

**A história como retrovisor: a correlação entre presente e
passado na didática da História.**

José Alfredo Carneiro Teixeira Viana

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

Janeiro, 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, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, coorientação científica do Professor Doutor Daniel Alves, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e supervisão prática do Dr. João Gaspar, professor de História na Escola Secundária de Santa Maria em Sintra.

Agradecimentos

Este Relatório não se teria realizado sem a ajuda inestimável de várias pessoas. A todas quero deixar a minha palavra de reconhecimento.

Aos meus colegas, António, David, Duarte, Elise, Francisco, Margarida e Luís, pela camaradagem, pela discussão e pela partilha com que trilhámos este caminho. Aqui chegamos. Continuemos.

Aos alunos da Escola Secundária de Santa Maria, a quem espero ter ensinado alguma coisa e com quem aprendi muito deste ofício de ensinar.

Ao Francisco Pinho, duas vezes colega, e ao Professor João Gaspar, pela disponibilidade, atenção e simpatia. Mas também, e sobretudo, pela crítica atenta e generosa.

Às amigas e amigos com quem fui discutindo ideias e leituras, e também às que me ajudaram a ultrapassar dificuldades práticas da realização deste trabalho: obrigado Isabel Louçã, Rui Santos, Amália Oliveira e Paula Gil.

À Professora Raquel Pereira Henriques, pela dedicação, pelo rigor, pela disponibilidade sem fim.

Ao Professor Daniel Alves pela atenção que dispensou e por me ter ajudado a encontrar o caminho a seguir.

À Margarida e ao Zé Afonso pela paciência e pelo amor.

Resumo

Neste Relatório da Prática de Ensino Supervisionada discute-se a possibilidade de uma Didática da História centrada na relação entre presente e passado cumprir o objetivo de motivar os alunos para o estudo da disciplina e, simultaneamente, de ajudar na construção de uma mundivisão que os comprometa com os valores da tolerância, da democracia e da responsabilidade cidadã.

Partindo da ideia de *Cultura Integral do Indivíduo*, de Bento de Jesus Caraça, procuram-se pontos de contacto entre esta e o conceito de *consciência histórica*, proposto por Jörn Rüsen e desenvolvidos por outros autores, para refletir sobre a importância da História no quadro de um sistema educativo que parece não estar a conseguir travar o alastramento da cidadania *light* a que se refere Gilles Lipovetsky.

Palavras-chave: Passado; Presente; Consciência histórica; Cidadania.

Abstract

This Supervised Teaching Practice Report discusses the possibility of a History Didactics centered on the relationship between the present and the past, fulfilling the objective of motivating students to study the subject, while helping to create a worldview able to promote the values of tolerance, democracy, and citizen responsibility.

We will look for contact points between Bento de Jesus Caraça's idea of the *Integral Culture of the Individual* and the concept of *historical consciousness* proposed by Jörn Rüsen, and developed by others, in order to reflect on the importance of History in the context of an educational system that does not seem able to stop the spread of what Gilles Lipovetsky has called *light citizenship*.

Keywords: Past; Present; Historical consciousness; Citizenship

Índice

Introdução	1
A necessidade do conhecimento histórico para a compreensão da realidade presente	3
O desenvolvimento da consciência histórica	6
O reforço da utilidade da história nos contextos de crise	9
A Prática de Ensino Supervisionada	13
Análise de respostas à ficha de ideias prévias (primeiro momento)	22
10º ano	24
11º ano	30
Ideias em movimento: pontos de partida para momentos relevantes da PES.....	35
Análise de respostas à ficha de ideias prévias (segundo momento)	37
10º Ano	38
11º Ano	41
Conclusões	45
Bibliografia	49
Anexos	i
Anexo 1: Ficha de ideias prévias 10º ano	ii
Anexo 2: Ficha de ideias prévias 11º ano	iii
Anexo 3: Planificação de aula 10º ano	iv
Anexo 4: PPT- Roma VI	vi
Anexo 5: Planificação de aula 11º ano	xx
Anexo 6: PPT – Luzes V	xxii

Introdução

Enquanto (futuro) professor de História que tem como principal preocupação contribuir para a *cultura integral* dos alunos, e para a sua consequente emancipação, proponho-me discutir aqui algumas questões que essa preocupação convoca. A saber: De que forma se consegue transmitir a necessidade de conhecer o que aconteceu no passado para que se consiga perceber o tempo presente, e nele fazer, nas melhores condições possíveis, as escolhas que inevitavelmente irão influenciar o nosso futuro individual e coletivo, isto é, como se estimula o desenvolvimento da *consciência histórica*? Como é que se consegue envolver os alunos, demonstrando a utilidade, mas também o prazer que daí pode resultar, de aprender História?

Partindo de uma conceção de escola (que mesmo quando não exista realmente, acredito, não devemos desistir de tentar construir) em que os conhecimentos, as capacidades e as atitudes se articulam da forma mais harmoniosa possível para ajudar à formação de cidadãos empenhados na defesa da dignidade humana, da justiça social e da democracia¹ – defendendo, na senda de Guilherme d’Oliveira Martins, que nessa escola mais do que *ensinada* a democracia tem de ser *vivida*² –, e atendendo à atual conjuntura marcada pela crise sanitária originada pela pandemia de Covid-19, com repercussões socioeconómicas gravíssimas já visíveis e que se deverão agudizar, a que se soma o crescimento e normalização da extrema-direita que vai impondo no espaço público e mediático uma banalização do racismo e uma normalização do ideário fascista perigosíssimas, parece-me indispensável mobilizar o conhecimento histórico para dar sentido ao presente e apresentar aos alunos os perigos que sempre espreitam nas conjunturas depressivas como aquela que estamos a viver.

¹ De acordo, aliás, não só com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), mas também com o documento *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI. Princípios e linhas orientadoras* (2018), do Conselho da Europa.

² «A Escola não se pode limitar a preparar para a vida. É a própria vida que tem de se manifestar na Escola. É por isso já a responsabilidade dos cidadãos que começa a ser assumida pelos jovens estudantes, desde o momento em que vão ganhando autonomia e capacidade de compreenderem a liberdade» (Martins, 1991, p.24).

Tal como um retrovisor que permite ao automobilista perceber tanto o que ficou atrás como o que vem de trás, sem deixar de olhar para o caminho que tem à sua frente, a História pode servir aos alunos para se situarem com mais confiança e para se conduzirem com maior segurança ao longo da sua vida.

Convém, no entanto, não deixar de ter em atenção que aquilo que o retrovisor reflete não é a realidade na sua totalidade, mas apenas a parte que dela cabe no seu raio de visão (e que por vezes pode parecer diminuída ou aumentada). Da mesma forma que o condutor experimentado se serve do retrovisor, também a História é útil para quem a souber olhar de forma crítica. É esse tipo de olhar que se pretende exercitar, não aquele que procura na História a panaceia para os males do presente.

Assim, procurei orientar a Prática de Ensino Supervisionada (PES) para a exploração sistemática da relação entre o passado e o presente na abordagem aos conteúdos programáticos lecionados, como forma de estimular o gosto pela aprendizagem da História (confiando que este enfoque possa permitir uma maior aproximação ao objeto a conhecer) e, simultaneamente, tentando propiciar aos alunos a construção de instrumentos necessários à descodificação do mundo atual na perspetiva da sua construção enquanto cidadãos informados, responsáveis e ativamente participantes da vida social, na linha do que defende Luís Alberto Marques Alves: *«Em termos de política educativa, a incorporação das competências na educação pode fazer-se segundo duas perspetivas: uma economicista e neoliberal que dá ênfase à formação da população para responder às necessidades de mercado, outra mais integradora e humanista que inclui a competência cívica e social com o objetivo de formar cidadãos conscientes e solidários, para além e mais do que apenas profissionais eficientes. É nesta última vertente que a História desempenha um papel fundamental»* (Alves, 2016, pp. 15-16).

A necessidade do conhecimento histórico para a compreensão da realidade presente

Quando em 1933 Bento de Jesus Caraça proferiu a conferência *A Cultura Integral do Indivíduo – Problema central do nosso tempo*, tinha acabado de ser plebiscitado o projeto para a segunda “Constituição Política da República Portuguesa”³, e tinham decorrido pouco mais de três meses desde que Hitler tomara posse como chanceler alemão⁴.

Foi neste ambiente prenunciador da tragédia fascista do século passado – *«viviam-se nessa altura horas inquietas e fecundas. A marcha acelerada dos acontecimentos na Europa pressagiava grandes transformações próximas»*⁵ – que, aceitando o convite da União Cultural «Mocidade Livre» para participar no seu primeiro ato público, Bento Caraça expôs perante um auditório de “moços” empenhados em compreender e transformar o mundo, porém gravemente condicionados na possibilidade de o fazer, aquilo a que poderíamos chamar a sua filosofia da cultura, reservando-lhe, à cultura, uma inequívoca centralidade no processo de transformação social e da conquista da liberdade⁶.

E se parece claro que em qualquer contexto histórico será sempre verdade que *«o que o mundo for amanhã, é o esforço de todos nós que o determinará. Há que resolver os problemas que estão postos à nossa geração e que essa resolução não a poderemos fazer sem que, por um prévio esforço do pensamento, procuremos saber, por uma análise fria e raciocinada, quais são esses problemas, quais as soluções que importa dar-lhes – saber donde vimos, onde estamos, para onde vamos»* (Caraça, 2002, p.99), em alguns a urgência dessa práxis torna-se mais evidente: *«e pensemos,*

³ A conferência foi proferida (na Universidade Popular Portuguesa) a 25 de maio de 1933 e o plebiscito tinha ocorrido em 19 de março do mesmo ano.

⁴ A 30 de janeiro.

⁵ na Nota Explicativa da 2ª Edição, de 1939 (Caraça, 2002, p.97).

⁶ Indiscutivelmente a sua comunicação é politicamente comprometida e ideologicamente filiada numa visão marxista da história, ainda que Helena Neves refira que *«qualquer que tenha sido a sua ligação ao PCP, cuja dimensão em termos organizativos, surge, hoje, como polémica, ela é indubitável mas não terá sido uniforme através dos anos, nem acrítica. A reação ironicamente amarga ao pacto de não-agressão germânico-soviético, em agosto de 1939, surge em carta a Guida Lamy, uma das mais suas [sic] queridas amigas, discípula e colaboradora. No início de quarenta, encontra-se de tal modo desiludido, nomeadamente dada a situação no PCP, que pensa seriamente em emigrar avançando contactos nesse sentido com Rodrigues Miguéis»* (Caraça, 2002, p.206).

agora que ainda o podemos fazer. Amanhã pode ser tarde, porque a tempestade que tem vindo a acumular-se sobre as nossas cabeças pode desencadear-se e arrastar-nos nos seus turbilhões brutais» (ibidem).

Depois de expor as sucessivas transformações económicas, sociais e políticas que permitiram compreender a evolução histórica desde o alvor das sociedades humanas até ao (seu) presente, ainda que numa perspetiva que hoje possamos considerar datada e pouco rigorosa⁷, Caraça dá-nos uma definição de homem culto que, acredito, mantém plena atualidade:

O que é o homem culto? É aquele que...

1º – Tem consciência da sua posição no cosmos e, em particular, na sociedade a que pertence;

2º – Tem consciência da sua personalidade e da dignidade que é inerente à existência como ser humano;

3º – Faz do aperfeiçoamento do seu ser interior a preocupação máxima e fim último da vida.

Ser-se culto não implica ser-se sábio; há sábios que não são homens cultos e homens cultos que não são sábios; mas o que ser culto implica é um certo grau de saber, aquele precisamente que fornece uma base mínima para a satisfação das três condições enunciadas.

A aquisição da cultura significa uma elevação constante, servida por um florescimento do que há de melhor no homem e por um desenvolvimento sempre crescente de todas as qualidades potenciais, consideradas do quádruplo ponto de vista físico, intelectual, moral e artístico; significa, numa palavra, a conquista da liberdade (Idem, p.117).

Quase meio século depois da morte de Bento Caraça, Eric Hobsbawm⁸ identificava a destruição «*dos mecanismos sociais que vinculam a nossa experiência pessoal à das gerações passadas*» (Hobsbawm, 1996, p.15) como um dos «*fenómenos*

⁷ Mas é ainda Helena Neves que embora salientando que «a teoria marxista da época, não só no nosso país, onde a receção é carencial e “em segunda mão” é marcada pelo privilégio totalizante, quase determinista, da base económica», patente em Bento Caraça, não deixa de notar o avanço que ele consegue operar, rompendo com uma visão estreita do marxismo (para a qual a revolução necessitaria essencialmente da união da “crítica das armas” pelo proletariado à “arma da crítica” dos intelectuais marxistas) ao defender a necessidade de que o proletariado «esteja preparado com a “arma da crítica”, ou seja com a cultura, sob pena de se revelar incapaz de cumprir o seu destino histórico. Esta vertente de fortes tonalidades gramscianas edifica-se numa teoria mais ampla da cultura, da luta social, do ser humano e da sua mundividência» (Idem, p.203)

⁸ A primeira edição d’ *A Era dos Extremos* é de 1994, Bento Caraça morreu em 1948.

mais característicos e lúgubres do final do século XX», afirmando que «quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem» (ibidem).

Já cerca de uma década antes⁹, na *Era do Vazio*, Gilles Lipovetsky, considerava a sociedade pós-moderna como aquela onde «*uma segunda revolução individualista*» levava ao reinado da «*indiferença de massa, em que domina o sentimento de saciedade e de estagnação, em que a autonomia privada é óbvia, em que o novo é acolhido do mesmo modo que o antigo, em que a inovação se banalizou, em que o futuro deixou de ser assimilado a um progresso inelutável*» (Lipovetsky, 1988, pp.10-11). Mas, se então referia que «*o individualismo hedonista e personalizado se tornou legítimo e já não depara com oposição*» (Idem, p.10), no seu *Da Leveza*¹⁰, iria mais longe, ao ponto de afirmar que na era da hipermodernidade¹¹ «*vivemos numa altura em que os deveres de devoção pela ordem coletiva já não têm crédito: a revolução da leveza, o processo de individualização, o desencanto da política minaram a autoridade da moral cidadã e o ideal de virtude cívica, desculpabilizaram o regime egológico e legitimaram o direito de viver como se não tivéssemos nenhuma obrigação para com o todo coletivo. Já não é realmente incorreto pensar apenas em si próprio e nos interesses privados, ainda que à custa do bem comum. É assim que se afirma uma cidadania mínima, sem dever nem obrigação, light.*» (Lipovetsky, 2016, pp.298-299).

E se é minha firme convicção que a escola pública tem a obrigação de lutar contra a expansão da desmemória coletiva e da cidadania *light*, como, aliás, está definido no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) – que estabelece como o primeiro dos seus **Princípios** a *Base Humanista*¹²; exprime na **Visão** de aluno o desejo de que o jovem saia da escolaridade obrigatória como um cidadão «*livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia*», que «*conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os*

⁹ A *Era do Vazio* foi originalmente publicado em 1983.

¹⁰ *Da Leveza* foi publicado em 2016.

¹¹ Não cabe aqui discutir essa evolução, mas, desde há alguns anos, Gilles Lipovetsky tem passado a utilizar o conceito de hipermodernidade e já não o de pós-modernidade que, segundo ele, terá deixado de fazer sentido para descrever o mundo atual.

¹² «A escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar» (Martins, 2017, p.13)

*direitos, garantias e liberdades em que esta assenta» e que «rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social» (Martins, 2017, p.15); e enuncia **Valores** orientadores da cultura escolar, que os alunos devem ser estimulados a desenvolver e praticar, como *Responsabilidade e Integridade*¹³ e *Liberdade*¹⁴ –, acredito que, particularmente, a disciplina de História tem um papel insubstituível a desempenhar nesse combate.*

O desenvolvimento da consciência histórica

Se voltarmos à primeira das condições enunciadas por Bento Caraça para definir o que é o indivíduo culto – *tem consciência da sua posição no cosmos e, em particular, na sociedade a que pertence* –, verificamos sem dificuldade que ela não pode ser satisfeita por alguém que não possua “uma base mínima” de conhecimento histórico.

Creio que se pode encontrar uma interessante proximidade entre esta formulação de Caraça e a de *cultura histórica* utilizada por Jörn Rüsen em entrevista a Marília Gago: «*O que é a cultura histórica? É o epítome daquelas orientações da vida humana em que o passado desempenha um papel essencial. Estas orientações foram produzidas pela consciência histórica humana. As suas atividades constituem cultura histórica e realiza-se de formas muito distintas, por exemplo, em monumentos, memoriais, museus, estudos históricos, filmes históricos, comemorações públicas, feriados nacionais, ensino da história na escola, literatura histórica, historiografia profissional e popular. A cultura histórica também inclui as relações privadas com o passado, por exemplo, memórias pessoais, narrativas familiares sobre correlações intergeracionais entre o presente e o passado (Seixas, 2004; Karlsson, 2011; 2011a)*» (Gago, 2016b, p. 167). Entendendo então a *cultura histórica* como um produto da *consciência histórica*, devemos procurar definir esta última. É claro que, como

¹³ «*Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum*» (Martins, 2017, p.17)

¹⁴ «*Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia e na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum*» (Ibidem).

demonstra Luís Fernando Cerri (2001), o conceito de consciência histórica tem sido usado ao longo do tempo por diferentes autores, em diferentes contextos e com significados diversos. Mas, usando ainda a conceptualização de Jörn Rüsen, poderemos defini-la como *«a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, na sua vida prática no tempo»* (citado em Cerri, 2010, p. 268).

Marília Gago, recorrendo novamente a Rüsen, diz-nos que *«A consciência histórica atende a uma interconexão complexa de várias demandas de fazer sentido da vida. Assim, conjuga-se a interpretação histórica para que seja possível construir ponte(s) entre passado, presente e futuro, concebendo-se o todo temporal significativo e significativa, com a experiência de olhar para o passado e compreender a sua qualidade temporal específica, diferenciando-o do presente, e através deste processo de construção de sentido nortear a ação do eu e do nós através dos sentidos/significados das noções de mudança temporal, articulando a identidade humana com o conhecimento histórico. Como refere Rüsen (2015, p.52): “História é uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro), que, por sua representação sob forma narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual”*» (Gago, 2016a, p.78).

E se outras vivências e outras aprendizagens, para lá da escola, contribuem também para a cultura histórica dos indivíduos – *«o conceito de consciência histórica conduz à compreensão mais sistematizada de que não se espera pela escola para ter orientação temporal. Se precisamos estabelecer - mesmo que sempre de modo provisório - um sentido do tempo, de modo a nos posicionar nele e tomarmos nossas decisões, nossa coleta e organização de dados e conceitos sobre o tempo surge praticamente junto com a consciência de si. E as fontes do saber histórico variam e podem diferir muito em relação ao que se aprende na escola, a começar pelos próprios modelos de tempo e de passado apreendidos a partir da própria experiência de vida»* (Cerri, 2010, p. 269) –, a História enquanto disciplina do currículo escolar pode e deve ter um papel privilegiado no desenvolvimento da capacidade de perceber como presente e passado se entrecem, lembrando que não só o presente é resultado da

acumulação das experiências anteriores, mas também que a construção de conhecimento sobre o passado parte sempre da necessidade prática de responder a problemas colocados no presente.

Por isso, é importante notar que o papel que a escola deve ter no processo constitutivo da cultura histórica dos alunos decorre, sobretudo, da relação, que se quer cada vez mais estreita, entre a investigação e produção científica na área da História e as práticas didáticas no espaço educativo. Luís Alberto Marques Alves fala-nos da necessidade de assegurar e reforçar essa articulação, defendendo que *«a maturidade hoje assumida pela Educação Histórica leva-nos de regresso à epistemologia no saber histórico, assumida como a melhor estratégia para levar o aluno a aprender segundo regras específicas da construção desse saber, transformando-o, pelo conhecimento adquirido, num verdadeiro utilizador do passado para uma efetiva intervenção cívica no presente»* (2016, p. 9). Na mesma linha, segundo Marília Gago, *«quando a história é compreendida através de um processo metacognitivo é interiorizada pelo indivíduo, e dão-se passos para a formação de uma consciência histórica mais reflexiva. Aquilo que se propõe é que o ensino assente na compreensão do processo de investigação histórico, tendo por base o conhecimento substantivo.»* (2015, p. 29). Ao experimentar construir o seu conhecimento utilizando um processo análogo ao do historiador (partindo da problematização para a pesquisa documental, passando pela reflexão explicativa ou interpretativa até chegar à produção de uma narrativa) os alunos exercitam a capacidade de questionar o passado desenvolvendo competências e utilizando instrumentos que os ajudarão também a compreender o presente (e a perspetivar o futuro). Mais do que fazer a vulgarização do conhecimento produzido pelos historiadores, o professor de História deve agir no sentido de os alunos aprenderem a pensar historicamente.

Segundo esta perspetiva, mais do que transmitir aos alunos um conhecimento substantivo do passado produzido por outros – *«o professor não é um recitador de factos ou narrativas, e os manuais expressam sobretudo a opinião dos seus autores, nem sempre evidenciando as fontes em que se sustentam»* (Alves, 2016, p. 21) – importará ajudá-los *«na construção de um campo de ferramentas intelectuais»* (Gago, 2015, p. 29) que os habilite a ir construindo esse conhecimento, *«e esta construção é*

útil, pois ajuda-os a pensar acerca do mundo contemporâneo, se for baseado na experiência que é vicariante. Nesta linha, ensinar e aprender o passado significa estudar as ideias com que se parte para a investigação, na medida em que, quando a História se objetiva ela própria nas narrativas históricas, torna-se autorreflexiva» (Ibidem).

O reforço da utilidade da história nos contextos de crise

Nas sociedades pós-modernas em que se impôs a cidadania *light* de que nos dava conta Lipovestky o ensino de História tem sido amplamente desvalorizado. À sua suposta inutilidade muitos autores, como L. A. Marques Alves, entre outros, têm dado resposta. Entre eles encontra-se Estevão Rezende Martins que chama a atenção para a desvalorização da aprendizagem da História em «*sociedades imediatistas e utilitárias*» onde «*até adultos pensam que estudar História seria perda de tempo*» e «*muitos pais de alunos mostram tolerância com o baixo desempenho dos filhos em História, sob o pretexto de que a disciplina “de qualquer jeito não serve para nada”*» (2018, p. 35). Martins vincula (ainda que de forma especulativa) «*este ‘pragmatismo’ imediatista [que] manifestamente ignora a presença da História na consciência pessoal dos indivíduos, no meio social em que vivem e no discurso político que os envolve*» ao «*fa[c]to de que a formação da consciência histórica é insuficientemente consolidada no itinerário escolar*» (Ibidem). E recorda-nos também que «*não apenas a vida de um indivíduo é feita de consolidações identitárias sucessivas ao longo do tempo – o ‘eu’ representa uma continuidade que subentende as mudanças constantes entre ontem, hoje e amanhã. Também a cultura do meio social representa a continuidade da coerência do pertencimento a certa comunidade, através dos tempos*» (Martins, 2018, p. 35), e que o processo de construção identitária carece de conhecimento histórico em ambas as dimensões no qual assenta: «*Haver-se consigo mesmo e com o (seu) mundo requer conhecer. Conhecer o quê do passado se encontra presente no cotidiano e, sobretudo, porque há tal legado ou reminiscência, é uma operação intelectual fundamental para estear a memória do indivíduo (e da sociedade a que pertença) e o assenhoreamento de si no processo identitário*» (Idem, p. 40). Se Estevão Martins

refere o duplo movimento intelectual¹⁵, presente na capacidade de pensar historicamente e na formação da consciência histórica, capaz de levar à «*formação global do sujeito humano em si e como cidadão*»¹⁶ (Idem, p. 41), L. A. Marques Alves reforça a ideia da necessidade do conhecimento histórico para que os indivíduos vivam plenamente a sua condição cidadã: «*É ela [a História] que nos legitima as boas causas e denuncia as más experiências. É ela que permite um conhecimento mais realista e racional do presente pela compreensão das raízes do passado. Cercear o acesso a este conhecimento é transformar humanos em autómatos, a transformar cidadãos em plebe. A irreverência consciente passa pela compreensão da nossa identidade e esta passa pelo papel da História na formação, em especial dos jovens que “habitam os nossos espaços de docência”. É o conhecimento do passado que garante o sucesso do exercício da cidadania*» (2016, p. 20).

Mas, para lá das questões de identidade e de pertença, existem outros domínios em que a utilidade prática da história se evidencia, pois pode contribuir para a coexistência com os outros – «*temos sempre que nos lembrar, na linha de Moniot (1993), que o conhecimento do passado é um substituto da experiência; é um alargamento da experiência vivida; é uma introdução ao possível, ao provável e ao humano. Este sentido deve ajudar a saber ouvir os outros, a agradecer a partilha da experiência, a compreender que há outros valores, a evitar um sentido unívoco da vida, a garantir uma maior disponibilidade que evite o permanente atrito entre gerações. A história pode ajudar alguma melhor convivência entre as diferentes épocas da família*» (Alves, 2016, p. 19) –, e também ajudar à superação de momentos de crise como aquele que estamos a viver neste momento (refiro-me à pandemia da Covid-19 e às suas repercussões sociais e económicas): «*mas sabemos também que a História*

¹⁵«*Há um duplo movimento intelectual na prática do pensamento histórico e na constituição da consciência histórica: ‘para dentro’, pela afirmação do sujeito pensante, ‘para fora’ pela afirmação do sujeito pela ação. No movimento had intra há a apropriação e a elaboração de conteúdos históricos (pela convivência, pela transmissão oral, pelo ensino, pela leitura pela pesquisa, etc.). No movimento ad extra há a interação social e cultural compartilhada, com o uso da capacidade judicante e com o exercício da vontade para agir. Esses movimentos podem ser vistos como constantes. São iniciados pelos processos de educação individual de todo e qualquer agente racional humano, formal ou informalmente*» (Martins, 2018, p.40).

¹⁶ «*Em si – uma dimensão filosófica ambiciosa e fundamental. Como cidadão – uma dimensão política no âmbito da concretude empírica da sociedade historicamente constituída como corpo político. As “declarações universais dos direitos da pessoa humana”, produzidas em diversas épocas desde 1776 mesclam o pressuposto filosófico com a prática cidadã*» (Idem, p. 41).

permite reviver o passado encontrando pontos de referência que diminuem a angústia e a incerteza do presente. O quadro de referência que a História dos homens fornece minimiza a importância dos nossos problemas, subalterniza aquilo que nos parece essencial, evidencia as permanências naquilo que muda, garante estabilidade e racionalidade nas decisões. A paz de espírito pode ser uma das utilidades do conhecimento do passado porque transforma o presente no seu espaço de experiência e concebe o futuro como um horizonte de expectativa» (Alves, 2016, p.20).

Para lá da crise sanitária propriamente dita, a pandemia de Covid-19, e a insegurança que ela exponenciou, tem contribuído para os ataques à democracia que o Conselho da Europa já reconhecia em 2018 – *«o ensino da história desempenha um papel fundamental para fazer face aos desafios políticos, culturais e sociais que a Europa enfrenta atualmente; em particular, aos desafios colocados pela diversificação das sociedades, pela integração de migrantes e refugiados na Europa, e pelos ataques à democracia e aos valores democráticos»* (p.5).

Também por esta dimensão, assumamo-lo, política, a História que se ensina na escola pode ver a sua importância reforçada nestes contextos adversos se for orientada para a construção de uma cidadania democrática. A este propósito Keith Barton lembra-nos a importância do ensino de História enfatizando a necessidade de os alunos formularem os seus próprios juízos: *«fornecer aos estudantes a prática de construir as suas próprias ideias é uma das razões mais nobres para os envolver no estudo da História e é uma das melhores formas da História poder contribuir para a cidadania democrática. [...] Aulas de história em que os alunos absorvem simplesmente as conclusões que foram alcançadas por outros – pelos historiadores, professores ou pelo autor do manual – não preparam os estudantes para se comprometerem num pensamento crítico porque não fornecem algo para avaliar ou alguns fundamentos em que basear o seu raciocínio. Este tipo de ensino da História pode estar apropriado a alguns tipos de sistemas políticos, mas não contribui para uma cidadania própria de uma democracia participativa»* (Barton, 2004, p.20).

Outro aspeto que me parece muito interessante em Barton, e que é diretamente mobilizável para esta reflexão, é a atenção que ele dedica à “consideração do bem comum” (preocupação também patente no PASEO) enquanto

uma das contribuições do ensino da História. Mais do que adquirir a competência de argumentar com cuidado e reconhecer a humanidade dos outros, a «*educação histórica deve apostar nas capacidades de os estudantes trabalharem conjuntamente considerações de justiça ou moralidade e trabalhar as diferenças*» (Idem, p. 24). Apesar de reconhecer que esta é a finalidade menos óbvia e mais sujeita a manipulação, não deixa de defender que mesmo que não possamos contar com a História para produzir o bem comum, «*podemo-nos certificar de que [os alunos] têm a possibilidade de considerar o bem comum e a oportunidade de discutir uns com os outros*» (Ibidem). E por isso defende a introdução nos currículos de temas que permitam a consideração do bem comum: «*Os estudantes devem ser expostos a temas históricos que os forcem a considerar assuntos tais como o impacto do racismo, patriarcado, ditadura, guerra, colonialismo, relações económicas, e assim por diante. Não há nenhuma base neutra ou objetiva para fazer escolhas sobre que temas estudar. Assim, se queremos promover a cidadania, devemos escolher temas baseados na sua capacidade para chamar a atenção para o bem comum. Nos E.U.A., os estudantes estariam melhor preparados para a democracia se aprendessem sobre o movimento laboral em vez dos primeiros exploradores do Rio Mississipi, ou sobre o imperialismo em vez de Betsy Ross*» (Idem, pp. 24-25).

Por tudo isto, creio que à questão da suposta inutilidade da História podemos responder com uma didática que não olhe para o passado como algo demasiado distante, potenciador do desinteresse dos alunos, mas antes como um tempo que tem vias de comunicação abertas com a nossa vida quotidiana, explorando não só o que dele tem continuidade no presente e o enforma (lembrando que a história está presente em todas as realizações humanas, da forma como nos alimentamos ou vestimos à arte que produzimos e/ou fruímos, e não apenas na “matéria que vem no manual”), mas também demonstrando que devemos à nossa identidade, aos conhecimentos que vamos consolidando e ao nosso posicionamento no mundo (numa palavra, ao nosso ponto de vista) a forma particular como procuramos dar sentido ao passado.

É verdade que a assunção de que o conhecimento do passado se constrói a partir de um dado ponto de vista pode ser eventualmente confundido com uma toma-

da de partido que comprometa a ideia de uma suposta neutralidade do conhecimento. Creio, no entanto, que neste caso deve valorizar-se a oportunidade que se abre para que os alunos percebam que não há ciência neutra, nem história neutra. Como refere António Borges Coelho, citado por Luís Alberto Marques Alves, «*a história não é o que se viveu. É um discurso sobre o que se viveu e, por muita objetividade que se pretenda, é sempre subjetivo. É do homem que escreve, das suas ideias, da sua experiência. Estamos sempre a fazer escolhas. [...] Podemos enganar-nos na escolha do que foi marcante, mas não podemos ir enumerando – como quem faz um colar – os factos. A história não é um colar, tem uma orgânica que é preciso descobrir*» (Alves, 2004, p.7).

Claro está que tal como o historiador que assume a subjetividade das suas escolhas não pode abdicar do rigor metodológico e epistemológico na construção do seu conhecimento, também o professor não pode esquecer que mesmo que a sua subjetividade não possa – nem deva – ser obliterada, deve orientar a sua prática no sentido de estimular os alunos a chegarem às suas próprias conclusões.

Como Luís Alberto Marques Alves, que recorrendo a Jean-Noel Jeanneney – que «*acredita que sem a história “os jovens habitarão um mundo que não compreendem, e que os cidadãos serão bombardeados por notícias/novidades/factos sobre os quais não conseguem fundamentar um julgamento (um juízo) no presente”*» (Alves, 2004, p.13) – para afirmar que «*sem a história, nunca a lucidez servirá de base à construção de uma democracia participada e conscientemente assumida*» (Ibidem), acredito que, para lá de contribuir para desenvolver o gosto pela história, esta abordagem didática será útil para a formação de cidadãos mais cultos, mais informados, mais conscientes da sua responsabilidade cidadã e mais empenhados na vida coletiva. Mais livres.

A Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu na Escola Secundária de Santa Maria, na Portela de Sintra, sede do Agrupamento de Escolas Monte da Lua. Exclusivamente dedicada ao ensino secundário, tem uma oferta formativa que

contempla os quatro Cursos Científico-Humanísticos¹⁷, Cursos Profissionais e Cursos EFA (Educação e Formação de Adultos), servindo cerca de 1700 alunos oriundos essencialmente da área geográfica entre a freguesia de Algueirão-Mem Martins e São João das Lampas. A maioria residente nas freguesias da sede do concelho – Santa Maria e S. Miguel, S. Martinho e S. Pedro de Penaferrim¹⁸.

Existiram condicionantes à sua realização, para lá da mais evidente de todas – a pandemia da Covid-19 –, das quais se dará conta sucintamente. Desde o início deste mestrado, tinha pensado explorar na PES a utilização didática de um acervo de canções da música popular universal (criadas sobretudo, mas não exclusivamente, no século XX) na dupla função de elemento motivacional e de fonte para uma exploração mais profunda e uma compreensão mais completa do tempo histórico em que foram produzidas. Essas “canções com história”, entre outras potencialidades que não cabe aqui discutir, poderiam permitir aos alunos o acesso a um acrescido e mais variado conjunto de traços do passado mas necessariamente de um passado mais próximo de nós que implicaria a lecionação das disciplinas de História no 9º ano ou de História A no 12º ano¹⁹, em que é estudado o período em causa.

Ao escolher fazer a PES nesta escola, secundária, tinha a expectativa de poder vir a trabalhar com uma turma do 12º ano onde pudesse desenvolver este projeto. Uma vez que essa possibilidade se gorou, confrontado com a contingência de terem sido atribuídas exclusivamente turmas da disciplina de História da Cultura e das Artes (HCA) ao orientador cooperante, vi-me na necessidade de reorientar os meus planos e chegar a uma solução diferente, esta de que agora se dá conta. Acresce que a própria prática letiva, numa disciplina com especificidades para mim muito mais exigentes do ponto de vista científico, me obrigou a um trabalho mais intensivo, e a um estudo aturado e constante, para a preparação simultânea de aulas de dois níveis diferentes que pode ter prejudicado uma maior definição do objeto de trabalho da PES.

¹⁷ Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais.

¹⁸ Informação recolhida em <https://agml.pt/index.php/es-santa-maria>, acedido em 8/10/2021.

¹⁹ Ou ainda de História B no 11º ano, mas aqui mais dificilmente em virtude de os conteúdos programáticos serem mais orientados para os aspetos económicos.

O Programa de HCA é composto por um módulo inicial²⁰ e por dez módulos ordenados cronologicamente: 1. *A Cultura da Ágora*; 2. *A Cultura do Senado*; 3. *A Cultura do Mosteiro*; 4. *A cultura da Catedral*; 5. *A Cultura do Palácio*; 6. *A Cultura do Palco*; 7. *A Cultura do Salão*; 8. *A Cultura da Gare*; 9. *A Cultura do Cinema*; 10. *A Cultura do Espaço Virtual*. Cada um destes módulos organiza-se em torno de um tronco comum e de uma área artística específica conforme a disciplina seja lecionada nos Cursos científico-humanísticos de Artes Visuais e de Línguas e Literaturas ou nos Cursos artísticos especializados de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Por sua vez, o tronco comum comporta as seguintes categorias analíticas: *Tempo, Espaço, Biografia, Local, Acontecimento, Sínteses e Casos Práticos*, que funcionam como indicadores para o estabelecimento dos objetivos gerais da disciplina.²¹

Ao longo da PES trabalhei diretamente com duas turmas, o 10º Q e o 11º P, e assisti ainda a aulas do orientador cooperante, professor João Gaspar, a uma terceira turma²². Todas estas turmas pertenciam ao Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. Por decisão do orientador cooperante o contacto com as turmas do 10º ano foi atrasado para que o professor as conhecesse previamente à “entrada em cena” dos estagiários. Necessidade menos sentida na turma do 11º ano, onde se verificava uma situação de continuidade pedagógica.

Assim, o meu primeiro contacto com o 11º P ocorreu em 24 de setembro e a leção começou a 6 de novembro. As aulas lecionadas foram todas referentes ao Módulo 7 do programa de HCA – “A Cultura do Salão”. No 10º Q, comecei a assistir a

²⁰ «Ao módulo inicial, entendido como unidade de *Motivação* seria, pois, confiado o encargo de operar, como a própria designação consagra, a *motivação*, não apenas para o estudo da disciplina, mas para uma duradoura sedução – no âmbito de um ensino entendido como formador de cidadania – pelos domínios da criação artística (na sua multivariada), analisando doravante de forma cronológica, estabelecendo porém, logo à partida, uma forte ligação ao tempo contemporâneo onde os destinatários se situam» (Pimentel et al., 2004, p.13).

²¹ «*Situar cronologicamente as principais etapas da evolução humana que enquadram fenómenos culturais e artísticos específicos (Tempo); Reconhecer o contexto geográfico dos diversos fenómenos culturais e artísticos (Espaço); Compreender a ação individual como determinante na apreciação dos diversos processos históricos, culturais e artísticos (Biografia); Valorizar o local como cruzamento de múltiplas interações (culturais, políticas, económicas ou sociais) (Local); Relacionar um tempo breve, de natureza especialmente marcante, com o contexto em que se inscreve (Acontecimento); Identificar os elementos estruturantes que caracterizam a singularidade na cultura de cada época (Sínteses); Reconhecer o objeto artístico como produto e agente do processo histórico cultural em que se enquadra (Casos Práticos)*» (Pimentel et al., 2004, pp. 6-7).

²² O 10º R, com quem viria a trabalhar o meu colega estagiário Francisco Pinho.

aulas do orientador cooperante a 8 e a lecionar a 29 de outubro, tendo-me ocupado em exclusivo do Módulo 2 do programa de HCA – “A Cultura do Senado”.

Durante o período em que assisti às aulas do professor João Gaspar, com intervalos diferentes nos dois níveis pelos motivos acima referidos, observei as turmas – as suas dinâmicas, as idiosincrasias dos elementos que mais se destacavam, os níveis de atenção dos alunos durante a aula, a qualidade e pertinência das suas intervenções, etc. – e o método e estratégias pedagógicas do orientador cooperante, de forma a melhor preparar a abordagem a utilizar, procurando empregar uma metodologia que, embora própria, não fosse radicalmente diferente daquela a que os alunos estavam habituados.

Como principal instrumento para recolha de dados empíricos a utilizar elaborei uma ficha de ideias prévias a que os alunos responderam no primeiro dia de aulas. Esta ficha foi feita com a intenção de conhecer o seu ponto de partida relativamente a alguns conteúdos programáticos que iriam ser trabalhados, se tinham ou não conhecimento de alguns conceitos (ou quais eram os seus preconceitos) e o que já conheciam acerca desses assuntos, e, por outro lado, de tentar perceber de que forma os alunos estão, ou não, habituados a analisar a realidade de forma crítica, pensando sobre fenómenos que acontecem no seu presente, para lá da mera reprodução do discurso do senso-comum. Não se tratou, portanto, de uma mera ficha de diagnóstico, dado que entendo o estímulo do pensamento crítico como um dos aspetos mais relevantes da atividade docente, e que considero que no seu processo de formação e consolidação a consciência histórica carece não apenas de recolher dados mas de os saber integrar e organizar através de um processo reflexivo que convoca a capacidade de questionar o que se conhece, já que, como defende Estevão C. de Rezende Martins, «*não parece possível que uma opinião ou um juízo possa ser fundamentadamente emitido sobre o que não se conhece. A repetição mecânica do juízo de terceiros, disponível no ‘mercado cultural’ foge à formação crítica do espírito*» (2018, p. 43).

A ficha foi diferente para os dois níveis²³, mas tinha, em ambos os casos, um título parecido (*Vamos partir do presente para descobrir... “O Século das Luzes” ou o passado imperial romano*), uma estrutura semelhante (10 questões divididas em 5

²³ Vide anexos 1 e 2, pp. ii-iii.

pontos, com 2 questões para cada um deles: uma relacionada com a atualidade e a outra com o período em estudo), com questões mais dirigidas ora para o diagnóstico dos conhecimentos dos alunos, ora para propiciarem a reflexão sobre questões do presente em articulação com os conteúdos a trabalhar nas aulas.

Ambas tinham em comum o primeiro ponto, sobre a atual crise pandémica (1), e a sua primeira questão. Na segunda, muito parecida, perguntava-se aos alunos se achavam que os diferentes grupos sociais seriam afetados da mesma forma face a uma crise semelhante que ocorresse nos períodos a estudar²⁴. Com estas duas questões interessava-me perceber se os alunos estavam despertos para a questão das desigualdades sociais, e como é que a sua perceção desse fenómeno poderia variar em função do conhecimento histórico, ou seja, qual a perceção das desigualdades sociais no presente vivido e num passado apreendido sobretudo, creio, pelo estudo da História na escola. Por outro lado, ao fazer a mesma pergunta (1.1), ou uma praticamente igual (1.2), aos alunos do 10º e 11º anos, a comparação das suas respostas permitiria confrontar os níveis de maturidade evidenciados.

As restantes tarefas foram diferentes para as duas fichas, e procurei em ambas levantar questões que, partindo dos conteúdos programáticos a lecionar, se pudessem abordar à luz da relação entre o presente e o passado. Ou seja, relacionando a realidade vivida pelos alunos com as realidades passadas que iriam estudar, de forma que esses conteúdos não se apresentassem como vindos de uma dimensão temporal completamente alheia à sua vida concreta, levando em conta que *«os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experiencia. Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica. Este nível de pensamento é considerado mais elaborado do que aquele que assenta em generalizações estereotipadas, desprovidas de*

²⁴ Para o 10º ano «1.2 Imagina que estavas em Roma no século I e se vivia uma crise semelhante. Achas que os diferentes grupos sociais seriam afetados da mesma forma? Justifica.» e para o 11º «1.2 Imagina que no século XVIII, na Europa, se vivia uma crise semelhante. Achas que os diferentes grupos sociais seriam afetados da mesma forma? Justifica».

compreensão do sentido humano do passado» (Barca e Gago, p. 241). Também procurei sempre que a par da apreensão dos conceitos históricos substantivos (os conteúdos propriamente ditos), os alunos fossem desenvolvendo também a capacidade de perceber conceitos de segunda ordem (epistemológicos), porque *«compreender os processos cognitivos dos sujeitos ao pensarem em História, examinar as relações entre as ideias tácitas (ideias que os alunos constroem a partir das suas vivências) e os conceitos históricos, explorar a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica (por exemplo, interpretação de fontes) têm sido objetivos centrais da pesquisa no campo da cognição histórica»* (Idem, p. 242).

Para o 10º ano²⁵ formulei questões relacionadas com:

O urbanismo (2), procurando, por um lado, aferir se os alunos detinham o conceito de urbanismo, e, por outro, propiciar uma reflexão sobre a importância da satisfação das necessidades das populações na organização da cidade. Procurei fazê-lo partindo do presente (2.1), certo de que a referência a *prevenção de contágios* remeteria para o assunto mais importante do presente destes alunos, para o articular com o passado (2.2) a propósito tanto do *Espaço* (Roma como modelo urbano do Império), como do *Acontecimento* (o incêndio de Roma), mas também de conteúdos do tronco específico, sobretudo aqueles relacionados com a arquitetura e as obras públicas;

A política de *pão e circo* (3), em que a primeira questão era sobretudo de natureza gnosiológica (3.1) e a segunda (3.2) permitia analisar a capacidade de uma observação crítica do presente que reconhecesse formas de contenção das tensões sociais. Este tema viria a ser abordada numa das *Sínteses* (O ócio: os tempos do lúdico e a preocupação com as artes), permitindo uma compreensão mais profunda da estrutura social romana e das políticas de manutenção da paz social;

O Senado (4), procurando perceber o que os alunos conheciam do passado que iriam estudar a propósito da organização política romana em geral (4.1) e desta instituição em particular (o *Local*), mas também a propósito da importância da lei e da

²⁵ Ver anexo 1, p. ii.

língua latina (a outra *Síntese*) como fatores de integração no espaço imperial e, relacionando passado e presente, averiguar do seu interesse pelo fenómeno político na atualidade, nomeadamente ao nível do conhecimento dos órgãos de soberania da República Portuguesa (4.2)

A arquitetura romana (5), tentando perceber se os alunos reconhecem na sua realidade espaço-temporal continuidades com o passado (5.1) e também o que já conheciam, ou não, do que iriam estudar (5.2), tendo em conta a centralidade da arquitetura no tronco específico de História das Artes Visuais deste módulo.

Já para o 11º ano²⁶ as questões versaram sobre:

A importância do conhecimento científico e sua utilização pública, partindo do presente e novamente do contexto da crise pandémica (2), para perceber de que forma os alunos refletem sobre a realidade em que vivem (2.1). Interessava também compreender se conheciam o movimento das *Luzes* (2.2), dado que iriam estudar o contexto (*Tempo e Espaço*) em que se desenvolveu e a transformação que provocou na forma de perceber a realidade (*Síntese: As Luzes ruturas culturais e científicas*) instituindo o paradigma racional que, ainda que posto em causa em alguns contextos, se mantém até aos nossos dias;

A disponibilização pública de informação e conhecimento, mais uma vez partindo do presente (3) e da experiência dos alunos (3.1) para chegar ao passado a estudar (3.2) foi também alvo de reflexão, reforçando ainda a importância das “ruturas culturais e científicas” setecentistas e dos instrumentos criados para o efeito.

A Revolução foi também abordada (4) para discutir o seu conceito, realçando a condição essencial de rutura com as estruturas anteriores, procurando averiguar se os alunos reconhecem estes momentos no presente, ou num passado próximo (4.1), e num passado mais distante (4.2) a propósito da Revolução Francesa e das alterações políticas, económicas, sociais e culturais produzidas.

Os Direitos Humanos (5), para, novamente a partir da atualidade, verificar a capacidade crítica e de argumentação dos alunos a partir de uma questão que remete para o presente (5.1), e outra dirigida às ideias prévias sobre conteúdos a ser

²⁶ Ver anexo 2, p. iii.

estudados (5.2), a propósito da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 (o *Acontecimento*), em que procurava verificar se percebiam o seu caráter universalizante.

Isto foi realizado no âmbito da disciplina História da Cultura e das Artes, com um programa próprio (e uma estrutura modular já rudimentarmente apresentada) que não se centra na história política ou social. No entanto, foi por mim assumido dar uma maior atenção aos conteúdos do tronco comum, sem descurar aqueles do tronco específico dos módulos que lecionei, mais preocupado em contribuir para a formação de cidadãos conscientes do mundo em que vivem, do lugar que nele ocupam e do papel que o conhecimento histórico pode ter na promoção do respeito pelo outro e na defesa de valores democráticos, do que numa especialização que se sobreponha à construção de uma cultura humanista abrangente.

Como lembra Oliveira Martins, *«O saber ler, escrever e contar revelam-se mais importantes do que a proliferação de informações que preparam vias de especialização desde muito cedo, mas que não habilitam as pessoas com os meios para dialogarem para se entenderem e para saberem exprimir-se com clareza... (Martins, 1991, p.25)»*, até porque *«cada vez mais nos encontramos perante os efeitos nefastos da excessiva especialização. Não está em causa a importância da complementaridade dos saberes ou a necessidade de cultivar os conhecimentos e a experiência em áreas específicas; o que importa não esquecer é que os excessos de fragmentação científica geram preocupantes barreiras na comunicação e insuperáveis bloqueamentos na compreensão do mundo complexo que nos cerca. Estão, assim, a criar grotescos exemplares de especialistas exaustivos de uma qualquer ínfima inutilidade – imbatíveis sobre os mais inesperados pormenores do comportamento desse fragmento cósmico»*. (*Idem*, p .53).

De outra forma, poderia dizer que ainda que foquemos o nosso olhar na História da Cultura, na História da(s) Arte(s), na História Económica, ou em qualquer outra área especializada da História, estaremos sempre à procura de inteligir a atividade humana no tempo passado, e que, nessa perspetiva, é inútil tentar perceber a arte que em qualquer época se criou sem se perceber a cultura da qual emergiu e a sociedade em que elas se desenvolveram. Aliás, essa preocupação está patente no

programa da disciplina quando os autores assumem que *«sem prejuízo da autonomia epistemológica de cada uma das áreas artísticas analisadas e há muito consagradas, deverem estas ser entendidas como materialização daquela, isto é, de ser a arte, a despeito da forma que tenha revestido, sempre uma forma de expressão na cultura que a gerou.»* (Pimental et al., 2004, p. 3) e que *«efetivamente, entendeu-se dever potenciar, numa disciplina de História da Cultura integrada no âmbito do estudo das diversas Histórias das Artes, a compreensão dos tempos longos da história – observados no plano cultural mas também nesses outros que lhe subjazem, político, económico, social, mental, etc. –, perspetivando-os a partir de marcos materiais particularmente representativos da vida social (e, logo, cultural, política, económica etc.) dos sucessivos tempos históricos em presença, concebidos por forma a cada um deles projete o anterior e antecipe o que se lhe segue por molde a induzir sempre um entendimento dinâmico da construção da história.»* (Idem, p. 9).

A informação recolhida no primeiro momento foi utilizada para a preparação de aulas que se seguiram, e nas aulas finais da PES as fichas foram novamente respondidas pelos alunos com a finalidade de fazer uma análise comparativa entre as respostas nos dois momentos e aferir da eventual evolução registada. Foram consideradas 21 respostas para cada um dos anos letivos, pois apenas as respostas de quem realizou a ficha nos dois momentos foram contabilizadas.

Em ambas as turmas, foram notórias as dificuldades na escrita apresentadas pela maioria dos alunos – ao nível da construção frásica e da concordância verbal, da pontuação (ausente e/ou deficiente), ou até da ortografia – que não ajudam à organização das respostas e, algumas vezes, prejudicam até a sua compreensão.

De seguida irei analisar os resultados do primeiro momento de recolha das ideias prévias dos alunos, refletirei sobre outros momentos e ações relevantes da PES, apresentarei alguns dos materiais construídos e, por fim, voltarei à ficha, agora com um carácter metacognitivo, analisando as respostas dadas no segundo momento da sua realização para cotejar essas respostas com as que haviam sido inicialmente dadas, procurando verificar se as ideias dos alunos se alteraram nesse intervalo.

Análise de respostas à ficha de ideias prévias (primeiro momento)

A metodologia usada para analisar as respostas dos alunos foi simultaneamente quantitativa e qualitativa, com maior predominância da segunda, inspirada no modelo utilizado por Isabel Barca e Marília Gago (2001). Nas questões de opinião, mais dirigidas à reflexão e de caráter eminentemente subjetivo, procurava-se perceber se os alunos demonstravam algum tipo de pensamento crítico suscetível de ser mobilizado para analisar a realidade social do presente, e, sobretudo, se conseguiam fundamentar as suas respostas. Por este motivo considerei inicialmente que as respostas se poderiam dividir em dois grupos, inválidas ou válidas, sendo a presença de justificação critério fundamental para conferir validade às respostas. Mas como esta categorização não garantisse uma análise rigorosa – uma vez que as respostas podiam ser invalidadas por outros motivos para lá da ausência de justificação, da mesma forma que a presença de uma justificação não era bastante para ajuizar da reflexão feita – acabei por agrupar as respostas em quatro categorias: 1) inválidas – aquelas em que não existia resposta, existia resposta não justificada, ou a resposta era incoerente e não respondia à questão; 2) inconclusivas – aquelas com uma escrita e argumentação de tal forma confusas que impossibilitassem determinar com certeza o sentido da resposta; 3) aceitáveis – em que a resposta apresenta uma justificação, mas que apenas reproduz o discurso do senso comum ou não consegue fundamentar ideias próprias e 4) fundamentadas – em que os respondentes evidenciavam algum tipo de reflexão crítica e coerência nas suas justificações, ou onde se detetavam indícios de consciência histórica.

Para as questões de caráter mais objetivo, onde procurava investigar das ideias prévias substantivas dos alunos, existiam outros critérios para lá da justificação, que me fizeram pensar numa categorização que refletisse as diferentes categorias de consciência histórica evidenciadas, segundo a concetualização de Jörn Rüsen (2018), ou que pudesse seguir o modelo de progressão de ideias proposto por Peter Lee (2013). No entanto, quer por esta ficha não ser tão sofisticada que o permitisse, quer por uma questão de uniformização das categorias que possibilitasse um melhor manuseamento dos dados e uma leitura mais clara dos resultados, até porque algumas

questões eram dirigidas simultaneamente à “reflexão” e ao “conhecimento”²⁷, optei por utilizar as mesmas quatro categorias utilizadas para as questões mais subjetivas, embora com uma justificação diversa: 1) inválidas – sempre que não existia resposta, existia uma resposta de “não sei” ou “não me lembro”, as respostas eram incoerentes (não respondiam ao que era perguntado) ou tautológicas; 2) inconclusivas – quando as respostas revelavam falta de conhecimento sobre o que se perguntava e remetiam para factos ou conceitos alternativos; 3) aceitáveis – para aquelas que demonstravam ideias aproximadas aos conceitos ou factos perguntados e 4) fundamentadas – para as respostas que demonstravam conhecimento dos conceitos ou factos perguntados. Para melhor demonstrar a categorização utilizada apresento os seguintes exemplos de resposta²⁸:

Inválidas – «*Às vezes sim*» (B., 10º ano, questão 3.2, 1º momento); «*Acho que abrange a maior parte dos países, mas claro que há excessões [sic] como a Síria que as mulheres têm menos direitos que os homens, entre outros países*» (B., 11º ano, questão 5.2, 1º momento).

Inconclusivas – «*Concordo pois com um mau gerenciamento das cidades diminui a qualidade de vida em geral da população, prejudicando dependendo com gravidade, zona e população*» (E. 10º ano, questão 2.1, 2º momento); «*Maybe, depende de que tipo de situação, se for por falta de higiene [sic] o povo é mais afetado [sic], se for um vírus são todos afetados*» (D., 11º ano, questão 1.2, 1º momento).

Aceitáveis – «*Algumas pontes e edifícios, penso*» (C., 10º ano, questão 5.1, 1º momento); «*A enciclopédia foi uma fonte difusora do Iluminismo, também era onde se encontrava todos os conhecimentos para educar a população*» (T., 11º ano, questão 3.2, 2º momento).

Fundamentadas – «*A política de “pão e circo” era uma política criada para manter a paz social (pax romana), consistia em dar comida e diversão (anfiteatro, teatros...) ao povo, mantendo-o ocupado e feliz evitando manifestações*» (C., 10º ano,

²⁷ Por exemplo, na questão 2.2 da ficha do 10º ano era pedida uma opinião, mas seria impossível dar uma resposta *aceitável* ou *fundamentada* se os alunos não detivessem o conceito de *urbanismo*.

²⁸ Tentando que a amostra seja representativa do universo, uso duas respostas para cada categoria, uma dada por alunos do 10º ano outra por alunos do 11º, não repetindo respostas à mesma questão, usando respostas dadas a questões dos dois tipos descritos e nos dois momentos de realização da ficha.

questão 3.1, 2º momento); «Iluminismo foi um movimento filosófico que defendia o pensamento racional, a liberdade e o progresso científico como o único caminho para o bem-estar e para a felicidade do Homem» (L.I., 11º ano, questão 2.2, 2º momento).

10º ano

10º ano	1º momento de realização da ficha							
	Respostas							
Questões	Inválidas		Inconclusivas		Aceitáveis		Fundamentadas	
1.1	0	0,0%	0	0,0%	19	90,5%	2	9,5%
1.2	1	4,8%	0	0,0%	20	95,2%	0	0,0%
2.1	16	76,2%	3	14,3%	2	9,5%	0	0,0%
2.2	19	90,5%	2	9,5%	0	0,0%	0	0,0%
3.1	17	81,0%	4	19,0%	0	0,0%	0	0,0%
3.2	20	95,2%	1	4,8%	0	0,0%	0	0,0%
4.1	10	47,6%	1	4,8%	10	47,6%	0	0,0%
4.2	13	62,0%	4	19,0%	0	0,0%	4	19,0%
5.1	9	42,9%	2	9,5%	10	47,6%	0	0,0%
5.2	16	76,2%	2	9,5%	3	14,3%	0	0,0%

Tabela 1: Distribuição por categoria das respostas do 10º ano.

As respostas à questão 1.1 distribuem-se por 19 aceitáveis e 2 fundamentadas²⁹. É interessante que não existam respostas inválidas ou inconclusivas, o que significa que todos os alunos responderam à pergunta e apresentaram uma justificação para a suportar³⁰. E uma vez que era pedida uma opinião, a classificação decorre do maior ou menor grau de fundamentação demonstrada.

Assim, podemos encontrar respostas aceitáveis, como a de D., «A maneira como a crise sanitária afeta os ricos e os pobres é igual, porque o vírus pode infectar qualquer pessoa», ou a de M. M., «Eu acho que esta crise afeta os ricos e os pobres, porque não é por ser rico que o vírus não contagia essa pessoa [...]» que têm uma

²⁹ No total (das duas categorias), as respostas foram 6 sins e 15 não.

³⁰ Talvez por ser um assunto que estava na ordem do dia, era mesmo o tema central da atualidade, ninguém deixou de dar a sua opinião. Esta constatação parece confirmar que a ideia de utilizar um problema do presente como ponto de partida para o estudo do passado tem a vantagem de mobilizar o interesse dos alunos.

justificação, mas que não decorre de uma tentativa de pensar o problema para lá do discurso do senso-comum. Ou ainda respostas que embora apresentem uma ideia não a conseguem fundamentar, como a de I., «*Não, pois os ricos conseguem comprar mais produtos e fazer uma limpeza mais a fundo e ter mais condições do que os pobres*». Aliás, esta ideia de que os mais pobres têm geralmente piores condições higiénicas perpassa por várias respostas, mas não existe nenhuma que fundamente essa impressão ou que questione a origem dessa diferença.

Assinale-se que as duas únicas alunas que conseguiram fundamentar responderam negativamente à pergunta: «*Na minha opinião nada atinge os ricos e os pobres da mesma maneira, e a pandemia não é uma exceção, sendo que os ricos terão acesso fácil a mais proteção e serviços de saúde. Outro exemplo é o do isolamento profilático, que para muitos pobres significa a perda de dias de trabalho e consecutivamente dinheiro, mas para os ricos, com certeza, não fará qualquer diferença*» (C.), e «*Eu penso que não, porque os ricos têm mais condições tanto higiénicas como em outros assuntos. Quando se declarou a quarentena quem ficou pior foram os mais pobres, porque a maioria trabalha em áreas mais físicas (construções, lares) e não conseguiam operar do conforto da própria casa. (vale a pena também mencionar que é mais fácil ficar preso numa mansão do que num apartamento)*» (M.), donde parece lógico apontar para que a capacidade de superação do senso comum seja condição necessária para se fazer uma reflexão crítica sobre a forma como as desigualdades sociais se manifestam.

Já as respostas à questão 1.2 se distribuem por 1 inválida³¹ e 20 aceitáveis (6 sins e 14 não). Vários alunos não se conseguiram libertar do presente para responder à questão. Talvez não tenham percebido que se lhes pedia para imaginar uma situação semelhante, não que fizessem a Covid-19 entrar numa “máquina do tempo”: «*Acho que sim visto que nessa época não havia desinfetante e máscaras para se protegerem [...]*» (A.); «*Não, por que eles no século I não tinham tanta higiene sanitária e desinfetantes ou maneiras de combater uma doença*» (D.). Além da dificuldade de ultrapassar o presentismo, esta última resposta demonstra aquilo a que Peter Lee

³¹ «No séc. I seria muito mais grave poi [sic] não haveria mascaras [sic] desinfetantes e a medicina estava muito pouco avançada.» (G.) não responde à questão colocada.

(2013) chama uma explicação deficitária do passado³², que está presente noutras respostas, como por exemplo: «*Antigamente a ciência não estava tão avançada, por isso, provavelmente não iriam saber o que fazer [...] A medicina também não estava tão avançada como agora, por isso provavelmente iria morrer mais gente*» (C.B.), ou «*Acho que os grupos sociais seriam afetados da mesma forma porque não havia condições suficientes para prevenir uma pandemia, por ex: não havia álcool em gel nem máscaras*» (J.) Este tipo de respostas pode evidenciar um déficit de consciência histórica que é também sugerido pela presença de alguns anacronismos como a referência à existência da *nobreza* como grupo social em Roma.

No entanto, o aspeto que mais me chamou a atenção foi a variação sobre a perceção das desigualdades sociais no tempo. É que se à pergunta 1.1 houve 6 respostas sim, tal como aconteceu na 1.2, é interessante que elas não venham dos mesmos alunos. Curiosamente os seis alunos que achavam que a crise pandémica do presente afeta ricos e pobres da mesma maneira, não mantiveram uma ideia semelhante para o tempo passado e encontram razão para tal, sobretudo, na estratificação social³³. Como se as desigualdades sociais fossem um assunto do passado e já não existissem atualmente³⁴, M.R., por exemplo, acha que «*[...] todas as pessoas são afetadas por esta crise, as regras de prevenção do vírus são para cumprir porque esta doença pode afetar toda a gente*» (1.1), mas também que «*Tendo em conta épocas antigas onde os grupos sociais mais baixo [sic] viviam em péssimas condições provavelmente seriam mais afetados do que uma classe mais alta*» (1.2). E vai do «*Sim, na minha opinião depende muito da higiene de cada um, mesmo em diferentes grupos sociais [...]*» (1.1) ao «*Não, pois nessa época os mais pobres tinham muitas dificuldades e não tinham muitas opções ao contrário dos ricos que viviam em muitas melhores condições e qualidade de vida*» (1.2).

³² «*As pessoas no passado são encaradas como mulheres e homens modernos mas com o vestuário mais elegante: assim as ações e práticas do passado convertem-se em algo reconhecível para nós. Quando confrontados com práticas complexas e perturbadoras que têm dificuldades em converter em algo reconhecidamente moderno, os alunos refugiam-se em explicações deficitárias. As pessoas no passado pensavam como nós, mas faltava-lhes a nossa esperteza e sensibilidade moral, e não podiam fazer o que nós podemos fazer hoje em dia. Não tinham televisão, carros, forças policiais ou hospitais*» (Lee, 2013, p. 26).

³³ Dos seis alunos que à questão 1.1 responderam sim, à questão 1.2 um deu uma resposta inválida (a que se apresenta na nota anterior) e dos restantes cinco que responderam não, quatro justificam a sua resposta com referência às desigualdades sociais.

³⁴ Algo parecido também acontecerá no 11º ano, como adiante se verá.

No sentido contrário, aqueles que vão do não na 1.1 para o sim na 1.2 encontram justificação sobretudo no aspeto, já referido, de pensarem o passado como um tempo onde não haveria cuidados higiénicos, máscaras, álcool gel ou medicina suficientemente avançada, donde a questão da desigualdade social, que reconhecem no presente, não seria tão importante como o “atraso geral” da sociedade no seu conjunto.

Nas respostas à pergunta 2.1 sobressai o desconhecimento do conceito de urbanismo. Registam-se apenas duas respostas aceitáveis e das restantes dezanove, dezasseis são inválidas e três inconclusivas³⁵. Alguns alunos assumem não saber a resposta escrevendo-o, outros não respondem de todo, e alguns confundem os conceitos de *urbanismo* com os de *urbanidade*³⁶ ou *urbanização*³⁷, dando por isso respostas que se invalidam por incoerentes. Por conseguinte, seria difícil que para a pergunta 2.2 se apresentassem resultados muito diferentes. Se os alunos não detinham o conceito de urbanismo, no presente, também não conseguiriam responder quando lhes era pedido que opinassem sobre a sua importância no passado (ainda que esse conceito fosse sugerido na pergunta com a referência à “organização do espaço urbano”). Mesmo os dois alunos que deram respostas aceitáveis em 2.1, em que se aproximaram desse conceito, não o conseguiram transpor para o passado, na questão 2.2³⁸.

No ponto 3 o panorama é idêntico. Também aqui não há respostas fundamentadas, nem tampouco aceitáveis. Se as 21 respostas à questão 3.1 se

³⁵ «Concordo, pois existe [sic] zonas mais populacionadas [sic] que outras afetando por exemplo dos contágios» (I.); «Sim e não, porque antigamente era mais difícil de controlar fogos nas colheitas e os resíduos eram deitados pela janela a fora [sic] mas agora em termos de doenças é muito mais fácil contrair doenças nas zonas urbanas» (M.); «concordo parcialmente: quanto a prevenção [sic] de incêndios a proximidade a equipas de socorro é vantajosa, mas na prevenção [sic] de contágios é menos eficaz como por exemplo os transportes públicos» (C.).

³⁶ «Acho que o urbanismo é importante, se todas as pessoas respeitarem as regras e as leis da sociedade haveria menos contágios e incêndios» (C.B.); «Eu acho que o urbanismo tem influência na população, as pessoas começaram a ter uma maior empatia umas pelas outras, como por exemplo a utilização de máscaras e desinfetarem-se mais» (M.C.)

³⁷ «Concordo, locais urbanos são mais fáceis de controlar e de socorrer, visto que existem hospitais e bombeiros nas cidades» (R.).

³⁸ F. foi de «Pelo que eu posso entender como urbanismo acho que pode ter ajudado a prevenção de contágios ou incêndios com o distribuir das pessoas pela cidade de forma equitativa e não acumulando muita população num lugar só» a «não sei», e J. do «concordo, porque acho que a maneira como as cidades se organizam tem tudo a ver com as condições de vida da população» ao mesmo «não sei».

distribuem em 17 inválidas³⁹ e 4 inconclusivas – por exemplo, D. responde que a expressão significa «*que havia comida e circo*» –, na 3.2 ocorrem 20 respostas inválidas e 1 inconclusiva – «*atualmente na civilização a alimentação é muito variada e a [sic] muitas atividades para se distrair então acho que não se pode ajustar a nossa realidade*» (F.). Uma vez que nenhum aluno reconhece a expressão *pão e circo*, não admira que não a consigam situar no passado nem discutir a sua aplicabilidade ao presente.

Nas duas questões do ponto 4 os resultados são bastante diferentes. Na 4.1 há 10 respostas inválidas (5 alunos não responderam e outros tantos responderam “não sei”), 1 inconclusiva⁴⁰ e 10 aceitáveis. Apesar de não existirem respostas fundamentadas, alguma das aceitáveis revelam ideias bastante aproximadas⁴¹, e todas reconhecem o Senado como um órgão de decisão política (com referências a «*funções políticas*», «*tomar decisões*», «*legislar e administrar o Império*», etc.). Na 4.2 a distribuição é de 13 inválidas (7 alunos não responderam, 5 responderam “não sei” e 1 deu uma resposta incoerente⁴²), 4 inconclusivas e 4 fundamentadas (não existem respostas aceitáveis). As respostas inconclusivas são variadas e mais do que desconhecimento, algumas parecem revelar desinteresse, quando não um certo desprezo, pela atividade política⁴³. As respostas fundamentadas referem todas «*Assembleia da República*» (C.B., I.V. e I.G.) ou «*Parlamento*» (F.). Aparentemente são mais os alunos que reconhecem as funções do Senado romano do que aqueles que conhecem os órgãos de soberania, e as suas funções, do país de que são cidadãos.

No ponto 5 é curioso verificar que em ambas as perguntas há 2 respostas inconclusivas e que a grande variação da primeira para a segunda se dá pelo aumento das respostas inválidas em prejuízo das aceitáveis. Se muitos alunos têm uma ideia

³⁹ Das quais 6 o são por ausência de resposta e 11 por respostas de “não sei”, “não conheço a expressão” ou semelhantes.

⁴⁰ Por dar uma resposta que revela falta de conhecimento e refere factos alternativos: «*Teatros e batallas*» (M.S.).

⁴¹ Como por exemplo, «*A principal função do Senado acho que era a de governar a cidade e tomar as decisões políticas e a distribuição dos cargos políticos*» (F.)

⁴² «*No centro de Lisboa*» (M.S.).

⁴³ Vão de «*Camera [sic] Municipal*» (B.) até «*Presidente da Republica [sic]*» (D.), passando por «*É a política, o 1º ministro e o presidente*» (J.) e «*O sistema republicano, eu acho*» (R.)

(ainda que vaga e, por vezes, acompanhada de incorreções⁴⁴) sobre vestígios construtivos da civilização romana na nossa atualidade, apenas 3 reconhecem minimamente algumas das suas características⁴⁵. Este desconhecimento está patente nas respostas mas também na sua ausência: verifica-se na questão 5.1 que as 9 respostas inválidas se devem a 3 faltas (não responderam), 2 “não sei” e 4 incoerentes, e na questão 5.2 nas 16 respostas inválidas há apenas 1 resposta incoerente, 8 “não sei” e 7 alunos não responderam. As respostas invalidadas por incoerentes parecem demonstrar que, mais do que desconhecimento, os alunos ou não leram a pergunta ou não a perceberam, já que ao serem perguntados por «*vestígios (construtivos)*» da arquitetura romana na atualidade portuguesa, na questão 5.1, deram respostas como «*O latim*» (G.), «*É o latim que é usado na política*» (J.)⁴⁶, «*Coliseu de Roma*» (M.) ou «*Vasos*» (I.)⁴⁷.

No total das 210 respostas ocorreram 121 inválidas (58%), 19 inconclusivas (9%), 64 aceitáveis (30%) e 6 fundamentadas (3%).

⁴⁴ Por isso não há respostas *fundamentadas*, vários alunos referem genericamente pontes, templos ou edifícios, mas nas mesmas respostas falam de outros vestígios não arquitetónicos, como estátuas, pinturas ou vasos.

⁴⁵ «*Estar baseada na arquitetura grega e que era muito ornamentada*» (F.), «*A arquitetura romana baseava-se na arquitetura grega*» (M.), «*era simples e usada frequentemente*» (I.).

⁴⁶ Curiosamente esta resposta é dada pela mesma aluna que tinha respondido «*É a política, o 1º ministro e o presidente*» quando perguntada sobre qual o órgão de soberania que na atualidade mais de assemelhava ao Senado romano.

⁴⁷ A mesma aluna respondeu «*eram feitos de barro*» quando se lhe pedia que referisse duas características da arquitetura romana na questão 5.2.

11º ano

11º ano	1º momento de realização da ficha							
	Respostas							
	Inválidas		Inconclusivas		Aceitáveis		Fundamentadas	
1.1	0	0,0%	1	4,8%	18	85,7%	2	9,5%
1.2	2	9,5%	2	9,5%	14	66,7%	3	14,3%
2.1	2	9,5%	2	9,5%	17	81,0%	0	0,0%
2.2	16	76,2%	2	9,5%	2	9,5%	1	4,8%
3.1	0	0,0%	0	0,0%	21	100,0%	0	0,0%
3.2	15	71,4%	1	4,8%	5	23,8%	0	0,0%
4.1	5	23,8%	2	9,5%	1	4,8%	13	61,9%
4.2	14	66,7%	5	23,8%	1	4,8%	1	4,8%
5.1	5	23,8%	2	9,5%	13	61,9%	1	4,8%
5.2	11	52,4%	3	14,3%	7	33,3%	0	0,0%

Tabela 2: Distribuição por categoria das respostas do 11º ano.

As respostas à questão 1.1 distribuem-se por 1 inconclusiva, 18 aceitáveis e 2 fundamentadas (3 sins e 17 não). Tal como na turma do 10º ano não houve respostas inválidas, o que parece comprovar que a vontade de emitir opinião é tanto maior quanto o assunto em questão fizer parte das preocupações presentes dos alunos.

Do ponto de vista quantitativo a única diferença é a existência de uma resposta inconclusiva, bastante confusa⁴⁸. É curioso verificar que do 10º para o 11º ano diminuiu para metade o número de alunos que responderam afirmativamente quando perguntados se achavam que “esta crise sanitária afeta da mesma maneira pobres e ricos”. Novamente se encontram respostas afirmativas ou negativas na categoria aceitável⁴⁹, mas, tal como no 10º ano, são negativas as únicas 2 respostas fundamentadas⁵⁰.

⁴⁸ Recordemos que a questão 1.1 era exatamente igual para ambos os anos letivos.

⁴⁹ Alguns exemplos: «Acho que a crise afeta da mesma maneira mesmo os ricos e os pobres. Porque os pobres continuam como estavam mas de uma maneira pior ou seja as dificuldades que tinha agora vão ser muito maiores e para os ricos eu acho que perceberam que o dinheiro nestas situações não ajuda em nada» (A.), «Sim, pois ainda não existe uma maneira confirmada para a cura nem se vai ser um tratamento pago [...]» (L.); «Não, pois pessoas com mais dinheiro têm acesso a melhores condições, quer seja em termos de prevenção ou de cuidados médicos» (J.), «Não, esta crise sanitária afeta maioritariamente

Na questão 1.2 apresentam-se 2 respostas inválidas (ambas incoerentes)⁵¹, 2 inconclusivas, 14 aceitáveis⁵² e 3 fundamentadas⁵³. Comparativamente com o 10º ano diminui o número de alunos que não consegue imaginar uma situação semelhante no passado que não seja a transposição da crise presente para a época – por exemplo, «*as pessoas certamente não usariam máscaras [...]*» (G.) – e o conhecimento da estrutura social passada aumenta, com 3 alunos do 11º ano a demonstrarem algum conhecimento da composição social existente no século XVIII ao fazerem referências ao *terceiro estado*.

Também diminui o número de alunos que defende que uma crise semelhante à que se vive afetaria do mesmo modo os diferentes grupos sociais se ocorresse no passado (4 sim e 13 não), e novamente todas as respostas fundamentadas são negativas, apesar de, aparentemente, as desigualdades sociais continuarem a ser mais facilmente identificáveis no passado do que no presente. Se algumas respostas são disso sintomáticas⁵⁴, outras há em que esta percepção é claríssima, como as que F. dá, respetivamente, às questões 1.1 e 1.2.: «*Sim, independentemente da nossa estabilidade financeira, ninguém consegue “fugir” à pandemia de covid-19 sem ter os devidos cuidados. Ainda dou um exemplo do Cristiano Ronaldo que ficou infetado à*

os pobres pois muitos ficaram sem os seus rendimentos. “estamos na mesma maré, não no mesmo barco”» (L.)

⁵⁰ «*Não, pois as pessoas mais favorecidas têm mais condições, não só financeiras, como de habitação, obviamente também possam ser contagiadas estas pessoas no caso de perderem o emprego têm sempre dinheiro posto de lado para estas situações embora a probabilidade da perda de emprego nestes indivíduos seja difícil. Os mais desfavorecidos têm menos condições financeiras e de empregabilidade, por isso podem sofrer com a perda do emprego mais facilmente, com dificuldade no abastecimento da comida, do carro, o que pode causar o maior défice de dinheiro e aumentar a pobreza*» (C.E.) e «*Não, apesar de não estar a ser um período fácil para ninguém, obviamente que não vai ser igual para toda a gente, especialmente para toda a gente que já estava desempregada para que [sic] ficou devido a quarentena e até mesmo para quem apenas parou temporariamente, essas pessoas sentiram mais na pele os efeitos negativos da quarentena*» (L.N.).

⁵¹ Os alunos não respondem à pergunta formulada, antes referem que uma situação semelhante afetaria a sociedade na sua totalidade de forma mais grave do que a presente crise.

⁵² Por exemplo, «*Acho que não, como na pergunta anterior, a nobreza e o clero são grupos mais privilegiados e o povo não*» (I.).

⁵³ Por exemplo, «*Não, pois os grupos sociais mais importantes teriam sempre uma oportunidade maior de ter apoio médico, podiam refugiar-se em casa, não trabalhavam, já o povo, a classe social mais pobre e desimportante, seria obrigado a trabalhar, pois estes sem trabalho não teriam dinheiro, morreriam à fome, mas também porque este grupo é muito numeroso por isso muito aglomerado iria causar uma transmissão maior*» (C.).

⁵⁴ «*Não, no séc. XVIII vivia-se numa época de muita desigualdade social [...]*» (L.T.) ou «*No século XVIII existia uma maior diferença de classe social para classe social. Hoje em dia se já se nota uma grande diferença, e não existe tanta diferença de classes [...]*» (M.)

[sic] *relativamente pouco tempo e como sabemos é rico e passou pelo mesmo que diversas pessoas*» e «*Penso que sim, apesar de que é capaz que os grupos sociais mais privilegiados [sic] tivessem mais capacidades e possibilidades para se protegerem do contágio*».

Quanto à questão 2.1, creio que, novamente, se pode justificar a baixíssima ocorrência de respostas inválidas pela vontade em participar de uma discussão sobre um assunto a que os alunos reconhecem importância⁵⁵, mesmo quando não consigam dar respostas fundamentadas. Perpassa pelas respostas uma grande suspeição contra “os políticos” em geral⁵⁶ (apenas 1 aluno consegue nomear um desses líderes políticos⁵⁷), seja por terem interesses próprios – «*na minha opinião, isto acontece por que os tais líderes mundiais estão a lidar com a situação a pensar apenas no benefício próprio, ignorando as necessidades da população*» (L.) –, seja porque «*Provavelmente tal é feito para manter o povo calmo*» (C.). Na questão 2.2 percebe-se que a grande maioria dos alunos não sabe o que foi o *Iluminismo*. Há 16 respostas inválidas (das quais 13 “não sei” e 3 por ausência de resposta), 2 inconclusivas⁵⁸, 2 aceitáveis⁵⁹ e 1 fundamentada⁶⁰.

Na questão 3.1 não existem respostas inválidas já que todos os alunos responderam de forma perceptível, e, uma vez que esta pergunta não exigia fundamentação, considerei todas as 21 respostas como aceitáveis. Constata-se que todos os alunos referem a internet como fonte de informação⁶¹ e que apenas 2 aludem à possibilidade de essa informação não ser completamente fiável priorizando

⁵⁵ Ocorreram apenas duas respostas inválidas uma por ausência de resposta, outra “não sei”.

⁵⁶ Há respostas muito diversas, desde «*talvez para acalmar o povo ou são burros mesmo*» (D.) até «*eu penso e acho que preferem não cair e não aceitar na realidade em que estamos a viver*» (F.).

⁵⁷ É o caso de G., que escreve «*na minha opinião, alguns líderes políticos atuais insistem em discursos diretos, chegando a negar a validade de conhecimentos cientificamente estabelecidos, pois devido às dezenas de teorias já existentes, já nem eles sabem no que acreditar. Ou como o atual presidente Donald Trump prefere não afetar na economia*».

⁵⁸ «*Não me recordo neste momento mas já ouvi falar. Será que está relacionado com Deus*» (M.R.), «*algo relacionado com a arte, com a pintura e com Deus*» (M.P.)

⁵⁹ «*O iluminismo penso que foi um movimento gerado por um grupo de homens no século XVIII*» (B.), «*acho que foi uma espécie de ideologia*» (D.).

⁶⁰ «*o iluminismo foi um movimento filosófico que defendia o pensamento racional e o progresso científico como caminho para o bem-estar da população tanto como a felicidade de cada um*» (M.S.).

⁶¹ Alguns nomeando sítios ou motores de busca, outros confundindo a fonte com o meio ao afirmar que procuram informação no computador ou no telemóvel.

por isso outras formas de procurar informação⁶². Além destas 2 respostas, há mais 1 em que a internet não é referida como fonte principal⁶³. Nas restantes 18 respostas, somente em 8 se faz referência a outras fontes (manuais, livros, revistas, dicionário, televisão ou jornais) mas sempre de forma acessória.

Já na pergunta 3.2 as respostas distribuem-se por 16 inválidas⁶⁴, 1 inconclusiva⁶⁵ e 4 aceitáveis (não se regista qualquer resposta fundamentada). Sem surpresa, como as respostas à questão 2.2 deixavam antever, verifica-se que os alunos não podem relacionar algo que desconhecem, o *Iluminismo*, com o aparecimento da *Enciclopédia*. Mesmo nas respostas consideradas aceitáveis, somente 1 aluna (a mesma que deu uma resposta fundamentada em 2.2) se refere ao contexto em que a *Enciclopédia* apareceu⁶⁶, enquanto os outros 3 apenas aludem ao seu propósito⁶⁷.

No ponto 4 fala-se de *revolução*. O excerto apresentado do preâmbulo da Constituição que vigora no nosso país, permitiria que se pensasse o conceito de revolução como momento (ou processo) fundacional de um novo ordenamento social e político. Por isso se perguntava, em 4.1, se os alunos reconheciam qual a revolução referida nesse excerto e, em 4.2, qual o acontecimento fundador da época contemporânea. Uma leitura comparada das respostas às duas questões parece indicar que os alunos (re)conhecem mais facilmente o que lhes é mais próximo (temporal e espacialmente) do que algo que, ainda que de alcance universal, aconteceu num tempo e num espaço mais distantes. De facto, à primeira questão 13 alunos respondem de forma fundamentada⁶⁸ e 1 de forma aceitável⁶⁹. Ocorrem ainda

⁶² B. refere que «*costumo recorrer principalmente ao manual e materiais disponibilizados pelos professores, pois penso que seja a fonte mais fidedigna [sic] que há visto que na Internet quase tudo pode ser mudado por todos*» e L. que «*recorro a professores, a familiares a, sim, recorro ao meu telemóvel mas acredito que nem tudo o que leio é verdade, gostaria de recorrer mais aos livros no meu tempo livre*».

⁶³ «[...] *normalmente costumo procurar em todas as fontes de conhecimento possíveis, como por exemplo num livro, no manual da matéria, ou até na Internet*» (V.).

⁶⁴ Catorze alunos responderam “não” ou “não sei” e outro(a) não respondeu.

⁶⁵ Que demonstra falta de conhecimento, devolvendo a pergunta, «*veio do dicionário?*» (M.).

⁶⁶ «*A Enciclopédia surgiu numa altura da revolução tecnológica e científica*» (M.S.).

⁶⁷ «*Não sei, mas talvez tenha sido originada através de um documento onde eram colocados novos conhecimentos/descobertas*» (C.); «*a “Enciclopédia” foi criado para dar informações e suscitar o interesse sobre certos assuntos às pessoas*» (L.T.) e «*surgiu com o propósito de recolhermos informações*» (G.).

⁶⁸ Todos os alunos responderam «*25 de Abril*» ou «*Revolução dos Cravos*», qualquer das respostas indica que conhecem a *revolução* em questão.

⁶⁹ A resposta foi «*A revolução portuguesa*» (A.).

5 respostas inválidas⁷⁰ e 2 inconclusivas⁷¹. Mas na segunda o panorama altera-se drasticamente, e as respostas repartem-se por 14 inválidas⁷², 5 inconclusivas⁷³, 1 aceitável⁷⁴ e 1 fundamentada⁷⁵.

Nas questões referentes ao ponto 5, procura-se mais uma vez averiguar se os alunos estão habituados a utilizar o pensamento crítico para fundamentar a sua opinião (5.1), mas também perceber as ideias prévias que têm sobre a “origem” dos direitos humanos numa pergunta formulada de forma mais exigente (5.2). As respostas à questão 5.1 são maioritariamente aceitáveis (13). Ocorrem ainda 5 respostas inválidas⁷⁶, 2 inconclusivas (demasiado confusas para se perceber o seu sentido) e 1 fundamentada. As respostas aceitáveis, sem exceção, vão no sentido de reconhecer a validade do princípio enunciado simultaneamente com o seu não cumprimento, ou não cumprimento integral, apesar de os alunos quase nunca se afastarem de generalizações próprias do senso comum. Aqueles que expressam alguma ideia própria, ainda que não a consigam fundamentar, referem a existência de desigualdades de género e etárias⁷⁷ ou geográficas⁷⁸. Já a única resposta fundamentada aponta o racismo e a homofobia como ameaças à igualdade de direitos⁷⁹. Na questão 5.2 são dadas 11 respostas inválidas⁸⁰, 3 inconclusivas⁸¹, 7

⁷⁰ Três alunos responderam “não sei” e dois não responderam.

⁷¹ M.S. respondeu «*A Revolução do Liberalismo*», que apesar de estar errada não deixa de ser uma resposta interessante, e D. respondeu «*talvez a Revolução do Brasil para ter independência*» que mais do que desconhecimento demonstra que o aluno nem leu que o excerto foi retirado da Constituição da República Portuguesa, de 1976.

⁷² Quatro alunos não responderam e dez responderam “não sei”

⁷³ Em todas as respostas os alunos ou o referem expressamente ou aludem a acontecimentos relacionados com o 25 de Abril.

⁷⁴ «*Foi a declaração dos direitos do Homem e do cidadão*» (V.).

⁷⁵ «*O acontecimento que marcou o início da época contemporânea foi a Revolução Francesa*» (M.S.).

⁷⁶ Se bem que nenhum aluno negue resposta ou responda “não sei”, donde a sua classificação decorre da incoerência de quatro delas e da ausência de justificação na quinta.

⁷⁷ «*Acho que este princípio ainda se mantém nos dias de hoje de certa forma, acho que não é respeitado em certos casos como o direito das crianças e das Mulheres ser igual ao dos homens*» (A.O.)

⁷⁸ «*Não em todo o mundo, mas sim, em princípio gosto de pensar que se as pessoas nascem no mundo ocidental ou onde ele já tocou, as pessoas nascem com o direito à liberdade*» (A.B.).

⁷⁹ «*O princípio mantém a sua validade, mas eu não acho que seja respeitado, porque há muita gente que ache [sic] que as pessoas de outra cor ou com pensamento diferente não são iguais. Não deveria ser assim, pois todos somos iguais e viemos para o mundo por algum motivo e ser-se racista, ou até mesmo homofóbico é algo horrível de ser todos temos o direito de ser livres e felizes independentemente da cor da nossa pele e do sexo que gostamos*». (L.B.).

⁸⁰ Quatro alunos não responderam, quatro responderam “não sei” e duas respostas são incoerentes (ambas remetem para a atualidade ao contrário do que era pedido).

⁸¹ As três referem o direito de voto ou a liberdade de voto.

aceitáveis e não há respostas fundamentadas. As respostas aceitáveis são vagas, com referências genéricas às ideias de liberdade e de igualdade de direitos e 1 aluna refere que «*na época em que foi proclamada houve uma revolução para obter estes direitos*» (M.S.).

No total das 210 respostas ocorreram 70 inválidas (33%), 20 inconclusivas (10%), 99 aceitáveis (47%) e 21 fundamentadas (10%). Estes resultados (bem como os do 10º ano) suscitaram a reflexão de que a seguir se dará conta.

Ideias em movimento: pontos de partida para momentos relevantes da PES

Sem pretender fazer uma “correção” das respostas, usei muitas vezes as ideias prévias dos alunos na preparação das aulas para, a partir delas, esboçar uma discussão ou iniciar uma exposição que pudessem ajudar a encontrar significados para conceitos ou a perceber melhor ideias ou acontecimentos. Mas também procurei, nas aulas em que tal se proporcionou, discutir algumas das opiniões manifestadas numa tentativa de fornecer pistas para a contextualização e a problematização, entendidas como indispensáveis para a construção de uma opinião fundamentada. Por exemplo, a propósito da diferente percepção temporal das desigualdades sociais parti de exemplos presentes para apresentar as desigualdades do passado. No 10º ano, das diferenças atuais entre condomínios fechados de luxo e bairros sociais degradados para falar de urbanismo e de arquitetura, e apresentar aos alunos as *insulae* e as *domus* romanas. Ou recorrendo a questões como “Quem é que já foi à ópera? E ao futebol?” para que percebessem que, tal como no presente, também na Roma antiga a fruição do ócio não era igual para os diferentes grupos sociais e que um dos esteios da manutenção dessa desigualdade foi a política de *Pão e Circo*. Na aula dedicada a esse tema foi exibido um clip de vídeo (um excerto de *Meet the Romans*, da historiadora inglesa Mary Beard) que ajudou a recuperar essa questão da ficha de ideias prévias e a refletir sobre a sua possível permanência no presente⁸².

Já no 11º ano, entre outros aspetos de que darei conta, procurei fazer com que os alunos compreendessem que a abolição dos privilégios legais e fiscais dos estados

⁸² Vide anexos 3 e 4.

privilegiados, operada graças à Revolução Francesa, não significou a igualdade política (o sufrágio censitário prevaleceu sobre o universal) e muito menos económica (a propriedade privada não só não foi abolida como foi consagrada como um direito inviolável e sagrado). Afinal, convirá que os alunos entendam que foi o liberalismo que triunfou em 1789, não o socialismo, e se a sociedade de estados chegava então ao fim, estava a nascer a sociedade de classes em que ainda hoje vivemos⁸³.

E como as aprendizagens essenciais o impusessem, ainda no 11º ano foi útil abordar a desigualdade de género no presente, para melhor demonstrar a excecionalidade da ação de algumas mulheres no século XVIII⁸⁴. Essa abordagem motivou uma acesa discussão em sala de aula sobre o feminismo que, por estar a ocupar demasiado tempo para uma aula em que não era o ponto principal, me levou a propor aos alunos a organização de um debate sobre o tema para o qual podia convidar alguém habilitado para vir discutir com a turma⁸⁵. Esse debate foi organizado tendo convidado a ativista feminista Paula Gil⁸⁶, que aceitou vir à escola falar aos alunos⁸⁷, e debater com eles, a propósito da luta das mulheres pela conquista dos seus direitos (civis, políticos, reprodutivos, etc.), desde as origens, sucessivas vagas e diferentes correntes do feminismo, às desigualdades que ainda hoje se fazem sentir entre homens e mulheres em vários domínios da vida social. Esta iniciativa teve um

⁸³ Lembro-me de um colega (futuro professor de Geografia) que numa aula de *Sistemas Educativos e Culturas Escolares*, unidade curricular comum aos diferentes mestrados em ensino na NOVA-FCSH, afirmava convictamente não perceber o sentido de uma dada discussão, uma vez que a Revolução Francesa havia abolido as classes sociais.

⁸⁴ Segundo este documento orientador, entre outras aprendizagens essenciais, os alunos devem ficar capazes de «Analisar o contributo cultural e artístico do ambiente de salão, ressaltando o papel dinamizador da mulher culta». (*Aprendizagens Essenciais*, 2018, p.7)

⁸⁵ É ainda recomendado nas *Aprendizagens Essenciais* que se promovam «estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico dos alunos», nomeadamente «organizar e/ou participar em debates que requeiram sustentação de afirmações e a elaboração de opiniões com base em factos históricos e conhecimentos da história da cultura» (*Idem. Ibidem*).

⁸⁶ Paula Gil estudou Relações Internacionais em Coimbra e fez um mestrado em International Politics and Security Studies com especialização em género, em Bradford, no Reino Unido. Tem como áreas de interesse a comunicação política, o feminismo e o género e outras interseccionalidades. Foi organizadora de várias manifestações, do *12 de Março/Geração à Rasca* (2011) ao *Que se Lixe a Troika* (2012), passando por concentrações em prol dos Direitos Humanos. Fez o primeiro ano de um doutoramento em Ciência Política na Universidade de Aveiro que abandonou por falta de financiamento. Atualmente está a terminar uma pós-graduação em Comunicação política. Trabalha na área da assessoria política. Pertence ao coletivo Panteras Rosa - Frente de Combate à LesBiGayTransfobia.

⁸⁷ Além do 11º P, que foi onde surgiu a discussão que originou a realização deste debate, por sugestão do Prof. João Gaspar a iniciativa estendeu-se a uma outra turma sua que estava a trabalhar o tema da desigualdade de género no âmbito da componente de Cidadania e Desenvolvimento.

resultado muito satisfatório e estou certo de que fez com que muitos alunos, e alunas também, pensassem sobre a questão da desigualdade de gênero à luz de informação de que não dispunham antes, ou seja, não duvido de que esta atividade contribuiu para que os alunos possam emitir opiniões mais fundamentadas em futuros momentos em que este tema venha a discussão.

Sem deixar de atender a que os direitos das mulheres são direitos humanos – ou seja, procurei que os alunos percebessem que o desrespeito pelos direitos das mulheres é uma violência exercida não só contra a metade feminina da humanidade, mas contra o seu conjunto –, na aula dedicada à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão levantei a questão de nesse documento as mulheres não serem reconhecidas como cidadãs, e aproveitei para fazer menção a Olympe de Gouges e à sua Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (apesar de tal não constar das *Aprendizagens Essenciais* nem existir qualquer referência a seu respeito no manual utilizado)⁸⁸. Nessa mesma aula foi exibido um vídeo sobre os direitos humanos, e distribuída aos alunos uma cópia do texto integral da Declaração Universal dos Direitos Humanos que foi utilizada na realização de um exercício de leitura comparada entre este documento e a Declaração de 1789 que permitisse reconhecer o legado desta na atualidade. Na reflexão que esse exercício e o conteúdo do vídeo apresentado proporcionaram, utilizei algumas das ideias prévias dos alunos para ajudar a que fossem compreendidas as transformações ocorridas na época em estudo, bem como para que se reconhecesse a importância e urgência de defender os direitos humanos na atualidade.

Análise de respostas à ficha de ideias prévias (segundo momento)

Se foi feita uma análise detalhada ao primeiro momento de resposta a esta ficha, indispensável para aferir das ideias prévias dos alunos e levá-las em conta ao preparar as aulas, as respostas ao segundo momento serão tratadas mais rapidamente, já que interessa agora, sobretudo, verificar da evolução registada. Por outro lado, verificou-se que vários alunos não encararam este segundo momento com

⁸⁸ Vide anexos 5 e 6.

a mesma seriedade dispensada ao primeiro, tendo reproduzido algumas das respostas dadas então⁸⁹ (sobretudo às perguntas menos objetivas) e alguns, talvez por um excesso de descontração próprio de um “final de caminho”, não responderam à totalidade das questões.

10º Ano

10º ano	2º momento de realização da ficha							
	Respostas							
	Inválidas		Inconclusivas		Aceitáveis		Fundamentadas	
Questões								
1.1	0	0,0%	0	0,0%	19	90,5%	2	9,5%
1.2	1	4,8%	0	0,0%	18	85,7%	2	9,5%
2.1	10	47,6%	1	4,8%	10	47,6%	0	0,0%
2.2	12	57,1%	2	9,5%	7	33,3%	0	0,0%
3.1	0	0,0%	0	0,0%	19	90,5%	2	9,5%
3.2	2	9,5%	3	14,3%	16	76,2%	0	0,0%
4.1	1	4,8%	1	4,8%	14	66,7%	5	23,8%
4.2	1	4,8%	4	19,0%	0	0,0%	16	76,2%
5.1	3	14,3%	2	9,5%	15	71,4%	1	4,8%
5.2	0	0,0%	2	9,5%	16	76,2%	3	14,3%

Tabela 3: Distribuição por categoria das respostas do 10º ano (2º momento).

Na questão 1.1 a distribuição das respostas é igual à do primeiro momento: não há respostas inválidas nem inconclusivas, existem 19 aceitáveis e 2 fundamentadas (dadas pelas mesmas duas alunas). Já quanto à questão 1.2 existe uma variação mínima. Mantém-se 1 resposta inválida (apesar de não ser o mesmo aluno que deu a resposta inválida no primeiro momento⁹⁰) e nenhuma inconclusiva. De 20 respostas aceitáveis e nenhuma fundamentada, passa-se agora a 18 aceitáveis e 2 fundamentadas que demonstram já alguma evolução da consciência histórica, integrando conhecimentos entretanto adquiridos na sua reflexão. Uma resposta em

⁸⁹ Foi facultada aos alunos a folha de respostas do primeiro momento para que eles próprios pudessem comparar o que haviam respondido anteriormente com as suas respostas naquele momento.

⁹⁰ O aluno não responde à questão. Mais do que refletir sobre as diferenças sociais no passado, faz uma comparação entre esse passado e o presente.

particular demonstra a capacidade de relacionar o passado com o presente⁹¹. Mantém-se o já referido facto de alguns alunos detetarem mais facilmente as desigualdades sociais no passado do que no presente.

Relativamente ao ponto dois, há alterações evidentes na distribuição das respostas face ao primeiro momento. Na pergunta 2.1 passa-se de 15 inválidas, 3 incoerentes e 3 aceitáveis para 10 inválidas (2 por ausência de resposta e 8 respostas incoerentes), 1 inconclusiva e 10 aceitáveis. Na 2.2 passa-se de 19 inválidas e 2 inconclusivas para 12 inválidas (7 por ausência de resposta e 5 incoerentes), 2 inconclusivas e 7 aceitáveis. Tal como no primeiro momento não há respostas fundamentadas para nenhuma das duas questões, talvez por o conceito de urbanismo ser complexo e os alunos não o terem apreendido cabalmente (voltando a manifestar-se alguma confusão com urbanidade), mas é relevante o aumento de respostas aceitáveis para ambas, em alguns casos evidenciando conhecimentos adquiridos no intervalo entre os dois momentos⁹².

No terceiro ponto as respostas transferem-se diametralmente do polo inválido/inconclusivo para o polo aceitável/fundamentado. Se no primeiro momento os alunos tinham dado 16 respostas inválidas e 5 inconclusivas à questão 3.1, agora dão 19 respostas aceitáveis e 2 fundamentadas. Na questão 3.2 passou-se de 20 respostas inválidas e 1 inconclusiva para 2 inválidas, 3 inconclusivas e 16 aceitáveis. Ainda que não consigam dar respostas fundamentadas à segunda questão, o que obrigaria a uma capacidade crítica que aparentemente os alunos não possuem, esta evolução demonstra que o conceito de *pão e circo* foi claramente apreendido pelos alunos.

No quarto ponto verifica-se um evolução semelhante à do ponto anterior. À pergunta sobre a principal função do Senado romano (4.1) a distribuição de respostas passa de 10 inválidas, 1 inconclusiva e 10 aceitáveis para 1 inválida, 1 inconclusiva, 14 aceitáveis e 5 fundamentadas. À pergunta 4.2 são 16 as respostas fundamentadas

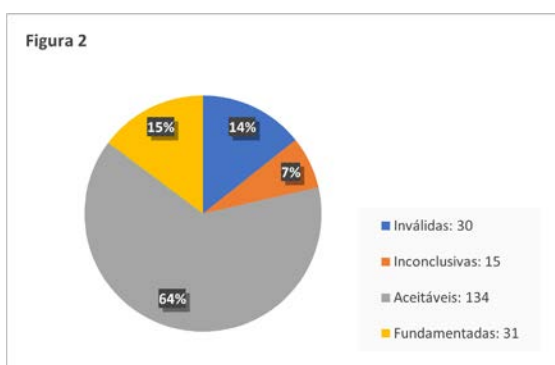
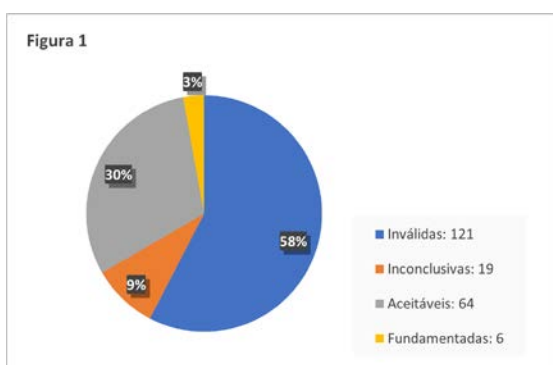
⁹¹ «*Não, tendo em conta que os ricos viviam em domus espaçosas que possibilitavam o isolamento e os pobres viviam em ínsulas que dificultavam o mesmo, um pouco como na atualidade*» (C.).

⁹² Por exemplo, «*Nas ínsulas por exemplo, eram feitas de madeira, que facilitava a propagação de incêndios. Também não havia esgotos, o que proporcionava maiores contágios de doenças e mortes*» (C.B.)

(Assembleia da República ou Parlamento) e das restantes cinco, 4 são inconclusivas⁹³ e apenas 1 inválida (não respondida), quando no primeiro momento tinham ocorrido 13 respostas inválidas, 4 inconclusivas e 4 fundamentadas.

Por fim, nas respostas às questões do ponto 5, verifica-se a mesma tendência de evolução. Na primeira questão as respostas agrupam-se em 3 inválidas, 2 inconclusivas, 15 aceitáveis e 1 fundamentada (tinham sido no primeiro momento, 9, 2, 10, e 0 respetivamente). E na segunda o progresso é ainda mais evidente. De 16 respostas inválidas, 2 inconclusivas, 3 aceitáveis e 0 fundamentadas, passa-se agora a nenhuma inválida, 2 inconclusivas, 16 aceitáveis e 3 fundamentadas. Alguns alunos confundem características da arquitetura com elementos arquitetónicos como abóbadas ou arcos, o que faz com as suas respostas sejam consideradas aceitáveis e não fundamentadas, mas mesmo aí se verifica que as aprendizagens resultaram na aquisição de conhecimento.

Numa apreciação global das respostas dadas à ficha, regista-se que estas se distribuem em 30 inválidas (14%), 15 inconclusivas (7%), 134 aceitáveis (64%) e 31 fundamentadas (15%)⁹⁴. Ou seja, o polo aceitável/fundamentada representa aproximadamente 4/5 das respostas (79%) quando no primeiro momento representava apenas 1/3 das mesmas (33%).



Figuras 1 e 2: Resultados por categoria de resposta no 10º ano (1º e 2º momentos).

⁹³ Curiosamente as quatro são dadas por alunos que no primeiro momento deram respostas classificadas como inválidas ou inconclusivas.

⁹⁴ Compara com 121 inválidas (58%), 19 inconclusivas (9%), 64 aceitáveis (30%) e 6 fundamentadas (3%), no primeiro momento de realização da ficha.

11º Ano

11º ano	2º momento de realização da ficha							
	Respostas							
Questões	Inválidas		Inconclusivas		Aceitáveis		Fundamentadas	
1.1	1	4,8%	1	4,8%	18	85,7%	1	4,8%
1.2	3	14,3%	1	4,8%	16	76,2%	1	4,8%
2.1	3	14,3%	3	14,3%	15	71,4%	0	0,0%
2.2	1	4,8%	0	0,0%	10	47,6%	10	47,6%
3.1	1	4,8%	0	0,0%	20	95,2%	0	0,0%
3.2	0	0,0%	1	4,8%	18	85,7%	2	9,5%
4.1	1	4,8%	3	14,3%	0	0,0%	17	81,0%
4.2	1	4,8%	1	4,8%	4	19,0%	15	71,4%
5.1	2	9,5%	1	4,8%	17	81,0%	1	4,8%
5.2	6	28,6%	5	23,8%	9	42,9%	1	4,8%

Tabela 4: Distribuição por categoria das respostas do 11º ano (2º momento).

No primeiro ponto há pouca variação entre as respostas dadas neste momento e as que haviam sido dadas anteriormente. Na questão 1.1, as respostas distribuem-se assim: 1 inválida⁹⁵, 1 inconclusiva (confusa), 18 aceitáveis e 1 fundamentada⁹⁶. Na questão 1.2 temos 3 inválidas (contra 2 do primeiro momento), 1 inconclusiva (contra 2), 16 aceitáveis (contra 14) e 1 fundamentada (contra 3). Este resultado parece indicar que é mais fácil as respostas alterarem-se nas perguntas mais dirigidas aos conhecimentos do que naquelas mais dirigidas às opiniões. Ou seja, que será mais fácil de uma ideia prévia menos precisa chegar-se ao conhecimento de um acontecimento ou a uma definição, do que alterar uma opinião emitida. Talvez as respostas seguintes ajudem a clarificar estas questões.

No segundo par de questões, a variação das respostas face às dadas no primeiro momento parecem confirmar a ideia expressa no parágrafo anterior. Se na primeira questão a distribuição das respostas (3 inválidas, 3 inconclusivas e 15

⁹⁵ Continuam a não existir não respostas ou respostas “não sei”, a única inválida é-o por ser incoerente: «Depende da situação, da pessoa e do país» (D.).

⁹⁶ Compara com 0 inválidas, 1 inconclusiva, 18 aceitáveis e 2 fundamentadas.

aceitáveis) é bastante próxima da que tinha ocorrido anteriormente⁹⁷, na segunda a variação é muito significativa e a distribuição das respostas altera-se radicalmente. De 16 inválidas, 2 inconclusivas, 2 aceitáveis e 1 fundamentada passa-se para 1 única inválida (por ausência de resposta), 0 inconclusivas, e igual número de respostas (10) aceitáveis e fundamentadas, onde a maioria dos alunos respondeu à questão dando uma definição padronizada de *Iluminismo* – por exemplo, a resposta de G., «*foi um movimento filosófico que se desenvolveu no século XVII e que defendia o pensamento racional a liberdade e o progresso científico como único caminho para o bem-estar e a Felicidade do Homem*»⁹⁸.

Quanto ao terceiro ponto, temos para a questão 3.1 praticamente o mesmo resultado do primeiro momento. Seguindo o critério estabelecido, só não há novamente 21 respostas aceitáveis porque 1 aluno não respondeu à questão, invalidando a resposta, sendo as restantes aceitáveis e semelhantes às dadas no primeiro momento. Na questão 3.2 já existe uma variação significativa. Se no primeiro momento ocorreram 15 respostas inválidas, 1 inconclusiva e 5 aceitáveis, agora não existem respostas inválidas, 1 é inconclusiva⁹⁹, 17 aceitáveis¹⁰⁰ e 2 fundamentadas. Não sendo uma pergunta tão direta como a 2.2, não existe a possibilidade de dar uma resposta padronizada, o que talvez explique que só 2 respostas se considerem fundamentadas¹⁰¹.

Na questão 4.1 há pouca variação entre a distribuição de respostas inicial (5 inválidas, 2 inconclusivas, 1 aceitável e 13 fundamentadas) e a final: 1 inválida¹⁰², 3

⁹⁷ 2 inválidas, 2 inconclusivas e 17 aceitáveis.

⁹⁸ O que pode levantar a questão de os alunos estarem mais habituados a decorar definições do que a apreender ideias chave que possam ser trabalhadas com alguma plasticidade.

⁹⁹ «Reconheço» (A.)

¹⁰⁰ Por exemplo «*Sim, a “Enciclopédia” surgiu como um documento que continha todo o conhecimento o que ajudou bastante para a instrução da população*» (J.) ou «*Diderot e D’Alembert foram os organizadores da “Enciclopédia”: a primeira tentativa de reunir e sistematizar o conhecimento produzido em todas as áreas da atividade humana*» (G.).

¹⁰¹ «*A Enciclopédia foi a primeira tentativa de reunir e sistematizar o conhecimento produzido em todas as áreas da atividade humana. Foi o principal instrumento difusão das doutrinas iluministas*» (I.) e «*A importância da Enciclopédia surgiu com o objetivo de que qualquer pessoa que soubesse ler pudesse obter conhecimentos culturais, filosóficos e científicos. Imponto cada vez mais o princípio de que o saber e não a fé seria a resposta às questões da vida a enciclopédia surgiu numa altura (século XVIII) em que os ideais iluministas estavam muito presentes. Esta tornou-se uma obra chave para o iluminismo cujo projeto era libertar o ser humano (da dependência autoimposta)*» (M.R.)

¹⁰² O aluno não respondeu a esta questão, bem como a outras quatro.

inconclusivas¹⁰³ e 17 fundamentadas. Mas na pergunta seguinte, ocorre uma modificação bastante relevante. Se no primeiro momento tinham existido apenas 1 resposta aceitável e 1 fundamentada, e as restantes 19 eram ou inválidas ou inconclusivas, agora a situação é diametralmente oposta com 1 resposta inválida¹⁰⁴, 1 inconclusiva¹⁰⁵ e 19 no polo aceitável-fundamentada. Sendo que destas 19, 4 se classificam como aceitáveis porque a resposta dada – a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão – apesar de não estar completamente correta demonstra que os alunos contextualizam esse momento no plano geral da Revolução Francesa (resposta fundamentada dada por 15 alunos).

Por fim, para as duas últimas questões, verifica-se que a variação é pouco significativa. Na pergunta 5.1 a distribuição das respostas altera-se de 5 inválidas, 2 inconclusivas, 13 aceitáveis e 1 fundamentada no primeiro momento para 2 inválidas, 1 inconclusiva¹⁰⁶, 17 aceitáveis e 1 fundamentada¹⁰⁷ no segundo. Note-se, no entanto, que apesar de continuar a existir uma única (a mesma) resposta fundamentada, parece haver uma evolução entre os dois momentos, já que das 5 respostas inválidas do primeiro momento só 1 se mantém (a aluna transcreveu a resposta que tinha dado inicialmente)¹⁰⁸ e as restantes passam agora para a categoria de aceitável, tal como acontece com as 2 respostas inconclusivas do primeiro momento. Estas reclassificações reforçam a preponderância das respostas aceitáveis, que mantêm o carácter genérico do primeiro momento, embora em algumas se esboce um início de reflexão induzido pelo trabalho feito em aula no intervalo dos momentos de realização da ficha¹⁰⁹.

¹⁰³ Dois alunos responderam que foi a Revolução Francesa e outra manteve a resposta «*revolução do liberalismo*» dada no primeiro momento.

¹⁰⁴ O mesmo aluno que “desistiu” de completar a ficha.

¹⁰⁵ O aluno manteve a resposta «*revolução dos cravos*» que tinha dado no primeiro momento.

¹⁰⁶ Esta é uma resposta confusa cujo sentido não se apreende, no entanto é de notar que vem de uma aluna que tinha dado uma resposta aceitável anteriormente.

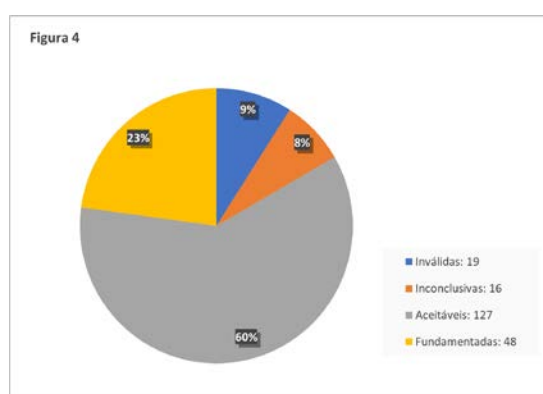
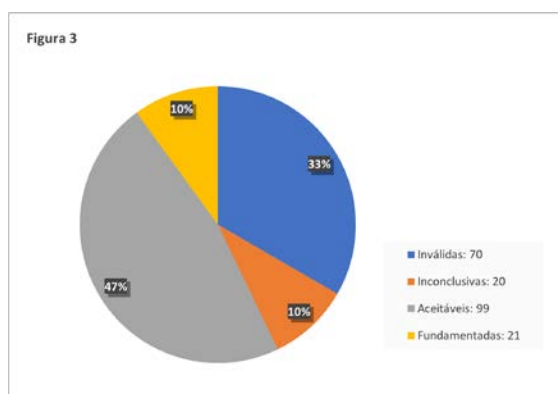
¹⁰⁷ A resposta é a mesma da mesma aluna que tinha dado a única resposta fundamentada no primeiro momento.

¹⁰⁸ A outra resposta inválida é uma não resposta proveniente do aluno citado nas notas 80 e 82.

¹⁰⁹ Por exemplo, «*Não, acho que não, porque o meu professor mostrou-me um vídeo em que nós visualizámos que existia [sic] muitas pessoas em muitos países que ainda são escravos logo não permanecem livres, portanto só vai ser respeitado quando conseguirmos mudar esta sociedade e mudar esta mentalidade*» (T.A.), ou «*Mantém sua validade sim, mas se é respeitado, não. Devido a vários motivos. Como por exemplo os direitos das mulheres, estas são bastante discriminadas [sic] e*

Na questão 5.2 temos 6 respostas inválidas¹¹⁰, 5 inconclusivas, 9 aceitáveis e 1 fundamentada. As respostas aceitáveis mantêm na sua maioria as referências gerais já identificadas no primeiro momento, com a exceção de 2 delas que ao responderem «*França*» (D. S. e D. C.) se aproximam da compreensão da pergunta, uma vez que o que se esperava era que os alunos pudessem reconhecer que, embora a aprovação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão tenha ocorrido no âmbito nacional francês, pretendia ter um alcance universal¹¹¹. Apenas 1 aluna o consegue fazer, e por isso se considera fundamentada a sua resposta: «*Era para que todos os homens tivessem iguais direitos, para que as ordens sociais fossem abolidas e fosse criada uma sociedade livre independentemente de quem fôssemos ou que tenhamos feito na vida, em qualquer parte do mundo*» (C.).

No cômputo geral as respostas dadas distribuem-se por 19 inválidas (9%), 16 inconclusivas (8%), 127 aceitáveis (60%) e 48 fundamentadas (23%)¹¹². O que significa que, face ao primeiro momento, há um decréscimo acentuado de respostas inválidas, uma variação mínima de inconclusivas e que o crescimento relativo das respostas fundamentadas é superior ao das aceitáveis. O conjunto destas duas últimas categorias cifra-se agora em 83% das respostas, contra os 57% anteriores.



Figuras 3 e 4: Resultados por categoria de resposta no 11º ano (1º e 2º momentos).

prejudicadas pelo seu sexo. Também temos o exemplo da escravidão, que já diminuiu bastante ao longo dos anos, mas que ainda existe muito» (M.).

¹¹⁰ Nota-se a ausência de respostas “não sei” ou incoerentes, donde todas são não respostas.

¹¹¹ Aliás, o excerto apresentado era uma excelente pista para essa leitura, ao não há ver nenhuma referência a *franceses* ou *homens franceses*, mas apenas a «*os homens*».

¹¹² Compara com 70 inválidas, 20 inconclusivas (10%), 99 aceitáveis (47%) e 21 fundamentadas (10%), no primeiro momento de realização da ficha.

Conclusões

A Prática de Ensino Supervisionada foi uma experiência que me ofereceu mais questões do que respostas. Se estou cada vez mais ciente de que a Didática da História tem exigências próprias, que vão para lá do conhecimento científico, e que o professor de História tem de possuir um quadro conceptual de referência em que basear a sua prática letiva, não consigo deixar de sentir que uma docência de qualidade precisa de tempo para se construir e consolidar.

Penso que este modelo de estágio, ou PES, não é o mais indicado para a persecução desse objetivo: desde a não remuneração à pequena quantidade de aulas que leciona, passando pelo facto de o estagiário não ser o professor titular de nenhuma turma (em que a presença permanente em sala de aula daquele que os alunos reconhecem como o “seu” professor pode contribuir para a projeção de uma imagem de menoridade), são vários os fatores que dificultam o estabelecimento de rotinas e processos conducentes a uma prática docente de qualidade.

Contudo, mesmo tendo em conta a péssima circunstância de realizar esta PES durante um período de elevada angústia e incerteza, considero que consegui atingir, ao menos parcialmente, os objetivos a que me propus: estimular o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos e demonstrar-lhes a utilidade do conhecimento histórico.

A segunda destas premissas será sempre mais difícil de demonstrar. Se a forma mais imediata da sua verificação se prende com o desempenho escolar, nomeadamente ao nível da avaliação (e no ensino secundário a pressão dos exames e das classificações faz-se sentir muito mais do que no básico), ela talvez só se venha a revelar completamente após o percurso escolar. Tentei demonstrar essa utilidade em todos os momentos letivos, procurando diversificar os materiais didáticos, equilibrando momentos de trabalho mais exigentes com outros mais lúdicos, permitindo que se pudessem desenvolver aulas em que a seriedade necessariamente exigida não as transformasse em sessões enfadonhas com tarefas a executar sem prazer.

Já quanto à consciência histórica, se é certo que não é algo que se adquira exclusivamente na escola, ela pode e deve ser aí desenvolvida. Se essa capacidade de nos situarmos temporalmente não é mensurável apenas pelos conhecimentos adquiridos, ela não pode deixar de se fundar nesses conhecimentos. É por isso muito satisfatório que a análise das respostas às fichas de ideias prévias, revelando uma progressão significativa entre os dois momentos da sua realização, indique que os alunos efetuaram aprendizagens.

Houve uma maior evolução nas respostas que demonstram aquisição de conhecimentos (por exemplo, o que foi o Iluminismo?) do que naquelas que pediam a capacidade de observar criticamente a realidade ou fundamentar o seu pensamento (Direitos Humanos ou *Pão e Circo*, por exemplo). Não que a aquisição de conhecimento seja algo menor, obviamente, mas os alunos parecem-me demasiado habituados a uma prática de memorizar definições categóricas ou conclusões “prontas a usar” e revelam alguma dificuldade em apropriar-se de conceitos que possam integrar num discurso próprio.

Se bem que no 11º ano se verifique uma menor quantidade de respostas afirmativas do que no 10º ano à pergunta comum (1.1 Achas que esta crise sanitária afeta da mesma maneira ricos e pobres? Justifica a tua resposta), não parece haver uma grande diferença de maturidade entre os alunos dos dois anos. Em ambos predomina largamente a reprodução do discurso do senso-comum: poucos são os alunos que se conseguem afastar da ideia de que a prevenção da doença depende exclusivamente de cuidados de higiene individuais e pensar em outras condicionantes (do tipo de trabalho que se tem, da possibilidade de recurso a transporte privado, do tipo de habitação em que se vive, etc.) que podem ter impacto não só na transmissão da doença mas também na qualidade de vida daqueles que ela afeta.

Também nos dois anos letivos se observa que existem alunos que defendem que a pandemia não discrimina ricos e pobres, mas que talvez no passado isso não acontecesse da mesma forma. Aparentemente, para estes alunos as desigualdades sociais desapareceram, uma vez que as conseguem descortinar no passado mas não no presente. Não sei se tal se deve a preconceitos oriundos do meio familiar e social de origem ou à falta de empatia que estes jovens têm para com o *outro* (isto partindo do improvável princípio de que todos eles pertençam a classes sociais tidas como

“superiores”), se a formas superficiais de apreensão do conhecimento da História ensinada na escola ou mesmo à sua ausência. Talvez a forma como desde cedo no itinerário escolar se fala da estratificação social por referência a “classes sociais” contribua para que se cristalize uma imagem de diferenciação social facilmente reconhecível no passado (de que o melhor exemplo será a sociedade tripartida medieval), mas que dificulta a capacidade de reconhecer a existência de classes sociais no presente. Eventualmente, os alunos não terão percebido que a diferenciação social também se foi modificando ao longo do tempo, e ao não reconhecerem no presente alguns dos sinais distintivos que davam significado a essa distinção, a julguem ultrapassada.

Outro ponto em que há mais parecenças do que diferenças entre os alunos dos dois anos é o desencanto pela política. Seja nas respostas do 10º ano, acerca das atribuições do Senado romano e do órgão de soberania que atualmente mais se lhe assemelhe, seja nas do 11º ano, sobre os líderes políticos que contribuem para a propagação do negacionismo com uma agenda populista e obscurantista, revelou-se um desinteresse notório pela *res publica*. Aparentemente, estes jovens ainda não se deram conta de que a democracia (que lhes assegura, por exemplo, a existência da escola pública) não é um luxo de que possam prescindir ou algo distante da vida deles que compita exclusivamente “aos políticos”. Estes dois aspetos, percepção deficitária das desigualdades sociais e rejeição da participação política, são seguramente aqueles que mais me preocupam e que acho que o ensino da História tem de ajudar a alterar.

A metáfora do retrovisor, com o qual podemos ver o que está atrás sem desviar a atenção do que está para vir, pretende significar que a História não serve para que vivamos voltados para o passado, antes é um instrumento que nos ajuda a viver o presente, conhecendo o nosso posicionamento e a nossa trajetória, com os olhos postos no futuro.

Por isso, acho que se deve valorizar o facto, verificado, de que se por vezes os alunos se abstêm de dar respostas que possam demonstrar o seu desconhecimento do passado, não se negam a emitir opinião (mesmo que ainda não a consigam fundamentar) sobre problemas do presente que eles reconhecem. Este aspeto bastante positivo, somado à evolução demonstrada pela comparação das respostas

dadas nos dois momentos de inquérito, permite pensar que durante o processo não só os alunos adquiriram novos conhecimentos como também desenvolveram competências necessárias para a sua participação cidadã na sociedade.

E esta constatação demonstra que usar questões do presente como ponto de partida para aceder ao passado faz com que se consiga captar a sua atenção e interesse e parece validar a estratégia de privilegiar a construção de “pontes” entre presente e passado como base para o processo de ensino-aprendizagem em História. Desta forma poder-se-á perseguir o objetivo de ajudar à construção do conhecimento e ao desenvolvimento da consciência histórica dos alunos na perspetiva de contribuir para a sua *cultura integral*. Este é um processo trabalhoso para docentes mas também para discentes. E é bom que os professores advirtam os alunos de que pensar dá trabalho, aprender dá trabalho, conhecer dá trabalho. Mas, «*para atingir esse cume elevado, acessível a todo o homem, como homem, e não apenas a uma classe ou grupo, não há sacrifício que não mereça fazer-se, não há cansaço que deva evitar-se. A pureza que se respira no alto compensa bem da fadiga da ladeira*» (Caraça, 2020, p. 117).

Bibliografia

Alves, L. A. M. (2014). Ensinar História para dar um sentido à vida!. *Revista Transversos*, 2 (02), 6-31.

Alves, L. A. M. (2016). Epistemologia e Ensino da História. *Revista História Hoje*, 5 (9), 9-30. Acesso 15/10/2021. Disponível em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/229>.

Barca, I. & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), 239-261. Acesso em 18/10/2021. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414111>.

Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar, Curitiba, Especial*, 93-112.

Barca, I. (2018). Pensar a mudança em História: debater e aprender. In A. C. Urban, E. C. de Rezende Martins & M. Cainelli (Orgs.), *Educação Histórica - Ousadia e Inovação em Educação e em História: escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt* (pp. 47 – 61). Curitiba: W.A Editores

Barton, K. (2004). Qual a utilidade da história para as crianças? Contributos do ensino da história para a cidadania. In I. Barca (Org.) *Para uma Educação Histórica de Qualidade*, (pp. 11-27). Braga: Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Caraça, B. J. (2002). *Obra Integral – Edição Crítica, Vol. I - Cultura e Emancipação (1929-1933)*. Porto: Campo das Letras.

Catroga, F. (2001). *Memória, história e historiografia*. Coimbra: Quarteto.

Cerri, L. F. (2007). Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista De História Regional*, 6 (2), 93-112. Acesso em 25/11/2021. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133>.

Cerri, L. F. (2010). Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista De História Regional*, 15 (2), 264-278. Acesso em 25/11/2021. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380>.

CONSELHO DA EUROPA (2018). *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI. Princípios e linhas orientadoras*. Acesso em 20/10/2021. Disponível em https://aph.pt/wp-content/uploads/Quality-history-education_POR-1.pdf.

Curto, D. R. (2013). *Para que serve a história?*. Lisboa: Tinta-da-China.

Félix, N. & Roldão, M. C. (1996). *Dimensões formativas de disciplina do ensino básico: História. (Desenvolvimento curricular da educação básica)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Furet, F. (1991). *A oficina da história*. Lisboa: Gradiva.

Gago, M. (2015). Consciência e narrativa histórica: desafios educativos aos professores. *Revista Acadêmica Licencia&acturas*, 3 (2), 26-35.

Gago, M. (2016a). Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, 5 (9), 76-93. Acesso em 15/10/2021. Disponível em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/239>.

Gago, M. (2016b). Entrevista – Jörn Rüsen Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. *Revista História Hoje*, 5 (9), 159-170. Acesso em 03/03/2021. Disponível em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/245>.

Gago, M. (2018). Consciência Histórica de professores no fluir do tempo e de olhares. In A. C. Urban, E. C. de Rezende Martins & M. Cainelli (Orgs.), *Educação Histórica - Ousadia e Inovação em Educação e em História: escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt* (pp. 73 - 84). Curitiba: W.A Editores.

Henriques, R. P. & Lagarto, M. (2018). O professor aprende a inovar mas defende-se com a tradição? Algumas reformas e práticas educativas em Portugal: 1967 -2017. In A. C. Urban, E. C. de Rezende Martins & M. Cainelli (Orgs.), *Educação Histórica - Ousadia e Inovação em Educação e em História: escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt* (pp. 101 - 117). Curitiba: W.A Editores.

Hobsbawm, E. (1996). *A Era dos Extremos*. Lisboa: Editorial Presença.

Lee, P. (2013). Nós fabricamos carros e eles tinha que andar a pé: Compreensão das pessoas do passado. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Atas das Segundas*

Jornadas Internacionais de Educação Histórica (pp. 19 - 36). Braga: Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.

Lipovetsky, G. (1988). *A Era do Vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio d'Água.

Lipovetsky, G. (2016). *Da Leveza. Para uma civilização do ligeiro*. Lisboa: Edições 70.

Lowenthal, D. (2015). *The Past Is a Foreign Country – Revisited*. Cambridge: Cambridge University Press.

Maia, T., Marques Alves, L., Hermeto, M. & Pinto Ribeiro, C. (2016). *(Re)Construindo o passado: o papel insubstituível do ensino da história*. Porto Alegre: EdIPUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Martins, E. C. de Rezende. História: aprender o quê, por quê, para quê? In A. C. Urban, E. C. de Rezende Martins & M. Cainelli (Orgs.), *Educação Histórica - Ousadia e Inovação em Educação e em História: escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt* (pp. 35 - 43). Curitiba: W.A Editores.

Martins, G. d'Oliveira (1991). *Escola de cidadãos*. Lisboa: Fragmentos.

Martins, G. d'Oliveira (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE)

Naquet, P. V. (2009). *A história é o meu combate*, Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores.

Nunes, P. S. (2020). *História da Cultura e das Artes 10*. Lisboa: Raiz Editora.

Nunes, P. S. (2020). *História da Cultura e das Artes 11*. Lisboa: Raiz Editora.

Pimentel, A. F. (coord.), Gouveia, A. C., Alvarez, E.M., Machado, J.N.S., Henriques, R.P., Monteiro, R. S. R. (2004). *Programa de História da Cultura e das Artes*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Roldão, M. C. (1987). *Gostar de História, um desafio pedagógico*. Lisboa: Texto Editora.

Rüsen, J. (2018). How to Understand Time in Historical Thinking. Some Ideas about a Core Concept in Theory and Didactics of History. In A. C. Urban, E. C. de Rezende Martins & M. Cainelli (Orgs.), *Educação Histórica - Ousadia e Inovação em Educação e*

em História: escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (pp. 23 - 34). Curitiba: W.A Editores.

Schmidt, M. A. (2017). Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, 3 (2), 60-76. Acesso em 06/03/2021. Disponível em <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>.

Torgal, L. R. (1989). *História e Ideologia*. Coimbra: Minerva.

Torgal, L. R. (2015). *História, Que História? Notas Críticas de um historiador*. Lisboa: Temas e Debates.

Urban, A. C.; Martins, E. C. de Rezende & Cainelli, M. (Orgs.) (2018). *Educação Histórica - Ousadia e Inovação em Educação e em História: escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt*. Curitiba: W.A Editores.

Anexos

Anexo 1: Ficha de ideias prévias 10º ano



Escola Secundária de Santa Maria

História da Cultura e das Artes – 10º Ano Turma Q

Módulo 2 – A cultura do Senado

Ficha de ideias prévias.

Vamos partir do presente para descobrir o passado imperial romano.

1. Vivemos hoje uma crise sanitária grave com a pandemia de Covid-19.

1.1 Achas que esta crise sanitária afeta da mesma maneira ricos e pobres? Justifica a tua resposta.

1.2 Imagina que estavas em Roma no século I e se vivia uma crise semelhante. Achas que os diferentes grupos sociais seriam afetados da mesma forma? Justifica.

2. O urbanismo pode ter uma influência decisiva na qualidade de vida das populações, através, por exemplo, da prevenção de contágios ou de incêndios.

2.1 Concordas com a afirmação? Justifica-a com um exemplo da atualidade.

2.2 E na Roma Imperial, de que forma pensas que a organização do espaço urbano manifestava estas preocupações?

3. A expressão “Pão e Circo” remete para a realidade social romana.

3.1 Que significado podes atribuir a essa expressão?

3.2 Achas que se pode aplicar à realidade atual? Justifica a resposta.

4. O Senado era o centro da vida política de Roma durante a República e, embora esvaziado das suas competências, permaneceu até ao fim do Império.

4.1 Refere a principal função do Senado romano.

4.2 Qual o órgão de soberania que na atualidade (portuguesa) mais se assemelha ao Senado?

5. A arte romana, especialmente a sua arquitetura, testemunha o génio inventivo de Roma e documenta a sua evolução histórico-social.

5.1 Que vestígios (construtivos) da civilização romana chegaram até à atualidade portuguesa?

5.2 Refere duas características da arquitetura romana.

Anexo 2: Ficha de ideias prévias 11º ano



Escola Secundária de Santa Maria

História da Cultura e das Artes – 11º Ano Turma P

Módulo 7 – A cultura do Salão

Ficha de ideias prévias.

Vamos partir do presente para descobrir “O Século das Luzes”.

1. Vivemos hoje uma crise sanitária grave com a pandemia de Covid-19.

1.1 Achas que esta crise sanitária afeta da mesma maneira ricos e pobres? Justifica a tua resposta.

1.2 Imagina que no século XVIII, na Europa, se vivia uma crise semelhante. Achas que os diferentes grupos sociais seriam afetados da mesma forma? Justifica.

2. Face à pandemia, alguns líderes políticos atuais insistem em discursos obscurantistas, chegando a negar a validade de conhecimentos cientificamente estabelecidos.

2.1 Na tua opinião, porque é que isto acontece?

2.2 O que foi o “Iluminismo”?

3. Hoje, com os avanços nas tecnologias de informação e comunicação, muitos de nós pensam que todo o conhecimento está ao alcance de um toque num ecrã.

3.1 Quais as fontes a que costumavas recorrer para recolher informação?

3.2 Reconheces o contexto cultural em que surgiu a “Enciclopédia”?

4. «A Revolução restituiu aos Portugueses os direitos e liberdades fundamentais. No exercício destes direitos e liberdades, os legítimos representantes do povo reúnem-se para elaborar uma Constituição que corresponde às aspirações do país.» (in Preâmbulo da Constituição da República Portuguesa [1976]).

4.1 Qual a Revolução a que se refere o excerto que acabaste de ler?

4.2 Qual foi o acontecimento que impôs o princípio da igualdade dos homens perante a lei, e marcou o início da época contemporânea?


5. «Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos [...]» (in Artigo 1º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão [1789]).

5.1 Achas que este princípio mantém a sua validade hoje? E achas que é respeitado?

5.2 Qual o alcance da afirmação deste princípio à época em que foi proclamado?

Obrigado!

Anexo 3: Planificação de aula 10º ano

	História da Cultura e das Artes – 10º Ano Módulo 2 - A Cultura do senado	
Planificação das aulas número 11 e 12 (2 x 50')	Data: 12/11/2020	Sumário: O ócio e os tempos do lúdico (11); Conclusão da aula anterior e jogo didático (12).
Tema da aula	Aprendizagens relevantes	Conceitos-Chave
O ócio, o lazer e a diversão na sociedade romana.	<ul style="list-style-type: none">• Compreender o conceito de ócio na sociedade romana.• Identificar os espaços do lazer e da diversão.• Compreender a política de <i>pão e circo</i>.• Caracterizar as atividades lúdicas: dos divertimentos populares ao cultivo das artes.	<ul style="list-style-type: none">• Ócio• Circo• <i>Pão e circo</i>• Termas
Questão orientadora:		
Qual a importância do ócio na sociedade romana?		


Levantamento de questões prévias
O levantamento de questões prévias foi feito na primeira aula. As respostas dadas pelos alunos serão mobilizadas para discussão e/ou exposição dialogada ao longo das aulas.
Desenvolvimento da aula / Atividades
<ul style="list-style-type: none"> Através de exposição dialogada, e com recurso ao PPT e ao manual, pretende-se: <ul style="list-style-type: none"> (1) Descobrir o conceito de ócio, discutir as condições que propiciam a sua prática e reconhecer as suas diferentes expressões em função dos diferentes papéis sociais ocupados (PPT: diapositivos 1 a 3; Manual: p. 89; Leitura de um pequeno excerto da revista); (2) Regressar à ideia de <i>panis et circenses</i>, explorando um clip de vídeo (“Meet the Romans”, PPT: 4), para recuperar uma das questões da ficha de ideias prévias e fazer uma reflexão sobre a sua permanência ou não no presente; (3) Apresentar os diferentes espaços do lúdico, explorando dois clips de vídeo (PPT: 6 e 7) com excertos de filmes de diferentes épocas, para lembrar a importância do cinema na construção do imaginário coletivo e como essas imagens podem ser reapropriadas. Elaboração de uma síntese que os alunos deverão registar nos seus cadernos. Realização de trabalho prático, de natureza lúdico-pedagógica, para verificação dos conhecimentos adquiridos.
Recursos
<ul style="list-style-type: none"> Manual adotado PowerPoint ROMA VI Excertos de filmes: <ul style="list-style-type: none"> I – “Meet the Romans”, de Mary Beard, 2012 II – “Ben-Hur”, de William Wyler, 1959 III – “Star Wars: Ep. 1 – A Ameaça Fantasma”, de George Lucas, 1999 Revista “National Geographic”, edição especial <i>A vida quotidiana no Egipto, na Grécia e em Roma</i>, 2012. Kahoot
Avaliação
Participação e envolvimento na aula e no jogo. Resposta a questões levantadas e intervenções espontâneas. Fundamentação das respostas.




Módulo 2- Cultura do Senado

Tronco Comum – O ócio: os tempos do lúdico; a preocupação com as artes (síntese 2)

O ócio: os tempos do lúdico; a preocupação com as artes.

Ócio?  Tempo livre, folga, repouso, tempo para obtenção de prazer, lazer. Do latim *otium*.

Negócio?  Do latim *negotium*: neg + otium. > negação do ócio = atividade economicamente produtiva = trabalho.

«A *pax romana*, a prosperidade económica e a conquista de novos territórios para o Império da época de Augusto, trouxeram a Roma um clima de bem-estar que permitiu aos Romanos o usufruto do **ócio**, do **lazer** e **da diversão**»

(manual, p.89)

- ✓ Qual o significado destas palavras?
- ✓ Porquê associar a paz romana, a prosperidade económica e a conquista de novos territórios à possibilidade de desfrutar do ócio?

O ócio: os tempos do lúdico; a preocupação com as artes.

Será que todos os grupos sociais se divertem, ou desfrutam do ócio, da mesma maneira? E nos mesmos espaços?

Os divertimentos populares vs. O ócio em ambiente de luxo e requinte das elites

O lazer e divertimento no espaço público – principais espaços públicos e eventos associados:

O Circo (o mais conhecido era o Circo Máximo, *circus maximus*): corridas de carros.

O Anfiteatro (a arena, o mais conhecido era o Coliseu): combates com feras e entre gladiadores.

Pão e Circo !!

O Teatro: representam-se, sobretudo, comédias.

As Termas (os banhos públicos): espaço de higiene e relaxamento, mas também de convívio.

O lazer no espaço privado (nas *domus*):

Banquetes e recitais (música e poesia, dança, convívio com artistas e filósofos)

Termas privadas nas *domus* mais ricas.

O ócio: os tempos do lúdico; a preocupação com as artes.

panem et circenses (a política de “pão e circo”)



O lazer e divertimento no espaço público: o Circo

Circus maximus:
150.000 pessoas.
621 m de perímetro.



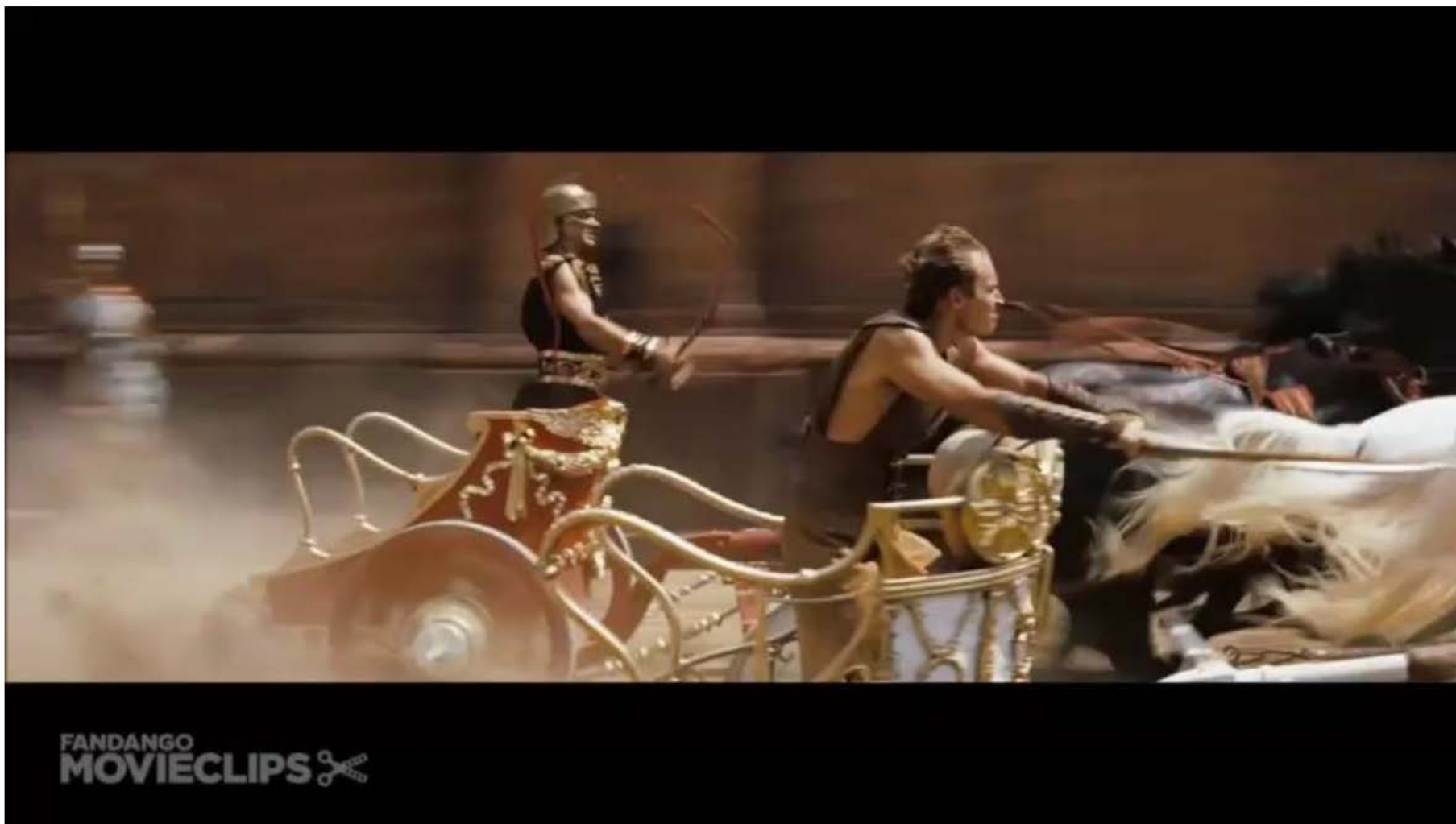
spina com o obelisco central e as metas



Carceres (portões de largada) do Circo de Gerasa (Jordânia)

O lazer e divertimento no espaço público: o Circo

“Ben-Hur”, de William Wyler, 1959



O lazer e divertimento no espaço público: o Circo

“Star Wars: Ep. 1 – A Ameaça Fantasma”, de George Lucas, 1999



O lazer e divertimento no espaço público: o Anfiteatro



Atividades lúdicas:

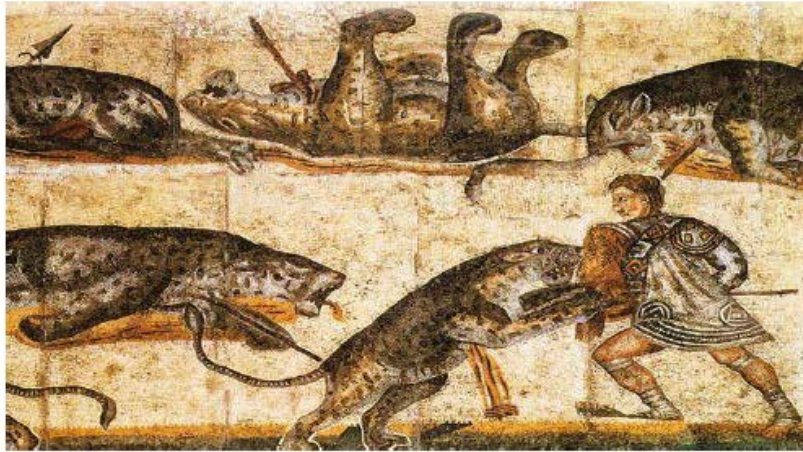
Combates com animais
Combates de Gladiadores
Recriação de Batalhas (até navais)
Massacre de cristãos e outros
condenados



Todas as cidades romanas tinham o seu anfiteatro.

O maior anfiteatro do mundo romano chamava-se **Anfiteatro Flávio** (*Amphitheatrum Flavium*), mas ficou conhecido como Coliseu (do latim *colossēu*, «colossal; gigantesco», *colosseo*, em italiano coloseo «coliseu»). Foi contruído, em Roma, entre 69 e 90 da era cristã. Ainda hoje se pode visitar o Coliseu (ou o que dele resta).

O lazer e divertimento no espaço público: o Anfiteatro



Combates entre gladiadores e feras. Mosaico autor anónimo romano. Galeria Borghese. Roma.



Gladiador derrotado espera a decisão sobre a sua vida... «Pollice verso», quadro de Jean-Léon Gérôme, 1872.



Kirk Douglas em "Spartacus", filme de Stanley Kubrick, 1960.



Russel Crowe em "Gladiator", filme de Ridley Scott, 2000.

O lazer e divertimento no espaço público: o Teatro

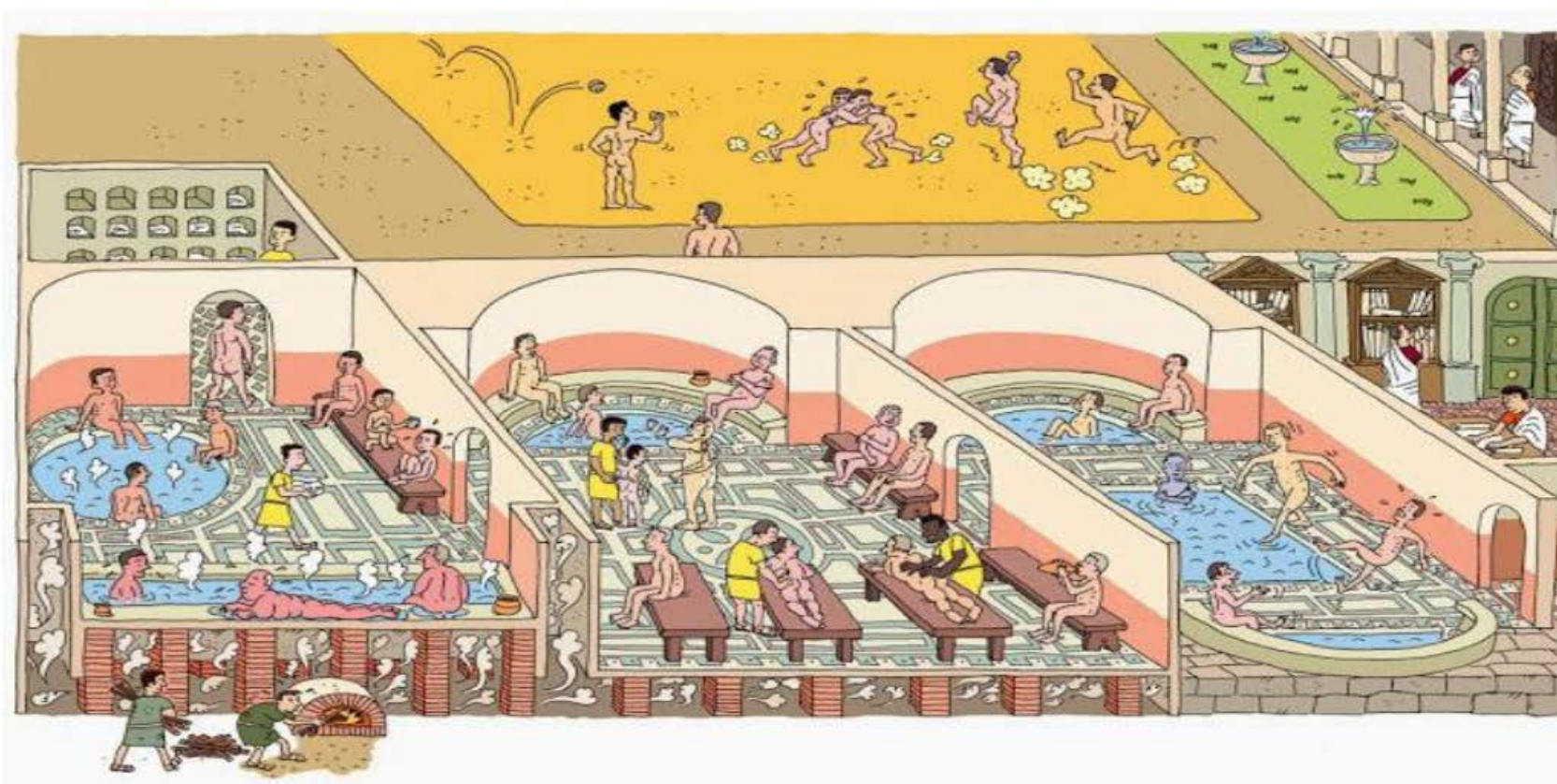
Também no teatro, os romanos sofreram a influência grega.
Porém, preferiram as comédias às tragédias.



Cena (palco) do teatro romano de Mérida.

O lazer e divertimento no espaço público: as Termas

Termas (*thermae* em latim) era como os romanos chamavam aos locais destinados aos banhos públicos... mas serviam para muito mais além da higiene.



Desenho ilustrando o ambiente de umas termas. Em cima pode-se ver a palestra, abaixo no lado esquerdo o *apodytarium* (vestuário), o *caldarium*; abaixo deste o *hypocaustum*; o *tepidarium* no centro, o *frigidarium* a direita, e a direita deste uma sala de leitura.

O lazer e divertimento no espaço público: as Termas

«*Salus Per Aquam*»



Um SPA atual, num hotel de Lisboa.



Termas romanas de Évora



Termas romanas de S. Pedro do Sul

O lazer no espaço privado (nas *domus*)

As classes mais altas, afastadas dos ambientes plebeus, cultivavam o gosto pela leitura, pela filosofia, pela música e artes em geral.



O ócio: os tempos do lúdico; a preocupação com as artes.

Em síntese:

O ócio é necessário e útil, mas decorre do facto de as necessidades mais básicas estarem satisfeitas.

Nem todos os romanos desfrutaram dos seus tempos livres da mesma maneira:

> **A plebe** assiste aos jogos e aos combates, permanecendo “adormecida” no que toca às preocupações decorrentes da sua condição social.

> **Os patrícios** desfrutaram do luxo nas suas *domus* e *villae*, entregando-se à contemplação estética e patrocinando as artes.

Sem tempo para o ócio a arte dificilmente poderia surgir.

Anexo 5: Planificação de aula 11º ano

	<p>História da Cultura e das Artes – 11º Ano Módulo 7 - A Cultura do Salão</p>
---	---

<p>Planificação das aulas número 11 e 12 (2 x 50')</p>	<p>Data: 19/11/2020</p>	<p>Sumário: A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão: importância, alcance e atualidade.</p>	
<p>Tema da aula</p>	<p>Aprendizagens relevantes</p>	<p>Conceitos-Chave</p>	
<p>A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o conceito de cidadania • Perceber a rutura na ordem social e política provocada pela afirmação da cidadania. • Enquadrar histórica e culturalmente a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. • Reconhecer a importância da Declaração para a formação da sociedade moderna, republicana, laica e liberal. • Reconhecer o seu alcance universal e o contributo dado para a formulação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cidadania • Laicidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Liberalismo • Progresso social
<p>Questão orientadora:</p>			
<p>Qual a importância, o alcance e a atualidade da Declaração de 1789?</p>			

Levantamento de questões prévias
<p>O levantamento de questões prévias foi feito na primeira aula. As respostas dadas pelos alunos serão mobilizadas para discussão e/ou exposição dialogada ao longo das aulas do módulo.</p>
Desenvolvimento da aula / Atividades
<ul style="list-style-type: none"> • Exibição do vídeo 1 (4'), como ponto de partida motivacional, levantando questões prévias, para chegar ao conceito de “cidadão” e perceber a importância da afirmação dos direitos civis e políticos. (PPT: 3) • Breve enquadramento cronológico, com referências a alguns dos principais acontecimentos da Revolução Francesa, com o objetivo de melhor fazer a contextualização histórico-cultural da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão. (PPT: 4 e 5) • Análise dos aspetos mais relevantes do texto da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (Manual), e elaboração de síntese para registo dos alunos. (PPT: 6) • Exibição do vídeo 2 (9') e distribuição de fotocópia com o texto integral da “Declaração Universal dos Direitos do Homem”. (PPT: 7) • Realização de exercício de leitura comparada entre as duas declarações (Manual; Fotocópia; PPT: 8), com o objetivo de reconhecer o legado de 1789 na atualidade. • Reflexão sobre esse exercício e o conteúdo do vídeo, convocando algumas das respostas dadas a questões da ficha de ideias prévias realizada, para atingir dois objetivos: entender as transformações ocorridas na época em estudo (e as suas implicações na História da Cultura e das Artes) e reconhecer a importância e urgência de defender os direitos humanos na atualidade. (PPT: 9)
Recursos
<ul style="list-style-type: none"> • PPT – LUZES V • Manual (p. 85) • Vídeo 1 – Marselhesa(s), (edição do autor). • Vídeo 2 – “O que são os direitos humanos?”, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=uCnIKEOtbf&feature=youtu.be
Avaliação
<p>Participação e envolvimento na aula. Resposta a questões levantadas e intervenções espontâneas. Fundamentação das respostas.</p>



HCA – 11^º Ano

Prof. José Viana

Módulo 7 – A Cultura do Salão

Módulo 7 - A Cultura do Salão

Tronco comum – História da Cultura e das Artes

Tronco específico – História das Artes Visuais

Das “revoluções” à Revolução

- Da morte de Luís XV (1715) à batalha de Waterloo (1815) (O tempo)
- A Europa da Revolução (O espaço)
- O Salão e o papel dinamizador da mulher culta (O local)
- As Luzes: ruturas culturais e científicas (Síntese 1)
- Da Festa galante à festa cívica: conforto, prazer e revolução da sensualidade (Síntese 2)
- O Filósofo Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) (Biografia)
- **A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) (Acontecimento)**

As artes rococó e neoclássica

- **O Rococó e a intimidade galante:**
 - > Arquitetura, escultura e pintura rococós.
 - > O Rococó, da Europa para o mundo.
- **O Neoclassicismo e o regresso à ordem:**
 - > Arquitetura, pintura e escultura neoclássicas.
 - > O Neoclassicismo em Portugal

Casos práticos

- As Bodas de Fígaro – Final (1786), de Mozart
- O urbanismo da Baixa Pombalina (1758 -) – a planta de Eugénio dos Santos para a reconstrução de Lisboa

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)



A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)



A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)



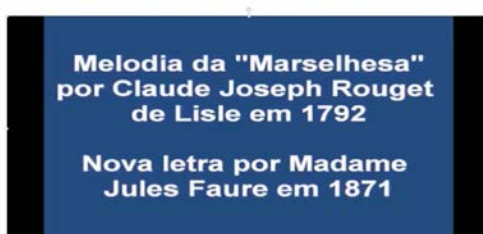
A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)



A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)



A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)



A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)



A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)



A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)



A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)



A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)



A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)



De súbditos a cidadãos: algumas referências cronológicas da REVOLUÇÃO FRANCESA.

1789 – O ano da Revolução

- 5 de Maio: Reúnem-se os Estados Gerais.
- 20 de Junho: Juramento do Jogo da Pela.
- 14 de Julho: Tomada da Bastilha.
- 26 de Agosto: **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.**

1791 – Monarquia Constitucional

- 3 de Setembro: Aprovada a Constituição.

1792 – O termo da Monarquia

- 21 de Setembro: **Instauração da I República Francesa (1792 – 1804).**

1799 – O fim da Revolução

- 9 de Novembro: **Napoleão Bonaparte chega ao poder.**

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão é, com os decretos de 4 e 11 de Agosto de 1789 sobre a supressão dos direitos feudais, um dos textos fundamentais votados pela Assembleia Nacional Constituinte, formada no seguimento da reunião dos Estados Gerais.

Adotada no seu princípio antes de 14 de Julho de 1789, dá lugar à elaboração de inúmeros projetos. Após exaustivos debates, os deputados votam o texto final em 26 de Agosto de 1789.

É composta de **um preâmbulo** e **17 artigos** referentes ao indivíduo e à Nação. Define direitos "naturais e imprescritíveis" como a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão. A Declaração reconhece também a igualdade, especialmente perante a lei e a justiça. Por fim, reforça o princípio da separação dos poderes.

Ratificada apenas em 5 de Outubro por Luís XVI por pressão da Assembleia e do povo que se dirigiu a Versalhes, serve de preâmbulo à primeira Constituição da Revolução Francesa, adotada em 1791.



Liberté • Égalité • Fraternité

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)

Afirmção da liberdade e da igualdade (1º)

Afirmção de “Direitos naturais e imprescritíveis” (2º)

A soberania reside na nação (3º)

Estabelece que só a lei pode determinar os limites da liberdade individual (4º)

A lei expressa a vontade cidadã e todos os cidadãos são iguais perante ela (6º)

A presunção da inocência (9º)

A liberdade de pensamento (10º) e expressão (11º)

A Separação de poderes (16º)

A propriedade como direito «inviolável e sagrado» (17º):

... e as mulheres, ter-se-ão sentido representadas?



A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)

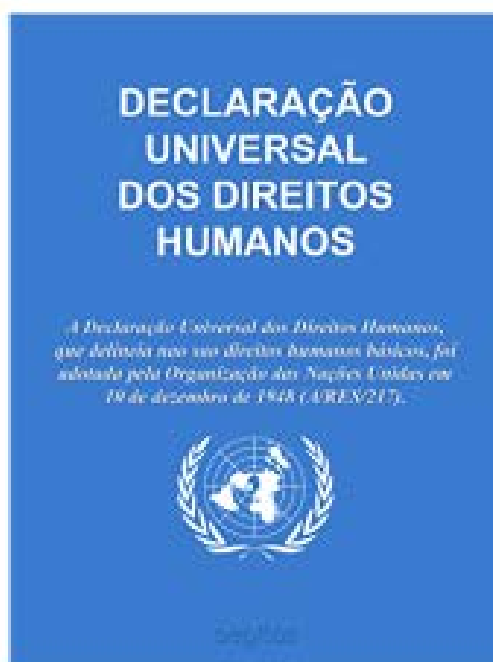
**E os direitos humanos na atualidade?
Será que os conhecemos?**

“O que são os direitos humanos?”

<https://www.youtube.com/watch?v=uCnIKEOtbf&feature=youtu.be>

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)

Lê os seguintes artigos da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, e compara-os com o documento de 1789.



Artigo 1º

Artigo 3º

Artigo 7º

Artigo 11º

Artigo 18º

Artigo 19º

Artigo 21º

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789)

5. «Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos [...]» (in Artigo 1º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão [1789]).

5.1 Achas que este princípio mantém a sua validade hoje? E achas que é respeitado?

5.2 Qual o alcance da afirmação deste princípio à época em que foi proclamado?

Ficha de ideias prévias (realizada em 6/11/2020)

Não há justiça sem liberdade / e o vice-versa é também verdade
essa é a luta, no fundo / pelos direitos humanos no mundo

In "A Democracia (aforismos)", de Sérgio Godinho

