

A Biografia no ensino da História

Miguel do Carmo Ribeiro David Pedras

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino
Básico e no Ensino Secundário**

Setembro, 2022

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Raquel Pereira Henriques, professora na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e supervisão prática da Dra. Sofia Condessa, professora de História na Escola Secundária Cacilhas-Tejo, em Almada.

Agradecimentos

Como na maioria dos trabalhos, também este não se fez sozinho. Contou com o apoio, as opiniões, críticas e sugestões de pessoas que o enriqueceram e às quais devo um sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, quero agradecer à Professora Raquel Pereira Henriques pela sua constante disponibilidade, pelos seus ensinamentos, pelo tempo dispensado na leitura destas páginas e pelos comentários necessários para que este chegasse a bom porto.

Um agradecimento especial devo, igualmente, à Professora Sofia Condessa que me acolheu como estagiário na Escola Cacilhas-Tejo, que me guiou na lecionação, dando o exemplo, mas permitindo-me, também, experimentar e dar uso à criatividade.

Aos meus colegas de Mestrado, que se mostraram invariavelmente disponíveis para trocar ideias, tirar dúvidas, lembrar prazos, discutir a carreira profissional que se desenha perante nós. Devo, porém, um especial agradecimento à minha colega de estágio, Maria Alice Samara, pelo seu companheirismo, pelas conversas e desabafo. Foi, ao longo dos últimos meses, colega de trabalho e amiga, mostrando-se sempre disponível para ajudar, para pensar, debater e ultrapassar obstáculos. Tudo isto com uma contagiante boa disposição e sentido de humor.

Por fim e mais importante, à minha família. Aos meus pais e irmã, pilares fundamentais neste meu percurso de vida, mas também à família que construí ao longo deste mestrado com a Maria Rita, a minha bússola de todos os dias e amor de todas as horas, e ao Zé Maria que, tendo nascido em tempo de estágio, conseguiu a proeza de dar mais motivação a este seu pai.

Resumo

A BIOGRAFIA NO ENSINO DA HISTÓRIA

O presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de História para o 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário procura demonstrar a pertinência da utilização de Biografias no ensino em sala de aula, bem como verificar que a análise de percursos de vida de figuras da história pode constituir um potencial didático e pedagógico relevante. Neste sentido, levou-se a cabo um estudo através da utilização de Biografias nas aulas das turmas do 11º M e N, 11º H e 11º D da Escola Secundária Cacilhas-Tejo (Almada, Setúbal) durante o ano letivo 2021/2022.

O estudo realizado pretende revelar a importância da Biografia na motivação dos alunos para a aprendizagem da disciplina de História A e de História da Cultura e das Artes. Procura ainda verificar se, ao serem apresentadas às turmas figuras destacadas da história ou pessoas comuns das épocas estudadas, os alunos conseguem aprofundar o seu conhecimento e obter um melhor entendimento não apenas das vivências, mas, também, dos processos históricos.

Palavras-chave: Biografia; Didática; História; Educação Histórica; Ensino.

Abstract

BIOGRAPHY IN THE TEACHING OF HISTORY

This Report of the Supervised Teaching Practice in History Teaching for the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education seeks to demonstrate the relevance of the use of biographies in classroom teaching, as well as to verify that the analysis of life paths of figures in history constitutes a relevant didactic and pedagogical potential. In this sense, a study was carried out through the use of biographies in the classes of 11th M and N, 11th H and 11th D of Cacilhas-Tejo Secondary School (Almada, Setúbal) during the 2021/2022 school year.

The study revealed the importance of biography in motivating students to learn History A and History of Culture and Arts. It also showed that, by presenting to the class outstanding figures from history or common people from the studied periods, the students are able to deepen their knowledge and get a better understanding not only of the lives, but also of the historical processes.

Keywords: Biography; Didactics; History; History Education; Teaching.

Índice

Introdução.....	6
Capítulo I.....	7
Biografia, esse género pária.....	7
A Biografia na aprendizagem: possibilidades, ideias e entraves.....	11
Capítulo II.....	19
Uma resenha biográfica da Escola Secundária Cacilhas-Tejo: Caracterização da Escola Cooperante.....	19
Quatro Turmas = 81 Biografias.....	22
A Prática de Ensino Supervisionada em História.....	25
A Biografia na sala de aula: o trabalho desenvolvido.....	26
Conclusão.....	44
Anexos.....	52
Anexo 1 – Planificação da aula 11º M e N e <i>PowerPoint</i> correspondente.....	53
Anexo 2 – Planificação da aula 11º M e N e <i>PowerPoint</i> correspondente.....	65
Anexo 3 – Ficha de Avaliação 11º M e N.....	82
Anexo 4 – Proposta de Trabalho de Pesquisa (publicação no Instagram).....	85
Anexo 5 – Resultado final do Trabalho de Pesquisa (publicação no Instagram).....	87
Anexo 6 – Ficha de Trabalho.....	89
Anexo 7 – Questionário Diagnóstico sobre a Biografia.....	90
Anexo 8 – Resultados do Questionário Diagnóstico sobre a Biografia.....	92
Anexo 9 – Proposta de Trabalho (Cartaz de Cinema Biográfico).....	95
Anexo 10 – Ficha Biográfica para Cartaz de Cinema Biográfico.....	96
Anexo 11 - Exemplos de trabalhos do Cartaz de Cinema Biográfico.....	98
Anexo 12 – Resultados do Formulário sobre o Trabalho Cartaz de Cinema Biográfico.....	100
Anexo 13 - Planificação da aula 11º H e <i>PowerPoint</i> correspondente.....	105
Anexo 14 - Planificação da aula 11ºH e <i>PowerPoint</i> correspondente.....	118
Anexo 15 – Formulário 11º H para seleção da aula.....	128
Anexo 16 - Planificação da aula 11º D e <i>PowerPoint</i> correspondente.....	132
Anexo 17 – Formulário 11º D para seleção da aula.....	150
Anexo 18 – Ficha Biográfica.....	154

Introdução

Nas últimas décadas o género biográfico tem vindo a tomar maior destaque no mundo académico e na predileção dos leitores. Contudo, no que concerne ao ensino da História este género tem enfrentado entraves à sua utilização nas escolas. Mais, o lugar da Biografia na sala de aula carece de uma apreciação. Em Portugal não existem estudos sobre a aplicação desta metodologia no ensino secundário. O principal objetivo deste relatório da prática de ensino será o de avaliar a perceção dos alunos acerca do género biográfico no que concerne à sua motivação e à sua compreensão dos conteúdos lecionados. Desta forma, pretende-se ajudar a colmatar a lacuna existente, contribuindo para o estudo e análise da aplicação da Biografia no ensino da História, em turmas do 11º ano de História A e de História da Cultura e das Artes.

Sendo a bibliografia escassa quanto a esta matéria, mostrou-se, ainda assim, imprescindível para o desenhar da ação durante o estágio realizado na Escola Secundária Cacilhas-Tejo. Ao longo de um ano letivo deu-se lugar de destaque na sala de aula a personagens históricas e analisou-se a forma como estas Biografias eram acolhidas pelas turmas, que efeitos essas aulas e trabalhos desenvolvidos tiveram na sua aprendizagem, mas, também, procurou-se saber junto dos alunos se consideravam pertinente tal metodologia na sua aquisição de conhecimentos.

Assim, este trabalho divide-se em duas partes. A primeira na qual se procura entender o lugar da Biografia na academia e na escola, o porquê de uma ausência tão gritante deste género e as suas potencialidades didáticas e pedagógicas, já confirmadas por outros cantos do mundo. Na segunda parte, serão apresentadas as turmas e a Escola onde decorreu a Prática de Ensino, assim como as experiências de aprendizagem efetuadas e os seus resultados.

Capítulo I

Biografia, esse género pária.

Uma Biografia define-se pela descrição da vida de uma pessoa, sendo o vocábulo constituído por duas palavras gregas: bio – vida; grafia – escrita. A escrita da vida ou a Biografia, não encontrou, porém, no último século, o favorecimento e a atenção de quem à escrita do passado se dedica.

Embora em 1905 William Roscoe Thayer referisse que a Biografia era o ramo da História que fora cultivado com menor sucesso¹, este historiador norte-americano, que presidiu à American Historical Association (entre 1918-1919) anunciava, contudo, naquele início de século, o renascer do género biográfico e a emancipação do estudo do indivíduo².

Cerca de 70 a 90 anos mais tarde, artigos semelhantes ao de William Roscoe Thayer eram dados à estampa um pouco por toda a Europa. Então sim, os historiadores estavam dispostos a recuperar a Biografia e a dar-lhe lugar como género historiográfico, já quase cem anos após as palavras de Thayer. De resto, este despertar tardio dos historiadores para uma consciencialização de que a Biografia poderia ser útil ao estudo da História tem uma explicação, já bem conhecida entre os académicos. O advento do marxismo e a sua influência no desenhar da investigação tiraria o 'indivíduo' do interesse imediato da academia, privilegiando, ao invés, o estudo do 'coletivo'. No século XX, a «Escola dos Annales», que trouxe novas práticas à História, aliando-a a outras áreas das ciências sociais, continuava a deixar de lado o estudo biográfico, apesar das restantes inovações estabelecidas. André Burguière salienta que os membros da «Escola dos *Annales*» eram firmes na ideia de que os historiadores só poderiam estudar a génese e evolução da sociedade tendo em conta, apenas, o fenómeno coletivo³. Também em Portugal, José Mattoso indica igualmente a valorização do estudo das massas e supressão do indivíduo

¹ THAYER, William Roscoe, «Biography» in *The North American Review*, vol.180, n.º 579, University of Northern Iowa, 1905, p. 261

² *Idem*, p. 262

³ BURGUIÈRE, André, «The Fate of the History of Mentalities in the Annales», in *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 24, n.º 3, Cambridge University Press, 1982, p. 429

e do seu papel na História, por parte dos *annalistes*⁴. E, tal como refere Barbara Caine na sua obra, *Biography and History*, ainda que os *Annales* demonstrassem interesse pelo estudo das mentalidades, também a este nível o interesse impunha-se no conjunto social e não no individual⁵. Aliás, um dos fundadores desta corrente historiográfica, Lucien Febvre, deixaria esta ideia bem patente logo em 1922, ao declarar que «Du “naturel”, non, ni du personnel. Du social et du collectif. Pas l’homme, encore une fois — jamais l’homme: les sociétés humaines, les groupes organisés»⁶.

Esta afirmação perentória não deixava espaço para dúvidas, marcando liminarmente a corrente de estudo desenvolvida em França e que se propagou para lá das fronteiras galesas. No entanto, o estudo biográfico, embora enfraquecido, nunca deixou de existir, mesmo no grupo dos *Annales*.

Embora não considerasse uma Biografia, o próprio Febvre escreveria um livro, seis anos depois da frase citada, em torno de *Martinho Lutero – Um Destino*. Nesta obra o historiador francês destaca na sua análise a relação entre o indivíduo e a coletividade, e procura descortinar a influência que a última tinha sobre o primeiro. De facto, não é a vida completa de Lutero (1483 – 1546) que encontramos naquele livro. Febvre foca-se essencialmente no período de 1517 a 1535, com o surgimento e propagação do luteranismo em foco, não deixando, ainda assim, de ser curioso que, nos tempos de hoje, seja considerando um estudo biográfico⁷. A evolução e a aceitação da Biografia por parte dos historiadores permitiram experiências e a consciência de que uma Biografia ou estudo biográfico podem ter diferentes abordagens à vida de um biografado, bem como análises mais aprofundadas a determinados períodos do percurso de um personagem histórico.

Todavia, esta experimentação do género biográfico só tomaria lugar nos anos de 1990. Na verdade, a discussão em torno do lugar da Biografia na esfera da história teria início na década de 1970, prolongando-se pelos anos seguintes, impulsionada pelo desmoronar da União Soviética. E, tal como foi referido, seriam os anos 1990 o palco principal para que os historiadores partissem da discussão para a prática, constituindo um «desafio pela inovação teórica e metodológica que se impõe, volvidos anos de

⁴ MATTOSO, José, *A Escrita da História. Teoria e Métodos*, 2.ª ed., Lisboa, Editorial Estampa, 1997, p.61

⁵ CAINE, Barbara, *Biography and History*, Nova Iorque, Palgrave Macmillan, 2010, p.19-20

⁶ FEBVRE, Lucien, *La Terre et l’évolution humaine*, Paris, Éditions Albin Michel, 1970, p. 184

⁷ Cf. CAINE, Barbara, *Biography and History*, Nova Iorque, Palgrave Macmillan, 2010, p. 20

esquecimento de uma notável vertente historiográfica»⁸. Esta alteração permitiu à Biografia obter um lugar cativo nas opções de investigação de muitos historiadores no final do século XX e no século XXI.

A narrativa alterou-se e, ao contrário do que Febvre advogava, tanto em França como em Portugal, o estudo do coletivo e da longa duração, em busca de fenómenos sociais sistémicos, deram lugar ao particular e ao acontecimento. O ser humano, sendo único, bem como o ambiente e ações que o envolvem, voltava novamente ao interesse dos académicos. Os historiadores aperceberam-se «que o concreto, o singular, o contingente, a ação, o acontecimento, o indivíduo e os indivíduos subsistirão sempre como campo de conhecimento específico e típico da história»⁹. E, ainda que possa continuar a não haver um total consenso face ao papel da Biografia na História, o género biográfico é, atualmente, uma moda¹⁰.

Mas será esta moda fruto da época em que vivemos, segundo a lógica do «star-system»¹¹? António Reis, que é na verdade quem faz a pergunta, diz que não. Declara o historiador português que, mais do que uma moda, este novo movimento de renascimento da Biografia trata-se de uma necessidade. A necessidade de inovação e diversificação de um modelo explicativo que, como é habitual nas ciências sociais, rapidamente se mostrou «insuficiente para apreender toda a complexidade do real»¹², sendo necessárias novas formas de olhar o passado.

Não esqueçamos, contudo, que nos tempos que correm, as Biografias têm destaque notório nas estantes das livrarias e a moda na História não se faz apenas pelos historiadores, mas também pelos leitores. Nesta matéria o «star-system», ou simplesmente o nosso ancestral fascínio pelo Homem, terá também ele ditado a moda. Sendo que muitas Biografias são hoje encomendadas e editadas precisamente porque parecem ser um dos modelos de trabalho historiográfico com maior aceitação por parte

⁸ LOURENÇO, Maria Paula Marçal, *Reis de Portugal - D. Pedro II*, Lisboa, Círculo de Leitores, 2007, p. 11

⁹ BONIFÁCIO, Maria de Fátima, “O Abençoado Retorno da Velha História”, in *Análise Social*, n.º 122, Lisboa, ICS, 1993, p. 625

¹⁰ FERNANDES, Paulo Jorge, *Mariano Cirilo de Carvalho: o «Poder Oculto» do liberalismo português (1876-1892)*, Lisboa, Assembleia da República e Texto Editora, 2010, p. 20

¹¹ REIS, António, *Raúl Proença, Biografia de um Intelectual Político Republicano*, Vol. I, Lisboa, Imprensa Nacional, 2003, p. 10

¹² *Ibidem*.

do público comum. Como refere William Roscoe Thayer no final do seu artigo: «we are men: neither angels nor demons can interest us as much as our fellows»¹³.

¹³ THAYER, William Roscoe, «Biography» in *The North American Review*, vol.180, n.º 579, University of Northern Iowa, 1905, p. 278

A Biografia na aprendizagem: possibilidades, ideias e entraves.

Algo que não referimos inicialmente foi o facto de que não se pode dizer que o já citado William Roscoe Thayer tenha errado na sua previsão acerca do renascimento da Biografia. Thayer era americano e escrevia, naquele artigo, para os americanos, talvez até para os ingleses. E é nestes dois países, essencialmente, que encontramos o contraste com a Europa continental e os seus historiadores face à Biografia. O contraste é notório, como vimos pelos anos que intervalam o artigo de Thayer e os textos que viriam a ser escritos por historiadores em França, Portugal, Itália, Espanha, etc. De facto, tanto nos Estados Unidos como no Reino Unido, a Biografia detalhada – em particular a de líderes políticos – foi de forma geral alvo de estudo essencial nos cursos de História.¹⁴

Na Universidade de Buckingham existe, inclusive, um mestrado dedicado exclusivamente à Biografia, fundado em 1996 pela historiadora Jane Ridley. Já o historiador norte-americano Richard W. Etulain defendeu, num *review* à obra *Writing Biography: Historians and Their Craft*, que a Biografia não só é essencial para os historiadores, mas que estes deveriam fazer mais para introduzir os seus alunos à escrita de Biografias¹⁵. Refere Etulain que tais ferramentas dariam uma enorme ajuda na preparação de dissertações e escrita de primeiros livros, dando ainda aos jovens escritores um maior estímulo e atenção para a escrita de trabalhos, sejam eles narrativos, analíticos ou teóricos¹⁶.

De facto, tal como noutras matérias, a prática e o hábito mostram-se fundamentais para o desenvolvimento de um método. Ora, em Portugal, em oposição a estes dois países anglo-saxónicos, não há qualquer disciplina dedicada ao tema, nos cursos de História nas Universidades nacionais.

Fora da Academia, a Biografia conquistou o seu espaço, em Portugal, apenas em 2004 no ensino secundário, com a disciplina de História da Cultura e das Artes, cujo Programa entendeu ser relevante «compreender a ação individual como determinante

¹⁴ CAINE, Barbara, *Biography and History*, Nova Iorque, Palgrave Macmillan, 2010, p. 21

¹⁵ ETULAIN, Richard W., «Review», in *The American Historical Review*, Vol. 110, n.º 4, Oxford University Press, 2005, p. 1120.

¹⁶ *Ibidem*.

na apreciação dos diversos processos históricos, culturais e artísticos»¹⁷. As restantes disciplinas de História não tiveram até ao momento a mesma visão, embora já então se enunciasse, no programa de História A, por exemplo, a importância de se «identificar a multiplicidade de factores e a relevância da acção de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço»¹⁸. Esta frase foi, também, transposta, *ipsis litteris*, para as *Aprendizagens Essenciais* do Ensino Secundário, na disciplina de História A.¹⁹

Foi com esta realidade que trabalhámos. Enquanto que na disciplina de História da Cultura e das Artes a Biografia tinha um espaço já consignado, com personalidades escolhidas e textos preparados, em História A coube-nos criar esses materiais e momentos de aprendizagem através de um determinado indivíduo. A motivação para fazê-lo prendeu-se com a possibilidade de captação da atenção e interesse dos alunos.

A bibliografia em torno deste tema – o uso da Biografia em sala de aula – revelou ser escassa ou mesmo inexistente, especialmente no panorama português, mas, da bibliografia existente, não foi apenas Thayer que defendeu que nada nos suscita tanto a curiosidade como a vida de outros seres humanos. A historiadora Shirley A. Leckie relembra que o biógrafo vencedor do Prémio Pulitzer William McFeeley, defendia que a Biografia sempre foi importante, uma vez que todos nós partilhamos uma «"curiosidade humana básica sobre os nossos semelhantes"»²⁰ e reforça que também «Barbara Tuchman, known for *The Guns of August* (1962) and *Stilwell and the American Experience in China* (1971), advised historians to exploit this human interest by using a biographical approach. As a “prism of history,” biography attracts and holds the

¹⁷ PIMENTEL, António Filipe (coord.), et al., *Programa de História da Cultura e das Artes, Cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais e de Línguas e Humanidades 10º e 11º anos Cursos Artísticos Especializados de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro 10º, 11º e 12º anos*, Lisboa, Ministério da Educação, 2004, p. 7. Consultado em março de 2022: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_de_Artes_Visuais/historia_cult_artes_10_11_12_0.pdf

¹⁸ MENDES, Clárisse (coord.), et al., *Programa de História A. 10º, 11º e 12º anos. Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas. Formação Específica*, Lisboa, Ministério da Educação, 2002, p. 7. Consultado em março de 2022: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_a_10_11_12.pdf.

¹⁹ Ministério da Educação, *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos*. 12.º Ano. Ensino Secundário. História A, 2018, p. 4.

²⁰ LECKIE, Shirley A., «Why Biographies Matter in the Classroom», in *AH Magazine of History*, Vol. 20, No. 1, janeiro, 2006, p. 7.

reader»²¹. No seu artigo «Why Biographies Matter in the Classroom», Shirley A. Leckie refere que o mesmo se aplica aos professores. Explicando que numa época em que «os docentes devem incorporar uma variedade de perspetivas no seu ensino, dada a crescente diversidade da nossa sociedade e a sua crescente interdependência com o mundo, as Biografias tornam a história não só interessante, mas também fascinante».²² Mais, a autora salienta:

«They are superb teachers' aids because as members of humankind we do not simply live out the life of our species. Instead, we display a variety of native abilities, and our personalities are shaped by our consciousness of our gender and race, environmental influences, and the choices we make. Biography gives us a study of how these factors affected another person's life, based on the assurance that what appears in the work will be the result of "discovery, not invention".»²³

Este é um prisma que muito nos interessa, esse potencial de identificação com o passado e de aprendizagem através do outro, como que um processo de *social learning*, proposto por Albert Bandura, mas, neste caso, uma aprendizagem social através daqueles que já pereceram. Shirley A. Leckie refere ainda, utilizando o exemplo da escravatura, que embora os alunos estudem os conteúdos para um teste, decorando-a esquecem-na depois de o terminar, mas dificilmente esquecerão uma Biografia/autobiografia de um escravo ou escrava.

Sendo o nosso dever preparar os cidadãos do futuro, com a utilização de Biografias em sala de aula é possível fomentar valores democráticos, fomentar a empatia, o respeito pelo outro e pela diversidade. De facto, mesmo no que concerne aos tópicos de Educação para a Cidadania, a Biografia em História consegue ser de ulterior utilidade, explorando-se questões que parecem tão atuais, mas que estiveram presentes invariavelmente ao longo da História como a homossexualidade ou bissexualidade

²¹ *Ibidem.*

²² *Ibidem.* (Tradução da minha autoria)

²³ *Ibidem.*

(analisando-se Júlio César, Frederico, o Grande, da Prússia ou Anne Lister), identidade de género (revisitando-se o Chevalier d'Eon, por exemplo), questões tão atuais ligadas à saúde mental como a depressão e ansiedade (observando-se o rei D. Duarte ou a rainha D. Maria Pia). Algo que para alguns alunos pode inclusive ser revigorante, por lhes lembrar que não é uma questão exclusivamente sua, que não estão sozinhos e é algo natural, estes assuntos estiveram presentes no percurso do *Homo Sapiens* ao longo dos últimos milhares de anos. Como menciona Shirley A. Leckie, num mundo que se torna cada vez mais pequeno e com sociedades cada vez mais diversas, não basta ensinar aos alunos a Biografia dos "Grandes" da História. «We want them to have some understanding of the struggles and perspectives of those who, for far too long, have been relegated to the margins of history. Only in that way can we, as teachers, prepare our students to live in a world that we know will continue to shrink and a society that we also understand can only become increasingly more diverse.»²⁴ Esta perspetiva tem vindo a colher adeptos e também Jane Hedeem, coordenadora do Programa de Estudantes e Educadores do Indiana Historical Society, refere: «By showing how factors such as gender, race, education, etc. effect a person's perception, biographies can bring history to life and help students to see history makers as human.»²⁵ Mais, Hedeem diz ainda: «Teaching history with biographies can also help students see how they fit into the historical narrative»²⁶, algo que nos parece fundamental.

Um artigo da autoria de S. A. Adejunmobi, docente na Universidade de Ibadan, na Nigéria, recupera uma ideia já aqui mencionada, advogando um ditame psicológico que diz: «children are more interested in people and their deeds than in the wider issues of the society, history for them should be centered on lives of individuals.»²⁷

Ainda que a maioria dos poucos artigos em torno do tema sejam puramente teóricos, Adejunmobi apresenta duas hipóteses, quanto a si, únicas, para a utilização da Biografia em sala de aula: uma palestra, feita pelo professor, que apresente o biografado; ou em trabalhos de grupo, nos quais os alunos exploram, com os colegas, a história de um ou

²⁴ *Idem*, p. 10

²⁵ HEDEEM, Jane, "Why Teach with Biographies?", in *Teaching with Biographies*, Indiana Historical Society, 2010, p. 1

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ ADEJUNMOBI, S. A., «The Biographical Approach to the Teaching of History», in *The History Teacher*, Vol. 12, Nº 3, 1979, p. 349.

mais indivíduos. Acrescentaria que é também possível planificar trabalhos individuais. Foi de resto, nesse sentido que trabalhou Mauro Alcântara, professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, propondo a alunos que lessem uma Biografia, analisando posteriormente se os alunos que o fizeram apresentaram melhores resultados do que os que não leram²⁸.

Embora este trabalho nos sirva de exemplo, considerei, porém, que desafiar alunos a lerem uma Biografia quando teria apenas cerca de dez blocos de aulas com cada turma não parecia razoável. Nas primeiras duas turmas, às quais dei mais aulas, o Tronco Comum de um módulo é lecionado em apenas quatro aulas. A esta velocidade torna-se impossível uma experiência desse género, que teria funcionado, a meu ver, caso tivesse as trinta aulas com uma única turma.

Não foi, contudo, este o único entrave quando procurei pôr em prática a bibliografia lida. A proposta de Ken Wolf, professor na Murray State University, é igualmente interessante, advogando o uso das Biografias comparadas, para apresentar múltiplas perspectivas e vivências aos seus alunos, até porque, como também refere «our courses for first-year college students can be made appealing only if we talk about people».²⁹ Procurei seguir esta ideia numa aula onde se explorou o quotidiano em Roma antiga, apresentando duas Biografias ficcionadas, a de um patrício e a de um plebeu. Porém, uma vez que as restantes turmas teriam exame, fui, compreensivelmente, desaconselhado a lecionar exclusivamente com base em Biografias, logo a sugestão de Ken Wolf caiu por terra, pela impossibilidade de a repetir com Biografias reais. Desta feita, sempre que utilizei uma Biografia em aula, esta nunca ocupou a plenitude do tempo, tendo sempre de recorrer à «tradicional evocação, narrativa e exaustiva»³⁰ ou a uma esquematização dos conteúdos, a fim de se cumprir o programa. De qualquer

²⁸ ALCÂNTARA, Mauro Henrique Miranda de, «Biografia e ensino de História: Análise de uma Experiência», in *Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História – Lugares dos Historiadores: Velhos e Novos Desafios*, Florianópolis, ANPUH: Associação Nacional de História, 2015 (Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1427382287_ARQUIVO_MAURO_ALCANTARA.pdf)

²⁹ WOLF, Ken, «Teaching History the Old-Fashioned Way—Through Biography», in *Perspectives on History*, vol. 32, nº 5, 1994, s.p.. Disponível em: <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/may-1994/teaching-history-the-old-fashioned-way-through-biography>

³⁰ PIMENTEL, António Filipe (coord.), et al., *Programa de História da Cultura e das Artes, Cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais e de Línguas e Humanidades 10º e 11º anos Cursos Artísticos Especializados de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro 10º, 11º e 12º anos*, Lisboa, Ministério da Educação, 2004, p. 8

forma, é uma opção que não está ainda excluída e que irei tentar usar novamente nas próximas aulas, por me parecer uma forma mais completa de se utilizar a Biografia, não focando unicamente num indivíduo.

É relevante referir que até aqui considerei que a Biografia ainda não tinha sido trabalhada. Enganava-me. A verdade é que alguns trabalhos, embora procurem abordar outras temáticas, recorrem à Biografia e a experiências de vida para o fazer, ou melhor, para o conseguir fazer. Assim, a Biografia tem mostrado ser útil para provar outras teses que não a da sua própria utilidade. Trabalhos em torno de “passados dolorosos”³¹, por exemplo, ou até mesmo da empatia em História³², fazem-no. De entre os relatórios da Prática de Ensino Supervisionada de outros colegas encontramos a constatação de que a apresentação da vida de uma pessoa a uma turma «parece ter despertado a sensibilidade, empatia e respeito dos alunos, motivando-os»³³. De facto, é isso que a Biografia possibilita, empatia. Seja empatia pessoal ou empatia histórica. A Biografia permite essa aproximação dos alunos aos processos históricos através das pessoas que os influenciaram ou simplesmente vivenciaram. Por sua vez, também Cristiana Almeida recorreu à Biografia, procurando avaliar o desenvolvimento da empatia histórica em alunos do 7º ano. No seu relatório conclui que os alunos «tentaram perceber as ações de uma personagem histórica, os seus motivos e as implicações dessas ações. Os alunos passaram a valorizar o contributo da disciplina [...] Também viram algumas das suas ideias desmistificadas, sendo capazes de perceber que na História não existem heróis e vilões, mas sim pessoas que têm diferentes perspetivas numa mesma situação»³⁴. Querendo argumentar sobre a empatia histórica, Cristiana Almeida tece ainda palavras relevantes que abonam a favor do uso da Biografia, ao referir que os alunos «Aproximaram-se da profissão do historiador e da sua função e compreenderam que os

³¹ Veja-se: GUERREIRO, Duarte Nuno Tomé, *“O passado em primeira mão” O ensino dos passados dolorosos na sala de aula*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2021. (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada)

³² Veja-se: SILVA, Mariana Ventura de Matos, *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2018. (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada); e ALMEIDA, Cristiana Salomé Teixeira, *O desenvolvimento da empatia histórica em alunos do 7º ano do 3º ciclo do Ensino Básico*, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2019. (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada)

³³ GUERREIRO, Duarte Nuno Tomé, *“O passado em primeira mão” O ensino dos passados dolorosos na sala de aula*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2021, p. 51

³⁴ ALMEIDA, Cristiana Salomé Teixeira, *O desenvolvimento da empatia histórica em alunos do 7º ano do 3º ciclo do Ensino Básico*, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2019, p. 44

historiadores não são juízes que julgam as personagens históricas, mas sim tentam perceber as suas ações, os seus motivos e as implicações dessas mesmas ações»³⁵.

A questão que mais me ocupou foi a da capacidade de prova do objetivo a que me propus. Será, de facto, possível provar se o género biográfico motiva e auxilia, ou não, os alunos na compreensão dos conteúdos? É importante salientar que não me prendo à ideia de que o faça. Pretendi honestamente perceber se é útil e não terei quaisquer pruridos em afirmar o contrário, caso entenda que não seja. Porém, a amostragem, o tempo de aulas lecionadas e de aplicação de instrumentos de trabalho parecem curtos, havendo, claro, outras condicionantes.

Mauro Alcântara concluiu que aderiram à sua experiência, de leitura da Biografia, aqueles alunos que já eram os melhores da turma, logo, os seus resultados destacaram-se de qualquer forma. Não desejo, por isso, incorrer nesse erro e como tal não irei pedir voluntários, como fez este professor brasileiro. Pretendo ter uma apreciação de todos, o mais global possível. Mas será essa apreciação fidedigna num universo de análise tão diminuto?

Foi quando pesquisei para além da História que encontrei um caso bastante interessante e motivante. A utilização de Biografias para melhorar, não apenas a aprendizagem, mas também o empenho de alunos na disciplina de Física, através da leitura de Biografias de cientistas.³⁶ Huang-Yao Hong, da Universidade Nacional de Chengchi, e Xiaodong Lin-Siegler da Universidade de Columbia, dividiram 270 alunos em três grupos. No primeiro grupo era dado a ler aos alunos Biografias que focavam as dificuldades e perseverança de três cientistas na obtenção das suas conquistas e descobertas. Ao segundo grupo foram fornecidas Biografias onde se enumerava simplesmente os feitos dos cientistas. No terceiro grupo não se utilizaram Biografias e os estudos em Física prosseguiram sem alterações. O estudo revela que o grupo que leu apenas os feitos dos cientistas teve um efeito negativo na perceção dos alunos perante o trabalho dos cientistas. Para além disso, estes alunos não demonstraram interesse pela disciplina. Já o grupo que leu sobre as dificuldades dos cientistas não só

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ HONG, H.-Y.; LIN-SIEGLER, X., «How Learning About Scientists' Struggles Influences Students' Interest and Learning», in *Physics. Journal of Educational Psychology*, 7 de novembro, 2011, pp. 469–484.

demonstrou um aumento de interesse pela ciência como, de acordo com o estudo, melhorou as suas capacidades para resolver problemas complexos.

Este artigo mostrou ser mais palpável do que todos os outros lidos, onde se revelam apenas as percepções dos professores perante o tema, sem que sejam apresentados dados concretos.

Segue o trabalho na busca desses dados concretos.

Capítulo II

Uma resenha biográfica da Escola Secundária Cacilhas-Tejo: Caracterização da Escola Cooperante

É na Praça Gil Vicente, da cidade de Almada, que se ergue a Escola Secundária Cacilhas-Tejo, entre prédios de habitação e os estaleiros da Lisnave. O nome da escola e as gaivotas que por vezes a sobrevoam recordam, a quem a frequenta, a proximidade ao estuário onde o Tejo e o mar se encontram. A génese desta escola pública remonta a 1980 quando, sob a alçada da Escola Secundária de Anselmo de Andrade se instalaram pavilhões pré-fabricados no local onde ainda se encontra. A sua história é marcada pelo número crescente de turmas, de ensino diurno e noturno, mas também pela precaridade das instalações e a necessidade de obras. A dimensão escolar que aqueles pavilhões pré-fabricados vinham ganhando levou a uma autonomia, conquistada em 1985, assumindo a Escola o estatuto de Secção de grupo III, o que significava autonomia pedagógica e Comissão Instaladora. No ano seguinte foi criada a Escola Secundária de Cacilhas (Portaria 791/86). Porém, a Escola que hoje conhecemos e que naquele local se erigiu data de 2002, finalmente com instalações definitivas, a adoção do nome que ainda ostenta e a decisão de ser exclusivamente uma Escola Secundária³⁷.

A Escola oferece a possibilidade de Ensino Diurno e Noturno. Os estudantes do Ensino Diurno podem escolher um dos quatro cursos nas áreas científico-humanísticas (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais), ou de entre os nove cursos profissionais, que abrangem áreas como o turismo, marketing, comunicação, gestão, informática e farmácia. Quando o sol se põe e a lua sobe é tempo para o Ensino Noturno com Cursos de Educação e Formação de Adultos e o Ensino Recorrente. São 1020 os alunos que frequentam o Ensino Diurno e 846 os que cursam no Noturno.

³⁷ Escola Secundária Cacilhas-Tejo, *Projeto Educativo da Escola Secundária Cacilhas-Tejo, (2019-2022)*, Almada, 2019. Disponível em: http://soliw.org/site/images/esct/docs_orientadores/PrjEducativo_19_22.pdf [Consultado em março de 2022]

De acordo com o *Projeto Educativo de Escola 2019/2022* o lema da Cacilhas-Tejo é “Escola para a Vida”, uma vez que mais do que um espaço físico, pretende ser «um espaço de vivências e aprendizagens, de objetivos individuais e coletivos, de sucessos e de superação de dificuldades e fracassos. Uma escola que estabelece prioridades da sua ação»³⁸.

É da Praça Gil Vicente que chegam os 1866 alunos desta Escola. Esta Praça, onde se encontram alguns cafés e até um minimercado, que providencia, variadas vezes, os lanches e almoços aos estudantes, é o ponto de entrada e saída da Escola. Seja graças ao transporte particular, aos vários autocarros, ou às duas linhas do Metro Transportes do Sul, cuja paragem «Gil Vicente» se encontra precisamente no centro da Praça homónima, ali desembocam os alunos que compõe a Cacilhas-Tejo para iniciar o seu dia de aulas e, quando terminado, dali partem para as suas casas.

Apesar das múltiplas formas de acesso à Escola, o *Projeto Educativo* identificou a assiduidade como um dos maiores problemas que a Cacilhas-Tejo enfrenta, «com um elevadíssimo número de faltas apesar de se registar um decréscimo do 10º para o 12º ano»³⁹, com base em dados de 2017-2018.

Nesta escola secundária de Almada a taxa de retenção dos alunos é superior à da média nacional, sendo que apenas um terço dos alunos inscritos no início de um ciclo o termina em três anos. Uma vez que o *Projeto Educativo* para 2019-2022 é omissivo quanto à proveniência e estrutura socioeconómica da população escolar, consultámos o *Projeto Educativo* anterior, relativo a 2016-2019. Este documento refere que os alunos são provenientes de todas as freguesias do concelho de Almada, mas que também aqui chegam estudantes dos concelhos vizinhos de Sesimbra e Seixal. Já no que concerne ao Ensino Noturno, o *Projeto Educativo* indica que a área de influência da escola se estende até Lisboa.

A heterogeneidade da comunidade discente não se fica por aqui, uma vez que também o número de alunos estrangeiros tem vindo a aumentar, com principal proveniência dos PALOP, do Brasil e de alguns países da Europa. Reforçando o facto de não ter acesso a dados atualizados, apesar de terem sido solicitados, servem-nos as informações de então. No que ao contexto socioeconómico diz respeito: «As

³⁸ *Idem*, p. 3

³⁹ *Idem*, p. 9

habilitações dos pais e encarregados de educação situam-se principalmente ao nível do ensino básico, com um ligeiro aumento de habilitações acima deste nível de ensino. Quanto às profissões, predominam as do setor terciário».⁴⁰

⁴⁰ *Escola Secundária Cacilhas-Tejo, Projeto Educativo da Escola Secundária Cacilhas-Tejo (2016-2019), Almada, 2016. Disponível em:*
http://soliw.org/site/images/esct/docs_orientadores/PEE_2016_2019_.pdf [Consultado em março de 2022]

Quatro Turmas = 81 Biografias

A prática pedagógica decorreu com quatro turmas, sendo elas o 11º M, do Curso Técnico de Informação e Animação Turística, e o 11º N, do Curso Técnico de Turismo Ambiental e Rural, tendo ambas aulas em simultâneo, a turma do 11º H do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais e, por fim, a turma do 11º D do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. Nas primeiras três turmas, a disciplina lecionada foi a de História da Cultura e das Artes. Para as turmas M e N foi o seu primeiro ano a frequentar esta disciplina, ao passo que a turma H estava no segundo, terminando-a este ano. Quanto à turma D, a disciplina lecionada foi História A.

A turma do 11º M era constituída por 11 alunos, sete alunos do sexo masculino (63,6% da turma) e quatro do feminino (36,3%). Esta turma tinha como média de idades 17, 5 anos, tendo o aluno mais velho 18 e o mais novo 16. Por seu turno, a turma 11º N era formada por 13 alunos, dez alunas do género feminino (76,9%) e três alunos do masculino (23,1%). A média de idades era de 17, a estudante mais velha tinha 20 anos e a mais nova 15. Em ambas as turmas cerca de metade dos alunos eram oriundos ou possuíam ascendência proveniente dos PALOP, havendo mais duas alunas também de origem estrangeira, do Brasil e do Nepal. A aluna nepalesa, por não dominar a língua portuguesa, frequentava a disciplina de Português Língua Não Materna.

Em conjunto, estes 24 alunos, da turma M e N, compunham a sala de História da Cultura e das Artes, que era a sua primeira disciplina às terças-feiras (às 09h05) e quintas-feiras de manhã (às 08h00). Talvez por isso, a turma tenha revelado ser muito pouco pontual ao longo das aulas, havendo, ocasionalmente falhas na assiduidade. Os atrasos costumavam ser de tal ordem que, por exemplo, às quintas-feiras era habitual iniciar-se apenas 15 ou 20 minutos após a hora de começo da aula e, geralmente, sem a turma ainda completa, que ia chegando nos minutos seguintes e alguns apenas na segunda hora. Também, porventura devido àquela hora da manhã, aconteceu os olhos fecharem-se-lhes e a cabeça encostar-se aos braços amparados nas mesas, cabendo-nos, aos professores, despertá-los para a aula.

As duas turmas eram conversadoras, os alunos falavam bastante entre si, algo que a nosso ver foi potenciado porque a sala estava em forma de U. As turmas eram

participativas, embora a turma N se destacasse pela qualidade no que concerne à pertinência da participação oral e ao aproveitamento. De uma forma geral, as turmas demonstraram pouco empenho e estavam constantemente a mexer nos telemóveis, apesar dos múltiplos avisos para não o fazerem. A maioria não fez os trabalhos propostos ou entregou-os depois do prazo estabelecido. As apresentações orais foram, sem exceção, feitas com recurso à leitura, pouco cuidadas e pouco rigorosas, com postura desadequada (sem tirar os olhos do papel que era lido, mãos nos bolsos, encostados ao quadro ou a uma mesa). Houve casos em que os trabalhos não estavam prontos, outros em que os alunos, apesar de terem algo preparado não queriam apresentá-lo, havendo uma insistência por parte dos professores estagiários e da professora cooperante, para que o fizessem. Enfim, eram duas turmas que apresentavam várias dificuldades, por vezes com posturas desadequadas em sala de aula, com lacunas na organização do trabalho, falta de concentração e de empenho.

É importante salientar, igualmente, que as duas turmas receberam bastante bem os professores estagiários, mostraram-se disponíveis para cooperar, proporcionando uma prática letiva desafiante, na busca por superar as dificuldades em sala de aula, e aprazível pela salutar convivência entre professores e alunos e pela possibilidade de ver um conjunto de estudantes a salientar-se pela positiva e a quererem melhorar.

Quanto à turma 11^ª H, esta era composta por 29 alunos, 24 do género feminino (82,8%) e cinco estudantes do género masculino (17,2%). A média de idades nesta turma de Artes Visuais era de 16,7 anos, a aluna mais nova tinha 15 anos e a mais velha 19. A grande maioria da turma era de origem portuguesa e todos os alunos dominavam a língua de Camões.

História da Cultura e das Artes era lecionada a esta turma às terças-feiras (das 15h50 às 17h55), quintas-feiras com divisão da turma em turnos (turno 1: das 15h50 às 16h50; turno 2: das 16h55 às 17h55) e sextas-feiras (das 16h55 às 17h55). A turma H foi assídua durante as aulas lecionadas, mas nem sempre pontual, ainda que nada de grave.

Já a sua participação cingia-se, por norma, a um reduzido número de alunos. Era uma turma calma e silenciosa, por vezes, até um pouco apática, sem que nunca tivesse sido registado qualquer tipo de agitação. Também nesta turma a disposição da sala poderá ter alguma influência no seu comportamento, uma vez que as aulas eram dadas

numa sala de artes visuais, bastante comprida, com seis filas de estiradores. Cada aluno estava sentado a uma mesa individual, separado dos colegas por cerca de um metro.

Muitos dos alunos despendiam o tempo de aula a desenhar nos seus cadernos, embora também houvesse quem copiasse os tópicos do quadro. A turma, de uma forma geral, mostrou-se disponível para cooperar e realizar as tarefas propostas, tendo sido igualmente possível criar-se uma boa relação entre professor estagiário e alunos.

No que concerne à turma do 11º D, era constituída por 28 alunos, 19 do sexo feminino (68%), 9 do sexo masculino (32%). A média de idades situava-se nos 16,6 anos, tendo a aluna mais nova 15 anos e a mais velha 19 anos. Era, na sua maioria, uma turma de origem portuguesa e todos os alunos dominavam a língua. A disciplina História A ocupava o seu lugar nos horários às terças-feiras (das 18h00 às 19h00), quartas-feiras (das 13h35 às 14h35) e quintas-feiras (das 13h35 às 15h40). A turma D foi, de uma forma geral, assídua e pontual. Embora, como é usual, alguns alunos se destacassem mais do que outros na participação, esta foi, globalmente, de boa qualidade possibilitando um diálogo fluido e dinâmico entre o professor estagiário e os alunos. A turma do 11º D não registou qualquer tipo de incidente, mostrando-se colaborativa e interessada nas aulas e atividades propostas. Mais uma vez, foi possível criar-se uma boa relação entre o professor estagiário e os alunos.

A Prática de Ensino Supervisionada em História

A Prática de Ensino Supervisionada em História principiou a 20 de setembro de 2021 e terminou a 8 de junho de 2022, sob a orientação da professora cooperante Sofia Condessa. Foram assistidas trinta e três aulas, doze nas turmas do 11º M e N, catorze no 11º H e sete no 11º D.

Foram lecionadas trinta aulas no total, de 60 minutos cada uma. No 1º semestre, quinze aulas às turmas do 11º M e N, entre 26 de outubro de 2021 e 2 de dezembro do mesmo ano. Já no 2º semestre, foram lecionadas oito aulas à turma do 11º H, no período entre os dias 4 de março e 15 de março de 2022. À turma do 11º D foram lecionadas as sete aulas restantes, entre 4 de maio e 12 de maio de 2022.

Ao longo destes meses, todas as planificações e apresentações, preparadas em *PowerPoint* para as aulas lecionadas, foram sujeitas à aprovação prévia da professora Sofia Condessa. Após o término de cada aula, a professora cooperante deu, igualmente, o seu parecer, salientando as questões positivas e sugerindo as melhorias necessárias.

Assisti, igualmente, às aulas lecionadas pela minha colega de estágio, Maria Alice Samara. Em conjunto demos ainda apoio a três alunos da turma 11º D, na Oficina de História, que consistia numa hora semanal, onde os alunos indicados para apoio podiam tirar dúvidas sobre a disciplina, rever os conteúdos lecionados e prepararem-se para os elementos de avaliação.

A Biografia na sala de aula: o trabalho desenvolvido

A primeira aula, como já referido, foi lecionada às turmas M e N do 11º ano. Tratou-se de quatro tempos em torno do Módulo 2 – A Cultura do Senado, do programa de História da Cultura e das Artes, cabendo-nos a contextualização histórica e cultural que antecede o capítulo dedicado à arte, ou seja, o submódulo «A lei e a ordem do império».

Embora fossem as primeiras aulas a lecionar, afigurou-se como uma oportunidade para colocar em prática o tema que pretendia desenvolver. Desta forma, o primeiro instrumento de trabalho realizado tratou-se de um repto feito aos alunos, antes mesmo de se principiar a matéria. A fim de se captar os seus conhecimentos prévios colocou-se o desafio de escolherem três palavras que associassem ao período romano. Para tal, utilizou-se a aplicação *Mentimeter* à qual os alunos puderam aceder através dos seus telemóveis, após lhes ter sido fornecida uma ligação. Com essa ligação os alunos entravam numa página, sem haver a necessidade de se registarem, onde encontravam o desafio – «Três palavras que associas a Roma Antiga:» - e por baixo três espaços em branco onde tinham a liberdade de escrever o que quisessem.

Eis o resultado:

Três palavras que associas a Roma Antiga:

Mentimeter



15

Figura 1: Resultado do primeiro *Mentimeter* realizado com as turmas 11º M e 11º N

É interessante notar a influência da matéria que tinha sido terminada na aula anterior, a arte grega (do Módulo 1 – A cultura da Ágora), o que pode explicar algumas palavras genericamente conotadas com a arte. Mas, para além da palavra “império”,

destacamos a escolha de um aluno que escreveu “latim”, outro lembrou-se de “gladiador”, outro que identificou geograficamente Roma em “Itália”. Enfim, uma noção vaga daquilo de que se falava.

A utilização do *Mentimeter* foi muito interessante por ter sido acolhida com satisfação e por ter conseguido a atenção dos alunos, mas também pela criação da «nuvem de palavras» que possibilita captar as ideias prévias da turma face ao tema. Uma vez que esta «nuvem» é criada automaticamente, foi possível confrontar de imediato os alunos com as suas escolhas e permitiu que estes observassem as escolhas dos colegas, algo que também os cativou bastante e permitiu o início do debate inicial e o lançamento das questões orientadoras: «O que sabemos sobre o império romano?» e «O que herdámos do império romano?».

Nas duas primeiras aulas, a vida de Octávio César Augusto serviu de mote para que os alunos imergissem no império Romano, utilizando o seu percurso para compreender os poderes do imperador, o império e como foi feita a sua manutenção (Anexo 1, p. 53). Já nas duas aulas restantes foram duas Biografias que nortearam as aprendizagens. Utilizaram-se duas Biografias-tipo, ficcionadas, representando cada um dos personagens um estrato diferente da sociedade romana, o que permitiu destrinçar as diferenças entre ambos (um patrício e um plebeu), para identificar uma sociedade hierarquizada, e acompanhá-los no seu quotidiano, dentro de casa e na sua vivência da cidade de Roma, e assim conhecer esta urbe mais aprofundadamente (Anexo 2, p. 65).

A utilização do *Mentimeter* teve um propósito muito específico. Uma vez que iria fazer uso destas três Biografias nas aulas, pretendia recolher os conhecimentos prévios dos alunos para no fim do módulo, efetuar nova recolha, utilizando, mais uma vez o *Mentimeter*. Procurei observar, em primeiro lugar, se a escolha das palavras demonstrava algum conhecimento adquirido nas aulas por mim lecionadas, mas também se na escolha das palavras existiam opções conotadas com as Biografias apresentadas em aula.

O resultado:

Três palavras que associas a Roma Antiga:



Figura 2: Resultado do segundo *Mentimeter* realizado com as turmas 11º M e 11º N

É novamente interessante notar que as palavras escolhidas giram em torno da matéria mais “fresca” nas suas memórias. O *Mentimeter* foi lançado no final de uma aula em que se focou o quotidiano em Roma, ao abordar-se o capítulo sobre «O Ócio». De qualquer forma, para além de haver uma escolha menos genérica das palavras, especificou-se notoriamente esta «nuvem» em torno da temática estudada: Roma. Denota-se uma evolução quando encontramos palavras como “senatorial” ou “termas”, “domus”, “fórum”, “patricios” e “escravos”. A nosso ver, esta evolução é um sinal positivo. Mas, e no que à Biografia diz respeito? Será que a escolha da palavra “imperador” se deve à Biografia de Augusto? Essa Biografia foi iniciada no momento do assassinato de Júlio César, no Senado, pelos “senadores”, outra palavra escolhida. Quanto ao estudo do quotidiano, um dos homens cujo dia-a-dia se acompanhou em aula era também ele senador e patricio. Francamente, não será possível provar que estas escolhas de palavras estão ligadas às Biografias. Apercebi-me, por isso, que era necessário algo mais sólido, que fornecesse um indício mais viável quanto à utilidade da Biografia na aprendizagem dos alunos. De qualquer forma, algum peso terá, pois as palavras escolhidas demonstram essa aquisição de conhecimentos que foi sendo construída tendo por base as Biografias, a partir das quais se exploraram os restantes conteúdos.

Outra forma de avaliar o efeito da Biografia em sala de aula surgiu logo depois, através de uma pequena ficha de avaliação (Anexo 3, p. 82). Nesta ficha que avaliava apenas a primeira metade do Módulo 2 – A cultura do Senado⁴¹, a pergunta que obteve maior número de respostas certas (93%) questionava precisamente quanto aos poderes do biografado, Augusto:

2. Associa cada uma das frases da coluna A aos poderes de Octávio César Augusto na coluna B.

Coluna A	Coluna B	Resposta:
1- É adorado nos templos como um deus.	A – Poder Político	1. _____
2- Preside ao Senado.	B – Poder Militar	2. _____
3- Tem o poder de modificar as sentenças dos tribunais.	C – Poder Judicial	3. _____
4- Emite decretos Imperiais (leis).	D – Poder Religioso	4. _____
5- Comanda o exército (legiões).		5. _____

Figura 3: Questão colocada na ficha de avaliação da primeira parte do Módulo 2 – A cultura do Senado, na qual 93% das respostas foram corretas.

Por outro lado, a questão na qual os alunos menos acertaram (32%) era também ela em torno de Augusto:

3. Selecciona a opção que indica o significado de *Pontifex Maximus* atribuído a Octávio César Augusto.

- A. Supremo imperador.
- B. Supremo chefe de Estado.
- C. Supremo juiz.
- D. Supremo sacerdote da religião romana.

Figura 4: Questão colocada na ficha de avaliação da primeira parte do Módulo 2 – A cultura do Senado, na qual apenas 32% das respostas foram corretas.

Podemos considerar que nesta última questão, o título em latim de *Pontifex Maximus* tenha aumentado o grau de dificuldade, levando os alunos a escolher maioritariamente opções que lhes pareceram mais seguras como “Supremo imperador”

⁴¹ A ficha é feita com o valor de 80 pontos, para que no final do submódulo relativo à Arte seja realizada outra, a valer 120, perfazendo assim a soma dos 200 pontos ou 20 valores que avaliam a globalidade do módulo.

ou “Supremo chefe de Estado”, por associarem Augusto à chefia do império. Em aula tinha sido, aliás, feito o paralelismo com o título de Sumo Pontífice, utilizado pelo Papa. É, no entanto, interessante perceber que na questão de desenvolvimento foram vários os alunos que se lembraram de associar Augusto a Júlio César, mencionando-o como seu sobrinho nas respostas, mesmo que isso não lhes tivesse sido solicitado.

A questão de desenvolvimento não obteve, genericamente, resultados positivos nesta turma, que revelou dificuldades em construir respostas cuidadas e fluídas, com uma análise certa da fonte fornecida, da autoria de Tácito. As respostas dos alunos, nesta questão, totalizaram 47% da pontuação que lhe fora concedida.

Na verdade, as turmas M e N revelaram-se consistentes nas dificuldades e nos resultados. Em comparação com o módulo anterior – A cultura da Ágora – lecionado e avaliado pela professora cooperante, Sofia Condessa, a média dos resultados é idêntica, fixando-se nos 63% em ambas as avaliações. Estes resultados idênticos podem indicar que a Biografia funciona tão bem quanto o método de ensino que, por norma, não recorre às histórias de vida.

Após a realização desta ficha coube à minha colega de estágio lecionar os conteúdos relativos à Arte Romana. No final das suas aulas solicitámos à turma um trabalho de pesquisa que deveria ser apresentado oralmente (Anexo 4, p. 85). Consistia na apresentação de uma obra de arte romana (de pintura, escultura ou arquitetura) a partir de uma lista por nós fornecida. Pedia-se também a elaboração de três publicações para o *Instagram* (Anexo 5, p. 87), como se cada grupo fosse uma agência de turismo e pretendesse promover um monumento ou uma obra de arte nessa rede social, fornecendo informações sobre a mesma.

Como já foi referido na caracterização das turmas, os alunos apresentaram diversas lacunas na apresentação e realização destes trabalhos, revelando estar muito pouco preparados para uma apresentação oral. A média da avaliação destes trabalhos foi de 65%. Uma vez que os alunos se distraíam e conversavam entre si enquanto os colegas apresentavam, a minha colega de estágio e eu fomos desafiados pela professora cooperante a criar um instrumento que os obrigasse a analisar o trabalho dos colegas. Construámos por isso uma grelha que devia ser preenchida (Anexo 6, p. 89), levando os alunos a procurarem as respostas nos trabalhos dos colegas, aos quais tinham acesso através da página de *Instagram* criada propositadamente para a publicação destes

trabalhos. A esta grelha foi ainda acrescentada uma tabela que procurava desafiá-los a refletir quanto ao lugar do indivíduo nos monumentos que tinham sido trabalhados. A esta coluna demos o nome de “A Personagem” e para guiar os alunos colocámos as seguintes questões: “Quem representa? ou Quem utiliza? ou Quem habita?” Assim, para cada um dos monumentos, fosse uma escultura, uma ponte ou uma villa, os alunos deveriam identificar “A Personagem” ou personagens e responder à questão mais adequada, como a seguir se exemplifica.

Em sala estavam 19 alunos neste dia, que preencheram a grelha. Nem todos o fizeram na totalidade. Quanto à coluna da “Personagem” as turmas mantiveram-se, mais uma vez, constantes com 65% de respostas corretas. Embora tenham tido o auxílio dos professores estagiários no preenchimento da grelha, devemos também salientar as respostas positivas como, por exemplo, os alunos que concluíram que numa *villa*, (como a de São Cucufate), não habitavam apenas patrícios, mas também os seus escravos.

Trabalho	Linguagem artística	Personagem	Património Cultural	Localização	O seu uso no quotidiano	Uma palavra para esta obra	Encontraste todas as informações?
	Arquitetura ou Pintura ou Escultura	Quem representa? ou Quem utiliza? ou Quem habita?	Móvel ou Imóvel	País e cidade onde se localiza	Para que servia? O que se podia fazer?		O trabalho dos colegas tinha todas as informações ou tiveste de fazer pesquisa adicional?
Ponte Romana	Arquitetura	Eu sei que a ponte é de Trajano. É utilizada por todos.	Imóvel	Chaves, Portugal	Servia como acesso principal à cidade pelo bairro do Madaleno.	Útil	Tinha todas as informações
Teatro Romano	Arquitetura	Os cidadãos	Imóvel	Lisboa, Portugal	Servia para assistir espetáculos e lutas de gladiadores.	Representação	
Villa Romana de São Cucufate	Arquitetura	Os patrícios e os escravos	Imóvel	Resto da villa de frades em Vidigueira	Para habitar	Histórica	Tinha maior parte da informação

Figura 5: Exemplo de respostas redigidas na grelha.

Neste exemplo a aluna consegue identificar, também, que a Ponte Romana de Chaves é utilizada por todas as classes sociais e que foi erigida em homenagem ao imperador Trajano. Quanto ao Teatro Romano de Lisboa, a aluna indica o seu usufruto por parte dos cidadãos. Tratou-se de um desafio interessante para os alunos, que os fez explorar os trabalhos dos colegas. Quanto à coluna da “Personagem” foi também desafiante, uma vez que os obrigou a pensar e a compreender o propósito de

monumentos e obras de arte que serviam determinado propósito e estavam ao dispor da comunidade ou de um determinado indivíduo da época.

Ao terminar as aulas com as turmas M e N foi-me possível distanciar e refletir quanto ao que tinha sido realizado em prol do meu objetivo: avaliar o género biográfico no que concerne à motivação dos alunos e compreensão dos conteúdos.

Em primeiro lugar, considerei que o trabalho com o *Mentimeter* não foi suficiente e que, para além de procurar saber os conceitos prévios quanto a determinado módulo, deveria questionar os alunos quanto ao próprio estilo biográfico para deslindar quais as noções existentes.

Explorar uma Biografia em sala de aula, seguindo o percurso do biografado para assim se compreenderem os processos históricos, revelou ser algo que cativa e que capta a atenção dos alunos. No entanto, e em segundo lugar, mostrou-se necessário ter um elemento que o comprove, isto é, perceber se lecionar com e sem o recurso à Biografia teria resultados diferentes e questionar os alunos sobre qual o tipo de aula que preferiram e porquê. Desta forma pretendia-se obter um registo quantitativo, para além da minha simples impressão.

Para além disto, considerei que, apesar de poder tentar comprová-lo, tal não era o suficiente. Não basta saber se os alunos preferem, é preciso saber se funciona. E, sendo assim, em terceiro lugar afigurou-se fundamental colocar os alunos a pesquisarem e a construírem eles próprios uma Biografia. O objetivo seria, depois desse trabalho concluído, poder questionar os estudantes quanto ao efeito do mesmo na compreensão global dos conteúdos. Ou seja, ler, pesquisar e elaborar uma Biografia ajudou a compreender a matéria?

O desafio estava na turma que se seguiria, pertencente ao Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, o 11º H. Mantive-me, portanto, a lecionar a disciplina de História da Cultura e das Artes, por decisão da professora cooperante, mas coube-me desta vez o Módulo 9 – A cultura do Cinema. Procurei colmatar na turma as falhas que senti existirem, embora tenha considerado necessário fazer alguns ajustes, devido à especificidade do curso.

A primeira questão a trabalhar prendia-se com a perceção dos alunos em relação à própria Biografia. Criei, por isso, um “Questionário Diagnóstico” no qual se colocam perguntas como: “Sabes o que é uma Biografia? /Alguma vez leste uma? / Qual foi a

Biografia que leste? / Gostavas de voltar a ler Ou ler pela primeira vez uma Biografia? / As aulas de História deviam ter mais Biografias?” (Anexo 7, p. 90).

Embora este questionário tenha sido realizado inicialmente com a turma do 11º H, foi também colocado à turma seguinte, o 11º D à qual lecionei História A. Foi igualmente solicitado à professora cooperante que pudesse regressar às turmas do 11º M e N para aplicar este mesmo questionário, obtendo-se assim respostas de todas turmas.

Da análise aos questionários respondidos pelos discentes das quatro turmas, dos 63 alunos que estavam presentes, 96,8% (61 alunos) respondeu afirmativamente à questão “Sabes o que é uma Biografia?”. Quando questionados se “Alguma vez leste uma Biografia?”, 76,2% (48 alunos) responderam que sim, 22,2% (14 alunos) afirmaram nunca ter lido uma Biografia. Destes catorze alunos, apenas quatro estudantes responderam que “Não” à pergunta se “gostava de ler pela primeira vez uma Biografia?”. Dos que afirmaram já ter lido, foram sete os alunos que responderam que não queriam voltar a ler. Cifra-se assim em 19% (12 alunos) os que rejeitam ler uma Biografia, contando com os que não sabem ou não responderam, e em 79,4% os alunos que se mostraram abertos à sua leitura.

Curiosamente as respostas ao questionário tornaram-se mais interessantes ou até fraturantes, na última pergunta, aquela que mais nos interessava para perceber as suas decisões. “Achas que as aulas de História deviam ter mais Biografias?”, a esta questão 54% (34 alunos) das turmas responderam “Sim”, 31,7% (20 alunos) optaram pelo “Não” e 14,3% (9 alunos) não respondeu.

Sendo estes os resultados globais, é sobejamente interessante observar as turmas separadamente e notar que as duas turmas com mais dificuldades e resultados menos positivos, a M e N, foram também aquelas que se mostraram mais avessas à introdução da Biografia em sala de aula. Nestas turmas 52,8% (11 alunos) responderam “Não” quando questionados se consideravam que as aulas deveriam ter mais Biografias. 38% (8 alunos) responderam “Sim”. Ao passo que, nas outras duas turmas, a maioria optou a favor da introdução de Biografias nos conteúdos lecionados – 61,9% (13 alunos) na turma H e, curiosamente, igual percentagem na turma D, também 61,9% (13 alunos) (Anexo 8, p. 92).

4.1 Achas que as aulas de História deviam ter mais Biografias?

Sim Não

4.2 Justifica a tua resposta.

Porque acredito que a mais importante é saber mais da história em si

Figura 6: Exemplo de resposta redigida no Questionário Diagnóstico.

4.1 Achas que as aulas de História deviam ter mais Biografias?

Sim Não

4.2 Justifica a tua resposta.

Sim pois com os textos biográficos podemos captar e analisar melhor as informações sobre as metélicas que estamos a dar

Figura 7: Exemplo de resposta redigida no Questionário Diagnóstico.

Quando lhes foi pedido para justificarem as suas respostas, os alunos que escolheram o “Não” referiram que o mais relevante seria “estudar história e não as pessoas em si” ou justificaram que “a matéria em História já é muita”. Estas respostas obrigam-me a uma ressalva, um *mea culpa*, em abono das respostas dos alunos das turmas M e N e não só, admitindo que a questão “Achas que as aulas de História deviam ter mais Biografias?” pode não ter sido construída da melhor maneira. Ao ler as suas respostas apercebi-me que alguns alunos interpretaram esta questão como uma proposta de introdução de mais conteúdos para além dos já lecionados. Houve justificações suas em que referiram a “matéria” já ser muita ou suficiente.

Quanto aos que responderam “Sim”, a maioria, referiam a curiosidade em saber mais sobre personalidades, referindo-se que “assim podemos ter a perspetiva do artista por exemplo e ver como isso influenciou a sua arte”. Outros salientaram que poderia servir “para melhorar a aprendizagem” ou que seria um “modo de cultivar os alunos”.

Este questionário foi um bom ponto de partida para principiar as aulas na turma H e na D, uma vez que ambas se mostraram disponíveis e curiosas em torno da Biografia. Posto isto, e tendo agora dados quantitativos quanto à perceção dos alunos, coube-me explorar outras iniciativas colocadas em prática, para procurar responder ao objetivo traçado.

De regresso à turma do 11º H, foi lançado o desafio da realização de um trabalho para a turma, em torno da Biografia. Todavia, uma vez que eram alunos do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, optei por algo que lhes permitisse pôr em prática as suas capacidades e o lado mais criativo. Com isso em vista, e tendo em conta que o trabalho se enquadrava no Módulo 9 – A cultura do Cinema, foi proposto que cada aluno escolhesse uma figura histórica que marcou a primeira metade do século XX. Depois de escolhida essa personalidade, o objetivo era criar um cartaz cinematográfico para um filme biográfico imaginado da figura histórica escolhida. No cartaz deveriam constar, para além da figura escolhida, aspetos, símbolos, objetos, pessoas ou acontecimentos que marcaram a sua vida, que sejam indicadores da sua Biografia. A entrega deste cartaz deveria ainda ser acompanhada de um texto (uma a duas páginas *word*) redigido pelo aluno onde se apresentasse uma curta Biografia da personalidade escolhida e se explicassem as opções tomadas na criação do cartaz (Anexo 9, p. 95).

A proposta de trabalho teve bom acolhimento e pareceu haver alguma satisfação na escolha das figuras, todas elas com aprovação prévia da professora Sofia Condessa e minha. De forma a ajudar os alunos foi-lhes fornecida, durante uma aula prática, uma Ficha Biográfica que preencheram fazendo um levantamento dos dados mais relevantes acerca da figura histórica por eles escolhida (Anexo 10, p. 96). Com esta ficha pretendia-se que realizassem uma pesquisa levando-os a conhecer melhor a personalidade escolhida. Foi-lhes permitida a utilização do telemóvel e a maioria da turma aderiu à iniciativa. Pretendia-se que esta ficha biográfica os ajudasse na realização do trabalho, possibilitando-lhes uma esquematização dos aspetos biográficos, útil para a realização do cartaz e para decidirem que aspetos ali deviam ser incluídos.

A entrega do trabalho ficou agendada para o dia 31 de março. Uma vez que tinha já terminado as aulas que estavam previstas, foi combinado com a professora cooperante, que após a entrega do trabalho regressaria para aplicar um segundo questionário. Neste pretendia-se perceber, em súmula, se a pesquisa e a construção do cartaz, em torno de uma Biografia, lhes possibilitou um melhor entendimento do módulo lecionado e da época que as figuras por si escolhidas viveram (Anexo 11, p. 98).

Antes de mais, os resultados dos trabalhos foram, de forma geral, bastante positivos. Dos 17 alunos que entregaram o trabalho completo, ou seja, cartaz e documento explicativo, a média das notas do trabalho foi de 76,3%. Estes resultados são igualmente positivos tendo em conta os resultados finais da turma, que obteve uma média final de 12,32 valores.

Entregues os trabalhos, seguiu-se novo questionário no qual se perguntou se “Gostaste de fazer este trabalho?”; “Achas que este trabalho te ajudou a perceber melhor a matéria que estudámos do Módulo 9 – A cultura do Cinema?”; “Ao pesquisares a Biografia da personalidade que escolheste, conseguiste compreender melhor a época histórica na qual viveu?”; “Acreditas que a leitura de Biografias ajuda a melhorar a tua aprendizagem em História?”.

Para cada uma destas questões, cuja resposta se cingia a “Sim” ou “Não”, seguia-se uma questão na qual era solicitado que se explicasse o porquê da resposta anterior. Para além destas respostas de desenvolvimento, a última questão também exigia uma resposta mais alargada: “Descreve um pouco da tua experiência ao elaborares este trabalho biográfico”.

A ferramenta utilizada foi o *Google Forms* e foi pedido aos alunos que acessem, em aula, através dos seus telemóveis, ao formulário (Anexo 12, p. 100).

Os resultados quantitativos foram os seguintes:

1.1. Gostaste de fazer este trabalho?

16 respostas

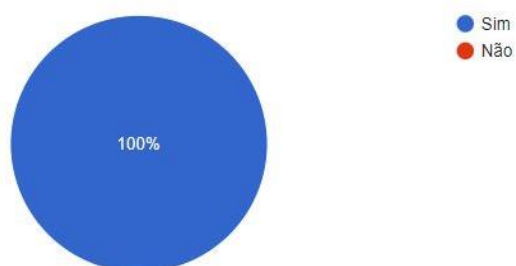


Figura 8: Respostas à primeira pergunta do Formulário.

2.1. Achas que este trabalho te ajudou a perceber melhor a matéria que estudámos do Módulo 9 - A cultura do Cinema?

16 respostas

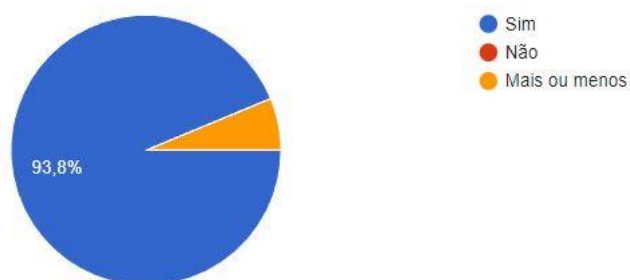


Figura 9: Respostas à segunda pergunta do Formulário.

3.1. Ao pesquisares a biografia da personalidade que escolheste, conseguiste compreender melhor a época histórica na qual viveu?

16 respostas

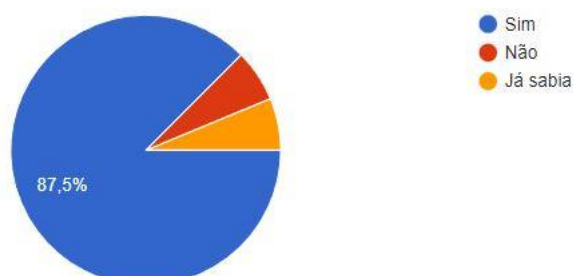


Figura 10: Respostas à terceira pergunta do Formulário.

4.1. Acreditas que a leitura de biografias ajuda a melhorar a tua aprendizagem em História?

16 respostas

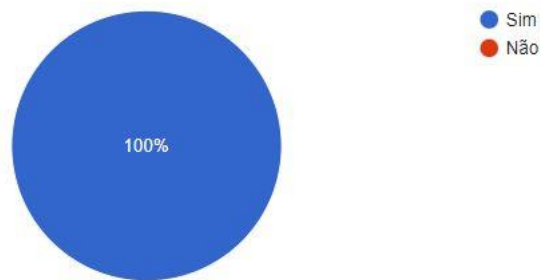


Figura 11: Respostas à quarta pergunta do Formulário.

No cômputo geral, podemos concluir que a turma não apenas revelou gostar de trabalhar em torno de uma Biografia, mas considerou que esta foi uma forma de conhecer melhor os conteúdos estudados. Questionados se o trabalho permitiu conhecer melhor a época em causa, uma larga maioria dos alunos da turma respondeu positivamente. Questionados “porquê?” é interessante notar que algumas respostas vão de encontro ao objetivo pretendido como: “Ao pesquisar sobre o personagem, consegui envolver-me na sua vida e perceber como era a época em que vivia e como funcionava”. Houve casos em que os alunos recorreram a fontes primárias para completarem a sua Biografia: “fiz várias pesquisas e até vi vídeos dos discursos de Franklin Roosevelt”. O trabalho serviu ainda para “aprendermos de outra maneira sem ser por PowerPoint e pelo manual” ou “serviu-nos de impulso para procurarmos a informação de forma autónoma”.

Quando lhes foi pedido “Descreve um pouco da tua experiência ao elaborares este trabalho biográfico” surgem expressões como “foi interessante”, “foi fixe”, “foi divertido”. Bom sinal. Alguns detalharam, explicando que “Este trabalho ajudou-me a perceber melhor o contexto do módulo 9, e o quotidiano das pessoas que neste tempo viviam” ou “Consegui realmente perceber mais sobre a personalidade da qual fiz o cartaz e de que maneira a Guerra Mundial a afetou e à sua carreira assim como as contribuições que a mesma fez no século XX”.

Quanto às aulas lecionadas ao 11^o H, estas focaram-se na primeira metade do Módulo 9 – A cultura do Cinema, ou seja, no designado “Tronco comum”, intitulado “A

euforia das invenções”. Uma vez que duas destas aulas foram ocupadas com a aula prática (que divide a turma em dois turnos), os conteúdos programáticos foram, na verdade, explanados em seis das oito aulas que tive com esta turma. Tal como referi, pretendi compreender se havia preferência por parte dos alunos no estilo de aula (com ou sem utilização de Biografias). Assim sendo, apenas numa aula foi utilizada uma Biografia que cobriu, basicamente, do princípio ao fim o bloco de tempo, a de Adolf Hitler (Anexo 13, p. 105). Em parte de uma outra aula focou-se a Biografia proposta pelo Programa de História da Cultura e das Artes, Charlot (Anexo 14, p. 118). Em todas as outras quatro lecionei sem o uso de uma Biografia.

Por isso, no mesmo dia da entrega do trabalho acima referido, para além de fazer um questionário em torno desse trabalho interroguei, igualmente, os alunos acerca da aula que mais tinham apreciado ou retido na memória, ficando um registo da apreciação da turma. Mais uma vez foi utilizado o *Google Forms* e para cada opção foi apresentado o sumário da aula e o conjunto de *PowerPoint* utilizados, para que mais facilmente identificassem a aula que pretendiam seleccionar (Anexo 15, p. 128). O que se pretendia era obter novos dados para produzir uma análise mais sólida em torno dos objetivos traçados. Dos cinco sumários, apenas um não teve qualquer voto.

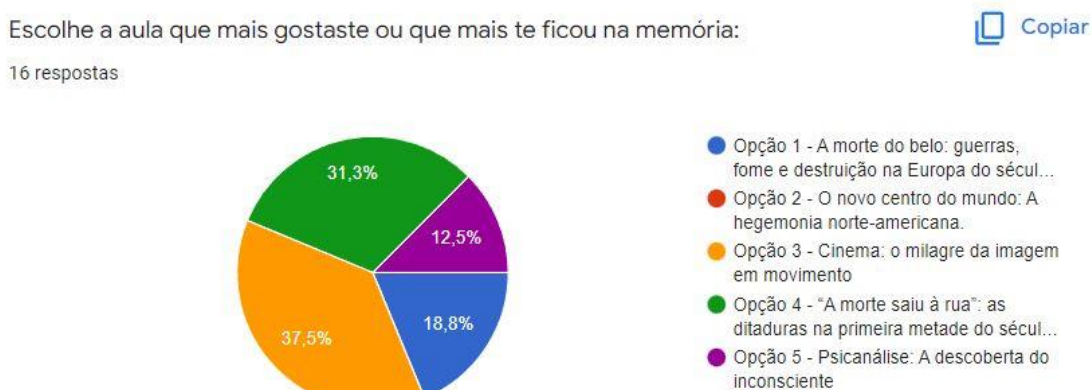


Figura 12: Resultados da questão “Escolhe a aula que mais gostaste ou que mais te ficou na memória” da turma do 11ºH.

As duas aulas que obtiveram mais votos 37,5% (6 alunos) e 31,3% (5 alunos) foram precisamente as que incluíram Biografias. A aula da opção 3 (a amarelo) focou-se essencialmente na História do Cinema, mas houve espaço para Charlie Chaplin. A

segunda mais votada, com apenas um voto de diferença, focou-se nas ditaduras europeias na primeira metade do século XX, mas teve sempre como fio condutor a vida de Hitler. Apresentado inicialmente como um “jovem artista” que combateu na I Guerra Mundial, os alunos acompanharam a sua radicalização graças à derrota alemã e ao fascismo emergente em Itália, por exemplo. O “jovem artista” foi então revelado, apanhando alguns alunos de surpresa, a maioria, e outros nem tanto, uma vez que já tinham percebido de quem se estava a falar. Esse momento em sala de aula foi muito interessante de se assistir e quando foi pedido aos alunos que explicassem as suas opções, embora obviamente nem todos o fizessem, houve quem destacasse, por exemplo “Achei uma ideia bastante inovadora de mostrar "o jovem artista" sem nunca dizer o nome dele e depois no final lançar a "bomba" de quem ele era”. Outro aluno também especificou a questão biográfica ao responder: “Porque este assunto me interessa e gostei muito de ouvir e ver coisas sobre Charlie Chaplin e factos à cerca do tema”. De resto, os alunos explicaram-se referindo que optaram pela aula que consideraram “mais interessante” ou a “a que mais me ficou na memória”.

O trabalho com a turma H mostrou-se positivo. Em aula as Biografias voltaram a revelar a sua capacidade de captar a atenção dos alunos. Quanto ao trabalho em torno de uma Biografia, foi possível conquistar o entusiasmo da turma e, através do questionário, avaliar a pertinência do mesmo, com alunos a referirem a utilidade da Biografia para uma melhor compreensão dos conteúdos programáticos.

Posto isto, seguia-se a turma do 11º D, direção de turma da professora cooperante, Sofia Condessa. As aulas do 11º D, turma de História A, centraram-se no módulo 6 – A civilização industrial – economia e sociedade; nacionalismos e choques imperialistas, mais especificamente em torno dos conteúdos 3: Evolução democrática, nacionalismo e imperialismo; e 4: Portugal, uma sociedade capitalista dependente.

Para esta turma o plano foi idêntico ao da anterior. Lecionei utilizando uma Biografia apenas numa aula, excluindo essa possibilidade para as restantes. Pretendia-se, tal como fizera na turma anterior, questionar os alunos no final das aulas quanto à sua predileta ou a que mais marcou.

A Biografia utilizada no sumário “Um novo liberalismo para Portugal: a Regeneração e a aposta nas infraestruturas” foi a de D. Pedro V. Apresentei o percurso do jovem rei e os alunos “acompanharam-no” em viagem a Inglaterra através dos seus diários que

serviram de fonte para se compreender a época, mais especificamente o atraso industrial português, em comparação com o de Inglaterra, algo explanado nos testemunhos do monarca (Anexo 16, p. 132). Na última aula, com recurso do *Google Forms*, foi colocada a questão à turma “Das aulas que tiveste escolhe aquela que mais gostaste ou que mais te ficou na memória” (Anexo 17, p. 150).

A escolhas dos alunos foram as seguintes:



Figura 13: Resultados da questão “Escolhe a aula que mais gostaste ou que mais te ficou na memória” da turma do 11ºD.

A opção mais votada com 47,6% (10 alunos) foi a aula que abordou a matéria referente à Evolução democrática, nacionalismo e imperialismo. Em segundo lugar com 38,1% (8 alunos) e por uma diferença de dois votos, ficou a aula na qual recorreremos à Biografia. Diria que são bons resultados para a causa biográfica, mesmo que não tenha sido a mais votada.

Quando foi pedido aos alunos que explicassem de forma breve o porquê da sua opção, as respostas redundam em frases como: “Foi o sumário que achei mais interessante e mais me chamou a atenção.” A primeira opção parece ter marcado os alunos por se “sair” de Portugal e da sua História, possibilitando-lhes uma aprendizagem sobre a Europa do século XIX: “Foi a que gostei mais pois é das partes que mais gosto na história poder conhecer a forma como eram governados os outros países ou como eram os outros com isso fico a saber muito mais para além das fronteiras portuguesas o que acho muito interessante e adora que história fosse de tudo e não só Portugal”, respondeu um aluno. Outro referiu: “Na minha opinião, a primeira aula foi a que mais

me marcou pois falámos mais sobre a Europa em si, sobre impérios e democracias que é um tema que eu gosto bastante”. De qualquer forma, alguns dos votantes na aula biográfica particularizaram: “Selecionei a aula dois pois acho que foi uma das aulas mais interativas, em que houve demonstração de outras formas de ficarmos mais perto da história (de certa forma) como por exemplo a utilização dos diários de D. Pedro como forma de explicar os acontecimentos” ou “foi uma aula com muita interação e gostei da passagem do diário do rei, que mostrou de um modo diferente daquele que habitualmente estudamos as opiniões das personagens históricas”.

As aulas com a turma do 11º D seriam as últimas a lecionar e considerei, novamente a hipótese de propor a leitura de uma Biografia. Mas, mais uma vez, com apenas sete aulas tal iniciativa aparentava ser impraticável.

Tendo sido já testada a utilização de Biografias em aula e, com a turma do 11º H a realização de um trabalho biográfico, a leitura de uma Biografia era, porém, um aspeto essencial que restava avaliar. Desta forma, e por considerar essencial, houve a necessária adaptação às circunstâncias. A forma exequível de o fazer, pareceu-me, seria através de um pequeno texto biográfico, lido em aula. Após a leitura desta pequena Biografia os alunos seriam desafiados a preencher uma ficha com perguntas sobre o biografado. O objetivo desta ficha era verificar se houvera apreensão da informação por parte dos alunos.

Tal desafio ficou reservado para a última aula. Depois de utilizada a Biografia de D. Pedro V em aula, a figura que julguei resumir melhor a época estudada era, inevitavelmente, Fontes Pereira de Melo. Construí, por isso, uma ficha na qual se apresentava uma resenha biográfica e duas fontes, uma iconográfica e um trecho de um texto coevo. Após a leitura destes textos os alunos foram desafiados a preencherem uma ficha biográfica onde se pretendia uma esquematização da vida do biografado (Anexo 18, p. 154). Os resultados foram bastante positivos com a turma a atingir uma média de 80% nos resultados da ficha, número bastante relevante, tendo em conta a média final de notas desta turma, 12,26 valores. Deve ressaltar-se que esta ficha foi concretizada em aula, sem as restrições habituais de uma ficha de avaliação, ou seja, os alunos puderam trocar impressões com o colega do lado. A ficha foi, depois do seu término, corrigida em aula. De qualquer forma, demonstraram ser capazes de trabalhar

uma Biografia, retirando os principais elementos que fosse sobre o biografado que sobre a época em que aquele viveu.

Conclusão

A ideia do uso da Biografia em sala de aula surgiu pensando-se na disciplina de História A. Nesta disciplina, a Biografia só tem lugar quando um professor, que queira fugir à narrativa dos manuais, se aventura nesse gênero. Creio que talvez sejam raros os professores que o fazem e, por experiência própria, nunca assisti a esse tipo de trabalho. Era precisamente esse vazio que pretendia explorar.

Ironicamente, as três turmas às quais dei aulas neste estágio têm como disciplina História da Cultura e das Artes, onde a Biografia tem lugar.

De modo geral e refletindo um pouco em torno do que foi realizado, parece-me que a Biografia tem, indubitavelmente, um lugar na sala de aula de História. Tive a percepção de que através da Biografia foi possível captar a atenção dos alunos, mais do que o usual.

Dar corpo à História, discutindo com a turma as vivências, motivações, decisões, influências e contradições de figuras do passado, parece ter o condão de fazer os estudantes entrarem no debate. Notei que consegui obter mais participações em aula quando se discute sobre o percurso de alguém. Os alunos compreendem melhor os processos históricos quando se abandona aquilo que para eles é abstrato, como uma crise econômica ou um movimento político, e se observa quem tenha vivido essa crise ou participado nesse movimento. E nem sempre terão, necessariamente, de ser focados ou utilizados em aula os “grandes” da História.

Como refere Shirley A. Leckie, «Textbooks and monographs often de scribe change stemming from demography, economics, politics, and other broad causes, but without biography they're main descriptions of impersonal forces. Without the human connection that biography brings, they create in students a sense that history involves only facts and cause and effect and is, to many, "boring."»⁴²

Confesso, porém, que apesar deste olhar otimista fundamentado pela Prática de Ensino, não creio, claro, que a Biografia deva ocupar todas as aulas de História. Defendo apenas que nelas tenha lugar. Porque, apesar de certos conteúdos parecerem abstratos aos alunos, e por vezes a Biografia poder ajudar a simplificá-los, esses conteúdos não

⁴² LECKIE, Shirley A., «Why Biographies Matter in the Classroom», in *AH Magazine of History*, Vol. 20, No. 1, janeiro, 2006, p. 7.

poderão ser sempre simplificados, individualizados ou afunilados na observação da vida de uma ou duas pessoas.

Parte da aprendizagem passa por ultrapassar essas dificuldades, diversificando as formas de apreensão da matéria estudada, sabendo interpretar diferentes tipos de fontes e conteúdos. Sendo assim o lugar da Biografia, pelo que observei, pode e deve ser alargado em sala de aula, mas nunca a monopolizando, uma vez que a diversidade confere provento à aprendizagem.

É isso que acima de tudo se propõe aqui, após análise dos dados e observação das turmas, que a Biografia faça parte dessa diversidade letiva. Como refere S. A. Adejunmobi, «the fact remains that the first step in any learning process is to awaken the interest of the students. In this respect, the biographical approach has no peer.»⁴³ E, de facto, é esta que considero ser a principal função da Biografia em sala de aula, “despertar o interesse” dos alunos, apresentar a História de forma diversa, diria mesmo, viva. A vivência do passado, a noção de que a história é feita de indivíduos é algo que com facilidade os alunos esquecem se não recorrermos às histórias e quotidianos de quem povoou as épocas lecionadas.

Mas a Biografia não serve apenas para se estudar o passado, serve para que os alunos se “estudem” a eles próprios, que se conheçam e aperfeiçoem por estarem mais informados e deterem maiores ferramentas graças à análise de outros percursos, de outras vidas. Questões de identidade, da empatia pelo *outro*, no estudo das opções que se podem tomar ao longo da vida e das consequências dessas mesmas opções, da atenção às influências que nos alteram o percurso de vida, por vezes nefastas outras benéficas. Tudo isto é possível através do ensino com Biografias.

Há muito que sabemos que aprendemos melhor com pessoas. Não nos ensinam simplesmente uma subtração: quatro menos três, por exemplo. É-nos, ao invés, ensinado algo como “a Joana tinha quatro laranjas e perdeu três, com quantas ficou?” Porquê? Porque nos relacionamos, compreendemos, a subtração tem propósito, um protagonista com nome e um problema com o qual nos identificamos. Falar sobre pessoas desperta o interesse das pessoas. Julgo poder haver uma certa desconfiança quanto a esta realidade no que concerne ao estudo da História. Mas, tudo isto é possível

⁴³ ADEJUNMOBI, S. A., «The Biographical Approach to the Teaching of History», in *The History Teacher*, Vol. 12, Nº 3, 1979, p. 356

com seriedade historiográfica, com a devida análise de fontes e o salutar pensamento crítico, cuja exploração de uma Biografia permite desenvolver. Aliás, como vimos anteriormente, é possível noutras áreas, como a ciência. Então porquê colocar de lado esta oportunidade de relacionamento com o passado?

Para além do meu parecer, se analisarmos os dados recolhidos junto das diferentes turmas, a Biografia tem também adeptos entre os estudantes. O questionário diagnóstico realizado mostrou não apenas que uma grande maioria dos alunos está familiarizada com a Biografia (76,2% responderam já ter lido pelo menos uma), mas mais do que isso, 79% dos estudantes mostraram interesse em voltar a ler ou ler pela primeira vez uma Biografia. Essa vontade de leitura estende-se à aula se recordarmos, tal como foi mencionado anteriormente, que 54% da totalidade dos alunos considera que deveria haver mais Biografias lecionadas.

Recordemos ainda que quando os alunos do 11º H trabalharam uma Biografia foram interrogados com a seguinte questão: “Acreditas que a leitura de Biografias ajuda a melhorar a tua aprendizagem em História?”. A totalidade dos alunos (100%) respondeu que sim, a Biografia ajuda a compreender a época estudada. Também as preferências dos alunos quanto às aulas lecionadas foram vantajosas para a Biografia que esteve sempre entre as aulas mais votadas. E, ainda, como analisámos, as atividades realizadas em torno de Biografias obtiveram resultados muito acima das médias finais das turmas.

Num tempo em que se discutem novas práticas e abordagens, num tempo em que já percebemos que cada aluno tem o seu ritmo e esse deve ser respeitado, a Biografia apresenta-se como uma ferramenta que chega a muitos. Diria mesmo que esta velha forma de fazer História parece ter futuro.

Bibliografia

ADEJUNMOBI, S. A., «The Biographical Approach to the Teaching of History», in *The History Teacher*, Vol. 12, Nº 3, 1979, pp. 349-357.

ALCÂNTARA, Mauro Henrique Miranda de, «Biografia e ensino de História: Análise de uma Experiência», in *Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História – Lugares dos Historiadores: Velhos e Novos Desafios*, Florianópolis, ANPUH: Associação Nacional de História, 2015. Disponível em:

http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1427382287_ARQUIVO_MAURO_ALCANTARA.pdf

[Consultado em março de 2022]

ALMEIDA, Cristiana Salomé Teixeira, *O desenvolvimento da empatia histórica em alunos do 7º ano do 3º ciclo do Ensino Básico*, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2019. (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada)

ARENDT, Hannah, *As Origens do Totalitarismo*, Lisboa, Dom Quixote, 2017.

BONIFÁCIO, Maria de Fátima, “O Abençoado Retorno da Velha História”, in *Análise Social*, n.º 122, Lisboa, ICS, 1993, pp. 623-630.

BURGUIÈRE, André, «The Fate of the History of Mentalities in the Annales», in *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 24, n.º 3, Cambridge University Press, 1982, pp. 424-437.

CAINE, Barbara, *Biography and History*, Nova Iorque, Palgrave Macmillan, 2010.

CARNEIRO, Ana Catarina Beliago Pinto, *Aqueles de quem não ousamos falar*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2020. (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada)

COUTO, Célia Pinto; ROSAS, Maria Antónia Monterroso, *História A, 11º ano: Um novo Tempo da História: Parte 3*, Porto, Porto Editora, 2020.

ERBEN, Michael (ed.), *Biography and Education: A Reader*, Londres, Falmer Press - Taylor & Francis Group, 2015.

Escola Secundária Cacilhas-Tejo, *Projeto Educativo da Escola Secundária Cacilhas-Tejo*, (2019-2022), Almada, 2019. Disponível em:
http://soliw.org/site/images/esct/docs_orientadores/PrjEducativo_19_22.pdf
[Consultado em março de 2022]

Escola Secundária Cacilhas-Tejo, *Projeto Educativo da Escola Secundária Cacilhas-Tejo* (2016-2019), Almada, 2016. Disponível em:
http://soliw.org/site/images/esct/docs_orientadores/PEE_2016_2019_.pdf
[Consultado em março de 2022]

ETULAIN, Richard W., «Review», in *The American Historical Review*, Vol. 110, n.º 4, Oxford University Press, 2005, p. 1120.

FEBVRE, Lucien, *La Terre et l'évolution humaine*, Paris, Éditions Albin Michel, 1970.

FERNANDES, Paulo Jorge, *Mariano Cirilo de Carvalho: o «Poder Oculto» do liberalismo português (1876-1892)*, Lisboa, Assembleia da República e Texto Editora, 2010.

FERREIRA, João Paulo Neves, *Heróis Acidentais: O papel dos indivíduos singulares na História*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2017. (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada)

FONSECA, Luís Adão da, *Reis de Portugal – D. João II*, Lisboa, Círculo de Leitores, 2005.

GALVÃO, Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros, *Biografia na sala de aula: a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida*, Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

GUERREIRO, Duarte Nuno Tomé, *“O passado em primeira mão” O ensino dos passados dolorosos na sala de aula*, Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2021. (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada)

HEDEEN, Jane, "Why Teach with Biographies?", in *Teaching with Biographies*, Indiana Historical Society, 2010, pp. 1-2

HONG, H.-Y.; LIN-SIEGLER, X., «How Learning About Scientists' Struggles Influences Students' Interest and Learning», in *Physics. Journal of Educational Psychology*, 7 de novembro, 2011, pp. 469–484.

LAVEZO, Juliana, «A Biografia nas aulas de história: experiências em sala de aula», in *Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História - Perspectivas Web 2020*, Ponta Grossa, ABEH: Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História, 2020, pp. 1-8.

LECKIE, Shirley A., «Why Biographies Matter in the Classroom», in *AH Magazine of History*, Vol. 20, No. 1, janeiro, 2006, pp. 7-10

LOURENÇO, Maria Paula Marçal, *Reis de Portugal - D. Pedro II*, Lisboa, Círculo de Leitores, 2007.

MARQUES, A.H. de Oliveira (coord.), *Nova História de Portugal – Portugal da Monarquia para a República*, vol. XI, Lisboa, Ed. Presença, 1991.

MATTOSO, José, *A Escrita da História. Teoria e Métodos*, 2.^a ed., Lisboa, Editorial Estampa, 1997.

MENDES, Clarisse (coord.), et al., *Programa de História A. 10^o, 11^o e 12^o anos. Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas. Formação Específica*, Lisboa, Ministério da Educação, 2002. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/historia_a_10_11_12.pdf

[Consultado em março de 2022]

Ministério da Educação, *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos. 12.o Ano. Ensino Secundário. História A*, 2018.

MONTEIRO, Katani Maria Nascimento, MÉNDEZ, Natalia Pietra, «Gênero, Biografia e ensino de História», in *Aedos*, nº 11, vol. 4, 2012, pp. 84-97.

MUSSOLINI, Benito, *A Doutrina do Fascismo*, s.l., LeBook (e-book), 2020

NUNES, Paulo Simões, *História da Cultura e das Artes 11*, Lisboa, Raiz Editora, 2021

PEDRAS, Miguel Ribeiro, *Viajar com os Reis de Portugal*, Lisboa, Esfera dos Livros, 2020.

PIMENTEL, António Filipe (coord.), et al., *Programa de História da Cultura e das Artes, Cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais e de Línguas e Humanidades 10º e 11º anos Cursos Artísticos Especializados de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro 10º, 11º e 12º anos*, Lisboa, Ministério da Educação, 2004. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_de_Artes_Visuais/historia_cult_artes_10_11_12_0.pdf

[Consultado em março de 2022]

PINTO, Ana Lúcia; MEIRELLES, Fernanda; CAMBOTAS, Manuela Cernadas, *História da Cultura e das Artes, 11º ano: Ideias & Imagens*, Porto, Porto Editora, 2021

PINTO, Ana Lúcia; MEIRELLES, Fernanda; CAMBOTAS, Manuela Cernadas, *História da Cultura e das Artes, (Ensino Profissional, Módulos 6,7,8,9,10)*, Porto, Porto Editora, 2021

RAMOS, Rui (Coord.), *História de Portugal*, Lisboa, A Esfera dos Livros, 2009.

RAMOS, Rui, *Reis de Portugal – D. Carlos*, Lisboa, Círculo de Leitores, 2006.

REIS, António, *Raúl Proença, Biografia de um Intelectual Político Republicano*, Vol. I, Lisboa, Imprensa Nacional, 2003.

ROSAS, Fernando, *Salazar e os Fascismos*, Lisboa, Tinta da China, 2019

SARDICA, José Miguel, *Duque de Ávila e Bolama, Biografia*, Lisboa, Assembleia da República e Publicações Dom Quixote, 2005.

SCHMITZ, Isabelle, «Biography in the History Classroom: Challenges and Applications», in *Bulletin GHI German Historical Institute*, nº 55, 2014, pp. 91-101.

SERÉN, Maria do Carmo, *Emílio Biel: No trilho dos cavalos de ferro*, Coimbra, Ed. Encontros de Fotografia, 1993.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo, *História de Portugal (1851-1890)*, vol. IX, Lisboa, Ed. Verbo, 1995.

SILVA, Mariana Ventura de Matos, *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2018. (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada)

SILVEIRA, Luís Nuno Espinha da; FERNANDES, Paulo Jorge, *Reis de Portugal – D. Luís*, Lisboa, Círculo de Leitores, 2006.

SOUSA, Fernando; MARQUES, A.H. de Oliveira (coord.), *Nova História de Portugal - Portugal e a Regeneração*, vol. X, Lisboa, Ed. Presença, 2004.

THAYER, William Roscoe, «Biography» in *The North American Review*, vol.180, n.º 579, University of Northern Iowa, 1905, pp. 261-278

WARREN, Ann K., “Biography and Autobiography in the Teaching of History and Social Studies», in *Perspectives on History*, vol. 30, nº 1, 1992, s.p.. Disponível em: <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/january-1992/biography-and-autobiography-in-the-teaching-of-history-and-social-studies>

[Consultado em março de 2022]


WOLF, Ken, «Teaching History the Old-Fashioned Way–Through Biography», in *Perspectives on History*, vol. 32, nº 5, 1994, s.p.. Disponível em: <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/may-1994/teaching-history-the-old-fashioned-way-through-biography>

[Consultado em março de 2022]

ANEXOS

Anexo 1 – Planificação da aula 11ª M e N e PowerPoint correspondente

Sumário: O século de Augusto: Roma e o Império		Tempo letivo: 2 aulas	Aula 1 e 2
Aprendizagens Essenciais: Interpretar as principais realizações de Octávio. Explicar a relevância do Direito Romano e do Latim na construção e manutenção do Império Romano. Explicar a importância do modelo urbano nas cidades do Império: ruas, praças, templos, casas, banhos, o Coliseu.		Conceitos: Império Urbe Direito	
Questões-orientadoras: O que herdámos dos romanos? O que era ser romano e viver no império neste século de Augusto? Como manter um império unido?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
Octávio (Biografia) Roma, o modelo urbano do império (O espaço) O século I a.C./d.C, o século de Augusto (O tempo) A língua latina e o Direito Romano	Localizar o Império Romano no tempo e no espaço Explicar a importância assumida pelo imperador como elemento de coesão política. Reconhecer a importância do Latim para a unidade imperial. Reconhecer na extensão do direito de cidadania romana um processo de integração das regiões dominadas. Reconhecer o carácter urbano da civilização romana.	Debate inicial sobre o conhecimento prévio dos alunos em torno da questão «O que herdámos dos romanos?» e «O que era ser romano e viver no império neste século de Augusto?». Utilização do Mentimeter com o objetivo de captar os pré-conceitos existentes em torno de Roma e o seu Império Introdução ao tema com recurso ao PowerPoint, apresentando-se a cidade de Roma como o centro do Império. Observação da imagem: O assassinato de Júlio César (de Vicenzo Camuccini) como mote para o início do Império e da vida de Octávio Augusto como imperador. Desenvolvimento do tema, em torno dos poderes do Imperador (leitura e discussão em torno da fonte: <i>Os feitos do Divino Augusto</i>) e da <i>Pax Romana (observação de um mapa do Império)</i> a fim de se compreender a unidade do Império e as heranças deixadas pelos Romanos na Península Ibérica, privilegiando a construção do saber histórico na exploração dos recursos selecionados, com base: – no diálogo orientado; – na exposição; – na resolução de questões Confirmação da aquisição dos conhecimentos com nova utilização do Mentimeter propondo aos alunos que respondam às questões iniciais, a fim de se observar se houve, ou não, uma evolução nos seus pré-conceitos em relação a Roma e ao Império.	Utilização do Mentimeter Participação oral



Módulo 2
A cultura do Senado

O século de Augusto: Roma e o Império

História da Cultura e das Artes

*O que sabemos sobre Roma?
O que herdámos dos romanos?*



117 AD

- Extensão máxima do Império Romano em 117 d. C., no reinado do imperador Trajano

Roma

- A capital do império romano começou por ser um conjunto de aldeias que se uniram formando uma **urbe** (cidade) no século VIII a. C.
- A cidade de Roma cresceu, junto ao rio Tibre, localizada entre sete colinas na planície do Lácio. A sua posição, no centro tanto da **península itálica** como do **mar Mediterrâneo**, permitiu que a cidade se erguesse como o centro de um império em torno deste mar ao qual os romanos chamaram de **Mare Nostrum**.
- Em meados do século I a. C., no tempo de Júlio César, a população de Roma era de cerca de **um milhão de pessoas**. Era, então, já muito diferente da cidade original nascida das aldeias. Em Roma, durante a República, construíram-se vias, praças, aquedutos, grandiosos templos e termas, que recordavam aos seus habitantes e aos estrangeiros que a visitassem que aquela urbe era o coração do mundo romano, servindo de exemplo para todas as outras cidades do império.



O fim da República



O assassinato de Júlio César, recriado pelo pintor Vincenzo Camuccini, 1804-1805. Júlio César (100-44 a. C.) encarna como ninguém o declínio das instituições republicanas. O seu êxito na difícil conquista da Gália trouxe-lhe fama e poder. Em 45 a. C. foi nomeado ditador perpétuo. Acusado, por esse facto, de pretender eliminar as instituições e liberdades romanas, César foi assassinado, no ano seguinte, quando se dirigia ao Senado. Apesar deste fim trágico, Júlio César tornou-se, depois da sua morte, num herói que o Senado, a pedido do povo, divinizou. Esta aura de glória ajudou Octávio, seu sobrinho e filho adotivo, a tornar-se no primeiro imperador romano.

O século de Augusto



A formação do Império Romano. No canto superior direito, a Loba Capitolina, símbolo de Roma.

Octávio César Augusto, o primeiro imperador de Roma

a. C.	Carreira político-militar
46	É adotado por Júlio César.
45	Acompanha César na Guerra da Hispânia.
44	Morte de Júlio César. Octávio assume-se como seu herdeiro. Marcha sobre Roma e força o Senado a conferir-lhe a dignidade de cônsul.
43	Partilha o governo de Roma com Marco Antônio e Lépido (2.º triunvirato).
31	Derrota Marco Antônio na batalha de Accio.
29	Recebe o título de <i>princeps senatus</i> (o primeiro dos senadores).
27	Obtém o <i>imperium proconsulare</i> ¹ nas províncias imperiais e recebe os títulos de <i>Augustus</i> e <i>princeps civitatis</i> (o primeiro dos cidadãos).
23	Vê o seu <i>imperium proconsulare</i> estendido a todo o mundo romano e consegue a <i>tribunicia potestas</i> (poder dos tribunos da plebe) vitalícia.
19	Tem poderes de legislador e de censor.
12	Torna-se Pontífice Máximo.
2	Recebe o título de <i>Pai da Pátria</i> .

¹ O *imperium proconsulare* era atribuído aos procônsules, isto é, dos governadores das províncias.

No fim da sua vida, Octávio escreve sobre si próprio:

Alcansei duas vezes a ovação e três o triunfo curul¹ e vinte e uma vezes fui proclamado *imperator*². [...] Fui cônsul treze vezes e quando escrevo estas memórias detenho pela trigésima sétima vez o poder tribunicio³. [...] Não aceitei a ditadura que me ofereceram o Povo e o Senado. [...] Não aceitei nenhuma magistratura que fosse contrária aos costumes dos nossos antepassados. [...] Fui príncipe do Senado⁴ durante quarenta anos. Fui Sumo Pontífice⁵ [...]. No meu sexto e sétimo consulados, depois de ter extinguido a guerra civil e de ter assumido, por consenso de todos, o poder supremo, [...] recebi o título de *Augustus*⁶ por decisão do Senado [...]. Depois dessa época, fiquei acima de todos em autoridade. [...] Estava eu no meu décimo terceiro consulado, quando o Senado, a ordem equestre⁷ e o Povo Romano inteiro me designaram *Pai da Pátria*⁸.

Os Feitos do Divino Augusto (inscrição de Ancara)

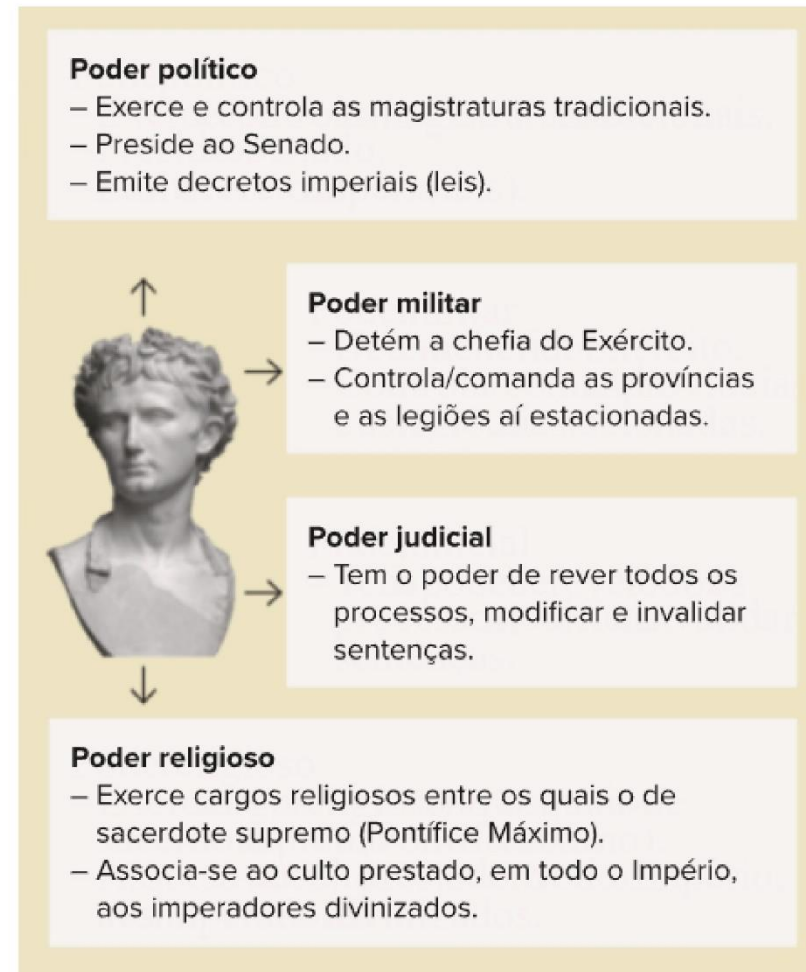
1. Honras prestadas aos generais vitoriosos. O triunfo era a maior de todas. 2. Título concedido aos generais que tinham obtido grandes vitórias. 3. O poder dos tribunos da plebe. 4. O primeiro dos senadores. 5. Principal sacerdote da religião romana. 6. Título de índole religiosa, normalmente atribuído aos deuses. 7. Classe social elevada, imediatamente abaixo da dos senadores. 8. Título que exprime o reconhecimento dos Romanos aqueles que, em circunstâncias difíceis, serviam bem o Estado.



Octávio César Augusto representado como *imperator* (c. 15 a. C.)

Os poderes do Imperador (síntese esquemática)

Imagem: Busto do imperador Augusto com coroa cívica



DOC. F A opinião de Tácito

Quando Augusto seduziu os soldados com as suas dádivas, o povo com as distribuições de trigo, toda a gente com as doçuras da paz, começou a elevar-se pouco a pouco, atraindo a si as prerrogativas do Senado, dos magistrados e das leis.

Tácito, historiador romano (55-120 d. C.) – *Anais*

DOC. C A força dos exércitos, segundo Dion Cassio

Quando o *imperium*¹ lhe foi confirmado pelo Senado e pelo Povo [...] (Augusto) declarou que não ficaria com o poder em todas as províncias. As [...] que estavam em paz, [...] entregou-as ao Senado. As [...] que estavam pouco seguras, porque tinham vizinhos belicosos ou eram suscetíveis de se revoltar, conservou-as. Fê-lo, aparentemente, para que o Senado governasse sem temor as cidades mais tranquilas, enquanto ele reservava para si as dificuldades e os perigos. Sob este pretexto, deixou o Senado sem armas e sem soldados e só ele tinha armas e dispunha de exércitos.

Dion Cassio, historiador romano (c. 155 – c. 229 d. C.) – *História de Roma*

¹ *Imperium* pode traduzir-se por autoridade.

A *Pax Romana*: Como se mantinha a unidade do Império?

- O imperador:
 - O imperador detinha um poder absoluto, concentrado em si todos os poderes. Augusto era comandante supremo do exército, tinha o direito de veto sobre as decisões do Senado, nomeava governadores para as províncias, mandava cunhar a moeda e era o chefe da religião romana.
- O Exército: os legionários romanos:
 - O sucesso das conquistas romanas deveu-se aos seus exércitos. Porém, os soldados romanos (os legionários) foram fundamentais para manter os territórios conquistados. Depois de tomarem uma região, eram os legionários que iniciavam a organização do espaço e das populações. Mantinham a ordem e a paz, recebiam os impostos e vigiavam a construção de estradas, pontes e outros edifícios.
- A rede de estradas e pontes:
 - A construção de uma vasta rede de estradas e pontes permitiu circular com maior rapidez entre as várias regiões. Facilitava a circulação de pessoas, mercadorias e ideias. Também as decisões do imperador chegavam a todas as partes do império, permitindo-lhe governar e manter a ordem e a paz.

A Pax Romana (continuação)

- A língua: o Latim:
 - A comunicação era mais fácil porque todos falavam a mesma língua, o latim, a língua oficial de todos os povos do Império.
- O Direito Romano:
 - Conjunto de leis aplicadas a todo o Império.
- As cidades:
 - Imitando o estilo de vida da capital do império as populações da regiões conquistadas foram alterando o seu modo de vida para o qual contribuíram as obras públicas realizadas por todas as províncias do império, sobretudo com a construção de teatros, templos, termas, fóruns e sistemas de saneamento.

“A sabedoria romana”

A sabedoria romana empregou-se principalmente em coisas que pouca atenção receberam dos Gregos – pavimentação das estradas, construção de aquedutos e esgotos. De facto, os Romanos calçaram as estradas abertas através de montes e vales, a fim de as mercadorias poderem ser transportadas em carros desde os portos. Os esgotos, feitos de pesadas pedras, são tão largos, em alguns lugares, que podem passar sobre eles os carros carregados. O fornecimento de água por meio de aquedutos é tão abundante, que pode dizer-se que os rios correm para as cidades, e quase todas as cidades, providas de canalizações, possuem fontes.

Estrabão, geógrafo e historiador (c. 64 a. C.-c. 24 d. C.), *Geografia*, II, 4-5.

Com a prosperidade da região, chegou aos Turdetanos¹ a civilização e a organização política; [...] Os Turdetanos, em particular os que habitam nas proximidades do Bétis², tomaram por completo o carácter dos Romanos e nem sequer recordam a sua própria língua. A maioria tornou-se cidadão latino e receberam também colonos romanos, de modo que pouco lhes falta para serem todos romanos. As cidades mistas que se fundam na atualidade, como Pax Augusta³ entre os Célticos⁴, Emerita Augusta entre os Túrdulos⁴, César Augusta entre os Celtiberos⁴, tal como outras povoações, mostram claramente a alteração dos citados modos de vida. Todos os Iberos que mostram este carácter são chamados togados e entre estes contam-se, inclusive, os Celtiberos que eram tidos pelos mais aguerridos de todos.

Estrabão, 65 a. C.-19 d. C., *Geografia*, III, 2, 15.

¹ Povo do Sul da Península Ibérica que habitava o vale do Guadalquivir, entre o Algarve português e a Serra Morena.

² Bétis – rio Guadalquivir.

³ Esta designação é considerada, pelos historiadores, um lapso de Estrabão, que se referiria a *Pax Julia*, atual Beja.

⁴ Outros povos da Península.

Anexo 2 – Planificação da aula 11º M e N e PowerPoint correspondente

Sumário: O século de Augusto: A sociedade romana e o seu quotidiano		Tempo letivo: 2 aulas	Aula 3 e 4
Aprendizagens Essenciais: Explicar a importância do modelo urbano nas cidades do Império: ruas, praças, templos, casas, banhos, o Coliseu.			
Questões-orientadoras: De que forma se caracterizava a sociedade romana? Como viviam os romanos?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
<p>A sociedade romana</p> <p>Uma cidade em movimento: o quotidiano.</p> <p>As casas romanas e quem as habita: Domus e Insulae</p> <p>A viver na cidade de Roma: Os monumentos, espaços de utilidade e lazer. (Fóruns, Templos, Termas, Teatros e Circos)</p>	<p>Reconhecer que a sociedade romana era hierarquizada.</p> <p>Explicar as diferenças sociais existentes na sociedade do Império</p> <p>Identificar os diferentes espaços em Roma e as suas utilidades.</p>	<p>Introdução ao tema com recurso ao PowerPoint, apresentando-se a sociedade hierarquizada de Roma.</p> <p>Observação da imagem: Um patrício e um plebeu e fazer a sua distinção com base na observação.</p> <p>Desenvolvimento do tema, em torno do quotidiano dos diferentes grupos sociais em Roma, das suas habitações, mas também dos espaços partilhados, privilegiando a construção do saber histórico na exploração dos recursos selecionados, com base:</p> <ul style="list-style-type: none"> - no diálogo orientado; - na exposição; - na resolução de questões <p>Observação de um pequeno vídeo com imagens da série <i>Rome</i> (HBO) como exemplo da cidade em movimento.</p> <p>Análise de um mapa da cidade de Roma com o objetivo de se identificar os principais locais de vivência da cidade (Fóruns, Templos, Termas, Teatros e Circos)</p>	Participação oral



Módulo 2

A cultura do Senado

O século de Augusto: A sociedade romana e o seu quotidiano

História da Cultura e das Artes

A Sociedade Romana

- Hierarquizada

- **Homens livres**

- Ordem Senatorial: Os Senadores constituíam uma minoria privilegiada de cidadãos ricos que ocupavam cargos políticos, administrativos e religiosos.

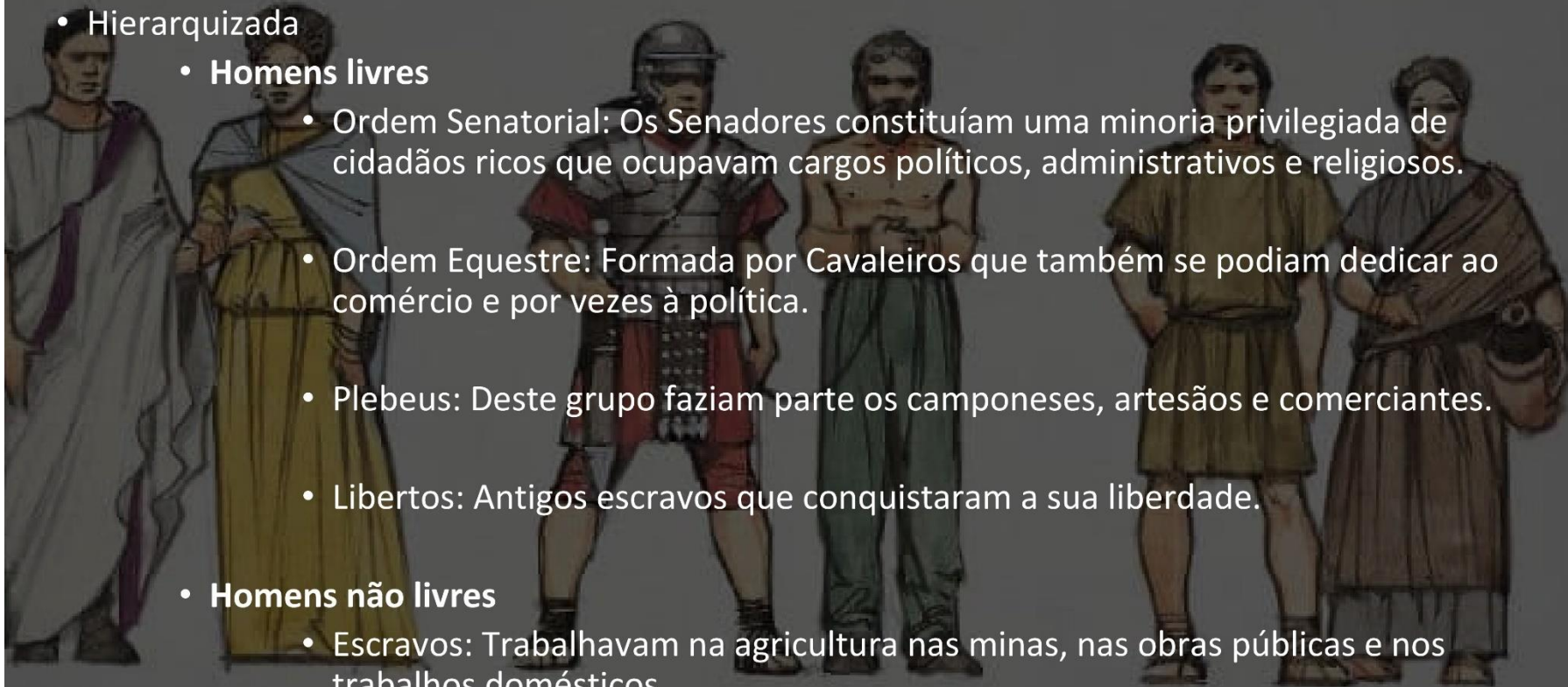
- Ordem Equestre: Formada por Cavaleiros que também se podiam dedicar ao comércio e por vezes à política.

- Plebeus: Deste grupo faziam parte os camponeses, artesãos e comerciantes.

- Libertos: Antigos escravos que conquistaram a sua liberdade.

- **Homens não livres**

- Escravos: Trabalhavam na agricultura nas minas, nas obras públicas e nos trabalhos domésticos.





Patrícios (Ordem Senatorial)

Titus Valerius
(personagem fictícia)

Ocupação: Senador

Plebeus

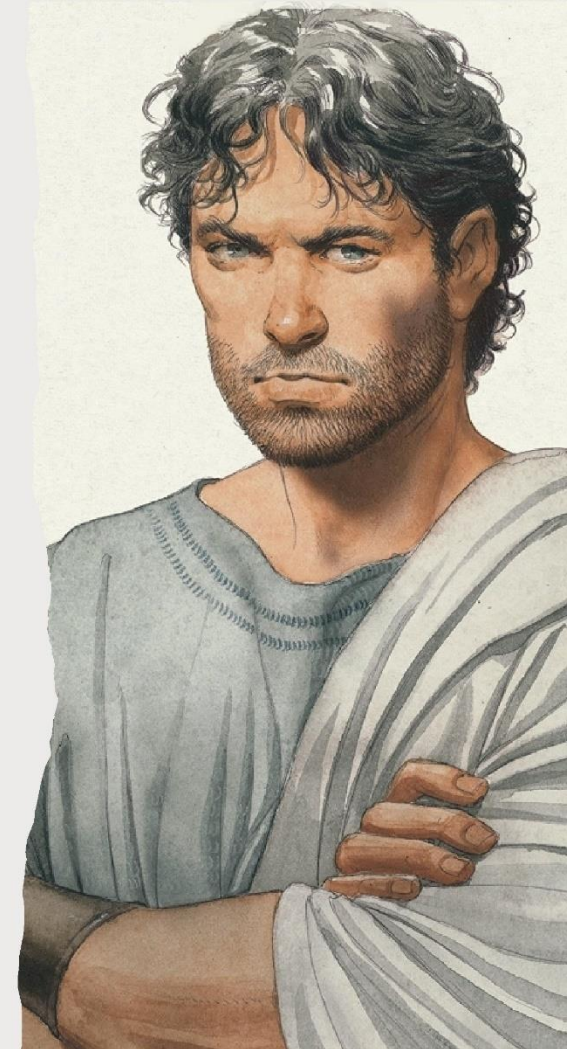
Quintus Balbus
(personagem fictícia)

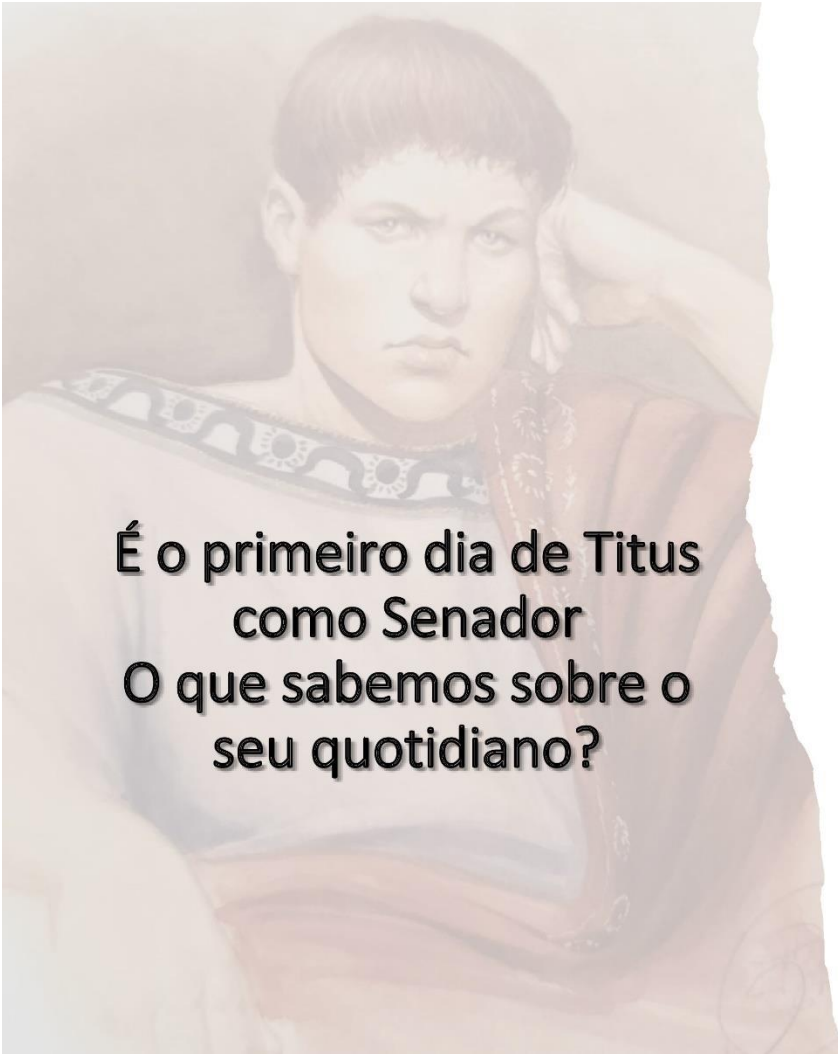
Ocupação: Artesão

Observa com atenção estes dois romanos. Repara nas cores das suas roupas, nos seus cabelos e barbas, um deles parece, até, estar mais queimado pelo sol. Já aprendeste como se caracterizava a sociedade romana.

Consegues dizer a que grupo pertencia cada um destes homens?

Vamos acompanhá-los no seu quotidiano em Roma





**É o primeiro dia de Titus
como Senador
O que sabemos sobre o
seu cotidiano?**

O que nos conta um senador...

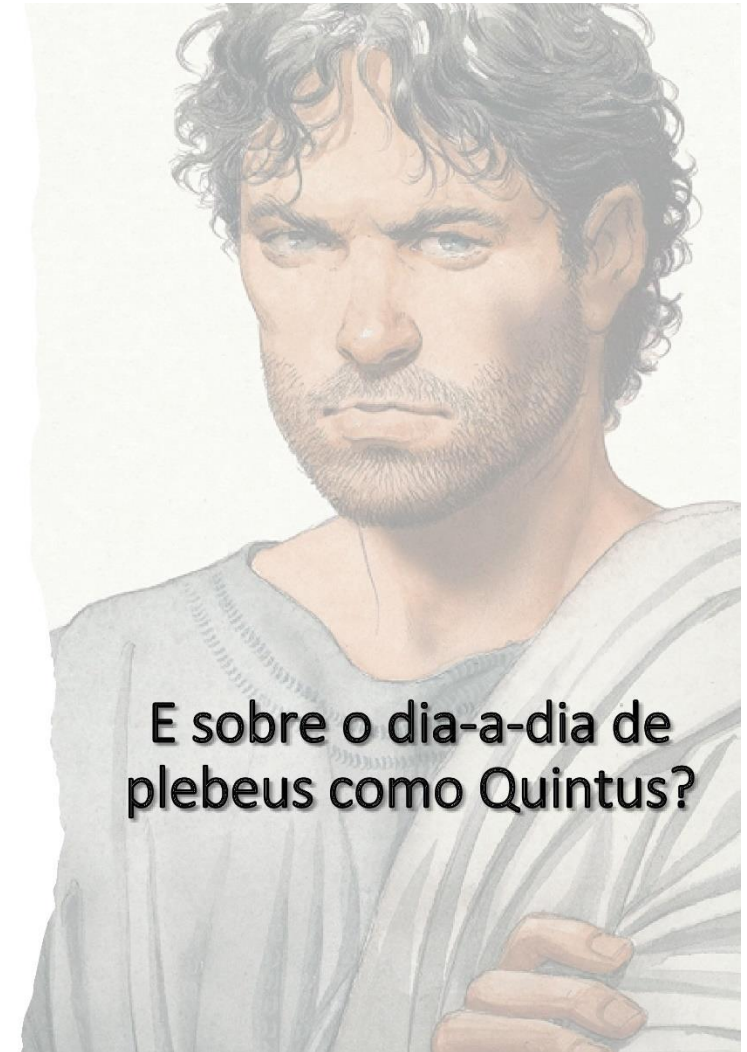
Como quase sempre, o senador foi acordado pelo labor dos escravos. [...] Em seguida, entrega-se aos cuidados do seu tonsor [barbeiro] e come uma refeição ligeira. Depois de fazer as suas orações no altar doméstico, [...] trata dos seus negócios no scriptorium [...]. Passa pelo templo de Júpiter Capitolino, onde faz uma oferenda ao deus, e dirige-se, em seguida, ao edifício do Senado, para participar numa sessão presidida pelo imperador. [...] Pela oitava hora [13 horas], vai ao Coliseu, para assistir a um espetáculo [...]. Dali seguirá para as termas [...], onde toma banho e recebe uma massagem enquanto conversa com os amigos. À noite, o senador oferece um banquete [...].

Baseado em J. Carpopino, A Vida Quotidiana em Roma no Apogeu do Império

O que nos conta um plebeu...

É preciso ser-se rico para poder dormir sem barulhos, em calmas moradias [...]. A passagem de carroças nas ruas estreitas ou as discussões por causa de um rebanho [...] tiram o sono a qualquer um. [...] E, se isto não bastasse, há ainda outro género de perigos aos quais estamos expostos, quando caminhamos, de noite, pelas ruas: frequentemente, das janelas, das varandas ou dos telhados tombam tijolos, vasos ou telhas, que nos podem esmagar os crânios [...]. Podemos dar-nos por felizes se apenas apanharmos com o conteúdo de uma bacia em cima!

Juvenal, *Sátiras*, séc. II d. C.



E sobre o dia-a-dia de plebeus como Quintus?

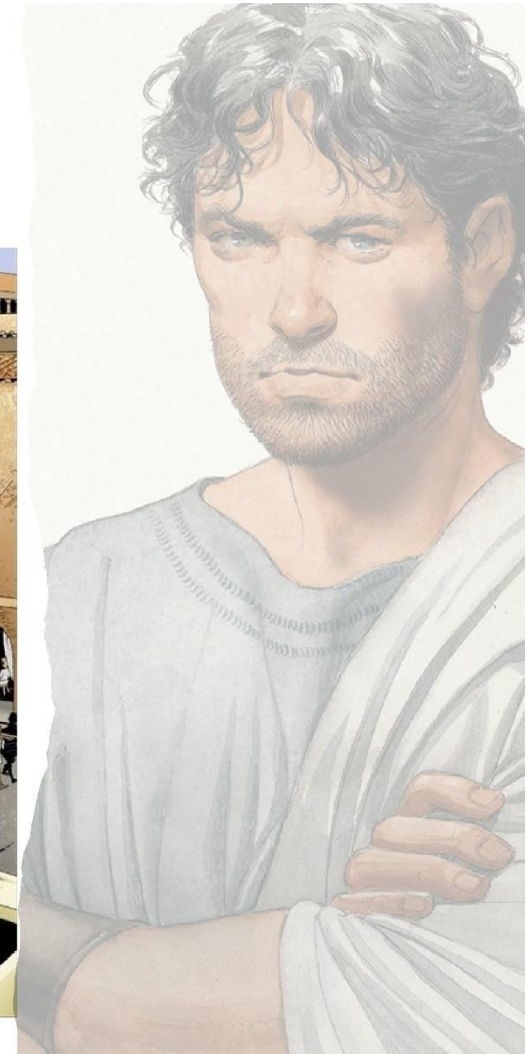
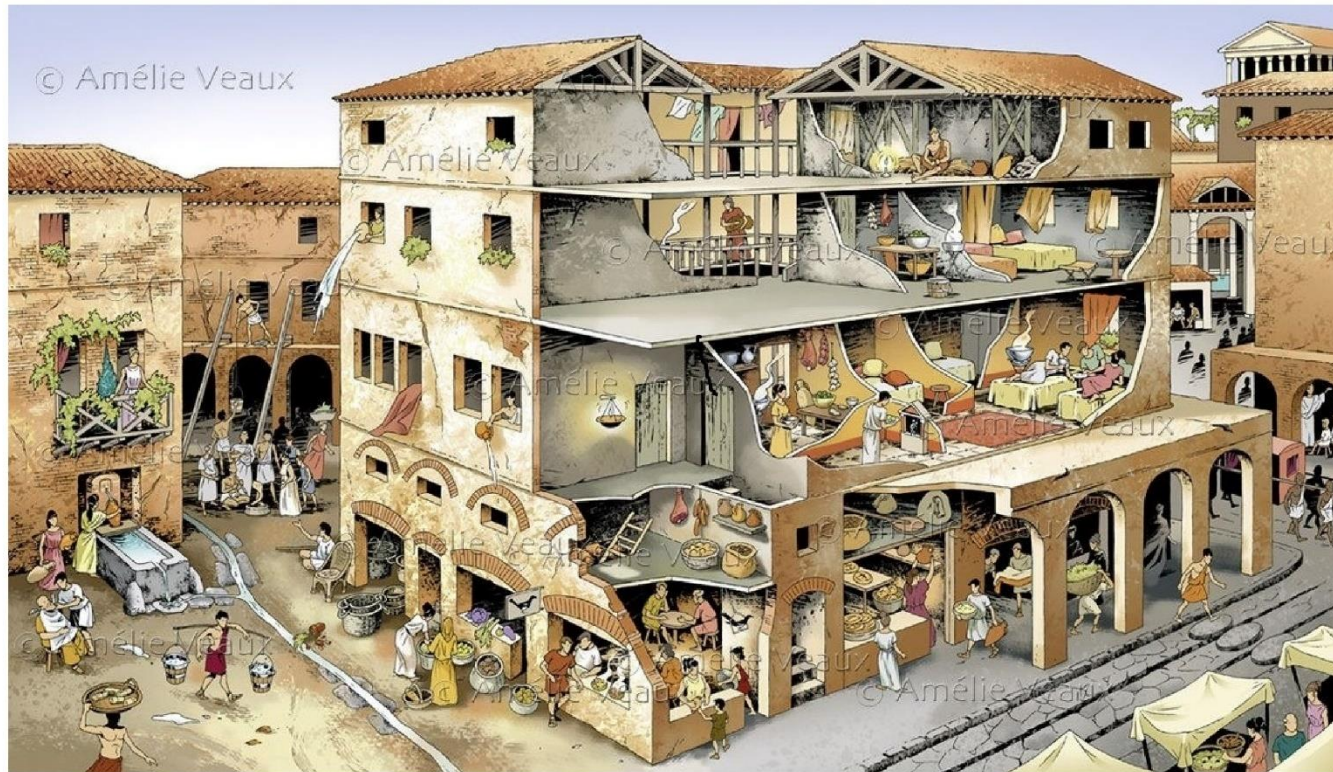
As casas em Roma

A *Domus* dos Patrícios



As casas em Roma

As *Insulae* dos Plebeus



As casas em Roma

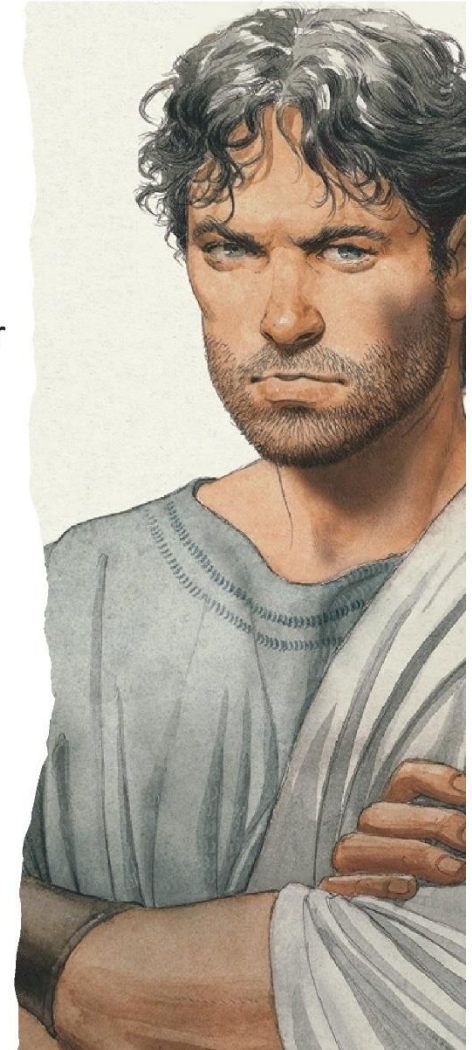


DOMUS

- Habitações luxuosas com várias divisões.
- Grandes salas ricamente decoradas com mosaicos, pinturas murais e estátuas.
- Equipadas com esgotos, água canalizada e aquecimento.
- Possuíam jardins e fontes.

INSULAE

- Prédios em madeira com quatro ou mais andares habitados por várias famílias.
- Divisões pequenas, desconfortáveis e pobremente decoradas.
- Sem condições de higiene. Não tinham esgotos nem água corrente.
- Os andares mais altos eram, por norma, ocupados pelos mais pobres



As ruas de Roma

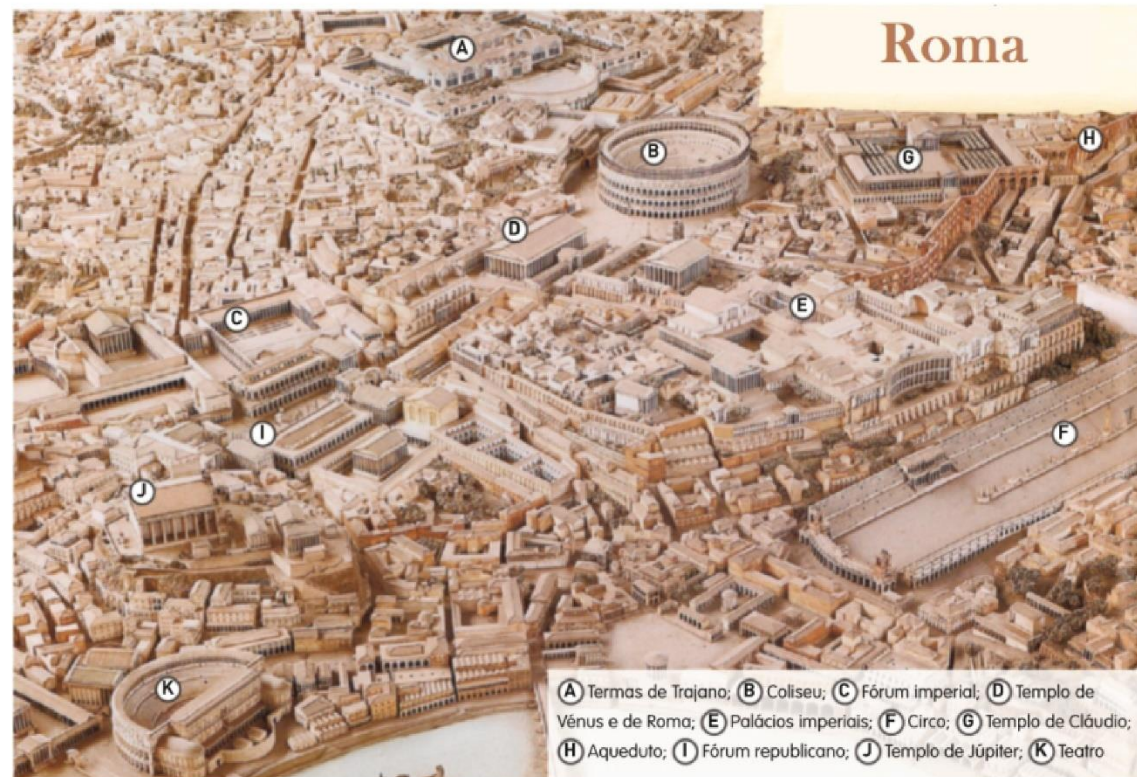


- Roma, como capital do Império, era uma cidade barulhenta, com ruas muito movimentadas onde Patrícios, Plebeus e Escravos se cruzavam no seu cotidiano.

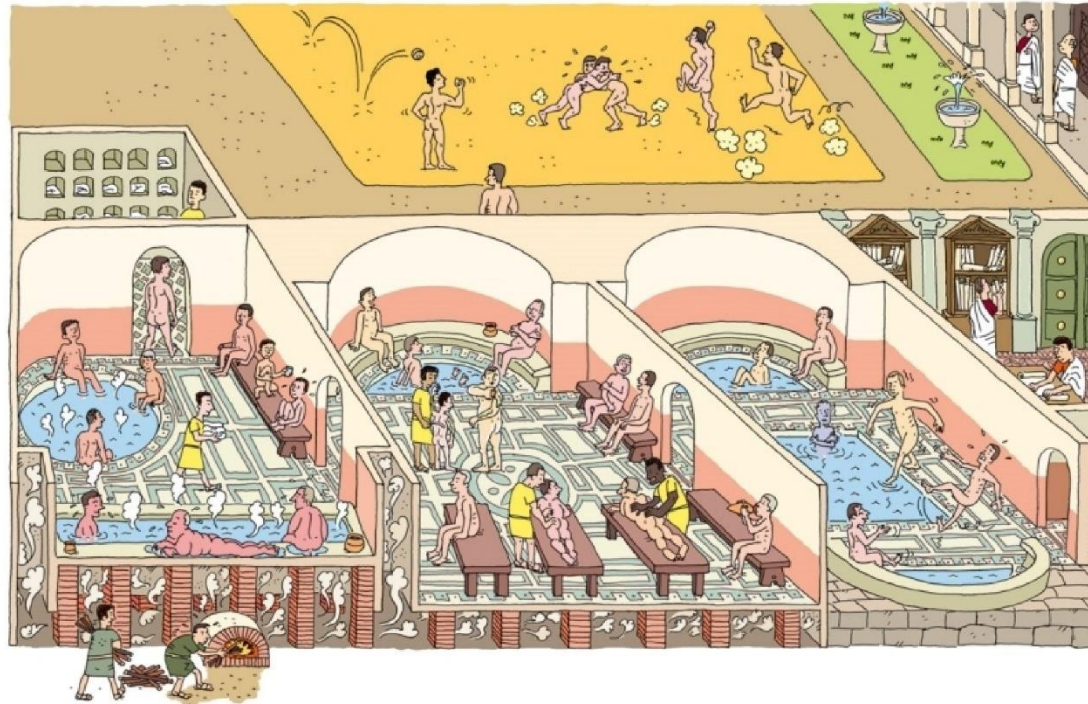
Cenas da série *Rome* (HBO) 2005-2007

Outros espaços partilhados por Patrícios e Plebeus

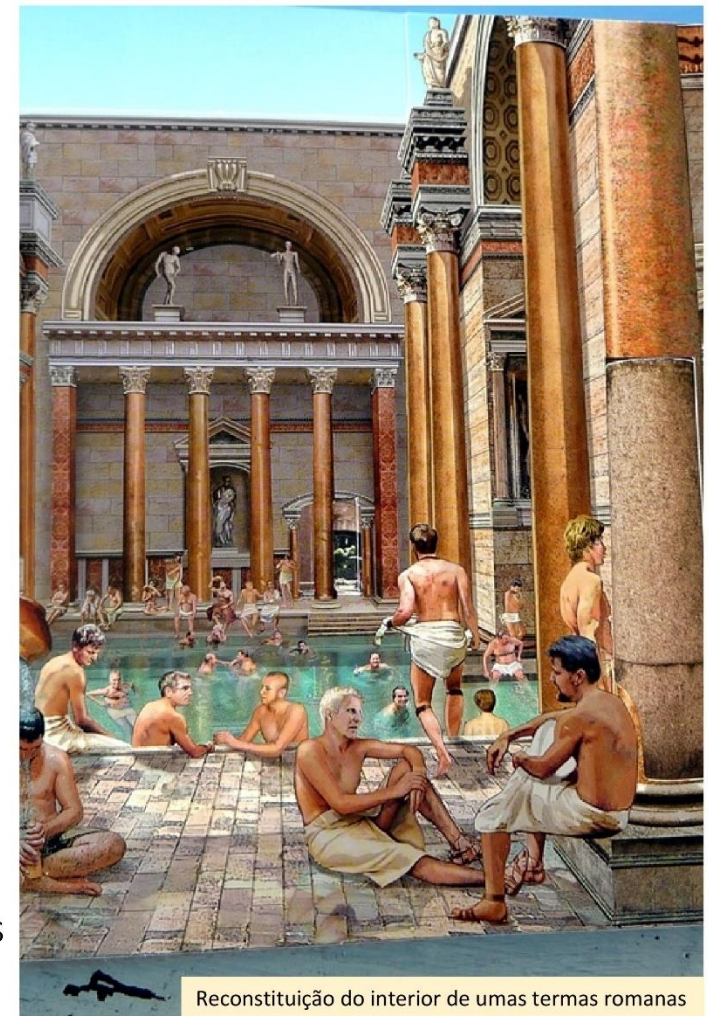
- **Fórum** – praça pública onde se encontravam as lojas, os templos e as instituições administrativas
- **Templos** – praticava-se o culto aos deuses e ao imperador, considerado um deus vivo
- **Termas públicas**
- **Teatros, anfiteatros e circos**



Termas públicas



Aqui tomava-se banhos de água quente (Caldarium), tépida (Tepidarium) e fria (Frigidarium). As termas eram locais de convívio, de conversa e negócios; os mais ricos podiam usar estes banhos, mas por vezes tinham termas privadas.

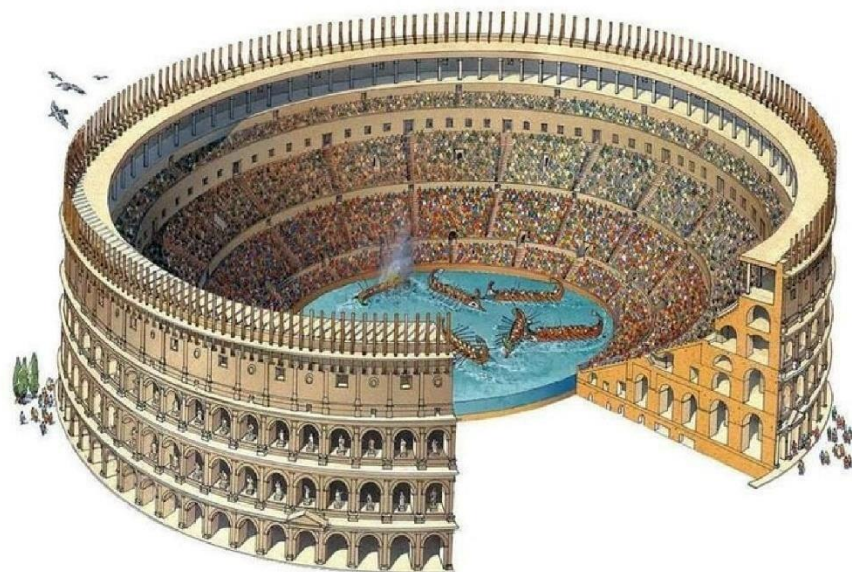


Reconstituição do interior de umas termas romanas

Teatros, anfiteatros e circos– locais de espetáculo onde se assistia a peças de teatro, lutas de gladiadores ou corridas de quadrigas (carro puxado por quatro cavalos). Nestes espaços o que distinguia Patrícios de Plebeus era o lugar onde estes se podiam sentar para apreciar o espetáculo.



Reconstituição de uma corrida de quadrigas no Circo

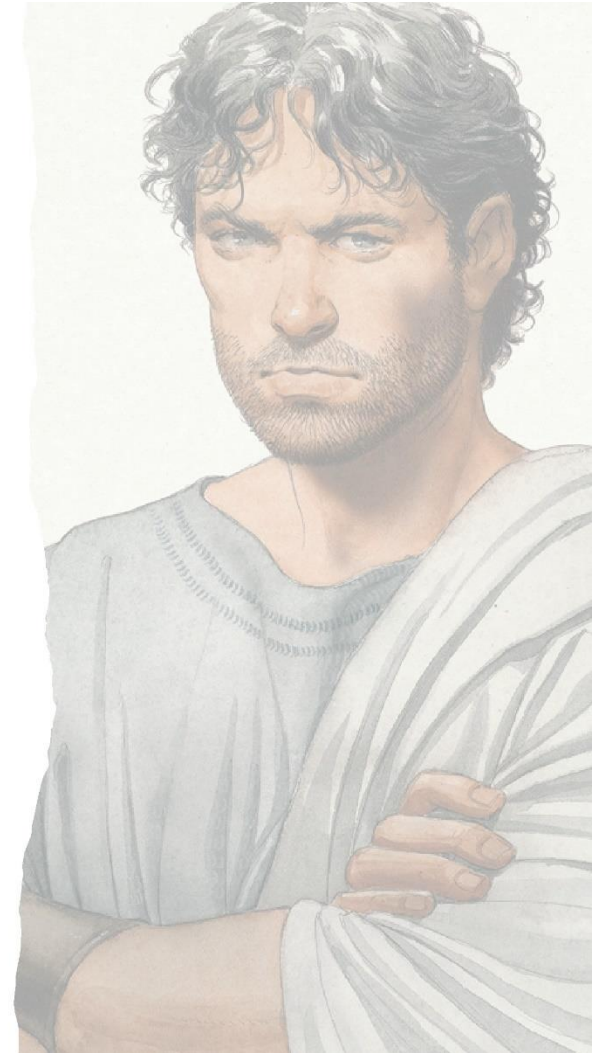


Reconstituição do Coliseu. Neste anfiteatro, para além das lutas entre gladiadores, por vezes eram encenadas batalhas navais, como se pode ver nesta imagem

A Alimentação

«Ao saírem da cama, como lhes aconselham os médicos, os romanos contentam-se com um copo de água. Depois do trabalho, a meio do dia, apenas tomam refeição ligeira para a qual nem se sentam à mesa: pão, queijo, azeitonas, cebolas, anchovas, frutos secos, o necessário para acalmar o apetite até à noite. E é no fim da tarde, depois do banho que tomam finalmente uma verdadeira refeição: a *cena*, a ceia ou jantar.»

THEIS, Anne, *A Vida Quotidiana em Roma*, Verbo, Lisboa, 1987, p.74-75



Banquetes

- Os romanos mais ricos eram conhecidos pelos seus banquetes, com muitas iguarias e vinho. Comiam e conversavam deitados ou inclinados, em torno da mesa.
- Era usual haver música, danças e declamações de poemas.
- Por vezes, quando o estômago estava cheio, mas a vontade de comer se mantinha, os romanos tinham o costume de vomitar, para poderem continuar o banquete



E depois da refeição?

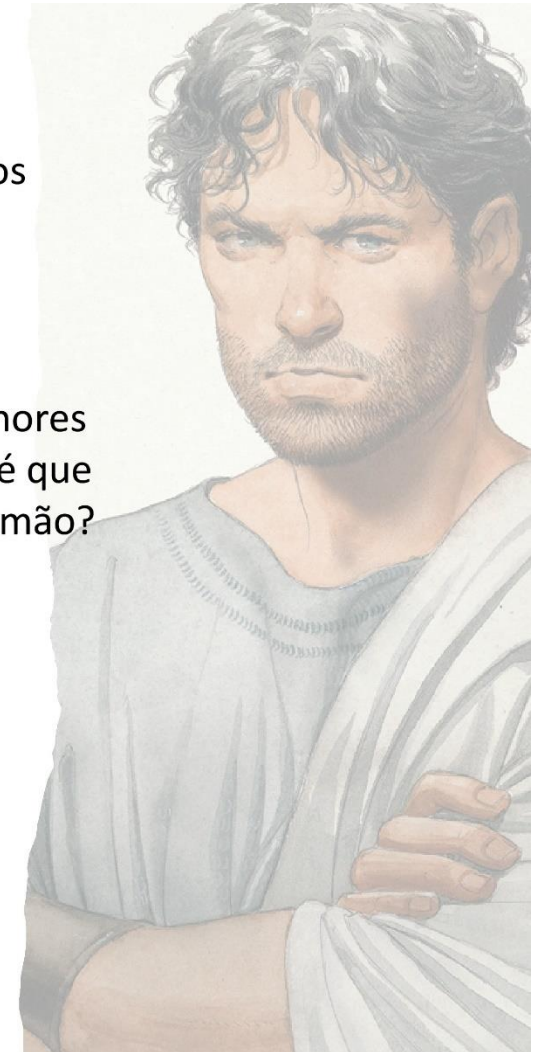
- Os patrícios poderiam fazer as suas necessidades na privacidade dos seus lares, afinal, tinham canalização de esgotos nas suas *Domus*.
- Já os Plebeus, teriam de o fazer num ambiente menos privado, recorrendo às latrinas públicas.



Reconstituição de uma latrina pública

Observa os pormenores da imagem. O que é que os homens têm na mão?

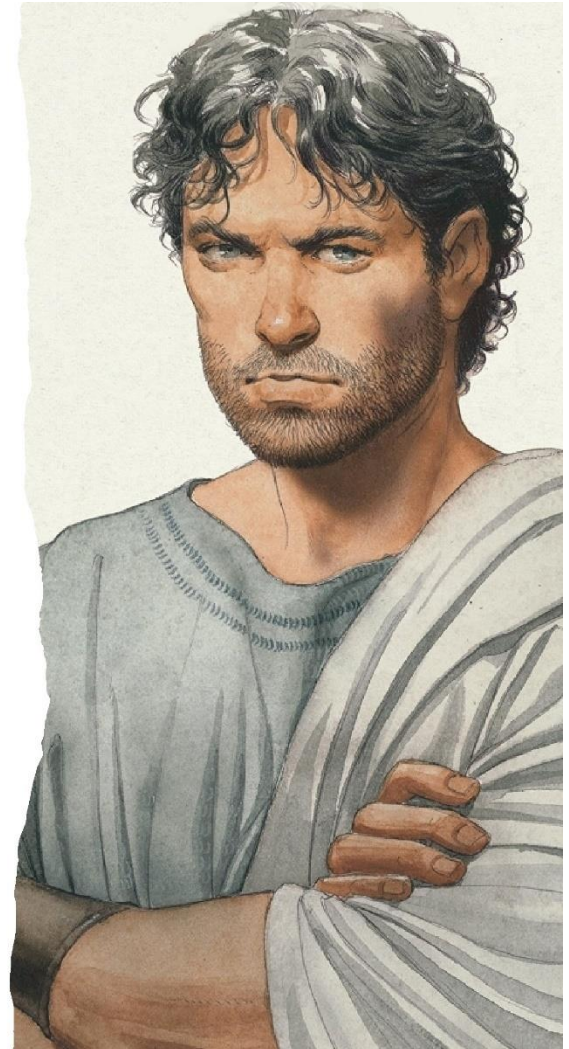
E já reparaste que há **água corrente** a percorrer a latrina?





O dia em Roma terminou.
Titus e Quintus voltam a
suas casas.
Amanhã é outro dia, com
mais banhos, banquetes e
lutas de gladiadores.

FIM



Anexo 3 – Ficha de Avaliação 11º M e N

HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES – 11º ANO
ANO LETIVO 2021-2022



FICHA DE AVALIAÇÃO - MÓDULO 2 - GRUPO I - A

Nas respostas aos itens de escolha múltipla, sublinhe a opção correta.

Nas respostas aos itens que envolvem a produção de um texto, deve ter em conta os conteúdos, a utilização da terminologia específica da disciplina e a interpretação dos documentos.

Nome: _____

Nº: _____

Turma: _____

Assinatura do Professor: _____

Classificação: _____



Figura 1 - Extensão máxima do Império Romano em 117 d. C., no reinado do imperador Trajano

pontas

1. Seleciona a opção que melhor define o Império Romano em termos de ocupação do território.

- A. O Império Romano limitou-se a conquistar cidades costeiras do mar Mediterrâneo.
- B. O Império Romano corresponde ao território da atual Itália.
- C. O Império Romano ocupou vastos territórios, tendo sido formado por um enorme conjunto de povos e civilizações diferentes.
- D. O Império Romano tinha a sua capital em Atenas e conquistou os territórios em torno do mar Egeu.

2. Associa cada uma das frases da coluna A aos poderes de Octávio César Augusto na coluna B.

Coluna A	Coluna B	Resposta:
1- É adorado nos templos como um deus.	A – Poder Político	1. _____
2- Preside ao Senado.	B – Poder Militar	2. _____
3- Tem o poder de modificar as sentenças dos tribunais.	C – Poder Judicial	3. _____
4- Emite decretos Imperiais (leis).	D – Poder Religioso	4. _____
5- Comanda o exército (legiões).		5. _____

3. Selecciona a opção que indica o significado de *Pontifex Maximus* atribuído a Octávio César Augusto.

- A. Supremo imperador.
- B. Supremo chefe de Estado.
- C. Supremo juiz.
- D. Supremo sacerdote da religião romana.

TEXTO A

A Opinião de Tácito

Quando Augusto seduziu as soldadas com as suas dádivas, o povo com as distribuições de trigo, toda a gente com doçuras da paz, começou a elevar-se pouco a pouco, atraindo a si prerrogativas do Senado, dos magistrados e das leis.

Tácito, historiador romano (55-120 d. C.) – *Anais*

4. Explica, tendo em conta a opinião de Tácito (Texto A), a forma como Octávio César Augusto conquistou o seu poder.

5. Selecciona a opção correta que indique os fatores de manutenção da *Pax Romana* no Império

- A. O italiano, as estradas e a literatura.
- B. O latim, o direito romano e o exército.
- C. O teatro, o Imperador e o grego
- D. O mecenato, a escultura e o Senado

6. Indica três exemplos da herança deixada pelos romanos em Portugal.

7. Selecciona a opção que caracterize a sociedade romana.

- A. Todos os homens eram livres e iguais perante a lei.
- B. Sociedade matriarcal onde as mulheres dominavam os cargos políticos.
- C. Sociedade hierarquizada, dividida por ordens.
- D. Sociedade dividida apenas entre imperadores e escravos.

8. Escolhe dois grupos da sociedade romana e explica as diferenças existentes entre eles.

GRUPO	ITENS Cotação								TOTAL
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
I	5	10	5	20	5	15	5	15	80

Anexo 4 – Proposta de Trabalho de Pesquisa (publicação no Instagram)

HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES –11º ANO
ANO LETIVO 2021-2022



TRABALHO DE PESQUISA - MÓDULO 2

ELABORAÇÃO DE TRÊS PUBLICAÇÕES PARA INSTAGRAM

Itens:

- Obrigatório identificar os membros do grupo (no texto) em cada publicação.
- Nome do artista e da obra.
- Imagem ou imagens, com legenda.
- Texto.
- Bibliografia/Webgrafia.

Formato:

- Publicação Instagram (máximo 2.200 caracteres).
- Obrigatório 3 publicações.
- Se necessário poderão fazer 5 publicações.

Texto:

- Uma publicação sobre o contexto histórico localizando a obra no espaço e no tempo (quando e onde surgiu).

- Duas publicações sobre a análise da obra de arte:

ARQUITETURA	PINTURA	ESCULTURA
<p>Materiais;</p> <p>Morfologia (planta, volume, exterior e interior, forma das paredes, sustentação, cobertura, elementos construtivos e decorativos);</p> <p>Composição (proporção, simetria, ritmo, enquadramento paisagístico);</p> <p>Modalidade (arquitetura religiosa, militar, pública, privada...);</p> <p>Significado (capacidade de expressão, importância histórica).</p>	<p>Suporte (cerâmica, parede, papel, madeira ou tela);</p> <p>Tintas e técnicas de aplicação (óleo, aguarela, pastel, guache, acrílico, fresco ou outros);</p> <p>Linha (definidora da forma, estruturante);</p> <p>Cor (natural ou não; cheias ou modeladas);</p> <p>Volume (dos corpos; do espaço, pela perspectiva);</p> <p>Temas (<u>figurativo</u>, sendo religioso, histórico, mitológico, retrato, paisagem, natureza-morta ou quotidiano; ou <u>abstrato</u>);</p> <p>Função (religiosa, documental, propagandística ou honorífica);</p> <p>Composição (articulação dos elementos; reflexo expressivo do autor).</p>	<p>Materiais;</p> <p>Técnicas (<u>subtrativa</u>, de talhe ou cinzelado; <u>aditiva</u>, de modelado);</p> <p>Superfícies (polimento, texturas);</p> <p>Volumes (cheio ou vazio, saliência ou reentrância);</p> <p>Massa (grande ou pequena escultura);</p> <p>Composição (<u>repouso</u>; <u>movimento</u> ilusório ou real);</p> <p>Tipologia (<u>estatuária</u> de vulto redondo ou <u>relevo</u>, seja alto, médio, baixo ou negativo);</p> <p>Proporções da anatomia;</p> <p>Tema (<u>figurativo</u>, sendo religioso, histórico, mitológico, retrato, paisagem, natureza-morta ou quotidiano; ou <u>abstrato</u>);</p> <p>Expressividade.</p>

PRAZO DE ENTREGA:

O ficheiro Word com as imagens e os textos deverá ser enviado através da tarefa no Teams até ao dia 15 de novembro de 2021, às 20h00. Os trabalhos que não forem enviados dentro do prazo definido não serão avaliados.

MUITO IMPORTANTE: Cópias do livro ou de sites da Internet não serão avaliadas. Faça a pesquisa, consulte fontes diversas e escreva um texto personalizado.

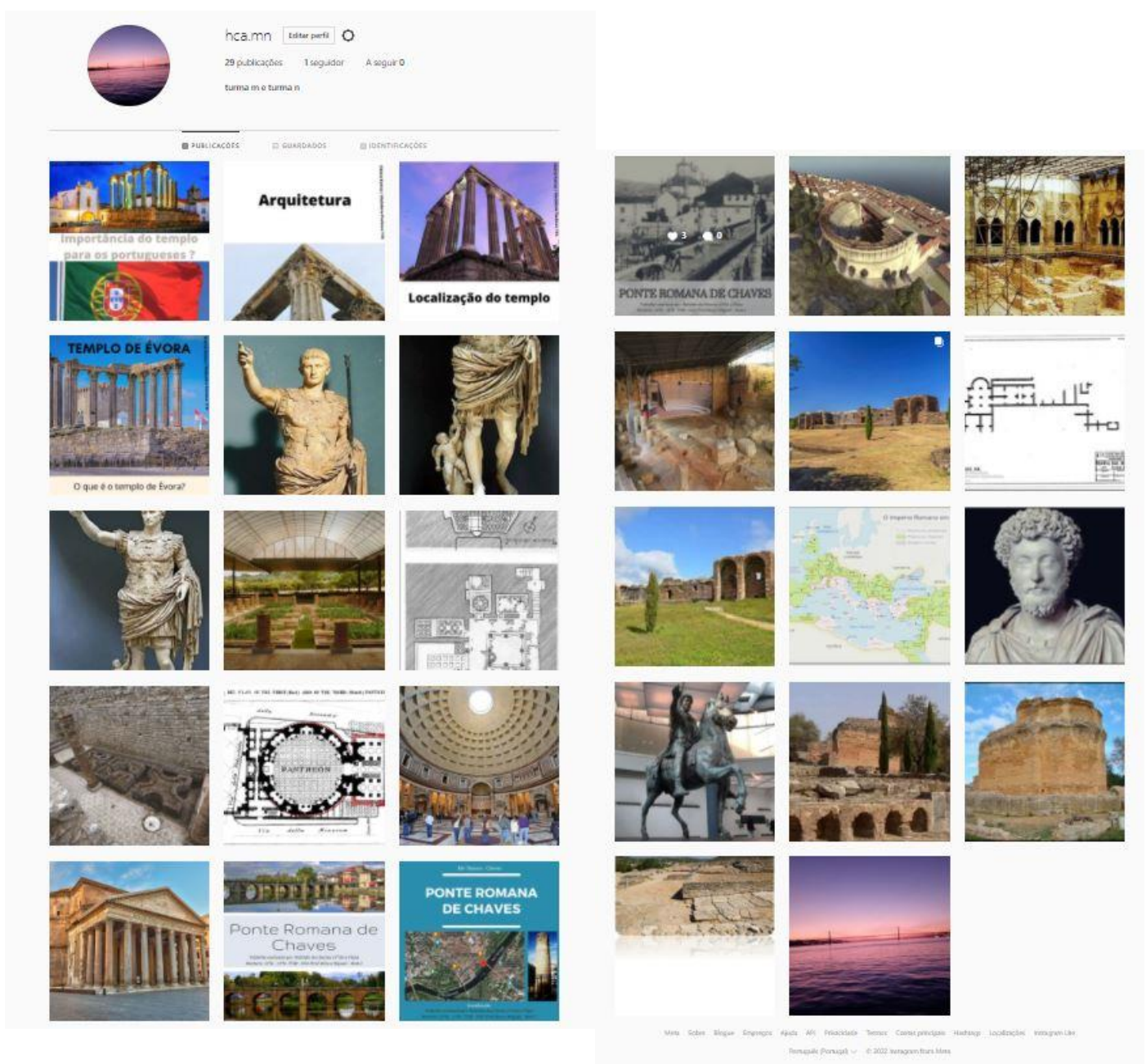
Critérios de avaliação:	
Interpretação (Tratamento /análise de informação) 30%	Pertinência da informação
	Capacidade de análise da obra escolhida
Compreensão histórica (Temporalidade, espacialidade, contextualização) 50%	Aquisição e compreensão de conceitos
	Organização do trabalho
	Domínio dos conteúdos
Comunicação 10%	Suporte
	Discurso
Atitudes 10%	Postura

TEMA: A CULTURA DO SENADO


	Temas: Linguagem artística, obra.	Grupo
1	Arquitetura – Ponte Romana de Chaves	
2	Arquitetura – Teatro romano de Lisboa	
3	Arquitetura - Villa romana de São Cucufate	
4	Escultura - Estátua equestre de Marco Aurélio	
5	Arquitetura - Villa romana de Milreu	
6	Escultura – Augusto de Prima Porta	
7	Arquitetura – Panteão de Roma	
8	Arquitetura – Templo de Évora	
9	Arquitetura – Casa dos Repuxos (Conimbriga)	
10	Pintura – Casa dos Vêrjcs (Pompeia)	---

Bom Trabalho,
Alice Samara
Miguel Pedras
Sofia Condessa


Anexo 5 – Resultado final do Trabalho de Pesquisa (publicação no Instagram)



Exemplos:



Importância do templo para os portugueses ?



hca.mn

hca.mn O Templo Romano de Évora é considerado um dos edifícios do seu tipo melhor conservados em toda a Península Ibérica, e é um exemplar único em Portugal. Está classificado como Monumento Nacional pelo governo português e como Património Mundial, como parte do Centro Histórico de Évora, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.


18 sem

1 gosto
18 DE NOVEMBRO DE 2021

Adiciona um comentário... [Publicar](#)

Rio Tâmera - Chaves

PONTE ROMANA DE CHAVES



hca.mn

hca.mn A Ponte Romana foi o primeiro monumento presente em Chaves. Está situada sobre o magnífico Rio Tâmega (Vila Real), bem no centro da cidade de Chaves, esta é uma das heranças que os romanos nos deixaram também conhecida por "ponte de Trajano". Construída em tempos de romanos para cruzar o leito do rio Tâmega, tinha inicialmente dezoito arcos e toda ela foi construída de maneira sólida e perfeita, ainda hoje utilizada para o tráfego intenso presente. A meio do seu comprimento, criou-se um padrão representativo da sua construção, tendo sido no tempo do Imperador Trajano, porém à custa dos Aquiflavienses, como orgulhosamente o afirmam gravado na pedra do monumento. No centro da ponte, em ambos os lados, estão presentes os sólidos marcos-colunas, contendo importantes gravuras epigráficas de carácter honorífico em tributo dos flavienses e dos dez povos que ajudaram na sua construção. Este par de marcos-colunas foi deslocado do seu lugar original, devido à construção de casas sobre a margem direita da ponte. Esta ponte é o monumento mais característico de Chaves.

* Aquiflavienses: habitantes da vila romana Aquae Flaviae.

3 gostos
16 DE NOVEMBRO DE 2021

Adiciona um comentário... [Publicar](#)

Localização

Trabalho realizado por: [Redacted]
[Redacted] - 11°N - TTAR - HCA (Prof. Alice e Miguel) - Mod.2

Anexo 6 – Ficha de Trabalho

História da Cultura e das Artes –11º ano
Ano Letivo 2021-2022



Ficha de Trabalho

Preenche a tabela, de forma sintética, consultando os trabalhos dos colegas e, se necessário, fazendo pesquisa adicional.

Nome: _____

Número: _____ Turma: _____ Nota: _____ Assinatura do(a) Professor(a) _____

Trabalho	Linguagem artística	Personagem	Património Cultural	Localização	O seu uso no quotidiano	Uma palavra para esta obra	Encontraste todas as informações?
	Arquitetura Pintura Escultura	Quem representa? Quem utiliza? Quem habita?	Móvel ou Imóvel	País e cidade onde se localiza	Para que servia? O que se podia fazer?		O trabalho dos colegas tinha todas as informações ou tiveste de fazer pesquisa adicional?
Ponte Romana							
Teatro Romano							
Villa Romana de São Cucufate							

Estátua equestre de Marco Aurélio							
Villa Romana de Milreu							
Augusto de Prima Porta							
Panteão							
Templo Romano							
Casa dos Repuxos (Conimbriga)							

Anexo 7 – Questionário Diagnóstico sobre a Biografia

Questionário Diagnóstico

Ano Letivo 2021/2022

11º ano

Nome: _____ Nº: _____

Turma: _____ Data: _____

1.1 Sabes o que é uma Biografia?

Sim Não

1.2 Explica em poucas palavras o que é uma Biografia.

2.1 Alguma vez leste uma Biografia?

Sim Não

2.2 Se respondeste “Sim”, qual foi a Biografia que leste?

2.3 Gostavas de voltar a ler OU ler pela primeira vez uma Biografia?

Sim Não

2.4 Explica, de forma breve, porquê.

3.1 Achas que existe alguma relação entre a História e a Biografia?

Sim Não

3.2 Justifica a tua resposta.

4.1 Achas que as aulas de História devam ter mais Biografias?

Sim Não

4.2 Justifica a tua resposta.

Resultados 11º M e N:

	A22	A23	A24	A25	A26	A27	A28	A29	A30	A31	A32	A33	A34	A35	A36	A37	A38	A39	A40	A41	A42			
1.1	Sabes o que é uma Biografia?																					TOTAL	%	
Sim		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	90,48%
Não	1																						1	4,76%
N/ responde								1															1	4,76%
2.1	Alguma vez leste uma Biografia?																							
Sim			1	1		1	1	1	1	1	1	1	1		1		1	1		1	1		15	71,43%
Não	1	1			1											1					1		5	23,81%
N/ responde														1									1	4,76%
2.3	Gostavas de voltar a ler OU ler pela primeira vez uma Biografia?																							
Sim	1	1	1				1		1	1		1				1	1	1			1		11	52,38%
Não					1	1	1				1	1			1	1					1	1	9	42,86%
N/ responde								1															1	4,76%
3.1	Achas que existe alguma relação entre a História e a Biografia?																							
Sim	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1			1	1	1	18	85,71%
Não					1														1				2	9,52%
N/ responde														1									1	4,76%
4.1	Achas que as aulas de História devam ter mais Biografias?																							
Sim	1	1		1	1	1	1			1												1	8	38,10%
Não			1						1		1	1	1	1	1	1	1		1	1			11	52,38%
N/ responde								1											1				2	9,52%
11º M e N																								

Resultados 11º H:

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21			
1.1	Sabes o que é uma Biografia?																					TOTAL	%	
Sim	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	21	100%	
Não																						0		
N/ responde																						0		
2.1	Alguma vez leste uma Biografia?																							
Sim	1			1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	81%	
Não		1	1						1	1												4	19%	
N/ responde																						0		
2.3	Gostavas de voltar a ler OU ler pela primeira vez uma Biografia?																							
Sim	1	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	90,48%	
Não								1	1													2	9,52%	
N/ responde																						0		
3.1	Achas que existe alguma relação entre a História e a Biografia?																							
Sim	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	21	100%	
Não																						0		
N/ responde																						0		
4.1	Achas que as aulas de História devam ter mais Biografias?																							
Sim				1	1		1	1	1	1	1	1			1	1	1					13	61,9%	
Não	1	1			1									1						1	1	6	28,57%	
N/ responde			1																1			2	9,52%	
11ºH																								

Resultados 11º D:

	A43	A44	A45	A46	A47	A48	A49	A50	A51	A52	A53	A54	A55	A56	A57	A58	A59	A60	A61	A62	A63			
1.1	Sabes o que é uma Biografia?																					TOTAL	%	
Sim	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	21	100%
Não																							0	
N/ responde																							0	
2.1	Alguma vez leste uma Biografia?																							
Sim	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				1	1		16	76,19%
Não												1		1				1	1			1	5	23,81%
N/ responde																							0	
2.3	Gostavas de voltar a ler OU ler pela primeira vez uma Biografia?																							
Sim	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	95,24%
Não															1								1	4,76%
N/ responde																							0	
3.1	Achas que existe alguma relação entre a História e a Biografia?																							
Sim	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		19	90,48%
Não																						1	1	4,76%
N/ responde																					1	1	1	4,76%
4.1	Achas que as aulas de História devam ter mais Biografias?																							
Sim	1				1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	61,90%
Não					1					1				1									3	14,29%
N/ responde		1	1	1			1														1	5	23,81%	
11ºD																								

Anexo 9 – Proposta de Trabalho (Cartaz de Cinema Biográfico)

HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES –11º ANO
ANO LETIVO 2021-2022



TRABALHO DE PESQUISA - MÓDULO 9

ELABORAÇÃO DE UM CARTAZ DE CINEMA BIOGRÁFICO

Descrição:

O aluno terá de escolher uma figura histórica, que marcou a primeira metade do século XX para criar um cartaz cinematográfico, para um filme biográfico imaginado da figura histórica escolhida. Neste cartaz devem constar, para além da figura escolhida, aspetos, símbolos, objetos, pessoas ou acontecimentos que marcaram a sua vida, que sejam indicadores a sua biografia. A entrega deste cartaz deverá ser acompanhada de um texto (uma página ~~word~~) redigido pelo aluno onde se explica de forma breve a biografia da personalidade e as opções tomadas pelo aluno na criação do cartaz.

Itens:

- Identificação da escola, da disciplina, do módulo e dos alunos.
- Cartaz
- Texto Word.
- Bibliografia/~~Webgrafia~~.

Cartaz de Cinema Biográfico:

- Escolher uma personalidade da primeira metade do século XX e elaborar um cartaz ao estilo cinematográfico onde se demonstra os principais momentos de vida dessa personalidade.

Formato do Cartaz:

- Físico (papel) ou Digital (em formato JPEG ou PNG)

Texto Explicativo:

- Explicar as opções tomadas que compõe o cartaz

Formato do Texto:

- Word.
- Tipo de letra: ~~Calibri~~ 12.
- Espaçamento de linha: 1,5.
- Número de páginas: mínimo 1, máximo 2.

PRAZO DE ENTREGA:

O ficheiro deverá ser enviado através da tarefa no Teams até ao dia 31 de março de 2022, às 20h00. Os trabalhos que não forem enviados dentro do prazo definido não serão avaliados.

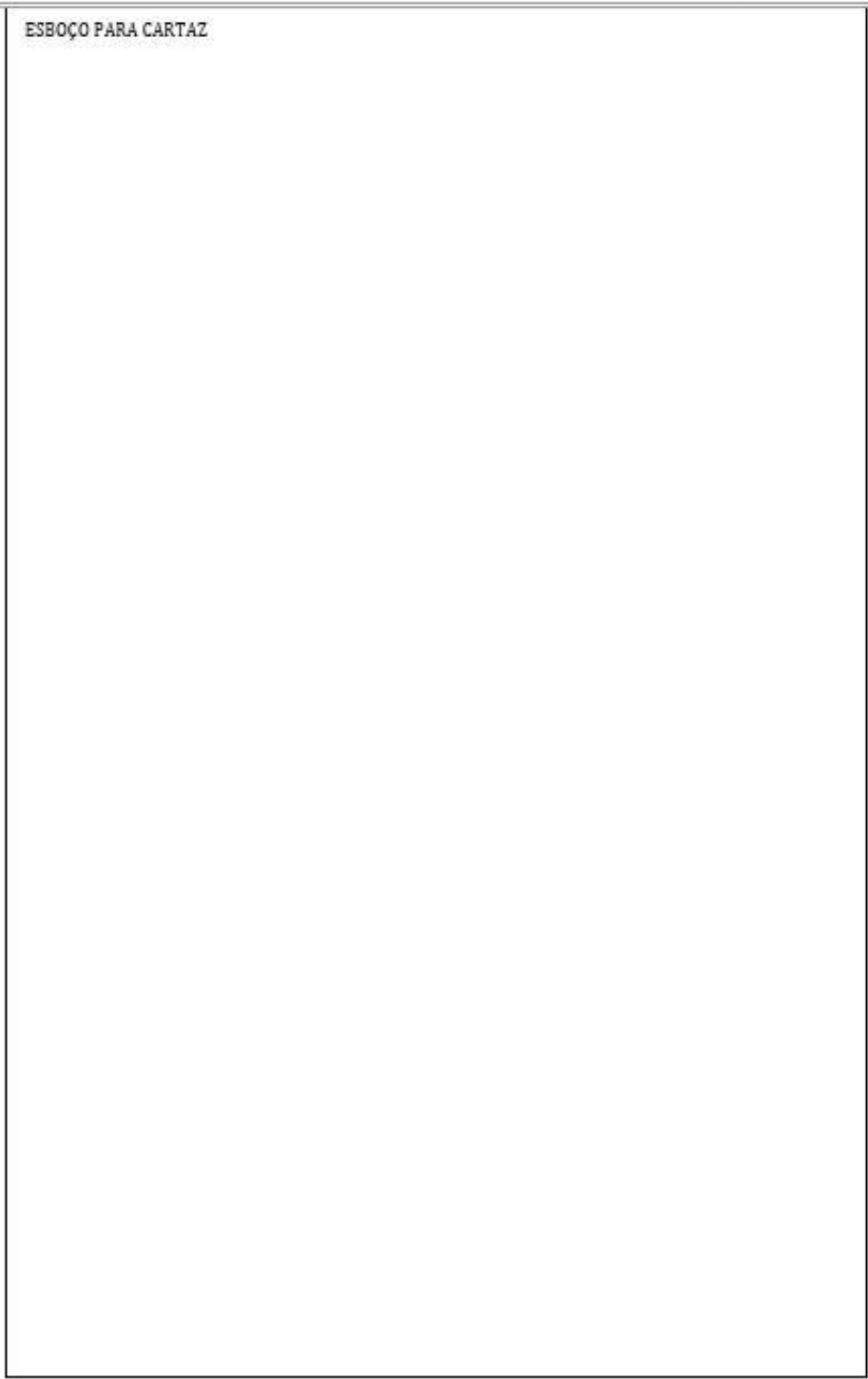
Anexo 10 – Ficha Biográfica para Cartaz de Cinema Biográfico



FICHA BIOGRÁFICA	
NOME DO ALUNO _____ N.º: _____ ANO: _____ TURMA: _____	
NOME DA FIGURA HISTÓRICA	DATA DE NASCIMENTO E MORTE
PRINCIPAL ÁREA EM QUE SE DISTINGUIU (POLÍTICA, RELIGIOSA, CULTURAL, ARTÍSTICA, ETC.)	NACIONALIDADE
LOCAIS EM QUE VIVEU	ÉPOCA HISTÓRICA EM QUE VIVEU
CONTEXTO FAMILIAR EM QUE CRESCEU	FORMAÇÃO ADQUIRIDA
BREVES NOTAS SOBRE A SUA SITUAÇÃO SOCIAL, FAMILIAR, ETC.	
PRINCIPAIS REALIZAÇÕES (LITERÁRIAS, CIENTÍFICAS, ARTÍSTICAS, POLÍTICAS, ETC.)	
ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS EM QUE PARTICIPOU	
OUTRAS NOTAS RELEVANTES	



ESBOÇO PARA CARTAZ



2

Anexo 11 - Exemplos de trabalhos do Cartaz de Cinema Biográfico

1.



ELABORAÇÃO DE UM CARTAZ DE CINEMA BIOGRÁFICO

Franklin Roosevelt



Franklin Roosevelt foi o 32º presidente dos Estados Unidos. Nesse cargo, ele foi eleito quatro vezes governando o país entre os anos de 1933 a 1945. Foi o primeiro presidente eleito que ficou por mais tempo no poder, vencendo quatro eleições seguidas.

Franklin Delano Roosevelt nasceu dia 30 de janeiro de 1882 na cidade de Hyde Park, no Estado de Nova York. Foi filho de uma família de origem holandesa e era primo distante de Theodore Roosevelt, presidente dos Estados Unidos eleito em 1901. Em 1905 casou-se com Eleanor Roosevelt e com ela teve cinco filhos.

Carreira política:

Em 1910, Franklin Roosevelt entrou para a política, sendo eleito senador democrata pelo distrito de Dutchess, Nova Iorque e em 1913, foi nomeado Secretário-Adjunto da Marinha dos Estados Unidos.

A Primeira Guerra Mundial devastou a Europa e transformou os Estados Unidos numa rica nação, resultado da conquista de vários mercados. Foram sete anos de prosperidade.

Em 1927, a Europa começa a retornar à normalidade e aos poucos deixa de necessitar de ajuda dos Estados Unidos. Sem vender, as fábricas começaram a falir, o comércio interno não circulava e o desemprego foi generalizado.

A "Grande Depressão" foi o mais longo período de recessão econômica do Século XX.

Em 1929, Roosevelt candidata-se às eleições presidenciais e organiza uma campanha de limitação dos efeitos da crise.

O seu plano de governo o "New Deal", era uma série de medidas práticas para fugir da grande "Crise de 1929".

Decretou o AAA (Agricultural Adjustment Act), que oferecia uma compensação aos proprietários que reduzissem a área de cultivo. Também reduziu as horas de atividades de diversas indústrias. Investiu pesadamente em obras públicas para reduzir o desemprego.

Faleceu em Warm Springs, Geórgia, no dia 12 de abril de 1945, vítima de um derrame. Assim, ele viveu até os 63 anos e não pode cumprir seu mandato até o final

Na relação do cartaz:

Eu decidi colocar a personagem principal, Franklin D. Roosevelt no meio pois é a pessoa que deve ser mais destacada. Também coloquei Franklin Roosevelt a fazer o acordo "New Deal" pois é um acontecimento muito importante na vida dele.

Webgrafia:

<https://www.todamateria.com.br/franklin-roosevelt/>

<https://www.sohistoria.com.br/biografias/roosevelt/>

<https://pt.slideshare.net/filipe-santos-leal/franklin-roosevelt-15718335>

2.

ELABORAÇÃO DE UM CARTAZ DE CINEMA BIOGRÁFICO

A personalidade histórica da primeira metade do século XX que eu escolhi para o meu cartaz biográfico, é Eleanor Roosevelt.

Eleanor Roosevelt (1884-1962), foi primeira dama dos Estados Unidos no período de 1933 a 1945, casada com Franklin Roosevelt e mãe de seis filhos fez parte do partido democrata.

Eleanor apoiou a política do New Deal, criada pelo seu marido. O New Deal foi uma série de programas implantados nos Estados Unidos entre 1933 e 1937, com o intuito de reformar e recuperar a economia norte-americana, além de também ajudar as pessoas prejudicadas com a Grande Depressão. Foi também uma grande defensora dos direitos humanos, mesmo após a morte do marido, Eleanor continuou a ser uma importante defensora e ativista, esforçou-se para melhorar a situação das mulheres trabalhadoras, apesar de ter sido contra a política dos direitos iguais, pois pensava que esta afetaria negativamente as mulheres.

Por volta de 1940, apoia a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), onde mais tarde foi diplomata e embaixadora dos Estados Unidos. Durante o seu tempo na ONU chefiou a comissão que elaborou e aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Foi apelidada de "Primeira-dama do Mundo" em homenagem às suas conquistas referentes aos direitos humanos.

Eleanor Roosevelt foi uma figura ativa na política toda a sua vida, e é lembrada até aos dias de hoje por isso.

Para realizar o cartaz biográfico usei uma fotografia da própria, uma bandeira dos Estados Unidos que representa o facto de ter sido primeira dama de New York e mais tarde primeira dama do país, uma imagem de Franklin Roosevelt que menciona o New Deal, uma imagem de Eleanor com a declaração universal dos direitos humanos, uma imagem de um selo israelense de 1964 em sua homenagem e duas frases dita por ela mesma.

Como fonte de informação usei o site https://pt.wikipedia.org/wiki/Eleanor_Roosevelt.

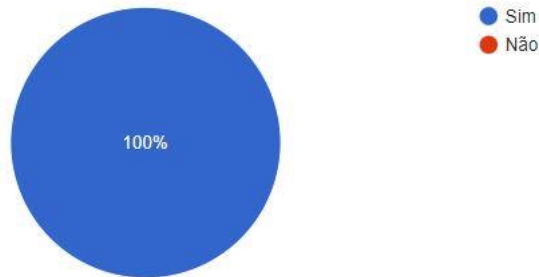


Anexo 12 – Resultados do Formulário sobre o Trabalho Cartaz de Cinema Biográfico

1.1. Gostaste de fazer este trabalho?

 Copiar

16 respostas



1.2. Explica porquê.

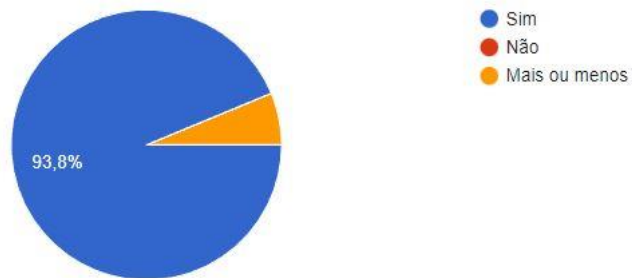
14 respostas

- Exige criatividade e é diferente dos outros trabalhos, uma vez que não é só a parte da escrita que é avaliado. Passei a saber mais da figura que escolhi
- Porque nunca tinha feito um cartaz antes.
- Eu gostei de fazer este trabalho porque foi inovador, nunca tinha feito um trabalho assim.
- Foi interessante pesquisar sobre a celebridade que admiramos
- Porque achei divertido fazer as colagens.
- Consegui descobrir várias curiosidades sobre a personalidade que escolhi.
- Pois consegui ter mais informações sobre a minha personagem através das pesquisas feitas
- Gostei de fazer este trabalho por pude conhecer melhor a personagem da qual fiz o meu cartaz.
- Deu nos oportunidade de conhecer personagens importantes e a sua história. como também treinar a
- Pois consegui ter mais informações sobre a minha personagem através das pesquisas feitas
- Gostei de fazer este trabalho por pude conhecer melhor a personagem da qual fiz o meu cartaz.
- Deu nos oportunidade de conhecer personagens importantes e a sua história, como também treinar a nossa escrita de uma biografia.
- Foi diferente
- Achei interessante abordar uma personalidade da época e pesquisar referências para a elaboração de um cartaz
- Podemos escolher a pessoa é achei interessante
- Gosto da área de cinema
- Porque achei interessante

2.1. Achas que este trabalho te ajudou a perceber melhor a matéria que estudámos do Módulo 9 - A cultura do Cinema?



16 respostas



2.2. Porquê?

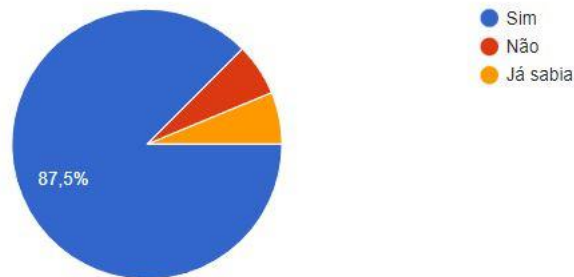
11 respostas

- Ao pesquisar sobre o personagem, consegui envolver-me na sua vida e perceber como era a época em que vivia e como funcionava.
- Eu penso que ajudou porque foi uma forma de aprendermos de outra maneira sem ser por powepoints e pelo manual.
- Porque envolveu pesquisar e fez com que agente recolhesse informação
- Fez entender melhor quem viveu nesse século.
- O trabalho tanto como as aulas do contexto histórico do professor Miguel, ajudaram a conseguir contextualizar a arte no tempo.
- Porque serviu-nos de impulso para procurarmos a informação de forma autónoma.
- Pois a minha personagem (Anne Frank) esteve relacionada com um grande acontecimento do módulo 9
- Porque o que estudamos influenciou a vida das personagens históricas que trabalhamos.
- Porque o que estudamos influenciou a vida das personagens históricas que trabalhamos.
- Sim
- Ao pesquisar sobre uma determinada personalidade, tenho uma perspectiva mais abrangente sobre as ações da mesma e um contexto mais aprofundado sobre as motivações da mesma.
- Não sei

3.1. Ao pesquisares a biografia da personalidade que escolheste, conseguiste compreender melhor a época histórica na qual viveu?

 Copiar

16 respostas



3.2. Porquê?

10 respostas

- Pois a personalidade que viveu nesse época deu para entender os contextos históricos em que se vivia
- Ver 2.2
- Sim consegui, fiz várias pesquisas e até vi vídeos dos discursos de Franklin Roosevelt.
- Não ouve grandes referências a a esse tempo.
- Consegui entender melhor de que forma os anos 20 tiveram um impacto na vida da personalidade.
- Porque ao relacione as datas com os fatos históricos, tudo tornou-se mais claro.
- Pelas datas que eram exibidas
- Já sabia mais ou menos
- Pelo o que li na sua biografia
- Pelo o que li na sua biografia
- Sim porque li muito bem sua biografia

4.1. Acreditas que a leitura de biografias ajuda a melhorar a tua aprendizagem em História?

 Copiar

16 respostas



4.2. Porquê?

10 respostas

Ver 3.2
Porque fico a saber mais sobre a vida das pessoas nos anos 20.
É relevante para os alunos de História entender e saber fazer bibliografias porque ajuda nos a compreender melhor os artistas que estudamos.
Pois consigo ter mais informações sobre quem estou a pesquisar
Porque através das biografias podemos conhecer factos e acontecimentos de que nunca tínhamos ouvido falar antes.
É algo que nos ajuda a entender melhor a história de um personagem a fundo
Porque conheces as pessoas
Ao estudar sobre uma determinada pessoa, consegui ter um contexto mais abrangente sobre as ações da mesma e assim compreender melhor os acontecimentos da sua época
Ao estudar sobre uma determinada pessoa, consegui ter um contexto mais abrangente sobre as ações da mesma e assim compreender melhor os acontecimentos da sua época
Dá para perceber melhor o que fizeram na vida
Por que sim

5. Descreve um pouco da tua experiência ao elaborares este trabalho biográfico:

12 respostas

Foi divertido porque sou de artes gosto de fazer sempre algo novo e inovador, que inclua a parte visual

Um cartaz dá muito trabalho, então da proxima vez tenho q começar mais cedo.

Já fiz outros trabalhos biográficos já e assim a experiência é boa mas ao mesmo tempo estressante quando não encontro o que quero.

Consegui realmente perceber mais sobre a personalidade da qual fiz o cartaz e de que maneira a Guerra Mundial a afetou e à sua carreira assim como as contribuições que a mesma fez no século XX

O trabalho foi bastante interessante porque consegui perceber mais da personagem que escolhi e para além de conhecimentos gerais

Primeiro pesquisei sobre a personagem e comecei a organizar as ideias e depois ao fazer o texto tentei logo "ligar" as ideias que tinha no cartaz á biografia da personagem

Este trabalho ajudou me a perceber melhor o contexto do módulo 9, e o quotidiano das pessoas que neste tempo viviam.

Este trabalho ajudou me a perceber melhor o contexto do módulo 9, e o quotidiano das pessoas que neste tempo viviam.

Foi divertido, o cartaz foi a melhor parte porque como uma turma de artes a tivemos oportunidade de mostrar a nossa criatividade


Foi fixe

Escolhi um jogador de futebol, é um tema que gosto

Pouco tempo mas consegui realizá-lo, gostei por não haver regras e podermos fazer o cartaz como queríamos

Achei interessante fazer este trabalho pois conseguimos ficar mais "próximos" da pessoa em que estamos a falar e passar a saber um pouco mais sobre a pessoa

Anexo 13 - Planificação da aula 11º H e PowerPoint correspondente

 <p style="text-align: center;">Escola Secundária Cacilhas-Tejo Planificação de História da Cultura e das Artes - 11º Ano (Turma H) Ano Letivo de 2021/2022</p>			
Sumário:		Tempo letivo:	
“A morte saiu à rua”: as ditaduras na primeira metade do século XX e as suas consequências.		60 minutos 1 aula	
Aprendizagens Essenciais:			
Avaliar os impactos das influências mútuas entre a Europa e a América do Norte, reconhecendo os primeiros anos do século XX como tempos de grandes ruturas políticas, económicas, sociais, culturais e artísticas.			
Analisar o período entre guerras: da arte degenerada à arte oficial dos regimes totalitários.			
Questões-orientadoras: Como surgiram as ditaduras na Europa da primeira metade do século XX? Quais as suas consequências?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
Ruturas: autoritarismos e nacionalismos, os horrores da época. Novos mundos e novas linguagens artísticas.	<p>Caracterizar as grandes ruturas políticas e ideológicas da primeira metade do século XX.</p> <p>Enquadrar histórica e culturalmente o surgimento das novas linguagens artísticas.</p> <p>Identificar elementos estruturantes da cultura da época.</p> <p>Compreender a ação individual como determinante na apreciação dos diversos processos históricos, culturais e artísticos e identificar os principais atores da primeira metade do século XX.</p>	<p>Motivação: Apresentação de um jovem austriaco que queria ser pintor e participou na I Guerra Mundial.</p> <p>Análise da sua pintura e da influência da Guerra na pintura deste jovem. Análise da influência do pós-guerra neste indivíduo.</p> <p>Análise do Fascismo e do pensamento de Benito Mussolini, como influência no jovem austriaco. Visualização de um pequeno vídeo da <i>British Pathé</i> que mostra a «Marcha sobre Roma» de 1922, com o objetivo de que os alunos identifiquem o carácter militarista do partido fascista italiano.</p> <p>Identificação do jovem austriaco como sendo <u>Adolf Hitler</u> e análise da implementação de um regime totalitário na Alemanha com a sua entrada no mundo político e chegada ao poder em 1933.</p> <p>Caracterização das grandes ruturas políticas e ideológicas da primeira metade do século XX e do surgimento dos diversos Estados totalitários na Europa.</p> <p>Enumeração dos diversos acontecimentos violentos que transformaram o século XX para enquadramento histórico e cultural do surgimento das novas linguagens artísticas. Visualização de um vídeo onde se mostra imagens da I e II Guerra Mundial.</p>	Participação oral: Respostas pertinentes às questões colocadas pelo professor, intervenção espontânea e manifestação de opiniões fundamentadas.



História da Cultura e das Artes

Módulo 9 - A cultura do Cinema

Ruturas. Autoritarismos e nacionalismos. Os horrores da época.
Novos mundos emergentes e novas linguagens artísticas

Sumário:

“A morte saiu à rua”: as ditaduras na primeira metade do século XX e as suas consequências.

Páginas do Manual
204-205

Congresso do Partido Nazi,
Nuremberga, 1936



Soldados alemães do 16º Regimento de Reserva da Baviera em França, 1916

A influência da guerra num jovem que queria ser pintor

Antes da I Guerra Mundial:



Sem título, Viena, Áustria, 1911-1912



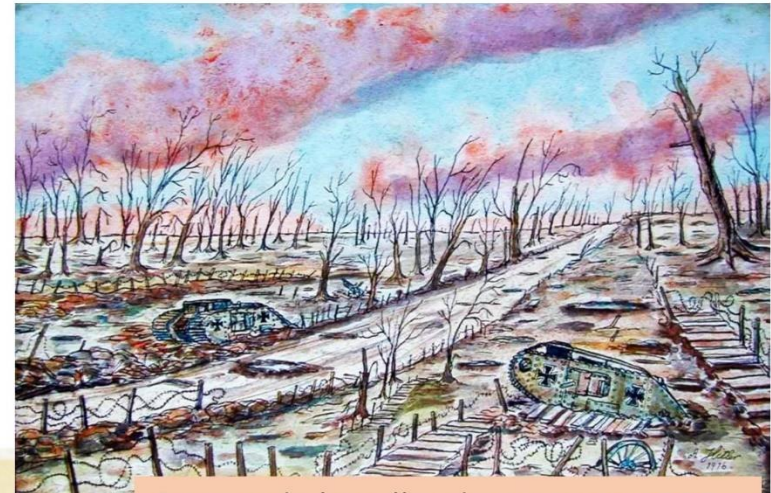
Sem título, Munique, Alemanha, 1913

A influência da guerra num jovem que queria ser pintor

Durante a I Guerra Mundial:



Casa com uma vedação, cerca de 1914-1918



Campo de batalha de tanques, 1916

O pós-guerra e a sua influência neste homem

Depois da I Guerra Mundial:



- **O Tratado de Versalhes (1919):** considerado humilhante pela Alemanha
- **A Teoria ou Lenda da Punhalada nas Costas (*Dolchstoßlegende*):** a derrota do Império Alemão na I Guerra Mundial deve-se à sabotagem de comunistas e judeus alemães.
- **Fascismo surge em Itália:** Ideologia política concebida por Benito Mussolini.

O Fascismo

«O fascismo repudia na democracia a absurda ilusão de igualdade política [...] Para o fascista tudo está no Estado e nada do que é humano ou espiritual existe fora do Estado. Nesse sentido o fascismo é totalitário* [...] Nem partidos políticos, nem sindicatos, nem indivíduos podem existir fora do Estado. [...] O fascismo não acredita nem na possibilidade nem na utilidade de uma paz perpétua [...] Só a guerra desenvolve ao máximo todas as energias humanas.»

Benito Mussolini, *A Doutrina do Fascismo*, 1930



Benito Mussolini (1883-1945)

- ***Totalitarismo:** princípio que preconiza a submissão de todos os indivíduos aos interesses do Estado e do seu chefe. Considera que o Estado deve controlar todos os aspetos da sociedade, inclusive a vida privada das pessoas, e não tolera qualquer tipo de oposição.



Mussolini e os camisas negras na Marcha sobre Roma (1922)

https://www.youtube.com/watch?v=5N16ynHMakI&ab_channel=BritishPath%C3%A9

O jovem que queria ser pintor torna-se político

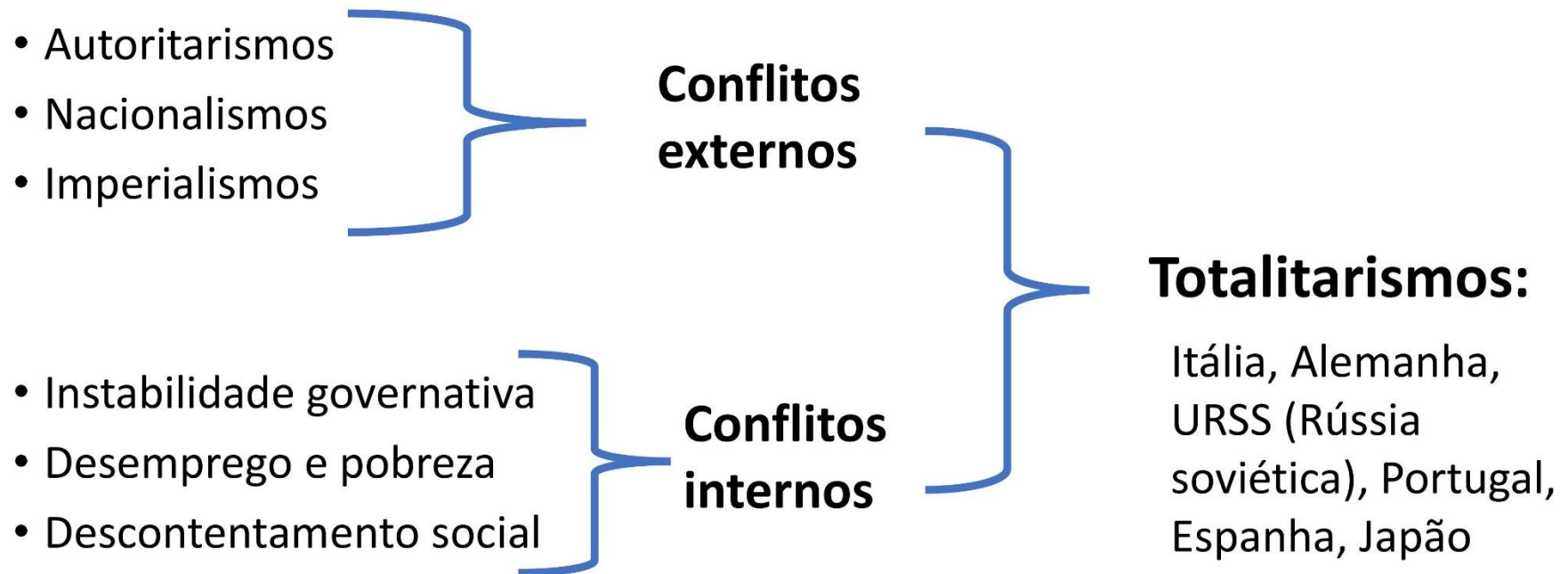
- **O Partido Nazi alcança o poder na Alemanha em 1933.**

- Totalitarismo
- Culto da personalidade do líder (Hitler)
- Partido Único
- Nacionalismo
- Imperialismo (“espaço vital”)
- Militarismo
- Violência e repressão
- Racismo e Genocídio



Adolf Hitler (1889-1945)

Porque surgiram os Estados Totalitários?



O Resultado

- **Na primeira metade do século XX ocorreram:**

- A I Guerra Mundial (1914-1918)
- Revolução Socialista Soviética na Rússia (1917)
- Fascismo em Itália, Mussolini chega ao poder (1922)
- Fim da 1ª República em Portugal e início da ditadura militar (1926)
- Governo/Ditadura de Estaline (1928-1953)
- Grande Depressão (1929)
- Nazismo na Alemanha, Hitler chega ao poder (1933)
- Guerra Civil de Espanha (1936-1939)
- A II Guerra Mundial (1939-1945)
- Holocausto (1941-1945)
- As bombas de Hiroxima e Nagasáqui (1945)
- Guerra Fria (1947-1989)
- Guerra da Coreia (1950-1953)

I Guerra Mundial 1.11- 1.23 minutos

II Guerra Mundial 3.44-5.02 minutos

https://www.youtube.com/watch?v=pqBEL-YfcZI&ab_channel=LeBreton

Depois dos horrores, os novos mundos

Reflexão sobre o papel da política, da sociedade, da economia, da cultura, da religião e da arte



Procura de valores

(direitos e deveres do ser humano, emancipação da mulher, descolonização)

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948):

«Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade»

As artes e os Totalitarismos

**A Arte ao serviço
do Poder**




Volkshalle (O Salão do Povo), maquete, década de 1940

**A Arte ao serviço da
condição humana**



Guernica, Pablo Picasso, 1937

Anexo 14 - Planificação da aula 11ªH e PowerPoint correspondente

		Escola Secundária Cacilhas-Tejo Planificação de História da Cultura e das Artes - 11º Ano (Turma H) Ano Letivo de 2021/2022	
Sumário: Cinema: o milagre da imagem em movimento		Tempo letivo: 60 minutos 1 aula	
Aprendizagens Essenciais: Reconhecer o significado do aparecimento do cinema como uma nova linguagem artística. Reconhecer na ação de Charles Spencer Chaplin (Charlot) a afirmação da mímica sobre a palavra e a criação de um ícone do cinema: o vagabundo, a felicidade e a crítica social.			
Questões-orientadoras: Como surgiu o Cinema? Qual a importância do Cinema para a afirmação dos EUA e para a Cultura Ocidental?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
O Cinema: O cinema: o triunfo do sonho e do mito. O Charlot (1914-1936) de Charles Chaplin (1889-1977). Um ícone do cinema: o vagabundo, a liberdade, a crítica social. (Biografia)	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os primórdios do cinema, do «cinema mudo» ao «cinema sonoro»: as linguagens, as técnicas, os grandes géneros. • Compreender a eclosão da indústria cinematográfica americana e a formação do <i>star-system</i>. • Evidenciar grandes realizadores e as grandes produções cinematográficas. • Evidenciar a figura de Charles Chaplin como um dos pioneiros do cinema e do <i>star-system</i>. 	Exposição dos primórdios do cinema, do «cinema mudo» ao «cinema sonoro» Abordagem da eclosão da indústria cinematográfica americana e da formação do <i>star-system</i> . Destaque da figura de Charles Chaplin como um dos pioneiros do cinema e do <i>star-system</i> . Caracterização da figura de Charlot como crítico da sociedade e da política Destaque de grandes realizadores e das grandes produções cinematográficas. Mostra de trechos (recorrendo ao Youtube) dos primeiros filmes dos irmãos Lumière e dos filmes <i>Tempos Modernos</i> e <i>O Grande Ditador</i> de Charles Chaplin	Participação oral

História da Cultura e das Artes

Módulo 9

A cultura do Cinema

O Cinema

Sumário:

Cinema: o milagre da imagem em movimento

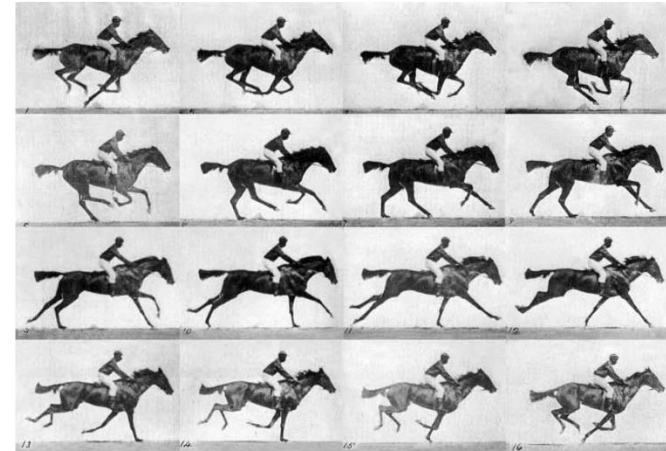
Páginas do Manual
202-203

CINÉMATOGRAPHE LUMIÈRE

Origem do Cinema

- Suporte fotográfico: conjunto de fotografias que rodadas numa bobina*, dão a ilusão de movimento.

*Bobina: cilindro à volta do qual se enrola filme ou fita magnética



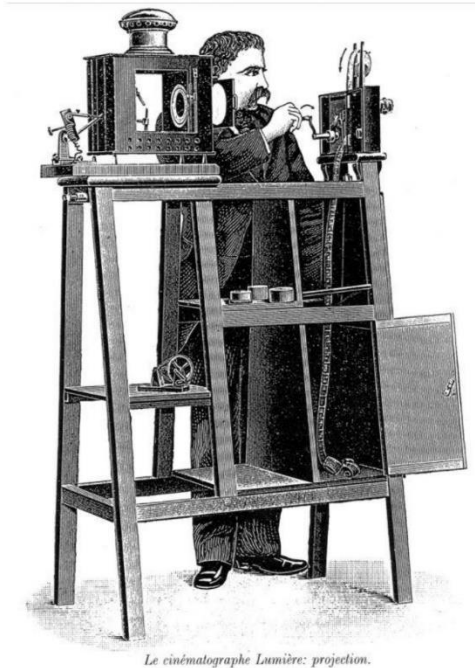
Eadweard Muybridge, *O Cavalo em Movimento*, 1878



O Cinematógrafo dos irmãos Lumière

- Auguste e Louis Lumière conseguem a captação e projeção de imagens em movimento

Cinema: Do grego *kìnema*, que significa "movimento"



O Cinematógrafo dos irmãos Lumière, 1895

Os primeiros filmes

A saída dos Operários de uma Fábrica (1894) é considerado o primeiro filme da História



<https://www.youtube.com/watch?v=4nj0vEO4Q6s>

Os primeiros filmes

- Inicialmente tratava-se de pequenos episódios da vida quotidiana



- Ficção: *A Viagem à Lua* de Georges Méliès, em 1902.
(imagens à direita)

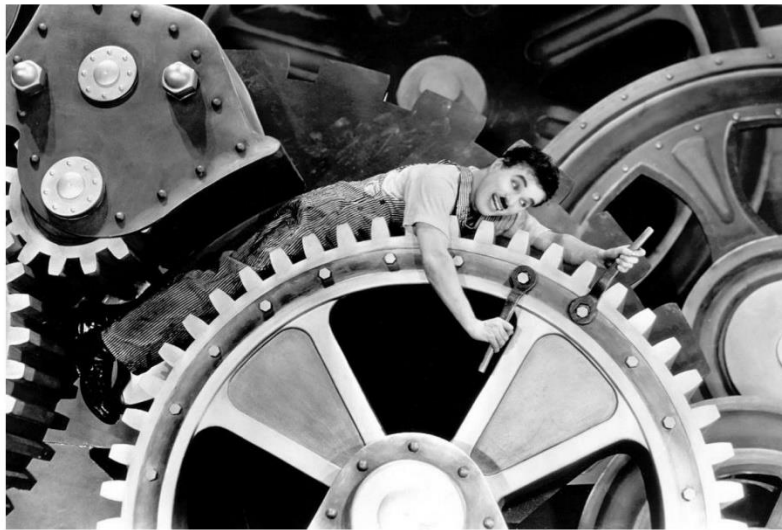


Charlie Chaplin (1889-1977)

- **Pioneiro do cinema e do *star-system*:**
 - Criação de Charlot, personagem cómico do cinema mudo
- Exploração da linguagem mímica e do teatro cómico adaptado ao cinema como meio de denúncia das desigualdades e injustiças sociais
- Evolução, ao longo do tempo, para uma crítica social e política mais forte



- No filme mudo *Tempos Modernos* Chaplin faz a crítica à mecanização e à estandardização do trabalho (taylorismo e fordismo)



https://www.youtube.com/watch?v=6n9ESFJTnHs&ab_channel=CharlieChaplin

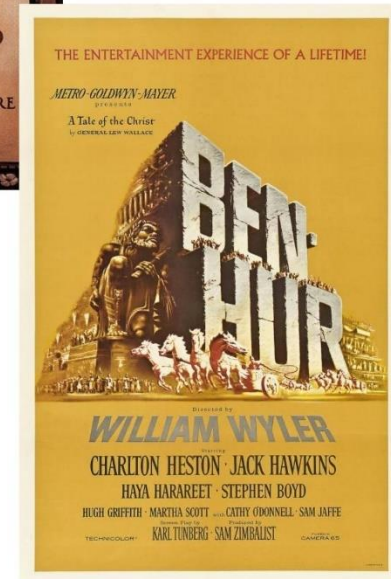
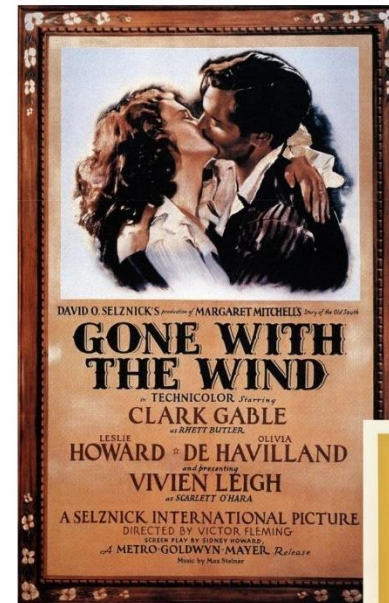
- No filme sonoro *O Grande Ditador* Chaplin critica os ditadores da sua época, em especial Hitler, e defende o regresso a um tempo de paz



https://www.youtube.com/watch?v=isLNLpxpndA&ab_channel=CharlieChaplin

O cinema sonoro

- Criado por Thomas Edison em 1928.
- Desenvolvimento do cinema como indústria.
- Hollywood torna-se "fábrica dos sonhos", local onde se concentram os principais estúdios e empresas cinematográficas.
- O cinema americano inicia uma época de grandes produções que irão marcar a arte e indústria nas décadas seguintes, como *E tudo o Vento levou* (1939) ou *Ben-Hur* (1959)



Realizadores que marcaram a História do Cinema americano



Orson Welles (1915-1985)



John Ford (1894-1973)



Alfred Hitchcock (1899-1980)

Anexo 15 – Formulário 11º H para seleção da aula


Questionário:

Secção 2 de 2

Aulas: Módulo 9 - A cultura do Cinema

Das aulas que tiveste do Módulo 9 - A cultura do Cinema, escolhe aquela que mais gostaste ou que mais te

1 - Sumário: A morte do belo: guerras, fome e destruição na Europa do século XX



The grid contains 15 numbered thumbnails:

- 1: A dark, abstract image with text.
- 2: A map of Europe with colored regions and text.
- 3: A map of Europe with colored regions and text.
- 4: A historical photograph of a group of people and text.
- 5: A slide with text and a small image.
- 6: A slide with text and a small image.
- 7: A slide with text and a small image.
- 8: A slide with text and a small image.
- 9: A slide with text and a small image.
- 10: A slide with text and a small image.
- 11: A slide with text and a small image.
- 12: A slide with text and a small image.
- 13: A slide with text and a small image.
- 14: A slide with text and a small image.
- 15: A slide with text and a small image.

2 - Sumário: O novo centro do mundo: A hegemonia norte-americana.

1 O novo centro do mundo: A hegemonia norte-americana

2 EUA - a grande potência mundial

- Hegemonia política-militar
- Força global económica-financiera
- Desmontagem da herança europeia
- Desmontagem cultural

3 Hegemonia europeia até à 2ª Guerra Mundial (1814-1914)

- Força económica e militar superior da 1ª Guerra Mundial
- Desmontagem dos regimes autoritários
- Fuga da potência da classe média e nobreza para os EUA

4 Estados Unidos tornam-se a grande potência económica

- 1945-1950: Capitalismo do medo e da guerra
- Acumulação de riqueza após a 2ª Guerra

5 A desmontagem do mundo bipolar

6 A desmontagem da 'heredidade europeia'

- Impacto da 2ª Guerra Mundial
- Acumulação de riqueza da classe média
- Avanço da esperança média de vida

7 A queda do muro de Berlim

8 Fim do mundo bipolar

3 - Sumário: Cinema: o milagre da imagem em movimento

1 O milagre da imagem em movimento

2 Origem do Cinema

3 O cinematógrafo dos irmãos Lumière

4 Os primeiros filmes

5 Os primeiros filmes

6 Charlie Chaplin (1889-1977)

7 O cinema mudo: o grande sucesso

8 O cinema sonoro

4 - Sumário: "A morte saiu à rua": as ditaduras na primeira metade do século XX e as suas consequências.



5 - Sumário: Psicanálise: A descoberta do inconsciente



Escolhe a aula que mais gostaste ou que mais te ficou na memória: *

- Opção 1 - A morte do belo: guerras, fome e destruição na Europa do século XX
- Opção 2 - O novo centro do mundo: A hegemonia norte-americana.
- Opção 3 - Cinema: o milagre da imagem em movimento
- Opção 4 - "A morte saiu à rua": as ditaduras na primeira metade do século XX e as suas consequências.
- Opção 5 - Psicanálise: A descoberta do inconsciente

Explica, de forma breve, porquê *

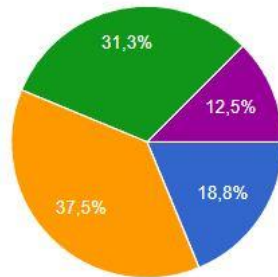
Texto de resposta longa

Respostas:

Escolhe a aula que mais gostaste ou que mais te ficou na memória:



16 respostas




- Opção 1 - A morte do belo: guerras, fome e destruição na Europa do sécul...
- Opção 2 - O novo centro do mundo: A hegemonia norte-americana.
- Opção 3 - Cinema: o milagre da imagem em movimento
- Opção 4 - "A morte saiu à rua": as ditaduras na primeira metade do sécul...
- Opção 5 - Psicanálise: A descoberta do inconsciente

Explica, de forma breve, porquê

16 respostas

Opção 4	Porque sim
Opção 3	Por ser a também uma etapa do meu personagem
Opção 3	Era mais interessante e envolvia mais conteúdo que me interessava
Opção 4	Achei interessante o tema das ditaduras, sabendo o contexto historico em que nos encontramos
Opção 5	Foi a parte que me interessou mais
Opção 3	Escolhi a opção 3, mas também gostei muito da opção 5, e o cinema foi algo que me chamou a atenção de como se desenvolveu e como foi feito
Opção 1	Eu escolhi a morte do belo: guerras, fome e destruição na Europa do século XX, pois eu interesse-me muito pela história do mundo.
Opção 1	Porque foi a aula que falamos de várias das coisas mais marcantes do século XX
Opção 3	Porque este assunto me interessa e gostei muito de ouvir e ver coisas sobre Charlie Chaplin e factos à cerca do tema.
Opção 4	Achei uma ideia bastante inovadora de mostrar "o jovem artista" sem nunca dizer o nome dele e depois no final lançar a "bomba" de quem ele era.
Opção 5	Arte da boa.
Opção 4	Foi a que mais me ficou na memória
Opção 5	Pois foi é um tema que me desperta e que evolui na altura
Opção 4	Devido a interesses políticos pessoais, gosto de ter conhecimento o mais aprofundado possível sobre o mundo
Opção 3	Porque visualizamos as bases do cinema que formaram o que temos hoje.
Opção 1	Gostei especialmente do início do tema dos loucos anos 20

Anexo 16 - Planificação da aula e PowerPoint correspondente

 <p style="text-align: center;">Escola Secundária Cacilhas-Tejo Planificação de História A - 11º Ano Ano Letivo de 2021/2022</p>			
Sumário: Um novo liberalismo para Portugal: a Regeneração e a aposta nas infraestruturas.			Tempo letivo: 60 minutos 1 aula
Aprendizagens Essenciais: - Analisar a importância da Regeneração (1850-1880) para o desenvolvimento de infraestruturas e para a dinamização da atividade produtiva, identificando as causas que limitaram o crescimento económico; - Integrar o processo de industrialização portuguesa no contexto europeu, identificando os seus limites e desfasamentos cronológicos.			
Questões-orientadoras: O que é a Regeneração? Quais as vantagens do desenvolvimento dos transportes e comunicações?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
4. Portugal, uma sociedade capitalista dependente 4.1 A Regeneração entre o livre-cambismo e o protecionismo (1850-80): - O desenvolvimento de infraestruturas.	- Interpretar o significado político da Regeneração. - Definir fontismo. - Caracterizar a política de fomento económico. - Apresentar as principais infraestruturas criadas pelo fontismo. - Analisar as vantagens do desenvolvimento dos transportes e comunicações.	Debate inicial em torno das questões «Afinal, quando chegou, verdadeiramente, a revolução industrial a Portugal?» e «O que sabem sobre Portugal depois da guerra civil e da implantação do liberalismo?» Partindo-se da viagem de D. Pedro V (e o seu irmão D. Luís) à Europa e utilizando como fonte algumas entradas do seu diário. Pretende analisar-se o que pensava este jovem de 16 anos sobre o seu país. A idade de D. Pedro é, sensivelmente, a idade dos alunos, servindo o rei para uma identificação com os alunos e por isso se optou por esta personagem histórica. No seu diário D. Pedro mostra o que Portugal ainda não era, tornando-se útil para vermos o que virá a ser, com a Regeneração. Pedro fala-nos de uma Londres industrializada por oposição a Lisboa. E denota-se o seu profundo desejo pela construção de caminhos-de-ferro em Portugal para levar a civilização e a Europa	Participação oral

		<p>ao país. Revela também as ideias de quem se opunha ao comboio em Portugal.</p> <p>Colocar a questão aos alunos: «Mas se D. Pedro era rei porque não mudava ele Portugal?»</p> <p>Esta pergunta servirá de ponto de partida para a Regeneração, enquadrando-a no liberalismo (e consecutiva perde de poderes dos monarcas).</p> <p>Introdução ao fontismo e Fontes Pereira de Melo bem como ao investimento feito nas infraestruturas. Leitura de fonte sobre o seu pensamento e objetivos políticos.</p> <p>Análise da inauguração da primeira linha ferroviária, que contou com a presença de D. Pedro V.</p> <p>Observação e análise de mapas onde se denota o crescimento da rede viária e ferroviária, e também dos cabos das linhas dos telegramas para introdução aos avanços no domínio das comunicações.</p> <p>Debate orientado em torno da questão «Quais as vantagens do desenvolvimento dos transportes e comunicações?»</p> <p>Término da aula com um resumo muito breve da vida de D. Pedro V e da sua morte prematura, seguindo-se no trono o irmão que o acompanhou na viagem de 1854, D. Luís.</p>	
--	--	---	--



História A

Módulo 6

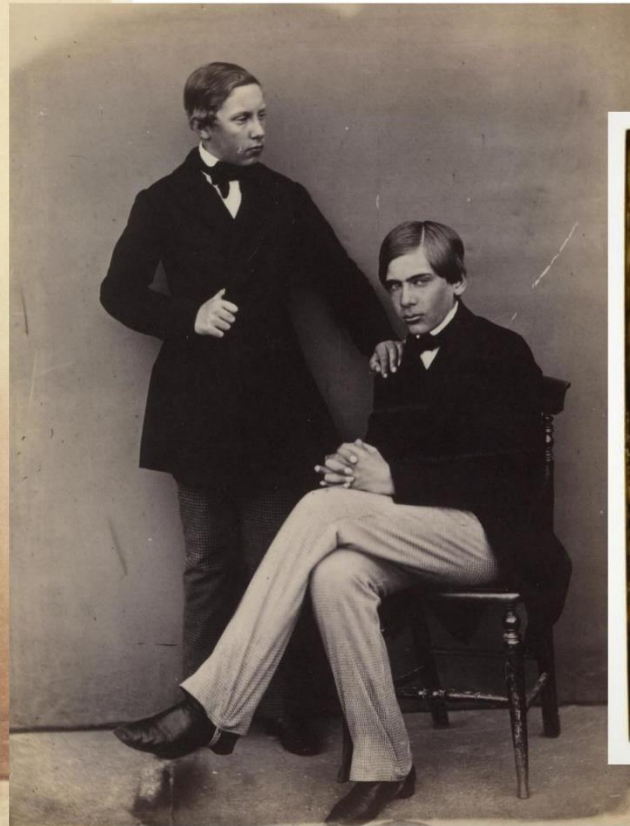
4. Portugal, uma sociedade capitalista dependente

4.1 A Regeneração entre o livre-cambismo e o protecionismo (1850-80)

Sumário:

**Um novo liberalismo para Portugal:
a Regeneração e a aposta nas infraestruturas.**

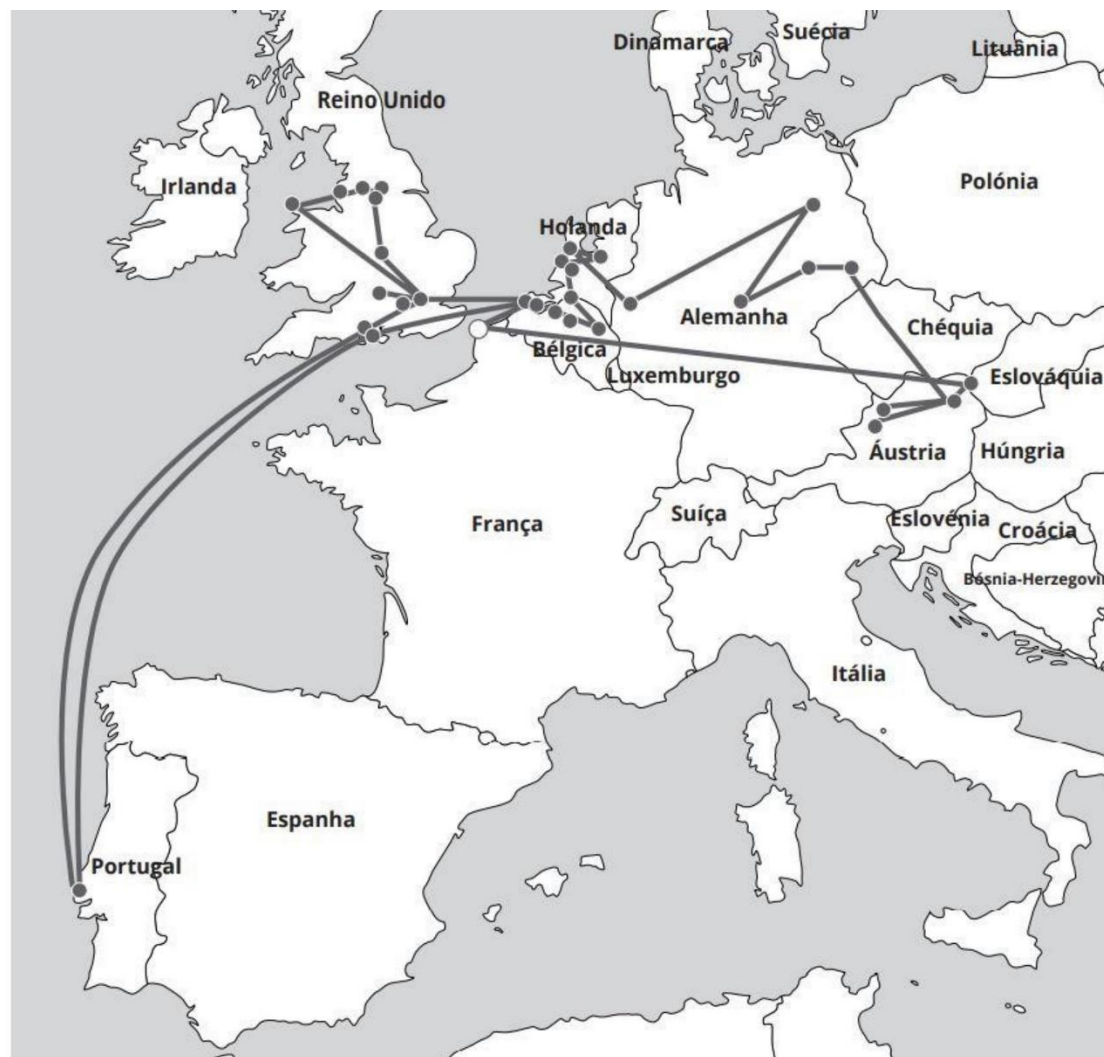
Páginas do Manual
96-99



D. Luís e D. Pedro (Inglaterra, 1854)

Trajetos da viagem de D. Pedro V e D. Luís pela Europa

28 de maio a 15 de setembro de 1854



Diário de D. Pedro V

Junho de 1854

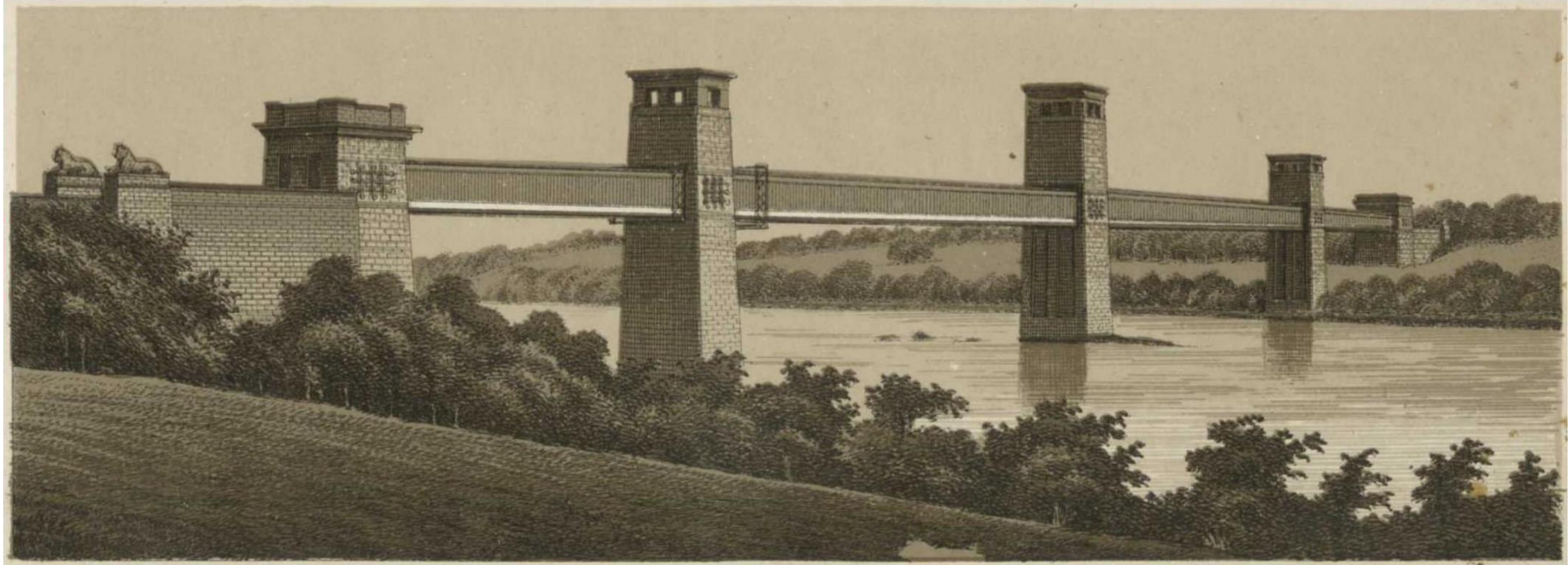
«Londres não tem nada de poético; está envolvida num véu de nevoeiro e de fumo, que, de vez em quando, deixa ver um sol esbranquiçado, que está muito longe de se parecer com o nosso belo sol do meio-dia»;

«o aspecto da cidade é grandioso e nela se nota um movimento de que os habitantes de Lisboa não podem fazer ideia. As ruas estavam constantemente cheias de carruagens com esplêndidas equipagens, carros cheios de mercadorias, *cabs* de formas extravagantes. Em tudo, se nota a riqueza comercial, a principal causa da prosperidade das ilhas britânicas »



Ruas de Londres (século XIX)





Ponte Britannia,
País de Gales, Reino
Unido, século XIX

Diário de D. Pedro V

Junho de 1854

«A nossa geração deixa uma
memória estrondosa na História.»



**Pensamentos de D. Pedro V
sobre os caminhos-de-ferro:**

Junho de 1854

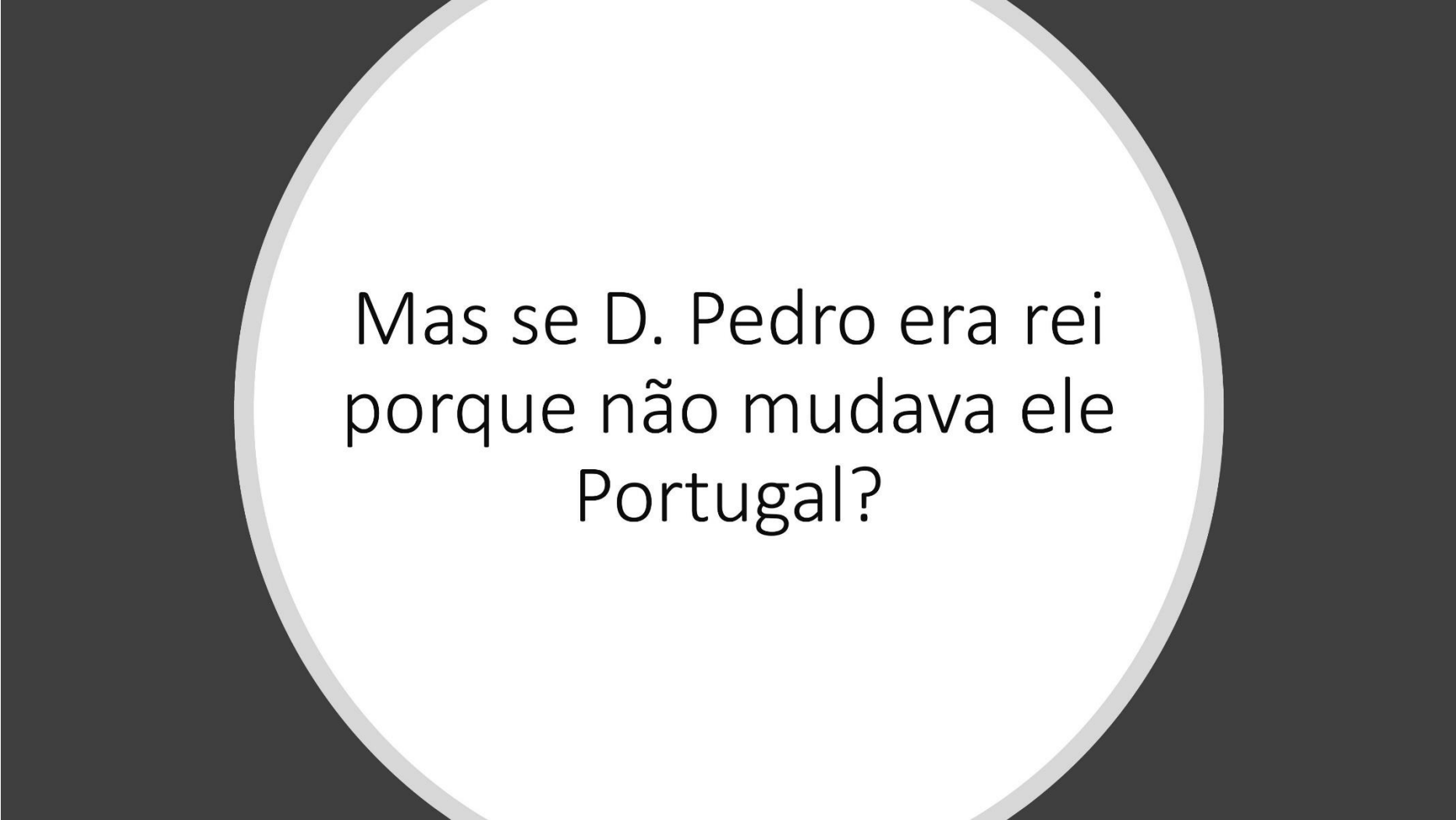
«Que vantagens não retiraria o nosso pobre país de um caminho-de-ferro!? Que fonte de prosperidade não seria ele para o país?

Enquanto não firmarmos com bases sólidas ao menos um caminho-de-ferro, que nos una com o mundo civilizado, enquanto tivermos bestas que escrevam que um caminho-de-ferro que nos una com a Espanha ameaça a nossa independência e que os vagões dos caminhos-de-ferro não podem conduzir grandes pesos, renunciemos a ser coisa alguma, pois tornamo-nos uns bárbaros e pertencemos assim só de facto, mas não de direito, ao continente europeu.»

Quando visitou a **Bélgica**, o interesse de D. Pedro pelos transportes fê-lo notar os **caminhos-de-ferro**, os **canais** e as **estradas**:

Julho de 1854

«três comunicações juntas e todas três frequentadas. E digam os nossos tolos que o caminho-de-ferro para o Norte vai acabar com a navegação costeira!»



Mas se D. Pedro era rei
porque não mudava ele
Portugal?

A Regeneração: uma nova fase do liberalismo

- Após meio século de turbulência política, a Regeneração veio proporcionar a acalmia e desenvolvimento económico, implementando reformas de cariz capitalista a partir de 1852 e iniciando o **rotativismo partidário**.

Ler doc. 1A (pág. 96 do manual)

- Ao **Fontismo**, palavra que deriva do nome do ministro Fontes Pereira de Melo, deveu-se uma política de obras públicas que dotou o país dos meios de transporte e de comunicação imprescindíveis à construção do mercado interno e de abertura à Europa.

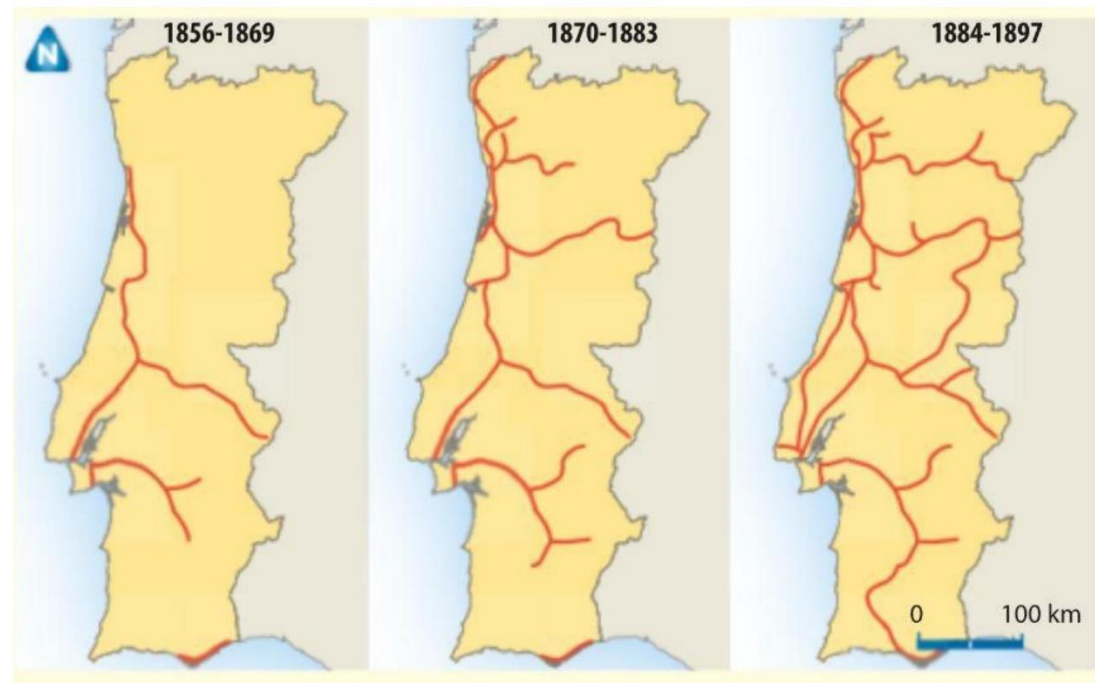


António Fontes Pereira de Melo

A rede viária em Portugal em 1884



A rede ferroviária em Portugal

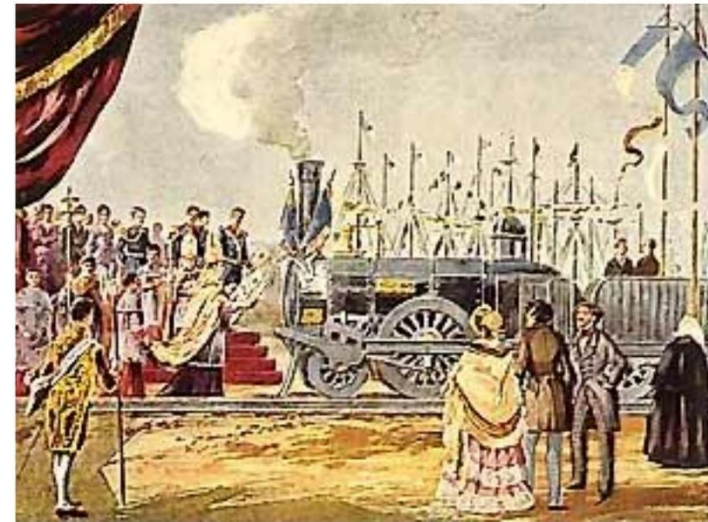


A primeira linha de caminho-de-ferro em Portugal

«O regresso já não correu do mesmo modo. Em Sacavém, rebentou parte dos tubos da caldeira e o vapor que se produzia não permitia trazer todas as carruagens. Metade delas ficaram soltas e o comboio esteve parado no meio da linha durante mais de três horas.

Os jornais criticavam o estado das máquinas, da linha férrea e a má preparação dos maquinistas – de origem inglesa, que teriam apanhado uma bebedeira.»

Maria do Carmo Serén, *Emílio Biel: No Trilho dos Cavalos de Ferro*, 1993



Inauguração da linha,
numa aguarela de Alfredo
Roque Gameiro



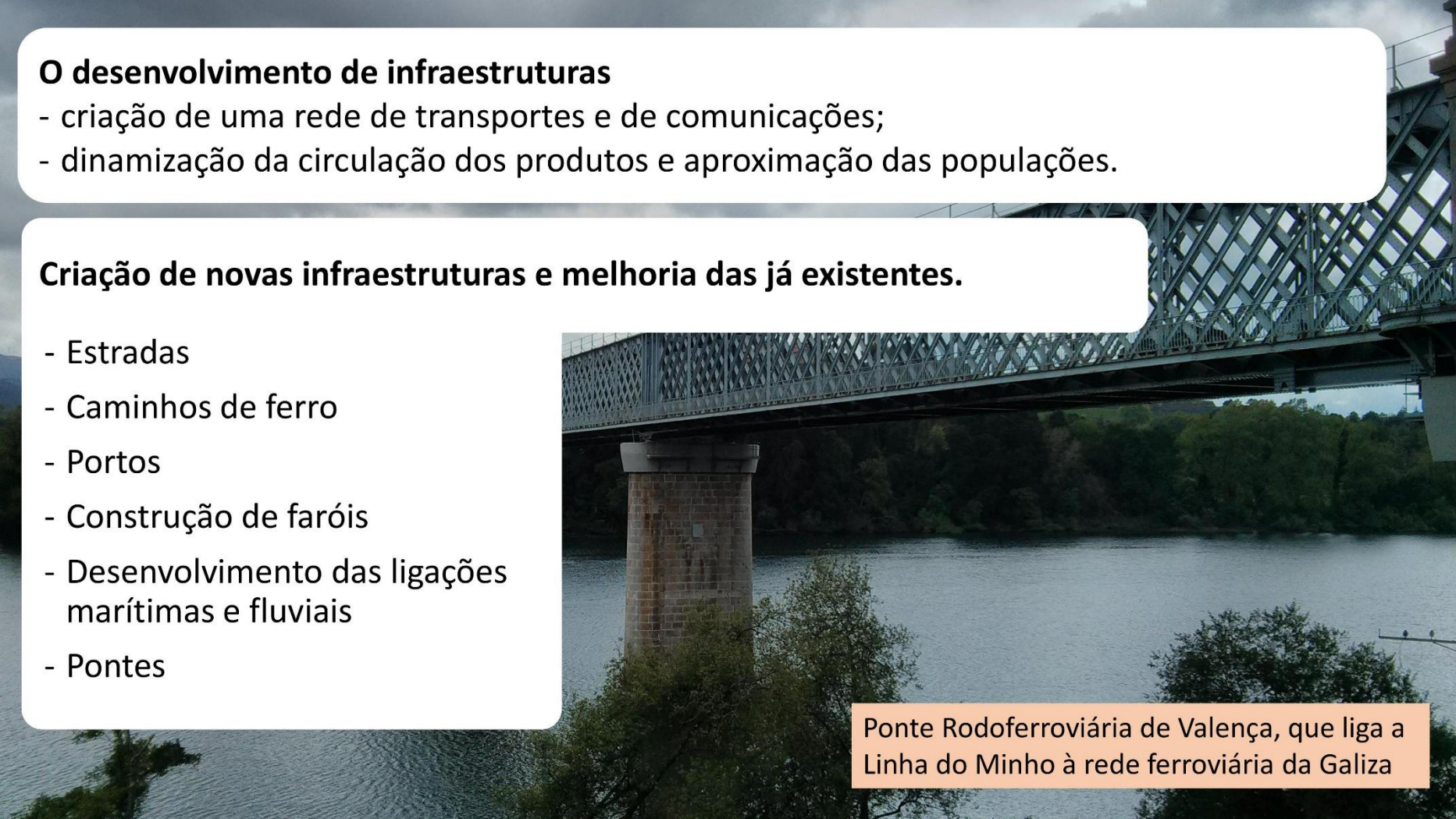
A construção da Ponte D. Maria, a maior obra de engenharia do caminho-de-ferro português no século XIX, permitiu a ligação ferroviária entre as cidades de Lisboa e Porto. (Fotografia de 1885)

O desenvolvimento de infraestruturas

- criação de uma rede de transportes e de comunicações;
- dinamização da circulação dos produtos e aproximação das populações.

Criação de novas infraestruturas e melhoria das já existentes.

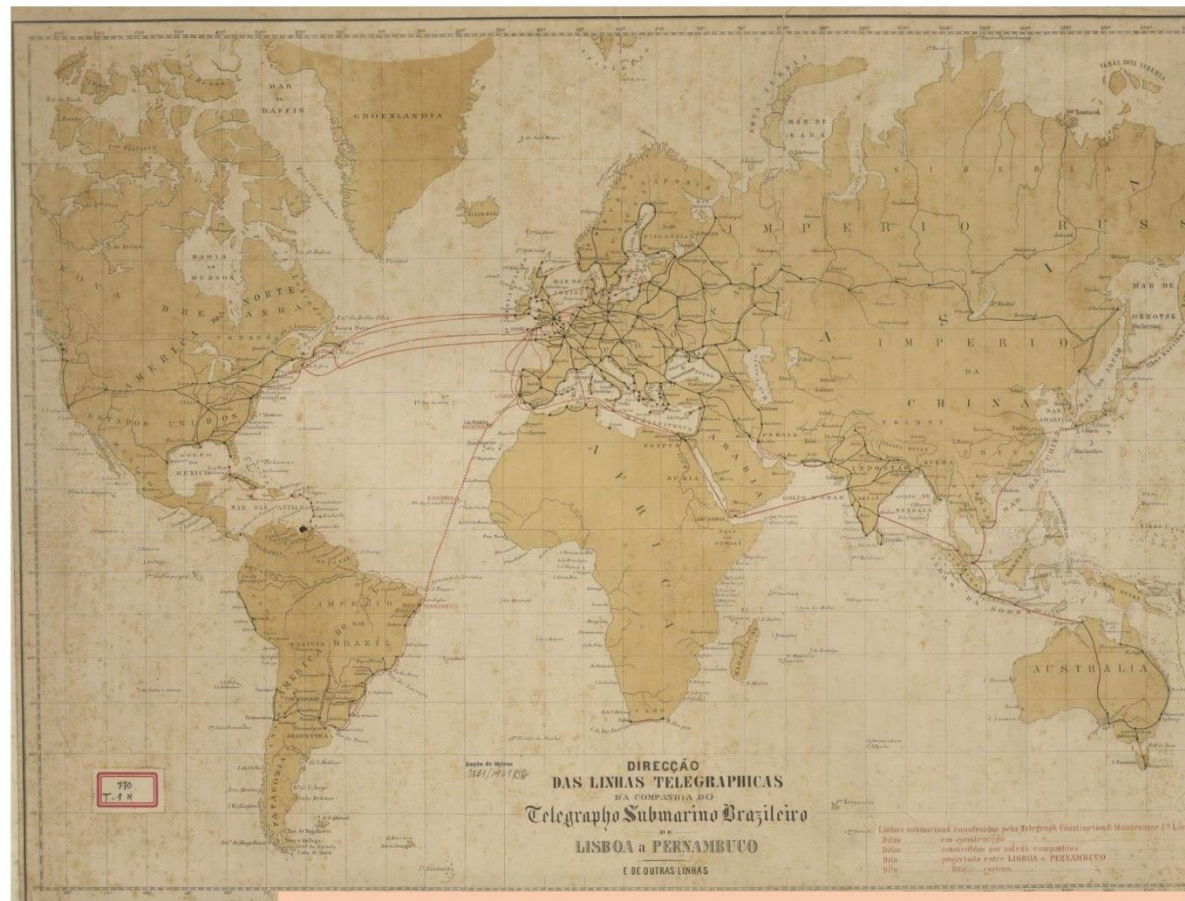
- Estradas
- Caminhos de ferro
- Portos
- Construção de faróis
- Desenvolvimento das ligações marítimas e fluviais
- Pontes



Ponte Rodoferroviária de Valença, que liga a Linha do Minho à rede ferroviária da Galiza

No domínio das **comunicações:**
as distâncias encurtaram-se com o desenvolvimento e a introdução de novos meios de comunicação:

- **Telégrafo**
- **Telefone**
- **Correios**



Linhas telegráficas no mundo na década de 1890

—
E D. Pedro V?
—



Anexo 17 – Formulário 11º D para seleção da aula

Questionário:

Aulas

Das aulas que tiveste escolhe aquela que mais gostaste ou que mais te ficou na memória.

ATENÇÃO: As imagens servem apenas para poderes recordar as aulas. Se estiveres a usar o teu telemóvel podes fazer zoom para conseguires ver melhor as imagens.

1 - Sumário: Um mundo europeu: impérios, democracias e nacionalismos.



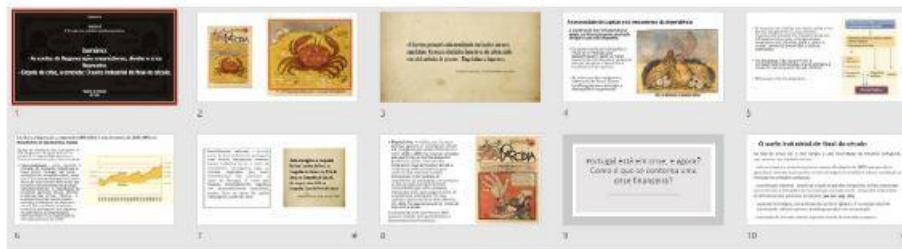
2 - Sumário: Um novo liberalismo para Portugal: a Regeneração e a aposta nas infraestruturas.



3 - Sumário: Regenerar Portugal: os campos e as indústrias.



4 - Sumário: As contas da Regeneração: empréstimos, dívidas e crise financeira. Depois da crise, a emenda: O surto industrial de final do século.



Escolhe a aula que mais gostaste ou que mais te ficou na memória: *

- 1 - Sumário: Um mundo europeu: impérios, democracias e nacionalismos.
- 2 - Sumário: Um novo liberalismo para Portugal: a Regeneração e a aposta nas infraestruturas.
- 3 - Sumário: Regenerar Portugal: os campos e as indústrias.
- 4 - Sumário: As contas da Regeneração: empréstimos, dívidas e crise financeira. Depois da crise, a emend...

Explica, de forma breve, porquê *

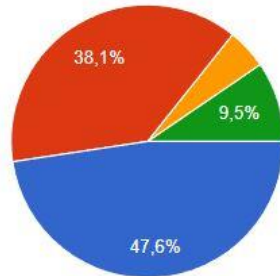
Texto de resposta longa

Respostas:

Escolhe a aula que mais gostaste ou que mais te ficou na memória:

 Copiar

21 respostas



- 1 - Sumário: Um mundo europeu: impérios, democracias e nacionalismos.
- 2 - Sumário: Um novo liberalismo para Portugal: a Regeneração e a aposta nas infraestruturas.
- 3 - Sumário: Regenerar Portugal: os campos e as indústrias.
- 4 - Sumário: As contas da Regeneração: empréstimos, dívidas e crise financeira. Depois da crise, a emenda: O surto in...

Explica, de forma breve, porquê

21 respostas

Opção 2	foi uma aula com muita interação e gostei da passagem do diário do rei, que mostrou de um modo diferente daquele que habitualmente estudamos as opiniões das personagens históricas
Opção 4	Escolhi esta opção devia a ter sido a matéria que mais me entrou na " cabeça " e na qual eu achei que o professor explicou impecavelmente a matéria. P.S: Explicou bem todas materias, excelente professor
Opção 2	Selecionei a aula dois pois acho que foi uma das aulas mais interativas, em que houve demonstração de outras formas de ficarmos mais perto da história (de certa forma) como por exemplo a utilização dos diários de D.Pedro como forma de explicar os acontecimentos.
Opção 1	Pois foi uma introdução bem formulada e explicada de forma a puxar pelo interesse dos alunos e por termos uma noção de uma época importante
Opção 1	Gostei de todas em geral pois foram todas bastante comunicativas e nada secantes
Opção 1	Foi a mais interessante
Opção 4	A forma de ensino cativou-me bastante e despertou-me interesse especialmente nessa aula. Consegui participar melhor e compreender melhor do que das outras vezes porque despertou-me bastante interesse.
Opção 2	Gostei de saber como e que se iniciou o desenvolvimento dos transportes e nas infraestruturas no país e também de ler aquelas partes do diário de D. Pedro, as comparações que fazia.
Opção 1	Pois foi a aula que mais me chamou a atenção e mais interessante
Opção 2	Achei que a aula foi divertida porque ao mesmo tempo que o professor explicava a matéria ele também fazia algumas brincadeira que eram relacionadas com a matéria. Então a aula não ficou muito secante
Opção 1	A forma de explicar despertou interesse e como é um tema de que gosto de falar cativou-me. Se não me engano também falamos um pouco do início da primeira guerra mundial e das invasões astro húngaras. E por fim, a unificação italiana também foi algo interessante de se falar.
Opção 1	Foi o sumário que achei mais interessante e mais me chamou a atenção.

Opção 2	Gostei da aula devido ao assunto que me interessa e ao entusiasmo com que a aula foi dada.
Opção 2	É um assunto interessante e a forma como foi dada foi bastante apelativa
Opção 2	Penso que foi a aula mais interessante pelo facto de que se começou a falar da criação de comboio, e meios de comunicação... Que eram coisas necessárias para Portugal
Opção 3	É interessante conhecer a forma como o nosso país se desenvolveu , o tempo que demorou a adotar novas técnicas e ideias modernas da época , de forma a melhorar e desenvolver o país , em comparação com os outros países da Europa
Opção 2	Pois foi interessante, gostei da forma como o prof deu a aula.
Opção 1	foi a primeira aula e a que eu gostei e percebi melhor a matéria.
Opção 1	Foi a que gostei mais pois é das partes que mais gosto na história poder conhecer a forma como eram governados os outros países ou como eram os outros com isso fico a saber muito mais para além das fronteiras portuguesas o que acho muito interessante e adora que história fosse de tudo e não só Portugal
Opção 1	É a mais interessante e a que mais me chamou a atenção
Opção 1	Na minha opinião, a primeira aula foi a que mais me marcou pois falámos mais sobre a Europa em si, sobre impérios e democracias que é um tema que eu gosto bastante.

Anexo 18 – Ficha Biográfica

HISTÓRIA A – 11º ANO
ANO LETIVO 2021-2022



FICHA DE CONSOLIDAÇÃO DO CONHECIMENTO

Biografia de Fontes Pereira de Melo

António Maria Fontes Pereira de Melo nasceu em Lisboa, a 8 de setembro de 1819, falecendo na mesma cidade a 22 de janeiro de 1887. Era filho de João Fontes Pereira de Melo, fidalgo da Casa Real, conselheiro e ministro de Estado honorário, e de Jacinta Venância Rosa da Cunha Matos. Aos 13 anos de idade, assentou praça na Armada e iniciou os seus estudos na Academia dos Guardas-Marinhas. Dois meses depois, recebia o seu batismo de fogo, ao combater nas linhas de Lisboa contra as forças de D. Miguel. Cumprido este dever, matriculou-se, de seguida, na Academia de Fortificação, mais tarde, Escola do Exército, onde cursou Engenharia. Foi promovido a tenente em 1839. Neste ano, acompanhou o pai – nomeado governador da província – a Cabo Verde, como ajudante. Regressado a Portugal, junta-se ao duque de Saldanha aquando dos movimentos insurrecionais de 1846, pelo que conquista a admiração deste. Após a guerra civil, é eleito deputado, pelo círculo de Cabo Verde.

Em 1850, insurgiu-se contra a lei que ficou conhecida pelo nome de “lei da rolha”, que restringia a liberdade de imprensa, assunto sobre o qual proferiu um discurso na Câmara dos Deputados. Em julho de 1851, na sequência de uma remodelação do primeiro governo da Regeneração, é investido do cargo de ministro da Marinha e Ultramar. Conservou-se à frente desta pasta até 4 de março de 1852, quando, a convite do duque de Saldanha, transita para os Negócios da Fazenda, em cujo exercício procedeu à regularização dos vencimentos dos funcionários públicos, o que teve como consequência imediata a subida dos rendimentos das Alfândegas. A partir de 30 de agosto seguinte, acumula a pasta das Obras Públicas, Comércio e Indústria, cuja criação muito se lhe deve. Aumentou-se, então, o número de estradas, construiu-se o primeiro troço dos caminhos-de-ferro, que ligava Lisboa ao Carregado, iniciou-se a construção de outros dois, o de Vendas Novas e Sintra, montou-se a primeira linha telegráfica e inaugurou-se carreiras regulares de barcos a vapor, os serviços postais e as redes telefónicas. De facto, a sua passagem pelo Ministério das Obras Públicas e a sua política dos “melhoramentos materiais” marcaram de tal forma a época que se eternizaram sob o nome de Fontismo.

Entre 1851 e 1886 ocupou cargos de ministro da Fazenda, das Obras Públicas, da Marinha, da Guerra, de Presidente do Conselho de Ministros (Primeiro-Ministro), de deputado e Par do Reino.



Fontes Pereira de Melo, *Álbum das Glórias*, caricatura de Rafael Bordalo Pinheiro (1880)

Uma opinião sobre Fontes Pereira de Melo

«António Maria Fontes Pereira de Melo possui o traço distintivo do moderno estadista [...]; as suas palavras são ações, e as ações caminhos de ferro, tratados de comércio, de legislação, de fazenda [...]. Os ministérios das obras públicas, agricultura e comércio não existiam antes dele. Portugal deve-lhe os seus centros agrícolas e industriais, as construções dos caminhos de ferro e dos telégrafos, a aplicação do sistema métrico aos pesos e medidas, a regularidade do pagamento da dívida pública [...], o primeiro passo dado no caminho da liberdade das tarifas [...].»

Maria Gattazzi, *Portugal de relance*, Lisboa, Livraria Zeferino Editora, 1881, Vol. II, pp. 188, 196-197 e 202-204.

FICHA BIOGRÁFICA	
NOME DO ALUNO _____ N.º: _____ ANO: _____ TURMA: _____	
NOME DA FIGURA HISTÓRICA <i>António Maria Fontes Pereira de Melo</i>	DATA DE NASCIMENTO E MORTE
PRINCIPAL ÁREA EM QUE SE DISTINGUIU (POLÍTICA, RELIGIOSA, CULTURAL, ARTÍSTICA, ETC.)	NACIONALIDADE
LOCAIS EM QUE VIVEU	ÉPOCA HISTÓRICA EM QUE VIVEU
CONTEXTO FAMILIAR EM QUE CRESCEU	FORMAÇÃO ADQUIRIDA
ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS EM QUE PARTICIPOU	
PRINCIPAIS REALIZAÇÕES	
OUTRAS NOTAS RELEVANTES	