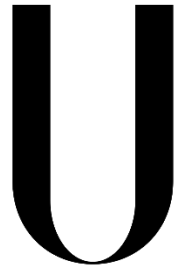


Universidade de Lisboa



LISBOA

---

UNIVERSIDADE  
DE LISBOA

**O Desenvolvimento de Competências,  
numa turma de 11º ano de História A do Ensino Secundário**

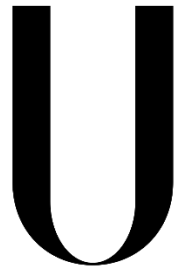
Susana Alexandra Correia Marques

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

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

2017

Universidade de Lisboa



LISBOA

---

UNIVERSIDADE  
DE LISBOA

**O Desenvolvimento de Competências,  
numa turma de 11º ano de História A do Ensino Secundário**

Susana Alexandra Correia Marques

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

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

2017



## Dedicatória

---

À minha querida Avó, que sempre cuidou de mim

## Agradecimentos

---

Este é o resultado de um trabalho que começou a ser desenvolvido, desde do primeiro dia em que iniciou o Mestrado em Ensino. Certo é que não espelha todos esses momentos, no entanto todas as aprendizagens realizadas estão implícitas, pois sem elas não teria sido possível lecionar durante um mês inteiro.

*Nenhum homem é uma ilha*, escreveu John Donne e ninguém consegue fazer o Mestrado sem o apoio dos colegas, que partilharam os momentos de frustração, cansaço, procrastinação, aprendizagem, debate e troca de conhecimentos. Há contudo que destacar uma colega em especial. Liliana, Obrigada! Palavras não chegam para te agradecer e na verdade tenho tanto a agradecer-te a ti como à sorte, por nos ter colocado juntas no mesmo caminho. Obrigada por teres aceiteado o desafio que é, ser minha colega e amiga, obrigada por todo apoio, obrigada por estares sempre presente, obrigada por todos os momentos partilhados. Um obrigada também a si Leonor, por ouvir as minhas inseguranças e ter sempre uma palavra de consolo.

Obrigada a todos os amigos que ficaram da Licenciatura e que tanto me ajudaram e incentivaram a entrar neste mestrado. Vanessa, um agradecimento muito especial, sem ti não sei se teria tido forças para percorrer este longo caminho. Foste e serás sempre como uma irmã para mim. A todos os outros, sem qualquer ordem específica, Daniel, Gonçalo, Anderson, Rita e Leonor, obrigada pela paciência e pelos momentos partilhados. A todos os outros, cujo nome eu não mencionei, mas que estão gravados na minha memória, por uma razão ou por outra, obrigada por terem feito parte do meu percurso académico e por terem partilhado a minha amizade.

Pedro e Ana, obrigada por todo o apoio, pela paciência, pelas palavras de incentivo, obrigada pela vossa amizade, obrigada por toda a ajuda. A vocês, um simples obrigada não chega. Marta, partilhámos a amizade e um percurso escolar, sem dúvida que também te devo palavras de agradecimento.

Um obrigada muito especial a todos professores que me ensinaram ao longo da minha vida, desde da professora Adriana, à professora Noémia Braz, à sua incansável paciência, para todos os *email* e dúvidas e por toda a disponibilidade, ajuda e ensinamentos. Sem ela esta dissertação não seria a mesma.

Agradeço por fim à família, que me acompanhou, apoio e patrocinou todo o percurso escolar, Pai, Mãe, é verdade, sem vocês nada disto seria possível. Um obrigada especial à minha Avó, a ela dedico lhe dedico este trabalho.

As últimas palavras vão para o Orientador.

Muito obrigada pela paciência e disponibilidade que sempre demonstrou. Sem a sua constante orientação posso afirmar, com toda a certeza, que este relatório não teria sido uma realidade. Obrigada Professor Monteiro.

## Siglas

---

CTLH	Ciências e tecnologias, Línguas e Humanidades
CT	Ciências e Tecnologias
FLUL	Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
IPPI/II/III	Iniciação à Prática Profissional I/II/III
LH	Línguas e Humanidade
UC's	Unidades Curriculares
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária
ESBB	Escola Secundária da Baixa da Banheira

## ABREVIATURAS

---

(...)	corte na citação de texto
cit. por	citado por
<i>ibidem</i>	mesmo lugar
Idem	o mesmo
n.º.	número
<i>op. cit.</i>	obra citada
p.	página
pp.	páginas
séc.	século
s.d.	sem data
s.l.	sem local
doc.	documento

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

As referências bibliográficas e as citações estão de acordo com a Norma Portuguesa, nomeadamente a NP 405-1 – documentos impressos e NP 405-4 – documentos eletrónicos.

## Resumo

---

O presente trabalho pretende demonstrar como se efetuou o desenvolvimento de competências numa turma de 11º de História A do Ensino Secundário, na Escola Secundária da Baixa da Banheira. No contexto da prática profissional referente ao Mestrado em Ensino de História 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

As competências são uma componente essencial de todas as disciplinas e na História adquirem uma maior relevância, pois possibilitam um ensino menos centrado nos conteúdos e mais voltado para uma educação que prepara os alunos para todos os aspetos da vida: sociais, cívicos, profissionais, etc. Ao desenvolver este assunto aludimos à importância da História como uma mais-valia, tanto para os alunos no presente, como para as suas vidas futuras

O período lecionado foi o séc. XIX, mais concretamente *A implantação do Liberalismo em Portugal* e o *Romantismo, enquanto expressão da ideologia liberal*. Recorreu-se à utilização de recursos eletrónicos que facilitassem a aprendizagens dos alunos – o *prezi* e o *power point* – e à realização exercícios variados e atividades que possibilitassem o desenvolvimento de competências. Deu-se relevância a um método que conjugava a exposição com o diálogo, de forma a aproveitar as características da turma e potenciar as suas qualidades.

Concluimos que a informação apresentada permite compreender a importância de um ensino da História que desenvolva competências a todos os níveis e não só aquelas que são específicas da disciplina. Assim como, professores que conheçam os seus alunos e que se preocupem em adaptar o seu ensino de forma criativa e sem esquecer os saberes da História, para potenciar e desenvolver as capacidades de cada um deles, tendo em vista um futuro que não é previsível.

Palavras-Chave: Desenvolvimento de Competências; Recursos; Ensino da História; Meio Social; Liberalismo.

## Abstract

---

The present work intends to demonstrate how the development of competences was accomplished in a class of 11º grade of History A of Secondary Education, in the Secondary School of Baixa da Banheira. In the context of professional practice regarding the Master's Degree in Teaching History 3rd cycle of Basic Education and Secondary Education.

Skills are an essential component of all disciplines and in History they acquire a greater relevance, since they enable a less content-centered teaching and more focused on an education that prepares students for all aspects of life: social, civic, professional, etc... In developing this subject we allude to the importance of History as an asset, both for students in the present and for their future lives

The period taught was the century XIX, more specifically *The implantation of Liberalism in Portugal and Romanticism, as an expression of the liberal ideology*. We resorted to the use of electronic resources that facilitated the learning of the students – the prezi and the power point – Also was carried out a variety of exercises and activities that enabled the development of competencies. Relevance was given to a method that combined the enunciation with the dialogue, in order to take advantage of the characteristics of the class and to enhance their qualities.

We conclude that the information presented allows us to understand the importance of a history teaching that develops competences at all levels and not only those that are specific to the discipline. As well as teachers who know their students and who are concerned with adapting their teaching in a creative way and without forgetting the knowledge of history, in order to enhance and develop the capacities of each student, in view of a future that is not predictable.

**Keywords:** Development of Competences, Resources; Teaching History; Social environment; Liberalism.

## Índice

---

Dedicatória .....	I
Agradecimentos.....	II
Siglas.....	IV
Resumo.....	V
Abstract .....	VI
Índice de Figuras .....	IX
Introdução .....	1
PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
1. O Desenvolvimento de Competências no Ensino da História.....	5
1.2. A Exposição Dialogada – Aprofundamento teórico.....	12
2. Modelos de Aprendizagem Aplicados à Prática Letiva .....	17
2.1. Perspetiva Socio-Constructivista da Aprendizagem .....	17
2.2. Perspetiva Cognitivista da Aprendizagem .....	22
SEGUNDA PARTE – CONTEXTO ESCOLAR .....	25
1. Enquadramento Territorial .....	25
1.1. Concelho da Moita .....	26
2. A Escola Secundária da Baixa da Banheira – Caracterização e Organização.....	35
3. Caracterização da turma 11ºLH .....	41
TERCEIRA PARTE – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....	43
1. Reuniões.....	43
2. Nota Prévia.....	45
3. Aulas Lecionadas e Comentadas.....	47
5.1. Primeira Aula Lecionada – 11º LH – 9/02/2017 .....	47
5.2. Segunda Aula Lecionada – 11º LH – 10/02/2017 .....	55
5.3. Terceira Aula Lecionada – 11º LH – 14/02/2017 .....	59
5.4. Quarta Aula Lecionada – 11º LH – 16/02/2017 .....	63
5.5. Quinta Aula Lecionada – 11º LH – 17/02/2017 .....	68
5.6. Sexta Aula Lecionada – 11º LH – 21/02/2017 .....	72
5.7. Sétima Aula Lecionada – 11º LH – 23/02/17.....	76
5.8. Oitava Aula Lecionada – 11º LH – 24/02/17 .....	78
5.9. Nona Aula Lecionada – 11º LH – 02/03/2017 .....	82
5.10. Décima Aula Lecionada – 11º LH – 03/03/2017 .....	88
5.11. Décima Primeira Aula Lecionada – 11º LH – 07/03/17.....	91

5.12. Décima Segunda Aula Lecionada – 11º LH – 09/03/17.....	99
5.13 Reflexões finais sobre as aulas lecionadas .....	105
Considerações Finais.....	107
Bibliografia .....	109

## Índice de Figuras

---

Figura 1 - Freguesias da Moita (antes de 2013) .....	25
Figura 2 - Imagem de uma das várias zonas do parque.....	30
Figura 3 - Vista geral do Vale da Amoreira, antes das obras de requalificação.....	32
Figura 4 - Brasão da Freguesia do Vale da Amoreira .....	32
Figura 5 - Freguesias que fazem fronteira com o Vale da Amoreira. ....	33
Figura 6 - Vale da Amoreira, atualmente .....	34
Figura 7 - Planta esquemática da Escola Secundária do Vale da Amoreira.....	35
Figura 8 - Descampado em frente à escola.....	36
Figura 9 - Prédios degradados que rodeiam a escola .....	36
Figura 10 - Vista de Satélite da escola .....	36
Figura 11 - Exemplo de um dos espaços verdes que ajuda a caracterizar a escola.....	38
Figura 12 -Pátio à entrada da Escola. ....	38
Figura 13 - Os dois aquários presentes no bloco 3.....	39
Figura 14 - Biblioteca do Vale da Amoreira .....	40
Figura 15 - Grafiti à saída da Escola .....	40
Figura 16 - Cronologia por preencher .....	47
Figura 17 - Visão geral da apresentação prezi .....	49
Figura 18 - Esquema sobre a Revolução de 1820 no prezi .....	52
Figura 19 - Slide 2 do power point sobre as medidas tomadas pelo governo vintista.....	56
Figura 20 - Slide 2 do power point sobre os antecedentes da independência do Brasil.....	60
Figura 21 - Slide 1 do powerpoint sobre a conjuntura externa defavorável.....	65
Figura 22 - Gravura retirada do manual .....	69
Figura 24 - Slide 3 do powerpoint sobre as constituições liberais .....	73
Figura 25 - Slide 5 do power point sobre a legislação adotada durante a regência de D. Pedro. 79	
Figura 26 - Slide 6 do power point sobre legislação adotada durante a regência de D. Pedro....	82
Figura 27 - Slide 2 do power point sobre os projetos Setembrista e Cabralista .....	84
Figura 28 - Silde 4 do power point sobre os projetos Setembrista e Cabralista .....	88
Figura 29 - Slide 6 do power point sobre os projetos Setembrista e Cabralista.....	90
Figura 30 - Slide 2 do power point sobre o Romantismo.....	94
Figura 31 - Slide 7 do power point sobre o Romantismo.....	97
Figura 32 - Quadro presente no slide 12 do power point sobre o Romantismo .....	99
Figura 33 - Quadro presente no slide 12 do power point sobre o Romantismo.....	100

## Introdução

---

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional III, pertencente ao último semestre do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Universidade de Lisboa. Incide sobre o trabalho realizado na Escola Secundária da Baixa da Banheira, sob orientação do Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro e da professora cooperante, Dra. Noémia Braz. É o reflexo de um processo de aprendizagem continuada ao longo de toda a duração do Mestrado, mas que foca essencialmente, e de forma precisa, o trabalho desenvolvido nos meses de Fevereiro e Março com a turma de Humanidades do 11º ano, daquela escola.

A escolha dos conteúdos a serem lecionados ficou a nosso critério, sendo que a professora cooperante não nos impôs quaisquer diretivas. A decisão foi tomada com base no gosto pessoal e com base no conhecimento que tínhamos da turma, de forma a poder captar a atenção destes com mais facilidade e a realizar atividades que desenvolvessem as suas competências. A decisão teve também em consideração o calendário escolar, de forma a não interferir com o período letivo mais sobrecarregado do mestrado.

A escolha recaiu por conseguinte, sobre o módulo 5 – *O Liberalismo Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX*, unidade 4 – *A implantação do Liberalismo em Portugal*. A professora cooperante deu início a essa unidade, lecionando a subunidade 4.1 e nós prosseguimos com as duas subunidades seguintes: *A Revolução de 1820 e as dificuldades de implantação da ordem liberal (1820-1834)* e *O novo ordenamento político e socioeconómico (1832/34-1851)*. A nosso pedido lecionámos em seguida um dos conteúdos da Unidade 5, isto é, a subunidade 5.2 *O Romantismo, expressão da ideologia Liberal*.

Estas delimitações estão de acordo com o programa de História A, da direção geral de educação. Tivemos igualmente em conta, as aprendizagens consideradas estruturantes e que, para além de estarem definidas no programa de História, vêm expostas de forma clara e evidente no manual adotado pela escola.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Veja-se anexo DVD-ROM, 1ª. Aula Lecionada, pág. de abertura da Unidade Diádica - Aprendizagens Relevantes.

O ingresso neste mestrado que dá acesso à profissão de professor de História foi feita em total consciência de uma realidade que pode ser considerada, por alguns, pouco abonatória para o ensino desta disciplina. Neste mundo em constante mudança, cada vez mais virado para o futuro, a aprendizagem da História é muitas vezes renegada para um plano inferior. Sendo até este o pensamento de muitos jovens estudantes, que ingressam na vertente de Línguas e Humanidades. A História é para eles o melhor de dois males, uma forma de poderem escapar às disciplinas científicas e tecnológicas, nomeadamente à Matemática.

Fica assim a cargo do professor a difícil tarefa que dele se exige. Ensinar a quem não tem grande interesse em aprender. Porém, este ensino não passa apenas pelos conteúdos, que talvez, à primeira vista, parecem desligados do presente, ou de um futuro para o qual tanto se olha. Passa também pelo desenvolvimento de competências abrangentes que irão transformar os jovens estudantes em futuros adultos, seja qual for o caminho por eles escolhido. E é através de um ensino menos focado nos conteúdos e mais focado nas suas utilizações que se pode alterar as mentalidades dos alunos relativamente à aprendizagem da História.

A escolha do título teve por base toda esta problemática, por nós experienciada enquanto alunas, desde do ensino básico até ao ensino superior. Não querendo cair na questão já muito debatida que é “Para que serve a História?”, pretendeu-se um título virado para ação e não para a teoria, cujo foco é a apresentação de propostas de atividades e exercícios. Surgiu assim a ideia de referir o que foi nosso objetivo em todas as aulas lecionadas, “O Desenvolvimento de Competências”.

Este trabalho está formalmente estruturado em três partes, o Enquadramento Teórico, o Contexto Escolar, e a Prática de Ensino Supervisionada. Estas três vertentes encontram-se interligados, numa lógica circular, completando-se.

No enquadramento teórico procurou-se em primeiro lugar desenvolver o tema deste relatório, estabelecendo um quadro teórico em que pudéssemos basear as nossas conclusões acerca do desenvolvimento de competências na disciplina de História, tendo sempre em conta o trabalho realizado na escola. Para isso observámos o programa da disciplina, uma vez que ele dita o que deve ser o ensino da História no secundário. Nele procurámos uma resposta à questão «que competências devemos ensinar e porquê?», tendo em conta as definições estabelecidas. Recorremos também a Joaquin Prats para completar a nossa reflexão. Não era nosso objetivo uma reflexão aprofundada, pois nesse

caso muito mais haveria a dizer, mas sim justificar as opções tomadas na vertente prática, já que é essa orientação do relatório. Discorremos ainda sobre as teorias da educação, selecionando aquelas que achávamos que sustentavam a para a nossa prática profissional. Podíamos ter abordado muitas mais, contudo optámos por indicar apenas as perspectivas que melhor se refletiam nas opções pedagógicas tomadas, sintetizando-as de forma clara e apresentando exemplos explicativos.

Na segunda parte procurámos enquadrar a escola no meio geográfico, a nível do concelho e das freguesias adjacentes. Estabelecemos inclusive um contexto histórico, para demonstrar a herança cultural e a forma como o passado moldou esta terra, a sul de Lisboa. Pusemos a ênfase na freguesia da Baixa da Banheira e Vale da Amoreia, pois é a esta União de Freguesias que pertence a escola onde lecionámos, evidenciámos mais uma vez o contexto histórico uma vez que ele nos oferece a resposta para os problemas económicos e sociais que ainda hoje se verificam na zona que envolve a escola – O bairro social do Vale da Amoreira. Por fim, caracterizámos a escola pondo em evidência as suas mais-valias assim como os seus problemas estruturais, mas também as constantes soluções que tenta encontrar para as barreiras com que se depara diariamente. Por fim caracterizámos de forma sumária a turma em que lecionámos. Esta segunda parte foi acompanhada de imagens ilustrativas, que colocámos no meio do texto e não em anexo, para maior comodidade do leitor, mas também porque às vezes as imagens falam por si, demonstrando aquilo que as palavras não conseguem expressar claramente.

A terceira parte é a razão deste relatório, o reflexo prático de tudo o que foi explicado anteriormente. Optámos por não deixar de parte as reuniões, pois foi um privilégio o facto de podermos ter estado presente e com o qual aprendemos imenso. Ainda assim, ao discorremos sobre elas, tentámos não pormenorizar, pois o que era dito nessas reuniões tinha carácter confidencial. Incluímos, também, uma nota prévia para explicarmos e justificarmos as opções que tomámos sobre as descrições das aulas, com intuito de não sobrecarregar a introdução. Por fim, descrevemos e comentámos as aulas, da melhor forma que nos foi possível. Chamamos, contudo, à atenção do leitor, que não possível descrever de forma objetiva e clara todos os momentos que acontecem numa aula e tendo em conta que lecionámos doze aulas, optámos por uma síntese em que enfatizamos algumas situações em detrimento de outras e discorremos sobre alguns conteúdos lecionados, sempre que consideramos que tal tem relevância para a descrição que está a

ser efetuada. Por último, realizamos ainda uma reflexão global às aulas lecionadas onde destacámos três das aulas mais significativas.

Finalizamos com as Considerações Finais, que refletem os aspetos conclusivos deste relatório e apresentamos uma Bibliografia das obras que citámos. Os anexos presentes em DVD-ROM referem-se às aulas lecionadas, exibem sobretudo os recursos eletrónicos que utilizámos para facilitar a apresentação dos conteúdos, as fichas de apoio às atividades realizada, exercícios etc. e os documentos e textos explicativos do manual.

## PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

---

### 1. O Desenvolvimento de Competências no Ensino da História

Ao abordarmos este tema a primeira dificuldade que surge é de ordem teórica. O que são as competências? Um só capítulo não chegaria para responder de forma completa e estruturada a esta questão. Porém, é necessário, antes de mais, avançar com uma resposta, por mais sintética que seja, de forma a estabelecer uma base teórica de apoio.

É deveras difícil definir este conceito tão amplo e que é utilizado por áreas bastante distintas do conhecimento. Por exemplo, Philippe Jonnaert, na sua obra *competências e socioconstrutivismo*, identifica três áreas importante, para além da educação, onde se fala abundantemente em competências, a Linguística, a Psicologia e as Ciências do Trabalho.<sup>2</sup>

Curiosamente, o que mais se aproxima do significado atribuído em Educação são as Ciências do Trabalho, talvez por se procurar cada vez mais um ensino virado para o futuro, que prepare o aluno para o mundo laboral. Segundo os sociólogos, as “competências gerem as relações que se estabelecem entre o conhecimento da pessoa que age e as suas ações”<sup>3</sup>. No campo educativo muitas são definições que encontramos, havendo até duas vertentes que abordam esta matéria de forma diferente a Anglo-saxónica e a Francófona. Sendo esta última aquela que mais se aproxima do nosso ensino. Há, contudo, uma permanência do significado base que é exposto pelas ciências do trabalho, as competências permitem que o sujeito passe da teoria a prática, quanto mais competente for o sujeito melhor executará a ação. Porém dizer apenas isto não basta, pelo menos para o campo educacional. A OCDE, em 2002, no seu projeto *Definição e Seleção de Competências* refere-se a estas como sendo “uma combinação de habilidade práticas, conhecimentos [...] valores éticos atitudes, emoções e outros componentes sociais e de comportamento que podem mobilizar-se conjuntamente para que a ação realizada numa situação determinada possa ser eficaz”.<sup>4</sup>

Encontramos nesta afirmação dois elementos muito importantes, que surgem sempre associados às competências, o saber-fazer e o saber-ser, mas também algo que por vezes

---

<sup>2</sup> Philippe Jonnaert, *Competências e socioconstrutivismo – Um Quadro Teórico*, Lisboa, Instituto Piaget, 2009, p.11.

<sup>3</sup> Idem, *ibidem*, p. 18.

<sup>4</sup> Cit.por Antoni Zabala, Laia Arnau, *11 ideias chave – Cómo Aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Editorial GRAÓ, 2010, p 38.

acaba por ser renegado para segundo plano, os conhecimentos, no fundo a teoria. Aprofundaremos este falso dilema – teoria/prática – mais à frente.

Esta definição aponta que as competências são acompanhadas por outros elementos, a que os autores chamam recursos. Por exemplo, a competência da comunicação é acompanhada pelo recurso à língua. Ora um aluno pode expressar-se muito bem na língua materna, mas quando fora do seu país apresentar dificuldades em demonstrar competências de comunicação, pois não desenvolveu o recurso a outra língua que não a sua. Nem sempre a distinção entre recursos e competências é clara, pois ao aprofundar-se as competências mais específicas, percebe-se facilmente que também estas podem ser consideradas recursos, se pensarmos nas competências gerais correspondentes.

Poderíamos apontar muitas mais definições, mas a obra de Zabala & Arnau sintetiza da seguinte forma o que é uma competência: “É a capacidade ou habilidade de efetuar tarefas ou, fazer frente a situações diversas de forma eficaz, num determinado contexto, e para o qual é necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos, ao mesmo tempo e de forma interrelacionada”<sup>5</sup>.

Encontramos, neste significado, além de dois sinónimos para competências – capacidades e habilidades – a repetição à referência ao saber-fazer e o saber-ser, mas também ao saber. Não pode, portanto, passar despercebido esta preocupação contínua com a teoria.

Isto pois, apesar do ensino por competências ser uma alternativa a uma educação baseada somente na teoria, que recorria demasiado à memorização e à mera exposição da matéria, não anula os conteúdos. Não se pretende que os alunos saibam menos ou que deixe de haver qualquer tipo de memorização no ensino. A memória é um recurso, como os outros. O simples uso deste recurso não permite, por exemplo, a compreensão de um texto, porém se a memória for completamente banida como irão os alunos lembrar-se do que foi compreendido?<sup>6</sup>

Estando então apresentado um quadro teórico para a definição de competências vamos então aclarar de que forma estas são adquiridas. O autor Philippe Jonnaert aponta como hipótese que sejam obtidas através do confronto com situações que requerem essas mesmas competências. O sujeito tem assim de mobilizar os seus recursos para fazer face à situação. Por exemplo, em contexto de trabalho de grupo, os estudantes recorrem às suas faculdades argumentativas para convencer os outros das suas opiniões, à

---

<sup>5</sup> Idem, *ibidem*, p. 43.

<sup>6</sup> Idem, *ibidem*, p.57.

compreensão e empatia para aceitar diferentes opiniões ou até aos seus conhecimentos informático, para realizar o trabalho, estando desta forma a desenvolver competências de comunicação e não só. Segundo o autor acima mencionado, “a competência está inscrita na ação finalizada e contextualizada”.<sup>7</sup> Assim, ao criar-se oportunidades para as demonstrar, está-se ao mesmo tempo a desenvolvê-las e até a criá-las. Por conseguinte, entende-se, atualmente, que as competências não são inatas, ou seja, não nascem com o indivíduo, provêm, tal como já foi dito, da interação entre os vários conhecimentos, ferramentas, habilidades, que possuímos. Até a nossa personalidade pode ser considerada um recurso que condiciona ou potencia o desenvolvimento de competências. Como tal, os recursos podem, esses sim ser inatos, mas também aprendidos e desenvolvidos ao longo da vida, nos mais diversos contextos e momentos.

Retomando assim a questão anterior, podemos estabelecer a seguinte lógica: todas as competências específicas podem ser usadas como recursos, porém o contrário – os recursos serem sempre competências específicas – já não é verdade, isto pois alguns deles nascem com o indivíduo.

Resta, assim, perceber que tipo de competências deve a escola procurar transmitir aos seus alunos.

Há que ter em consideração que o ensino atual está direcionado para uma formação integral do indivíduo, para a sua preparação para a vida adulta, mas também para criar condições para uma aprendizagem ao longo da vida. Assim sendo, cabe muitas vezes às escolas e por conseguinte aos professores, desenvolver um leque cada vez mais diversificado de recursos nos seus alunos e como tal de competências. Dá-se por vezes o caso de os próprios professores não estarem preparados para fazer destas suposições, inscritas nos documentos oficiais, uma realidade comum nas escolas. Falta-lhes talvez formação?

Não existe uma resposta única à questão – que competências deve a escola transmitir? – porém existe uma concordância entre os autores no que diz respeito às vertentes gerais que devem ser desenvolvidas, numa lógica de educação para a vida. Assim temos quatro dimensões – a social, a interpessoal, pessoal e a profissional, que podem ser vistas também como grandes grupos de competências, às quais correspondem competências mais específicas<sup>8</sup>. De forma a sintetizar toda esta informação, apresentamos um quadro,

---

<sup>7</sup> Philippe Jonnaert, *op. cit.* p 52.

<sup>8</sup> Idem, *ibidem*, pp.91-97.

no qual também representamos, nos âmbitos do saber, do saber-fazer e do saber-ser, exemplos singulares.

	Competências	Saber	Fazer	Ser
<u>Dimensão Social</u>	<i>Participar Compreender Valorizar Intervir</i>	<i>Compreender a importância do património artístico</i>	<i>Participar de forma ativa na comunidade</i>	<i>Ativo Crítico Justo</i>
<u>Dimensão interpessoal</u>	<i>Relacionar-se Comunicar Cooperar Participar</i>	<i>Ter um vocabulário rico e cuidado</i>	<i>Ajudar o próximo</i>	<i>Compreensivo Tolerante Solidário</i>
<u>Dimensão pessoal</u>	<i>Ter autonomia Saber cooperar</i>	<i>Compreender um texto ou uma notícia</i>	<i>Empreender</i>	<i>Autónomo Criativo Livre</i>
<u>Dimensão profissional</u>	<i>Ser-se profissional</i>	<i>Ter conhecimentos básicos das operações matemáticas</i>	<i>Usar o Excel</i>	<i>Flexível Rigoroso Responsável</i>

Adaptado de: Antoni Zabala, Laia Arnau, *11 ideas clave – Cómo Aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Editorial GRAÓ, 2010, p. 100

Como se pode facilmente perceber, todas as dimensões estão associadas de alguma forma, mas caso se retirasse uma delas de um possível plano de estudos não se poderia dizer que o indivíduo teve uma formação global. Apesar das conexões, cada uma delas apresenta competências chaves.

A dimensão social está associada à vida em sociedade, abrangendo por isso as competências cívicas que permitem uma renovação efetiva da democracia e uma intervenção crítica e responsável. Já a dimensão interpessoal, como se pode ver no quadro, promove as competências de relacionamento entre os indivíduos, ou seja a comunicação e a compreensão do outro. Estando assim obviamente ligada à dimensão social. Em seguida, é possível observar que as competências pessoais visam dar resposta a um mundo em constante mudança. Esta dimensão nada tem a ver com o acumular de conhecimentos, mas sim de que forma utilizamos esses conhecimentos e a capacidade em procurar uma formação contínua, que nos capacite para novos desafios.

À primeira vista, talvez bastassem estas três dimensões, porém estaríamos a desconsiderar uma preparação básica para o mundo do trabalho, que por exemplo nos cursos profissionais é essencial, mas que por vezes falta nas áreas de ensino viradas para

o ensino superior. Falamos, portanto, da dimensão profissional, esta visa sobretudo a adaptabilidade do indivíduo às constantes alterações, a sua preparação para um mundo cada vez mais dependente da utilização de novas tecnologias, mas também para um futuro incerto, tanto a nível individual, como global.

Qual é então a relação destas competências com a História? Em primeiro lugar há que olhar para o que o Programa Nacional de História diz acerca das competências.<sup>9</sup>

Assim além de outras referências, destaca-se o capítulo inicial, que aborda as finalidades do mesmo. A promoção do desenvolvimento de competências aparece elencado em primeiro lugar. Relativamente à questão, que competências ensinar, o texto aponta para que a história deve cingir-se aquelas “(...) que permitam a problematização de relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo actual.” Esta ideia é alargada no capítulo seguinte, inteiramente dedicado às competências. Assim, temos aquelas que mais facilmente se associam a esta área do conhecimento, ou seja, a pesquisa e análise (seja de fontes, seja de texto historiográficos). E ainda, as competências mais diretamente conotadas com os conteúdos – saber “situar cronologicamente e espacialmente”, “identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da acção de indivíduos ou grupos”, “situar e caracterizar aspectos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial”, assim como “relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial”.

Além destas aponta também para competências sociais como “mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente” ou seja, utilizar a história como ferramenta não só de compreensão como de intervenção cívica. Porém, o programa vai mais longe, alargando ainda mais a resposta ao referir além da escrita, a comunicação e a utilização das TIC’s e as competências relacionais e interpessoais, com destaque para “manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas” Por último, refere enquanto competência a: procura e aprofundamento da formação individual, mencionando desta forma a educação para a vida, inscrita na dimensão pessoal.

---

<sup>9</sup> Programa de História A, [em Linha]. [consultado em 09.10.2017]. Disponível em WWW:<URL: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/Recorrente/historia\\_a\\_10\\_11\\_12.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/Recorrente/historia_a_10_11_12.pdf), pp.6-7.

Podemos, portanto concluir, que o rol de competências para a História é bastante vasto, apresentando exemplos de competências bastante específicas – algumas delas podiam até ser vistas como recursos – que inserem nas quadro dimensões já abordadas. Contudo, serão suficientes?

O programa de História destaca também objetivos<sup>10</sup>, que pretende alcançar, dos enumerados destacamos três, a título de exemplo:

- “Aprofundar a sensibilidade estética e a dimensão ética, clarificando opções pessoais.”
- “Interpretar o conteúdo de fontes, utilizando técnicas e saberes adequados à respectiva tipologia.”
- “Interpretar o diálogo passado-presente como um processo indispensável à compreensão das diferentes épocas, civilizações e comunidades.”

Ora é possível identificar, olhando para o primeiro objetivo, que este podia inscrever-se no âmbito do saber-ser, podendo por isso constituir também uma competência social, uma vez nasce da relação entre vários recursos – sensibilidade estética, dimensão ética, espírito crítico e capacidade argumentativa e explicativa. Estando, por isso, de acordo com as definições apresentadas inicialmente.

O segundo exemplo é uma variação da competência, identificada como tal no programa, “analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita”. Para analisar uma fonte é preciso interpretar o seu conteúdo. Existe uma clara complementaridade entre aquilo que é apresentado como objetivo e o que é apresentado como competência, sem que haja uma razão clara para que apareçam referidos em capítulos diferentes do programa de História.

Por último, o terceiro exemplo é o mais complexo, diz respeito à constante dicotomia passado/presente que existe na História englobando, por exemplo, a necessidade de olhar para uma época ou para um acontecimento, sem a interpretar com os valores e conhecimentos atuais. Mas também a importância de compreender atualidade, utilizando o passado como uma ferramenta, que permite compreender o presente. Conclui-se assim que este objetivo para o ensino-aprendizagem da História revela várias competências,

---

<sup>10</sup> Programa de História A, [em Linha]. [consultado em 09.10.2017]. Disponível em WWW:<URL: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/Recorrente/historia\\_a\\_10\\_11\\_12.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/Recorrente/historia_a_10_11_12.pdf), p. 7.

subtendidas, mas que não deviam passar despercebidas, tanto a quem ensina como a quem aprende História, pela importância adquiriam no contexto em que vivemos.

No seu artigo, *Ensinar História no Contexto das Ciências: princípios básicos*<sup>11</sup>, Joaquín Prats, não fala em competências, refere contudo os fins educativos da História, todos eles igualmente importantes. Porém, o nosso propósito não é enuncia-los todos, mas destacar que também eles reproduzem competências, alguns de forma mais explícita – “Ajudar os alunos na compreensão de suas próprias raízes culturais e da herança comum”, competência tanto de ordem interpessoal, como social, dependendo da situação em que é utilizada – como de forma mais implícita – “Enriquecer outras áreas do currículo”, a história oferece as bases para a compreensão de todas as ações humanas, desde das descobertas no campo da física por Isac Newton, até ao contexto em que insere a estória de Blimunda e Baltazar no *Memorial do Convento* de José Saramago, obra de leitura obrigatória no ensino do Português de 12º ano. Não será esse saber generalizado, essa capacidade de compreender contextos, situar as ações humanas no seu tempo e saber as suas repercussões, uma competência?

A nosso ver a necessidade identificar e distinguir objetivos, fins educativos e competências acaba por, na atividade prática do professor, não ser assim tão relevante. Cabe a cada docente na preparação da sua aula ter atenção tanto uns como os outros, sendo que ambos servem o mesmo propósito – A formação integral do indivíduo.

Contudo, há que ter em atenção as situações que mais se adaptam a cada um deles, não nos parece possível aprofundar a consciência estética se a matéria em causa forem as medidas do Mouzinho da Silveira, porém caso se esteja a falar do Romantismo, é incongruente não procurar desenvolver esta capacidade nos alunos. Ainda assim, no que diz respeito a análise de documentos, fontes e texto historiográfico, não é necessário escolher uma matéria específica, já que o seu uso é transversal à História, mas sim selecionar qual o melhor documento ou o texto que mais interessaria aos alunos, com intuito de melhor e mais facilmente desenvolver essas competências. Cabe também ao professor ter a sensibilidade de perceber se a turma possui ou não os recursos necessários para tal. É comum que os alunos não consigam interpretar um documento e perceber a opinião de um autor, pois desconhecem algumas das palavras dos textos. Ou até porque

---

<sup>11</sup> Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos – [Em Linha]. [consult. 12.10.2017]. Disponível em WWW:<URL: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5540/4054> pp. 196-197

naquele dia não apresentam a melhor atitude ou disposição para trabalhar – o que de acordo com o que já foi dito, é também um recurso.

É, ainda assim, preponderante que se criem situações em que os alunos se vejam na obrigação de recorrer às competências já adquiridas e de alcancem novas.

Existem uma série de pressuposto que há que ter em consideração para que desenvolvam efetivamente as competências. Como o facto de ser necessário um bom relacionamento entre o professor e os seus alunos para que se gere um ambiente propício ao desenvolvimento das competências da comunicação. Ou até que não exista um ambiente conflituoso entre os alunos, se não como desenvolver as competências interpessoais?

O programa de História é um guia bastante útil, porém o professor ao munir-se de conhecimentos extras, pode ultrapassar os seus limites textuais, podendo por exemplo ver nos objetivos competências, sem que isso seja um erro científico.

Em conclusão há que ter sempre em conta que não estamos a formar historiadores, nem sequer podemos afirmar com certeza que os alunos de História A vão todos seguir um percurso académico virado para humanidades. Como tal devemos tentar perceber, consoante a matéria, quais competências que consideramos úteis aqueles alunos e aquela turma, pois também não podemos esquecer que os estudantes são pessoas com gostos, dificuldades e personalidades distintas e só uma adaptação consciente do ensino permite um desenvolvimento de competências eficaz.

## 1.2. A Exposição Dialogada – Aprofundamento teórico

O desenvolvimento de competências pressupõe um ensino por descoberta e não o uso do método expositivo. Porém, tal como já foi referido, para que haja um desenvolvimento efetivo de competências é necessário que se criem recursos, saberes, ferramentas, etc. É também necessário que o nosso ensino esteja adaptado à turma. Ora tendo tudo isso em conta recorreu-se ao método expositivo dialogado num número considerável de aulas. É importante clarificar, tal como será possível conferir na 3ª parte, que este não foi o único método utilizado, nem o diálogo foi a única estratégia escolhida, contudo escolhemos explorá-lo devido à preponderância que revelou ter na prática letiva e à aparente incongruência com o desenvolvimento de competências.

As estratégias definem o processo como se aprende. Um professor não deve apenas tomar atenção ao que ensinar, mas também como ensinar, ou seja ao modo como se desenvolvem as atividades de aprendizagem. “Existe uma constante inter-relação entre os objetivos de ensino e as estratégias desenvolvidas para os alcançar.”<sup>12</sup> Há também que ter em conta os alunos, o seu nível etário, cognitivo e as características da turma de forma a concretizar o processo de ensino de forma eficaz. Da mesma forma que há que ter em atenção a adesão dos alunos à estratégia, não esquecendo que é muito importante diversificar, pois numa turma nem todos os alunos são iguais.

Neste caso a escolha das estratégias foi motivada pela vontade de dar continuidade ao método utilizado pela professora cooperante, pelo facto de a turma ser muito participativa, levando a que esta estratégia fosse um recurso natural, utilizado logo desde das primeiras aulas lecionadas, facilitando a relação pedagógica. A sua utilização teve, também, em conta o facto de ser uma turma de secundário, em que devido ao exame nacional, torna-se preponderante rentabilizar o tempo e cumprir o programa. Daí que haja uma preponderância da exposição comparativamente a outros métodos que centram o ensino mais nos alunos do que no professor. No entanto, o diálogo torna esta exposição mais interativa e por isso mais didática.

A psicologia reconhece quatro atividades linguísticas de base. Escutar, falar, ler e escrever.<sup>13</sup> Para a disciplina de História é essencial ter um domínio das destas quatro funções. Porém, nem sempre é dado a devida atenção à oralidade e ao diálogo que acaba por ocorrer mais entre os estudantes, dentro da sala de aula, do entre o professor e os seus alunos.

O uso da oralidade com intuito didático e pedagógico pode ocorrer na sala de aula através de várias situações distintas. Por exemplo, a comunicação num contexto de conversa privada, geralmente no início ou fim da aula, onde o professor pode desempenhar um papel apenas de ouvinte e/ou de orientador. Esta situação também pode ocorrer num contexto em que o autor Michel Perraudeau denomina de *assembleia de alunos*, que permite ao professor ouvir os seus estudantes, fazer o ponto da situação relativamente a um problema no funcionamento da turma, por exemplo acerca dos relacionamentos dos alunos. Não são raras as vezes que um desentendimento entre os

---

<sup>12</sup> Maria Cândida Proença, “Ensinar/aprender História, Questões de didática aplicada”, in *Didática da História textos complementares*, organização de Maria Cândida Proença, Lisboa, Universidade Aberta, 1992, p. 285

<sup>13</sup> Michel Perraudeau, *As estratégias de Aprendizagem – Como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos*, Lisboa, Instituto Piaget, 2006, p. 208

adolescentes causa perturbações na aprendizagem. No entanto, o exemplo mais saliente é o diálogo acerca dos conteúdos que estão em causa. O autor admite variações dentro deste tópico, como é o caso debate científico entre o professor e os alunos, em que há uma troca de ideias ou um confronto de ideias/representações acerca de um tema ligado à aprendizagem. Neste caso exige-se por parte dos estudantes um elevado grau de maturidade e por parte do professor um grande domínio dos conteúdos que estão a ser abordados.<sup>14</sup>

O mesmo autor refere-se ao diálogo, quando utilizado com propósito concretos como *conversa cognitiva*. Neste caso o aluno é chamado a explicar ou aclarar a sua resposta o que permite ao professor compreender os procedimentos do aluno e corrigi-los se for necessário, dando a possibilidade que o próprio aluno tome consciência do seu raciocínio e das suas dificuldades. Ao mesmo tempo aumenta os seus conhecimentos sobre um dado saber.

Richard Arends, no seu artigo *A discussão em sala de aula* reafirma este elemento, ao estabelecer que “a linguagem falada proporciona aos alunos os meios para falarem sobre o que já sabem (...) proporciona-lhes identidade enquanto aprendentes e membros do grupo da sala de aula.”<sup>15</sup>. Assim, não só o diálogo é um recurso para a aprendizagem, que permite, além do que já foi enunciado, que os alunos desenvolvam uma expressão própria dos conteúdos em estudos, para que, não se limitem a decorar. É também uma forma de envolver mais os estudantes, motivando-os a aprender. Ao terem oportunidade de expressar as suas ideias, estão a participar ativamente na aprendizagem, estão a realizar uma aprendizagem significativa, tal como iremos ver no próximo capítulo.

Além disso, a utilização desta estratégia é uma forma de desenvolver as competências de discurso e comunicação dos alunos. Associado a isto está o aspeto interpessoal do discurso, pois, além da sua importância cognitiva, esta estratégia contribui para um melhor ambiente em sala de aula, aproximando os alunos do professor.

Para isso é necessário que haja um ambiente de confiança. O aluno não conseguirá expressar-se ou não terá vontade se o ambiente e a relação com o professor não o permitir, ou seja, não temer que haja troça por parte do colegas ou repressão por parte do professor. Michel Perraudau acentua que este não deve ser um momento de avaliação, pois

---

<sup>14</sup> Michel Perraudau, *op. cit.*, pp. 209-210

<sup>15</sup> Richard Arends, “A discussão em sala de aula”, in *Aprender a Ensinar*, Lisboa, McGraw-Hil, 2008, p. 414

aprendizagem não está completa, os estudantes encontram-se em processo de construção de conhecimento.<sup>16</sup> Outro elemento a ter em consideração neste tipo aulas é o tempo que se dá aos alunos para responder. Arends chama à atenção que as expectativas do professor têm bastante influência. Os alunos que revelam mais dificuldades ou que têm notas mais baixas, têm no geral menos tempo para pensar numa resposta adequada, antes do professor dar a vez a outro.<sup>17</sup>

No caso da *conversa cognitiva* o tipo de diálogo utilizado é semi-directivo. A pergunta supõe que existe uma hipótese correta e tem como objetivo obtê-la. O professor deve ser capaz de se adaptar à resposta do aluno, seguir o seu raciocínio, saber corrigir ou dirigir esse pensamento, de forma a torná-lo mais claro ou mais correto, sem o pressionar ou o atemorizar. A conversa nasce deste processo. Caso seja bem estruturada o professor pode perceber se o estudante está meramente a repetir o decorou, ou se pelo contrário percebeu determinado conteúdo e consegue expô-lo por palavras suas e usá-lo consoante a pergunta assim o peça. Por vezes, os estudantes só conseguem responder se a questão for formulada de uma determinada forma, ou num dado momento da matéria, esquecendo-se que o mesmo conteúdo pode estar presente em diversas matérias

A autora Maria Cândida Proença que aborda a mesma temática de forma mais específica insiste no facto do professor dever incentivar o uso correto dos conceitos e o vocabulário próprio da disciplina, por parte dos alunos, para que se reflitam na linguagem escrita. As incorreções na oralidade não acontecem apenas nos conteúdos, na maior parte dos casos regista-se que há uma grande dificuldade na expressão verbal e no domínio da língua, má conjugação de verbos, frases mal formuladas, etc. Assim o professor deve estar atento e corrigir os erros, sem humilhar o aluno.

“O diálogo é hoje considerado com uma importante estratégia de ensino, não só porque permite corrigir a expressão verbal dos alunos e facilitar a comunicação na aula, mas também porque a relação educativa apoiada no diálogo tem uma interação psicossocial estimulante tanto do ponto de vista intelectual como afectivo”<sup>18</sup>

O professor deve não só ter cuidado com o seu código linguístico, de forma que este esteja adaptado ao nível etário e intelectual dos alunos, mas também às mensagens não-verbais que passa, o olhar, o sorriso, os gestos, etc. A forma como formula as questões também é importante, uma vez que estas devem ser elaboradas segundo um objetivo bem

---

<sup>16</sup> Michel Perraudeau, *op. cit.*, p. 213

<sup>17</sup> Richard Arends, *op. cit.*, pp. 417-419.

<sup>18</sup> Maria Cândida Proença, *op. cit.*, p. 285.

definido. Seja este despertar o pensamento crítico, estimular o raciocínio e a aprendizagem ou, avaliar o progresso. Para isso, existem vários tipos de perguntas. Por exemplo, se o docente pretender gerar um debate ou permitir que os alunos desenvolvam as suas opiniões a questão deve ser aberta e não fechada ou dirigida.

No decorrer da prática letiva utilizou-se vários tipos de questões, desde mais básicas que visavam apenas chamar atenção dos alunos e perceber se eles estavam a acompanhar, às questões que pretendiam desenvolver o raciocínio ou gerar uma pequena discussão. Outro tipo de questões a que recorremos, talvez mais vezes, tratou-se da *pergunta por turnos*, assim chamada pela autora Maria Cândida Proença.<sup>19</sup> Este género de perguntas permitia transformar parte da explicação da matéria num diálogo, em que as ideias dos alunos se completavam mutuamente.

---

<sup>19</sup> Idem, *ibidem*, p. 288

## 2. Modelos de Aprendizagem Aplicados à Prática Letiva

Não há prática sem teoria e apesar deste relatório dizer respeito à nossa experiência letiva, há que definir quais foram as referências teóricas que lhe serviu de base. Para isso iremos discorrer sobre os modelos/teorias da aprendizagem/educação.

### 2.1. Perspetiva Socio-Constructivista da Aprendizagem

No seguimento das leituras efetuadas constatamos que o modelo socio-constructivista da aprendizagem se relacionava com o desenvolvimento de competências, como tal não o pudemos deixar de incluir. Segundo Jonnaert, apesar do conceito competência não ser normalmente utilizado pelos autores que se inserem na perspetiva constructivista, não são ideias antagónicas.

Tal como o nome indica, para os constructivistas os conhecimentos são construídos sendo que esta construção baseia-se nas experiências do sujeito cognoscente, mas também é influenciada pelo meio social que o envolve e pela cultura a que pertence.

Esta abordagem cria uma relação entre os conhecimentos novos e os conhecimentos que o sujeito já possuía. Este constrói os seus conhecimentos por meio de uma atividade reflexiva sobre o que já sabe, adaptando ou atualizando os seus próprios conhecimentos a exigência das situações com que está a ser confrontado e às características que ele próprio identifica na nova aprendizagem.<sup>20</sup>

Esta perspetiva defende que o meio social e cultural tem um grande peso não só na forma como se aprende, mas na forma se ensina e no que se ensina. O conteúdo dos programas é fruto da sociedade que os elaborou. Vejamos um exemplo muito simples, apesar de os alunos terem uma componente internacional na história, é sempre feito o contraponto com a história de Portugal e até a própria vertente internacional nos programas é mais virada para a Europa ou Ocidente do que, digamos, para o Oriente. Apesar disto, é bastante comum que os alunos sintam que os conhecimentos estão desligados das suas realidades, ou seja do meio que conhecem. Esta situação cria a necessidade do professor contextualizar os conteúdos e tentar criar uma “ponte” entre meio cultural e social dos alunos e aquele em que os conteúdos programáticos se baseiam.

---

<sup>20</sup> Philippe Jonnaert, *Competências e socioconstructivismo – Um Quadro Teórico*, Lisboa, Instituto Piaget, 2009, p.108

Contudo, não são os conteúdos das disciplinas que determinam as aprendizagens, mas as situações em que faz uso desses conteúdos, ou seja, a mera transmissão ou apresentação de conteúdo não produz uma aprendizagem efetiva, mas se o professor criar situações de ensino em que esses conteúdos são necessários, os alunos realizaram muito mais facilmente a apreensão da matéria em causa. Aqui nota-se que também o socio-construtivismo pretende alear a teoria prática, indo, assim ao encontro do desenvolvimento de competências.

Desta forma, esta perspetiva pode ser a base para um ensino que pretenda potenciar as capacidades dos alunos já que as competências não se transmitem, desenvolvem-se em função de situações de aprendizagem, também elas dependentes da sociedade, cultura do meio social onde essas aprendizagens ocorrem. O conteúdo da disciplina é visto em ambos os casos como um recurso, numa lógica de construção de conhecimento para dar resposta a um problema.<sup>21</sup>

Na disciplina de História, por ser bastante teórica e o seu objeto de estudo ser o estudo do Homem no Tempo, pode parecer pouco claro como se consegue adaptar esta visão da aprendizagem. Porém, se pensarmos na necessidade de compreensão do mundo em que vivemos ou até da valorização da cultura (material e imaterial) como um problema, o estudo da História é uma resposta, tão válida quanto a matemática é para calcular a área de um quarto.

Contudo, um professor na sua prática letiva não se limita a seguir um modelo educacional, as estratégias que usa para dar resposta a diferentes situações têm por base diferentes quadros teóricos, muitas vezes sem se aperceber.

### 2.1.1. Perspetiva Sociocognitiva

A verdade é que os autores também acabam por apelidar visões semelhantes da educação de forma distintas, consoante a forma como preferem abordar os quadros teóricos.

Yves Berthrand, na sua obra *Teorias Contemporâneas da Educação*, prefere falar em perspetiva sociocognitiva, definindo-a como uma teoria que “(...) assenta na noção de influencia mútua dos factores socioculturais, pessoais e comportamentais, na

---

<sup>21</sup> Idem, *ibidem*, p. 116.

aprendizagem e na acção”<sup>22</sup> inserindo Vygotsky nesta teoria. Enquanto a obra *Psicologia da Educação Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* refere a teoria do autor Russo como sendo Sociocultural e a perspetiva como Construtivismo Social.<sup>23</sup>

Independentemente da nomenclatura utilizada para classificar o autor, importa os seus contributos para educação. Este desenvolveu na sua obra o conceito de zona de desenvolvimento proximal, isto é a diferença entre o nível de capacidade em que o indivíduo se encontra para resolver um problema sozinho e o nível que pode atingir quando auxiliado por alguém. Segundo Vygotsky o nível em que o indivíduo se encontra representa o desenvolvimento ou conhecimentos já adquiridos.<sup>24</sup>

Este conceito foi relevante para a nossa prática letiva e de certa forma será sempre importante, uma vez quando se acompanha uma turma, mesmo que seja apenas durante um mês, temos de ter consciência do nível de capacidades que já possuem e até onde podem chegar, isto é, por exemplo no caso da análise de um documento, até que ponto os alunos são capazes de o interpretar e de retirar informações e de que forma os podemos ajudar nesta tarefa, para poderem desenvolver ainda mais esta capacidade.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal adquiriu especial relevância, quando percecionámos em algumas aulas que os alunos, no geral, não eram capazes de realizar sínteses, interpretar e organizar informação de forma autónoma, como tal procurámos estratégias que os ajudassem neste sentido.

O autor aborda ainda um outro aspeto, a forma como este conceito é também afetado pela vertente social e cultural, apelidada de mediação sociocultural.<sup>25</sup> Neste caso o professor tem de ter consciência que a aprendizagem tem um cunho da pessoa que ensina, isto é, em anos anteriores os alunos podem ter aprendido um conteúdo ou capacidade de uma determinada forma, pois foi assim que foram ensinados. Tal situação pode gerar um conflito se o novo professor tiver uma prática diferente. Este elemento não serve apenas para aprendizagens formais, é uma realidade também para as informais, como por exemplo a linguagem, que é uma capacidade apreendida maioritariamente em casa, no seio familiar, ou determinados comportamentos que provêm do convívio entre pares.

---

<sup>22</sup> Yves Berthrand, *Teorias Contemporâneas da Educação*, Lisboa, Instituto Piaget, 2009, p. 116.

<sup>23</sup> Carolina Sousa, “A teoria sociocultural de Vygotsky” in *Psicologia da Educação, Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, org. Guilhermina Lobato Miranda e Sara Bahia, Lisboa, Relógio D’Água Editores, 2005.

<sup>24</sup> Yves Berthrand, *op. cit.*, p. 132.

<sup>25</sup> Idem, *ibidem*, p. 133.

Um outro autor, relevante para o presente trabalho, que aparece referenciado por esta teoria é Albert Bandura. Yves Berthrand identifica-o como um pioneiro neste campo, já que na sua obra *Social Foundations of Thought and Action*<sup>26</sup> procurou explicar as relações entre o ambiente, a ação e o pensamento, explicitando que o conceito sociocognitivo comporta a dimensão social, pois o pensamento e a ação são fundamentalmente sociais enquanto os processos do pensamento influenciam a motivação, as emoções e ação. Berthrand, recorrendo às palavras de outro autor – Rolland Viau – coloca-nos a seguinte questão (...) poder-se-á realmente culpar os alunos por não estarem motivados, quando a maior parte do tempo somente se lhes pede que escutem, memorizem e deem provas, nos exames de que se lembram de conhecimentos que, para eles, não têm qualquer utilidade?”<sup>27</sup>

Pergunta bastante pertinente, para um paradigma educacional que se quer virado para ação, compreensão e com ênfase nos alunos.

Bandura estabelece seis princípios<sup>28</sup> que consideramos relevantes para algumas das opções metodológicas que tomamos na terceira parte do relatório.

- Influência Mútua

Os fatores socioculturais, pessoais e comportamentais influenciam-se mutuamente tanto na aprendizagem, como na forma dos indivíduos agirem. Estes podem ser um obstáculo ou incentivo à aprendizagem. Ao contrário de Freud e de Skinner Bandura rejeita que as pessoas sejam apenas controladas por necessidades, impulsos e instintos, ou tão pouco por apenas fatores externos.

- Aprendizagem Indireta

Este autor aborda uma capacidade que o ser humano dispõe e que nem sempre aparece referenciada como uma fonte de aprendizagem útil para o ensino: “as pessoas não são obrigadas a fazer as coisas para as aprender”<sup>29</sup>. Tal é especialmente relevante numa turma onde uma maioria é bastante extrovertida e participativa e uma minoria apenas permanece atenta. Assim à primeira vista a realização de exercícios oralmente, pode ser tida uma opção didática que exclui estes alunos da aprendizagem, sendo pouco pedagógico obrigar um aluno que se sente menos à vontade a responder, porém esta ideia vem mostrar que é

---

<sup>26</sup> Cit. por, Idem, *ibidem*, p.119.

<sup>27</sup> Idem, *ibidem*, p.119.

<sup>28</sup> Idem, *ibidem*, pp. 120-123.

<sup>29</sup> Idem, *ibidem*, p. 121.

possível que estes alunos aprendam também com a participação de colegas menos tímidos e quem sabe, eventualmente, numa aula futura se sintam confiantes a responder.

- A representação simbólica

O ser humano possuiu diversas capacidades que lhe permitem elaborar para si um plano para o futuro, permitem-lhe também segui-lo, agir em função dele, dos objetivos traçados. Tal reflete-se em alguns alunos, principalmente no secundário. Têm uma ideia definida do que querem seguir e trabalham para isso, outros estabelecem para si que o futuro não passa pela escola e desistem à primeira oportunidade, apesar de terem capacidades para continuar. Este princípio não é necessariamente positivo ou negativo, essa classificação depende das nossas próprias representações simbólicas para alunos, ou seja, daquilo que nós achamos ser o melhor caminho para eles seguirem no futuro e da forma como as nossas opiniões divergem da opinião dos alunos.

-A perceção da sua eficácia

Esta quarta característica da teoria sociocognitiva aborda a perceção pessoal do êxito e da própria eficácia ações. “Há que acreditar no êxito para o ter”.<sup>30</sup> Facto é que a aprendizagem e atos dos alunos e dos indivíduos, no geral, dependem da forma como estes são percecionados pelos próprios. O juízo que a pessoa faz do seu sucesso, ainda antes de efetuar determinada atividade, influenciará primeiramente a forma como executa a ação e consecutivamente o resultado final. Resultado esse que irá influenciar a atividade seguinte e assim sucessivamente, podendo gerar um ciclo positivo ou negativo. Este princípio socio-construtivista demonstra a importância das reações do professor face às aprendizagens dos seus alunos.

-A autorregulação

O indivíduo possui capacidade de se autorregular, apesar de ser influenciado pelo meio social em que insere, pelos seus instintos e desejos, tem a capacidade de não estar completamente à mercê destes. É capaz de modificar o seu comportamento, ao refletir sobre os resultados obtidos, ao analisar-se e observar aquilo que o rodeia é capaz de aprender e agir de acordo com essas aprendizagens. Tal pode ser classificado como metacognição. “Uma pessoa pode ter controlo sobre o seu próprio destino”<sup>31</sup>.

É comum conhecermos casos de pessoas que pareceram “escapar” ao determinismo e ao estigma social, casos de indivíduos que graças a esta capacidade conseguiram inverter um caminho descendente.

---

<sup>30</sup> Idem, *ibidem*, p. 122.

<sup>31</sup> Idem, *ibidem*, p.123.

- A modelização

A aprendizagem é também realizada através da imitação de outros, seja nos aspetos mais simples, como saber-fazer determinada coisa, como em situações mais complexas, como conseguir fugir ao determinismo social, seguindo o exemplo de outro que também foi capaz. Apesar disto constituir também um obstáculo à aprendizagem, já que a imitação pode não passar necessariamente por bons exemplos. Sendo que tal também é bastante conhecido nas nossas escolas.

Estes princípios estão relacionados e influenciam-se mutuamente, apesar não terem necessariamente de se encontrar todos presentes na aprendizagem de um indivíduo. Este pode, por exemplo, responder melhor a uma representação simbólica dos seus objetivos e não sentir necessidade de procurar um indivíduo-modelo para si. O professor deve conhecer os seus alunos e conseguir identificar quais são as características que melhor se adequam, adaptando as estratégias em função disso. Tendo em mente que as turmas são heterogêneas e o que funciona para um aluno, pode não funcionar para outro.

## 2.2. Perspetiva Cognitivista da Aprendizagem

A perspetiva Cognitivista, sob o cunho de Ausubel, também serviu de base à prática profissional, no sentido que este autor enfatiza a importância de uma aprendizagem significativa, em que o ensino de novos conteúdos deve ser sustentado pelos conhecimentos anteriores. Algo que não é, de forma alguma, contrário ao que já foi referido.

É importante mencionar que o autor envereda por um caminho mais específico ao refletir sobre a aprendizagem, aliando a teoria a respostas práticas sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Ausubel indica que para que haja realmente uma aprendizagem significativa o aluno tem de ter disposição para aprender. Não é raro acontecer que, por exemplo, na altura de estudar, os alunos preferirem memorizar os conteúdos, do que tentar percebê-los, às vezes tal acontece por uma questão de tempo, já que também é costume que só empreendam o estudo no dia anterior à realização de uma prova, ou até no próprio dia, tornando-se a memorização o caminho mais fácil. Contudo, há um mecanismo importante que não só ajuda a inverter essa tendência, mas é também uma condição para que ocorra aprendizagem significativa. Os conteúdos têm de ter um significado para os estudantes, isto é, uma explicação que contenha as ideias deles sobre o assunto em causa, ou que

esteja próxima de uma realidade que eles conheçam bem.<sup>32</sup> No decorrer da nossa prática letiva aplicamos várias vezes estas ideias, pois era comum pedir aos alunos explicassem determinada informação recorrendo às palavras deles, ou pedir que na análise de que um documento não se limitassem a retirar citações, mas que explicassem a informação que essas citações continham.

Tendo estas condições reunidas a aprendizagem significativa determina que os novos conhecimentos se conectem aos antigos – ideias-âncora – na estrutura cognitiva dos alunos.<sup>33</sup> Cria-se uma interação entre os conhecimentos antigos e os novos, daí ser tão importante realizar revisões de matéria já dada, principalmente quando se pode estabelecer conexões com os novos conteúdos. Na vertente prática deste relatório, recorreu-se a esta lógica para introduzir o Romantismo, como se poderá ver na terceira parte.

Quando não for possível recorrer-se a ideias-âncora, pode-se fazer uso daquilo que Ausubel denominou de organizadores prévios. No fundo são introduções à nova matéria, explicações gerais que servem de ponte aos novos conhecimentos. Podem também assumir outras formas, como pequenas frases que informam acerca dos pontos principais a serem desenvolvidos, mas também metáforas e comparações que sejam do entendimento dos alunos.<sup>34</sup>

Este elemento é facilmente aplicável à História, uma vez que os organizadores prévios podem ser vistos como a contextualização dos acontecimentos, pequenas histórias de carácter narrativo, onde irá acentuar o conhecimento mais específico referente àquela matéria.

O método proposto pelo autor, parte assim do geral para o particular, seguindo assim a linha de raciocínio que desenvolvemos na primeira aula aqui apresentada, apesar de não se ter tratado de uma aula de conceitos, também recorreremos ao método de dedutivo.<sup>35</sup>

---

<sup>32</sup> Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel – [Em Linha]. [consult.13.10.2017]. Disponível em WWW:<URL:<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>, p.38.

<sup>33</sup> Aprendizagem significativa em D. Ausubel: Contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino – [Em Linha]. [consult.13.10.2017]. Disponível em WWW:<URL:<http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1320/1/Livro%20Peniche.pdf#page=122>, p.123.

<sup>34</sup> *Aprendizagem por Recepção Verbal Significativa*, Texto de apoio da autoria do Professor Feliciano Veiga cedido no contexto da Unidade Curricular Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem.

<sup>35</sup> Aprendizagem significativa em D. Ausubel: Contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino – [Em Linha]. [consult.13.10.2017]. Disponível em WWW:<URL:<http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1320/1/Livro%20Peniche.pdf#page=122> p. 128.

Abordámos o geral, através de uma cronologia, para nas aulas seguintes pudermos tratar do particular.

Todas estas proposições partem da consideração de que os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos, que formam uma rede de conceitos. Rede essa que tem uma carácter hierárquico, semelhante a uma árvore com vários ramos, esta hierarquia varia em grau de abstração e generalização. Importa referir que em História não se aprendem apenas conceitos, nem todos os conceitos expressam apenas significados teóricos abstratos, veja-se o caso do Setembrismo que se tratou de um período político, instaurado pela revolução de Setembro de 1836, a elaboração de um mapa conceptual, para este conceito teria de ter alguma adaptações, já que as suas característica não constituem outros conceitos ou aspetos, mas sim, na sua maioria, medidas legislativas. Contudo com as devidas adaptações é possível adequar os propósitos que Ausubel estabeleceu para a Educação

Resta estabelecer que este método não é centrado no aluno ou professor, procura contudo, uma forma de conciliar estes dois vetores.

## SEGUNDA PARTE – CONTEXTO ESCOLAR

---

### 1. Enquadramento Territorial

Atualmente o concelho da Moita reparte-se por quatro freguesias, a saber:

- Freguesia de Alhos Vedros
- Freguesia da Moita
- União das Freguesias de Baixa da Banheira e Vale da Amoreira
- União das Freguesias de Gaio-Rosário e Sarilhos Pequenos<sup>36</sup>



*Figura 1 - Freguesias da Moita (antes de 2013)*

Tal como indica o termo União das Freguesias, anteriormente a 2013, ano da reforma administrativa, a Freguesia do Vale da Amoreira estava separada da Baixa da Banheira, torna-se por isso importante considerá-las individualmente, até porque a realidade que faz surgir a freguesia do Vale da Amoreira, é bastante específica e ajuda a

---

<sup>36</sup> Não será abordada esta freguesia por não ser relevante para o contexto geográfico dos alunos.

explicar a situação em que hoje se encontra. Também não faria sentido ignorar a Baixa Banheira, não só devido ao nome da escola, mas também porque englobou, durante muitos anos o território abrangia a área do Vale da Amoreira. Além disso a população da escola provém também da antiga freguesia.

As referências a Alhos Vedros devem-se ao peso histórico que esta localidade tem na zona, levando a que se realize todos os anos uma feira Medieval na freguesia.

### 1.1. Concelho da Moita

- Pertence ao distrito de Setúbal. Tem de área Total 55,3 km<sup>2</sup>

Os primeiros registos de ocupação humana no Concelho da Moita remontam aos inícios do Neolítico e correspondem a uma ocupação de carácter habitacional com cerca de seis mil anos, como atestam os achados arqueológicos da jazida do Gaio. Porém não irá haver uma continuidade da ocupação do espaço, na medida em que só a partir de meados do século XIII podemos apontar a permanência de uma povoação em Alhos Vedros, de acordo com um documento datado de 30 de Janeiro de 1298.<sup>37</sup>

Isto justifica-se devido ao facto do povoamento da faixa ribeirinha, na qual se integra o território do atual concelho da Moita, só tenha ocorrido, de uma forma mais ou menos contínua, com a sua inclusão definitiva no reino de Portugal ou seja após a reconquista definitiva de Alcácer do Sal em 1217.

Toda esta extensa região, que se estendia desde a Margem Sul do Rio Tejo até ao Alentejo, fora doada por D. Sancho I, no ano de 1186, estava na dependência direta da Ordem Militar de Santiago. É neste contexto que surge a designação de Riba Tejo, termo utilizado pelos freires de Santiago para denominarem o vasto território compreendido entre o rio de Coina e a ribeira das Enguias e no qual nasceram e se foram desenvolvendo vários núcleos populacionais, atraídos pela força do estuário. Os primeiros habitantes terão sido salineiros e lenhadores que se dedicavam à exploração do sal e do recurso florestais.

É no âmbito desta estrutura organizacional que surge a freguesia de São Lourenço de Alhos Vedros, confirmada documentalmente por uma sentença, datada de 5 de Outubro de 1319. Nos anos que se seguiram é possível observar um grande desenvolvimento

---

<sup>37</sup> História do Concelho da Moita – [Em Linha]. [consult.15.9.2017]. Disponível em WWW:<URL: <http://www.cm-moita.pt/pages/858>

económico e populacional, o que é atestado pelo facto de ter recebido o estatuto de vila em 1477, e em 1514 a carta de foral.

Vão surgindo, desta forma, pequenos aglomerados, constituídos por pouco mais do que uma dezena de habitantes nos territórios em redor. Apesar do crescimento efetivo da povoação de Alhos Vedros nos últimos séculos da Idade Média, nos restantes espaços do atual concelho da Moita esta acontece de forma muito gradual, o que se deveu, em grande parte, à estrutura do solo, coberto exclusivamente por matas e extensos pinhais.

Dada a barreira geográfica, os aglomerados que nasceram no termo de Alhos Vedros cresceram em estreita articulação com o trabalho no rio, através de uma rede efetiva de ligações fluviais com a outra margem, o que permitia uma rápida circulação de pessoas e de bens. Aliás, o desenvolvimento da Moita está indissociavelmente ligado ao transporte de cabotagem, atividade que a converteu numa terra de passagem e num importante nó de ligação entre o Sul do país e a cidade de Lisboa.

À medida que se assiste ao crescimento do povoado da Moita – sendo que em 1691 é elevado a vila – Alhos Vedros vai lentamente declinando, situação que se reflete na desintegração do seu território e conseqüentemente no decréscimo da população, de modo que, no século XVIII, Alhos Vedros tinha apenas 124 moradores, enquanto a Moita já registava 225 “vizinhos” e o lugar de Sarilhos Pequenos 55 “vizinhos”.

Nos finais do século XVII, passámos a ter duas vilas e dois concelhos com as respetivas áreas jurisdicionais, administradas individualmente.<sup>38</sup>

Com as reformas administrativas levadas a cabo pelo governo liberal, no século XIX, Alhos Vedros perdeu definitivamente a sua autonomia municipal e foi integrado como freguesia, primeiro em 1855, no Barreiro e depois em 1861, foi incorporada na Moita. O concelho da Moita será extinto em 1895, voltando a ser reinstituído em 1898, durante esse período Alhos Vedros fica sob a hegemonia do concelho do Barreiro.<sup>39</sup>

Com o tempo as atividades tradicionais desta zona como a pesca, a salinicultura, a construção naval, os viveiros de ostras e de peixes entraram e declínio sendo substituídas por indústrias transformadoras. A chegada dos caminhos-de-ferro deu um grande impulso aquela região contribuindo para a fixação de complexos industriais, principalmente de

---

<sup>38</sup> História do Concelho da Moita – [Em Linha]. [consult.15.9.2017]. Disponível em WWW:<URL: <http://www.cm-moita.pt/pages/858>

<sup>39</sup> Jaime Machado, *História das freguesias e Concelhos de Portugal*, vol. 11, Mogadouro – Nazaré. Matosinhos, Editora Quidnovi, 2004, p. 32.

unidades industriais ligadas à cortiça e aos têxteis.<sup>40</sup> Nos anos 60 do século XX o desenvolvimento das indústrias no Concelho vizinho, o Barreiro, acentuou a explosão demográfica, o que levou a aumento bastante significativo do tecido urbano. A população vinda de todo o país, mas principalmente do Alentejo, fixou-se sobretudo nas zonas mais interiores do concelho da Moita, o que aliado à perda de preponderância da actividade piscatória e salineira levou à degradação progressiva da zona ribeirinha.

O fecho das indústrias desta região a partir dos anos 80 tem contribuído para a perda gradual de população. De acordo com o *Por Data*<sup>41</sup> em 2009 a população residente era de 66 376 pessoas e em 2015 o *site* aponta para 65.196, sendo que a população idosa, como mais de 65 anos, aumentou significativamente em igual período, de 15,4 % subiu para 19,0 %, enquanto a população jovem, com menos de 15 anos, diminuiu ligeiramente, de 16,5% para 15,9 %.

#### 1.1.2. Baixa da Banheira - Área total 2,7 km<sup>2</sup>

A Baixa da Banheira situa-se entre as velhíssimas vilas de Alhos Vedros e Lavradio que lhes ficam a nascente e poente, respectivamente. A norte é banhada pelo estuário do Tejo, numa enorme reentrância que se estende até ao concelho do Barreiro.

Era uma região pouco povoada, composta por algumas quintas que se estendiam desde do Lavradio até ao que é hoje o Vale da Amoreira. Eram terras pouco produtivas, o que fez com que aquela zona nunca tivesse uma importância agrícola na margem sul.

Essa área não tinha um nome específico. Os proprietários das quintas aí existentes e os que nela trabalhavam utilizavam vários termos, para denominar a zona, que deixavam transparecer os seus acidentes geográficos ou outras particularidade que hoje se esbateram com a ocupação humana. Um dos nomes seria Baixa da Banheira, devido ao facto da aquela zona se situar nuns terrenos mais baixos do que uma pequena enseada do Tejo, designada por Banheira de Alhos Vedros. Talvez por ser o nome que mais era usado nos documentos oficiais foi esse que passou a servir para denominar a terra.<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup> Fábricas, Património Industrial – [Em Linha]. [consult.15.9.2017]. Disponível em WWW:<URL: <http://www.cm-moita.pt/pages/1119>.

<sup>41</sup> Números dos municípios e regiões de Portugal, Quadro-resumo: Moita – [Em Linha]. [consult.15.9.2017]. Disponível em WWW:<URL: [http://www.pordata.pt/Municipios/Quadro+Resumo/Moita+\(Munic%C3%ADpio\)-7007](http://www.pordata.pt/Municipios/Quadro+Resumo/Moita+(Munic%C3%ADpio)-7007).

<sup>42</sup> José Rosa Figueiredo, *A baixa da banheira até aos nossos dias*, Setúbal, Edição da Assembleia distrital de Setúbal, 1979, p. 19.

Em 1935 o termo que constitui hoje a Baixa da Banheira teria pouco mais que três dezenas de habitantes, entre rendeiros, trabalhadores rurais e proprietários de terras. Sendo que a maioria destes últimos não habitava aqui. Dez anos depois aquele lugar assemelhava-se já a uma aldeia, com uns aglomerados populacionais bastante irregulares.

Entre os anos 50 e 60 do século XX, dá-se um aumento populacional, devido à migração de gentes que saíam dos campos à procura de trabalho nas fábricas. É relevante mencionar que quando as publicações escritas se referiam à Baixa da Banheira, explicavam que se tratava de um bairro residencial, utilizando por vezes o termo «dormitório» para definir, uma característica que ainda hoje se mantém inalterada. Isto denota que aquela zona não exibia expressividade económica, servindo apenas de zona habitacional para os operários e trabalhadores das indústrias do Barreiro, Alhos Vedros e a Siderurgia Nacional, em Paio Pires, mas também os Estaleiros da Lisnave, da Margueira e da Setenave.<sup>43</sup>

O rendimento das populações era por isso relativamente baixo, havendo um forte núcleo do movimento operário, que apoiava o partido comunista português, ainda que na clandestinidade. Eram comuns os problemas com a polícia política e mais tarde os anos do PREC seriam vividos intensamente, tal como no concelho vizinho. Este elemento deixou marcas bastante significativas nos nomes das ruas e dos parques que compõem hoje a Baixa da Banheira.

“ A história das povoações é a história do povo que as forja através do seu dinamismo e do seu sacrifício. É o aço do desfilar dos anos temperado com a vontade, com «*sangue, suor e lágrimas*» das gentes que nela viveram!”<sup>44</sup>

A chegada de população em grande número, sobretudo no anos 50 e 60, devido ao alagamento das indústrias da CUF e à instalação da Siderurgia Nacional em Paio Pires, fez com que os aglomerados populacionais crescessem a ritmo vertiginoso, desordenado e abusivo, sem condições de higiene e regras urbanísticas. Em alguns casos era possível observar verdadeiras barracas sem água, luz e sem esgotos. Ao longo dos anos foram sendo efetuadas algumas obras de saneamento e requalificação. As barracas foram sendo demolidas para dar lugar a prédios de habitação social.

Devido à sua proximidade geográfica e à relação com a indústria daquele local, chegou a pertencer ao Barreiro, mas em 1967 tornou-se uma freguesia da Moita.

---

<sup>43</sup> Idem, *ibidem*, pp. 20-21.

<sup>44</sup> Idem, *ibidem*, p. 22.

As infra estruturas de ensino foram durante muito tempo apontadas como uma falha da freguesia, sendo que não existiam, apesar do número considerável de crianças, escolas primárias ou jardins de infância dignos desse nome. Levando a que fossem criadas escolas provisórias nas coletividades, para que as crianças não tivessem de percorrer quilómetros para frequentar as escolas mais próximas, o que ajuda a explicar o baixo nível de ensino das populações então aqui residentes. Nos anos 60, mas sobretudo nos anos 70 esta situação irá ser progressivamente remediada. Sendo que em Outubro de 1972 é criada inclusivamente uma escola preparatória, que ainda hoje existe, ainda que já tenha sido completamente remodelada, a Escola Mouzinho da Silveira. E uns anos depois, já após o 25 de Abril será criada a Escola Secundária da Baixa da Banheira, para dar resposta à necessidade de uma escola em que os alunos pudessem continuar a sua educação após saírem do ensino preparatório.

Resta mencionar o «parque Zeca Afonso» que ajuda a caracterizar a paisagem e oferece aos habitantes, daquela zona, um local de passeio, divertimento, desporto etc. Situa-se junto à zona ribeirinha sul do Tejo e estende-se por 2km. Atualmente possui uma área de 40 hectares.

*Figura 2 - Imagem de uma das várias zonas do parque*



### 1.1.3. Vale da Amoreira

→ tal 2,5 km<sup>2</sup>

A zona que hoje se conhece por vale da Amoreira não tinha um aglomerado populacional relevante, sendo constituído na sua maioria por um vasto pinhal. Será nos 70 do século XX, que verá o seu tecido urbano crescer exponencialmente. Não era, no entanto, um lugar completamente desabitado, tendo em conta que no recenseamento de 1911 já registava 5 fogos e 24 habitantes. O seu crescimento será bastante lento. Em 1940, enquanto a Baixa da Banheira já tinha 1638 habitantes, o Vale da Amoreira tinha apenas 126. Os relatos desta época afirmam que aquela zona além do extenso pinhal tinha também várias amoreiras, onde as famílias se juntavam ao fim de semana para realizar piqueniques e conviver.<sup>45</sup>

O crescimento exponencial da população inicia-se em 1969 com o desenvolvimento de urbanizações. A zona que era conhecida por «Pinha de Zé Ribeiro» vai dando lugar a habitações, sobretudo construções económicas levando a que mais pessoas se fixassem naquele local. O primeiro marco de urbanização foi a construção do bairro do Fundo de Fomento de Habitação em 1970, destinado ao realojamento de habitantes dos pátios e construções desordenadas da Baixa da Banheira

Após o 25 de Abril alguns terrenos do concelho foram objeto dos Contratos de Desenvolvimento para Habitação (CDH) e permitiram a construção de habitação social em terrenos adquiridos pelo Estado.<sup>46</sup> A vinda de tão grande número de pessoa fez com que alguns bairros nascessem de forma ilegal e sem condições, como tinha acontecido na Baixa da Banheira. Houve inclusive casos de casas ocupadas ainda estavam por acabar.

A comissão de moradores em parceria com a camara municipal da Moita conseguiram pôr termo à situação, adquirindo fundos para acabar de construir os prédios e permitir habitações condignas para as populações que aí se tinham fixado.<sup>47</sup> A grande heterogeneidade populacional e a falta de recursos económicos dos habitantes destes bairros terão contribuído para que os problemas se mantivessem, mesmo depois dos

---

<sup>45</sup> Tatiana Marques, *Vale da Amoreira – a história de uma freguesia*, [s.l.], Graunauta associação cultural, 2013, p.16.

<sup>46</sup> Amanda Murino Rafacho, *Do Plano à ação: O envolvimento dos atores no planeamento do Espaço Urbano – Vale da Amoreira na Moita*, Dissertação de Mestrado em Estudos Urbanos em Regiões Mediterrânicas apresentada à Faculdade de Arquitectura da Universidade Tecnica de Lisboa, Julho de 2011, p.39.

<sup>47</sup> Tatiana Marques, *op. cit*, p. 19.

bairros estarem terminados, acentuando o estigma social, que só piorou ao longo do tempo, levando a ciclo de exclusão social, violência, delinquência e tráfico de drogas.

*Figura 3 - Vista geral do Vale da Amoreira, antes das obras de requalificação.<sup>48</sup>*



O recenseamento de 2001 apontava para uma população composta por 55% de pessoas com origem portuguesa, sendo que dos 45 % de pessoas de origem estrangeira a maior percentagem era de nacionalidade angolana (10,3%), cabo-verdiana (15%) e guineense (10%). Havia também uma forte presença de moradores de etnia cigana.

O Vale da Amoreira tornou-se uma freguesia independente da Baixa da Banheira em 1988, sendo que o seu brasão viria a ser aprovado em 2001.<sup>49</sup>

*Figura 4 - Brasão da Freguesia do Vale da Amoreira*



Os limites para a antiga freguesia do Vale da Amoreira, que duraram até à sua união em 2013 com a Baixa da Banheira, ficaram definidos em 1995, uma vez só nessa altura

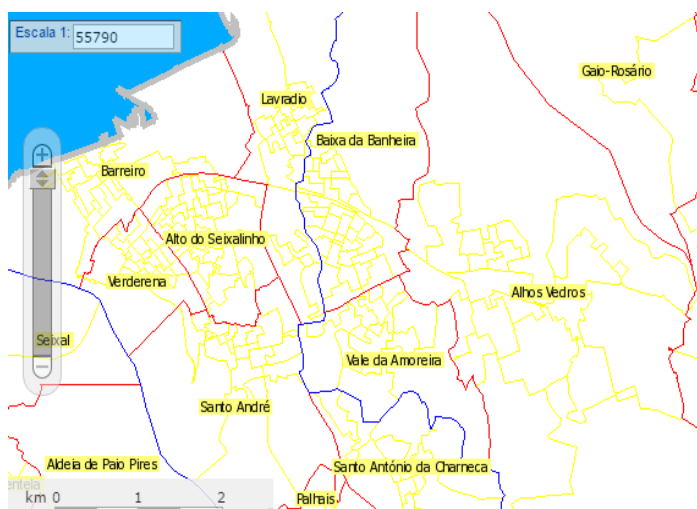
---

<sup>48</sup> Idem, *ibidem*, p. 20

<sup>49</sup> Idem, *ibidem*, p. 26

se chegou à acordo relativamente a um pequeno aglomerado populacional que desejava pertencer à freguesia de Alhos Vedros.<sup>50</sup>

*Figura 5 - Freguesias que fazem fronteira com o Vale da Amoreira.*



A freguesia dá elevada importância ao associativismo. Com o objetivo de melhorar a qualidade de vida da população local, tem cinco associações desportivas, duas associações de jovens e uma associação de reformados.

Destaque para a Associação Intercultura do Vale da Amoreira e Baixa da Banheira, que surgiu em 1991 como uma das ações para o Comissariado de Luta contra a Pobreza para a zona Sul implementado através do Centro Social e Paroquial da Baixa da Banheira.

A finalidade principal deste projeto era ser uma resposta social às carências detetadas ao nível desportivo, social e recreativo em especial da população jovem do Vale da Amoreira e Baixa da Banheira. Como meio ao serviço da educação e formação das crianças e jovens.<sup>51</sup> Pela mesma razão é também importante mencionar a semana Multicultural, que pretende abranger e demonstrar a diversidade da Freguesia, resultante das várias origens étnicas e culturais que a constituem. Durante esta semana são realizadas várias atividades de cariz cultural.

Em termos religiosos existem vários cultos no Vale da Amoreira, porém poucos têm instalações próprias. S. João Batista é o santo padroeiro, e as suas festas são incluídas nas festas multiculturais com uma procissão, numa tarde de Domingo da festa.<sup>52</sup>

<sup>50</sup> Idem, *ibidem*, p.24

<sup>51</sup> José Rosa Figueiredo, *Monografia do Movimento Associativo do Município da Moita*, Vol. I, Baixa da Banheira/ Vale da Amoreira, Câmara Municipal da Moita, Moita, 2001, pp. 189-190

<sup>52</sup> Tatiana Marques, *Vale da Amoreira – a história de uma freguesia*, grunauta associação cultural, [s.l.], 2013, p. 124



*Figura 6 - Vale da Amoreira, atualmente*

## 2. A Escola Secundária da Baixa da Banheira – Caracterização e Organização

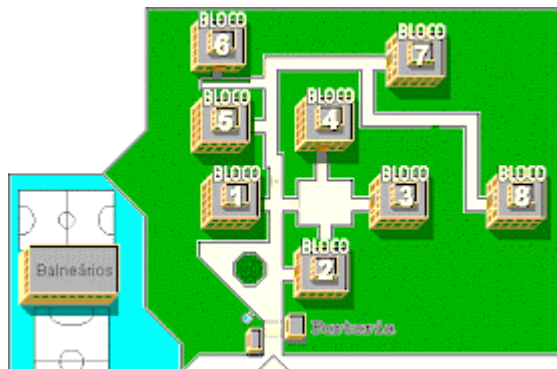


Figura 7 - Planta esquemática da Escola Secundária do Vale da Amoreira

A escola Secundária da Baixa da Banheira foi construída em 1977, entrando logo em funcionamento nesse mesmo ano letivo. Só depois, em 1987, foram acrescentados os espaços verdes e, dois blocos em 1990. Em 1997, foi remodelado o espaço desportivo. Faltava, no entanto, o pavilhão desportivo e nesse âmbito foi estabelecido um acordo com a camara municipal e a direção regional de educação de Lisboa (DREL) segundo o qual, os custos da construção do pavilhão seriam comparticipados através do orçamento de estado, em 70%.<sup>53</sup> A camara municipal procedeu à execução dos projetos das especialidades, assumindo os custos daí resultantes. Apesar deste esforço o projeto não foi para a frente, ficando sucessivamente excluído dos investimentos financiados através da União Europeia.

A escola secundária continua, através do seu nome, associada à freguesia da Baixa da Banheira, uma vez que a sua construção data de um período em que o Vale da Amoreira ainda não se tinha tornado uma freguesia independente, sendo por isso o seu nome formal: Escola Secundária da Baixa da Banheira. Está, em curso, na Assembleia Geral da Escola a discussão de um Patrono, para que a escola espelhe, não a freguesia a que pertence, mas uma inspiração histórica<sup>54</sup>.

Não é possível olhar para uma escola de forma isolada, há que vê-la e analisá-la como um produto do meio em que está inserida. Desta forma, os problemas que caracterizam a zona do Vale da Amoreira acabam por passar os portões da escola. Curiosamente não tanto como seria de esperar, talvez pelo trabalho notável que docentes, auxiliares e a própria comunidade desenvolvem tendo em vista que aquela escola seja um lugar pacífico

<sup>53</sup> Tatiana Marques op. cit., p. 132.

<sup>54</sup> Idem, *ibidem*, p. 135.

e de aprendizagem. O próprio edifício escolar reflete esta dicotomia. Enquanto o espaço dentro dos portões da escola é bastante agradável, repleto de espaços verdes, murais coloridos que inspiram sentimentos positivos nos alunos, o espaço em redor é vincadamente marcado pelas construções em altura de um bairro social, pouco cuidado, como mostram as imagens em baixo.

*Figura 8 - Descampado em frente à escola*



*Figura 9 - Prédios degradados que rodeiam a escola*

*Figura 10 - Vista de Satélite da escola*



O abandono escolar é uma grande preocupação de toda a comunidade educativa. Existe um grande esforço por parte de todas as instituições para resolver este problema de forma a que o Vale da Amoreira ultrapasse o estigma que o caracteriza.

Existe, porém um novo problema que se junta a este, a diminuição de população no concelho é bastante preponderante, o que leva a uma redução dos alunos na escola, em todos os níveis de ensino. No panorama geral da escola só a vertente da formação profissional veio contrariar, um pouco, a fuga dos jovens da freguesia para as escolas do concelho do Barreiro.

Segundo o projeto educativo a escola apresenta vários constrangimentos a nível interno e alguns a nível externo. Destacamos os seguintes:

→ Nível externo

- Concelho com um tecido empresarial débil
- Privação económica e social extrema das famílias
- Baixa escolaridade das famílias
- Jovens com percursos pessoais e escolares acidentados

→ Nível interno

- Dificuldades no domínio da Língua Portuguesa por parte da maioria dos alunos
- Elevado grau de absentismo dos alunos
- Dificuldade em envolver os encarregados de educação/pais no processo educativo dos seus educandos
- Insatisfação relativamente a alguns serviços e falta de algumas instalações e equipamento

De todas as dificuldades apontadas no projeto educativo, são estas as quais tivemos contacto de forma direta, por exemplo em todos as aulas demos ou assistimos havia problemas com o projetor, o cabo ou computador, levando a que, por vezes, tivéssemos de mudar de sala. Ou de forma indireta, através de conversas com a professora cooperante e com outros docentes da escola.

Relativamente aos pontos fortes da escola, considero relevante mencionar:

- Taxa de sucesso escolar nos cursos profissionais superior à média nacional
- Relação humana afetiva e de proximidade entre os membros da comunidade educativa
- Empenho do corpo de docentes e não docentes no exercício das suas funções
- Corpo docente estável capaz de assegurar disciplinas de diferentes currículos (regular, profissional, educação e formação, educação e formação adultos)
- A existência de espaços exteriores cuidados

*Figura 11 - Exemplo de um dos espaços verdes que ajuda a caracterizar a escola*



É de acrescentar ao que já foi mencionado que aproximadamente 1/3 dos jovens adultos da freguesia não completou o ensino básico o que levou a escola a apostar em cursos para adultos.

Desta forma a visão da escola passa por propiciar aos seu estudantes “condições para o desenvolvimento dos requisitos necessários para se tornarem cidadãos ativos e produtivos” de a forma contribuírem para a região em que se insere, bem como para outras regiões do mundo devido às características migratórias da população em causa.<sup>55</sup>

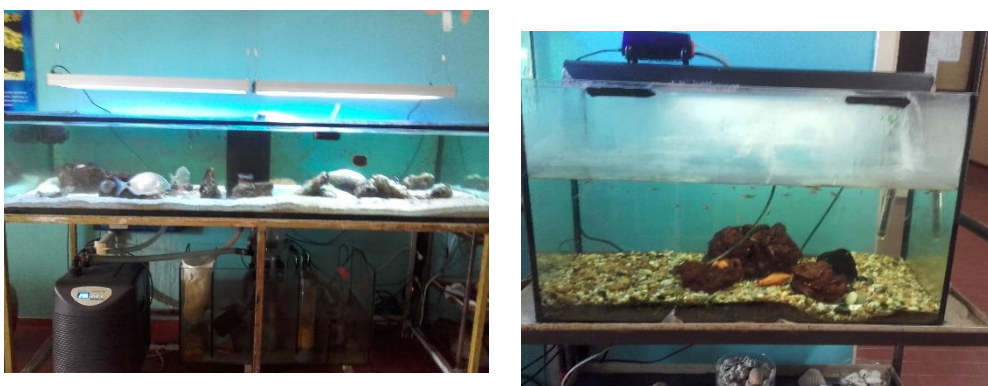


*Figura 12 –Pátio à entrada da Escola. A escola tem feito um grande esforço para “colorir” a realidade que a rodeia. As palavras presentes nesta imagem falam por si.*

<sup>55</sup> Projeto Educativo da Escola Secundária do Vale da Amoreira – [Em Linha]. [consult.15.9.2017]. Disponível em WWW:<URL: [http://esbb.pt/modules/tinycontent/pdf/Projecto\\_Educativo\\_de\\_Escola.pdf](http://esbb.pt/modules/tinycontent/pdf/Projecto_Educativo_de_Escola.pdf), p. 7.

A associação de pais e encarregados de educação da escola secundária Baixa da Banheira tem vindo a trabalhar no sentido de agrupar os pais e encarregados de educação dos alunos promovendo a participação na gestão democrática do ensino conforme estipulado na Constituição da República e leis regulamentares. Está legalizada desde 11 de julho de 1988.<sup>56</sup>

Um elemento importante da escola é sem dúvida o seu clube de ciência, que parece contar com bastante aderência por parte dos estudantes, como forma de ocupar os tempos livres e de aprofundar os conhecimentos. E ofereceu a comunidade escolar dois aquários bastante bonitos à entrada do bloco 3.



*Figura 13 - Os dois aquários presentes no bloco 3. O primeiro é água salgada, o segundo é de água doce. Ambos apresentam uma variedade muito interessante de espécies marinhas.*

Apesar da paisagem que rodeia a entrada da escola não ser a mais agradável é de mencionar que a Biblioteca do Vale da Amoreira situa-se a alguns metros de distância da escola. Foi inaugurada a 10 de junho de 1990. Surgiu como forma de colmatar as necessidades ao nível da educação e cultura, dando apoio aos jovens que frequentam o ensino.<sup>57</sup>

---

<sup>56</sup> Tatiana Marques, *op. cit.*, p.136.

<sup>57</sup> Idem, *ibidem*, p. 137.

Figura 14 - Biblioteca do Vale da Amoreira



Figura 15 - Grafiti à saída da Escola



### 3. Caracterização da turma 11ºLH

É importante mencionar que trabalhámos com esta turma desde do primeiro semestre do primeiro ano de mestrado, na altura o 10ºB. No ano letivo de 2016/17 passaram a ser o 11º LH – Línguas e Humanidades, oficialmente com 14 alunos, às disciplinas específicas como História, Matemática Aplicada às Ciências Sociais (MACS) e Geografia. Às restantes, como Português e Filosofia, encontravam-se juntos com a turma de Ciências e Tecnologias (CT). Constituindo desta forma a turma 11º CTLH com 29 alunos, em que a diretora de turma era a professora de Matemática, com a qual não tinham aulas. Os encontros dos alunos da turma LH com a diretora de turma efetuavam-se nos intervalos. No 10º ano a diretora de turma foi a professora de História e nossa Docente Cooperante, a professora Noémia Braz, com a qual os alunos mantiveram uma relação bastante próxima, continuando a ser ela no 11º quem ajudava a resolver os conflitos normais de uma turma.

É relevante mencionar que de acordo com a informação disponibilizada pela professora cooperante quando se iniciou o ano letivo, de 2016-2017, as idades variavam entre os 15 e os 18 anos. Havia cinco alunos com 16 anos, outros cinco com 17 anos, um com 15 – pois fazia os 16 em Novembro – e um com 18, tendo apenas em conta o grupo de alunos acompanhou praticamente todas as aulas que lecionámos.

Relativamente à planta de sala de aula observámos que se costumam sentar-se dois a dois nas mesas das pontas, ocupando as mesas mais ao fundo da sala e deixando as da frente vagas.

O mais comum era não estarem presentes os 14 alunos na sala de aula, uma vez que era recorrente faltarem entre dois e três alunos, sendo também comum a chegada de novos alunos a meio do período, que deixando de vir, acabavam por ser excluídos por faltas, por serem maiores de idade. Porém, o núcleo da turma era constituído por 12 alunos, que transitaram do 10º para o 11º e cuja presença era assídua. No geral eram uma turma sem problema de comportamento, apesar de serem algo faladores, principalmente na altura de realizarem exercícios. Este problema acentuou-se no 11º ano, sendo notado por todos os professores que estavam mais irrequietos, preguiçosos e era mais comum chegarem atrasados. É também de mencionar que baixaram, no geral, as notas, do primeiro período para o segundo, sendo este último aquele em que nós lecionámos.

Porém, apesar de as conversas paralelas serem um elemento perturbador e prejudicarem o trabalho autónomo – como se poderá perceber no capítulo em que se descreve as aulas lecionadas – não era difícil transformar este elemento em algo proveitoso para aprendizagem, através de aulas em que acentuava o peso da participação oral e do uso do diálogo na explicação da matéria. Na generalidade das aulas não tiveram problemas em que colocar dúvidas ou em arriscar em responder às questões, mesmo quando não sabiam necessariamente a resposta. Foram bastante participativos, sempre dispostos a oferecer-se para ler, quando solicitado. As maiores dificuldades destes alunos prendia-se com o desenvolvimento de respostas escritas e o uso de vocabulário variado.

Contudo é importante deixar que claro que apesar de nem sempre exibiram o melhor comportamento, eram bastante comunicativos e mostram uma grande adesão às atividades propostas, facilitando a relação pedagógica.

## TERCEIRA PARTE – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

---

### 1. Reuniões

A professora cooperante teve a gentileza de nos convidar a assistir aos conselhos de turma e a participar nas reuniões informais realizadas na sala de professores, onde fomos tratadas como parte integrante do corpo docente, apesar de terem conhecimento que estávamos em formação. Esta questão ainda tem mais mérito por sabermos que noutros núcleos tal não aconteceu.

Desde a primeira reunião, a professora Noémia explicou-nos de forma muito aberta e cordial os problemas estruturais da escola, porém também nos assegurou que tanto o corpo docente, como os auxiliares de ação educativa, eram bastante unidos e trabalhavam em conjunto para fazer face a esses problemas.

Pudemos assistir algumas vezes a este trabalho e à preocupação que os professores têm pelos seus alunos, através por exemplo, das conversas na sala de professores, em que os docentes mais experientes, além de exibirem quase sempre boa disposição e simpatia para conosco, partilhavam as suas experiências de trabalho, inclusive algumas histórias familiares e pessoais de antigos alunos que demonstravam os difíceis contextos sociais e económicos dos estudantes.

Pudemos também assistir a alguns conselhos de turma, do 10ºB e depois do 11º LH, para os quais fomos convidadas pela professora cooperante. Infelizmente, não assistimos a tantos como gostaríamos, por impossibilidade em conjugar os horários dessas reuniões com os nossos. Através destas podemos conhecer melhor a turma, com a qual estávamos a trabalhar e, sobretudo, ver e compreender que grande parte do trabalho que o professor faz não está a vista de todos. Estas reuniões relevaram também algo que já tínhamos percebido na sala de professores. Existe uma grande compreensão e empatia com as situações destes estudantes.

Curiosamente, no início de todas as reuniões que assistimos, as delegadas de turmas estiveram presentes, para falar em nome dos restantes colegas, revelando-se interessadas e disponíveis em abordar situações de mau comportamento exibido pela turma nesse período, bem como outros problemas, dificuldades, notas etc.

Foi ainda interessante notar que as opiniões dos professores divergiam radicalmente, apesar de estarem a falar dos mesmos alunos. Enquanto uns afirmavam que a turma era

trabalhadora, interessada e participativa, sendo que o mau comportamento se reduzia a algumas conversas ocasionais, outros afirmavam categoricamente que os alunos não prestavam atenção, falavam demasiado entre si, que havia alunos bastante imaturos e trabalhavam pouco para superar as suas dificuldades. Pareciam, no entanto, concordar em dois aspetos positivos, que a turma era colaborativa e participativa, apesar de alguns serem mais empenhados que outros. Em praticamente todas as reuniões recomendava-se que fossem criados hábitos de leitura, de forma a desenvolver a interpretação e o vocabulário. Recomendava-se inclusive que dessem mais atenção às notícias e a outro tipo de programas, mais variados, pois além de contribuir para a formação deles, ajuda imenso na área de humanidades.

Uma conclusão que pudemos retirar destes conselhos de turma é que os alunos reagem de forma diferente consoante o professor que está perante eles, aparentando às vezes ser uma turma completamente diferente. Porém, tal não é certo, e há sempre dias em que não importando o professor ou a aula, estão mais agitados do que é costume.

Outra ideia com que ficámos é que os professores, por vezes, tiram conclusões erradas a respeito dos alunos, porque o comportamento dentro de uma sala de aula nem sempre reflete quem é o aluno na realidade. As circunstâncias familiares têm uma grande influência nos estudantes, mas cada caso deve ser tratado de forma individual e não extrapolado para todos os outros. Nestas reuniões foram abordados alguns contextos mais graves e que acarretam um grande peso para estudantes tão novos, sendo que nem sempre conseguem evitar que essas situações influenciem os seus comportamentos dentro das salas de aulas e no relacionamento com outros colegas.

A realidade da escola é bastante específica e complexa, sendo bastante claro que tal facto deixa nos professores um sentimento de impotência, uma vez que não é possível ajudar todos os alunos.

## 2. Nota Prévia

Abrimos esta nota prévia para elucidarmos os leitores que utilizaremos caixas de texto para enquadrarmos os comentários, pensamentos adicionais, observações e avaliações críticas sobre os vários momentos que descrevemos a respeito das aulas lecionadas. Assim como, sempre que acharmos relevante apresentaremos gravuras ilustrativas do que está a ser falado, gravuras essas que pertencem aos recursos informáticos, mas também a documentos do manual. Ambos se encontram presentes nos anexos em DVD-ROM, correspondentes a essa aula. Chama-se a atenção do leitor para o facto de algumas pastas dizerem respeito a duas aulas.

Uma das pastas refere-se exclusivamente ao uso do *slack*, ideia desenvolvida pela colega, a que aderimos por entendermos o seu interesse. Trata-se de uma plataforma digital que permite sobretudo realizar conversações e enviar ficheiros. Tem também outras funcionalidades, mas que não foram exploradas com a turma. O uso está documentado através de *prints screens*, presentes na respetiva pasta.<sup>58</sup>

O modelo de planificação a curto prazo que se encontra presente a seguir a cada aula foi desenvolvido com o apoio da docente cooperante Noémia Braz e do orientador Miguel Monteiro e é coerente com a formação de professora, uma vez que a escola não usa este tipo de planificações a curto prazo.

Desta forma, a coluna dos conteúdos revela a matéria que vai ser abordada naquela aula, enquanto a coluna referente às aprendizagens relevantes está de acordo com a planificação anual da disciplina de História A da ESBB, que nos foi facultada pela professora Noémia. Os conceitos são referente à matéria que irá ser tratada naquela aula. Enquanto a coluna que trata das estratégias e metodologias diz respeito à forma como se pretende ensinar as aprendizagens relevantes. Esta planificação apresenta também o tempo que vai ser despendido com cada um destes momentos, é uma previsão aproximada e serve essencialmente para termos em mente se estamos ou não a sobrecarregar a aula. Já a coluna da avaliação, apesar desta ser realizada pela professora cooperante, é uma forma demonstrar os diferentes elementos que poderiam servir para avaliação, mas também para nós percebermos, no final de cada aula, o que poderia ter corrido melhor. Por fim, os recursos, tal como o nome indica trata-se dos elementos a que nós recorremos para lecionar a aula.

---

<sup>58</sup> Veja-se DVD-ROM anexo corresponde à pasta Slack

Foram realizadas planificações para todas as aulas exceto duas, a sétima em que os alunos acabaram os trabalhos de grupo e se realizou o debate, referente a esses mesmos trabalhos e a décima aula, que foi maioritariamente uma conclusão da anterior, estando já planificada, não achámos necessário realizar outra planificação.

Chama-se à atenção para o facto no final de cada aula identificarmos de forma sintética, as competências específicas, que procurámos desenvolver nos alunos, tendo em conta as atividades, exercícios e modo como procedemos. Seguimos para isso o programa de História, contudo não nos limitámos às que vem listadas com essa nomenclatura, tal como já foi justificado, identificamos também, quando relevante, os *objetivos*<sup>59</sup> enquanto competências. Sendo transversais as competências: da análise, uma vez que praticamente em todas as aulas se analisam documentos, e da comunicação devido ao uso método expositivo dialogado, daí estas não apareçam claramente referidas, exceto quando tiveram um papel mais relevante, que outras competências.

As observações realizadas nas aulas da professora cooperante, mas também da colega de mestrado, foram importantíssimas para a nossa prática letiva. Procurámos dar continuidade ao trabalho e adaptar algumas das estratégias usadas pela Professora Noémia Braz, como por exemplo o permitir numa aula, o uso do telemóvel na sala para realizar uma pesquisa rápida. A observação de aulas da colega Liliana de Carvalho permitiu dar alguma continuidade ao trabalho por ela desenvolvido, como é o caso da utilização da plataforma *slack*, mas também referimo-nos às aulas dela para situar os alunos na matéria.

Resta por fim explicar que em algumas das aulas lecionadas se apontou os comentários, questões e respostas dos alunos, sempre que se considerou relevante. Estas são representadas no texto por aspas deitadas («»).

---

<sup>59</sup> “Programa de História A, [em Linha]. [consultado em 09.10.2017]. Disponível em WWW:URL: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/Recorrente/historia\\_a\\_10\\_11\\_12.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/Recorrente/historia_a_10_11_12.pdf), p.6.

### 3. Aulas Lecionadas e Comentadas

#### 5.1. Primeira Aula Lecionada – 11º LH – 9/02/2017

**Tema:** Módulo 5 – O Liberalismo Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX

**Unidade didática:** 4 – A implantação do Liberalismo em Portugal

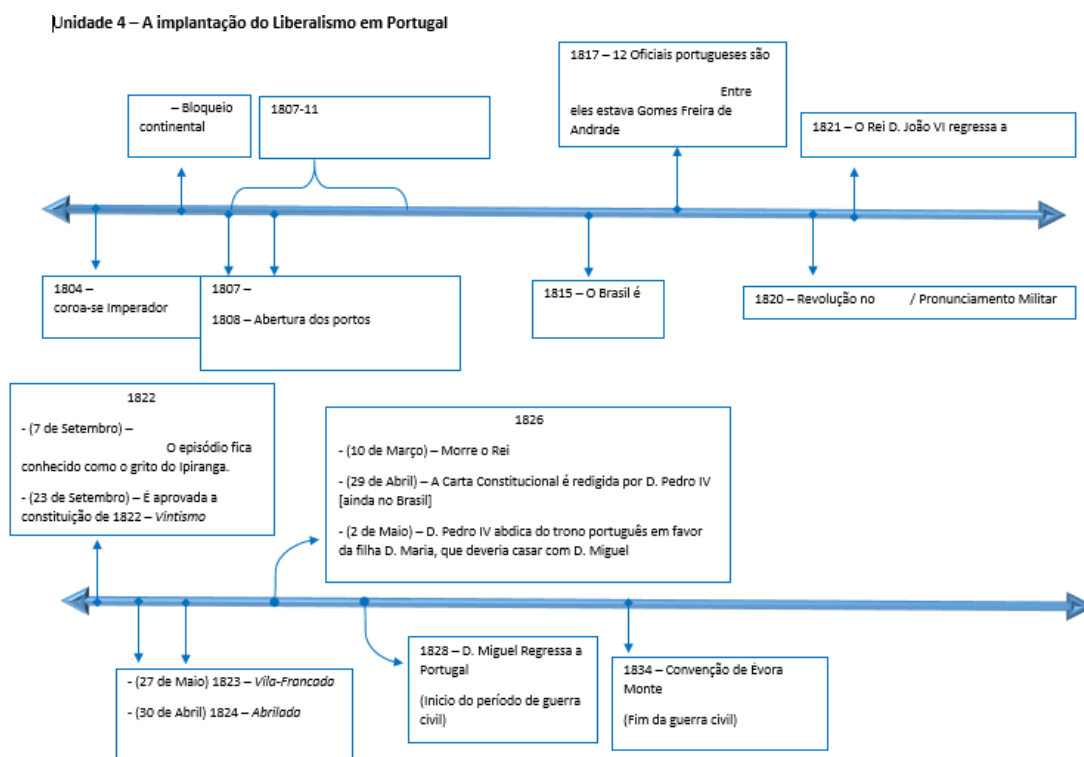
**Subunidade didática:** 4.2 A Revolução de 1820 e as dificuldades de implantação da ordem Liberal (1820-1834)

**Sumário:** Da Revolução Liberal à Guerra Civil – Uma visão genérica dos acontecimentos

**Tempo:** 100 minutos

Antes de dar início à aula, distribuímos pelos alunos a cronologia que iria servir de apoio às aprendizagens.<sup>60</sup> Esta abrangeu parte da unidade didática 4 que dizia respeito à implantação do Liberalismo em Portugal, nomeadamente os subtemas – 4.1 Antecedentes e conjuntura (1807-1820) e 4.2 A revolução de 1820 e as dificuldades de implantação da ordem liberal (1820-1834)

Figura 16 - Cronologia por preencher



<sup>60</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 1ª Aula Lecionada, Ficha entregue aos alunos – cronologia por completar

A elaboração deste recurso tinha como principal intenção colmatar as dificuldades demonstradas anteriormente pelos alunos. Nomeadamente, facto de se esquecerem com facilidade da matéria lecionada em aulas anteriores, ou mesmo baralhem a ordem dos acontecimentos e confundir com as figuras históricas. Outra evidencia que justificou sermos nós a realizar uma cronologia e não a usar a que já estava no manual, foi o facto de os estudantes não tirarem apontamentos das aulas. Procurou-se assim que fosse ao mesmo tempo um exercício de revisão e consolidação da matéria e um material de apoio ao estudo. Nos espaços em redor das caixas de texto pretendíamos que fossem acrescentando pequenas notas e apontamentos, tanto durante a aula, como em aulas futuras. Outra razão para a utilização daquela cronologia foi permitir que os alunos visualizassem as relações entre os acontecimentos tendo uma visão geral da matéria que ia ser dada nas semanas seguintes para que não sentissem “perdidos” no início de cada subunidade.

As fotocópias foram dadas a cores, para que fossem mais apelativas, já que pretendíamos que aquelas fichas não fossem tratadas “como mais uma”, das muitas que os professores distribuem, mas como parte integrante dos seus cadernos e à qual podiam recorrer em caso de dúvidas.

Procurámos também ter o computador e o projetor ligado de forma a poder dar início à aula, sem atrasos. No entanto, não foi tido em conta que com a ligação ao projetor, o computador se tornasse mais lento, impedindo assim de usufruir da total funcionalidade do *Prezi*.<sup>61</sup>

A escolha deste suporte informático deveu-se à sua versatilidade e ao facto de facilitar a ilustração dos acontecimentos. Permitindo por um lado mostrar cada facto histórico individualmente e por outro dar aos alunos uma perspetiva de globalidade e das relações causais e consecutivas entres eles.

---

<sup>61</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 1ª Aula Lecionada, pasta apresentação, aplicação *Prezi* – A implantação do Liberalismo em Portugal



Figura 17 - Visão geral da apresentação prezi

Nem todos os alunos chegaram a horas, razão pela qual a indicação do sumário foi uma tarefa mais demorada do que aquilo que seria de esperar. Em seguida, explicámos no que iria consistir a tarefa daquela aula e perguntámos aos alunos o que tinham aprendido nas aulas anteriores, lecionadas pela professora cooperante, de forma a estabelecer a ponte para o preenchimento da cronologia. Desde logo surgiu uma dificuldade, os alunos revelaram que apenas se lembravam vagamente dos acontecimentos. Uma vez que, segundo eles, o teste que tinham realizado na aula anterior não tinha incidido diretamente sobre as invasões francesas e a fuga da família real para o Brasil. Após ser explicado no que consistia o bloqueio continental, pedimos que abrissem o manual escolar entre as páginas 70 e 78 e procurassem as informações que lhes permitiriam preencher a cronologia. Foi pedido que apenas completassem até 1817, uma vez que a professora cooperante nos informou que essa parte da matéria apenas tinha sido falada e que talvez fosse necessário explorá-la um pouco mais.

A correção foi feita oralmente contando sempre com participação dos estudantes e recorrendo sempre que possível ao *prezi*, de forma a poder ilustrar o que estava a ser dito. Após ser apresentado o segmento que referia o período em que ocorreram as invasões francesas perguntámos aos alunos qual o grande acontecimento que esteve na sua génese.

O objetivo desta pergunta era que os alunos percebessem que os grandes acontecimentos funcionam «como peças de dominó que caem umas sobre as outras e ativam outros dispositivos», (este foi o exemplo utilizado na explicação aos alunos). Ou seja, neste caso sem a Revolução Francesa, Napoleão não tinha subido ao poder e sem Napoleão no poder não teria havido as invasões francesas e sem as invasões será que Portugal teria tido uma Revolução Liberal? Esta questão foi deixada sem resposta.

A imagem utilizada para ilustrar a Revolução Francesa de 1789 é, na verdade, a representação da Revolução de Julho de 1830, tratando de uma pintura de Eugène Delacroix, intitulada “A liberdade guiando o povo”. A escolha desta pintura recaiu na ideia de que esta iria captar melhor a atenção dos alunos. Levando a que memorizassem mais facilmente a relação da Revolução Francesa com os acontecimentos seguintes. Foram, contudo, advertidos para o facto da imagem ser relativa a uma outra revolução.

Salientámos que para os organizadores da Revolução Francesa era impossível prever todos estes acontecimentos. Em seguida foi mencionada a questão de D. João ter elevado o Brasil a reino unido a Portugal. Fizemos uso da mesma lógica anterior, para questionar os alunos sobre qual tinha sido a outra grande revolução inspirada pelos ideais do iluminismo.

O intuito era explicar aos alunos que a independência das treze colónias da Inglaterra, uma das maiores potências da altura, era um motivo de inspiração para as colónias sul americanas. De facto, o exemplo dos Norte Americanos foi a demonstração de que as colónias estavam “maduras” para se tornarem independentes, este facto estava na mente de muita gente pertencente à elite política, intelectual, financeira e militar do Brasil. Deixámos no ar a questão: Até que ponto Portugal poderia ter impedido o movimento de independência do Brasil?

Um dos alunos indagou-nos sobre a razão que teria levado o Rei a declarar o Brasil como um reino. Explicámos então, que não se se tratara apenas de uma razão e que para compreendemos tal decisão teríamos de nos posicionar no lugar do regente D. João. De facto, as motivações não foram somente políticas, uma vez que, como é sabido, o regente sentia uma grande afinidade pelo território. Decidimos não detalhar este assunto por motivos de tempo, pois os primeiros 50 minutos estavam a terminar. Por conseguinte, passámos imediatamente para a problematização da ocupação Inglesa de Portugal, clarificando que esta ocupação se fazia sentir no controle dos quadros mais elevados do exército, bem como a nível económico, com muitas desvantagens para a indústria Portuguesa que tinha ficado arrasada com as invasões Francesas.

Pareceu-nos importante deixar claro que, apesar de toda a população portuguesa estar descontente com a situação em que o país se encontrava, os motivos não eram partilhados por todos. No entanto, é curioso verificar que ação dos ingleses e dos agentes de decisão face à revolta que implicou Gomes Freira de Andrade gerou consternação no seio do povo, juntando-se esse motivo à vontade de ver a família real regressar a Portugal e à melhoria considerável das condições de vida.

A aula foi então interrompida para o intervalo. Após este e tendo em conta que os alunos nunca cumprem escrupulosamente os 10 minutos, retomámos o assunto, abordando a execução de Gomes Freira de Andrade. Explicámos que já na altura havia dúvida relativamente ao papel que tinha desempenhado na conspiração, e que apesar de ser uma figura algo controversa devido ao seu passado, era muito popular entre as elites liberais e maçónicas.

Apesar do atraso relativamente à planificação, achámos que era importante referir este acontecimento histórico, devido ao facto de no ano seguinte os alunos terem em Português, como obra de leitura obrigatório o livro *Felizmente há Luar*, cujo contexto histórico incide neste assunto. Também considerámos interessante exibir no *prezi* a imagem do local onde os 11 oficiais foram executados, pois ainda hoje é conhecido como o Campo dos Mártires da Pátria e lá se situa o antigo edifício das escolas médico-cirúrgicas construído no âmbito da política educativa do governo liberal.

Em seguida, abordámos a Revolução Liberal, que teve início num pronunciamento militar no Porto, sendo imediatamente criada uma Junta Provisional do Governo Supremo do Reino, uma vez que os seus participantes queriam evitar um caos semelhante ao que a Revolução Francesa tinha gerado. Esta revolta estendeu-se a Lisboa e os elementos que integravam o governo foram substituídos.



Figura 18 - Esquema sobre a Revolução de 1820 no prezi

Pretendeu-se sobretudo passar aos alunos a ideia de que o movimento revolucionário fora um processo rápido e pacífico, que recebeu o apoio da população, sobretudo porque a vontade de ver o rei regressar reunia um grande consenso, apesar de nem todos desejarem um governo liberal para Portugal. O retorno do rei iria trazer as primeiras cisões.

Os acontecimentos seguintes não foram explorados, a ênfase foi posta na relação entres eles, uma vez que os mesmos iriam ser desenvolvidos nas aulas seguintes.

Neste âmbito foi explicado que a ideologia liberal estava dividida entre aqueles que defendiam um liberalismo mais conservador, em que a figura real não perderia tanto o seu poder efetivo e outros, que eram adeptos de um liberalismo mais radical e progressista. Foi esta facção que teve mais peso na primeira fase do liberalismo, como denota a constituição vintista, que potenciou os acontecimentos seguintes, exibidos no

*prezi* e na ficha entregue aos alunos, que foram explicados na presente aula de forma resumida.

Causou alguma consternação entre os alunos o facto de D. Pedro ter tentado resolver o problema da sucessão da coroa portuguesa casando a filha com o irmão, já que se tratava de um tio a casar com a sobrinha menor. Garantimos prontamente que eles nem se chegaram a encontrar, uma vez que D. Miguel ao entrar em Portugal declarou-se como rei absolutista, anulando por isso o acordo de casamento e causando a Guerra Civil.

No *prezi* estão presentes duas fontes escritas, a primeira refere-se à Abrilada e foi pedido a um dos alunos que a lesse. Serviu para acentuar a diferença entre esta revolta e a Vila-Francada, que surge representada no *prezi* por uma gravura que exhibe o Rei, acompanhado de D. Miguel a celebrar a ação deste, enquanto no documento escrito é o próprio D. João VI que censura a ação do filho.

A fonte seguinte já não foi lida, por ser demasiado grande, servindo apenas para mostrar aos alunos que o casamento de D. Maria com D. Miguel foi anunciado no jornal, neste caso na Gazeta de Lisboa, pelo próprio Ministro dos Negócios Estrangeiros. Este conta que D. Miguel terá concordado com os termos propostos pelo irmão.

Dos documentos presentes na planificação apenas foram lidos os documentos 8B e 8C do manual<sup>62</sup>. Por manifesta falta de tempo, foram colocadas algumas das questões presentes no manual para facilitar a interpretação dos respetivos documentos, em interação com os alunos.

Competências: Devido ao facto de recorreremos a uma cronologia para explicar a matéria, pondo em relevância a forma como os acontecimentos se relacionavam e influenciavam, fossem estes pertencentes à História Portugal ou História Internacional, abrangemos uma série de competências, que correspondem à capacidade de situar cronologicamente, relacionar, de reconhecer as interações ente o tempo diacrónico e sincrónico e compreender dinâmicas históricas. Contudo admitimos que o desenvolvimento efetivo de todas estas competências possa não ter acontecido, ficou, porém, claro que graças a este recurso foi mais fácil para os alunos acompanhar as aulas seguintes.

---

<sup>62</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 1ª Aula Lecionada, Doc. 8B p. 79 e Doc. 8C p. 80.



<p>Ano: 11º Ano Turma: LH Tempo: 100 m Lição n.º: 82/83. Data: 09/02/2017 <b>Mestranda:</b> Susana Marques <b>Professora cooperante:</b> Noémia Braz</p>	<p><b>Tema:</b> Módulo 5 – O Liberalismo Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX <b>Unidade didática:</b> 4 – A implantação do Liberalismo em Portugal <b>Subunidade didática:</b> 4.2 A Revolução de 1820 e as dificuldades de implantação da ordem Liberal (1820-1834) <b>Sumário:</b> Da Revolução Liberal à Guerra Civil – Uma visão genérica dos acontecimentos</p>
--	--

Conteúdos	Aprendizagens Relevantes	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
2.2 A implantação do Liberalismo em Portugal	<p>Analisar a interação de fatores que contribuíram para a Revolução Liberal Portuguesa</p> <p>Relacionar a independência do Brasil com: - a atitude das Cortes Constituintes - a desarticulação do sistema colonial luso-brasileiro e as dificuldades do Liberalismo</p> <p>Relacionar a guerra civil de 1832-1834 com a resistência ao liberalismo.</p>	<p>Liberalismo</p> <p>Absolutismo</p> <p>Guerra Civil</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicação do Sumário</li> <li>• Revisão da matéria dada através do preenchimento de uma cronologia</li> <li>• Introdução ao estudo da implantação do liberalismo em Portugal recorrendo a cronologia dos acontecimentos entre a Revolução de 1820 e a Guerra Civil</li> <li>• Leitura e análise dos documentos 8b e 8c da pág. 79, de forma a consolidar a matéria referente ao pronunciamento militar de 1820</li> <li>• Leitura e análise dos documentos 9a e 9b da página 81, para demonstrar a forma como a revolução foi recebida pela população e da preocupação em legitimá-la internacionalmente.</li> </ul>	<p>5m</p> <p>30m</p> <p>40m</p> <p>10m</p> <p>15m</p>	<p>Participação Oral</p> <p>Comportamento</p> <p>Preenchimento da Cronologia</p>	<p>Cronologia</p> <p>Computador e projetor.</p> <p>Prezi</p> <p>Manual</p>

## 5.2. Segunda Aula Lecionada – 11º LH – 10/02/2017

Tema: Módulo 5 – O Liberalismo Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX

Unidade didática: 4 – A implantação do Liberalismo em Portugal

Subunidade didática: 4.2 A Revolução de 1820 e as dificuldades de implantação da ordem Liberal (1820-1834)

Sumário: A precaridade da legislação vintista de carácter socioeconómico

Tempo: 50 minutos

Antes de dar início à aula, ligámos o computador ao projetor e preparámos o *power point*<sup>63</sup> que iria ser utilizado como material de apoio. Distribuímos também a folha com a cronologia aos alunos que não tinha estado presente na aula anterior, e sugerimos que preenchessem com ajuda do colega de mesa.

Optou-se pelo uso do *power point*, uma vez que é um programa menos pesado para o computador. Ao mesmo tempo, quando bem utilizado permite captar a atenção dos alunos, sistematiza e expõe as ideias mais importantes para cada tópico. Sendo que facilita também que os alunos tomem apontamentos e estudem em casa.

Todos os *power point* apresentados em sala de aula foram disponibilizados através da plataforma *Slack*.

Os alunos copiaram o sumário do primeiro slide, em seguida, fizemos um pequeno resumo do que era mais importante, para que fosse perceptível as novas aprendizagens, e também para os alunos não tinha estado presentes na aula anterior.

No que diz respeito à nova matéria começamos por referir que a principal vontade dos deputados das cortes era eliminar as estruturas do Antigo Regime e do Absolutismo.

Apesar de o manual apresentar primeiramente a Constituição de 1822, optámos por saltar o aprofundamento desse tópico, pois planeou-se uma atividade a esse respeito, em que os estudantes iriam explorar a Constituição de 1822 e a Carta Constitucional de 1826 de forma a realizarem um debate.

---

<sup>63</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 2ª Aula Lecionada, *apresentação power point*.

Assim perguntámos aos alunos se ainda se lembravam das características do regime absolutista.

Um deles respondeu com um sorriso que essa matéria já tinha ficado muito lá atrás. Pedi-lhe então que pensassem nos poderes do rei e um aluno acabou por se lembrar que o rei tinha todos poderes. Pedimos então, que os identificassem. Três alunos responderam de forma acertada à questão, mas ficou claro que havia mais que se lembravam. Fizemos por isso questão de os elogiar, dizendo que afinal não estavam assim tão esquecidos e que às vezes basta pensar um bocadinho para nos lembrarmos da matéria anterior.

Nestes casos a principal dificuldade dos alunos parece ser a preguiça. Uma vez que apesar de não responderem á pergunta inicial, acabam por dar uma resposta acertada quando o professor “puxa por eles”. Ou seja, quando são realizadas questões mais específicas. É de notar que esta dificuldade em obter respostas dos alunos é mais acentuada no início de cada aula.

Aproveitámos a resposta para explicar que o grande objetivo da revolução liberal era que esses poderes fossem desempenhados por diferentes instituições. Após identificarmos estas instituições e o que cada uma delas fazia de forma mais precisa, perguntámos aos alunos qual eram os três ideais da revolução francesa. Havendo, desta vez uma participação praticamente em conjunto da turma. Questionámos qual seria o outro objetivo dos deputados. Enquanto alguns responderam que queriam dar mais liberdade às pessoas, outros responderam que queriam mais igualdade. Aproveitando estas respostas perguntámos então de que forma é que essas ideias se fizeram sentir na prática, por exemplo, a nível religioso.

Figura 19 – Slide 2 do power point sobre as medidas tomadas pelo governo vintista

**PRINCIPAIS MEDIDAS TOMADAS PELAS CORTES CONSTITUENTES**

**A nível religioso**

- ❖ Extinção da Inquisição e dos tribunais especiais (Doc.13a)  
→ A religião católica continuava a ser a religião oficial do reino, mas não era a única, uma vez que os estrangeiros eram **\*livres** de praticar a sua religião em privado.
- ❖ Encerramento de mosteiros e conventos
- ❖ Suspensão do pagamento da dízima à Igreja

**A nível da liberdade de expressão e do ensino\***

- ❖ Censura prévia → Instituição da liberdade de Imprensa
- ❖ Liberdade do ensino das primeiras letras

**A nível da justiça**

- ❖ Extinção dos privilégios judiciais – aos olhos da lei todos eram iguais
- ❖ Eliminação das justiças privadas

Cada tópico presente no *power point* é explicado individualmente. Recorrendo às funcionalidades deste programa é possível que cada tópico apareça apenas quando é necessário.

Optámos por dividir as medidas por áreas, para facilitar a compreensão dos estudantes. No entanto, usou-se alguma sinalética, como setas e asteriscos para mostrara aos alunos que havia relações entres as medidas.

De seguida, no slide seguinte pedimos voluntários para lerem o texto. Ofereceram-se dois alunos. Como tal, indicámos que se fossem revezando na leitura de cada artigo da constituição. Sendo que para cada artigo pedíamos à turma que explicasse por palavras próprias o que cada um queria dizer e o direito e a medida que estava subjacente. Fomos também esclarecendo as palavras que não eram compreendidas. No artigo 237 evidenciámos a importância que os liberais davam à educação.

É comum a professora cooperante utilizar a matéria para passar mensagens cívicas, como a importância da tolerância ou do voto. Seguindo o seu exemplo aproveitámos este ponto para referir como a educação é importante.

Em seguida, passámos para as medidas económicas e pedimos a um aluno que lesse o documento 13 B do manual<sup>64</sup>, que trata da criação do Banco de Lisboa. Seguidamente solicitámos à turma que identificasse os objetivos pretendidos com a criação do mesmo.

Por fim, explicámos a importância das medidas económicas tomadas pelos liberais e solicitámos a leitura do documento 14B e a resposta às questões 6 e 7<sup>65</sup>. Sendo que a questão 7 foi feita oralmente e em conjunto, pois a aula já estava a terminar.

Competências: Nesta aula procurámos primeiramente que os alunos fossem capazes de mobilizar conhecimentos anteriores, de forma a poder perceber as razões para as decisões dos agentes históricas, nomeadamente as novas leis. Aproveitámos, também, para transmitir e questionar os alunos sobre as interações entre os diversos campos da história. Teve inclusive uma vertente formativa e cívica relevante, pois abordaram-se a questão dos direitos dos cidadãos, a igualdade perante a lei, a laicidade de um estado, a educação e como esta é relevante para um estado seja mais democrático, etc.

<sup>64</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 2ª Aula Lecionada, Doc. 13B p. 84.

<sup>65</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 2ª Aula Lecionada, Doc. 14A, p. 85 e Questões, p. 85.



<p>Ano: 11º Ano Turma: LH Tempo: 50 m Lição n.º: 84 Data: 09/02/2017 <b>Mestranda:</b> Susana Marques <b>Professora cooperante:</b> Noémia Braz</p>	<p><b>Tema:</b> Módulo 5 – O Liberalismo Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX <b>Unidade didática:</b> 4 – A implantação do Liberalismo em Portugal <b>Subunidade didática:</b> 4.2 A Revolução de 1820 e as dificuldades de implantação da ordem liberal <b>Sumário:</b> A precaridade da legislação vintista de carácter socioeconómico</p>
---	--

Conteúdos	Aprendizagens Relevantes	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
2.2 A Implantação do Liberalismo em Portugal	Analisar as transformações operadas pelo vintismo na política, na economia e sociedade	Vintismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicação do Sumário</li> <li>• Identificação das principais medidas tomadas pelas cortes liberais, relacionando-as com os artigos da constituição de 1822</li> <li>• Leitura e análise do documento 13B, da página 84</li> <li>• Resolução das questões 6 e 7</li> </ul>	5m 30m 5m 10m	Participação Oral Comportamento Resolução das atividades propostas	Computador e projetor. Manual Power Point

### 5.3. Terceira Aula Lecionada – 11º LH – 14/02/2017

Tema: Módulo 5 – O Liberalismo Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX

Unidade didática: 4 – A implantação do Liberalismo em Portugal

Subunidade didática: 4.2.2. A Degradação do Império Atlântico: A independência do Brasil

Sumário: A Degradação do Império Atlântico: A independência do Brasil e a atuação das Cortes Constituintes

Tempo: 100 minutos

Antes de dar início à aula seguiu-se o procedimento normal. Ligar o computador e distribuir a ficha de apoio destinada àquela lição.<sup>66</sup>

Ao longo do período em que lecionamos demos preferência à utilização e análise de fontes históricas. Porém, para esta aula, considerámos revelante a utilização de um texto de carácter historiográfico, neste caso excertos retirados da biografia de D. Pedro IV da editora Tema&Debates.

Esta decisão prendeu-se com o facto de ser um texto acessível a todos os públicos apresentando a perspetiva do autor histórico. A ideia era demonstrar que as motivações pessoais fazem a diferença em História. Neste caso têm valor explicativo para independência do Brasil. A razão da escolha deste texto residiu também no facto de ter um carácter motivacional para os alunos, uma vez que é comum os mesmos demonstrarem interesse na vida privada das personagens históricas. E esta é uma excelente forma de capitalizar este interesse.

O Sumário encontrava-se no primeiro slide do *power point*<sup>67</sup> e quando os alunos acabaram de o copiar passou-se para a exploração do contexto e dos antecedentes que motivaram a independência do Brasil.

<sup>66</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 3ª Aula Lecionada, Texto de Apoio (D. Pedro IV - Eugénio dos Santos).

<sup>67</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 3ª Aula Lecionada, Apresentação power point.

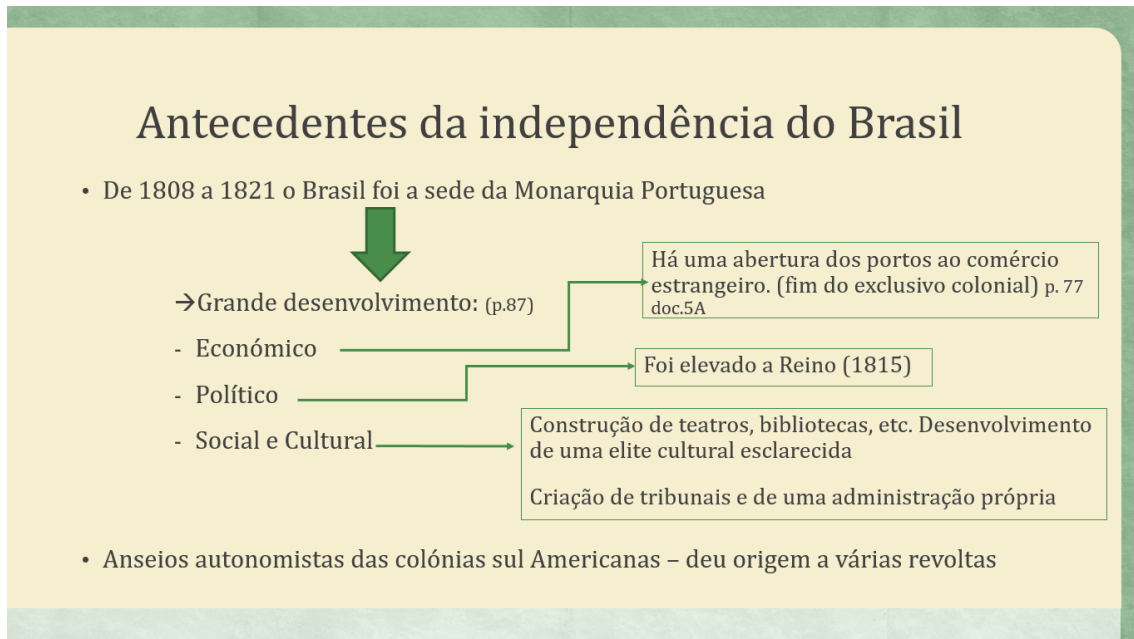


Figura 20 - Slide 2 do power point sobre os antecedentes da independência do Brasil

Pedimos aos alunos que retirassem a cronologia, para lhes servir de apoio. Foram sendo realizadas questões e recorreu-se as respostas dos alunos para atingir os tópicos presentes nos slides, que iam sendo revelados após cada motivo ser abordado.

O recurso à cronologia revelou-se bastante útil para que os alunos recordassem os antecedentes já mencionados na primeira aula sobre independência do Brasil. Assim, quando questionados sobre as razões para o grande desenvolvimento económico do Brasil pedimos que recorressem à cronologia e desta forma identificassem a abertura dos portos brasileiros ao comércio estrangeiro.

Ao mencionarmos a abertura dos portos aproveitámos para perguntar se ainda se lembravam o que era o exclusivo colonial. Uma das alunas, apesar de não responder diretamente à questão, disse que a abertura dos portos queria dizer que o Brasil podia fazer comércio com os outros países.

Aproveitando a resposta dela reforçámos que o exclusivo colonial era o facto de a colónia apenas puder fazer comércio com a metrópole. Demos o exemplo que antes da abertura dos portos se os Ingleses quisessem comprar açúcar produzido no Brasil tinham de ir a Portugal e não podiam comprar diretamente no Brasil. Ou seja o lucro da venda ficava para Portugal e não para os brasileiros.

Além disso permitiu aos ingleses vender os seus produtos no Brasil a preço reduzidos. Relembrámos aos alunos que na Inglaterra estava a acontecer a revolução industrial e por

isso tinham um nível de produção muito elevado precisando de países que comprassem os seus produtos, nomeadamente os panos de lã. Perguntámos então aos alunos o que pensavam ser a posição de Portugal face a esta ocorrência. Responderam, alguns em conjunto, que Portugal não estava nada contente e que queria que o Brasil voltasse a ser como antes.

Em seguida passámos para a leitura dos excertos. Dizendo que cada aluno iria ler um parágrafo. E assim parágrafo a parágrafo fomos analisando em conjunto, com os alunos que informações podíamos retirar.

A escolha destes excertos foi sequencial, mas cingiu apenas a partes do texto que ofereciam informação relevantes para a aula e para a compreensão da matéria. Cada parágrafo foi abordado de forma individual, recorrendo sempre à participação dos alunos.

O intuito era que os alunos apreendessem a independência do Brasil como um processo. Para o qual contribuiu a vontade dos brasileiros e do próprio regente, D. Pedro, assim como a pressão colocada pelos decretos das cortes, que pretendiam reverter o processo, mas que acabaram por potenciar.

Antes de dar a aula por terminada houve ainda tempo para ler os decretos das cortes.<sup>68</sup> Porém, a realização dos exercícios propostos já teve de ser feita oralmente. Por conseguinte a última questão não chegou a ser realizada. Desta forma os alunos foram informados que deviam tentar responder em casa, como forma de estudarem para o teste e que a correção estaria no *slack*<sup>69</sup>, mas para terem em atenção de que se tratava apenas de tópicos de resposta. Num futuro teste teriam de desenvolver cada um deles.

Competências: O principal elemento desta aula foi análise de um texto historiográfico, dando-se por isso relevância a aspetos que não constam nas fontes históricas. Os alunos procederam também à identificação da multiplicidade de fatores e revelaram ter percebido a importância das ações individuais, neste caso de D. Pedro, para o processo de mudança histórica. Revelaram inclusive uma atitude de curiosidade intelectual e problematização, pedindo já depois da aula ter terminado que trouxesse o livro de onde tínhamos retirado os excertos.

---

<sup>68</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 3ª Aula Lecionada, Doc. 18C, p.88.

<sup>69</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, slack, parte 1.



<p>Ano: 11º Ano Turma: LH Tempo: 100 m Lição n.º: 85 e 86 Data: 14/02/2017 <b>Mestranda:</b> Susana Marques <b>Professora cooperante:</b> Noémia Braz</p>	<p><b>Tema:</b> Módulo 5 – O Liberalismo Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX <b>Unidade didática:</b> 4 – A implantação do Liberalismo em Portugal <b>Subunidade didática:</b> 4.2 2 Degradação do Império Atlântico: A Independência do Brasil <b>Sumário:</b> A Degradação do Império Atlântico: A Independência do Brasil e a atuação das Cortes Constituintes</p>
---	---

Conteúdos	Aprendizagens Relevantes	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
2.2 A implantação do Liberalismo em Portugal	Relacionar a independência do Brasil com: - a atitude das Cortes Constituintes - a desarticulação do sistema colonial luso-brasileiro e as dificuldades do Liberalismo	Cortes Constituintes  Vintismo  Liberalismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicação do Sumário</li> <li>• Questionamento dos alunos acerca dos acontecimentos que antecederam a independência do Brasil</li> <li>• Leitura de excertos da biografia de D. Pedro de Eugénio dos Santos, pelos alunos para que estes percebam de que forma a ação das cortes constituintes contribuíram para a independência do Brasil.</li> <li>• Leitura e análise do documento 18c “Decretos das cortes constituintes”</li> <li>• Realização de exercícios acerca dos textos lidos.</li> </ul>	5m 5m 25m 5m 10m	Participação Oral  Comportamento  Realização dos exercícios	Ficha de apoio  Computador e projetor.  Power Point  Manual

#### 5.4. **Quarta Aula Lecionada** – 11º LH – 16/02/2017

Tema: Módulo 5 – O Liberalismo Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX

Unidade didática: 4 – A implantação do Liberalismo em Portugal

Subunidade didática: 4.2.3. A Resistência ao Liberalismo

Sumário: A Resistência ao Liberalismo – A conjuntura externa desfavorável e a oposição absolutista – Realização de exercícios.

Tempo: 100 minutos

No dia anterior à realização desta aula fomos informadas que se iria realizar uma atividade relacionada com o dia dos namorados e que por esse motivo a aula iria acabar mais cedo. Assim sendo alterámos a planificação de forma a não a sobrecarregar.

No próprio dia foi acordado com alunos que em vez de terem os dez minutos de intervalo e voltarem para a sala, abdicariam do intervalo, mas após esses 10 minutos a aula terminaria.

Começámos por satisfazer o pedido da aula anterior e pôr a passar o livro da biografia de D. Pedro, assinalámos as páginas onde estava a árvore genealógica dos Bragança e as gravuras que acompanhavam a biografia. Trouxemos também a biografia de D. Miguel, pois apesar de os alunos não nos terem pedido, achámos que era interessante mostrá-lo, para que eles pudessem ver as imagens. Em seguida perguntámos se tinham dúvidas sobre a matéria que tinha sido dado até agora. Como ninguém disse nada, pedimos que fizessem um resumo do que já tínhamos falado.

Seguidamente, sublinhámos que naquela aula iríamos ver de forma concreta as razões que tornaram o liberalismo tão difícil de implementar em Portugal e informámos também que era muito importante que tomassem apontamentos do que se ia dizendo, pois iriam ter que usar esses apontamentos para responder a questões na aula seguinte.

Tinha ficado claro nas aulas anteriores que os alunos têm facilidade em participar oralmente, mas que a nível escrito são mais fracos. Dado que não tinha sido possível desenvolver esta parte, pois os exercícios escritos costumam ficar para o fim, acabando por não haver tempo. Desenvolvemos uma atividade para aquela aula que pretendia testar e desenvolver as competências da interpretação, resumo e escrita.

Desta forma os alunos teriam ler as páginas do manual que explicam as razões e como se procedeu a resistência ao Liberalismo, realizando os seus próprios apontamentos. Em seguida utilizariam somente estes apontamentos para responder às questões.

Ao preparámos esta atividade deparámo-nos com um problema a conjuntura internacional não estava bem explícita no manual, podendo tal facto constituir um entrave à realização do exercício. Desenvolvemos, por isso, um esquema para ser apresentado aos alunos.

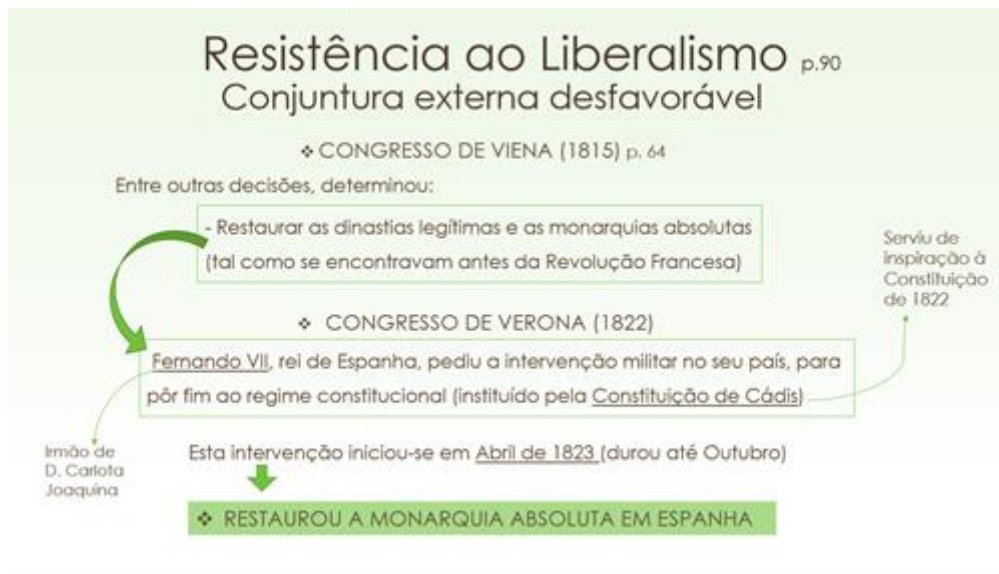
Começando pela conjuntura internacional<sup>70</sup> explicou-se que a nível internacional, as grandes potências desejavam que a Europa retomasse ao seu estado político anterior às invasões francesas, ou seja que as dinastias legítimas fossem repostas e que os estados absolutistas retomassem àquele regime. Esta ideia tinha ficado assente no Congresso de Viena. Em seguida, aclarou-se que em Espanha também tinha havido uma revolução liberal e a constituição portuguesa era inspirada na constituição espanhola Cádiz. Mas enquanto o nosso rei não era assumidamente contra o Liberalismo, o rei espanhol, irmão de Carlota Joaquina, era. Assim, no âmbito do congresso anterior, realiza-se um novo, no qual o rei Fernando VII pediu ajuda para intervir militarmente no país, acabando o liberalismo por cair.

---

<sup>70</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 4ª Aula Lecionada, apresentação power point.

Realizámos duas versões do esquema que foi apresentado em sala de aula. Uma mais completa e outra simplificada. (Compare-se a versão em PDF com a versão em *power point*, presentes no anexo que se refere à 4ª. aula) Optámos pela versão simplificada, pois o facto de conter demasiada informação poderia levar a que os alunos se dispersassem, uma vez que se pretendia que a explicação oral completasse os elementos em falta. Manteve-se as datas e certas curiosidades, pois é importante que os alunos possam estabelecer ligações cronológicas entre os acontecimentos. Por exemplo, na mesma altura em que Espanha está ser intervencionada militarmente em Portugal D. Miguel lidera uma revolta armada para pôr fim ao liberalismo. Este tipo de informações permite conhecer os contextos dos acontecimentos e das personagens históricas. Possibilitando que a matéria não seja simplesmente decorada, mas sim entendida e assimilada mais facilmente.

Figura 21 - Slide 1 do powerpoint sobre a conjuntura externa desfavorável



Em seguida pedimos aos alunos que abrissem o livro nas páginas 90 e 91 que abordavam a forma como D. Carlota Joaquina e D. Miguel se opuseram ao liberalismo.<sup>71</sup> Explicitamos que deviam abordar as suas ações neste contexto, tendo referido na ocasião ser muito importante analisarem o Documento 21 A e B.

<sup>71</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 4ª Aula Lecionada, p. 90 e p. 91 do manual.

À hora combinada com os alunos demos por terminada a aula, havendo porém alguns alunos que não tinham terminado os resumos. Por conseguinte tiveram como tarefa terminá-los em casa.

Competências: Nesta aula, mais do que desenvolver competências, pretendíamos que os alunos desenvolvessem o recurso à escrita, à síntese, à interpretação e fossem capazes de tomar apontamentos. Não queremos com isso dizer estas não são também competências, pelo contrário, mas num 11º ano de Humanidades são sobretudo capacidades que permitem que os alunos expressem competências superiores. Contudo ficou claro que nestes campos os estudantes têm ainda um longo caminho para percorrer e a preguiça e falta de atenção são obstáculo bastante dificultadores do processo.



<p>Ano: 11º Ano Turma: LH          Tempo: 100 m          Lição n.º: 87 e 88 Data: 16/02/2017  <b>Mestranda:</b> Susana Marques  <b>Professora cooperante:</b> Noémia Braz</p>	<p><b>Tema:</b> Módulo 5 – O Liberalismo Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX  <b>Unidade didática:</b> 4 – A implantação do Liberalismo em Portugal  <b>Subunidade didática:</b> 4.2 3 A resistência ao liberalismo  <b>Sumário:</b> A resistência ao Liberalismo – A conjuntura externa desfavorável e a oposição absolutista. – Realização de exercícios.</p>
---	---

Conteúdos	Aprendizagens Relevantes	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
2.2 A implantação do Liberalismo em Portugal	Distinguir na persistência das estruturas arcaicas na sociedade Portuguesa um fator de resistência à implantação do liberalismo	<p>Liberalismo</p> <p>Absolutismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicação do Sumário</li> <li>• Conversa com os alunos a respeito da matéria lecionada na aula anteriores.</li> <li>• Aprofundamento da conjuntura internacional</li> <li>• Realização de um exercício escrito, em que os alunos têm de individualmente ou a pares, ler as paginas 90 e 91 do manual e desenvolver os seus próprios apontamentos a respeito do assunto.</li> </ul>	<p>5m</p> <p>10m</p> <p>15m</p> <p>30m</p>	<p>Participação Oral</p> <p>Comportamento</p> <p>Realização dos exercícios</p>	<p>Ficha de apoio</p> <p>Computador e projetor.</p> <p>Power Point</p> <p>Manual</p>

### 5.5. Quinta Aula Lecionada – 11º LH – 17/02/2017

Tema: Módulo 5 – O Liberalismo Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX

Unidade didática: 4 – A implantação do Liberalismo em Portugal

Subunidade didática: 4.2.3. A Resistência ao Liberalismo

Sumário: Realização de exercícios de consolidação da matéria. A guerra civil portuguesa.

Tempo: 50 minutos

Dando continuação à aula anterior, pedimos aos alunos que respondessem às questões, que estavam no *power point*<sup>72</sup>, utilizando apenas os apontamentos que tinha realizado.

Para alguns alunos esta tarefa tornou-se muito complicada uma vez que tinham apontamentos incompletos. Como não seria justo permitir que apenas estes usassem o manual, acabámos por autorizar que todos o fizessem.

Esta atividade fez-se na sala de vídeo, que não tinha condições para os alunos escreverem e acabou por levar mais tempo do que aquilo que era esperado, pedimos, por isso, que quem não tinha acabado de responder às questões o fizesse em casa e trouxesse na aula seguinte.<sup>73</sup>

Estas questões serviam para os alunos desenvolverem a capacidade de realizar resumos e para nós vermos se eles estavam a perceber a matéria. Tendo isto em conta, o exercício foi apenas corrigido e não cotado. Aqueles que entregaram receberam de volta os exercícios, com breves comentários e com os tópicos de resolução agrafados, de forma a poderem utilizá-los para estudar. Quem não entregou pode encontrar o mesmo documento no *slack*. (veja-se pasta *slack*, parte 8)

Demos então início ao vídeo, que estava programado exibir naquela aula.<sup>74</sup>

<sup>72</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 4ª Aula Lecionada, apresentação power point, slide 2.

<sup>73</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 5ª Aula Lecionada, respostas dos alunos e tópicos para a resolução das questões.

<sup>74</sup> Video sobre a Guerra Civil Portuguesa – [Em Linha]. [consult.17.10.2017]. Disponível em WWW:<URL: <http://ensina.rtp.pt/artigo/guerra-civil-liberais-absolutistas/>

A escolha deste vídeo revelou não ser a melhor, do ponto de vista didático, uma vez que apesar de ser um vídeo simples, o discurso do Professor doutor José Hermano Saraiva mostrou-se pouco atrativo para os alunos, e a sala, apesar de ser destinada a isso, também não tinha as melhores condições acústicas. Assim, tivemos de ser nós a expor os pontos mais importantes do vídeo.

De forma finalizar a aula, pedimos a um aluno, que se ofereceu para ler, que lesse a legenda que acompanha a imagem da ilha terceira. De acordo com a planificação era suposto ler mais dois documentos escritos, porém não houve tempo e assim optou-se pelo texto mais pequeno e que ia no seguimento do estava a ser falado.

*Figura 22 - Gravura retirada do manual*



O programa não dá muita importância à guerra civil. Porém, abordámos este tema por se tratar de uma vitória inesperada por parte dos liberais, que costuma despertar o interesse dos alunos. Contudo, devido à falta de tempo e à má escolha do vídeo, acabou por não se revelar tão empolgante como inicialmente era esperado. Porém, foi deixado no *slack*, a título de curiosidade, um artigo da *wikipédia*, para o caso de os alunos quiserem saber mais sobre o assunto.

(veja-se pasta *slack*, parte 5)

Competências: Esta aula foi sobretudo uma continuação da anterior. Porém pretendia-se que com o recurso ao vídeo os alunos fossem capazes de compreender “o conhecimento histórico como um estudo, cientificamente conduzido, do devir das sociedades no tempo e no espaço”<sup>75</sup>. Assim como perceber a imprevisibilidade da história, que pode ser comparada às nossas vidas – as possibilidades dos liberais ganharem a guerra eram poucas, no entanto nunca desistiram de lutar pelos seus ideais. Estando assim subjacente a importância de intervir socialmente e civicamente no meio em que vivemos, assim como a resiliência face aos obstáculos.

---

<sup>75</sup> Programa de História A, [em Linha]. [consultado em 09.10.2017]. Disponível em WWW:<URL: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/Recorrente/historia\\_a\\_10\\_11\\_12.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/Recorrente/historia_a_10_11_12.pdf), p. 6



<p>Ano: 11º Ano Turma: LH Tempo: 100 m Lição n.º: 89 Data: 17/02/2017 <b>Mestranda:</b> Susana Marques <b>Professora cooperante:</b> Noémia Braz</p>	<p><b>Tema:</b> Módulo 5 – O Liberalismo Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX <b>Unidade didática:</b> 4 – A implantação do Liberalismo em Portugal <b>Subunidade didática:</b> 4.2.3 A Resistência ao Liberalismo  <b>Sumário:</b> Realização de exercícios de consolidação da matéria. A Guerra Civil Portuguesa.</p>
--	--

Conteúdos	Aprendizagens Relevantes	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
A Guerra Civil	Relacionar a Guerra Civil com a Resistência ao Liberalismo	Guerra Civil  Liberal  Absolutista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicação do Sumário</li> <li>• Realização de exercícios de consolidação da matéria dada na aula anterior</li> <li>• Visualização de vídeo a respeito da Guerra Civil</li> <li>• Exposição dos acontecimentos que levam D. Miguel a declarar-se Rei Absoluto e D. Pedro a abdicar do trono Brasileiro</li> <li>• Leitura e análise do Doc. 24B e 25A e B.</li> </ul>	5m 15m 10m 5m 15m	Participação Oral  Comportamento  Resolução das atividades propostas	Computador e projetor.  Manual  Video

## 5.6. Sexta Aula Lecionada – 11º LH – 21/02/2017

Tema: Módulo 5 – O Liberalismo Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX

Unidade didática: 4.2 A Revolução de 1820 e as dificuldades de implantação da ordem liberal (1820-1834)

Subunidade didática: 4.2.1 O vintismo/ 4.2.3 A resistência ao liberalismo

Sumário: A constituição de 1822 e a carta constitucional de 1826. Trabalho de Grupo – Leitura e análise das respetivas constituições.

Tempo: 100 minutos

Após ser ditado o sumário, demos início à matéria, perguntando aos alunos se ainda se lembravam o que era o vintismo.

Utilizamos as respostas destes para explicar de que forma o poder do rei executivo do rei estava delimitado pelas cortes. De seguida, abordámos cada tópico presente *no power point*<sup>76</sup>, recorrendo sempre a participação dos alunos.

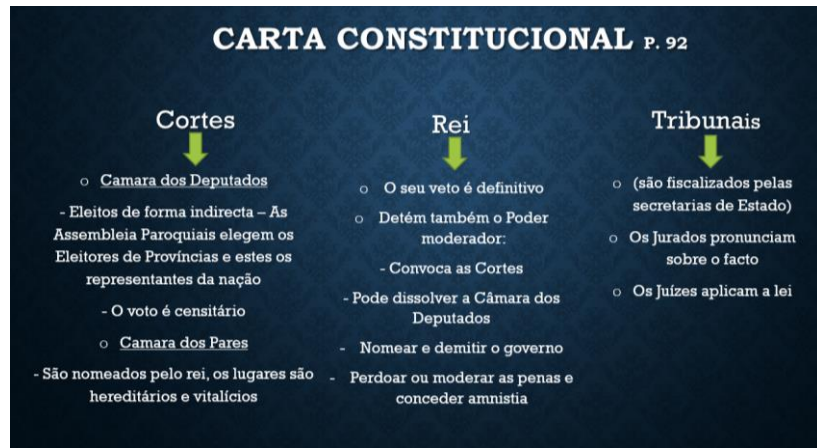
Seguidamente, passámos para a Carta Constitucional, perguntando primeiro aos alunos, o que acontecera para ser necessário outra Constituição. Completámos a resposta dos estudantes, explicando D. Pedro tinha publicado a Constituição antes de abdicar da coroa portuguesa, em favor da sua filha. Todos os seus atos seguintes seriam realizados enquanto regente e não enquanto rei.

Procedeu-se à explicação de cada tópico, questionando os alunos sobre as diferenças que era possível identificarem, relativamente à constituição de 1822. Também perguntámos porque é se tinha diminuído o número de pessoas que podiam votar, tornado o voto indireto. Houve um aluno que respondeu «Porque assim o povo tinha menos poder», aproveitámos esta resposta para explicar que era quase isso. Não se confiava que os Portugueses tivessem sabedoria e discernimento suficientes para eleger os seus representantes.

---

<sup>76</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 6ª. Aula Lecionada, apresentação *power point*.

Figura 23 - Slide 3 do powerpoint sobre as constituições liberais



De seguida, explicámos a atividade e pedi que se dividissem em dois grupos. Distribuámos as constituições e o guião<sup>77</sup>, dizendo que o meu objetivo é que trabalhassem de forma autónoma, podiam até usar o telemóvel para pesquisar as palavras em que tinham dúvidas. E só deviam pedir ajudar em último recurso.

Esta atividade consistia num debate, estilo pró e contra. De um lado os apoiantes da Constituição de 1822 e do outro os apoiantes da Carta Constitucional de 1826, sendo que para isso cada grupo tinha de conhecer a constituição que lhe tinha calhado. Ao mesmo tempo iriam estar a desempenhar o papel de uma personagem histórica que se tinham destacado, enquanto membro daquela facção político.

Enquanto os alunos começavam a ler a respetiva constituição, fomos a cada grupo e pedimos que tirassem uma tira de papel. O nome que lhes saísse ia ser a personagem deles durante o debate.<sup>78</sup>

O futuro Duque de Palmela aparece inserido como apoiante da Constituição de 1822, quando na verdade foi um fiel defensor da Carta Constitucional. Tal deveu-se ao facto de querer incluir personagens históricas relevantes, em ambos os grupos e serem apenas doze alunos. Esta ressalva foi feita quando esta personagem calhou a um dos alunos.

<sup>77</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 6ª. Aula Lecionada, Doc. Constituição Portuguesa de 1822, Doc. Carta Constitucional de 1826 e respetivos guiões.

<sup>78</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 6ª. Aula Lecionada, Personagens para o debate.

Em seguida, mudámos para o slide onde se encontrava a ficha de personagem, que seria para completarem em casa e trazerem na aula seguinte, pois as informações que tinham retirado iam servir para se apresentarem.

O restante tempo de aula foi ocupado com esta atividade.

A execução do exercício nem sempre correu da forma pretendida, os alunos distraíam-se imenso e a realização das questões não foi tão autónoma como pretendido inicialmente. Já que tínhamos de andar de grupo em grupo para que o trabalho fosse sendo realizado.

No final da aula ainda não tinham terminado, assim dissemos que ia dar mais um pouco da aula seguinte para completarem o que faltava.

Competências: Tal como a segunda aula, esta teve uma grande componente de formação cívica, uma vez que se pôs em evidência a importância do voto e de como este direito teve os seus avanços e recuos, pois não se confiava na vontade popular. Na segunda parte da aula, tentámos deliberadamente que os alunos desenvolvessem as competências da autonomia, em parte de pesquisa, mas sobretudo de seleção de informação. A análise documental representou um grande papel nesta aula, tendo esta ficado por completo a cargo dos alunos. Pretendeu-se ainda que desenvolvessem as principais competências interpessoais, através do trabalho em grupo. Os resultados desta aula não foram satisfatórios, tal como já ficou claro, sobretudo ao nível da autonomia, contudo em termos de capacidade de trabalhar em grupo, uma parte considerável da turma mostrou ser capaz de cooperar e respeitar opiniões contrárias.



<p>Ano: 11º Ano Turma: LH Tempo: 100 m Lição n.º: 90 e 91 Data: 21/02/2017 <b>Mestranda:</b> Susana Marques <b>Professora cooperante:</b> Noémia Braz</p>	<p><b>Tema:</b> Módulo 5 – O Liberalismo Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX <b>Unidade didática:</b> 4.2 A Revolução de 1820 e as dificuldades de implantação da ordem liberal (1820-1834) <b>Subunidade didática:</b> 4.2.1 O Vintismo / 4.2.3 A resistência ao Liberalismo <b>Sumário:</b> A Constituição de 1822 e a Carta Constitucional de 1826. Trabalho de Grupo – Leitura e análise das respetivas constituições.</p>
---	--

Conteúdos	Aprendizagens Relevantes	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
A Constituição de 1822 e a Carta Constitucional de 1826	Comparar a Carta Constitucional de 1826 com a Constituição de 1822	<p>Cortes Constituintes</p> <p>Vintismo</p> <p>Liberalismo</p> <p>Cartismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicação do Sumário</li> <li>• Revisão da matéria anterior de forma a fundamentar a Constituição de 1822</li> <li>• Explicação da divisão de poderes da Constituição de 22</li> <li>• Identificação das diferenças, no que dizia respeito à forma como se exercia os poderes, na Carta Constitucional</li> <li>• Divisão dos alunos em dois grupos e explicação da atividade</li> <li>• Trabalho de grupo</li> </ul>	<p>5m</p> <p>10m</p> <p>10m</p> <p>15m</p> <p>10m</p> <p>50m</p>	<p>Participação Oral</p> <p>Comportamento</p> <p>Realização da atividade</p>	<p>Computador e projetor.</p> <p>Power Point</p> <p>Documentos (adaptados) Constituição de 1822 / Carta Constitucional</p>

### **5.7. Sétima Aula Lecionada – 11º LH – 23/02/17**

Tema: Módulo 5 – O Liberalismo Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX

Unidade didática: 4.2 A Revolução de 1820 e as dificuldades de implantação da ordem liberal (1820-1834)

Subunidade didática: 4.2.1 O vintismo/ 4.2.3 A resistência ao liberalismo

Sumário: Continuação da aula anterior. Realização de um debate sobre a Constituição de 1822 e a Carta Constitucional de 1826

Tempo: 100 minutos

Os primeiros 50 minutos foram utilizados pelos alunos para se reunir. Havia quem não tivesse realizado a tarefa para casa – pesquisar sobre a sua personagem e que acabou por a fazer naquele momento.

No intervalo alguns alunos ajudaram a organizar as mesas de forma as que as duas facções políticas do liberalismo estivessem frente a frente. Quando acabou o intervalo, os alunos pediram mais tempo para se preparem. Consentimos, acabava por ser mais importante conseguirem analisar a constituição do que o debate em si. Desta forma, a atividade acabou por se realizar apenas às 11.50h, e a aula acabava ao 12.10h.

Desde logo houve um problema, durante a apresentação os alunos limitaram-se a ler o que tinham copiado da internet sobre a personagem histórica, havendo até quem dissesse a data a que tinha morrido. Assim sendo, ficámos com a noção que caso se realizasse outra atividade role play, teríamos de dar um exemplo claro do que era pretendido.

Outro entrave à realização efetiva de um debate, foi o facto de os alunos não terem sido capaz de transformar a informação retirada das constituições em argumentos a favor das facções políticas que estavam a representar. Quando questionados sobre, por exemplo, o que a constituição deles defendia, limitavam-se a ler as respostas às questões. Não havendo confronto de ideias entre os dois lados da mesa. Apenas risos de nervosismo. Notou-se que alguns tentavam levar o debate mais a sério e após um arranque monótono, perceberam onde se pretendia chegar. Foram contudo muito poucos e não podiam ser sempre eles a falar.

Assim sendo, pedimos aos alunos que apresentassem a sua personagem e pusessem o papel com o nome desta à sua frente, pois seriam chamados pelo nome da personagem que estavam a desempenhar.

Houve vários momentos de silêncio, em que as folhas com as respostas escritas passavam de uns colegas para os outros, sempre que eram colocadas questões a estudantes menos preparados.

Optámos então por pedir aos alunos que colocassem questões à outra equipa, sendo que alguns disseram que não tinham nada a perguntar e outros acabaram por fazer perguntas que estavam no seu guião. Quando ambos os grupos tinham respondido pelo menos a uma questão colocadas por outro colega, demos por terminada atividade.

Esta foi a atividade/exercício, por nós organizada que correu pior. Identificámos alguns problemas, nomeadamente o facto de as constituições serem demasiado extensas apesar dos cortes e o guião ser composto por questões. Talvez o caminho correto tivesse sido simplificar a atividade e pedir aos alunos que redigissem um texto, ou tópicos em defesa da sua facção política e talvez devesse ter havido um maior acompanhamento por parte do professor. Outra opção teria sido não realizar um debate, mas sim um outro tipo de atividade.

Competências: Deu-se continuação à aula anterior, porém devido à realização do debate é importante mencionar que o desenvolvimento das competências interpessoais teve ainda mais peso. Esta atividade serviu sobretudo para verificar as competências dos alunos. Podemos concluir que, apesar de ter havido um bom ambiente durante o tempo em que grupos estavam reunidos, os alunos não mostraram que essa cooperação tinha servido para que todos tivessem aprendido. Exibiram também dificuldades em selecionar a informação importante de cada constituição e em utilizar os conhecimentos que possuíam para fundamentar opiniões.

## 5.8. Oitava Aula Lecionada – 11º LH – 24/02/17

Tema: Módulo 5 – O Liberalismo Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX

Unidade didática: 4.3. O novo ordenamento político e socioeconómico (1832/34-1851)

Subunidade didática: 4.3.1 A ação reformadora da Regência de D. Pedro

Sumário: O novo ordenamento político e socioeconómico (1832/34-1851) – A ação reformadora da Regência de D. Pedro

Tempo: 50 minutos

Antes de dar início à aula, perguntou-se aos alunos qual era a opinião deles sobre o debate. Uma aluna respondeu que teria preferido uma aula normal, outros que, tinha sido “giro”, mas que tinha havido pouco tempo para debater, houve ainda quem admitisse que não se tinham preparado bem.

Posto isto, deu-se início à nova matéria. Explicámos que muito destas medidas tinham sido pensadas por Mouzinho da Silveira e assinadas por D. Pedro ainda nos Açores, ou seja, quando ainda não era certo que os Liberais fossem ganhar a guerra. Estas medidas visavam sobretudo derrubar as estruturas económicas, fiscais e sociais que sustentavam o antigo regime. Abrindo caminho para sociedade de cariz moderno, onde a burguesia poderia dinamizar a economia.<sup>79</sup>

Seguiu-se a ordem apresentada no *power point*, explicando cada tópico de forma individual. Tentámos, sempre, que era relevante, recordar os alunos da matéria lecionada, de forma a fundamentar os novos conteúdos.

Explicámos que, em primeiro lugar, se tentou resolver a questão dos forais que tinham sido ignorados pela legislação vintista, foram por isso tomadas uma série de medidas neste âmbito. Outra medida, a que demos a devida atenção, tratou-se da tentativa de liberalizar o comércio, ou seja acabar com entraves à livre circulação de mercadorias dentro do país e permitir que qualquer um com capital suficiente podia participar nesta atividade e não apenas algumas famílias privilegiadas. No que diz respeito à publicação

---

<sup>79</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 8ª. Aula Lecionada, apresentação *power point*.

do código de leis, por Ferreira Borges, tivemos em consideração que os alunos poderiam não saber o que era um código, por isso questionámo-los a respeito disso. Tal como era esperado a resposta não foi automática, assim perguntámos se não sabiam o que era o código da estrada e desta forma os alunos compreenderam por eles próprios que um código era um conjunto de leis.

Antes de dar início á explicação das reformas judiciais pedimos, a um aluno que voluntariou, para ler o penúltimo parágrafo da página 103 do manual.<sup>80</sup>

Apesar de não constar na planificação, a decisão de pedir a um aluno que lesse o que manual dizia sobre o assunto pareceu-nos proveitosa, uma vez que o pequeno texto explicava de forma mais detalhada as reformas judiciais. E, uma vez que os estudantes daquela turma tiram poucos, ou mesmo nenhuns, apontamentos, o manual acaba por ser a sua principal ferramenta de estudo. Daí que, mesmo quando não se recorre diretamente a ele, durante a explicação da matéria, mas sim ao *power point*, apresentámos sempre as páginas, onde essa matéria se encontra.

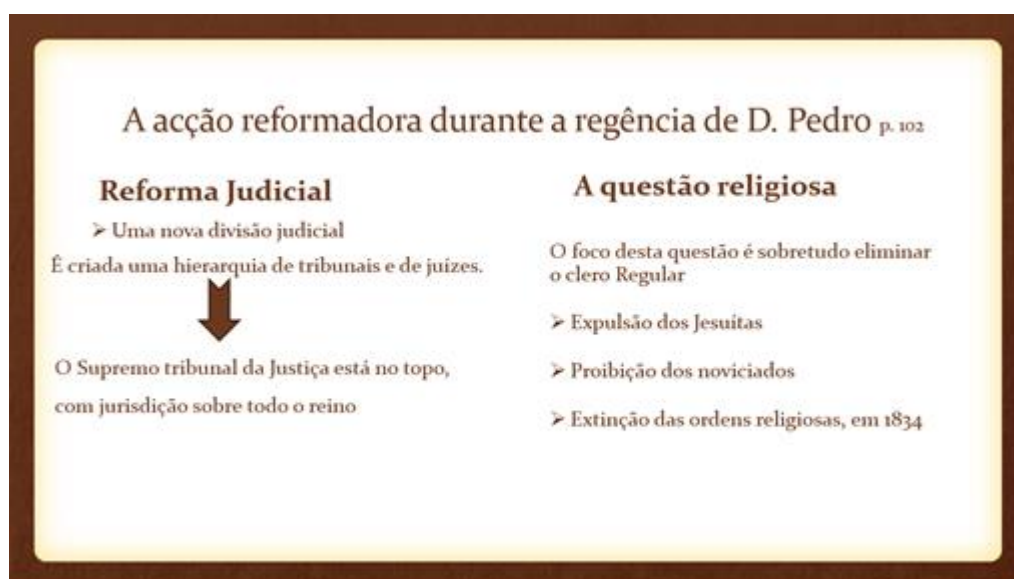


Figura 24 - Slide 5 do power point sobre a legislação adotada durante a regência de D. Pedro

No último parágrafo, que tratava da abolição da justiça de foro privado, indagámos os alunos se era a primeira vez que estavam a ouvir isto. Houve um aluno que respondeu que não era, que «na constituição de 1822 já estava lá dito isto». Perguntámos então, porque é achavam que se estava a repetir. O mesmo aluno quis responder, mas demos preferência

<sup>80</sup> Veja-se Anexo 8ª. Aula Lecionada, Texto do manual, lido pelos alunos, p.103.

a uma aluna que ainda não tinha tido a oportunidade de participar. Esta respondeu que «o absolutismo tinha abolido as medidas liberais, por isso tinham de voltar a ser tomadas».

Em seguida, questionámos os alunos sobre o facto de se dizer que «no Absolutismo que o Estado é o Rei, então no Liberalismo quem seria o Estado?» Vários alunos responderam, uns que era a assembleia, outros que eram os deputados e houve quem respondesse que era o povo.

Clarificámos que todos eles tinham razão, no fundo a Revolução Liberal fizera com que o Estado não fosse apenas o Rei, mas todos os órgãos de poder, que agiam em representação dos Portugueses. O grande problema é que nem sempre os Portugueses se sentiam representados.

Chamámos também a atenção para o facto de o Estado vir substituir a Igreja, no que dizia respeito, mais concretamente, ao registo de nascimentos e casamentos, retirando-lhe gradualmente poder, através de sucessivas medidas. Pedimos que não se esquecessem que a Igreja tinha apoiado D. Miguel.

A aula foi concluída, pedindo aos alunos que lessem os dois últimos parágrafos da página 104 do manual.<sup>81</sup> Estes diziam respeito ao papel do Mouzinho da Silveira e D. Pedro na construção do Estado Liberal.

Ficou por abordar o slide das conclusões da aula. Pareceu-nos relevante não saltar as conclusões, uma que vez que estas permitiam recordar e compreender os aspetos mais importantes da matéria. Sendo comum que neste tipo de aula, em que se abordam apenas medidas legislativas, os alunos se percam e se confundam no meio da matéria.

Competências: Mais uma vez esteve em relevo a competência que costuma acompanhar este tipo de aula “identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço.”<sup>82</sup> Foi, porém, mais evidente, que talvez na segunda aula, o âmbito do desenvolvimento das competências cívicas dos alunos, sobretudo na questão da afirmação de Estado Liberal, que para se fortalecer, teve de subjugar o poder religioso e publicar legislação que organizasse o país sobre sua alçada. Os estudantes ao compreenderem o passado, estão ao mesmo tempo a compreender o presente.

<sup>81</sup> Veja-se Anexo 8ª. Aula Lecionada, Texto do manual, lido pelos alunos, p.104.

<sup>82</sup> “Programa de História A, [em Linha]. [consultado em 09.10.2017]. Disponível em WWW:<URL: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/Recorrente/historia\\_a\\_10\\_11\\_12.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/Recorrente/historia_a_10_11_12.pdf), p.7.



<p>Ano: 11º Ano Turma: LH Tempo: 50 m Lição n.º: 94 Data: 24/02/2017 <b>Mestranda:</b> Susana Marques <b>Professora cooperante:</b> Noémia Braz</p>	<p><b>Tema:</b> Módulo 5 – O Liberalismo Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX <b>Unidade didática:</b> 4.3 – O novo ordenamento político e socioeconómico (1832/34-1851) <b>Subunidade didática:</b> 4.3.1 A ação reformadora da Regência de D. Pedro <b>Sumário:</b> O novo ordenamento político e socioeconómico (1832/34-1851) – A ação reformadora da Regência de D. Pedro</p>
---	---

Conteúdos	Aprendizagens Relevantes	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
A legislação de Mouzinho da Silveira	Analisar o papel da legislação de Mouzinho da Silveira e outros na extinção do Antigo Regime	Cartismo  Liberalismo económico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicação do Sumário</li> <li>• Exposição dialogada das medidas económicas adotadas por Mouzinho da Silveira, durante a Regência de D. Pedro nos Açores</li> <li>• Esclarecimento acerca da importância reformas fiscais e administrativas</li> <li>• Explicação da relação entre a reforma judicial e a extensão das ordens religiosas com a tentativa de acabar com as estruturas que sustentavam o absolutismo.</li> <li>• Conclusão da aula através do resumo das ideias mais importantes</li> </ul>	5m 15m 10m 15m 5m	Participação Oral  Comportamento	Computador e projetor.  Manual  Power Point

### 5.9. Nona Aula Lecionada – 11º LH – 02/03/2017

Tema: Módulo 5 – O Liberalismo Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX

Unidade didática: 4.3 – O novo ordenamento político e socioeconómico (1832/34-1851)

Subunidade didática: 4.3.2 O Projeto Setembrista e Cabralista

Sumário: Conclusão da aula anterior. O projeto Setembrista e Cabralista – Realização de exercícios

Tempo: 100 minutos

Começámos por perguntar o que os alunos se lembravam acerca da aula anterior. Uma aluna respondeu de imediato – «o debate». Porém, não era essa resposta que procurávamos, por isso voltámos a insistir e houve então uma outra aluna que se lembrou que tínhamos falado sobre Mouzinho da Silveira. Contudo, a turma estava agitada e conversava entre si sobre uma visita de estudo que ia acontecer na semana seguinte. Dissemos que o melhor era tirarem as dúvidas com a diretora de turma. Para que não dessem início a outro tema de conversa abordámos de imediato o que tinha ficado por falar da aula anterior. Ou seja, o último slide do *power point* que abordava as conclusões que podiam tirar de Mouzinho da Silveira.

**Conclusões**

- ❖ Liberalismo económico
- ❖ Reforço do poder estatal
- ❖ Eliminação das estruturas económicas e sociais que sustentavam o Antigo Regime, com vista a criar uma nova sociedade burguesa.
- ❖ A alta Burguesia vai ocupar o lugar da Nobreza nas estruturas de poder. → Adquirindo Títulos.

José da Silva Carvalho – Ministro da Fazenda – usou a vendas dos bens nacionais para pagar a dívida pública

Figura 25 - Slide 6 do power point sobre legislação adotada durante a regência de D. Pedro

Em conversa com os alunos pedimos que eles justificassem as conclusões apresentadas no slide. Tentámos que todos participassem, ajudando-se mutuamente a completar as respostas.

No que diz respeito ao tópico em que é mencionado o “liberalismo económico” optámos por sermos nós a explicar, que as medidas tomadas durante a regência de D. Pedro visavam dar mais liberdade aos privados, para participarem nas atividades económicas. Sendo que, o papel de Estado era receber os impostos e zelar para que tudo se fizesse dentro da legalidade. Esta intenção de liberalizar o comércio em Portugal está presente na abolição das taxas alfandegárias, que levava a uma maior circulação de mercadorias. Fizemos um paralelo com os dias de hoje, uma vez que, ainda se ouve falar de liberalismo económico, mas numa perspetiva diferente, a que os economistas chamam de Neoliberalismo, tendo explicado o conceito de Neo, aos alunos. Referimos também que os Estados Unidos são o exemplo mais conhecido de Estado Neoliberal e que levam esta doutrina ao extremo, pelo que até o sistema de saúde pertence aos privados e não ao Estado, como em Portugal.

De seguida, acentuámos a diferença entre classes e estratos sociais, para que os alunos não se esquecessem que o conceito que se devia aplicar era o de classes sociais e não estrato como no Antigo Regime. Pois a posição do indivíduo na sociedade tinha deixado de ser determinada pelo seu nascimento e tinha passado a ser determinada pela sua riqueza.

Prosseguindo, abordámos a razão por que estas medidas não tiveram resultado, exemplificando que quem tinha tirado proveito da venda das terras e da venda dos bens das ordens religiosas tinha sido a alta burguesia liberal. Ou seja uma parcela muito pequena da população. Utilizando o lucro para comprar títulos de nobreza, devido ao prestígio que estes conferiam. O resto da população, que ainda vivia na miséria, vai sentir-se ignorada.

Antes de passar para a nova matéria perguntámos se havia dúvidas. Os alunos mantiveram-se em silêncio, por isso prosseguimos com a explicação de como tinha ocorrido e no que consistia a Revolução de Setembro de 1836, com o auxílio do *power point*<sup>83</sup>.

---

<sup>83</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 9ª. Aula Lecionada, apresentação *power point*.



Figura 26 - Slide 2 do power point sobre os projetos Setembrista e Cabralista

Este tipo de história mais narrativa, é aquela que acaba por captar mais atenção dos alunos, reagindo ao que está a ser dito e participando muito mais, do que por exemplo, aconteceu com a matéria anterior.

Tentámos também que os alunos não perdessem a atenção, realizando questões que apesar de terem a resposta implícita, o que não desenvolve o raciocínio, permitem compreender se os alunos estão a acompanhar e a aprender. Como denota a pergunta seguinte, realizada no contexto desta aula: a rainha D. Maria herdou o poder do pai com 15 anos; acham que ela tinha a mesma capacidade que ele de impor a sua vontade?

Recuperámos o que tinha sido dito sobre o liberalismo económico para explicar que, enquanto os forais garantiam um vínculo entre os donos das terras e os seus trabalhadores e dos trabalhadores à própria terra, com a venda destas terras aos privados, nomeadamente às figuras da alta burguesia, este vínculo deixava de existir, levando a que muitos camponeses perdessem o seu trabalho. A primeira parte da aula terminou com a indicação do exercício.<sup>84</sup> Os alunos teriam de preencher o quadro com as medidas tomadas pelo governo setembrista.

<sup>84</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 9ª. Aula Lecionada, (Versão por preencher) Quadro medidas do Setembrismo e do Cabralismo.

Os alunos apresentam uma grande dificuldade na escrita. Sendo que na última atividade que envolveu a escrita o resultado não foi satisfatório optou-se por uma simplificação. Os alunos teriam de voltar a recorrer ao manual, mas desta vez apenas teriam de completar a informação presente nos quadros.

Ficou claro que neste tipo atividades os estudantes têm tendência para se dispersar em conversas com o colega do lado, demorando muito tempo para executar os exercícios. Assim, apesar de estarem apenas programados 10 minutos para realizarem a atividade tivemos de dar mais tempo, pois achou-se que era mais importante que os alunos fizessem os exercícios do que avançar com a matéria.

A principal dificuldade pretendia com o facto de não conseguirem identificar de forma precisa a informação que faltava, ou seja as medidas tomadas pelo governo setembrista no manual. Porém, ficámos a ideia de que alguns alunos revelavam esta dificuldade por estarem distraídos. Quando chamados à atenção escreviam a primeira coisa que liam no manual. Outros revelavam preguiça em procurarem autonomamente a informação e apenas o faziam quando o professor os acompanhava nesse processo.

Houve contudo uma evolução, quando chegou a altura de corrigir, o exercício estava feito e houve uma participação mais uniforme da turma na correção oral.

Quando ficou claro que grande parte da turma já tinha terminado, procedeu-se à correção.<sup>85</sup> Deu-se mais relevância às medidas relativas ao ensino, tomadas por Passos Manuel. Os alunos mostraram-se muito surpreendidos com o facto de ter sido Passos Manuel a criar a obrigatoriedade de haver uma escola feminina em cada capital de distrito, isto pois uma aluna, acompanhando o burburinho causado por esta informação, perguntou: «Então, mas antes disso as raparigas não iam à escola?»

Outro elemento que chocou os alunos foi o facto destas escolas serem primárias. Em função destas duas observações explicámos que o facto de saberem ler e escrever já lhes permitia que pudessem prosseguir os estudos por vontade própria, ou mesmo terem alguma independência. Acrescentámos, a título de curiosidade, que é no início do século XIX que começam a ser conhecidas escritoras femininas, como a Jane Austen e Mary Shelley que escreveu o Frankenstein. O que é significativo da alteração dos tempos.

---

<sup>85</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 9ª. Aula Lecionada, (Versão preenchida) Quadro medidas do Setembrismo e do Cabralismo.

Explicou-se também a razão para os liberais deram tanta importância ao ensino – Por um lado necessitavam de uma base de apoio esclarecida que sustentasse os seus ideais. Um povo analfabeto e pouco esclarecido tinha tendência para ser mais influenciável e manipulado pela facção absolutista, nomeadamente pelo clero. Por outro, necessitava de pessoal especialidade para ocupar os cargos públicos e desenvolver o país. Assim, apostou-se nos cursos técnicos, virados para o desenvolvimento industrial.

Houve ainda tempo para se ler o documento 31A – “O Programa do governo setembrista” do manual<sup>86</sup>, de forma a fundamentar o insucesso do governo. Foi pedido aos alunos que à medida que íamos analisando o documento fossem preenchendo a parte do quadro que dizia respeito às razões do insucesso.

De seguida, projetámos o quadro já preenchido. Enquanto os alunos passavam o que faltava, chamei à atenção para o facto de, apesar de muitas das medidas não terem passado do papel como a construção dos liceus, as sementes ficaram e acabariam por mais tarde serem postas em prática.

A parte referente ao Cabralismo ficou para a aula seguinte.

A utilização de quadros para preencher foi uma atividade mais proveitosa. Apesar de nem todos terem conseguido trabalhar de forma autónoma, sem se distraírem, pareceu-nos que apreenderam melhor a matéria com esta atividade. Se pudessemos repetir a aula de debate, talvez esta fosse uma estratégia mais vantajosa para implementar. Já que é menos confusa e oferece a possibilidade aos alunos de a utilizarem como recurso de estudo.

Competências: A conclusão da aula anterior permitiu mais uma vez estabelecer com os alunos as relações entre o passado e o presente. Desta vez, sobre a evolução do conceito de Liberalismo económico. Contudo esta foi uma aula em que deu mais relevância ao desenvolvimento da escrita, seleção, síntese e organização de informação. Sentimos que obtivemos melhores resultados desta vez. É verdade que os alunos devem ser capazes de realizar estas tarefas sem o auxílio de quadros simplistas, porém este foi um primeiro passo nessa direção.

A função formativa e cívica da história esteve mais uma vez em evidência, devido às medidas sobre educação de Passos Manuel. Foi notória a preocupação demonstrada face a questão do género no ensino, o que demonstra que os alunos não tem dificuldades na dimensão social das competências.

---

<sup>86</sup> Veja Anexo DVD-Rom, 9ª. Aula Lecionada, Doc. 31 A, p. 108.



<p>Ano: 11º Ano Turma: LH Tempo: 100 m Lição n.º: 95 e 96 Data: 2/03/2017 <b>Mestranda:</b> Susana Marques <b>Professora cooperante:</b> Noémia Braz</p>	<p><b>Tema:</b> Módulo 5 – O Liberalismo Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX <b>Unidade didática:</b> 4.3 – O novo ordenamento político e socioeconómico (1832/34-1851) <b>Subunidade didática:</b> 4.3.2 O Projecto Setembrista e Cabralista <b>Sumário:</b> Conclusão da aula anterior. O projeto Setembrista e Cabralista – Realização de exercícios</p>
--	---

Conteúdos	Aprendizagens Relevantes	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
O governo Setembrista e o governo Cabralista	<p>Caracterizar o setembrismo.</p> <p>Mostrar que o cabralismo se identifica com o projeto cartista da alta burguesia.</p>	<p>Liberalismo económico</p> <p>Setembrismo</p> <p>Cabralismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicação do Sumário</li> <li>• Conclusão da aula anterior através da revisão dos aspectos mais importantes.</li> <li>• Exposição do contexto e dos acontecimentos que levaram os Setembristas ao poder.</li> <li>• Início do preenchimento de um quadro sobre o Setembrismo</li> <li>• Correção do exercício</li> <li>• Leitura e análise do documento 31A de forma a explorar as razões do insucesso do Setembrismo e finalização do preenchimento do quadro.</li> <li>• Preenchimento de um quadro sobre o Cabralismo.</li> <li>• Correção do exercício.</li> </ul>	<p>5m</p> <p>10m</p> <p>10m</p> <p>10m</p> <p>15m</p> <p>20m</p> <p>15m</p> <p>15m</p>	<p>Participação Oral</p> <p>Comportamento</p> <p>Realização dos exercícios propostos</p>	<p>Computador e projetor.</p> <p>Manual</p> <p>Power Point</p> <p>Ficha de trabalho</p>

### 5.10. Décima Aula Lecionada – 11º LH – 03/03/2017

Tema: Módulo 5 – O Liberalismo Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX

Unidade didática: 4.3 – O novo ordenamento político e socioeconómico (1832/34-1851)

Subunidade didática: 4.3.2 O Projeto Setembrista e Cabralista

Sumário: Conclusão da aula anterior, a revolta da Maria da Fonte e Patuleia

Tempo: 50 minutos

Após distribuir as fichas da aula anterior aos alunos que tinham faltado e de lhes dizermos que preenchessem com a ajuda do colega do lado, perguntámos o que se lembravam da lição passada. A primeira coisa referida pelos alunos foi facto de muitas medidas setembristas não terem saído do papel. A partir desta resposta e de outras que foram sendo dadas estabelecemos a ponte para a matéria daquela aula.

O preenchimento do quadro acerca das medidas tomadas durante o cabralismo foi feito em conjunto, pois aquela era uma aula de 50 minutos e não haveria tempo para que os alunos fizessem o trabalho de forma autónoma. No entanto, demos preferência à participação dos mesmos e não ao verbalismo expositivo.

O *power point* foi utilizado como recurso de apoio, sendo que cada um dos tópicos presentes só era revelado depois de os alunos o terem identificado. Utilizou-se também as imagens para captar a atenção dos alunos, ilustrar o que estava a ser dito e facilitar a compressão, nomeadamente da proibição dos enterros dentro das igrejas. Ao verem uma planta da distribuição das campas dentro de uma igreja, tornou-se fácil perceberem por si próprios que aquele era um problema de saúde pública.



Figura 27 - Silde 4 do power point sobre os projetos Setembrista e Cabralista

À medida que um aluno ia lendo o texto da página 109 do manual<sup>87</sup>, pedíamos aos colegas que explicassem por palavras deles e identificassem o que era necessário para colocar na ficha.

Notou-se que os alunos tinham dificuldade em interpretar o que liam. Por exemplo, quando lhe foi pedido para identificar as medidas económica, não souberam indicar o fomento industrial. Talvez por não saberem o significado da palavra fomento. Porém, quando questionados diretamente acerca desta palavra, um aluno referiu o Bairro do Fomento – uma urbanização perto da escola.

Aproveitámos de imediato essa resposta para explicar que, o nome do bairro advinha do facto de ter sido construído com recurso aos fundos europeus para o desenvolvimento, indicou-se assim que um dos sinónimos do verbo fomentar era desenvolver.

Sempre que é possível, quando os alunos apresentam dúvidas numa palavra, tentamos explicar recorrendo a exemplos que sejam do seu conhecimento, para que no futuro seja mais fácil recordarem-se do seu significado.

Em seguida, perguntámos a uma aluna que estava a conversar com a colega de carteira se queria ler o documento 29C, do manual, sobre a compra de títulos.<sup>88</sup>

O documento encontrava-se na página anterior referente ao setembrismo, contudo, achámos que seria proveitoso lê-lo nesta aula, devido ao facto de também apresentar referências também ao Cabralismo.

Neste documento Almeida Garrett realizava uma crítica à compra de títulos, mas também a concessão de monopólios e o nepotismo por parte de Costa Cabral.

Sabendo que ambos os termos não eram da total compreensão dos alunos, através da participação dos mesmos, usámos como exemplo o jogo (do Monopólio) para explicar o significado do vocábulo e a acusação que estava a ser feita no documento. Explicámos também, desta vez sem participação dos alunos, o que era o nepotismo.

<sup>87</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 9ª. Aula Lecionada, Texto explicativo, do manual, sobre o Cabralismo

<sup>88</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 9ª. Aula Lecionada, Doc. 29C, p. 106

Expusemos, seguidamente, a revolta da Maria da Fonte, reforçando a ideia de que tinha sido uma revolta popular, através da análise da imagem presente no *power point*. No que se refere a isto os alunos manifestaram a sua incredulidade pela razão da revolta. Desta forma, procurámos mostrar que essa não era único motivo, mas sim aquele que servira de catalisador à revolta. Esclarecemos que aos olhos daquelas pessoas, a medida impedia que após a morte estas pudessem usufruir da vida eterna, pois não estavam a ser enterrados em solo sagrado.

Terminámos a aula com a exposição bastante resumida, devido à falta de tempo, da revolta “a Patuleia”. Explicando que este se tratou do último confronto direto entre as duas vertentes do liberalismo e que quase levou o país a outra guerra civil.

Figura 28 - Slide 6 do power point sobre os projetos Setembrista e Cabralista



Competências: Houve sobretudo uma continuação da aula anterior. Existiu, contudo, um maior confronto entre a realidade presente e a realidade passada, visível na necessidade de não julgar o passado com os nossos valores e conhecimentos atuais. O que não deixa de ser uma competência específica que, apesar não vir claramente enunciada no programa de história, é importante para futuros adultos sensatos e capazes de valorizar o mundo o atual.

### 5.11. Décima Primeira Aula Lecionada – 11º LH – 07/03/17 (Aula

assistida pelo professor Monteiro).

Tema: Módulo 5 – O Liberalismo – Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX

Unidade didática: 5 – O Legado do Liberalismo na primeira metade do século XIX

Subunidade didática: 5.2 O Romantismo, expressão da ideologia liberal

Sumário: O Romantismo, enquanto expressão da Ideologia Liberal. Uma Revolução Artística.

Tempo: 100 minutos

Apesar de já se ter ultrapassado a lecionação obrigatória de 5 aulas de 100 minutos, solicitámos à professora cooperante se seria possível lecionar também o Romantismo. Pois tratava-se de um tema que nos agrada imenso e é passível de ser abordado de uma forma mais informal e criativa, abrindo caminho para uma outra abordagem para o desenvolvimento das competências dos alunos.

Após ser ditado o sumário, perguntámos se ainda se recordavam de termos falado, na primeira aula, da imagem que abria o *prezi* da aula.<sup>89</sup> Um aluno respondeu de imediato que era a Revolução Francesa. Aproveitando a resposta dele explicámos que representava uma revolução, que tinha realmente acontecido em França, mas que não era aquela em que ele estava a pensar, não era a de 1789. Mas que também naquela revolução se tinham lutado por ideias bastante fortes – pela justiça, pela igualdade, pela liberdade. Explicámos que aquele quadro representava a revolução de Julho de 1830, tinha como título “A Liberdade guiando o Povo” e inseria-se num novo movimento cultural, o Romantismo. Este tinha começado na Alemanha ainda no século XVIII, mas o seu pico tinha sido o século XIX e que tal como afirmava o sumário, havia uma relação entre as revoltas liberais e aquele movimento.

Perguntei-lhes então se conseguiam descobrir uma criança no quadro. Responderam que sim e identificaram de imediato que empunhava pistolas. Perguntei-lhes então porque é que o pintor tinha decidido representar uma criança numa revolução? «A criança está também a lutar pela liberdade», respondeu uma das alunas.

---

<sup>89</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 10ª. Aula Lecionada, apresentação power point.

A escolha daquele quadro prendeu-se com o facto de, ser um bom motivo para dar início ao tema, com a constante participação dos alunos. Por ser uma pintura tão rica, poder-se-ia ter perdido uma aula inteira com ela, porém focámo-nos apenas nos seguintes elementos: o facto de representar uma revolução, a expressividade das figuras e a representação de uma criança. Sabíamos de antemão que este elemento iria provocar uma reação por parte dos alunos, além disso a presença de uma criança que participa no conflito, como um adulto é um elemento comum a algumas obras do Romantismo.

Este diálogo inicial serviu os propósitos pretendidos, isto é, quebrar a apatia que às vezes é relevada ao início da aula. Permitindo manter uma conversa entre alunos e professor bastante proveitosa, ao longo de toda a lição.

Após a abordagem a estes elementos perguntámos qual tinha sido o outro movimento que tinham falado antes deste. Após especificar que tinha sido a matéria dada pela professora Liliana, os alunos recordaram-se do Iluminismo. Expliquei que o Romantismo era uma corrente contrária ao Iluminismo. Pedi então que me dissessem, tendo em conta o que já tínhamos conversado, de que forma achavam que era contrária. «Era uma forma diferente de ver as coisas», respondeu um aluno. Pedi mais ideias e várias surgiram, uma delas, a que se aproximava mais do que nós pretendíamos foi que o Romantismo tinha «mais a ver com as artes e Iluminismo com a ciência». Logo de seguida, outro aluno completou esta ideia, dizendo que «o romantismo é mais espiritual». Aproveitámos o *brainstorming* para explicar que o Iluminismo estava ligado ao racionalismo, aos cafés e as academistas, à enciclopédia, ao conhecimento científico. Enquanto o Romantismo estava conotado à emoção, aos sentimentos, ao agir sem pensar. Os livros que se enquadram no Romantismo não eram científicos ou argumentativos, mas sim de histórias ficcionadas – o romance. Acrescentámos uma outra ideia, para que os alunos percebessem a grande diferença entre estes dois movimentos. O Iluminismo pensou sobre os motivos que levaram à revolução, mas quem a fez foi o Romantismo. Pedi-lhes que lembrassem de Almeida Garrett, ele não se limitara a escrever, tinha participado na Revolução Liberal Portuguesa. Apontei para o quadro dizendo, que ele podia ser aquele homem que empunhava a espingarda no quadro.

Esta foi uma forma de recordar matéria passada e apoiar os novos conhecimentos, noutros já adquiridos, usando a perspectiva de Ausubel já abordada no primeiro capítulo.

Usou-se uma linguagem menos científica, não só porque o tema se propunha a isso, mas também para captar atenção e entusiasmar os alunos. Esta ideia deu resultado, pois uma aluna acabou por revelar que já tinham falado do Romantismo em Português, mas que tinha sido muito aborrecido e que agora estava a gostar muito mais.

Passámos para o slide seguinte, revelando a primeira característica, que já fora falada, assim perguntámos aos alunos o que comandava o homem do Romantismo, sendo que os alunos foram capazes de identificar o que se pretendia, passámos para a característica seguinte, revelando o ponto que se referia ao “culto do eu”. Fazendo, porém, a ressalva que os autores do Romantismo mostravam uma grande preocupação com o sofrimento do outro. Revelei que houve até um poeta muito conhecido inglês – Lord Byron – que em vez continuar na Inglaterra viajou para a Grécia, onde participou na guerra da independência grega. De imediato uma aluna colocou a questão, «se eles se preocupavam com o sofrimento do outro, como é que eram individualistas?». Esta aluna tinha tocado exatamente no ponto que pretendíamos abordar. Explicámos então que o homem do Romantismo olhava muito para si próprio, para seus os sentimentos, emoções e estados de espírito, para aquilo que desejava e, muitas vezes, isso entrava em conflito com os seus ideais. Geralmente nas obras literárias, a participação na guerra, para servirem o que acreditavam ser o seu dever, era uma forma de fugir aos sentimentos ou a um amor não correspondido. Fizemos notar que a referência ao individualismo não estava relacionada com o facto de as personagens ou figuras só quererem saber delas mesmas, mas sim com o facto de serem muito introspetivas.

Aproveitámos para pôr a passar o livro de Camilo Castelo Branco “*O amor de Perdição*” que os alunos se apressaram a dizer, com ar aborrecido, que estavam a ler esse livro para português. Perguntámos então se não viam telenovelas. Porque a história do amor de perdição era a história de praticamente todas as telenovelas, aliás já tinha até sido adaptada para uma.

Para impedir conversas paralelas entre os alunos a respeito do livro, revelámos a característica seguinte – A importância da Natureza.



Figura 29 - Slide 2 do power point sobre o Romantismo

Curiosamente, não foi necessário realizar nenhuma questão para que os alunos começassem a participar oralmente. Gerando-se uma conversa muito interessante sobre o facto desta característica estar ainda presente nos filmes e nas séries, gerada pela observação de uma aluna. «Se num filme há um funeral, está a chover».

Aproveitámos a conversa para chamar a atenção dos alunos para o facto de muitas das coisas que nós assistíamos terem raízes históricas e culturais muito mais profundas do que seria de esperar. Se tivéssemos a curiosidade de ir à procura, essas raízes podiam-nos levar ao Romantismo, pois tinha sido marco cultural tão relevante e tinha dado origem a tanta produção cultural, que se tinha entranhado na cultura ocidental, dando origem tanto a grandes filmes de Hollywood, como a pequenos clichés, numa qualquer telenovela, ou série.

Passámos para a leitura da legenda ao quadro de Delacroix que exhibia o massacre de Quios.<sup>90</sup> Após um aluno ler a legenda explicativa, referimos que o autor tinha estado em Quios e era provável que o quadro se inspirasse nas memórias do que vira. Chamei à atenção para as expressões das figuras representadas, explicando que, até aquela altura,

<sup>90</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 10ª. Aula Lecionada, Doc. 16A e B, p. 135.

não era comum que os quadros representassem a guerra desta forma. Talvez conseguíssemos encontrar pinturas ou tapeçarias medievais que mostravam uma vitória militar, mas ninguém se preocupava com o sofrimento dos civis, ou daqueles que tinham sido vencidos. A representação do sofrimento humano, sem conotação religiosa, foi uma inovação do Romantismo.

No seguimento disto, um aluno leu o poema de Victor Hugo, presente no manual, sobre o mesmo assunto. Estrofe a estrofe, fomos analisando o poema. Recordámos os estudantes da referencia à criança, enquanto símbolo de inocência, mas que também de coragem e de resistência à injustiça. Constituindo assim uma testemunha e um exemplo do que estava a ser relatado.

O tema pareceu interessar aos alunos levando a que nos desviássemos um pouco do tema em questão. Porém, tal relevou interesse e curiosidade por parte dos estudantes.

Saltámos para a associação entre o Romantismo e o Nacionalismo, uma vez que as restantes características já tinham sido debatidas. Durante a troca de ideias achámos relevante recordar que também D. Pedro tinha revelado sentimentos nacionalistas relativamente ao Brasil, utilizando os sentimentos que nutria para justificar as suas ações. Abordámos também a união dos estados Alemães e Italianos, para mostrar que a questão do nacionalismo não era tão simples como podia parecer. Paralelamente falámos da paixão dos Românticos pela Idade Média e como se tinham preocupado em redigir e pesquisar sobre o património cultural das suas terras e as suas raízes históricas. Pois viam as suas identidades retratada na história e na cultura.

Referimos que os contos dos irmãos *Grimm* tinham surgido neste contexto, tratavam-se de lendas e histórias alemãs que tinham passado oralmente de geração em geração, mas que podíamos encontrar neles características do Romantismo, uma vez que estavam adaptados à época em que tinham sido escritas pelos irmãos *Grimm*.

Aludimos ao facto de existir uma idealização do período medieval, fazendo a comparação com o facto de acharmos que no passado fomos sempre mais felizes, ou de os nossos avós dizerem que no tempo deles é que era bom. De seguida abordámos, de forma sumária, o fascínio pelo Médio Oriente e pela cultura árabe, que iria ser desenvolvida mais à frente

Mudámos finalmente de slide, para aprofundar a temática do herói Romântico.

No geral os estudantes costumam achar a história cultural e a bordagem aos movimentos culturais aborrecida. Tal como foi deixado claro pelos comentários dos alunos acerca da forma como o Romantismo tinha sido abordado na disciplina de Português. Pois não se identificam com ela, parece-lhe que nada tem a ver com eles, com os seus gostos, ou com aquilo que lhe é familiar. Tentou-se por isso inverter esta ideia começando por abordar elementos atuais que podem ser conotados com o Romantismo, das mais diversas formas.

Começamos por questionar os alunos sobre o tipo de herói que estavam habituados a ver nos filmes. Foram várias as ideias que surgiram, podendo destacar-se algumas delas:

«Luta pela justiça» / «Há sempre uma rapariga» / “«Tem uma vida trágica»/ «Ganha sempre». Percorrendo estas ideias e outras que foram sendo acrescentadas, foi possível chegar à conclusão que heróis dos livros que eles achavam tão aborrecidos, não eram assim tão diferentes do Homem-Aranha ou do Batman.

Fizemos então uma pausa para o intervalo e quando os alunos regressaram continuámos com o slide seguinte, pedindo que dissessem em que áreas o Romantismo se tinha feito sentir. Das apresentadas no *power point* apenas se esqueceram da moda e da política.

Prosseguimos então com aula, chamando a atenção dos alunos para as adaptações para séries ou mesmo para telenovelas de grandes obras literárias do Romantismo, pedindo que da próxima vez que vissem um filme ou uma série, fossem investigar um pouco mais sobre ela.

Seguidamente abordámos o modelo de donzela para o Romanismo, através das adaptações da *Disney* dos contos de *Grimm*. Usámos a mesma lógica de *brainstorming* que tinha sido utilizada para descrever o Herói.

Procurámos não esquecer os *Contos das Mil e Uma Noites*, recordando aos alunos que o médio oriente tinha uma cultura muito rica e que o que víamos hoje nas notícias nada tinha a ver com a cultura árabe, que tinha levado o Ocidente a apaixonar-se pelas histórias, pelas danças e pela arquitetura do mundo Otomano.

Figura 30 - Slide 7 do power point sobre o Romantismo

➤ Os Contos das Mil e Uma Noites que chegam ao público europeu em 1704, através da tradução de Antoine Galland.



Sheherazade e o Sultão Schariar, Ferdinand Keller, 1880

Com a aula quase a terminar, houve ainda tempo para a abordar a pintura do romantismo, ainda que de forma sumária, pedindo aos alunos que identificassem as características que tínhamos visto no início da aula nos quadros. Assim como as cores usadas, o simbolismo das paisagens e as expressões das figuras presentes.

Antes finalizar questionamos os alunos “É a Arte que imita o Homem ou o Homem que imita a arte?”

Ao longo da aula tínhamos aludido várias vezes para o facto de no decorrer do século XIX as vidas dos autores do romantismo pareciam elas próprias enquadrarem-se no movimento e não era só com os autores que isto acontecia, o mesmo se passava com algumas figuras históricas, como D. Pedro VI.

Não houve porém tempo para os alunos discutissem esta questão de forma mais aprofundada e acabou-se por chegar à conclusão que ambas as afirmações podiam estar corretas. Terminando assim a aula.



<p>Ano: 11º Ano Turma: LH Tempo: 100 m Lição n.º: 98 e 99 Data: <b>Mestranda:</b> Susana Marques <b>Professora cooperante:</b> Noémia Braz</p>	<p><b>Tema:</b> Módulo 5 – O liberalismo – Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX <b>Unidade didática:</b> 5 – O Legado do Liberalismo na primeira metade do século XIX <b>Subunidade didática:</b> 5.2 O Romantismo, expressão da ideologia liberal <b>Sumário:</b> O Romantismo, enquanto expressão da Ideologia Liberal. Uma Revolução Artística.</p>
--	---

Conteúdos	Aprendizagens Relevantes	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
O Romantismo  - Expressão Cultural e Filosófica da Ideologia Liberal	Indicar as características do Romantismo	Romantismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicação do Sumário</li> <li>• Exploração de ideia de Romantismo através da conversa com os alunos acerca dos seus conhecimentos prévios</li> <li>• Exposição dialogada das características do Romantismo</li> </ul>	5m	Participação Oral	Manual
	Demonstrar a Relação do Romantismo com as Revoltas Liberais		Individualismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e Análise documento 16A e B “ O Massacre de Quios” p. 135 de forma a explicar aos alunos surgimento do Nacionalismo</li> </ul>		
	Explicar o Sentimento Romântico e Culto do Eu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esclarecimento da noção do que era o Herói Romântico e da forma como essa noção chegou até aos nossos dias</li> </ul>		20m		
	Relacionar a valorização das Raízes Históricas com o Nacionalismo;	Nacionalismo		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enumeração das áreas em que o Romantismo se manifestou e da importância do movimento para as mesmas.</li> <li>• Explicação da relação entre a literatura típica do romantismo e elementos do entretenimento atual. – Os filmes da Disney, as telenovelas e as séries.</li> </ul>	10m	
	Explorar a noção de sentimento nas artes plásticas, na literatura e na música.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise de obras de arte do Romantismo</li> <li>• Debate acerca da questão “É a arte que imita o homem ou o homem que imita a arte ?”</li> </ul>	20m	Computador e projetor.	
				15m		
					15m	

## 5.12. Décima Segunda Aula Lecionada – 11º LH – 09/03/17

Tema: Módulo 5 – O liberalismo – Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX

Unidade didática: 5 – O Legado do Liberalismo na primeira metade do século XIX

Subunidade didática: 5.2 O Romantismo, expressão da ideologia liberal

Sumário: Continuação aula da anterior. O Romantismo em Portugal. Visualização de excertos do filme, “os Miseráveis”

Tempo: 100 minutos

Após ser ditado o sumário, demos continuação à análise da pintura do Romantismo, desta vez mais centrada no retrato.<sup>91</sup> Pedimos em primeiro que dessem atenção ao traço do desenho – não era nítido, mas sim esbatido. Eram as cores que delimitavam a figura e a distinguiam do fundo. Seguidamente, questionámos os alunos sobre a expressão do primeiro retrato, sobre a indumentária da personagem e postura que ela apresentava.

Foi utilizada a mesma técnica que na aula anterior, dando a possibilidade aos alunos para serem eles a descobrirem as características por si próprios.

Solicitámos também que, tendo em conta o título, pensassem no que poderia ter acontecido à jovem representada. Ao percebermos que os alunos não chegavam à resposta pretendida, pedimos que reparassem no nome do autor, ele tinha pintado uma obra que estava no manual deles. Houve então um aluno que respondeu «É uma órfã de guerra». Elogiámos a resposta e completámos dizendo que era uma órfã da guerra da independência grega, cuja postura e a expressão do rosto demonstravam que ela podia estar a reparar em alguém, estando completamente à mercê



Figura 31 – Quadro presente no slide 12 do power point sobre o Romantismo

<sup>91</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 11ª. Aula Lecionada, apresentação power point.

dessa pessoa. Pedimos que notassem que este não era um simples retrato, mostrava movimento. A jovem não estava a pousar para o pintor, o pintor é que tinha captado o momento, como se fosse um fotógrafo escondido.



*Figura 32 – Quadro presente no slide 12 do power point sobre o Romantismo*

Realizámos então as mesmas questões para o retrato seguinte. Os alunos seguiram a mesma lógica, chegando mesmo a observar que aquele era o retrato de um escravo que tinha fugido. Só então, após os alunos terem exposto as suas ideias e opiniões livremente, revelámos o título, que tínhamos ocultado propositadamente. Aquele era apenas um estudo do retrato. O pintor estava a treinar, a desenvolver a sua pintura. Pedimos que reparassem no facto de o fundo estar preto e do foco estar no rosto. Através do contraste luz/sombra podia-se até descobrir onde estava colocada a fonte de iluminação. Concluímos aquela temática, dizendo que era muito importante que olhassem sempre o título, fosse uma pintura ou um documento escrito e que devíamos ter o cuidado de não retirar conclusões precipitadas.

De seguida prosseguimos com uma abordagem ao caso português, em que foram mencionados alguns autores. Expusemos as suas vidas atribuladas, que por vezes pareciam fazer deles próprios personagens do Romantismo. Demos maior atenção a Alexandre Herculano.

Os restantes autores faziam parte do programa de português e não fazia sentido, neste caso, estar a repetir. Além disso, Alexandre Herculano tratou-se do primeiro grande historiador Português, com contribuições importantíssimas para a História Medieval portuguesa e não só.

Exposto este tema, passámos para a abordagem à arquitetura. Esta fez-se com recurso a fotografias tiradas por nós ao Palácio da Pena. Pedimos aos alunos que indicassem o que estavam a ver e que características do Romantismo podíamos associar às imagens.

Por fim, seguindo a planificação, passámos para abordagem à escultura, pedindo aos alunos que realizassem as questões 1 e 6 do manual.<sup>92</sup>

Contudo, tinha chegado a hora do intervalo, assim a realização das questões teve de ficar, para o período seguinte. Sendo que a professora cooperante tinha reservado o anfiteatro para a visualização de excertos do filme e como tal o resto da aula decorreu lá.

Os exercícios que tinham sido propostos aos alunos tornaram-se de difícil execução, pois nem todos tinham trazido o manual. Assim, pedimos que reunissem com quem o tinha trazido. Contudo, o anfiteatro não era o melhor espaço para a realização de exercícios escritos, já que as cadeiras não tinham tampo onde os alunos pudessem pousar os cadernos. Assim, esta tarefa prolongou-se mais do que seria de esperar. A correção foi feita oralmente e apesar do tempo que foi disponibilizado para realizar os exercícios houve alunos que não tinham chegado a concluí-los.

Prosseguimos então para a visualização dos excertos do filme musical *os Miseráveis*. Apesar de termos o DVD, não seria possível exibir o filme inteiro, por ser muito grande. É importante mencionar que os alunos estavam reticentes relativamente ao filme, pois diziam não gostar de musicais.

Em primeiro lugar, a escolha deste filme prende-se com o facto de ser uma adaptação de uma das grandes obras do romantismo, de Victor Hugo. E como se trata de um musical, os elementos que se pretendem analisar são facilmente perceptíveis nas letras das músicas.

Escolhemos quatro excertos<sup>93</sup>, o primeiro, intitulado *Look Down* que faz a exposição dos acontecimentos que levam a que os estudantes se revoltem. Esta exposição é feita pela personagem *Gavroche*. O segundo – *Red and Black* – trata-se da exposição do conflito interior de *Marius*, entre o amor e o dever. O terceiro e quarto excertos foram apenas mostrado parcialmente, um exhibe *Eponine* a expor a tragicidade do seu amor por *Marius* – *On My Own* – e o outro início da revolta dos jovens burgueses – *Do You Hear The People Sing*.

---

<sup>92</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 11ª. Aula Lecionada, Questões, p. 139.

<sup>93</sup> Veja-se Anexo DVD-ROM, 11ª. Aula Lecionada, Vídeos. (Estes excertos são apenas amostras do que foi exibido, foram retirados do *youtube*, enquanto o que foi exibido em sala de aula pertencia ao DVD original do filme e continha legendas).

Após uma breve conversa sobre este último excerto despedimo-nos dos alunos, dando por terminada a aula.

Cada excerto foi escolhido com uma intenção clara e antes de passar o excerto seguinte era realizada uma breve conversa com os alunos.

O primeiro aborda a exaltação da liberdade, através das palavras de uma criança, elemento tinha sido bastante falado na aula anterior. Demonstra também as manifestações de descontentamento por parte da população, que vive na miséria, com o apoio de jovens burgueses.

O segundo excerto é o que apresenta mais informação. Visou mostrar como os jovens preparam a revolta, o conflito interior do herói que vê dividido entre o amor que sente por *Cossette* e a luta pela liberdade com os seus camaradas. Chamámos à atenção dos estudantes para associação e analogias entre as cores – o vermelho e o preto – e os sentimentos de cada personagem e para forma como a paixão pela liberdade e a paixão por uma mulher se encontram ao mesmo nível concorrendo uma com a outra.

O terceiro clip de vídeo serviu para alertar para o facto de, também aqui, existir um triângulo amoroso, muito semelhante ao que existe na obra “*Amor de Perdição*”, mas também para que os alunos identificassem o papel da natureza, enquanto espelho dos sentimentos de uma personagem. Neste caso, enquanto *Eponine* canta, está a chover.

O último excerto serviu para terminar a aula, sendo que é a canção mais conhecida daquele musical e ao mesmo tempo demonstrar aos alunos, mais uma vez, a clara associação entre o Romantismo e as Revoltas Liberais, do século XIX.

Competências: A relevância destas duas aulas para o desenvolvimento de competências residiu no facto de se ter abordado uma corrente cultural, como tal houve oportunidade de desenvolver competências e recursos diferentes das aulas anteriores. Assim, ao discutir com alunos aspetos e temas da cultura *mainstream*, como forma de mostrar que não estão assim tão distantes do passado, procurámos desenvolver nos alunos

“atitudes de curiosidade intelectual, de pesquisa e de problematização”<sup>94</sup>. Valorizámos a Cultura Geral, que é em si própria também uma competência, que nos permite compreender e valorizar a nossa realidade atual. Recorremos à análise de outro tipo de fontes, neste caso artísticas e literárias, que permitiu aos alunos desenvolver as capacidades de observação, distinguindo informação, implícita e explícita, mas também a reflexão e sobretudo a sensibilidade estética. O que se aliou à vontade de conhecer e valorizar o património artístico português e internacional.

---

<sup>94</sup> Programa de História A, [em Linha]. [consultado em 09.10.2017]. Disponível em WWW:<URL: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/Recorrente/historia\\_a\\_10\\_11\\_12.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/Recorrente/historia_a_10_11_12.pdf) P. 7



<p>Ano: 11º Ano Turma: LH Tempo: 100 m Lição n.º: 100 e 101 Data: 09/03/17 <b>Mestranda:</b> Susana Marques <b>Professora cooperante:</b> Noémia Braz</p>	<p><b>Tema:</b> Módulo 5 – O liberalismo – Ideologia e Revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX <b>Unidade didática:</b> 5 – O Legado do Liberalismo na primeira metade do século XIX <b>Subunidade didática:</b> 5.2 O Romantismo, expressão da ideologia liberal <b>Sumário:</b> Continuação aula da anterior. O Romantismo em Portugal. Visualização de excertos do filme, “os Miseráveis”</p>
---	--

Conteúdos	Aprendizagens Relevantes	Conceitos	Estratégias e metodologia	Tempo	Avaliação	Recursos
<p>O Romantismo</p> <p>- Expressão Cultural e Filosófica da Ideologia Liberal</p>	<p>Explorar a noção de sentimento nas artes plásticas, na literatura e na música.</p> <p>Exemplificar manifestações literárias e artísticas do Romantismo em Portugal</p>	Romantismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicação do Sumário</li> <li>• Continuação da aula anterior.</li> <li>• Aprofundamento do movimento Romântico em Portugal através do diálogo com os alunos.</li> <li>• Indicação das características do Romantismo na Arquitetura, através da análise de fotografias do Palácio da Pena.</li> <li>• Resolução das questões 1 e 6, da página 139.</li> <li>• Correção das questões.</li> <li>• Leitura do documento D, da página 140</li> <li>• Amostragem de dois excertos do filme “Os Miseráveis” de 2012 de forma a relacionar o Romantismo com a exaltação da liberdade e o culto do Eu</li> </ul>	<p>5m</p> <p>10m</p> <p>15m</p> <p>15m</p> <p>15m</p> <p>15m</p> <p>10m</p> <p>20m</p>	<p>Participação Oral</p> <p>Comportamento</p>	<p>Manual</p> <p>Power Point</p> <p>Computador e projetor.</p>

### 5.13 Reflexões finais sobre as aulas lecionadas

Tentámos dar o nosso melhor em todas as aulas. Contudo, nem sempre atingimos os objetivos pretendidos com as atividades pensadas. Procurámos, igualmente, sempre que se mostrou necessário, improvisar e reagir da melhor forma aos contratemplos que ocorreram. Fossem estes por razões técnicas, como na primeira aula em que o computador estava tão lento que houve alturas em que tivémos de desistir da utilização do suporte informático. Ou por má gestão do tempo despendido com a explicação de determinado conteúdo da matéria.

Esta foi talvez a nossa maior dificuldade, o controlo do tempo. Fosse porque prestámos demasiada atenção com um determinado tópico da matéria, ou porque os alunos demoravam mais do que o previsto para executar um exercício.

Após as primeiras aulas, apercebemo-nos que mais que cumprir as planificações, era importante agir em prol dos alunos e assim tentámos que todas as decisões não programadas previamente, fossem do interesse dos estudantes e por isso, sempre que era solicitado pelos mesmos, dávamos mais tempo para que fossem cumpridas as atividades e os exercícios propostos.

É relevante mencionar as três aulas que foram mais gratificantes, pelos resultados obtidos.

Assim, destaca-se a terceira aula na qual atividade preparada correu exatamente como era esperado, tendo conquistado a atenção dos estudantes. Pretendia-se que cada aluno lesse um parágrafo da biografia de D. Pedro e que a turma fosse capaz de identificar que informação estava contida naquele parágrafo. Sentimos que, não só foram capazes de executar o que era esperado, como no final daquela aula compreenderam a matéria. Sobretudo, mostraram-se interessados em saber mais, algo que ficou claro através das perguntas realizadas sobre a História de Portugal e pelo pedido que efetuaram para que nós trouxéssemos os livros de onde tínhamos retirado os excertos. Aquela atividade serviu também para comprovar que deve haver uma componente narrativa na História, uma contextualização dos acontecimentos e que a exposição destes, quando bem executada, não é aborrecida para os alunos, antes pelo contrário.

O segundo momento mais gratificante e que é importante evidenciar, teve a ver com o preenchimento de quadros a respeito do Setembrismo e do Cabralismo, ocorridos na nona e décima aulas, pois apesar de os alunos demonstrarem, mais uma vez, alguma preguiça

intelectual, foram capazes, com alguma insistência da nossa parte, de completar o exercício. Pensamos que esta foi a única atividade escrita que alcançou a totalidade dos objetivos previstos. No final das duas aulas notou-se que os estudantes apreenderam esta matéria cuja aprendizagem, segundo a professora Noémia costuma ser bastante complicada, uma vez que os alunos misturam o Setembrismo com o Cabralismo. Tivéssemos continuado a lecionar, este exercício seria adaptado para mais matérias.

Por fim, destaca-se a décima segunda aula, uma vez que houve um total envolvimento e colaboração dos alunos bem como um feedback bastante positivo da parte destes. Foi inclusivamente, bastante relevante para a nossa aprendizagem, enquanto futura professora, pois comprovou que é possível aproximar os conteúdos da realidade, dos gostos e dos conhecimentos dos estudantes, sem que isso prejudique as aprendizagens. E ainda que é exequível substituir totalmente as exposições verbalísticas por conversas animadas, desde que haja interesse da parte do professor e dos estudantes em fazê-lo.

É importante deixar claro que, em contexto de sala de aula, durante as explicações da matéria, cada vez que se usava um vocábulo que apresentava uma maior dificuldade para os alunos, mencionávamos imediatamente a seguir um sinónimo, de forma, a que os todos pudessem alargar e aprofundar o seu vocabulário.

No que diz respeito à relação pedagógica esta foi muito gratificante e apesar dos alunos costumarem distrair-se na altura de realizar exercícios escritos, a verdade é que estavam sempre prontos para responder às perguntas colocadas oralmente e transformar uma aula que de outra forma seria expositiva, numa conversa bastante interessante. Sendo que exibiram sempre uma atitude louvável ao longo do mês que lecionámos, apesar de não sermos nós “as professoras oficiais da turma”.

Finalmente, gostaríamos de mencionar, pela surpresa que isso nos causou, que um dos alunos mais participativos, que estava sempre a voluntariar-se para ler os documentos e responder às questões, desistiu da escola pouco antes desse período terminar, por ter já dezoito anos.

## Considerações Finais

---

Este é o culminar do processo da aprendizagem de dois anos de Mestrado, muito ficou por dizer e por mostrar dessas aprendizagens realizadas, já que este relatório pretendeu ser direto e orientado para os pontos-chave da nossa prática letiva, no segundo semestre, do segundo ano.

Tal como dissemos na Introdução, as diferentes partes em que este trabalho foi dividido apresentam uma lógica circular. Qualquer uma das partes poderia ser a primeira, sem que tal retirasse sentido ao texto. Poder-se-ia ter iniciado o relatório pelo contexto escolar, pois também ele serve de enquadramento à parte teórica. A escolha de perspetivas que estabelecem uma relação com o meio social e cultural teve em tudo a ver com o facto de se ter lecionado numa escola TEIP. A verdade é que, o bairro onde os alunos vivem pressiona-os e tenta sobrepor-se aos seus sonhos. Tivéssemos nós lecionado numa outra escola e nada neste relatório seria igual. Também o enquadramento teórico poderia ser a última parte e neste caso ter-se-ia seguido uma lógica indutiva, do particular, para o geral. Pois foi disso que tratou a teoria, de uma base contextual das ciências da educação, ampla, em que assentou a prática. Enquanto as aulas não foram se não a particularização dessa teoria, exemplos práticos desenvolvidos por nós, como resposta aos problemas detetados.

Mas se estas três partes constituem um círculo, o que está no meio?

Nós, enquanto alunos, mas também professores, ou para futuros professores. Facto é que, nunca deixaremos de ser estudantes, pois ser-se professor é estudar a vida inteira, é constantemente, estar a ensinar, enquanto se aprende. A aprendizagem de que se fala não tem de ser necessariamente a que vem nos livros, pois todas pessoas são fontes de ensinamentos, até mesmo os alunos têm algo para nos ensinar, se estivermos dispostos a ouvi-los. Os colegas de profissão são também uma fonte inesgotável de conhecimento, podemos aprender muito com eles, o que fazer, mas também o que não fazer. Cabe à nossa sensatez julgar.

Neste Mestrado todas estas formas de aprender se cruzaram no nosso caminho, mas uma foi especial, a Professora Cooperante Noémia Braz. Sem ela este relatório seria mais pobre e nós, enquanto futuros professores, estaríamos também mais desprovidos de competências para ensinar. Ela foi um modelo, uma inspiração, uma amiga, uma colega, uma professora. Pudemos sempre contar com o seu apoio, fosse de manhã, antes de começar cada aula, ou à noite, já de madrugada, quando finalmente enviávamos o plano

e o *power point* com um *email* repleto de dúvidas, próprias de quem está agora a começar. Ela soube sempre o que dizer para acalmar os nossos medos e inseguranças e ofereceu sempre as melhores sugestões.

A escola contribui para mudar o meio em que insere e é produto desse próprio meio. É fruto da sua História, mas também do seu presente, dos alunos e dos professores e auxiliares a que compõem. É um resultado, muitas vezes, do desejo da sua comunidade, da associação de pais, do conselho de escola, do agrupamento em que está inserida e das decisões do Ministério da Educação. Dito isto, não escolheríamos outra escola, mesmo se pudéssemos, para dar início à nossa prática profissional, apesar das fragilidades que esta demonstra, fomos sempre bem recebidas, até pelo diretor da escola. Também não escolheríamos outra turma e foi já com saudade dos alunos que terminámos a décima segunda aula, também eles, cada um à sua maneira, foram nossos professores.

Sem alunos, não há ensino. A relação é simbiótica, nós damos e recebemos em troca, às vezes mais, outras vezes menos, não é proporcional, mas tal não significa que pudemos deixar de dar o nosso melhor. Cada vez que o fazemos, estamos também a desenvolver competências. Como se viu no primeiro capítulo, quase tudo é uma competência e tudo pode ser um recurso para vida, desde que seja utilizado. Cada vez que damos o nosso melhor, estamos também a ser um modelo para os alunos, tal como defende Brandura. Isto nem sempre é claro, é recorrente que os alunos só se apercebam mais tarde de como foram influenciados pelos professores que tiveram ao longo da vida, para o bem e para o mal. Tanto assim é, que vários são os autores, tanto no âmbito da psicologia, como da sociologia que nos dizem isso mesmo.

Algo que ficou patente durante o nosso tempo enquanto alunas e depois nestes dois anos de Mestrado é que a escola pode ser um pouco de tudo para alunos, uma obrigação, uma segunda casa, um espaço onde se sentem aceites ou rejeitados pelos seus pares, onde convivem, onde fazem desporto, onde conhecem melhor o mundo, sem que para isso tenham de sair de dentro das quatro paredes da sala. No fundo, a escola é um elevador para o futuro, ou uma porta fechada para este.

Após este longo caminho, que não o foi em termos de tempo físicos, mas sim em termos de saberes e capacidades, resta dizer que este é apenas o início. Entrámos neste Mestrado por vocação e saímos com o sentimento mais apurado e com a certeza que somos capazes de seguir esta muito nobre profissão, que infelizmente nem sempre é reconhecida como tal.

## Bibliografia

---

### - Ciências Educativas

ARENDS, Richard, “A discussão em sala de aula”, in *Aprender a Ensinar*, Lisboa, McGraw-Hil, 2008.

ARNAU, Laia; ZABALA, Antoni, *11 ideias clave – Cómo Aprender y enseñar competências*, Barcelona, Editorial GRAÓ, 2010.

BERTHRAND, Yves, *Teorias Contemporâneas da Educação*, Lisboa, Instituto Piaget, 2009.

JONNAERT, Philippe, *Competências e socioconstrutivismo – Um Quadro Teórico*, Lisboa, Instituto Piaget, 2009.

MONTEIRO, Miguel Corrêa, *Didática da História, Teorização e Prática Algumas Reflexões*, Lisboa, Plátano edições técnicas, 2001.

Monteiro, Miguel Corrêa, “O Ensino da História”, in F. H. Veiga (org.), *Ensino numa escola para todos: teoria, investigação e aplicação*, organização de Feliciano Veiga, Lisboa, climepsi editores, (no prelo).

PROENÇA, Maria Cândida, “Ensinar/aprender História, Questões de didática aplicada”, in *Didática da História textos complementares*, organização de Maria Cândida Proença, Lisboa, Universidade Aberta, 1992.

PERRAUDEAU, Michel, *As estratégias de Aprendizagem – Como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos*, Lisboa, Instituto Piaget, p. 2006.

SOUSA, Carolina, “A teoria sociocultural de Vygotsky” in *Psicologia da Educação, Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*, org. Guilhermina Lobato Miranda e Sara Bahia, Lisboa, Relógio D’Água Editores, 2005.

*Aprendizagem por Receção Verbal Significativa*, Texto de apoio da autoria do Professor Feliciano Veiga cedido no contexto da Unidade Curricular Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem.

### - História

FIGUEIREDO, José Rosa, *Monografia do Movimento Associativo do Município da Moita*, Vol. I, Baixa da Banheira/ Vale da Amoreira, Camara Municipal da Moita, Moita, 2001.

- FERREIRA, Maria de Fátima Sá e Melo; LOUSADA, Maria Alexandre, *Reis de Portugal – D. Miguel*, Rio de Mouro, Circulo de Leitores, 2006.
- MACHADO, Jaime, *Historia das freguesias e Concelhos de Portugal*, vol. 11, Mogadouro – Nazaré. Matosinhos, Editora Quidnovi, 2004.
- MARQUES, Tatiana, *Vale da Amoreira – a história de uma freguesia*, [s.l.], Graunauta associação cultural, 2013.
- RAFACHO, Amanda Murino, *Do Plano à ação: O envolvimento dos atores no planeamento do Espaço Urbano – Vale da Amoreira na Moita*, Dissertação de Mestrado em Estudos Urbanos em Regiões Mediterrânicas apresentada à Faculdade de Arquitectura da Universidade Tecnica de Lisboa, Julho de 2011.
- SANTOS, Eugénio, *Reis de Portugal – D. Pedro IV*, Rio de Mouro, Temas & Debates, 2008.
- SERRÃO, Joaquim Veríssimo, *História de Portugal – A instauração do liberalismo (1807-1832)*, vol. VII, Lisboa, Editorial Verbo, [s.d.].
- SERRÃO, Joaquim Veríssimo, *História de Portugal – Do Mindelo á Regeneração (1832-1851)*, vol. VIII, Lisboa, Editorial Verbo, [s.d.].

**- Manuais escolares**

- COUTO, Célia Pinto do, ROSAS, Maria Antónia, *Um novo Tempo da História*, parte 2, História A, 11º ano, Porto, Porto Editora, 2014.
- COSTA, Alice; GAGO, Marília; MARINHO, Paula, *O Horizonte da História*, História A, 11º ano, Lisboa, Texto Editores, 2014.

**- Referências eletrónicas**

- Aprendizagem significativa em Ausubel: Contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino – [Em Linha]. [consult.13.10.2017]. Disponível em WWW:<URL: <http://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1320/1/Livro%20Peniche.pdf#page=122>.
- Carta Constitucional 1826 – [Em Linha]. [consult.20.02.2017]. Disponível em WWW:<URL: <http://www.arqnet.pt/portal/portugal/liberalismo/carta826.html>.
- Constituição Portuguesa de 1822 – [Em Linha]. [consult.20.02.2017]. Disponível em WWW:<URL: <http://www.arqnet.pt/portal/portugal/liberalismo/const822.html>.

Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos – [Em Linha].

[consult. 12.10.2017]. Disponível em WWW:<URL:

<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5540/4054>.

Escola Secundária da Baixa da Banheira – [Em Linha]. [consult. 14.10.2017].

Disponível em WWW:<URL: <http://esbb.pt/modules/news/>.

Fábricas, Património Industrial – [Em Linha]. [consult.15.9.2017]. Disponível em

WWW:<URL: <http://www.cm-moita.pt/pages/1119>.

História do Concelho da Moita – [Em Linha]. [consult.15.9.2017]. Disponível em

WWW:<URL: <http://www.cm-moita.pt/pages/858>.

Projeto Educativo da Escola Secundária do Vale da Amoreira – [Em Linha].

[consult.15.9.2017]. Disponível em WWW:<URL:

[http://esbb.pt/modules/tinycontent/pdf/Projecto\\_Educativo\\_de\\_Escola.pdf](http://esbb.pt/modules/tinycontent/pdf/Projecto_Educativo_de_Escola.pdf).

Programa de História A, [em Linha]. [consultado em 09.10.2017]. Disponível em

WWW:<URL:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/Recorrente/historia\\_a\\_10\\_11\\_12.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/Recorrente/historia_a_10_11_12.pdf).

Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel – [Em Linha].

[consult.13.10.2017]. Disponível em

WWW:<URL:<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>.

Video sobre a Guerra Civil Portuguesa – [Em Linha]. [consult.17.10.2017]. Disponível

em WWW:<URL: <http://ensina.rtp.pt/artigo/guerra-civil-liberais-absolutistas/>