

PERSPECTIVAS DO ENSINO DA HISTÓRIA: O GÉNERO BIOGRÁFICO

Ana Raquel Guerreiro Brouco

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

**Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no
Ensino Secundário**

Versão corrigida e melhorada após a sua defesa pública

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado sob a orientação científica de António Camões Gouveia. A supervisão da prática de ensino foi da responsabilidade de Helena Neto, professora no Agrupamento de Escolas Miguel Torga em Massamá, Sintra.

Texto redigido segundo o Acordo Ortográfico de 1990, exceptuando os materiais construídos no âmbito da prática de ensino supervisionada, bem como as citações de autores que utilizaram o Acordo Ortográfico de 2009.

AGRADECIMENTOS

Um especial agradecimento à Professora Helena Neto, pela inteira disponibilidade, críticas e sugestões de melhoria transmitidas de forma honesta e sincera, mas sempre cuidadosa, e que tanto contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto professora. Obrigada também pela confiança e aposta nas minhas propostas de actividades. O caminho foi mais fácil de percorrer.

Ao Professor Doutor António Camões Gouveia, o meu agradecimento pela orientação na escrita deste relatório. À Professora Doutora Raquel Pereira Henriques, pela dedicação e ensinamentos valiosos que levarei para o exercício desta nobre profissão.

Ao Professor e Jornalista Jacinto Godinho, pela ida à escola de estágio que permitiu o encontro da História e o Jornalismo.

Ao Fernando, o meu amor de todas horas. Hoje e Sempre.

PERSPECTIVAS DO ENSINO DA HISTÓRIA: O GÊNERO BIOGRÁFICO

Ana Raquel Guerreiro Brouco

RESUMO

A História, disciplina fundamental para entender o presente e interpretar o passado, tem atravessado um conjunto de reformas curriculares. Estes referenciais normativos têm contribuído para novos paradigmas educativos, que vão afirmando paulatinamente a formação contínua e o ensino por competências.

O tema do presente relatório visa analisar de forma crítica e fundamentada, o recurso ao género biográfico no ensino da História, procurando aferir se esta estratégia constitui um potencial didático e pedagógico. Para tal, decidimos fazê-lo em duas partes: a primeira parte, que se ocupa da exploração das diferentes narrativas que comportam o género biográfico ao longo dos séculos, e compreender de que forma interessa ao professor abordar a História a partir da biografia. Pretendemos reflectir sobre diferentes abordagens, (re) pensando em estratégias de âmbito biográfico, explorando dúvidas, desafios e propostas.

A segunda parte do relatório, dedicada à componente prática de ensino supervisionada, será o espaço para relatar as actividades desenvolvidas, subordinadas ao tema da biografia. Exploraremos recursos, metodologias e estratégias numa perspectiva de permanente análise e questionamento dos resultados alcançados.

Palavras-chave: Ensino da História, Género Biográfico, Ensino e Aprendizagem, Competências.

PERSPECTIVES OF HISTORY TEACHING: THE BIOGRAPHIC GENRE

Ana Raquel Guerreiro Brouco

ABSTRACT

History, a fundamental discipline for understanding the present and interpreting the past, has undergone a set of curricular reforms. These normative references have contributed to new educational paradigms, which gradually affirm continuous training and skills-based teaching, aligned with the determinations of the 21st Century education agenda.

The theme of this report aims to analyze, in a critical and well-founded way, the use of the biographical genre in the teaching of History, seeking to assess whether this strategy has didactic and pedagogical potential. To this end, we decided to do it in two parts: the first part, which deals with exploring the different narratives that comprise the biographical genre over the centuries, and understanding how it is in the teacher's interest to approach History from the perspective of biography. We intend to reflect on different approaches, (re)thinking about biographical strategies, exploring doubts, challenges and proposals.

The second part of the report, dedicated to the supervised practical teaching component, will be the space to report on the activities developed, subordinate to the theme of biography. We will explore resources, methodologies and strategies from a perspective of permanent analysis and questioning of the results achieved.

Keywords: Teaching History, Biographical Genre, Teaching and Learning, Skills.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I: Perspectivas do ensino da História: o Género Biográfico	4
1.1 O Género Biográfico	4
1.2 Por que interessa a biografia na sala de aula?	11
1.3 A biografia nas aulas de História: dúvidas, desafios e propostas	13
PARTE II: Prática de Ensino Supervisionada (PES)	16
2.1 Caracterização da Escola: Agrupamento de Escolas Miguel Torga.....	16
2.2 Caracterização das Turmas: 11.º A; 11.º B e 12.º C.....	17
2.3 A Prática de Ensino Supervisionada	19
2.3.1 Nota Introdutória.....	19
2.3.2 Actividades desenvolvidas com a turma 11.º A	20
2.3.3 Actividades desenvolvidas com a turma 11.º B	32
2.3.4 Actividades desenvolvidas com a turma 12.º C	36
CONCLUSÃO	43
BIBLIOGRAFIA.....	46
ANEXOS	53

INTRODUÇÃO

O presente relatório é o resultado do trabalho desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no Agrupamento de Escolas Miguel Torga, em Massamá.

Tendo em conta as directrizes mais recentes, promulgadas pelo Ministério da Educação¹ e pelo Conselho da Europa² que defendem os valores, atitudes, competências, conhecimentos e compreensão crítica que um ensino de qualidade se compromete a assegurar, e igualmente reiterando que o sucesso se traduz em aprendizagens efectivas e conhecimentos consolidados. É neste enquadramento que a disciplina de história oferece as ferramentas que permitem compreender criticamente o presente e interpretar o passado no seu contexto histórico. No caso português, o ensino da História tem percorrido um trajecto de várias reformas curriculares e alterações de conteúdos programáticos evidenciando um sistema educativo em constantes mudanças normativas. Estes referenciais normativos têm contribuído para novos paradigmas educativos, que vão afirmando paulatinamente a formação contínua e o ensino por competências, alinhadas com as determinações da agenda para educação do Século XXI. Contudo, devemos salvaguardar que as constantes alterações na construção jurídica em Portugal, têm sido implementadas mais à deriva dos desígnios das ideologias dos partidos políticos que

¹Destacam-se os seguintes documentos: *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, Diário da República, 2.ª Série, n.º 143 de 26 de Julho de 2017;

Despacho n.º 5908/2017, Diário da República, 2.ª série, n.º 128 de 5 de julho de 2017;

Decreto-Lei 55/2018, Diário da República, 1.ª Série, n.º 129, de 6 de Julho de 2018;

Iniciativa *A Voz dos Alunos*, Disponível em: <https://cidadania.dge.mec.pt/voz-dos-alunos>. [Consultado em 2 de Outubro de 2024].

²Destacam-se os seguintes documentos: OECD (2020), *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>. [Consultado em 2 de Outubro de 2024].

OECD (2024), *Curriculum Flexibility and Autonomy: Promoting a Thriving Learning Environment*, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/eccbbac2-en>. [Consultado em 2 de Outubro de 2024].

OECD (2024), *Reimagining Education, Realising Potential, International Summit on the Teaching Profession*, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/b44e2c39-en>. [Consultado em 2 de Outubro de 2024].

OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>. [Consultado em 2 de Outubro de 2024].

governam Portugal, do que propriamente numa política concertada a nível educativo (Solé, 2021: 49).

Retomando ao conjunto de competências desejadas, estas mobilizam o aluno-cidadão conhecedor, capaz de integrar conhecimento, resolver problemas, cooperante, autónomo, com sensibilidade estética e que cuida do seu bem-estar. No que diz respeito ao ensino da História, e conforme reconhece o Conselho da Europa, esta é a disciplina principal para desempenhar um papel face aos desafios políticos, culturais e sociais que a Europa e o mundo atravessam. De forma sucinta, os princípios e linhas orientadoras reflectidas nas perspectivas de vários documentos essenciais do Comité de Ministros e da Assembleia Parlamentar, estabelecem a particularidade da disciplina de História uma vez que o conhecimento histórico-crítico, bem como, *a noção de sistemas políticos, sociais, culturais e económicos convergem numa cultura democrática indispensável para uma cidadania ativa* (Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI – princípios e linhas orientadoras, 2018: p. 6).

O desafio da disciplina de História, traduz-se numa aprendizagem que promove o pensamento crítico, combate o senso do comum e ensina que a compreensão do passado tem o seu contexto histórico, podendo em última instância, afirmar-se que a interpretação histórica é uma questão de debate. Ainda sobre o documento, são elencadas nas linhas orientadoras, a reflexão sobre o modo como as actividades de indivíduos e grupos de pessoas comuns moldaram a história. Deste modo, só a história permite compreender o *modus Vivendi*, comportamentos, motivações individuais e/ou colectivas das gentes do passado e, talvez por essa razão, a história social tem-se tornado um elemento cada vez mais relevante no ensino da história (Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI – princípios e linhas orientadoras, 2018: p. 14).

Importa ainda salientarmos que, no que concerne à abordagem de determinados grupos de pessoas, corremos o risco de as retratar como vítimas ou criminosos ignorando as suas trajectórias pessoais e mitigando de igual forma os seus contextos individuais. Outro risco inerente à abordagem histórica por meio de pessoas no seu colectivo, é a dificuldade de empatia ou de identificação sobre um determinado grupo ou massas populares. Por exemplo, os alunos podem sentir mais familiaridade com a história de uma determinada família judia durante o Holocausto, ou a trajectória de um escravo na medida em que a sua experiência de aprendizagem se torna enriquecida pelo detalhe, pela proximidade.

Resultante desta breve reflexão, e tendo por base as várias reformas normativas no sistema educativo português, e em particular no ensino da História, o tema do presente relatório visa analisar de forma crítica e fundamentada, o recurso ao género biográfico procurando aferir se esta estratégia constitui um potencial didático e pedagógico. Partindo de duas questões iniciais: *será interessante ensinar História através de personagens históricas?* e *em que medida esta estratégia pode ou não facilitar o processo de ensino e aprendizagem?*, foram concebidas actividades com três turmas do ensino secundário. Ensinar História com recurso ao género biográfico, procura demonstrar a pertinência da utilização das biografias no ensino em sala de aula, e aferir se esta constitui um potencial didático e pedagógico.

Por sua vez, também pretendemos analisar o grau de desenvolvimento atingido pelos alunos nas actividades solicitadas, no que diz respeito à literacia histórica e ao domínio de competências. Importa reflectir sobre os aspetos positivos e as limitações dos trabalhos elaborados, bem como sobre as reacções e os resultados dos alunos às metodologias e estratégias que os colocaram no centro da aprendizagem.

Nesse sentido, o presente relatório está dividido em duas partes. A primeira parte ocupa-se brevemente, da fundamentação teórica do tema, nomeadamente na exploração das diferentes narrativas que comportam o género biográfico ao longo dos séculos, desde a Antiguidade Clássica até à Contemporaneidade. Ainda nesta parte, tencionamos também compreender de que forma interessa ao professor abordar a História a partir da biografia. Importa reflectirmos as diferentes aplicabilidades da biografia, sem incorrer em abordagens de exaltação do herói ou mitificação de personagens do passado. Ou seja, desejamos (re) pensar em estratégias de âmbito biográfico que estimulem a curiosidade histórica dos alunos despertando-os para nomes e períodos históricos. Por fim, iremos debater a aplicabilidade do género biográfico explorando dúvidas, desafios e propostas.

A segunda parte do relatório, dedica-se à componente prática de ensino supervisionada, realizada no Agrupamento de Escolas Miguel Torga, em Massamá. Aqui, serão relatadas as actividades desenvolvidas com as turmas, cujo tema estava subordinado ao género biográfico. Ao longo desta segunda parte, serão explorados os recursos, metodologias e estratégias utilizados numa perspectiva de permanente análise e questionamento dos resultados alcançados.

PARTE I: Perspectivas do ensino da História: o Género Biográfico

1.1 O Género Biográfico

Revisitando a passos largos de que forma o género biográfico foi sendo enquadrado ao longo da História, pretendemos desde logo, enunciar a dificuldade em definirmos “género biográfico”. Ao abordarmos a biografia, somos conduzidos a estabelecer conexões entre História e biografia, a História e a memória, o uso público do passado e a construção do tempo histórico. A discussão sobre o uso da biografia para a construção do conhecimento histórico é antiga e extensa. No cerne deste debate, reside a dicotomia entre as perspectivas estruturalistas e historicistas que têm ocupado historiadores, filósofos, sociológicos e literatos ao longo do tempo, sem, contudo, chegarem a um consenso. Essa divergência evidencia a complexidade e a riqueza do campo historiográfico, no qual as diferentes abordagens oferecem múltiplas formas de entender o passado, a memória e a identidade. É neste contexto que a biografia emerge como um género que, ao integrar essas perspectivas, possibilita uma compreensão mais profunda e multidimensional da experiência vivida.

Considerando que assistimos actualmente ao retorno da biografia, e não tendo a pretensão de neste capítulo encerrar a discussão entre História e Género Biográfico, tentaremos, parafraseando Marc Bloch, reflectir sobre se a História deve ser entendida como uma ciência ou uma arte. Exploraremos as possibilidades e delimitaremos as fronteiras da biografia como género, e a sua trajectória no âmbito do conhecimento histórico.

Retomando ao enquadramento da biografia na História, durante a Antiguidade Clássica, a biografia era a escrita de grandes heróis e a exaltação dos seus feitos. Vejamos o caso dos gregos, cuja narrativa histórica se circunscrevia a demonstrar os factos históricos, enquanto a biografia estava reservada ao estudo do indivíduo, da natureza do Homem (Lavezo, 2020: 1).

Na Idade Média, a biografia foi amplamente baseada na escrita da vida dos santos, que, nos séculos XIII a XV, passou a ocupar o lugar da escrita cavaleiresca.

No decorrer dos séculos XVI e XVII, especialmente nos períodos do Renascimento e da Reforma Protestante, a escrita da biografia ganha importância não só como género

histórico, mas também literário. Este foi um período prolífero em documentar as vidas de notáveis, imprimindo-lhes um carácter hagiográfico com o objectivo de educar o público leitor. No caso português, por exemplo, a peça “A Castro” de António Ferreira, que em 1587 retratou o amor entre D. Pedro e Inês de Castro, incorporando a narrativa histórica e elementos classicistas, marcando o início do teatro clássico em Portugal.

As convenções que determinavam quem eram as pessoas biografadas³ visavam sobretudo os governantes e filósofos da Antiguidade Clássica, mas também alguns generais e gentes da arte. Na Itália do século XVI, a biografia incorporou a paisagem cultural, principalmente quando nos lembramos das vidas de artistas escritas por Vasari. Os diálogos dos personagens ocupavam um lugar de destaque, conferindo verdadeiras falas vívidas que perduram até aos nossos dias, como é o caso da célebre resposta de Miguel Ângelo à pergunta do Papa sobre quando ficaria pronta a Capela Sistina: “Quando eu puder”, ou de Thomas More perante o seu carrasco: “Faça um bom serviço enviando-me lá para cima, pois na descida eu mesmo cuidarei de mim”. Burke sugere que podemos considerar estas falas como um subgênero da biografia (Burke, 1997: 90).

A partir do século XIX e até à segunda metade do século XX, as narrativas da biografia e da História distanciam-se cada vez mais, sendo a primeira repudiada pelos historiadores. Esta ruptura dá-se sobretudo em dois momentos: primeiro, no início do século XIX fruto do nascimento da história filosófica; e depois, nas últimas décadas do mesmo século, por um movimento desencadeado pelos historiadores que culmina no divórcio entre a História social e a História política (Loriga, 2012: 28). A tentativa era despersonalizar da narrativa histórica, afastando o singular e aplicando o princípio da causalidade aos fenómenos sociais (Loriga, 2012: 29). O acontecimento do individual perdeu terreno na escrita da História dando lugar a uma história impessoal, que privilegiava o colectivo. E, assim, as vidas foram perdendo importância, sem, contudo, desaparecerem do imaginário dos que frequentavam a instrução primária, cuja narrativa se fazia essencialmente pelas vidas dos reis, famílias nobres e seus vassalos (Pinheiro, 2006: 69). Durante este período, na obra "Apologia da História ou O Ofício de Historiador", Marc Bloch argumentava que o historiador tem a responsabilidade de interpretar os factos, não se limitando a narrá-los,

³ Na Inglaterra, contamos com as biografias de Thomas More por William Roper e por Nicholas Harpsfield, e a do cardeal Wolsey por George Cavendish, e na França, as biografias de Guillaume Budé, de Calvino, de Catarina de Medici, de Petrus Ramus e de Pierre Ronsard (Burke, 1997: 86).

devendo fazer um exercício de permanente questionamento, sentido crítico e olhar problematizador, integrando a interdisciplinaridade e diversas perspectivas: *Os factos humanos são, por essência, fenómenos muito delicados, entre os quais muitos escapam à medida matemática* (BLOCK, 2002 [1949]: 54). Outro aspecto central da obra é a discussão entre a subjectividade e objectividade reconhecendo que, embora o historiador deva procurar pesquisar com imparcialidade e rigor, é inevitável que as suas perspectivas influenciem a escolha e interpretação de fontes.

Na segunda metade do século XX, sobretudo a partir de 1970 e particularmente na Europa, a biografia emergiu como um método, e não como um género (Pinheiro, 2006: 67). Nesta perspectiva, a biografia desejava o estudo individualizado, abandonando os métodos quantitativos e procurando uma análise inserida num contexto histórico, social e cultural, utilizando princípios e teorias de diferentes disciplinas, como a psicologia, antropologia e sociologia, de forma a enriquecer a construção de uma narrativa que não se limitava a descrever acontecimentos ou factos, mas também a interpretar fontes diversificadas (cartas, diários, testemunhos orais, testamentos...). A biografia como método era assim utilizada de forma a entender o passado a partir das experiências individualizadas, entrelaçando a vida do biografado com as dinâmicas e processos históricos. Esta redescoberta, ou retorno da biografia ao campo da historiografia, resultou da crise do paradigma estruturalista segundo o qual a história deveria compreender as estruturas que organizam os mecanismos económicos e sociais, independente das ações individuais (Cardoso, 2021: 3). Elenquemos também a terceira geração dos *Annales*, que começou a produzir relevantes obras de personalidades individuais, com o intuito de compreender determinados contextos sociais, não esquecendo a perspectiva História-problema. Desde então, a forma de construção da narrativa biográfica tem levantado várias discussões e promovido debates entre os historiadores que procuraram clarificar a fronteira entre género biográfico e História.

De acordo com Braudel, que embora não fosse exactamente desfavorável ao uso da biografia, protagonizou uma abordagem crítica quanto ao seu uso na historiografia, recusando o papel de figuras isoladas para a explicação histórica. Na sua obra *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico na Época de Felipe II*⁴, introduz o conceito de *Longue Durée*, ou seja, a reconstrução histórica organizada em níveis de tempo

⁴ A obra foi redigida no contexto do seu Doutoramento em História, durante a sua detenção no campo de concentração de Lubeck em 1941, e foi defendida em 1947.

histórico (a longa duração, o tempo conjuntural e o tempo individual) salientando a importância das estruturas de longa duração e a sua relação com os acontecimentos, bem como, com as dinâmicas sociais, económicas, culturais e geográficas (Schmidt, 1996: 170). Braudel apresentou uma inovação tempo-História, um tempo indiferente à temporalidade das vidas individuais, que não é conscientemente percebido por aqueles que o viveram, e que só é possível através da reconstrução histórica (Cracco, 2009: 58; Ribeiro, 2015: 606).

Por sua vez, Bourdieu defendia que o uso das biografias tradicionais criava uma *illusion biographique*, pois tendiam a construir uma narrativa linear da vida do indivíduo, ignorando factores económicos, sociais e culturais, resultando numa compreensão limitada da vida da pessoa retratada. Bourdieu propõe uma abordagem que considere o *habitus* como um princípio de correspondência entre o individual e as condições sociais (Bourdieu, 1996: 189; Setton, 2002: 63-65), distanciando-se do termo biografia utilizando “trajectória” ou “percurso”, numa tentativa de colocar os acontecimentos biográficos como *deslocamentos no espaço social* (Bourdieu, 1996: 190), e compreendendo que estas trajectórias são influenciadas pelas estruturas de poder e dinâmicas sociais. Assim, ao invés de procurar uma narrativa linear e fechada do biografado, o historiador-biografo deve empenhar-se em *apreender facetas variadas das suas existências, transitando do social ao individual, do inconsciente ao consciente, do público ao privado, do familiar ao político, (...) sem reduzir todas os aspectos da biografia a um denominador comum* (Schmidt, 1998: 12).

Nas décadas de 1980 e 1990, e até às primeiras décadas do século XXI, assistimos a uma revalorização das biografias como forma de abordar a história, nas quais as trajectórias do indivíduo servem como meio de compreensão do passado. Schmidt considera que a massificação da sociedade contemporânea resultou na procura pela identidade individual, e traduzindo-se na vontade das *peças vasculharem minuciosamente a vida privada dos outros* (Schmidt, 1996: 171). Na senda do bicentenário da Revolução Francesa, um considerável conjunto de obras biográficas foi produzido e recebeu grande destaque do público, aspecto explorado pelas editoras que criaram colecções exclusivas de biografias (Pinheiro, 2016; Schmidt, 1996). O retorno às biografias surgiu como uma possível solução para a crise dos grandes sistemas explicativos, uma tendência que se manifesta de forma similar à micro-história (Schmidt, 1996: 175).

Quando os historiadores italianos Carlo Ginzburg e Giovanni Levi publicaram a colecção *Microstorie*, difundiram a micro-história, que procurou uma metodologia de análise mais detalhada e contextualizada do percurso individual considerando não apenas as estruturas de longa duração, mas reduzindo a escala de observação, apresentando aspectos do quotidiano, representações, linguagens e personagens que abarcaram o fazer de uma determinada época. O conceito histórico de “indivíduo” estendido às classes mais baixas da sociedade, foi entendido por Ginzburg como potencial objecto de estudo para reconstruir a narrativa histórica (Ginzburg, 1987: 10). Desta forma, os factos ausentes produzem espaços vazios. Ginzburg utilizou o caso de Menocchio⁵ para explorar as complexas interacções entre a cultura popular e as instituições dominantes, escrevendo a história de *uma vida pouco importante na história oficial (dos vencedores, dos heróis)* (Gomes, 2024: 106), narrando os acontecimentos históricos e detalhes biográficos de Menocchio e construindo de forma permanente, relações entre o colectivo e o singular. De facto, na micro-história italiana, a biografia transcende a individualidade na medida em que, através de Menocchio, foi possível estabelecer uma relação entre a cultura camponesa e cultura letrada do século XVI (Schmidt, 1996: 176).

Esta forma de escrever a História, que procura um apurado tratamento das fontes, compreendendo-as e interligando-as conduz à capacidade de “caçar” investigando de modo minucioso e sistemático (Luiz & Lomba, 2022: 58). Ao mencionarmos os esforços de pesquisa de Ginzburg, devemos reflectir sobre a importância dos processos e conjecturas que orientaram o historiador para determinadas conexões em detrimento de outras (Forde, et al, 2013: 99; Carneiro, 2022:1039-1040). *Em consequência, uma investigação que, no início, girava em torno de um individuo, sobretudo de um indivíduo aparentemente fora do comum, acabou desembocando numa hipótese geral sobre a cultura popular.* (Ginzburg, 1987: 10). O estilo literário utilizado na escrita das biografias é outro aspecto comum aos trabalhos realizados. Segundo Schmidt, este facto denota que “escrever a vida” consiste em “contar a vida”, não se limitando a narrar os feitos ou factos acontecidos, mas emergindo nas narrativas outras dimensões, nomeadamente os sentimentos, a personalidade, a cultura, a vida privada e quotidiana (Schmidt, 1996: 180).

⁵ Um moleiro do norte da Itália no século XVI, julgado pela Inquisição por heresia devido à sua visão heterodoxa sobre a criação do mundo e a natureza de Deus.

No caso português, nas primeiras décadas do século XXI, foram publicadas duas coleções dedicadas aos monarcas portugueses⁶, cujo êxito de vendas evidenciou uma curiosidade generalizada pelo público não académico⁷ (Vilar, 2021: 177). Magda Pinheiro, analisa no seu artigo “A biografia em Portugal – uma agenda”, o progresso das biografias apontando que, embora as biografias tenham permitido uma aproximação entre os investigadores académicos e o público em geral, permaneciam reduzidas as representações das mulheres, aqueles ou aquelas que eram considerados comuns e que, embora pertencessem a um grupo, as suas identidades se resumiam ao colectivo, eram assim os menos conhecidos, *gente miúda* (Schmidt, 1996), e, por consequência, ausentes das narrativas da História. Este aparente ressurgimento das biografias⁸ reavivou intensas discussões sobre os seus limites e constrangimentos, especialmente quando usadas em períodos mais recuados (Vilar, 2021: 177).

A par das biografias, a utilização da prosopografia, que consiste no método de estudar um determinado grupo de pessoas com o objectivo de compreender colectivamente as suas vidas, identificando padrões e tendências (Stone, 2011: 115) também conheceu um aumento, especialmente no panorama português⁹ (Vilar, 2021: 178). No entanto, o seu uso tem contornos mais antigos (Charle, 2006: 41; Lalouette, 2006:55). Na Idade Média, a prosopografia foi aplicada para analisar as redes de poder e dinâmicas sociais das elites, especialmente os membros do clero e da nobreza. Quando integrada com a análise relacional, que se ocupa de entender as complexas teias de

⁶ A primeira colecção de biografias composta por 34 volumes, foi publicada em 2006, e dedicou-se aos reis, desde D. Afonso Henriques a D. Manuel II. A segunda colecção publicada em 2012 e com 14 volumes, dedicou-se às rainhas.

⁷ Salientamos outras obras biográficas igualmente publicadas nas primeiras décadas em Portugal: COSTA, João Paulo Oliveira e (2009). *Henrique, O Infante*. Lisboa. A esfera dos Livros; FERNANDES, Joaquim, (2008). *O Grande Livro dos Portugueses Esquecidos*. Lisboa: Círculo de Leitores: Temas e debates; AMARAL, Diogo Freitas do (2000). *D. Afonso Henriques. Biografia*. Lisboa: Edições Bertrand.

⁸ Nos últimos dez anos destacamos a publicação das seguintes biografias: OLIVEIRA, Ana Rodrigues (2024). *Portugal: Uma História no Feminino*. Alfragide: Casa das Letras; MONTEIRO, João Gouveia (2017). *Nuno Álvares Pereira: guerreiro, senhor feudal, santo: os três rostos do condestável*. Lisboa: Marcador; COUTINHO, Lourenço Pereira (2012). *Grandes Personagens da História de Portugal*. Lisboa: Arranha-Céus; MARIANO, Fátima (2022). *Grandes Figuras Excêntricas da História de Portugal*. Lisboa: Contraponto.

⁹ Destacamos as seguintes obras: FONTES, João Luis (dir). Coord. de GOUVEIA, António Camões, et al. (2018). *Bispos e Arcebispos de Lisboa*. Lisboa: Livros Horizonte; SÁ, Isabel dos Guimarães (2018). *O regresso dos mortos. Os doadores da Misericórdia do Porto e a expansão oceânica (séculos XVI-XVII)*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais; *Biografias Vimaranenses* (2012). Guimarães: Fundação Cidade de Guimarães; HERNÁNDEZ, Santiago Martínez (2009). *Os marqueses de Castelo Rodrigo e a Nobreza portuguesa na monarquia hispânica: estratégias de legitimação, redes familiares e interesses políticos entre a agregação e a restauração (1581-1651)*. *Ler História*, n.º 57, Centro de Estudos Internacionais do Instituto Universitário de Lisboa (CEI-Iscte).

influência e interdependência, pode oferecer uma visão mais completa das estruturas sociais e políticas (Costa, 2001). No entanto, Costa expressa algumas reservas face à análise relacional, por considerar que, embora valiosa, não deve constituir o núcleo de uma investigação pois dispersa e dificulta a sistematização dos dados: *Conclui-se, assim, que a prosopografia e análise relacional, longe de se excluírem, complementam-se* (Costa, 2001: 67). Na sua análise, Adelaide Costa admite também que, para uma compreensão mais detalhada e estruturada, devemos considerar os condicionalismos das fontes disponíveis (cartas, registos notariais, testamentos), reconhecendo que cada fonte tem as suas limitações, correndo o risco de apresentarem uma visão parcial da realidade.

Finda a resenha, podemos concluir que as discussões sobre a narrativa biográfica evidenciaram uma antiga e sensível questão: as tensões entre verdade e ficção na disciplina de História.

O ensaio “As vidas de um género: biografia, história, ficção”, de Maria da Glória Oliveira oferece uma visão abrangente sobre a complexidade do género biográfico e como este se relaciona com a História, a ficção e identidade. A autora destaca a importância e dimensão artística e a necessidade de irmos além da mera descrição dos factos históricos, procurando explorar as particularidades da experiência humana. Defende também que repensemos a biografia como um género versátil e útil que nos oferece novas perspectivas sobre o passado e nós mesmos (Oliveira, 2017).

Marcel Swob, por sua vez, opõe-se criticamente quanto à biografia histórica tradicional, que se baseava na objectividade e conformidade com os factos históricos chegando a classificar os biógrafos antigos como avarentos que acreditavam ser historiadores (Schowb, 1990: 18-25). Defendia uma biografia mais artística, focada na individualidade e nas peculiaridades das pessoas, incluindo as mais anónimas. A proposta de Schowb de uma biografia como forma de arte é uma mistura entre os factos históricos e a imaginação, criando, desta forma, narrativas mais ricas, tal como o próprio sugere: *A arte está no extremo oposto ao das ideias gerais, só descreve o individual, só deseja o único* (Schowb, 1990: 17). Na sua obra *Vidas Imaginárias*, (re) imagina a vida de diversas personagens históricas atribuindo-lhes diálogos e dimensões únicas, com recurso à criatividade oferecendo uma abordagem mais intimista e humanizada, explorando medos, desejos e paixões. Porém, Schowb imprime um olhar permanentemente crítico, convidando a reflectirmos não apenas a dimensão da natureza da identidade, mas também da memória e da História. A ideia é escrever vidas, e não História.

O renascimento das biografias, que colocou o ser humano no centro, articulando o individual e o seu contexto mais amplo, reacendeu o interesse pelas narrativas do conhecimento histórico. Contudo, é importante lembrar que obedecem a objectivos diferentes: enquanto as biografias tradicionais se ocupavam de louvar (ou denegrir) figuras proeminentes e seguiam uma lógica cronológica dos acontecimentos, as mais recentes encaram os personagens como meios de acesso para a compreensão de contextos históricos mais alargados e complexos.

Por último, não esqueçamos o destaque dos romances e filmes biográficos, cujo espaço para liberdades poéticas é mais alargado. Tal não implica a ausência de pesquisa histórica, embora esta seja menos sistemática e metodologicamente orientada do que a dos historiadores. Estas considerações revelam que a biografia pode ser um “género de fronteira” entre a História e a ficção, a realidade e a imaginação cabendo ao historiador empreender uma reflexão crítica e conceptual dos acontecimentos, procurando um equilíbrio entre todas as dimensões.

1.2 Por que interessa a biografia na sala de aula?

A pergunta acima colocada tem sido abordada por vários académicos. Os estudos até hoje elaborados, pretenderam aferir se a utilização da biografia em contexto de sala de aula pode ser uma ferramenta útil no processo de ensino e aprendizagem, sublinhando, nalguns casos, limitações e entraves para o recurso à biografia na disciplina de História.

Vejamos por exemplo, no quadro internacional, do mais recente para o mais antigo: (Cardoso, 2021); (Lavezo, 2020); (Galvão, 2019); (Alcântara, 2015); (Forde & Pinto, 2013); (Monteiro & Méndez, 2012) e (Adejunmobi, 1979). No panorama nacional, a biografia no ensino da História tem sido trabalhada frequentemente em contexto de Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada: (Silva, 2023); (Pedras, 2022) (Guerreiro, 2021) e (Carneiro, 2020) (Almeida, 2019) (Silva, 2018).

Nos primeiros trabalhos, de âmbito internacional, os estudos apontam, na generalidade, que a utilização das biografias na sala de aula é uma possível abordagem para facilitar os alunos a pensarem historicamente. Além disso, com o recurso às biografias, surgem potenciais experiências de aprendizagem de personagens normalmente mais ausentes da narrativa histórica, ou géneros como é o caso das mulheres

(Monteiro & Méndez, 2012). O trabalho centrado em pessoas, parece ajudar os alunos a formularem análises mais críticas sobre as escolhas e os contextos que moldaram a vida de alguém (ou de um grupo) (Monteiro & Méndez, 2012), (Cardoso, 2021) e (Lavezo, 2020). Outro apontamento destes estudos, refere-se ao desenvolvimento de competências transversais que os alunos podem adquirir ao trabalhar a disciplina de História recorrendo à biografia, contribuindo assim para a formação de cidadãos mais conscientes, responsáveis e empáticos, que entendem e valorizam a diversidade.

No que diz respeito aos estudos portugueses acima elencados, foram elaborados por estudantes de Mestrado em Ensino da História em contexto de estágio curricular. Assim sendo, as análises e reflexões foram apuradas em contacto directo com os alunos e o meio escolar. Os estudos que encontramos para a realidade portuguesa no âmbito da biografia aplicada no ensino da História, restringem-se a Relatórios de Práticas de Ensino Supervisionada, ligeiramente diferente, se considerarmos a tipologia dos estudos brasileiros. Nos documentos curriculares, nomeadamente nas *Aprendizagens Essenciais da disciplina de História A*, não são apresentadas formas de exploração individualizada nas temáticas na disciplina, apesar da História aceitar a pertinência do indivíduo, parece-nos persistir um vazio na exploração biográfica em contexto de sala de aula.

Convém também referirmos, que, apenas dois dos relatórios, reportam directamente para o tema das biografias no ensino da História: “A Biografia no ensino da História”, de Miguel Pedras e “Vidas na História: A utilização de biografias e a exploração da individualidade humana nas aulas de História”, de Mariana Silva. Os restantes são “temas aproximados”, cujas abordagens oferecem potenciais pistas e reflexões para o nosso tema¹⁰. Este ponto de partida, revelou que são escassos os futuros professores que se aventuram nas potencialidades do uso biografia para uma aprendizagem histórica. *Será por receio? Será porque, para os professores de História, a biografia não é relevante?* Não sendo apanágio deste relatório incentivar ou fazer propaganda para que mais estudos

¹⁰ GUERREIRO, D. (2021). *O passado em primeira mão: O ensino dos passados dolorosos na sala de aula*. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada. Mestrado de Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário; SILVA, M. (2018). *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História*. Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário; ALMEIDA, C. (2019). *O desenvolvimento da empatia histórica em alunos do 7º ano do 3º ciclo do Ensino Básico*. Universidade de Coimbra. Relatório de Estágio do Mestrado de Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário.

sobre este tema se façam em contexto escolar, podemos, no entanto, desbravar algum caminho no sentido de mapear resultados e pistas da aplicação da biografia na disciplina de História.

Dos “temas aproximados” acima mencionados, observemos a questão da “empatia” explorada por (Silva, 2018) e (Almeida, 2019) que empreenderam como objectivo principal a capacidade dos alunos reflectirem sobre os acontecimentos históricos e compreenderem que as acções das personagens estavam inseridas em contextos diversos e complexos. As conclusões dos relatórios são similares, verificando-se que após o contacto com histórias de pessoas reais, os alunos revelaram um melhor entendimento dos conteúdos, valorizando o contributo da disciplina na construção das sociedades e da actualidade. Em suma, ao abandonarmos a explicação histórica baseada unicamente em conceitos abstratos, os alunos compreendem melhor os processos históricos com recurso à “vida do outro”, estabelecendo até *um vínculo emocional* (Guerreiro, 2021:38).

Foi nesta perspectiva que considerámos trabalhar com alunos do ensino secundário (11.º ano e 12.º ano) tentando perceber, antes de mais, *o que os motiva? Que estratégias podem facilitar essa motivação?* Pensámos na utilização das biografias, não só pela diversidade de propostas de trabalho que se podiam desenhar, mas também pelas potencialidades pedagógicas que as biografias oferecem. A intenção de trabalharmos com alunos a narrativa histórica utilizando a biografia, pretendia explorar os processos da vida humana e das suas relações com o tempo, espaço e o andamento da História.

Ainda nos preliminares das planificações das actividades de estágio, decidiu-se que os trabalhos a desenvolver não se resumiriam à mera narração da vida dos personagens históricos (data de nascimento, o que fez e quando morreu). A escolha desse percurso seria manifestamente redutora e simplista. O objectivo era trilhar um caminho mais dinâmico e inovador, que contribuísse para capacitar os alunos de competências críticas, empáticas e reflexivas, preparando-os para a compreensão dos processos históricos e a complexidade das relações humanas.

1.3 A biografia nas aulas de História: dúvidas, desafios e propostas

O recurso digital tem trazido à sociedade e aos seus diferentes contextos socioeconómicos pedaços da história, nos quais os *mass media* divulgam de forma

exuberante os trajes, ambientes, costumes e diálogos que se tornam tendência viral. Não é por acaso que se verifica um interesse generalizado e transversal nas mais diversas idades pela História, promovido por formatos televisivos, cinema e livros biográficos. No entanto, surpreendentemente, o interesse pela História na sala de aula permanece enfraquecido e desmotivado.

Este interesse reforçado pelo passado histórico é um sintoma significativo de busca de alternativas à sociedade massificadora e cada vez mais impessoal em que vivemos, e também da procura de referências do imaginário e do simbólico que permitam escapar a um universo mental excessivamente racionalizador. (Roldão, 1993:29)

Estaremos, nós, professores de História, num impasse entre “o que querem os alunos e o que está previsto nos documentos curriculares?”. Conforme já discutido sobre a fronteira entre “ficção” e “narrativa histórica”, cabe ao historiador, e neste caso professor de História, estabelecer os limites dessas dimensões, procurando equilibrá-las numa reflexão rigorosa e fundamentada, promovendo uma compreensão crítica e contextualizada dos eventos históricos.

Nesse sentido, levantámos algumas dúvidas pertinentes sobre o uso das biografias enquanto estratégia mobilizadora de conteúdos. Após a leitura das actividades desenvolvidas em contexto de estágio, e dos subsequentes resultados, pudemos constatar que os alunos, quando solicitados para produzirem textos de raciocínio lógico, argumentativo ou criativo, apresentaram regularmente dificuldades de expressão escrita (Silva, 2018:93). No campo das dúvidas, apontou-se também a regularidade com que devemos, ou não, utilizar a biografia dado que nem todos os conceitos, processos e eventos históricos podem ser explicados de forma individualizada (Pedras, 2022:44). A biografia deve ser usada e ter o seu espaço reservado, sem, contudo, perdermos a harmonia para uma abordagem histórica abrangente e coerente. Por último, no domínio dos desafios, a gestão do tempo é também um factor que pode dificultar a prossecução dos trabalhos, sobretudo quando ocorrem em contexto de estágio curricular. O professor estagiário, não sendo o “professor titular” das turmas, enfrenta a necessidade de ajustar a implementação de estratégias inovadoras com uma gestão eficiente do tempo e recursos disponíveis.

De forma a ultrapassar estas dificuldades, foram apontadas algumas propostas de utilização da biografia com recurso à diversificação de actividades, sugerindo tarefas que

podem incluir projectos interdisciplinares, estudos de caso, trabalhos de pesquisa e respectiva apresentação à turma ou debates em sala de aula. Estes momentos diversificados, incentivam a participação activa dos alunos promovendo um ambiente de inclusão e dinamismo (Lavezo, 2020: 7).

Face ao exposto, quando avançámos para o trabalho com as turmas, tínhamos uma certeza: a intenção de abordar os temas da disciplina de forma inovadora, desejando impulsionar nos alunos um espírito crítico e criativo.

PARTE II: Prática de Ensino Supervisionada (PES)

2.1 Caracterização da Escola: Agrupamento de Escolas Miguel Torga

O Agrupamento de Escolas Miguel Torga (AEMT) foi constituído a 28 de junho de 2012 e integra a Escola Secundária Miguel Torga (escola sede), a Escola Básica D. Pedro IV (EB2,3 D. Pedro IV) e a Escola Básica de 1º ciclo com Jardim de Infância de Massamá (EB1/JI Nº1 de Massamá). Conforme consta do documento orientador Projecto Educativo, a constituição do agrupamento evidencia a grande proximidade geográfica existente entre as escolas mencionadas, permitindo a articulação vertical entre ciclos, desde o jardim de infância ao nível secundário.

Relativamente ao contexto do meio escolar e respectiva comunidade, o Agrupamento de Escolas Miguel Torga localiza-se na União de Freguesias de Massamá e Monte Abraão, no Concelho de Sintra, constituindo-se numa freguesia suburbana da Área Metropolitana de Lisboa (AML). Esta região suburbana tem registado nos últimos vinte anos um forte crescimento demográfico. A união de freguesias de Massamá e Monte Abraão constitui uma área de atração e fixação de população oriunda de diferentes origens, sobretudo dos PALOP, que encontra nas áreas adjacentes à capital resposta às suas necessidades de emprego e habitação. É, pois, uma freguesia com uma significativa diversidade demográfica, o que dificulta a ligação afetiva e o sentimento de pertença à “terra” por parte da população residente.

A estrutura etária da freguesia apresenta uma população relativamente jovem, em parte devido a um crescimento natural positivo e a uma imigração muito significativa, sobretudo durante a primeira década do séc. XXI. A maioria dos imigrantes são naturais de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau e S. Tomé e Príncipe. Existem ainda alunos de outros países, tais como: Bangladesh, China, Ucrânia, Roménia, Senegal, entre outros¹¹. Assim sendo, esta diversidade de origens implica uma grande heterogeneidade de mentalidades e de expectativas bem como complexas situações de adaptação a novos contextos socioculturais.

¹¹ Os dados revelam que 427 alunos, ou seja, 15% do total de alunos são de nacionalidade não portuguesa, sendo que 374 alunos provêm de países de língua oficial portuguesa.

O Agrupamento de Escolas Miguel Torga tem 2809 alunos em 118 turmas¹², sendo que 51% são do sexo masculino e 49% do sexo feminino. Destes alunos, 7,7% necessitam de aplicação de medidas de suporte e à inclusão.

No que diz respeito à oferta educativa, é bastante diversificada abrangendo todos os níveis de ensino, assim como um vasto leque de cursos profissionais.

A proposta educativa da escola é norteada por um princípio humanista na defesa dos valores da diversidade cultural, pautando-se pela qualidade e inovação, contribuindo para a formação integral de jovens proativos, convivendo com os demais no respeito pelas diferenças, na cooperação e solidariedade. O Agrupamento deve ser ainda promotor do sucesso escolar, de jovens responsáveis exercitando a sua liberdade em direção à autonomia pessoal. Assim, o AEMT, subordina-se aos seguintes princípios institucionais:

- Desenvolver o espírito e a prática democráticos;
- Assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo;
- Assegurar o pleno respeito pelas regras da democraticidade e representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela participação democrática dos representantes da comunidade educativa¹³.

2.2 Caracterização das Turmas: 11.º A; 11.º B e 12.º C

A prática lectiva desenrolou-se com três turmas de anos distintos de escolaridade do Ensino Secundário: 11.ºA, 11.º B e 12.º C. A caracterização das turmas que apresento está limitada pelo *Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD)*, pelo que, as suas designações são fictícias. Ao abrigo do RGPD, os nomes dos alunos também foram alterados, não sendo substituídos por outros, mas convertidos em números, antecidos da letra da turma. Ou seja, o aluno A1 é da turma 11.º A, e o aluno B1 é da turma 11.º B.

A turma 11.º A era composta por um total de vinte e dois alunos, contabilizando quatro rapazes e dezoito raparigas. As idades dos alunos compreendiam-se entre os 19 e os 16 anos, registando-se três alunos fora da escolaridade obrigatória. A turma apresentava cinco alunos com MUSAI (Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem

¹² Pré-escolar, 105 alunos (5 turmas); 1.º Ciclo, 339 alunos (15 turmas); 2.º ciclo, 495 alunos (19 turmas); 3.º ciclo, 752 (30 turmas); secundário, 1118 alunos (49 turmas).

¹³ *Projeto Educativo do AEMT, 2022-2023 a 2024-2025*, Pp. 10. Disponível em: <http://mtorga.edu.pt/index.php/agrupamento/doc-orientadores/projeto-educativo> [consultado em 14 de Abril de 2024].

e Inclusão) e assinalava três alunos com Diploma de Mérito de Nota. A turma tinha um aluno com situação de retenção ao longo do percurso escolar. De acordo com o diagnóstico da turma, os alunos do 11.º A são de um modo geral, cumpridores das regras de conduta colaborando nas tarefas realizadas em contexto de sala de aula e revelando interesse em melhorar o seu desempenho. A turma apresentou frequentemente um bom comportamento, grande interesse em colocar inúmeras questões sobre os conteúdos, e com raras exceções de maior agitação e barulho. No 1.º semestre, a turma apresentou um aproveitamento com uma média de 13,3 valores¹⁴ e no 2.º semestre 13,8 valores¹⁵ (numa escala de 0 a 20 valores).

A turma 11.º B era composta por um total de vinte e dois alunos, contabilizando-se sete rapazes e dezasseis raparigas. As idades dos alunos compreendiam-se entre os 19 e os 17 anos, registando-se quatro alunos fora da escolaridade obrigatória. Relativamente aos alunos com origem cultural não portuguesa, a turma registava dois alunos (oriundos do Brasil). A turma apresentava doze alunos com MUSAI (Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem e Inclusão), e assinalava um aluno com diploma de mérito de nota. Relativamente a retenções ao longo do percurso escolar, a turma registava cinco alunos (retidos no 10.º ano de escolaridade). De acordo com o diagnóstico da turma, os alunos do 11.º B são conscientes das suas dificuldades, tendo ficado definido como aspectos a melhorar o relacionamento interpessoal, o pensamento crítico e criativo, assim como o desenvolvimento de hábitos e métodos de estudo. Salienta-se ainda que alguns alunos apresentavam um quadro socioeconómico frágil, predominando as dificuldades económicas e contextos familiares complexos. De modo geral, os alunos revelaram desinteresse não só pela disciplina, mas também pela escola, não reconhecendo importância, nem demonstrando objectivos profissionais. O comportamento dos alunos foi regularmente de desatenção e, por vezes de agitação, o que dificultou o normal decorrer da aula. A conversa entre pares e o uso do telemóvel foram factores que prejudicaram a aquisição de conhecimentos e, conseqüentemente, o aproveitamento escolar. No 1.º semestre, a turma apresentou um aproveitamento com uma média de 10,5 valores¹⁶, e no 2.º semestre 11,3 valores¹⁷ (numa escala de 0 a 20 valores).

¹⁴ A nota mais baixa registada foi de 6 valores, e a mais elevada de 19 valores.

¹⁵ A nota mais baixa registada foi de 5 valores, e a mais elevada de 19 valores.

¹⁶ A nota mais baixa registada foi de 7 valores, e a mais elevada de 18 valores.

¹⁷ A nota mais baixa registada foi de 8 valores, e a mais elevada de 18 valores.

A turma 12.º C era composta por um total de vinte e quatro alunos, contabilizando-se cinco rapazes e dezoito raparigas. As idades dos alunos compreendiam-se entre os 19 e os 16 anos, registando-se nove alunos fora da escolaridade obrigatória. Relativamente aos alunos com origem cultural não portuguesa, a turma registava três alunos (oriundos da Guiné Bissau e Cabo Verde). A turma apresentava uma aluna com MUSAI (Medidas Universais de Suporte à Aprendizagem e Inclusão), e uma aluna com Necessidades Educativas Específicas ao abrigo do decreto-lei 54.º/2018. O conselho de turma destacou a fraca assiduidade dos alunos, assim como, a ausência dos encarregados de educação quanto a pedidos de esclarecimento relativamente aos resultados escolares dos educandos. O comportamento da turma foi regularmente simpático e colaborativo, embora com bastantes momentos de distração. No 1.º semestre, a turma apresentou um aproveitamento com uma média de 10,3 e no 2.º semestre 11,6¹⁸ (numa escala de 0 a 20 valores)¹⁹.

2.3 A Prática de Ensino Supervisionada

2.3.1 Nota Introdutória

A Prática de Ensino Supervisionada teve início no dia 13 de Setembro de 2023, prolongando-se até ao dia 4 de Junho de 2024. As aulas observadas e leccionadas foram distribuídas de acordo com o calendário escolar²⁰, tendo sido prolongadas até ao penúltimo dia escolar, por opção da professora estagiária, considerando a calendarização dos conteúdos leccionados, bem como, a finalização de alguns questionários com as turmas.

No total foram observadas vinte e oito aulas, dezasseis aulas no 11.º ano (8 com o 11.º A e 8 com o 11.º B) e doze na turma 12.º C. Foram leccionadas vinte e duas aulas²¹, dezoito aulas nas turmas de 11.º ano (13 com a turma 11.º A e 5 com a turma 11.ºB) e quatro aulas com a turma 12.º C. Salientamos que não foram desenvolvidas algumas

¹⁸ A nota mais baixa registada foi de 8 valores, e a mais elevada de 18 valores.

¹⁹ A nota mais baixa registada foi de 6 valores, e a mais elevada de 17 valores.

²⁰ Calendário Escolar, disponível em: <https://sites.google.com/mtorga.edu.pt/horarios-2023-24/p%C3%A1gina-inicial>, [consultado em 10 de Setembro de 2023].

²¹ A primeira aula leccionada ocorreu no dia 25 de Setembro de 2023, e a última no dia 16 de Maio de 2024.

actividades com a turma 11.º B, uma vez que, à data da realização das mesmas, a turma tinha um projecto a decorrer em paralelo, o que impossibilitou trabalhar com os alunos.

A Prática de Ensino Supervisionada decorreu sob a orientação local da professora Helena Neto e todas as planificações propostas²² foram debatidas sempre que ocorria a reunião semanal de orientação. Para além disso, depois de cada aula leccionada, houve espaço para uma breve auto-avaliação do trabalho desenvolvido, seguido dos contributos da colega estagiária e da professora titular. Este processo de reflexão contínua foi fundamental para o ajuste e adequação das actividades às três turmas, assim como, o aperfeiçoamento da prática docente e dos recursos didácticos produzidos.

2.3.2 Actividades desenvolvidas com a turma 11.º A

O trabalho com a turma começou relativamente cedo, ocorrendo a primeira aula no dia 25 de Setembro. A actividade com a turma desenvolveu-se no âmbito do tema: **“A europa dos séculos XVII e XVIII – sociedade, poder e dinâmicas coloniais”**, do ponto 1.2: **“O Antigo Regime – os fundamentos e expressões da organização política”**. O plano de aula foi delineado tendo em vista uma metodologia expositiva, que seguia um conjunto estruturado de etapas iniciado por conceitos/ideias mais básicos e progredindo para os mais complexos²³.

A aula iniciou-se com duas perguntas à turma: *O que significa Absolutismo?*, e *Como pensam que seria o rei ideal nos séculos XVII e XVIII?* Um dos objectivos para o ponto de partida sobre o tema, era confrontar os alunos com as suas ideias prévias partilhando-as, recolhendo-as e incentivando-os a reflectirem e questionarem as suas próprias percepções sobre o poder político no Antigo Regime. Desta forma, desejava-se que no final da aula, os alunos compreendessem e relacionassem os conceitos de absolutismo e justiça à luz do seu significado na contemporaneidade, compreendessem os fundamentos da organização política e social e, demonstrassem a existência de diversos estratos sociais, de comportamento e de valores no Antigo Regime. A aula centrou-se na figura de Luís XIV e da Corte de Versailles, com recurso a cronologias, vídeos, e visita virtual ao Palácio de Versailles. Embora marcadamente expositiva, a aula permitiu alguns momentos de diálogo com os alunos de forma a aferir-se a aquisição de conhecimentos e a partilha de

²² Nota: As planificações são um modelo pessoal.

²³ Consultar o Plano de Aula, em Anexos, p. I.

opiniões. A turma mostrou-se participativa e interessada com o tema da aula, colaborando com a professora.

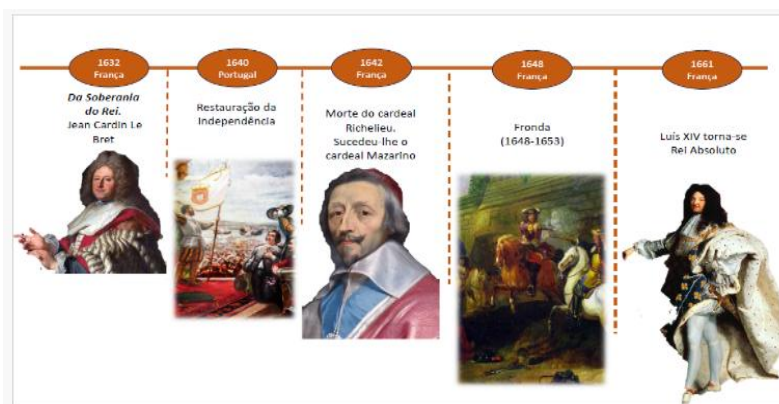


Imagem n.º 1 - Excerto do Power Point da aula “O Antigo Regime” (11.º A e 11.º B)

Na segunda aula, que ocorreu na semana seguinte, sobre o ponto 1.3: **“Sociedade e poder em Portugal”**, mantivemos a metodologia expositiva com recursos diversificados, desta vez centrando-se na figura de D. João V²⁴. Entendeu-se que a turma tinha bastante facilidade em resolver tarefas antes da exposição oral do professor, revelando boa capacidade de seleccionar e organizar informação. Nesse sentido, procedeu-se à audição de um pequeno vídeo intitulado *Antigo Regime – a sociedade e o absolutismo em Portugal*, solicitando aos alunos que registassem nos seus cadernos os principais tópicos ou conceitos que consideravam pertinentes para o tema da aula. Ou seja, os alunos contactavam com os conteúdos sem uma contextualização prévia da professora, tendo em vista a participação activa no seu processo de conhecimento.

À semelhança da aula anterior, estruturou-se de forma parcelada começando por conceitos e tarefas mais simples, desejando que no final a turma compreendessem as razões para o sucesso joanino, relacionando-o com a criação de um aparelho burocrático. Contudo, aferimos que seria necessário reajustar as aulas seguintes, centrando mais o aluno na aprendizagem e com metodologias mais activas.

²⁴ Consultar Plano de Aula, em Anexos, p. II.



Imagem n.º 2 - Excerto do *Power Point* da aula “O Antigo Regime” (11.º A e 11.º B)

Nesse sentido, procedeu-se à elaboração de cinco temas de trabalho no âmbito do Absolutismo Joanino. Os temas foram pensados pela professora e materializados em guiões de trabalho²⁵. Os alunos trabalharam em contexto de sala de aula durante 90 minutos, dividindo-se autonomamente em cinco grupos. Os guiões de trabalho foram um importante instrumento de orientação uma vez que permitiram, através de perguntas direccionadas, guiar os alunos para uma reflexão e sentido crítico sobre o tema. No decorrer da aula, a professora auxiliou e esclareceu algumas dúvidas que foram surgindo.

O trabalho final resultou num *Padlet*²⁶, no qual os alunos colocaram o seu trabalho que também apresentaram à turma. Estipulou-se que a avaliação deste trabalho se concretizava numa “avaliação formativa”, para a qual foram elaborados critérios de avaliação que permitiam perceber o processo evolutivo da sua aprendizagem. Os critérios foram planeados ao nível do trabalho escrito e respectiva apresentação oral, como também, uma avaliação em grupo e individual. Os critérios foram partilhados antecipadamente com os alunos²⁷. No que concerne ao aproveitamento alcançado, a turma revelou bons resultados quer nas avaliações em grupo, quer nas avaliações individuais²⁸.

Durante a correcção dos trabalhos constatámos que os alunos podiam ter recorrido com maior regularidade aos guiões e respectivas fontes, uma vez que estas teriam auxiliado na construção do trabalho. Ou seja, se por um lado as avaliações foram consideravelmente boas, por outro lado, podiam ter alcançado melhores resultados. No campo das avaliações, os alunos auto avaliaram-se na maior parte dos casos em conformidade com a avaliação atribuída.

²⁵ Consultar Guiões, em Anexos, p. III.

²⁶ Consultar *Padlet*, em Anexos, p. XXIV.

²⁷ Consultar os Critérios, em Anexos, p. XXV.

²⁸ Consultar Avaliações, em Anexos, p. XXVI.

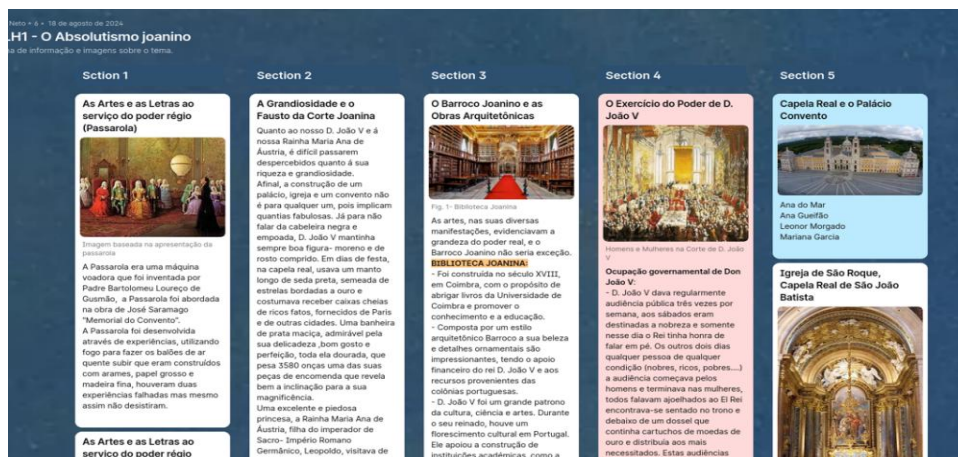


Imagem n.º 3 – Padlet: “O Absolutismo Joanino”

Concluindo, as aulas sobre o Absolutismo Joanino centradas na figura de D. João V, pretendiam ser mais motivadoras proporcionando um melhor entendimento sobre o Absolutismo. Após analisarmos os trabalhos realizados, aferimos que houve um contributo positivo da aplicação de uma metodologia centrada no aluno, tornando-os participantes activos na construção do seu próprio conhecimento. Contudo, não conseguimos afirmar que a aplicação da biografia como estratégia pedagógica tenha, neste caso, influenciado os resultados. Os guiões de trabalho disponibilizados, com o objectivo de pensar o tema num determinado sentido, com perguntas orientadas, podem ter facilitado o processo de aquisição de conhecimento.

A segunda actividade pensada para o 11.º A, subordinou-se ao tema: **“Construção da modernidade europeia”**, ponto 3.1 **“O contributo dos progressos do conhecimento para a modernidade europeia”**. Entre os dias 14 e 18 de Dezembro, a turma visualizou o filme *En kongelig affære*, título original do filme, em português “Um caso Real”. O filme dinamarquês retratava a vida da princesa inglesa Caroline Mathilde, que casou com o rei da Dinamarca, Christian VII, que tinha perturbações mentais. Quando a rainha conhece o médico do rei, Johann Struensee, juntos iniciam um plano de reformas iluministas. O filme explora a vida na corte, o romance da rainha com o médico e as reformas implementadas que enfrentaram a oposição da corte dinamarquesa.

O objectivo da visualização do filme pretendia aferir duas dimensões: a primeira, uma proposta para a metacognição sobre o conceito de iluminismo; e a segunda, verificar se o filme cumpria a sua função de aproximar os alunos para a narrativa histórica, tendo em conta a vida das personagens. Assim, antes de projectarmos o filme, pedimos aos alunos que escrevessem sobre o conceito de “iluminismo”. Fizemos o mesmo logo após

a visualização do filme. Eis as respostas que revelaram algum grau de evolução no entendimento do conceito:

- **Versão 1:** *O que é o Iluminismo? Não faço ideia. Alguma espécie de movimento*
Versão 2: *Reforma de antigas leis e costumes como a tortura, a censura, novas ideias, etc.*
- **Versão 1:** *É uma corrente de ideias filosóficas, modos de vida, inovações, correntes literárias, modelos a seguir. Creio que possa ter sido atrelado a algumas revoluções. Gerou uma nova geração de pensadores que queriam desprender-se dos ideais antigos.* **Versão 2:** *Corrente filosófica que defendia uma revolução na maneira de pensar, agir, etc. Pessoas como Locke, Voltaire e Rousseau fizeram parte deste movimento.*
- **Versão 1:** *Tem a ver com uma nova forma de pensar, uma mentalidade mais atual e aberta, sem a limitação da religião.* **Versão 2:** *Foi um movimento cultural/intelectual que deu origem a uma mentalidade mais aberta e desenvolvida como também contribuiu para os avanços da medicina e o desenvolvimento da ciência.*
- **Versão 1:** *É uma ideologia filosófica que se baseia no “uso e abuso” da razão e pela busca pelo conhecimento e pelo espírito crítico. Chama-se iluminismo pois a luz clareia os tempos sombrios da denominada, idade das trevas, trazendo conhecimento, afastamento das crenças absolutas na religião e no senso comum.* **Versão 2:** *É uma ideologia política e filosófica que se baseia no uso da razão, no afastamento da religião e na busca pelo conhecimento, pela “luz”.*
- **Versão 1:** *Ideias derivadas da razão.* **Versão 2:** *Filósofos que assumiam ideias/decisões a partir da razão, direitos novos, abolição da tortura.*
- **Versão 1:** *Teoria que defendia a valorização das artes???* **Versão 2:** *Ideias novas e inovadoras “quebrando” as ideias “absurdas” da época. Descobertas científicas.*

Houve também respostas que não revelaram alteração do conceito:

- **Versão 1:** *Série de ideias que centra a Razão como fonte de autoridade e defende ideias como a liberdade.* **Versão 2:** *O meu conceito mantém-se.*
- **Versão 1:** *Movimento filosófico, literário e intelectual com base na razão.* **Versão 2:** *O mesmo conceito.*

- **Versão 1:** Movimento filosófico onde a razão é a principal fonte de autoridade e legitimidade. **Versão 2:** O mesmo conceito

De forma a consolidarmos a matéria, criámos um *Padlet*²⁹, propondo à turma trabalhar em cinco grupos³⁰ divididos pelos seguintes temas³¹: Biografias³²; Realidade ou ficção? Eis a questão...; Contributo dos progressos do conhecimento para a construção da modernidade europeia; O papel da mulher na Corte e na sociedade. Todos os grupos tinham três questões em comum: *Se pudessem perguntar algo a uma das personagens: quem escolheriam? Porque escolheram essa personagem? O que lhe perguntavam?*

Esta era a pergunta que mais interessava para o tema das biografias. Entendemos que as respostas não iam ao encontro da profundidade e criatividade que desejávamos. Contudo, o exercício consistia apenas em formular uma pergunta, o que pode ter condicionado as respostas dos alunos.

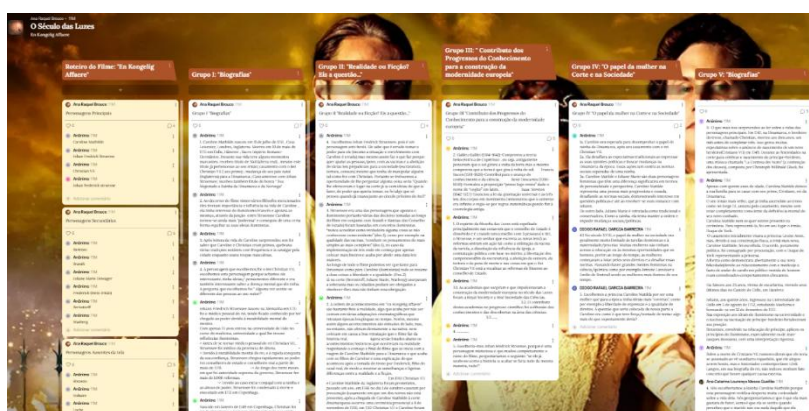


Imagem n.º 4 – Padlet: “O Século das Luzes”

4. A personagem que escolhemos foi o Rei Christian VII, escolhemos este personagem porque achamos ele interessante, tinha ideias/ pensamentos diferente e era também interessante saber a doença mental que ele tinha. A pergunta que escolhemos foi " Alguma vez sentiu-se diferente das pessoas ao seu redor?"

Imagem n.º 5 - Resposta do Grupo I: Biografias

²⁹ Consultar o *Padlet*, em Anexos, p. XXXII.

³⁰ Em conjunto com a turma, respondemos no *Padlet*, ao “Roteiro do filme: personagens principais, secundárias e ausentes da tela; Datas relevantes; Locais de acção; As reformas que evidenciaram o espírito da filosofia das Luzes”.

³¹ Consultar os Guiões de Trabalho, em Anexos, p. XXXIII.

³² Decidimos que dois grupos trabalhavam sobre as Biografias.

4. Escolhemos Johan Fredrick Struensee, pois é um personagem anti-herói. Ele sabe que é errado tomar o poder para ele (mesmo a situação e envolvimento com Caroline é errada) mas mesmo assim faz o que faz porque quer ajudar as pessoas/povo, com as vacinas e a abolição de várias leis prejudiciais para a sociedade (escravatura, tortura, censura) mesmo que tenha de manipular alguém tal como fez com Christian. Portante se tivéssemos a oportunidade de lhe perguntar alguma coisa seria "Quando lhe ofereceram o lugar na corte já ia com ideias do que ia fazer, do poder que queria tomar, ou foi algo que só pensou quando já estava junto ao círculo próximo do Rei?"

Imagem n.º 6 - Resposta do Grupo II: Realidade ou Ficção? Eis a questão?...

5. Escolheria-mos Johan Fredrick Struensee, porque é uma personagem misteriosa e que mudou completamente o rumo do filme, perguntaríamos o seguinte: "se ele já soubesse como a história ia acabar se faria tudo da mesma maneira, tudo?"

Imagem n.º 7 - Resposta do Grupo III: Contributo dos progressos do conhecimento para a construção da modernidade europeia

5. Escolhemos a princesa Caroline Matilda por ser uma mulher que para a época tinha ideias mais "corretas", como por exemplo a liberdade de expressão e a igualdade de direitos. A questão que seria colocada da nossa parte a Caroline era como é que teve força/vontade de tentar algo mais do que supostamente devia?

Imagem n.º 8 - Resposta do Grupo IV O papel da mulher na Corte e na sociedade.

4. Nós escolheríamos a Rainha Caroline Mathilde porque esta personagem verídica desperta muita curiosidade sobre a vida dela. Nós perguntaríamos o que é que ela mais gostava de fazer, como é que ela se sentiu quando percebeu que o marido não era nada daquilo que ela expectava ser, como é que era ser uma mulher naquela época, se ela concordava com as ideias dos iluministas, e por último se tivesse que recriar a vida dela desde o início e se pudesse casar com o amante como é que teria sido a vida deles.

Imagem n.º 9 - Resposta do Grupo V: Biografias

Na aula seguinte, utilizámos as respostas do *Padlet* para, em conjunto com a turma, debatermos o tema da Revolução Científica. Esta foi uma aula mais dialogada, colocando os alunos como actores da sua aprendizagem³³.

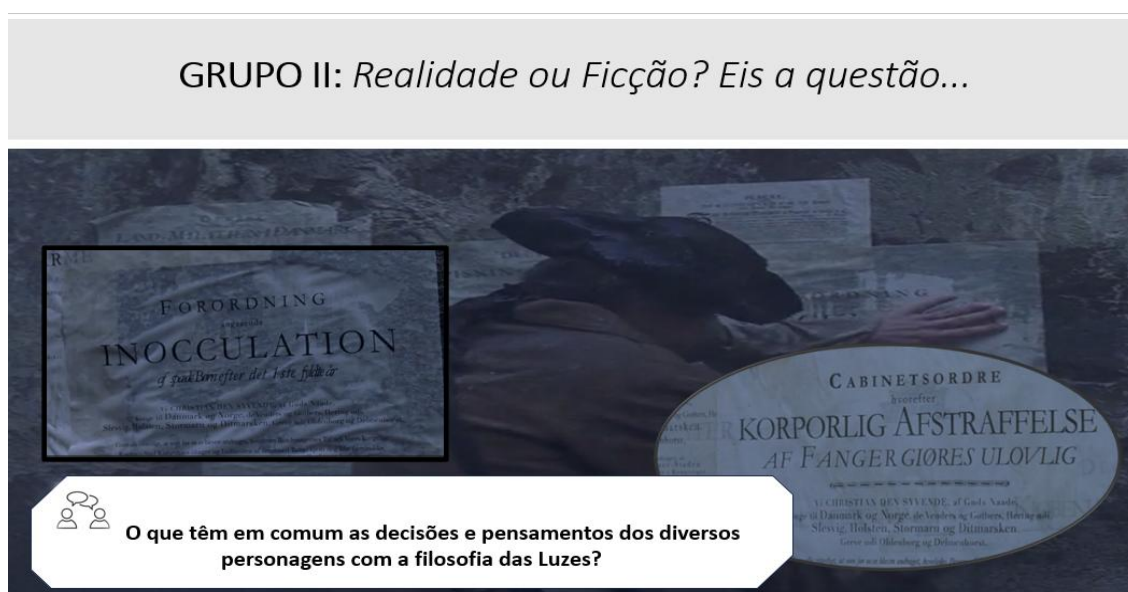


Imagem n.º 10 - Power Point da “aula-debate: Revolução Científica”

No final do ano lectivo, quando questionados sobre a aula que mais gostaram, alguns alunos responderam ou a “Visualização do filme” ou “Aula-Debate”. Sentimos que as respostas se misturaram entre as duas aulas:

- *Porque o filme foi uma boa maneira de aprender.*
- *O debate foi uma boa forma de consolidar a matéria.*

³³ Consultar Plano de Aula, em Anexos, p. XL.

- *Gostei muito da matéria e do debate.*
- *Além de ser a minha matéria preferida foi uma aula que gostei bastante de assistir, e adoro aprender com filmes. Sinto que me prende mais a atenção. Gostei da aula antes desta que foi a visualização do filme.*

O número de respostas não representa a maioria da turma; no entanto, devemos sempre retirar as devidas conclusões, tentando perceber, por exemplo *Por que não destacaram mais alunos estas aulas para a aquisição de conhecimentos?* Talvez porque, por um lado, tiveram outras aulas que consideraram mais interessantes e, por outro lado, ao longo do debate (que ocupou metade do bloco da aula), sentimos que a turma teve algumas pausas prolongadas. Podemos sugerir que a aula-debate é pouco explorada e, por não estarem familiarizados com este formato, os alunos não conseguiram imprimir um ritmo contínuo de questões e opiniões podendo resultar em momentos de silêncio ou falta de participação. Portanto, é importante irmos introduzindo gradualmente este formato, permitindo que os alunos se adaptem e se sintam mais confortáveis em expressarem as suas opiniões e desenvolverem a confiança para participarem de forma mais activa e crítica sobre os temas.

No dia 22 de Abril de 2024, iniciámos o tema: “**Portugal, uma sociedade capitalista periférica**”, ponto 3.2 “**Entre a depressão e a expansão (1880-1890)**”. A aula explorou a dicotomia depressão/expansão entre 1880 e 1914, a crise financeira de 1880-90 e o surto industrial de final do século XIX, integrando o processo português de industrialização no contexto europeu, identificando os seus limites e desfasamentos cronológicos. Nessa sequência, foi estruturada uma selecção de estratégias e recursos diversificados adequados à turma, utilizando as caricaturas de Rafael Bordalo Pinheiro³⁴. A caricatura mais explorada foi o Zé Povinho. Poucos alunos sabiam quem era esta personagem e, para o seu melhor entendimento, foram exibidos vídeos e estabelecido diálogo com os estudantes, que resultou num esquema elaborado com a turma. Os alunos estiveram bastante entusiasmados.

³⁴ Consultar Plano de Aula, em Anexos, p. XLI.

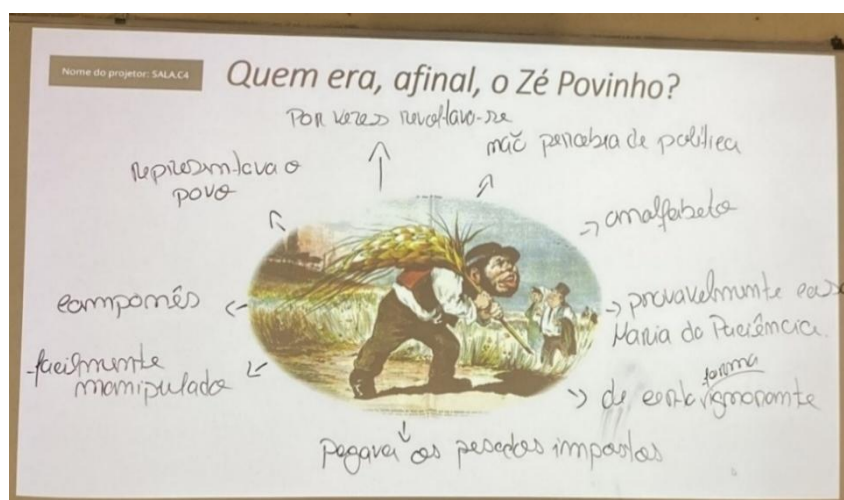


Imagem n.º 11- Quadro da aula com a turma 11.º A

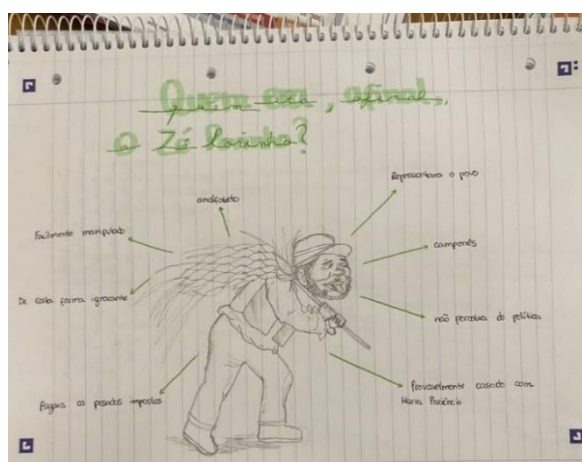


Imagem n.º 12 - Esboço do caderno diário de um aluno da turma 11.º A, sobre o Zé Povinho

Propusemos à turma a realização de um trabalho de grupo, que consistia em criarem uma conversa entre dois personagens históricos³⁵. O trabalho intitulado “À Conversa com...”, pretendia que os alunos imaginassem um diálogo entre duas personagens históricas representativas da Regeneração. Nesta conversa, o objectivo era abordar e defender as perspectivas das personagens históricas. Explicou-se aos alunos que o diálogo e o cenário seriam construídos com liberdade criativa, e pedimos que tivessem em consideração a biografia das personagens, assim como, a importância de cada indivíduo no período histórico. Compreendemos que os alunos desta turma revelavam bastante autonomia e responsabilidade, e por isso dispensaram-se os Guiões

³⁵ Consultar a Lista de Temas, em Anexos, p. XLII.

de Trabalho, reservando-se 45 minutos para a realização dos trabalhos de grupo em aula. Os critérios foram partilhados antecipadamente com os alunos³⁶.

No dia 7 de Maio de 2024, os grupos apresentaram os seus trabalhos³⁷ que, de modo geral foram bastante bons. As apresentações foram diversificadas, utilizando diferentes meios de apresentação. Alguns grupos recorreram à música, outros a vídeos e ainda a representações teatrais. A criatividade e sentido crítico solicitados foram concretizados.

Quando questionados sobre o contributo da realização deste trabalho para o estudo do conteúdo histórico a Regeneração, 80% considerou que foi bastante positivo:

- *Mesmo que tenhamos dado um toque de criatividade no final a matéria tinha que lá estar.*
- *Sim, porque prestei mais atenção devido a ser um trabalho mais engraçado.*
- *Bastante porque vimos ambos os lados dos personagens (no meu caso Zé Povinho e Fontes Pereira de Melo) de uma forma “presente” e não só através da leitura da informação sobre eles.*

E, quando questionados sobre o facto de trabalharem a histórica a partir de personagens históricas, 93.3% considera que foi bastante útil:

- *Amei.*
 - *Sim porque foram personagens fundamentais na aprendizagem desta matéria.*
 - *Sim, porque deu-nos outra perspectiva sobre a história.*
 - *Sim, porque temos de nos pôr na pele dos personagens levando em consideração a época histórica em que se encontram.*
- É algo diferente e acho importante ter essa versatilidade no aprendizado*

Outra questão levantada foi se, caso não tivesse existido este trabalho, os alunos teriam procurado saber mais sobre as personagens históricas. As respostas mostram clareza (86,7%, considerou que não):

- *Provavelmente não teria paciência para pesquisar cada um deles.*
- *Não são propriamente personagens que me interessaria caso não tivesse feito o trabalho,*
- *Sinto que não seria necessário.*

³⁶ Consultar Critérios de Avaliação, em Anexos, p. XLIII.

³⁷ Consultar os Trabalhos, em Anexos, p. XLV.

Relativamente às personagens, 66,7%, responderam que sentiram empatia com uma das personagens, prevalecendo a figura do Zé Povinho. Relativamente ao processo de construção do trabalho, nomeadamente a procura de fontes de informação, os alunos indicaram maioritariamente a utilização da *internet*, o manual e o PowerPoint da professora.

Por último, sobre a possibilidade de repetirem este género de trabalho, todos os alunos (100%) responderam que sim:

- *Apesar de tudo, acho que é uma boa maneira de “dar matéria”, mas de uma forma mais relaxada e que pede outras capacidades de nós como a criatividade.*
- *Porque projetos e trabalhos diferentes do habitual fazem-nos aprender melhor a matéria. Ainda por cima como este trabalho dos personagens porque nos faz pensar em várias perspectivas.*
- *Sim, porque sai da “rotina” da aula e assim não se torna tão aborrecido.*
- *Como é criativo e fora do normal acho que facilita a aprendizagem.*
- *Sim, porque é mais fácil consolidar e aprender a matéria.*

O trabalho resultou numa avaliação sumativa³⁸, com uma média de 15,2 valores, registando-se a nota mais alta com 20 valores e a mais baixa com 16,6 valores.

Na semana seguinte, os alunos realizaram a prova de avaliação sumativa. Quando analisámos os resultados de desempenho dos alunos para as questões relacionadas com este tema, constatámos que os resultados foram ligeiramente inferiores. Na primeira questão, de escolha múltipla, perguntámos aos alunos qual o nome da crise financeira de 1891. Só um aluno errou na resposta. A segunda questão, de desenvolvimento, pretendia que os alunos desenvolvessem o tema “A política económica da Regeneração – medidas e consequências”, articulando dois tópicos de orientação. Considerando para a nossa análise apenas o domínio da “Compreensão histórica” que valia 18 pontos, verificámos que a média dos alunos se situou nos 11,2 pontos. Estes resultados devem ser reflectidos para o futuro.

Tendo em conta os bons resultados e empenho dos alunos no trabalho anterior, decidimos repetir com a turma um exercício idêntico. No dia 15 de Maio de 2024, sobre o tema **“A solução Republicana e parlamentar – a primeira República”**, pedimos que

³⁸ Consultar Avaliações, em Anexos, p. XLVI.

se imaginassem a escrever no diário de uma personagem relevante do referido período histórico. O trabalho, intitulado “*Diário de...*” foi realizado a pares ou em pequenos grupos, sobre um dos seguintes personagens: D. Manuel II; Afonso Costa, Paiva Couceiro, Carolina Beatriz Ângelo, Manuel de Arriaga, Teófilo Braga, Ana de Castro Osório, Operário, Emigrante e Jesuíta³⁹. Neste trabalho, foram elaborados Guiões de Trabalho⁴⁰, com algumas indicações embora não muito exaustivas. A exposição dos trabalhos foi feita com recurso à ferramenta digital *Padlet*. Os resultados foram igualmente muito bons, prevalecendo a criatividade, sentido crítico e autonomia dos alunos⁴¹. Para este trabalho, a avaliação considerada foi formativa⁴².



Imagem n.º 13 - Padlet do trabalho: “*Diário de...*”

2.3.3 Actividades desenvolvidas com a turma 11.º B

O trabalho com a turma 11.º B começou relativamente cedo, ocorrendo a primeira aula leccionada no dia 25 de Setembro. A actividade com a turma desenvolveu-se no âmbito do domínio 4: **“A Europa dos séculos XVII e XVIII – sociedade, poder e dinâmicas coloniais”**, nomeadamente o ponto 1.2: **“O Antigo Regime – os fundamentos e expressões da organização política”**. O plano de aula delineado tinha em vista uma metodologia expositiva, que seguia um conjunto estruturado de etapas iniciado por conceitos/ideias mais básicos e progredindo para os mais complexos⁴³.

³⁹ Dado haver mais temas do que grupos, ficaram excluídos Paiva Couceiro e Manuel de Arriaga.

⁴⁰ Consultar Guiões de Trabalho, em Anexos, p. XLVII.

⁴¹ Consultar o *Padlet*, em Anexos, p. XLIX.

⁴² Os critérios de Avaliação foram iguais aos do trabalho anterior. Consultar as Avaliações, em Anexos p. L.

⁴³ O plano desta aula seguiu o mesmo modelo já apresentado para o 11.º A. Consultar em Anexos, p. I.

Embora marcadamente expositiva, a aula permitiu alguns momentos de diálogo com os alunos de forma a aferir-se a aquisição de conhecimentos e a partilha de opiniões. A turma mostrou-se interessada com o tema da aula, colaborando com a professora, no entanto, dadas as características da turma, reconhecemos que a aula deveria ter sido mais parcelada e marcada por um ritmo mais lento.

Após a segunda aula: **“Sociedade e poder em Portugal”**, e à semelhança da turma 11.º A, concluímos que seria necessário reajustar as aulas seguintes, centrando mais o aluno na aprendizagem e com metodologias mais activas. Esta decisão teve por base a extensão dos conteúdos e as características da turma, nomeadamente a dificuldade em acompanhar os conteúdos e um comportamento de desinteresse em sala de aula.

Solicitámos aos alunos a realização de um trabalho de grupo com os mesmos objectivos e recursos disponibilizados para a turma do 11.º A.

Durante a correcção dos trabalhos constatámos que os alunos podiam ter recorrido com maior regularidade aos guiões e respectivas fontes, uma vez que os teriam auxiliado na construção do trabalho. No que concerne ao aproveitamento alcançado, a turma revelou resultados satisfatórios quer nas avaliações em grupo, quer nas avaliações individuais.⁴⁴ No campo das avaliações, os alunos auto avaliaram-se nalguns casos acima da avaliação atribuída. Após a análise dos trabalhos realizados⁴⁵, aferimos que houve um contributo satisfatório da aplicação de uma metodologia centrada numa personagem histórica.



Imagem n.º 14 - Padlet do trabalho: “O Absolutismo Joanino” (11.º B)

⁴⁴ Consultar Avaliações, em Anexos, p. LIII

⁴⁵ Consultar *Padlet*, em Anexos, p. LIX

De forma a consolidar as aprendizagens, organizámos uma visita de estudo ao Palácio-Convento de Mafra, no dia 6 de Novembro de 2023, na qual participaram as duas turmas de 11.º ano. Segundo o questionário, os alunos de ambas as turmas gostaram bastante da visita de estudo, afirmando que é uma forma de conhecer a história e uma actividade diferente.

No dia 9 de Maio de 2024, iniciámos o tema: “**Portugal, uma sociedade capitalista periférica**”, ponto 3.2 “**Entre a depressão e a expansão (1880-1890)**”. A aula explorou de forma sucinta a dicotomia depressão/expansão entre 1880 e 1914, a crise financeira de 1880-90 e o surto industrial de final do século XIX, integrando o processo português de industrialização no contexto europeu, identificando os seus limites e desfasamentos cronológicos. O objectivo principal desta aula era debater com a turma as caricaturas de Rafael Bordalo Pinheiro relacionando-as com o contexto histórico e a Regeneração. A caricatura mais explorada foi o Zé Povinho. Poucos alunos sabiam quem era esta personagem e, para o seu melhor entendimento, foram exibidos vídeos e estabelecido diálogo com os estudantes. E, porque ensinar é também sermos surpreendidos, os alunos repararam durante a aula que uma das imagens do manual era o Zé Povinho.



Imagem n.º 15 - Manual do 11.º ano

Para esta turma, e conforme referido anteriormente, não foi possível realizarmos os trabalhos de grupo à semelhança do 11.º A. Contudo, de forma a aferirmos alguns resultados sobre a estratégia do uso da biografia (com recurso às caricaturas, neste caso),

e da metodologia de uma aula dialogada, pedimos aos alunos que respondessem a algumas questões. Após a leitura das mesmas, foi visível que a metodologia e a estratégia adoptadas, resultaram. Quando perguntámos quais foram os principais aspectos da aula, os alunos revelaram que conseguiram compreender a crise económica e financeira relacionando-a com a crítica caricatural:

- *Rafael Bordalo Pinheiro, usava as caricaturas para criticar os problemas económicos e políticos da época da Regeneração.*
- *Os principais aspectos da aula foi explicar-nos e analisar as características das caricaturas de Rafael Pinheiro, e como estas tinham a capacidade de explicar e criticar o que se estava a passar naquela época.*
- *Os principais aspectos abordados foram a habilidade de Bordalo Pinheiro em criticar a sociedade da sua época através do humor, a sua técnica artística única e a forma como as caricaturas refletem questões sociais e políticas.*

Também responderam positivamente à utilização das caricaturas para a compreensão da matéria:

- *As caricaturas tornaram a matéria mais fácil de perceber.*
- *Porque permitiu-nos perceber as pessoas que foram afetadas pela crise financeira e económica e as pessoas que contribuíram para o surgimento destas crises.*
- *As caricaturas serviram como um reflexo direto das tensões sociais e políticas, tornando os conceitos mais concretos. Ao observar as representações humorísticas, foi possível entender como as pessoas daquela época reagem às crises e como a arte pode ser uma boa forma de crítica e comentário social.*
- *Deu-nos oportunidade de perceber a matéria com a sua maneira cativante de ensinar.*

Por último, perguntámos à turma qual a caricatura que consideravam “a mais cativante”. Para esta questão, decidimos colocar apenas as imagens das caricaturas utilizadas⁴⁶, sem as referenciar. Tal como na turma 11.º A, o Zé Povinho foi o eleito:

⁴⁶ As caricaturas: “Zé Povinho”, “Ter o Rei na barriga”; “A vida são dois dias e o Carnaval são três”; “Política a Grande Porca”; “O homem dos sete ofícios”.

- *Pois este era uma representação do povo, e mostrava as dificuldades pelas quais passavam e viviam durante a sua vida toda.*
- *A caricatura de "Zé povinho" cativou-me pela maneira satírica, a avareza e a obsessão por dinheiro. Essa representação faz refletir sobre valores e comportamentos da sociedade. Além disso, a sua habilidade em exagerar características e comportamentos, torna a mensagem mais clara e memorável, permitindo uma análise profunda da natureza humana e das consequências da ganância.*
- *Para mim foi o Zé Povinho, porque achava-o um personagem muito engraçado e, ao mesmo tempo, o mais sensato e consciente do que estava a acontecer à sua volta ao contrário dos políticos e do Rei.*
- *Gostei mais do Zé povinho porque ele representa o povo português e usa o “manguito” para criticar as pessoas que estão no poder.*
- *A caricatura de "Zé povinho" cativou me, pela forma como retrata a avareza e a hipocrisia da elite da época*
- *Pois este era o representante do povo e mostrava nas caricaturas os problemas e desafios da sociedade.*

Na semana seguinte, os alunos realizaram a prova de avaliação sumativa. Quando analisámos os resultados de desempenho dos alunos para as questões relacionadas com este tema, constatámos que os resultados não corresponderam às nossas expectativas. Na primeira questão, de escolha múltipla, perguntou-se aos alunos qual o nome da crise financeira de 1891. Cinco alunos erraram na resposta. A segunda questão, de desenvolvimento, pretendia que os alunos desenvolvessem o tema “A política económica da Regeneração – medidas e consequências”, articulando dois tópicos de orientação. Considerando para a nossa análise apenas o domínio da “Compreensão Histórica” que valia 18 pontos, verificámos que a média dos alunos se situou nos 9,4 pontos.

2.3.4 Actividades desenvolvidas com a turma 12.º C

O trabalho com a turma começou no dia 26 de Fevereiro. A primeira actividade desenvolveu-se no âmbito do tema: **“A economia portuguesa: do pós-guerra ao início da década de 70”**, ponto 2.1.2 **“A emigração”**. A planificação deste tema foi dividida em dois blocos de 90 minutos. No primeiro bloco os alunos visualizaram um

documentário “Ei-los Que Partem – A Sangria da Pátria”⁴⁷. Este momento foi acompanhado pelo preenchimento, em simultâneo, de um guião previamente construído pela professora. O guião⁴⁸, foi respondido ao longo da visualização do filme em conjunto com a turma. A decisão de construir o guião considerou as características da turma que, embora simpática, apresentava uma diversidade de níveis de compreensão e interesses, além de dificuldades ao nível da atenção, necessitando, por isso, de uma abordagem ao tema mais adaptada. Dado tratar-se de um documentário de aproximadamente 40 minutos (seleccionados pela professora), parcelar as perguntas e fragmentar o assunto pareceu uma boa estratégia a implementar.

No segundo bloco de 90 minutos, a turma esteve num debate “Encontro – História e Jornalismo” com o realizador do documentário, o professor e jornalista Jacinto Godinho. O debate realizou-se no Anfiteatro da escola. Também aqui houve a preocupação de transferir o lugar da sala de aula para um espaço diferente. A mobilização dos alunos para fora do espaço que lhes é habitual, pretendeu atraí-los para o desconhecido e assim instigar à curiosidade. Durante o debate, o professor e jornalista apresentou brevemente o seu percurso profissional, deixando os alunos espantados quando revelou que foi professor de algumas personalidades públicas, hoje, apresentadoras de televisão. Debateu-se, naturalmente, o tema da emigração durante o Estado Novo, fluindo de forma natural e desembocando até para outros subtemas (*como é que um jornalista se prepara para um documentário sobre História? Que papel tem o Jornalismo na divulgação histórica?*).

No dia seguinte, pedimos aos alunos que escrevessem numa folha, um comentário que relacionasse a visualização do documentário e a aula debate. As opiniões dos alunos foram esclarecedoras quanto à importância das duas aulas para a aquisição e consolidação de conhecimentos:

- *Vi através do documentário, testemunhos marcantes e reais de portugueses que passaram por grandes dificuldades necessitando de emigrar. Com a visita de Jacinto Godinho, pudemos perceber mais como foi realizado o documentário e um pouco da vida e experiências do jornalista (o que achei deveras interessante).*

⁴⁷ Consultar o Plano de Aula, em Anexos, p. LX.

⁴⁸ Consultar Guião, em Anexos, p. LXI.

- *O documentário foi interessante e a própria ficha (guião) ajudou na concentração durante o mesmo. (...) Não consigo imaginar o quão difícil, o quão complicado foi na altura, bem... ver isso no documentário foi encarar uma realidade difícil.*
- *O documentário captou bastante a minha atenção pois é algo extremamente importante sabermos as histórias e situações sobre o passado do povo português. Foi bastante interessante conhecer Jacinto Godinho [...] principalmente de conhecer mais sobre o documentário, a sua perspetiva, a sua história de vida no jornalismo e as histórias que nos contou sobre momentos da sua carreira em que teve de arriscar a vida. No geral, tanto o documentário como a visita do jornalista captaram a minha atenção e achei bastante importante e acima de tudo uma atividade bastante atrativa.*
- *(...) Vi a dificuldade que algumas pessoas passaram na época do Estado Novo levando-as a emigrar para a Europa mais propriamente para a França. Para além de ter aprendido mais sobre a emigração, também fiquei com algum interesse no jornalismo.*
- *É um tópico sensível. Eu cresci numa casa de emigrantes e a minha mãe nasceu em França, então ouvi muitas histórias sobre os meus avós. Custou-me ver [no documentário] a maneira como as pessoas viviam. (...) Faz-me sentir grata por viver numa altura bem melhor.*
- *O documentário fez-nos sentir mais próximos do povo português que buscava oportunidades deixando para trás a família. A vinda do jornalista foi incrível pois ficámos a conhecer várias histórias que arriscou a sua vida para transmitir informação ao mundo.*
- *O documentário foi bastante interessante e com imagens fascinantes. O testemunho dos emigrantes foi incrível. O documentário ajudou realmente ajudou a enquadrar a matéria. Gostei da mistura entre o jornalismo e a emigração e de ouvir as histórias de Jacinto Godinho e o seus perigos.*
- *O documentário trouxe-me um sentimento de nostalgia. (...) A vinda de Jacinto Godinho foi bastante necessária uma vez que, a forma como este documentário é feito, foi-nos esclarecida, o pensamento por de trás de quem organiza as entrevistas foi-nos também clarificado. [...] Embora a conversa com o convidado tenha fugido por vezes, um pouco ao tema central que era a emigração, foi*

obviamente uma forma mais dinâmica e tornar menos chato e mais leve a aprendizagem.

Podemos concluir que, quando os alunos são expostos a histórias de vida a motivação, capacidade de reter a informação, e compreensão dos conteúdos torna-se um processo mais fácil e dinâmico. A presença de um convidado que contou aos alunos, em primeira-mão, algumas peripécias vividas durante a realização deste, e de outros documentários, captou a atenção e concentração de uma turma geralmente distraída.

No dia 16 de Maio, foi realizada uma atividade no âmbito do **tema “A viragem para outra era”**, ponto 2.1 **“A afirmação do neoliberalismo e a globalização da economia”**. A actividade foi um tema lateral ao da biografia, numa lógica de trabalho colaborativo, com vista a aperfeiçoar metodologias conducentes a uma melhor leitura do andamento da História e prática do mercado neoliberal. O objectivo da actividade consistiu num “Jogo-simulação”, que dividiu a turma em seis grupos, cada um representando um país. O objectivo do jogo, foi desafiar os grupos a produzirem o que o “mercado” (representado pelas professoras”) solicitava. Foram distribuídos envelopes, de forma aleatória, a cada grupo. Os envelopes estavam identificados apenas pelas letras A, B, C, D, E, e F, dentro dos quais constavam o seguinte material:

- **País A (EUA):** 3 tesouras + 3 compassos + 3 réguas + 2 folhas vermelhas + 1 folha verde + bastante dinheiro (notas do Monopoly)
- **País B (país da União Europeia):** 3 tesouras + 2 compassos + 2 réguas + 1 folha vermelha + boa quantia de dinheiro (notas do Monopoly)
- **País C (país da União Europeia):** 2 tesouras + 3 compassos + 3 réguas + 1 folha verde + boa quantia de dinheiro (notas do Monopoly)
- **País D (África):** 1 tesoura + 5 folhas pretas + 3 folhas verdes + 2 folhas vermelhas + Pouco dinheiro + pouco dinheiro (notas do Monopoly)
- **País E (África):** 1 régua + 5 folhas pretas + 2 folhas verdes + 2 folhas vermelhas + Pouco dinheiro + pouco dinheiro (notas do Monopoly)
- **País F (Ásia-Pacífico):** 2 tesouras + 1 compasso + 1 régua + 3 folhas vermelhas + 1 folha verde + 2 folhas pretas + quantia razoável de dinheiro (notas do Monopoly)

Lidas as regras do jogo, o “mercado” solicitou, numa primeira ronda, a produção de círculos vermelhos (lucro de 10 000€, cada unidade), e rectângulos verdes com 2cm de largura e 4 cm de comprimento (lucro de 2 000€, cada unidade). A venda destes produtos foi supervisionada por uma professora, que representava os “organismos de controlo de mercado”, e os produtos entregues à professora que representava o “mercado”. Após verificar a qualidade dos produtos (cores e medidas solicitadas), o mercado pagava o devido valor aos países. Seguem, abaixo, as regras e dois momentos de produção que acompanharam a aula, ao som de um apito sempre que o mercado entendia necessário:

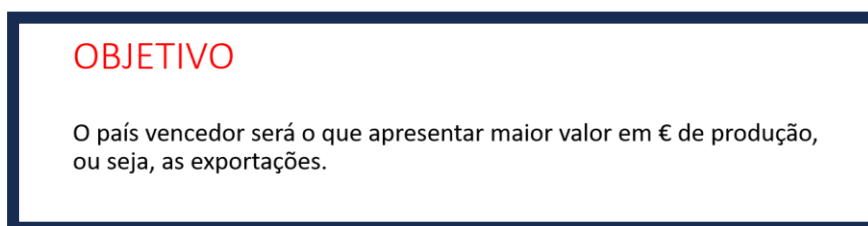


Imagem n.º 16 - Objectivos do “Jogo-Simulação: Mercado Neoliberal”

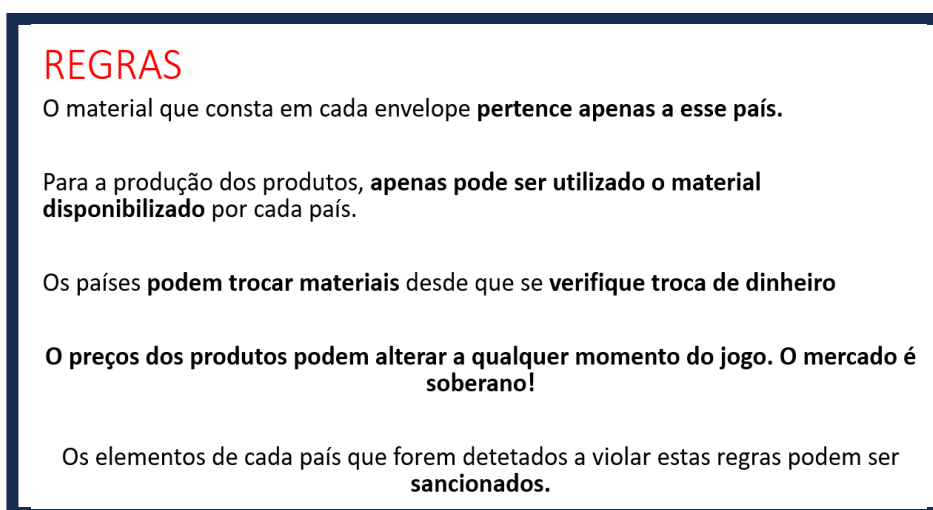


Imagem n.º 17 - Regras do “Jogo-Simulação: Mercado Neoliberal”

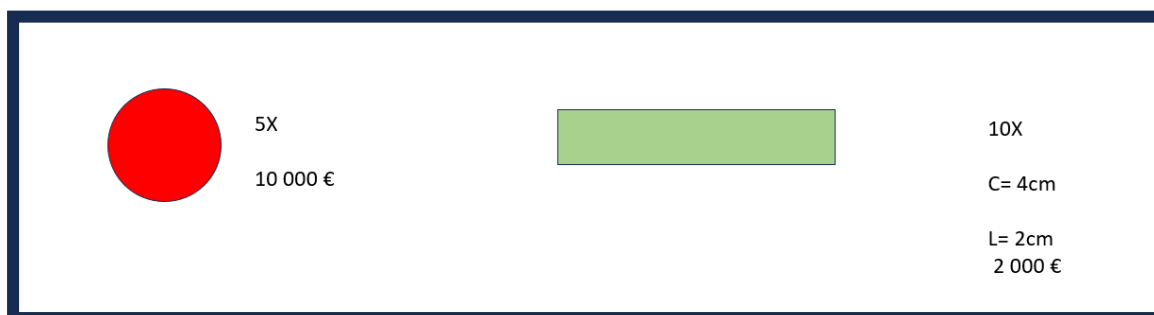


Imagem n.º 18 - 1ª Ronda do “Jogo-Simulação: Mercado Neoliberal”

autorizado) na ânsia de produzirem (notem-se os países A, C, D e E). Decidiu-se anular a produção resultante dessa infracção, considerando os produtos como tráfico e/ou contrafeitos. O frenesim dos alunos, espelhou o entusiasmo com que experimentaram esta actividade já na recta final do ano lectivo.

Infelizmente, quando solicitados para responderem ao questionário sobre as aulas planificadas pela professora estagiária, não obtivemos muitas respostas. Utilizámos o formato *Google Forms* para os alunos responderem, no entanto, menos de metade da turma participou, alegando os restantes, que “não tinham bateria” ou que “o telemóvel estava sem *internet*”. Restaram-nos as seguintes respostas:

- *Nunca tinha feito estas actividades, então foi tudo novo e divertido para mim.*
- *Eu adorei o jogo sobre o mercado, prefiro aprender a fazer as coisas do que aprender só pelo teórico.*
- *Gostava de ter mais aulas em que os alunos pudessem participar mais ativamente, como jogos, debates e outros trabalhos*

Em resumo, as respostas positivas a metodologias mais dinâmicas e interactivas, promovem o entusiasmo dos estudantes, facilitando também a aquisição de conhecimento sobre conceitos mais abstratos como “mercado” ou “neoliberalismo”.

CONCLUSÃO

Numa escola cada vez mais massificada, com alunos de diferentes contextos socio-económicos, culturais e com necessidades educativas específicas, o professor confronta-se diariamente com a dificuldade de personalizar e individualizar o ensino para cada aluno. Patrícia Pinto sugere uma abordagem de um ensino que valorize o desenvolvimento de competências, fornecendo ferramentas cognitivas adequadas às tarefas, bem como as competências transversais. (Pinto, 2003: 11). Neste último conceito, considerado mais complexo pela diversidade de competências que transcendem as várias áreas disciplinares, podemos elencar: o pensamento crítico, autonomia, criatividade, comunicação, ética e responsabilidade. Acreditamos ser essencial notar que a construção destas competências corresponde um processo individual de aprendizagem. Esta aprendizagem é bem-sucedida quando integrada num processo activo, onde a descoberta, as regras e os valores desempenham papéis cruciais. Integrar estes elementos no percurso educativo dos alunos, não só enriquece a experiência de aprendizagem, mas também os prepara para desafios futuros.

De facto, quando colocamos os alunos no centro da aprendizagem, estreitamos a relação do conhecimento e a aquisição de competências. Se considerarmos a aprendizagem como um processo individual, no cerne da nossa discussão, devemos incluir metodologias e estratégias que promovam a aquisição das competências que acima referimos.

No decorrer da prática lectiva um dos principais objectivos previa estimular o pensamento, a criatividade, a motivação e o sentido crítico dos alunos com recurso a histórias de vida. Relativamente a este aspecto, importa referir que todas as turmas se mostraram sempre colaborativas e adaptáveis relativamente aos trabalhos solicitados e momentos em sala de aula. No entanto, a turma que melhor desempenho revelou foi o 11.º A. De facto, os alunos participaram nas tarefas estabelecendo ligações passado-presente, biografia-contexto histórico de forma muito problematizadora.

Na análise global da prática lectiva, considerando o que foi redigido sobre o trabalho desenvolvido com as turmas, a maior progressão dos alunos verificou-se nas competências de raciocínio, pensamento crítico e criativo, com um desenvolvimento substancial na forma de escrever e pensar sobre História. Por um lado, os alunos do 11.º A, desde o primeiro trabalho, foram capazes de assumir a liderança da sua aprendizagem,

com total autonomia do professor, cooperando equitativamente nas tarefas planificadas. Por outro lado, os alunos do 11.º B não foram tão autónomos nem progrediram como o desejado, no entanto, o contexto familiar e socioeconómico destes alunos não pode ser mitigado. Os resultados satisfatórios alcançados com esta turma devem ser reflectidos de forma a redefinir novas estratégias no futuro. Com o 12.º C, concluímos que, quando a aula é estruturada por etapas iniciadas por conceitos/ideias mais básicos e progredindo para os mais complexos, os alunos acompanharam melhor os conteúdos.

Retomando ao trabalho a que nos propusemos elaborar, sobre a utilização da biografia como estratégia pedagógica, ao longo do estágio, concluímos que teve resultados positivos. A diversidade de propostas de trabalho que desenvolvemos, e a permanente adaptação de metodologias e estratégias para uma melhor compreensão dos processos históricos, integrando-os com a complexidade das vidas humanas, permitiram capacitar os alunos de se distanciarem dos seus valores e crenças assumindo um papel de agentes históricos. Recordamos, por exemplo, as representações teatrais ou a música, protagonizadas pelos estudantes, que deram corpo à História numa evidente demonstração de produção de textos de raciocínio lógico, argumentativo e criativo.

Porém, também podemos discutir se estes bons resultados se deveram à tipologia dos trabalhos solicitados, às condições em que foram realizados, aos materiais disponibilizados, ou à familiaridade dos alunos com estas abordagens. *Poderão estes factores ter influenciado a forma como os alunos responderam a este processo?* Ponderamos não ser válido considerar que esses resultados se devem exclusivamente a estes factores que, podem ter contribuído, mas não nos parece que sejam a causa. Pelo contrário, é mais provável que a utilização das biografias tenha desempenhado um papel significativo e envolvente para os alunos. Quando os alunos lidaram com as “histórias de vida de alguém”, compreenderam melhor os processos históricos e a complexidade das relações humanas. Observámos que a abordagem de trabalhos elaborados com recurso à biografia, enriqueceram significativamente o processo de ensino e aprendizagem. Constatámos que o recurso à biografia se apresenta como uma ferramenta útil, promovendo um conhecimento mais profundo ao envolver os alunos na narrativa histórica e interpretando diferentes tipos de fontes.

Perante esta perspectiva, o trabalho desenvolvido seguiu estratégias que privilegiaram a construção e consolidação dos conhecimentos pelos alunos e que, pelo

modus operandi, também resultaram no desenvolvimento e consolidação de várias competências que formam cidadãos conscientes, empáticos e criativos.

BIBLIOGRAFIA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADEJUNMOBI, S. A. (1979). *The Biographical Approach to the Teaching of History*. In *The History Teacher*. Vol. 12, n. 3, pp. 349-357.

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

ALVES, L. A. M. (coord.); GAGO, M. (2021). *Diálogo (s) epistemologias e educação Histórica: Um primeiro olhar*. Porto: CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.

AURELL, J. (2014). *Textos autobiográficos como fontes historiográficas: relendo Fernand Braudel e Anne Kriegel*. *História* 33 (1). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-90742014000100016>. [Consultado em: 15 de Setembro de 2024].

AVELAR, A. S. (2010). *A biografia como escrita da História: possibilidades, limites e tensões*. Universidade Federal de Uberlândia.

BLOCH, M. (2002). *Apologia da História ou O Ofício de Historiador* (FEBVRE, L. Ed.) Jorge Zahar Editor. (Original work published 1949).

BOURDIEU, P. (1996). *A ilusão biográfica*. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J.(org.). *Usos & abusos da história oral* Rio de Janeiro: FGV, p. 183-192.

BRAUDEL, F. (1965). *História e Ciências Sociais: a longa duração*. *Revista de História*, Vol. XXX, n. 62, pp. 261-294.

BROCKMEIER, J. (2015). *Beyond the Archive: Memory, Narrative, and the Autobiographical Process*. New York: Explorations in Narrative Psychology.

BROCKMEIER, J. (2002). *Remembering and Forgetting: Narrative and cultural memory*. Londres: Culture & Psychology, v. 8, n.1, pp. 15-43.

BURKE, P. (Org.) (1992). *A escrita da História: novas perspectivas*. tradução de Magda Lopes. - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, pp. 327- 348.

CAINE, B. (2010), *Biography and History*, Nova Iorque, Palgrave Macmillan.

CARDOSO, M. G. (2021). *Biografia e temporalidades: prática historiográfica e o ensino de história*. Dossiê - A dimensão biográfica como processo de formação e de compreensão de si e do mundo. Educar em revista Curitiba, v. 37. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/rQt4SZwTKPh6wCf4cX8sPxm/#>. [Consultado em: 15 de Setembro de 2024].

CARNEIRO, A. C. (2020). *Aqueles de quem não ousamos falar*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Relatório da Prática de Ensino Supervisionada).

CARNEIRO, D. F. (2022). *Micro-história e história global: decifrando os procedimentos literários e filológicos na contribuição de Carlo Ginzburg para o debate historiográfico*. Topoi (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 23, n. 51, pp. 1037-1058.

CRACCO, R. B. (2009). *A LONGA DURAÇÃO E AS ESTRUTURAS TEMPORAIS EM FERNAND BRAUDEL: de sua tese O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico na Época de Felipe II até o artigo História e Ciências Sociais: A longa duração (1949-1958)*. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestre em História. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnmbpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/358c39f8-bfa7-48c8-a6c7-38d173e0aae0/content](https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/358c39f8-bfa7-48c8-a6c7-38d173e0aae0/content). [Consultado em 25 de Agosto de 2024].

CHARLE, C. (2006). *A prosopografia ou biográfica coletiva: balanço e perspectivas*. In: Heinz, Flávio M. (ed.), *Por outra história das elites*, Rio de Janeiro, FGV Editora, pp. 41-49

COSTA, A. (2001). *Prosopografia das elites concelhias e análise racional: a intersecção de duas abordagens*. In F. T. Barata (éd.), *Elites e redes clientelares na Idade Média (1-)*. Publicações do CIDEHUS.

FIGUEIREDO, F. J. C. (2008). *Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto-Regulação da Aprendizagem*. Revista Do Instituto Politécnico de Viseu, n. 34, pp. 233–258. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/millennium/article/view/8370>. [Consultado em 25 de Agosto de 2024].

FORDE, G. H.; PINTO, L. A. G. (2013). *Usos da micro-história na historiografia dos momentos sociais na/da educação brasileira*. Revista Ágora, Vitória, n. 18, pp. 95-112.

GALVÃO, J. A. (2019). *Biografia na sala de aula: a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida*, Recife, Universidade Federal de Pernambuco,

GINZBURG, Carlo (1987). *O queijo e os vermes*. Cia das Letras.

GOFF, J. (1990). *História e Memória*. Campinas, SP Editora da UNICAMP. Tradução de Stória e Memória

GOMES, A. H. (2024). *GINZBURG, Carlo. O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987: O QUEIJO E OS VERMES: RELAÇÕES ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA. *AZUSA: Revista De Estudos Pentecostais*, 4(1). Disponível em: <https://azusa.emnuvens.com.br/revista/article/view/35/35>. [Consultado em: 20 de Setembro de 2024].

LALOUETTE, J. (1999). In In: Heinz, Flávio M. (ed.), *Por outra história das elites*, Rio de Janeiro, FGV Editora, pp. 55-74.

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

LORIGA, S. (2012). *Entrevista com Sabina Loriga: a biografia como problema*. Revista História da Historiografia, n. 9, pp. 26- 37.

LORIGA, S. (1998). *A biografia como problema*. In: REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escala: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, pp. 225-249.

LUIZ, M. L.; LOMBA, M. L (2022). *Os pressupostos de Carlo Ginzburg e de Marc Bloch para a pesquisa em história da educação*. Revista Do Arquivo Público Do Estado Do Espírito Santo, v. n.º 10.

- MELLO, R. M. (2017). *As três durações de Fernand Braudel no Ensino de História: proposta de atividade*. Revista História Hoje, v. 6, n.º 11, pp. 237-254.
- MONTEIRO, K. M. N; MÉNDEZ, N. P. (2012). *Gênero, biografia e ensino de História*. Aedos n. 11 vol. 4, pp. 84-97.
- NÓVOA, A. (2009). *Professores-imagens do futuro*. Lisboa: Educa.
- OLIVEIRA, M. G. (2017). *As vidas de um gênero: biografia, história, ficção*. Revista Diálogos, v. 21, n.2, pp. 22-31
- PEDRAS, M. (2022). *A biografia no ensino da história*. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada. Mestrado em Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- PINHEIRO, M. (2006). *A biografia em Portugal – uma agenda*. Ler História, n. 50, pp. 67-80.
- PINTO, P. R (2003). *Inovação Curricular e Ensino de “Competências Transversais”*. In; ROLDÃO, M. C. (et al.) *Gestão curricular e competências transversais*. Santarém: GEC - Grupo de Estudos Curriculares, pp. 11- 29.
- POPKIN, J. (2010). *Invitation to historians: History, the historian, and an autobiography*. Department of History, University of Kentucky, USA: Rethinking History Vol. 14, No. 2, pp. 287–300.
- PROENÇA, M. C. (1990). *Ensinar/Aprender História-questões de didática aplicada*. Lisboa. Livros Horizonte.
- PROENÇA, M. C. (1992). *Didática da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- RIBEIRO, G. (2015). *A arte de conjugar tempo e espaço: Fernand Braudel, a geo-história e a longa duração*. Hist. cienc. saude-Manguinhos, v.22, n.2., pp. 605-639.
- ROLDÃO, M. (1993). *Gostar de História*. Texto Editores.
- ROLDÃO, M.; ALMEIDA, S. (2018). *Gestão Curricular - Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Col Autonomia e Flexibilidade Curricular. Lisboa: DGE. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/397076942/Gestao-Curricular-1-pdf> [Consultado em 1 de Setembro de 2024].

- SANTOS, M. I. (2009). *A BIOGRAFIA ENQUANTO GÊNERO HISTORIOGRÁFICO: uma possibilidade para o estudo da história do Serviço Social*. Locus SOCI@L, n.3, pp. 105-115.
- SCHMIDT, B. B. (1996). *O Gênero Biográfico no campo do conhecimento histórico: trajetória, tendências e impasses atuais e uma proposta de investigação*. Porto Alegre, n.º 6, pp. 165- 192.
- SCHMIDT, B. B. (1998). *Luz e papel, realidade e imaginação: as biografias na história, no jornalismo, na literatura e no cinema*. Comunicação apresentada no XXII Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais.
- SCHMIDT, B. B. (2014). *Biografia: Um gênero de fronteira entre a História e a Literatura*. In: RAGO, M. & GIMENESES, R. (Orgs.) *Narrar o passado. Repensar a História*. Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas Universidade Estadual de Campinas, *Série IDÉIAS* 2 – 2ª Edição, pp. 191-201 (Original work presented 1999, published 2012).
- SCHMIDT, B. B. (2014). *Quando o historiador espia pelo buraco da fechadura: biografia e ética*. São Paulo: *História*, v. 33, n.1, pp. 124-144
- SCHMIDT, B. B. (2017). *Os múltiplos desafios da biografia ao/à historiador/a*. *Diálogos*, v.21, n.2, pp. 44-49. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/39527/20655> [Consultado em 20 de Outubro de 2024].
- SCHITTINO, R. T. (2012). *A escrita da história e os ensaios biográficos em Hannah Arendt*. *Revista História da Historiografia*, n. 9, pp. 38-56.
- SCHOWB, M. (1990). *Vidas Imaginárias*. (T. Costa, Trad.) Lisboa: Teorema. (Original work published 1896).
- SCHWARCZ, L. M. (2013). *Biografia como gênero e problema*. *História Social*, n. 24, pp. 52-73.
- SILVA, Mariana Gabriela Catarino (2023). *Vidas ~~na~~ da História: a utilização de biografias e a exploração da individualidade humana nas aulas de História A*. Mestrado em Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário. Universidade do Porto.

SETTON, Maria da Graça Jacintho (2002). *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago, n.º 20. P. 60-70.

SOLÉ, GLÓRIA (2021). *Ensino da História em Portugal: o currículo, programas, manuais escolares e formação docente*. Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho. *El Futuro del Pasado*, 12, 21-59. <https://doi.org/10.14201/fdp2021122159>.

STONE, Lawrence (2011). *Prosopografia*. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, v. 19, n. 39. P. 115-137.

VILAR, Hermínia Vasconcelos (2021). *A biografia e o historiador: produção, limites e novas perspectivas*. Revista Diálogos Mediterrânicos, n. 20, p. 175 – 191.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei 43/89 de 3de Fevereiro

Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio de 1998

Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, Diário da República, 1.ª série, N.º 79, 22 de Abril de 2008

Despacho 17169/2011, Diário da República, 2ª série, N.º. 245, 23 de Dezembro de 2011

Despacho Normativo nº13-A/2012

Despacho Normativo nº10-A/2015, Diário da República, 2ª série, nº118, de 19 de Junho de 2015

Despacho nº. 64/78/2017, de 26 de Julho

Despacho 5908/2017 in Diário da República, 2ª série, nº 128, 5 de Julho de 2017

Decreto-Lei 55/2018, in Diário da República, 1ª série, nº129, de 6 de Julho de 2018

DOCUMENTOS CURRICULARES

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI – princípios e linhas orientadoras (2018). Estrasburgo: Conselho da Europa.

OECD (2020), *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>. [Consultado em 2 de Outubro de 2024]

OECD (2024), *Curriculum Flexibility and Autonomy: Promoting a Thriving Learning Environment*, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/ecbba2-en>. [Consultado em 2 de Outubro de 2024]. [Consultado em 2 de Outubro de 2024]

OECD (2024), *Reimagining Education, Realising Potential, International Summit on the Teaching Profession*, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/b44e2c39-en>. [Consultado em 2 de Outubro de 2024]

OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>. [Consultado em 2 de Outubro de 2024]

ANEXOS

ANEXO I - Plano de Aula 11.º A e 11.º B: “O Antigo Regime – os fundamentos e expressões da organização política”	I
ANEXO II - Plano de Aula 11.º A e 11.º B: “Sociedade e poder em Portugal: a criação do aparelho burocrático do Estado absoluto no século XVII, e o Absolutismo Joanino”	II
ANEXO III – Guiões de Trabalho: “O Absolutismo Joanino”	III
ANEXO IV – Padlet da turma 11.º A: “O Absolutismo Joanino”	XXIV
ANEXO V - Critérios de Avaliação dos trabalhos de grupo: “O Absolutismo Joanino”	XXV
ANEXO VI – Avaliações dos trabalhos de grupo da turma 11.º A: “O Absolutismo Joanino”	XXVI
ANEXO VII – <i>Padlet</i> : “O Século das Luzes”	XXXII
ANEXO VIII – Guiões de Trabalho: “En Kongelig Affaere”	XXXIII
ANEXO IX – Plano de Aula 11.º A: “O contributo dos progressos do conhecimento para a construção da modernidade europeia: a Revolução Científica”	XL
ANEXO X – Plano de Aula 11.º A: “A dinamização da atividade produtiva; A necessidade de capitais e os mecanismos de dependência externa”.	XLI
ANEXO XI – Lista dos Temas dos Trabalhos de Grupo da turma 11.º A: “À Conversa com...”	XLII
ANEXO XII – Critérios de Avaliação dos Trabalhos de Grupo da turma 11.º A: “À Conversa com...”	XLIII
ANEXO XIII – Trabalhos de Grupo da turma 11.º A: “À Conversa com”	XLV
ANEXO XIV – Avaliação dos Trabalhos de Grupo da turma 11.º A: “À Conversa com...”	XLVI
ANEXO XV – Guiões de Trabalho da turma 11.º A: “Diário de...”	XLVII
ANEXO XVI – <i>Padlet</i> da turma 11.º A: “Diário de...”	XLIX
ANEXO XVII – Avaliação dos Trabalhos de Grupo da turma 11.º A: “Diário de...”	L

ANEXO XVIII – Avaliação dos Trabalhos de Grupo da turma 11.º B: “O Absolutismo Joanino”	LIII
ANEXO XIX – <i>Padlet</i> da turma 11.º B: “O Absolutismo Joanino”	LIX
ANEXO XX – Planos das Aulas: “A economia portuguesa: do pós-guerra ao início da década de 70.....	LX
ANEXO XXI – Guião de Trabalho: “Documentário: Ei-Loz Que Partem”	LXI

ANEXO I - Plano de Aula 11.º A e 11.º B: “O Antigo Regime – os fundamentos e expressões da organização política”

Situação-problema	<p>“Além de garante da justiça, o rei era, também, o garante da Paz. Daqui decorria, não apenas o seu direito de fazer a guerra, a trégua e a paz [...] mas ainda o seu direito de regular as formas privadas”</p> <p>HESPANHA, António Manuel. <i>As vésperas do Leviathan: Instituições e Poder Político, Portugal Séc. XVII</i>. Lisboa: Artes Gráficas, 1986. P.489</p>			
Descritores de Aprendizagem	Metodologia	Recursos	Avaliação	Tempo
<p>- Compreender os fundamentos da organização política e social do Antigo Regime e as expressões que a mesma assumiu.</p> <p>- Demonstrar a existência de diversos extratos sociais, de comportamento e de valores.</p> <p>- Compreender e Relacionar os conceitos de absolutismo e justiça, à luz do seu significado na contemporaneidade.</p>	<p><i>Brainstorming</i> sobre os poderes do monarca, significado de absolutismo e a situação-problema. Registo das ideias-prévias dos alunos, com recurso a questões a colocar à turma.</p> <p>Análise em turma da cronologia “A Europa dos Estados Absolutos”</p> <p>Resolução e Correção do exercício 1, pág. 25</p> <p>Introdução ao Monarca Absoluto: o exemplo de Luís XIV</p> <p>Visualização do vídeo “O Absolutismo Régio: o exemplo de Luís XIV”</p> <p>Explicação sobre os poderes régios; a educação do monarca; os limites régios: A Lei acima do Rei</p> <p>Explicação de Versailles como centro da sociedade de corte</p> <p>Visualização de excertos sobre a vida na corte em Versailles: o cerimonial; a etiqueta: a rotina diária do rei.</p> <p>Breve Visita de Estudo Virtual ao Palácio de Versailles</p> <p>Quiz “A Europa dos Estados Absolutos e a Europa dos Parlamentos”</p>	<p>Quadro</p> <p>Power Point</p> <p>Manual</p> <p>Escola Virtual</p> <p>Power Point</p> <p>Power Point</p> <p>Vídeos</p> <p>Vídeo</p>		<p>10 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>3.33 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>10 Minutos</p> <p>7 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>10 minutos</p>
Bibliografia	<p>ABREU, Ilda Maria Assunção e Silva Soares de. <i>Simbolismo e Ideário Político: a educação para o príncipe ideal seiscentista</i>. Lisboa: Estar, 2000. Pp. 79-148.</p> <p>HESPANHA, António Manuel. <i>As vésperas do Leviathan: Instituições e Poder Político, Portugal Séc. XVII</i>. Lisboa: Artes Gráficas, 1986. Pp. 25-33; 295-297; 472-483; 487-498.</p>			
Competências presentes nas Aprendizagens Essenciais do 11.º ano de História A	<p>Saber problematizar os conhecimentos adquiridos, de forma escrita e oral;</p> <p>Formular hipóteses sustentadas em evidências, face a um acontecimento ou processo histórico;</p> <p>Propor alternativas de interpretação a um acontecimento, evento ou processo, problematizando-as; Promover a multiperspectiva em História, num quadro de desenvolvimento pessoal e autónomo; Organizar o discurso oral ou escrito recorrendo a conceitos metodológicos da História;</p> <p>Discutir conceitos, factos e processos históricos numa perspectiva disciplinar e interdisciplinar, incluindo conhecimento disciplinar histórico; Registrar selectivamente informação recolhida em fontes históricas de diversos tipos;</p> <p>Colocar questões-chave cuja resposta abranja acontecimentos ou processos históricos;</p> <p>Questionar os seus conhecimentos prévios;</p> <p>Autoavaliar as aprendizagens adquiridas, os seus comportamentos e atitudes;</p> <p>Assumir responsabilidades nas tarefas, atitudes e comportamentos;</p>			

ANEXO II - Plano de Aula 11.º A e 11.º B: “Sociedade e poder em Portugal: a criação do aparelho burocrático do Estado absoluto no século XVII, e o Absolutismo Joanino”

<p>Situação-problema</p>	<p><i>Os crescentes proventos e novos recursos distributivos gerados pela expansão atlântica e oriental reforçaram a centralidade da Coroa, enquanto principal entidade concessora de mercês e recrutadora de serviços militares, administrativos e políticos.</i></p> <p>CUNHA, Mafalda; Monteiro, Nuno. <i>Aristocracia, poder e família em Portugal, séculos XV-XVIII, in Sociedade, Família e Poder na Península Ibérica. Elementos para uma história Comparativa.</i> Cunha, Mafalda; Franco, Juan (Dir), 2010. pp. 48.</p>			
<p><i>Descritores de Aprendizagem</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar a existência de diversos estratos sociais, de comportamentos e de valores; - Analisar o contexto político de criação do aparelho burocrático a partir do século XVII; - Identificar as características e instituições do aparelho burocrático. - Explicitar as razões do sucesso do absolutismo joanino, relacionando-as com a criação e desenvolvimento de um aparelho burocrático a partir do século XVII; - Identificar o papel da ordem nobiliárquica eclesiástica no contexto social e político desde o século XVII ao reinado joanino. - Caracterizar o absolutismo joanino. 	<p><i>Metodologia</i></p> <p>Brainstorming registando ideias principais sobre o Antigo Regime em Portugal, através do áudio: <i>O essencial em minutos: O Antigo Regime – a sociedade e o absolutismo em Portugal.</i></p> <p>Recuperação das aprendizagens sobre a sociedade portuguesa no Antigo Regime (Resumo)</p> <p>Análise em turma da cronologia: <i>A criação do aparelho burocrático do Estado absoluto no século XVII.</i></p> <p>Resolução de exercícios do manual, pág. 39</p> <p>Visualização de vídeo: O absolutismo régio em Portugal: o exemplo de D. João V.</p> <p>Leitura com a turma das cartas de César de Saussure: Lisboa no reinado de D. João V.</p> <p>Análise em turma sobre: <i>Os fatores que contribuíram para o sucesso do absolutismo joanino.</i></p> <p>Construção de um esquema/resumo acerca do Absolutismo Joanino</p>	<p><i>Recursos</i></p> <p>Escola Virtual (Áudio)</p> <p>Power Point</p> <p>Power Point</p> <p>Manual</p> <p>Escola Virtual</p> <p>Power Point</p> <p>Power Point</p> <p>Quadro</p>	<p><i>Avaliação</i></p> <p>Participação</p> <p>-</p> <p>Participação</p> <p>Participação</p> <p>-</p> <p>Participação</p> <p>Participação</p> <p>Participação</p>	<p><i>Tempo</i></p> <p>10 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>3 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>10 minutos</p>
<p>Bibliografia</p>	<p>ABREU, Ilda Maria Assunção e Silva Soares de. <i>Simbolismo e Ideário Político: a educação para o príncipe ideal seiscentista.</i> Lisboa: Estar, 2000.</p> <p>CARDIM, Pedro. <i>Centralização Política e Estado na recente historiografia sobre o Portugal no Antigo Regime.</i> Nação Defesa, nº87 2ª série, 1998,</p> <p>CUNHA, Mafalda; Monteiro, Nuno. <i>Aristocracia, poder e família em Portugal, séculos XV-XVIII, in Sociedade, Família e Poder na Península Ibérica. Elementos para uma história Comparativa.</i> Cunha, Mafalda; Franco, Juan (Dir), 2010.</p> <p>LOURENÇO, Maria Paula Marçal. <i>Estado e Poderes. Do «Poder Absoluto» ao «Absolutismo»: as terminologias em confronto.</i> IN SERRÃO, Joel;</p> <p>MARQUES, OLIVIERA, António H. <i>Nova História de Portugal. Portugal: da paz da Restauração ao ouro do Brasil.</i> Lisboa: Presença, 1990-</p> <p>PRAZERES, João Frei dos. <i>O Príncipe dos Patriarcas S. Bento</i>, 1960. Citado por ABREU, Ilda Maria Assunção e Silva Soares de. <i>Simbolismo e Ideário Político: a educação para o príncipe ideal seiscentista.</i> Lisboa: Estar, 2000.</p> <p>XAVIER, Ângela Barreto. <i>A Representação da Sociedade e do Poder.</i> IN MATTOSO, José [Coord. HESPANHA, António Manuel]. <i>História de Portugal: O Antigo Regime (1620-1807).</i> Lisboa: Editorial Estampa, 1998.</p>			
<p>Fontes</p>	<p><i>O Portugal de D. João V visto por três forasteiros.</i> Tradução: Castelo Branco Chaves. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1983. P. 261.</p>			

GUIÃO DE TRABALHO

A Arte e as Letras ao serviço do poder régio

Observem e analisem atentamente os documentos. Devem também **recorrer ao manual** e ao **computador**. De forma a responderem ao tema do trabalho, resolvam as questões-chave que se encontram no final do guião.

Bom trabalho!

Doc. 1 Representação da experiência da Passarola



Doc. 2 A Academia Real de Histór

Doc. 3 Biblioteca Joanina



Visitem ainda os seguintes *sites*:

A Passarola



<https://etcetajornal.pt/j/2015/11/como-voou-a-passarola/>

A Academia Real de História

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Academia Real da Hist%C3%B3ria Portuguesa](https://pt.wikipedia.org/wiki/Academia_Real_da_Hist%C3%B3ria_Portuguesa)

<https://digitalq.arquivos.pt/details?id=4311305>

A Biblioteca de D. João V:

<https://ensina.rtp.pt/artigo/a-biblioteca-de-d-joao-v/>

<https://ensina.rtp.pt/artigo/a-biblioteca-do-convento-de-mafra/>

<https://visit.uc.pt/pt/space-list/joanina>

<https://www.visitportugal.com/pt-pt/content/biblioteca-joanina>



Leiam a informação das páginas 40, 42, 45, 46, 49 e 71

Questões-Chave:

1. Tendo por base o Doc.1, e após consultar o *site* <https://etcetaljornal.pt/j/2015/11/como-voou-a-passarola/>, responda aos seguintes tópicos:

- a) Quem inventou a Passarola?
- b) O que era a Passarola?
- c) Em que obra é abordada a Passarola?
- d) De que forma foi possível desenvolver-se a Passarola?

2. Após a visualização [4m.40s.-9m.55s] do excerto do vídeo <https://ensina.rtp.pt/artigo/a-biblioteca-de-d-joao-v/>, sobre a biblioteca joanina, indiquem:

- a) a localização da biblioteca e razão para a sua criação da biblioteca;
- b) o estilo arquitetónico;
- c) os meios que permitiram a sua construção;
- d) qual a relação de D. João V com a cultura, a ciência e as artes.

3. **Expliquem**, de que forma a arte e as letras estavam ao serviço do poder régio.

GUIÃO DE TRABALHO

A Grandiosidade e o Fausto da Corte Joanina

Observem e analisem atentamente os documentos. Devem também **recorrer ao manual** e ao **computador**. De forma a responderem ao tema do trabalho, resolvam as questões-chave que se encontram no final do guião.

Bom trabalho!

Doc. 1 D. João V

Este príncipe andar­á pelos 40 anos. Tem boa figura, rosto comprido e é moreno como a maioria dos portugueses. Usa grande cabeleira negra, em­poada, e veste habitualmente com grande magnificência. Tive ensejo de o ver quatro ou cinco vezes, uma das quais em dia de festa, na capela real. Nessa ocasião cobria-lhe as vestes um longo manto de seda preta semeada de estrelas bordadas a ouro. O seu primogénito, príncipe do Brasil, trazia outro igual. [...] Ama excessivamente a magnificência e a ostentação.

Presentemente está construindo numa alta e árida montanha chamada Mafra um palácio, uma igreja e um convento que ficarão soberbos e custarão quantias fabulosas. Informaram-me que muitos mil operários ali trabalham há cerca de três anos. Todos os anos se fornece de Paris e outras cidades dos mais ricos fatos que ali se fazem e dos quais lhe são enviadas caixas cheias. [...]

Em Londres vi eu uma peça de sua encomenda que bem revela a inclinação para a magnificência. Era uma banheira de prata maciça. [...] Esta peça admirável pela delicadeza, pelo bom gosto e pela perfeição da obra é dourada por dentro e por fora e pesa 3580 onças. [...] Logo que a obra se concluiu, os principais senhores e damas da corte de Londres foram em multidão à oficina do ourives para a admirar. [...]

A rainha anda pelos quarenta e três anos, é filha do imperador Leopoldo¹. Recuso-me a acreditar que alguma vez tivesse tido beleza e a ascendência da Casa de Áustria revela-se-lhe nos beijos grossos. Diz-se que é uma excelente princesa e muito piedosa. Pelo menos visita três ou quatro vezes por semana diversos conventos e igrejas. [...] As equipagens da rainha são de extrema magnificência. O seu coche é todo forrado de veludo vermelho, quer por fora quer por dentro, e ornamentado com franjas, galões e bordados a ouro, em relevo. Ordinariamente seguem-no dois ou três outros coches [...] nos quais seguem as damas de honor. Qualquer destas carruagens é puxada por seis cavalos.



A rainha Maria Ana de Áustria, por Carlos António Leoni, c. 1729.

César de Saussure, viajante Suíço (1705-1783), em *O Portugal de D. João V Visto por Três Forasteiros*, ob. cit.

¹ Leopoldo I, imperador do Sacro-Império Romano Germânico, entre 1657 e 1705, ano da sua morte.

Doc. 2 Maria Ana de Áustria



Doc. 3 A chegada de Maria Ana de Áustria a Lisboa, c. 1708

Doc. 4

Com a chegada de músicos e cenógrafos, a representação de óperas italianas passou a festejar os dias de aniversário e onomásticos de D. João V e D. Maria Ana de Áustria. Conforme a ocasião, alternativamente, uma das salas dos apartamentos do rei ou da rainha transformavam-se em teatros. Pela paixão e pela frequência com que se executava música na corte da rainha, os seus apartamentos tornaram-se o lugar privilegiado para encenações e serões musicais.

Giuseppina Raggi, *A cidade do rei e os teatros da rainha: (re)imaginando Lisboa ocidental e a Real Ópera do Tejo*, 2018

As primeiras manifestações da vocação de grandeza de D. João V tiveram lugar no estrangeiro, antes mesmo que a situação das suas finanças fosse verdadeiramente próspera. Já em 1709, no próprio ano em que foi obrigado a vender cargos do Estado, D. João V enviava uma embaixada ao papa cujo séquito, “cosi ricco, cosi nobile”, mereceu “il commune applauso di Roma”. Já uma outra embaixada em 1707, em Viena, tinha sido notada pela riqueza dos coches fabricados especialmente em Haia – mas tudo isto foi ultrapassado pelo luxo dos cortejos das embaixadas a Paris, em 1715 (que a multidão seguiu durante cinco horas, disputando as mãos-cheias de moedas de ouro e prata que lhe lançavam), e a Roma, em 1716 e 1718. O primeiro era formado por coches que se contam entre os exemplos mais faustosos do barroco romano; o segundo era de uma riqueza tão espantosa que desde então se tornou impossível aos outros ministros das diversas cortes fazer entradas públicas.

José-Augusto França, 1977 – *Lisboa Pombalina e o Iluminismo*, Lisboa, Liv. Bertrand, 2.^a ed.

Doc. 5 Embaixadas magníficas



Doc. 6 Coche dos Oceanos



Visitem ainda os seguintes *sites*:

Rainha Maria Ana de Áustria:

<https://monarquiaportuguesa.blogs.sapo.pt/rainhas-de-portugal-maria-ana-da-554886>

Coche dos Oceanos e Coches:

<https://www.arquipelagos.pt/imagem/coche-dos-oceanos-da-embaixada-a-roma-de-1716-museu-nacional-dos-coches-portugal/>

<https://artsandculture.google.com/story/VQWR3YZJ242zIg?hl=pt-PT>



Leiam a informação das páginas: 40, 42, 45, 46 e 71

Leiam o Documento 9 da página 47.

Questões-Chave:

1. **Refiram** características do rei e da rainha quem demonstram a sua riqueza e grandiosidade [Docs.1 e 2].
2. **Expliquem** de que forma através dos Doc. 3, 5 e 6 e do Doc. 9 da página 47 do manual, a corte de D. João V expressava a sua grandiosidade.
3. Tendo por base o Doc. 4, **descrevam** brevemente a vida na corte joanina.
4. **Mostrem**, de acordo com o doc. 9 do manual, dois dos meios utilizados por D. João V para consolidar a sua imagem de soberano absoluto.

GUIÃO DE TRABALHO

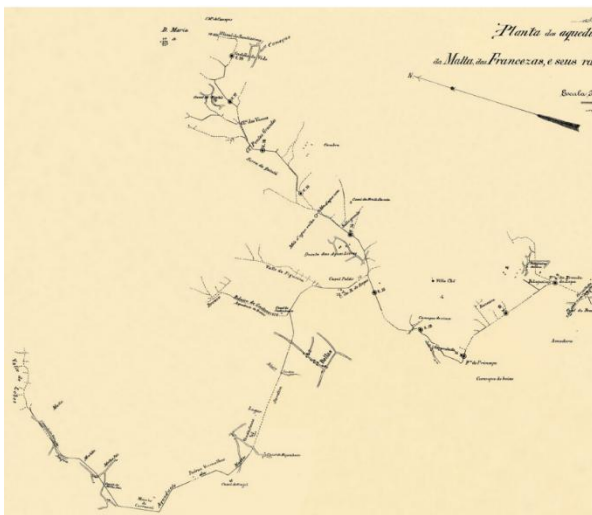
O Barroco Joanino e Obras Arquitetónicas

A Biblioteca Joanina e o Aqueduto das Águas Livres

Observem e analisem atentamente os documentos. Devem também **recorrer ao manual** e ao **computador**. De forma a responderem ao tema do trabalho, resolvam as questões-chave que se encontram no final do guião.

Bom trabalho!

Doc. 1 Biblioteca Joanina



Doc. 2 Traçado Geral do Aquedutos das Águas Livres

Doc. 3 Considerações

Ora se Lisboa tem a presunção da maior e mais nobre cidade do mundo, como não tem o mais excelente templo, ou Sé, do mundo? Como não tem o melhor castelo e fortaleza e muros do mundo? Como não tem os melhores Paços do mundo? E, finalmente, como não tem água para beber a gente do mundo?

BONIFÁCIO, Horácio Manuel Pereira - Da fábrica que falece à cidade de Lisboa e da ciência do desenho de Francisco d'Ollanda. Lisboa : ESBAL, 198AD



Doc. 4 Vista do Aqueduto por um estrangeiro. Uma de muitas gravuras feitas do século XIX por artistas estrangeiros que visitavam a cidade de Lisboa onde colocavam a imagem do Aqueduto das Águas Livres em principal destaque. Esta mostra a vista do lado de Monsanto.



Visitem ainda os seguintes *sites*:

A Biblioteca de D. João V:

<https://ensina.rtp.pt/artigo/a-biblioteca-de-d-joao-v/>

<https://ensina.rtp.pt/artigo/a-biblioteca-do-convento-de-mafra/>

<https://visit.uc.pt/pt/space-list/joanina>

<https://www.visitportugal.com/pt-pt/content/biblioteca-joanina>

O Aqueduto das Águas Livres:

<https://ensina.rtp.pt/artigo/aqueduto-das-aguas-livres-e-a-inspiracao-do-tratado-de-vitruvio/>

<https://www.patrimoniocultural.gov.pt/pt/museus-e-monumentos/rede-portuguesa/m/museu-da-agua/>

A arte barroca:

<https://ensina.rtp.pt/explicador/a-arte-barroca-h57/>

<https://ensina.rtp.pt/artigo/barroco-joanino-no-altar-da-igreja-de-s-domingos/>



Leiam a informação das páginas 40, 42, 45, 46 e 71.

Questões-Chave:

1. Após a visualização [4m.40s.-9m.55s] do excerto do vídeo <https://ensina.rtp.pt/artigo/a-biblioteca-de-d-joao-v/>, sobre a biblioteca joanina, indiquem:

- a) a localização da biblioteca e razão para a sua criação;
- b) o estilo arquitetónico;
- c) os meios que permitiram a sua construção;
- d) qual a relação de D. João V com a cultura, a ciência e as artes.

2. Após a visualização [0.00m- 8m.00s] do excerto do vídeo <https://ensina.rtp.pt/artigo/aqueduto-das-aguas-livres-e-a-inspiracao-do-tratado-de-vitruvio/> sobre o Aqueduto das Águas Livres, indiquem:

- a) O motivo da sua construção e a sua função; [Doc. 3]
- b) A localização;
- c) Os meios que permitiram a sua construção;
- d) Qual a relação com o Tratado de Vitruvius;
- e) O estilo arquitetónico;
- f) Como funcionava o Aqueduto?

3. Após a visualização [2m.45s-6m] do excerto do vídeo https://www.youtube.com/watch?v=4XehIqKNj_U sobre o Aqueduto das Águas Livres, indiquem:

- a) Consequências da construção do Aqueduto (hábitos de consumo);
- b) Curiosidades que consideraram relevantes;
- c) Localizem algumas das galarias mencionadas.

4. Indiquem as características da arte barroca **e o contexto histórico** em que surgiu.

5. Expliquem de que forma as obras e a arquitetura estudadas refletem o **poder político, económico e o esplendor** do reinado de D. João V **no contexto internacional.**

GUIÃO DE TRABALHO

O Barroco Joanino e Obras Arquitetónicas

A Capela Real de São João Batista e o Palácio-Convento de Mafra

Observem e analisem atentamente os documentos. Devem também **recorrer ao manual** e ao **computador**. De forma a responderem ao tema do trabalho, resolvam as questões-chave que se encontram no final do guião.

Bom trabalho!

Capela Real de São João Batista, na Igreja de São Roque

Doc. 1

A Patriarcal é a igreja onde o patriarca do reino exerce as suas funções. É ao mesmo tempo a capela do rei. O clero desta catedral é o mais nobremente composto e trajado da Europa, todo ele proveniente da principal nobreza de Portugal. O altar-mor é todo de lápis-lazúli. O tabernáculo é de ágata. Não se vai nunca aí que não se note qualquer nova beleza. O mínimo raio de sol faz revelar as que haviam escapado ao primeiro olhar. O teto é decorado de compartimentos e grupos dourados com cabeças de anjos nos intervalos. Aí se veem igualmente quadros do mais belo mármore servindo de sobreportas. O pavimento é coberto de placas de mosaico com uma esfera e seus atributos. [...] Os altares, as alvas, as casulas e outros adereços vergam sob o peso do ouro, prata e pedrarias. Veem-se aí, como em outras igrejas, enormes castiçais e estátuas de prata e de prata dourada que tomaríamos por cobre, se não estivéssemos prevenidos, tão comuns e enormes são.

Une description de Lisbonne en Juin 1755 par le Chevalier des Courtils, Lisboa, Ramos, Afonso e Moita, 1965.



Capela Real de São João Batista, na Igreja de São Roque.

Tal como a Patriarcal, esta capela foi encomendada em Roma e montada, peça por peça, no local. Felizmente, resistiu ao terramoto de 1755, dando-nos testemunho do esplendor das construções joaninas, que o terrível sismo reduziu a escombros.

O Palácio-Convento de Mafra

Doc. 2 Um voto Real



Alegoria comemorativa do casamento de D. João V com D. Maria Ana de Áustria, por Peter Van den Berg, 1708.

D. João V casou no dia 9 de julho de 1708 com D. Maria Ana, uma das filhas do imperador Leopoldo I da Áustria. A rainha demorou a conceber o primeiro filho e terá sido essa demora que, segundo se crê, esteve na origem do Convento de Mafra: preocupado com a sucessão, o rei prometeu, em troca da graça de um filho, construir um pequeno convento para 13 monges. A graça foi-lhe concedida e o rei cumpriu a promessa.

Abril de 1730

[...] Suponho que Mr. Stert vos falou de uma igreja, palácio e convento que o rei de Portugal está a construir a cerca de seis léguas de Lisboa e que deseja com tanta vontade ver pronto que obriga mais de metade dos súbditos a trabalhar ali. Retirou todos os bois e todas as mulas das gentes de campo e todos os camponeses se encontram a trabalhar nesta construção, de modo que, este ano, o país inteiro ficou por cultivar. [...] E nós não passamos muito melhor em Lisboa, já que o rei mandou para a construção a maioria dos homens dos vários ofícios de que podemos precisar [...]. Não se consegue arranjar em Lisboa um peleiro, um carpinteiro de coches, um estofador ou qualquer outro artesão em que possamos pensar, porque todos foram compelidos para este trabalho, nem se consegue fabricar ou consertar uma carroça, um arreo ou qualquer outra coisa que seja necessária. [...]

Setembro de 1730

[...] Tenho de informar Vossa Graça que, nos últimos meses, todos os negócios de Portugal estão parados [...] por causa da igreja e convento que o rei está a construir. [...] Há meses que o rei não quer ouvir falar de mais nada. Visita pessoalmente a obra três ou quatro vezes por semana e recebe de seis em seis horas, seja dia ou noite, por um mensageiro, relatórios do andamento das obras. Estimamos que possam trabalhar aí cerca de cinquenta mil operários. [...] Todo o reino está alvoroçado e próximo da rebelião por causa deste empreendimento. Os oficiais de justiça patrulham dia e noite para forçar os homens ao trabalho e se um homem se esconder com medo de ser para aí mandado, a mulher, os filhos, a mãe ou quem quer que seja das suas relações são metidos na prisão até que ele se entregue. [...]

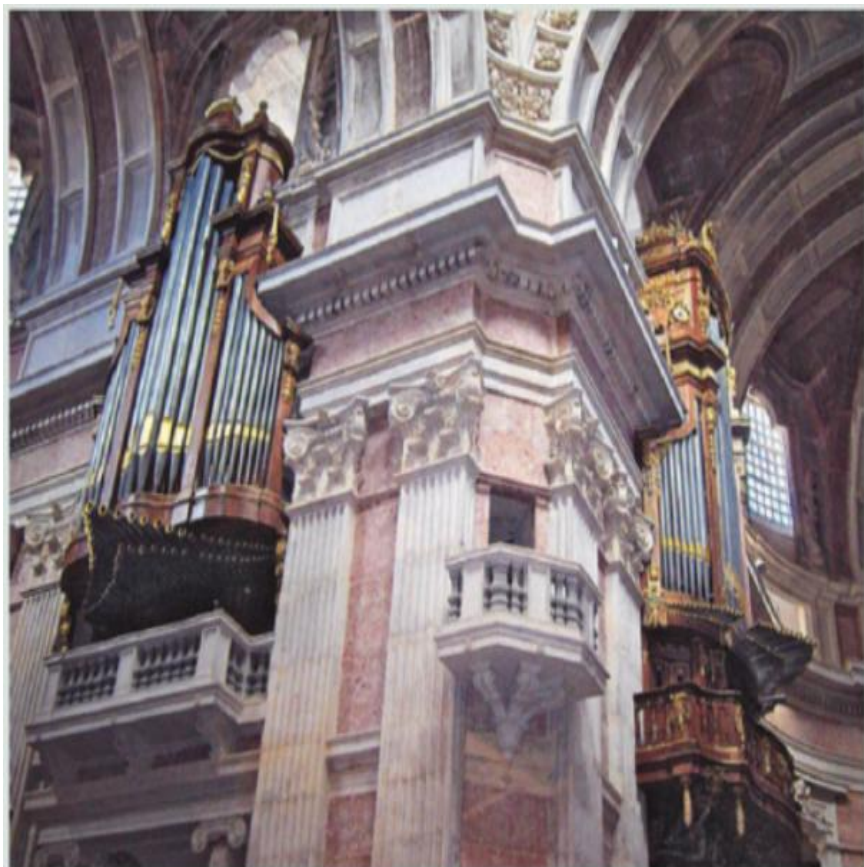
20 O nosso maior problema é que nem o rei nem o Secretário de Estado podem ser abordados sobre o que quer que seja e o Senhor de Mendonça¹ já não tem vergonha de me dizer que não pôde despachar quaisquer assuntos [...] porque tem andado muito ocupado com Mafra. Quando esperei por ele para lhe pedir uma audiência para estes assuntos e também para lhe falar sobre alguns pedidos já antigos, desculpou-se dizendo que os papéis que eu pretendia não estavam prontos porque o rei anda mais ocupado do que o costume e ele próprio não tem tempo para nada. Que chegaram da França e da Flandres os sinos de Mafra e que não consegue agora ocupar-se de outro assunto [...] O Senhor de Mendonça vê perfeitamente o ridículo disto tudo, mas não pode evitá-lo e, como somos bons amigos, tem-me falado disso livremente. Acabamos esta espantosa entrevista com ele a garantir-me que me procuraria [...] logo que fosse possível falar com o rei.

25 Ontem de manhã, Sua Majestade e o Cardeal Patriarca percorreram, com a maior pompa e circunstância, duas léguas até ao local onde desembarcaram os sinos, para os benzer e os batizar. Durante esta farsa, o rei esteve várias horas de joelhos e o Patriarca disse uma prece especial [...].

Em Manuel José Gandra, *O Monumento de Mafra Visto por Estrangeiros (1716-1908)*

¹ Refere-se a Diogo de Mendonça Corte-Real, o principal ministro do rei, na altura em que foi escrita esta carta.

Doc. 4 A Basílica



Pormenor do interior da basílica, com dois dos seus seis órgãos



Vista do zimbório

D. João V fez questão de sagrar a basílica com pompa e circunstância, a 22 de outubro de 1730, dia em que completou 41 anos. Nessa altura, faltava ainda construir o zimbório. A Basílica de Mafra contém relíquias de todos os Apóstolos e Evangelistas e foi dotada pelo monarca com alfaías de culto extraordinariamente ricas.

[...] Entrámos na igreja, atravessando o magnífico pórtico que me lembrou muito a entrada de São Pedro, e que está cheio de estátuas dos santos mártires, lavradas com infinita delicadeza. [...]

Nunca vi uma tal variedade de mármore, como os que esplandeciam por cima, por baixo, à roda de nós. O pavimento, o teto abobadado, o zimbório, e até os mais altos lanternins, são revestidos dos mesmos custosos e duradouros materiais.

Rosas de mármore branco e grinaldas de palmas, de refinado lavor, ornam todas as paredes do edifício. Capitéis coríntios nunca os encontrei tão bem modelados, nem esculpidos com mais precisão e agudeza do que os das colunas que suportam a nave.

William Beckford, antiquário e viajante inglês (1760-1844), carta datada de 27 de agosto de 1787.



Visitem ainda os seguintes *sites*:

Capela São João Batista:

<https://www.youtube.com/watch?v=UnjVQt5IujY>

<https://www.youtube.com/watch?v=h1kByvmn7qs>

Palácio Convento de Mafra:

<https://artsandculture.google.com/story/uwXBgS8204YmIg?hl=pt-PT>

<https://www.youtube.com/watch?v=9l8b3V8reUU>

<https://ensina.rtp.pt/artigo/a-critica-de-jose-saramago-ao-reinado-de-d-joao-v/>

A arte barroca:

<https://ensina.rtp.pt/explicador/a-arte-barroca-h57/>

<https://ensina.rtp.pt/artigo/barroco-joanino-no-altar-da-igreja-de-s-domingos/>



Leiam a informação das páginas 40, 42, 45, 46 e 71

Leiam o Documento 10 [pág. 50] e a página 71.

Questões-Chave:

1. Refiram dois aspetos que engrandeciam a Capela Real de São João Batista, na Igreja de São Roque. [Doc. 1]

2. Qual o estilo arquitetónico?

3. Data de construção e reinado.

4. Outros aspetos que consideram relevantes.

2. Indiquem o motivo para a construção do Palácio-Convento de Mafra. [Doc. 2].

3. Demonstrem de que forma a construção do Palácio-Convento de Mafra **afetou a vida dos portugueses** e a **dimensão** do Palácio-Convento de Mafra. [Doc.3].

4. De que forma o testemunho de William Beckford **evidencia** a grandeza da Basílica?
[Doc.4].

5. **Indiquem as características** da arte barroca **e o contexto histórico** em que surgiu.

6. **Expliquem** de que forma as obras e a arquitetura estudadas refletem o **poder político, económico e o esplendor** do reinado de D. João V **no contexto internacional**.

GUIÃO DE TRABALHO

O exercício do poder de D. João V: rei paternalista e poder centralizado

Observem e analisem atentamente os documentos. Devem também **recorrer ao manual** e ao **computador**. De forma a responderem ao tema do trabalho, resolvam as questões-chave que se encontram no final do guião.

Bom trabalho!

Doc. 1 As audiências

O secretário de Estado tem audiência com seu amo de manhã e à tarde e como Sua Majestade em todas as coisas desce até aos mais pequenos pormenores [...] pode avaliar-se até onde chegam as ocupações de Diogo de Mendonça¹. [...]

D. João V dá regularmente audiência pública três vezes por semana. A de sábado é destinada à nobreza, que nesse dia tem a honra de falar de pé a el-rei; nos outros dois dias, toda a pessoa de qualquer condição é admitida à audiência: nobres e vilãos, ricos e pobres, todos podem falar ao rei o tempo que for necessário. A audiência começa pelos homens e acaba pelas mulheres. Falam de joelhos ao rei que está sentado num trono, debaixo de um dossel e apoiado a uma mesa sobre a qual se coloca uma cesta cheia de pequenos cartuchos de moedas de ouro que Sua Majestade distribui caritativamente por aqueles dos seus súbditos que se encontram mais necessitados. [...]

Estas audiências inquietam os maus juizes, os maus maridos e, em geral, todos aqueles cuja conduta é irregular. El-rei não ignora nada do que se passa, porque cada um tem a liberdade de se lhe dirigir e informá-lo de tudo.

Charles Frédéric de Merveilleux, "Memórias instrutivas sobre Portugal, 1723-1726", em *O Portugal de D. João V visto por três forasteiros*, ob. cit.

¹ Secretário de Estado entre 1707 e 1736.



D. João V, retratado por Carlos António Leoni, 1729.

Doc. 2 A sujeição da nobreza

Quando regressei de Sintra a Lisboa, encontrei toda a gente de qualidade que havia na cidade mergulhada em tristeza. A corte parecia um deserto; não se encontravam ali nem os grandes senhores nem os seus criados. [...] O rei acabava de desterrar [os fidalgos] para diversos pontos do reino. [...] Os fidalgos degredados foram trinta e cinco. [...] D. João V quis confirmar com esta determinação o que várias vezes havia dito aos nobres: “O rei D. João IV amava-os, D. Pedro temia-os, mas eu, que sou vosso amo de juro e herdade, não vos temo e só vos amarei consoante o vosso procedimento seja digno de uma tal mercê”.

Já tive ocasião de dizer que a nobreza portuguesa estava desmoralizada por ocasião do advento de D. João ao trono, praticando injustiças, raptando impunemente donzelas e até apossando-se de bens dos populares, sem nenhum respeito pela justiça. Ainda que essa nobreza se tivesse apresentado ao príncipe bastante submissa, não

deixava por vezes de se entregar a detestáveis excessos. Tendo um laçao de um fidalgo cometido uma má ação que caía sob a alçada da justiça, um juiz de crime quis prendê-lo quando ele ia acompanhado do seu amo, que se dirigia ao teatro. Este ofereceu resistência e chamou outros fidalgos em seu auxílio, os quais acudiram, libertando o preso e maltratando o juiz. Compreendeu o rei que era necessário usar de severidade em tal ocasião e imediatamente ordenou o desterro dos culpados. [...]

O povo, sem pensar nas consequências do afastamento de tantos senhores, manifestou-se ao príncipe muito satisfeito com a decisão real, mas os comerciantes, vendo que as principais casas de Lisboa não faziam nenhum gasto e pareciam abandonadas, mostraram-se consternados. Contudo, ninguém protestou. É o último golpe que D. João deu na nobreza, conseguindo abatê-la e conservá-la em respeito.

Charles Frédéric de Merveilleux, *ob. cit.*



Visitem ainda os seguintes *sites*:

Absolutismo joanino

<https://ensina.rtp.pt/explicador/o-absolutismo-em-portugal-h53/>

<https://ensina.rtp.pt/artigo/joao-v-um-reinado-de-ouro/>



Leiam a informação das páginas 40, 42, 45, 46 e 71.

Leiam os Documentos 5 [pág. 41], 7 [pág. 43] e 8 [pág. 47]

Questões-Chave:

1. A partir do Doc. 1, **mostrem** como o rei se ocupava pessoalmente da governação.
2. **Apresentem** dois aspetos da autoridade de D. João V, pondo em evidência a superioridade do rei [Doc.2]
3. **Refiram** dois objetivos presentes na Lei dos Tratamentos [doc. 8 do manual]
4. **Expliquem** de que forma D. João V assume uma imagem de rei paternalista, absolutista e centralizador [doc.7 do manual]. Apresentem pelo menos dois argumentos que justifiquem a vossa resposta.

ANEXO IV – Padlet da turma 11.º A: “O Absolutismo Joanino”

https://static.wixstatic.com/media/6c3a11_ee5e91126f1f4bf2b487e19e06bd96fa~mv2.jpeg

ANEXO V- Critérios de Avaliação dos trabalhos de grupo: “O Absolutismo Joanino”

Proposta para os critérios de avaliação:

	CONHECIMENTOS E CAPACIDADES			ATITUDES	
<u>Elementos de Avaliação</u>	<u>[1]</u>	<u>[2]</u>	<u>[3]</u>	<u>Relacionamento Interpessoal</u>	<u>Desenvolvimento Pessoal e Autonomia</u>
<u>Critérios de Avaliação</u>	Seleção Análise Interpretação Sistematização	Compreensão Relação Aplicação	Expressão Argumentação Estruturação Completeza	Responsabilidade Cooperação Participação	Autonomia Responsabilidade
<u>Dominios de Avaliação</u>	- Interpretação de fontes históricas diversas para a construção da evidência histórica.	- Compreensão contextualizada das realidades históricas.	- Comunicação em História; - Narrativa Histórica	- Cumpre os deveres expressos no Estatuto do Aluno e Regulamento Interno; - Cumpre os prazos e solicitações do professor na realização das tarefas; - Cooperar com o professor e os colegas contribuindo para um ambiente adequado ao processo ensino-aprendizagem.	- Manifesta autonomia; - Participa activamente nas tarefas da aula; - Demonstra interesse no seu progresso de ensino-aprendizagem.
<u>Instrumentos de Avaliação</u>	- Construção de respostas ao “Guião de Trabalho”; - <i>Padlet</i> .	- Construção do <i>Padlet</i> .	- Apresentação à turma	- Grelha de Registos de Informação; - Observação.	- Grelha de Registos de Informação; - Observação.
<u>Ponderação</u>	20%	50%	15%	7.5%	7.5%

Grelha de Avaliação (a comunicar à turma)

	1	2	3	4	Pontos
Correção científica	Apresentação com várias incorreções ao nível dos conceitos ou das informações	Apresentação com algumas incorreções ao nível dos conceitos ou das informações	Apresentação sem qualquer incorreção ao nível dos conceitos ou das informações	Apresentação reveladora de um excelente domínio dos conceitos ou das informações	___/4
Justificação da argumentação	Não está suficientemente preparado para defender aspetos do seu trabalho. Não possui os conhecimentos ou as capacidades necessárias.	Tem um conhecimento deficiente do seu conteúdo ou é incapaz de justificar argumentos.	Revela um bom conhecimento do seu trabalho e da justificação de argumentação	Revela um conhecimento profundo do conteúdo do seu trabalho e justificação de argumentação	___/4
Correção do discurso	Dificuldade de discurso e incorreções gramaticais, de pronúncia e de linguagem científica	Lapsos gramaticais e dificuldades de pronúncia e de linguagem científica	Discurso razoavelmente bem articulado e sem incorreções gramaticais ou de pronúncia e de linguagem científica.	Discurso muito bem articulado e sem incorreções gramaticais ou de pronúncia e de utilização correta de linguagem científica.	___/4
Clareza e objetividade	Exposição pouco clara, pouco objetiva e sem evidência dos aspetos fundamentais	Exposição clara, mas pouco objetiva. Foram apresentados aspetos supérfluos.	Exposição clara, mas com alguns aspetos supérfluos.	Exposição clara, objetiva e com evidência dos aspetos fundamentais	___/4
Apresentação da informação	A informação é lida em vez de ser apresentada	A maior parte da informação é lida em vez de ser apresentada	A informação é apresentada mas acompanha a leitura de algumas notas	A informação é apresentada e não lida	___/4

ANEXO VI – Avaliações dos trabalhos de grupo da turma 11.º A: “O Absolutismo Joanino”

Grupo I: A Arte e as Letras ao serviço do poder Régio

<u>Nome do Aluno</u>	<u>Avaliação Qualitativa</u>	<u>Comentários</u>	<u>Auto-Avaliação</u>
A1	Bom	- Demonstrou bons conhecimentos ao nível dos conceitos e das informações. - Revelou um discurso bem articulado fazendo uma correta utilização da linguagem científica, colocando em evidência os aspetos fundamentais. - A exposição oral foi clara e objetiva, nomeadamente a conclusão do trabalho. - Deve evitar a leitura como forma de exposição/apresentação.	16.5
A2	Suficiente	- Demonstrou um conhecimento suficiente ao nível dos conceitos e das informações. - Revelou uma suficiente capacidade de justificar e argumentar o conteúdo do trabalho. - O discurso foi pouco objetivo, com voz muito tímida e alguns lapsos na linguagem científica. - Deve melhorar a confiança no discurso em público, de forma a serem melhor compreendidas as suas ideias e conhecimentos.	16.5
A3	Suficiente	- Demonstrou um conhecimento suficiente ao nível dos conceitos e das informações. - Revelou um discurso pouco objetivo e claro, uma vez que a síntese apresentada não evidenciava aspetos fundamentais. - A duração da apresentação foi muito curta. - Deve evitar a leitura como forma de exposição/apresentação.	14
A4	Faltou	-	-

Comentário da Apresentação Geral do Grupo

Aspetos Positivos:

- O grupo apresentou uma boa conclusão sobre o tema do trabalho.
- Na construção do Padlet, o grupo procurou responder às questões do guião.

Aspetos a Melhorar:

- O grupo não cumpriu a finalização do trabalho no prazo estipulado.
- Devem evitar a leitura de forma a suscitar maior interesse, e utilizar com maior frequência as fontes apresentadas/sugeridas nos guiões.

Grupo II: A Grandiosidade e o Fausto na corte Joanina

<u>Nome do Aluno</u>	<u>Avaliação Qualitativa</u>	<u>Comentários</u>	<u>Auto-Avaliação</u>
A5	Muito Bom	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrou excelentes conhecimentos ao nível dos conceitos e das informações. - Revelou muito boa capacidade de justificar e argumentar o conteúdo do trabalho. - O discurso foi muito bem articulado, claro, e objetivo fazendo uma correta utilização da linguagem científica e colocando em evidência os aspetos fundamentais. - A exposição oral cativou a audiência, nomeadamente através da colocação da voz. 	17
A6	Bom	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrou bons conhecimentos ao nível dos conceitos e das informações. - Revelou um discurso bem articulado fazendo uma correta utilização da linguagem científica e colocando em evidência os aspetos fundamentais. - A exposição oral foi clara e objetiva. - Deve evitar a leitura como forma de exposição/apresentação. 	17
A7	Suficiente	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrou um conhecimento suficiente ao nível dos conceitos e das informações. - Revelou dificuldade em justificar e argumentar o conteúdo do trabalho, (por exemplo justificar o motivo para a construção do Palácio-Convento de Mafra). - O discurso teve alguns lapsos na linguagem científica. - Deve evitar a leitura como forma de exposição/apresentação. 	17
A8	Bom	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrou bons conhecimentos ao nível dos conceitos e das informações, colocando em evidência os aspetos fundamentais. (boa descrição sobre o Coche dos Oceanos). - A exposição oral foi clara, embora com alguns aspetos supérfluos. - Revelou um discurso bem articulado fazendo uma correta utilização da linguagem científica. - Deve evitar a leitura como forma de exposição/apresentação. 	16/17

Comentário da Apresentação Geral do Grupo

Aspetos Positivos:

- O grupo preocupou-se em responder às demonstrações de riqueza e grandiosidade de D. João V e da sua corte.
- Durante a apresentação, o grupo revelou uma exposição com clareza na seleção de informação, argumentação e defesa de ideias.

Aspetos a Melhorar:

- Na construção do Padlet, o grupo podia ter feito maior referência às fontes apresentadas/sugeridas nos guiões, enriquecendo o trabalho com mais informações e organizando melhor a informação.
- Utilizar menos a leitura de forma a suscitar maior interesse.

Grupo III: A Biblioteca Joanina e o Aqueduto das Águas Livres

<u>Nome do Aluno</u>	<u>Avaliação Qualitativa</u>	<u>Comentários</u>	<u>Auto-Avaliação</u>
A9	Bom	<p>- Demonstrou bons conhecimentos ao nível dos conceitos e das informações.</p> <p>- Revelou um discurso bem articulado fazendo uma correta utilização da linguagem científica e colocando em evidência os aspetos fundamentais.</p> <p>- A exposição oral foi clara e objetiva.</p> <p>- Deve evitar a leitura como forma de exposição/apresentação, sobretudo porque apresentou com um ritmo ligeiramente rápido o que dificultou perceber o discurso.</p>	14
A 10	Bom	<p>- Demonstrou bons conhecimentos ao nível dos conceitos e das informações.</p> <p>- Revelou um discurso bem articulado fazendo uma correta utilização da linguagem científica, embora com alguns aspetos supérfluos uma vez uma vez que apenas abordou as curiosidades sobre o aqueduto.</p> <p>-Deve evitar a leitura como forma de exposição/apresentação, sobretudo porque apresentou um ritmo ligeiramente rápido o que dificultou perceber o discurso.</p>	14
A 11	Muito Bom	<p>- Demonstrou excelentes conhecimentos ao nível dos conceitos e das informações.</p> <p>- Revelou muito boa capacidade de justificar e argumentar o conteúdo do trabalho, nomeadamente a parte introdutória.</p> <p>- O discurso foi muito bem articulado, claro, e objetivo fazendo uma correta utilização da linguagem científica e colocando em evidência os aspetos fundamentais.</p> <p>- Deve evitar a leitura como forma de exposição/apresentação.</p>	16
A 12	Insuficiente	<p>- Demonstrou um conhecimento insuficiente ao nível dos conceitos e das informações.</p> <p>- Revelou um discurso pouco objetivo e claro, com voz muito tímida e alguns lapsos na linguagem científica.</p> <p>- Deve evitar a leitura como forma de exposição/apresentação.</p> <p>- Deve melhorar a confiança no discurso em público, de forma a serem melhor compreendidas as suas ideias e conhecimentos.</p>	17
A 13	Faltou	-	-

Comentário da Apresentação Geral do Grupo

Aspetos Positivos:

- O grupo preocupou-se em responder às questões centrais sobre a Biblioteca Joanina e o Aqueduto das Águas Livres.
- Na construção do Padlet, o grupo organizou o trabalho por temáticas facilitando a compreensão do tema.

Aspetos a Melhorar:

- Na construção do Padlet, o grupo podia ter feito maior referência às fontes apresentadas/sugeridas nos guiões, enriquecendo o trabalho com mais informações.
- O grupo não distribuiu a gestão de tempo de apresentação entre os seus elementos de forma igualitária e devem evitar a leitura de forma a suscitar maior interesse.

Grupo IV: *O exercício do poder de D. João V: rei paternalista e poder centralizado*

<u>Nome do Aluno</u>	<u>Avaliação Qualitativa</u>	<u>Comentários</u>	<u>Auto-Avaliação</u>
A 14	Bom	- Demonstrou bons conhecimentos ao nível dos conceitos e das informações, preocupando-se em utilizar as fontes do guião. - Revelou um discurso bem articulado fazendo uma correta utilização da linguagem científica e colocando em evidência os aspetos fundamentais. - Deve evitar a leitura como forma de exposição/apresentação.	15
A 15	Bom	- Demonstrou bons conhecimentos ao nível dos conceitos e das informações. - Revelou preocupação em justificar e argumentar o conteúdo do trabalho, nomeadamente o conceito de absolutismo. - A exposição oral abordou curiosidades interessantes. - O discurso teve alguns lapsos na linguagem científica. - Deve evitar a leitura como forma de exposição/apresentação, sobretudo porque apresentou com voz tímida e pouca dicção.	17
A 16	Muito Bom	- Demonstrou excelentes conhecimentos ao nível dos conceitos e das informações. - Revelou muito boa capacidade de justificar e argumentar o conteúdo do trabalho. - O discurso foi muito bem articulado, claro, e objetivo fazendo uma correta utilização da linguagem científica e colocando em evidência os aspetos fundamentais. - A exposição oral cativou a audiência.	17
A 17	Insuficiente	- Demonstrou um conhecimento insuficiente ao nível dos conceitos e das informações, não evidenciando aspetos fundamentais. - Revelou um discurso pouco objetivo e claro, uma vez que apenas se limitou à leitura de uma fonte escrita. - A duração da apresentação foi muito curta.	13

Comentário da Apresentação Geral do Grupo

Aspetos Positivos:

- O grupo preocupou-se em responder ao conceito de Absolutismo, apresentando aspetos que colocavam em evidência a superioridade do monarca, utilizando para tal as fontes do guião.

- Na construção do Padlet, o grupo organizou o trabalho por temáticas

Aspetos a Melhorar:

- Devem evitar a leitura de forma a suscitar maior interesse.
- O grupo não distribuiu a gestão de tempo de apresentação entre os seus elementos de forma igualitária (um dos elementos apenas leu uma fonte).

Grupo V: A Capela Real de São João Batista e o Palácio-Convento de Mafra

<u>Nome do Aluno</u>	<u>Avaliação Qualitativa</u>	<u>Comentários</u>	<u>Auto-Avaliação</u>
A 18	Muito Bom	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrou excelentes conhecimentos ao nível dos conceitos e das informações, colocando em evidência aspetos fundamentais. - Revelou muito boa capacidade de justificar e argumentar o conteúdo do trabalho, nomeadamente a explicação sobre a construção do Palácio-Convento de Mafra. - O discurso foi muito bem articulado, claro, e objetivo, embora com alguns lapsos na linguagem científica. 	18
A 19	Bom	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrou bons conhecimentos ao nível dos conceitos e das informações. - Revelou um discurso bem articulado fazendo uma correta utilização da linguagem científica, embora com alguns aspetos supérfluos. - A exposição oral foi clara e objetiva. - Deve evitar a leitura como forma de exposição/apresentação. 	16
A 20	Bom	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrou bons conhecimentos ao nível dos conceitos e das informações, colocando em evidência aspetos fundamentais. - Revelou boa capacidade de justificar e argumentar o conteúdo do trabalho, sobretudo através da utilização das fontes do guião. - A exposição oral foi clara e objetiva, embora com alguma leitura. 	18
A 21	Insuficiente	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrou um conhecimento insuficiente ao nível dos conceitos e das informações, não evidenciando aspetos fundamentais. - Revelou um discurso pouco objetivo, com voz muito tímida e alguns lapsos na linguagem científica. - A duração da apresentação foi muito curta. 	15

Comentário da Apresentação Geral do Grupo

Aspetos Positivos: grupo preocupou-se em responder às questões centrais sobre a Capela Real e o Palácio-Convento, utilizando para tal as fontes do guião.

- Na construção do Padlet, o grupo organizou o trabalho por temáticas

Aspetos a Melhorar:

- O grupo não distribuiu a gestão de tempo de apresentação entre os seus elementos de forma igualitária.

- O grupo não respondeu às questões da arte barroca justificando em que medida estas construções refletiam o poder político e económico.

ANEXO VII – *Padlet*: “O Século das Luzes”

https://static.wixstatic.com/media/6c3a11_50b60e7527b1481da36e35966c3a4749~mv2.jpeg

ANEXO VIII – Guiões de Trabalho: “En Kongelig Affaere”

GRUPO I e V

BIOGRAFIAS

QUESTÕES ORIENTADORAS

1. Preencham a seguinte ficha biográfica respeitante às três personagens principais: Johann Friedrich Struensee; Christian VII; Caroline Mathilde.

Aspetos a incluir:

- Data de nascimento
- Local de nascimento
- Data de morte
- Momentos marcantes da vida

2. Ao longo do filme são mencionados pensadores do iluminismo.

2.1 Expliquem a importância e influência que tiveram para a construção da modernidade europeia [páginas 175; 176; 179 e 180, do manual].

3. Após a leitura da vida dos personagens principais, **comentem** o que mais vos surpreendeu.

4. Imaginem que tinham a possibilidade de perguntar algo a uma das personagens.

- Quem escolheriam?
- Porque escolheram essa personagem?
- O que lhe perguntavam?



MATERIAIS DE APOIO:

Rainha Caroline Mathilde

https://pt.wikipedia.org/wiki/Carolina_Matilde_da_Gr%C3%A3-Bretanha

<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-o-casamento-insano-da-soberana-britanica-caroline-matilde-que-governou-dinamarca.phtml>

<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/a-escandalosa-rainha-carolina-matilde-que-mandava-na-corte-com-o-amante.phtml>

https://pt.frwiki.wiki/wiki/Caroline-Mathilde_de_Hanovre

Johann Friedrich Struensee

https://pt.wikipedia.org/wiki/Johann_Friedrich_Struensee

<https://www.britannica.com/biography/Johann-Friedrich-Graf-von-Struensee>

<https://blogs.bu.edu/guidedhistory/moderneurope/vincenza-rico/>

Christian VII

https://pt.wikipedia.org/wiki/Cristiano_VII_da_Dinamarca

<https://www.calendarz.com/pt/on-this-day/march/13/christian-vii-of-denmark>

<https://monarquiadinamarquesa.blogs.sapo.pt/christian-vii-da-dinamarca-1766-1808-12467>

<https://pt.dreamstime.com/foto-de-stock-pal%C3%A1cio-do-rei-christian-vii-amalienborg-copenhaga-dinamarca-image80498836>

GRUPO II

REALIDADE OU FICÇÃO? EIS A QUESTÃO...

QUESTÕES ORIENTADORAS

1. Após uma breve leitura das biografias de Johann Struensee, Caroline Mathilde e Christian VII, e a visualização do filme, **descrevam** as semelhanças e diferenças entre os personagens reais e os personagens fictícios.

- Recorram a características físicas;
- Recorram a características psicológicas;
- Utilizem imagens.

2. **Explicitem** se a cronologia do filme respeita **a ordem de acontecimentos e personagens** que surgiram na realidade [link que vos poderá auxiliar <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/a-escandalosa-rainha-carolina-matilde-que-mandava-na-corte-com-o-amante.phtml>].

3. **Expliquem** o que têm em comum as decisões e pensamentos dos diversos personagens do filme com a filosofia das Luzes [*documentos 1 e 2*, nos materiais de apoio].

4. Imaginem que tinham a possibilidade de perguntar algo a uma das personagens.

- Quem escolheriam?
- Porque escolheram essa personagem?
- O que lhe perguntavam?



MATERIAIS DE APOIO:

Rainha Caroline Mathilde

https://pt.wikipedia.org/wiki/Carolina_Matilde_da_Gr%C3%A3-Bretanha

<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/a-escandalosa-rainha-carolina-matilde-que-mandava-na-corte-com-o-amante.phtml>

DOCUMENTOS DE LEITURA

Documento 1

Em lugar do grande número de preceitos de que se compõe a lógica, cuidei que teria bastantes com os quatro seguintes [...]: o primeiro era nunca receber por verdadeira alguma coisa senão quando conhecesse evidentemente ser ela tal [...]. O segundo, dividir cada uma das dificuldades, que encontrasse, em tantas parcelas quantas as possíveis e as que fossem necessárias para melhor as resolver. O terceiro, conduzir os meus pensamentos ordenadamente, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir pouco a pouco, como por degraus, até ao conhecimento dos mais complexos [...]. E o último, fazer sempre enumerações tão completas e exames tão gerais que eu ficasse certo de não omitir nada.

René Descartes, *Discurso do Método para Bem Conduzir a Razão e Encontrar a Verdade nas Ciências*, 1637

Pois que nenhum homem tem uma autoridade natural sobre o seu semelhante e pois que a força não produz nenhum direito, restam, pois, as convenções [pactos, contratos] para base de toda a autoridade política entre os homens. [...]

Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja com toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado e pela qual cada um, unindo-se a todos, não obedeça, contudo, senão a si mesmo e permaneça tão livre como antes. É este o problema fundamental de que o contrato social dá a solução.

.....

Se procurarmos saber em que consiste o maior de todos os bens, qual deve ser a finalidade suprema das leis, perceberemos que tudo se reduz a dois objetivos principais: a liberdade e a igualdade. [...]

As leis são a razão de ser da associação civil. O povo, que se submete a elas, deve também ser o seu autor [...]. De tal forma que, no preciso momento em que o governo usurpa a soberania¹, o pacto social rompe-se e todos os cidadãos, retomando a sua liberdade natural, podem ser forçados a obedecer-lhe, mas não têm a obrigação de o fazer.

Jean-Jacques Rousseau, *O Contrato Social*, 1762

¹ Usa um poder discricionário, não respeitando as condições do mandato que lhe foi confiado.

Documento 2

GRUPO III

O CONTRIBUTO DOS PROGRESSOS DO CONHECIMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DA MODERNIDADE EUROPEIA.

QUESTÕES ORIENTADORAS

1. Evidenciem de que forma o espírito da filosofia das Luzes está espelhado nalgumas das cenas do filme.

2. Localizem, com recurso ao manual, cientistas e respetivas descobertas que impulsionaram a construção da modernidade europeia no século das Luzes [**páginas 175; 176; 179 e 180**].

3. Identifiquem, com recurso ao manual:

3.1 As academias que surgiram e que impulsionaram a construção da modernidade europeia no século das Luzes [**página 178 e Documento 5 da página 181**].

3.2 Qual o contributo destas academias no progresso científico? [**página 178 e Documento 5 da página 181**].

3.3 De que forma estas academias espelhavam o pensamento das Luzes? [*Documentos 1 e 2, da página 177 e Documento 4, da página 181*].

4. Descrevam a receptividade da Corte relativamente aos progressos científicos. [**Documento 1**, nos materiais de apoio].

5. Imaginem que tinham a possibilidade de perguntar algo a uma das personagens.

- Quem escolheriam?
- Porque escolheram essa personagem?
- O que lhe perguntavam?



MATERIAIS DE APOIO:
DOCUMENTOS DE LEITURA

Documento 1

Igualdade natural é aquela que existe entre todos os homens unicamente pela constituição da sua natureza. Esta igualdade é o princípio e o fundamento da liberdade. A *igualdade natural* ou moral tem, portanto, base na constituição da natureza humana comum a todos os homens, que nascem, crescem, subsistem e morrem da mesma maneira. Uma vez que a natureza humana é igual em todos os homens, é evidente que, segundo o direito natural, cada um deve apreciar e tratar os outros como seres que, por natureza, são iguais a ele próprio, ou seja, que são tanto homens como ele.

Deste princípio da igualdade natural dos homens resulta várias consequências. Analisarei as principais.

1.º – Resulta deste princípio que todos os homens são naturalmente livres e que a razão os tornou dependentes para a sua felicidade.

2.º – Que, apesar de todas as desigualdades que há no governo político resultantes da diferença de condições, da nobreza, do poder, da riqueza, etc., aqueles que estão acima dos outros devem tratar os inferiores como seres que lhes são naturalmente iguais [...].

Louis de Jaucourt, filósofo e cientista francês (1704-1779), artigo “Igualdade Natural”, em *Enciclopédia*, 1751-1772

GRUPO IV

QUE PAPEL CABIA À MULHER NA CORTE E NA SOCIEDADE?

QUESTÕES ORIENTADORAS

1. **Descrivam** o papel que se esperava que a rainha Caroline desempenhasse na corte.
2. **Evidenciem** em que medida a rainha Caroline contrariava a ordem social estabelecida para as mulheres.
3. **Comparem** as duas personagens femininas: Caroline Mathilde e Juliane Marie Dowager.
4. Apesar da limitação do papel da mulher na sociedade do século XVIII, a história regista algumas personagens femininas que marcaram a ciência.

4.1 Façam uma pequena reflexão sobre o papel da mulher na sociedade do século XVIII [páginas 179 e 187. Documentos 1 e 2, nos materiais de apoio]

5. Imaginem que tinham a possibilidade de perguntar algo a uma das personagens.

- Quem escolheriam?
- Porque escolheram essa personagem?
- O que lhe perguntavam?



MATERIAIS DE APOIO:

DOCUMENTOS DE LEITURA



1. Quentin de La Tour, *Retrato da Marquesa de Châtelet*, 1748.



2. Madame Le Ferrand, também retratada por La Tour, 1753.

Emilie de Breteuil, marquesa de Châtelet (1706-1749), foi uma das mais ilustres mulheres do seu tempo, tendo-se dedicado à ciência com enorme entusiasmo. Entre outras obras, publica *Dissertação sobre a Natureza e a Propagação do Fogo*, *Lições de Física* e uma tradução anotada dos *Principia Mathematica*, de Isaac Newton. Newton foi, aliás, um dos cientistas mais famosos do século XVIII, dado a conhecer “às damas” através da obra do conde italiano Francesco Algarotti (ao centro), publicada pela primeira vez em 1737 e depois reeditada e traduzida em várias línguas.

ANEXO IX – Plano de Aula 11.º A: “O contributo dos progressos do conhecimento para a construção da modernidade europeia: a Revolução Científica”

PLANIFICAÇÃO DE AULA | HISTÓRIA A | 11.º ANO | 90 MINUTOS

TEMA: A EUROPA DOS SÉCULOS XVII E XVIII – SOCIEDADE, PODER E DINÂMICAS COLONIAIS

SUBTEMA: Construção da modernidade europeia: o contributo dos progressos do conhecimento para a modernidade europeia

Sumário	O contributo dos progressos do conhecimento para a construção da modernidade europeia: a Revolução Científica.
---------	--

Descritores de Aprendizagem	Metodologia [centrada no aluno, podendo ser construtivista com recurso à estratégia de debate]	Recursos	Avaliação	Tempo
Valorizar o contributo dos progressos do conhecimento e da afirmação da filosofia das Luzes para a construção da modernidade europeia	<p>1.º Momento Debate com a turma acerca das respostas colocadas pelos alunos no Padlet: “O Século das Luzes” O debate é construído em torno do filme “Um caso Real” tendo como temas centrais: a biografia das três principais personagens; a filosofia das Luzes; as mulheres e a Revolução Científica. O debate é guiado pela professora com recurso a questões a colocar à turma.</p>	Computador [Padlet Power Point]	-	50 minutos
	<p>2.º Momento Breve análise do mapa da página 172 do manual. Explicação da diferença: As Luzes e Iluminismo.</p>	Manual Computador [Power Point]	-	10 minutos
	<p>3.º Momento Leitura com a turma das páginas 174, 175 e parágrafo da página 178, do manual. Resolução dos exercícios 1 e 2, da página 177 do manual.</p>	Manual Computador	-	20 minutos
	<p>4.º Momento Brainstorming sobre as Luzes e a Revolução Científica.</p>	Quadro	-	10 minutos

Competências presentes nas Aprendizagens Essenciais do 11.º ano de História A	Saber problematizar os conhecimentos adquiridos, de forma escrita e oral; Formular hipóteses sustentadas em evidências, face a um acontecimento ou processo histórico; Propor alternativas de interpretação a um acontecimento, evento ou processo, problematizando-as; Promover a multiperspectiva em História, num quadro de desenvolvimento pessoal e autónomo; Organizar o discurso oral ou escrito recorrendo a conceitos metodológicos da História; Discutir conceitos, factos e processos históricos numa perspectiva disciplinar e interdisciplinar incluindo conhecimento disciplinar histórico; Registrar selectivamente informação recolhida em fontes históricas de diversos tipos; Colocar questões-chave cuja resposta abranja acontecimentos ou processos históricos; Questionar os seus conhecimentos prévios; Autoavaliar as aprendizagens adquiridas, os seus comportamentos e atitudes; Assumir responsabilidades nas tarefas, atitudes e comportamentos;
--	--

ANEXO X – Plano de Aula 11.º A: “A dinamização da atividade produtiva; A necessidade de capitais e os mecanismos de dependência externa”.

PLANIFICAÇÃO DE AULA | HISTÓRIA A | 12.º ANO | 90 MINUTOS

Sumário	A dinamização da actividade produtiva; A necessidade de capitais e os mecanismos de dependência externa
---------	---

Descritores de Aprendizagem	Momentos de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Analisar a dicotomia depressão/expansão entre 1880 e 1914: a crise financeira de 1880-90 e o surto industrial de final do século XIX;</p> <p>Integrar o processo português de industrialização no contexto europeu, identificando os seus limites e desfasamentos cronológicos;</p> <p>Analisar a importância da Regeneração (1850-1880) para o desenvolvimento de infraestruturas e para a dinamização da atividade produtiva, identificando as causas que limitaram o crescimento económico.</p>	<p>1.º Momento Explicação sobre as razões para o atraso no desenvolvimento da agricultura. Para tal, serão enumerados os antecedentes de ordem política (instabilidade governativa), as invasões francesas e a política de exclusividade com o Brasil que oferecia alguma segurança ao reino. Os alunos são interpolados com a questão: “Como se caracterizava a agricultura portuguesa?”, com recurso a imagens. 10 minutos</p>	Power Point Manual	-
	<p>2.º Momento Explicação sobre as principais inovações implementadas, e utilização de novos instrumentos com recurso a imagens e excerto de vídeo. Os alunos respondem ainda a três questões relacionadas as com novas técnicas de cultivo: a alternância de culturas em primeiro lugar; em segundo, comparando-a com o pousio e, por último identificar através de uma ilustração qual corresponde à nova técnica de cultivo. 10 minutos</p>	Power Point	-
	<p>3.º Momento Preenchimento no <i>Padllet</i> de cinco tópicos: O Oídio da Videira (1850); a Filoxera (1861); O Míldio da Videira (1878); Culturas Forrageiras; O contributo de Fontes Pereira de Melo. 15 minutos</p>	Computador, telemóvel ou tablet	-
	<p>4.º Momento Resumo/Esquema em conjunto com a turma sobre a agricultura portuguesa na segunda metade do século XIX. O esquema é elaborado com os alunos, embora guiado pela professora. Os alunos registam o resumo nos seus cadernos diários. 10 minutos</p>	Quadro	-
	<p>5.º Momento A turma analisa em conjunto com a professora um gráfico referente ao comércio externo português. Explicação sobre as razões para o crescimento da dívida pública e respectivas soluções. A explicação é acompanhada de uma breve cronologia de acontecimentos elaborada pela professora. 15 minutos</p>	Power Point/ Manual	-
	<p>6.º Momento Identificação e caracterização da figura caricatural “O Zé Povinho”, de Rafael Bordalo Pinheiro. Esta actividade é acompanhada de um vídeo da RTP Ensina. Os alunos registam com a professora as principais ideias sobre esta figura. Breve análise de mais cinco caricaturas de Rafael Bordalo Pinheiro. 20 minutos</p>	Power Point RTP Ensina Quadro	-
	<p>7.º Momento Realização de Mini Quizz 10 minutos</p>	Power Point	-

ANEXO XI – Lista dos Temas dos Trabalhos de Grupo da turma 11.º A: “À Conversa com...”

Objetivo do trabalho: Imaginar uma possível conversa na qual seriam abordadas e defendidas as perspetivas de ambas as personagens históricas.

O local e o diálogo entre as personagens são pensados e elaborados de forma de livre e criativa!

Aspetos a considerar:

1. Biografia das personagens

- 1.1 Quem foram?
- 1.2 Qual a área em que atuaram?
- 1.3 Quais os principais contributos que deixaram?
- 1.4 Quais as perspetivas destas personagens / O que defendiam?

2. Confronto de ideias entre as personagens.

Diálogo / conversa entre as personagens.

TEMAS

- 1. Fontes Pereira de Melo VS Zé Povinho**
- 2. Fontes Pereira de Melo VS Rafael Bordalo Pinheiro**
- 3. D. Luís I VS Zé Povinho**
- 4. D. Pedro V VS Zé Povinho**
- 5. Agricultores e Proprietários VS Governo**

Fontes Pereira de Melo:

<https://ensina.rtp.pt/artigo/o-norte-como-farol-da-industria-do-seculo-xix/>

<https://arquivos.rtp.pt/conteudos/fontes-pereira-de-melo/>

<https://www.rtp.pt/play/p4408/e387609/portugueses-com-historia>

Zé Povinho:

<https://ensina.rtp.pt/artigo/o-surgimento-do-ze-povinho/>

<https://ensina.rtp.pt/artigo/o-ze-povinho-de-rafael-bordalo-pinheiro/>

Rafael Bordalo Pinheiro:

<https://ensina.rtp.pt/etiqueta/rafael-bordalo-pinheiro/>

D. Luís I:

<https://ensina.rtp.pt/artigo/d-luis-o-popular/>

D. Pedro V:

<https://ensina.rtp.pt/artigo/pedro-v/>

ANEXO XII – Critérios de Avaliação dos Trabalhos de Grupo da turma 11.º A: “À Conversa com...”

A classificação final resulta da soma das pontuações atribuídas em cada um dos domínios seguintes:

D1: Compreensão [90 pontos]

D2- Interpretação de fontes históricas [40 pontos]

D3- Comunicação [70 pontos]

PARÂMETROS	NÍVEIS	DESCRITORES DE DESEMPENHO	PONTUAÇÃO
D 1 : COMPREENSÃO CONTEXTUALIZADA DAS REALIDADES HISTÓRICAS	5	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa, seleciona e analisa com rigor e sentido crítico informação histórica fiável e relevante. 	90
	4	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa, seleciona e analisa com rigor ou sentido crítico informação histórica fiável e relevante embora evidencie algumas falhas. 	76
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa, seleciona e analisa com rigor informação histórica fiável, nem sempre relevante e com falhas. 	60
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa, seleciona e analisa com erros científicos ou de coerência informação Histórica. OU sem atender à sua relevância para o tema. 	50
	1	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa, seleciona e analisa com bastantes falhas e erros científicos e em atender à sua relevância. 	40
D 2: INTERPRETAÇÃO DE FONTES	5	<ul style="list-style-type: none"> • Analisa e interpreta criticamente fontes diversas mobilizando a informação recolhida e transformando-a em conhecimento • Sistematiza a informação distinguindo o essencial do acessório. 	40
	4	<ul style="list-style-type: none"> • Analisa e interpreta criticamente fontes diversas mobilizando a informação recolhida e transformando-a em conhecimento com algumas falhas na interpretação. • Sistematiza a informação distinguindo o essencial do acessório. 	30
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Analisa e interpreta criticamente fontes diversas mobilizando a informação recolhida e transformando-a em conhecimento, com algumas falhas na interpretação. • Sistematiza a informação, mas com falhas na distinção do essencial do acessório 	20
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Analisa e interpreta fontes diversas de forma muito incipiente mobilizar a partir das fontes o conhecimento. • Sistematiza a informação, mas não distingue o essencial do acessório 	10
	1	<ul style="list-style-type: none"> • Não analisa e interpreta de forma criticamente fontes diversas. 	0
D 3: COMUNICAÇÃO	5	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora e comunica, com correção linguística e de forma criativa. • Apresenta domínio da terminologia específica da disciplina, sínteses de assuntos estudados. • O texto revela clareza usando um vocabulário adequado aos diversos contextos de comunicação. • Domina o assunto. 	70
	4	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta falhas num dos seguintes aspetos: • Elabora e comunica, com correção linguística e de forma criativa. • Apresenta domínio da terminologia específica da disciplina nas sínteses de assuntos estudados. 	60

		<ul style="list-style-type: none"> • O texto revela clareza usando um vocabulário adequado aos diversos contextos de comunicação. • O texto revela que domina o assunto 	
	3	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta falhas em dois dos seguintes aspetos: • Elabora e comunica, com correção linguística e de forma criativa. • Apresenta domínio da terminologia específica da disciplina nas sínteses de assuntos estudados. • O texto revela clareza usando um vocabulário adequado aos diversos contextos de comunicação • O texto revela que domina o assunto 	50
	2	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta falhas em dois dos seguintes aspetos: • Elabora e comunica, com correção linguística e de forma criativa; • Apresenta domínio da terminologia específica da disciplina nas sínteses de assuntos estudados; • O texto revela clareza usando um vocabulário adequado aos diversos contextos de comunicação; • O texto revela insegurança no domínio dos conteúdos 	40
	1	<p>Apresenta falhas graves nos seguintes aspetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elabora e comunica, com correção linguística, de forma criativa. • Apresenta domínio da terminologia específica da disciplina, sínteses de assuntos estudados • O texto revela clareza usando um vocabulário adequado aos diversos contextos de comunicação • O texto que revela que não domina o assunto 	30/20

ANEXO XIII – Trabalhos de Grupo da turma 11.º A: “À Conversa com”

Grupo: Zé Povinho VS Fontes Pereira de Melo:

https://video.wixstatic.com/video/6c3a11_6d34845adc824ec7b2e7819def15d227/1080p/mp4/file.mp4

Grupo: D. Luís I VS Zé Povinho:

https://video.wixstatic.com/video/6c3a11_76db017c03704551af91fb657f16e6fe/480p/mp4/file.mp4

Grupo: D. Pedro V VS Zé Povinho:

https://static.wixstatic.com/mp3/6c3a11_db26c5e8e847434896925ceac5ff7062.m4a

Grupo: Rafael Bordalo Pinheiro VS Fontes Pereira de Melo:

https://static.wixstatic.com/mp3/6c3a11_27e5dfaf6de04fb6b10b469661c14cde.m4a

Grupo: Agricultores VS Proprietários:

https://static.wixstatic.com/mp3/6c3a11_6ea508d1a01d4b7abb7d6ff6bd524a45.m4a

ANEXO XIV – Avaliação dos Trabalhos de Grupo da turma 11.º A: “À Conversa com....”

	<u>DOMÍNIO 1</u>	<u>DOMÍNIO 2</u>	<u>DOMÍNIO 3</u>	<u>TOTAL</u>
	90	40	70	<u>200</u>
A 1	F	F	F	F
A 2	90	40	70	200
1A 3	90	40	60	190
A2 4	90	40	70	200
A 5	90	40	60	190
A 6	76	40	70	18.6
A 7	NA	NA	F	F
A 8	90	40	70	200
A 9	90	40	60	190
A 10	F	F		F
A 11	90	40	50	18
A 12	76	40	70	18.6
A 13	F	F	F	F
A 14	76	40	70	18.6
A 15	90	40	50	18
A 16	90	40	70	200
A 17	90	40	70	200
A 18	90	40	60	190
A 19	90	40	70	200

ANEXO XV – Guiões de Trabalho da turma 11.º A: “Diário de...”

Objectivo do trabalho: Imaginar que escrevem um diário de uma personagem que viveu no período da Primeira República. O texto não precisa de ser muito extenso.

Tal como num diário, é apenas necessário que coloquem o dia e o local em que a personagem está a escrever. Os textos devem ser pensados de forma livre e criativa!

Notem apenas os seguintes aspectos que devem considerar:

1. Biografia das personagens

- 1.1 Quem foram?
- 1.2 Qual a área em que atuaram?
- 1.3 Quais os principais contributos que deixaram?
- 1.4 Quais as perspetivas destas personagens / O que defendiam?
- 1.5 O que sentiram naquele dia? Que angústias? Que ânimos?

PERSONAGENS



D. Manuel II

<https://ensina.rtp.pt/artigo/era-uma-vez-manuel/>

<https://ensina.rtp.pt/artigo/d-manuel-ii-1889-1932/>

<https://visao.pt/atualidade/sociedade/2023-05-27-d-manuel-ii-o-rei-tragico-aqui-se-conta-a-historia-fatidica-do-ultimo-rei-de-portugal/>

Afonso Costa

https://pt.wikipedia.org/wiki/Afonso_Costa

<https://arquivos.rtp.pt/conteudos/afonso-costa/>

<https://ensina.rtp.pt/artigo/afonso-costa-republicano-e-laico/>

Paiva Couceiro

<https://ensina.rtp.pt/artigo/o-fim-da-monarquia-do-norte/>

https://www.nationalgeographic.pt/historia/monarquia-norte-1919-republica_4292

<https://www.avozdetrasosmontes.pt/paiva-couceiro-um-monarquico-convicto-anti-republicano-e-anti-salazarista/>

Carolina Beatriz Ângelo

<https://ensina.rtp.pt/artigo/beatriz-angelo-a-primeira-mulher-a-votar-em-portugal/>

<https://www.youtube.com/watch?v=f6NniZottDM>

<https://www.facebook.com/AssembleiadaRepublica/videos/c%C3%A1psula-do-tempo-carolina-beatriz-%C3%A2ngelo-a-primeira-mulher-a-votar-1911/357417375811883/>

Manuel de Arriaga

<https://ensina.rtp.pt/artigo/manuel-de-arriaga-2/>

<https://ensina.rtp.pt/artigo/manuel-de-arriaga-1840-1917/>

Teófilo Braga

<https://ensina.rtp.pt/artigo/teofilo-braga-1843-1924/>

[https://www.infopedia.pt/artigos/\\$teofilo-braga](https://www.infopedia.pt/artigos/$teofilo-braga)

Ana de Castro Osório

<https://ensina.rtp.pt/artigo/ana-de-castro-osorio-militante-do-feminismo-e-da-literatura-infantil/>

https://pt.wikipedia.org/wiki/Ana_de_Castro_Os%C3%B3rio

Operário

Se é certo que todas as razões fisiológicas, morais e sociais aconselham como providência instantânea e inadiável regularizar o descanso das diversas classes sociais que se afadigam e extenuam num labor diário constante de muitas horas, é também certo que são muitos os interesses colidindo entre si, cumprindo ao Governo velar por todos eles e protegê-los a todos. [...]

Do descanso semanal

Art. 1.º É reconhecido a todo o assalariado o direito a um descanso semanal de vinte e quatro horas seguidas.

§ 1.º Pela índole especial do seu mester, ficam excetuados os que trabalham nos teatros, cinematógrafos, circos, exposições e quaisquer casas de espetáculos públicos.

§ 2.º No dia destinado ao descanso semanal poderá ser permitido nas fábricas o trabalho de limpeza ou reparação de máquinas, mas somente até ao meio dia e mediante combinação entre patrões e assalariados. [...]

Art. 2.º O descanso semanal será, em regra, ao domingo, sempre de vinte e quatro horas seguidas.

Decreto-Lei de 9 de janeiro de 1911.



Operários da panificação em greve agradecem a instituição do descanso semanal. Os operários esperam uma delegação que foi agradecer a nova lei ao ministro António José de Almeida.

Leitura do Documento 12 e 13, da página 79

Emigrante

<https://www.youtube.com/watch?v=6hGefDKfqK0>

Jesuíta

<https://agencia.ecclesia.pt/porta/os-jesuitas-e-a-implantacao-da-republica/>

[https://www.infopedia.pt/artigos/\\$luis-gonzaga-cabral](https://www.infopedia.pt/artigos/$luis-gonzaga-cabral)

ANEXO XVI – *Padlet* da turma 11.º A: “Diário de...”

https://static.wixstatic.com/media/6c3a11_8d39dc69693e4320a29b41bd5bc38135~mv2.jpeg

ANEXO XVII – Avaliação dos Trabalhos de Grupo da turma 11.º A: “Diário de...”

<u>Grupos</u>	<u>Comentários</u>	<u>Classificação</u>
<i>Diário de D. Manuel II</i>	<p><u>Aspetos Positivos:</u> O grupo revelou uma excelente pesquisa, seleção de informação fiável e relevante, assim como sentido crítico. O texto demonstra uma excelente interpretação de fontes diversas mobilizando a informação recolhida e transformando-a em conhecimento. A informação distingue de forma clara o essencial do acessório. A comunicação foi elaborada com correção linguística e de forma criativa.</p> <p><u>Aspetos a melhorar:</u> Nada a acrescentar</p>	20
<i>Diário de Afonso Costa</i>	<p><u>Aspetos Positivos:</u> O grupo revelou uma pesquisa, seleção e análise de informação histórica fiável, transformando-a em conhecimento. O texto demonstra domínio da terminologia específica da disciplina. O texto demonstra clareza usando vocabulário adequado.</p> <p><u>Aspetos a melhorar:</u> No texto deveria ser mencionado com maior ênfase a importância que Afonso Costa teve no movimento republicano, e os vários cargos que assumiu. Melhorar o sentido crítico e a criatividade.</p>	15
<i>Diário de um Emigrante</i>	<p><u>Aspetos Positivos:</u> O grupo revelou uma pesquisa, seleção de informação fiável e relevante, assim como sentido crítico. O texto demonstra interpretação de fontes diversas mobilizando a informação recolhida e transformando-a em conhecimento. A comunicação foi elaborada com correção linguística e de forma criativa</p> <p><u>Aspetos a melhorar:</u> No texto faltou mencionar/justificar os motivos que conduziram à emigração. A informação deve distinguir o essencial do acessório.</p>	16.6

<u>Grupos</u>	<u>Comentários</u>	<u>Classificação</u>
<i>Diário de Carolina Beatriz Ângelo</i>	<p><u>Aspetos Positivos:</u> O grupo revelou pesquisa, seleção de informação fiável e relevante, assim como sentido crítico. O texto demonstra interpretação de fontes diversas mobilizando a informação recolhida e transformando-a em conhecimento. A comunicação foi elaborada com correção linguística e de forma criativa.</p> <p><u>Aspetos a melhorar:</u> O trabalho podia explorado com mais detalhe (embora de forma breve) a intervenção da Carolina Beatriz Ângelo na medicina.</p>	18.6
<i>Diário de um Jesuíta</i>	<p><u>Aspetos Positivos:</u> O grupo revelou uma pesquisa, seleção e análise de informação histórica fiável, transformando-a em conhecimento. O texto demonstra clareza usando vocabulário adequado. A elaboração do texto foi feita de forma criativa.</p> <p><u>Aspetos a melhorar:</u> O trabalho revela por vezes algumas lacunas na informação histórica- é importante distinguir informação essencial de acessória. Devem aproveitar, sempre que possível, os guiões disponibilizados pois continham uma pesquisa relevante que vos ajudava.</p>	15
<i>Diário de Teófilo Braga</i>	<p><u>Aspetos Positivos:</u> O grupo revelou uma pesquisa, seleção e análise de informação histórica fiável, transformando-a em conhecimento. O texto demonstra clareza usando vocabulário adequado. A elaboração do texto foi feita de forma criativa.</p> <p><u>Aspetos a melhorar:</u> O trabalho revela por vezes algumas lacunas na informação histórica- é importante distinguir informação essencial de acessória. O texto podia ter explicado o motivo pela substituição provisória de Teófilo Braga no governo.</p>	15
<i>Diário de Ana de Castro Osório</i>	<p><u>Aspetos Positivos:</u> O grupo revelou uma excelente pesquisa, seleção de informação fiável e relevante, assim como sentido crítico. O texto demonstra uma excelente interpretação de fontes diversas mobilizando a informação recolhida e transformando-a em conhecimento. A informação distingue de forma clara o essencial do acessório A comunicação foi elaborada com correção linguística e de forma criativa.</p> <p><u>Aspetos a melhorar:</u> Nada a acrescentar</p>	20

<p><i>Diário de Um Operário</i></p>	<p><u>Aspetos Positivos:</u> O grupo revelou uma excelente pesquisa, seleção de informação fiável e relevante, assim como sentido crítico. O texto demonstra uma excelente interpretação de fontes diversas mobilizando a informação recolhida e transformando-a em conhecimento. A informação distingue de forma clara o essencial do acessório A comunicação foi elaborada com correção linguística e de forma criativa.</p> <p><u>Aspetos a melhorar:</u> Nada a acrescentar</p>	<p>20</p>
-------------------------------------	---	-----------

ANEXO XVIII – Avaliação dos Trabalhos de Grupo da turma 11.º B: “O Absolutismo Joanino”

AVALIAÇÃO QUALITATIVA 11.º B

Grupo I: A Grandiosidade e o Fausto na corte Joanina

<u>Nome do Aluno</u>	<u>Avaliação Qualitativa</u>	<u>Comentários</u>	<u>Auto-Avaliação</u>
B 1	Muito Bom	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrou excelentes conhecimentos ao nível dos conceitos e das informações, colocando em evidência aspetos fundamentais (sociedade; distinção social e explicação sobre os conceitos: grandiosidade e fausto). - Revelou uma excelente capacidade de justificar e argumentar o conteúdo do trabalho, nomeadamente através da conclusão do trabalho. - O discurso foi muito bem articulado, claro, e objetivo fazendo uma correta utilização da linguagem científica. - A exposição oral cativou a audiência, nomeadamente através da colocação da voz e interação com a turma. 	16
B 2	Suficiente	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrou um conhecimento suficiente ao nível dos conceitos e das informações. - Revelou dificuldade em justificar e argumentar o conteúdo do trabalho, limitando-se à leitura de excertos. - Revelou um discurso pouco objetivo, com voz muito tímida e alguns lapsos na linguagem científica. - Deve melhorar a confiança no discurso em público, de forma a serem melhor compreendidas as suas ideias e conhecimentos. 	15
B 3	Muito Bom	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrou excelentes conhecimentos ao nível dos conceitos e das informações. - Revelou muito boa capacidade de justificar e argumentar o conteúdo do trabalho. - O discurso foi muito bem articulado, claro, e objetivo fazendo uma correta utilização da linguagem científica e colocando em evidência os aspetos fundamentais. - A exposição oral cativou a audiência. 	18.5
B 4	Insuficiente	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrou um conhecimento insuficiente ao nível dos conceitos e das informações, não evidenciado aspetos fundamentais. - Revelou um discurso pouco objetivo e claro, limitando-se à leitura de fontes. - Deve evitar a leitura como forma de exposição/apresentação. - Deve melhorar a confiança no discurso em público, de forma a serem melhor compreendidas as suas ideias e conhecimentos. 	10

Aspetos Positivos:

- O grupo respondeu de forma clara e objetiva ao guião de trabalho, utilizando uma linguagem histórica revelando um excelente domínio dos conceitos históricos.
- O grupo revelou um bom conhecimento do seu trabalho, justificando e argumentando com clareza.

Aspetos a Melhorar

- Utilizar menos a leitura de forma a suscitar maior interesse.
- O grupo não distribuiu a gestão de tempo de apresentação entre os seus elementos de forma igualitária.

Grupo II: A Arte e as Letras ao serviço do poder Régio

<u>Nome do Aluno</u>	<u>Avaliação Qualitativa</u>	<u>Comentários</u>	<u>Auto-Avaliação</u>
B 5	Suficiente	- Demonstrou um conhecimento suficiente ao nível dos conceitos e das informações. - Revelou uma suficiente capacidade de justificar e argumentar o conteúdo do trabalho. - O discurso foi bem articulado, colocando em evidência alguns aspetos fundamentais. - Deve evitar a leitura como forma de exposição/apresentação.	16? 15?
B 6	Suficiente	- Demonstrou um conhecimento suficiente ao nível dos conceitos e das informações. - Revelou uma suficiente capacidade de justificar e argumentar o conteúdo do trabalho. - O discurso foi bem articulado, colocando em evidência alguns aspetos fundamentais. - Deve evitar a leitura como forma de exposição/apresentação.	16? 15?
B 7	Suficiente	- Demonstrou um conhecimento suficiente ao nível dos conceitos e das informações. - Revelou uma suficiente capacidade de justificar e argumentar o conteúdo do trabalho. - O discurso foi bem articulado, colocando em evidência alguns aspetos fundamentais. - Deve evitar a leitura como forma de exposição/apresentação.	16? 15?
B 8	Suficiente	- Demonstrou um conhecimento suficiente ao nível dos conceitos e das informações. - Revelou uma suficiente capacidade de justificar e argumentar o conteúdo do trabalho. - O discurso foi bem articulado, colocando em evidência alguns aspetos fundamentais e interagindo com a turma ao colocar questões. - Deve evitar a leitura como forma de exposição/apresentação.	17

Comentário da Apresentação Geral do Grupo

Aspetos Positivos:

- O grupo fez uma boa gestão de tempo de apresentação entre os seus elementos.
- O grupo dinamizou a apresentação colocando questões à turma

Aspetos a Melhorar:

- Na construção do Padlet, o grupo deveria ter feito maior referência às fontes apresentadas/sugeridas nos guiões, enriquecendo o trabalho com mais informações.
- O grupo revelou pouco conhecimento, clareza e objetividade no que respeita à questão da Biblioteca Joanina.

Grupo III: A Capela Real de São João Batista e o Palácio-Convento de Mafra

<u>Nome do Aluno</u>	<u>Avaliação Qualitativa</u>	<u>Comentários</u>	<u>Auto-Avaliação</u>
B 9	Suficiente	- Demonstrou um conhecimento suficiente ao nível dos conceitos e das informações, no entanto conseguiu explicar o impacto da construção do Palácio-Convento de Mafra. - Revelou uma suficiente capacidade de justificar e argumentar o conteúdo do trabalho. - Deve evitar a leitura como forma de exposição/apresentação.	10/15?
B 10	Suficiente	- Demonstrou um conhecimento suficiente ao nível dos conceitos e das informações (confusão com a localização da Capela Real e o Palácio-Convento de Mafra). - Revelou uma suficiente capacidade de justificar e argumentar o conteúdo do trabalho. - Deve evitar a leitura como forma de exposição/apresentação.	10/15?
B 11	Suficiente	- Demonstrou um conhecimento suficiente ao nível dos conceitos e das informações, no entanto conseguiu explicar o motivo da construção do Palácio-Convento de Mafra). - Revelou uma suficiente capacidade de justificar e argumentar o conteúdo do trabalho. - Revelou um discurso pouco objetivo, com voz muito tímida - Deve melhorar a confiança no discurso em público, de forma a serem melhor compreendidas as suas ideias e conhecimentos.	10/15?
B 12	Suficiente	- Demonstrou um conhecimento suficiente ao nível dos conceitos e das informações, no entanto procurou explicar a arte barroca. - Revelou uma suficiente capacidade de justificar e argumentar o conteúdo do trabalho.	10/15?

		- Deve evitar a leitura como forma de exposição/apresentação, sobretudo porque apresentou com um ritmo ligeiramente rápido o que dificultou perceber o discurso.	
--	--	--	--

Comentário da Apresentação Geral do Grupo

Aspetos Positivos:

- O grupo fez uma boa gestão de tempo de apresentação entre os seus elementos.
- O grupo revelou bons conhecimentos no que respeita à questão sobre o motivo de construção do Palácio-Convento de Mafra.

Aspetos a Melhorar:

- O grupo revelou pouco conhecimento, clareza e objetividade no que respeita à questão da Capela Real de S. João Batista, na igreja de São Roque.
- Na construção do Padlet, o grupo utilizou de forma insuficiente as fontes apresentadas/sugeridas nos guiões

Grupo IV: *A Biblioteca Joanina e o Aqueduto das Águas Livres*

<u>Nome do Aluno</u>	<u>Avaliação Qualitativa</u>	<u>Comentários</u>	<u>Auto-Avaliação</u>
B 13	Suficiente	- Demonstrou um conhecimento suficiente ao nível dos conceitos e das informações. - Revelou uma suficiente capacidade de justificar e argumentar o conteúdo do trabalho. - Na exposição oral foi descrita a biblioteca, sem, no entanto, explicar a sua importância. - Revelou um discurso pouco objetivo, com voz muito tímida. - Deve melhorar a confiança no discurso em público, de forma a serem melhor compreendidas as suas ideias e conhecimentos.	18/10
B 14	Bom	- Demonstrou bons conhecimentos ao nível dos conceitos e das informações. - Revelou preocupação em justificar e argumentar o conteúdo do trabalho, nomeadamente a “arte barroca”. - O discurso foi bem articulado fazendo uma correta utilização da linguagem científica. - Apesar de falar com boa dicção, deve evitar a leitura como forma de exposição/apresentação.	18/10
B 15	Suficiente	- Demonstrou um conhecimento suficiente ao nível dos conceitos e das informações. - Revelou uma suficiente capacidade de justificar e argumentar o conteúdo do trabalho. - Na exposição oral foi descrito o aqueduto das águas livres, sem, no entanto, explicar a sua importância. - Deve evitar a leitura como forma de exposição/apresentação.	18/10

B 16	Muito Bom	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrou excelentes conhecimentos ao nível dos conceitos e das informações. - Revelou muito boa capacidade de justificar e argumentar o conteúdo do trabalho. - O discurso foi muito bem articulado, claro, e objetivo fazendo uma correta utilização da linguagem científica e colocando em evidência os aspetos fundamentais. - A exposição oral cativou a audiência, pela estrutura do discurso. 	18/10
-------------	-----------	--	-------

Comentário da Apresentação Geral do Grupo

Aspetos Positivos:

- O grupo revelou bons conhecimentos dos conteúdos relacionados com a Arte Barroca e o Aqueduto das Águas Livres.
- O grupo fez uma boa gestão de tempo de apresentação entre os seus elementos.

Aspetos a Melhorar:

- O grupo não respondeu de forma clara e objetiva à questão da Biblioteca Joanina.
- Na construção do Padlet, o grupo podia ter feito maior referência às fontes apresentadas/sugeridas nos guiões, enriquecendo o trabalho com mais informações.

Grupo V: O exercício do poder de D. João V: rei paternalista e poder centralizado

<u>Nome do Aluno</u>	<u>Avaliação Qualitativa</u>	<u>Comentários</u>	<u>Auto-Avaliação</u>
B 17	-	- Sem dados para avaliar.	14
B 18	Bom	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrou bons conhecimentos ao nível dos conceitos e das informações, colocando em evidência aspetos fundamentais. - Revelou um discurso bem articulado fazendo uma correta utilização da linguagem científica, embora com alguns aspetos supérfluos. - A exposição oral foi clara e objetiva, procurando explicar o conceito de “governança”. - Deve evitar a leitura como forma de exposição/apresentação. 	11
B 19	Muito Bom	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrou excelentes conhecimentos ao nível dos conceitos e das informações, procurando explicar o conceito de absolutismo e apresentando uma breve biografia. - Revelou muito boa capacidade de justificar e argumentar o conteúdo do trabalho, analisando a nível político-social. - O discurso foi muito bem articulado, claro, e objetivo fazendo uma correta utilização da linguagem científica e colocando em evidência os aspetos fundamentais. - Apesar de alguma leitura, a exposição oral cativou a audiência. 	14

B 20	Muito Bom	<p>- Demonstrou excelentes conhecimentos ao nível dos conceitos e das informações.</p> <p>- Revelou muito boa capacidade de justificar e argumentar o conteúdo do trabalho, procurando relacionar o ouro do Brasil com as construções arquitetónicas.</p> <p>- O discurso foi muito bem articulado, claro, e objetivo fazendo uma correta utilização da linguagem científica e colocando em evidência os aspetos fundamentais.</p> <p>- Deve evitar a leitura como forma de exposição/apresentação.</p>	14
------	-----------	---	----

Comentário da Apresentação Geral do Grupo

Aspetos Positivos:

- O grupo revelou um bom conhecimento do seu trabalho, justificando e argumentando com clareza.
- O grupo demonstrou um bom domínio dos conceitos históricos.

Aspetos a Melhorar:

- Utilizar menos a leitura de forma a suscitar maior interesse.
- Na construção do Padlet, o grupo podia ter feito maior referência às fontes apresentadas/sugeridas nos guiões, enriquecendo o trabalho com mais informações.

ANEXO XIX – *Padlet* da turma 11.º B: “O Absolutismo Joanino”

https://static.wixstatic.com/media/6c3a11_691ed137d7ad4b71a29bcebfc6325cab~mv2.jpeg

ANEXO XX – Planos das Aulas: “A economia portuguesa: do pós-guerra ao início da década de 70

TEMA: PORTUGAL E O MUNDO DA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL AO INÍCIO DA DÉCADA DE 80 – OPÇÕES INTERNAS E CONTEXTO INTERNACIONAL

SUBTEMA: A economia portuguesa: do pós-guerra ao início da década de 70

Sumário	Visualização do documentário: Ei-los Que Partem – A História da emigração portuguesa
---------	--

Descritores de Aprendizagem	Momentos de Aula	Recursos	Avaliação	Tempo
<p>Interpretar o surto industrial e urbano, a estagnação do mundo rural e os consequentes movimentos migratórios.</p> <p>Compreender que a modernização da sociedade portuguesa nas décadas de 60 e 70, na demografia e nos comportamentos, constituiu-se como fator fundamental para a desagregação do regime.</p>	<p>1.º Momento Audição da música “Ei-los Que Partem”, da autoria de Manuel Freire. Introdução à turma para o tema da aula: a emigração portuguesa durante o Estado Novo (décadas de 60 a 70, do século XX). Distribuição do Guião: Ei-los Que Partem – A Sangria da Pátria, elaborado pela professora.</p>	<p>Computador [Youtube]</p>	-	10 minutos
	<p>2.º Momento Visualização do documentário: Ei-los Que Partem – A Sangria da Pátria. Resolução do Guião: Ei-los Que Partem – A Sangria da Pátria.</p>	<p>Computador Guiões de Trabalho</p>	-	60 minutos
	<p>3.º Momento Brainstorming com a turma sobre as principais ideias a reter sobre o documentário. Elaboração e distribuição de perguntas em conjunto com a turma, tendo em vista o encontro com um dos jornalistas que realizou o documentário.</p>	<p>Computador [Power Point]</p>	-	20 minutos

<p>Competências presentes nas Aprendizagens Essenciais do 12.º ano de História A</p>	<p>Recolher e seleccionar dados de fontes históricas para a análise de assuntos e temáticas em estudo; Organizar, de forma sistematizada e autónoma, a informação recolhida em fontes históricas; Analisar factos, teorias e situações, seleccionando elementos ou dados históricos relevantes para o assunto em estudo; Saber problematizar os conhecimentos adquiridos, de forma escrita e oral; Utilizar a capacidade de memorização, associando-a à compreensão; Valorizar o património histórico e natural, local, regional e europeu, este último numa perspectiva de construção da cidadania europeia; Formular hipóteses sustentadas em evidências, face a um acontecimento ou processo histórico; Mobilizar o conhecimento adquirido aplicando-o em situações históricas específicas, simples e complexas; Propor alternativas de interpretação a um acontecimento, evento ou processo, problematizando-as; Mobilizar o discurso (oral e escrito) argumentativo de forma sistemática e autónoma; Organizar debates que requeiram sustentação de afirmações, elaboração de opiniões ou análises de factos ou dados históricos; Organizar o discurso oral ou escrito recorrendo a conceitos operatórios da História; Organizar o discurso oral ou escrito recorrendo a conceitos metodológicos da História; Discutir conceitos, factos e processos históricos numa perspectiva disciplinar e interdisciplinar, incluindo conhecimento disciplinar histórico; Analisar diversos tipos de fontes históricas com diferentes pontos de vista, problematizando-os; Aceitar e/ou argumentar diversos pontos de vista; Saber interagir com os outros no respeito pela diferença e pela diversidade; Confrontar ideias e perspectivas históricas distintas, respeitando as diferenças de opinião; Registar seletivamente informação recolhida em fontes históricas de diversos tipos; Colaborar com os pares e professores no sentido de melhorar ou aprofundar as suas ações; Apoiar o trabalho colaborativo; Assumir responsabilidades nas tarefas, atitudes e comportamentos; Assumir e cumprir compromissos.</p>
---	---

ANEXO XXI – Guião de Trabalho: “Documentário: Ei-Los Que Partem”

PARTE I – EI-LOS QUE PARTEM, A SANGRIA DA PÁTRIA [ponto de partida]

Ficha Técnica

Título Original: Ei-los Que Partem – A História da Emigração Portuguesa

Intérpretes: Locução de José Neto

Produção: Eduardo Ricou

Autoria: Jacinto Godinho, Fernanda Bizarro, Paulo Costa

Ano: 2006

Duração: 55 minutos

I PARTE – EI-LOS QUE PARTEM, A SANGRIA DA PÁTRIA [ponto de partida]

Na introdução do documentário enunciam-se algumas das características da emigração portuguesa durante a segunda metade do século XX.

1. Quais eram os principais países de destino?
2. Em que difere a emigração portuguesa durante o Estado Novo da emigração de séculos anteriores?

PARTE II – EMIGRANTES // FRANÇA // ESTADO NOVO

3. Nome do Emigrante 1.
4. Onde nasceu?
5. Quando partiu?
6. Descreva, brevemente, as condições de vida em Portugal relatadas pelo emigrante.
7. Nome do Emigrante 2.
8. Porque motivo França aceitava receber emigrantes após a II Guerra Mundial?
9. Em que princípios se baseava a política de imigração francesa?
10. Quem eram estes emigrantes portugueses?

11. Indique o posicionamento de Salazar quanto à saída de portugueses do território nacional.
12. Explique, por que motivo, se considerava a saída de portugueses como uma ameaça à estabilidade de Portugal.
13. A Junta de Emigração, criada em 1947, era um órgão regulador da emigração legal controlado por Salazar. Qual era a filosofia do Estado Novo quanto ao direito a emigrar?
14. A maioria dos emigrantes partiam de Portugal de forma ilegal. Qual o nome que se dá a esta forma de atravessar fronteiras?
15. Indique os principais motivos que levaram os portugueses a emigrar.
16. Nome do Emigrante 3.
17. O que motivou o emigrante 3 a partir de Portugal?
18. O debate interno em Portugal acerca da emigração dividiu as opiniões entre conservadores e modernistas. O que defendiam os conservadores e modernistas?
19. Segundo o regime de Portugal, qual era a vantagem dos emigrantes para a economia nacional?
20. Nome do Emigrante 4.
21. Nome do Emigrante 5.
22. Nome do Emigrante 6.
23. Descreva, brevemente, as condições da travessia entre Portugal e França que os emigrantes enfrentaram.
24. Qual o nome do bairro de lata para onde a maioria dos emigrantes portugueses iam viver?
25. Nome do Emigrante 7.
26. Descreva, brevemente, as condições de vida em que viviam os emigrantes portugueses.
27. Indique os trabalhos maioritariamente desempenhados pelos trabalhadores portugueses (homens) em França.

28. Que opinião tinham os franceses sobre os trabalhadores portugueses?

29. Em que diferem as posições das igrejas católica portuguesa e francesa?

III PARTE – AS MULHERES EMIGRANTES

30. Nome do Emigrante 8.

31. Nome do Emigrante 9.

32. Nome do Emigrante 10.

33. Segundo o testemunho das mulheres presentes no documentário, quais as profissões a que estas se dedicavam?

34. Com a ida das mulheres para o estrangeiro surge uma nova dinâmica. Descreva em que se baseava essa dinâmica.

35. Enumere as estratégias/meios que os portugueses criaram para a transmissão de valores culturais nos países de destino.