

MESTRADO

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

Vidas na da História:

**A utilização de biografias e a exploração da
individualidade humana nas aulas de História A**

Mariana Gabriela Catarino Silva

M

2023



Mariana Gabriela Catarino Silva

Vidas na da História:
A utilização de biografias e a exploração da
individualidade humana nas aulas de História A

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro e coorientado pelo Professor Doutor Pedro Teixeira Pereira.
Iniciação à Prática Profissional orientada pela Professora-Cooperante Célia Gomes.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2023

Mariana Gabriela Catarino Silva

Vidas na da História:

A utilização de biografias e a exploração da individualidade humana nas aulas de História A

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Cláudia Pinto Ribeiro e coorientado pelo Professor Doutor Pedro Teixeira Pereira.

Iniciação à Prática Profissional orientada pela Professora-Cooperante Célia Gomes.

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

***Dedicado à minha família,
em especial às minhas avós:***

*Para a minha avó São – sempre sinónimo de Resiliência –
ensinou-me que, mesmo nos nossos piores momentos, o
amor por quem nos rodeia é a força que nos sustenta.*

*Para a minha avó Menhi, cujo abraço é sempre casa,
que me lembra amiúde o quanto é gratificante levarmos
uma vida pautada pela gentileza e pelo zelo com os outros.*

Obrigada por tanto!

Sumário

Declaração de honra.....	8
Agradecimentos	9
Resumo	15
Abstract	16
Índice de Tabelas.....	17
Índice de Gráficos.....	18
Glossário	20
Introdução	21
Parte I – Enquadramento Teórico	26
1. “Depois disto, ficamos para a História!” – o processo evolutivo da individualidade para a História.....	27
1.1. O conceito de Ego-História como ponto de partida.....	29
1.2. A importância do indivíduo na História	31
1.2.1. A biografia como tendência historiográfica.....	33
1.2.2. A escrita sobre o indivíduo – o género biográfico	39
1.3. A pesquisa biográfica para a Educação	42
2. “De pessoas para pessoas” – a Psicologia como aliada para a Educação e para a História	44
2.1. Importância da psicologia e das emoções dentro da sala de aula	45
3. Individualismo e contexto: uma reflexão sobre o aluno e a Escola	48
3.1. A evolução do <i>Eu</i> pedagógico: Ser Professora	51
Parte II – Enquadramento Metodológico e Análise de Resultados	53
1. O conceito <i>Macro</i> aplicado ao estágio: a Comunidade Educativa e a Escola.....	54
1.1. A perspetiva <i>Macro</i> : a comunidade educativa de Vila Nova de Gaia	54
1.2. A perspetiva <i>Macro</i> : a Escola Secundária António Sérgio no Passado e no Presente	56
2. O conceito <i>Micro</i> aplicado ao estágio: o Núcleo de Estágio e as Turmas cooperantes	61
2.1. A perspetiva <i>Micro</i> : caracterização do Núcleo de Estágio	61
2.2. A perspetiva <i>Micro</i> : As turmas cooperantes	63
3. Em busca de um <i>Eu</i> na História: a intervenção pedagógica na sala de aula	70

3.1. Conviver com o fracasso: uma aula e uma estratégia que não foram bem-sucedidas.....	73
3.1.1. Conviver com as aulas fracassadas	75
3.1.2. Uma estratégia de pouco êxito: Estratégia 1 “O Cartão de Cidadão”	78
3.1.3. Estratégia 2: “O Vlog da História”	87
3.2. Permitir o sucesso: estratégias que foram bem-sucedidas.....	90
3.2.1. Um sucesso de aula!	91
3.2.2. Estratégia 3: As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos.....	94
3.2.3. Análise do inquérito às turmas.....	105
3.2.4. Estratégia 4 – Debate “ <i>Patronato vs Operariado</i> ”	125
Considerações Finais	134
Referências Bibliográficas	142
Anexos	147
Anexo 1 – Plano de aula “As origens do Cristianismo”	148
Anexo 2 – “Cartão de Cidadão de Sócrates”	153
Anexo 3 – “Cartão de Cidadão de Júlio César	154
Anexo 4 – Rubrica de avaliação da atividade “O Cartão de Cidadão”	155
Anexo 5 – Grelha de correção da atividade “O Cartão de Cidadão”	158
Anexo 6 – Estratégia “O Vlog da História”	159
Anexo 7 – Plano de aula “O Romantismo: a expressão da ideologia liberal”	160
Anexo 7 – Plano de aula “Biografias: o que são e para que servem?”	168
Anexo 9 – “Regras para a elaboração de uma biografia”	171
Anexo 10 – <i>Templates</i> dos guiões da atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”	172
Anexo 11 – Etapas do roteiro e autorização de participação no “Roteiro pelo Porto Liberal”	178
Anexo 12 – Rubrica de avaliação da atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”	179
Anexo 13 – Distribuição das classificações do 11.º C ao Domínio 1 da atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”	183
Anexo 14 – Exemplo de um texto biográfico elaborado na turma do 11.º C	184
Anexo 15 – Distribuição das classificações do 11.º C ao Domínio 2 da atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”	185
Anexo 16 – Exemplo de um texto de opinião elaborado na turma do 11.º C	186

Anexo 17 – Grelha de avaliação da turma do 11.º C na atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”	187
Anexo 18 – Distribuição das classificações do 11.º A ao Domínio 1 da atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”	188
Anexo 19 – Distribuição das classificações do 11.º A ao Domínio 2 da atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”	189
Anexo 20 – Exemplo de um texto de opinião elaborado na turma do 11.º A	190
Anexo 21 – Grelha de avaliação da turma do 11.º A na atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”	192
Anexo 22 – Inquérito por questionário entregue às duas turmas de 11.º ano	193
Anexo 23 – Apresentação da atividade “Debate Patronato vs. Operariado”	198
Anexo 24 – Estrutura da atividade “Debate Patronato vs. Operariado”	200
Anexo 25 – Guiões de trabalho para cada uma das fações – Patronato e Operariado	202
Anexo 26 – Dossiê entregue aos alunos com documentação sobre a temática da condição operária do século XIX.....	206
Anexo 27 – Ata do debate “Patronato vs. Operariado” na turma do 11.º C	209
Anexo 28 – Ata do debate “Patronato vs. Operariado” na turma do 11.º A	216

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio é da minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

[Porto, setembro de 2023]

Mariana Gabriela Catarino Silva

Agradecimentos

Antoine de Saint-Exupéry disse um dia, sabiamente, que “Aqueles que passam por nós, não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”, e assim agradeço a todos aqueles que passaram pela minha vida, até chegar ao momento em que me encontro hoje. A todas as pessoas, de alguma forma, deixaram algum ensinamento – um pouco de si – bom ou mau. E neste seguimento, diz-nos o fado que é tão nosso: “Há gente que fica na História, na história da gente. E outras de quem nem o nome lembramos ouvir”, relembrando que somos humanos e somos seres invariavelmente interligados por relações com quem nos rodeia. Cada um de nós é uma soma de influências externas que se fundem e formam uma individualidade, um *EU – que é Especial e Único*.

É inevitável começar por agradecer aos meus pais, as duas pessoas a quem devo tudo para chegar até aqui. Aqueles que me ensinaram o verdadeiro significado de que “se a vida nos dá limões, havemos de fazer limonada”: sabendo que a melhor maneira de viver é encontrar sempre o bom dentro do mau, o feixe de luz no meio da escuridão.

Assim, agradeço **ao meu pai** por toda a ajuda, por acreditar sempre que “depois disto escreves outra tese!”, que acompanhou desde o primeiro dia, a par e passo, todas as felicidades e todas as adversidades; que foi tantas vezes amparo e regaço, e oferecia o apoio que muitas das vezes nem sabia onde encontrar. **À minha mãe**, a mulher mais forte que alguma vez conheci, cujo superpoder sempre foi lidar com as dificuldades sem que estas lhe endurecessem o coração, e que tenta todos os dias ser para os dela aquilo que nunca teve – vocês celebraram comigo cada pequeno passo até esta meta, por isso (e mais) vocês são os melhores pais do mundo e os meus heróis.

À minha irmã, que me ensina desde sempre a encarar a vida com garra, sem medos de lutar pelo que achamos ser correto, e que não importa o impacto da queda, há sempre alguma força no nosso interior que nos faz levantar. Que segura a minha mão desde que somos pequenas e não sabíamos que precisaríamos de amparo mútuo – ser tua irmã é uma honra, e agradeço do fundo do meu coração podermos ser o “grilo da consciência” uma da outra. **À Joana**, a menina que nasceu para me ensinar todos os dias,

com a bondade do seu coração e a sabedoria da sua inocência, o que é amor incondicional, puro e genuíno que me faz acreditar que por esse amor sou capaz de tudo, e que a cada ano que cresce me deixa mais orgulhosa da mulher maravilhosa em que se torna. Mesmo ainda pequena soube aconselhar-me tantas vezes e secar as minhas lágrimas com uma mãozinha na minha face que dizia “tu consegues Titi, és a melhor!”, e por isso lhe agradeço tanto. Agradeço também **ao Rui**, que chegou e engrandeceu a nossa família (figurativa e literalmente), sempre prestativo e atencioso para comigo e com os meus, passou a fazer parte da nossa família – agora és um de nós!

À minha avó São, que partiu no decorrer deste ano, deixando uma imensa saudade, acompanhou sempre com um sorriso confiante o meu percurso académico, e por isso lhe agradeço cada carinho, cada abraço forte, cada gesto de fé por mim e no meu futuro – onde quer que esteja, que eu possa continuar a enchê-la de orgulho e que possa continuar a sentir que torce por mim a cada passo na minha vida. **Ao meu avô**, por cada gargalhada embrenhada numa conversa em torno do nosso cafezinho.

À minha avó Menhi, a nossa Nanda, de quem herdei as lágrimas fáceis e o amor pelas coisas pequenas e bonitas da vida, agradeço os ensinamentos tão sábios que me oferece sempre, diante de todas as histórias que me conta perto da lareira ou na beira da cama, e pelo amor que me transmite apenas com o seu olhar bonito – há pessoas que trazem o mar nos olhos, e a minha Vó é uma delas.

A todos os familiares que acompanharam esta jornada e a quem agradeço a felicidade com que celebraram comigo cada conquista. A minha maior honra e sorte é poder ter esta família maravilhosa.

Agradeço também **aos meus amigos** – aos que sempre estiveram e aos que foram chegando. As amigas que me acompanham desde sempre e que formam o M.A.P.A – Mariana, Andreia, Patrícia e Ana. **A Andreia** a amiga das 1000 memórias, **a Patrícia** o ombro-amigo e a amiga de todas as horas que de longe está sempre perto e **a Ana**, a amiga determinada e forte que leva sempre um pouco de alegria aonde quer que vá. Não importa onde estejamos, haverá sempre um mapa que nos faça descobrir um poiso onde possamos reencontrar-nos para podermos rir às gargalhadas, de tudo e de nada.

Ao Pedro, a pessoa a quem agradecer é tão importante que deixam de existir palavras que lhe façam justiça. Agradeço-lhe toda a amizade, que me inspira a ser mais, a ser melhor. “Um, só um não chega, não! Precisa do outro...” – conhecemos o coração um do outro por inteiro, eles são iguais. Por isso, mesmo que tenhamos de viver uma outra vida, tenho a certeza de que nos encontraremos de novo. Obrigada por não largares a minha mão, mas mesmo assim entenderes quando preciso de voar – por me mostrares como é *lá fora*, e que posso *ver a luz perfeitamente*, por veres em mim qualidades e aspetos que eu desconheço, por me lembrares que o *meu reflexo é aquilo que só eu sei*. Que a vida nos permita sermos sempre o *live action* da Van e do Ralph. Obrigada por tudo.

E aos amigos que o mundo académico me deu: **a Marta, o Diogo, o Bernardo, a Raquelinha, a Leonor, a Touret, o Teixeira**. Aos companheiros do Estalo, sobretudo àquela *sábia velha guarda*, que no meio de boas leituras e boas conversas, tantas vezes me inspiraram e me deixaram partilhar o que ia dentro de mim e que dificilmente sairia sem a vossa intervenção, **ao André, ao João Alves e ao João Fidalgo, ao Filipinho**, obrigada pelas boas conversas, por gostarem de conhecer as minhas leituras, e por brindarem comigo desde o momento em que cheguei.

Obrigada a tantos outros nomes que me fizeram sentir acolhida a cada momento que passei nesta casa de azul-escuro à beira-rio – nada seria tão bom assim sem a vossa presença. Todos fizeram da minha passagem pelo mundo académico uma viagem cheia de aventuras, alegrias e aprendizagem!

Aos que me escolheram a mim como madrinha e amiga especial no maravilhoso mundo académico: **À Carolina**, cuja alma reconheceu a minha como se já se conhecessem de outra vida, que é e sempre foi muito mais do que afilhada, é a minha grande amiga que encontrei neste mundo. Obrigada por estares sempre, a todo o momento, e por gostares tanto quanto eu deste fiozinho que nos une para sempre.

Ao David cuja ligação é inexplicável, numa amizade rara que eleva um e outro, fazendo-nos querer ser mais. Obrigada por estares, sem entraves, por simplesmente seres assim, tão tu e tão único. Por acompanhares cada passo da minha vida, por

acreditares em mim e tentares guiar o meu caminho quando eu própria não vejo saídas. Por teres sempre as palavras de conforto certas que me acalmam em momentos de desesperança – que amizade bonita formamos. Os últimos tempos foram difíceis, por isso agradeço-te por estares aqui, incondicionalmente. Por estarmos aqui um para o outro, venha o que vier.

À Raquel, a minha mais pequena, de sorriso fácil e gargalhada dócil que me relembrou o quanto a nossa luz reflete naqueles que nos rodeiam, em que o nosso coração, sendo bonito, contagia tantas pessoas.

Não posso deixar de agradecer individualmente aos bons amigos que fiz durante o Mestrado: **ao Diogo**, que foi o grande e fiel companheiro destes dois anos. Porque reconhecemos um no outro uma amizade especial, porque tornou tudo mais leve e divertido e porque pude contar com um verdadeiro amigo a cada passo do caminho. Agradeço-te o companheirismo, mas sobretudo, a presença – por me teres dito, vezes sem conta, que estávamos juntos nisto!

À Margarida, pela paciência e sabedoria, que tantas vezes nos chamou à razão. És especial Meggie! **À Jéssica**, a amiga resiliente e determinada, és uma força da natureza que tantas vezes foi a nossa “irmã mais velha”. **À Carla**, companheira de altas gargalhadas e das piadas incríveis. **Ao Miguel** pela calma no meio dos furacões, pela paciência e pelas conversas interessantes. **E à Inês** a nossa pequena grande amiga que tem um coração maior que ela – obrigada! Convosco foi tão mais fácil passar estes últimos momentos como alunos, enquanto aprendíamos a ser professores, no meio de gargalhadas e ansiedades partilhadas.

Contudo, devo um agradecimento especial **à Inês**, a minha amiga que foi também companheira de estágio, pela sua infindável paciência, pela mão amiga com que sempre me apoiou, por tantas vezes ser a voz sensata da minha consciência e construir o perfeito equilíbrio comigo, durante todo este processo de aprendizagem. Inúmeras foram as vezes em que a tua calma e paciência foram o meu suporte neste percurso!

Faço também um breve agradecimento a **todos os funcionários, professores e à direção da escola** que me viram crescer durante seis anos. Os mesmos funcionários e

professores que me formaram e me viram crescer, aceitaram receber-me de novo, de sorriso rasgado, dizendo “bem-vinda de volta, agora como colega”. Por isto, os meus sinceros agradecimentos ao **Sr. José, à D. Ana, à D. Maria José, à D. Paula, ao Sr. Celestino, ao professor Filipe, à professora Paula, ao professor Gerós, à professora Rosário**, e tantos outros professores que me conheceram um dia como aluna e me abriram os braços para me receber como professora.

De todos estes, o meu agradecimento mais especial é enviado **à professora Célia Gomes** que, sendo um exemplo a seguir enquanto professora, aceitou ser Orientadora-cooperante do meu estágio, e acompanhar o início da minha caminhada profissional: muito mais do que professora, foi uma mentora e uma mão-amiga. Pela gentileza com que me viu crescer, agradeço-lhe a inspiração, a dedicação, a grande amizade e todos os valiosos conselhos que levo para a profissão. Aliás, levo-a sempre no meu coração, professora.

Consciente de que me alongo muito mais do que aquilo que devo, importa agradecer também aos professores com quem tive a honra de aprender no meio académico. Aos grandes professores com quem privei durante a licenciatura em História também nesta casa azul, mas sobretudo agradecer profundamente aos professores com quem aprendi no Mestrado de Ensino de História.

Agradeço **ao professor Dr. Luís Grosso Correia**, pelas aulas tingidas com humor e pelo claro gosto por ser professor, “todas as pequenas coisas inspiram os professores”. **À professora Dra. Sara Dias-Trindade** pelos inúmeros conselhos que levarei para a vida profissional e pela constante preocupação com o desenvolvimento dos nossos trabalhos, foi muito importante sentir a sua compreensão quando nas aulas de seminário partilhávamos experiências e ouvíamos os seus pareceres – obrigada professora.

Ao professor Dr. Hugo Barreira, que personificou uma das vertentes que mais acredito na posição de um professor. O professor deve ser capaz de inspirar, mobilizar e fazer apaixonar. A dedicação notória do professor Hugo pelas aulas, pelos alunos, mas

principalmente o seu amor pela História da Arte foi verdadeiramente inspirador e transformador – o meu muito obrigada.

Agradeço também **ao professor Dr. Pedro Teixeira Pereira**, pelas supervisões enriquecidas por conselhos, sugestões e pelo cuidado com que deu a sua análise sempre muitíssimo construtiva e enriquecedora – por demonstrar que um professor ensina, obviamente, mas deve sobretudo incentivar e encaminhar.

Importa agradecer imensamente à **professora Dra.ª Cláudia Ribeiro**, que aceitou ser a Orientadora deste Relatório de Estágio – há tanto a dizer-lhe que as palavras nunca parecem suficientes. Foi a professora que permitiu e acreditou que *Eu* tenho aquilo que é necessário para estar *aqui* – e estou-lhe eternamente grata. Gostava que a professora soubesse que estarei sempre agradecida por ter tido o privilégio de ser sua aluna e ter tido a honra de poder aprender consigo – aprender não somente a ensinar, mas a ser a professora que marca o coração daqueles que passam por nós, a professora que tem uma força tremenda e partilha dessa força com quem precisa. Obrigada por toda a sua sabedoria embrulhada em alegria contagiante e a inspiração que transmite, seja em aula ou numa conversa no bar da faculdade. Fez e fará sempre toda a diferença. Levo-a para sempre no meu coração, professora.

Por fim, mas não menos importante, **aos meus primeiros alunos**. Agradecer-lhes por terem sido ainda melhores do que alguma vez os imaginei e me proporcionarem um ano de estágio tão feliz, estimulante e enriquecedor. Agradeço a cada um, na sua individualidade, a oportunidade de lhes poder ensinar, de poder aprender com todos eles e mostrar-lhes que todos nós somos feitos de História – e a deles ainda tem tanto que contar. Até porque, eles sabem, a viagem não acaba nunca!

A todos, todos sem exceção, porque todos vocês contribuíram para a pessoa que sou e, conseqüentemente, para o desenvolvimento deste trabalho – obrigada por tanto!

Resumo

No decorrer do estudo da História várias vezes nos deparámos com uma visão abrangente das tendências, movimentos e dos eventos no geral que, através da ação dos indivíduos moldam o mundo e consequentemente a História. Apesar dessa perspectiva abrangente e global, é precisamente ao analisar uma perspectiva mais restrita e específica, e, portanto, a perspectiva dos indivíduos, que conseguimos entender o mundo no seu todo – sendo por isso nas histórias individuais, na exploração de biografias de pessoas comuns e emblemáticas, que podemos encontrar uma abertura para aquela que é a experiência humana.

O presente relatório, realizado na Escola Secundária António Sérgio pretende investigar junto de alunos do ensino secundário português, qual a perceção dos alunos sobre o uso de biografias na aula de História e compreender se o estudo biográfico não só potencia a construção do pensamento histórico dos alunos, bem como também estimula o gosto pelo estudo da disciplina de História A. Posto isto, o estudo assume um carácter profundamente reflexivo, tendo explorando as conceções de uma professora em formação, bem como os sucessos e os fracassos de todo um ano de estágio profissional.

Palavras-chave: [Indivíduo; biografia; Ensino da História]

Abstract

During the study of history, several times we have come across an extensive view of the trends, movements, and events in general that, through the action of individuals, shape the world and consequently history. Despite this extensive and global perspective, it is precisely by analysing a narrower and more specific perspective, and therefore the perspective of individuals, that we can understand the world as a whole – and it is therefore in individual histories, in the exploration of biographies of ordinary and emblematic people, that we can find an opening to what is the human experience.

This report, carried out at Escola Secundária António Sérgio, aims to investigate with Portuguese students, what is the perception of students about the use of biographies in History classes and understand if the biographical study not only enhances the construction of students historical thinking, but also stimulates the taste for the study of the subject of História A. That said, the study takes on a deeply reflective character, having explored the conceptions of a teacher in training, as well as the successes and failures of a whole year of professional internship.

Key-words: [Individual; biography; History Teaching]

Índice de Tabelas

TABELA 1 - CATEGORIZAÇÃO DE RESPOSTAS DO 11.º C À QUESTÃO “O QUE ENTENDE POR BIOGRAFIA?”	106
TABELA 2 - CATEGORIZAÇÃO DE RESPOSTAS DO 11.º A À QUESTÃO “O QUE ENTENDE POR BIOGRAFIA?”	108
TABELA 3 - RESPOSTAS DOS ALUNOS DO 11.º C À QUESTÃO “INDICA AS PESSOAS CUJA BIOGRAFIA LEU”	110
TABELA 4 - RESPOSTAS DOS ALUNOS DO 11.º A À QUESTÃO “INDICA AS PESSOAS CUJA BIOGRAFIA LEU”	111

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS 10.º A, POR GÉNERO.....	67
GRÁFICO 2 – DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS 10.º A, POR IDADES	67
GRÁFICO 3 - DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS 11.º A, POR IDADES	68
GRÁFICO 4 - DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS 11.º A, POR GÉNERO.....	68
GRÁFICO 5 - DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS 11.º C, POR IDADES	69
GRÁFICO 6 - DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS 11.º C, POR GÉNERO.....	69
GRÁFICO 7 - CLASSIFICAÇÕES DOS ALUNOS DO 10.º A NA ATIVIDADE “CARTÃO DE CIDADÃO”	84
GRÁFICO 8 - RESPOSTAS DO 11.º C À QUESTÃO “JÁ LEU ALGUMA BIOGRAFIA?”	109
GRÁFICO 9 - RESPOSTAS DO 11.º A À QUESTÃO “JÁ LEU ALGUMA BIOGRAFIA?”	109
GRÁFICO 10 - RESPOSTAS DO 11.º C À QUESTÃO “GOSTA DE LER BIOGRAFIAS ENQUANTO GÉNERO LITERÁRIO?”	112
GRÁFICO 11 – RESPOSTAS DO 11.º A À QUESTÃO “GOSTA DE LER BIOGRAFIAS ENQUANTO GÉNERO LITERÁRIO?”	113
GRÁFICO 12 - RESPOSTAS DO 11.º C À QUESTÃO “COSTUMA SEGUIR ALGUM DESTES FORMATOS CUJO CONTEÚDO ABORDA A BIOGRAFIA DE ALGUMA PERSONALIDADE EMBLEMÁTICA?”	113
GRÁFICO 13 - RESPOSTAS DO 11.º A À QUESTÃO “COSTUMA SEGUIR ALGUM DESTES FORMATOS CUJO CONTEÚDO ABORDA A BIOGRAFIA DE ALGUMA PERSONALIDADE EMBLEMÁTICA?”	114
GRÁFICO 14 - RESPOSTAS DO 11.º C À QUESTÃO “CONSIDERA QUE O CONSUMO DE CONTEÚDO BIOGRÁFICO, QUE ABORDE A HISTÓRIA DE VIDA DE UM INDIVÍDUO ESTIMULA O SEU GOSTO PELO ESTUDO DA HISTÓRIA?”	115
GRÁFICO 15 - DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DO 11.º A À QUESTÃO “CONSIDERA QUE O CONSUMO DE CONTEÚDO BIOGRÁFICO, QUE ABORDE A HISTÓRIA DE VIDA DE UM INDIVÍDUO ESTIMULA O SEU GOSTO PELO ESTUDO DA HISTÓRIA?”	116
GRÁFICO 16 - RESPOSTAS DO 11.º C ÀS AFIRMAÇÕES.....	117
GRÁFICO 17 - RESPOSTAS DO 11.º A ÀS AFIRMAÇÕES.....	119
GRÁFICO 18 - RESPOSTAS DO 11.º C À QUESTÃO “CONSIDERA RELEVANTE O ESTUDO DE BIOGRAFIAS DE PERSONALIDADES EMBLEMÁTICAS PARA COMPREENDER DETERMINADO PERÍODO HISTÓRICO?”	122
GRÁFICO 19 - RESPOSTAS DO 11.º A À QUESTÃO “CONSIDERA RELEVANTE O ESTUDO DE BIOGRAFIAS DE PERSONALIDADES EMBLEMÁTICAS PARA COMPREENDER DETERMINADO PERÍODO HISTÓRICO?”	122
GRÁFICO 20 - DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DO 11.º C À QUESTÃO “COSTUMA LER AS PEQUENAS NOTAS BIOGRÁFICAS DAS FIGURAS HISTÓRICAS, PRESENTES NO SEU MANUAL DE HISTÓRIA A?”	123

GRÁFICO 21 - DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DO 11.º A À QUESTÃO “COSTUMA LER AS PEQUENAS NOTAS

BIOGRÁFICAS DAS FIGURAS HISTÓRICAS, PRESENTES NO SEU MANUAL 124

Glossário

AE – Aprendizagens Essenciais

PASEO – Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

ESAS – Escola Secundária António Sérgio

IPP – Iniciação à Prática Profissional

Introdução

O presente relatório de estágio está inserido na avaliação da Unidade Curricular de Iniciação à Prática Profissional, presente no segundo ano do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. No contexto da Iniciação à Prática Profissional (I.P.P.) realizei o meu estágio curricular no ano letivo de 2022/2023, na Escola Secundária António Sérgio no concelho de Vila Nova de Gaia, cuja temática de investigação focou na utilização de biografias enquanto estratégia de aprendizagem e na exploração do *Eu* nas aulas de História.

Quando nos propomos pensar em História, tenhamos ou não uma visão científica sobre a ciência ou disciplina, a ideia geral passa por caracterizá-la como uma área que se ocupa do estudo do passado. Se procurarmos o conceito de História como entrada no dicionário online Priberam, este aponta-nos as seguintes definições: “Narração escrita dos factos notáveis ocorridos numa sociedade em particular, ou em várias¹” e “ciência ou disciplina que estuda factos passados²”. Também no dicionário online da Porto Editora, a Infopédia, a entrada História tem como definição “1. A evolução da humanidade³, ou “2. narração crítica e pormenorizada de factos sociais, políticos, económicos, militares, culturais ou religiosos, que fazem parte do passado de um ou mais países ou povos” e também “3. ramo do conhecimento que se ocupa do estudo do passado, da sua análise e interpretação, com base em fontes documentais, arqueológicas, etc.”

Todavia, estas ideias mostram uma posição da História como uma ciência que está distante de nós, enquanto indivíduos que habitam o presente. Ainda assim, a

¹ *história* no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha]. [consult. 2022-11-28]. Disponível em WWW: <URL:<https://dicionario.priberam.org/hist%C3%B3ria>>.

² Idem

³ Porto Editora – *história* no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2022-11-28]. Disponível em WWW:<URL: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/história>>.

generalidade das pessoas hoje reconhece que em tudo existe História: que toda e qualquer coisa que nos rodeia tem uma narrativa. A partir desta premissa é fácil pensar em situações que “ficaram para a História”, que um momento “revolucionou a História”, ou que alguém “marcou a História”.

Esta ideia de que a História pode estar verdadeiramente presente – que faz parte de nós – foi, durante muito tempo, desvalorizada pela maioria das pessoas, inclusive pelo próprio historiador. O autor Pierre Nora afirma: “Toda uma tradição científica levou os historiadores, desde há um século, a apagarem-se perante o seu trabalho, a dissimularem a personalidade por detrás do conhecimento, (...) a não se exprimirem senão por intermédio de outros⁴”. Desta forma, o historiador tantas vezes perdido na sua motivação de investigar o passado e dar a conhecer as suas descobertas, chega a esquecer que ele próprio tem personalidade, que vive e trabalha na sua época e tem, claro está, a sua história para contar. Se até os historiadores, que durante tanto tempo seguiram os cânones de uma História estruturalista, macro-orientada, tomaram consciência de que eles mesmos são parte integrante de uma História em construção, rapidamente chegaram à conclusão de que todas as pessoas contribuem para a narrativa da História – porque são agentes ativos e interventivos na narrativa que ainda se está a construir.

Em boa verdade, mesmos os historiadores que descuraram a importância das histórias de vida e do percurso do indivíduo e, por sua vez, contribuíram para a historiografia apoiados na ideia de que é necessário estudar e conhecer o passado na sua dimensão global para que se possa compreender o presente, não puderam negar que a cada situação histórica excecional, nascem os grandes ícones da História.

Foi precisamente das figuras que marcaram a História que surgiu a problematização deste relatório de estágio: a perceção de que mesmo as personalidades mais marcantes, muito antes de serem/fazerem aquilo que as tornou importantes, foram seres humanos

⁴ NORA, Pierre – *Ensaio de Ego-História*. Lisboa: Edições 70, 1987.

comuns – que nasceram, tinham sonhos, ambições – formando assim um ponto em comum que as torna próximas de nós, que torna a História próxima do presente.

A conceção da ideia de que o passado histórico se faz no dia a dia, na vida das pessoas e que a cada momento há alguém com suficiente capacidade para mudar o mundo e marcar a Humanidade, levou à reflexão na importância do *Eu* na História, da individualidade. No fundo, a relevância que qualquer pessoa, por si só, poderá ter no mundo, foi o outro impulso que se centra na temática deste relatório cuja problemática se centra na afirmação: todos somos agentes ativos na História, gentes com História.

O estudo da individualidade histórica como suporte da compreensão dos conteúdos lecionados em aula parece, à partida, uma temática de estudo ambiciosa. Contudo, foi por querer que os alunos com quem lido se apercebessem da importância que uma só pessoa tem, na sua ação individual e na sua trajetória de vida para o mundo, nomeadamente eles mesmos, que estão a construir a sua própria história – com sucessos e fracassos – e que por isso são agentes ativos de História, conseguindo assim entender que todos temos muito mais influência na forma como os acontecimentos se desenrolam do que se possa imaginar.

Assim, procurei aplicar estratégias e atividades que pudessem responder a alguns objetivos traçados para esta investigação de modo a conseguir provar a pertinência do objeto de estudo deste relatório:

1. Perceber se os alunos reconhecem os indivíduos como agentes ativos da História.
2. Compreender se o estudo da perspetiva individual enquanto reflexo de acontecimentos históricos, estimula o gosto dos discentes pelo estudo da disciplina de História A.
3. Investigar se o estudo biográfico auxilia a construção do pensamento histórico dos alunos.

Dividido em duas partes, este relatório de estágio procura unir a minha posição e as minhas conceções ao longo de todo o período de formação, à medida que se desenvolveu uma investigação junto dos alunos do ensino secundário a quem lecionei.

Assim, a primeira parte está destinada ao Enquadramento Teórico da temática para conseguir centrar a relevância do estudo para a História e, consequentemente, para o campo da Educação, nomeadamente da educação histórica. Já a segunda parte será dedicada ao Enquadramento Metodológico e à Análise de Resultados, onde serão apresentadas algumas das estratégias, atividades e técnicas subordinadas à temática no decorrer do estágio realizado.

Na parte I deste relatório dedicada ao enquadramento teórico, abordar-se-á num primeiro momento a posição do indivíduo para a História, o conceito contemporâneo da “Ego-História” como um ponto de partida para a problemática, a biografia como tendência historiográfica e a afirmação do género biográfico como pertinente ao estudo – como forma de interligar a crescente importância do indivíduo enquanto objeto de estudo e o consequente crescimento do estilo biográfico. Num segundo momento será explorado aquilo que de mais humano pode existir em cada pessoa: os sentimentos e as emoções. Na intenção de perceber os alunos enquanto pessoas considere ser importante explorar emoções e a importância da relação aluno-professor no processo ensino-aprendizagem, precisamente como núcleo específico que demonstra que somos uma rede de interligações humanas, inclusive na sala de aula. Finalmente, num terceiro momento será partilhada uma viagem reflexiva sobre o aluno e o seu contexto, numa visão do aluno enquanto perspetiva micro e a escola como perspetiva macro e, em último lugar, uma reflexão sobre aquele que foi o processo de desenvolvimento do meu Eu pedagógico, ou como gosto de lhe chamar “o meu Eu professora”.

A segunda e última parte, o Enquadramento Metodológico e a Análise de Resultados, numa base também profundamente reflexiva e coadjuvada pela observação participante, apresentam-se aulas que representam os polos opostos entre o “correu-me tudo mal” para o “isto foi a melhor aula que já dei” – permitindo mais uma vez incluir-me e à construção do meu Eu – para que depois se possa passar para a análise das estratégias subordinadas ao tema, tanto as que não foram bem sucedidas e aquelas que demonstraram corresponder aos objetivos.

No fundo todo o relatório assume um carácter reflexivo profundo em que, a par e passo, se une a temática da investigação proposta com os pensamentos que

acompanharam o meu percurso durante toda a formação em contexto de estágio. Talvez demasiado intimista e possivelmente desconsiderado do ponto de vista da produção científica, contudo pareceu-me ser correto honrar a temática do relatório que tanto insiste na importância da individualidade e analisar toda a minha experiência enquanto professora em formação, entre fracassos e sucessos, no próprio processo de investigação – por considerar que um relatório de estágio deve ser um pouco mais do que o simples processo de relatar as atividades desenvolvidas pelo estagiário, mas antes um espaço de reflexão e exposição de opiniões, pensamentos e posições face ao tema em estudo. Muito mais do que o mero relato, tencionava que este relatório fosse um espelho do trabalho desenvolvido durante todo um ano, que respondesse aos objetivos traçados e que estivesse moldado àquela que foi a minha singularidade enquanto professora estagiária e dos alunos que me permitiram esta investigação.

Parte I – Enquadramento Teórico

1. “Depois disto, ficamos para a História!” – o processo evolutivo da individualidade para a História

*Nenhum homem é uma ilha isolada;
cada homem é uma partícula do continente,
uma parte da terra;*
John Donne

A partir deste pequeno excerto do poema “No man is an island” de John Donne, somos transportados para uma nova perspetiva da posição do indivíduo no mundo. Este apresenta uma realidade em que nenhum ser humano existe por si só, que toda e qualquer pessoa apresenta conexões com outras pessoas, outras realidades, sendo precisamente essas conexões que formam o todo. Ainda assim, apesar de toda e qualquer pessoa apresentar ligações com outros indivíduos e ser “partícula do continente, uma parte da terra”, numa alusão à interdependência que guardamos uns dos outros, continuamos a ser “cada homem”, entendidos na nossa individualidade e especificidade, que somamos ao todo em que estamos inseridos.

Não são raras as vezes em que, no processo da construção de conhecimento, somos confrontados com a importância da perspetiva, a relevância da escala de observação e o modo como *encaramos* os factos.

De facto, tudo aquilo que é possível estudar debate-se com a dependência entre uma perspetiva Macro e uma perspetiva Micro – o olhar que é abrangente e global, em contraste com o olhar que foca e pormenoriza. É neste contínuo confronto entre o abrangente e o restrito, entre o geral e o específico, o global e o local, que permitimos a exploração da curiosidade e a compreensão de conhecimentos, sobre o mundo e sobre o que nos rodeia, em todas as áreas do saber humano.

Consequentemente, por meados do século XX, também a História assumiu a importância da apresentação de duas perspetivas, ou escalas de análise, distintas na

abordagem dos acontecimentos do passado. Os historiadores viam, então, como mote de discussão, o entendimento da História sob duas perspectivas: a Macro-história e a Micro-história.

A primeira, Macro-história, como sendo a perspectiva que ia ao encontro da historiografia tradicional e, portanto, assumiu um pendor estruturalista de uma História dos objetos sociais, abrangente e extensiva, que procurava compreender as tendências e os acontecimentos que influenciaram as sociedades no seu todo⁵. Todavia, esta forma de abordar os conhecimentos históricos demonstrou falhas ao tratar de um objeto de estudo tão abstrato quanto o Homem.

Em contrapartida, a segunda perspectiva, a da Micro-história, surgia como alternativa à tradicional visão global do estudo da História e propôs uma redução do campo de estudo ao estudar o detalhe, ao tentar pormenorizar as diferentes perspectivas dos acontecimentos, nas particularidades locais, na experiência individual e nos detalhes que tantas vezes escampam à visão ampla da História⁶.

Embora a dicotomia entre macro perspectiva e micro perspectiva tenha sido um tópico de discussão entre historiadores, que causou a divisão de opiniões entre académicos do século XX, a relação simbiótica entre as duas escalas de observação, apresentam-se como abordagens da História que contribuem hoje para uma construção rica e, possivelmente, mais completa do passado⁷, a partir do conhecimento dos acontecimentos históricos e dos indivíduos que os vivenciaram.

Assim, é seguro concluir que as duas perspectivas trabalham para uma visão mais completa da História, isto porque entendemos que é na narrativa da vida de alguém que obtemos pistas sobre o panorama geral e, por isso, uma vida nunca está isolada do

⁵ REVEL, J. – “Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar num mundo globalizado”. In *Revista Brasileira de Educação* [Em linha]. Vol. 15 (2010 – N.º 45), Pp. 434-438. [Consult. 2023-03-14]. Disponível na Internet:<URL: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/wjzgxRYmBc577pm4QqVfDtb/abstract/?lang=pt>>.

⁶ *Ibidem*, p. 438.

⁷ CARDOZO, José Carlos – “Reflexões sobre a abordagem macro e micro na História”. In *Revista de Humanidades* [Em linha]. Vol. 11 (2010 - N.º 28), Pp. 43. [Consult. 2023-03-29]. Disponível na Internet:<URL: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/1045>>.

contexto em que existe, uma vez que “nenhum sujeito está isolado dos contextos em que nasce, vive e morre⁸”. É por isso que a relevância do estudo do sujeito e da individualidade remete para a possibilidade de auxiliar a compreensão da história geral e abrangente, uma vez que ao compreender os detalhes conseguimos compor peças e formar a construção da História.

Em suma, a presente investigação pretende explorar um pouco mais da perspectiva micro, por ambicionar traçar o caminho evolutivo da relevância do indivíduo para a História e as potencialidades do estudo da perspectiva individual no processo para a compreensão dos conteúdos da disciplina de História A, com alunos do Ensino Secundário português.

1.1. O conceito de Ego-História como ponto de partida

Em 1987, a partir da obra “Ensaaios de Ego-História” – dirigido por Pierre Nora, com a participação de historiadores com grande reconhecimento como Maurice Agulhon, Pierre Chaunu, Georges Duby, Raoul Girardet, Jacques Le Goff, Michelle Perrot, René Remond, e o próprio organizador – a historiografia ficou marcada com a afirmação de um novo género na História.

Uma opção metodológica para a exploração das memórias individuais dos autores, sob a intenção de que cada um pudesse explicar a sua própria história e tentar ver-se a si próprio, seguindo os procedimentos que tantas vezes lançou sobre outros, na escrita da História.

Pierre Nora chamou-lhe “um género novo, para uma nova idade da consciência histórica⁹”, que propõe aos historiadores que dedicaram a sua vida profissional à tradição científica, tentarem analisar determinado período ou acontecimento e narrá-lo

⁸ LECHNER, Elsa – “Introdução: o olhar biográfico” In LECHNER, Elsa (Org.) – *Histórias de vida: olhares interdisciplinares*. Porto: Edições Afrontamento, 2009. p. 8. ISBN: 978-972-36-1026-0.

⁹ NORA, Pierre – *Ensaaios de Ego-História*. Lisboa: Edições 70, 1987. Pp. 9.

de forma imparcial e sempre crítica, reconhecendo em si mesmos e na sua vida, um objeto de estudo.

O exercício (a escrita da Ego-História) consiste em esclarecer a sua própria história como se se fizesse a história de um outro, em tentar aplicar em si próprio cada um no seu estilo e com os métodos que lhe são caros, o olhar frio, englobante, explicativo que tantas vezes aplicou sobre outros. De explicitar, como historiador, o elo entre a história que se fez e a história que vos fez¹⁰.

Mais do que um “género novo” como lhe chama o seu criador, é antes um exercício. É um exercício individual que nos faz colocar em perspetiva a nossa individualidade como seres humanos, principalmente como seres com uma história, frutos do seu tempo. À semelhança do que José Saramago escreve na sua obra de 1997, *o Conto da Ilha Desconhecida*: “É preciso sair da ilha para ver a ilha”, entendemos que o Homem só consegue conhecer o seu interior quando se disponibiliza a analisar-se a si mesmo como se se visse fora de si – e assim saber relatar o seu trajeto da forma mais cândida possível, sem omitir erros ou exacerbar êxitos.

Sem entrar pelo campo da Psicologia ou da Psicanálise de Freud, e, portanto, sem tentar explorar as concepções da *psique* que fundamentam o Ego, é de conhecimento comum que, de uma forma geral, a expressão Ego se refere ao ser enquanto entidade com consciência de quem é, e daquilo que o rodeia. Deste modo, quando se une o conceito de Ego com aquilo que é a História, estamos perante o despertar de um ser consciente para si mesmo, consciente da sua narrativa de vida que construiu o seu percurso, das suas escolhas e da percurso que desenhou para chegar até onde se encontra.

Todavia, o conceito de Ego-História não pretende, segundo Pierre Nora, renomear o conceito das autobiografias. O que pretende é que se explique a sua própria história, saindo de si, sob um olhar honesto e crítico, como se se estivesse a tratar da história de

¹⁰ *Ibidem*, p. 11.

outros. No fundo, será fazer o trabalho de historiador da própria trajetória com um olhar frio e incorruptível e conseguir criar uma ligação entre a história em que cada um fez e história de que cada um de nós é produto, mediante a era em que vivemos.

É aceitável considerar que Pierre Nora, que avançou com o gênero novo da Ego-História, e os restantes autores que compilaram os *Ensaaios de Ego-História*, abriram um precedente – uma vez que o avanço gradual de novas tendências historiográficas, a par da defesa de uma perspetiva individual por parte de académicos de renome, permitiu uma coexistência entre a tradicional narrativa macro orientada e a perspetiva individual dos agentes históricos.

O conceito de Ego-História foi, por isso, um primeiro arranque para a escolha da temática a investigar no presente relatório de estágio. Não porque houvesse a intenção de que os discentes explicassem as suas histórias de vida, mas antes porque permitia a reavaliação da perspetiva individual na investigação histórica. Desta forma, surgiu a vontade de investigar sobre o indivíduo enquanto parte integrante e interventiva da História e, com isso, compreender junto da amostra de alunos do Ensino Secundário qual a relevância do estudo do indivíduo e do gênero biográfico para o estudo da História.

1.2. A importância do indivíduo na História

Quando um amigo parte em viagem e me pergunta se desejo que me traga alguma coisa, respondo sempre o mesmo: “Traz-me uma história.”

É através das histórias que melhor vemos o mundo e nos deixamos surpreender por ele.

Uma história é um presente magnífico, porque é um fragmento de vida, não apenas de paisagem.

– José Tolentino de Mendonça

Não são raras as vezes em que a sociedade se vê numa constante determinação entre o conhecimento objetivo e subjetivo, o que é concreto e o que é abstrato, o que é certo e constante contra o que é incerto e variável. Mas se por um lado a objetividade do estudo passa pela assimilação daquilo que é certo, como a lógica matemática, por

outro lado a subjetividade revolve em torno daquilo que é mais difícil de determinar com certezas – como o ser humano e o seu comportamento – que por natureza se revela emocional e, inevitavelmente, passível de errar.

Nesta linha de pensamento, Greyce Nascimento, defende que a História não é uma ciência objetiva¹¹. Isto porque os intervenientes são humanos e inclusive o próprio historiador que a narra é produto e produtor do seu próprio meio. Por conseguinte, é fácil perceber que o trabalho do historiador é mutável, sempre dependente da própria evolução da humanidade, uma vez que o seu objeto de estudo são os acontecimentos provocados e/ou vivenciados por indivíduos.

É seguro evidenciar que a História ciência depende diretamente das pessoas para que possa acontecer, com os seus feitos e legados, depende também de historiadores que tratam a informação, e depende do público que absorve o conhecimento produzido. Esta dinâmica revela que, antes de ser perspectivada como ciência ou disciplina, a História tal como a conhecemos é antes de toda e qualquer coisa, uma prática social¹², precisamente porque funciona de pessoas para pessoas, porque aspira conhecer intrinsecamente os seus intervenientes, para que seja possível traçar um testemunho fidedigno do passado naquela que é uma “narrativa verídica”¹³.

São os historiadores, pessoas dedicadas ao estudo da História que permitem a perceção do Homem como ator da narrativa histórica¹⁴, que observam os indivíduos, as suas ações e os seus contextos e oferecem um quadro estruturante daquela que é a coletividade, ou talvez possamos dizer, da dimensão *macro* da História. No fundo, trata-se de um processo que se traduz numa rede vasta de interligações humanas, uma vez que a História acontece na sequência de ações e respostas entre pessoas, que

¹¹ NASCIMENTO, Greyce – “A biografia na historiografia: as trajetórias de vida e a escrita da História”. Recife: ANPUH – Brasil, 2019, Pp. 8. Comunicação apresentada no 30.º Simpósio Nacional de História, Recife, 2019.

¹² PRIORE, Mary Del, – “Biografia: quando o indivíduo encontra a história” In *Topoi Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)* [Em linha]. Vol. 10 (2009 - N.º 19), Pp. 13. Disponível na Internet:<URL: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/wjzgxRYmBc577pm4QqVfDtb/abstract/?lang=pt> >.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*.

consequentemente são alvo de estudo por indivíduos que partilham conhecimento com o público – num esquema piramidal de interdependência entre os envolvidos.

Deste modo, e precisamente porque são os historiadores que permitem a perceção do Homem como elemento da História, revela-se imperativo traçar o processo evolutivo do indivíduo e a narrativa da história de vida, através da biografia, na historiografia.

1.2.1. A biografia como tendência historiográfica

O ato de narrar histórias de vida através de biografias esteve sempre presente na historiografia, mas foi durante muito tempo um género visto como inferior. Com o avanço da história da Historiografia é notório que existiu quem pensasse no género biográfico como uma variante mais próxima da literatura do que da História ciência. Ainda assim, assinala Arnaldo Momigliano na sua obra de 1983 intitulada *Problemes d'historiographie ancienne et moderne* “[o biográfico] trata-se de um género antigo que conseguiu conservar fronteiras fluídas com o campo do conhecimento histórico¹⁵”.

Desde a época Clássica, grandes pensadores discutiram a relevância da biografia tanto como fonte histórica, como género historiográfico¹⁶, procurando narrar os percursos de vida das personalidades exemplares numa tentativa de realçar as ações dos Homens da era greco-romana, naquela que foi uma construção de referências importantes para o género biográfico, que muito embora nunca tenha parado de ser produzido, atravessaria períodos de grande desconfiança e problemas de aceitação no seio da comunidade científica¹⁷.

¹⁵ Cit. por MALATIAN, Teresa – “A Biografia e a História” – In *Cadernos CEDEM*. [Em linha]. (2008 – N.º 1), p.17.

¹⁶ SANTOS, Maria Isabel – “A biografia enquanto género historiográfico: uma possibilidade para o estudo da história do Serviço Social”. In *Locus SOCI@L* [Em linha]. (2009 - n.º 3), pp. 107. [consult. 2023-05-13]. Disponível na Internet: <URL: <https://revistas.ucp.pt/index.php/locussocial/article/view/10162>> ISSN: 1647-1431.

¹⁷ MALATIAN, Teresa – “A Biografia e a História”. *Cadernos CEDEM*. [Em linha]. Vol. 1, nº 1 (2008), Pp. 17. Disponível na Internet: <URL: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/cedem/article/view/518>>

Por meados do século XIX, o estilo biográfico associou-se a métodos narrativos ditos “amadores” que se dedicavam à escrita de “historietas”, pelo que acabavam por receber desprezados nos meios académicos¹⁸. A parca credibilidade dada à biografia pelos historiadores é registada por François Dosse, historiador e sociólogo de renome, que dedicou estudos ao desafio da construção do género biográfico no seu livro *O Desafio Biográfico*¹⁹ tendo avançado com a expressão “Biografia, um género impuro”, que pretende explicar este estilo como um género histórico que sempre foi alvo de interesse pelo leitor, mas que no meio académico, seria considerado inferior.

Paralelamente, na primeira metade do século XIX, o autor Thomas Carlyle serviu-se do género biográfico para questionar a tradicional historiografia, que se registava à época²⁰. Com a intenção de tornar a narrativa da história mais apelativa, dedicou-se à sua fixação em torno de um sujeito que pretendia destacar, tendo-o como produto do tempo em que se insere, cujas ações estão dependentes do fluxo caótico e aleatório que o rumo da vida toma, mediante as suas escolhas.

Desta sua intenção surgiu o seu livro *Os heróis e o culto dos heróis*, onde considerou indivíduos tidos como excecionais no curso da História da humanidade, atribuindo, paralelamente e, talvez pela primeira vez, enfoque também ao homem comum e desconhecido – a fação da sociedade composta por “grandes homens que trabalharam a terra: eles que foram os condutores, os modeladores, os padrões e, num largo sentido, os criadores de tudo o que a massa geral dos homens procurou fazer ou atingir²¹”. No fundo, colocou em discussão a possibilidade de se adquirir conhecimento de um período e de uma sociedade, através do estudo do trajeto de vida de um indivíduo.

¹⁸ NASCIMENTO, Greyce – A biografia na historiografia: as trajetórias de vida e a escrita da História. Recife: ANPUH – Brasil, 2019, 8 p. Comunicação apresentada no 30.º Simpósio Nacional de História, Recife, 2019.

¹⁹ DOSSE, François – *O Desafio Biográfico: escrever uma vida*. 2.ª ed. São Paulo: EDUSP, 2015. ISBN: 978-85-314-1181-6.

²⁰ MALATIAN, Teresa – “A Biografia e a História”. *Cadernos CEDEM*. [Em linha]. Vol. 1, nº 1 (2008), Pp. 17. Disponível na Internet: <URL: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/cedem/article/view/518>>

²¹ CARLYLE, Thomas – *On Heroes, Hero-Worship, & The Heroic in History*. Berkeley: University of California Press, 1993. ISBN: 978-0-520-07515-3.

Na segunda metade do século XIX surgiram duas posições teóricas, que acabaram por rebater os registos deixados por Carlyle. A primeira posição tomou-a o historiador Jules Michelet que defendeu uma postura muito concreta no que diz respeito ao exercício da reflexão histórica e à produção do conhecimento empírico: a primeira preocupação do historiador e das suas conclusões devem ser os valores coletivos da sociedade, que são expressos pelo povo – conceção que observa a população como um todo uniforme e deixa de perceber o indivíduo como pessoa independente do resto da sociedade.

A corroborar esta postura de Michelet, surge o posicionamento de Karl Marx, cujo ideário propunha a colocação das classes sociais no centro da reflexão e do discurso histórico. A historiografia testemunhava assim uma transição entre a possibilidade de conceber o indivíduo e as suas ações como fonte histórica, para passar a reconhecer apenas a sociedade no seu todo como objeto de estudo. Quer isto dizer que nos finais do século XIX, não se concebia o estudo do indivíduo na sua natureza singular, mas sim na sua forma mais coletivizada – em sociedade.

Daqui estalou a primeira faísca de tensão entre o indivíduo livre e a sociedade da qual é parte integrante. A luta constante permanecia entre o estudo do indivíduo que se diz livre de pensamento e de direitos, e o estudo do grupo que se compõe de vários indivíduos da mesma comunidade. Apesar dessa luta, o sujeito individual parecia continuar sem perder, uma vez que a biografia continuava o seu percurso, provando que a história da vida do sujeito singular é uma soma entre a realidade do seu contexto, do tempo geográfico, cultural, histórico, social – fazendo do indivíduo um “filho do seu tempo”, e, portanto, passível de estudo.

A biografia continuava a ser produzida, mas nada impedia as críticas de se multiplicarem. Os críticos metódicos argumentavam que a massa coletiva humana se perdia de cada vez que a exploração individual se desenvolvia, mostrando que a escolha de um só indivíduo estratifica e cria separações entre a sociedade, sendo por isso injusta para o resto do Homem.

Todavia, ainda que a biografia tivesse continuado em produção e nunca tivesse deixado de ser um género apreciado, a tendência da historiografia dos finais do século XIX e início do século XX foi afastar-se das visões mais individuais da História. Este afastamento não causa surpresas. Vejamos a corrente historiográfica reconhecida como Escola dos Annales, surgida nos finais da década de 1920. Apresentada no periódico “*Annales d’histoire économique et sociale*”, num período de pós-guerra entre potências europeias e de *crash* económico de dimensões catastróficas, esta corrente historiográfica, assim como os historiadores que a fundaram, Marc Bloch e Lucien Febvre, defendiam uma visão da História intimamente ligada aos problemas económico-sociais das grandes massas e dos flagelos da sociedade em si, assumindo a História como um território dedicado ao estudo das massas, relegando o estudo do indivíduo, num período de interessante estudo pelas dinâmicas sociais para os historiadores.

O grupo fundador dos Annales tinha consciência das dificuldades que o género biográfico implicava e Febvre apontou inclusive que a análise de biografias como trabalho historiográfico é um exercício perigoso. Contudo, essa sua posição não impediu o historiador de escrever textos que apontassem uma só personalidade histórica como objeto de estudo de determinada época, como foi o caso da sua obra *Martinho Lutero: um destino*, tida como uma obra importante para o estudo do século XVI e, consequentemente, da Reforma Protestante devido ao acompanhamento da figura de Martinho Lutero como um *Eu* proeminente da História no seu período.

Ainda assim, a geração fundadora dos Annales, não se distanciou completamente do estudo biográfico. Febvre partiu sim da figura central de Lutero para explorar o período em estudo, mas focou-se em esclarecer trajetórias individuais sem cair na tentação de criar uma narrativa que consistisse em louvar ou denegrir a imagem de determinada figura, analisando as ações do indivíduo em estudo e os resultados que dessas ações surgiam num período concreto, na sociedade da época²².

²² MALATIAN, Teresa – “A Biografia e a História”. *Cadernos CEDEM*. [Em linha]. Vol. 1, nº 1 (2008), Pp. 18. Disponível na Internet: <URL: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/cedem/article/view/518>>

Já Bloch foi um dos primeiros historiadores a aconselhar que, ao escolher a escrita biográfica como caminho de trabalho, se optasse pelo estudo das personagens secundárias e que se renunciasse à escolha das personalidades vistas como famosas, uma vez que na sua conceção as personagens secundárias – ou seja, o povo – seriam as figuras verdadeiramente reveladoras da época em estudo e do meio em que se inserem, uma vez que lidam com a realidade do dia-a-dia que se procura investigar. A corroborar esta informação, anos mais tarde, o historiador António de Oliveira Marques apresentava também as suas considerações quanto à importância do estudo do homem comum, “mesmo que, na maior parte dos casos, a biografia do camponês, do artesão ou até do pedinte tenha pouco interesse e inclua diminutas variações, há que tentar fazê-la para compreensão integral de uma época²³”.

No fundo, os historiadores que acompanharam a primeira geração da nova historiografia dos Annales não pretendia desacreditar ou repudiar o género biográfico, pelo contrário. Apesar de lhe saberem nomear perigos, apontaram o género biográfico como necessário e capaz, desde que devidamente ajustado de forma a ir ao encontro do método da investigação historiográfica.

Não obstante a posição da primeira geração dos Annales, na segunda metade do século XX a biografia continuava notoriamente relegada para segundo plano na escrita da História.

A partir do final da II Guerra Mundial, a biografia foi sendo afastada das produções historiográficas, sendo alvo de controvérsia, mesmo no interior de correntes renovadoras como, por exemplo, a *École des Annales*. Embora esta tradição historiográfica não tivesse abandonado a produção de biografias, era perceptível uma clara demarcação deste género.²⁴

²³ MARQUES, A. H – “História genealógica do homem comum: micro-história ou macro-história?” In *História: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. III Série, vol. 4, 2003. p. 185. ISSN: 0871-164X.

²⁴ SANTOS, Maria Isabel – “A biografia enquanto género historiográfico: uma possibilidade para o estudo da história do Serviço Social”. In *Locus SOCI@L* [Em linha]. (2009 - n.º 3), pp. 107. [consult. 2023-05-13]. Disponível na Internet: <URL: <https://revistas.ucp.pt/index.php/locussocial/article/view/10162>>.

Após a II Guerra Mundial (1939-1945), uma nova geração vigorava na Escola dos Annales. Liderada por Fernand Braudel que olhava com imensa desconfiança para a historiografia centrada na vida de um só indivíduo. A crença generalizada no meio académico era de que o estudo da História deveria ser orientado para a evolução da sociedade e para a sua capacidade de regeneração, sob a forma mais coletivizada. O estudo sobre o indivíduo não se fazia relevante num período em que a historiografia se concentrava nos acontecimentos e nas consequências, redireccionando-se a escrita da História para uma visão macro orientada com diminuição do estudo sobre os sujeitos coletivos em favor dos dados quantitativos²⁵.

Independentemente da desconfiança e da desconsideração perante a biografia, nos finais da década de 70 volta a reacender-se a discussão quanto à pertinência do género biográfico na Historiografia devido ao consecutivo crescimento da História narrativa, que valorizava a posição do indivíduo, como fator emergente das classes sociais. Assim, e também graças à “abertura da história às restantes ciências sociais²⁶” a partir dos conselhos de Bloch e Febvre, deu-se voz aos sujeitos oprimidos cuja vida ajudam a compreender a História no seu compêndio geral e às figuras “secundárias”, como lhes chamou M. Bloch.

Posteriormente, a biografia parecia definir no seu lugar na historiografia quando nos finais do século XX historiadores de renome como Georges Duby e Jacques Le Goff – especialistas em História educados sob a tradição da Escola dos Annales – fizeram a biografia ganhar contornos verdadeiramente importantes. Além das suas próprias produções biográficas na década de 90, ambos os historiadores passaram a validar publicamente o género no meio académico, cultivando uma nova tendência biográfica em que se dava primazia ao estudo do indivíduo para compreensão dos contextos em que o sujeito se insere – o contexto económico, social, cultural – pois ao perceber os

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ DUBY, George – “O historiador, hoje”. In *História e Nova História*. Lisboa: Editorial Teorema, 1986. p. 13.

contextos de determinada figura, será possível compreender a linha de ação de acontecimentos marcantes futuros.

Neste esboço historiográfico, o ponto de viragem para a verdadeira validação das biografias enquanto género historiográfico, deu-se através do desenvolvimento da Micro-História, corrente que surge no final do século XX, em Itália. O conceito de Micro-História propõe um trabalho de investigação em História que pressupõe a investigação exhaustiva e detalhada dos pormenores das fontes históricas. Isto é, imaginado que a História enquanto ciência se trata de uma fotografia, a corrente historiográfica da micro-história seria o *zoom* provocado pelo historiador, para conseguir analisar da forma mais pormenorizada cada detalhe de um acontecimento, um momento histórico, sem nunca perder a noção de que apesar das ampliações a História faz sempre parte de um todo.

Naturalmente, a micro-história veio a favorecer a tendência biográfica na historiografia, uma vez que, mais descritiva, automaticamente abriu espaço para um estudo detalhado dos percursos do indivíduo e das histórias de vida como possível influência nos desenvolvimentos da História – num foco mais reservado à figura individual, do que às circunstâncias que o rodeiam, num conjunto de detalhes que formam *the big picture* da História na sua totalidade.

1.2.2. A escrita sobre o indivíduo – o género biográfico

Todo o trabalho do historiador, a investigação, a crítica e o ato de narrar factos, constrói aquele que é um exercício constante de elaboração de memória – seja essa memória coletiva ou individual²⁷.

Assim, no caso da memória individual, como foi descrito acima, todo o conceito de Ego-História foi rampa de lançamento para a criação da problemática quanto à posição do indivíduo na História no presente trabalho. A ideia de que historiadores passam a

²⁷ NASCIMENTO, Greyce – A biografia na historiografia: as trajetórias de vida e a escrita da História. Recife: ANPUH – Brasil, 2019, 8 p. Comunicação apresentada no 30.º Simpósio Nacional de História, Recife, 2019. p. 1.

conceber-se a si mesmos como objetos de estudo da mesma forma que estudam tantas outras problemáticas, com diversidade de fontes e com inúmeras possibilidades em que a sua posição imparcial não cede a julgamentos e está disponível para questionamento, permitiu compreender que, mais uma vez, além do estudo do Homem num cariz plural, também se demonstra importante compreender o Homem no seu sentido singular.

É precisamente dessa compreensão que surge o conceito de biografia, na escrita da trajetória de vida – numa aceitação da necessidade de compreender a posição singular de determinado indivíduo na História, como fator que influencia acontecimentos. O estudo individual passou a ganhar importância e aceitou o biógrafo como alguém que pode contribuir para a História, uma vez que se trata de alguém que precisa de reunir um grande nível de conhecimentos históricos a fim de se aproximar o máximo possível do personagem histórico em estudo²⁸.

Nesta linha de pensamento, e seguindo o género biográfico em Portugal, Maria de Fátima Bonifácio defende num artigo científico de 1993, que por mais que se tente inferiorizar a ação e a vontade do ser humano enquanto fatores de história, a verdade é que o concreto, o singular, a ação, os indivíduos permanecerão sempre como “campo de conhecimento específico e típico da História²⁹”.

Desta maneira, e contando poder explicar as suas considerações quanto à relevância do estudo biográfico, a mesma historiadora apresenta a sua posição no que diz respeito ao conhecimento histórico, que advém da visão de alguém em particular:

Acho que a história deve ser escrita, tanto quanto possível, do ponto de vista dos contemporâneos. Quer dizer: não devemos ser anacrónicos. Temos de ser capazes de compreender as ações e os acontecimentos vividos pelos nossos antepassados em função dos condicionalismos em que se moviam e do entendimento que eles próprios tinham dessas ações e acontecimentos – em função da sua visão do mundo, ou das suas visões do mundo. (...) Ora a biografia parece precisamente o veículo ideal para transmitir

²⁸ ORIEUX, J. – “A arte do biógrafo”. In DUBY, G. [et al.] – *História e Nova História*. Lisboa: Editorial Teorema, 1986. p. 33.

²⁹ BONIFÁCIO, M.ª F. – O abençoado retorno da velha história. In *Análise Social*, Vol. XXVIII, n.º 122 (1993). P. 625. [Consult. 2023-05-13]. Disponível na Internet: <URL: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223291617R0xXX6ke2Mw92DA3.pdf>>.

a visão do mundo que alguém de uma época passada tinha do mundo em que viveu. Só assim o historiador poderá, se não recriar um mundo tal qual ele existiu – o que é sem dúvida impossível – ao menos abrir uma janela sobre esse mundo.³⁰

Assim, a autora defende a pertinência do género biográfico para a História e reflete na importância do indivíduo, não somente porque as vidas desses indivíduos contribuem para moldar a época em que viveram, mas sobretudo porque cada vida que habitou a História retém em si um acrescento único que merece ser estudado. Consequentemente, reitera que escrever uma biografia é sentir a oportunidade de tentar recriar “um mundo humano passado, povoado por homens de carne e osso que não devem ser unicamente tratados como sintomas de uma época, não apenas porque contribuíram para a moldar, mas também porque as suas vidas possuem um valor intrínseco que deve ser apreciado por si mesmo³¹.”

Deste modo, Maria de Fátima Bonifácio, enquanto historiadora que assume um gosto particular pelo estilo biográfico, demonstra ser uma das vozes no estudo da História em Portugal que advoga a pertinência do estudo biográfico para a historiografia, podendo ter influenciado o interesse e a curiosidade sobre a escrita do indivíduo no nosso país – não o sabemos ao certo – contudo, assistimos a uma nova atenção ao campo biográfico no nosso país, sobretudo relativamente ao campo da Educação, uma vez que o próprio estudo biográfico começou por se apresentar nos manuais de História como um exercício que colocava em prática os conhecimentos históricos e evoluiu para acompanhar as explicações dos conteúdos programáticos presentes nos manuais, apresentando-se hoje como informações que auxiliam o estudo dos alunos.

³⁰ BONIFÁCIO, M.ª F. – “Biografia e conhecimento histórico”. In BONIFÁCIO, M.ª F. – *Estudos de História Contemporânea de Portugal*. Lisboa: ICS, 2007. p. 247. ISBN: 978-972-671-196-4.

³¹ *Ibidem*, p. 251.

1.3. A pesquisa biográfica para a Educação

De uma maneira geral, ao longo dos tempos, o uso das biografias não se mostrou significativo em contexto de ensino-aprendizagem como recurso didático, uma vez que pressupõe a assimilação de um indivíduo em descuro das temáticas previstas nos programas das disciplinas e, conseqüentemente das planificações.

Apesar das biografias serem um gênero que, por norma, parece ser bem recebido pelo público, no que diz respeito ao campo da Educação, o uso de biografias enquanto recurso didático não foi sempre bem visto, isto porque à semelhança da própria posição da biografia no meio acadêmico e na historiografia, se por um lado uns entendiam as biografias como um recurso capaz de perceber a realidade pormenorizada de uma sociedade pela história de vida de um indivíduo, outros consideravam a sua utilização como perigosa, uma vez que poderia significar uma perpetuação do culto de personalidades – “dos heróis nacionais” – e a influência tendenciosa dessa perpetuação para com os alunos.

Esta preocupação por parte de alguns professores era compreensível. Como vimos acima, a biografia como gênero historiográfico não apresentava boas referências no meio acadêmico, até que Febvre e Bloch assumiram as biografias como um gênero histórico, desde que essas mesmas biografias salvaguardassem o método de pesquisa em História, sendo isentas e críticas – isto é, desde que as biografias não fossem concebidas com a intenção de ceder um louvor ou denegrir uma figura da História. Porém, ainda que os autores da primeira geração dos Annales não descartassem a utilidade do uso das biografias, a desconfiança dos professores mantinha-se, uma vez que esse tipo de recursos parecia reviver o culto da personalidade numa intenção nacionalista.

Kalina Silva na obra *Novos temas nas aulas de História*, defende que, nos dias de hoje, a biografia “se bem empregue, torna-se um elemento a favor do professor dinâmico, que deseja despertar nos seus alunos o interesse pela História e ajudá-los no

processo de aquisição de conhecimento³²". Neste sentido, existem duas grandes motivações para o uso de biografias em sala de aula: a primeira sendo o apelo que a sociedade em geral sente pela leitura da vida de alguém – pela sensação de proximidade que a biografia estabelece entre o indivíduo biografado e o leitor, que se traduz numa possível motivação do aluno para o estudo da História; a segunda motivação passa pelo facto de que a biografia oferece um relato real de um indivíduo que viveu determinado período que se encontra em estudo³³.

O ponto de convergência entre a motivação dos alunos para as aulas de História a partir do estudo biográfico, e a restante sociedade, é precisamente o interesse guardado pela vida particular de um indivíduo da História. Ora, se para o comum dos cidadãos a leitura de uma biografia histórica desperta interesse pela sua capacidade de transportar o leitor e fazê-lo aproximar-se da realidade relatada, para os alunos as biografias podem, efetivamente, ser a motivação necessária para que compreendam – não só os paradigmas de pensamento do indivíduo biografado – mas também que possam compreender as circunstâncias mais específicas do período histórico que estão a estudar no momento.

³² SILVA, Kalina – "Biografias". In PINSKY, Carla (Org.) – *Novos Temas nas aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 13. ISBN: 978-85-7244-418-7.

³³ *Idem*, p. 17.

2. “De pessoas para pessoas” – a Psicologia como aliada para a Educação e para a História

*Procuró despir-me do que aprendi,
Procuró esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu...*
– Alberto Caeiro

Tendo frisado a necessidade de abordar a importância do indivíduo para a História e o seu posicionamento em termos historiográficos no sentido de oferecer uma contextualização da pertinência do tema em estudo, é agora importante refletir na forma como se trabalha a temática da individualidade humana com os alunos – também estes indivíduos únicos.

A escolha do título para este segundo ponto não foi aleatória. Percecionar cada um dos alunos como pessoas, individuais e únicas, foi também um ponto de partida para avançar na escolha da temática da investigação. A História, quer seja na sua perspetiva enquanto ciência social, seja na perspetiva de disciplina pertencente ao currículo escolar, oferece a quem se dedica ao seu estudo, a compreensão da sociedade e do meio – e, portanto, das pessoas – numa explicação de contextos, situações, momentos, que formam aquela que é a História na sua visão alargada.

Sendo a História uma prática social³⁴, como defende Mary Del Priore, a ideia de que trabalhamos “de pessoas para pessoas”, também se aplica no ensino da História, para os alunos. Notemos que, se com a História procuramos compreender o ser humano e as

³⁴PRIORE, Mary Del, – “Biografia: quando o indivíduo encontra a história” In *Topoi Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)* [Em linha]. Vol. 10 (2009 - N.º 19), Pp. 13. Disponível na Internet:<URL: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/wizgxRYmBc577pm4QqVfDtb/abstract/?lang=pt>>.

suas ações e vicissitudes³⁵, a utilidade da mesma enquanto disciplina pretende a aprendizagem do passado aliado ao entendimento da contemporaneidade e pressupõe a capacidade de fazer os alunos compreenderem a sociedade em que vivem³⁶.

Se o estudo da História permite a compreensão da sociedade também implica uma aproximação aos indivíduos que a habitaram, permitindo, por isso, uma análise do passado para uma melhor compreensão do mesmo. No fundo, o ensino da História está a preparar os alunos para desenvolverem mais do que a sua consciência pessoal, mas sobretudo, uma consciência histórica – uma vez que ensinar História favorece uma compreensão mais humana do mundo em que nos encontramos, pois, este “esteve povoado por gente como nós, que noutros espaços e noutros tempos viveram, decidiram, deixaram marcas que nós temos de nos esforçar por compreender³⁷”

Assim, se considerarmos que, de pessoas para pessoas, ou de humanos para humanos, se faz a História, o mesmo se poderá dizer do Ensino – visto que o processo de ensino-aprendizagem se altera face ao tipo de relacionamento estabelecido entre o docente e os alunos, como veremos nos pontos seguintes.

2.1. Importância da psicologia e das emoções dentro da sala de aula

É incontornável que, ao investigar um tema como o da individualidade humana, exista um espaço de reflexão para aquilo que define o ser humano na sua extensão mais elementar: as emoções e os sentimentos. Aquilo que nos permite ser o que somos de forma única e insubstituível. Desta forma, tornou-se clara a necessidade de explorar

³⁵ GAGO, M – *Um primeiro olhar acerca de diálogos(s), epistemologia(s) e educação histórica*. In ALVES, Luís Alberto Marques & GAGO, Marília (coord.) – *Diálogos(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar*. Porto: CITCEM, 2021. p. 7. ISBN: 978-989-8970-31-2.

³⁶ ALVES, Luís A. – “Epistemologia e Ensino da História”. In *Revista História Hoje*. [Em linha]. Vol. 5, nº9 (2016), Pp. 12. [Consult. 2023-05-13]. Disponível na Internet: <URL: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/229/164>>

³⁷ *Ibidem*, p. 15.

um pouco sobre a importância das emoções para complementar o enquadramento teórico da presente investigação – porque para além do que vivemos, também somos o que sentimos.

Neste sentido, dentro do campo científico da Psicologia, existe um ramo específico, o da Psicologia da Educação, que dedica o seu estudo ao desenvolvimento cognitivo dos seres humanos no processo do seu crescimento. Este campo da Psicologia analisa o comportamento humano no ambiente escolar autopromove-se na constante análise do processo ensino-aprendizagem, pelo que defende a importância do estudo das emoções em sala de aula, uma vez que as relações afetivas, no vínculo entre professores-alunos, permitem um posicionamento favorável do aluno face à escola e, conseqüentemente, ao estudo. Margarida G. Matos, psicóloga clínica, confirma esta importância do vínculo afetivo entre professor-aluno, tendo revelado que, num estudo aplicado a adolescentes, sendo confrontados com a questão “Os teus professores interessam-se por ti como pessoa?”, as respostas positivas apontavam para uma diminuição das variáveis relacionadas com a saúde e o bem-estar geral, uma vez que estes demonstravam ser jovens com menor propensão para comportamentos sedentários, consumo de substâncias e comportamentos violentos³⁸.

Esta perspetiva é reveladora no que concerne à importância atribuída ao professor e à forma como este encara a profissão. Por ser uma profissão que lida diretamente com pessoas, é imprescindível a existência de um lado empático e preocupado por estabelecer vínculos com os alunos – não se trata apenas de educar e ensinar – é muito mais que isso. É o reconhecimento dos alunos enquanto pessoas, com direitos e deveres, por parte de adultos que os mesmos veem como figuras de autoridade.

Neste sentido, por se encontrar na figura do professor um importante fator que pode determinar o bem-estar dos alunos em contexto escolar, Margarida G. Matos

³⁸ MATOS, Margarida G. – Adolescentes – As suas vidas, o seu futuro. Fundação Francisco Manuel dos Santos: Lisboa. 2020, p. 81. ISBN: 978-989-9004-29-0.

traça um breve perfil daquele que deve ter o professor que pretende o sucesso dos seus alunos:

O professor tem de ser um líder natural e desenvolver um perfil de afeto firme, de interesse e flexibilidade, de modo a gerir os alunos, apontar pistas, desenvolver talentos. Marcando limites e abrindo horizontes. (...) Ser professor é uma escolha que implica um determinado perfil, competências e algum talento, e provavelmente, tal como outras profissões, não é para todos. Interessar-se pelos alunos, pelo menos isso, devia ser obrigatório, dado que, pelos vistos, resulta³⁹.

No fundo, o professor deve apresentar-se com uma postura de afeto firme, interessado pelos seus alunos, disponível para os conhecer e aos seus possíveis talentos – contudo, mais importante do que estas características que ouvimos durante o processo de formação de professores, e que está acima de qualquer competência profissional, é a vontade de trabalhar com os alunos, interessar-se por eles e pelos seus comportamentos e, consequentemente, o gostar daquilo que faz.

³⁹ *Idem*, p. 82.

3. Individualismo e contexto: uma reflexão sobre o aluno e a Escola

*A tua visão tornar-se-á clara somente
quando olhares para dentro do teu coração;
quem olha para fora sonha; quem olha para dentro desperta.*

– Carl Jung

Os adolescentes de hoje, são fruto do seu tempo e da realidade que vivenciaram – seja porque as gerações mais novas, nascidas já na era digital, estão já embrenhadas numa sociedade que é diretamente dependente das tecnologias, ou então, talvez, porque são os testemunhos mais novos das mudanças provocadas pela pandemia COVID-19.

Sendo os adolescentes um produto do seu tempo⁴⁰, estes são, naturalmente, os jovens que falam com amigos *online*, jogam *online* e, até para ter aulas, se viram na obrigatoriedade de recorrer ao *online*. E, ainda que no presente trabalho não me dedique aos estudos realizados sobre as alterações provocadas pela pandemia, a verdade é que passou a ser inegável que a mesma teve como consequência o reforço da realidade tecnológica na vida dos jovens e o afastamento da realidade social.

Deste modo, sob o impulso do constante estímulo das tecnologias, os alunos compreendem um mundo em constante mudança em que a informação se obtém através de um clique – o que, se por um lado significa que mostram uma tendência para serem as gerações que se encontram mais bem informadas, por outro também são as gerações que estão mais vulneráveis ao perigo. Neste sentido, é precisamente por serem jovens com facilidade de acesso à informação, e portanto mais próximos do mundo diversificado que os rodeia, que estes jovens com quem trabalhamos hoje, devem ser preparados com princípios, valores e competências que lhes permita conhecer o mundo em que vivem e, dessa forma, se sintam preparados para a constante

⁴⁰ *Idem*, p. 16.

mudança de paradigmas, algo que se consegue não somente com o ensino dos conhecimentos empíricos, mas também com a preparação de cidadãos com pensamento crítico e informados, cuja consciência do seu passado permite uma melhor compreensão do presente que habitam.

Desta feita, foi a preocupação em preparar os jovens para encarar um mundo que apresenta os diversos desafios consequentes das mudanças constantes, que foi elaborado pelo Ministério da Educação português um documento oficial datado de 2017 designado por “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (PASEO). No documento encontramos uma caracterização detalhada daquele que deve ser o perfil desejável para qualquer aluno que complete o ensino obrigatório em Portugal (12.º ano). Assim, o documento estratifica-se entre Princípios (que definem as bases do currículo escolar), a Visão do aluno (que pressupõe as características necessárias para a formação de um bom cidadão), os Valores (ou seja, as características éticas que devem definir o comportamento do aluno que está a terminar a escolaridade) e por fim, as Áreas de competências (que definem as capacidades que o aluno deve apresentar ao sair da escola). O documento, amplamente aceite como referência no sistema educativo, não pretende definir o “aluno padrão” que atinge a excelência, pretende apresentar o perfil desejável nos resultados da formação dos jovens que são os futuros cidadãos.

Dos oito Princípios listados como as bases do currículo escolar, a primeira demonstra ser reveladora: todas as áreas disciplinares devem apresentar uma “Base Humanista” uma vez que “A escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar⁴¹”. Este primeiro princípio vai ao encontro de uma das pretensões listadas no campo das Visões dos alunos: “pretende-se que o jovem seja um cidadão livre, autónomo e consciente de si e do

⁴¹ Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. [Em linha] Lisboa: Ministério da Educação – DGE, 2017. [consult. em 2023-06-12]. Disponível em WWW: <URL:https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf>.

mundo que o rodeia”, que por sua vez se consegue relacionar com praticamente todos os Valores esperados do aluno no final do seu percurso, mas alia-se sobretudo ao valor da “responsabilidade e integridade”, cujo perfil traça um aluno que sabe respeitar-se a si mesmo e aos outros, que age eticamente e consciente de que tem a obrigação de responder ações.

Isto é importante, uma vez que a preocupação pela formação do aluno, guiado numa base humanista, remete para uma nova preocupação do indivíduo enquanto agente interventivo da uma sociedade que é composta por todos e, portanto, remete para a formação de um indivíduo que é consciente de si e do meio em que está inserido. Em boa verdade, este novo pendor humanista estabelecido nas escolas portuguesas, com vista ao desenvolvimento promissor do aluno na resposta à sua integral formação enquanto futuro cidadão, aparece em resposta à necessidade de perspetivar uma escola que não se centra exclusivamente nos conhecimentos empíricos adquiridos pelo aluno na escola, mas também abre espaço para a perceção do indivíduo enquanto pessoa, na sua riqueza e especificidade única, com valores, princípios e carácter cívico.

Concluindo, esta valorização do ser humano, das suas particularidades, e a consequente preparação dos alunos para um mundo global e em contínua mudança, importa hoje para a escola pública portuguesa. O ideal de uma educação para todos consagrado como primeiro grande objetivo da UNESCO está patente nas escolas públicas de Portugal a partir da inclusão da grande diversidade cultural que também é reflexo da nova realidade do nosso país. Face a esta realidade, na promoção da inclusão e da igualdade, que é sustentada em valores humanistas e democráticos, é cada vez mais importante fazer-se responder aos objetivos da formação de cidadãos conscientes e ativos.

3.1. A evolução do *Eu* pedagógico: Ser Professora

Foi por me ter proposto a analisar o estudo do indivíduo para a História, e consequentemente abordar a individualidade humana e as suas potencialidades, que a determinada altura da redação do presente relatório entendi ser necessário incluir também a minha posição enquanto parte integrante da investigação. Isto é, ao reconhecer o processo da minha formação em contexto de estágio profissional como determinante para a minha pessoa, senti ser incongruente não incluir um espaço de reflexão pessoal, sobre a evolução de um *Eu* que é professora.

Deste modo, à semelhança das relações interdependentes entre seres humanos que permitem a construção da História, abordada nos tópicos anteriores, também os laços criados com os alunos que representam a amostra desta investigação mereciam ser destacados.

O desafio de trabalhar com crianças e jovens foi sempre um sentimento um pouco abstrato até ao momento em que iniciei o ano de estágio e lidei com turmas pela primeira vez. Começar por querer entender os alunos e as suas particularidades, reconhecer neles as adversidades que todos enfrentamos na adolescência, mas observá-los com um olhar mais cirúrgico e preciso, para os compreender, para os *conhecer*.

Dito isto, como qualquer percurso protagonizado por um qualquer ser humano, este processo na minha formação inicial não se compõe de cenários sempre felizes e coloridos, da mesma forma que também não apresenta cenários objetivos e preto no branco. Creio que o percurso foi tomando o seu caminho e a sua forma, influenciado pelo necessário equilíbrio entre os momentos de sucesso e os momentos de fracasso – os primeiros que nos fazem sentir a segurança de que o nosso trabalho valeu a pena, os segundos momentos, aqueles que desiludem, relembram que às vezes é necessário dar um passo atrás, para que seja possível avançar, mas principalmente *para que seja possível aprender*.

Por querer que o presente relatório de estágio se apresentasse como um reflexo da evolução do *Eu* pedagógico, isto é, da construção da minha individualidade enquanto *professora*, entendi ser pertinente estabelecer a estrutura do próximo capítulo,

dedicado ao Enquadramento Metodológico e à Análise de Resultados, de forma a resumir um pouco daquele que foi o meu processo de aprendizagem.

Assim, dando uso à dicotomia entre a perspetiva macro e a perspetiva micro, analisei o meu percurso numa escala abrangente (em que situei a comunidade educativa e a escola em que estava inserida), para depois passar para uma escala mais reduzida e específica (tendo implicado uma descrição do núcleo de estágio e das turmas cooperantes).

Relativamente ao relato da intervenção pedagógica subordinada ao tema do relatório, perpetuou-se a mesma dinâmica: estabelecendo-se um espaço de reflexão para a importância da convivência com o fracasso e a permissão do sucesso, passou-se à descrição detalhada das estratégias aplicadas com os alunos, ao longo do ano, que marcaram o meu percurso de iniciação à prática profissional.

Em suma, partindo da premissa de que o estágio pressupõe a preparação do indivíduo para a profissão, toda a estrutura do presente relatório foi pensada para que o leitor pudesse sentir que acompanhou o meu processo de aprendizagem e preparação enquanto futura professora.

Parte II – Enquadramento Metodológico e Análise de Resultados

1. O conceito *Macro* aplicado ao estágio: a Comunidade Educativa e a Escola

Da mesma forma que a História se perspetivou, na Investigação Teórica do presente relatório, entre *Macro-História* e *Micro-História*, o mesmo será aplicado à formação em contexto de estágio, propondo-se uma breve apresentação da comunidade educativa de Vila Nova de Gaia e, consequentemente, da Escola Secundária António Sérgio – a perspetiva *Macro*, parte-se do princípio de que a comunidade educativa de Vila Nova de Gaia é a dimensão mais abrangente do ambiente escolar que se faz refletir nas escolas do concelho, seguindo-se da caracterização da Escola Secundária António Sérgio como um espaço coletivo em que foi realizado o presente estágio profissional.

Já a caracterização das turmas e dos alunos será a perspetiva *Micro*, uma vez que é a descrição pormenorizada de um número restrito de alunos da escola e, por conseguinte, da Comunidade Educativa.

1.1. A perspetiva *Macro*: a comunidade educativa de Vila Nova de Gaia

Para que seja possível entender a Comunidade Educativa é importante realçar a evolução da taxa de escolaridade do Município entre os dois recenseamentos mais recentes realizados no nosso país – os Censos de 2011 e os últimos, os Censos de 2021.

De acordo com a Carta Educativa de Vila Nova de Gaia, revista em 2017, a taxa de escolaridade registada nos Censos de 2011 (período pré escolaridade obrigatória até ao 12.º ano), era a seguinte: 7,4% dos residentes do município não tinham qualquer nível de escolaridade, 27,7% dos residentes tinham habilitações ao nível do 1.º ciclo do Ensino Básico, 13,3 dos residentes tinha habilitações ao nível do 2.º ciclo do Ensino Básico, 19,5% dos residentes tinha habilitações ao nível do 3.º ciclo do Ensino Básico, 16,2% dos

residentes tinha habilitações no Ensino Secundário, 1,1% dos residentes possuía habilitações no Ensino Médio e 14,8% tinha habilitações ao nível do Ensino Superior⁴².

Deste modo, ao analisar os dados dos últimos Censos realizados em Portugal, a partir do Instituto Nacional de Estatística em 2021, no conselho de Vila Nova de Gaia – o terceiro conselho mais populoso do país (precedido por Lisboa e Sintra), – o nível de escolaridade da população vila-novense apontava uma percentagem de residentes sem qualquer nível de escolaridade de 4,2%, a percentagem de residentes com o 1.º ciclo do Ensino Básico concluído era de 22,0%, a percentagem de residentes com o 2.º ciclo do Ensino Básico concluído era de 9,6%, a percentagem de residentes com o 3.º ciclo do Ensino Básico era de 17,6%, e a percentagem de residentes com o Ensino Secundário era de 23,9%, a percentagem para o Ensino Médio apresentava-se nos 1,2% e no Ensino Superior a percentagem apresentava-se nos 21,4%⁴³.

A evolução da taxa de escolaridade no município de Vila Nova de Gaia, sobretudo o aumento da percentagem de residentes com habilitações no Ensino Secundário e no Ensino Superior, demonstra que no espaço de uma década, a par de novas medidas para a Educação, nomeadamente a alteração da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano, fez com que a sociedade e a população vila-novense em específico, tomasse uma nova preocupação pela Educação e a Formação, ganhando um destaque nunca registado.

⁴² Revisão da Carta Educativa de V.N Gaia. [Em linha] Vila Nova de Gaia: Câmara Municipal de V. N. Gaia, 2017. [consult. 2023-06-12] Disponível em WWW: <URL: https://www.cmgaia.pt/fotos/editor2/educacao/2018_docs_estrategicos/revisao_da_carta_educativa_de_gaia.pdf>

⁴³ PORDATA – **População Residente com 15 e mais anos segundo os Censos: total e por nível de escolaridade completo mais elevado (%)** [Em linha] [Consult. 2023-07-01]. Atual. 2023. Disponível em WWW: <URL: <https://www.pordata.pt/municipios/ambiente+de+consulta/tabela/5836034>>

1.2. A perspetiva *Macro*: a Escola Secundária António Sérgio no Passado e no Presente

Aberta para funções no ano de 1884, à época sob a designação de Escola de Desenho Industrial de Passos Manuel, o ensino atendia às necessidades da população envolvente e, por isso, a escola apostava num ensino vocacionado para a Indústria e consequentemente para o Desenho, sendo o currículo dividido em duas secções: a Elementar e a Industrial⁴⁴.

Anos mais tarde, a Escola entrava na categoria de Escola Industrial Elementar de Artes e Ofícios, e só depois Escola de Cerâmica Passos Manuel, cujo teor de ensino tomava um carácter mais prático e acessível também aos operários de Vila Nova de Gaia, uma vez que a escola se encontrava próxima de vários núcleos operários da cidade (como a Fábrica de Cerâmica das Devesas). Desta feita, e considerando que a Escola devia estar virada para as características e necessidades da zona envolvente, entendeu-se que a cerâmica continuaria a ser determinante no currículo escolar⁴⁵.

Pelo Decreto n.º 10.273, de 10 de novembro de 1924, é afirmado no art.º 1.º:

“É convertida a Escola Cerâmica Passos Manuel, de Vila Nova de Gaia, em Escola Industrial e Comercial, que passará a denominar-se Escola Industrial e Comercial de Passos Manuel, Vila Nova de Gaia, a qual ministrará numa secção industrial o ensino de carpintaria e tanoaria, cerâmica e trabalhos femininos e numa secção comercial, o ensino das escolas comerciais”⁴⁶.

Volvido esse ano, por motivos de logística, a Escola Industrial e Comercial Passos Manuel fundiu-se com a Escola Industrial Teixeira Lopes, obtendo a designação Escola

⁴⁴ CRUZ, António – “Escola de Desenho e Modelação para oleiros: Fábrica Cerâmica das Devesas”. In ARAÚJO, Francisco; RIBEIRO, Cláudia P. (coord.) – *História da Educação em Vila Nova de Gaia*. Porto: CITCEM, 2017. ISBN: 978-989-8351-70-8.

⁴⁵ Secretaria-Geral da Educação e Ciência – Rede de Arquivos Escolares: Escola Secundária António Sérgio, Vila Nova de Gaia [Em linha]. [consult. 2023-07-12]. Disponível em WWW: <URL: <https://arquivo-ec.sec-geral.mec.pt/details?id=55067>>

⁴⁶ “Decreto-Lei n.º 10/273 art.º n.º 1 de 10 de Novembro de 1924 do Ministério do Comércio e Comunicações - Direcção Geral do Ensino Comercial e Industrial”. In *Diário da República* [Em linha]. I série, n.º 252 (1924) [Consult. 2023-05-31]. Disponível na Internet: <URL: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/10273-1924-559790>>.

Industrial e Comercial de Vila Nova de Gaia.

Depois de inúmeras mudanças de instalações nos primeiros anos do século XX, seria em 1952 que começaria a construção do edifício que a escola ainda ocupa atualmente na Avenida Nuno Álvares, junto ao jardim Soares dos Reis, ainda com o nome de Escola Industrial e Comercial de Vila Nova de Gaia. No ano de 1984, ano do centenário da abertura da escola, é adotado um novo patrono – António Sérgio – como forma de homenagear o seu legado pedagógico para as escolas portuguesas, para o ensino público e para o país.

Atualmente, a Escola Secundária António Sérgio é sede do Agrupamento de Escolas António Sérgio, sendo este constituído por cinco escolas básicas do primeiro ciclo, quatro das quais com pré-escolar, uma escola básica com segundos e terceiros ciclos e apenas uma escola secundária com terceiro ciclo e ensino secundário, num total de sete escolas entre duas freguesias: a união de freguesias de Santa Marinha e São Pedro da Afurada e a união de freguesias de Mafamude e Vilar do Paraíso.

De acordo com o Projeto Educativo da escola sede, objeto de estudo do presente relatório, a escola encarrega-se do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário – este último podendo ser diurno ou noturno – com um elenco formativo que oferece cursos científico-humanísticos, cursos profissionais e cursos de educação e formação de adultos.

Nos cursos científico-humanísticos, a oferta distribui-se pelos cursos de Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades. No que diz respeito aos cursos profissionais a oferta abrange cursos de Programação de Sistemas Informáticos, o curso de Multimédia e o curso de Operações Turísticas. Existe ainda um Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional ao qual se reconhecem funções de orientação, encaminhamento, validação e certificação das aprendizagens de jovens e adultos que procuram uma formação escolar, profissional ou de dupla

certificação, visando uma integração qualificada no mercado de trabalho⁴⁷.

A Escola Secundária António Sérgio, tendo já uma longa história no que diz respeito ao ensino em Vila Nova de Gaia, foi umas das várias escolas portuguesas intervencionadas pela empresa Parque Escolar, responsável pela reabilitação das escolas públicas portuguesas desde 2007, tendo concluído os trabalhos de recuperação em 2010.

As remodelações na escola permitiram efetuar melhorias quanto às instalações e aos equipamentos especializados para usufruto da comunidade educativa, observando-se melhorias consideráveis sobretudo em espaços como a biblioteca, os laboratórios, os pavilhões desportivos ou a cantina.

A Escola Secundária António Sérgio (ESAS), é uma escola-casa que acolhe cada um dos seus como singulares e prepara-os para um futuro que é, invariavelmente, coletivo – quer isto dizer que a ESAS não olha à proveniência dos seus alunos ou à envolvência socioeconómica da zona geográfica em que se inserem – procura afirmar-se como um local seguro e preparado para formar jovens que se encaminham para a vida adulta.

Situada no coração de Vila Nova de Gaia, e a poucos minutos do centro histórico da cidade, a Escola Secundária António Sérgio está à disposição da comunidade e acolhe alunos das mais variadas estruturas sociais. A localização central da escola, facilitada pela vasta rede de transportes nas imediações – com várias rotas de autocarro e com a possibilidade de recorrer aos transportes suburbanos e metropolitanos, a poucos minutos de distância – que explica o ambiente heterogéneo presente na escola.

Basta passarmos um dia no recinto escolar para compreendermos a heterogeneidade da grande fatia de pessoas que compõe a escola – característica que acompanha o desenvolvimento do próprio município no que concerne à interculturalidade, num mundo cada vez mais globalizado.

⁴⁷ Agrupamento de Escolas António Sérgio – Projeto Educativo da Escola Secundária António Sérgio [Em linha]. [consult. 2023-05-31]. Disponível em WWW: <URL: <https://antoniosergio.pt/images/PDF/ProjetoEducativo.pdf>>

Assim, e de acordo com a própria estrutura socioeconómica da ESAS, esta é uma escola que cresce por si e para os outros, isto é, mostra-se uma instituição preocupada com os seus, com o desenvolvimento sustentado e sustentável, e prepara jovens para um mundo que os receberá assim que *saltarem* para novas realidades, somando assim décadas de serviço à comunidade e, sobretudo, aos alunos que passam nas suas paredes ou que pisam as suas escadas já desgastadas do tempo.

Por tudo isto a ESAS é também carinhosamente apelidada por alguns docentes de “*Escola Sempre Amiga e Solidária*”, expressão que se solidificou com ações desenvolvidas nos últimos anos: não somente pelo abraço à inclusão da diversidade humana, pela obtenção do selo de escola intercultural no ano letivo de 2015/2016⁴⁸ e 2016/2017⁴⁹, sendo esta diversidade considerada enriquecedora para a comunidade escolar e tendo por isso ficado reconhecida e destacada no documento estruturante do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas António Sérgio⁵⁰, em vigor entre 2014 a 2017, mas também pelo vasto número de atividades de carácter solidário levadas a cabo ao longo dos anos, como é o caso do Bolo Solidário, as parcerias com os peditórios a favor da Liga Portuguesa Contra o Cancro e Banco Alimentar Português e Associações de Solidariedade Social, como é o caso da “Coração na Rua” ou da “Casa do Caminho”.

Em conclusão, António Sérgio, patrono da escola, escreveu na sua obra Educação Cívica de 1915:

Uma carneirada escolar dá uma carneirada administrativa, e um decorador de compêndios, um amanuense; mas se cada escola for uma cidade, um laboratório, uma oficina; se conseguirmos deslocá-la do enciclopedismo para a *criação* – o aluno ao sair irá marcado, terá amoldado o seu espírito à

⁴⁸ Ministério da Educação – DGE – Selo Escolas Interculturais 2015/2016 [Em linha]. [consult. 2023-05-31]. Disponível em WWW: <URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Intercultural/documentos/selo_escola_intercultural_3_edicao_escolas_certificadas.pdf>

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ Agrupamento de Escolas António Sérgio – Projeto Educativo da Escola Secundária António Sérgio [Em linha]. [consult. 2023-05-31]. Disponível em WWW: <URL: <https://antoniosergio.pt/images/PDF/ProjetoEducativo.pdf>>

iniciativa produtora e virá a ser para a sociedade uma fonte de progresso (...) ⁵¹

Nestas palavras, o autor perspetiva uma escola em que prevalece a liberdade, a criatividade e a prática face à escola que promove pequenos decoradores que pensam dominar conhecimento. António Sérgio defende que a escola ensina melhor ao moldar espíritos, e fazer destes espíritos críticos – que queiram intervir no seu meio, que pretendam produzir ao invés de se manterem estáticos ou conformados.

Esta premissa que inspira a reflexão perante a instituição que é a escola e o quanto esta vem a influenciar a construção do espírito de cada aluno, releva a importância do reconhecimento da singularidade de cada indivíduo, a preocupação com um crescimento saudável, a exploração da criatividade, e, no fundo, tudo o que permite a preparação dos jovens para uma participação ativa na sociedade.

⁵¹ SÉRGIO, António – Educação Cívica. Porto: Renascença Portuguesa, 1915.

2. O conceito Micro aplicado ao estágio: o Núcleo de Estágio e as Turmas cooperantes

Partimos de um universo amplo e abrangente como o da Comunidade Escolar e consequentemente da Escola que permitiu a formação em contexto de estágio, para agora voltarmos a nossa análise para o Núcleo de Estágio e para as respetivas turmas atribuídas à Orientadora Cooperante.

Se, no ponto anterior o conceito *macro* aplicado ao estágio remete para a Comunidade Educativa e à Escola, naturalmente o conceito *micro* está diretamente ligado ao Núcleo de Estágio e às turmas envolvidas enquanto objeto de estudo no presente relatório.

2.1. A perspetiva Micro: caracterização do Núcleo de Estágio

Costuma-se dizer que não devemos voltar ao local onde fomos felizes, sob pena de podermos contaminar as boas memórias que, guardadas com carinho, receiam ser substituídas por memórias menos boas. Contudo, custa-me a crer que uma má memória poderá alguma vez invalidar todas as outras e foi por acreditar que uma vida com memórias – boas e más – é uma vida que vale a pena ser lembrada, por isso decidi voltar à Escola Secundária António Sérgio, desta vez como professora.

Descobrir “o outro lado da bancada” e observar-me professora na mesma escola que me viu crescer por seis anos – do 7.º ao 12.º ano – e que por isso acompanhou algumas das etapas mais importantes para a pessoa que sou hoje, é, sem dúvida, um sentimento agri-doce.

Volvidos cinco anos após ter terminado o Secundário, e quase como que se de uma fotografia se tratasse, o tempo parece ter congelado. Os professores que me ensinaram há poucos anos, que me viram sentada naquelas cadeiras e que acompanharam quer o 3.º ciclo, quer o secundário, são hoje os mesmos professores que esboçam um sorriso acolhedor dizendo “bem-vinda de volta” e me pedem que os chame de colegas.

Sabia-o com certeza: a ESAS continuava a ser a *minha* escola, seria o meu Núcleo de

Estágio e a Professora Célia seria a minha mentora *uma última vez*. O Sr. José continua no portão a garantir a entrada matinal dos alunos, a D. Manuela continua na recepção, a D. Ana continua a responsável pelo 1.º piso, a D. M.ª José pelo 2.º piso – a única coisa que destoava era eu; só eu parecia ter mudado.

Finalmente, estou aqui. Respiro fundo, sorrio e digo convictamente *finalmente*. Estagiar na Escola Secundária António Sérgio foi o concretizar de um desejo que fiz assim que iniciei o meu percurso no Mestrado em Ensino de História e poder dizer: *consegui!* Aliás, conseguimos, porque sempre me foi dito que numa profissão como a Docência é imprescindível que exista alguém com quem partilhar as nossas experiências, os momentos, ou simplesmente *alguém que compreenda*.

Posto isto, estagiar e partilhar momentos, inquietações e reflexões com alguém que, antes de ser minha colega de Estágio, era já minha amiga não só fez toda a diferença, como foi fundamental. À margem da amizade, soubemos analisar o percurso uma da outra com clareza e espírito crítico, mantendo presente a vontade de que tanto uma, como outra, melhorássemos a nossa prestação a cada atividade planeada, a cada aula lecionada.

De início, e embora soubesse pouco acerca do que é *ser professor*, sabia que levava a segurança do par pedagógico com quem partilharia as turmas em estudo, em quem confiava, e sabia que estava ansiosa para iniciar o meu caminho e poder (continuar a) aprender ao lado da professora que foi a grande responsável para que eu continuasse estudos em História, a professora Célia.

Neste sentido, o Núcleo de Estágio na Escola Secundária António Sérgio deve ser apresentado como uma soma de todas as partes: no ano letivo de 2022/2023 o núcleo era composto pelas duas professoras estagiárias Inês Batista e Mariana Silva, que já traziam uma relação estabelecida de confiança e entreaajuda e a inabalável mão-amiga da Orientadora Cooperante a professora Célia Gomes – a quem deve ser dado o devido e mais sincero reconhecimento. Pela constante disponibilidade, a liberdade e a confiança depositada em ambas, a crítica construtiva que era pensada ao detalhe para melhorar o nosso desempenho e o incentivo de poder trabalhar ao lado de uma

professora que foi sempre sinónimo de mestria na profissão e amizade no quotidiano, tornando a experiência extremamente enriquecedora e prazerosa.

2.2. A perspectiva Micro: As turmas cooperantes

A acompanhar a boa dinâmica que se fazia sentir no núcleo de estágio, quis aproveitar ao máximo para conhecer desde o início cada um dos alunos que compunham as três turmas envolvidas neste estudo. Tão diferentes quanto os dedos de uma mão, cada um deles incentivou ainda mais a minha vontade de trabalhar a importância do **EU** na sala de aula de História. Personificando a ideia de que **E** vem de especial e **U** de único, todos se apresentaram das mais variadas formas naquelas pequenas salas de viagem no tempo: umas vozes mais tímidas, outras empoderadas com muita vontade de se fazerem ouvir – todos estavam predispostos a ouvir-me e eu lá assumia que o ano avançava comigo, cada vez mais ansiosa para os conhecer melhor.

Criar vínculos com os alunos de forma construtiva ao longo de um ano em que se permitiu o cultivo do respeito mútuo e a exploração das particularidades de cada um foi verdadeiramente fácil. Para além disto, criar laços com as turmas e sentir algum tipo de entendimento entre professora-turma foi um fator que entendi ser fundamental na regência das aulas. O espírito colaborativo de uma turma acende uma espécie de chama interna e, enquanto professores, entramos em combustão para dirigir uma viagem no tempo com duração de 50/100 minutos. Este sentimento de sucesso face ao meu ano de formação em contexto de estágio, deve-se, na grande maioria das vezes, precisamente ao espírito colaborativo dos alunos para com o nosso trabalho.

A cooperação dos alunos com o trabalho do professor foi um ponto crucial que, entendi depois, ser um tópico de discussão entre investigadores do campo da Investigação Educacional. David Labaree, investigador da Universidade do Michigan, escreveu que: “um cirurgião consegue operar um paciente adormecido no processo cirúrgico, um advogado consegue defender um cliente que se mantenha silencioso, mas

o sucesso do professor depende da cooperação ativa do aluno.⁵²”.

A par desta perspetiva, depressa entendi que a decisão de acompanhar as turmas num grande número de aulas de História A desde o início do ano letivo até ao final do mesmo, fez com que a minha presença fosse um hábito para os alunos e que, esta postura facilitasse a dinâmica na regência de aulas – pensei que se estivessem habituados à minha presença constante, talvez não sentissem tanto uma mudança de dinâmica na transição de professoras e de métodos de ensino.

Por ser certo e ter bem presente o princípio basilar de que ninguém consegue ensinar quem não quer aprender⁵³, a estratégia passou por querer aplicar a temática deste relatório no aspeto mais elementar do início deste ano de estágio: era para mim necessário conhecer genuinamente os alunos das três turmas e explorar a individualidade de cada um, ao mesmo tempo que me dava a conhecer e os habituava à minha presença na sala, tendo sentido que isto facilitou o meu trabalho – o processo de criar uma ligação de empatia com os alunos, sentir que gostavam da pessoa que eu era antes de me reconhecerem como professora, – criou o espaço para que os alunos *quisessem* aprender comigo.

A exploração de cada uma das turmas, e de cada um dos alunos, proporcionou uma oportunidade de reflexão para o quão distintas entre si as turmas conseguiam ser. Ao observar cada turma, pude identificar algumas das características que os determinam enquanto turma e as características individuais de cada um, absorvendo (ou pelo menos tentar), tanto aquilo que os estimula, como aquilo que os aborrece. A partir da observação das dinâmicas de grupo, as diferentes respostas a determinada estratégia que ia sempre variando tendo em conta a turma em que estas eram adotadas.

⁵² LABAREE, David – “On the nature of teaching and teacher education” In *Journal of Teaching Education* [Em linha]. Vol. 51, (2000 – n.º 3), p. 228. Disponível na Internet: <URL: https://www.researchgate.net/publication/247043263_On_the_Nature_of_Teaching_and_Teacher_Education_Difficult_Practices_that_Look_Easy>.

⁵³ NÓVOA, A – “O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas”. In *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. ISBN: 9789723109566. p. 20. ISBN: 9789723109566.

Quis conhecer as particularidades de cada turma e, foi praticamente instantâneo o fascínio, ao entender como se alteravam as dinâmicas de turma para turma e como estas variações impõem a difícil tarefa que é a adaptação do professor à realidade envolvente e, consequentemente, a aptidão deste para se fazer moldar à turma que o recebe.

Deste modo, estiveram envolvidas neste estudo, as três turmas atribuídas no início do ano letivo de 2022/23 à Orientadora-Cooperante: uma turma de 10.º ano de História A composta por 25 alunos, à qual me vou referir, (para proteção dos dados dos alunos), como 10.º A, e duas turmas de 11.º ano, às quais me vou referir como 11.º A e 11.º C, compostas por 23 e 26 alunos respetivamente.

Sem que exista um termo de comparação para a turma de 10.º ano, senti que desde o início esta não seria uma turma de fácil alcance. Isto é, no que diz respeito à gestão de emoções na sala de aula e na criação de uma ligação de empatia professor-turma, esta era uma turma que se mantinha à distância não só com os professores como também entre turma. A maioria dos alunos que compunha a turma de 10.º ano havia concluído o Ensino Básico numa outra escola, tendo ingressado na Escola Secundária António Sérgio para prosseguir estudos no Ensino Secundário, no curso de Línguas e Humanidades. Assim sendo, a esmagadora maioria dos alunos não se conhecia, à exceção de dois alunos que, por terem mudado de curso, já se conheciam do ano transato.

Talvez por estarem a atravessar o auge do período da adolescência cujo equilíbrio emocional se encontra no tempo de lazer com amigos, e em que as principais preocupações estão ligadas a questões com a família e com a rede de amigos⁵⁴ – esta mostrava ser uma turma que não guardava (ainda) laços entre si e que, por não ter uma dinâmica de grupo constituída, também se mostrava mais fechada na construção da relação professor-turma.

É pertinente deixar a ressalva que foi precisamente por esta dificuldade na

⁵⁴ MATOS, Margarida G. – Adolescentes – As suas vidas, o seu futuro. Fundação Francisco Manuel dos Santos: Lisboa. 2020, pp. 61-62. ISBN: 978-989-9004-29-0.

observação da dinâmica de grupo e na própria resistência dos alunos do 10.º A em desenvolver proximidade com os professores que a investigação nesta turma se cingiu a apenas uma atividade, que será abordada mais adiante.

Relativamente às duas turmas de 11.º ano, as letras A e C que surgem a designar e distinguir as duas turmas, não foram atribuídas aleatoriamente – o 11.º A de “Audazes e Acolhedores” e o 11.º C de “Curiosos e Comunicativos” – ao longo do ano quis atribuir alguma palavra que resumisse a postura de cada turma, para que na apreciação das turmas do presente relatório eu pudesse distingui-los com algo que fosse além de uma mera letra.

Deste modo, ainda que fossem ambas as turmas do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, com proximidade e semelhanças nas idades e nos géneros, estas eram completamente distintas entre si. O 11.º A e o 11.º C distinguem-se não somente na postura em sala de aula, como também nas prestações em componentes avaliativas.

No caso do 11.º A de “Audazes”, cujo nome parte de uma resposta à atitude ousada da turma face às atividades que lhes eram propostas, porque “a sorte protege os audazes”, e porque pareceu-me uma boa analogia a atribuir à primeira turma a quem lecionei e que tão amavelmente acolheu com dedicação e paciência algumas aulas supervisionadas. O 11.º A apresentava-se, na sua generalidade, como uma turma unida, empática com o corpo docente.

Por outro lado, ao 11.º C foi atribuída a designação de “Os Curiosos” uma vez que são uma turma com uma riquíssima diversidade cultural e que se mostraram sempre ansiosos por pequenos detalhes da História, nutrindo um interesse especial pela discussão da “matéria”, pelo que tendiam a absorver todas as atividades que fugissem à tradicional aprendizagem teórica. Esta era uma turma agitada e efusiva, que na generalidade mostrava pouca preocupação com os resultados das avaliações, contudo, sempre ávidos de curiosidades históricas, mostravam-se mais recetivos a aprender com estratégias diversificadas que fugissem da rotina a que estavam habituados.

Após esta apresentação geral das turmas que surge na sequência da necessidade

de existir uma explicação para cada nome atribuído, importa agora fazer uma caracterização detalhada das mesmas a partir das informações específicas constantes nos registos de cada turma, para uma melhor compreensão do objeto de estudo.

O 10.º A, turma do curso de Línguas e Humanidades, apresenta, de maneira geral, algumas dificuldades na disciplina de História A, o que pode ser explicado pela transição custosa que significa passar do Ensino Básico para o Ensino Secundário.

A turma era composta por 25 alunos dos quais se contavam 16 elementos do género feminino e 9 do género masculino. As idades estavam compreendidas entre os 15 e os 17 anos, havendo um equilíbrio entre os alunos com 15 e 16 anos e uma minoria já com 17 anos. Destes 25 alunos, apenas dois eram repetentes.

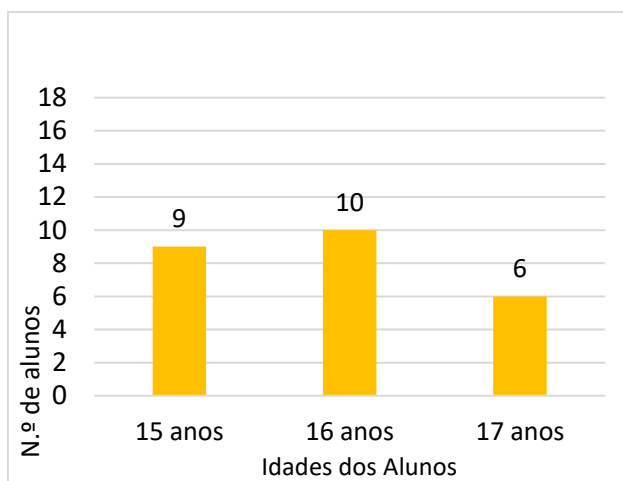


Gráfico 1 – Distribuição do número de alunos 10.º A, por idades

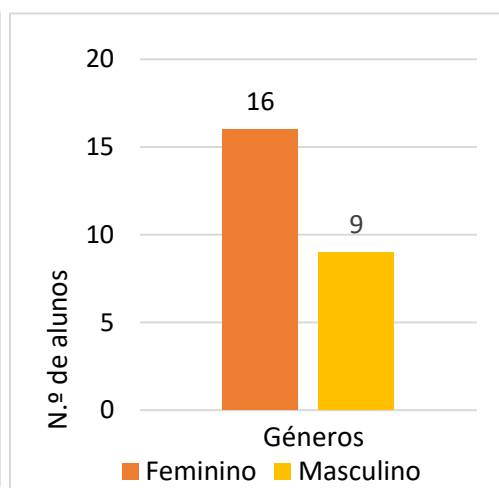


Gráfico 2 - Distribuição do número de alunos 10.º A, por género

Relativamente à turma do 11.º A, “Os Audazes”, turma do segundo ano do curso Humanístico de Línguas Humanidades, revela que a esmagadora maioria dos alunos do 11.º A manteve a continuidade dos elementos da turma, contando apenas com a entrada de uma aluna nova, e tendo permanecido a mesma professora de História A, professora Célia Gomes, que havia acompanhado a turma no 10.º ano. Assim, de acordo com as informações cedidas pela Orientadora-Cooperante Professora Célia Gomes, o 11.º A apresentou ser uma turma que na generalidade apresenta hábitos de estudo que se traduzem em resultados favoráveis, tendo a grande maioria obtido classificações

positivas à disciplina de História A.

Deste modo, a turma do 11.º A era composta por 23 alunos, dos quais se contam 16 elementos do género feminino e 7 elementos do género masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, havendo uma maior expressão de alunos com 16 anos. Apesar da esmagadora maioria da turma ser de nacionalidade portuguesa, a turma contava também dois alunos de outras nacionalidades, nomeadamente a nacionalidade angolana e brasileira.

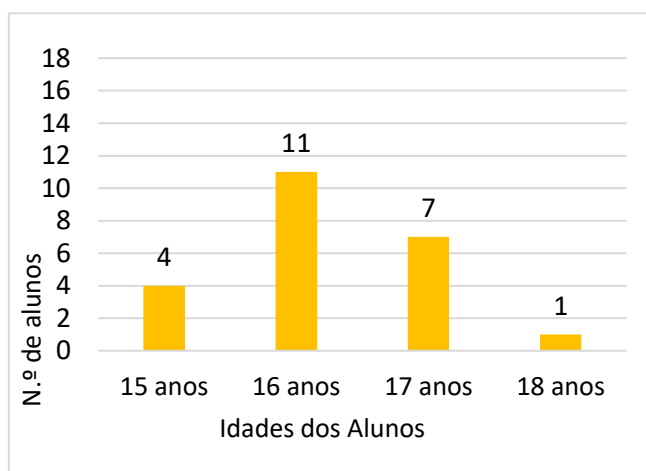


Gráfico 3 - Distribuição do número de alunos 11.º A, por idades

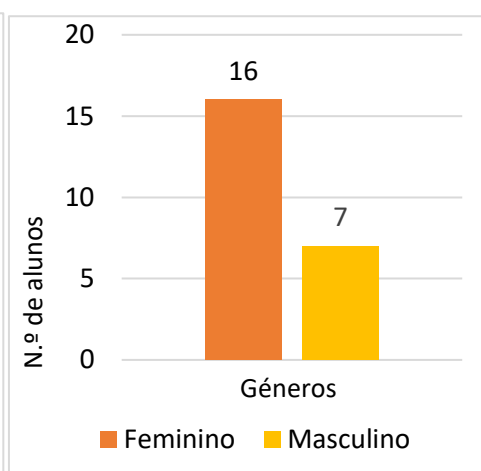


Gráfico 4 - Distribuição do número de alunos 11.º A, por género

Já o 11.º C, a turma d’Os “Curiosos” apresentava uma postura completamente distinta do 11.º A. Esta era uma turma mais diversificada do ponto de vista humano – não somente pela diversidade cultural, mas também pelas diferenças de personalidades. Por serem jovens mais curiosos e talhados para a comunicação, a própria dinâmica das aulas era constantemente adaptada à envolvimento da capacidade de aprendizagem.

Ao contrário do 11.º A, referido acima, o 11.º C contou com a saída de alguns membros da antiga turma de 10.º ano e a entrada de novos elementos para o 11.º ano, obrigou à criação de uma nova dinâmica enquanto grupo. A professora Célia, professora que também acompanhou a turma no 10.º ano, apresenta o 11.º C como sendo uma turma com jovens empáticos e com facilidade na criação de laços, mas que apresentam

muito pouco aproveitamento devido à ausência de hábitos de estudo ou vontade de obter sucesso escolar.

Para o ano letivo de 2022/23, o 11.º C era uma turma composta por 26 alunos, dos quais se contam 14 elementos do género feminino e 12 do género masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, havendo uma maior expressão de alunos com 16 anos. Dos 26 alunos que compunham o 11.º C, quatro eram já repetentes do 11.º ano. A turma apresentava uma vasta diversidade cultural, contando com alunos de várias nacionalidades, à parte da portuguesa: nacionalidade brasileira, angolana, venezuelana e indonésia.

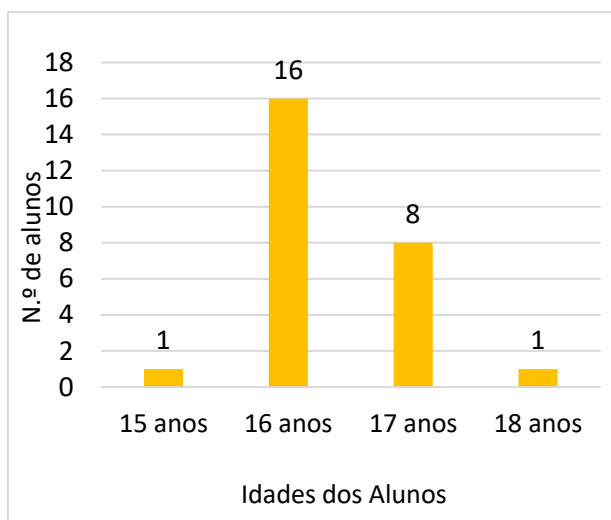


Gráfico 5 - Distribuição do número de alunos 11.º C, por idades

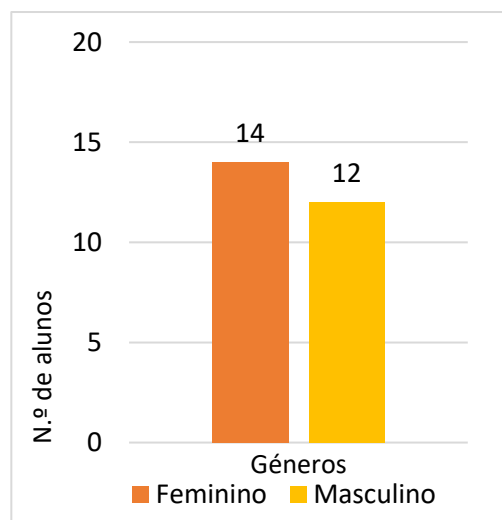


Gráfico 6 - Distribuição do número de alunos 11.º C, por género

3. Em busca de um Eu na História: a intervenção pedagógica na sala de aula

Sendo talvez o capítulo mais *sui generis* de qualquer relatório de estágio, uma vez que a intervenção pedagógico-metodológica propõe apresentar a experiência única de cada estagiário no seu contexto específico, o Enquadramento Prático e Metodológico e, conseqüentemente, a Intervenção Pedagógica é o espaço que se reserva à narrativa do trabalho de campo, do trabalho que o professor desempenha enquanto “inspetor no terreno”, que observa para poder atuar, que analisa as dinâmicas das turmas, compreende cada aluno e que reflete sobre o tipo de atividades e estratégias que podem ser aplicadas.

Assim, o relato da intervenção pedagógica em contexto de estágio pressupõe que sejam apresentadas evidências, nomeadamente atividades, estratégias e experiências, que comprovem a aplicabilidade do que foi dissertado anteriormente no capítulo do Enquadramento Teórico, pelo que é importante conseguir fundamentar a teoria defendida e os objetivos traçados com as respostas que surgiram no decorrer da formação profissional.

Ora, sabendo que as atividades não funcionam da mesma maneira com todas as turmas, pois dependem da subjetividade de cada aluno e até do professor, também só é possível entender o que resulta e o que precisa de ser melhorado depois de refletirmos sobre aquilo que colocamos em prática e, mais uma vez, permitir-nos à exploração de possíveis erros para que se dê espaço a melhorias.

Posto isto, este capítulo procurará fundamentar a parte teórica, uma vez que permitirá averiguar se aquilo a que me propus investigar é exequível na prática, com as turmas e os alunos em estudo. Conseqüentemente, esta fase do relatório será composta não somente pelo relato das minhas experiências enquanto professora em formação, como também será um espaço de constante reflexão no que concerne às minhas intervenções pedagógicas.

Todas as atividades aplicadas às três turmas tinham um objetivo concreto inicial: mostrar aos alunos que é possível compreender a História como se esta fosse muito mais do que vários acontecimentos encadeados entre si num grande cenário concreto e definido. Queria que entendessem que a História acontece ao acompanhar a vida das pessoas que a habitam – pessoas de carne e osso, como eles, que viveram, trabalharam e morreram num período que hoje estudamos e que, apesar de esta perspetiva ser pouco analisada, quer nos manuais, nos testes ou nos exames, a História também pode ser compreendida a partir de uma só pessoa, seja ela aquilo a que designamos de “personalidade histórica” e conste na historiografia, como um distinto rei que tomou várias decisões importantes, ou um “simples” e pobre trabalhador rural que permite perceber como eram as dinâmicas sociais das camadas mais pobres de um determinado período.

Foi precisamente partindo desta premissa que tentei analisar junto de cada turma a forma como cada aluno perspetivava a individualidade na História, tendo iniciado esta reflexão logo na primeira aula, nas apresentações.

Dada a oportunidade cedida pela Orientadora-Cooperante de que, tanto eu como a minha colega de estágio tivéssemos um momento, em aula, só nosso para nos apresentarmos a cada turma, questioneei junto da mesma se o poderia fazer de uma forma um pouco diferente. Pretendia aplicar uma espécie de exercício preliminar para obter algum *feedback* junto dos alunos em relação ao tema que apresento neste relatório. A minha intenção foi de dar aos alunos a possibilidade de fazerem as apresentações genéricas em que nos contam o nome, idade, proveniência e gostos pessoais, seguindo-se um momento em que procurei instigá-los a pensar na personalidade histórica com que mais se identificavam, justificando a sua escolha. Sempre com o propósito de, num simples exercício, abordar a importância da individualidade e singularidade numa ciência tão lata e aparentemente abrangente como a História.

A primeira turma à qual apliquei este pequeno exercício foi precisamente o 10.º A, que, como fora já mencionado no tópico anterior da caracterização das turmas,

demonstrou sempre uma postura pouco recetiva, algo que foi de imediato notado na aula de apresentação.

A maioria dos alunos demonstrou desconforto em fazer uma apresentação às professoras e aos colegas, respondendo apenas a questões objetivas como o nome e a idade e dando respostas evasivas no que concerne à ocupação dos tempos livres. O mesmo aconteceu quando lhes foi questionado se existia alguma personalidade histórica em que se reconhecessem – as respostas dadas foram igualmente evasivas, sem qualquer reflexão aparente.

Toda a turma apontou um familiar como alguém que habita/ou a História e que os inspira, mas não elaboravam uma justificação para as suas escolhas. Compreendi que esta escolha partiu de uma necessidade de sentir a segurança de escolher algum familiar como quem se está a precaver do julgamento alheio – algo natural numa turma em que a esmagadora maioria acabava de se conhecer, precisamente naquela semana.

No entanto, o mesmo exercício aplicado ao 11.º A já obteve resultados positivos. Embora existissem alunos a apontar celebridades, que de todo devemos procurar desconsiderar, pois fazem parte de uma História mais contemporânea, também houve alunos que elegeram familiares, contudo souberam justificar a sua escolha – fosse porque estes familiares demonstraram algum feito importante ou porque tiveram uma história de vida inspiradora.

Por fim, podemos considerar que com a turma do 11.º C os resultados foram surpreendentes. A turma, que mostrou um agrado notório com uma primeira aula de apresentações que estava fora dos padrões a que estavam habituados, recebeu o exercício com entusiasmo. Claro está que também houve espaço para que os mais tímidos apontassem nomes de celebridades contemporâneas, contudo, as respostas de grande parte foram inesperadas – desde grandes nomes da História do Desporto, com destaque para o futebol, até nomes de personalidades históricas como a Rainha Ginga de Angola ou Catarina Eufémia – o 11.º C, os Curiosos, tiveram uma noção de pensamento histórico, conseguindo justificar as suas escolhas com argumentos válidos

partindo das suas opiniões pessoais, ao mesmo tempo que sabiam identificar o respetivo período histórico.

Para além disto, o 11.º C foi a única turma que apresentou interesse em saber se as professoras teriam alguma personalidade histórica que admirassem. É importante frisar que esta postura dos Curiosos do 11.º C surpreendeu a Professora-Cooperante, que tendo acompanhado a turma desde o ano transato, mostrou admiração pelas personalidades escolhidas e pelas justificações apresentadas.

Levada a cabo toda esta interação com as turmas, delineando um propósito já bem definido no início da formação em contexto de estágio, seguiram-se um conjunto de exercícios que apliquei em aula para averiguar se a perspetiva Micro da historiografia e a identificação do indivíduo singular na História é, ou não, reconhecida pelos alunos e se esta perceção estimula o gosto dos mesmos pela disciplina.

Desta forma – e uma vez que para a formação em contexto de estágio é importante estabelecer momentos de reflexão – os próximos pontos deste capítulo contam, não somente, com a apresentação das atividades subordinadas à temática do relatório e a consequente análise dos resultados, mas contará também com um espaço para reflexão sobre as aulas e as atividades, sobre o fracasso e o sucesso, mas sobretudo sobre o processo de crescimento do *Eu professora*, a par com o crescimento de cada um dos alunos

3.1. Conviver com o fracasso: uma aula e uma estratégia que não foram bem-sucedidas

*Aprende com o ontem, vive pelo dia de hoje
e mantém a esperança pelo amanhã.*

O importante é que nunca pares de te questionar.

Albert Einstein

Ao longo da vida ouve-se dizer: “fracassar faz parte da vida”, ou: “o sucesso é composto por 99% de fracassos”, ou então que “de fracasso em fracasso se constrói o

sucesso”. Ouvem-se muitas destas frases motivacionais e surge o pensamento: “O que importa mesmo é tentar! Não é?”, porque o ser humano precisa de ser reconfortado, e acreditar que, se desta vez não funcionou, talvez funcione num outro momento ou numa outra circunstância.

Ninguém gosta de falhar. Mesmo que tenhamos consciência que algumas destas frases têm razão e que “falhar faz parte do processo” e, queiramos com toda a força acreditar nisso, ninguém gosta de sentir a frustração e a impotência de não conseguir o que se propõe a fazer.

Ainda assim, ao escrever este capítulo dedicado ao fracasso, não posso deixar de relembrar uma frase que ouvi na minha primeira aula deste mestrado: “É absolutamente impossível aprender o que quer que seja sem cometer erros”, proferida no seguimento de uma discussão em torno do conceito de “curva de aprendizagem”. Creio que aquilo que tornou esta frase especial face a todas as outras frases motivacionais, foi precisamente o facto de que a mesma não teve qualquer intenção de reconfortar os futuros professores em formação, esta tinha um tom racional e objetivo que pretendia transmitir uma sensação de facticidade indiscutível.

Foi, de facto, importante para aquele grupo de futuros professores refletir sobre os seus erros e os dos seus alunos com objetividade. Não há aprendiz que não falhe. Isto porque a curva de aprendizagem fundamenta o ideal de que qualquer pessoa que se esteja a iniciar numa qualquer matéria, isto é, que esteja na fase de aprender a fazer qualquer coisa, verifica sempre uma performance pobre nas primeiras tentativas de colocar em prática esses mesmos ensinamentos. Logo, se idealizarmos um gráfico, devemos imaginar a linha bem no fundo, devido ao fraco desempenho de alguém que acaba de aprender determinada matéria. Contudo, conforme o sujeito se encontra a aprender, a linha começará invariavelmente a subir pois através da tentativa e erro aprenderá a desempenhar o que lhe fora ensinado e consequentemente atingirá o sucesso.

Por isso, em processo de ensino-aprendizagem começamos por baixo, erramos sistematicamente e fazemos disparates – mostrando que apenas conseguimos atingir o

nosso total potencial ao errar, voltar a tentar e não desistir. Foi importante ouvir isto numa fase tão inicial da minha própria jornada na aprendizagem daquilo que é (ou deve ser) a prática de Ensinar, porque me fez encarar os meus fracassos numa perspetiva mais benevolente, mas serviu sobretudo para cimentar o princípio de que o erro faz parte do processo, para mim e para os meus alunos – algo que defendo enquanto professora.

Posto isto, e contando que o período de estágio é a rampa de lançamento para qualquer futuro professor, é importante iniciar este capítulo com algumas das estratégias adotadas e aulas lecionadas no contexto da Iniciação à Prática Profissional que tiveram resultados menos positivos para exploração no presente relatório de estágio, sendo por isso consideradas fracassos.

3.1.1. Conviver com as aulas fracassadas

Antes que exista autoanálise, subsiste a dúvida e o autoquestionamento. Isto é, quando abrimos espaço para questionarmos as nossas ações, a nossa postura e o nosso trabalho, iniciamos um processo de reflexão que importa para o nosso desenvolvimento pessoal. Alguém que duvida, que questiona a sua linha de ação e se submete à reflexão, pressupõe um indivíduo com vontade de se melhorar a cada obstáculo e a cada provação – algo que aprendi ser ainda mais importante quando seguimos a carreira da Docência.

É fundamental que o professor, a pessoa que personifica a figura do conhecimento e ensina crianças e jovens, se mostre predisposto à autoanálise e consequentemente à aprendizagem para se aperfeiçoar continuamente pelo resto da sua carreira.

Para engrenar nesta apresentação dos fracassos registados no processo da minha formação em contexto de Iniciação à Prática Profissional, não posso desconsiderar a importância de apresentar também as reflexões vinculados aos fracassos numa perspetiva macro do *meu* percurso enquanto professora em formação.

Posto isto, creio ser pertinente apresentar uma reflexão que concerne aos momentos em que, no processo em que me conheci *sendo professora*, senti a tristeza do falhanço e o desafio da persistência, colocando em perspetiva algumas das situações em que, creio eu, precisei de me superar e melhorar.

Dando uso aos Registos de Regência, onde redigi pequenos resumos das aulas que lecionei, destacam-se duas aulas que, por circunstâncias variadas, não tiveram o resultado positivo que foi previsto aquando do planeamento das mesmas.

A primeira aula a mencionar teve lugar no dia 29 de novembro de 2022, na turma do 10.º A. Esta foi a primeira aula teórica que lecionei à turma, uma vez que apenas havia tido a oportunidade de aplicar com eles uma atividade relacionada com a matéria anterior.

Deste modo, foi planeado para uma aula de 100 minutos a abordagem do tema 3, “O império universal romano-cristão” do Módulo 1: Raízes Mediterrânicas da civilização europeia – cidade e império na Antiguidade Clássica, constante nas Aprendizagens Essenciais de 10.º ano, que apresenta o estudo do período de transição da Antiguidade Clássica para o período da Idade Média.

Partindo do conselho da Professora-Cooperante, esta foi uma aula preparada com simplicidade de recursos e maioritariamente apoiada em documentação presente no manual de 10.º ano “Entre Tempos 10”. Este conselho surge porque apesar da temática do triunfo e difusão do Cristianismo não estar contemplada como Aprendizagem Essencial, esta é uma componente da matéria fundamental para iniciar o Módulo 2 e compreender as novas dinâmicas político-sociais da Europa Medieval.

Assim, o sumário da aula apresentou-se como: “As origens do Cristianismo. O caminho para a consolidação do Cristianismo na Europa⁵⁵” e toda a planificação previu uma apresentação da nova e revolucionária doutrina Cristã no seio do Império Romano e o posterior triunfo da mesma.

⁵⁵ Ver Anexo 1 – Plano de aula “As origens do Cristianismo”.

Uma junção de fatores fez com que a aula não tivesse o resultado pretendido. Conjugado com o nervosismo de lecionar pela primeira vez no 10.º A, a aula arrancou sem que mais de metade da turma estivesse presente, fruto dos usuais atrasos do primeiro tempo da manhã, com entrada às 8h20. A entrada intermitente de alunos na sala que resultou numa constante interrupção de raciocínio, os problemas de som que surgiram na apresentação da motivação e a falta de segurança que sentia por não ter ainda estabelecido qualquer laço com a turma potenciou toda a minha postura mais insegura pelo resto da aula

Esta insegurança transpareceu-se na tendência em focar a atenção num dos lados da sala, num discurso demasiado célere e numa postura física rígida que me impediu de sair de perto do computador.

Não quer isto dizer que os indicadores de aprendizagem não tenham sido estabelecidos e cumpridos, pelo contrário. Os alunos pareceram interessados logo após assistirem ao vídeo da motivação e na análise documental, tendo sido aferida a pertinência das estratégias e o consequente controlo regulador da aprendizagem dos alunos a partir da resolução de exercícios em aula cujo feedback foi positivo.

Contudo, a conclusão de que esta não foi uma aula de êxito parte da minha prestação enquanto professora. Compreendi que existiam inúmeros aspetos a melhorar: desde o descuido em mostrar atenção a toda a turma; na preparação de um Plano B, para o caso de falhas técnicas; evitar recorrer a um planeamento que recaia num tipo de aula mais expositiva; e melhorar a gestão em sala de aula no que toca às chamadas de atenção para com os atrasos. No fundo, sentia que era importante desenvolver a minha capacidade de conseguir gerir as situações imprevistas em sala de aula, tendo em consideração que um plano de aula não é, nem deve ser, um inflexível guião.

3.1.2. Uma estratégia de pouco êxito: Estratégia 1 “O Cartão de Cidadão”

O início da primeira atividade subordinada ao tema do presente relatório a ser aplicada em contexto de estágio, teve lugar no dia 9 de novembro de 2022 com a turma do 10.º A.

Após o teste de avaliação que contou com conteúdos programáticos do Módulo 1: Raízes Mediterrânicas da civilização europeia – cidade e império na Antiguidade Clássica, os alunos desenvolveram um projeto denominado “A Era Clássica” que consistia num trabalho de grupo cuja finalidade passava por deixar que explorassem a matéria presente nos cadernos-diários e nos manuais, com vista a que consolidassem os conteúdos lecionados através de um trabalho de pesquisa sobre o Modelo Ateniense e o Modelo Romano. Deste modo, a turma foi dividida em seis grupos de trabalho contando que três investigaram o Modelo Ateniense e os restantes investigaram o Modelo Romano.

Complementando este trabalho, foi também proposta à turma a realização de uma atividade individual à qual atribuí o nome de “O Cartão de Cidadão” que procurava fazer com que, numa primeira fase, os alunos pesquisassem acerca de uma personalidade histórica específica importante para o estudo do Modelo Ateniense e outra para o Modelo Romano e, numa segunda fase, pretendia que os alunos realizassem um exercício de imaginação em que, aplicando a matéria que já dominavam, deveriam imaginar-se como um cidadão grego, ou um cidadão romano.

Esta atividade partiu da necessidade de compreender se, na turma do 10.º ano, o estudo biográfico poderia potenciar a capacidade reflexiva dos alunos face aos conteúdos lecionados. Deste modo, os parâmetros da atividade obedeciam a três objetivos específicos: 1) Introduzir o estudo biográfico na construção de conhecimentos dos alunos nos momentos de ensino-aprendizagem; 2) Fazer o levantamento de *feedback* da matéria lecionada e do estímulo pela capacidade reflexiva; 3) Permitir a interdisciplinaridade com a disciplina de Português ao desenvolver a escrita, sobretudo a escrita criativa.

A atribuição das atividades aos alunos entre Modelo Ateniense e Modelo Romano foi feita de acordo com a temática de investigação que realizou no trabalho de grupo. Isto é, o aluno que investigou previamente, no trabalho de grupo, sobre o Modelo Ateniense teve atribuído o Cartão de Cidadão grego e o aluno que investigou sobre o Modelo Romano no trabalho de grupo, teve atribuído para exploração o cartão de cidadão romano.

O “Cartão de Cidadão” referente ao Modelo Ateniense estava dividido em duas partes. A primeira parte pretendia que os alunos pesquisassem dados biográficos da personalidade histórica de Sócrates e construíssem uma breve apresentação com as informações fundamentais para a compreensão da personalidade⁵⁶.

A intenção desta primeira parte da atividade passava por entender como os alunos percecionavam o estudo de uma pessoa em específico e se identificavam uma só pessoa como alguém preponderante para o estudo da História e, com esta investigação, estariam a encaminhar o seu estudo para a resolução do primeiro objetivo específico desta atividade apresentado anteriormente.

A segunda parte da atividade contava com um exercício de escrita criativa, com um mínimo imposto de 15 linhas, em que se pressupunha que os alunos, com domínio nos conteúdos, fossem capazes de se imaginar a viver no período da Grécia Antiga e relatassem os conteúdos lecionados ao mesmo tempo que criavam uma narrativa em que se inserissem na sociedade da época, resolvendo-se os segundo e terceiro objetivos específicos da atividade supracitados.

Ainda no que concerne ao levantamento de feedback dos conteúdos apreendidos pelos alunos em processo de ensino-aprendizagem ativo, foi imposta a obrigatoriedade de incluir tópicos de resposta específicos que englobam conteúdos deste o contexto geopolítico da Grécia Antiga, passando pelo modelo educativo das escolas atenienses e culminando na organização política de Atenas.

⁵⁶ Ver anexo 2 – “Cartão de Cidadão de Sócrates”

No que diz respeito à escrita criativa, o texto produzido pelos alunos deveria conseguir responder a três questões obrigatórias apresentados no enunciado⁵⁷, sendo elas: “O que farias para melhorar a sociedade ateniense?” cuja finalidade passava por perceber se os alunos entendem que para ser um aluno de Sócrates parte-se do princípio que existe a preocupação com a intervenção cívica da sociedade ateniense; a questão “Quais as tuas atividades na escola de Sócrates?” pretendia perceber se os alunos atribuíam importância à figura de Sócrates no que concerne à educação dos cidadãos atenienses, tendo em conta as aprendizagens nas escolas atenienses; e finalmente “Mudarias alguma coisa na História da Grécia Antiga?” para tentar perceber se os alunos, ao colocar-se na época, identificam a possibilidade de uma só pessoa querer/poder alterar o rumo dos acontecimentos, mesmo que essa pessoa fosse um objeto da sua imaginação, sendo evocada nesta questão a importância da componente biográfica para a construção do conhecimento histórico, bem como estimulada a escrita e reflexão criativa dos discentes.

Quanto ao “Cartão de Cidadão” referente ao Modelo Romano, este estava igualmente dividido em duas partes, seguindo a matriz e objetivos específicos delineados inicialmente. Por isso, a primeira parte, tal como feito para o Modelo Ateniense, pretendia que os alunos pesquisassem dados biográficos de uma personalidade histórica relevante do período em estudo, neste caso, Júlio César, e construíssem uma breve apresentação com as informações fundamentais para a compreensão da personalidade⁵⁸.

Quanto à segunda parte da atividade, também foi aplicado um exercício de escrita criativa onde a única diferença do anterior era fazer com que os alunos se imaginassem a viver no período da Roma Antiga e relatassem os conteúdos ao mesmo tempo que criavam uma narrativa em que se inserissem na sociedade da época.

Mantendo a dinâmica apresentada para o Modelo Ateniense, o feedback quanto aos conteúdos lecionados obteve-se através da produção de um texto que incluísse,

⁵⁷ Ver anexo 2 – “Cartão de Cidadão de Sócrates”

⁵⁸ Ver anexo 3 – “Cartão de Cidadão de Júlio César”

obrigatoriamente, conteúdos que abarcavam temas como as transições políticas na Roma Antiga e as diferentes organizações, passando pela reflexão sobre o período republicano, as suas instituições e a preponderância de um ditador para o fim deste período.

Por fim, respondendo ao terceiro objetivo específico da atividade relacionado com a escrita criativa, também este “Cartão de Cidadão” impunha que fossem respondidas, ao longo do texto produzido pelos alunos, questões obrigatórias, apresentadas no enunciado, sendo elas: “O que pensas da figura de Júlio César?”, contando que os alunos no processo de se imaginarem enquanto um cidadão romano, pudessem dar uma opinião quanto à figura que representa Júlio César; a questão “Concordas com a sua forma de governar” pretendia que os alunos identificassem uma mudança de paradigmas vinculada à pessoa de Júlio César e que a partir da escrita criativa conseguissem ceder uma opinião à ação da personalidade histórica; finalmente, com a questão “Mudarias alguma coisa na História da Roma Antiga?” contava perceber se os alunos, ao colocar-se na época, identificam a possibilidade de uma só pessoa querer/poder alterar o rumo dos acontecimentos, mesmo que essa pessoa fosse um objeto da sua imaginação⁵⁹.

É importante, antes de se iniciar a análise dos resultados da estratégia, registar os apontamentos registados em contexto de observação participante, para uma análise rigorosa da envolvência da atividade aplicada. Assim, logo no momento da explicação da atividade à turma, foi notório o desinteresse dos alunos em desenvolver uma outra atividade, seguida do trabalho de grupo que haviam realizado. Possivelmente por estarem já cansados de trabalhar os Modelos Grego e Romano, a par da clara confusão de alguns alunos perante um exercício de escrita criativa, foi demonstrado desagrado por parte dos discentes face às indicações de uma nova atividade.

À parte disto, vale reiterar que ficou acordado com a professora-cooperante que esta não seria uma atividade com classificações atribuídas, uma vez que os alunos já

⁵⁹ Ver anexo 3 – “Cartão de Cidadão de Júlio César”

tenham sido avaliados anteriormente com o trabalho de grupo que desenvolveram a propósito do projeto “A Era Clássica”. Assim, para além de ser um momento de transição entre conteúdos, a atividade permitiu perceber se se efetivou, ou não, a apreensão dos conteúdos lecionados e se, em última instância, os discentes detinham capacidades para aplicar esse conhecimento em realidades diferentes daquelas em que tradicionalmente o aplicam.

Uma vez que a atividade não teve um peso avaliativo para a nota dos alunos, partiu-se para uma avaliação qualitativa que permitisse a investigação no presente relatório, existindo, por isso, a necessidade de corrigir os trabalhos e procurar perceber se os objetivos específicos delimitados inicialmente foram, ou não, cumpridos pelos alunos.

Por isso, a correção obedeceu a parâmetros específicos: para a primeira parte, a correção assentou na resposta direta e objetiva das questões, enquanto na segunda parte a correção apoiou-se numa rubrica de avaliação, que confluem nos três objetivos específicos da atividade.

A rubrica de avaliação, inspirada nos modelos de avaliação da escola-cooperante estava, por isso, organizada em dois grandes domínios: Domínio 1 – “Compreensão Histórica” com uma ponderação atribuída de 60% e o Domínio 2 – “Comunicação em História” cuja ponderação assentava nos 40%⁶⁰.

Assim, o domínio da “Compreensão Histórica” estava composto pelos seguintes critérios: 1) “estudo biográfico” com uma percentagem de 10%; 2) “feedback de conteúdos” com 20%; 3) a “capacidade reflexiva” com 20%; e 4) “aplicação de conhecimentos” com percentagem de 10% - valores que perfazem a ponderação do Domínio 1 de 60%. Já o domínio da “Comunicação em História” estava composto pelos critérios: 1) “criatividade” com percentagem de 20%; 2) “aplicação de conceitos” com 10%; e por fim, a “qualidade textual” com percentagem de 10% - cumprindo a ponderação de 40% para o Domínio 2.

⁶⁰ Seguiu-se o mesmo modelo avaliativo nas rubricas criadas pelo Departamento de Ciências Sociais e Humanas da escola-cooperante – mais concretamente os critérios específicos de avaliação da disciplina de História A.

É importante frisar que mesmo sendo uma atividade de avaliação qualitativa, foram estabelecidos, na rubrica de avaliação, os parâmetros que permitem distinguir o nível de desempenho e os graus de avaliação das respostas dos alunos. Desta forma, os cinco níveis de desempenho foram estabelecidos da seguinte forma: de 0% a 19%, fraco; de 20% a 49% não satisfaz; de 50% a 69% satisfaz; de 70% a 89%, bom; e de 90% a 100% muito bom. Estes níveis de desempenho que permitiam a distinção de graus de avaliação dos alunos confluem com a capacidade dos discentes em corresponder aos objetivos específicos apresentados anteriormente. Deste modo a correção da atividade “Cartão de Cidadão” realizou-se de acordo com a presença ou ausência de cada tópico no trabalho⁶¹.

Posto isto, no seguimento da apresentação da atividade e das suas linhas orientadoras para esta investigação, segue-se a análise dos resultados obtidos e refletir nos motivos para o insucesso da mesma. Na amostra de 25 alunos que compunham a turma, apenas 22 entregaram o trabalho individual da elaboração do Cartão de Cidadão e do texto de escrita criativa, tendo ficado três alunos sem entregar o trabalho.

Relativamente à primeira parte, a breve pesquisa biográfica pretendia munir os alunos das informações necessárias e essenciais à elaboração do seguinte exercício, o texto de escrita criativa. Assim, verificou-se que a grande maioria dos alunos conseguiu elaborar a breve pesquisa biográfica e responder de forma direta e objetiva às questões concernes à personalidade atribuída, à exceção de um aluno que não elaborou a primeira parte da atividade e dois alunos que não concluíram a pesquisa de dados biográficos.

Relativamente à segunda parte, como fora mencionado anteriormente, a rubrica de avaliação faz-se corresponder aos objetivos específicos da estratégia “O Cartão de Cidadão”⁶².

Dos 22 trabalhos entregues obtiveram-se duas respostas de nível Fraco; onze respostas de nível Não satisfaz (em que seis respostas estão abaixo dos 40%); duas

⁶¹ Ver anexo 4 – Rubrica de avaliação da atividade “O Cartão de Cidadão”

⁶² Ver anexo 5 – Grelha de correção da atividade “O Cartão de Cidadão”

respostas de nível Satisfaz; cinco respostas de nível Bom e duas respostas de nível Muito bom. O desempenho nas respostas dos alunos a cada tópico de correção formulou os resultados que por sua vez permitiram a formulação da média global da turma, estando esta assente nos 50,8%, conforme é possível analisar na grelha de correção⁶³.

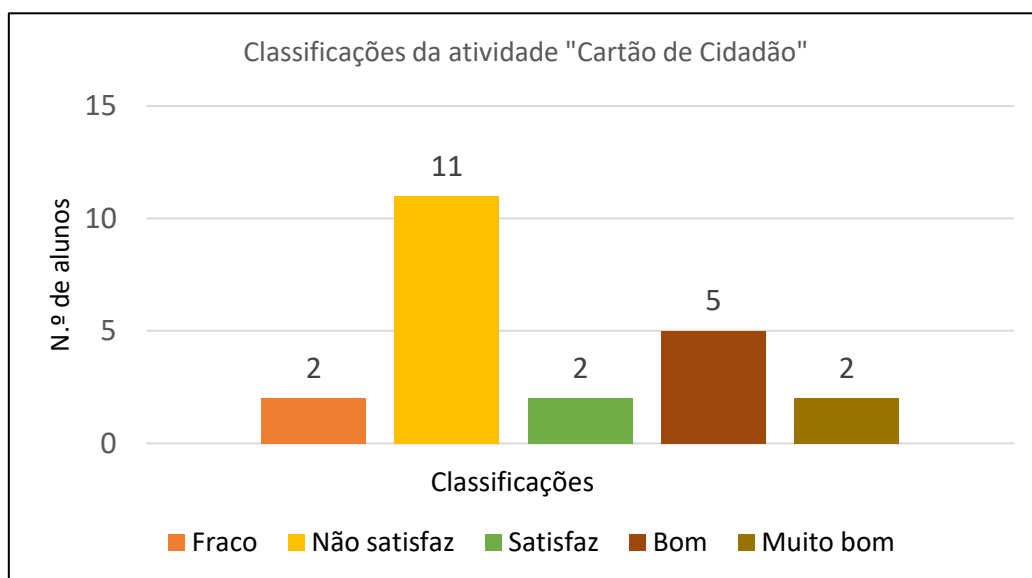


Gráfico 7 - Classificações dos alunos do 10.º A na atividade “Cartão de Cidadão”

Ainda assim, mesmo que à primeira vista possa parecer ter existido sucesso na atividade, uma vez que se apresenta uma média global de respostas acima dos 50%, ao analisar-se as classificações atribuídas a cada tópico de correção, torna-se evidente que os alunos apresentaram muitas dificuldades na resposta a alguns objetivos específicos delineados, isto porque: no Domínio 1 que concerne a Compreensão Histórica, com ponderação de 60%, as respostas da turma assentam nos 31,6%, refletindo por isso a dificuldade da maioria dos alunos em investigar, tratar informação, construir conhecimento e sintetizar um *feedback* dos conteúdos lecionados.

A corroborar estas conclusões podemos analisar, como exemplo, os dados obtidos em alguns tópicos do Domínio 1. Ora, no que diz respeito ao primeiro tópico “estudo biográfico” referente à pesquisa de dados biográficos e à utilização dos mesmos sobre

⁶³ Ver anexo 5 – “Grelha correção da atividade O Cartão de Cidadão”

a personalidade em estudo, foi definida a ponderação de 10%, estando a média de respostas da turma apontada para os 6,8%. Aparentemente este resultado parecia promissor, mas, ao analisar os tópicos seguintes em que o tratamento de dados e a consequente reflexão dos mesmos são colocados em evidência, as classificações já demonstram que a construção de conhecimento histórico e a sintetização dos conteúdos para uma efetivação de um feedback positivo são bastante limitados.

Informação que é corroborada no segundo tópico referente ao tratamento de dados e capacidade de feedback, dos 20% atribuídos na ponderação, a média da turma fica se pelos 10,5%, que mesmo sendo uma classificação positiva, apresenta nove respostas de grau negativo. A confirmar também esta análise estão os dados do quarto tópico referente à aplicação de conhecimentos que, de uma ponderação atribuída de 10%, a média da turma assenta nos 6% – que, apesar de positiva, apresenta sete respostas de grau negativo.

Contudo, as dificuldades dos alunos na resposta aos objetivos da atividade centraram-se sobretudo no segundo objetivo específico que pretendia “fazer o levantamento de *feedback* da matéria lecionada e do estímulo pela capacidade reflexiva”, e estava refletido no terceiro tópico de correção do Domínio 1. Dos 20% de ponderação atribuídos ao tópico da capacidade reflexiva, a turma apresentou uma média global de 8,3%, sendo possível concluir que grande parte dos discentes não mostrou capacidade de reflexão sobre os conteúdos lecionados, pois das 22 respostas apenas oito alunos conseguiram obter uma classificação igual ou acima da ponderação de 10%.

Também no Domínio 2 da rubrica de avaliação que se destinava a avaliar os níveis de desempenho dos alunos na Comunicação Histórica, e consequentemente responder ao terceiro objetivo específico da atividade que pretendia “permitir a interdisciplinaridade com a disciplina de Português ao desenvolver a escrita, nomeadamente a escrita criativa”, sendo que os resultados evidenciaram, mais uma vez, dificuldades por parte dos alunos. No tópico de correção dedicado à criatividade, cuja ponderação assinalava os 20%, a média do desempenho da turma ficou-se pelos 8%. Estes valores surgem da incapacidade dos alunos em imaginar e colocar-se como um

cidadão grego ou romano e narrarem as suas experiências que deveriam estar de acordo com a matéria lecionada, ao invés, os alunos utilizaram o espaço do exercício para responder às perguntas de forma direta e objetiva.

Por outro lado, de acordo com a grelha de avaliação, o segundo e terceiro tópico de correção do Domínio 2 referentes à utilização de conceitos da disciplina e à qualidade textual, com ponderação atribuída de 10% a cada, apresentou a média global de desempenho da turma com resultados positivos – estando as médias globais dos dois tópicos nos 6,1% para o tópico da utilização de conceitos operatórios da disciplina e 5,1% para o tópico da qualidade textual. Uma vez mais, ainda que a média global das turmas se apresente positiva, seis alunos apresentaram um mau desempenho na aplicação dos conceitos da disciplina e nove alunos apresentaram mau desempenho na apresentação de um texto de qualidade. Estes resultados poderão estar relacionados com os desafios da turma também relacionados com a disciplina de Português, que se viria a revelar determinante para a atividade.

A dificuldade em corresponder ao tópico da criatividade poderá revelar dificuldades na compreensão das orientações por parte dos alunos. Deste modo, torna-se necessário efetuar um *mea culpa*, uma vez que, se por um lado teria sido importante explicar aos discentes quais os objetivos de um texto de escrita criativa, por outro lado teria sido benéfico identificar que a apatia e a falta de interesse dos alunos estava diretamente relacionada com o cansaço demonstrado com o trabalho anterior e com as emoções adjacentes à obrigatoriedade de terem estado a trabalhar em grupo com colegas com os quais ainda se sentiam constrangidos.

É relevante apontar que a falta de empenho, a postura reticente dos alunos do 10.º A face a atividades que fugissem do padrão a que estavam habituados e a partir da observação das turmas nas aulas regidas e assistidas ao longo do ano, ficou decidido que a turma do 10.º A não voltaria a ser analisada como objeto de estudo para aplicação da intervenção pedagógica no presente relatório de estágio – tendo voltado, por isso, a continuação da intervenção pedagógica para as duas turmas de 11.º ano, como se verá mais adiante.

3.1.3. Estratégia 2: “O Vlog da História”

Também como estratégia de aprendizagem para obter *feedback* das duas turmas de 11.º ano, foi projetado um vídeo de autoria própria planeado para ser apresentado como a motivação da aula⁶⁴.

As aulas foram lecionadas no dia 3 de maio à turma do 11.º C e no dia 4 de maio à turma do 11.º A, respetivamente. Tendo sido apresentado como sumário: *A diversidade da Sociedade de Classes: crescimento das classes médias; O Operariado: condições de trabalho e condições de vida.*”, os alunos abordaram em aula o emergir das classes médias e exploraram as condições da classe operária.

A estratégia de aprendizagem foi pensada para ser um vídeo com a estrutura clássica dos Vlogs de Viagem⁶⁵ de curta duração que comumente consumimos em redes sociais como o *Instagram* ou o *Facebook*, e que relatasse uma autêntica viagem por algumas cidades do mundo no século XIX. O vídeo foi construído com vários excertos retirados da plataforma *Youtube*, de vídeos captados por meados do século XIX para que a passagem entre excertos se parecesse com um “Vlog de Viagem” pelas várias cidades. Assim, o vídeo é acompanhado pelo tema *Clocks* da banda britânica Coldplay, por um lado por ser um tema muito utilizado para os formatos de Vlogs de Viagens e por outro porque o próprio nome da canção consegue encaixar na temática histórica, numa referência à passagem do tempo.

Seguindo os trâmites de um Vlog de Viagem, a ideia passou por querer que os alunos observassem momentos reais da História, com vídeos de época, em diversas cidades (na Europa e nos EUA), ao mesmo tempo que puderam observar as inovações do século, estando representados aspetos como os novos meios de transportes, o vestuário da sociedade Oitocentista, a variedade das profissões, a questão da emigração mas

⁶⁴ Ver anexo 6 – “O Vlog da História”

⁶⁵ Um Vlog de viagem é um pequeno vídeo publicado nas redes sociais cujas imagens/gravações mostram os locais visitados e, consequentemente, a dinâmica social do local no momento em que o “turista” os captou, cuja finalidade passa por relatar a viagem a partir das imagens capturadas durante a estadia.

sobretudo, as pessoas “no seu dia-a-dia”, no século XIX, ao mesmo tempo que veem a História a acontecer no mais desconhecido dos indivíduos.

“A História está nas pessoas que a habitaram!” – a frase de abertura do vídeo que fora planeado para ser o mote da discussão de todo o vídeo e fazer assim arrancar a aula, tinha em vista despertar o interesse dos alunos para uma perspectiva pouco explorada: testemunhar a História nas pessoas que viveram o período que eles estão a estudar.

Com a frase guardada em algum lugar das suas mentes os alunos deveriam observar o Vlog com um olhar cirúrgico. Desde o início do vídeo em que se vê a chegada de um comboio na alusão à mensagem “vamos então começar a viagem” naquele que é o meio de transporte mais famoso do século XIX, partindo para uma observação à crescente agitação das principais cidades da Europa, à heterogeneidade da sociedade Oitocentista nítida no vestuário sendo óbvio o status social do crescente número de homens que faz uso da cartola. Também puderam observar o ordenamento urbano prático, fluído na utilização das vias largas como as avenidas e as praças; ao ritmo de vida agitado numa sociedade em que o trabalho é generalizado a todas as classes sociais; observa-se também a crescente importância dos negócios e das grandes empresas com a difusão da publicidade e dos *outdoors* de aliciamento à compra; até à observação da chegada dos emigrantes a Nova Iorque, e finalmente, a observação dos operários e do seu trabalho, com detalhe para o movimento constante da maquinaria e para o fumo negro que sai de todas as chaminés⁶⁶.

Deste modo, a presente estratégia pretendia promover um diálogo introdutório à aula que levasse as turmas à conclusão de que aquilo que observaram são os aspetos da matéria que eles estudam e que a análise de cada um dos indivíduos que, embora desconhecidos à Historiografia, são parte integrante da construção da ciência que é História.

⁶⁶ Ver anexo 6 – “O Vlog da História”

Porém, a análise construída a partir da observação participante regista que o vídeo cumpriu o seu propósito como motivação da aula, uma vez que conseguiu captar a atenção dos alunos de ambas as turmas para as dinâmicas sociais do século XIX, mas não cumpriu o seu propósito como estratégia de sucesso subordinada ao tema do relatório. Este fracasso deveu-se a várias razões, no caso do 11.º C tratou-se da ausência de um questionamento direcionado à importância da observação de aspetos específicos abordados no vídeo, como é o caso da chegada de emigrantes aos Estados Unidos da América, ainda que estivesse planeada a discussão com os alunos sobre a perspetiva individual do emigrante do século XIX, tanto daqueles que ficaram desconhecidos para a História como aqueles que se tornaram histórias de sucesso e engrandeceram o fenómeno dos *self-made men*, como foi o caso de Andrew Carnegie, cuja personalidade exploraram numa aula anterior com a professora-cooperante. Já na turma do 11.º A, alguns dos erros cometidos anteriormente foram corrigidos, mas continuou-se uma exploração do vídeo mais focado para a motivação de arranque da aula, do que um mote de discussão.

Outra razão para o fracasso da presente estratégia também se prende pela superficialidade com que algumas peças-chave do vídeo foram exploradas, como foi o caso da imagem final do vídeo em que estavam representadas um grupo de crianças operárias, que aquando do planeamento contava poder ter um momento de reflexão para o facto da criança ser símbolo do futuro, precisamente por se tratarem dos indivíduos que terão uma posição de agentes ativos na História.

De uma maneira geral, a estratégia apresentou-se válida nas duas turmas, na medida em que conseguiu captar a atenção dos alunos e serviu o seu propósito enquanto motivação da aula, mas não teve a exploração necessária para obter resultados concretos para análise no presente relatório.

3.2. Permitir o sucesso: estratégias que foram bem-sucedidas

Slowly and lightly, one step at a time – you can get there.

Every effort you make adds up over time.

And you're capable of doing that work.

Trust that you have what it takes to get there.

Daniell Koepke

Da mesma forma que foi dedicada uma parte deste relatório para a reflexão sobre a convivência com o fracasso, também é imperativo que exista um ponto dedicado à reflexão sobre o sucesso e à importância de não desistir.

Sabemos já que o conceito de curva de aprendizagem dita que para esta acontecer é preciso errar, mas mais que isso, é preciso saber persistir. Vejamos, persistir implica que tenhamos força – tanto física como psicológica – uma força que nos faz continuar, que nos eleve e permita que continuemos mais um dia.

Há pessoas que estabelecem essa força na vontade de encarar desafios e poder aprender a cada obstáculo. Há pessoas que encontram força na perseguição de sonhos. Haverá também pessoas que nem sabem identificar onde arranjam forças para continuar...

Para o professor, a força que o mantém é tudo isto que foi mencionado e ainda poder fazer o que se gosta – pelo menos para mim. Pois foi precisamente o que senti neste ano de Iniciação à Prática Profissional – desde o enorme gosto de acompanhar cada um dos meus alunos durante todo o ano letivo, de os ensinar e de aprender com eles – que me deu a força que tantas vezes precisei para continuar o caminho.

Descobri que a minha resiliência morava nos momentos em que, depois de uma aula fracassada, pisava de novo o chão da escola e sentia que podia fazer tudo outra vez: voltava a querer pensar nos pequenos detalhes que escolhia para colocar na apresentação da aula, pensava como poderia motivar os alunos e tentar tudo aquilo que faltava experimentar.

O “resistir, persistir e não desistir” foi construído ao mesmo tempo que me conhecia num Eu novo: o eu professora. Este Eu professora que se descobriu realizada na sala de aula, que quis criar laços com as turmas e sentir uma vitória pessoal ao notar a aprendizagem e o crescimento dos alunos – assim, degrau a degrau fui ganhando confiança na construção do meu *Eu Professora* e no meu trabalho.

Tornar-me confiante no meu trabalho e na minha capacidade de me fazer chegar aos alunos, enquanto mantinha a certeza de que há sempre algo a melhorar, foi a alavanca que precisava para que finalmente sentisse que estava a permitir o sucesso na minha formação em contexto de estágio.

Fui sentindo que era capaz de fazer tudo aquilo a que me propusesse, e entendi que o caminho que nos leva ao sucesso é o mesmo em que nos descobrimos pessoas confiantes e capazes.

3.2.1. Um sucesso de aula!

À semelhança do que foi apresentado acima, no ponto dedicado aos fracassos, para iniciar a apresentação dos sucessos da intervenção pedagógica registados no contexto da minha formação na Iniciação à Prática Profissional, será apresentada uma reflexão sobre a vivência do sucesso numa perspetiva Macro do meu percurso enquanto professora em formação.

É importante, contudo, deixar claro que inúmeros foram os momentos enriquecedores, na sala de aula e fora dela, que me fizeram sentir confiante e capaz quanto à profissão que escolhi para a minha vida. Ainda assim, escolhi uma aula em particular que ficará guardada em memória e que levarei sempre comigo, porque significou um momento de grande orgulho no meu trabalho, no meu esforço e no caminho que havia percorrido até então.

Assim, a aula em questão teve lugar no dia 23 de março de 2023, na turma do 11.º A tendo a duração de 100 minutos cuja temática abordou o ponto 3.2 “O Romantismo, expressão da ideologia liberal” que é parte integrante do ponto 3 “O legado do

Liberalismo na primeira metade do século XIX”, do Módulo 5: O Liberalismo – ideologia e revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX das Aprendizagens Essenciais do 11.º ano de História A.

Desta feita, o sumário da aula apresentou-se como: “O Romantismo: a expressão da ideologia liberal como movimento cultural” e a planificação previu que o movimento cultural do Romantismo do século XIX fosse abordado nas suas diversas formas de cultura⁶⁷.

Tendo consciência que numa aula com início às 8h20 da manhã, com uma temática que, por norma, costuma conhecer alguma resistência por parte dos alunos, fez com que a planificação da mesma fosse um desafio colocado a mim mesma: seria possível apresentar o movimento cultural do Romantismo, em mais do que uma forma artística, a uma turma de História A, sem particular interesse pelas artes, pelas 8h da manhã?

Decidi que, se queria fixar o público à temática da aula precisava de uma introdução entusiasmante e uma motivação ousada. Assim, introduzi a aula com uma experiência imersiva em que os alunos deviam expressar que emoções sentiam ao observarem a pintura “Caminhante sobre um mar de Névoa” de C. Friedrich ao mesmo tempo que ouviam um excerto do bailado “Lago dos Cisnes” de P. Tchaikovsky.

Os alunos elencaram uma interessante lista de emoções fortes, despertadas no decorrer da experiência imersiva que permitiu fazer a ponte para a introdução do vídeo da motivação para a aula: um vídeo de curta duração elaborado na plataforma Tik Tok para exclusiva utilização em aula em que apresentava três artistas emblemáticos do período romântico para três áreas da cultura: a pintura, a literatura e a música.

Numa aula em que foi possível apresentar uma variada panóplia de recursos, desde a análise de pinturas incontornáveis do período do Romantismo, houve a oportunidade de explicar as características da literatura do Romantismo ao mesmo tempo que se explorou os conhecimentos prévios dos alunos no que diz respeito à literatura do Romantismo, uma vez que algumas das obras são de leitura obrigatória no 11.º ano.

⁶⁷ Ver anexo 7 – Plano de aula “O Romantismo: a expressão da ideologia liberal”.

Numa segunda parte da aula explorou-se as características da arquitetura do Romantismo com uso de vários documentos iconográficos e terminou-se a aula com a audição de três excertos de peças clássicas da música do período Romântico, com Beethoven, Chopin e Tchaikovsky.

Aproveitando a temática da música, planeou-se o encerramento da aula com o regresso à plataforma Tik Tok, explorando com os alunos a nova tendência da internet que passava por fazer adaptar os temas de Beethoven, Chopin e outros autores para a atualidade.

No fundo, o sucesso desta aula deveu-se a uma grande diversidade de fatores: desde a elaboração de recursos que fugiam à rotina a que os alunos já estão habituados, sobretudo com a utilização de uma plataforma tão conhecida entre os adolescentes mas muito pouco aproveitada numa perspetiva pedagógica, a predisposição imediata dos alunos em compreender as ligações entre os conteúdos que deram na disciplina de Português com as informações históricas do período Romântico até ao gosto pessoal pela temática que permitiu uma postura muito entusiasmada no processo ensino-aprendizagem.

Por fim, a aula terminou com a sensação de que 100 minutos passaram rápido demais. As perguntas recebiam um feedback preciso, os exercícios eram recebidos com entusiasmo e empenho e toda a sala de aula estava envolvida na temática. Senti um tremendo orgulho no meu trabalho e senti que todos os esforços investidos na planificação da aula foram recompensados – pelo *feedback* positivo dos alunos e pela confirmação de que não há temas difíceis desde que exista esforço e adaptabilidade por parte do professor.

3.2.2. Estratégia 3: As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos

Uma vez que ainda não tinham existido atividades relacionadas com a investigação deste relatório com as turmas de 11.º ano, foi necessária a planificação de um espaço em aula dedicado à temática do uso das biografias como fonte histórica e a relevância destas para o estudo da História⁶⁸. Assim, foi preparado um espaço de reflexão com os alunos sobre a importância da individualidade na sociedade, no mundo e na História. Deste modo, para efeitos de análise de resultados, é importante oferecer uma reflexão sobre a postura dos alunos de ambas as turmas:

Num primeiro momento, foi pedido aos Curiosos do 11.º C que apontassem nomes de figuras importantes ou influentes que lhes viessem à memória. Daqui saiu toda uma panóplia de sugestões que percorreram nomes como: Marcelo Rebelo de Sousa, Pablo Picasso, Leonel Messi, D. Luís de Meneses, Cristina Ferreira, Luís XIV, e muitos outros. Feito o registo de todos os nomes no quadro, impôs-se a questão: “O que têm em comum estes nomes influentes e cada um de nós presentes nesta sala?”

A pergunta foi recebida com estranheza pela turma – uns desviavam o olhar por não saberem o que dizer ou com medo de ter uma resposta que não fosse bem recebida, e outros assumiam que não sabiam, sendo preciso explicar que o aspeto em comum entre os nomes escritos no quadro e todos os presentes na sala, era o facto de todos serem pessoas que têm uma História para contar.

Depois da orientação de pensamento na resposta apresentada, os alunos pareceram concordar e acrescentaram que não existem duas vidas iguais e que toda as pessoas, vivas ou mortas, têm um percurso de vida diferente – uma posição interessante que foi aproveitada para engrenar na discussão de como as ações e comportamentos de cada indivíduo pode influenciar o meio em que este se insere, alertando para a conceção de que cada pessoa é um agente histórico.

⁶⁸ Ver anexo 8 – Plano de aula “Biografias: o que são e para que servem?”.

Relativamente aos Audazes do 11.º A, quando foram instigados a apresentar nomes de personalidades/figuras importantes com relevância no mundo e na História, sugeriram nomes como: Isabel II de Inglaterra, Jean-Batiste Colbert, Eça de Queirós, Galileu Galilei, e outras. Aquilo que, num primeiro momento pareceu uma nuvem de nomes aleatórios, depressa tomou uma outra perspetiva quando se colocou a questão: “O que têm em comum estes nomes influentes e cada um de nós presentes nesta sala?”

O olhar curioso de alguns despoletou a problemática do momento. A resposta imediata apresentou o aspeto comum que unia todos os nomes registados no quadro com os presentes naquela sala de aula – todos são pessoas.

Num ambiente descontraído, em que se frisava constantemente que cada intervenção era importante e que, dada a temática, não existiam respostas erradas, construiu-se um espaço de discussão e reflexão sobre diversos tópicos importantes para a temática. Pretendeu-se a reflexão conjunta sobre se os nomes escritos no quadro, teriam uma “reputação” positiva ou negativa, para que fosse possível transportar a narrativa para a questão de que cada comportamento do indivíduo é uma ação sua enquanto agente histórico, isto é, uma ação do indivíduo pode condicionar o meio em que este está envolvido e influenciar a forma como os outros o lembram, sendo por isso um agente interventivo da História.

Foi possível explorar o conceito de biografia através de um documento historiográfico que pretendia abrir a discussão sobre o uso de biografias como fonte histórica, abordando a importância de percecionar o relato de vida de um indivíduo para a escrita da História e, consequentemente, percecionar esse mesmo indivíduo como parte integrante e agente ativo da História. No final da intervenção, foi distribuído um documento designado por “Regras para a elaboração de uma biografia”, com informações retiradas de um antigo manual de História A de 11.º ano da Porto Editora de 2007⁶⁹, tendo instruído os alunos de ambas as turmas a guardar o documento nos seus cadernos-diários, uma vez que o mesmo poderia ser um auxílio na atividade que

⁶⁹ COUTO, C; ROSAS, M. – *O tempo da História*. 11.º ano, História A. Porto: Porto Editora. 2007. p. 124. ISBN: 978-972-0-41249-2.

iriam desenvolver nas aulas seguintes⁷⁰. Assim, a primeira estratégia subordinada ao tema do presente relatório, aplicada em ambas as turmas de 11.º ano teve início no dia 17 de janeiro de 2023 para a turma do 11.º C, e a 18 de janeiro de 2023 para a turma do 11.º A.

A planificação da estratégia previa que a mesma se realizasse em 150 minutos para ambas as turmas (uma aula de 50 minutos + uma aula de 100 minutos), contando que existia flexibilidade na dispensa de aulas para intervenção pedagógica uma vez que os alunos se encontravam a chegar ao fim do 1.º semestre e já haviam realizado o teste de avaliação sumativa⁷¹.

A atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos” propôs apresentar aos alunos quem foram as personalidades históricas proeminentes da primeira metade do século XIX da História de Portugal. A atividade esteve ligada ao começo de uma nova temática, sendo esta o início do ponto 2 “A implantação do Liberalismo em Portugal” do Módulo 5 das Aprendizagens Essenciais de História A de 11.º ano. A decisão de aplicar esta atividade subordinada à temática da implantação do Liberalismo em Portugal, não foi despropositada. Por um lado, o início do século XIX na História de Portugal apresenta um vasto número de personalidades emblemáticas com pertinência para o estudo biográfico, mas sobretudo porque esse estudo poderia ser uma mais-valia para as temáticas seguintes das Aprendizagens Essenciais.

Deste modo, numa primeira fase da atividade foi proposto aos alunos que escolhessem um colega para formarem par de trabalho. Cada dupla tirou, de forma aleatória, o nome de uma das figuras emblemáticas escolhidas, para que posteriormente fosse entregue o guião da atividade de acordo com a figura atribuída – estavam à disposição sete figuras – D. João VI; D. Pedro IV; D. Miguel; D. Maria II; General

⁷⁰ Ver anexo 9 – “Regras para a elaboração de uma biografia”

⁷¹ A modalidade semestral do calendário escolar para o ano letivo de 2022-23 foi aprovada pelo Agrupamento de Escolas António Sérgio, e por todas as escolas Agrupadas e não Agrupadas do conselho de Vila Nova de Gaia. Assim, o 1.º semestre arrancou a 16 de setembro de 2022 e terminou no dia 27 de janeiro de 2023, ao passo que o 2.º semestre iniciou a 6 de fevereiro de 2023 e findou no dia 7 de junho do mesmo ano.

William Beresford; Gomes Freire de Andrade: Manuel Fernandes Tomás – cada uma com instruções e um guião próprio⁷².

É importante deixar a ressalva que em cada guião de atividade, para cada uma das sete figuras, continha uma sugestão bibliográfica que se encontrava à disposição para consulta ou requisição na biblioteca da escola, uma representação iconográfica da figura para que os alunos associassem a personalidade histórica à sua pessoa e, finalmente, uma lista de perguntas-guia que orientassem a investigação biográfica dos alunos para a realização do texto biográfico e do texto de opinião.

Enquanto dupla, os alunos investigaram a história de vida da personalidade histórica que lhes calhou, seguindo uma lista de perguntas que direcionassem a investigação dos alunos para o desenvolvimento de uma atividade designada para construir conhecimento histórico ao mesmo tempo que elaboravam um texto biográfico para a figura que lhes estava atribuída.

A segunda fase da estratégia contava com uma atividade individual. Era pedido aos alunos que explicassem se a figura sobre a qual investigaram e escreveram o texto biográfico era, ou não, uma figura emblemática da História de Portugal do século XIX. O texto de opinião deveria contar com um mínimo de 30 linhas e, independentemente de a resposta ser positiva ou negativa, deveriam apresentar dois argumentos válidos que sustentassem a sua posição.

Esta atividade partiu da necessidade de compreender se, nas duas turmas do 11.º ano, durante o processo de construção de conhecimentos históricos, o estudo biográfico ajuda os alunos a compreender melhor os conteúdos lecionados e se o estudo de conteúdos biográficos estimula o gosto pelo estudo da História. Deste modo, os parâmetros da atividade obedeciam a três objetivos específicos: 1) Perceber se a construção biográfica de personalidades emblemáticas auxilia a compreensão de conhecimentos históricos; 2) Investigar a capacidade de argumentação dos alunos face

⁷² Ver anexo 10 – *Templates* dos guiões da atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”.

aos conhecimentos construídos; 3) Perceber se o trabalho com conteúdos biográficos estimula o estudo dos alunos para a disciplina de História A.

Esta proposta de atividade foi bem recebida pelos Audazes do 11.º A, que consideraram ser um exercício diferente para aprenderem conteúdos. Em contrapartida, os Curiosos do 11.º C consideraram que esta era apenas mais uma atividade que implicava pesquisa para um trabalho escrito. Assim, observei que os Audazes mostraram interesse na oportunidade de trabalhar em dupla numa pesquisa biográfica, mostrando, de uma maneira geral, algum entusiasmo pela atividade. Por outro lado, os Curiosos do 11.º C demonstraram alguma apatia face à atividade.

Como já tive oportunidade de referir anteriormente, os alunos contaram com 150 minutos de horário em aula para realizarem a atividade: neste período procurei deixar à disposição, livros da biblioteca da escola e do meu espólio pessoal, cedendo aos discentes a oportunidade de pesquisar informações biográficas e entender o contexto histórico de cada uma das figuras atribuídas para a atividade.

No seguimento desta atividade, aproveitando a posição geográfica da nossa escola e o início da temática da Implantação do Liberalismo em Portugal, foi proposta pelas professoras estagiárias do Núcleo, a realização de um roteiro pelos locais emblemáticos do início do período liberal na cidade do Porto.

Para que os conhecimentos adquiridos ao longo das pesquisas biográficas dos alunos fossem sustentados, era necessário que existisse uma explicação do contexto histórico dos conteúdos aos alunos⁷³, para auxiliar o processo de construção dos conhecimentos históricos dos discentes, nesta que era uma atividade vocacionada para introduzir uma nova temática das AE.

Desta forma, é importante referir que os alunos que contavam com a entrega do trabalho das “Figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”, na próxima aula de

⁷³ GALVÃO, Jerônimo – “Biografias e Ensino de História”. Pernambuco: ANPUH – PE, 2018. Comunicação apresentada no XII Encontro Estadual de História da ANPUH “História e os desafios do tempo presente”. Pernambuco, 2018.

História A, tiveram a oportunidade de expandir conhecimentos quanto ao início da Revolução Liberal de 1820, na cidade do Porto e conhecer alguns dos locais de destaque do período da Guerra Civil entre liberais e absolutistas – pelo que o pequeno roteiro pode ter significado a consolidação de conhecimentos e o auxílio na compreensão de algumas das informações que investigaram aquando das pesquisas biográficas.

O roteiro tinha um carácter voluntário, sendo destinado às turmas de 11.º ano, agendado para o dia 21 de janeiro de 2023, num sábado de manhã. A visita foi inspirada numa sugestão do manual “Entre Tempos” do 11.º ano da Porto Editora⁷⁴, e sugerida por ambas as professoras estagiárias à Orientadora-Cooperante, que aceitou e colaborou no desenvolvimento da atividade, tendo estendido o convite aos restantes professores do grupo de História da ESAS. Posto isto, o roteiro que contou com a adesão de 15 alunos de ambas as turmas de 11.º ano, teve como ponto de encontro a Serra do Pilar pelas 09:00 horas, partindo do Jardim do Morro em Vila Nova de Gaia para o centro histórico do Porto⁷⁵.

Desta feita, a construção dos critérios de correção da atividade teve como base as grelhas de avaliação construídas pelo Grupo de História da Escola Secundária António Sérgio para avaliação de trabalhos escritos.

Assim, o Domínio 1 – “Biografia da personalidade emblemática” contava com ponderação de 60% da nota do trabalho, estando esta percentagem dividida pelos seguintes descritores: “Contextualização Histórica” com ponderação de 20%; a “Seleção de fontes e informação”, também com ponderação de 20%; a “Aplicação dos conceitos operatórios da disciplina”, com ponderação de 10%; o “Uso correto da língua portuguesa”, com ponderação de 5%; e a “Estrutura do trabalho”, com ponderação de 5%. Uma vez que o Domínio 1 guardava uma ponderação de 60%, esta percentagem traduz-se em 12 valores da nota final e faz-se corresponder ao primeiro objetivo específico da atividade: 1) Perceber se a construção biográfica de personalidades emblemáticas auxilia a compreensão de conhecimentos históricos.

⁷⁴ COUTO, C. [et al.] – *Entre Tempos. 11.º ano*. Porto: Porto Editora, 2022. ISBN: 978-972-0-41216-4.

⁷⁵ Ver Anexo 11 – Etapas do roteiro e autorização de participação no “Roteiro pelo Porto Liberal”.

Já o Domínio 2 – “Texto de opinião”, desenvolvido na segunda fase da atividade, contava com uma ponderação de 30% na nota do trabalho, estando esta percentagem dividida pelos seguintes descritores: “Respeito pelas indicações obrigatórias do trabalho”, com uma ponderação de 15% e “Problematização e espírito crítico”, com uma ponderação de 15%. Tendo em conta a ponderação do Domínio 2 de 30%, esta percentagem traduz-se em 6 valores da nota final e faz-se corresponder ao segundo objetivo específico da atividade: 2) Investigar a capacidade de argumentação dos alunos face aos conhecimentos construídos.

Por fim, também se avaliaram as Atitudes e a Responsabilidade, no Domínio 3, para se distinguirem os alunos pelo empenho e esforço e compreender através do empenho se o estudo biográfico estimula o gosto dos alunos no estudo dos conteúdos. Assim, tendo o Domínio 3 uma ponderação de 10% da nota, apresentou-se dividido entre os seguintes descritores: “Respeito e responsabilidade”, com uma ponderação de 5% e “Autonomia e Empenho”, também com uma ponderação de 5%. Tendo em conta a ponderação de 10%, esta percentagem traduziu-se nos 2 valores da nota final, fazendo-se corresponder ao terceiro objetivo específico da atividade: 3) Perceber se o trabalho com conteúdos biográficos estimula o estudo dos alunos para a disciplina de História A⁷⁶.

Deste modo, na turma do 11.º C, dos 26 alunos que compunham a turma apenas 23 entregaram o trabalho para correção. Na turma do 11.º A, dos 23 alunos que compunham a turma, apenas 21 entregaram o trabalho. Neste seguimento, vale referir que a entrega dos trabalhos dos alunos procedeu-se tanto em formato digital como em papel.

Importa relembrar que no primeiro exercício da atividade os alunos deveriam, em pares, construir a biografia da personalidade que lhes fora atribuída, pelo que na turma do 11.º C trabalharam na construção das biografias das figuras emblemáticas onze duplas, à exceção de uma aluna que realizou a atividade individualmente.

⁷⁶ Ver anexo 12 – Rubrica de avaliação da atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”

Uma vez que a primeira fase da atividade funcionou com duplas de alunos, as cotações da atividade foram atribuídas de forma unânime entre pares. Assim, dos 12 valores da nota final atribuídos à construção do texto biográfico, a distribuição das cotações na turma do 11.ºC apresentou os seguintes resultados: dois alunos obtiveram cinco valores; dois alunos obtiveram seis valores; seis alunos obtiveram a classificação de sete valores; quatro alunos obtiveram a classificação de nove valores, sete alunos obtiveram a classificação de dez valores; e apenas dois alunos obtiveram onze valores⁷⁷.

Ainda que uma dupla tenha obtido uma classificação negativa ao Domínio 1, de uma maneira geral, os Curiosos do 11.º C conseguiram responder positivamente ao primeiro objetivo específico da atividade, tendo sido registado que uma maioria conseguiu compreender os conteúdos históricos e oferecer uma contextualização histórica na construção das biografias⁷⁸.

Quanto à segunda fase da atividade, que contava com a elaboração de um texto de opinião – e que por isso se tratou de uma atividade individual – dos seis valores possíveis, os alunos do 11.º C apresentaram as seguintes classificações: onze alunos não entregaram o texto de opinião e por isso obtiveram a classificação de zero valores; cinco alunos obtiveram um valor; dois alunos obtiveram dois valores; três alunos obtiveram quatro valores; um aluno obteve cinco valores; e apenas uma aluna obteve a cotação total de seis valores⁷⁹.

Além do grande número de alunos que não entregou o texto de opinião, sete alunos não conseguiram fundamentar com clareza a sua argumentação, o que se traduz num fraco posicionamento de uma maioria da turma face ao segundo exercício da atividade. Todavia, cinco alunos conseguiram responder ao segundo objetivo da atividade, tendo

⁷⁷ Ver Anexo 13 – Distribuição das classificações do 11.º C ao Domínio 1 da atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”.

⁷⁸ Ver Anexo 14 – Exemplo de um texto biográfico elaborado na turma do 11.º C.

⁷⁹ Ver Anexo 15 – Distribuição das classificações do 11.º C ao Domínio 2 da atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”.

demonstrado que conseguiam apresentar sentido crítico em relação aos conteúdos estudados⁸⁰.

No que diz respeito aos dois valores da nota final dedicados ao parâmetro das Atitudes e Responsabilidade, as classificações do 11.º C distribuíram-se da seguinte forma: cinco alunos obtiveram zero valores; sete alunos obtiveram um valor; e onze alunos obtiveram a cotação máxima de dois valores para o parâmetro das Atitudes.

Estes resultados dos Curiosos do 11.º C relativamente ao Domínio 3, que avaliava o sentido de responsabilidade e o empenho de cada um dos alunos face à atividade. Uma análise aos resultados da turma no domínio, é possível assumir que os discentes conseguiram, na sua maioria, responder ao terceiro objetivo da atividade – por terem demonstrado empenho, tanto nas aulas de investigação como nos exercícios desenvolvidos, levando à conclusão de que o estudo biográfico parece conseguir estimular o gosto dos alunos do 11.º C para o estudo da disciplina de História A. Neste sentido as classificações aos três domínios foram apresentadas numa grelha de avaliação para comparação dos trabalhos dos alunos, de onde foi possível calcular a média de classificações da turma à atividade, tendo esta apontado para os 11,0 valores⁸¹.

Relativamente aos Audazes do 11.º A, da mesma forma que fora aplicada aos alunos do 11.º C, os alunos deveriam construir a biografia da personalidade que lhes fora atribuída, em pares, pelo que na turma do 11.º A trabalharam na construção das biografias das figuras emblemáticas dez duplas à exceção de uma aluna que realizou a atividade individualmente.

Assim da cotação de 12 valores atribuídos ao Domínio 1 da atividade da construção da biografia, as classificações dos alunos foram distribuídas da seguinte maneira: dez alunos obtiveram a classificação de oito valores; dois alunos obtiveram a classificação de nove valores; cinco alunos obtiveram a classificação de dez valores; e quatro alunos

⁸⁰ Ver Anexo 16 – Exemplo de um texto de opinião elaborado na turma do 11.º C

⁸¹ Ver anexo 17 – Grelha de avaliação da turma do 11.º C na atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”.

obtiveram a classificação de onze valores, não tendo existido alunos a atingir o máximo de doze valores⁸².

Todos os alunos do 11.º A obtiveram uma classificação positiva ao Domínio 1, querendo isto dizer que os mesmos conseguiram responder ao primeiro objetivo específico da atividade, demonstrando resultados favoráveis na compreensão de conteúdos históricos, uma vez que ofereceram uma contextualização histórica na construção dos textos biográficos.

No que diz respeito à segunda atividade do trabalho, a elaboração do texto de opinião contava com uma cotação máxima de seis valores, e as classificações da turma distribuíram-se da seguinte maneira: seis alunos obtiveram a classificação de zero valores; três alunos obtiveram a classificação de um valor no exercício; quatro alunos obtiveram a classificação de dois valores; quatro alunos obtiveram três valores; um aluno obteve a classificação de quatro valores; também só um aluno obteve a classificação de cinco valores; e apenas duas alunas obtiveram a classificação total de seis valores na elaboração do texto de opinião⁸³.

À semelhança do que se registou na turma do 11.º C, também seis alunos ficaram sem entregar o texto de opinião, ao mesmo tempo que sete alunos ficaram aquém das expectativas na fundamentação dos argumentos apresentados. Por outro lado, seis alunos apresentaram resultados positivos no que toca ao poder de argumentação – conseguindo por isso, responder de forma favorável ao segundo objetivo da atividade ao apresentar sentido crítico em relação aos conteúdos estudados⁸⁴.

Em relação aos dois valores de cotação referentes ao Domínio 3 das “Atitudes e Responsabilidade” a distribuição de classificações foi a seguinte: um aluno obteve a zero valores; três alunos obtiveram 1 valor pela responsabilidade e 17 alunos obtiveram a totalidade da cotação do domínio. Assim, a análise dos resultados dos Audazes do 11.º

⁸² Ver Anexo 18 – Distribuição das classificações do 11.º A ao Domínio 1 da atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”.

⁸³ Ver Anexo 19 – Distribuição das classificações do 11.º A ao Domínio 2 da atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”.

⁸⁴ Ver Anexo 20 – Exemplo de um texto de opinião elaborado na turma do 11.º A.

A relativamente ao Domínio 3, na avaliação do sentido de responsabilidade e o empenho de cada um dos alunos face à atividade, os discentes mostraram uma esmagadora maioria interessada na atividade e nos objetivos a cumprir – tendo por isso, uma resposta reveladora e muito positiva ao terceiro objetivo da atividade, por demonstrarem que o estudo biográfico conseguiu estimular o estudo para a disciplina de História A. Deste modo as classificações aos três domínios foram discriminadas numa grelha de avaliação para comparação dos trabalhos dos discentes, de forma a ser possível calcular a média de classificações da turma à atividade, tendo esta apontado para os 13,0 valores.⁸⁵.

Finalmente, é clara a distinção entre turmas, quer na análise dos resultados desta atividade e na respetiva observação participante. Se por um lado, o 11.º C não mostrou particular interesse ao longo da atividade, (talvez por serem uma turma que tipicamente apresenta resistência na elaboração de trabalhos escritos), por outro lado o 11.º A mostrou especial gosto na realização da atividade em aula, desde a investigação biográfica até à escrita do texto de opinião – talvez por serem uma turma consideravelmente mais preocupada com o aproveitamento escolar e empenhada num estudo contínuo – sendo já alunos habituados à dinâmica dos trabalhos de grupo e do espírito colaborativo entre colegas.

Deve ter-se em consideração que as classificações de uma atividade não são as únicas formas de atestar se a mesma teve, ou não, impacto no pensamento histórico dos alunos e se esta alteração influencia o estudo dos alunos para a disciplina de História A. Posto isto, após a realização da atividade, foi elaborado um inquérito por questionário às duas turmas de 11.º ano.

A justificação para a realização do inquérito “A Biografia como fonte histórica” prende-se com a necessidade de entender, junto dos jovens de 11.º ano, as suas posições quanto ao que é uma biografia, as suas opiniões sobre o género biográfico e se

⁸⁵ Ver anexo 21 – Grelha de avaliação da turma do 11.º A à atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”.

consideravam pertinente a utilização de biografias para uma melhor compreensão dos conteúdos lecionados.

3.2.3. Análise do inquérito às turmas

Realizado na plataforma *Google Forms*, o inquérito por questionário foi aplicado aos alunos de 11.º ano, no dia 14 de fevereiro de 2023 para a turma do 11.º C e no dia 15 de fevereiro de 2023 para a turma do 11.º A, tendo sido feita uma análise distinta quanto aos resultados obtidos em cada turma. Deste modo, registaram-se 20 respostas de alunos do 11.º A e 22 respostas de alunos do 11.º C, estando a faltar três alunos da turma do 11.º A e quatro alunos da turma do 11.º C⁸⁶.

Uma vez que o presente questionário foi aplicado na sequência da atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos” em que os alunos deveriam construir uma pequena biografia de uma figura emblemática da História de Portugal no período do século XIX, é importante mencionar que a aplicação deste instrumento se deu após a realização da atividade, tendo desenvolvido a estratégia devido à necessidade de perceber como é que os alunos veem o uso da biografia em História e se consideram que estas os ajudam a compreender e consolidar os conteúdos lecionados.

É de salientar que, ao longo do levantamento dos resultados a este tipo de estratégia, procedi à análise separada de cada pergunta para as duas turmas do 11.º ano, uma vez que facilita a compreensão da posição de cada grupo face à problemática, tendo em conta a diferença considerável de personalidades nas duas turmas.

Depois de aplicadas as questões gerais que identificavam a turma e género da amostra, decidi que a primeira questão devia ser de resposta restrita, perguntando assim aos alunos: “O que entende por Biografia?”. Esta seria a primeira recolha das perspetivas dos alunos quanto à designação de Biografia e, por isso, tinha o objetivo de

⁸⁶ Ver anexo 22 – Inquérito por questionário aplicado às duas turmas de 11.º ano.

compreender se estes associam a escrita biográfica com a narrativa da vida de um indivíduo. Assim, obtive as seguintes respostas dos alunos da turma do 11.º C:

CATEGORIAS	RESPOSTAS
Categoria 1 – Registo de acontecimentos de vida	(2) Biografia para mim é a história de vida das pessoas. (3) História de alguém. (4) Relato da vida de uma pessoa. (5) A biografia é uma forma de contar um pouco sobre a vida de alguém (6) É uma carta que relata a vida das pessoas. (7) Uma história sobre alguém contada de um ponto de vista. (9) Uma escrita sobre a vida e os feitos de uma pessoa que já viveu. (10) O relato da vida de alguém. (12) Uma biografia é o registo da vida de uma pessoa. (13) Relato histórico sobre uma pessoa (14) Narrativa da vida de alguém. (15) Tipo de literatura que contém factos particulares da vida de uma pessoa. (16) A biografia é o relato da história de vida de alguém. (17) Narra a história de vida de uma determinada pessoa. (18) Relato da vida de alguém. (19) Uma biografia conta a história de vida de alguém. (20) Para mim, as biografias são histórias de alguém com detalhes pessoais sobre o percurso de uma pessoa. (22) Uma biografia é uma história que narra a vida de qualquer pessoa.
Categoria 2 – Género literário	(6) É uma carta que relata a vida das pessoas. (15) Tipo de literatura que contém factos particulares da vida de uma pessoa. (21) Texto que conta a história de vida de uma determinada pessoa.
Categoria 3 – Relevância Histórica	(1) A história de vida de alguém importante. (8) Uma biografia é a história de alguma pessoa importante para a História. (11) Relata a vida de uma pessoa importante.

Tabela 1 - Categorização de respostas do 11.º C à questão “O que entende por Biografia?”

Analisadas as resposta dos alunos do 11.º C foram criadas três categorias de resposta que permitiram a catalogação e a melhor compreensão das perspetivas da turma: a Categoria 1: “Registo de acontecimentos de vida”, a Categoria 2: “Género literário” e a Categoria 3: “Relevância histórica”.

As respostas dos alunos demonstram que estes reconhecem a biografia como um género literário que centra a sua narrativa na singularidade de um indivíduo, divergindo-se a opinião no tipo de indivíduo: se a narrativa se cinge apenas às pessoas importantes e “conhecidas”, ou se é abrangente a uma qualquer pessoa que tenha vivido. Nesta questão aberta é interessante perceber que os “Curiosos” do 11.º C, na sua esmagadora maioria, utilizam a expressão “história de vida”, precisamente porque já reconhecessem a biografia como uma espécie de “variante” da História-Ciência e, consequentemente, uma possível fonte histórica.

Já com a turma dos Audazes do 11.º A, a mesma pergunta obteve as seguintes respostas:

CATEGORIAS	RESPOSTAS
Categoria 1 – Registo de acontecimentos de vida	(1) Texto que retrata a vida de alguém. (2) História de vida das pessoas. (3) Relato de acontecimentos da história de uma pessoa. (4) Narrar a historia de vida de uma pessoa. (5) História de vida de uma pessoa. (6) Relatos dos factos, acontecimentos mais importantes da vida de uma pessoa. (7) História da vida de alguém. (8) A biografia conta a história de alguém. (10) A biografia conta informações sobre a vida de uma pessoa qualquer. (11) Por biografia entendo ser um texto que narra a vida pessoal de alguém. (12) Relato de uma história de vida. (13) Uma descrição de uma vida.

	(15) A biografia é um género onde podemos investigar mais sobre a vida de alguém. (16) A narrativa do desenrolar de acontecimentos na vida de uma pessoa. (17) História de vida de uma pessoa. (18) Uma biografia pode ser uma obra ou um texto onde é contada a vida de uma determinada pessoa, como esta viveu, o que fez na sua vida desde feitos bons e maus. (20) Texto que conta a vida de alguém que pode ou não ter sido uma figura conhecida, mas que teve um papel importante no tempo em que viveu.
Categoria 2 – Género Literário	(1) Texto que retrata a vida de alguém. (6) Relatos dos factos, acontecimentos mais importantes da vida de uma pessoa. (11) Por biografia entendo ser um texto que narra a vida pessoal de alguém. (13) Uma descrição de uma vida. (15) A biografia é um género onde podemos investigar mais sobre a vida de alguém. (18) Uma biografia pode ser uma obra ou um texto onde é contada a vida de uma determinada pessoa, como esta viveu, o que fez na sua vida desde feitos bons e maus. (19) A biografia é um género textual que relata os acontecimentos da vida pessoas importantes.
Categoria 3 – Relevância histórica	(9) A história de vida de alguém cujos momentos, conhecimentos e feitos foram importantes para a História. (14) A história de vida de uma pessoa importante; (19) A biografia é um género textual que relata os acontecimentos da vida pessoas importantes.

Tabela 2 - Categorização de respostas do 11.º A à questão “O que entende por Biografia?”

Semelhante às respostas dos alunos do 11.º C, os Alunos do 11.º A também reconhecem a biografia como um género literário que centra a sua narrativa na singularidade de um indivíduo – seja esta uma figura reconhecida na História ou não. Mais uma vez, é repetida inúmeras vezes a expressão “história de vida” para designar o

género biográfico, denotando que também esta turma reconhece esta perspectiva *Micro* da História.

A segunda questão, também de carácter restrito, pretendia perceber se os alunos já teriam lido alguma obra do género biográfico: “Já leu alguma Biografia”. No que diz respeito às 22 respostas dos Curiosos do 11.º C, 18 responderam já ter lido alguma biografia na sua vida e quatro alunos responderam nunca ter lido.

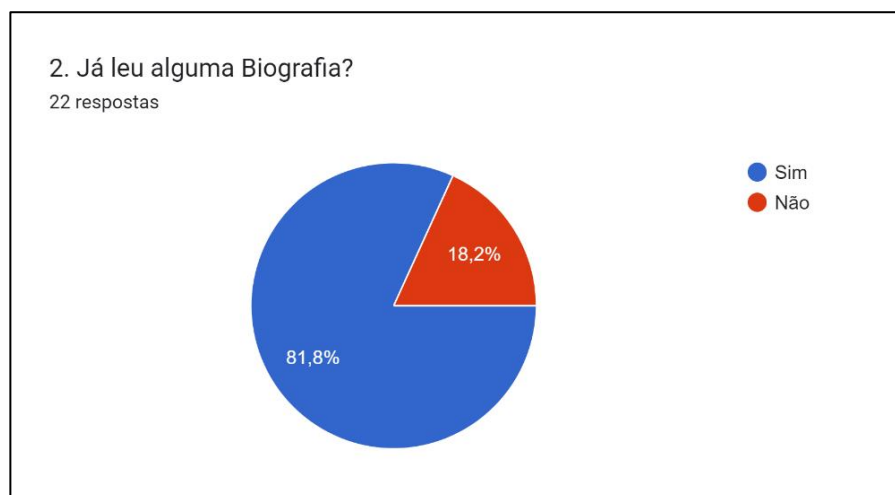


Gráfico 8 - Respostas do 11.º C à questão “Já leu alguma Biografia?”

Relativamente à segunda questão, no que concerne ao 11.º A, na sua totalidade a amostra demonstrou já ter lido alguma biografia na sua vida.

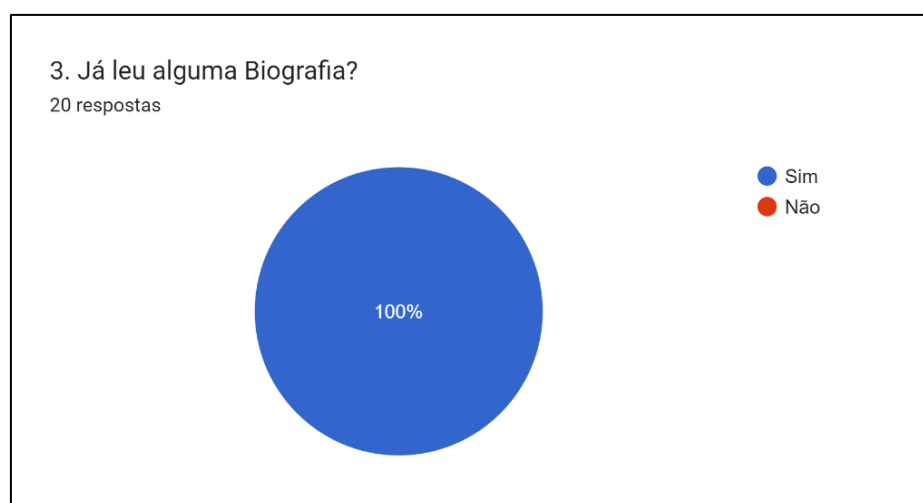


Gráfico 9 - Respostas do 11.º A à questão “Já leu alguma Biografia?”

No seguimento da questão anterior, foi pedido aos alunos que responderam “**Sim**”, que indicassem as personalidades cuja biografia leram. Na turma do 11.º C, dos 18 que responderam já ter lido alguma biografia, apenas 16 apontaram as obras que leram:

Alunos	Respostas
1	D. Maria II
2	Cristiano Ronaldo
3	Afonso Nunes
4	Cristiano Ronaldo
5	José Rubem Fonseca
6	D. Miguel I, Princesa Diana
7	D. Maria II, Winston Churchill, Barack Obama
8	George Washington, D. Pedro IV, Barack Obama
9	Charles Bukowski
10	Johnny Depp
11	D. Maria II, Adolf Hitler
12	Malala Yousafzai, Kurt Cobain
13	Freddie Mercury
14	Maya Angelou
15	General Beresford
16	Fernando Pessoa

Tabela 3 - Respostas dos alunos do 11.º C à questão “Indica as pessoas cuja Biografia leu”

A partir das respostas obtidas pode presumir-se que existe uma tendência desta parte da amostra para explorarem um pouco mais sobre personalidades da História Contemporânea que lhes despertam curiosidade e/ou indivíduos que os inspiram ou suscitam dúvidas – seja por feitos históricos ou pelo trabalho que desempenharam. Por

outro lado, das 16 respostas submetidas, seis alunos apontaram as obras biográficas das personalidades históricas que investigaram quando realizaram a atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos” a par com outras biografias, e dois alunos apontaram apenas a biografia da pessoa que investigaram para desenvolver a atividade – o que pode significar que para estes dois alunos, esta atividade permitiu que despertassem para a possibilidade de procurar informação em obras biográficas.

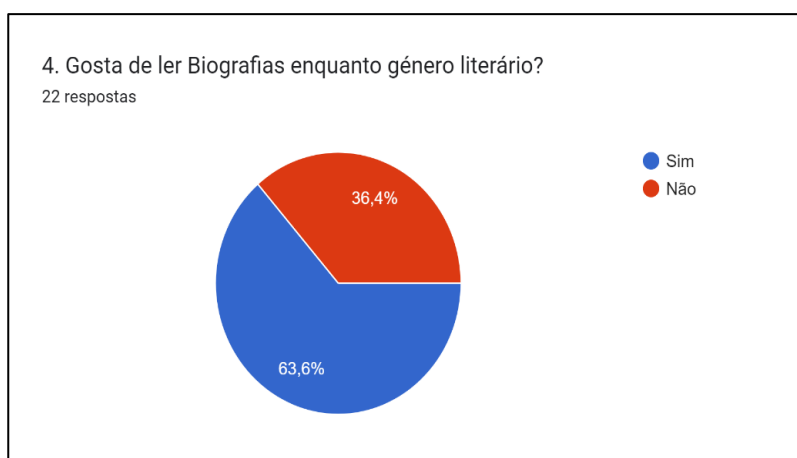
No caso dos Audazes, apesar da totalidade dos alunos ter respondido “Sim” à questão anterior “Já leu alguma biografia”, apenas 19 alunos apontaram a(s) personalidade(s) cuja biografia leram, veja-se:

Alunos	Respostas
1	Manuel Fernandes Tomás
2	D. Maria II
3	Madonna
4	Robert Downey Jr., Adolf Hitler
5	Louis Pasteur, D. Miguel
6	D. Pedro IV, Adolf Hitler
7	D. Pedro IV, Tina Turner
8	Gomes Freire de Andrade, Abel Makkonen Tesfaye
9	D. João VI
10	General Beresford, Cristiano Ronaldo
11	Cristiano Ronaldo
12	Manuel Fernandes Tomás
13	Luís XIV, Gomes Freire de Andrade
14	D. Pedro IV
15	D. João VI, Emily Dickinson, Luís XIV
16	Cristiano Ronaldo, Fernando Pessoa, Neymar
17	Claude Monet, Van Gogh, Salvador Dalí, Frida Kahlo
18	D. Miguel, Ana Bolena, Luís XIV
19	D. Maria II, Nelson Mandela, Anne Frank

Tabela 4 - Respostas dos alunos do 11.º A à questão “Indica as pessoas cuja Biografia leu”

Comparativamente ao 11.º C, as respostas do 11.º A apresentam um maior interesse pela leitura de biografias e um maior registo de alunos com gosto pelas biografias de personalidades históricas. Além disto, das 19 respostas submetidas, oito alunos apontaram as biografias das figuras que investigaram enquanto desenvolviam o seu trabalho para a atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos” a par de outras biografias e cinco alunos apontaram apenas a figura que investigaram, o que, mais uma vez, pode querer significar que existiram alunos do 11.º A que tiveram o seu primeiro contacto com biografias através da investigação que efetuaram para a atividade anterior.

A questão quatro do inquérito, também de resposta curta, pretendia perceber se a biografia é um género literário que a amostra aprecia ou não, sendo, por isso, uma pergunta de resposta curta. Da amostra de alunos do 11.º C, 63,6%, ou seja 14 alunos, afirmam gostar de ler biografias e 36,4%, ou seja, oito alunos, dizem não gostar de ler biografias.



Para a mesma questão, os alunos do 11.º A apresentaram resultados semelhantes. Das 20 respostas apresentadas, 60%, ou seja, 12 alunos, dizem gostar de ler biografias enquanto género literário e 40%, representando oito alunos, dizem não gostar.

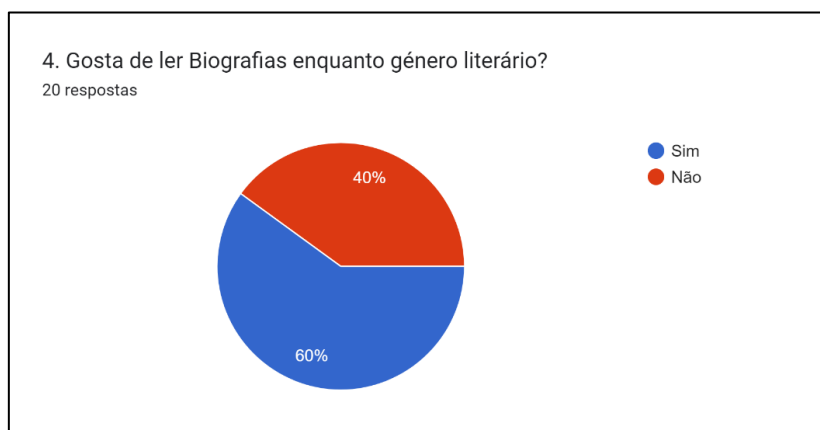


Gráfico 11 – Respostas do 11.º A à questão “Gosta de ler Biografias enquanto género literário?”

Relativamente à quinta questão, de tipologia de seleção: “Costuma seguir algum destes formatos cujo conteúdo aborda a Biografia de alguma personalidade emblemática?”, a intenção passava por indagar se os alunos consumiam conteúdo relativo à tendência biográfica além das obras literárias. As opções iam desde os “livros biográficos”, a “documentários”, “filmes”, “podcasts”, “vídeos online”, “posts nas redes sociais”, “livros de memórias” a “Não me costumo interessar por conteúdos biográficos” e, por fim, “Outro”, dando liberdade ao aluno de apresentar a sua alternativa.

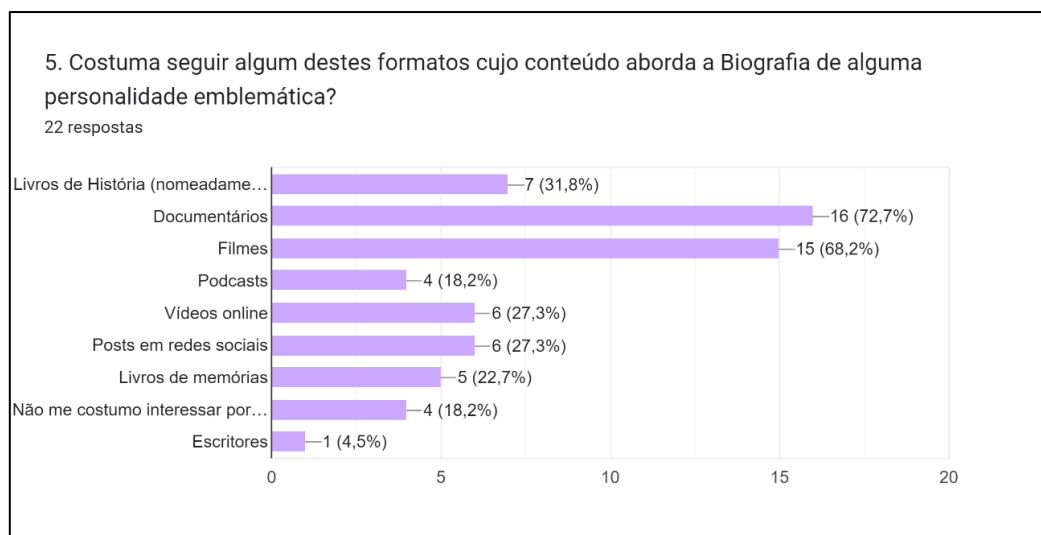


Gráfico 12 - Respostas do 11.º C à questão “Costuma seguir algum destes formatos cujo conteúdo aborda a Biografia de alguma personalidade emblemática?”

Assim, os Curiosos selecionaram várias opções onde costumam ter contacto com a narrativa biográfica. Para o 11.º C, além das obras literárias, as alternativas com maior número de votos foram os Documentários (72,7%), ou seja, 16 alunos, e os Filmes (68,2%), representando 15 alunos. Acrescentando a esta informação, na opção “Outro” um aluno colocou *Escritores*, podendo tal seleção estar relacionada com algum tipo de investigação biográfica realizada por parte de algum escritor.

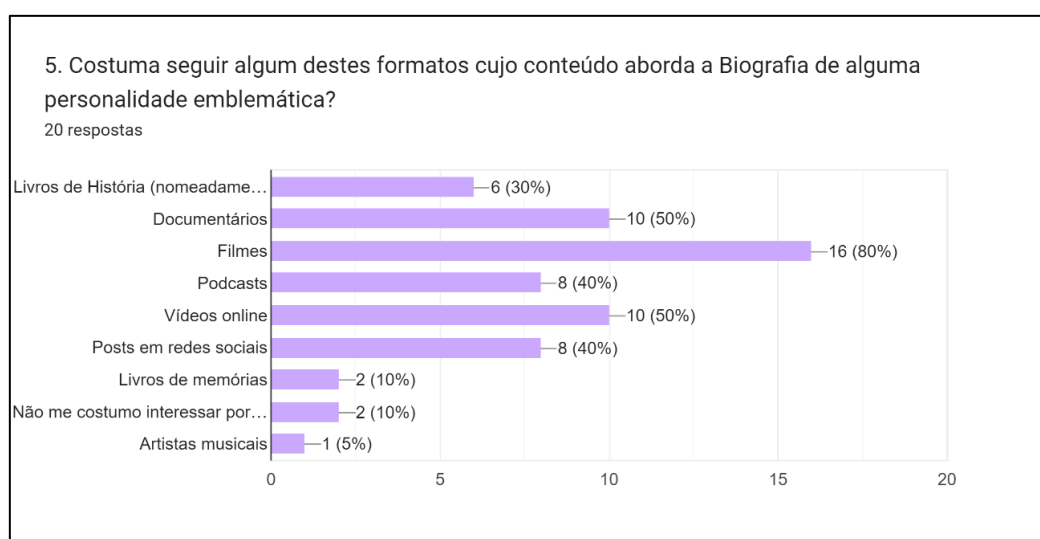


Gráfico 13 - Respostas do 11.º A à questão “Costuma seguir algum destes formatos cujo conteúdo aborda a Biografia de alguma personalidade emblemática?”

Em relação aos Audazes, para além dos livros biográficos, os alunos afirmaram ter contacto com conteúdos biográficos noutros formatos que não só literatura. Apesar da clara preferência dos alunos para os Filmes (80%), o que representa 16 alunos, Documentários (50%), ou seja, dez alunos, e para os Vídeos Online (50%), representando dez alunos, também formatos como os Podcasts (40%), ou seja, oito alunos, e os *Posts* nas redes sociais (40%), ou seja, oito alunos, mostraram relevância na escolha. Além disto, na opção “Outro” um aluno colocou *Artistas Musicais*, referindo-se talvez a artistas que compõem com inspiração na vida de outrem.

Importa realçar o elevado número de alunos que revelou ter contacto com conteúdos biográficos através de filmes e documentários como um dado relevante para esta análise.

Esta tendência poderá estar relacionada com diversos fatores: o contínuo crescimento das plataformas de *streaming*, como é o caso da *Netflix*, *HBO Max*, *Disney +*, *Amazon Prime*⁸⁷ e outros. Por outro lado, a progressiva recetividade da exploração da sétima arte como recurso de aprendizagem também poderá ter relevância na aproximação dos alunos a este tipo de formatos, uma vez que se trata de uma estratégia apreciada pelos mesmos. Finalmente, este interesse acentuado poderá residir no facto de que estes são alunos que cresceram com o vulto da pandemia COVID-19 em que o estímulo pelas plataformas de entretenimento atingiu picos nunca registados⁸⁸, algo que poderá explicar a facilidade no acesso e o hábito de consumo dos alunos para com este tipo de formatos.

A sexta questão, de resposta restrita, procurava inquirir os alunos que responderam positivamente à pergunta anterior se o consumo de conteúdos biográficos estimulava o gosto pelo estudo da História, pedindo por isso aos alunos que colocaram a opção “Não me costumo interessar por conteúdos biográficos”, para ignorarem a questão.

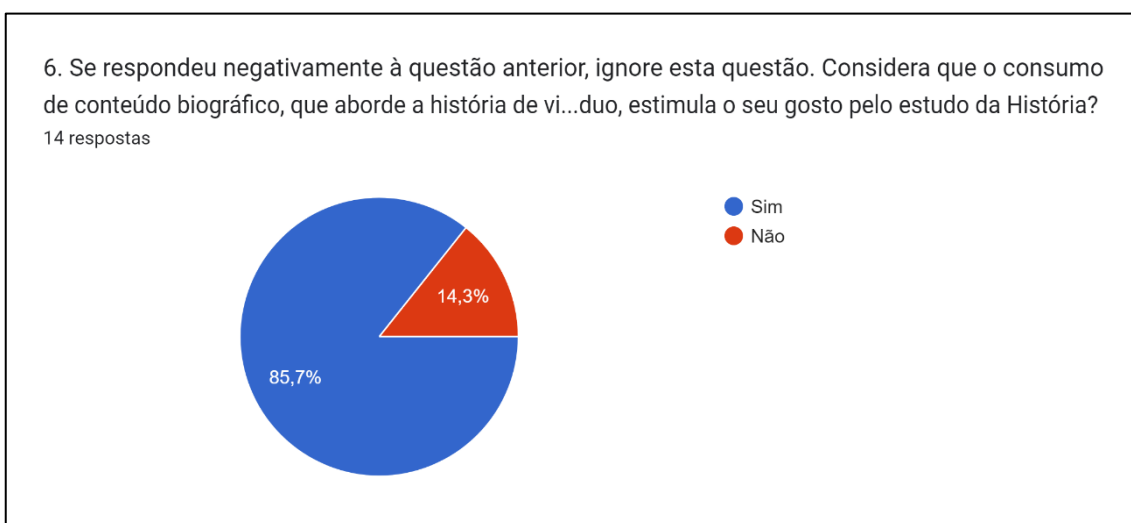


Gráfico 14 - Respostas do 11.º C à questão “Considera que o consumo de conteúdo biográfico, que aborde a história de vida de um indivíduo estimula o seu gosto pelo estudo da História?”

⁸⁷ A novidade das plataformas de *streaming* permitiu ao utilizador uma maior facilidade na procura do tipo de conteúdos de entretenimento. Através de uma utilização intuitiva e organizada, os utilizadores encontram uma categorização de géneros de ficção, entre eles filmes ou documentários biográficos.

⁸⁸ CARDOSO, Joana Amaral – “Portugueses que vêem TV em streaming duplicaram com a pandemia, o quarto maior crescimento na EU”. In *Público* [Em linha]. 17 de janeiro de 2022. [Consult. 2023-08-02]. Disponível em WWW: <URL:<https://www.publico.pt/2022/01/17/culturaipsilon/noticia/portugueses-veem-tv-streaming-duplicaram-pandemia-quarto-maior-crescimento-ue-1992156>>.

Contudo, ainda que só quatro alunos do 11.º C tenham respondido negativamente à questão anterior, outros quatro alunos ignoraram a questão, mesmo tendo votado na questão anterior, por isso, da amostra de 22 alunos a responder ao inquérito, apenas 14 responderam à sexta questão. Deste total, 12 inquiridos afirmam que o consumo de conteúdos biográficos estimula o seu gosto pelo estudo da História ao passo que dois alunos discordam.

A realidade observada na turma anterior repetiu-se no 11.ºA, pois, para além das duas respostas negativas obtidas anteriormente, também outros três alunos ignoraram, erradamente, a sexta questão. No que concerne aos resultados obtidos, dos 15 alunos que responderam à questão, (93,3%), ou seja, 14 alunos, concordaram que o conteúdo biográfico os estimula para o estudo da História e (6,7%) e apenas um aluno, discordou da afirmação, apresentando-se uma maioria significativa a considerar que o consumo de conteúdos consegue estimular o gosto pelo estudo da disciplina de História.

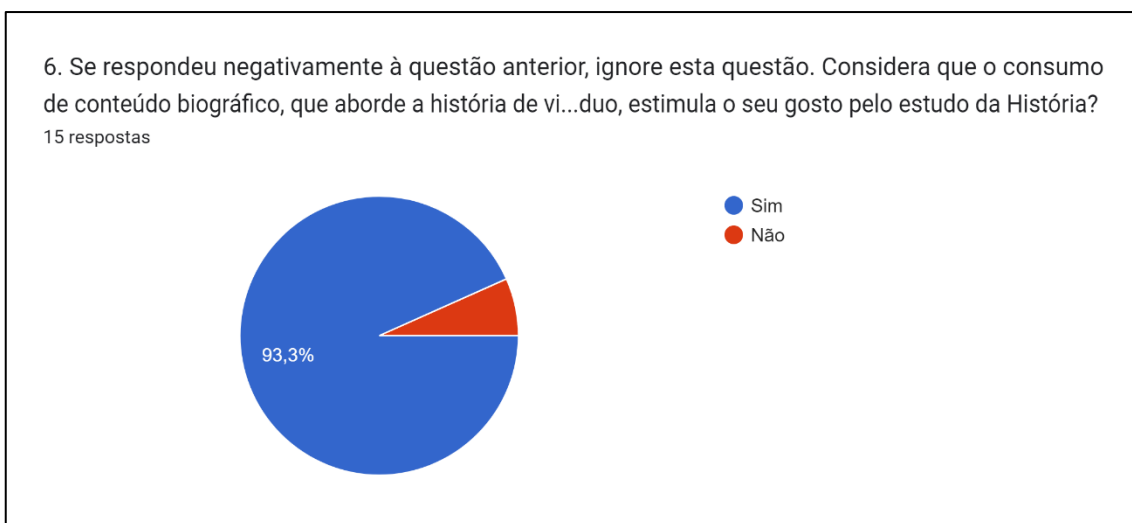


Gráfico 15 - Distribuição das respostas do 11.º A à questão “Considera que o consumo de conteúdo biográfico, que aborde a história de vida de um indivíduo estimula o seu gosto pelo estudo da História?”

Podemos então concluir que uma maioria dos alunos, em ambas as turmas, considera o consumo de conteúdo biográfico um recurso para a estimulação do gosto pela História, corroborando a tese de que o estudo do *Micro*, ou seja da individualidade, potencia uma melhor compreensão da dimensão *Macro*, o contexto e a História.

Relativamente à questão seguinte esta remete para uma escala de Likert, pois esta permite-nos compreender que tipo de pessoas os alunos consideram ser merecedoras de ter a sua história de vida narrada numa biografia.

Assim, e de acordo com esta escala, foram delimitados cinco níveis de resposta, através dos quais os alunos deveriam classificar as afirmações apresentadas, sendo eles: 1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo; 3 – Não concordo, nem discordo; 4 – Concordo; 5 – Concordo totalmente. As afirmações colocadas em evidência foram:

1. *A História só se faz de heróis. Só devemos biografar pessoas cujas ações foram positivas para a História.*
2. *Qualquer pessoa pode ser biografada, pois qualquer pessoa tem uma história para contar.*
3. *Deve apenas escrever-se biografias de pessoas famosas.*
4. *Conheço pessoas que deviam ser biografadas.*
5. *A História é composta pelas ações de indivíduos comuns do passado que condicionaram o rumo dos acontecimentos.*

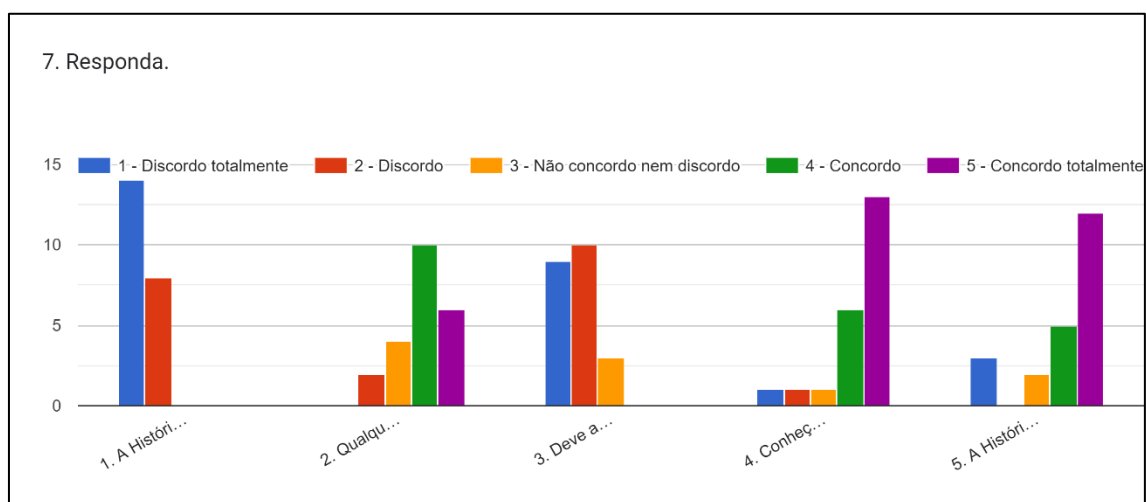


Gráfico 16 - Respostas do 11.º C às afirmações

Na turma do 11.º C, quanto à primeira afirmação, os alunos mostraram uma clara posição de discordância perante a possibilidade de apenas se biografarem pessoas cujas ações foram positivas para a História, pois de um total de 22 alunos, 14 optaram por

classificar a frase no nível de classificação cinco e oito no nível quatro, não existindo qualquer classificação que apresente concordância com a afirmação, percebendo-se, aqui, que, para os alunos, a História também é feita de pessoas banais, seja qual for a definição de banal.

Na segunda afirmação as opiniões dividiram-se, pois, seis alunos concordaram totalmente que qualquer pessoa possa ser biografada e dez alunos, a maioria, concorda com a afirmação, aplicando níveis de classificação positivos, entre quatro e cinco. Contudo, quatro alunos mostraram ter uma posição intermédia, não tendo bem definida a sua opinião e apenas dois discordaram, o que nos leva a crer que, na generalidade, há uma sensibilidade coletiva para a ideia de que a biografia não é algo restrito a pessoas ou personalidades emblemáticas, mas sim algo abrangente.

Quanto à terceira afirmação, apesar de dois alunos adotarem uma posição neutra, não procurando refletir sobre a temática em estudo, a turma demonstrou particular discordância quanto à possibilidade de apenas as pessoas famosas serem biografadas, contando que dez alunos discordaram e nove discordaram totalmente da afirmação apresentada, sendo, por isso, uma maioria significativa, reiterando as conclusões obtidas na questão anterior.

A quarta afirmação pretendia perceber se os alunos consideram que as pessoas que conhecem pessoalmente seriam um possível objeto de estudo biográfico, sendo também aqui possível perceber um posicionamento coletivo favorável à afirmação, uma vez que dos 22 inquiridos, nove concordaram e treze concordaram totalmente com a mesma, contrastando apenas com duas respostas de nível dois, confirmando-se a tese de que o conceito de biografia é muito mais do que livros, filmes ou documentários visualizados sobre uma ou várias personalidades, é a vida e o que durante ela acontece a cada um de nós.

Por fim, quanto à última afirmação, esta parte da amostra apresentou uma maioria concordante relativamente à perspetiva de que a História é composta por indivíduos e as suas ações que condicionam o rumo dos acontecimentos, tendo, por isso, 12 alunos concordado totalmente e outros cinco concordado, registando-se apenas cinco

respostas negativas, onde três alunos classificaram a afirmação com nível cinco. Podemos, portanto, concluir que, de uma maneira geral, os Curiosos consideram que qualquer indivíduo é passível de ser biografado.

É de salientar que mesmo os alunos que responderam na primeira questão do inquérito por questionário que entendiam a biografia como um género literário que apresenta a história de vida de alguém importante, quando confrontados com a afirmação “Apenas devem biografar-se pessoas cujas ações foram importantes para a História” ou “Deve apenas biografar-se a vida de pessoas famosas”, mudaram, de forma espontânea e quase irrefletida a sua opinião quanto ao conceito em análise, pois, nos resultados obtidos, não existem alunos que concordem com as afirmações que sustentam a sua opinião inicial, o que nos pode conduzir à ideia-chave de que, até àquele momento, os alunos não consideravam a pessoa comum do seu dia-a-dia, um familiar ou um amigo, como um agente de História.

Para confirmar esta análise, podemos ainda refletir sobre os resultados obtidos na afirmação: “Conheço pessoas que deveriam ser biografadas”, existindo, coletivamente, uma nova posição dos alunos, passando, na totalidade, a considerar a possibilidade de que pessoas desconhecidas da História, mas conhecidas suas, têm algo para contar, a acrescentar à História.

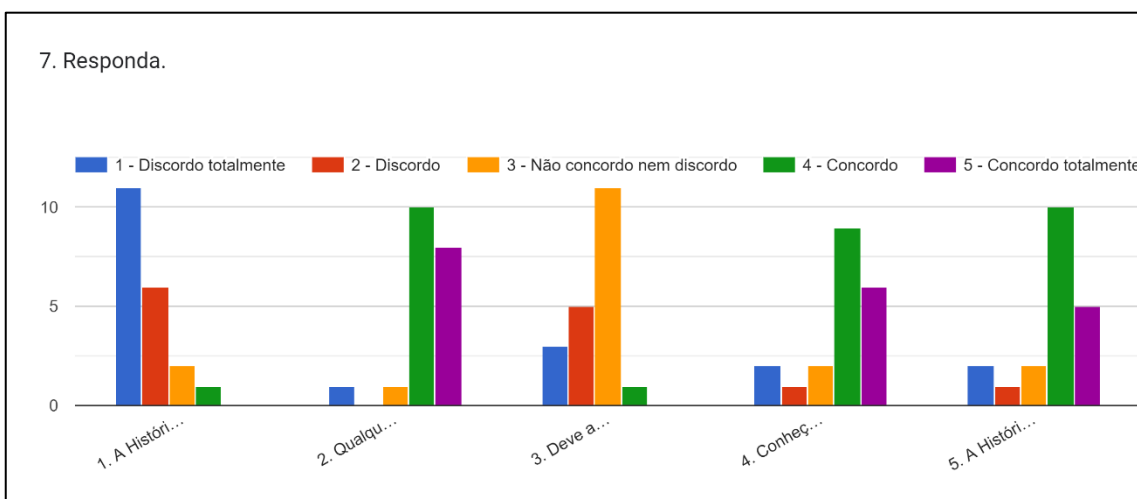


Gráfico 17 - Respostas do 11.º A às afirmações

Em contraste com os resultados obtidos pela turma anterior, no 11.º A, quanto à primeira afirmação, já foram obtidas classificações de nível positivo, registando-se alguma concordância com a realidade apresentada. Mesmo assim, 11 alunos disseram discordar totalmente e seis discordaram, declarando-se uma maioria significativa desfavorável à afirmação, concluindo-se, também, que para estes alunos a História também se escreve por e para pessoas banais.

Na segunda afirmação a turma do 11.º A demonstrou uma clara posição de concordância perante a afirmação, ao contrário do que foi possível observar anteriormente, uma vez que oito alunos disseram concordar totalmente que qualquer pessoa possa ser biografada, dez alunos concordaram também com a afirmação e apenas um aluno não mostrou ter uma opinião formada e um discordou, mantendo-se, também para esta parte da amostra, a ideia de que a biografia não é algo restrito a pessoas ou personalidades emblemáticas, mas sim algo abrangente.

Quanto à terceira afirmação, os resultados foram surpreendentes, na medida em que a maioria dos alunos disse não concordar ou discordar quanto à possibilidade de apenas as pessoas famosas serem biografadas, registando-se onze classificações intermédias, contrastando esta posição com tudo aquilo que, coletivamente, a turma afirmara até então, havendo, até, alunos a concordar com a afirmação.

A quarta afirmação pretendia perceber se os alunos consideram que as pessoas que conhecem pessoalmente seriam um possível objeto de estudo biográfico e apesar de existirem dois alunos a discordar totalmente da mesma e dois que não procuram refletir sobre a temática apresentada, tal como observamos na parte da amostra anterior, uma maioria da turma concorda com a afirmação, contando-se nove alunos que classificaram a afirmação com nível quatro e seis que concordaram totalmente, classificando a mesma com o nível cinco.

No que diz respeito à quinta e última afirmação a turma apresentou uma maioria concordante relativamente à perspetiva de que a História é composta por indivíduos e as suas ações que condicionam o rumo dos acontecimentos, tendo dez alunos concordado e outros cinco concordado totalmente com a afirmação, ainda que se

registem respostas discordantes, uma vez que dois alunos discordaram totalmente e um que não concordou, dando continuidade à opinião coletiva favorável ao conceito de biografia que sustêm desde início.

Com esta questão, foi possível compreender que os alunos do 11.º A, com exceção para os resultados obtidos na terceira afirmação, partiram da ideia prévia do que consideravam ser uma Biografia e conseguiram perspetivar que mesmo as pessoas desconhecidas da maioria são consideradas também como parte da História.

A nível geral, os resultados mostraram que a maioria da amostra reconhece a importância do indivíduo singular para a História e consegue, inclusive, identificar que existem pessoas desconhecidas para o mundo, que também têm uma posição e uma ação ativa na História, podendo ser, por isso, biografadas – descartando a conceção de que apenas pessoas importantes e famosas têm relevância para o estudo biográfico.

Já numa segunda parte do inquérito questionou-se, numa pergunta de resposta restrita, se os alunos consideravam que o estudo da História de vida de uma figura emblemática ajuda a compreender melhor acontecimentos históricos – sobretudo depois de ambas as turmas terem terminado a atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”, em que tiveram a oportunidade de investigar a vida de figuras da História de Portugal e elaborar uma biografia da figura a que estavam atribuídos. Em resposta, tanto os Curiosos do 11.º C como os Audazes do 11.º A destacaram que sentem que investigar sobre a vida de uma personalidade histórica os ajuda a compreender determinados acontecimentos históricos, e, portanto, sentem que compreendem melhor os conteúdos lecionados.

De seguida, questionou-se os alunos de ambas as turmas se consideravam que o estudo da História de vida de uma figura emblemática era relevante para compreender determinados períodos históricos. Assim, respondendo com a atribuição de uma classificação através de uma escala de Likert que abrange os níveis entre **1 – Pouco relevante** e **5 – Muito relevante**, os alunos responderam o seguinte:

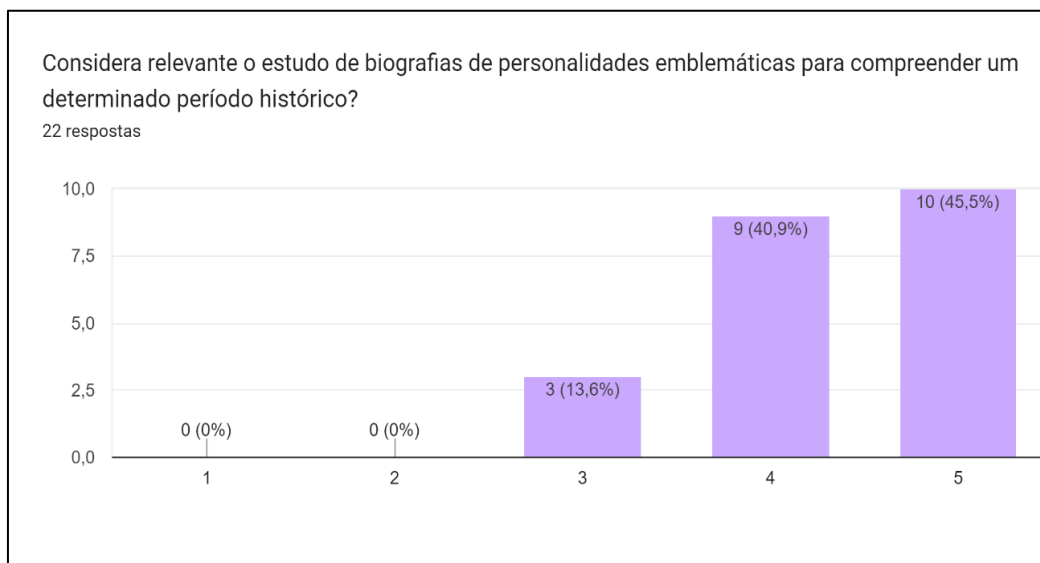


Gráfico 18 - Respostas do 11.º C à questão “Considera relevante o estudo de biografias de personalidades emblemáticas para compreender determinado período histórico?”

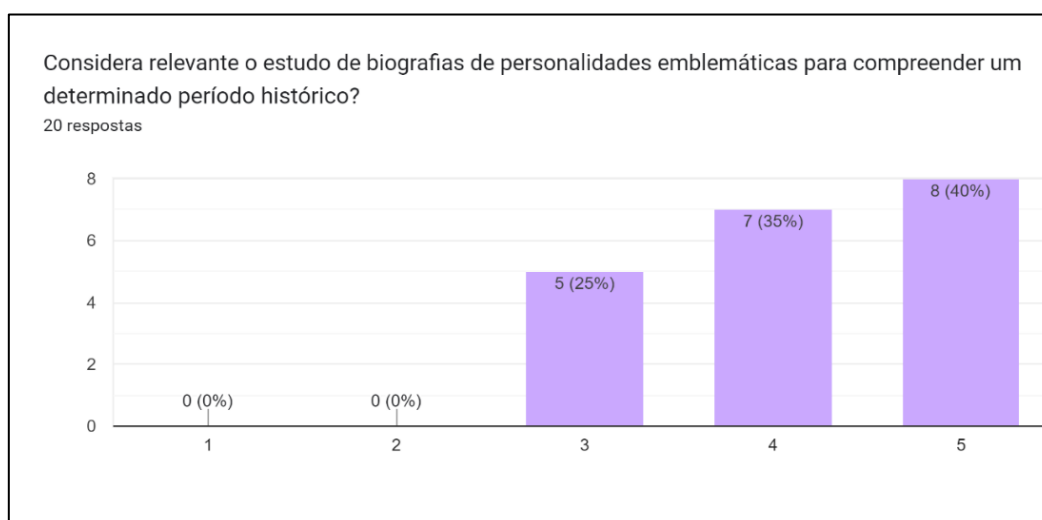


Gráfico 19 - Respostas do 11.º A à questão “Considera relevante o estudo de biografias de personalidades emblemáticas para compreender determinado período histórico?”

Ainda que alguns alunos tenham uma escolha neutra, a esmagadora maioria dos discentes de ambas as turmas consideram relevante o estudo de biografias de personalidades emblemáticas para compreender um determinado período histórico, mostrando que lhes faz sentido investigar sobre a vida de uma pessoa singular da História, talvez por sentirem que ao compreenderem a vida e as ações de uma figura

importante conseguirão compreender melhor a envolvência e o período em que essa figura se insere.

Podemos concluir que não se registam classificações negativas apenas existindo relevância dada a classificações de ou acima do nível 3, caminhando cada vez mais para uma conclusão uniforme nos resultados deste inquérito por questionário, pois, até então, todas as respostas dadas pela amostra apontam para uma importância ímpar das biografias como objeto de construção do conhecimento histórico.

A questão que se segue prende-se com a necessidade de entender se os alunos reconhecem o tratamento de informações biográficas sobre personalidades históricas já presente no manual de História A, sendo adotado pela escola cooperante o manual escolar “Entre Tempos”, de 11.º ano, da Porto Editora⁸⁹.

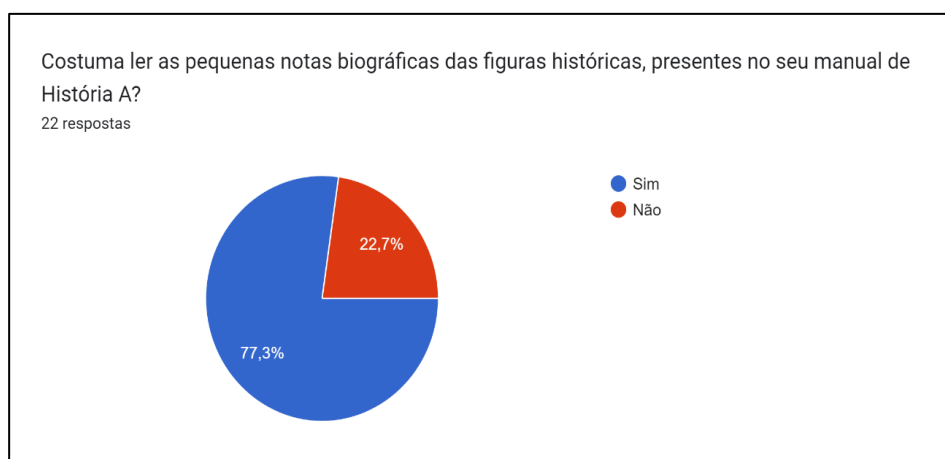


Gráfico 20 - Distribuição das respostas do 11.º C à questão “Costuma ler as pequenas notas biográficas das figuras históricas, presentes no seu manual de História A?”

Assim, ao questionar a turma do 11.º C se tinham o costume de ler as pequenas notas biográficas presentes no manual de História A, 17 alunos responderam “Sim” e 5 alunos responderam “Não”. Já a turma do 11.º A, ao responder à mesma questão,

⁸⁹ A Escola Secundária António Sérgio adotou o manual “Entre Tempos” – 11.º ano, dividido em três volumes para uma melhor repartição de conteúdos. Nos três volumes do manual, são apresentadas pequenas notas biográficas de figuras relevantes aos conteúdos a lecionar.

registou um total de 14 alunos que responderam “Sim” e 6 alunos que responderam “Não”.

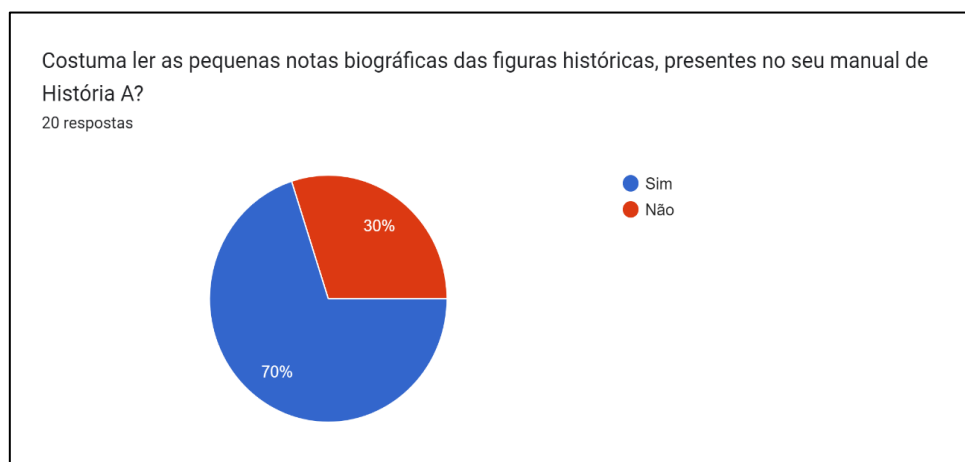


Gráfico 21 - Distribuição das respostas do 11.º A à questão “Costuma ler as pequenas notas biográficas das figuras históricas, presentes no seu manual

Estes resultados poderão estar relacionados com o facto de que a maioria dos alunos das duas turmas de 11.º ano reconhecem a presença de informações biográficas nos seus manuais como uma “ajuda” na compreensão dos conteúdos e a pertinência de dados biográficos no estudo da História.

Finalmente a última questão do inquérito pretendia investigar junto dos alunos se estes sentiam que a atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos” que realizaram nas aulas anteriores e os instigou a investigarem eles mesmos as vidas das figuras da História de Portugal do século XIX os tinha ajudado a compreender melhor os conteúdos que estavam a aprender nas aulas de História A.

Os resultados da amostra apontam que a totalidade dos alunos considerou a atividade pertinente e que ajudou na compreensão dos conteúdos programáticos da disciplina, nomeadamente no tema da Implantação do Liberalismo em Portugal presente no Módulo 5. Esta opinião dos discentes das duas turmas consegue corroborar os resultados favoráveis dos alunos em relação a dois dos objetivos da atividade “As figuras emblemáticas do Portugal do século XIX” – relembrando que se pretendia

perceber se a construção biográfica de personalidades emblemáticas auxilia a compreensão de conhecimentos históricos e averiguar se o trabalho com conteúdos biográficos estimula o estudo dos alunos para a disciplina de História A. Assim, tanto os resultados favoráveis, analisados anteriormente, como a própria opinião dos alunos, permite compreender a pertinência do presente estudo.

Este questionário ambicionava muito mais que perceber junto dos alunos quais as suas perspetivas quanto ao género biográfico e de que forma poderá a biografia auxiliar o estudo da História, uma vez que se trata de uma perspetiva *Micro*. Procurava perceber como os discentes se relacionam com questões conceptuais que seriam pertinentes para o decorrer desta investigação. É de notar que se conclui que, de uma forma geral, a biografia pode ser uma fonte histórica de grande importância para que seja possível compreender períodos e acontecimentos históricos no seu contexto *Macro*. Para além disto, era também relevante que os alunos conseguissem, em conjunto com a realização da atividade anterior, identificar a possibilidade do estudo da individualidade e que conseguissem constatar a importância da ação do indivíduo enquanto agente de História.

3.2.4. Estratégia 4 – Debate “*Patronato vs Operariado*”

A última estratégia subordinada ao tema do presente relatório de estágio teve início no dia 22 de maio de 2023 e foi aplicada em ambas as turmas do 11.º ano, estando inserida no ponto dois: “A Sociedade industrial e urbana” do Módulo seis das Aprendizagens Essenciais de História A de 11.º ano: “A civilização industrial – economia e sociedade: nacionalismos e choques imperialistas”. Na sequência da leção da temática da “Unidade e Diversidade da sociedade oitocentista” e da “Condição Operária” que culminaria no “Movimento Operário”, desenvolveu-se uma atividade para revisão dos citados conteúdos com os discentes de ambas as turmas de 11.º ano.

Para o desenvolvimento desta atividade foram necessários 250 minutos de horário letivo, parcelados da seguinte forma: uma aula de 100 minutos para apresentação da atividade, organização dos grupos, entrega dos guiões de atividade e início da

preparação do debate, uma aula de 50 minutos para acerto dos últimos preparativos e finalizar os trabalhos e, finalmente, uma aula de 100 minutos para realização do debate.

Esta estratégia partiu da necessidade de compreender se, nas duas turmas de 11.º ano, os alunos seriam capazes de rever os conteúdos lecionados nas aulas anteriores com uma atividade diferente, e por outro lado, ambicionou averiguar se os alunos conseguiriam contruir um *Eu* na História ao perceber a História nas pessoas que a habitaram. Deste modo, a atividade contou com três objetivos específicos: 1) Averiguar se o desenvolvimento de atividades diferentes potencia o estudo dos conteúdos lecionados, e estimula a participação ativa dos alunos, ou seja, adaptação ao contexto; 2) verificar se a perspetiva individual da História facilita o processo de construção do pensamento histórico e 3) Apurar se a construção de personagens específicas a cada fação permite o reconhecimento do indivíduo enquanto agente da História por parte dos discentes.

Desta feita, iniciou-se a estratégia com uma breve apresentação cujo design gráfico se assemelhava ao programa de debates televisivos da RTP1 *Prós & Contras*, para instigar a curiosidade dos alunos no arranque da atividade⁹⁰.

Numa primeira fase, na apresentação da atividade, foi necessário dividir as turmas a meio, formando os dois grupos que se enfrentariam no debate: o patronato e o operariado do século XIX. Explicou-se às duas turmas as linhas gerais do debate, a estrutura planeada e as regras impostas⁹¹. De seguida informou-se cada grupo de que forma é que se deveriam apresentar e que tipo de argumentação deveriam preparar de acordo com a fação que representavam, sendo entregues os guiões de trabalho a cada grupo⁹².

Além da preparação da argumentação de cada fação, foi pedido a cada grupo que criasse uma história de vida e uma narrativa específica para duas personagens concretas que deveriam intervir no debate – no caso da fação do patronato puderam criar um

⁹⁰ Ver anexo 22 – Apresentação da atividade “Debate Patronato vs. Operariado”

⁹¹ Ver anexo 23 – Estrutura da atividade “Debate Patronato vs. Operariado”.

⁹² Ver anexo 24 – Guiões de trabalho para cada uma das fações – Patronato e Operariado.

dono de uma fábrica que deveria mostrar indignação e revolta face aos prejuízos sofridos e um político que se apresentasse defensor dos ideais do capitalismo industrial. Já no caso da fação do operariado os alunos puderam criar um líder sindical que procurasse expor a luta operária e um operário que apresentasse o testemunho das consequências sociais provocadas pelas condições de trabalho.

A exploração do poder argumentativo de cada fação do debate pretendia obter feedback dos conteúdos lecionados, uma vez que a construção da argumentação respondia a questões-orientadoras que permitiam a investigação e a reflexão, numa revisão que foge da rotina a que estavam habituados.

Contudo, a criação das quatro personagens ambicionava fazer com que os alunos pudessem fazer uso dos conhecimentos adquiridos e construíssem um *Eu* na História, com vista a que percecionassem a História nas pessoas e que entendessem o quanto a história de vida de um indivíduo e as suas ações podem ser determinantes para o período em que habitam.

Esta ideia de propor a criação de personagens que representem situações históricas, partiu da exploração da obra de Marcel Schwob, *Vidas Imaginárias*, que se apresenta como uma coletânea de contos biográficos sobre figuras históricas cujas vidas a Humanidade pouco estudou. Para Schwob, conceber a História num indivíduo com um percurso que seja reflexo do contexto em que está inserido, demonstra que a “arte do biógrafo seria dar o mesmo preço à vida de um pobre ator e à vida de Shakespeare”⁹³.

Deste modo, instiguei os alunos a investigarem o máximo de relatos pessoais da época, aproveitando o facto de ambas as turmas terem explorado relatos de vida individuais da Sociedade de Classes do século XIX nas últimas aulas, sobretudo no que diz respeito aos testemunhos da alta burguesia, nomeadamente ao fenómeno dos *self-made men*, ou os relatos das condições de trabalho e de vida cedidos nas aulas que incidiram sobre a condição operária. Assim, a partir dos relatos reais que os discentes

⁹³ SCHWOB, M – *Vidas Imaginárias*. Lisboa: Editorial Teorema, 1990. p. 16. ISBN: 972-695-105-4.

analisaram em aula, teriam a oportunidade de criar individualidades específicas que representassem cada uma das fações⁹⁴.

As instruções ditavam que cada grupo deveria eleger o colega que trataria de representar os papéis específicos – lembrando que se pressupunha adotar a técnica do *role-play* durante todo o debate. No fundo, os alunos a quem fossem atribuídas personagens específicas deveriam representar de forma exímia o papel que foram escolhidos a representar.

A apresentação da atividade foi, inicialmente, recebida com curiosidade pelos discentes de ambas as turmas tendo por isso surgido inúmeras questões acerca de como se iria desenvolver a atividade e como estaria dividida a turma. Todavia, ao longo do período de preparação do debate, foi notório que para os Curiosos do 11.º C, a aplicação de uma estratégia que fugia da rotina a que estavam habituados, entusiasmou a turma e o “encarnar os personagens” mobilizou os alunos a construir a argumentação. Em contrapartida, os Audazes do 11.º A, que geralmente demonstram vontade de realizar os exercícios propostos, revelaram no desenvolvimento da estratégia uma certa resistência perante atividades que desenvolvem mais a capacidade de comunicação oral, em contraste com a comunicação escrita.

É importante lembrar que, como foi dito anteriormente na caracterização das turmas, o 11.º A tem, aparentemente, e de acordo com os resultados coletivos à disciplina, um domínio científico dos conteúdos lecionados diferente do 11.º C e, por isso, esperava-se que fosse efetivado um debate mais problematizante e que mobilizasse conteúdos lecionados até então, permitindo a construção de um pensamento histórico com substância. Contudo, nesta análise de resultados, prende-se a necessidade de demonstrar que, muito devido à predisposição, vontade e adaptação dos Curiosos em desenvolver estratégias que fogem ao domínio exclusivo da escrita, quer objetiva, quer criativa, os debates não podiam ter sido mais díspares, pois, no 11.º C foram mobilizados conceitos e conhecimentos de unidades anteriores, como podemos

⁹⁴ Anexo 25 – Dossiê entregue aos alunos com documentação sobre a temática da condição operária do século XIX.

observar na “**Intervenção 15**” do 11.º C⁹⁵: extrapolando as barreiras do século XIX e demonstrando um conhecimento histórico estruturado. Contudo, o mesmo não sucedeu com o 11.º A, que apenas se cingiu a responder às questões orientadoras da atividade.

Nas atas da presente estratégia estão expressas, resumidamente, as intervenções dos alunos, porém para esta investigação será feita uma análise mais específica dos resultados. Vejamos algumas conclusões retiradas do debate nas duas turmas:

Ditam as regras do bom debate que este se inicie através de um jogo de simples sorteio e ditou a sorte que a atividade, no 11.º C, se iniciasse com a argumentação da facção do operariado. É importante mencionar que o questionamento feito ao longo de todo o debate levava à reflexão coletiva através da análise e desenvolvimento de argumentação em torno das grandes temáticas do estudo da história, incidindo-se, portanto, na análise das perspetivas económica, política, social e cultural.

Na turma dos Curiosos do 11.ºC, no que concerne à economia, foram levantadas questões que se debruçam sobre os salários e o investimento em maquinaria, preponderante para o desenvolvimento industrial, existindo um desfasamento de opiniões bastante acentuado: por um lado, o operariado, que justifica com argumentos válidos e bem fundamentados a precariedade da sua atividade como se pode observar nas “**Intervenções 1, 2, 5, 6, 14 e 17**”⁹⁶, contrastando com as “**Intervenções 9, 11 e 17**”⁹⁷ em defesa do patronato.

Compreendendo-se uma dinâmica de construção do conhecimento histórico, os alunos elevaram a questão dos salários para o debate político e, por isso, construíram argumentos que, ora criticavam o capitalismo e exaltavam as opções marxistas (**Intervenções 7 e 14**)⁹⁸, ora valorizavam a burguesia e o sufrágio censitário e defendiam métodos de produção que utilizavam a maquinofatura, criticando perentoriamente a

⁹⁵ Ver anexo 26 – Ata do debate “Patronato vs. Operariado” na turma do 11.º C.

⁹⁶ Ver anexo 26 – Ata do debate “Patronato vs. Operariado” na turma do 11.º C.

⁹⁷ Ver anexo 26 – Ata do debate “Patronato vs. Operariado” na turma do 11.º C.

⁹⁸ Ver anexo 26 – Ata do debate “Patronato vs. Operariado” na turma do 11.º C.

evolução marxista através das internacionais (**Intervenção 13**⁹⁹). Ainda no âmbito da política, foram debatidos assuntos relacionados com a preponderância do sindicalismo e do associativismo, bem como o impacto das greves na sociedade do século XIX. Sendo possível que tal reflexão se deva à documentação analisada pelos alunos nas aulas anteriores que se focaram nestas temáticas e, por isso, tornou-se mais fácil a formulação da argumentação.

Por fim, no que diz respeito à sociedade e à cultura, há, na generalidade, uma menção à importância da educação e acesso à escolaridade para o desenvolvimento igualitário da sociedade e à consequente mobilidade social típica do século XIX, conceito operatório da disciplina, também muitas vezes aplicado e debatido nesta atividade.

São também tópicos de interesse da turma as condições sociais, a exploração burguesa face ao operariado e a valorização das máquinas face ao operário, criticando-se mutuamente a postura de cada uma das fações, sendo até utilizado como argumento de oposição documentação entregue no dossiê já mencionado¹⁰⁰, efetivando-se, em pleno debate, uma análise de um documento histórico e levantamento de informação relevante do mesmo, construindo através deste conhecimento (**Intervenção 13**¹⁰¹).

Em jeito de conclusão, importa destacar que para além de, em geral, os discentes apresentarem uma capacidade reflexiva bastante desenvolvida partindo de um feedback de conteúdos efetivado, estes conseguiram ir mais longe, mobilizaram conhecimentos e fundamentaram um pensamento histórico que, para além de objetivamente correto é, sobretudo, empático.

É ainda de notar que todos os alunos aplicaram conceitos operatórios da disciplina, dando sempre exemplos para sustentar a sua opinião: tendo aplicado conceitos como crises cíclicas, proletariado, sindicalismo e a apologia ao marxismo, como podemos observar nas **Intervenções 7, 10, 11 e 13**¹⁰².

⁹⁹ Ver anexo 26 – Ata do debate “Patronato vs. Operariado” na turma do 11.º C.

¹⁰⁰ Anexo 25 – Dossiê entregue aos alunos com documentação sobre a temática da condição operária do século XIX.

¹⁰¹ Ver anexo 26 – Ata do debate “Patronato vs. Operariado” na turma do 11.º C.

¹⁰² Ver anexo 26 – Ata do debate “Patronato vs. Operariado” na turma do 11.º C.

No que diz respeito à construção das personagens específicas de cada facção, elemento importante para esta investigação, pois releva o terceiro objetivo específico traçado inicialmente onde os alunos eram instigados a desenvolverem um eu histórico, cada grupo percebeu plenamente aquilo que era pretendido e cada um dos alunos escolhidos para representar conseguiu impregnar na sua identidade características muito específicas do Homem singular do século XIX, se não veja-se nas seguintes contribuições, onde os Curiosos do 11.º C foram capazes de construir uma personagem à luz do seu contexto.

Observou-se que os Curiosos do 11.º C conseguiram aplicar os conhecimentos históricos adquiridos ao longo das aulas e adaptaram esses conhecimentos na construção de personagens que espelhassem as realidades sociais do período em estudo, observável nas **intervenções 7, 13, 15 e 17**¹⁰³). O 11.º C revelou não só uma surpreendente aptidão na aplicação de conhecimentos a partir de estratégias que fogem à rotina – tendo correspondido com clareza ao primeiro objetivo da atividade. Também mostraram conseguir alcançar o segundo objetivo, ao responder de forma bastante positiva à construção de vários *Eu(s)* da História que espelhassem o contexto histórico em que se inseriam, ao demonstrarem domínio de conhecimentos na construção da história de vida, e solucionaram o terceiro objetivo da atividade na representação das personagens que argumentavam, demonstrando um especial entusiasmo pelo *role-play* desenvolvido entre personagens durante o debate, numa clara demonstração de reconhecimento do indivíduo enquanto agente ativo da História.

Quanto ao 11.º A, o levantamento do contributo dos alunos para o debate fez-se de forma semelhante, visto que se manteve a ideia de debater os quatro principais vértices da construção do conhecimento histórico: a economia, a política e a sociedade.

Na economia, contrariamente ao que foi destaque para os Curiosos, referindo-se à questão salarial, os Audazes do 11.º A foram mais além, conseguindo problematizar questões como a importância do lucro para o desenvolvimento da sociedade do século

¹⁰³ Ver anexo 26 – Ata do debate “Patronato vs. Operariado” na turma do 11.º C.

XIX, como se pode ler nas **intervenções 5, 6 e 13**¹⁰⁴, bem como a dicotomia entre a produção e a condição operária, dependente de uma melhoria dos salários, observável nas **intervenções 3, 9 e 15**¹⁰⁵. Percebe-se que os alunos se focaram em apenas contextualizar e dar feedback dos conteúdos lecionados sobre o século XIX quando surgem questões que procuram refletir sobre os direitos dos trabalhadores, bem como a importância das greves e a desigualdade social.

É no quesito político que se percebe uma maior diferença na capacidade de debate e argumentação das turmas, pois se nos Curiosos do 11.º C foram levantados conceitos e ideologias políticas específicas como o capitalismo industrial e o marxismo, nos Audazes do 11.º A, o debate não foge à questão do associativismo observável na **intervenção 3**¹⁰⁶ e do sufrágio censitário patente nas **intervenções 8 e 14**¹⁰⁷.

Por fim, no que diz respeito à sociedade, há, na turma, a menção mobilidade social do século XIX, conceito operatório da disciplina, também muitas vezes aplicado e debatido, estando visível nas **intervenções 9 e 10**¹⁰⁸.

Observou-se que os Audazes do 11.º A conseguiram utilizar os conhecimentos históricos adquiridos ao longo das aulas e adaptaram os conhecimentos na construção dos personagens que refletiram os contextos sociais do período em estudo, observável nas **intervenções 3, 6, 13 e 16**¹⁰⁹. Por isso, na construção das personagens específicas de cada facção, percebeu-se que os alunos conseguiram criar uma contextualização histórica efetiva e havia um domínio coeso face às realidades vividas quer pelo operariado, quer pelo patronato, mas a entrega e a construção de um eu histórico não foi além de pequenas referências à atividade laboral e/ou funções de cada indivíduo – tendo por isso correspondido ao segundo objetivo da atividade. Mesmo assim, não se pode deixar de destacar a existência efetiva de um eu histórico bem construído e bem fundamentado, porém, sob a sentença do termo de comparação, o eu histórico dos

¹⁰⁴ Ver anexo 27 – Ata do debate “Patronato vs. Operariado” na turma do 11.º A.

¹⁰⁵ Ver anexo 27 – Ata do debate “Patronato vs. Operariado” na turma do 11.º A.

¹⁰⁶ Ver anexo 27 – Ata do debate “Patronato vs. Operariado” na turma do 11.º A.

¹⁰⁷ Ver anexo 27 – Ata do debate “Patronato vs. Operariado” na turma do 11.º A.

¹⁰⁸ Ver anexo 27 – Ata do debate “Patronato vs. Operariado” na turma do 11.º A.

¹⁰⁹ Ver anexo 27 – Ata do debate “Patronato vs. Operariado” na turma do 11.º A.

Audazes apenas não foi tão explorado como na turma anterior, apenas não foi *mais além*.

Todavia, na resposta ao primeiro objetivo que pretendia aferir se os alunos conseguiam a aplicabilidade de conhecimentos a partir de estratégias que fogem à rotina, os Audazes mostraram ser capazes de o fazer, ainda que com alguma resistência. Já em relação ao terceiro objetivo da atividade que pretendia perceber se os alunos reconhecem o indivíduo como agente de História, os alunos souberam corresponder, mostrando entusiasmo na representação das personagens específicas que foram criadas pelos grupos para serem um espelho das duas classes sociais em disputas no século XIX.

É importante refletir na análise de resultados desta atividade, que embora um pouco subjetiva à primeira vista, revela resultados inesperados. A turma dos Curiosos que, regra geral, não apresenta bons resultados nos momentos avaliativos que implicam a produção escrita, demonstraram grandes aptidões no estudo da História a partir da individualidade e apresentaram um pensamento histórico estruturado e coerente. Em contrapartida, os Audazes que revelam sempre uma média positiva nos momentos avaliativos mostraram um conhecimento histórico menos abrangente, não tendo conseguido interligar, com a mesma regularidade dos Curiosos, os conhecimentos em estudo com os conhecimentos que já haviam sido avaliados anteriormente.

Em suma, o balanço da atividade foi bastante positivo nas duas turmas, uma vez que os discentes mostraram conseguir responder aos objetivos traçados para a atividade. Contudo, mais do que permitir o sucesso, senti que a comparação de resultados na aplicação de abordagens e atividades distintas ao longo do ano conseguiu retirar uma conclusão importante para a presente investigação: foi fulcral conhecer as duas turmas e as suas dinâmicas, compreender cada um dos alunos na sua individualidade e tentar adaptar atividades a cada turma. Foi precisamente devido a esta adaptação de atividades de acordo com a turma que pude perceber que os Curiosos do 11.º C também apresentam pensamento histórico, mesmo que não consigam fazê-lo transparecer nos momentos de avaliação escrita e que os Audazes do 11.º A, por estarem habituados à avaliação escrita, acabaram por sentir dificuldades no pensar historicamente.

Considerações Finais

Após apresentar o relato das experiências vivenciadas ao longo de todo o ano de estágio profissional, em que foi possível realizar uma viagem reflexiva entre fracassos e sucessos que culminaram no crescimento do meu *Eu* enquanto professora a par do crescimento dos alunos a quem lecionei, importa agora nestas considerações finais refletir sobre o trabalho realizado, e por isso averiguar quais os pontos positivos e os pontos negativos desta investigação, responder aos objetivos propostos para este relatório e sugerir novos caminhos de investigação que abordem esta temática de investigação.

A tarefa do professor para os dias de hoje é complexa e sobretudo ambiciosa. Atrevo-me a dizer que para se *ser professor* é, antes de qualquer outra coisa, tomar a consciência de que se está a escolher uma profissão de risco. E é arriscada precisamente porque lidar com as gerações que são o futuro da sociedade, com crianças e jovens que se tornarão as pessoas a habitar o mundo de amanhã e a formar o próximo futuro, é uma responsabilidade acrescida. É precisamente por se estar consciente dessa responsabilidade, que os documentos oficiais que cedem os princípios gerais da Educação para as gerações vindouras têm insistido na importância de uma formação integral e completa de cada aluno com vista a formar cidadãos ativos e conscientes.

A preocupação com a reformulação do Ensino para um mundo que se vê em constante mudança surge nos finais da década de 90 do século XX, período em que a UNESCO considerou ser necessário reunir ponderações quanto às matérias da Educação na nova realidade que se avizinhava para o século XXI. Nasce assim o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação do Século XXI coordenado por Jacques Delors, de onde surgem alguns daqueles que devem ser os novos fundamentos da Educação e as respetivas expectativas para os alunos – neste relatório, sucintamente,

a Educação das novas gerações deve atender a quatro pilares basilares: 1) Aprender a Conhecer; 2) Aprender a Fazer; 3) Aprender a Conviver; e 4) Aprender a Ser¹¹⁰.

Sem descurar nenhum dos pilares acima citados, em boa verdade os dois últimos pilares: “Aprender a Conviver” e “Aprender a Ser” são reveladores para a temática abordada no presente relatório de estágio. Revê-se a necessidade de dotar os alunos de competências que lhes permitam adquirir consciência da importância da individualidade para que se saibam construir como pessoas e possam conviver entre pares, em sociedade. Esta preocupação de preparar e educar os alunos para uma sociedade cada vez mais complexa e global, de lhes ensinar muito mais que os conhecimentos empíricos – e insistir na ideia de que a escola também educa e ensina para a vivência social e para a formação cívica – mantém-se uma discussão atual.

Também Edgar Morin, seguindo as linhas de pensamento expressas no relatório da Comissão Internacional para a Educação supramencionado, viria a apresentar na transição do milénio, as suas perspetivas para a Educação do Futuro numa obra intitulada por *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. A partir dos quatro pilares da Educação, Morin defende que existem sete saberes necessários para a educação do futuro e, desses sete, é inegável a importância atribuída à exploração do indivíduo e da condição humana como forma de educar as gerações vindouras.

Neste sentido, Morin no segundo capítulo denominado *Princípios do conhecimento pertinente*, diz mesmo que “A sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo¹¹¹”, algo que nos remete para as dicotomias entre as escalas de observação que adotamos ao longo de todo este relatório. O autor defende que a sociedade, vasta e abrangente, detém um carácter multidimensional na sua extensão histórica, económica, social, sociológica e religiosa¹¹², que por sua vez encontra no indivíduo um

¹¹⁰ DELORS, J. – *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. São Paulo: UNESCO Brasil, 1998. ISBN: 85-249-0673-1.

¹¹¹ MORIN, E. – *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Edições UNESCO Brasil, 2000. p. 37. ISBN: 85-249-0741-x.

¹¹² *Ibidem*.

reflexo do meio em que está inserido, ao mesmo tempo que encontra a individualidade no seio de um mundo cada vez mais global e diversificado.

Deste modo, foi precisamente a partir das conceções de Morin que em Portugal se viria a inspirar a criação do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* que também prevê, entre tantas outras questões, a valorização da individualidade como preparação dos alunos para a sociedade em que estão inseridos, assumindo-se como um perfil de referência que se pretende humanista ao considerar uma sociedade que é centrada na pessoa. A compreensão de que era necessário o indivíduo reconhecer-se enquanto único, num mundo tão diverso e rico, foi o primeiro passo para reconhecer a individualidade e respeitar a diferença – esta que era uma nova preocupação das ciências sociais e da educação, passou a ser também uma preocupação da História.

Foi possível perceber ao longo de todo este relatório que a perceção do indivíduo, como parte integrante do mundo, fez com que se despertasse para a necessidade de formar jovens conscientes – mas também despertou para a noção de que as pessoas são agentes ativos que permitem o desencadeamento de ações que compõem a História. Pelo que pode dizer-se que ao reconhecer esses mesmos agentes ativos, o indivíduo, não só consegue corresponder a algumas das novas conceções para a Educação do futuro, como permite a exploração do estilo biográfico em aula e poderá abrir novas perspetivas ao estudo da História.

Após compreender a pertinência do estudo da individualidade humana, das histórias individuais e do estilo biográfico, o ponto de partida da segunda parte deste relatório de estágio, dedicado à intervenção prática, foi perceber se é possível fazer uso do estudo da individualidade e das biografias como recurso de aprendizagem nas aulas de História A, no contexto educativo português.

Nem tudo foi fácil. Aventurarmo-nos pelo estudo do individual, numa perspetiva micro da História, quando o programa está pensado para uma abordagem da História na sua vertente macro, mostrou ser desafiante. A corroborar esta posição está o documento das aprendizagens essenciais da disciplina de História A, uma vez que não apresenta a exploração do indivíduo nas temáticas a abordar ao longo do ano – apesar

da História aceitar a relevância do indivíduo e do estudo das biografias, parece continuar a existir a lacuna da exploração biográfica em contexto de sala de aula. A par desta ausência da possibilidade do estudo biográfico nas aulas de História, está a ausência de investigações académicas que fundamentam a relevância do uso de biografias como estratégia a aplicar em aula, no sistema de ensino português. Investigar a individualidade e o estudo biográfico na disciplina de História mostra ser relevante em algumas investigações realizadas em contexto escolar no estrangeiro, como no Brasil e nos Estados Unidos da América, mas em Portugal a investigação ao tema escasseia.

Foi por desejar explorar este tema no contexto educativo português, que me propus a desenvolver o presente tema deste relatório de estágio que, apesar de desafiante e por vezes limitador, mostrou-se uma oportunidade interessante para investigar e para colocar as minhas competências à prova.

Ao longo da minha formação em contexto de estágio e depois de aplicadas as estratégias subordinadas ao tema da investigação, foi possível compreender que os alunos atribuem importância ao estudo do indivíduo como forma de compreenderem a História no seu todo, o que se traduz num auxílio à construção do pensamento histórico. Compreendi que os alunos se sentem mais capazes de compreenderem os acontecimentos e os períodos históricos se os estudarem a partir da história de vida de um alguém que viveu esse determinado acontecimento, nesse determinado período histórico.

Na atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”, os alunos do 11.º ano de História A, tiveram a oportunidade de inverter o processo de aprendizagem e iniciar o módulo da “Implantação do Liberalismo em Portugal” a partir do estudo das figuras marcantes desse período histórico em Portugal. No desenvolver da atividade foi possível colmatar o primeiro objetivo deste relatório ao perceber-se que os alunos reconhecem os indivíduos como agentes de História, a partir do momento em que souberam explicar o porquê das suas ações e a relevância das mesmas – entenderam a História nas pessoas e interessaram-se pelo contexto destas no momento em que estudavam uma história de vida. Na sequência da atividade procedeu-se ao inquérito por questionário aplicado aos alunos para compreender a posição dos alunos sobre o

género biográfico e perceber se os mesmos consideravam pertinente a utilização de conteúdos biográficos em aula.

Como foi possível estabelecer no capítulo do Enquadramento Teórico, as pessoas interessam-se pelas pessoas, o interesse pelo indivíduo é inerente ao ser humano, e o mesmo foi comprovado nos resultados ao inquérito, uma vez que a esmagadora maioria dos alunos de ambas as turmas disseram já ter lido alguma biografia e admitem gostar do género. As respostas dos discentes os mesmos souberam reconhecer que o estudo biográfico estimula e facilita o estudo dos conteúdos para a disciplina de História A.

Concluí que o inquérito foi de extrema importância pois ajudou a responder aos objetivos traçados para a investigação. Não só foi possível comprovar que os alunos reconhecem o indivíduo como agente histórico, independentemente desse indivíduo ser historicamente reconhecido – portanto souberam identificar nas pessoas os responsáveis diretos pelo encadeamento de ações que constroem a História – como também foi possível compreender que, na opinião dos alunos, a exploração biográfica auxilia a compreensão dos conteúdos e estimula o estudo da disciplina, algo que foi comprovado também na prestação das turmas na atividade que realizaram das “Figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”.

Ainda assim, apesar da resposta positiva dos alunos à atividade, é importante fazer-se um *mea culpa* e assumir que poderiam ter-se adotado outras estratégias, (talvez ainda mais conclusivas), que estivessem adaptadas aos gostos dos alunos de ambas as turmas se, pelo menos a primeira parte do inquérito, tivesse sido aplicado antes destes realizarem qualquer atividade relacionada com o tema. Isto é, se se tivesse investigado *a priori* em que tipo de formatos os alunos costumam aceder a conteúdos biográficos, teria sido possível entender que em ambas as turmas os alunos guardavam especial interesse pelos documentários e filmes biográficos – o que poderia ter sido uma interessante estratégia para explorar o estudo biográfico e a individualidade na História.

No que diz respeito à atividade do debate realizado nas duas turmas do 11.º ano, foram retirados resultados positivos na medida em que a mesma conseguiu corresponder aos objetivos delineados. A atividade foi sempre bem recebida pelos

alunos e a possibilidade dos mesmo poderem construir vários “*Eu na História*”, no fundo cada individualidade que defendesse e, sobretudo, representasse o período histórico em estudo. A partir da preparação do debate os alunos de ambas as turmas mostraram empenho e vontade de preparar as suas intervenções, o que demonstrou ser uma resposta positiva ao segundo e terceiro objetivo deste relatório uma vez que a construção da perspetiva individual permitiu estimular o gosto dos alunos pelo estudo dos conteúdos lecionado e também permitiu demonstrar os resultados do pensamento histórico dos alunos, oferecendo argumentação que demonstrava fundamento científico e a clara noção de que a História é contínua, não estanque.

Ainda assim várias foram as falhas cometidas na preparação da atividade. Apontando em primeiro lugar a minha inexperiência em preparar atividades que promovam a participação em larga escala dos alunos como é o caso de um debate, falhei na organização da mesma e não apresentei as devidas etapas necessárias à investigação científica: enquanto professora promotora da atividade, fui moderadora do debate e tratei do registo das intervenções em ata para efeitos de análise no presente relatório, num acumular de funções que poderia (e devia) ter sido evitado. Contei com a ajuda da minha colega de estágio que, tendo também os seus registos das intervenções dos alunos, se prontificou a complementar a redação das atas dos dois debates, o que me permitiu uma análise mais cuidada dos resultados da atividade. Este foi o um grande exemplo da sensação ambígua que é notar o sucesso da atividade, pelo trabalho desempenhado pelos alunos, mas ao mesmo tempo sentir que se falhou em algumas das etapas importantes do trabalho de *backoffice*.

Creio poder dizer com propriedade que a utilização de biografias enquanto recurso é uma mais-valia na sala de aula, sobretudo na sala de aula de História. Por um lado porque, como vimos anteriormente, a biografia é um importante meio de obter informações sobre a visão do mundo que alguém de uma época passada tinha do mundo em que viveu – mas por outro lado a exploração das figuras individuais na História – fossem os protagonistas de períodos históricos, ou pessoas incógnitas que habitaram o mundo, parece despertar o interesse dos alunos. A aproximação da individualidade de cada aluno com algumas das pessoas que estudam na História, faz com que alguns

conceitos mais abrangentes se pareçam mais claros. Isto é, foi possível observar que os alunos compreendem melhor determinados conceitos mais latos, como por exemplo a mobilidade social do século XIX se conseguirem compreender a história de vida de uma pessoa que efetivamente conseguiu sair da classe social de origem.

De facto, o uso da Biografia e de conteúdos biográficos podem ser adotados como estratégia de aprendizagem em História uma vez que permite elencar diversas valências importantes para a formação dos futuros cidadãos, como a tomada de empatia pelo passado permite compreender as dinâmicas do presente, como a percepção da importância de cada um no seu meio, a valorização da singularidade para o cultivo do respeito pela diversidade e sobretudo a imposição da ideia de que todos nós somos parte integrante do meio em que estamos inseridos, e que todos nós estamos a contribuir para a formação da nossa realidade, do nosso presente – que daqui a minutos, é História.

Caminhando para o final deste relatório, não posso deixar de registar alguns conselhos para futuras investigações da temática, no contexto educativo português. O género biográfico está amplamente aceite, é tido por alguns historiadores contemporâneos como uma porta para uma narração crua de um mundo passado, e demonstrou ser bem aceite por alguns dos alunos do ensino secundário do sistema educativo português. São sólidas as razões que fundamentam a pertinência do tema, e são necessárias as tentativas de explorar um pouco mais da individualidade humana na sala de aula. Por isso, seria proveitoso em primeiro lugar dar um lugar de destaque ao estudo biográfico nas Aprendizagens Essenciais da disciplina de História A, como já se verifica na disciplina de História da Cultura e das Artes.

Em segundo lugar, teria sido importante explorar a conceção que alguns alunos reiteraram de que “conhecem pessoas que merecem ser biografadas” – e permitir ao aluno explicar o porquê de considerar que aquela determinada pessoa merecia ser biografada, dando-lhe liberdade para explorar o género biográfico com as pessoas incógnitas que fazem parte da sua história pessoal e que são determinantes para a individualidade de cada um deles.

Finalmente, resta terminar com a reflexão de que muito fica por dizer e que muito fica por explorar, nesta temática que aborda o estudo do objeto mais abstrato e imprevisível que existe: o indivíduo. Investigar sobre a individualidade, sobre as histórias de vida ao mesmo tempo que refletia sobre o meu percurso e o meu crescimento enquanto professora em formação, culminou naquele que foi talvez o período mais desafiante e enriquecedor da minha vida. Construir-me como professora e moldar essa realidade à pessoa que sou foi importante na redação deste relatório de estágio, sem qualquer dúvida, mas será ainda mais importante para a minha jornada como futura professora de História.

Conheço-me desde sempre como uma apaixonada pela condição humana, por aquilo que faz cada um de nós tão únicos, pelas histórias que cada um traz consigo, nesses verdadeiros tesouros para o mundo, porque revelam a verdadeira riqueza humana. Talvez possa soar demasiado sonhador, mas quero poder continuar a despertar nas crianças e jovens a quem possa lecionar a importância de reconhecerem um **EU** que é Especial e Único, que reserva em si um enorme poder no mundo e é um agente ativo na realidade que habita – quero poder mostrar que a História é mais do que a disciplina que os obriga ao estudo de um passado que já lá vai, que é formada por todas as pessoas que a habitaram e que cada pessoa importa, cada história importa.

Referências Bibliográficas

ALVES, Luís A. – “Epistemologia e Ensino da História”. In *Revista História Hoje*. [Em linha]. Vol. 5, nº9 (2016), Pp. 9-30. [Consult. 2023-05-13]. Disponível na Internet: <URL: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/229/164>>.

ARAÚJO, Francisco; RIBEIRO, Cláudia P. (coord.) – *História da Educação em Vila Nova de Gaia*. Porto: CITCEM, 2017. ISBN: 978-989-8351-70-8.

BONIFÁCIO, M.^a F. – “Biografia e conhecimento histórico”. In BONIFÁCIO, M.^a F. – *Estudos de História Contemporânea de Portugal*. Lisboa: ICS, 2007. p. 241-253. ISBN: 978-972-671-196-4.

BONIFÁCIO, M.^a F. – O abençoado retorno da velha história. In *Análise Social*, Vol. XXVIII, n.º 122 (1993). Pp. 623-630. [Consult. 2023-05-13]. Disponível na Internet: <URL: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223291617R0xXX6ke2Mw92DA3.pdf>

CARDOZO, José Carlos – “Reflexões sobre a abordagem macro e micro na História”. In *Revista de Humanidades* [Em linha]. Vol. 11 (2010 - N.º 28), Pp. 31-46. [Consult. 2023-03-29]. Disponível na Internet: <URL: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/1045>>.

CARLYLE, Thomas – *On Heroes, Hero-Worship, & The Heroic in History*. Berkeley: University of California Press, 1993. ISBN: 978-0-520-07515-3.

COUTO, C. [et al.] – *Entre Tempos*. 11.º ano. Porto: Porto Editora, 2022. ISBN: 978-972-0-41216-4.

DELORS, J. – *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. São Paulo: UNESCO Brasil, 1998. ISBN: 85-249-0673-1.

DOSSE, François – *O Desafio Biográfico: escrever uma vida*. 2.^a ed. São Paulo: EDUSP, 2015. ISBN: 978-85-314-1181-6.

DUBY, G. [et al.] – *História e Nova História*. Lisboa: Editorial Teorema, 1986.

ESTEVES, Maria M. – *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 2002. ISBN: 972-783-040-4.

GAGO, M – *Um primeiro olhar acerca de diálogos(s), epistemologia(s) e educação histórica*. In ALVES, Luís Alberto Marques & GAGO, Marília (coord.) – *Diálogos(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar*. Porto: CITCEM, 2021. p. 7. ISBN: 978-989-8970-31-2.

GALVÃO, Jerônimo – “Biografias e Ensino de História”. Pernambuco: ANPUH – PE, 2018. Comunicação apresentada no XII Encontro Estadual de História da ANPUH “História e os desafios do tempo presente”. Pernambuco, 2018.

LABAREE, David – “On the nature of teaching and teacher education” In *Journal of Teaching Education* [Em linha]. Vol. 51, (2000 – n.º 3), pp. 228-233. Disponível na Internet:<URL:https://www.researchgate.net/publication/247043263_On_the_Nature_of_Teaching_and_Teacher_Education_Difficult_Practices_that_Look_Easy>.

LECHNER, Elsa – “Introdução: o olhar biográfico” In LECHNER, Elsa (Org.) – *Histórias de vida: olhares interdisciplinares*. Porto: Edições Afrontamento, 2009. ISBN: 978-972-36-1026-0.

MALATIAN, Teresa – “A Biografia e a História”. *Cadernos CEDEM*. [Em linha]. Vol. 1, nº 1 (2008), Pp. 16-31. Disponível na Internet: <URL: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/cedem/article/view/518>>.

MARQUES, A. H – “História genealógica do homem comum: micro-história ou macro-história?” In *História: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. III Série, vol. 4, 2003. p. 173-186. ISSN: 0871-164X.

MATOS, Margarida G. – Adolescentes – As suas vidas, o seu futuro. Fundação Francisco Manuel dos Santos: Lisboa. 2020. ISBN: 978-989-9004-29-0.

MORIN, E. – *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Edições UNESCO Brasil, 2000. ISBN: 85-249-0741-x.

MURPHY, J. – *100 + ideas for teaching history*. Nova Iorque: Continuum International Publishing Group. 2007. ISBN: 978-0-8264-9788-8.

NASCIMENTO, Greyce – “A biografia na historiografia: as trajetórias de vida e a escrita da História”. Recife: ANPUH – Brasil, 2019, Pp. 8. Comunicação apresentada no 30.º Simpósio Nacional de História, Recife, 2019.

NORA, Pierre (Org.) – *Ensaio de Ego-História*. Lisboa: Edições 70, 1987.

NÓVOA, A – “O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas”. In *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. pp. 237-263. ISBN: 9789723109566.

PRIORE, Mary Del, – “Biografia: quando o indivíduo encontra a história” In *Topoi Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)* [Em linha]. Vol. 10 (2009 - N.º 19), Pp. 7-16. Disponível na Internet: <URL: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/wjzgxRYmBc577pm4QqVfDtb/abstract/?lang=pt> >.

REVEL, J. – “Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar num mundo globalizado”. In *Revista Brasileira de Educação* [Em linha]. Vol. 15 (2010 – N.º 45), Pp. 434-444. [Consult. 2023-03-14]. Disponível na Internet: <URL: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/wjzgxRYmBc577pm4QqVfDtb/abstract/?lang=pt> >.

SANTOS, Maria Isabel – “A biografia enquanto género historiográfico: uma possibilidade para o estudo da história do Serviço Social”. In *Locus SOCI@L* [Em linha]. (2009 - n.º 3), pp. 105-115. [consult. 2023-05-13]. Disponível na Internet: <URL: <https://revistas.ucp.pt/index.php/locussocial/article/view/10162> >

SCHWOB, M – *Vidas Imaginárias*. Lisboa: Editorial Teorema, 1990. ISBN: 972-695-105-4.

SÉRGIO, António – *Educação Cívica*. Porto: Renascença Portuguesa, 1915.

SILVA, Kalina – “Biografias”. In PINSKY, Carla (Org.) – *Novos Temas nas aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2010. pp. 13-28. ISBN: 978-85-7244-418-7.

Documentos Oficiais

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. [Em linha] Lisboa: Ministério da Educação – DGE, 2017. [consult. em 2023-06-12]. Disponível em WWW: <URL:https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf>.

Revisão da Carta Educativa de V.N Gaia. [Em linha] Vila Nova de Gaia: Câmara Municipal de V. N. Gaia, 2017. [consult. 2023-06-12] Disponível em WWW: <URL:https://www.cmgaia.pt/fotos/editor2/educacao/2018_docs_estrategicos/revisao_da_carta_educativa_de_gaia.pdf>

PORDATA – “População Residente com 15 e mais anos segundo os Censos: total e por nível de escolaridade completo mais elevado (%)” [Em linha]. [Consult. 2023-07-01]. Atual. 2023. Disponível em WWW: <URL:<https://www.pordata.pt/municipios/ambiente+de+consulta/tabela/5836034>>

Secretaria-Geral da Educação e Ciência – Rede de Arquivos Escolares: Escola Secundária António Sérgio, Vila Nova de Gaia [Em linha]. [consult. 2023-07-12]. Disponível em WWW: <URL: <https://arquivo-ec.sec-geral.mec.pt/details?id=55067>>

“Decreto-Lei n.º 10/273 art.º n.º 1 de 10 de Novembro de 1924 do Ministério do Comércio e Comunicações - Direcção Geral do Ensino Comercial e Industrial”. In *Diário da República* [Em linha]. I série, n.º 252 (1924) [Consult. 2023-05-31]. Disponível na Internet: <URL:<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/10273-1924-559790>>.

Agrupamento de Escolas António Sérgio – Projeto Educativo da Escola Secundária António Sérgio [Em linha]. [consult. 2023-05-31]. Disponível em WWW: <URL: <https://antoniosergio.pt/images/PDF/ProjetoEducativo.pdf>>

Ministério da Educação – DGE – Selo Escolas Interculturais 2015/2016 [Em linha]. [consult. 2023-05-31]. Disponível em WWW: <URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Intercultural/documentos/selo_escola_intercultural_3_edicao_escolas_certificadas.pdf>

Anexos

Anexo 1 – Plano de aula “As origens do Cristianismo”

Tema: O espaço civilizacional greco-latino à beira da mudança Subtema: O império universal romano-cristão. Os prenúncios de uma nova geografia política			
Sumário: As origens do cristianismo e o caminho para a consolidação do Cristianismo na Europa.		Conceitos: Cristianismo; Igreja romano-cristã;	Tempo letivo: 100 minutos
Situação-problema: «Para Deus não há judeu nem grego, escravo ou pessoa livre, homem ou mulher, pois todos são um, iguais, em Jesus Cristo.» - Gálatas 3:28			
Questões-orientadoras: - Qual o valor revolucionário da mensagem cristã? - Como se explica o crescimento da religião cristã? - De que forma a religião cristã provocou alterações na civilização romana?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
		Motivação: Visualização de um excerto do episódio 9 da série de televisão "The Chosen" sobre a vida de Jesus Cristo e dos seus apóstolos. O excerto mostra a passagem da Bíblia em que Jesus se encontra com Mateus – um judeu cobrador de impostos que trabalha diretamente para a governação do Império romano. O encontro de Jesus com Mateus, que lhe diz «Segue-me», pretende mostrar aos alunos que a nova religião que se formava no seio do império romano, pretendia fazer-se chegar a todos, fossem ricos ou pobres – mesmo aqueles que fossem mal vistos em sociedade por fazerem o “trabalho sujo” dos romanos e fossem, portanto, pecadores. Com vista a fazer referência ao cariz revolucionário que a religião provocou na política romana.	

1. Das muitas religiões que os Romanos toleraram no seu processo de expansão territorial, apenas uma religião era monoteísta – a religião do povo Hebreu, que em fuga para procurarem melhores condições, se viriam a refugiar numa região específica nas margens do mar Mediterrâneo. Estes povos eram reconhecidos por “judeus”, que na sua fuga, elegem uma região para se fixares – região essa que passaria a ser designada por Judeia (a região dos judeus). Assim, emergente no seio deste povo, desta religião monoteísta – o judaísmo – nasce Jesus, um Homem que viria revolucionar todo o decurso da História, em simultâneo com a governação do 1.º imperador romano – Octávio César Augusto. Durante séculos apontou-se o ano I d.C para o nascimento de Jesus Cristo, marcando assim a nova marcação cronológica da História (existe então um tempo antes de Cristo e um tempo depois de Cristo). Hoje, os historiadores, mediante as novas informações de documentos descobertos a posteriori, que Jesus terá nascido no ano 5 a. C. Já adulto, com cerca de 30 anos, Jesus já ganhava fama como pregador de rua, autoproclamando ser o Messias que o povo Hebreu esperava. Ora, inicialmente o cristianismo era tido como uma seita dentro do Judaísmo precisamente pelos ideais novos que traziam para a época. Através de alguns dos seus ideais que pregava nas ruas, como a solidariedade entre pessoas, a fraternidade, o pacifismo e a igualdade entre humanos, convencia pessoas a seguirem os seus ensinamentos. Isto porque estes novos ensinamentos de Jesus, incluíam os pobres e uniam-nos de esperança e unicidade – aos olhos de Deus, há diferenças entre seres humanos, todos são por Ele amados e todos têm a possibilidade de vida eterna. A verdadeira revolução da mensagem cristã é patente após a crucificação de Jesus, que foi entendida como um sacrifício do próprio profeta para com os seus ideais – algo totalmente inovador.	1. Explicar o teor revolucionário da mensagem de Jesus Cristo, no seio do Império Romano.	1.1. Análise de um mapa que mostra todo o território que abrange o império romano e especificando a região da Judeia para poder localizar os alunos no tempo e espaço para as origens do cristianismo. 1.2. Breve apresentação da figura histórica de Jesus Cristo como profeta que instaurou a nova religião no seio do império romano. Com base na pintura de Carl Bloch, a intenção é construir com a turma o pensamento de quem foi Jesus, aproveitando as ideias que possam ter sobre a figura mas, distanciando as preconcepções religiosas de Cristo e explorando de forma crítica a sua ação e a sua mensagem revolucionária no tempo em que viveu. 1.3. Leitura de um documento escrito. Excerto retirado do livro “A História do Cristianismo”, que pretende explorar qual a génese da mensagem cristã para que os alunos consigam perceber a carga revolucionária que a mesma deteve no seio do império romano. 1.4. Leitura de um documento escrito. Excerto retirado do livro “A História do Cristianismo”, que pretende explorar qual a posição dos primeiros cristãos na sociedade da civilização romana para que se chegue à ideia de que os ideais cristãos rapidamente se fizeram incómodos à dinâmica romana. 1.5. Análise de dois documentos do manual “Entre Tempos 10” do 10.º ano (doc.A da pág. 132 e o doc. 2 da pág. 128) para compreensão das perseguições levadas a cabo pelos órgãos governativos romanos e pela própria sociedade e as suas consequências.	• Participação oral e qualidade das intervenções. • Observação direta ao nível do empenho na realização das atividades propostas.
---	--	---	--

2. Rapidamente a nova religião espalhou-se, sobretudo entre os mais desfavorecidos, e depressa se começava a espalhar a palavra por todo o Império Romano. No início, o caráter revolucionário e universal da doutrina cristã, bem patente no conteúdo inovador da sua pregação levou a ferozes perseguições pelo poder do Império Romano. Em boa verdade, os romanos pouco se importavam com a religião que os habitantes do império adotavam – exigiam apenas que independentemente da religião adotada teriam de reconhecer a origem divina do imperador – e este foi o início da discórdia entre os seguidores de Cristo e a política romana. Mas outros fatores contribuíram para a cisão entre cristãos e romanos: os cristãos condenavam os espetáculos horrendos de tortura humana que se desempenhavam para entretenimento, e sobretudo, defendiam o amor, a igualdade e o valor entre escravos e homens ricos, perante Deus. O caráter exclusivo e messiânico, a tendência para a segregação e o secretismo entre comunidades de fiéis começaram por ser também fatores de cisão. O cristianismo, após a morte de Jesus, foi crescendo pelo império, convencendo tanto os oprimidos e desfavorecidos, como as pessoas de maior poder e influência – precisamente pela sua mensagem universal e de apelo à união. Esta difusão triunfal da religião deveu-se também pela facilidade de circulação no império, o que favoreceu os apóstolos na evangelização e conversão da população; a própria língua do império também foi crucial para espalhar a mensagem de Cristo: o latim passa a ser a língua pela qual os povos convertidos de comunicam, conseguindo perceber os evangelhos e as escrituras. A determinada altura as perseguições de que os cristãos eram alvos por serem acusados de desacatos e provocação, acabam por dar ainda mais força à mensagem cristã – isto porque os crentes que se sujeitavam às torturas e à morte em	2. Referir os fatores que levaram ao crescimento do Cristianismo.	2.1. Apresentação de um esquema que resume as ideias-chave da mensagem cristã para que a turma passe para o caderno diário e compreendam a adesão galopante da nova religião no seio do império. 2.2. Análise de um documento do manual “Entre Tempos 10” do 10.º ano (doc.4A da pág. 130) para entendimento da promulgação do édito de Milão e quais as suas determinações, elencando as mesmas no quadro, gradualmente, para construção de ideias em aula. 2.3. Análise de um documento do manual “Entre Tempos 10” do 10.º ano (doc.4B da pág. 130) para entendimento da promulgação do édito de Tessalónica e quais as suas determinações, elencando as mesmas no quadro, gradualmente, para construção de ideias em aula. 2.4. Construção de dois textos-resumos com a ajuda da turma para verificação de assimilação de conteúdos e obter feedback dos alunos. A ideia é manter o foco na aula, enquanto se desenvolve um resumo dos conteúdos para registo nos cadernos diários.	• Realização de exercícios na aula.
---	--	---	---

nome da nova religião, davam uma imagem de religião coesa. Isto significava que o número de crentes ia aumentando significativamente. Três séculos depois do nascimento de Jesus, o cristianismo regista o verdadeiro crescimento quando começa a angariar crentes com altos cargos no império romano. Pessoas muito próximas do imperador, convertiam-se à religião que até então era altamente recriminada. O que é certo, em 313 d. C, o imperador Constantino promulga o Édito de Milão que determinava a liberdade religiosa e de culto a todos os habitantes do império – este documento imperial garantia agora o fim das perseguições aos cristãos e qualquer pessoa tinha o direito de adotar a religião que entendesse. A partir dessa altura Constantino sente-se seguro para nomear pessoas assumidamente cristãs para desempenhar altos cargos políticos, devolveu os lugares de cultos outrora retirados e permitiu a construção de novos edifícios. Após Constantino, inúmeros imperadores se confessavam cristãos, ação que acabava por sobrepor o antigo culto aos deuses romanos. Mas esta sobreposição só foi verdadeiramente evidente quando em 380 d.C, o imperador Teodósio promulga o Édito de Tessalónica que determinou que o cristianismo passasse a ser a religião oficial do império romano, o que tomou proporções significativas: derrubam-se os locais de culto aos deuses pagãos, destroem estátuas e proíbe-se o culto quer em público, quer em privado. 3. O Império romano que encontrava a sua representação no imperador e a religião cristã que passou a ter tanta preponderância, estabelecia-se uma aliança. O império romano, estava a tornar-se no império universal cristão. Com a aceitação da nova e revolucionária religião, assim, o imperador já não é olhado como um deus na Terra e já não		3.1, Observação de um vídeo animado com a planta de uma Basílica romana destinada à presença do tribunal romano para posterior comparação com as basílicas cristãs, locais de culto. 3.2. Visualização de um vídeo animado sobre a Basílica de S. Pedro, em Roma para que os alunos percebam os	
--	--	---	--

existe a necessidade de prestar-lhe culto. Ora, nascido no seio do império romano, o cristianismo adotou muitos dos aspetos culturais que, de forma adaptada ainda hoje se mantêm vivos na tradição cristã. Por exemplo, a retórica que tão importante era para a política romana, servia agora aos grandes chefes da Igreja para melhorar as suas formas de pregar; por outro lado, a Filosofia clássica ajudou na fundamentação dos princípios da Teologia como base da doutrina cristã; além disto, o próprio Direito Canónico passava por ser uma adaptação do direito Romano; a organização interna hierarquizada da Igreja é também adotada das formas de governo romanas; a liturgia apresenta simbologias com as cerimónias imperiais; a arquitetura e a organização dos edificios foram pensados e inspirados na arquitetura pragmática e harmoniosa dos romanos. Mas para além destes aspetos, a Igreja católica começou a preservar também o legado político que adquiriu da época clássica – a ideia de um poder forte, centralizado numa pessoa que governa em prol dos outros, manteve-se intacta mesmo quando no início da Idade Média diversos reis europeus ameaçavam tornar-se grandes chefes políticos, a autoridade e a influência da Igreja enquanto instituição nunca se esbateu. Tal como os últimos imperadores, os novos monarcas europeus da época medieval vão apoiar o seu poder na ideia de que são os escolhidos e enviados por Deus para governar, justificando assim a sua base de poder e as suas pretensões.	3. Fundamentar as alterações drásticas que a religião cristã provocou na História.	elementos do legado romano adotados pela Igreja católica, neste caso em específico, na arquitetura, escultura e arte em geral. Será pedido à turma que apontem os elementos, em ambos os vídeos, para compararem as semelhanças. 3.3. Análise de documento iconográfico. Pintura de Cesare Maccari onde está representada Cícero a discursar perante a Cúria de Roma, lembrando os alunos o que era a Cúria, quem fazia parte dela e qual a sua finalidade. 3.4. Análise de documento iconográfico. Fotografia retirada no presente ano e publicada no jornal português “Publico” em que está captado o Papa Francisco, atual líder da Igreja Católica a discursar (também) perante a Cúria Romana – a ideia será que os alunos compreendam as semelhanças adotadas pela Igreja graças ao importante legado do império romano e da História de Roma.	• Participação oral e qualidade das intervenções.
Competências específicas da História: • Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram; • Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais; • Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados;			

SÓCRATES

O CARTÃO DE CIDADÃO

HISTÓRIA A
10.º E



1.ª PARTE

RESPONDE ÀS QUESTÕES.

- Nome e período em que viveu;
- Cidade em que nasceu;
- Quais os seus contributos para a História, nomeadamente para a História da Filosofia?
- Por que é que Sócrates é tão importante para a História?

2.ª PARTE

DAR ASAS À IMAGINAÇÃO...

Sócrates, grande filósofo da Antiguidade Clássica é, ainda hoje, considerado o "Pai da Filosofia ocidental". Muitos justificam a sua forma revolucionária de pensar e refletir, outros defendem que o seu título se deve ao facto de Sócrates ter sido o mestre e responsável pela educação de outros grandes pensadores, posteriores - como Platão.

Mediante o que estudaste sobre a Grécia Antiga e sobre a figura histórica de Sócrates, imagina que és um dos seus discípulos e escreve um texto em que respondas às questões:

- O que farias para melhorar a sociedade ateniense;
- Quais as tuas atividades na escola de Sócrates;
- Mudarias algum aspeto da História da Grécia Antiga, no período da Antiguidade Clássica?

A tua resposta deve incluir os seguintes pontos:

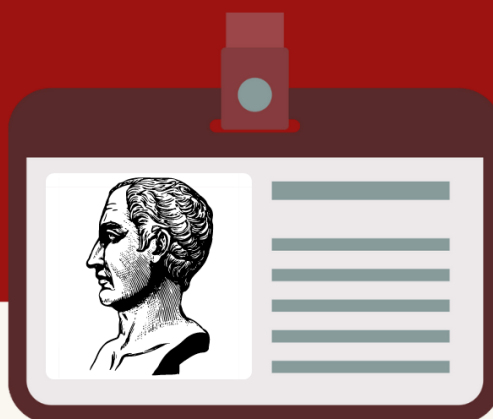
- a) o contexto geopolítico da Grécia Antiga;
- b) o modelo educativo das escolas atenienses;
- c) a organização política em Atenas;

O teu texto deve ter um mínimo de 15 linhas e deve abordar todos os fatores acima descritos.

JÚLIO CÉSAR

O CARTÃO DE CIDADÃO

HISTÓRIA A
10.º E



1.ª PARTE

RESPONDE ÀS QUESTÕES.

- Nome e período em que viveu;
- Cidade em que nasceu;
- Quais as suas funções e atividades ao longo da sua vida
- Por que motivo foi ditador perpétuo de Roma?
- Por que motivos foi Júlio César tão importante para a História?

2.ª PARTE

DAR ASAS À IMAGINAÇÃO...

Júlio César, é apontado pelos especialistas como o principal responsável pelo fim da República Romana e pelo início daquele que se tornou o Império Romano. Sendo um cidadão exemplar, teve grande sucesso na política, onde desempenhou altos cargos como cônsul ou senador. A sua fama como militar fez com que fosse eleito ditador perpétuo, desempenhando funções que depressa culminariam no declínio da República e início do grande Império Romano.

Mediante o que estudaste sobre a Civilização Romana e sobre a figura histórica de Júlio César, imagina que és um cidadão romano a viver no tempo de César e escreve um texto em que respondas às questões:

- O que pensas da figura de de Júlio César?;
- Concordas com a sua forma de governar?;
- Mudarias algum aspeto da História da civilização romana, no período da Antiguidade Clássica?

A tua resposta deve incluir os seguintes pontos:

- a) a transição de República romana para Império romano;
- b) a ameaça das instituições da República com a nomeação de um ditador;
- c) a organização política da Roma Antiga;

O teu texto deve ter um mínimo de 15 linhas e deve abordar todos os fatores acima descritos.

Anexo 4 – Rubrica de avaliação da atividade “O Cartão de Cidadão”

Domínios	Descritores	Fraco (0-19%)	Não satisfaz (20-49%)	Satisfaz (50-69%)	Bom (70-89%)	Muito Bom (90-100%)
Compreensão Histórica (60%)	Estudo biográfico (10%)	O aluno não consegue pesquisar e refletir sobre a importância biográfica para a construção do saber histórico.	O aluno apresenta falhas na pesquisa e não consegue refletir sobre a importância biográfica para a construção do saber histórico.	O aluno raramente consegue pesquisar e refletir sobre a importância biográfica para a construção do saber histórico.	O aluno consegue pesquisar e refletir sobre a importância biográfica para a construção do saber histórico com algumas dificuldades.	O aluno pesquisa e reflete sobre a importância biográfica para a construção do saber histórico.
	Construção de conhecimento e domínio de conteúdos (feedback) (20%)	O aluno não apresenta conhecimento histórico.	O aluno raramente consegue mobilizar conhecimento histórico.	O aluno raramente consegue mobilizar conhecimento histórico.	O aluno consegue apresentar conhecimento histórico com poucas falhas de contextualização.	O aluno domina os conhecimentos e demonstra precisão no conhecimento histórico.

	Reflexão e espírito crítico (20%)	O aluno não reflete no tema em estudo.	O aluno reflete no tema em estudo, mas não fundamentou a sua opinião.	O aluno reflete no tema em estudo, mas não fundamentou a sua opinião.	O aluno reflete no tema em estudo, constrói uma opinião, mas apresenta falhas de fundamentação.	O aluno reflete no tema estudado, fundamenta a sua opinião com argumentos válidos.
	Assimilação e aplicação de conhecimentos (10%)	O aluno não consegue compreender o tema estudado e não consegue aplicar conhecimentos.	O aluno consegue compreender o tema em estudo, mas não consegue aplicá-lo	O aluno consegue compreender o tema em estudo, mas não consegue aplicá-lo	O aluno consegue compreender o tema em estudo e aplica-o com poucas falhas.	O aluno consegue compreender perfeitamente o tema estudado e aplica de forma correta os seus conhecimentos.
Comunicação em História (40%)	Criatividade (20%)	O aluno não demonstra criatividade e não respeita as orientações.	O aluno consegue demonstrar criatividade, mas respeita as orientações.	O aluno consegue demonstrar criatividade, mas respeita as orientações.	O aluno é criativo, demonstra criatividade e obedece à maioria das orientações.	O aluno apresenta criatividade no seu texto e obedece a todas as orientações.
	Aplicação dos conceitos operatórios da disciplina (10%)	Não compreende e não aplica os conceitos operatórios da disciplina.	Compreende alguns conceitos operatórios da disciplina mas não os explora.	Compreende alguns conceitos operatórios da disciplina mas não os explora.	Compreende os conceitos operatórios da disciplina e sabe aplicá-los com poucas falhas.	Compreende e aplica com excelência os conceitos operatórios da disciplina.

	Interdisciplinaridade e qualidade textual (10%)	O aluno apresenta um texto confuso, sem qualquer rigor a nível gramatical ou de sintaxe.	O aluno apresenta um texto pouco coerente, com falhas gramaticais ou de sintaxe.	O aluno apresenta um texto maioritariamente coerente e bem redigido, com algumas falhas gramaticais ou de sintaxe.	O aluno apresenta um texto coerente e bem redigido, com poucas falhas gramaticais ou de sintaxe.	O aluno apresenta um texto coerente e bem redigido, sem qualquer falha gramatical ou de sintaxe.
--	--	--	--	--	--	--

Anexo 5 – Grelha de correção da atividade “O Cartão de Cidadão”

Estratégia 1: "Cartão de Cidadão"								
Alunos	Compreensão Histórica (60%)				Comunicação em História (40%)			Total
	Estudo biográfico	Feedback	Reflexão	Aplicação de conhecimentos	Criatividade	Conceitos	Qualidade textual	
	10%	20%	20%	10%	20%	10%	10%	
1	5	0	0	10	8	5	6	34
2	8	0	0	3	4	3	3	21
3	3	10	8	5	6	7	3	42
4	8	13	16	6	10	6	6	65
5	10	4	0	0	5	10	8	37
6	0	0	10	3	2	2	2	19
7	5	5	3	3	6	4	3	29
8	10	15	20	6	18	6	5	80
9	6	12	6	4	6	5	5	44
10	10	20	20	10	20	10	6	96
11	5	5	2	0	4	2	1	19
12	8	10	5	8	6	5	6	48
13	5	7	4	8	12	7	3	46
14	6	12	8	7	8	5	1	47
15	8	17	13	8	10	6	8	70
16	10	20	10	10	0	10	10	70
17	2	4	4	5	8	4	3	30
18	5	5	5	2	2	3	2	24
19	10	20	0	5	3	8	5	51
20	8	20	20	10	8	8	8	82
21	10	14	8	8	16	8	10	74
22	8	18	20	10	15	10	9	90
Média de tópico	6,8	10,5	8,3	6,0	8,0	6,1	5,1	

10.º A

Média
50,8

Fraco
Não satisfaz
Satisfaz
Bom
Muito bom



Vídeo disponível online em: https://drive.google.com/file/d/1R-3tqx8_glHTUh0glrMYwTcHAAKR5Sf7/view?usp=sharing

Anexo 7 – Plano de aula “O Romantismo: a expressão da ideologia liberal”

Tema: O legado do Liberalismo na primeira metade do século XIX Subtema: O Romantismo, expressão da ideologia liberal			
Sumário: O Romantismo: a expressão da ideologia liberal enquanto movimento cultural.			Tempo letivo: 100 minutos
Aprendizagens Essenciais: Não aplicável;			Conceitos: Movimento Cultural; Romantismo
Situação-problema: “Das definições possíveis do Homem, uma só é verdadeira: o Homem é o animal que disputa e sente.” – Alexandre Herculano			
Questões-orientadoras: - Em que consiste o Romantismo? - Quais as características do Romantismo?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
		Motivação: Visualização de um pequeno vídeo de elaboração própria na plataforma digital e rede social “TikTok”, cuja finalidade passa por mostrar alguns artistas mais incontornáveis do período romântico do século XIX, nas mais variadas formas artísticas: desde a pintura, a literatura e a música.	

1. O Romantismo enquanto atitude, movimento e corrente artística surge no contexto revolucionário europeu em que as ideias de liberdade e de igualdade foram defendidas fervorosamente por muitos artistas e intelectuais, por meados dos finais do século XVIII e princípios do século XIX. Este movimento condenava qualquer limitação à liberdade, opondo-se claramente ao absolutismo e à sociedade tradicional do Antigo Regime. Em oposição aos valores da corrente artística do Neoclássico, o Romantismo valorizou a emoção, o indivíduo e a liberdade criativa nas artes, na literatura e em todos os campos da vida cultural. Esta liberdade levou ao individualismo que se libertou das convenções e pôde sentir ao máximo a sua curiosidade e criatividade. Este individualismo potenciou a construção do “Herói romântico” nas mais variadas obras artísticas, cuja postura perante a vida se	1. Explica em que consiste o Romantismo.	○ Feedback dos conteúdos lecionados nas aulas anteriores. Abordagens aos ideais iluministas e a sua aplicação nas artes – representado na corrente artística do Neoclássico. Relembrar que o século XIX viu a afirmação do Liberalismo na política e na economia, pelo que os ares da liberdade também influenciaram a cultura e as artes, dando início ao romantismo. ***** 1.1. Análise de um mapa mundo, para identificação do ponto de situação de todo o século XIX: desde os focos da abolição da escravatura, aos focos do liberalismo económico, para que depois identifiquem a Europa como o grande centro cultural durante o século XIX, nas diversas áreas da cultura: a pintura, a arquitetura, a música, a literatura e a escultura. 1.2. Leitura de um excerto da obra <i>Eurico, o presbítero</i> de A. Herculano para que os alunos consigam identificar algumas das facetas do Homem romântico. Deste modo, pretende-se que os alunos consigam, em diálogo com a professora, traçar um perfil daquele que é o “Eu romântico” ou o “Ser romântico”.	
---	---	--	--

apresenta como sendo um ser arrebatado pelas suas próprias emoções, por norma solitário e adotando sempre uma atitude melancólica. O Eu Romântico, melancólico e solitário, mas amante da Liberdade e patriota fervoroso representava os seus sentimentos mais fortes na sua arte e homenageava a Liberdade – com efeito, os artistas românticos defendiam a causa do Liberalismo e adotavam como bandeira a libertação dos povos que ainda se encontravam oprimidos. Esta defesa e a homenagem fervorosa à Liberdade e às suas lutas, tantas vezes representada na arte, fez com que os autores românticos desenvolvessem um amor exacerbado pelas suas raízes, como patriotas – ora, ao nacionalismo despontado pelo romantismo se deve o interesse pela Idade Média, uma vez que se trata da época em que a maioria das nações europeias se forma e definem fronteiras		1.3. Leitura e análise de um documento historiográfico. “O Liberalismo na cultura e na arte” (título dado pela professora), pretende frisar os “pontos-chave” da corrente artística do Romantismo: desde a vontade de expressar emoções, o amor pela liberdade, o interesse pela Natureza selvagem, a tendência nacionalista e o gosto pela História e pelo passado (sobretudo pela Época medieval, uma vez que é o período em que a maioria das Nações europeias se formaram).	• Observação direta ao nível da concentração e do empenho na realização das atividades propostas.
--	--	--	---

2. O Romantismo antes de se caracterizar como Movimento Cultural ou corrente artística, foi antes de mais um estado de espírito e uma forma de estar na vida que se generalizou pela diversas camadas da sociedade. Os ventos do Liberalismo cada vez mais enraizados cediam a oportunidade às mentes mais cultas uma livre exploração de todo o processo criativo. Ora, precisamente por se tratar de um estado de espírito que se materializou num Movimento Cultural, esta nova forma de estar haveria de se fazer chegar às inúmeras áreas da cultura: desde a pintura, a arquitetura, a música, etc. Ainda que o Romantismo como Movimento Cultural e consequentemente como corrente artística tenha as suas características mais gerais, (como é o caso da exploração das emoções humanas e a tendência para o nacionalismo), existem aspetos mais específicos em cada uma das áreas artísticas que facilitam a identificação do período artístico. Em primeiro lugar, a pintura. A pintura romântica caracteriza-se, logo em primeiro lugar, pela evidente variação entre claro-escuro e	2. Caracteriza as principais particularidades do Romantismo	2.1. Exposição dos três géneros literários adotados no período do Romantismo. Em primeiro lugar aborda-se o género épico-narrativo em que as histórias tomam tramas envolventes e aventureiras apesar do típico sentimento melancólico e trágico dos românticos. Em segundo lugar expõe-se o género lírico e poético. Por último, faz-se apresentar o género dramático, (peça teatral). A apresentação dos três géneros literários mais comuns do Romantismo pretende suscitar o interesse dos alunos pelo período histórico como para alguns dos clássicos da literatura do século XIX. 2.2. Análise do poema <i>Liberdade</i> de Almeida Garrett presente no manual “Entre Tempos 11”, na página 118, para que os alunos associem o carácter nacionalista das obras literárias românticas e interpretem a necessidade dos românticos em homenagear as lutas pela Liberdade.	
--	--	---	--

pela predominância das cores vivas e chamativas. Também é importante apontar que a pintura romântica pretende suscitar as emoções do observador, pelo que muitas das vezes se representam figuras que transmitem emoções fortes (como o medo, a agonia, a raiva), em cenários que corroboram os sentimentos das figuras. Tipicamente melancólico e solitário, o romântico muitas das vezes expressa na pintura o gosto pela Natureza no seu estado mais imprevisível (como por exemplo tempestades no mar, tempestades, florestas solitárias). Contudo, o aspeto mais proeminente da pintura romântica é a representação dos louvores ao Liberalismo, as respetivas lutas para o alcançar e a vontade de honrar os povos oprimidos que ainda não alcançaram a vitória da Liberdade. No que diz respeito à Literatura, o eu romântico, incompreendido e sempre arrebatado pelas próprias emoções, procura escrever obras cujo enredo pretende deixar o leitor revoltado, desesperado e, por isso, na literatura romântica os cenários e os enredos têm um forte carácter trágico, cujas dificuldades das personagens fazem despertar emoções ao leitor. Também na literatura se demonstra o crescente fervor nacionalista, da procura da glória da Nação,		2.3. Análise de um exemplo francês de uma pintura do Romantismo: <i>A Liberdade guiando o povo</i>, de Eugene Delacroix, identificando em conjunto com os alunos alguns dos aspetos-chave da pintura romântica: como por exemplo a ode à Liberdade, a utilização das cores escuras e a representação das emoções humanas. 2.4. Análise da obra <i>3 de maio de 1808</i>, de Francisco Goya, que demonstra as mesmas características da pintura romântica, (sobretudo a apologia à Liberdade e a homenagem aos que lutam contra os seus opressores) em Espanha. 2.5. Observação das características da arquitetura romântica com a mostra de três exemplos marcantes no seio da Europa. Em primeiro lugar o Castelo Neuschwanstein, na Alemanha, em que tanto é possível observar o gosto pelo mundo Oriental e por toda a estética árabe, como também o revivalismo das correntes artísticas de Gótico e do Barroco. Depois, são apresentados dois exemplos claros da arquitetura romântica em Portugal (para uma maior aproximação dos alunos ao património	• Participação oral e qualidade das intervenções
--	--	---	--

muitas das vezes com personagens que representam o país como heróis. No caso da arquitetura as características mais preponderantes são, sobretudo, o gosto pela cultura oriental (notório no recorte tipicamente árabe das fachadas dos edifícios e nas suas cores quentes), e também pelo revivalismo do passado ao utilizar técnicas artísticas do passado (como o Gótico e o Barroco) e adaptar as mesmas ao novo sentido estético romântico. Por fim, na Música, o Romantismo fez-se notar na forte reanimação do canto lírico, mas sobretudo deu predominância às peças de piano e as sinfonias – com vista a desencadear um espetáculo de emoções fortes. O compositor romântico pretende despertar sentimentos aos ouvintes, ao mesmo tempo que pretende transmitir, através da sua música, o quão solitário, melancólico e pensativo se encontra.		português) – assim são apresentados como exemplos o Palácio da Pena em Sintra e o Campo Pequeno em Lisboa – onde são evidentes as características românticas, desde o recorte árabe à utilização de cores vivas e chamativas como o laranja e o amarelo. 2.6. Exercício de audição com três dos principais músicos do período romântico: Em primeiro os alunos ouvirão um excerto da 5.^a Sinfonia de Beethoven, depois ouvirão a <i>Marcha Fúnebre</i> e o tema <i>Nocturne Op. 9 N.º</i> 2. Por último, ouvirão o bailado <i>Lago dos Cisnes</i> de Tchaikovsky, com vista a que os alunos consigam identificar as emoções dos artistas que transparecem na música. 2.7. Para despertar o interesse dos alunos para o Romantismo enquanto movimento cultural e corrente artística, será apresentado um excerto da música <i>Beethoven</i> do <i>rapper</i> norte-americano Kenndog, que adaptou o tema <i>Fur Elise</i> de Beethoven para um <i>rap</i>. O tema obteve um sucesso inesperado nos mais jovens, que descobriram Beethoven e os seus êxitos na música.	
--	--	---	--

		2.8. Realização de um exercício escrito pelos alunos, em que os alunos, em trabalho individual devem analisar dois documentos (um documento iconográfico e um documento histórico) e apontar duas características do Romantismo presentes nos dois documentos (Ver anexo 1). 2.9. No seguimento do rap que se tornou viral nas redes sociais, surgiu na plataforma Tik Tok uma nova tendência de vídeos em que as gerações mais novas, através do humor, conseguem reavivar os temas dos músicos do século XIX. Os vídeos, que nunca ultrapassam os 10/15 segundos, pretendem gerar a discussão em torno da seguinte questão: será que o Romantismo ainda é tendência? 2.10. Construção da definição de Romantismo em conjunto com os alunos, com vista a aferir se os alunos conferem as informações presentes na definição do manual “Entre Tempos 11” do 11.º ano, ao mesmo tempo que está a ser projetado uma definição de elaboração própria, mais simplificada para uma melhor compreensão dos alunos.	• Realização de exercícios ao longo da aula.
--	--	--	--

		Trabalho de casa: Os alunos devem criar um <i>instastory</i> na rede social Instagram em que devem estar presentes dois elementos do romantismo. Ex: <u>filmar o nevoeiro e colocar uma frase de um autor romântico</u> ou <u>fotografar uma árvore e colocar como música de fundo algum tema de um artista do período romântico</u>. O <i>instastory</i> (vídeo de curta duração no <i>Instagram</i>), deve ser guardado na galeria e enviado por email à professora. Em alternativa, os alunos que não tenham perfil de <i>Instagram</i> deverão criar um vídeo com a mesma duração máxima de um Instastory (10”), seguindo as mesmas indicações.	• Realização do trabalho de casa;
Competências específicas da História: • Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram; • Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais;			

Anexo 7 – Plano de aula “Biografias: o que são e para que servem?”

Tema:			
Subtema:			
Sumário: Biografias – o que são e para que servem?			Tempo letivo: 50 min
Aprendizagens Essenciais: • -----			Conceitos: Fonte histórica; Biografias
Situação-problema: -----			
Questões-orientadoras: • O que é uma biografia? • Para que serve uma biografia?			
Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
		Motivação: Momento de debate com a turma sobre nomes de personalidades relevantes sobre as quais já terão ouvido falar e registo no quadro de cada um dos nomes elencados pelos alunos. Após discussão sobre a relevância desses nomes, levar os alunos a compreenderem que entre os nomes apresentados no quadro e eles mesmo que se encontram sentados, o único aspeto que têm em comum é que se tratam de	

1. Uma biografia é uma narrativa detalhada da vida de um indivíduo, escrita por outrem. É um registo histórico que descreve eventos, realizações e desafios enfrentados pela pessoa no qual se debruça o estudo. As biografias podem ser escritas em diferentes estilos e formatos, desde narrativas lineares e cronológicas até estruturas mais experimentais que misturam diferentes fontes e perspectivas. As biografias podem ser escritas sobre qualquer pessoa, desde figuras históricas importantes até celebridades contemporâneas e pessoas comuns que tiveram uma vida notável ou influente. Uma Biografia oferece detalhes pormenorizados sobre o background, a personalidade, as realizações e as escolhas de vida de um determinado indivíduo, bem como sobre o seu contexto social, político, cultural e histórico em que a pessoa viveu. É possível compreender detalhadamente um momento histórico, ou até mesmo um período específico, através do relato de um Eu que presenciou esse acontecimento histórico ou que viveu esse determinado período. Defende-se que a biografia pode apresentar-se como uma	1. Descreva em que consiste uma Biografia.	peçoas, com vista a que os alunos compreendam que a História antes de ser uma narrativa de acontecimentos encadeados do passado, é composta por pessoas e é consequentemente moldada pelas escolhas / decisões das mesmas. 1.1. Discussão informal com os alunos sobre os nomes das figuras que elencarem para se escrever no quadro. Discutir se cada uma das figuras teve uma postura positiva/negativa na História e qual a sua influência na mesma. 1.2. Leitura de um documento historiográfico de Maria de Fátima Bonifácio que defende a importância das Biografias como fonte histórica, para levar os alunos a compreender a importância do estudo de Biografias para a História e consequentemente para a Historiografia. 1.3 A noção de passado-presente em História: conversa com os alunos e formação de conclusões sobre a perspectiva destes quanto à frase “A História está nas pessoas que a habitaram”, com isto pretende-se perceber se consideram que as vidas das pessoas do passado oferecem informações valiosas à História, uma vez que cede informação sobre o período que viveram, o país em que estão e a envolvência social a que pertenceram.	• Qualidade das intervenções dos alunos. • Empenho na resposta às atividades da aula.
---	---	---	--

importante fonte histórica uma vez que estará, invariavelmente, a traçar uma imagem do mundo tal como ele era visto pelas pessoas – no fundo, são esses relatos de vida que oferecem um vislumbre do passado, mesmo estando a habitar o presente.		1.4. Discussão sobre os usos da Biografia e reflexão conjunta com a turma sobre quem são as pessoas dignas de uma Biografia e se o estudo da individualidade é importante para a História. 1.5, Entrega de um documento intitulado “Manual de Elaboração de Biografias” com algumas linhas-gerais do que os alunos devem construir numa próxima atividade.	
Competências específicas da História: • Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenômenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;			

Anexo 9 – “Regras para a elaboração de uma biografia”

REGRAS PARA A ELABORAÇÃO DE UMA BIOGRAFIA



- Descobrir a personalidade histórica / pessoa a biografar;
- Pesquisar elementos sobre o(a) biografado(a) (no manual, em livros de história, em biografias já existentes, em livros de memórias, diários, discursos, cartas, Internet);
- Construir uma cronologia da vida da personalidade em estudo (apontar as datas dos acontecimentos mais marcantes da vida da personalidade em estudo);
- Na redação de uma Biografia deve constar:
 - Apresentação da figura histórica / pessoa (data e local de nascimento e morte, estudos, profissão desempenhada, vida familiar e afetiva (com quem casou, etc);
 - Análise dos marcos de vida da pessoa em estudo (momentos importantes, fatores que modificaram o rumo da sua vida, etc);
 - Uma conclusão (a relevância do sujeito em estudo e a sua importância histórica - no caso de ser uma personalidade histórica);

- Numa biografia devem ser colocadas/seguir as questões que orientam o trabalho. Exemplos:
 1. Como se caracteriza a personalidade do sujeito em estudo? Que teve ele(a) de interessante ou menos digno?
 2. Quais foram os acontecimentos mais importantes da sua vida?
 3. Que problemas teve de enfrentar na vida? De que forma os enfrentou?
 4. Que importância tem ou teve o(a) biografado(a) a nível local, nacional ou mundial? O mundo seria melhor ou pior se essa pessoa nunca tivesse existido? Como e porquê?

Instruções retidas de: *O tempo da História*, História A, 10.º ano, 3.ª parte. Porto: Porto Editora, 2007.

Anexo 10 – *Templates* dos guiões da atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”

As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos



D. João VI

**Investiga a vida de D. João VI
e responde às seguintes
questões.**

COSTA, Fernando; PEDREIRA, Jorge -
D. João VI. Lisboa: Círculo de Leitores,
2005.



O Clemente

1. Qual o seu nome completo e data de nascimento?
2. Em que ano e em que circunstâncias foi coroado rei de Portugal?
3. Quantos filhos nasceram da união com D. Carlota Joaquina e quem era o herdeiro do rei D. João VI?
4. Quais foram os principais acontecimentos políticos que marcaram o reinado de D. João VI?
5. O que motivou a fuga da família real para o Brasil?
6. Que consequências teve para o Brasil a instalação do Rei e da Corte no seu território?
7. Que consequências teve para Portugal a permanência do Rei e da Corte no Brasil?
8. Por que razão voltou D. João VI a Portugal em 1821?
9. Por que razão lhe fora atribuído o cognome “O Clemente”?

De acordo com o que investigaste sobre D. João VI, escreve um texto com um mínimo de **30 linhas** em que respondas à pergunta:

- Consideras que D. João VI foi uma figura emblemática na História de Portugal do século XIX?

Independentemente da tua resposta ser positiva ou negativa, deves sustentar a tua opinião com 2 argumentos válidos.

Bom trabalho!



As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos



D. Pedro IV

Investiga a vida de D. Pedro IV
e responde às seguintes
questões.



SANTOS, Eugénio - *D. Pedro IV*.
Lisboa: Círculo de Leitores, 2006.

1. Qual o seu nome completo e data de nascimento?
2. Por que razão, teve de fugir (ainda em criança) com a sua família para o Brasil?
3. Por que razão teve de tomar a posição de monarca regente do Brasil em 1820?
4. Em que circunstâncias aconteceu o Grito do Ipiranga de 1822 e que papel político passou a desempenhar no Brasil?
5. Por que razão teve de abdicar do trono português em prol da sua herdeira D. Maria II?
6. Quais foram os principais acontecimentos políticos que marcaram o reinado de D. Pedro IV em Portugal?
7. Em que aspetos se opunham os Liberais e os Absolutistas?
8. Por que razão lhe foi atribuído o cognome "O Libertador"?



De acordo com o que investigaste sobre D. Pedro IV, escreve um texto com um mínimo de **30 linhas** em que respondas à pergunta:

- Consideras que D. Pedro IV foi uma figura emblemática na História de Portugal do século XIX?

Independentemente da tua resposta ser positiva ou negativa, deves sustentar a tua opinião com 2 argumentos válidos.

Bom trabalho!



As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos



D. Miguel I

Investiga a vida de D. Miguel e
responde às seguintes
questões.



LOUSADA, M.^a; FERREIRA, M.^a - *D. Miguel*.
Lisboa: Círculo de Leitores, 2006.

1. Qual o seu nome completo e data de nascimento?
2. Por que razão, teve de fugir (ainda em criança) com a sua família para o Brasil?
3. Por que razão foi mandado exilar pelo seu pai, D. João VI?
4. Que cedências teve que fazer para poder regressar do exílio?
5. Que tipo de governação exerceu enquanto monarca português?
6. Quais foram os principais acontecimentos políticos que marcaram o reinado de D. Miguel em Portugal?
7. Em que aspetos se opunham os Liberais e os Absolutistas?
8. Por que razão lhe foi atribuído o cognome "O Absolutista"?



De acordo com o que investigaste sobre D. Miguel, escreve um texto com um mínimo de **30 linhas** em que respondas à pergunta:

- Consideras que D. Miguel foi uma figura emblemática na História de Portugal do século XIX?

Independentemente da tua resposta ser positiva ou negativa, deves sustentar a tua opinião com 2 argumentos válidos.

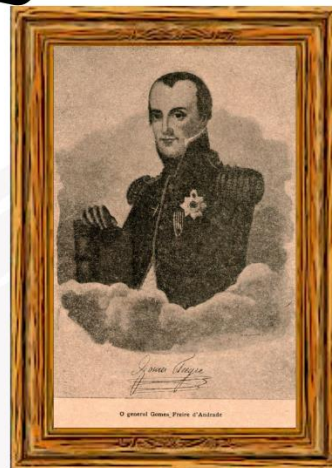
Bom trabalho!



As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos

Gomes Freire de Andrade

Investiga a vida do general Gomes
Freire de Andrade e responde às
seguintes questões.



GONÇALVES, A. J. - *Gomes Freire de Andrade.*
Um mártir da pátria. Lisboa: Âncora Editora, 2017.



1. Qual a data e o seu local de nascimento.
2. Que profissão desempenhou ao longo da sua vida?
3. Por que motivos estava a população portuguesa, e sobretudo os oficiais do exército português contra a presença britânica?
4. O que foi a Conspiração de 1817?
5. Por que razão é intitulado de "Grande mártir da pátria portuguesa"?

De acordo com o que investigaste sobre Gomes F. de Andrade, escreve um texto com um mínimo de **30 linhas** em que respondas à pergunta:

- Consideras que Gomes Freire d'Andrade foi uma figura emblemática na História de Portugal do século XIX?

Independentemente da tua resposta ser positiva ou negativa, deves sustentar a tua opinião com 2 argumentos válidos.



Bom trabalho!



As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos



D. Maria II

Investiga a vida de D. Maria II
e responde às seguintes
questões.

BONIFÁCIO, M.^a - *D. Maria II*. Lisboa: Círculo
de Leitores, 2005.



A Educadora

1. Qual o seu nome completo e data de nascimento?
2. Com que condições chegou ao trono, após a abdicação do seu pai D. Pedro IV?
3. Por que razão foi deposta do seu direito ao trono português em 1828?
4. Que evento sucedeu à chegada de D. Pedro a Portugal para apoiar a pretensão da filha ao trono português?
5. Que importantes medidas marcaram o reinado de D. Maria II?
6. Por que razão lhe foi atribuído o cognome "A Educadora"?

De acordo com o que investigaste sobre D. Maria II, escreve um texto com um mínimo de **30 linhas** em que respondas à pergunta:

- Consideras que D. Maria II foi uma figura emblemática na História de Portugal do século XIX?

Independentemente da tua resposta ser positiva ou negativa, deves sustentar a tua opinião com 2 argumentos válidos.



Bom trabalho!



As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos



General Beresford

Investiga a vida do general W.
Beresford e responde às
seguintes questões.



NEWIT, Malyn; ROBSON, Martin - *Lord Beresford e a Intervenção Britânica em Portugal 1807-1820*. U. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2004.



1. Qual o seu nome completo e data de nascimento?
2. Por que motivo ficou Portugal sob proteção do exército inglês após 1807?
3. Depois do auxílio militar aos portugueses, que tipo de governação desempenharam os ingleses em Portugal?
4. Quais as consequências da revolta dos oficiais portugueses contra a repressão inglesa, em 1817?
5. Em que situação socio-económica se encontrava Portugal por meados de 1820?

De acordo com o que investigaste sobre William Beresford, escreve um texto com um mínimo de **30 linhas** em que respondas à pergunta:

- Consideras que Beresford foi uma figura emblemática na História de Portugal do século XIX?

Independentemente da tua resposta ser positiva ou negativa, deves sustentar a tua opinião com 2 argumentos válidos.

Bom trabalho!

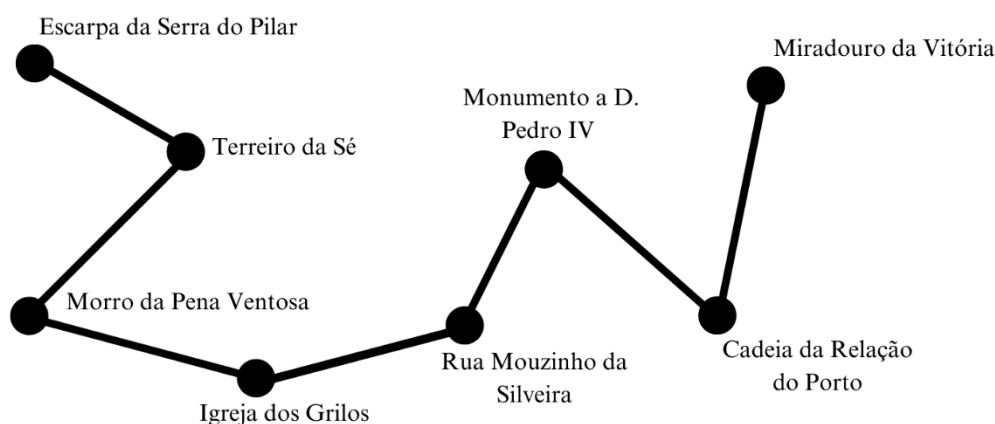


Anexo 11 – Etapas do roteiro e autorização de participação no “Roteiro pelo Porto Liberal”

ROTEIRO Porto Liberal



O Roteiro do Porto Liberal terá as seguintes etapas:



ROTEIRO Porto Liberal



No próximo dia 21 de janeiro (sábado) realizar-se-á um pequeno percurso que visa dar a conhecer alguns locais emblemáticos da cidade do Porto, relacionados com a luta entre absolutistas e liberais (século XIX).

Ponto de encontro: Jardim do Morro (9:30h)

Final do percurso: Miradouro da Vitória (11:30h)

Gostaríamos de contar com a vossa presença!

Eu _____, Encarregado/a de Educação de _____, autorizo a participação do/a meu/minha educado/a. Declaro que tomei conhecimento que o meu educando/a retornará por conta própria.

Anexo 12 – Rubrica de avaliação da atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”

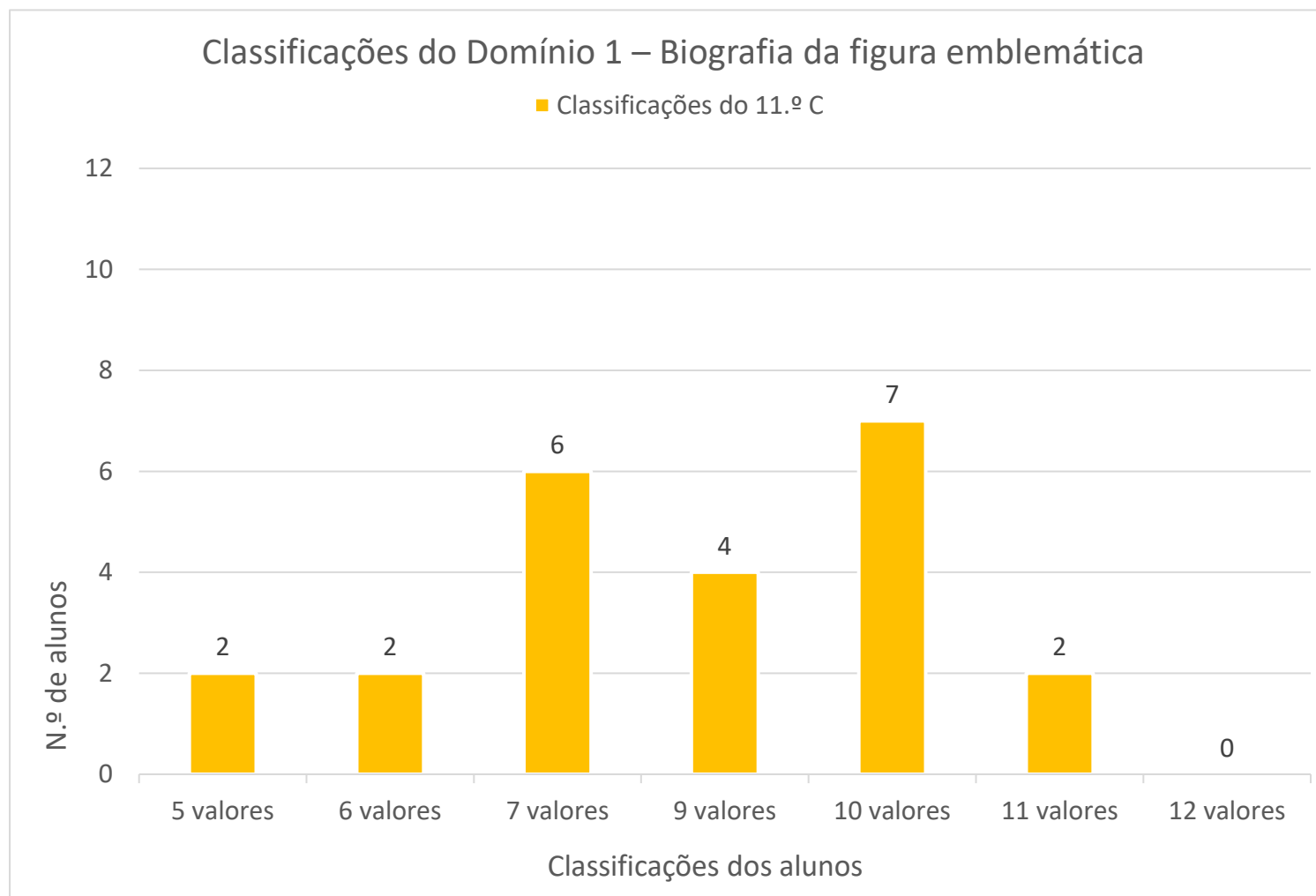
Grandes Domínios	Domínios específicos	0 – 5 Nível 1	5-9 Nível 2	10 – 13 Nível 3	14 – 17 Nível 4	18 – 20 Nível 5
DOMÍNIO 1 Biografia da personalidade emblemática (60%) 12 valores	Contextualização Histórica (20%)	O aluno não consegue posicionar a personalidade histórica no seu contexto e não apresenta conhecimento histórico.	O aluno mostra muitas dificuldades em posicionar a personalidade histórica no seu contexto e raramente consegue mobilizar conhecimento histórico.	O aluno consegue posicionar a personalidade histórica no seu contexto, mas tem dificuldades em apresentar conhecimento histórico	O aluno consegue posicionar a personalidade histórica no seu contexto e consegue apresentar pensamento histórico com poucas falhas de contextualização.	O aluno consegue posicionar a personalidade histórica no seu contexto e demonstra conhecimentos adicionais; apresenta precisão no conhecimento histórico.
	Seleção de fontes e informações (20%)	O aluno não recolhe informações para o seu trabalho.	O aluno não consegue recolher informações pertinentes para o seu trabalho.	O aluno consegue recolher poucas informações pertinentes para o seu trabalho.	O aluno consegue recolher informações pertinentes para o seu trabalho.	O aluno consegue recolher informações pertinentes e rigorosas para o seu trabalho.

	Aplicação correta de conceitos operatórios da disciplina (10%)	Não compreende nem utiliza os conceitos operatórios da disciplina.	Não utiliza os conceitos da disciplina de forma correta apresentando falhas ao nível da informação.	Aplica os conceitos da disciplina mas utilizando com falhas informação fidedigna.	Utiliza informação pertinente e compreende os conceitos operatórios da disciplina.	Utiliza informação pertinente e aplica com excelência os conceitos operatórios da disciplina.
	Uso correto da língua portuguesa (5%)	O aluno mostra graves falhas no domínio da língua portuguesa, na escrita e na oralidade.	O aluno mostra muitas falhas da língua portuguesa na escrita e na oralidade.	O aluno demonstra algumas falhas da língua portuguesa na escrita ou na oralidade.	O aluno não apresenta falhas da língua portuguesa na oralidade e tem poucas falhas na produção escrita	O aluno é exímio no domínio da língua portuguesa tanto na escrita como na oralidade.
	Estrutura do trabalho (5%)	O aluno não organiza o seu trabalho.	O aluno não consegue organizar de forma coerente o seu trabalho.	O aluno consegue organizar o seu trabalho, mas não apresenta alguns elementos.	O aluno organiza de forma correta o seu trabalho, mas um dos elementos está ausente.	O aluno organiza o seu trabalho de forma exímia, com coerência e apresenta todos os elementos.

DOMÍNIO 2 Texto de Opinião (30%) 6 valores	Respeito pelas indicações obrigatórias do trabalho. <u>(texto manuscrito, 30 linhas de texto e 2 argumentos válidos)</u> (15%)	O aluno não respeita nenhuma das indicações obrigatórias do trabalho proposto.	O aluno respeita a apenas uma das indicações obrigatórias do trabalho proposto.	O aluno respeita apresenta falhas no cumprimento de algumas das indicações obrigatórias do trabalho proposto.	O aluno respeita a maioria as indicações obrigatórias do trabalho proposto, mas apresenta falhas na argumentação.	O aluno respeita todas as indicações obrigatórias do trabalho proposto com rigor e excelência.
	Problematização e espírito crítico (15%)	O aluno não consegue formular uma opinião sobre a personalidade em estudo.	O aluno apresenta dificuldades em formular uma opinião sobre a personalidade em estudo.	O aluno consegue formular uma opinião sobre a personalidade em estudo, mas não apresenta argumentos válidos.	O aluno constrói uma opinião fundamentada, mas apresenta falhas na argumentação.	O aluno apresenta uma opinião fundamentada, com espírito crítico e argumentos válidos.

DOMÍNIO 3 Atitudes e Responsabilidade (10%) 2 valores	Respeito e responsabilidade (5%)	O aluno não respeita as regras da sala de aula, nem os colegas e não faz as tarefas que lhe competem.	O aluno respeita as regras da sala de aula e os seus colegas, mas não faz as tarefas que lhe competem.	O aluno respeita as regras da sala de aula e os seus colegas, mas demonstra dificuldades em realizar as tarefas que lhe competem.	O aluno respeita as regras da sala de aula e os seus colegas e faz todas as tarefas que lhe competem.	O aluno respeita as regras da sala de aula e os seus colegas, faz as tarefas que lhe competem e ainda consegue ajudar os seus colegas.
	Autonomia & Empenho (5%)	O aluno não demonstra esforço pelo trabalho proposto.	O aluno demonstra pouco esforço no trabalho proposto.	O aluno demonstra querer esforçar-se, mas não mostra resultados.	O aluno demonstra empenho e dedicação ao trabalho proposto.	O aluno demonstra empenho, dedicação e vai além das indicações fornecidas para o trabalho.

Anexo 13 – Distribuição das classificações do 11.º C ao Domínio 1 da atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”



Anexo 14 – Exemplo de um texto biográfico elaborado na turma do 11.º C

D. João VI, de nome completo, João Maria José Francisco Xavier de Paula Luís Ambrosio Domingos Rafael de Bragança, nasceu em Lisboa, a 13 de maio de 1762.

Após o seu irmão mais velho, D. José, falecer e a sua mãe, D. Maria, ter sido declarada mentalmente incapaz de governar, D. João VI, assumiu oficialmente a regência em 1799 (apesar de já exercer o cargo desde 1792). Apenas em março de 1816, quando D. Maria morreu, D. João VI assumiu o trono.

No seu casamento com D. Carlota Joaquina nasceram 9 filhos, contudo na época consideravam-se apenas 4 serem realmente filhos do rei. Inicialmente, o herdeiro do trono seria o primeiro filho homem de D. João VI, D. Francisco Ambrosio Pio de Bragança, porém este veio a falecer com apenas 6 anos de idade. Com isso, a sucessão passou para D. Pedro IV.

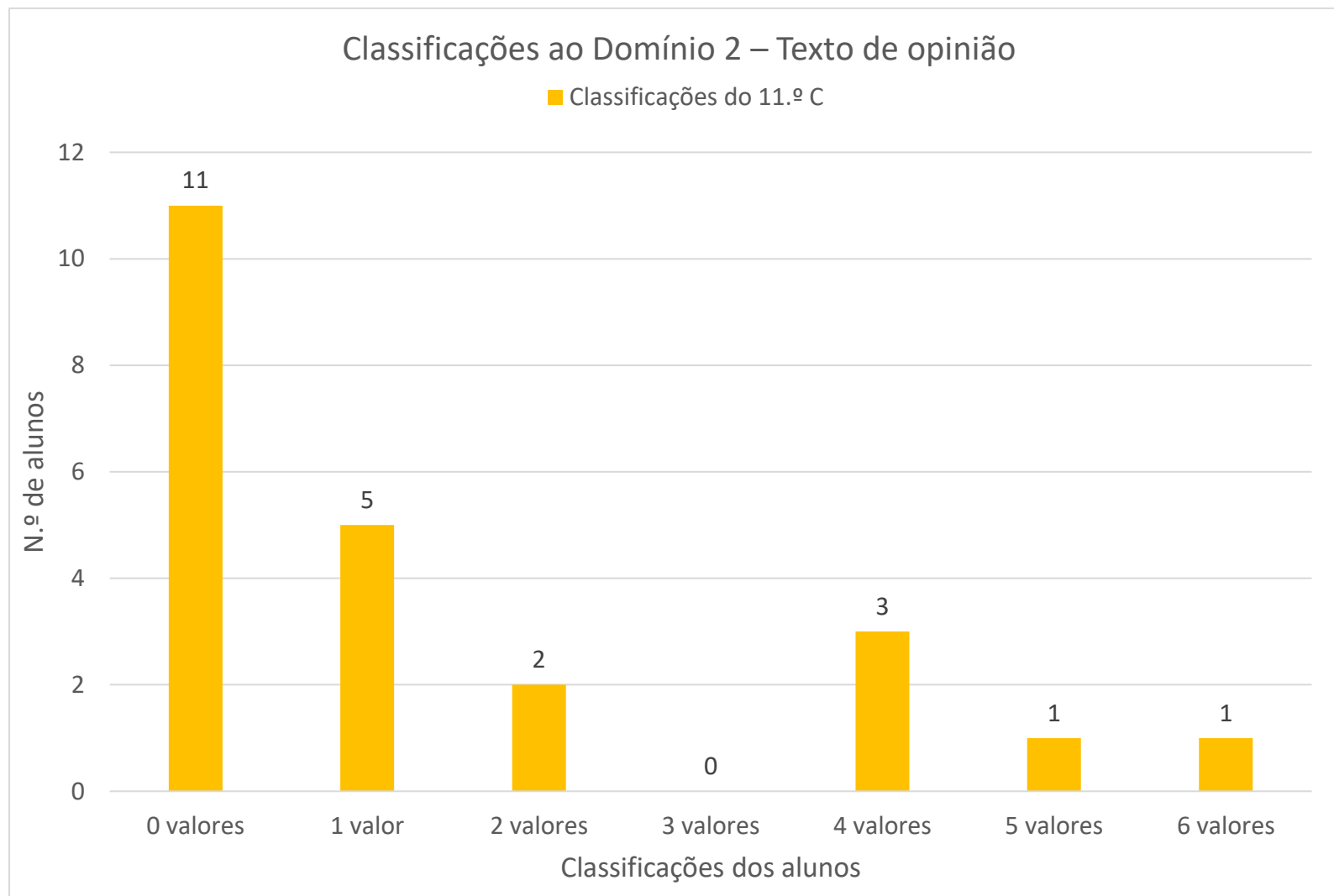
D. João VI teve uma vida atribulada. Para além de um casamento infeliz, no qual a sua própria esposa conspirava contra o seu governante, a situação política do reino era instável. O país enfrentava constantemente dificuldades na gestão dos assuntos internos. Tinha ainda de lidar com a crise do Absolutismo, a pressão das invasões francesas e posteriormente, com as revoltas liberais. Além disso, o seu reinado ficou marcado pela discórdia entre os seus filhos, D. Pedro IV, liberal que mais tarde concedeu a independência ao Brasil, e D. Miguel, absolutista.

A ameaça de invasão por parte da França, liderada por Napoleão Bonaparte, obrigou a família real portuguesa a deslocar-se para o Brasil para garantir que Portugal continuasse independente. Assim sendo, com a imitação da corte no Brasil, a capital do Reino de Portugal foi estabelecida na capital do Estado do Brasil, a cidade do Rio de Janeiro, registando-se uma "inversão metropolitana", ou seja, da colónia passou a ser exercida a soberania e o governo do Império Ultramarino Português.

Quando Portugal se viu livre das ameaças napoleónicas, a ausência da corte agravou-se no reino a situação económica, e ainda, com o domínio de uma ditadura militar inglesa comandada por Beresford, uma revolução liberal explodiu no Porto, em 1820. O exército e o povo proclamavam o fim da Monarquia Absoluta, a convocação de uma Assembleia Constituinte, a nacionalização do Brasil e exigiam que D. João VI voltasse para Lisboa, que regressou efetivamente em 1821.

Em suma, apesar das conturbações do seu reinado, D. João VI foi apelidado "o Rei" devido à sua bondade e disposição para perdoar, salvando os seus filhos.

Anexo 15 – Distribuição das classificações do 11.º C ao Domínio 2 da atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”



Anexo 16 – Exemplo de um texto de opinião elaborado na turma do 11.º C

Consideras que D. João VI foi uma figura emblemática na História do século XIX?

D. João VI, "o clememte", como foi categorizado, governou Portugal de 1799 a 1816 como Príncipe Regente e, a partir desse mesmo ano até 1826, como Rei. Viveu um reinado conturbado que nunca conseguiu manter em paz, ou sob o seu controle por muito tempo.

Considero que foi uma personalidade histórica com grande relevância no nosso país. Foi durante o seu governo que ocorreram vários acontecimentos políticos que marcaram a História de Portugal, por exemplo, as invasões francesas que desancaram a ida do Rei e da Corte para o Brasil, o que levou a um grande desenvolvimento na autonomia da colónia, e posteriormente à sua independência. Viveu também um período de revoltas liberais, como a que aconteceu no Porto, em 1820 e pressionou a regresso de D. João VI a Portugal.

Apesar de ter sido um representante do Absolutismo em Portugal foi ainda D. João VI a assinar a Constituição, que tornou assim, Portugal numa Monarquia constitucional. Este sistema governativo foi iniciado principalmente devido à Revolução Liberal de 1820, que ocorreu face à grave situação económica que o país atravessava. As culpas foram colocadas sobretudo no regime político e, com o conhecimento da situação do Absolutismo noutros países da Europa, o povo português decidiu também exigir mudanças que efetivamente aconteceram.

Para além disso, o legado que deixou, tanto no Brasil, como em Portugal, revelou-se de extrema importância para os dois países. No Brasil, durante o período em que lá permaneceu, ordenou a criação de instituições, projetos e serviços que beneficiaram altamente o país em vários setores. Em Portugal, os seus filhos tiveram também um protagonismo sobre a decisão do futuro do país. Alguns anos após a morte de D. João VI, iniciou-se uma Guerra Civil em Portugal, na qual estava em causa a sucessão do trono. De um lado estavam os liberais liderados por D. Pedro IV e do lado oposto os absolutistas comandados por D. Miguel. A Guerra dos Dois Irmãos culminou com a vitória dos liberais e assim, a restauração da Monarquia constitucional em Portugal.

Em suma, penso que D. João VI foi sim uma figura emblemática na História de Portugal do séc. XIX, pela quantidade de acontecimentos importantes que viveu no período em que reinava e ainda pela herança histórica que deixou no nosso país e também no Brasil.

Anexo 17 – Grelha de avaliação da turma do 11.º C na atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”

Estratégia 3: "Figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos"

11.º C

Alunos	D1 - Biografia e personalidade emblemática					D2 - Texto de opinião		D3 - Atitudes e Responsabilidade		Total
	Contextualização	Seleção de fontes	Conceitos	Linguagem	Estrutura	Organização	Espírito Crítico	Responsabilidade	Autonomia	
	40	40	20	10	10	30	30	10	10	
1	25	25	20	10	10	0	0	0	0	90
2	10	10	10	10	10	5	5	10	10	80
3	25	25	5	5	10	0	0	0	0	70
4	25	25	5	5	10	5	5	10	10	100
5	10	10	10	10	10	5	5	5	5	70
6	30	30	20	10	10	10	10	10	10	140
7	30	30	20	10	10	0	0	5	5	110
8	30	20	20	10	10	20	20	10	10	150
9	35	35	20	10	10	30	30	10	10	190
10	30	20	20	10	10	25	25	10	10	160
11	25	25	5	5	10	0	0	5	5	80
12	30	20	20	10	10	5	5	5	5	110
13	15	15	10	10	10	0	0	0	0	60
14	30	30	20	10	10	10	10	10	10	140
15	30	30	20	10	10	5	5	10	10	130
16	35	35	20	10	10	20	20	10	10	170
17	30	30	20	10	10	0	0	5	5	110
18	25	25	5	5	10	0	0	10	10	90
19	25	25	5	5	10	0	0	5	5	80
20	30	30	20	10	10	0	0	5	5	110
21	25	25	5	5	10	20	20	10	10	130
22	15	15	10	10	10	0	0	0	0	60
23	30	30	20	10	10	0	0	0	0	100

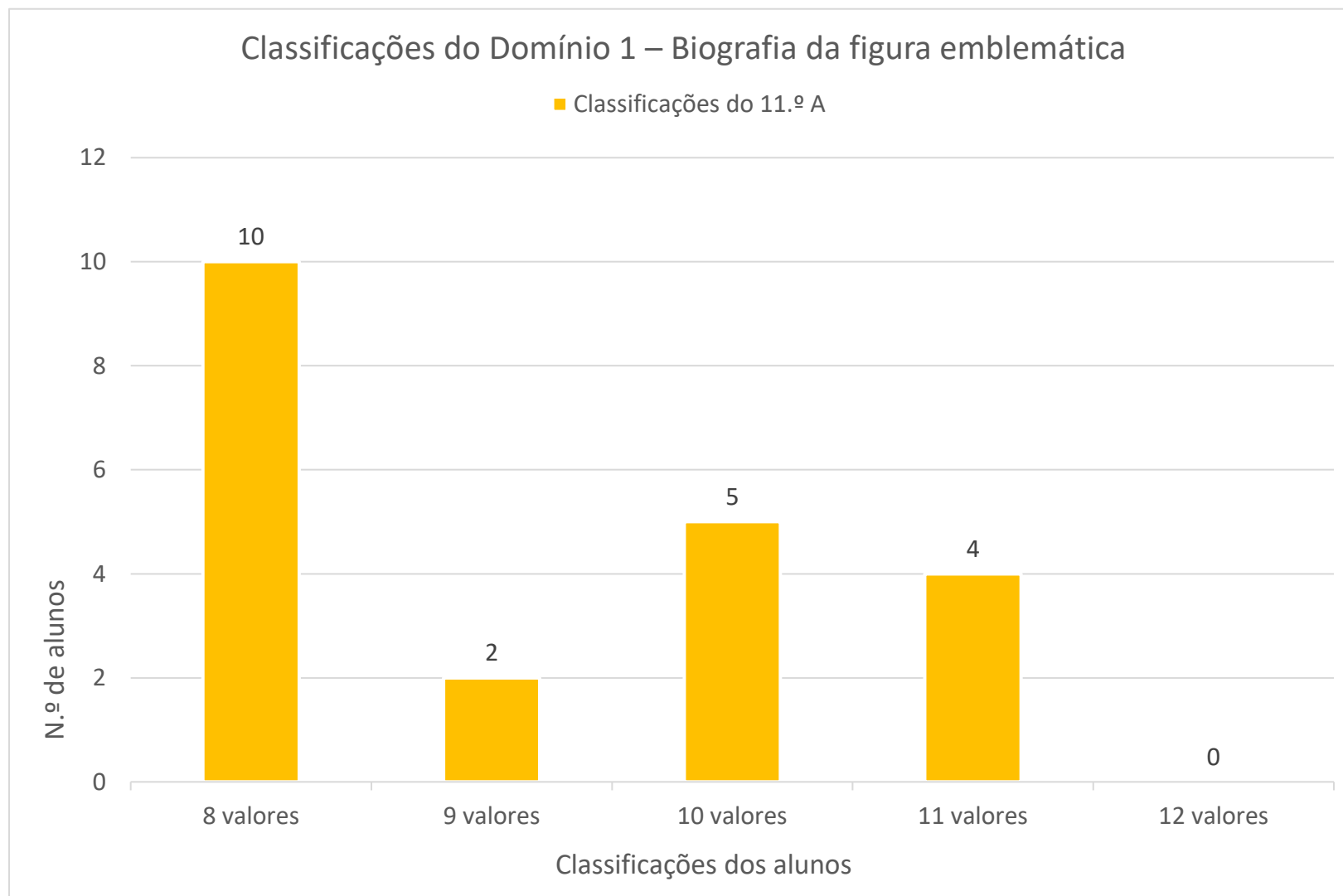
Média

110

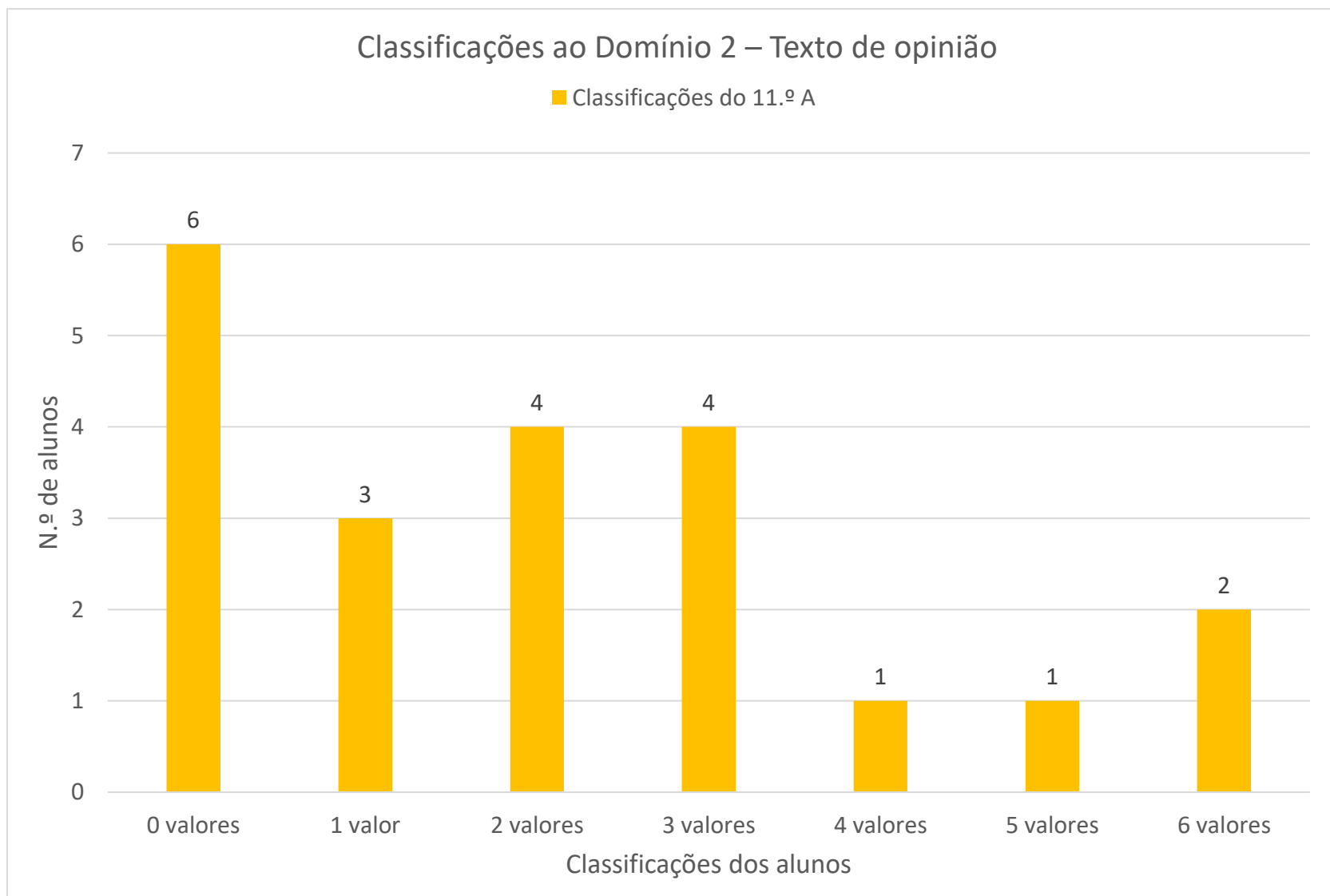
Positiva

Negativa

Anexo 18 – Distribuição das classificações do 11.º A ao Domínio 1 da atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”



Anexo 19 – Distribuição das classificações do 11.º A ao Domínio 2 da atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”



Anexo 20 – Exemplo de um texto de opinião elaborado na turma do 11.º A

Na minha opinião D. João VI foi uma figura emblemática na História de Portugal mas por motivos negativos. Já no Brasil ele conseguiu destacar-se positivamente reinventando o Brasil.

D. João foi um covarde ao fugir para o Brasil e com o passar do tempo este desfavoreceu Portugal devido a ter conseguido um maior desenvolvimento económico para o Brasil em relação a Portugal.

Outro motivo negativo foi que com a sua ausência, Portugal entrou na miséria. Mesmo sabendo das condições em que Portugal estava, D. João VI não quis saber e para não voltar para Portugal, sempre que o general Beresford (general britânico enviado para proteger Portugal das tropas napoleónicas) pedia mais poder, ele concedia, inclusive, o mesmo tinha poderes superiores aos da regência. E com esses mesmos poderes, Beresford aproveitou para acusar e decapitar 11 pessoas ^{Oficiais do Exército Português} incluindo um general importante de Portugal, General Gomes Freire de Andrade.

Como já referido, estes são os principais motivos pelos quais ele é importante para Portugal mas não pelo seu carácter. Assim é que, quando alguém menciona o nome D. João VI ao falar sobre a história de Portugal, os principais pensamentos são as razões menciona-

das em que falhou perante Portugal e o seu povo, assim não o deixando com uma imagem de boa liderança e bom caráter.

Anexo 21 – Grelha de avaliação da turma do 11.º A na atividade “As figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos”

Estratégia 3: "Figuras emblemáticas do Portugal de Oitocentos"

11.ºA

Alunos	D1 - Biografia e personalidade emblemática					D2 - Texto de opinião		D3 - Atitudes e Responsabilidade		Total
	Contextualização	Seleção de fontes	Conceitos	Linguagem	Estrutura	Organização	Espírito Crítico	Responsabilidade	Autonomia	
	40	40	20	10	10	30	30	10	10	
1	30	30	20	10	10	10	10	10	10	140
2	35	35	20	10	10	30	30	10	10	190
3	35	35	20	10	10	30	30	10	10	190
4	20	20	20	10	10	15	15	10	10	130
5	20	20	20	10	10	10	10	10	0	110
6	25	25	20	10	10	10	0	10	10	120
7	20	20	20	10	10	0	0	10	10	100
8	30	30	20	10	10	25	25	10	10	170
9	20	20	20	10	10	0	0	10	10	100
10	30	30	20	10	10	0	0	10	10	120
11	30	30	20	10	10	15	15	10	10	150
12	30	30	20	10	10	15	15	10	10	150
13	35	35	20	10	10	15	15	10	10	160
14	20	20	20	10	10	0	0	10	10	100
15	20	20	20	10	10	10	10	10	0	110
16	20	20	20	10	10	5	5	10	10	110
17	20	20	20	10	10	0	0	10	10	100
18	35	35	20	10	10	20	20	10	10	170
19	20	20	20	10	10	0	0	10	10	100
20	25	25	20	10	10	5	5	10	0	110
21	20	20	20	10	10	10	10	0	0	100

Média

130

Positiva

Negativa

Anexo 22 – Inquérito por questionário entregue às duas turmas de 11.º ano



A Biografia como fonte histórica

Este inquérito pretende consultar a opinião dos alunos das duas turmas de 11.º ano de História A sobre o estilo biográfico e quais as perspetivas de cada um quanto ao uso de biografias no estudo e na compreensão da disciplina de História A.

No presente questionário não será solicitada informação de carácter pessoal que o permita identificar diretamente, pelo que todas as respostas asseguram a confidencialidade que respeitam as regras da proteção de dados pessoais.

Obs.: Entende-se por fonte histórica todo e qualquer documento que detem valor para a reconstituição do passado e dos modos de vida. Assim, as fontes históricas podem ser de tipo primário (os testemunhos em "primeira mão", ou secundário (que derivam da observação e estudo das fontes primárias, estando dependentes intermediários que interpretam as informações).

 Não partilhado



* Indica uma pergunta obrigatória

Indique a sua turma. *

Selecionar ▼

Indique o seu género. *

Selecionar ▼

Seguinte

Limpar formulário



A Biografia como fonte histórica

 Não partilhado



* Indica uma pergunta obrigatória

Grupo I

O que é uma Biografia?

1. O que entende por Biografia? *

A sua resposta

2. Já leu alguma Biografia? *

☐ Sim

☐ Não

3. Se respondeu "Sim" à questão anterior, indique a(s) personalidade(s) cuja Biografia leu.

A sua resposta

4. Gosta de ler Biografias enquanto género literário? *

☐ Sim

☐ Não

5. Costuma seguir algum destes formatos cujo conteúdo aborda a Biografia de alguma personalidade emblemática? *

☐ Livros de História (nomeadamente Biografias históricas)

☐ Documentários

☐ Filmes

☐ Podcasts

☐ Vídeos online

☐ Posts em redes sociais

☐ Livros de memórias

☐ Não me costumo interessar por conteúdo biográfico

☐ Outra: _____

6. Se respondeu negativamente à questão anterior, ignore esta questão. Considera que o consumo de conteúdo biográfico, que aborde a história de vida de um determinado indivíduo, estimula o seu gosto pelo estudo da História?

☐ Sim

☐ Não

7. Responda. *

1 - Discordo totalmente 2 - Discordo 3 - Não concordo nem discordo 4 - Concordo 5 - Concordo totalmente

1. A História só se faz de heróis. Só devemos biografar pessoas cujas ações foram positivas para a História

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2. Qualquer pessoa pode ser biografada, pois qualquer pessoa tem uma história para contar.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3. Deve apenas escrever-se biografias de pessoas famosas.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4. Conheço pessoas que deviam ser biografadas.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

5. A História é composta pelas ações de indivíduos comuns do passado que condicionaram o rumo dos acontecimentos.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

[Limpar formulário](#)

Grupo II

Estudar uma Biografia

Considera que estudar a história de vida de uma personalidade emblemática ajuda a compreender melhor determinados acontecimentos históricos? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Considera relevante o estudo de biografias de personalidades emblemáticas para compreender um determinado período histórico? *

	1	2	3	4	5	
Pouco relevante	☐	☐	☐	☐	☐	Muito relevante

Costuma ler as pequenas notas biográficas das figuras históricas, presentes no seu manual de História A? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Considera que a investigação que realizou sobre a personalidade emblemática do século XIX o ajudou a compreender melhor os conteúdos que está a aprender nas aulas de História A? *

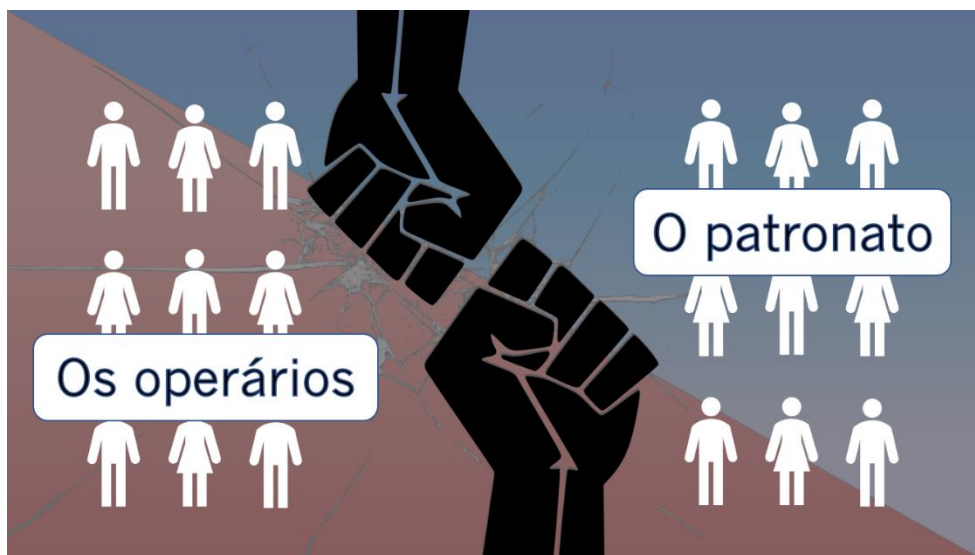
- ☐ Sim
- ☐ Não

[Anterior](#)

[Enviar](#)

[Limpar formulário](#)

Anexo 23 – Apresentação da atividade “Debate Patronato vs. Operariado”



Os testemunhos



Devem construir a personagem de acordo com as indicações presentes no guião da atividade;

Cada personagem deverá ter uma narrativa própria, uma vez que terá de intervir no debate;

Objetivos

Trazer frente a frente as perspetivas dos patrões e dos trabalhadores;

Apresentar os argumentos de cada facção e tornar claro as suas reivindicações;

Colocar em prática os conhecimentos adquiridos nas últimas aulas;

Objetivos



Vamos a isto?



Colocar em prática os conhecimentos adquiridos nas últimas aulas;

O DEBATE

A turma será dividida em dois grandes grupos:

Um dos grupos deverá defender os interesses dos patrões e apresentar testemunhos:

- O dono de uma fábrica;
- Um político;
- E os relatores (caracterização dos testemunhos e apresentação dos argumentos do grupo);

Outro grupo deverá defender os interesses dos trabalhadores e apresentar testemunhos:

- Operário de uma fábrica;
- Líder do Sindicato e ativista político;
- E os relatores (caracterização dos testemunhos e apresentação dos argumentos do grupo);



O DEBATE

- Na primeira parte do debate cada grupo deve apresentar os seus argumentos e pontos de vista sobre as condições de trabalho, as relações entre patronato e operariado, as lutas e as posições adotadas por ambos os lados.
- Em seguida deverão apresentar-se as perspetivas de cada um dos testemunhos presentes em cada grupo.
- Finalmente, cada grupo terá a oportunidade de contra-argumentar e responder a questões.



O PATRONATO

A ARGUMENTAÇÃO

Relembra que os donos das grandes fábricas pertenciam à classe mais alta da sociedade: a alta burguesia empresarial e financeira. Estes apoiavam-se na segurança imposta pelo Liberalismo e na afirmação progressiva do Capitalismo para afirmar o seu poder político e económico. Preocupados com a obtenção de lucros, o patronato do século XIX, olhava com desprezo e indignação para as reivindicações dos trabalhadores, uma vez que consideravam ser um desrespeito às oportunidades de emprego cedidas.

- **Numa folha à parte, devem identificar os membros do vosso grupo e listar a argumentação que utilizarão no debate. Para guiar a vossa pesquisa na argumentação seguem algumas questões-orientadoras:**

1. Como justificavam os patrões as más condições e as longas jornadas de trabalho?
2. Como se posicionam os patrões face à formação de sindicatos e às greves dos trabalhadores?
3. Qual a relevância das boas relações entre patrões e operários?

O PATRONATO (TESTEMUNHOS)



O dono da fábrica deve apresentar-se revoltado e indignado. Deve adotar uma postura indiferente em relação às condições do Operariado, mostrando apenas preocupação com o futuro da fábrica.

O político deve apresentar-se defensor dos ideais do Liberalismo Económico e do Capitalismo Industrial, mostrando que são os donos das grandes empresas que oferecem as oportunidades de trabalho aos Operários e que fazem prosperar a economia.



O OPERARIADO

ARGUMENTAÇÃO

Relembra que o Operariado do século XIX era proveniente, na sua maioria, das zonas rurais. Derivado à falta de trabalho nos campos, os trabalhadores abandonavam os campos, e rumavam em direção às cidades em busca de novas oportunidades de emprego. Nas cidades, a industrialização crescente oferecia inúmeros postos de trabalho à disposição das pessoas que chegavam. Sem qualquer formação e sem preocupação por parte dos patrões, os operários estavam sujeitos às péssimas condições de trabalho, aumentando assim a miséria dos mais pobres.

- **Numa folha à parte, devem identificar os membros do vosso grupo e listar a argumentação que utilizarão no debate. Para guiar a vossa pesquisa na argumentação seguem algumas questões-orientadoras:**

1. Quais as principais reivindicações dos Operários do século XIX?
2. Por que razão se deu o Movimento Operário?
3. Terá o socialismo influenciado a visão do mundo e as ações dos operários no século XIX?



O OPERÁRIO (TESTEMUNHOS)



O **operário** deve mostrar-se revoltado e reivindicativo. Deve apresentar as condições de trabalho a que está sujeito e como vive com o pouco salário que recebe. Deverá também expor um pouco daquela que é a realidade das famílias operárias do século XIX.

O **líder do sindicato** deve fazer uso da intervenção do operário e explicar quais as reivindicações dos trabalhadores, quais os motivos das greves e que soluções poderão existir para que se estabilizem as relações entre patrões e trabalhadores.



Anexo 26 – Dossiê entregue aos alunos com documentação sobre a temática da condição operária do século XIX

História A – 11.º ano Documentos da aula de __ de maio de 2023

SUMÁRIO:

- O crescimento das Classes Médias;
- O Operariado: condições de trabalho e condições de vida;

Doc. A – As Classes Médias

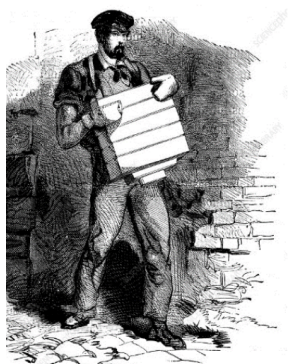
Aquilo a que se chama, à falta de melhor, de “classes médias” corresponde a uma série de camadas sociais e profissionais que só têm em comum o viverem de outra coisa que não o trabalho dos seus braços. De contornos indeterminados, composição heterogénea, aspirações superiores, fraca consciência coletiva (...).

A unidade das classes médias reside num conservadorismo social que pretende preservar, a todo o custo, os bens por si adquiridos (...). Olham muito naturalmente, para as altas camadas da sociedade com ambição, aspirando um dia atingir o mesmo status.

Yves Lequin, “*As hierarquias da riqueza e do poder*”, cit. in Pierre León, *História Económica e Social do Mundo*.



Doc. B – O orçamento familiar de uma família operária em França



Salários	(Francos)
Salário do Pai	1200 F
Salário do filho mais velho	1000 F
Salário do 2.º filho	150 F
Total	2350 F
Despesas	
Alimentação (pão, carnes, legumes)	1800 F
Limpeza	62 F
Vestuário	200 F
Aluguer	200 F
Outras despesas	80 F
Total	2342 F

In E. Cacheux, *A Reforma Social*, 1885.

Doc. C – As condições de vida do Operariado

Em 1841, um médico de Liverpool chamado a observar uma mulher doente, encontrou-a numa cave, com o filho bebé, num estado prolongado de fraqueza, devido à deficiente alimentação. A cave, contou o médico, «não tinha luz, nem ventilação e cheirava muito mal. Tive que passar sobre tijolos para chegar à doente, pois o chão estava inundado de água estagnada».

Nas cidades nos níveis mais baixos da sociedade do século XIX vivia-se numa miséria aterradora. O afluxo de pessoas aos empregos nas fábricas exercia grande pressão sobre a habitação, e os mais necessitados amontoavam-se em caves escuras, húmidas, e sem ar, sujeitas a derramamentos de esgotos nas casas.

Para responder à procura de habitação, os prédios eram subdivididos em unidades cada vez mais pequenas. [...] Outras cidades europeias tinham os mesmos problemas de excesso de população. Em Paris, em 1882, um médico relatava: “De um quarto fizeram dois. Meteram vinte camas em divisões onde antes apenas existiam dez. Construíram telheiros em pátios já de si estreitos, o que resultou no mais perigoso congestionamento.

DIOGO, António D. – *História da Vida Quotidiana*, Seleções do Reader's Digest, 1993. p. 292 (Adaptado).

Doc. D – Os problemas sociais

1 – Famílias desalojadas



PELEZ, F – *Sem asilo*, (1883). Óleo sobre a tela. Paris: Museu de Belas Artes.

2 – A promiscuidade

Algumas destas meninas, como pude perceber, têm uma personalidade imoral, e algumas, são enviadas pelos próprios pais para a prostituição. Esta, não tinha ainda dezanove anos, já havia sido presa 4 vezes por desempenhar tal ofício. Disse-me: “Fiz-me nas ruas e as ruas fizeram-me ser assim.

MAYHEW, Henry – *London Labour and The London Poor*. Gutenberg Books, 1865, p. 136.

3 – A Garrafa (Parte VI)



Ilustração de 1847 da autoria de G. Cruikshank. A violência no seio familiar era uma realidade diária nos bairros operários.

4 – A criminalidade

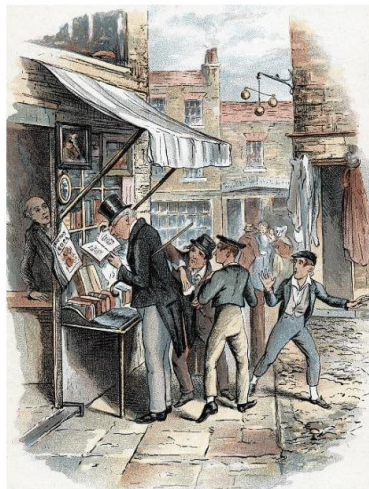


Ilustração da obra de sucesso do século XIX de Charles Dickens, *Oliver Twist*. Na obra, a personagem principal, Oliver, está a aprender truques com os carteiristas de Londres.

De acordo com o que aprendeste, relaciona as condições de trabalho e de vida dos operários com o aumento dos problemas sociais patentes no Doc. D1, D2, D3 e D4.

Anexo 27 – Ata do debate “Patronato vs. Operariado” na turma do 11.º C

Debate Patronato vs. Operariado – 11.ºC

Ficou decidido que, à sorte, se decidiria quais das fações iniciaria o debate. Assim, este inicia com intervenções da bancada do Operariado.

Intervenção 1 – são apresentadas as reivindicações operárias: os baixos salários, os horários de trabalho excessivos, as refeições miseráveis, as péssimas condições de vida em que estão inseridos os operários. A interveniente revela que as péssimas condições de vida e a exploração dos operários por parte do patronato os leva à solidão. E que essa solidão faz com que se refugiem no álcool, na prostituição e na criminalidade. Pretendem melhores condições de vida e de trabalho.

Intervenção 2 – Um interveniente do Operariado, relembra que não se tratam apenas de queixas ingratas, como se tem ouvido pelas ruas. Diz ser importante a luta por uma vida melhor, num momento em que se ouvem políticos falar de homens iguais, direitos iguais. Relembrou que se o lucro move o mundo, era necessário discutir o facto de ser a classe operária a sustentar a vida da burguesia.

Intervenção 3 – É dada a palavra à bancada do Patronato. O interveniente defende que a burguesia tem acesso a uma melhor educação e, por isso, tem mais capacidade cognitiva e deve decidir o futuro do país, tendo acesso a cargos políticos, deveriam ser responsáveis por gerir tudo. Argumenta que os operários deviam estar gratos por trabalharem e por o patronato lhes pagar salários que lhes permitem sobreviver. Diz que todos têm oportunidade de ascender socialmente a partir do trabalho, dando exemplo dos *self made men*.

Intervenção 4 – Enquanto membro da bancada do Patronato, o interveniente acrescenta ao que foi dito na intervenção anterior e diz sentir-se triste com a postura dos operários. “Apenas deseja que exista uma boa colaboração entre ambas as partes”. Ao referir-se à destruição das máquinas e as posteriores adesões à greve por parte dos operários, diz o seguinte: “reparem, sem as máquinas os operários não podem trabalhar. E sem trabalho na produção, a economia vai estagnar, logo, quem verdadeiramente sofre com as greves é a classe operária.”

Intervenção 5 – um elemento do Operariado responde à primeira intervenção da bancada do patronato, tendo o interveniente respondido ao porquê de apenas os burgueses terem escolaridade e acesso a cargos

políticos: Refere que a escolaridade não é possível devido aos baixos salários. E que as boas relações com o patronato não são possíveis devido à violência que estes exercessem sobre os operários.

Intervenção 6 – acrescenta à resposta do colega de bancada que a ascensão social defendida pela alta burguesia, é impossível para os operários explorados. Defende que “o sistema está viciado”. “Estamos presos num círculo vicioso entre maus salários e más condições. Alguns trabalhadores até podem ter a sorte de subir, mas mesmo esses são exceção. A regra aplica-se àqueles que trabalham bastante e que continuam na miséria, fruto dos baixos salários e da falta de direitos de trabalho. Pediu à bancada do Patronato que reflitam: “a primeira preocupação deve ser com as condições em que os trabalhadores se encontra... reparem, como pode ser possível uma família operária preocupar-se com a educação dos filhos se estes passam fome?”.

(Intervenção 7) Intervenção de uma personagem específica da bancada do Operariado, o líder sindical –

Apresenta-se como um líder sindical que fundamenta a sua ideologia com as diretrizes de pensamento de K. Marx e F. Engels. Professa ser imperativo continuar a internacionalização do movimento operário e da força sindical. Fala da injustiça e das desigualdades sociais cada vez mais abismais na sociedade: queixa-se dos baixos salários, a exploração de mão de obra barata com recurso ao trabalho infantil. Acrescenta que os operários são vítimas da sociedade capitalista que procura desenfreadamente um lucro que nunca é repartido por todos. Continua, ao reiterar que a luta continuará uma realidade enquanto a desigualdade e a exploração humana se registarem. Aponta para a bancada do patronato e acusa: “Vocês, privilegiados burgueses exploram os meios de produção e acumulam toda riqueza com o nosso suor e sacrifício.” Quer lutar por um futuro digno. Dirige-se a todos os operários e diz: “Proletários de todos os países, uni-vos.”.

Depois da apresentação e argumentação do líder sindical é passada a palavra à bancada do Patronato.

Intervenção 8 – Um membro do Patronato refere que o Movimento formado pelos operários é violento e destruidor. Diz não perceber o que ganham os operários, quando em tempos destruíam máquinas e agora recorrem à greve. Questiona: “que tipo de melhoramentos nas condições de vida esperam com esta onda de destruição?”.

Intervenção 9 – Outro membro da bancada do Patronato pede a palavra e acrescenta que os operários deveriam estar gratos pelas máquinas, uma vez que facilitam o seu trabalho e ofereceram novas oportunidades quando estes chegaram às cidades. Ao destruir as máquinas vão fazer com que os patrões

tenham de investir de novo em maquinaria o dinheiro que poderia ser utilizado para aumentar os salários dos operários. Ou seja, a destruição de máquinas vai contra os interesses do operariado também.

Intervenção 10 – O líder sindical pede a palavra para responder à questão direta imposta na bancada rival: refere que o movimento da destruição da maquinaria, ou o Ludismo como ficou conhecido, apresentam-se como uma forma de tentar melhorar as condições de vida operárias. Refere que no início os trabalhadores estavam mal-organizados e saíram prejudicados com a greve, pois eram despedidos. Mas esta situação levou a que os operários percebessem a necessidade de se organizarem, algo que aconteceu em simultâneo com a difusão do marxismo e daí a necessidade da força sindical, hoje mais organizada e consciente de greves que não recorram à destruição dos meios de produção. Afirma que a sociedade tem vindo a reconhecer progressivamente a perspetiva dos operários, e que o futuro pode melhorar, se a bancada da frente estiver predisposta à negociação de direitos e condições.

Intervenção 11 – De volta à bacada do Patronato, um interveniente pede a palavra para justificar o porquê de muitas das vezes não existir espaço para que existam melhorias repentinas. Refere que as empresas muitas das vezes têm de lidar com as crises económicas do mercado que se apresentam como são cíclicas. No processo da regulação do mercado, a economia encontra formas de se estabilizar – não existindo qualquer intervenção do estado. Insiste que as crises são uma realidade com as quais as empresas têm de lidar e que têm consciência de que quem mais sofre com estas greves são os operários e não o patronato. Mas que é precisamente por isso que os operários deveriam deixar de fazer greve e de tentar resistir. A burguesia tem poder económico e político capaz de resistir às crises cíclicas, mas com a travagem de produção não existe formas de pagar dias de trabalho aos operários. Reforçando que as melhorias de vida dos operários advêm da sua capacidade de resistência às crises e na manutenção da produção, para que os patrões também possam conseguir pagar à mão de obra.

Intervenção 12 – Pedindo a palavra à Moderação, um membro da comunidade operária respondeu ao membro do Patronato relativamente à afirmação de que quem mais sofre com as crises e com as greves são os operários: “Sabemos que as greves não garantem grandes condições, nem são uma solução rápida, as greves que fazemos são uma tentativa desesperada dos operários para serem ouvidos, para melhorarem as suas vidas e as vidas dos seus filhos.

Intervenção 13 – No seguimento da discussão, foi dada a palavra a um personagem específico da bancada do Patronato, o político – Apresentou o seu testemunho como político. Referiu ser um profundo defensor do sufrágio censitário, e argumenta ao referir que foi “eleito por pessoas com estudos e com capacidade para pensar naquele que é o bem da Nação ao invés de se pensar apenas nas condições da própria classe”.

Na sua opinião enquanto político preocupado com o futuro, revela que o ponto de situação em que nos encontramos, em greves sistemáticas apenas prejudicam os próprios operários e as suas famílias. A cada paragem de produção, a economia irá ressentir-se e será difícil lidar com as consequências sociais de uma crise que se instala antes das previsões do ciclo. Refere que inúmeras são as indústrias que recebem licenças para a criação de bairros operários naquela que foi uma resposta à procura de habitação por parte dos operários que se dirigem às grandes cidades. Termina a sua intervenção ao revelar acreditar nos patrões estarem a pagar o que consideram justo, mediante os tempos vividos e face ao trabalho desenvolvido. Apresenta um documento que comprova o orçamento familiar de uma família operária, explicando que ainda que não exista dinheiro para extras, o patronato paga o suficiente para os operários pagarem as suas contas e viverem bem com o que têm. Dirige-se à dirigente sindical perguntando se não seria vantajoso utilizar o dinheiro com as quais se realizam as Internacionais, unirem-se para que, em comunidade, consigam ajudar as famílias da classe que passam por maiores dificuldades?

Intervenção 14 – Dando oportunidade à personagem do dirigente sindical de responder à pergunta que lhe foi dirigida: “As viagens e as organizações foram possíveis graças ao pagamento de quotas por parte de membros que assistem ao alastrar da luta de classes como a via para alcançar os direitos do operariado”. Refere que a difusão dos ideais do marxismo e a internacional operária são importantes fundamentos para a representação da luta do movimento operário. Acrescentou ainda: “o senhor argumenta que os patrões ajudam na procura por habitação e criam os bairros operários, certo? Essa ajuda não serve de nada se a habitação se mantém sem condições. Se o levarmos por alguns dos bairros de lata ingleses ou franceses, verá que os bairros operários são miseráveis, desde famílias amontoadas em divisões minúsculas, a falta de saneamento nas ruas, os doentes que não têm cuidados de saúde. Nada na ajuda à habitação é argumentação válida, se depois não existem salários justos aos operários para que possam sequer alimentar bem os próprios filhos.”

Intervenção 14 - Um membro do Operariado quis responder também quanto à intervenção da personagem do político e refuta o argumento de que se o “sr. Deputado considera que temos salários justos e suficientes, então como pode verificar-se tanta pobreza nos bairros operários e mortes constantes por fome extrema no meio operário?

Intervenção 15 – Sob a necessidade de cumprir o timing do debate, foi dada a palavra à segunda personagem específica da bancada do Patronato, o dono da fábrica – Apresenta-se como dono da empresa Dalton Motor Company, uma afamada empresa de produção automobilística. Apresenta-se como sendo um exemplo do fenómeno *self-made man*, uma vez que nasceu pobre, com pais oriundos de famílias humildes. Contudo, ao longo da sua vida trabalhou bastante e fez os possíveis para arranjar os contactos que lhe

permitiram ter mais do que um emprego. Interessou-se desde cedo pelo negócio do automobilismo e aproveitou cada pequeno trabalho que conseguia para amearhar e tratar de perceber como funcionava o mercado da produção automóvel. Diz não querer ter filhos, porque, ao contrário do que os operários dizem, estes não dão lucro, são sim um encargo que distrai o Homem daqueles que são os seus objetivos. Pretende deixar toda a sua fortuna a um protegido seu, este é o seu braço direito na empresa e é o homem que herdará todo o seu legado.

Em relação ao que foi ouvindo da bancada dos operários, acusa a mentalidade das classes baixas de ter filhos com o objetivo de lucrar e conseguir mais uma fonte de rendimento para as famílias. Lembra os operários presentes que foi a sua determinação, o investimento e a fé no seu negócio que o levaram até onde está, de modo que apresenta grande tristeza a falta de compromisso dos operários e a vontade de destruir e reivindicar ao invés de resistir e trabalhar para uma vida melhor.

Fala diretamente à bancada operária e diz: “se não aguentam o trabalho numa fábrica, são livres de procurar emprego noutro lado e devem fazê-lo. Defende que enquanto patrão faz a sua parte e ajuda no que pode com os seus trabalhadores – é por ceder a ajudas que contrata mulheres e crianças, por aceder a pedidos desesperados de famílias que precisam de mais uma fonte de rendimento em casa – famílias que têm noção que um salário apenas surge no seguimento da produção que foi feita para a empresa. Apela à bancada do Operariado que pensem realmente naquilo que querem e que tipo de oportunidades precisam – toda a sociedade assiste aos inúmeros operários que gastam os seus salários nos seus vícios e aumentam a degradação social, estando aí o grande motivo para não conseguirem poupar e ascender socialmente.

Intervenção 16 – Após a intervenção do dono da fábrica, a personagem do líder sindical da bancada dos Operários exalta-se e responde ao senhor Dalton, dono da fábrica: “Depois de ascender à burguesia, nunca mais se importou com o seu grupo social de origem. Relembre-se que há umas décadas foi precisamente a Burguesia que precisou de se impor para obter direitos e sair da subjugação da antiga aristocracia. Hoje parece que estes mesmos burgueses, trabalhadores de seu próprio negócio, esquecem o passado e oprimem agora também quem se encontra abaixo na hierarquia social. Relembrem-se que houve um tempo em que a Burguesia estava lado a lado com as pessoas mais pobres da pirâmide social, faziam parte do grupo de pessoas que não tinham privilégios e baixavam a cabeça perante os nobres e o clero – hoje já não fazem parte de um grande grupo, hoje são uma minoria que vive no medo de que os seus trabalhadores ganhem consciência a cada dia dos direitos que possuem”. Termina a intervenção dizendo que este deveria ser mais solidário para com os operários.

Intervenção 17 – Sem que existissem mais intervenções a fazer, seguiu-se para a apresentação da última personagem específica do debate, o testemunho de um Operário – Apresenta o seu testemunho como operário de uma fábrica têxtil. Tem 36 anos, tem 3 filhos e relata as duras dificuldades que atravessa com duas crianças ainda pequenas. Afirma que a sua mulher, também operária numa fábrica da cidade trabalha desde muito pequena e continuou a trabalhar mesmo estando grávida. Durante muito tempo pensou se deveria participar nos motins da fábrica e colocar em risco o salário mais alto da casa, que cobre a maioria das despesas essenciais. Mas que o “medo nunca conseguiu ser maior que a revolta”. A revolta por ver que vivem em condições miseráveis e por mais que trabalham, não conseguem sair do mesmo desespero. Expõe a revolta que sente por saber que existem dias em que os filhos não comem, e pouco dormem para poderem ajudar umas horas na fábrica. Quando se descobriu a gravidez do seu primeiro filho sonhou poder dar-lhe as oportunidades que nunca teve: uma educação, momentos de família, mas sobretudo um teto digno. Mas por mais que tentasse, parecia condenado a repetir com os dele o mesmo que teve de aguentar. A nossa família não tem conversas, saímos todos para a fábrica para fazermos os turnos que nos dão por dia. Revela que não pode deixar de ficar chocado quando ouve algum patrão insistir que com trabalho duro se consegue e diz: “sempre trabalhei duro, nunca consegui!”. Revela que tentou mudar de trabalhos inúmeras vezes, mas acabou sempre por ter momentos em que não conseguiu trabalho e isso levava a que existissem dias sem receber um salário, tendo perdido a coragem de tentar lutar por algo melhor e arriscar ficar numa situação pior, sem salário e com a família na rua.

Sou obrigado a concordar quando nos dizem que muitos da nossa classe se entregam aos vícios e desperdiçam o pouco dinheiro que têm. Relatou: “Todos os dias vemos isso acontecer a várias famílias no bairro, não quero justificar, mas pensem o que será viver todos os dias sem vontade de conhecer o futuro porque sabemos que será terrível, que teremos sempre o mesmo trabalho, as mesmas condições. Estes homens com quem cresci andam à procura de momentos em que possam sair da realidade má em que sempre viveram.”

Após responder a algumas perguntas colocadas ao longo do debate, referiu: “Nós vivemos assim, sem apoios, na miséria, na fome e adquirimos doenças para a nossa família, trazemos o vício para as nossas casas, porque estamos preocupados em conseguir sobreviver, cada um por si. Sei disto porque vivi assim a minha vida toda. Os vossos operários não vivem, sobrevivem. E muitos deles estão a morrer nas vossas fábricas.”

Termina o seu testemunho dizendo que a má relação entre o patronato e o operariado se deve sobretudo à falta de apoios e à violência que o patronato exerce sobre os seus operários, no dia a dia das fábricas, mas mais ainda em período de greves. Considera que a solução para a discórdia está no aumento de salários, na oferta de direitos a cada trabalhador e sabe que isso podia resultar numa maior vontade de trabalhar.

O debate chega ao fim e discutem-se algumas considerações finais sobre a opinião dos discentes quanto à atividade.

Anexo 28 – Ata do debate “Patronato vs. Operariado” na turma do 11.º A

DEBATE Patronato vs. Operariado – 11.º A

Ficou decidido que, à sorte, se decidiria quais das fações iniciaria o debate. Assim, este inicia com intervenções da bancada do Patronato.

Intervenção 1– um membro do Patronato apresenta-se como porta-voz inicial e apresenta os membros da sua bancada presentes a debater. Aproveita a palavra para tecer a sua opinião pessoal face ao clima de tensão entre patrões e trabalhadores. Considera que os trabalhadores demonstram uma grande ingratidão face as oportunidades de trabalho dadas pelas grandes empresas. Denota que esta mão de obra operária começou a chegar à cidades, sendo homens, mulheres e crianças analfabetos, sem qualquer tipo de instrução ou formação para o trabalho pesado na maquinaria.

Afirma que foi graças aos patrões das cidades para os quais se mudaram que lhes deram a mão quando estavam desamparados em locais completamente novos e sem qualquer formação profissional – os patrões cederam essas oportunidades de trabalho, muitas das vezes cedendo também uma das suas casas próximas da fábrica para habitação. Continua a sua posição ao dizer que esta revolta dos operários é um movimento sem fundamento que partiu de pessoas ingratas.

Segue-se o resumo do ponto de vista da bancada do Operariado, apresentando a sua argumentação para com o clima de tensão que se faz sentir entre trabalhadores e patrões.

Intervenção 2 – Um membro do Operariado explica que a posição do Operariado vai ser a reivindicação e a luta até que existam melhorias nas condições de vida para as camadas mais desfavorecidas. Assim, passa a listar as exigências que trazem a bancada dos operários a debater: exigem melhores salários e uma mudança nas fábricas que permita uma maior segurança no período de trabalho. Também exige maiores momentos de pausa e refeições cedidas pelos patrões uma vez que passam muitas horas a trabalhar.

Apela à proibição na aceitação de trabalho infantil, para impedir que as famílias se vejam na necessidade de colocar filhos tão pequenos a trabalhar. Defende que deveriam existir recompensas para os trabalhadores que, por acidentes no horário de trabalho estejam impossibilitados de trabalhar. O membro do operariado diz que estas são as reivindicações de quem quer trabalhar com dignidade, visto que vivemos no período em

que defendemos os direitos dos indivíduos. Termina a sua intervenção ao acusar o patronato de fazer lucro às custas da exploração dos trabalhadores, mas que rapidamente se levantarão os operários explorados com uma nova consciência de que a luta terá de crescer.

Intervenção 3 – intervenção da primeira personagem específica do grupo do Operariado, o líder sindical –

Inicia a sua intervenção dizendo que são necessárias mudanças. Apresenta-se como dirigente sindical e diz que veio de uma família de operários em condições humildes. Desde que teve a sorte de ter conhecido um homem burguês, com um pequeno negócio, que o criou e ensinou tudo o que sabia sobre a gestão da sua loja. Por ter tido a sorte de conseguir um trabalho mais digno que os seus familiares, conseguiu frequentar a escola e aprender o mínimo para conseguir manter-se longe da realidade terrível do trabalho fabril.

Fala da história do sindicato que representa e diz que o mesmo iniciou funções em 1882 aquando de uma união dos trabalhadores de várias fábricas, reunidas pelas suas causas. Sentiu que tinha a obrigação de encontrar justiça e direitos para todas os trabalhadores que não se conformavam.

Diz que sem os operários não há lucro e volta a referir os ideais liberais da igualdade e da liberdade dos homens. Refere que explorar e agredir, manter as péssimas condições de trabalho não expressam esses ideais, “na realidade aquilo que se regista é uma maior desigualdade – em que a miséria das famílias operárias contrasta com o luxo das famílias burguesas.

Acrescenta ainda que as greves são a única forma de luta que têm, a única forma de expressar a posição dos operários que estão em constante ponto de desvantagem. Além disso, aponta que estas greves afetam a produção e, portanto, não geram lucros – isto captaria a atenção dos patrões – numa fase em que tentar o diálogo não mostra resultados. As greves são a única forma de mostrar o impacto que o operariado tem.

Apesar de todas as greves e a paragem na produção, o patronato mantém uma posição intransigente e negam aos operários os seus direitos como trabalhadores, porque “a ganância da burguesia não lhes permite compreender a vida dos operários”. Diz que no seu trabalho no sindicato percorre várias fábricas, visitam os trabalhadores e difunde as suas ideias sobre a melhoria das condições operárias, atraindo muita gente para a causa.

Diz que o sindicato funciona ainda por utilização de cotas e que, em caso de necessidade, defendem os trabalhadores, inclusive com apoio jurídico. Apela à reconsideração dos patrões nestas exigências que foram apresentadas e foca, sobretudo, na linha de ação do seu sindicato que agenda greves para apelar ao aumento de salários, reivindica a melhoria das habitações nos bairros operários. Bairros esses que estão sob a autoridade dos patrões e permitem que famílias operárias vivam de forma miserável, onde a doença abunda. Pretende ainda a proibição do trabalho infantil e a permissão de ausência ao trabalho para mulheres grávidas.

Intervenção 4 – Um elemento da bancada do patronato pede a palavra para responder ao que foi apontado pelos Operários. Deste modo referiu que se os operários pretendem o aumento dos salários, então devem produzir mais e, por isso, trabalhar mais horas. Argumenta que as greves constantes não prejudicam apenas a dinâmica da empresa e impede a produção mas também prejudica a economia do país, na medida em que a estagnação de produção repele os investimentos externos às fábricas e, portanto, abre-se um precedente económico. Refere que, se os bairros operários são miseráveis, é porque o operariado assim os faz. Os operários devem encarregar-se da manutenção dos seus bairros e lembrar-se que essas casas foram cedidas ao arrendamento como forma de os patrões terem perto das suas fábricas a sua mão de obra –estes operários devem lembrar-se que o arrendamento das casas nos bairros das fábricas são uma forma de ajuda dos patrões.

Intervenção 5 – Um outro elemento do Patronato acrescentou que mesmo que a burguesia consiga aumentar o seu lucro, também é necessário olhar aos gastos que os patrões têm nas suas fábricas – não se tratam apenas de salários, existem manutenções, nova maquinaria, licenças, impostos. Defende que tudo isto são gastos e que os aumentos salariais têm de ser pensados em prol da dinâmica empresarial.

Intervenção 6 – intervenção da primeira personagem específica do grupo do Patronado, o político – Apresenta-se como sendo um homem que também teve de lutar para conseguir o poderio e a reputação que tem. Oriundo de uma família da baixa burguesia portuguesa, informa ter tido a sorte de conseguir prosseguir estudos em Coimbra e daí ter conseguido as competências para trabalhar em finanças e gestão. A sua facilidade na liderança de pessoas leva-o a acreditar que foi o motivo pelo qual foi eleito, porque é um exemplo real daquilo que um político deve ser – veio da baixa burguesia e portanto reconhece as dificuldades das camadas mais baixas da sociedade, contudo soube querer mais para a sua vida e explorar aquilo que era um talento seu, fazendo dinheiro com isso, ganhando influência.

Acredita que a economia não pode estagnar devido a descatos de operários – e acrescenta ao dizer que se os operários estão descontentes podem sempre procurar trabalho noutras fábricas ou noutros países, vendo como opção procurar novas oportunidades através da emigração. Afirma que os operários são livres de poder procurar algo melhor e melhorar-se a si mesmo, não podem esperar que as ajudas cheguem sem que exista dedicação e empenho do seu lado também. “Se formos analisar os dados, as greves prejudicam todos na sociedade: o patrão fica sem produzir, o trabalhador fica sem ganhar e a economia afunda”.

Se a economia afundar não maneira de conseguir ajudar, nem os patrões, nem os operários – porque quando não produzem, não há vendas e sem vendas a empresa não lucra. Reflete na questão e aponta: “E se pensarem nisso, numa Europa em pleno auge industrial e com bons fluxos financeiros, se o nosso mercado para, não haverá salários melhores porque também não haverá trabalho.

Intervenção 7 – O líder sindical pede a palavra para responder às declarações do deputado para perguntar: “se realmente tem origens numa família da baixa burguesia e está ciente das dificuldades dos operários, porque é que não toma uma atitude? Porque é que não tem espírito de iniciativa e tenta pressionar os patrões na implementação de melhorias?”

Intervenção 8 – A personagem do político responde prontamente: “Como sabe, eu fui eleito para representar o povo, não apenas operários ou apenas grandes patrões. Obviamente que quem tem estudos compreende que a economia de hoje prevê que os capitais se encontrem da parte de quem detém os meios de produção, ou seja as máquinas e quem detém a maquinaria são os patrões das vossas fábricas. Também saberão que a economia hoje caracteriza-se pela ação individual e não na intervenção da Nação dos negócios que geram os capitais. Como representante de uma Nação eu não posso intervir na gestão de alguma empresa, porque ela não me pertence e porque os lucros obtidos são privados.” Terminou a intervenção a relembrar os presentes que ser liberal, é mesmo propor uma liberdade uniforme que abrange os vários estratos da sociedade: ser livre na economia, sentir-se livre na sociedade e na cultura, e ser livre na política – como cidadãos que, se apresentam rendimentos e contribuem para a economia do país, então têm direito a votar.

Intervenção 9 – Um elemento do Operariado pede a palavra e defende que não existem condições suficientes para os operários conseguirem ascender. Não existe maneira de procurar condições melhores, quando existe uma família a depender financeiramente de vários salários, para ser possível sobreviver.

Intervenção 10 – A personagem do político intervém e responde: as condições de vida já foram muito piores, do que se regista. Reflete que deve existir sempre melhorias e que os operários deveriam também poder ter mais oportunidades, mas a verdade é que o sistema impõe como necessário ter poder financeiro para conseguir ascender. A ascensão é sim possível, o que dificulta é a falta de determinação, face às situações que enfrentam. Relembra a bancada do Operariado que os mesmos, ou os antepassados tiveram de se estabelecer nas cidades em busca de oportunidades por saberem que já não tinham esperanças no campo – tiveram a capacidade e procurar melhor, têm de o tentar fazer também agora que se encontram numa posição que não concordam.

Intervenção 11 – Um elemento do Operariado replica: “Só porque os primeiros operários das cidades enfrentaram situações piores e tiveram de se conformar às más condições que lhes davam, não significa que os operários de hoje tenham que fazer o mesmo – é suposto que se queira melhorar ao longo do tempo, e termina com a conclusão de que ao invés de se registarem melhorias, as condições dos trabalhadores estão com tendência a piorar.

Intervenção 12 – Da bancada do Patronado, um membro aponta que muitos destes operários provenientes dos campos, são analfabetos e chegaram sem qualquer tipo de formação para trabalhar nas novas inovações que as máquinas trouxeram à sociedade.

Por isso deveriam estar gratos por terem oportunidades de trabalho e acrescenta que a igualdade é um princípio defendido na medida em que os patrões não discriminam na contratação – qualquer pessoa é encarada como mão de obra – desde que queira – e isto estende-se a homens, mulheres e crianças, sendo que a única coisa que os distingue é a capacidade produtiva e por isso recebem salários correspondentes ao que trabalham: assumindo que esse é um princípio justo nas dinâmicas entre patrão-trabalhador.

Intervenção 13 – intervenção da segunda personagem específica do grupo do Patronato, o dono da fábrica

– Apresenta-se como um homem que nasceu com vocação para os negócios e que aprendeu a guardar cada pequena quantia de dinheiro e pensar onde poderia investi-lo. Não viveu sempre no centro da cidade, vivia com a família nos subúrbios onde detinham alguns negócios locais. Relata que quando teve a oportunidade de se mudar para a cidade e estudar o mercado de investimentos, começar foi fácil.

De investimento em investimento começou por conseguir adquirir outros pequenos negócios e em poucos anos conseguiu formar uma grande fábrica, tendo colocado ao dispor um grande número de postos de trabalho. Defende que as greves que se têm registado na sua fábrica são inúteis e não apresentam soluções, que não deixam ninguém a ganhar. Acrescenta que ninguém sai a ganhar porque não é possível aumentar os salários sem aumentar às horas de trabalho - porque a produção é que permite a entrada de capital. Termina com a sugestão de transformarem a luta salarial numa luta que passe pela busca de representação política.

Intervenção 14 – O líder sindical pede a palavra e responde: como é possível procurar alguém que nos represente se o voto, nos moldes em que está, exclui as camadas mais pobres da sociedade? Aponta que o patronato não dá liberdade nem incentiva os operários a quererem mais de si, como têm apresentado ao longo do debate, uma vez que defendem a permanência dos operários durante todo o dia no trabalho para conseguirem remuneração. As greves são importantes porque com a produção parada a burguesia não tem lucro e, portanto, esta é a única forma de eles sentirem o impacto da revolta dos operários.

Intervenção 15 – Um outro elemento da bancada do Operariado apela aos patrões, que tendo poder financeiro e estando no direito de votar – poderiam fazer uso da grande ambição que têm de tanto estimular a economia e eleger pessoas que procurem alargar o poder de compra a todas as pessoas. Se as famílias

operárias tiverem condições e puderem gradualmente aumentar o seu salário, também poderão ter poder de comprar e consequentemente estimular a economia.

Intervenção 16 – Por questões de timing a Moderação avançou para a apresentação da última personagem específica do grupo do Operariado, o testemunho de uma mulher operária – apresenta-se como uma mulher adulta, mãe de 4 filhos, que ainda se encontra a trabalhar, apesar de estar grávida do quinto. Trabalha na mina de carvão desde pequena, e afirma viver em condições deploráveis desde que se lembra. As condições miseráveis vão desde as 14 horas de trabalho diário, apenas uma pausa no trabalho.

Declara que a mina em que trabalha “é muito escura e passa o dia todo sem passar a luz do sol, sendo por isso muito húmida, criando água estagnada nos nossos pés. A mina é íngreme e estreita pelo que, para puxar os vagões de carvão não apresenta segurança. Eu que estou grávida preciso de puxá-los, muitas vezes sem força.

Continua o testemunho: “Uma vez senti-me mal à conta da gravidez e fui agredida pelo patrão: desde encontrões, acusações e empurrões senti que a miséria não podia piorar. Sinto que estou num esgotamento físico e mental constante: em casa não tenho condições para os meus filhos e o ambiente não é saudável porque estamos todos cansados por que não descansamos. Enquanto que é uma dedico às tarefas domésticas e ao tratar dos filhos, o meu marido afogou-se no álcool e por isso está muitas vezes fora de casa”.

Partiu para uma reflexão sobre como é difícil manter qualquer laço familiar em condições que ninguém consegue viver. Trabalha com outras mulheres e crianças e declara que é necessária a luta operária mais do que nunca- os direitos da igualdade e da liberdade são de todos, e não se pode continuar a permitir que mais crianças se mantenham num círculo vicioso de miséria.

Termina a sua intervenção a relembrar que há muitos mais trabalhadores para cada patrão e que a luta pelos direitos no trabalho está cada vez maior, com cada vez mais força. É necessário acabar com a violência e começar o diálogo, para que as revoluções que se fizeram no passado em prol da Liberdade tenham significado e tenham valido a pena.

Intervenção 17 – Um membro do Patronato pediu a palavra após o testemunho da Operária: Tenta justificar que a violência contra os operários nas fábricas não é um recurso utilizado pelos patrões no geral, concorda que as coisas melhorarão sim, mas de forma gradual, de forma a que a própria empresa consiga adaptar-se a aumentar um largo número de salários e conseguir assumir que a produção consiga cobrir os aumentos salariais e os aumentos nas despesas.

O debate chega ao fim e discutem-se algumas considerações finais sobre a opinião dos discentes quanto à atividade.