretamente, antes de qualquer explicação concreta, uma composição multiétnica do Império Austro-Húngaro. De seguida, o docente estagiário continuou com a exposição de alguns tópicos em apresentação digital, sobre a tensão dos Balcãs, como a Crise da Bósnia e o Atentado de Sarajevo.

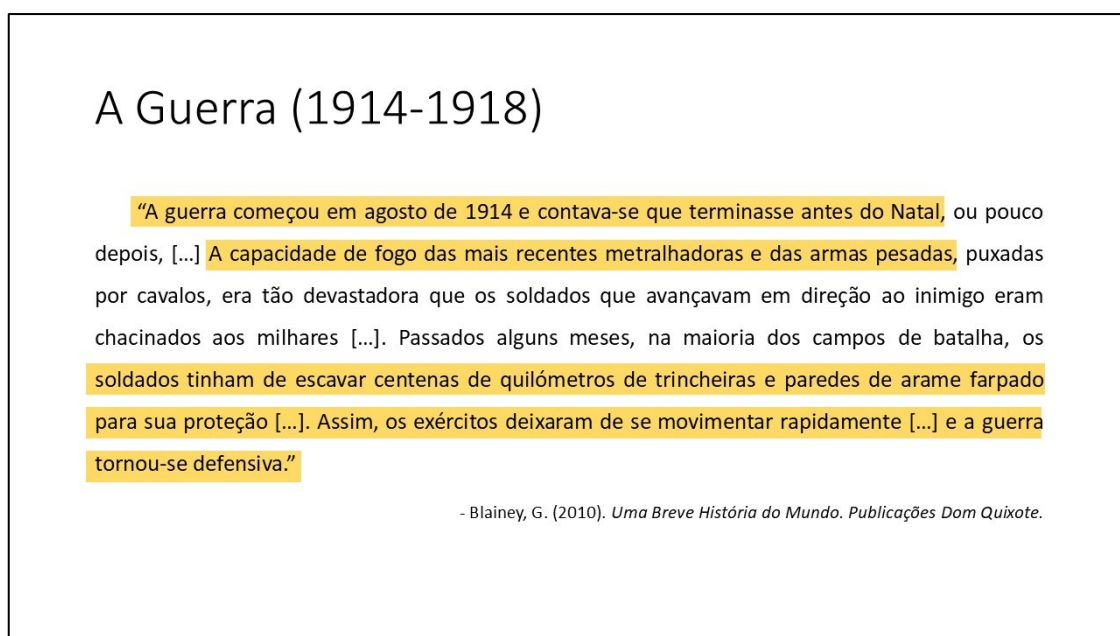


Figura 15 – Diapositivo com excerto do livro *Uma Breve História do Mundo* de Blainey (2010).

A propósito da I Guerra Mundial e das várias fases deste conflito, foi lido por um aluno voluntário um excerto do livro *Uma Breve História do Mundo* de Blainey (Figura 15). Os alunos comentaram o texto identificando o desenvolvimento da tecnologia bélica, que se tornou mais letal, como a principal responsável pelo entrenchamento do conflito. Por fim, foram brevemente analisados dois mapas. O primeiro mapa tratava da evolução da política de alianças durante a guerra, o segundo mapa apresentava a mobilização de forças por cada país.

Antes de encerrar a aula, o docente estagiário pediu aos alunos a realização de um texto livre (opinião) como trabalho de casa, sobre o que eles entendiam por República, tendo sido lançadas algumas questões auxiliares que não tinham de ser obrigatoriamente respondidas: “O que entendo por República? O que é um cidadão na República?”. Foi esclarecido que este trabalho se associava à matéria que iria ser tratada na semana seguinte, mas os alunos eram livres de tratar de quaisquer aspetos associados ao conceito de república, em qualquer tempo histórico. Foi destacado que o conteúdo em si não seria classificado, pois o texto serviria para eles pensarem livremente no assunto proposto e para o docente estagiário ter noção das ideias preconcebidas dos alunos.

A aula não cumpriu com a totalidade da planificação, tendo ficado por trabalhar questões relativas às condições de vida dos soldados na trincheira e os acordos de paz. O atraso da lecionação dos conteúdos deveu-se ao atraso que ocorrera na aula anterior, pelo que a situação se agravou ligeiramente nesta aula.

4. A crise económica e social da Monarquia Constitucional Portuguesa.

Planificação

A quarta aula deu início ao trabalho das matérias relativas à subunidade didática “Portugal: da I República à ditadura militar”, com o objetivo geral de se compreender a conjuntura económica, social e política que esteve na origem da implantação da I República. Neste sentido, a aula circunscrever-se-ia cronologicamente à crise económica e social da Monarquia Constitucional, por volta de 1890.

Como objetivos específicos foi definido: caracterizar a economia portuguesa nos finais do século XIX; identificar os problemas financeiros de Portugal nos finais do século XIX; caracterizar a sociedade portuguesa nas últimas décadas da Monarquia Constitucional; identificar as condições de vida das classes sociais da sociedade portuguesa; relacionar as condições de vida de cada classe social com as suas opções políticas; compreender as consequências sociais do Ultimato.

Com vista a simplificar a compreensão da questão económica e social, foi planificada a visualização de dois vídeos. Na questão económica o vídeo *A indústria no fim da monarquia*, da RTP Ensina, serviria de base para o estudo do tema. Definiram-se as seguintes questões orientadoras para a visualização do vídeo:

1. Caracteriza a economia portuguesa.
2. Refere as condições de trabalho e de vida dos operários.
3. Identifica algumas inovações da Lisboa dos inícios do século XX.

O excerto do livro *Breve História de Portugal* de Oliveira Martins (Figura 17) permitiria complementar o vídeo, observando-se o desequilíbrio da balança comercial.

O estudo da sociedade seria feito a partir de uma exposição prévia do docente, seguida pela realização de dois esquemas piramidais (um para o Antigo Regime, outro para o liberalismo – Figura 18), no quadro a partir da participação dos alunos. No final, seria visualizado o curto vídeo *Transformações económicas, sociais e culturais: a burguesia* da Escola Mágica, como recurso para sintetizar e reforçar as questões sociais.

Ano: 9º Turma: A Data: 21/11/2023 Tempo previsto: 50 min	Disciplina: História	Módulos: A Europa e o mundo no limiar do século XX
Docentes: Miguel Miranda; Gonçalo Cândido (cooperante)	Sumário: A Crise da Monarquia Constitucional (1890-1910).	

Módulos (Unidades Didáticas)	Objetivos Gerais (adaptado das metas curriculares de História - 9º)	Conceitos	Percurso e Objetivos específicos	Tempo	Avaliação
A Europa e o mundo no limiar do século XX	Compreender a conjuntura económica, social e política que esteve na origem da implantação da I República;	Partido Político Inflação Ultimato	Sumário e objetivos da aula.	2 min	<u>Formativa:</u>
			Visualizar o vídeo <i>A indústria no fim da monarquia</i> da RTP Ensina, caracterizando, com recurso a perguntas orientadoras, a economia e a sociedade no fim da Monarquia. <ul style="list-style-type: none"> Identificar os problemas financeiros de Portugal, através da leitura e análise de um excerto do livro <i>Breve História de Portugal</i> de Oliveira Martins, sobre a situação comercial portuguesa nos finais do século XIX. 	10 min	Participação
			Esclarecer a crise económica de 1890/1891 através de tópicos em apresentação digital (<i>PowerPoint</i>).	6 min	Atitudes e Comportamentos
			Identificar as classes sociais no sistema liberal, comparando-a com a organização social do Antigo Regime, pela realização de esquemas e visualização do vídeo <i>Transformações económicas, sociais e culturais: a burguesia</i> da Escola Mágica.	7 min	Análise de vídeos e textos
			Compreender, com recurso a tópicos em apresentação digital (<i>PowerPoint</i>), o descontentamento social como parte da crise da Monarquia Constitucional: a tensão entre os “de baixo” e os “de cima”, o surgimento de novos partidos e consequências sociais do Ultimato.	10 min	Recursos
				15 min	Apresentação Digital Quadro e giz Computador, projetor e tela


Relato da Aula

A quarta aula começou às 14h30 min do dia 21 de novembro de 2023. Os alunos foram relativamente pontuais, mas estavam ruidosos ao início da aula. O professor cooperante estava atrasado para a aula, ocupado com assuntos de maior urgência, pelo que os alunos demonstravam alguma desordem inabitual. O sumário foi lido pelo professor estagiário e escrito no quadro por um aluno voluntário. Não se tendo verificado condições para prosseguir com a aula o docente estagiário teve de aumentar o tom de voz e chamar a atenção dos alunos, o que foi o suficiente para restabelecer a ordem.

A aula continuou, trabalhando-se a matéria planificada ainda para a terceira aula. Foram visualizadas fotografias relativas às trincheiras da I Guerra Mundial e um breve vídeo de testemunhos de veteranos sobre as condições de vida nas trincheiras. De seguida, os alunos comentaram as principais conclusões das fotografias e do vídeo observados, destacando a insalubridade das trincheiras e a banalização da morte.

Glória das Mulheres

Quereis-nos quando somos heróis, de licença em casa,
Ou feridos em algum sítio mencionável.
Adorais as condecorações; credes
Que o cavalheirismo redime a desgraça da guerra.
Fabricais balas para nós. Escutais com deleite
Histórias sujas e perigosas cheias de emoção.
Exaltais nosso distante ardor enquanto combatemos,
E chorais a nossa laureada memória quando morremos.
Não acreditam que as tropas britânicas recuam
Quando o último horror do inferno os quebra, eles correm,
Pisoteando os terríveis cadáveres – cegos de sangue.
Ó mãe alemã sonhando perto do fogo,
Enquanto tricotas meias para mandar para o filho
O seu rosto pisa mais fundo na lama.



Siegfried Sassoon

Sassoon, S. (2018). *Counter-Attack and Other Poems*. [Adaptado]

Figura 16 – Diapositivo com o poema *Glória das Mulheres* [adaptado]. Siegfried Sassoon.

De seguida, foi exposto o poema *Glory of Women* (traduzido), de Siegfried Sassoon, através da apresentação digital (Figura 16). O poema foi lido expressivamente por um aluno voluntário. Os alunos demonstraram especial interesse pelo poema, o que se revelou na abundante participação na análise do mesmo. Vários aspetos essenciais do poema foram referidos corretamente, como a posição antiguerra do autor, a crítica aos

ideais de heroísmo e cavalheirismo que se associavam aos soldados, nomeadamente, enquanto uma perspetiva das mulheres sobre estes. Os alunos também conseguiram referir a participação da mão de obra feminina na indústria, durante a I Guerra Mundial, mas apenas quando o docente estagiário lançou algumas questões orientadas ao assunto.

De seguida, o professor estagiário esclareceu o fim do conflito e o Tratado de Versalhes através da exposição de alguns tópicos da apresentação digital. Um mapa pós-Guerra foi observado, assim, destacando-se as principais mudanças territoriais. Por fim, o docente estagiário esclareceu algumas dúvidas e enviou para trabalho de casa a realização de algumas questões do manual sobre a I Guerra Mundial.

Na última parte da aula começou-se a trabalhar o contexto nacional, como estava planificado para esta quarta aula. O professor estagiário apontou a compreensão da conjuntura económica, social e política, que esteve na origem da implantação da I República Portuguesa, como objetivo para aquela aula e para a seguinte.

A economia portuguesa na mudança do século XIX para o século XX

“A balança comercial acusou **déficit permanente, que se acentuou a partir de 1899**. Nos começos do século XX, **Portugal importava (especialmente da Inglaterra) duas vezes mais do que aquilo que exportava**. As importações mais onerosas financeiramente [mais caras] respeitavam a têxteis, maquinaria, algodão, lã e seda, carvão, açúcar, ferro e bacalhau. [...] a expansão económica do país implicou a necessidade de matérias-primas e produtos manufaturados em ritmo crescente e, portanto, uma **balança comercial deficitária**.”

- A.H. de Oliveira Martins. (2006). *Breve História de Portugal*. Editorial Presença.




Figura 17 – Diapositivo com excerto do livro *Breve História de Portugal* de Oliveira Martins (2006).

No âmbito da Monarquia Constitucional, o primeiro aspeto a ser trabalhado foi a questão económica, tendo sido lido por um aluno voluntário um excerto da *Breve História de Portugal* de Oliveira Martins (Figura 17), caracterizando a situação económica portuguesa na mudança do século XIX para o século XX. Depois, foi solicitado aos alunos que destacassem aspetos do texto, o que fizeram sem dificuldade, afirmando a dependência comercial de Portugal face à Inglaterra e o défice da balança comercial.

Antes de se abordar a crise social nos finais da monarquia, o docente estagiário procurou realizar uma breve revisão de matéria relativa às hierarquias sociais antes e depois das revoluções liberais.

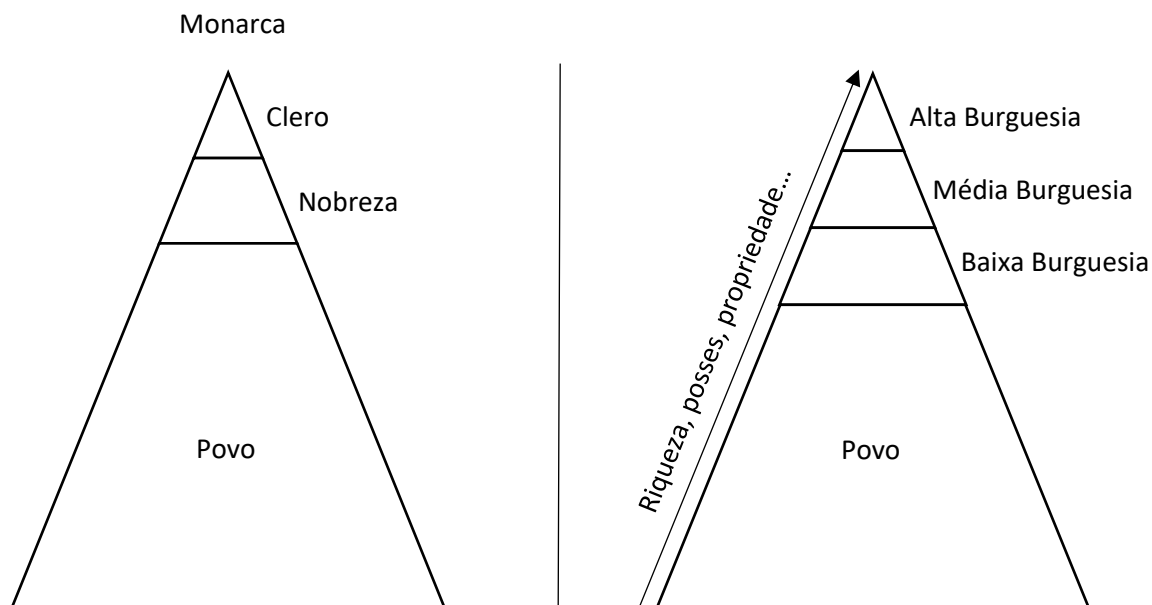


Figura 18 – Dois esquemas piramidais relativos, respetivamente, à sociedade de ordens do Antigo Regime e à sociedade liberal.

Com a participação dos alunos foi construído, no quadro, um esquema piramidal com os vários Estados da sociedade de ordens de Antigo Regime (Figura 18), assim, revendo-se a matéria do ano anterior. De seguida, o professor estagiário substituiu as categorias sociais do esquema pelas classes sociais da contemporaneidade, fruto das revoluções liberais, ou seja, pela burguesia nos seus diferentes graus e pelo povo. Apesar de algumas dúvidas, os alunos facilmente chegaram à compreensão de uma nova hierarquia social que não mais se organizava diretamente pela honra do sangue, mas pela condição económica que permitira a ascensão da burguesia, por exemplo, na participação política. Por fim, foi visualizado o vídeo-síntese *Transformações económicas, sociais e culturais: a burguesia* da Escola Mágica.

A aula decorreu dentro da normalidade, à exceção do seu início marcado pelo distúrbio das conversas dos alunos, o que se resolveu ainda nos primeiros minutos. Relativamente à planificação, houve a necessidade de encurtar os pontos planificados, até porque o estudo da I Guerra Mundial estendeu-se a esta quarta aula. O vídeo *A indústria no fim da monarquia* da RTP Ensina não foi visualizado devido ao atraso da matéria. No entanto, ainda ficou por trabalhar o último ponto planificado, onde se previa a introdução

à crise e ao descontentamento social no final da Monarquia portuguesa, pelo que estes pontos passaram para a aula seguinte.

5. Da ditadura de João Franco e o Regicídio à Implementação da República

Planificação

A planificação desta quinta aula correspondeu a uma continuação temática da aula anterior, tratando-se dos últimos anos da Monarquia Constitucional. O objetivo geral da aula era a compreensão da conjuntura que levou à Implementação da República. Em termos cronológicos, foram definidos os anos entre 1906 e 1910, referentes à Ditadura de João Franco, regicídio e Implementação da República. Como objetivos específicos foram definidos os seguintes: compreender a origem e as características da ditadura de João Franco; compreender o regicídio como consequência da política régia; identificar as principais figuras responsáveis pela organização da Revolução Republicana; identificar os principais espaços e figuras do 5 de Outubro de 1910.

No tratamento da ditadura de João Franco optamos pela exposição de tópicos do tema pelo docente estagiário, com recurso à apresentação digital, seguindo-se um breve momento de análise em turma de um postal, com um *cartoon* relativo ao tema (Figura 20). Nesta análise pretendia-se essencialmente observar a imagem por forma a sintetizar e a reforçar aspetos – autoritarismo e o descontentamento social - que deveriam ter sido previamente expostos pelo docente. Os postais ilustrados com fotografias e gravuras (Figura 21) voltariam a surgir mais tarde, nesta aula, para a identificação dos principais líderes republicanos e para o aprofundamento dos espaços e grupos sociais que participaram da revolução.

Para a explicação do regicídio e da Revolução Republicana, pelo facto de serem eventos circunscritos a dias concretos, tomamos como opção didática a visualização de vídeos explicativos. A visualização do primeiro vídeo, *O regicídio de 1908, prenúncio da instauração da república* da RTP, seria acompanhada com questões orientadoras:

1. Identifica motivos para o regicídio.
2. Identifica a organização responsável pelos assassinatos.
3. Aponta as consequências diretas provocadas pelo evento.

O segundo vídeo, *Conta-me a História* da RTP, seria observado com base nas seguintes questões:

1. Identifica as organizações responsáveis pelo 5 de Outubro de 1910.

2. Indica as principais figuras republicanas e monárquicas durante a revolução.
3. Explica as ações da família real.
4. Localiza os principais espaços da revolução.

Os vídeos permitem uma maior dinâmica e integração de imagens que facilitam a compreensão dos eventos, que poderiam ser maçantes caso estes fossem meramente descritos pelo docente. As perguntas também ajudam a manter a atenção dos alunos, servindo para análise dos vídeos, pelo que posteriormente deveriam ser corrigidas a partir da participação oral dos alunos.

Colégio Planalto

Planificação da aula n.º 5

Ano: 9º Turma: A Data: 22/11/2023 Tempo previsto: 50 min	Disciplina: História	Módulos: A Europa e o mundo no limiar do século XX
Docentes: Miguel Miranda; Gonçalo Cândido (cooperante)	Sumário: A Ditadura de João Franco e o Regicídio. A Implementação da República.	

Módulos (Unidades Didáticas)	Objetivos Gerais (adaptado das metas curriculares de História - 9º)	Conceitos	Percurso e Objetivos específicos	Tempo	Avaliação
A Europa e o mundo no limiar do século XX	Compreender a conjuntura económica, social e política que esteve na origem da implantação da República.	Partido Político Republicanismo Ditadura	Sumário e objetivos da aula.	2 min	<u>Formativa:</u>
			Compreender a origem e características da ditadura de João Franco, através da exposição com recurso a tópicos em apresentação digital:	5 min	Participação
			<ul style="list-style-type: none"> Observar e discutir, através de uma caricatura João Franco, em postal ilustrado, a opinião popular. 	3 min	Atitudes e Comportamentos
			Identificar e discutir em turma os motivos, a organização e as consequências do regicídio, relacionando com a política régia, através da visualização do vídeo <i>O regicídio de 1908, prenúncio da instauração da república</i> da RTP, com questões orientadoras.	12 min	Análise de postais e vídeos
			Compreender a organização do 5 de Outubro, identificando-se as principais figuras por postais fotográficos, em apresentação digital.	5 min	Recursos
Visionamento do excerto do <i>Conta-me a História</i> da RTP, sobre o 5 de Outubro de 1910, com questões orientadoras, identificando-se o espaço e protagonistas.	13 min	Apresentação Digital			
Analisar e discutir, em turma, postais fotográficos da Revolução, compreendendo espaços, figuras e elementos iconográficos.	10 min	Quadro e giz Computador, projetor e tela			

Relato de Aula

A quarta aula começou às 12h30 min do dia 22 de novembro de 2023. A maioria dos alunos foi pontual e aqueles que faltavam chegaram à sala ainda dentro dos cinco primeiros minutos de aula. O sumário foi lido pelo docente estagiário e escrito no quadro por um aluno voluntário.

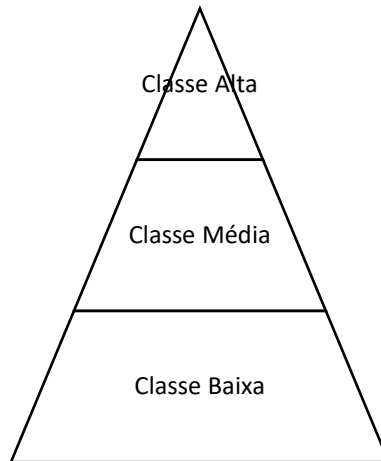


Figura 19 – Esquema piramidal de classes sociais no século XIX.

O professor estagiário começou por rever os conteúdos lecionados na aula anterior, cujos esquemas (Figura 18) que nela foram realizados deixaram os alunos com algumas dúvidas, assim, este voltou a ser refeito (Figura 19), mas as designações de burguesia e povo foram substituídas por classes (alta, média e baixa). A partir deste novo esquema o professor estagiário associou a burguesia à classe alta e média-alta, e o povo à classe média-baixa e baixa. O novo esquema com uma organização por classes revelou-se esclarecedor para os alunos.

De seguida, com recurso a tópicos da apresentação digital, o docente estagiário expôs a matéria em atraso relativa ao descontentamento e tensão na sociedade portuguesa, que estava planificada para a aula anterior. Neste sentido, abordaram-se os interesses e as preferências políticas e ideológicas das várias classes sociais, sendo abordado o surgimento do PRP. Neste contexto de crise social, foram também expostas as consequências do Ultimato britânico de 1890 na sociedade portuguesa. A este propósito foi lido por um aluno voluntário uma breve declaração do deputado Dias Ferreira, da sessão parlamentar de 1 de janeiro de 1890, compreendendo-se como um exemplo de opinião contrária à aceitação das demandas do Ultimato britânico. Dando continuidade à

apresentação digital, o docente estagiário abordou a ditadura de João Franco, destacando o aspeto ditatorial, associando à dissolução do Parlamento e à inexistência de eleições. Depois, a turma observou um postal ilustrado com um *cartoon* crítico à governação de João Franco.



Figura 20 – Diapositivo com um postal ilustrado pela caricatura do Zé Povinho a expulsar João Franco. Ângelo Pons, Portugal, década de 1900.

Em análise ao *cartoon*, os alunos identificaram corretamente a figura do Zé Povinho, que expulsava de forma violenta João Franco (Figura 20). A turma também concluiu que a ditadura de João Franco era como que rechaçada pelas classes populares, pelo que alguns alunos sugeriram que o regime deveria atender e favorecer os interesses das elites económicas. A concluir a análise, o professor estagiário esclareceu a expressão “Fora da piolheira!”, referindo-se ao boato associado ao rei D. Carlos na forma deste designar e caracterizar Portugal e os portugueses.

Na última parte da aula foi tratado o regicídio, sendo visualizado um vídeo da RTP com a explicação do historiador Fernando Rosas sobre o evento e os seus antecedentes e consequências. Como forma de os alunos melhor aproveitarem o vídeo, foram utilizadas três questões orientadoras, que posteriormente foram corrigidas oralmente, mediante a participação voluntária da turma. A grande quantidade de voluntários à correção das questões permite presumir uma igual atenção dos alunos ao vídeo.

Comités de organização do P.R.P

Bilhetes-postais. (1900-1909). "Dr. Affonso Costa", "João Chagas", "António de José Almeida", "Vice Almirante Cândido Reis", "Machado Santos", "Miguel Bombarda". Fundação Mário Soares.

O Partido Republicano Português toma a **via revolucionária**, após o congresso de 24 e 25 de abril de 1909:
 Afonso Costa, João Chagas, António de José Almeida, Cândido Reis, Machado Santos, Miguel Bombarda;

- Alguns dos principais responsáveis por preparar a revolta de 5 de outubro de 1910;
- Em **articulação** com a Carbonária - Machado Santos –, Maçonaria e Junta Libera – Miguel Bombarda.

Comité Civil	Comité Militar	Carbonária	Maçonaria (e Junta Liberal)
--------------	----------------	------------	-----------------------------

Figura 21 – Diapositivo com postais ilustrados pelos retratos de várias figuras republicanas, diretamente envolvidas na preparação da Revolução do 5 de Outubro de 1910. Portugal, 1900-1909.

Para encerrar o trabalho da matéria, o professor estagiário apresentou a organização da Revolução de 5 de Outubro de 1910 e as suas principais figuras (Figura 21) através da apresentação digital. A este propósito, foram destacados postais com fotografias e gravuras das várias figuras envolvidas na organização da Revolução.

Sobre os postais, o docente estagiário destacou a importância destes na comunicação dos finais do século XIX e inícios do século XX, e questionou a função das imagens de retratos de líderes republicanos nos postais. Um aluno participou afirmando que os postais, como os do diapositivo, visavam a celebração daqueles homens, pelo que deviam ser caras reconhecidas devido à sua circulação nos correios da altura. O professor-estagiário concordou com o comentário, apenas acrescentando que os indivíduos também podiam ser reconhecidos por outras representações, por exemplo, em cartazes ou jornais da época.

No sentido desta última questão, o fim de aula foi dedicado a indicações do docente estagiário sobre um trabalho individual de análise de um postal ilustrado, à escolha dos alunos, a ser desenvolvido sobretudo em casa. As indicações para esta tarefa estavam planeadas para serem dadas na sexta aula, mas mediante os postais anteriormente abordados e o tempo que restava de aula, pareceu-nos mais proveitoso expor a tarefa aos

alunos ainda no final desta quinta aula. O enunciado¹²³ da tarefa foi esclarecido pelo professor estagiário, assim como a utilização do sítio digital da Casa Comum da Fundação Mário Soares, onde os alunos podiam encontrar um repositório de postais para a época da I República Portuguesa.

No final, foi ainda verificada a realização do trabalho de casa, pedido na terceira aula, que consistia num texto de opinião dos alunos sobre o que estes entendiam por república. Os textos foram recolhidos pelo docente estagiário para observação das ideias referidas por cada aluno, servindo como elemento formativo e diagnóstico do conhecimento preexistente dos alunos sobre este tipo de sistema político.

A planificação foi parcialmente cumprida, faltando a visualização do vídeo *Conta-me a História* da RTP sobre a Implementação da República, assim como também ficou por fazer a análise de postais da Revolução. Contudo, também se antecipou a introdução à tarefa de casa de análise de postais, ponto planificado para apenas ser introduzido na aula seguinte.

¹²³ Vd. ANEXOS, Anexo D, p. 153.

6. O republicanismo português e as suas características. Medidas da I República.

Planificação

A planificação da sexta aula visou a conclusão da planificação da aula anterior, sobre a Revolução de 5 de Outubro, mas esta teria como objetivo principal conhecer os aspetos fundamentais da doutrina republicana. Cronologicamente, fixou-se a aula por volta da Revolução de 5 de Outubro de 1910, mas tratando-se do conceito de república seria necessário recuar a anos anteriores, como a 1890, aquando do *Manifesto do Partido Republicano*, que permite a análise de características do republicanismo português.

Neste sentido, foram definidos como objetivos específicos: compreender o conceito de republicanismo; identificar características do republicanismo português; relacionar e distinguir características da I República; identificar elementos da iconografia republicana.

Com estes objetivos gerais e específicos pretendia-se que a aula não fosse apenas um estudo factual da I República e da doutrina republicana, mas que também servisse à compreensão do conceito de uma forma totalizante e universal. Assim, pretendíamos uma aula que permitisse aos alunos refletir e estabelecer alguns paralelos com o republicanismo na atualidade, em diferentes realidades geopolíticas.

Ao nível de materiais didáticos, planificou-se a inclusão na apresentação digital de postais ilustrados (Figuras 22, 23, 24 e 25), relevantes ao estudo da Implementação da República, e dois textos. Através dos postais pretendia-se reforçar a compreensão dos alunos sobre os desenvolvimentos durante o 5 de Outubro, figuras importantes e o aspeto urbano da revolução.

O primeiro texto selecionado para a aula foi um excerto do livro *História da Primeira República Portuguesa* de Fernando Rosas e Fernanda Rollo, destacando-se a urbanidade da revolução e a participação de acasos que a colocaram em risco. O segundo texto selecionado tratou-se de um excerto do *Manifesto do Partido Republicano* (Figura 28), pretendendo-se que os alunos identificassem três princípios essenciais do republicanismo português: soberania popular; patriotismo e igualdade.

Nesta aula foi prevista a realização de uma chuva de ideias preconcebidas dos alunos (*brainstorm*) sobre o republicanismo, que deveria ser realizada antes da leitura do segundo texto. A dinâmica seria central na planificação da aula para a compreensão

significativa da larga aceção do conceito de república. Além do mais, a atividade também tinha um grande potencial motivador, sendo esta realizada no quadro através da participação voluntária dos alunos.

Colégio Planalto

Planificação da aula n.º 6

Ano: 9º Turma: A Data: 24/11/2023 Tempo previsto: 50 min Docentes: Miguel Miranda; Gonçalo Cândido (cooperante)	Disciplina: História Módulos: A Europa e o mundo no limiar do século XX Sumário: O 5 de Outubro de 1910. Republicanismo português.
--	---

Módulos (Unidades Didáticas)	Objetivos Gerais (adaptado das metas curriculares de História - 9º)	Conceitos	Percurso e Objetivos específicos	Tempo	Avaliação
A Europa e o mundo no limiar do século XX	Conhecer os aspetos fundamentais da doutrina republicana;	Republicanismo Partido Político	Sumário e objetivos da aula.	2 min	<u>Formativa:</u>
			Indicações para o trabalho individual sobre a produção de análises de postais. Verificação de trabalhos de casa.	12 min	Participação
			Leitura e análise de um excerto do livro <i>História da Primeira República Portuguesa</i> , tratando de opiniões da época sobre a Revolução, com vista a reforçar o aspeto urbano e lisboeta da mesma.	5 min	Atitudes e Comportamentos
			Compreender o conceito de republicanismo a partir de uma chuva de ideias (<i>brainstorm</i>), realizada no quadro através da participação voluntária dos alunos.	10 min	Análise de imagens
			<ul style="list-style-type: none"> Discussão do resultado da chuva de ideias, com vista a definir o conceito, a partir de ideias preconcebidas dos alunos. Breve exposição sobre a origem e significado da palavra “república”, com recurso à apresentação digital, e observação de iconografia. 	6 min	Recursos
			Identificar características, princípios e valores do republicanismo português através da leitura em turma de um excerto do <i>Manifesto do Partido Republicano</i> .	5 min	Apresentação Digital
<ul style="list-style-type: none"> Exposição de características gerais do republicanismo português, com tópicos em apresentação digital. 	5 min	Quadro e giz			
			Identificar características, princípios e valores do republicanismo português através da leitura em turma de um excerto do <i>Manifesto do Partido Republicano</i> .	5 min	Computador, projetor e tela

Relato de Aula

A sexta aula começou às 12h30 min do dia 24 de novembro de 2023, não se tendo registado o atraso de alunos. O docente estagiário leu o sumário, que foi escrito no quadro por um aluno voluntário, e os objetivos gerais da aula.

Com vista a tratar a Revolução de 5 de Outubro de 1910 foi visualizado um vídeo, um excerto do *Conta-me a História* da RTP. Durante a visualização foram usadas perguntas orientadoras que o docente estagiário escrevera no quadro antes da aula ter iniciado. Após o visionamento do vídeo, as questões orientadoras foram corrigidas oralmente, através da participação voluntária de alunos. Desta forma, os alunos puderam identificar os espaços da Revolução, as principais figuras e organizações que nela participaram.

De forma a enriquecer a compreensão do 5 de Outubro foram observados e analisados vários postais ilustrados, expostos na apresentação digital.



Figura 22 – Diapositivo com postal ilustrado por gravuras de vários episódios da revolução republicana. José Joaquim dos Santos (ed.), Portugal, 1910.



Figura 23 – Diapositivo com postal ilustrado por fotografia dos marinheiros do navio *Adamastor*. Portugal, 1910.



Figura 24 – Diapositivo com postal ilustrado por fotografia de civis barricados na Rotunda da Avenida (Marquês de Pombal), destacando-se a “heroína” Amélia Santos. Portugal, 1910.



Figura 25 - Diapositivo com postal ilustrado por fotografia de um prédio em Lisboa em ruínas, no rescaldo da revolução republicana. Portugal, 1910.



Figura 26 – Diapositivo com postal ilustrado por fotografia da Proclamação da República por José Relvas e Eusébio Leão, na varanda da Câmara Municipal de Lisboa. Portugal, 1910.

Os postais ilustrados foram observados pelos alunos atendendo à pergunta “Qual o interesse em fotografar e propagar as imagens nos postais que se apresentam?”, colocada oralmente pelo docente estagiário. Na análise os alunos destacaram de forma geral a participação dos marinheiros na Revolução (Figuras 22 e 23); a importância da Rotunda (Marquês de Pombal), barricada pela resistência republicana (Figuras 22 e 24);

a participação de civis, com especial interesse pela republicana Amélia Santos (Figura 24); um processo revolucionário que também deixou marcas de destruição (Figura 25); e a centralidade de Lisboa na Implementação da República Portuguesa (Figura 26). Durante este momento, o professor estagiário auxiliou a turma, questionando e esclarecendo aspetos dos postais por forma a impulsionar a participação dos alunos. Por fim, alguns alunos destacaram a função de propaganda que o postal podia assumir, ajudando à divulgação e legitimação do frágil regime republicano.

De seguida, foi lido e analisado um excerto do livro *História da Primeira República* de Fernando Rosas e Fernanda Rollo, sendo referido na análise pelos alunos a centralidade de Lisboa para o estabelecimento do regime republicano. Os testemunhos de época, que se apresentavam no excerto, também permitiram compreender a rapidez de uma Revolução marcada por vários imprevistos que a puseram constantemente em causa.

Ao se tratar do conceito de republicanismo o docente estagiário pediu que os alunos fossem livremente ao quadro e que escrevessem até três palavras ou expressões que associassem ao conceito de república, assim, construiu-se uma nuvem de palavras. A atividade permitiu recuperar as ideias preconcebidas dos alunos sobre este conceito, o qual já haviam refletido num trabalho de casa anterior. A ida ao quadro pelos alunos foi livre, pelo que rapidamente se aglomeraram vários alunos no quadro, mas tal não gerou qualquer perturbação, sendo que apenas quatro alunos não participaram.

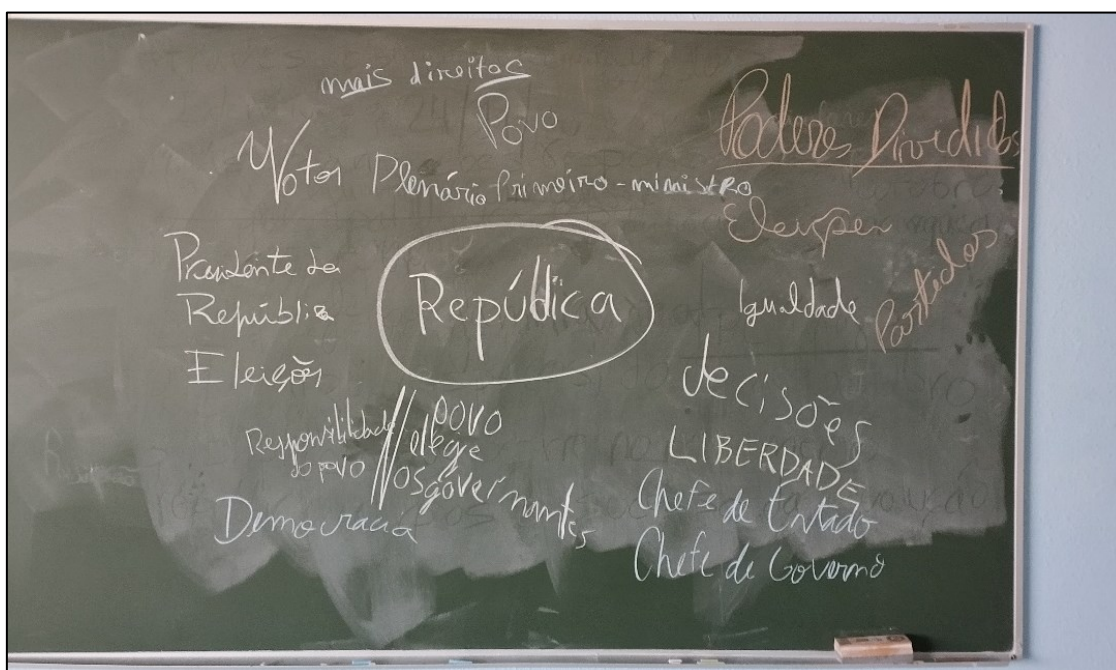


Figura 27 – Quadro com nuvem de palavras sobre as ideias preconcebidas dos alunos sobre o conceito geral de República.

A partir da nuvem de palavras (Figura 27) houve um momento de discussão entre alunos e professor estagiário, discutindo-se as ideias dos alunos sobre o conceito de república. Nesta discussão, assinalaram-se alguns aspetos que se podem encontrar tanto na República de hoje como na I República. Ideias como “poderes divididos”, “eleições”, “presidente da República” foram apontadas pela generalidade dos alunos como base para que um sistema político se possa nomear de republicano. Já ideias como “mais direitos”, “liberdade”, “igualdade” e responsabilidade/participação popular foram consideradas como princípios que devem estar associados ao conceito de republicanismo, mas que na prática podem, por vezes, não existir ou estarem deturpados em sistemas políticos ditos “republicanos”. A turma, com auxílio do docente estagiário, demonstrou capacidade de estabelecer uma base teórica daquilo que é uma república, compreendendo que na prática existem muitas nuances, diferentes perceções e práticas de república.

Posteriormente, o professor estagiário utilizou a apresentação digital para expor alguns tópicos sobre o republicanismo, como a origem da palavra república e o conceito (retirado do manual didático), aqui havendo uma comparação entre o conceito e as ideias discutidas a partir da nuvem de palavras. Ainda com recurso à apresentação digital, foram discutidos e esclarecidos alguns elementos iconográficos da I República - como aqueles presentes no postal da Figura 22 -, nomeadamente, a imagem feminina da República e o barrete frígio. Neste sentido, importou, ainda que de forma geral e abstrata, afirmar e relembrar aspetos iconográficos e ideários do republicanismo francês, que serviram de inspiração ao congénere português.

O Republicanismo Português

“Que a nação tome conta dos seus destinos. O que é a República senão a nacionalidade exercendo por si mesma a própria soberania (...). No estado atual da crise portuguesa só existe uma solução nacional, prática e salvadora – a proclamação da República. Só assim acabarão os interesses egoístas (...); só assim aparecerá uma geração nova capaz de civismo e de sacrifícios pela Pátria.”

- Manifesto do Partido Republicano, 1890.

Soberania popular

Patriotismo

Princípio da igualdade

Figura 28 – Diapositivo com excerto do *Manifesto do Partido Republicano* (1890).

No seguimento da apresentação digital foi lido um excerto (Figura 28) do *Manifesto do Partido Republicano* (1890) por um aluno voluntário. Na análise do texto os alunos identificaram corretamente dois princípios do republicanismo, a soberania popular e o princípio da igualdade, mas demonstraram dificuldade em identificar o terceiro princípio. Neste sentido, o docente estagiário fez referência ao patriotismo presente no excerto, recordando a associação dos republicanos à oposição do Ultimato e à Revolta no Porto.

Por fim, a aula foi concluída com a breve exposição pelo professor estagiário de algumas outras características gerais do republicanismo português, como o anticlericalismo e o positivismo.

A aula foi marcada por abundante e constante participação dos alunos. As dinâmicas previstas em planificação decorreram sem qualquer disrupção de comportamento. A planificação foi cumprida na totalidade, apesar de parte da aula ter sido alocada para o trabalho de matéria que deveria ter sido lecionada na aula anterior.

7. A Constituição de 1911. A participação portuguesa na I Guerra Mundial.

Planificação

A sétima aula teve por base a identificação das principais medidas republicanas e a compreensão da participação portuguesa na I Guerra Mundial, e respetivas consequências. Portanto, a aula fixou-se no período republicano entre 1910 e 1917, sendo que o sidonismo apenas seria trabalhado na aula seguinte.

No trabalho destes conteúdos foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar as principais preocupações do Governo Provisório; identificar as principais medidas republicanas; compreender a divisão de poderes em Portugal através da Constituição de 1911; compreender a exclusão das mulheres do processo eleitoral republicano; identificar os motivos e as consequências da participação portuguesa na I Guerra Mundial.

Os recursos didáticos planificados para utilização em aula foram a habitual apresentação digital, com alguns breves tópicos da matéria e imagens, que nesta aula deveriam ser mais ilustrativas dos tópicos do que propriamente para análise. Também se preparou a realização de um esquema em turma relativo à organização do sistema político e divisão de poderes na I República, a partir da leitura de excertos da Constituição de 1911. O esquema foi também preparado num diapositivo da apresentação digital (Figura 30), assim, uma segunda opção em caso de falta de tempo para a realização do esquema no quadro.

A limitação das dez aulas para o tratamento de uma grande quantidade de matéria levou a que esta aula tivesse de ser, em parte, planificada de forma muito mais expositiva. Desta forma, os recursos didáticos eram algo limitados a um ensino expositivo - à exceção do esquema. Por exemplo, as imagens pouco mais deveriam servir do que ilustrações do texto, ainda que tal não nos fosse verdadeiramente desejável – e contrário às indicações didáticas abordadas na Primeira Parte do Relatório. Da mesma forma, teria sido interessante uma abordagem diferenciada sobre a participação portuguesa na I Guerra Mundial, talvez com trabalhos em grupo de exploração de fontes.

Colégio Planalto

Planificação da aula n.º 7

Ano: 9º Turma: A Data: 28/11/2023 Tempo previsto: 50 min Docentes: Miguel Miranda; Gonçalo Cândido (cooperante)	Disciplina: História Módulos: A Europa e o mundo no limiar do século XX Sumário: A política republicana. A participação portuguesa na I Guerra Mundial.
--	--

Módulos (Unidades Didáticas)	Objetivos Gerais (adaptado das metas curriculares de História do 3º ciclo do Ensino Básico - 9º)	Conceitos	Percurso e Objetivos específicos	Tempo	Avaliação
A Europa e o mundo no limiar do século XX	Identificar as principais medidas governativas da I República; Demonstrar que a participação de Portugal na I Guerra Mundial se relacionou com a questão colonial e com a necessidade de reconhecimento do regime republicano; Avaliar as consequências políticas, económicas e financeiras da participação de Portugal na I Guerra Mundial;	Republicanismo	Sumário e objetivos da aula.	2 min	<u>Formativa:</u>
		Inflação	Expor, através de apresentação digital, breves tópicos sobre as principais preocupações do Governo Provisório; identificar as principais medidas republicanas. Compreender os poderes políticos e respetivas instituições através de excertos da Constituição de 1911, realizando-se um esquema no quadro, com a colaboração dos alunos.	13 min	Participação
			<ul style="list-style-type: none"> • Explicar a exclusão das mulheres do processo eleitoral e o caso de Beatriz Ângelo. 	15 min	Atitudes e Comportamentos
			Compreender a participação portuguesa na I Guerra Mundial, motivos e consequências, através da exposição de tópicos e imagens com recurso à apresentação digital.	5 min	Análise de fontes escritas
					Recursos
					Apresentação Digital Quadro e giz Computador, projetor e tela

Relato de aula

A sétima aula começou às 14h30 min do dia 28 de novembro de 2023, registando-se a entrada pontual dos alunos em sala de aula. O professor estagiário procedeu à leitura do sumário, que foi escrito no quadro por um aluno voluntário, e dos objetivos da aula. Antes do trabalho da matéria, foram esclarecidas algumas dúvidas dos alunos sobre o trabalho individual de análise de postais. De seguida, o professor estagiário expôs, com recurso à apresentação digital, as principais figuras do Governo Provisório da I República Portuguesa, bem como as principais preocupações da governação. Depois, foram apresentadas medidas do Governo no âmbito social, educativo e laboral.

Laicização

- Expulsão de Jesuítas;
- Extinção de ordens religiosas;
- Registo paroquial substituído pelos registo civil;
- Proibição do ensino religioso na escolas públicas;
- **Lei de Separação do Estado das Igrejas** (20 de abril de 1911):
 - Nacionalização dos bens da Igreja;
 - Pensões eclesíásticas.




Figura 29 – Diapositivo com *cartoon* sobre a separação entre a Igreja e o Estado. Jornal *O Século: suplemento humorístico*, 8 de dezembro de 1910.

Por fim, a propósito das medidas de laicização, foi observado e brevemente comentado um *cartoon* (Figura 29) sobre a separação da Igreja e do Estado, tendo os alunos destacado a figura da *República*, anteriormente trabalhada em aula, e a do Afonso Costa, que surge como funcionário do registo civil, responsável por oficializar o divórcio.

O docente estagiário respondeu a algumas dúvidas dos alunos sobre o processo, tendo referido a Igreja de Nossa Senhora da Porta do Céu, em Telheiras, como exemplo de um bem nacionalizado - neste caso transformado em serralharia e habitação. Os alunos revelaram espanto com o exemplo e interessaram-se mais pela história da igreja, pois esta

é próxima da comunidade educativa dos colégios Planalto e Mira Rio, posto que a igreja também está sob a responsabilidade do *Opus Dei*.

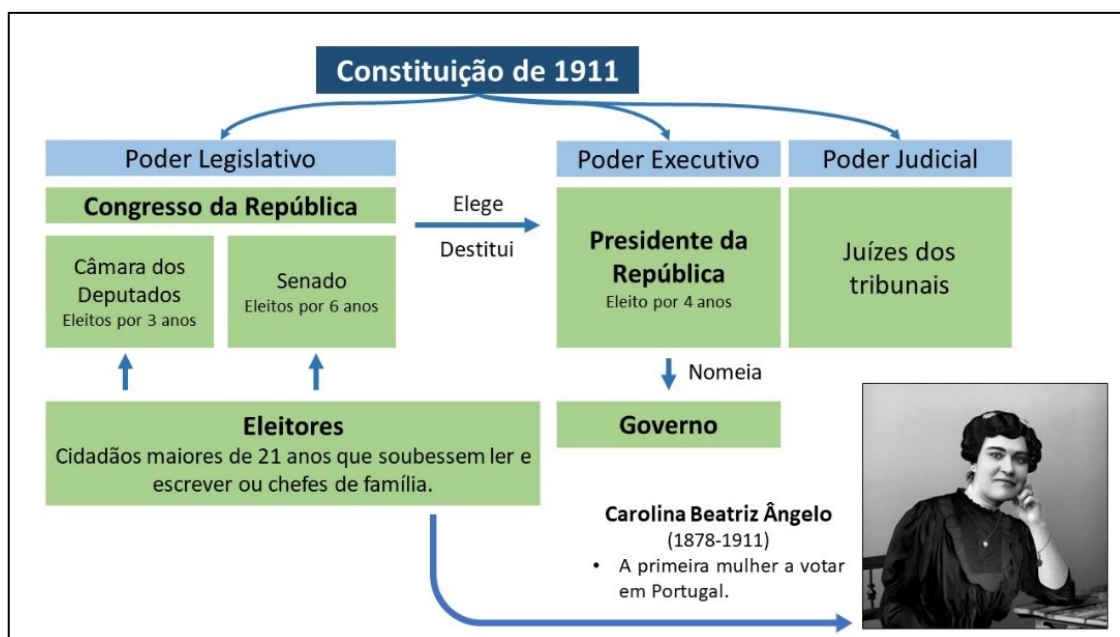


Figura 30 – Diapositivo com esquema relativo à divisão de poderes, segundo a Constituição de 1911.

O docente estagiário apresentou um esquema (Figura 30) da divisão de poderes, resultante da Constituição de 1911, que serviu para também tratar da lei eleitoral, assim como a questão do voto feminino na I República e o caso da Carolina Beatriz Ângelo. Com este esquema também foi brevemente questionada e revista a origem da divisão de poderes, recuperando-se o legado do Iluminismo. De seguida, a encerrar as questões políticas, foi observada a cisão dos republicanos, em 1912, em vários grupos/partidos políticos, com recurso a um pequeno esquema, em apresentação digital.

Na parte da aula dedicada à participação portuguesa na I Guerra Mundial, o docente estagiário optou por uma exposição descritiva dos motivos, mobilização e consequências, utilizando-se de tópicos e fotografias da apresentação digital. No quadro foram enumeradas as principais consequências económicas. Por fim, seguiu-se um momento de esclarecimento de dúvidas relativas, nomeadamente, à compreensão de aspetos de conceitos económicos como a inflação, défice e desvalorização da moeda.

A matéria que foi prevista na planificação foi toda lecionada, mas a custo do corte de algumas didáticas, o que resultou numa aula que consideramos mais expositiva do que o desejado. A aula contou com alguns imprevistos, como uma maior dispensa de tempo para dúvidas, que a fizeram ainda mais expositiva do que aquilo que já se previa em

planificação. O atraso da lecionação da matéria durante a aula levou o docente estagiário a suprimir a leitura de excertos da Constituição de 1911 e a realização do esquema político no quadro. Assim, o esquema foi apresentado na sua totalidade na apresentação digital (Figura 30). O docente também procurou interrogar menos e diminuir a participação dos alunos sobre algumas fotografias relativas à I Guerra Mundial.

8. As dificuldades e o declínio da I República.

Planificação

A oitava aula centrou-se na compreensão das dificuldades e no declínio da I República Portuguesa, assim, era objetivo geral a compreensão da instabilidade política, económica e social que confluíram no Golpe de 28 de Maio de 1926. Cronologicamente, a aula dispersou-se entre diferentes anos conforme as dificuldades do regime, tratando-se ainda do final da I Guerra Mundial, “República Nova” (sidonismo) e o retorno à “República Velha”. Os desenvolvimentos e características da última fase da I República (1919-1926), assim como o Golpe de 28 de Maio de 1926, apenas seriam abordados de forma mais concreta na aula seguinte.

Como objetivos específicos constatou-se a necessidade de identificar as dificuldades gerais da I República Portuguesa; compreender eventos concretos, como as incursões monárquicas, a I Guerra Mundial, Pneumónica, golpes e intentonas, como potenciadores das dificuldades gerais da I República; identificar as consequências da I Guerra Mundial na política portuguesa; caracterizar o regime sidonista; compreender o apoio de massas a Sidónio Pais; compreender o acréscimo das dificuldades no período final da I República, pós-sidonismo.

Relativamente aos materiais didáticos, optou-se pela apresentação digital de vários recursos, como o texto em tópicos, uma tabela, uma fonte escrita, imagens e um vídeo.

A fonte escrita trata-se de um excerto dos escritos *Da República* de Fernando Pessoa (Figura 31), onde o poeta afirma a sua opinião e críticas ao regime republicano, do qual foi contemporâneo. A seleção de um texto opinativo do poeta teve por base a crítica geral à administração republicana e críticas específicas, por exemplo, a censura imposta pelo governo de Afonso Costa durante a I Guerra Mundial. Assim, esta fonte foi planificada para ser introdutória e abrangente, antecedendo uma apresentação mais expositiva de eventos e momentos concretos de dificuldades do regime republicano.

A exposição da matéria também deveria ser contrabalançada por momentos de diálogo e interação entre professor e alunos, através da discussão de dois postais ilustrados, em momentos diferentes. O *cartoon* do primeiro postal (Figura 32) permite observar a crítica às incursões monárquicas, notando diferentes figuras, entre Paiva

Couceiro e personagens alegóricas (jesuítas, monárquicos, figura feminina da República e marinheiros), que os alunos deveriam identificar. Com o segundo postal (figura 33), demonstrando a vitória de Sidónio Pais sobre um Afonso Costa prostrado, procurar-se-ia levar os alunos a observarem a sátira, assim como a discrepância de vestuário entre as duas figuras, compreendendo-se o intencional distanciamento de Pais da figura de “político”.

O segundo recurso planificado foi o vídeo *Postal da Grande Guerra - A Revolução Sidonista* da RTP, servindo para uma melhor compreensão da Revolução Sidonista e exposição de alguns aspetos biográficos de Sidónio Pais. Planificou-se a visualização do conteúdo através de questões orientadoras de apoio (Figura 34), procurando-se por estas identificar:

1. A posição de Sidónio face à I Guerra Mundial.
2. Os espaços da Revolução.
3. Os apoios sociais da Revolução.

Ano: 9º Turma: A Data: 29/11/2023 Tempo previsto: 50 min	Disciplina: História	Módulos: A Europa e o mundo no limiar do século XX
Docentes: Miguel Miranda; Gonçalo Cândido (cooperante)	Sumário: As dificuldades da I República. Revolução Sidonista.	

Módulos (Unidades Didáticas)	Objetivos Gerais (das metas curriculares de História - 9º)	Conceitos	Percurso e Objetivos específicos	Tempo (cerca)	Avaliação
A Europa e o mundo no limiar do século XX	Compreender que a instabilidade política e as dificuldades económicas e sociais concorreram para intervenção militar em 28 de maio de 1926; Avaliar as consequências políticas da participação de Portugal na I Guerra Mundial;	Republicanismo Ditadura	Sumário e apresentação dos objetivos da aula.	2 min	<u>Formativa:</u>
			Identificar, com recurso a apresentação digital, as dificuldades gerais da I República Portuguesa: instabilidade políticas, crise económica e contestação social.	8 min	Participação
			<ul style="list-style-type: none"> Leitura de um excerto dos escritos <i>Da República</i> de Fernando Pessoa, evidenciando a sua opinião e críticas à I República. 	4 min	Atitudes e Comportamentos
			Apresentar, com recurso a apresentação digital, as incursões monárquicas, a I Guerra Mundial, Pneumónica, Golpes e intentonas, como momentos que potenciaram as dificuldades gerais da I República Portuguesa.	11 min	Análise de imagens
			<ul style="list-style-type: none"> Análise em turma de cartoons em postais da época (um sobre as incursões monárquicas, outro sobre a revolução sidonista). 	6 min	Recursos
			Caracterizar, com recurso a apresentação digital, o sidonismo, evidenciando os seus aspetos distintos, e este como sinal de declínio da I República.	10 min	Apresentação Digital
<ul style="list-style-type: none"> Visualização do vídeo <i>Postal da Grande Guerra - A Revolução Sidonista</i> da RTP, com questões orientadoras. 	6 min	Computador, projetor e tela			
Exposição geral do período mais imediato após o sidonismo, afirmando a agitação política.	3 min				

Relato de aula

A aula começou às 12h30 min do dia 29 de novembro de 2023, sendo esta marcada pela presença do Professor Doutor Miguel Monteiro, responsável, então, pela cadeira de IPP, estando em observação do professor estagiário para efeitos de avaliação. Também se fizeram presentes nesta aula, além da habitual presença do professor cooperante, outros dois professores estagiários do Colégio Planalto. Os alunos estavam pontualmente presentes na sala de aula.

O docente estagiário iniciou a aula por explicar a presença dos restantes professores e leu o sumário, também escrito no quadro por um aluno voluntário. O professor estagiário, com recurso à apresentação digital, procedeu a apresentar os objetivos da aula e a introduzir os conteúdos.

Dificuldades da 1.^a República

“[...] É alguém capaz de indicar um benefício, por leve que seja, que nos tenha advindo da proclamação da República? Não melhorámos em administração financeira, não melhorámos em administração geral, não temos mais paz, não temos sequer mais liberdade. Na monarquia era possível insultar por escrito impresso o Rei; na república não era possível, porque era perigoso, insultar até verbalmente o Sr. Afonso Costa. [...] A monarquia, ainda que má, tem ao menos de seu o ser decorativa. [...] Mas é alguma coisa em comparação com nada absoluto que a república veio [a] ser.”

Pessoa, F. (1979). *Da República (1910 - 1935)*. Ática, 1979, p. 47.




Figura 2 – Fernando Pessoa.

Figura 31 – Diapositivo com excerto do livro *Da República (1910 - 1935)* de Fernando Pessoa.

Abordando-se as dificuldades gerais da I República, um aluno voluntário leu um excerto de um texto de opinião de Fernando Pessoa sobre a I República (Figura 31). Seguiu-se um breve momento de análise em que os alunos identificaram todos os aspetos relevantes da crítica de Pessoa à governação republicana e à censura de Afonso Costa.

Dificuldades da 1.ª República Incursões Monárquicas



- 1.ª Incursão Monárquica (5 de outubro de 1911);
- 2.ª Incursão Monárquica (6 a 8 de julho de 1912);
- Monarquia do Norte (19 janeiro a 13 de fevereiro de 1919).

Figura 3 – Morais. (1910-1919). *A República repele as incursões monárquicas*, Fundação Mário Soares/Coleção Fundação Mário Soares/António Pedro Vicente. Disponível em: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_149379

Figura 32 – Diapositivo com um postal ilustrado por *cartoon* satírico das incursões monárquicas. Morais, c. 1910-1919.

Os alunos analisaram um *cartoon* de um postal (Figura 32) satírico às incursões monárquicas, avaliando os vários aspetos iconográficos e identificando: os padres jesuítas pela batina; o Paiva Couceiro pelo aspeto militar e correlacionando com aulas anteriores em que fora mencionado; a figura feminina, a República, pelo barrete frígio. E, com auxílio do docente estagiário, os alunos compreenderam a figura do velho marinheiro, figura alegórica daqueles que se encontravam nas embarcações no Tejo, durante a Revolução Republicana. Por fim, os alunos constataram a sátira geral da imagem, que critica as incursões monárquicas, apoiadas pela Igreja, e o elogio à resistência republicana.

De seguida, o professor estagiário expôs, em apresentação digital, alguns golpes que decorreram durante o período republicano. A propósito da Revolução Sidonista, foi observado e analisado um *cartoon* de um postal (Figura 33), assim como foi visualizado um breve vídeo, acompanhado de questões orientadoras (Figura 34).

Revolução Sidonista (05 a 08/12/1917)



Liderada por Sidónio Pais:

- Derruba o Governo (Afonso Costa);
- Destitui o Presidente da República (Bernardino Machado);

Início do Sidonismo

Figura 8 - (1917). Sidónio Pais derrota Afonso Costa. Fundação Mário Soares/Coleção Fundação Mário Soares/António Pedro Vicente. Disponível: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_149565

Figura 33 – Diapositivo com um postal ilustrado por *cartoon* satírico, demonstrando o sucesso de Sidónio Pais sobre Afonso Costa, Portugal, 1917.

Relativamente ao postal ilustrado por um *cartoon* (Figura 33) sobre a Revolução Sidonista, foi destacado pelos alunos o receio de Afonso Costa a Sidónio Pais. No aspeto satírico foram mencionados os elementos religiosos, como o terço que Afonso Costa tem na mão, assim fazendo-se a troça do principal responsável pela política de laicização do Estado.

Revolução Sidonista (05 a 08/12/1917)



1. Identificar:

1.1. A posição de Sidónio face à I Guerra Mundial.

1.2. Os espaços da Revolução.

1.3. Os apoios sociais da Revolução.

Figura 34 - Vídeo com questões orientadoras sobre a Revolução Sidonista, da série *Postal de Guerra* da RTP.

Já o vídeo da RTP sobre a Revolução Sidonista (Figura 34) permitiu aos alunos aferir aspetos biográficos de Sidónio Pais, o seu carisma e a popularidade do “presidente-rei”, sendo todos estes pontos referidos pelos alunos durante a correção das respostas às questões orientadoras.

De seguida, o professor estagiário expôs aspetos do sidonismo, e, referenciando o vídeo e o postal, questionou os alunos sobre a diferença entre Sidónio Pais e os outros políticos ao nível da questão teatral e estética do regime. Os alunos conseguiram decifrar o vestuário de Sidónio Pais no postal com o *cartoon* (Figura 33) afirmando o seu aspeto militar, como que se distanciando da imagem de político.

A aula decorreu sem qualquer distúrbio, mas também foi assinalada uma diminuição na iniciativa de participação dos alunos, o que talvez fosse resultado de algum nervosismo ou receios dos alunos pela presença do Professor Doutor Miguel Monteiro e dos professores estagiários do Colégio Planalto. A planificação da aula foi praticamente cumprida, tendo só ficado por expor alguns aspetos gerais do período pós-sidonismo.

9. O Golpe de 28 de Maio de 1926 e o fim da I República.

Planificação

A nona aula, que era última antes do teste, foi planificada como conclusão da anterior, onde se definiu como objetivo principal compreender a instabilidade política e as dificuldades económicas e sociais que concorreram para intervenção militar de 28 de maio de 1926. Nesta aula o foco seria efetivamente o Golpe militar. O segundo objetivo definido foi o de revisão da matéria lecionada e esclarecimento de dúvidas, de forma a preparar os alunos para o teste de avaliação.

Como objetivos específicos foram estabelecidos: compreender a crescente tendência a sublevações militares no último período da I República Portuguesa; refletir na preponderância do Golpe de 28 de Maio de 1926 para o fim da I República Portuguesa; e revisão da matéria.

Para a persecução dos objetivos definidos, planificamos uma breve exposição de conteúdos relativos ao período republicano entre 1919-1926, através da apresentação digital. Para a compreensão do Golpe de Gomes da Costa, preparou-se a visualização do vídeo *Memória Fotográfica - Implementação do Estado Novo* da RTP, incentivando-se a uma observação mais atenta através das seguintes questões:

1. Localiza os espaços do golpe.
2. Associa a I Guerra Mundial com o golpe.
3. Indica o principal protagonista.
4. Enuncia as consequências do golpe para I República.

A segunda parte da aula, relativa à revisão de matérias e esclarecimento de dúvidas, organizou-se pelo tratamento geral dos conteúdos lecionados. A prioridade deste momento era esclarecer dúvidas dos alunos, mas, acautelando a possibilidade de pouca ou nenhuma participação, considerou-se a realização de uma cronologia no quadro a partir do diálogo entre professor-alunos. No entanto, posto que este era um momento de participação totalmente livre pelos alunos, optou-se por estabelecer uma organização totalmente flexível, obedecendo às prioridades e necessidades práticas dos estudantes.

Ano: 9º Turma: A Data: 30/11/2023 Tempo previsto: 50 min	Disciplina: História Módulos: A Europa e o mundo no limiar do século XX
Docentes: Miguel Miranda; Gonçalo Cândido (cooperante)	Sumário: Golpe de 28 de maio de 1926. Revisões.

Módulos (Unidades Didáticas)	Objetivos Gerais (adaptado das metas curriculares de História do 3º ciclo do Ensino Básico - 9º)	Conceitos	Percurso e Objetivos específicos	Tempo	Avaliação
A Europa e o mundo no limiar do século XX	Compreender que a instabilidade política e as dificuldades económicas e sociais concorreram para intervenção militar em 28 de maio de 1926;	Ditadura Republicanismo	Sumário e objetivos da aula.	2 min	<u>Formativa:</u>
			Continuação da aula anterior. Compreender aspetos gerais da degradação da República pós-sidonismo, com recurso à apresentação digital.	10 min	Participação
			Introdução, com recurso a apresentação digital, ao golpe de 26 de maio de 1926. <ul style="list-style-type: none"> Visionamento do vídeo <i>Memória Fotográfica - Implementação do Estado Novo</i> da RTP, com questões orientadoras. Correção oral das questões orientadoras. 	10 min	Atitudes e Comportamentos Análise do vídeo
			Esclarecimento de dúvidas para o teste e trabalho individual. Revisão de matéria. <ul style="list-style-type: none"> Realizar uma cronologia, a partir da participação dos alunos, com os eventos principais trabalhados. 	28 min	Recursos Apresentação Digital Quadro e giz Computador, projetor e tela

Relato de Aula

A aula começou às 10h30 min do dia 30 de novembro de 2023, não se tendo registado qualquer atraso de alunos. O professor estagiário leu o sumário, que foi escrito no quadro por um aluno voluntário, e também apresentou os objetivos da aula.

Após a exposição de alguns aspetos relativos à segunda fase da I República, foi visualizado o vídeo *Memória Fotográfica - Implementação do Estado Novo* da RTP. Os alunos tomaram apontamentos da visualização e responderam às questões orientadoras do vídeo, previamente escritas no quadro pelo docente estagiário. De seguida, houve um momento de discussão e correção das questões orientadoras a partir da participação dos alunos, tendo estes respondido às questões sem dificuldades. Posteriormente, com recurso à apresentação digital, foram apresentados alguns breves tópicos sobre o Golpe de 28 de Maio de 1926, com vista a sintetizar e a reforçar a informação observada em vídeo.

A segunda parte da aula foi dedicada à revisão de matéria e esclarecimento de dúvidas para o teste de avaliação, que se realizaria na segunda-feira seguinte (4 de dezembro de 2023). O professor estagiário referiu as páginas do manual onde se encontrava a matéria lecionada e, mediante os pedidos dos alunos, disponibilizou-se a enviar todas as apresentações digitais e vídeos utilizados em aula.

1885	1890	1906-1908	1910	1911	1914-1918	1917-1918	1926
Conferência de Berlim	Ultimato britânico	Ditadura de João Franco	Implementação da República	Constituição da I República	I Guerra Mundial	Ditadura de Sidónio Pais	Golpe de Gomes da Costa
	----- Crise económica	----- Regicídio					

Figura 35 – Cronologia dos principais eventos históricos internacionais e nacionais, entre 1885 e 1926.

Os alunos indicaram dúvidas específicas que o docente estagiário esclareceu apenas quando nenhum outro aluno era capaz de responder ao colega ou quando havia necessidade de aprofundar os esclarecimentos. Esclarecidas as dúvidas e a encerrar a aula, foi realizada uma cronologia no quadro (figura 35), a partir da participação oral dos alunos.

A aula decorreu dentro da normalidade, cumpriu-se aquilo que estava planificado, embora parte do tempo que estava planificado para revisões tivesse de ser utilizado para conclusão do trabalho da matéria. A larga maioria dos alunos participou nesta aula, principalmente para esclarecimento de dúvidas.

10. O fim da supremacia europeia e o crescimento económico dos EUA.

Planificação

A seleção dos conteúdos para a décima e última aula, que ocorreria depois do teste, foi realizada atendendo àqueles que teriam maior relação com as matérias que o professor cooperante haveria de tratar nas aulas seguintes. Assim, optou-se por abordar o fim da supremacia europeia e o crescimento económico dos EUA no pós-Guerra. O conteúdo previsto para esta aula estava, então, desfasado da restante subunidade didática original, planificada até à terceira aula - onde na planificação da mesma se referem os motivos para a divisão específica desta matéria e não de outra.¹²⁴

Neste sentido, o objetivo geral - “Analisar as alterações políticas, sociais, económicas e geoestratégicas decorrentes da rutura que constituiu a I Guerra Mundial” - foi compartilhado entre a terceira e décima aulas. Enquanto na terceira aula abordaram-se as consequências imediatas da I Guerra Mundial, em aspetos como os tratados de paz e as novas fronteiras políticas. Nesta última aula abordar-se-iam as consequências da I Guerra Mundial, que não eram propriamente datáveis ou imediatas, como é o caso da emergência dos EUA e o declínio da influência europeia, ou seja, as consequências económicas e geopolíticas.

Como objetivos específicos foram definidos: rever as condições dos tratados de paz da I Guerra Mundial; compreender a situação económica europeia pós-Guerra de dependência face ao crédito estadunidense; compreender o desenvolvimento dos EUA e a sua emergência enquanto potência mundial após a I Guerra Mundial; identificar os novos métodos de produção industrial (standardização, taylorismo e fordismo).

Ao nível do material didático, além da apresentação digital, preparou-se a visualização de um excerto do filme *Tempos Modernos* de Charlie Chaplin (Figura 36). A observação deste vídeo tinha por objetivo levar os alunos a identificar os métodos de produção, bem como as consequências destes para os trabalhadores. Com vista à persecução dos objetivos, foram colocadas as seguintes questões orientadoras:

1. Identifica o taylorismo, a standardização e o fordismo.
2. Identifica os problemas dos novos métodos de produção.

¹²⁴ Vd. Planificação da terceira aula, p. 68.

Também se planificou a breve exploração de dois esquemas de monopólios, relativos à indústria alimentar e automóvel (Figuras 37 e 38), procurando-se demonstrar a atualidade do conceito de monopólio.

Ano: 9º Turma: A Data: 05/12/2023 Tempo previsto: 50 min	Disciplina: História	Módulos: A Europa e o mundo no limiar do século XX
Docentes: Miguel Miranda; Gonçalo Cândido (cooperante)	Sumário: O fim da supremacia europeia e o crescimento económico dos EUA.	

Módulos (Unidades Didáticas)	Objetivos Gerais (adaptado das metas curriculares de História do 3º ciclo do Ensino Básico - 9º)	Conceitos	Percurso e Objetivos específicos	Tempo	Avaliação
A Europa e o mundo no limiar do século XX	Analisar as alterações políticas, sociais, económicas e geoestratégicas decorrentes da rutura que constituiu a I Guerra Mundial;	Fordismo	Sumário e objetivos da aula.	2 min	<u>Formativa:</u>
		Taylorismo	Rever as condições dos tratados de paz da I Guerra Mundial, com recurso a apresentação digital.	12 min	Participação
		Estandardização	Exposição de aspetos relativos à criação da Sociedade das Nações.	7 min	Atitudes e Comportamentos
		Monopólio	Compreender o declínio da influência europeia e dependência face ao crédito estadunidense, e a emergência dos EUA.	12 min	Análise do vídeo e esquemas
		Inflação	Compreender os conceitos de fordismo, taylorismo e estandardização, através da visualização de um excerto do filme <i>Tempos Modernos</i> , com questões orientadoras. <ul style="list-style-type: none"> Discussão do excerto do filme e correção oral, em turma, das questões orientadoras. 	5 min	Recursos
		Compreender o conceito de monopólio, com recurso a esquemas, em apresentação digital.	6 min	6 min	Apresentação Digital Quadro e giz Computador, projetor e tela

Relatos da Aula

A aula começou às 14h30 min do dia 5 de dezembro de 2023, não se tendo registado o atraso de alunos. O professor estagiário procedeu à leitura do sumário, que foi escrito no quadro por um aluno voluntário, e dos objetivos da aula.

De forma a relembrar o fim da I Guerra Mundial, o docente estagiário realizou breves revisões da matéria, através da apresentação digital, tratando do Tratado de Versalhes e das novas fronteiras da Europa, questionando também os alunos. De seguida, foi apresentada a Sociedade das Nações, que apenas havia sido brevemente referida em aulas anteriores.

Relativamente aos novos conteúdos a lecionar - a emergência dos EUA -, foi continuada a exposição com recurso a apresentação digital. Abordou-se o declínio da Europa, destruída pela guerra, e a sua dependência de empréstimos estadunidenses.

A propósito dos novos métodos de produção aplicados nos EUA, como o taylorismo, a standardização e fordismo, o docente estagiário explicou os conceitos através de uma esferográfica. Assim, a esferográfica foi desmontada e remontada, explicitando-se a diferença entre cada um dos métodos de produção. A demonstração revelou-se clara, sanando as dúvidas dos alunos.



Figura 36 - Diapositivo com excerto do filme *Tempos Modernos (Modern Times)* de Charlie Chaplin, com questões orientadoras.

Ao se tratar da emergência dos monopólios, para melhor compreensão do conceito, sobretudo, com aplicação na economia atual, foram utilizados dois esquemas de monopólios contemporâneos (Figuras 37 e 38). Os esquemas permitiram a demonstração do conceito na indústria automóvel e alimentar atual. Boa parte da turma demonstrou-se surpreendida e curiosa. Alguns alunos obtiveram permissão do professor estagiário para se poderem aproximar da tela de projeção, de maneira a observarem melhor algumas marcas. Desta forma, conclui-se que a maioria dos alunos não estava ciente da situação econômica atual, que advém dos inícios do século XX. Contudo, os alunos, ao compreenderem o conceito de monopólio e ao serem questionados, foram capazes de dar exemplos de outras áreas, como a tecnológica Meta (Instagram, Facebook, WhatsApp).

Concluída a aula, o professor da disciplina seguinte (português) entrou na sala e interrogou o docente estagiário sobre a possibilidade de estender a aula por mais alguns minutos, devido a um assunto urgente. Então, abriu-se um momento para esclarecimento de dúvidas dos alunos, tanto quanto à matéria lecionada, quanto ao trabalho de casa de análise de postais – a entregar no dia 7 de dezembro de 2023 -, mas este momento tornou-se curto pelas poucas dúvidas.

Então, o professor estagiário optou por rever o afastamento da Rússia da Grande Guerra a partir do processo revolucionário de 1917. O objetivo passava apenas por introduzir levemente a Revolução Soviética, sem se explicitar conceitos como comunismo e marxismo, que deveriam ser tratados pelo docente cooperante em aulas posteriores. O professor estagiário também tinha consigo um excerto do filme soviético *Outubro* de Serguei Eisenstein, de 1928, tratando da Revolução de Outubro. Durante a discussão em turma sobre o vídeo, os alunos destacaram o aspeto civil da revolução, o caos e a destruição. Por fim, os alunos também conseguiram indicar os relógios, que surgiram ao longo do excerto visionando, enquanto símbolos metafóricos da pressa da revolução e da esperança da sua propagação a todo o mundo.

A aula acabou com o cumprimento total da planificação. Os alunos demonstraram bastante interesse, apesar de os conceitos não serem propriamente de fácil compreensão. A aula permitiu uma abordagem completa dos conteúdos planificados, quebrando com o contexto nacional das aulas anteriores e retomando-se ao contexto internacional, pelo que esta tornou-se numa ótima ponte e introdução geral aos conteúdos que seriam continuados nas aulas seguintes pelo docente cooperante.

IV. Avaliação

A avaliação formativa teve por base a observação da participação dos alunos em vários momentos em aula, tendo o propósito de auxiliá-los e de adaptar as dinâmicas de aula face às suas necessidades. Neste sentido, foi registado pelo docente estagiário, informalmente, ao término de cada aula, os alunos que demonstraram menor participação, de forma a alterar dinâmicas de participação nas aulas seguintes. O objetivo de se observar a participação oral dos alunos não tem por vista uma avaliação classificativa, mas uma avaliação diagnóstica. Portanto, fazer da participação um momento onde o professor possa melhor compreender as dificuldades e capacidades dos alunos, permitindo auxiliá-los ou desafiá-los.

Num caso específico, a avaliação formativa também se procedeu pela escrita de um texto livre, que foi enviado como trabalho de casa na terceira aula, onde os alunos refletiram sobre a ideia de república. O objetivo do trabalho não era classificar opiniões de alunos, mas antes permitir ao docente estagiário compreender os pré-conceitos dos alunos sobre o assunto de forma a melhor adaptar as aulas e os conteúdos.

Por fim, a avaliação sumativa consistiu em dois elementos concretos de avaliação, um teste e um trabalho individual. O primeiro teve objetivo mais classificativo, inquirindo sobre as aprendizagens adquiridas pelos alunos, enquanto o segundo, além de classificar, também visou o desenvolvimento do próprio processo de ensino-aprendizagem. Nas secções a seguir expõem-se objetivos, composição e resultados destes elementos sumativos, sendo que o segundo elemento, consistindo no trabalho de análise de um postal, terá maior destaque por estar relacionado com o tema do relatório.

Teste de avaliação

O teste de avaliação¹²⁵ foi um dos dois elementos considerados na avaliação sumativa dos alunos. Os testes no Colégio Planalto estão marcados em calendário desde o início do semestre, neste caso, o teste de História encontrava-se marcado para o dia 4 de novembro de 2023, às 10h30 min. Estando enquadrada a data do teste com o período de lecionação do professor estagiário foi-lhe permitido, pelo docente cooperante, a

¹²⁵ Vd. ANEXOS, Anexo B, p. 136.

produção e correção dos testes da turma 9.º A. O teste foi produzido com base noutros testes, previamente fornecidos pelo professor cooperante, que também acompanhou a sua produção.

Na produção deste elemento de avaliação foi necessário considerar as recomendações para o 3.º CEB estabelecidas pelo Departamento de História do Colégio Planalto, o que na prática correspondeu à divisão do teste nas seguintes três componentes/grupos:

1. Conhecimentos – Perguntas geralmente de respostas mais curtas que evocam a memória do aluno; exercícios de verdadeiros e falsos, associação, completar frases, etc.
2. Destrezas – Perguntas com base em fontes, remetendo à capacidade de o aluno analisar os documentos.
3. Compreensão – Perguntas que visam uma resposta longa, onde se trabalha a temporalidade e espacialidade, também mobilizando os conceitos trabalhados em aula.

Relativamente aos conteúdos a serem avaliados foram estimados todos os que estavam planificados entre a primeira e a nona aula do docente estagiário, ou seja, até à última antes do teste. Em termos de períodos históricos, tratar-se-ia de avaliar o expansionismo europeu do século XIX, a I Guerra Mundial, a crise da Monarquia Constitucional e a I República Portuguesa.

A nível da distribuição percentual, foram alocados cerca de 37% para a primeira subunidade didática (contexto internacional) e 63% para a segunda subunidade didática (contexto nacional). Relativamente à segunda subunidade didática, o período específico da I República (1910-1926), apesar de ter tomado maior preponderância nas aulas, foi avaliado em 32% e o período da crise da Monarquia Constitucional (1880-1910) em 31%.

O teste foi realizado entre as 10h30 min e as 12h10 min do dia 4 de dezembro de 2023, com a participação de 17 alunos. O docente estagiário foi responsável pela observação em sala, pela recolha e pela posterior correção dos testes.¹²⁶

¹²⁶ Vd. ANEXOS, Anexo C, p 144.

Resultados

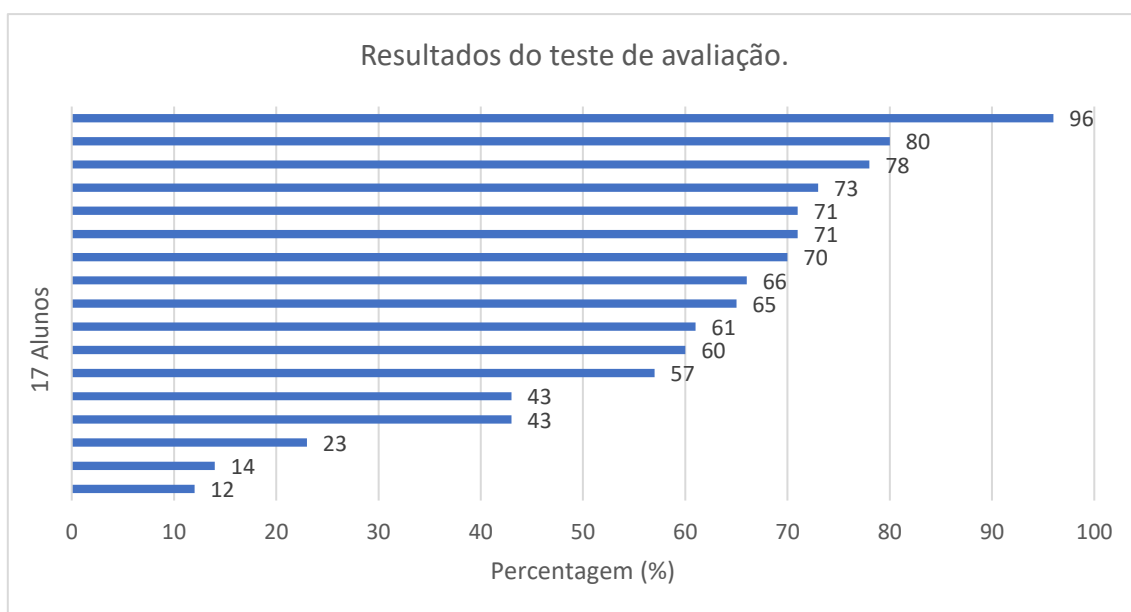


Gráfico 4 - Resultados individuais do teste de avaliação.

Os resultados do teste (Gráfico 4) foram ao encontro das expectativas, tendo a turma uma média de 58%, o que está dentro do registo habitual. Ao nível dos resultados individuais, estes também estão de acordo com os resultados gerais anteriores dos alunos. Registram-se cinco insuficientes, cinco suficientes, seis bons e um muito bom (Gráfico 5). A manutenção do registo de notas não é algo necessariamente positivo, sobretudo para os alunos com negativas, mas poder-se-á presumir que a prática letiva teve um razoável sucesso.

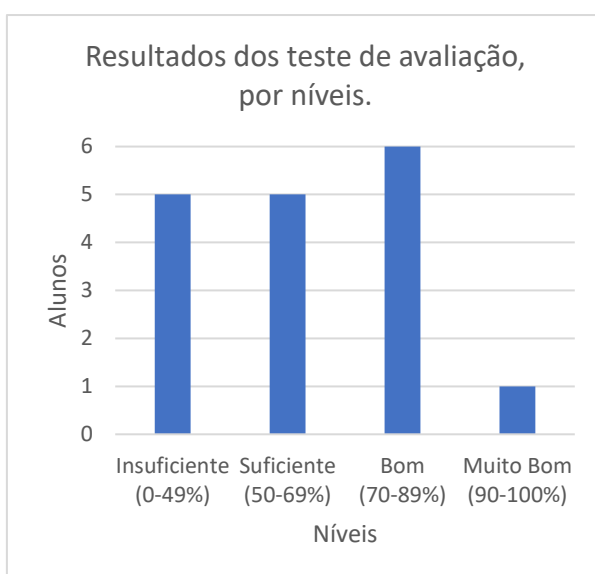


Gráfico 5 - Resultados do teste de avaliação por níveis.

Os resultados do teste permitem considerá-lo equilibrado, havendo uma tendência de suficientes e bons baixos (<80%). Um teste que também foi construído pelo docente estagiário, atendendo à semelhança com outros anteriormente realizados pelos alunos. Ao nível dos piores resultados, as preocupações ficam-se por três negativas abaixo de 30%, cujos alunos já demonstravam dificuldades de longa duração na disciplina de História.

Trabalho individual de análise de postais ilustrados

Um segundo elemento da avaliação sumativa foi um trabalho individual, consistindo na análise de postais. A seleção dos postais pelos alunos devia ter por base as imagens na sua frente (fotografia, gravura, *cartoon*...), cujos temas ou assuntos fossem referentes aos períodos históricos da crise da Monarquia Constitucional ou I República Portuguesa.

O objetivo principal deste trabalho foi a introdução dos alunos ao método de crítica histórica, promovendo-se o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, neste caso, através da exploração das imagens em postais ilustrados. A compreensão e valorização do postal enquanto materialidade da imagem, emissário da mesma e elemento histórico das comunicações foram também objetivos secundários desta tarefa.

As análises tiveram por base o método OPVL - origem, propósito, valor e limitações – que permite introduzir os alunos ao método de crítica histórica. O método tem sido utilizado extensivamente no currículo de História no curso de Bacharelado Internacional (*Internacional Baccalaureate – IB*), do qual o Ensino Secundário do Colégio Planalto faz parte. No entanto, a utilização do OPVL também tem sido extrapolada ao 3.º CEB, com as devidas adaptações dos quatro critérios do método:

- Origem – Identificar a proveniência da fonte, a data de publicação, o autor e as suas filiações.
- Propósito – Identificar aspetos como as intenções da fonte e a perspetiva do autor. Compreender o motivo da fonte existir e a que público-alvo se destina.
- Valor – Relacionar a informação da fonte com a utilidade desta para a compreensão do contexto histórico. Indicar possíveis aprendizagens que se podem obter através da fonte.
- Limitações – Identificar aspetos que a fonte omite sobre o contexto histórico, assim como possíveis favorecimentos e parcialidades e os respetivos motivos.

O método OPVL e os respetivos critérios foram distribuídos aos alunos através do enunciado da tarefa¹²⁷, onde também se incluíram perguntas para cada critério, com vista a auxiliar os alunos no desenvolvimento do trabalho. Através da tarefa proposta e com auxílio dos critérios anteriormente mencionados, permite-se ao aluno uma exploração

¹²⁷ Vd. Anexos, Anexo D, p. 153.


autónoma do postal, mas também orientada por forma a tornar a aprendizagem mais efetiva e direcionada aos objetivos pretendidos.

No guião da tarefa também se indicavam sítios digitais para ajudar na pesquisa de fontes e de informações históricas. O arquivo digital da Coleção Fundação Mário Soares e Maria Barroso/António Pedro Vicente, disponível na plataforma da Casa Comum, pareceu-nos a recomendação mais adequada. A coleção oferece uma boa quantidade de peças relativas ao período histórico a que se cingiu o trabalho, entre estas, vários postais, além da informação estar bem estruturada tornando mais fácil a navegação no arquivo.

A tarefa tinha um prazo de duas semanas, devendo ser entregue no dia 7 de dezembro de 2023. O docente estagiário questionou e procurou ao longo das aulas esclarecer dúvidas dos alunos, que surgiram sobretudo ao nível da navegação na plataforma da Casa Comum e compreensão de alguns pontos do método OPVL. Os alunos tiveram sempre o professor estagiário à sua disposição para esclarecerem dúvidas, tanto em aula, como por *e-mail*.

De seguida, apresentam-se como exemplo dois trabalhos, ambos bem concretizados, mas o primeiro apresenta alguns problemas comuns a outros trabalhos, enquanto o segundo, apesar de erros menores, é exemplar de uma ótima análise.

O trabalho da Figura 39 foi realizado pelo aluno A, cuja língua materna é o inglês, estando bem concretizado mediante aquilo que era pedido no guião. No entanto, este trabalho serve como exemplo de alguns problemas comuns nas análises dos alunos.



My postcard is titled, "O Presidente Sidónio Pais." It depicts Sidónio Pais riding on a horse. The picture is a drawing by an artist known as Moraes, based on a photograph by Foto Vasques. The postcard was made in 1918 predating the assassination of the president. Not much is known about the artist of this postcard or their affiliations. The purpose of this postcard is to presumably spread word about Sidónio Pais and make him look good. This seems to show Pais in a good light as he is sitting stoically on a horse. But that is only an assumption as this is more of an impartial postcard not trying to inflame either side, but it leans toward Pais. The postcard is not really propaganda and is more just a picture of the president. But someone could construe it as propaganda if they don't like Pais.

This postcard comes at a time in which there was a lot of instability as Sidónio Pais got to power by overthrowing the government and making himself dictator. What you can assume that the postcard is trying to do is make it seem that Pais is a normal person as opposed to a crazy tyrant. This of course is all speculation but guessing on the time if you were in favor of Pais, you would want him shown in a good light. The problem with a postcard of just one person is you can't tell the story behind the person. So, you must investigate who the person is and if you were poor, you wouldn't have the resources to do that. So, you would just have to assume or be a well-informed person. In all, this is just a simple drawing of a political figure of the first republic.

Figura 39 - Trabalho de análise do postal do aluno A.

O trabalho apresenta considerações bastante completas ao nível dos quatro pontos pedidos no guião, respeitando o limite máximo de 500 palavras e considerando a seleção de uma imagem algo limitada para análise.

O aluno A compreende na análise que há uma representação favorável a Sidónio Pais, afirma a sua pose “estoica”, mas depois recua afirmando que “(...) is more of an impartial postcard (...)”, sem nunca descartar totalmente o teor propagandístico do postal. A análise do aluno não se compromete com uma interpretação única sobre a intenção da imagem, pelo que se poderá considerar positivamente uma tentativa de análise de multiperspetiva. Contudo, noutro sentido, a análise também poderá ser observada enquanto receosa e ambígua, pelo que consideramos a hipótese de o aluno lançar várias suposições com receio de comprometer-se com uma interpretação propagandística da imagem - o que estaria correto, atendendo ao contexto histórico, à utilização da imagem política e à materialidade (móvel) do postal. Contudo, o trabalho do aluno A apresenta uma boa análise geral, considerando a limitada informação da fonte.

Muitos outros alunos também recorreram a uma certa ambiguidade nos seus trabalhos. A apresentação de várias possíveis interpretações, por si só, não é problemática, dependendo, até pode demonstrar uma capacidade crítica apurada. O problema é quando as suposições e múltiplas interpretações são colocadas, como aconteceu em vários trabalhos, por forma a criar ambiguidade e evitar que o aluno se comprometa com uma efetiva crítica histórica da imagem, como se encarregasse o professor de selecionar a opção correta. Quanto menor foi o empenho do aluno na tarefa, associando-se a uma falta de conhecimento e pesquisa, maior foi a ocorrência de uma escrita ambígua, gerando-se contradições e paradoxos. Nestes casos, a ambiguidade também reflete a falta de conhecimento histórico dos alunos, base para qualquer crítica de fontes.

Outra dificuldade que se revela no trabalho do aluno A, e que se acentua em trabalhos de outros alunos, é a dificuldade em tratar do quarto ponto no guião, ou seja, descrever limitações da fonte. Todavia, este ponto do método OPVL é o mais exigente. A dificuldade e a falta de compreensão, sobre este último ponto, levam os alunos a apresentar regularmente limitações de fontes erradas, exageradas ou de pouca relevância. Por exemplo, o trabalho do aluno A refere corretamente que a fonte não permite compreender quem é Sidónio Pais e a sua história, mas exagera ao proceder com apreciações sobre o problema da análise da fonte e a condição social e cultural de possíveis observadores. As apreciações de pouca relevância para a análise da fonte, em si, não penalizam os alunos, mas demonstram as suas dificuldades, naturais e próprias de um ponto desafiante e, por isso, difícil de ser desenvolvido.

O próximo trabalho (Figuras 40 e 41), realizado pelo aluno B, apresenta uma completa e boa análise de acordo com as recomendações em guião.



<http://casacomum.org/cc/visualizador?posta=09527.004.02>

Este documento da Casa Comum (Coleção FMSMB/António Pedro Vicente) é posterior à Revolução de 5 de Outubro de 1910, pois apresenta os membros do Governo Provisório (é também, conseqüentemente, anterior a 4 de setembro de 1911¹). O autor é anónimo, mas penso que era republicano (o postal é a favor da república) e devia estar provavelmente ligado a algum partido ou organização que tinha apoiado a Revolução de 5 de Outubro, pois para realizar um postal de propaganda da Revolução teria de ter alguma relação com ela.

O propósito deste documento é explicar a proclamação da República portuguesa, as suas conseqüências e os seus ideais, e indicar os membros do posterior Governo Provisório. Serviu também para a propaganda da República, e realiza o seu propósito com muitas simbologias: a mulher que representa a República (com, talvez, o barrete frígio na cabeça) com a Monarquia caída aos seus pés, representada pela coroa. Esta mulher tem um estandarte, com as cores da nova bandeira portuguesa, uma couraça e uma espada; que mostram que a República é estável e defende a nação. Vemos o Governo Provisório na zona superior do postal, elogiado, e as tropas revolucionárias, com marinheiros, soldados e operários (um homem ao fundo com um martelo representa esta classe), lideradas pela República, e em baixo vemos D. Manuel II (submisso a uma Monarquia derrotada), com os seus apoiantes, atingidos pelo "bombardeamento" revolucionário. A presença do Frade mostra o anticlericalismo dos revolucionários.

¹ Dia em que o segundo governo da República portuguesa tomou posse.

Figura 40 - Trabalho de análise do postal do aluno B.

O autor podia estar ligado à Revolução, e devia saber muito sobre a proclamação da República, o que, junto com toda a simbologia com que o autor exprime ideias, valoriza o documento. O autor reflete o sonho de um mundo melhor, glorificando o presente e o futuro da República, e criticando a Monarquia caída. Este era o sonho que a maior parte do povo tinha, especialmente os republicanos. Esta fonte é bastante útil para a compreensão deste período pois diz-nos quem apoiou a Revolução, como foi recebida pelo povo, quem formava o Governo Provisório, quais eram os ideais da República e os ideais da Monarquia derrotada, entre tantas outras coisas. Estas informações podem ser verificadas por outras fontes, como artigos de jornais, fotografias ou cartas, pelo que são, até um certo ponto, fiáveis.

Contudo, este documento tem limitações, pois o autor é claramente parcial. Sendo este um postal de propaganda, esconde que a Revolução teve vários imprevistos que a puseram em perigo, e que não foi diretamente aceite por todo o povo, havendo alguma resistência por parte dos monárquicos. O autor (republicano), glorifica excessivamente a República, e critica demasiado a Monarquia. Além disto, como o documento foi publicado tão pouco depois da Revolução, não vemos a futura instabilidade da República, que contrasta altamente com o “sonho” deste documento, que as pessoas tinham, e era irreal. Portanto, esta imagem da República e da sua proclamação está limitada, sendo necessário ter cuidado ao analisar este documento.

Figura 41 - Trabalho de análise do postal do aluno B (Página 2).

Há a notar que o trabalho do aluno B não se trata de um postal, ainda que o aluno assim o refira, mas trata-se de um cartaz, segundo a hiperligação que o mesmo fornece. Contudo, a imagem do cartaz pertence originalmente a um postal, também este presente no mesmo arquivo digital, sendo que a página do cartaz refere a existência do referente original. A situação não desvaloriza a restante análise crítica da imagem que foi bem concretizada, mas o aluno teve de ser penalizado no critério da origem do método OPVL, até por justiça para com os outros alunos que se restringiram aos postais.¹²⁸

Ainda assim, o aluno problematiza a origem da imagem, apesar de pouco ser referido na página do cartaz, sendo que na página do postal original é somente referido que é de edição francesa. Ele sugere a possibilidade do autor da imagem ser republicano, que podendo ser uma suposição errada, nesta situação, não penalizamos o aluno, ainda para mais tendo este esclarecido o raciocínio estabelecido.

¹²⁸ Vd. ANEXOS, Anexo E, p. 155.

No tratamento do propósito do postal, o aluno revela pesquisa individual e/ou atenção às aulas, assinalando elementos muito concretos e detalhes da iconografia, como a figura feminina da República e os seus acessórios, os grupos militares e populares, as figuras da monarquia e os seus apoiantes. O aluno identifica corretamente o teor propagandístico do postal, destacando nele a celebração da República, identificação e divulgação dos membros do Governo Provisório. O aluno também destaca o valor do postal para a compreensão da Revolução e dos ideais republicanos. Por fim, ao nível das limitações da fonte, o aluno afirma a parcialidade da fonte, a excessiva “glorificação” da República, a omissão dos vários imprevistos durante o processo revolucionário e a impossibilidade de, através do postal, poder-se avaliar o sucesso dos ideais revolucionários. No geral, trata-se de uma análise muito bem escrita, completa, cientificamente correta, indo de encontro aos objetivos pretendidos com esta tarefa, sendo o único problema a já destacada materialidade da imagem e origem da fonte.

Resultados

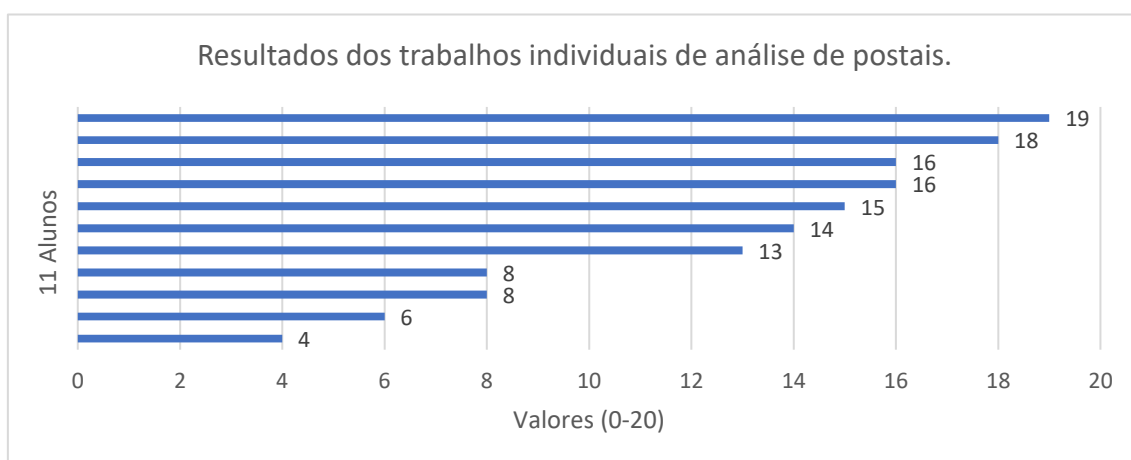


Gráfico 6 - Resultados dos 11 trabalhos individuais de análise de postais.

O trabalho individual foi realizado por 11 alunos, sendo que a não participação de vários outros alunos poderá estar relacionada com vários fatores, como: a falta de interesse dos alunos na tarefa proposta; a autoridade do professor estagiário, vista como dúbia por alguns alunos; a calendarização da tarefa para inícios de dezembro, coincidindo com o período de testes.

Os resultados da maioria dos alunos correspondem a valores expectáveis face à média classificativa de cada aluno. As notas (Gráfico 6) destacam alguma discrepância

entre os alunos de valores positivos e negativos, sendo a diferença, entre o maior valor das negativas (8) e o menor valor das positivas (13), um total de 5 valores. A discrepância entre níveis de classificação dos alunos, não costuma ser tão grande, como aconteceu neste trabalho. Na verdade, este padrão está intimamente relacionado à discrepância na qualidade das várias análises, tendo-se observado uma forte bipolaridade entre boas e más análises.

A tarefa que se colocava não era fácil, sendo este um trabalho autônomo e individual. Neste sentido, as discrepâncias assinaladas também se associam, em certa medida, ao auxílio e esclarecimento de dúvidas pelos docentes. As melhores notas correspondem também a trabalhos cujos alunos pediram mais auxílio dos professores, seja na interpretação do guião, na seleção do postal ou na pesquisa de elementos da fonte. Há também a reparar que se notou a diferença entre alunos que realizaram a tarefa antecipadamente e aqueles que apenas se dedicaram ao trabalho nos últimos dias do prazo.

V. Considerações finais

A generalidade das aulas lecionadas cumpriu com os objetivos que propusemos nas planificações, bem como se cumpriu com a maioria das atividades didáticas propostas nos percursos específicos das mesmas. As aprendizagens dos alunos durante o período de prática letiva supervisionada pareceram ser confirmadas pelo teste de avaliação, mediante também o desenvolvimento que cada um apresentava anteriormente. Desta forma, compreendemos a atividade pedagógica desenvolvida ao longo das dez aulas como razoavelmente bem-sucedida.

As aulas foram planificadas preparando-se a utilização de métodos verbais (expositivo, interrogativo e dialogante), mas em perspectiva com o desenvolvimento de aprendizagens significativas de acordo com a própria teoria de David Ausubel. As aplicações dos métodos também visaram a interatividade entre alunos e os recursos didáticos, bem como um ensino dialogante com espaço à participação dos alunos, evitando-se a “aula-palestra”. As escolhas de métodos verbais corresponderam também a uma maior facilidade e eficácia na transmissão de conhecimento, o que se fazia necessário para o trabalho de uma grande quantidade de matéria em pouco tempo.

Os atrasos da lecionação da matéria, que foram ocorrendo durante a prática letiva, tiveram claros impactos, pelo que foi necessário em alguns momentos um processo de ensino-aprendizagem menos dialogante e muito mais expositivo. Nestas reestruturações dos processos de ensino-aprendizagem ocorreram também o corte pontual de algumas atividades didáticas.

Na prática, as aulas consistiram em combinar momentos de exposição de tópicos específicos da matéria pelo docente estagiário com interações em turma, explorando recursos didáticos como vídeos, fontes visuais e escritas, além da realização de esquemas. A ordem era variável, em algumas ocasiões a matéria era inicialmente exposta e depois realizávamos a exploração em grupo, noutras aulas começávamos com a exploração de um material didático específico, seguido então por um momento mais expositivo.

A imagem ocupou uma noção essencial no trabalho de várias matérias, umas vezes servindo como introdução das mesmas, em função de organizador prévio, outras vezes como recurso de síntese e conclusão de determinado tema. Os vídeos (imagem em movimento) acabaram por ser mais amplamente utilizados do qualquer outro tipo de imagem, tendo sido aplicados em oito aulas. Alguns dos vídeos, sobretudo os maiores, tiveram um aproveitamento mais efetivo através de questões orientadoras. Já os postais

ilustrados foram utilizados em diferentes ocasiões em quatro aulas. Como a visualização do postal é imediata estes eram logo comentados em turma, sendo colocadas algumas questões orientadoras pelo docente estagiário conforme a participação dos alunos. As imagens dos postais foram quase sempre recurso para a interação ativa, servindo à participação da turma e ao diálogo entre professor-alunos.

O postal ilustrado foi também explorado fora de aula por alguns alunos que realizaram o trabalho de análise. Os resultados da tarefa foram razoáveis, sendo que o maior problema foi a falta de participação dos alunos no trabalho. No geral, julgamos que a análise de postais, em aula e fora desta, ajudou a introduzir os alunos ao método de crítica histórica, levando-os a questionarem as aparentes superficialidades das ilustrações e a extraírem conhecimento histórico das fontes visuais.

Há aspetos que desejaríamos que se tivessem concretizado, caso o contexto em que ocorreu a prática de ensino supervisionada o permitisse. Se houvesse mais tempo teria sido, sem dúvida, proveitoso a realização de “aulas-oficina” onde, por exemplo, se poderia realizar a análise de fontes visuais ou escritas, tanto em grupo como individualmente. O trabalho autónomo dos alunos em aula também poderia ajudar os docentes a melhor compreenderem o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de cada um deles. Assim, a avaliação poderia ter sido mais formativa (diagnóstica) e menos sumativa (classificativa). O aspeto formativo resumiu-se pouco mais do que ao *feedback* que os docentes receberam durante as aulas a partir da participação dos alunos. Já a componente sumativa assumiu enorme peso por conta do teste de avaliação e do trabalho individual, ambos aplicados ao final do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, considerando a calendarização e o atraso na lecionação dos conteúdos, havia pouca margem para que as dez aulas fossem lecionadas de forma muito diferente do que aquilo que foram na prática.

BIBLIOGRAFIA

ALLOULA, Malek [et al.] - *The Colonial Harem*. Vol. 21. Minnesota : University of Minnesota Press, 1986. ISBN 978-0-8166-1383-0

AUSUBEL, David Paul - *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Dordrecht : Springer Netherlands, 2000. ISBN 978-90-481-5536-1

AUSUBEL, David Paul - *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Nova Iorque : Grune & Stratton, 1963.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen - *Educational Psychology: A Cognitive View*. 2 ed. New York : Holt, Rinehart & Winston. 1978. ISBN 978-0030899515.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen - *Psicologia educacional*. 2.^a ed. Rio de Janeiro : Interamericana, 1980. ISBN 978-85-201-0084-4

BAYLY, Christopher Alan - *The Birth of the Modern World, 1780-1914*. Malden : Blackwell Publishing, 2004. ISBN 978-0-631-23616-0.

BURKE, Peter - *Eyewitnessing: The Uses of Images as Historical Evidence*. Londres : Reaktion Books, 2001. ISBN 1-86189-092-3

CHAMBERLAIN, Muriel Evelyn - *The Scramble for Africa*. 3.^a ed. Nova Iorque : Routledge, 2013. ISBN 978-1-4082-2014-6.

COELHO, Teresa Pinto - O Ultimatum Britânico de 1890: Passado e Presente. In ARAÚJO, ALEXANDRA RODRIGUES [et al.] (Eds.) – *650.º aniversário da Aliança Luso-Britânica: balanço do passado e perspectivas de futuro*. Coimbra : Gestlegal, 2023. ISBN 978-989-9136-42-7

CORREIA, Maria da Luz - O postal ilustrado da frente ao verso: imagens mais que reprodutíveis. *Logos*. Rio de Janeiro. ISSN 1982-2391. Vol. 15, n.º 2 (2008), 117–126. [Consult. 15 abr. 2024]. Disponível em WWW: <<https://doi.org/10.12957/logos.2008.425>>.

FAILING, Brian - Examining Local History through Postcards: A Model for Interactive, Inquiry-Based Pedagogy. *Collections: A Journal for Museum and Archives*

Professionals. Nova Iorque. ISSN 2631-9667. Vol. 12, n.º 4 (2016), p. 419–432. [Consult. 28 mar. 2024]. Disponível em WWW: <<https://doi.org/10.1177/155019061601200407>>.

GUGGANIG, Mascha; SCHOR, Sophie - Teaching (with) Postcards: Approaches in the classroom, the field, and the community. *Teaching Anthropology*. Londres. ISSN 2053-9843. Vol. 9, n.º 2 (2020), p. 56–65. [Consult. 30 mar. 2024]. Disponível em WWW: <<https://doi.org/10.22582/ta.v9i2.560>>.

HOBBSAWM, Eric John - *Era dos Extremos: O breve século XX - 1914-1991*. 2.ª ed. São Paulo : Companhia das Letras, 1995. ISBN 85-7164-468-3.

HOBBSAWM, Eric John - *A Era dos Impérios: 1875-1914*. 7.ª ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2002.

HOUNSHELL, David Allen - *From the American System to Mass Production, 1800-1932: The Development of Manufacturing Technology in the United States*. Baltimore : The Johns Hopkins University Press, 1984. ISBN 978-0-8018-3158-4.

JOLY, Martine - *Introdução à análise da imagem*. Lisboa : Edições 70, 2007. ISBN 978-972-44-0989-4.

LE GOFF, Jacques - *História e Memória*. São Paulo : Editora da Unicamp, 1990. ISBN 85-268-0180-5 20.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO N.º 46/86. *D.R. I Série*. 237 (1986-10-14), p. 3067 – 3081. [Consult. 25 mar. 2024]. Disponível em WWW: <URL: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-222418>>.

MARTINS, Guilherme d'Oliveira [et al.] - *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. [S.l.] : Ministério da Educação, 2017. [Consult. 25 mar. 2024]. Disponível em WWW:<URL: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/111313>>. ISBN 978-972-742-416-0.

MARTINS, Moisés de Lemos - *Os postais ilustrados na vida da comunidade*. Braga : CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade do Minho, 2017. [Consult. 12 mar. 2024]. Disponível em WWW: <URL: http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/215/showToc>. ISBN 978-989-8600-64-6.

MELO, Maria Do Céu - *Imagens na aula de história: diálogos e silêncios*. Mangualde : Pedago, 2008. ISBN 978-972-8980-60-3.

MILMO, Dan; HERN, Alex - *Google chief admits 'biased' AI tool's photo diversity offended users*. The Guardian. (28 feb. 2024). [Consult. a 23 abr. 2024]. Disponível em WWW: <URL: <https://www.theguardian.com/technology/2024/feb/28/google-chief-ai-tools-photo-diversity-offended-users>>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *Aprendizagens Essenciais de História, 9º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. 2018. [Consult. a 24 fev. 2024]. Disponível em WWW: <URL:https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf>.

MIRANDA, Jorge - *Valores permanentes da Constituição Portuguesa*. *JULGAR*. [s.l.]. ISSN 2183-3419. Vol. 29 (2016), p. 43–59.

MITCHELL, William John Thomas - *Iconology: Image, Text, Ideology*. Chicago : University of Chicago Press, 1987. ISBN 978-0-226-53229-5.

MITCHELL, William John Thomas - *Visual Literacy or Literary Visualcy?* In ELKINS, JAMES (Ed.) - *Visual Literacy*. Nova Iorque : Routledge, 2008. ISBN 978-0-415-95810-3. Cap I, p. 11–29.

MOREIRA, Marco Antonio - *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2006.

NUNES, João Paulo Avelãs - *A “boa propaganda”, a “má propaganda” e o ensino da história*. *Revista portuguesa de história*. Coimbra. ISSN: 2183-3796. Vol. 39 (2007), p. 165–182. [Consult. a 7 mar. 2024]. Disponível em WWW: <URL: <https://ap1.sib.uc.pt/handle/10316.2/28250>>.

NUNES, Maria Teresa Alvarez - *Género e cidadania nas imagens de História: estudos dos manuais escolares e software educativo*. Lisboa : Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2007. ISBN 978-972-597-290-2

OBSERVATÓRIO PARA O ENSINO DA HISTÓRIA NA EUROPA - *Relatório Geral sobre o Estado do Ensino da História na Europa*. Vol. 1. Estrasburgo : Council of

Europe Publishing, 2023. [Consult. a 10 abr. 2024]. Disponível em WWW: <URL: <https://www.coe.int/en/web/observatory-history-teaching/general-report>>.

PINTO, Ricardo Leite - As eleições para a Assembleia Constituinte de 1911. In MOREIRA, VITAL; DOMINGUES, JOSÉ (Eds.) - *Dois séculos de constitucionalismo eleitoral em Portugal, 1820-2020 : atas da conferência*. Lisboa : Universidade Lusíada, 2021. [Consult. a 9 jun. 2024] Disponível em WWW: <URL: <http://repositorio.ulusiada.pt/handle/11067/5848>>. ISBN 978-889-640-239-6. p. 423–458.

PYNE, Lydia - *Postcards: The Rise and Fall of the World's First Social Network*. Londres : Reaktion Books, 2021. ISBN 978-1-78914-484-0

PRATS, Joaquim [et al.] - *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. Cidade do México : Secretaría de Educación Pública (Gobierno de México), 2011. ISBN: 978-607-467-051-6.

PROCHASKA, David - Thinking Postcards. *Visual Resources*. [s.l.] Vol 17, N.º 4 (jan 2011), p. 383–399. Disponível em WWW: <URL: <https://doi.org/10.1080/01973762.2001.9658604>>. ISSN: 1477-2809.

PROENÇA, Maria Cândida - *Didáctica da História*. Lisboa : Universidade Aberta, [s.d.]. ISBN 972-674-027-4.

RAMOS, Rui - III Parte: Idade Contemporânea (séculos XIX-XXI). In RAMOS, RUI; SOUSA, BERNARDO VASCONCELOS E; MONTEIRO, NUNO GONÇALVES (Eds.) - *História de Portugal*. Lisboa : A Esfera dos Livros, 2009. ISBN 978-989-626-366-9. p. 439–779.

ROLLO, Maria Fernanda; ROSAS, Fernando - *História da Primeira República Portuguesa*. 3.^a ed. Lisboa : Tinta da China, 2021. ISBN 978-989-671-648-6.

SEEL, Norbert - *Ausubel, David P. (1918–2008)*. In SEEL, NORBERT (Ed.) - *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Boston : Springer US, 2012. ISBN 978-1-4419-1428-6. p. 387–388.

SEEL, Norbert - Meaningful Verbal Learning. In SEEL, NORBERT (Ed.) - *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Boston : Springer US, 2012 ISBN 978-1-4419-1428-6. p. 2135–2137.

STRACHAN, Hew - *The Oxford Illustrated History of the First World War*. Oxford : Oxford University Press, 2014. ISBN 978-0-19-966338-5.

TAJIKA, Hidetsugu [et al.] - Effects of pictorial advance organizers on passage retention. *Contemporary Educational Psychology*. [s.l.]. ISSN 1090-2384. Vol. 13, n.º 2 (1988), pp. 133–139. [Consult. 28 jun. 2024] Disponível em WWW: <URL: [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(88\)90013-6](https://doi.org/10.1016/0361-476X(88)90013-6)>.

TORGAL, Luís Reis - História e ensino da história. Que história e que ensino? *Revista Maracanan*. Rio de Janeiro. ISSN 2359-0092. Vol 8, n.º 8 (2012), p. 351-384. [Consult. 28 fev. 2024] Disponível em WWW: <URL: <https://doi.org/10.12957/revmar.2012.12786>>.

CALDEIRA, Alfredo - *Enfim, a República!: Coleção António Pedro Vicente*. Lisboa : Fundação Mário Soares, 2011. ISBN 978-972-8885-25-0.

WALLDÉN, Robert; LARSSON, Pia Nygård - «Can you take a wild guess?» Using images and expanding knowledge through interaction in the teaching and learning of history. *Linguistics and Education*. [s.l.]. ISSN 1873-1864. Vol. 65 (Out. 2005), p 1–13. [Consult. 16 abr. 2024] Disponível em WWW: <URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589821000590>>.

Referências digitais

CASA COMUM - *Episódios do “5 de Outubro”* (Pasta=09022.002.007). [Consult. 17 abr. 2024]. Disponível em WWW: <URL: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=09022.002.007>>.

COLÉGIO DO PLANALTO – *Apresentação e História – 1978-2018 | 40 anos*. [Consult. 28 mar. 2024]. Disponível em WWW: <URL: <https://www.colegioplanalto.pt/pt/colégio/apresentacao?jr=on>>.

COLÉGIO DO PLANALTO – *Capelania*. [Consult. 29 mar. 2024]. Disponível em WWW: <URL: <https://www.colegioplanalto.pt/pt/capelania>>.

COLÉGIO DO PLANALTO – *Projeto Educativo*. [Consult. 29 mar. 2024]. Disponível em WWW: <URL: <https://www.colegioplanalto.pt/pt/colégio/projeto-educativo>>.

COLÉGIO DO PLANALTO - Secundário/IB. [Consult. 29 mar. 2024]. Disponível em WWW: <URL: <https://www.colegioplanalto.pt/pt/oferta-educativa/secundario-ib>>.

ANEXOS

Anexo A – Inquérito à disciplina de História



INQUÉRITO – DISCIPLINA DE HISTÓRIA 2023/2024

O seguinte inquérito, no âmbito da produção de um relatório de estágio, procura compreender a sua opinião sobre a disciplina de História. As respostas às questões devem ter por base os seus interesses e experiência com a disciplina nos vários anos letivos em que a teve.

*Os dados fornecidos são absolutamente **confidenciais e anónimos** e serão exclusivamente utilizados para fins de investigação científica. Peço-lhe, assim, que seja o mais rigoroso possível no seu preenchimento.*

Obrigado, desde já, pelo seu contributo!

Idade: ___

1. Assinale o seu interesse pelas épocas históricas, indicando o grau de interesse por cada uma delas, tendo em conta a escala abaixo.

(1 – Muito desinteressante; 2 – Desinteressante; 3 – Interessante; 4 – Muito interessante)

	1	2	3	4
Pré-História (Evolução humana; Invenção da agricultura; Descoberta dos metais)				
Idade Antiga (Grécia e Roma Antiga...)				
Idade Média (Feudalismo; Cruzadas; Peste Negra; Renascimento...)				
Idade Moderna (Descobrimientos; Absolutismo; Iluminismo...)				
Idade Contemporânea (Rev. Francesa; Liberalismo; I República; Guerras Mundiais...)				

2. Assinale o seu interesse pelos seguintes recursos didáticos utilizados em aula ou em casa para aprender história, indicando o grau de interesse por cada um deles, tendo em conta a escala abaixo.



(1 – Muito desinteressante; 2 – Desinteressante; 3 – Interessante; 4 – Muito interessante)

	1	2	3	4
Apresentação digital (powerpoint, canvas...)				
Manual didático				
Vídeos (filmes, documentários...)				
Imagens (pinturas, postais ilustrados...)				
Computador/internet				
Visitas de Estudo				

3. Selecione, entre os vários tipos de aula, aquela que preferia ter. Pode escolher até um máximo de duas opções de aula, usando “1” para indicar primeira preferência e “2” para indicar segunda preferência.

	Realização de trabalhos de grupo (trabalho autónomo dos alunos, em grupo, com auxílio do professor)
	Aulas expositivas (o professor fala e os alunos apenas escutam)
	Diálogo entre professor e alunos (discussão da matéria, análise em turma de imagens, vídeos, textos)
	Realização de trabalho individual (o aluno realiza tarefas individualmente com auxílio do professor)

Anexo B - Teste de Avaliação

 COLÉGIOS FOMENTO					
		COLÉGIO PLANALTO			
		Classificação		DISCIPLINA	_____
Professor		NOME	_____		
Encarregado de Educação		___º ANO TURMA ___ Nº ___ DATA: ___/___/___			

Responde a todas as questões com frases completas.

CONHECIMENTO (50%)

1. Coloca um V nas frases verdadeiras e um F nas frases falsas. (10%)

A África foi um espaço de disputa e exploração europeia no século XIX.

Portugal, apesar de possuir colónias na África, não participou na Conferência de Berlim.

Em 1891, os republicanos fizeram uma revolta na cidade do Porto, que foi reprimida pelas forças monárquicas.

Os Jesuítas foram expulsos de Portugal durante a I República.

O Partido Evolucionista dominou a política portuguesa durante a I República.

Não foi concedido o direito de voto às mulheres na I República.

A participação portuguesa na I Guerra Mundial gerou contestação social e política.

A chamada “República Nova” corresponde ao período do Governo de Afonso Costa.

Em 1914, Alsácia-Lorena era um território alemão disputado pela França.

Um aspeto característico da I República foram os Governos estáveis, o que não aconteceu na Monarquia Constitucional.

2. Aponta o principal motivo para o expansionismo europeu do século XIX. (4%)

Página 1 de 8

3. Explica o que foi a Conferência de Berlim, assim como as consequências resultantes desta. (8%)

4. Esclarece o que se entende por Mapa Cor-de-Rosa. (4%)

5. Indica os motivos que levaram à I Guerra Mundial. (8%)

6. Enuncia as duas fases da I Guerra Mundial e justifica-as. (6%)

7. Indica as principais mudança territorialais na Europa, após os tratados que colocaram fim à I Guerra Mundial. {4%}

8. Associa seis personalidades da coluna A às seis descrições da coluna B. {6%}

Coluna A

Coluna B

1 - Gomes da Costa

2 - Salazar

3 - Afonso Costa

4 - D. Manuel II

5 - Machado dos Santos.

6 - D. Carlos I

7 - Teófilo de Braga

8 - João Franco

a) Último rei de Portugal que partiu para o exílio em Inglaterra, após a revolução de 5 de outubro de 1910.

b) Republicano escolhido para Presidente do governo provisório.

c) Militar considerado o herói da Rotunda na Revolução de 5 outubro de 1910.

d) Político responsável pela laicização da República.

e) Militar que liderou um golpe de Estado a 28 de maio de 1926 e instalou uma ditadura militar.

f) Político que governou Portugal, em ditadura apoiada pelo rei.

DESTREZAS (30%)

9. Lê atentamente o seguinte o texto.

“Se eu fosse membro do Governo, só depois de a esquadra inglesa entrar de morrões [canhões] acesos nas águas do Tejo, e intimar o bombardeamento de Lisboa, ou depois de ocupar violentamente S. Vicente, Lourenço Marques ou qualquer outra região portuguesa, é que cederia, porque cedia à força, contra a qual não há resistência. A nação portuguesa tem de ceder á força, mas não pode nem deve ceder ao medo.”

- Declaração do deputado Dias Ferreira na sessão parlamentar de 1 de janeiro de 1890.

9.1. Nomeia a ameaça do texto e localiza-a no tempo. (2%)

9.2. Justifica a ameaça de que Portugal era alvo. (4%)

9.3. Indica as consequências desta ameaça. (4%)

10. Lê atentamente o seguinte o texto.

“Num ambiente de grande tensão, intensificado pelos rumores de um eventual assassinio de dirigentes e ativistas republicanos mais em evidência [...], a 1 de Fevereiro, D. Carlos e o seu filho mais velho, Luís Filipe, foram mortos tiro quando regressavam de Vila Viçosa. Sequela do 28 de Janeiro [tentativa de golpe republicano] ou ação isolado de um comando carbonário, é difícil decidir perante a precária informação até agora recolhida acerca do acontecimento. Aparentemente, era Franco que os regicidas tinham em mira, e terão desfechado os seus revólveres sobre o monarca e o seu herdeiro em último recurso.”

Rosas, F. & Rollo, M. F. (2021). *História da Primeira República Portuguesa*. Tinta da China.

10.1. Enuncia o evento referido no texto e localiza-o no tempo. (2%)

10.2. Identifica o grupo responsável pela morte do rei e do príncipe herdeiro. (2%)

10.3. Explicita, com apoio do texto, as motivações para as mortes mencionadas no texto. (4%)

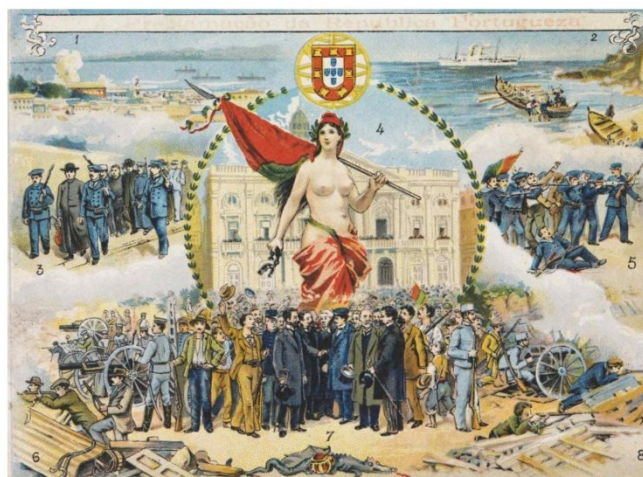


Figura 1 – Postal com gravura das várias etapas da revolução republicana de 5 de outubro de 1910.

11.1. Localiza, com base na figura 1, a revolução de 5 outubro de 1910 no espaço. (2%)

11.2. Indica as organizações responsáveis pela Implementação da República em Portugal. (4%)

11.3. Justifica, com apoio da figura 1 e dos textos anteriores (questões 9. e 10.), a Implementação da República em Portugal. (6%)

Anexo C – Critérios de correção do teste de avaliação

CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DE TESTE

9.ªA - 2023/2024

CONHECIMENTO (50%)

1. Coloca um V nas frases verdadeiras e um F nas frases falsas. (10%)

	Critérios	Pontuação (a agregar até 10%)
V	A África foi um espaço de disputa e exploração europeia no século XIX.	1% (cada V ou F correto)
F	Portugal, apesar de possuir colónias na África, não participou na Conferência de Berlim.	
V	Em 1891, os republicanos fizeram uma revolta na cidade do Porto, que foi reprimida pelas forças monárquicas.	
V	Os Jesuítas foram expulsos de Portugal durante a I República.	
F	O Partido Evolucionista dominou a política portuguesa durante a I República.	
V	Não foi concedido o direito de voto às mulheres na I República.	
V	A participação portuguesa na I Guerra Mundial gerou contestação social e política.	
F	A chamada “República Nova” corresponde ao período do Governo de Afonso Costa.	
V	Em 1914, Alsácia-Lorena era um território alemão disputado pela França.	
F	Um aspeto característico da I República foram os Governos estáveis, o que não aconteceu na Monarquia Constitucional.	

2. Aponta o principal motivo para o expansionismo europeu do século XIX. (4%)

Nível	Critérios	Pontuação (a agregar até 4%)
1	Identifica a questão económica como o principal motivo para o expansionismo europeu do século XIX: <ul style="list-style-type: none">• “Economia”; “Rivalidade Económica”; “procura de mercados/matérias/recursos”.	4
2	Identifica a questão civilizadora como o principal motivo para o expansionismo europeu do século XIX: <ul style="list-style-type: none">• “Missão civilizadora”; “civilizar”.	2

3. Explica o que foi a Conferência de Berlim, assim como as consequências resultantes desta. (8%)

Critérios	Pontuação (a agregar até 8%)
Esclarece a Conferência de Berlim enquanto reunião de potência europeias (ou mundiais) com vista à partilha/divisão de África.	4%
Afirma, como consequências da Conferência: <ul style="list-style-type: none">• O fim do direito colonial histórico.	2%
<ul style="list-style-type: none">• Promulgação do direito colonial por ocupação e exploração efetiva.	2%
<ul style="list-style-type: none">• Aumento do domínio europeu na África	1%

4. Esclarece o que se entende por mapa cor-de-rosa. (4%)

Crítérios	Pontuação (a agregar até 4%)
Esclarece o mapa cor-de-rosa como um projeto colonial português na África.	2%
Refere como essência deste projeto a ocupação/colonização dos territórios entre Angola e Moçambique.	2%

5. Indica motivos para a I Guerra Mundial. (8%)

Crítérios	Pontuação (a agregar até 8 %)
Indica os seguintes motivos:	
<ul style="list-style-type: none">• Rivalidade económicas;• Rivalidade políticas;• Emergência dos nacionalismos;• Política de alianças (tríplice entente/aliança);	2% (para cada motivo)
<ul style="list-style-type: none">• Crise da Bósnia ou Atentado de Sarajevo (morte do príncipe austro-húngaro);• Disputas territoriais.	1% (para cada motivo)

6. Enuncia as duas fases da I Guerra Mundial e justifica-as. (6%)

Critérios	Pontuação (a agregar até 6%)
Indica as seguintes fases (ou guerras):	2% (para cada fase)
<ul style="list-style-type: none">• Fase/guerra do Movimento (dos avanços)• Fase/guerra das Trincheiras	
Refere a tecnologia (o desenvolvimento tecnológico bélico com armas mais letais), como fator responsável para a passagem de uma fase de movimento (ofensiva) para uma fase de trincheiras (defensiva).	2%

7. Indica a principal mudança no mapa europeu (territorial) após os tratados que colocaram fim à I Guerra Mundial. (4%)

Critérios	Pontuação (a agregar até 4%)
Indica o fim dos Impérios Centrais, ou seja, Alemanha e Áustria-Hungria (Rússia e Otomanos).	4%
Indica apenas as perdas territoriais da Alemanha (Alsácia-Lorena) ou da Áustria-Hungria.	2%

8. Associa seis personalidades da coluna A às seis descrições da coluna B. (6%)

Coluna A	Coluna B	Pontuação (a agregar até 4%)
4	a)	1% (cada associação correta)
7	b)	
5	c)	
3	d)	
1	e)	
8	f)	

DESTREZAS (30%)

9.1. Nomeia a ameaça referida no texto e localiza-a no tempo. (2%)

Critérios	Pontuação (a agregar até 2%)
Nomeia a ameaça do texto como sendo o Ultimato (britânico).	1%
Localiza a ameaça pelo menos no ano de 1890 .	1%

9.2. Justifica a ameaça de que Portugal era alvo. (4%)

Critérios	Pontuação (a agregar até 4%)
Justifica a ameaça com o mapa cor-de-rosa .	3%
Indica a intenção britânica de construir uma linha férrea na África (Cairo-Cabo) que colidia com o projeto colonial português.	1%

9.3. Indica as consequências desta ameaça. (4%)

Critérios	Pontuação (a agregar até 4%)
Indica as seguintes consequências:	1% (para cada motivo)
• Descontentamento/crise social;	
• Emergência dos republicanos;	
• Fim do projeto do mapa cor-de-rosa;	
• Crise da monarquia;	2%
• Tentativa de revolução republicana do Porto (1891)	

10.1. Enuncia o evento referido no texto e localiza-o no tempo. (2%)

Critérios	Pontuação (a agregar até 2%)
Enuncia o evento enquanto Regicídio .	1%
Localiza a ameaça pelo menos no ano de 1908 .	1%

10.2. Identifica o grupo responsável pela morte do rei e do príncipe herdeiro. (2%)

Critérios	Pontuação (a agregar até 2%)
Identifica a Carbonária enquanto grupo responsável pelo regicídio.	2%

10.3. Explicita, com apoio do texto, as motivações para o assassinato do rei D. Carlos. (4%)

Critérios	Pontuação (a agregar até 4%)
Indica as seguintes motivações para o regicídio:	2% (cada motivação)
<ul style="list-style-type: none">• Ditadura de João Franco;• Prisão (e/ou rumores de assassinato) de líderes republicanos;	
<ul style="list-style-type: none">• Ultimato (britânico);• Crise da Monarquia.	1% (cada motivação)

11.1. Localiza, com base na figura 1, a revolução de 5 outubro de 1910 no espaço. (2%)

Critérios	Pontuação (a agregar até 2%)
Localiza a revolução de 5 outubro de 1910 na cidade de Lisboa .	1%
Especifica pelo menos um espaço relevante ao contexto revolucionário, na cidade de Lisboa: <ul style="list-style-type: none">• Rotunda (Marquês de Pombal);• Avenida da Liberdade;• Parque Eduardo VII;• Rio Tejo.	1%

11.2. Indica as organizações responsáveis pela Implementação da República em Portugal. (4%)

Critérios	Pontuação (a agregar até 4%)
Indica a Carbonária.	2%
Indica o Partido Republicano Português.	2%

11.3. Justifica, com apoio da figura 1 e dos textos anteriores (questões 9. e 10.), a Implementação da República em Portugal. (6%)

Critérios	Pontuação (a agregar até 6%)
Justifica apontado os seguintes aspetos:	2% (cada motivação)
<ul style="list-style-type: none">• Crise económica;• Crise social;	
<ul style="list-style-type: none">• Ultimato (britânico);• Crise da Monarquia;• Instabilidade política;• Ditadura de João Franco.	1% (cada motivação)

COMPREENSÃO (20%)

12. Compõem um breve texto sobre o período da I República Portuguesa. (20%) Pergunta com Introdução, Desenvolvimento e Conclusão. **A tua resposta deve ter em conta:**

- **Características do republicanismo português.**
- **As principais medidas republicanas.**
- **As dificuldades gerais do regime republicano.**
- **Eventos/momentos que marcaram o período republicano.**

Crêterios	Pontua�o (a agregar até 20%)
Refere UMA característica do republicanismo português: <ul style="list-style-type: none"> • Patriotismo; • Igualdade; • Soberania popular 	2% (exclusiva a UMA característica)
Refere as principais ou o tipo de medidas republicanas: <ul style="list-style-type: none"> • Medidas laborais (ou uma específica deste tipo); • Medidas sociais/civis (ou uma específica deste tipo); • Medidas educativas (ou uma específica deste tipo); • Laiciza�o. 	1% 1% 1% 2%
Refere as principais dificuldades do regime republicano: <ul style="list-style-type: none"> • Golpes e intentonas; • Incursoes monárquicas; • Crise económica; • Crise social; • Instabilidade política; 	1% (para cada dificuldade referida)
Refere eventos/momentos que marcaram o período republicano: <ul style="list-style-type: none"> • Revolu�o de 5 outubro de 1910; • Participa�o portuguesa na I Guerra Mundial; • A revolu�o/ditadura de Sidónio Pais; • Golpe de 28 de maio de 1926. 	2% (para cada momento/evento referido)

Anexo D – Guião de atividade de análise de postais



História – 9.º A

2023/2024

Atividade n.º 1 - Análise de bilhetes-postais

Nas aulas em que trabalhamos os períodos da Crise da Monarquia Constitucional e Implementação da República em Portugal foram apresentados vários bilhetes-postais, importante elemento da comunicação via correio, que tornava a correspondência mais fácil e barata, visto que dispensava o uso do envelope. Normalmente, os bilhetes-postais têm uma face onde se escreve a mensagem e o endereço do destinatário, e uma outra face com alguma figura, desde fotografias a cartoons, caricaturas e pinturas. Com regularidade, analisámos em aula diversos elementos figurativos de bilhetes-postais, assim, se ilustrando as temáticas trabalhadas e permitindo a discussão em turma.

O objetivo desta atividade é desafiar-vos a pesquisarem bilhetes-postais com figuras (fotografias, cartoons, caricaturas, gravuras) que se relacionem com a Primeira República Portuguesa (1910-1926) ou com o período da Crise da Monarquia Constitucional (1890-1910). Devem escrever um texto onde analisem e critiquem o postal escolhido e as figuras nele presentes, a escrita do texto deve ter por base os seguintes quatro pontos:

- ✓ Origem – De onde vem esta fonte (documento)? Quando foi escrito ou publicado? Quem é o autor, editora ou patrocinador? São dadas informações sobre as credenciais (competências, qualificações) do autor ou organizações a que é afiliado (pertence)?
- ✓ Propósito – Qual é o propósito da informação? Qual a perspetiva que o autor¹ tenta comunicar (por exemplo, críticas ou elogios presentes a figuras ou eventos/momentos históricos)? É um propósito claro (direto)? A informação é facto, opinião ou propaganda? O ponto de vista parece imparcial (neutro)?
- ✓ Valor – O que podemos dizer sobre o autor e/ou época da peça? Em que circunstâncias a peça foi criada e como reflete essas circunstâncias? O que estava a acontecer na história quando a peça foi criada e como esta reflete isso com

¹ Todos os postais e suas figuras têm autores, mas os seus nomes podem ser desconhecidos, nesse caso assumimos como anónimos. Ainda que não saibamos o nome, podemos questionar sobre os seus propósitos, intenções e motivações deste autor que nos é anónimo.

precisão? O que podemos dizer sobre as controvérsias da peça? Quão útil é a fonte (por exemplo, para a compreensão do período histórico, evento ou acontecimento)? A informação pode ser verificada por outras fontes?

- ✓ Limitações – Que parte da história NÃO podemos contar neste documento? Esta peça reflete algo impreciso sobre o período histórico? O que o autor deixa de fora e porque o deixa de fora (se for possível saber)?

As perguntas servem apenas de orientação (recomendação), para melhor compreensão dos quatro pontos e para vos ajudar a compor o texto.

Regras para realização dos trabalhos:

- Identificar o trabalho com primeiro e último nome do aluno;
- Identificar o postal (Título, n.º de pasta, imagem ou link para a imagem);
- Não ultrapassar as duas páginas ou 500 palavras (**máximo**);
- Entregar até dia **7 de dezembro**.

Acrescenta-se as seguintes regras aos trabalhos realizados em computador:

- Tipo de letra: Time New Roman, Calibri ou Arial, tamanho: 12.
- Enviar em documento Word, guardado com o primeiro e último nome do aluno, para o Microsoft Teams da turma até **7 de dezembro**.

Sites sugeridos:

- **Casa Comum (Postais) → Coleção FMSMB/António Pedro Vicente**
http://www.casacomum.org/cc/arquivos?set=e_6908

Websites alternativos à Wikipédia:

- Parlamento - <https://www.parlamento.pt/Parlamento/Paginas/historia-do-parlamentarismo.aspx>
- RTP Ensina - <https://www.ensina.rtp.pt/>
- Museu da Presidência - <https://www.museu.presidencia.pt/>
- Sites de museus, arquivos, faculdades/universidades.

Anexo E – Critérios de correção do trabalho de análise de postais ilustrados

Critérios/Valor	4	3	2	1
Origem	A análise da origem da fonte está completa, e poderia ser usada como exemplo. Contém com precisão todos os itens a seguir (desde que estejam presentes no sítio original): <ul style="list-style-type: none"> • Nome do autor; • Onde foi produzido; • Quando foi produzido; • Tipo de documento 	A análise da origem está bem realizada constando a maioria (mais de metade) dos itens anteriores (desde que estejam presentes no sítio original), e apenas apresenta no máximo duas imprecisões (erros).	A análise da origem apresenta uma minoria dos itens anteriores, mas precisos.	A análise da origem é imprecisa. Não apresenta o autor da fonte (quando este está identificado no sítio original).
Propósito	O aluno identifica com precisão o principal motivo pela qual a fonte foi produzida, além de apresentar outros propósitos, intenções e/ou perspectivas da imagem.	O aluno identifica propósitos para a produção da fonte, mas não é preciso na ideia/motivo principal. Apresenta de forma pouco clara/esclarecida outras intenções e perspectivas representadas na imagem.	O aluno identifica propósitos para a produção da fonte, mas não é preciso na ideia/motivo principal.	O aluno fornece um propósito, mas de qualidade fraca.
Valor	O aluno esclarece com precisão o contexto histórico da imagem. Identifica o valor da imagem para a compreensão do contexto histórico, ou seja, apresenta um motivo pela qual esta seria útil ao ensino ou a um historiador.	O aluno esclarece o contexto histórico da imagem, assim como o seu valor/utilidade, mas só é preciso num dos dois aspetos.	O aluno apenas esclareceu o contexto histórico da imagem ou apenas identificou o seu valor, mas foi preciso. OU O aluno identificou ambos, mas foi impreciso.	O aluno apenas esclareceu o contexto histórico da imagem ou apenas identificou o seu valor, mas é impreciso (pouca qualidade).
Limitação	O aluno apresenta com precisão várias limitações (duas, no mínimo), esclarecendo como estas afetam a compreensão do contexto histórico através da fonte.	O aluno apresenta com precisão várias limitações (duas, no mínimo), mas é impreciso no esclarecimento de como estas afetam a compreensão do contexto histórico através da fonte.	O aluno apresenta com precisão uma limitação, mas não esclarece como estas afetam a compreensão do contexto histórico.	O aluno apresenta de forma vaga uma limitação e não esclarece como estas afetam a compreensão do contexto histórico.
Gramática	As repostas não apresentam erro gramatical algum.	As respostas apresentam um máximo de 5 erros gramaticais.	As respostas apresentam mais de 5 erro gramaticais, mas estes não interferem na leitura e compreensão do texto.	As respostas apresentam mais de 5 erro gramaticais que interferem na leitura e compreensão do texto.