

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

“Entre a Monarquia e a República, entre a Neutralidade e a Beligerância”

A multiperspetiva e a empatia histórica no Ensino Secundário

João Pedro Gomes Paiva

M

2024



João Pedro Gomes Paiva

“Entre a Monarquia e a República, entre a Neutralidade e a Beligerância”

A multiperspetiva e a empatia histórica no Ensino Secundário

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

À minha avó Fernanda, que quando era pequenina sabia o nome de todos os reis de Portugal e dos maiores rios de Portugal continental, Angola e Moçambique.

À minha tia “Róxa”, pelos abraços e por me libertar da tirania do Carnaval.

Ao meu tio Filipe, pela força inabalável e pela coragem infindável.

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	6
Agradecimentos	7
Resumo	10
Abstract	12
Índice de Figuras.....	14
Índice de Tabelas	15
Índice de Gráficos	16
Glossário.....	17
Lista de abreviaturas e siglas	18
Introdução.....	19
1. Contextualização Teórica.....	25
1.1. A Perspetiva dos Agentes Históricos e dos Historiadores – O Contexto (Histórico)	25
1.1.1. A consolidação do Liberalismo em Portugal.....	26
1.1.2. A Crise Finissecular.....	29
1.1.3. A Primeira República	33
1.2. A Perspetiva dos Investigadores de Ensino – A Didática.....	39
1.2.1. A Multiperspetiva e a Perspetiva Histórica	39
1.2.2. A Empatia Histórica.....	50
1.2.3. Aplicação Prática (e Pragmática).....	56
2. Enquadramento Metodológico	60
2.1. Perspetiva e Currículo.....	60
2.2. Prática de Ensino Supervisionada	64
2.2.1. O contexto escolar	64
2.2.2. As turmas.....	66
3. Aplicação das atividades de multiperspetiva e empatia: estudos de caso.....	71
3.1. Prolegómenos do estudo.....	71
3.2. «Eu, Deputado: Portugal e a participação na Primeira Guerra Mundial»	73
3.2.1. Preparação e execução da atividade.....	73
3.2.2. Resultados e considerações	85
3.3. Debate «Monarquia vs República»	102

3.3.1. Preparação e execução da atividade.....	102
3.3.2. Resultados e considerações	105
Conclusão	109
Referências Bibliográficas	114
Fontes	114
Documentos Legislativos e/ou Institucionais	115
Obras de Estudo	115
Manuais escolares.....	119
Outros	119
Anexos.....	120
Anexo 1 – Plano da aula acerca das “Motivações da entrada de Portugal na I Guerra Mundial”	I
Anexo 2 – Materiais da aula acerca das “Motivações da entrada de Portugal na I Guerra Mundial”	XIII
Anexo 3 – Enunciado do exercício de Empatia/Perspetiva Histórica “Eu, Deputado: Portugal e a participação na Primeira Guerra Mundial”	XXI
Anexo 4 – Suporte documental de apoio ao exercício de Empatia/Perspetiva Histórica “Eu, Deputado: Portugal e a participação na Primeira Guerra Mundial”	XXIII
Anexo 5a – Distribuição dos alunos da turma P tendo em conta as escalas de Seixas e Lee	XXX
Anexo 5b – Distribuição dos alunos da turma J tendo em conta as escalas de Seixas e Lee	XXXI
Anexo 6a – Exemplo de narrativa histórica da turma J que reúne Demonstração de Compreensão Profunda 5 e Nível V da escala de Ashby e Lee	XXXII
Anexo 6b – Exemplo de narrativa histórica da turma J que reúne Demonstração de Compreensão Profunda 5 e Nível V da escala de Ashby e Lee	XXXV
Anexo 7a – Roteiro do debate “Monarquia vs República” da turma J	XXXVII
Anexo 7b – Roteiro do debate “Monarquia vs República” da turma P	XLI
Anexo 8a – Suporte documental do debate “Monarquia vs República” da turma J.....	XLV
Anexo 8b – Suporte documental do debate “Monarquia vs República” da turma P.....	LI

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria 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.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização do presente relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex.

Viseu, 13 de setembro de 2024

João Pedro Gomes Paiva

Agradecimentos

Chegado ao final do percurso, é sempre importante olhar para trás e agradecer a todos aqueles que nos ajudaram a percorrer as estradas sinuosas da ansiedade, as montanhas íngremes da pressão, os extensos desertos das desmotivações e os vulcões sufocantes da fadiga. Aqueles que contribuíram com apoio inabalável, alegria pura, amizade leal e... raspanetes merecidos, suponho.

O meu primeiro agradecimento vai para à orientadora deste relatório, a Professora Sara Trindade, por todo o apoio e conselhos que me deu, pela paciência infinita e pela conversa agradável dos intervalos, acompanhada pelo indispensável café (prometo não revelar os segredos da máquina do primeiro piso a ninguém). Pelos ensinamentos e pela amizade, o meu maior agradecimento. Ainda dentro dos corredores da FLUP, não poderia deixar de prestar a minha maior gratidão à Professora Cláudia Ribeiro por todas as gargalhadas, por toda a ajuda mas, especialmente, por ter sido incansável no apoio e na (hiperbólica) luta para conseguir abrir o núcleo de estágio na Escola Emídio Navarro. Ao Professor Sérgio Neto por todos os conselhos que me deu no final das aulas supervisionadas, a sempre presente disponibilidade para esclarecer dúvidas e pelo sacrifício das longas viagens pelo (perpetuamente por concluir) IP3. Finalmente, ao Professor Hugo Barreira pela boa disposição e sempre presente disponibilidade para ajudar.

Voltando-me agora para o meu núcleo de estágio, a minha casa ao longo do passado ano letivo, um agradecimento muito sentido ao Professor João Salgueiro, por ter aceitado o reto de ser orientador de estágio, por todos os conselhos sábios que me deu, pelas conversas enriquecedoras na sala dos professores e por ter sempre acreditado em mim (especialmente quando me atirou o domínio das Revoluções para a mão antes mesmo de ver uma aula minha). Será uma amizade que levarei para a vida. Ao meu colega de estágio, Gabriel, por todos o apoio prestado durante as aulas, constante boa-disposição e pelo ombro amigo sempre presente. Ao ~~professor~~ Hélio, ao ~~professor~~ António e à ~~professora~~ Natália, que foram uma inspiração enquanto docentes e me acolheram de braços abertos enquanto estagiário e colega, pela fé inabalável. Aos

restantes docentes de História e da ESEN, à Direção da escola e aos assistentes operacionais que sempre se mostraram disponíveis para me ajudar no que fosse preciso.

Ao Gustavo, companheiro das velhas lides bizantinas, irmão de armas na parede de escudos, que abriu o caminho para carreira docente, por ser sempre um reforço a postos para contribuir no que fosse preciso no combate que foi este estágio.

Aos velhos amigos. Ao Pedro, pela sempre constante boa disposição, por saber sempre o que dizer, pela amizade infinita e pelos comentários sagazes. Ao João, por me puxar dos remoinhos de tensão, pelo inesgotável espírito de aventura (dentro de um MMO) e pelo dramatismo exacerbado (gosto muito de ti, não te preocupes). À Sara, pela paciência em ouvir os meus rants, por me ancorar na tempestade de ansiedade e por estar sempre disposta a ler o que lhe mando. À Maria, à Débora, à Andreia e ao Kevin pela loucura que traz sanidade.

Aos novos amigos. Ao Nuno, ao Pedro Silva e ao David pela companhia nas noites atoladas de planos de aula. À Joana, por ser chata ao dizer que está sempre a ser chata, mas sempre incansável quando precisamos de ajuda. À Cristiana, pela gargalhada contagiante e pela companhia para fugir de situações desconfortáveis. Ao Luís, pela calma, paciência e reflexões inesgotáveis. Ao Miguel, camarada sempre presente contra as frustrações da vida e reações únicas frente à aleatoriedade do mundo. À Mafalda, pelos sorrisos enternecedores, energia e apoio infindáveis e amor mútuo pelos nossos amigos de quatro patas felinos. Ao Diogo e à Filipa, por toda a valiosa ajuda que me deram!

Ao meu pai, José Lapa, por ser sempre o primeiro editor, pela erudição e pela eloquência, por nunca desistir de mim. À minha mãe, Rosa, por todo o carinho que me dedica, por atrasar o jantar só para eu “acabar de escrever esta parte”.

À restante família, por todo o apoio e afeto que me prestam.

E, porque os últimos são sempre os primeiros, aos “Pézinhos de Coentro”, aos que “Perderam o Jogo” e aos miúdos/as que, ao longo de dois períodos, perguntaram “É hoje que vamos começar a dar a Segunda Guerra Mundial?” todas as terças e quintas. Não tive maior privilégio do que começar esta jornada convosco, a vossa constante boa-

animação e amizade foram a minha maior fonte de alegria durante este estágio.
Obrigado por tudo.

Resumo

O conhecimento histórico não pode ser edificado a partir apenas de um único documento ou de uma visão. A sua construção é um processo que requer a consulta de fontes de origem variada e de múltiplas perspetivas, para que se possa inferir de uma maior proximidade relativamente aos eventos e aos agentes históricos; ou seja, requer que seja feita uma abordagem multiperspetivista. Para esse efeito, o historiador precisa também de compreender, da melhor forma possível, como os agentes históricos pensavam, agiam e até sentiam, num processo que chamamos de empatia histórica.

Enquadrado no âmbito da nossa Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, o presente estudo pretende aferir a eficácia de estratégias relacionadas com a multiperspetiva e empatia histórica em duas turmas de 11.º ano, as quais nunca tinham sido visadas por abordagens didáticas deste género.

Metodologicamente, este estudo foi alicerçado em dois instrumentos principais: um exercício de empatia histórica, que consistiu na elaboração de um discurso em que os alunos se colocaram a favor ou contra a participação de Portugal na Primeira Guerra Mundial; e um debate entre apoiantes hipotéticos da Monarquia e da Primeira República, onde discutiram qual dos regimes melhor serviu os interesses dos portugueses. É impossível disassociar estas práticas da análise e interpretação de documentação histórica, que também teve um papel preponderante para efeitos deste estudo.

No final deste, foi possível constatar que os resultados foram mistos. No que concerne à empatia histórica foram registados níveis elevados de desenvolvimento numa das turmas, sendo pouco satisfatórios na outra. Por outro lado, apenas alguns alunos conseguiram demonstrar níveis de compreensão elevados no que concerne à multiperspetiva. Estas circunstâncias evidenciam a necessidade de uma utilização mais prolongada destas e outras estratégias relacionadas, para garantir um melhor domínio dessas competências e um fundamental desenvolvimento do espírito crítico.

Palavras-chave: Multiperspetiva Histórica, Empatia Histórica, Evidência Histórica, Monarquia Constitucional, Primeira República

Abstract

Historical knowledge cannot be built from a single document or point of view. Its construction is a process that requires consulting sources from several origins and opposing perspectives, to infer the most scientifically accurate version of an event, context or historical actor. In other words, it requires a multiperspective-centered approach. To this end, the historian also needs to comprehend, as best as possible, how the historical actors thought, acted, and even felt, through a process we call historical empathy.

As part of our supervised teaching internship for the Master of Teaching History in the 3rd cycle of Basic Education and in Secondary Education, this study aims to assess the effectiveness of learning strategies related to historical multiperspective and empathy in two 11th-grade classes in which didactic approaches of this type had never been applied.

Methodologically, this study was based upon two practices: an exercise of historical empathy, where students were challenged to redact a speech on which they positioned themselves in favour or against the participation of Portugal in World War One; and a debate where hypothetical supporters of the Constitutional Monarchy and the First Republic, discussed which of the regimes had better served the Portuguese people. The analysis and interpretation of historical sources also played a significant role, as it is impossible to disassociate them from the practices under study.

At the end of this study, it was possible to assess mixed results. Regarding historical empathy, high levels of understanding were registered in one of the classes, while they were unsatisfactory in the other. On the other hand, could demonstrate high level of comprehension with regards to historical multiperspective. These circumstances highlight the need for a more continued and prolonged application of these and other related learning strategies, to guarantee a better grasp of these skills and the development of fundamental critical thought.

Key-words: Historial Multiperspective, Historical Empathy, Historical Evidence, Constitutional Monarchy, First Portuguese Republic

Índice de Figuras

FIGURA 1 – <i>O CONTRATO NUPCIAL</i> (C.1740) DE WILLIAM HOGGARTH (1697-1764)	49
FIGURA 2 – MAPA DAS COLÓNIAS EUROPEIAS NO CONTINENTE AFRICANO EM 1914	76
FIGURA 3 – <i>O RAPTO</i> . CARICATURA DO JORNAL “O THALASSA”, Nº51, 13 DE MARÇO DE 1913.....	77

Índice de Tabelas

TABELA 1 – PONTOS DE ORIENTAÇÃO (<i>GUIDEPOSTS</i>) DAS PERSPETIVAS HISTÓRICAS DE ACORDO COM PETER SEIXAS E TOM MORTON.....	45
TABELA 2 – MODELO DE ESCALAS DE EMPATIA HISTÓRICA APRESENTADO POR ROSALYN ASHBY E PETER LEE ..	54
TABELA 3 – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA, NÚCLEO DE ESTÁGIO ESEN	67
TABELA 4 – RECEITAS E DESPESAS DO ESTADO. INCLUINDO AS DESPESAS DA GUERRA, CRISE ECONÓMICA E EXCLUINDO OS SERVIÇOS AUTÓNOMOS (1909-1916)	78
TABELA 5 – EXEMPLO DE TABELA PREENCHIDA POR UM ALUNO	81
TABELA 6 – DISTRIBUIÇÃO DE GRUPOS PARA O DEBATE DA TURMA P	103
TABELA 7 – DISTRIBUIÇÃO DE GRUPOS PARA O DEBATE DA TURMA J	104

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – AUMENTO DAS IMPORTAÇÕES DE BENS ESSENCIAIS EM PORTUGAL NO	79
GRÁFICO 2 – POSIÇÃO PERANTE A PARTICIPAÇÃO NO CONFLITO DA TURMA P	85
GRÁFICO 3 – POSIÇÃO PERANTE A PARTICIPAÇÃO NO CONFLITO DA TURMA J.....	86
GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DE NÍVEIS DE ASHBY E LEE DA TURMA P	87
GRÁFICO 5 – DISTRIBUIÇÃO DE DEMONSTRAÇÃO DE COMPREENSÃO DE SEIXAS E MORTON NA TURMA P	88
GRÁFICO 6 – DISTRIBUIÇÃO DE NÍVEIS DE ASHBY E LEE DA TURMA J	89
GRÁFICO 7 – DISTRIBUIÇÃO DE DEMONSTRAÇÃO DE COMPREENSÃO DE SEIXAS E MORTON NA TURMA J	90

Glossário

Anacronismo – Representação ou atribuição de uma prática ou tecnologia fora do período onde realmente existiram.

Contexto – A conjuntura (política, económica e social), circunstâncias (acontecimentos e outros fenómenos, como conflitos e revoluções) e paradigmas (crenças, valores e padrões) vigentes aquando da produção de uma fonte ou da ação de um agente histórico.

Empatia histórica – Processo de envolvimento cognitivo e afetivo de um aluno ou investigador no sentido de compreender melhor as ações, experiências e vivências de um agente histórico.

Evidência – O resultado da análise de fontes históricas e outros indícios, tornando-os adequados para responder a um qualquer inquérito, desafio ou atividade histórica.

Inferência – Conclusão baseada na leitura cuidadosa (e muitas vezes entre-as-linhas) de uma ou várias fontes, ou seja, visão resultante da análise de evidência histórica.

Perspetiva – Ponto de vista de um indivíduo relativo a um determinado tema, baseado na sua visão do mundo, influenciada pelo contexto em que vive (histórico ou atual).

Multiperspetiva histórica – Predisposição para ver eventos, agentes e instituições históricas, bem como o desenvolvimento de culturas e sociedades, a partir de perspetivas variadas, tendo por base a evidência histórica.

Presentismo – Imposição de pensamentos, crenças e valores do presente a agentes históricos, descontextualizando assim a ação dos mesmos.

Lista de abreviaturas e siglas

ESEN	ESCOLA SECUNDÁRIA DE EMÍDIO NAVARRO
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRI- GATÓRIA
A.E.	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
PEE	PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA (ESEN)
OHTE	OBSERVATORY ON HISTORY TEACHING IN EUROPE
DGE	DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO
LBSE.....	LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

Introdução

A História não é uma ciência exata, nunca poderemos constatar com total certeza se um acontecimento se deu exatamente da maneira como se encontrou relatado; se uma determinada política foi realmente tomada pelas razões que foram elencadas; ou se uma individualidade – um agente ativo da História – teve mesmo a personalidade ou os atos que lhe foram atribuídos. Estes conhecimentos, estes factos, hipóteses em muitos dos casos, estão dependentes dos relatos, dos comentários e das opiniões – as perspectivas – as de quem vivenciou um acontecimento, sociedade ou era – os agentes históricos – mas, especialmente, de quem os estudou, estuda e continuará a estudar – o historiador e especialistas de outras áreas relacionadas, como a Arqueologia.

Esta é uma abordagem que não pode, *não deve*, escapar ao ensino de História. Idos vão os tempos em que a “História era contada pelos vencedores” ou, pelo menos, assim devia ser. Num mundo em constante mudança, de rivalidades a intensificarem-se, onde mais do que nunca a informação (e a desinformação) são uma arma, olhar para apenas uma perspectiva ou uma fonte de informação é redutor da verdade e da compreensão (o mais completa possível) dos factos. Este é um ensinamento que não deve passar ao lado dos alunos de História, elementos de uma geração que, mais do que qualquer outra, nasceu praticamente no mundo das redes sociais.

Tendo em conta este propósito, este relatório de estágio tem como tema principal a utilização de estratégias relacionadas com a multiperspetiva histórica e empatia histórica, em turmas de 11.º ano de História A do Ensino Secundário. Este relatório foi realizado no âmbito de Iniciação à Prática Profissional (IPP), realizado no núcleo de estágio da Escola Secundária de Emídio Navarro (ESEN), em Viseu, no ano letivo de 2023-2024. Teve como grupos de estudo, duas turmas de 11.º ano dessa instituição com as quais, pelo menos durante o Ensino Secundário, nunca tinham sido aplicadas (diretamente) metodologias deste tipo.

Assim, conjecturámos um estudo em torno da seguinte questão de estudo: *Qual o grau de eficácia de estratégias relacionadas com a multiperspetiva e a empatia histórica em turmas do Ensino Secundário?* De forma a responder a esta questão,

tornava-se pertinente olhar para o programa de 11.º ano e verificar qual seria o melhor domínio onde poderíamos encaixar estas estratégias de aprendizagem em conjunto. Nenhum nos pareceu mais apelativo que o último subdomínio: «Portugal, uma sociedade capitalista periférica¹», pela diversidade de perspetivas e posturas nele englobadas. Nomeadamente, entre a Monarquia e República, e, dentro desta, a eterna discórdia entre as diversas forças republicanas, fundadas após a cisão do Partido Republicano. Mais especificamente, o intenso debate relativo à participação portuguesa na Primeira Guerra Mundial.

No caso em apreço, essas estratégias serão a elaboração de um texto de ficção histórica, mais especificamente um discurso em que o aluno toma a perspetiva de um hipotético deputado da Primeira República, responsável por definir o rumo de Portugal durante a Primeira Guerra Mundial; e um debate que oporia apoiantes da Monarquia e da Primeira República, a fim de discutirem qual dos dois regimes defenderia (ou defendeu) melhor os interesses dos portugueses no período de transição do século. Tendo estas atividades em mente, centrámos o nosso eixo de investigação nos seguintes três objetivos:

- Determinar o grau de sucesso com que os alunos realizam aproximações à compreensão poderosa do conceito de perspetiva histórica do *Big Six*;
- Determinar o grau de sucesso com que os alunos se aproximam do nível máximo da escala de Ashby e Lee (empatia histórica);
- Verificar o impacto da multiperspetiva no desenvolvimento do espírito crítico dos alunos;

Assentes estes aspetos, importa apresentar a estrutura e organização do presente relatório de estágio. Em primeiro lugar, este encontra-se definido em três capítu-

¹ Direção-Geral de Educação, Ministério da Educação (2022). *Aprendizagens Essenciais de História A: 11.º ano*.

los principais: o primeiro abordará a base teórica (tanto histórica, como didática), segundo a qual os alicerces deste relatório serão plantados; o segundo capítulo abordará o enquadramento metodológico, para além de nele serem apresentadas a escola e as turmas onde o estudo irá ser efetuado, e também aí serão associados os conceitos didáticos de multiperspetiva e empatia aos principais documentos curriculares portugueses; finalmente, a última parte descreverá as atividades elaboradas, bem como os resultados e considerações aferidos.

Desenvolvendo melhor esta estrutura, o primeiro capítulo tem a designação de “Contextualização Teórica”, estando dividido em dois mais pequenos, que abordam respetivamente a base histórica e didática deste trabalho. O primeiro subcapítulo centrar-se-á em três períodos da História de Portugal: a consolidação do Liberalismo em Portugal; a crise do fim de século; e a transição e reformas a Primeira República, incluindo o debate em torno da questão da participação (ou não) portuguesa na Grande Guerra. É nesta precisa divisão que este estudo se apoia. O período que liga os meados do século XIX à Primeira Guerra Mundial, está realmente marcado por um conjunto de visões de vários agentes políticos relativamente a vários temas: sufrágio, ensino, economia e separação da Igreja e do Estado. Não foi por acaso que optámos por estes, ao entendermos a sua importância para a formação do cidadão português, bem como para o percurso do Estado de hoje em dia. É, exatamente por esta razão, que foram os temas originais que propusemos aos alunos para debate e os que eles acabaram por escolher, com algumas alterações. Fizemos, no entanto, um esforço para o que produzimos não fosse apenas uma mera recontagem do que se passou, mas uma contraposição das visões de vários historiadores e, especialmente, de agentes históricos que tenham participado ou assistido aos acontecimentos e reformas, apresentando assim a sua opinião baseada no contexto histórico e ideologia política, obviamente.

No subcapítulo seguinte importa explorar os conceitos de multiperspetiva, perspetiva histórica e empatia histórica. Afinal é em torno deles que as atividades do presente relatório se vão desenhar. Mais importante que isso, é crucial apresentar os dois principais instrumentos de avaliação e análise que vamos utilizar, nomeadamente o modelo de escalas de empatia histórica de Rosalyn Ashby e Peter Lee e as demonstrações

de compreensão dos pontos de orientação de perspectiva histórica propostos por Peter Seixas e Tom Morton. Por fim, será impossível terminar essa análise sem evidenciar as aplicações práticas destas estratégias para o desenvolvimento dos nossos alunos, mas também pragmáticas, tendo abordado a utilidade destas para mitigar diferenças entre sociedades, divididas pelo ódio e pela guerra.

O capítulo seguinte, humildemente batizado de Enquadramento Metodológico, propor-se-á a fazer isso mesmo. Num primeiro lugar, enquadrar os conceitos e competências abordadas no currículo português, argumentando a sua importância para o desenvolvimento dos campos das competências, conhecimentos e atitudes estipulados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), bem como para o cumprimento dos objetivos delineados para o Ensino Secundário pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, 1986) e para as Aprendizagens Essenciais (AE). A segunda parte do capítulo, enquadra o estudo no meio que o (e nos) acolheu: a Escola Secundária Emídio Navarro, a sua breve história, oferta curricular, objetivos e objetos de avaliação; e, de seguida, a descrição das turmas, dos números à sua natureza, tecendo algumas considerações acerca dos seus pontos fortes e fracos.

Finalmente, o ponto principal deste trabalho é, sem dúvida, o terceiro capítulo onde se encontram elencadas, descritas e avaliadas as duas atividades que realizámos no âmbito deste projeto. Um breve subcapítulo inicial recuperará a questão de estudo bem como os objetivos, descreverá a natureza dos estudos realizados, salientando alguns problemas que poderiam surgir à partida. Os dois restantes subcapítulos representam o processo de recolha e análise dos dados, bem como das considerações retiradas destes.

Convém, por fim, fazer algumas relações no que respeita à bibliografia.

No que compete à componente científica da História, para além de obras mais gerais, como a *História de Portugal* dirigida por José Mattoso e a sua homónima organizada por João Medina, recorreremos também a outras obras mais especializadas. A *História da Primeira República Portuguesa*, coordenada por Fernando Rosas e Maria Fernanda Rollo, mostrou-se crucial neste aspeto, ao apresentar não só um excelente

compêndio da história desse período, mas, também, perspectivas distintas da parte dos diferentes investigadores que nela participaram. Recentemente lançado, o livro de Nuno Palma, *As Causas do Atraso Português*², também merece lugar de destaque nesta introdução, em virtude não só da qualidade da obra, mas também por apresentar visões diferentes relativas aos problemas que a Monarquia e a República atravessaram.

Do ponto de vista didático, salientamos a obra *The Big Six, Historical Thinking Concepts* da autoria de Peter Seixas e Tom Morton. Ainda que importante do ponto de vista teórico, a principal faceta desta obra foi ser o nosso manual prático por natureza, oferecendo um conjunto de indicações que se tornaram fundamentais para a preparação das tarefas. Inegável é também a importância do capítulo “Children’s Concepts of Empathy and Understanding in History”, da autoria de Rosalyn Ashby e Peter Lee³, pela apresentação, definição e, especialmente, categorização do conceito de empatia histórica que faz. Não poderíamos deixar de salientar a importância da obra de Jeffery D. Nokes, *Building Students’ Historical Literacies. Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*⁴, em especial do capítulo relativo à utilização da ficção histórica, que abordava um conjunto de cuidados e preparações que deveriam se realizados em preparação de um empreendimento desse género. Finalmente, este relatório não seria possível sem as contribuições daqueles que vieram antes de nós,

² PALMA, Nuno (2023). *As Causas do Atraso Português*. Lisboa: Dom Quixote.

³ ASHBY, Rosalyn e LEE, Peter (1987). “Children’s Concepts of Empathy and Understanding in History.”. In PORTAL, Christopher (ed.). *The History Curriculum for Teachers*. Londres: Falmer Press, pp. 68-85.

⁴ NOKES, Jeffery D. (2022). *Building Students’ Historical Literacies. Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*. Segunda Edição. Nova Iorque: Routledge.

sendo o conhecimento e escrita deste baseado na de outros estagiários como: Andreia Alves⁵, Rafaela Moreira⁶, Tiago Moura⁷ e Cristiana Almeida⁸.

Finalizada esta introdução, podemos então seguir para o relatório em si.

⁵ ALVES, Andreia (2020). *A Multiperspetiva e a Empatia no ensino da História*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

⁶ MOREIRA, Rafaela Cristina Peixoto (2020). *A multiperspetiva em História. Um estudo com alunos do Ensino Secundário Recorrente*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário apresentado ao Instituto de Educação da Universidade do Minho.

⁷ MOURA, Tiago (2021). *A aprendizagem através da empatia histórica no 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

⁸ ALMEIDA, Cristiana (2019). *O Desenvolvimento da Empatia Histórica em alunos do 7º ano do 3ºCiclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

1. Contextualização Teórica

O primeiro capítulo do presente relatório de estágio pretende lançar os alicerces segundo os quais o estudo se vai realizar. Estes pilares basilares são de duas categorias: histórica e didática. O primeiro vai debruçar-se sobre o contexto histórico que servirá de pano de fundo para as atividades de estágio elaboradas, neste caso, o intervalo de tempo compreendido entre o início do século XIX – iniciado a sangue e fogo pelas Invasões Napoleónicas que instauraram um período de instabilidade que se estenderia até meio do século – e 1916 – quando Portugal entra na I Guerra Mundial ao lado dos Aliados, depois de anos de dois anos de intenso debate e instabilidade. O segundo subcapítulo abordará as questões didáticas, em especial alguns dos processos-chave integrais para compreender os conceitos de Multiperspetiva e Empatia Histórica.

1.1. A Perspetiva dos Agentes Históricos e dos Historiadores – O Contexto (Histórico)

O período da História de Portugal compreendido entre os meados do século XIX e 1914, serve como *backstage* à investigação aqui proposta. Marcado por revoluções, regenerações, reformas e perspetivas em confronto, as páginas que se seguem pretendem não só contextualizar o período, como evidenciar os diversos pontos de vista de vários agentes históricos e historiadores, relativamente aos temas que consideramos fulcrais para o bom desenvolvimento deste projeto, como o Ensino, a Política, a Religião e a Economia.

Este subcapítulo encontra-se dividido em três secções mais pequenas: a primeira aborda o período compreendido entre as invasões francesas e a consolidação do Liberalismo após o Golpe de Estado do Marechal Saldanha, em 1851; de seguida, analisaremos os fatores que levaram ao declínio da Monarquia após a Regeneração e a sua substituição pela República; finalmente, vamos observar a ação reformadora republicana, as

razões que levaram a uma forte fratura da sociedade e, por fim, vamos assistir à discussão incendiada no período relativamente à posição ambígua de Portugal, no que respeitava a sua participação no conflito.

1.1.1. A consolidação do Liberalismo em Portugal

«A soberania de ninguém é direito porque é um facto nascido da mesmíssima natureza dos corpos sociais; exerça-se do modo que, por experiência da boa razão, se achar mais conveniente; livremo-nos do despotismo de um indivíduo e do ainda mais tremendo despotismo da ralé.»

Alexandre Herculano, 1838⁹

«O povo fazendo uma revolução e encarregando-nos a sua defesa, deu-nos o direito de nos armarmos de um poder discricionário, e de quantos meios lícitos houvesse para fazermos triunfar e brilhar a causa do povo, e, um poder legislativo.»

Passos Manuel, 1837¹⁰

É praticamente inegável que as invasões napoleónicas deixaram uma marca profunda na Europa e, obviamente, na Península Ibérica. No último caso, permitiram mesmo que, na segunda década do século XIX, as colónias portuguesas e espanholas na América conseguissem a sua independência; por outro lado, nas metrópoles, as aspirações a um modelo de governação liberal (do ponto de vista político e social) começaram a tomar forma. Ainda assim, e como seria esperar, não foi uma transição fácil, já para não dizer pacífica.

A primeira metade do século XIX português é marcada por guerras e instabilidade política, opondo liberais a absolutistas, num primeiro momento; e diferentes modelos de liberalismo, posteriormente. Um pouco à semelhança do que se passara em França (mas não de forma tão incendiária), a Revolução Liberal foi protagonizada por facções com ideais diferentes: os cartistas e cabralistas, que defendiam a Carta Constitucional de 1826, eram apologistas da soberania da “razão pública”, defendendo, nas palavras

⁹ RIBEIRO, Maria Manuela Tavares (2004). “A nova ordem liberal (1834-1851): reformas, dificuldades e sobressaltos político-militares”. In MEDINA, João (dir.). *História de Portugal. Volume X. Portugal Liberal (I)*. Amadora: Edita Ediclube, p. 335.

¹⁰ Passos Manuel (1837), *Discurso à Sessão dos Deputados de 8 de abril de 1837*. Reprodução no prospecto da Cerimónia de Homenagem a Passos Manuel pela Assembleia República, a 17 de janeiro de 2012. Disponível em <https://www.parlamento.pt/Documents/XIIIEG/PassosManuel.pdf> [consult. pela última vez a 03 de fevereiro de 2023]

de Maria Manuela Tavares Ribeiro, «dois princípios independentes, liberdade e desigualdade»¹¹; do outro lado da barricada, eram os setembristas, defensores da Constituição de 1822 e do princípio da soberania popular, que se erguiam. Finalmente, não é possível falarmos deste período sem mencionarmos as forças da Contrarrevolução, isto é, as miguelistas, que mantinham a visão de um reino absolutista sobre a alçada de D. Miguel e, mais tarde, da sua família.

Ainda que debelados na Guerra Civil e quebrados pelo Tratado de Évora-Monte, seriam um espectro que continuaria a assombrar a Monarquia e até a República, onde, aquando do dealbar da Primeira Guerra Mundial, eram a favor de uma intervenção portuguesa do lado das Potências Centrais¹². Finalmente, não deve ser esquecida a ação popular que se ergueu contra novos impostos e as chamadas «leis da saúde», que preconizaram uma mobilização espontânea do povo – a chamada “Revolta da Maria da Fonte”. Hostilizados por medidas que comprometiam (na sua visão) crenças e práticas religiosas, por um lado, mas que também não «contemplavam os seus interesses mais elementares»¹³, a revolta acabou por recolher apoios da parte dos opositores ao regime de Costa Cabral¹⁴, levando à queda do seu executivo (ainda que temporariamente) em 1846. O reino teria de esperar pelo golpe de Estado do marechal Saldanha, em 1851, para ver este período de instabilidade terminado e a Monarquia Constitucional finalmente consolidada¹⁵.

Fora estas vicissitudes e confrontos de visões contraditórias, foi um período marcado pela tentativa de implementação de certas medidas que iam ao encontro do liberalismo que se ia espalhando pela Europa. O governo setembrista de Passos Manuel

¹¹ RIBEIRO, M. M. T. – *Op.cit.*, p. 335.

¹² ROCHA, Jorge Silva (2018). “Da Conjuntura Política e Social. Percepções e Revoluções”. In LOUSADA, Abílio Pires e ROCHA, Jorge Silva (coord.). *Portugal na 1ª Guerra Mundial. Uma História Militar Concisa*. Lisboa: Comissão Portuguesa de História Militar, p. 76.

¹³ RIBEIRO, Maria Manuela Tavares (1993). “A Restauração da Carta Constitucional: Cabralismo e Anticabralismo”. In TORGAL, Luís Reis & ROQUE, João Lourenço (coord.), MATTOSO, José (dir.). *História de Portugal. Quinto Volume: O Liberalismo*. Lisboa: Círculo de Leitores, p. 113.

¹⁴ Provenientes da burguesia rural, comercial e industrial, bem como da oposição política ao cabralismo. *Ibidem*, p. 113.

¹⁵ Desde 1834, o reino fora assolado por cinco golpes de Estado e duas Guerras Cívicas. Cf. PALMA, N. – *Op. cit.*, p. 173. Antes disso, já tinha passado pelos terrores das Invasões Francesas, bem como pela Guerra Civil entre liberais e absolutistas.

tentou implementar reformas importantes no Ensino, bem como no sufrágio censitário que era alargado a um maior número de cidadãos pela Constituição de 1838. Ambas acabariam por soçobrar, no entanto. De acordo com Luís Reis Torgal, a reforma do Ensino Primário (tornado obrigatório) apesar de arrojada, caiu face à falta de punições ao incumprimento da obrigatoriedade na legislação e à restrição da mesma a escolas nas proximidades da zona de residência¹⁶. Nuno Palma, por outro lado, aponta outro fator como principal para o fracasso desta reforma: o encerramento dos mosteiros em 1834¹⁷.

Mas não era apenas na questão do Ensino que a Monarquia parecia falhar no que respeitava ao Liberalismo: nos meados do século, já países como a França clamavam pela abolição da escravatura e do seu comércio, considerada (naquilo que respeitava os Estados Unidos) a «maior disputa liberal dos nossos tempos»¹⁸. Não obstante as perspetivas económicas (mas também humanistas) do Marquês Sá da Bandeira, bem como a pressão inglesa sobre o tráfico negreiro, a abolição da escravatura no império a bem da «política, da moral e o interesse nacional», saíam gorados frente à pressão da burguesia colonial e dos interesses brasileiros¹⁹. Mais tarde, quando o tráfico foi definitivamente abolido, os lucros do comércio colonial saíram prejudicados, o que comprovou a relutância em abolir definitivamente a prática²⁰.

Por implementar, de acordo com autores como Paulo Jorge Fernandes, não obstante os planos de Mouzinho da Silveira²¹, ficaram de fora também os princípios de

¹⁶ TORGAL, Luís Reis (1993). “A Instrução Pública”. In TORGAL, Luís Reis & ROQUE, João Lourenço (coord.), MATTOSO, José (dir.). *História de Portugal. Quinto Volume: O Liberalismo*. Lisboa: Círculo de Leitores, p. 638.

¹⁷ Retirando assim, uma hipótese da “expansão escolar” a baixo custo. PALMA, N. – *Op. cit.*, p. 184.

¹⁸ ROSENBLATT, Helena (2021). *A História Esquecida do Liberalismo*. Lisboa: Edições 70, p. 156.

¹⁹ LUCAS, Maria Manuela (1993). “A Organização do Império”. In TORGAL, Luís Reis & ROQUE, João Lourenço (coord.), MATTOSO, José (dir.). *História de Portugal. Quinto Volume: O Liberalismo*. Lisboa: Círculo de Leitores, p. 301.

²⁰ LAINS, Pedro (2003). *Os Progressos do Atraso. Uma Nova História Económica de Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, p. 216.

²¹ Como a abolição dos pequenos vínculos, a extinção das sisas gerais; o estabelecimento da liberdade de exportação e a «lei dos forais». FERNANDES, Paulo Jorge (2012). “Capítulo 13: Política Económica”. In LAINS, Pedro & SILVA, Álvaro Ferreira da (org.). *História Económica de Portugal, 1700-2000. Volume II: O Século XIX*. Lisboa: Instituto Ciências Sociais, pp.399-400.

Liberalismo Económico: a propriedade privada; o livre mercado; e a liberdade da iniciativa privada. Ainda que ambiciosas, chocaram com um país acabado de sair de um período de grande instabilidade político-militar, que contraíra uma enorme dívida financeira, que necessitava de pagar salários e indemnizações, e cujo baixo nível educacional não permitia que a agricultura se inovasse²². Por seu lado, Nuno Palma rejeita mesmo que o reino tivesse alguma vez sido livre-cambista, muito pelo contrário, sendo excessivamente protecionista no que ao comércio concernia, visto que era muitíssimo dependente das taxas aduaneiras, bem como das desvantagens impostas pelos tratados comerciais luso-britânicos²³.

1.1.2. A Crise Finissecular

«Eu creio que Portugal acabou. Só de escrever isto faz vir as lágrimas aos olhos – mas para mim é quase certo que a desparição do reino de Portugal há-de ser a grande tragédia do fim do século.»

Eça de Queirós, 1891²⁴

«Se bem estou lembrado, no decorrer daquele mansíssimo dia de outubro, a nossa ansiedade não foi grande. Sabíamos que a monarquia estalava de decrepitude e que ninguém a defenderia com denodo. Era uma causa morta para as iniciativas generosas, e tal certeza dava-nos tranquilidade.»

Aquilino Ribeiro, *Um Escritor Confessa-se*, 1960²⁵

O ano de 1851 marca o início de uma nova etapa para a Monarquia Constitucional, mais estável politicamente (devido ao rotativismo político), onde (pelo menos inicialmente) o reino almejará industrializar-se de forma a alcançar as principais potências europeias, em especial a Inglaterra, que levavam cem anos de avanço. A este período chamamos de Regeneração.

²² Ibidem, pp.401-402.

²³ PALMA, N. – *Op. cit.*, p. 177.

²⁴ QUEIRÓS, Eça & CASTILHO, Guilherme de (ed.) (1983). *Correspondência. Volume II*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, p. 172. *Apud* RAMOS, Rui (coord.). *História de Portugal*. Lisboa: A Esfera dos Livros, p. 549.

²⁵ Aquilino Ribeiro (2008). *Um Escritor Confessa-se*. Edição revista e aumentada. Lisboa: Bertrand Editora, p. 324.

Encabeçado por Fontes Pereira de Melo, o primeiro governo almeja afastar a influência dos partidos extremos, aplicar reformas constitucionais que vão ao encontro das preocupações dos Setembristas, bem como reforçar o poder das Câmaras. Para além disso, é instituído o sufrágio direto, que permite triplicar o corpo eleitoral até 1890²⁶. Consegue ainda obter a confiança de credores externos e internos, ao mesmo tempo que, alimentado pela riqueza provinda do Brasil²⁷, o que lhe permitiu encetar um arrojado plano de obras públicas, de fomento da agricultura e do comércio.

Ainda assim, estas circunstâncias não permitiram a Portugal acompanhar o resto da Europa. O crescimento da dívida obrigava o Reino a continuar a ter uma postura maioritariamente intervencionista relativamente ao comércio, impondo pesadas taxas alfandegárias²⁸. Em termos de exportações, o vinho continuava a deter a maior percentagem, tornando a economia portuguesa muito vulnerável no que competia à procura deste produto²⁹. Finalmente, o elevado analfabetismo também dava o seu contributo, pois ajudava a privar o reino da mão de obra qualificada para possibilitar a modernização da agricultura³⁰ e, claro, da indústria³¹, que ainda assim conseguiu compensar algumas importações no final do século³². Razões apontadas para este problema foram, de

²⁶ Ainda que não votem mais de metade dos mesmos. TELO, António José (2004). “O modelo político e económico da Regeneração e do Fontismo (1851-1890)”. MEDINA, João (dir.). *História de Portugal. Volume XI. Portugal Liberal (II); Monarquia Constitucional (I)*. Amadora: Edita Ediclube, p. 121.

²⁷ Inicialmente trazida pela fuga dos traficantes de escravos após a abolição da escravatura no Brasil; e, depois pelas remessas da emigração. Ibidem, pp. 124 e 126.

²⁸ RAMOS, Rui (2009). “III Parte – Idade Contemporânea (Séculos XIX-XXI)”. In RAMOS, Rui (coord.). *História de Portugal*. Lisboa: A Esfera dos Livros, p. 527.

²⁹ Ibidem, p. 526.

³⁰ Não obstante o aumento do solo cultivável de 55,4% para 82,7%. Ibidem, p. 525.

³¹ No seguimento do Inquérito Industrial de 1881, os diretores da Fábrica de Algodão de Tomar lamentavam mesmo esta circunstância: «Uma das maiores dificuldades com que lutamos provém da habilitação do pessoal. A falta de instrução geral e a carência quase absoluta de instrução técnica faz com que tenhamos muitas dificuldades, não só para adquirir bons operários, mas também para alcançar mestres competentes.» PALMA, N. – *Op. cit.*, pp. 186-187.

³² Como, por exemplo, o algodão. RAMOS, R. – *Op. cit.*, p. 525.

acordo com Nuno Palma, a falta de empenho do Estado na construção de novas escolas³³; por outro lado, Reis Torgal indica razões de índole social para a continuação deste problema³⁴.

No caso do sufragismo, ainda que se tenha estendido a uma fatia maior da população acabou por se ver limitado em virtude do rotativismo, em que os dois principais partidos – Regenerador e Histórico (a partir de 1876, Progressista) – se vão sobrepondo no poder, dependendo do contexto em que se vivia e da preferência do rei³⁵. Garantindo o apoio dos caciques locais, os dois partidos foram conseguindo votos por meio do contacto com os membros da sua localidade, que votavam neles em troca de benesses³⁶. Este sistema era, pois, mais forte nas zonas do interior, rurais e menos desenvolvidas onde não existiam «grupos sociais capazes de criar uma opinião pública actuante»³⁷. Era uma situação criticada já por João Chagas, que pronunciara que «o governo pretende vencer as eleições e para as vencer, dispõe dos dinheiros públicos, como se estes pertencessem aos cofres do seu partido. Amanhã virá outro governo que, para vencer por sua vez outras eleições, fará outro tanto.» Em 1906, também Brito Camacho, o futuro líder dos Unionistas, traçava o seu veredicto: «Os amigos do governo pretendem, a todo o transe, que ele se conserve... para os servir; os inimigos do governo pretendem, a todo o custo, que ele se vá embora... para se servirem eles.»³⁸

A última década do século XIX foi marcada por acontecimentos que, na visão de Eça de Queirós, profetizavam (de maneira algo exagerada, possivelmente) um fim triste para a Monarquia e, quiçá, para a própria Nação. O recém-formado Partido Republicano Português ergueu-se contra a humilhação do Ultimato e tenta uma revolução no Porto

³³ PALMA, N. – *Op. cit.*, p. 185.

³⁴ Indica que um dos principais fatores, seria a resistência dos pais em enviar os filhos para a escola quando precisavam deles para trabalhar, uma situação que se dava mesmo nos centros urbanos do reino. Cf. TORGAL, L. R. – *Op. cit.*, p. 619.

³⁵ SILVA, Júlio Rodrigues da (2004). “O rotativismo monárquico-constitucional. Eleições, caciquismo e sufrágio”. In MEDINA, João (dir.). *História de Portugal. Volume XI. Portugal Liberal (II) e Monarquia Constitucional (I)*. Amadora: Edita Ediclube, p. 185.

³⁶ Podendo, evidentemente, haver uma relação de submissão pessoal ou coerção. Ibidem, p. 216.

³⁷ Ibidem, p. 217.

³⁸ CHAGAS, João (1906). *As minhas razões*. Lisboa: Livraria Central de Gomes de Carvalho, p. 218. Apud MAGALHÃES, Joaquim Romero (2009). *Vem aí a República! 1906-1910*. Coimbra: Almedina, p.19; CAMACHO, Brito (1906). “Os tabacos”. In *A Lucta*, nº4. Apud MAGALHÃES, Joaquim Romero (2009). *Vem aí a República! 1906-1910*. Coimbra: Almedina, p. 19.

em 1891. Ainda que criticasse a ação do governo monárquico relativamente às ameaças inglesas, é pouco provável que a sua atuação no mesmo lugar tivesse sido outra³⁹. Ainda que o golpe de Estado no Porto tivesse falhado, atenuando um pouco o ímpeto republicano, a Bancarrota de 1892 e a saída do padrão-ouro contribuiriam para degradar ainda mais a Monarquia⁴⁰, que se viu obrigada restringir o sufrágio de forma a tentar travar a escalada republicana⁴¹, bem como a aplicar outras medidas repressivas (censura e violência policial, por exemplo)⁴².

Fernando Rosas defende que, chegados a 1910, pouco haveria a fazer para salvar a Monarquia «cercada: a partir de “cima”, pelo paulatino distanciamento de boa parte das “forças vivas” e dos ideólogos e publicistas conservadores; a partir “de baixo” é investida com crescente vigor e radicalismo por um movimento republicano de base urbana e popular, liderado pela elite pequeno-burguesa das grandes cidades – a frente política dos marginalizados ou excluídos do acesso ao poder.»⁴³ Privada de apoios e aliados, a Monarquia soçobrará sem luta, dando lugar a uma República sedenta de mudança e vontade de a executar.

³⁹ PALMA, N. – *Op. cit.*, p. 192.

⁴⁰ Que se viu em risco de perder as suas colónias para as pretensões inglesas e alemãs, em 1898, que desejavam confiscar o espólio africano português, caso Portugal se visse impossibilitado de pagar um empréstimo conjunto das duas potências. Karl Max Lichnowsky, príncipe (1918). *A Minha Missão em Londres, 1912–1914. Revelações do ultimo Embaixador alemão em Inglaterra*. Londres: Cassel and Co., Limited e La Belle Sauvage, p. 35

⁴¹ O corpo eleitoral foi reduzido para 12% da população em 1910, sendo que os que se dirigiram às urnas eram ainda menos. ROSAS, Fernando (2021a). “A crise do liberalismo oligárquico em Portugal.” In ROSAS, Fernando & ROLLO, Maria Fernanda (coord.). *História da Primeira República*. Terceira Edição. Lisboa: Tinta-da-China, p. 24.

⁴² Ibidem, p. 25.

⁴³ ROSAS, F. (2021a) – *Op. cit.*, p. 25.

1.1.3. A Primeira República

«O presente decreto realiza uma aspiração do antigo partido republicano português, em cujo programa, elaborado em 11 de Janeiro de 1891 (...) expressamente se consignava (...) o sufrágio universal.

Assim, serão eleitores, dos cargos políticos e administrativos, todos os cidadãos portugueses, do sexo masculino, maiores de 21 anos, que estejam no gozo dos seus direitos civis e políticos e residam em território nacional há mais de seis meses.»

República Portuguesa, *Decreto nº.3:907 Estabelecendo o sufrágio universal*, 1918⁴⁴

«Se quiserem fazer eleições com analfabetos, façam-nas os senhores porque eu quero fazê-las com votos conscientes.»

Afonso Costa, 1913⁴⁵

A Primeira República herdou um país em crise financeira⁴⁶, clivado socialmente entre o interior rural, pobre e conservador e os grandes centros urbanos do litoral, progressistas, maioritariamente apoiantes da República. O novo regime propunha-se ainda a republicanizar a nação, ainda que não fosse consensual se deveria ser feito de uma forma radical ou mais moderada. A ascensão da ala de Afonso Costa ao poder, daria razão a uma movimentação drástica e rápida em direção ao “Progresso”. Um conjunto de leis assinadas logo nos primeiros anos – a lei da greve (1910), batizada pelos trabalhadores de “decreto-burla”, e a “Lei da Separação” (1911) – contribuíram de imediato para aumentar as fraturas na sociedade. A primeira, ainda que centralizasse o direito à greve, não abolia os preceitos da lei de 1891 que, apesar de advogar no papel a liberdade de associação, na prática apresentava-se como um mecanismo de vigilância e controlo dos movimentos associativos. Estes fatores em conjunto contribuíam para a falta de interesse na vida política por parte dos operários, que se viam assim restringidos nos seus

⁴⁴ República Portuguesa, *Decreto nº.3:907 Estabelecendo o sufrágio universal*, 1918. Disponível em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1918/03/04700/01770179.pdf> [consult. pela última vez a 03 de fevereiro de 2023]

⁴⁵ Afonso Costa (1976). *Discursos Parlamentares, 1911-1914*. Compilação, prefácio e notas de A. H. de Oliveira Marques, Amadora, Livraria Bertrand, p. 533.

⁴⁶ Mas que, ainda assim, já demonstrava recuperação no sentido de uma balança positiva. MATA, Maria Eugénia (2021). “A política financeira”. In ROSAS, Fernando & ROLLO, Maria Fernanda (coord.). *História da Primeira República*. Terceira Edição. Lisboa: Tinta-da-China, p. 202.

atos de protesto a ações de luta e violência, enquadradas em movimentos anarcossindicalistas⁴⁷.

Por seu lado, a “Lei da Separação” contribuiria para afundar ainda mais o fosso entre o interior rural e os centros urbanos. O Catolicismo deixava de ser a religião oficial do Estado, os símbolos e cerimónias religiosas eram restringidos, enquanto a vida religiosa era confiada a oficiais não-religiosos⁴⁸, finalmente nacionalizava-se a propriedade da Igreja⁴⁹. Para alguns historiadores, estas medidas são consideradas meramente destinadas a «laicizar o Estado, funcionalizar o clero e confiscar a propriedade da Igreja»⁵⁰. Outros afirmam que são claramente anticlericais e de dominação da própria Igreja⁵¹. Independentemente da verdadeira natureza das medidas, é muito provável que tenham tido impacto na reforma educativa que o PRP de Afonso Costa fez por executar.

A reforma da Educação era, desde logo, um dos principais objetivos do projeto republicano, em especial o combate ao analfabetismo. Para isso implementaram um arrojado plano de construção de escolas de forma a tentar suprir as necessidades do país inteiro, a par do aproveitamento das Escolas Móveis, herdadas da Monarquia, que apenas pecavam por limitar o seu currículo à alfabetização e pela contratação de docentes baseada na lealdade e ideologia política e não nas capacidades profissionais do professor⁵². Procedeu-se ainda à criação de dois ciclos de ensino primário em 1911: o elementar (durava três anos), o único obrigatório; e o complementar (durava cinco anos). As medidas não tiveram o resultado esperado, verificando-se uma redução de 4,2 pontos

⁴⁷ DIAS, João (2012). “Capítulo 11. A organização do trabalho”. In LAINS, Pedro e SILVA, Álvaro Ferreira de (org.). *História Económica de Portugal. 1700-2000. Volume III: O Século XX*. Quarta Edição. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, p.377.

⁴⁸ Ateus ou maçons. NETO, Vítor (2021). “A questão religiosa: Estado, Igreja e conflitualidade sócio-religiosa”. In ROSAS, Fernando e ROLLO, Maria Fernanda (coords.). *História da Primeira República Portuguesa*. Terceira Edição. Lisboa: Tinta-da-China, p. 134.

⁴⁹ Ibidem, pp. 134-135.

⁵⁰ Ibidem, p. 136.

⁵¹ « (...) a secularização não significou apenas a separação do Estado e da Igreja, mas também a tomada de controlo, ou mesmo, o domínio total, da Igreja pelo próprio Estado. O objetivo último era o Estado administrar a Igreja, destruindo a sua hierarquia interna e privando-a de meios de subsistência.» Cf. PALMA, N. – *Op. cit.*, p. 201.

⁵² PROENÇA, Maria Cândida (2021). “A educação”. In ROSAS, Fernando e ROLLO, Maria Fernanda (coords.). *História da Primeira República Portuguesa*. Terceira Edição. Lisboa: Tinta-da-China, pp. 176-177.

percentuais entre 1911 e 1920, mas também uma redução do número de alunos matriculados entre 1915-1919, falhando-se assim o cumprimento da escolaridade obrigatória⁵³. A República defendeu-se salientando que o processo foi influenciado negativamente pela Primeira Guerra Mundial e as suas consequências. Nuno Palma aponta outros fatores como o trabalho infantil, a partir dos 12 anos; ou a relutância dos pais em enviarem os filhos, em especial as raparigas, para escolas mistas; finalmente, o apelo de resistência da Igreja, bem como da sociedade conservadora rural, à doutrinação republicana⁵⁴. É por estas razões que o autor defende que a política educativa falhou claramente⁵⁵. Por seu lado, Maria Cândida Proença avalia positivamente a ação republicana neste domínio, realçando o aumento de matriculados no ensino secundário, bem como o crescimento do ensino feminino⁵⁶, e o apoio à instrução popular destinada a adultos, em especial no meio operário⁵⁷. Realça também a maior preparação dos docentes para a lecionação⁵⁸ e a aposta na formação de cidadãos⁵⁹. Por estas razões (ignoradas muitas delas por Nuno Palma), a historiadora observa um balanço positivo quanto à ação educativa da Primeira República.

A formação cívica e o analfabetismo embatem de forma clara com a não-implantação do sufrágio universal, defendida no programa do Partido Republicano Português, pelo contrário verifica-se uma maior restrição do mesmo: a «Lei Eleitoral de 1913» afasta os analfabetos e clarifica a não participação das mulheres... Na prática, o corpo eleitoral era ainda mais reduzido do que fora na Monarquia. Para alguns, era uma forma clara do Partido Republicano afastar os opositores da República, influenciados pela Igreja, coibindo-os de participarem nas eleições⁶⁰. Para outros, poderia ser uma forma de dar tempo à instrução de formar cidadãos informados (e doutrinados de forma a

⁵³ Ibidem, p. 178.

⁵⁴ PALMA, N. – *Op. cit.*, pp. 205-206.

⁵⁵ Ibidem, p. 207.

⁵⁶ No ensino primário, verificou-se um aumento em 15% do número de alunas para o período de 1910-1919 e de 32% no ensino secundário para o período da Primeira República no seu total. Cf. PROENÇA, M. C. – *Op. cit.*, pp. 181-182.

⁵⁷ Ibidem, p. 183.

⁵⁸ Ibidem, p. 182-183.

⁵⁹ Ibidem, pp. 174.

⁶⁰ PALMA, N. – *Op. cit.*, pp. 197-198.

apoiar a República)⁶¹. Ter-se-ia de esperar pelo regime de Sidónio Pais, para se implementar (ainda que temporariamente) o sufrágio universal, possivelmente porque o “Presidente-Rei” contava com o apoio de certos setores mais conservadores da sociedade, não precisando de se preocupar com oposições desse lado; por outro lado, utilizaria essa implementação como meio de legitimação⁶².

Não obstante as vitórias e derrotas do projeto reformador republicano, este acabaria por ser interrompido pela eclosão da Primeira Guerra Mundial e pela participação de Portugal na mesma, ao lado dos Aliados. A intervenção ou não-intervenção foi, de resto, um novo e intenso confronto de perspetivas não só no seio dos três principais partidos republicanos, mas da sociedade portuguesa no geral, cada um com a sua visão e preocupações (ou ausência delas) relativamente ao conflito. O único ponto de concórdia era a defesa das colónias, ameaçadas pelos vizinhos alemães (e ingleses). A maior parte da população portuguesa, que vivia no campo, não mostrava nenhum interesse no conflito no geral⁶³, para além dos efeitos que a começavam a afetar a partir de 1915. Os monárquicos também estavam divididos, ainda que no geral fossem anti intervencionistas, alguns defendiam o apoio à causa aliada e outros – os do ramo Miguelista⁶⁴ – eram apoiantes dos Poderes Centrais⁶⁵. Por sua vez, os movimentos operários e sindicais socialistas estavam divididos entre patrióticos e pacifistas⁶⁶.

No caso dos partidos republicanos, para Afonso Costa, a participação portuguesa na Guerra era a melhor solução para o desenvolvimento rápido de Portugal, algo que salientará mais tarde, a 23 de novembro de 1914, em resposta a uma proposta de lei de Bernardino Machado, que autoriza o governo a intervir no conflito quando este ou a «Velha Aliada» acharem apropriado: «[...] que o Portugal novo que nós fundámos em

⁶¹ PROENÇA, M. C. – *Op. cit.*, p. 174.

⁶² TELO, António José (2010). *Primeira República I. Do Sonho à Realidade*. Lisboa: Editorial Presença, pp. 163-164.

⁶³ FRAGA, Luís Alves de (2010). *Do Intervencionismo ao Sidonismo. Os dois segmentos da política de guerra na 1ª República: 1916-1918*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 30.

⁶⁴ ROCHA, J. S. – *Op. cit.*, p. 76.

⁶⁵ E eram apoiados por estes. FRAGA, Luís Alves de (2012). *O Fim da Ambiguidade – A Estratégia Nacional Portuguesa de 1914 a 1916*. Segunda Edição. Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa, p. 182.

⁶⁶ TEIXEIRA, N. S. – *Op. cit.*, p. 20.

1910, com o estabelecimento da República, encontrou na hora, ao mesmo tempo trágica e convulsionada da actual guerra europeia, a base mais firme do seu desenvolvimento rápido e progressivo.»⁶⁷

A posição dos Evolucionistas de António José de Almeida também era intervencionista, no entanto requeria que essa participação fosse feita a convite da Inglaterra, como proclama a 23 de novembro de 1914⁶⁸:

[...] a Inglaterra não só aceitam, mas deseja a nossa cooperação, porque sabe que o nosso exército há-de saber honrar a sua bandeira e que ela se apresentará com brilho ao lado dos estandartes dos aliados.

Tudo isso sabe a Inglaterra e por isso mesmo nos convida a contribuir com o nosso esforço militar.⁶⁹

De todos, a sua posição parecer ser a mais ideológica, alegando que a principal motivação para a entrada na contenda era o combate pela «liberdade e pela justiça». No seu discurso, parece mostrar-se confiante relativamente à capacidade portuguesa de intervir no conflito e de que, inclusive, a «velha aliada» sentia o mesmo.

Opinião que, de todo, não parece ser partilhada por Brito Camacho, o líder dos unionistas, que chega a considerar o país um estorvo para a causa Aliada, em virtude das suas debilidades⁷⁰. Desdenha ainda do conceito de glórias militares, «o brilho» apregoado por António José de Almeida: «Glórias militares?! Elas já não seduzem os homens do nosso tempo, formados na corrente, cada vez maior, dum pacifismo humanitarista [...] essas glórias militares, na guerra de hoje, só pode colhê-las quem manda [...].»⁷¹. Ainda

⁶⁷ *Diário da Câmara dos Deputados. Sessão Extraordinária nº10-A, 1913-1914. Em 23 de Novembro de 1914*, p. 5.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 6.

⁶⁹ *Ibidem*, p. 6.

⁷⁰ «(Inglaterra tinha) Medo de quê? De um impulso quixotesco que o levasse (Portugal) a declarar-se beligerante, porque isso seria amarrar às pernas dum gigante, em luta com outro gigante, um cêpo que lhe dificultasse os movimentos.» Cf. Brito Camacho (1935). *Portugal na Guerra*. Lisboa: Guimarães e C^a- Editores, p. 112.

⁷¹ *Ibidem*, p. 112.

que aceitasse uma possível entrada no conflito a pedido inglês⁷², preferia que a intervenção (ativa ou indireta) no confronto se circunscrevesse aos teatros de guerra africanos, bem como ao apoio a Inglaterra nesse teatro de guerra⁷³.

Eventualmente, com a deposição de Pimenta Machado, a 14 de maio 1915, o governo de Afonso Costa teve finalmente condições para conseguir entrar na guerra no ano seguinte, com o objetivo de legitimar a República no estrangeiro; consolidar o Partido Republicano como força de domínio no país; e até – na ótica de Afonso Costa - de forma a acelerar o progresso do país com base nos empréstimos ingleses que eram as «bases da recíproca colaboração material e económica fixadas entre os aliados»⁷⁴. Independentemente das circunstâncias, a aventura portuguesa na Primeira Guerra Mundial não correria bem para Afonso Costa e o Partido Republicano... mais drasticamente, será considerada por Fernando Rosas como a morte da Primeira República⁷⁵.

Descritas e confrontadas várias perspetivas, teses e hipóteses acerca deste período da História, que servirá de base teórica para este projeto de estágio, podemos então tornar os nossos olhos para a Didática, a base metodológica do mesmo.

⁷² «[...] se a honra da nação e a defesa dos seus interesses fossem ainda compatíveis com o *status quo*, nós desejaríamos que ele se mantivesse [...]» *Diário da Câmara dos Deputados. Sessão Extraordinária nº10-A, 1913-1914. Em 23 de Novembro de 1914*, p. 7.

⁷³ Brito Camacho – *Op. cit.*, p. 118.

⁷⁴ MARQUES, A. H. de Oliveira (1974). *O Segundo Governo de Afonso Costa, (1915-1916). Actas dos Conselhos de Ministros*. Mem Martins: Publicações Europa-América, p.67. Apud FRAGA, Luís Alves de (2010). *Do Intervencionismo ao Sidonismo. Os dois segmentos da política de guerra na 1ª República: 1916-1918*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 74-75.

⁷⁵ ROSAS, Fernando (2021b). “A República e a Grande Guerra”. In ROSAS, Fernando e ROLLO, Maria Fernanda (coord.). *História da Primeira República Portuguesa*. Terceira Edição. Lisboa: Tinta-da-China, p. 247.

1.2. A Perspetiva dos Investigadores de Ensino – A Didática

«O passado é um país estrangeiro: eles fazem as coisas de maneira diferente lá.»

L.P. Hartley, *The Go-Between*, 1985

«Ainda que seja verdade que os sentimentos humanos básicos sejam semelhantes, há décadas de diferença entre as visões globais desses indivíduos e as nossas.»

Peter Seixas e Tom Morton, 2013⁷⁶

Finalizada a abordagem do contexto histórico, importa agora apresentar os conceitos fundamentais que servem como pilar didático para o projeto deste relatório. Começaremos por abordar a Multiperspetiva, o que significa e representa, o que pressupõe, dando depois a conhecer a metodologia proposta por Peter Seixas e Tom Morton, para que o professor desenvolva as competências dos seus alunos nesse modelo. De seguida, analisaremos o conceito de Empatia Histórica, o que pressupõe, de que forma podemos verificar o progresso dos alunos nesta capacidade e a sua ligação com a Multiperspetiva e a Perspetiva Histórica. Finalmente, apresentaremos aquelas que, na nossa opinião, são as principais qualidades que a Multiperspetiva e a Empatia Histórica poderão imbuir nos estudantes.

1.2.1. A Multiperspetiva e a Perspetiva Histórica

O conhecimento histórico em todas as suas facetas – do estudo de um acontecimento à criação de um registo biográfico, passando pela análise do desenvolvimento de uma cultura, sociedade ou instituição – não deve, não pode, ser estudado tendo apenas por base somente uma fonte ou um autor. Um empreendimento desse género coloca em risco a imparcialidade de um estudo, mas também a própria precisão (quando não veracidade) do mesmo. E este ponto de vista pode ser verificado não só do ponto de vista do autor da fonte, mas também dos próprios historiadores.

⁷⁶ SEIXAS, P. e MORTON, T. – *Op. cit.*, p. 138.

Tomemos como caso prático a *Crónica da Tomada de Ceuta*, um documento histórico que entrou em grande voga em 2014, aquando da celebração do 600.^o aniversário da tomada de Ceuta por D. João I e os seus filhos. Esta fonte, da autoria do futuro guarda-mor das “escrituras” da Torre do Tombo, Gomes Eanes de Zurara, é a única crónica que se debruça de forma completa sobre esse acontecimento – desde a projeção da expedição até ao regresso bem-sucedido dos vencedores a casa⁷⁷. Esta circunstância deveria ser o suficiente para (figurativamente) deixar qualquer interessado a esfregar as mãos de satisfação, ao descobrir um documento medieval que se debruça não só num acontecimento, como num feito militar de tão grande envergadura que surpreendeu o seu tempo. No entanto, como há muito os historiadores já sabem, uma crónica não é um documento imparcial, estando imbuída de uma forte componente que poderemos clamar ser propagandística, com uma mensagem intencional própria, encomendada por alguém, sofrendo imediatamente uma «deformação sistemática de perspetiva»⁷⁸. No caso da *Crónica da Tomada de Ceuta*, esta foi redigida a pedido de Afonso V e do (já idoso) infante D. Henrique, na senda do confronto em Alfarrobeira, em 1449⁷⁹. Atente-se ainda ao facto de Gomes Eanes de Zurara não ter estado presente na batalha (teria 11 anos então), logo ter necessitado de procurar fontes de informação indireta, principalmente o relato pessoal do infante D. Henrique, que, sendo o grande protagonista da *Crónica*, tornará a sua versão dos factos «imortalizada numa crónica e ficar para sempre como “a verdadeira história da conquista de Ceuta”⁸⁰».

Estão prontos os ingredientes (os intuitos por trás da sua escrita, bem como a parcialidade de uma das suas fontes) para a construção de um documento histórico que, sendo estudado sem cuidados e sem “olhar entre-as-linhas”, potencializará uma visão

⁷⁷ DUARTE, Luís Miguel (2014). *Ceuta, 1415. Seiscentos anos depois*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 33.

⁷⁸ Ibidem, p. 34.

⁷⁹ A crónica seria traduzida para latim por Mateus Pisano, viajando posteriormente pelas cortes estrangeiras. Ibidem, pp. 34-35.

⁸⁰ Ibidem, p. 37.

deturpada (ainda que, possivelmente, não inteiramente incorreta) dos factos, dos agentes históricos e dos contextos que os envolvem.

Tomemos agora atenção aos historiadores. Serão eles completamente imparciais, independentes do meio que os envolve e influencia? Possivelmente muitos farão um esforço nesse sentido. Uma das nossas primeiras experiências académicas, aquando da redação da nossa primeira dissertação de Mestrado, foi a introdução do livro *Byzantium and its Army, 284-1081*, de Warren Treadgold. O autor começa por realizar um breve estado da arte das questões relacionadas com a remuneração do exército romano medieval (ou bizantino), tendo como aspeto peculiar a crítica a outros investigadores, cuja perspetiva (e análise) da evidência histórica considerava enviesada por interesse em comprovarem as suas teorias, por motivos de ideologia⁸¹ ou simplesmente por terem metodologias próprias (quer sejam corretas ou não, não nos compete a nós avaliar aqui). Treadgold considera que estas circunstâncias não lhes permitem olhar para as fontes de uma forma que permita obter resultados válidos ou avanços científicos na área dos soldos e dos números dos exércitos bizantinos⁸². Por outro lado, é óbvio que o próprio Treadgold defendia também as suas próprias hipóteses, tendo em conta a sua perspetiva naquilo que concernia as fontes bizantinas e a evidência que ele inferia destas. Em suma, a maior parte dos historiadores pode ter uma perspetiva influenciada (conscientemente ou não) por várias circunstâncias que os rodeiam, influenciam, preocupam ou meramente lhe interessam, o que certamente terá as suas repercussões na sua análise dos dados providenciados pela evidência histórica.

Assim, sendo, tanto no caso dos autores das fontes ou dos historiadores, inseridos em contextos próprios, com preocupações específicas ou interesses em mente, qual é a melhor forma de o leitor, estudante ou historiador, analisar os dados de forma a interpretar o passado ou as ações de um agente histórico e assim validar as suas ideias ou teorias? Certamente, passará pela leitura e análise de outras perspetivas e pontos de vista, mas também para retirar inferências históricas por entre as letras

⁸¹ Um autor é acusado, erroneamente ou não, de ter uma interpretação marxista dos *tagmata* bizantinos. TREADGOLD, Warren (1995). *Byzantium and Its Army*. Stanford: Stanford University Press, p. 5.

⁸² Ibidem, pp. 5-6.

miudinhas ou escondidas entre as linhas⁸³. O objetivo será procurar um fundo comum, consistente, que permita apurar o conhecimento histórico, por entre a evidência recolhida em várias fontes⁸⁴. A título de exemplo, no seio da História Militar, é atualmente inconcebível observar uma campanha militar apenas pelos olhos de um dos envolvidos ou estudar a organização de um exército, tendo apenas em conta quem o administrava (ou quem contra ele combatia).

Segundo Isabel Barca, na obra *Pluralidade de olhares*, da autoria de Marília Gago:

«Não é cientificamente aceite a visão da História do sentido linear, apresentando um passado contado na perspetiva de um só grupo e omitindo sistematicamente a evidência incómoda a essa perspetiva. Qualquer obra historiográfica sobre uma dada situação ou problemática do passado, para ser consistente, examinará a mesma sob diversos ângulos, isto é, procurará analisar indícios sobre ela segundo os mais variados pontos de vista.»⁸⁵

Qualquer análise centrada numa simples perspetiva, cairá no erro grosseiro de criar intepretações baseadas em estereótipos ou pontos de vista propositadamente derogatórios. É preciso olhar mais além, citando Isabel Barca:

«[...] As conclusões históricas são apenas interpretações que não podem ser completamente testadas – confirmadas ou refutadas – pelos dados disponíveis. Contudo, esta característica não as impede de perseguirem, tal como as respostas em ciências da natureza, um esforço de validação intersubjectiva.»⁸⁶

⁸³ SEIXAS, P. & MORTON, T. – *Op. cit.*, p. 146.

⁸⁴ *Ibidem*, p. 146.

⁸⁵ BARCA, Isabel in GAGO, Marília (2012). *Pluralidade de olhares: Construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem*. Maputo: EPM-CELP, p. 2. *Apud* MOREIRA, R. – *Op. cit.*, p. 22.

⁸⁶ BARCA, Isabel (2001). “Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História”. In BARCA, Isabel (org.). *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIE, p. 29.

Entrando no contexto da sala de aula, é verificável que muitas vezes os alunos tomam como verdade absoluta o que as fontes do passado dizem (se o professor deixar, claro)⁸⁷. As fontes presentes nos manuais são, obviamente, ferramentas didáticas úteis, mas representam apenas o pilar fundamental daquilo que deve ser a educação histórica⁸⁸. Muitas vezes são o único contacto dos alunos com fontes. É por base destes recursos que o professor inicia o processo de ensinar as competências de analisar fontes historicamente, no caso da perspectiva histórica encaminhando-os para a leitura das mensagens subliminares neles presentes ou das intenções do autor da fonte, tendo em conta a sua identidade. O objetivo é, à semelhança do historiador, responder aos problemas e desafios propostos pelo professor, procurando inferências históricas válidas nos documentos e nunca a verdade pura (e impossível de testar)⁸⁹. No entanto, cingir os estudantes a um modelo de ensino baseado maioritariamente na interação deles com um texto, incorre no risco de imbuir os alunos de uma visão “presentista” do passado e passar a encará-lo a partir dos valores, crenças e contexto do seu próprio tempo⁹⁰. Possivelmente, olharão para o passado com uma visão moralista superior⁹¹.

Este é exatamente o oposto daquilo que um modelo de aprendizagem que conceba a multiperspetiva ou a perspectiva histórica propõe. A multiperspetiva histórica idealiza a construção do conhecimento histórico a partir de diversos pontos de vista, ou seja, a forma como os variados agentes históricos (ou pessoas de outras culturas ou sociedades) veem o mundo, tendo por base as suas crenças, formas de pensar e sentir. Claramente, isto pressupõe também que haja uma vontade de o sujeito, o aluno neste caso, para saber (e querer!) observar acontecimentos, ações e instituições a partir de outros olhos, nomeadamente os do passado. Ou seja, a tomar uma perspectiva histórica.

⁸⁷ MOREIRA, R. – *Op. cit.*, p. 21.

⁸⁸ ALVES, A. – *Op. cit.*, p. 17.

⁸⁹ SEIXAS, P. & MORTON, T. – *Op. cit.*, p. 146; BARCA, I. – *Op. cit.*, p. 29.

⁹⁰ NOKES, J. D. – *Op. cit.*, p. 203.

⁹¹ SEIXAS, P. & MORTON, T. – *Op. cit.*, p. 153.

Mas, como é que um professor os ensina a exercitarem essa competência? Mais especificamente, que estratégias podem adotar para evitar que os alunos caiam no risco de analisar as formas de agir e pensar de agentes históricos de uma forma presentista?

Na sua obra, *The Big Six, Historical Thinking Concepts* (2013), Peter Seixas e Tom Morton apresentam um conjunto de estratégias e atividades que ajudam os alunos a desenvolver as suas capacidades de tomar uma perspetiva histórica. Por outro lado, fornecem ao professor os critérios necessários (“Demonstrações de Compreensão”) para que estes avaliem se os alunos compreenderam (ou não) se o sabem fazer. Para isso baseiam-se em cinco pontos de orientação (**Tabela 1**), que o docente deve seguir no seu modelo de ensino-aprendizagem. Na tabela da página seguinte, estes pontos de orientação são acompanhados pela forma que demonstra se os alunos compreenderam realmente o que é proposto nesse ponto de orientação ou, se pelo contrário, não o fizeram, mantendo na sua generalidade uma visão presentista e moralista do passado:

Tabela 1 – Pontos de orientação (*Guideposts*) das Perspetivas Históricas de acordo com Peter Seixas e Tom Morton

Ponto de orientação	Ideia definida	Demonstração de Compreensão Limitada	Demonstração de Compreensão Consolidada ou “Poderosa”
1	Pode existir um oceano de diferença entre as visões do mundo atuais (credos, valores e motivações) e aquelas de períodos da história anteriores.	O estudante assume que as crenças, valores e motivações das pessoas no passado são os mesmos que os das pessoas de hoje.	O estudante identifica exemplos de diferenças avassaladoras entre as visões globais existentes hoje, daquelas prevalentes no passado.
2	É importante evitar presentismos. No entanto, referências cautelosas à experiência humana universal podem ajudar-nos a relacionar com as experiências dos agentes históricos.	O estudante assume que as pessoas no passado têm os mesmos ideais, valores e visões globais que as que temos hoje, o que torna difícil que se compreendam as suas verdadeiras motivações.	O estudante exercita cautela quando utiliza experiências humanas universais (como o amor, a morte e a fome) para compreender agentes históricos.

3	As perspectivas dos agentes históricos são mais bem compreendidas ao considerar o seu contexto histórico.	O estudante julga pessoas no passado como ignorantes ou esquisitas, porque ignora o contexto histórico.	O estudante explica ou ilustra perspectivas de pessoas no seu contexto histórico.
4	Tomar a perspectiva de agentes históricos é inferir como as pessoas se sentiam e pensavam no passado. Não significa que exista uma identificação com esses agentes. As inferências válidas são aquelas baseadas em evidência.	O estudante equaciona o ato de tomar uma perspectiva histórica com o de dar asas à imaginação, esquecendo-se de considerar a evidência.	O estudante faz inferências factualmente acertadas, baseadas em evidência, acerca dos credos, valores e motivações de um agente histórico, enquanto reconhece as limitações da nossa compreensão.
5	Diferentes agentes históricos têm perspectivas diversas nos eventos em que se encontram envolvidos. Explorá-las é chave na altura de compreender eventos históricos.	O estudante não consegue reconhecer as diferenças entre as perspectivas das várias pessoas do passado.	O estudante distingue a variedade de perspectivas entre os agentes históricos que participam num certo acontecimento.

Fonte: Baseado em SEIXAS, Peter e MORTON, Tom (2013). *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Nelson Education, p. 148.

No que respeita o primeiro ponto de orientação, mostra-se claro que deve haver uma grande iniciativa por parte do professor para demonstrar as diferenças claras entre o tempo que está a ser estudado, bem como as ações dos agentes históricos neles envolvidos, com o do presente. Convém que o docente saliente que os estudantes devem ter um cuidado redobrado, no sentido de evitar tecer qualquer juízo de valor antes de compreenderem o contexto histórico⁹². Neste aspeto, vem-nos à memória uma das primeiras aulas de História A de 11^º do nosso orientador, que tivemos oportunidade de assistir. Centrada na sociedade do Antigo Regime, nesta foram abordados os contratos de casamento entre os filhos da nobreza com membros da burguesia, que contribuíram para o crescimento e consolidação da chamada “nobreza de toga”. Durante a explicação desta vivência, o nosso orientador foi interpelado por uma aluna que afirmou que, se fosse ela naquela situação peculiar se recusaria a casar com alguém obrigada. Após a explicação do professor relativamente à forma de pensar do Antigo Regime e à educação das mulheres (ou seja, ao contexto da época, fundamental para os alunos entenderem os acontecimentos e comportamentos dos grupos sociais de então⁹³), ela compreendeu que estava a ver este fenómeno de acordo com uma lente presentista, ou seja, percebeu que havia diferenças claras entre o mundo de outrem e o seu. Reiterou, ainda assim, que “se fosse mesmo comigo, aquilo não seria assim”.

Mostrava-se claro que, ainda que a aluna compreendesse que havia uma diferença clara entre a sua forma de ver o mundo e aquela do Antigo Regime, ainda não conseguia distanciar-se afetivamente dessas ações. Ou seja, naquilo que compete o segundo ponto de orientação, ela não demonstrava uma «Compreensão Consolidada» das ideias deste. Por outras palavras, mantinha uma visão presentista. Qual seria a melhor solução para a ajudar a escapar a esta armadilha? Na perspetiva de Seixas e Morton, seria analisar o contexto histórico por intermédio da análise de documentos ou imagens,

⁹² SEIXAS, P. e MORTON, T. – *Op. cit.*, p. 150.

⁹³ MOREIRA, R. – *Op. cit.*, p. 21.

que providenciassem as pistas e os dados necessários para ela retirar as inferências históricas necessárias para compreender o período⁹⁴. Num cenário hipotético, onde o professor estaria preparado para enfrentar, logo à partida, o desafio que subitamente irrompeu em contexto de aula (o que nós sabemos ser impossível, tendo em conta a natureza dos nossos alunos que nos surpreendem com as perguntas mais descabidas muitas das vezes), a aluna poderia ser confrontada com uma fonte cuidadosamente selecionada e um conjunto de questões⁹⁵ que a levassem a ir ao encontro da forma de pensar das mulheres naquela situação (uma página de diário ou até um excerto de uma obra de ficção histórica que retratasse o período com o máximo de fidedignidade⁹⁶), para que entendesse a razão pela qual era difícil à filha de um nobre dizer que “não”.

Por outro lado, e de forma a contrastar com a possível cedência da rapariga à vontade paterna, ela podia ser desafiada a analisar o quadro *O Contrato Nupcial* (c. 1740), de William Hoggarth, que contrapõe (de forma satirizante) as perspetivas dos vários intervenientes no matrimónio: o conde orgulhoso na sua linhagem mas cada vez mais empobrecido; o pai da noiva, burguês, que analisa o contrato de casamento, que consolidará a sua ascensão à nobreza; a noiva que se aparenta consternada mas nada pode fazer, enquanto é cortejada por um advogado da família, uma situação que é ignorada pelo noivo que se olha vaidoso para o espelho.

⁹⁴ Ibidem, p. 153.

⁹⁵ BARÇA, Isabel & GAGO, Marília (2000). *De pequenino se aprende a pensar. Formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Associação de Professores de História, p. 23.

⁹⁶ Nokes considera que uma obra de ficção histórica (desde que baseada numa investigação rigorosa) poderá fornecer o meio necessário para inserir o aluno na conjuntura e paradigmas que rodeiam um determinado evento. Salienta um variado conjunto de vantagens sobre outro tipo de documentos nomeadamente: a escrita mais apelativa; os diálogos mais detalhados; a descrição do enredo; a evolução/desenvolvimento dos personagens. Todos estes fatores contribuem para facilitar a contextualização do evento e, assim, o trabalho de empatia histórica. Finalmente, «pode introduzir os estudantes de uma forma poderosa a temas e conceitos históricos marcantes, como o confronto de culturas, a demanda pela liberdade, sobreviver a dificuldades, ou a corrigir males sociais.» Por outro lado, as capacidades díspares de leitura dos alunos e a falta de experiência da maior parte dos professores de História em utilizar romances como estratégia de aprendizagem, são apontados como as principais desvantagens. NOKES, J. D. – *Op. cit.*, pp. 204-205.

Figura 1 – O Contrato Nupcial (c.1740) de William Hoggarth (1697-1764)



Fonte: [Wikipedia](https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Contrato_Nupcial)

Depois de a aluna traçar as suas hipóteses relativamente ao que tinha lido e analisado no quadro, poderia ser questionada relativamente às principais diferenças entre a visão global do mundo coevo das fontes e a atualidade, bem como se aquele casamento (ou a reação da noiva) seriam atípicos para o seu contexto histórico. O sucesso desta estratégia levaria a concluir que ela compreendia de uma forma consolidada o que era necessário para cumprir os pontos de orientação II e III.

Com o espectro do presentismo afastado, mostra-se agora necessário comprovar que a aluna «faz inferências factualmente acertadas, baseadas em evidência, acerca dos credos, valores e motivações de um agente histórico, enquanto reconhece as limitações da nossa compreensão» (ponto de orientação IV) e, finalmente, demonstrar que sabe distinguir «a variedade de perspetivas entre os agentes históricos que participam num certo acontecimento» (ponto de orientação V). Para isso, a proposta apresentada pelo *Big Six* é, respetivamente, a redação de um texto de ficção histórica (narrativa, lírica ou

até dramatúrgica)⁹⁷ e a elaboração de uma peça de teatro ou um debate com a turma que contraste as diferentes perspetivas⁹⁸. No entanto, é necessário referir e possivelmente providenciar mais fontes (preferencialmente que contraponham as diversas posições dos agentes históricos) e questões orientadoras, que permitam aos alunos escrever um conto, peça de teatro, página de diário, etc. de forma factualmente acertada. Não basta sair da imaginação deles⁹⁹. Afinal de tudo, tomar (e, neste caso, escrever) uma perspetiva histórica diretamente sem um fundo documental de apoio não passa de ficção (não histórica).

É, possivelmente neste ponto, que convém, de momento, interromper a nossa abordagem da multiperspetiva e perspetiva histórica. Porque a preparação de atividades que pressupõem uma possível conexão afetiva ou empática entre os estudantes e os agentes históricos, traz à tona um outro conceito: o de empatia histórica.

1.2.2. A Empatia Histórica

Apesar de haver um enorme conjunto de definições do conceito de empatia (e empatia histórica) ao longo dos tempos¹⁰⁰, aquela que reúne mais consenso nos dias de hoje é a seguinte:

«Empatia Histórica é o processo de envolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes com figuras históricas de forma a melhor compreenderem e contextualizarem as suas experiências vividas, decisões ou ações. Empatia histórica envolve compreender como as pessoas do passado pensavam, sentiam, tomavam decisões, atuavam, e confrontavam consequências dentro de um contexto histórico e social específico.»¹⁰¹

⁹⁷ SEIXAS, P. & MORTON, T. – *Op. cit.*, pp. 158-159.

⁹⁸ *Ibidem*, pp. 160-162.

⁹⁹ *Ibidem*, p. 155.

¹⁰⁰ Para uma breve síntese da evolução do conceito, veja-se: ALVES, A. – *Op. cit.*, p. 27-28; e ALMEIDA, C. – *Op. cit.*, pp. 13-14. Para o conceito de empatia histórica, veja-se ENDACOTT, Jason e BROOKS, Sarah (2013). “An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy”. *Social Studies Research and Practice*, volume 8 n.º 1, p. 42.

¹⁰¹ ENDACOTT, J. e BROOKS, S. – *Op. cit.*, p. 41.

Desde já encontramos um conjunto de semelhanças entre este contexto com aquele de perspectiva histórica como se encontra definido por Seixas e Morton. Afinal, o que parece estar em causa neste processo é o de os alunos tomarem a perspetiva dos agentes históricos, sendo que a grande diferença é que a empatia histórica aparentemente centra-se apenas na perspetiva de um indivíduo singelo, enquanto a perspetiva proposta no *Big Six* encontra o expoente máximo de compreensão do estudante num plano de multiperspetiva (ponto de orientação V).

Na visão de Jason Endacott e Sarah Brooks, a aplicação da empatia histórica em contexto didático necessita que sejam trabalhados três aspetos fundamentais, para que se evitem presentismos e os alunos consigam associar-se às “diferentes formas de pensar [do passado] que se encontravam dependentes de contextos políticos, sociais e culturais de cronologias e espaços diferentes”¹⁰²:

- **Contextualização Histórica** – a capacidade de o estudante depreender que se está a investigar um período cronológico diferente com as suas normas sociais, políticas e culturais próprias, mas também de compreender o acontecimento histórico em si e também o contexto alargado que o envolve (eventos coevos, individualidades marcantes daquele tempo, etc.)
- **Tomada de perspetiva** – A competência do estudante em compreender as experiências, crenças, atitudes e valores do agente histórico relativamente a um acontecimento, processo ou situação quotidiana;
- **Ligação Afetiva** – O aluno reconhece que as ações, experiências de vida e outras situações provocadas pelo agente histórico podem ser o resultado de uma resposta afetiva do mesmo;

¹⁰² Ibidem, p. 29.

Endacott e Brooks reconhecem as valências de cada uma destas competências por si só, realçando, no entanto, que o domínio completo deste trio é o pilar fundamental para qualquer empreendimento de “empatia histórica”¹⁰³.

Jeffery Nokes, por sua vez, defende que o processo de empatia histórica se encontra dependente de apenas duas competências¹⁰⁴: reconhecimento de uma perspetiva e *caring* (preocupação/cuidado/atenciosidade/consideração)¹⁰⁵. O primeiro aspeto trata-se da capacidade do aluno em se colocar na perspetiva de outra pessoa (agente histórico neste caso), bem como na forma como ele encara o mundo, bem como os fatores que influenciam essa visão (crenças, valores, conhecimento, prioridades, etc.)¹⁰⁶. Por sua vez, a “atenciosidade” engloba a habilidade do aluno para «sentir um laço emocional com agentes históricos, incluindo a compreensão das emoções que moldaram os seus comportamentos, guiando-o a desejar tomar ação para corrigir erros passados e eliminar injustiças no presente e no futuro»¹⁰⁷.

A capacidade dos alunos formarem empatia histórica encontra-se influenciada por diversos fatores, especialmente o facto de ser mais fácil tomar a perspetiva de contextos históricos e geográficos mais próximos ou cujas visões do mundos se assemelhem às suas¹⁰⁸. Por esta razão, torna-se essencial que o professor, ao aplicar estratégias de desenvolvimento de perspetiva ou empatia histórica, forneça aos alunos um conjunto de fontes adequadas e diversificadas, com o objetivo último de os ajudar a «recriar o “mundo” onde viveram as pessoas do passado e assim afastar-se da sua visão contemporânea¹⁰⁹»¹¹⁰.

¹⁰³ Ibidem, p. 43.

¹⁰⁴ NOKES, J. D. – *Op. cit.*, pp. 201-202.

¹⁰⁵ Nokes utiliza a expressão *caring*, cuja tradução para português não é singular. Da nossa parte, interpretamos que as traduções mais cientificamente apropriadas serão “consideração” ou “atenciosidade”.

¹⁰⁶ Ibidem, p. 202.

¹⁰⁷ Ibidem, p. 202.

¹⁰⁸ Ibidem, p. 203.

¹⁰⁹ E/Ou geograficamente próxima, atrevemo-nos a acrescentar.

¹¹⁰ SILVA, M. (2018). *A empatia como estratégia para o ensino-aprendizagem em História*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 27. Apud ALVES, A. – *Op. cit.*, p. 30.

A **Tabela 2**, da autoria de Rosalyn Ashby e Peter Lee, demonstra como se pode desenvolver a progressão dos alunos naquilo que respeita à empatia histórica¹¹¹. É possível conciliar esta escala com os pontos de orientação apresentados por Peter Seixas e Tom Morton¹¹²?

Naquilo que respeita à competência da perspetiva histórica, se um aluno não conseguir identificar exemplos de diferenças entre os seus pontos de vista com os de agentes históricos (ponto de orientação 1) ou continuar a basear-se em experiências humanas universais para compreender as ações de pessoas do passado (ponto de orientação 2), muito dificilmente sairá do “passado ininteligível”, ou seja, o primeiro escalão proposto por Ashby e Lee.

Por outro lado, o domínio de compreensão do ponto de orientação 3 das Perspetivas Históricas do *Big Six*, relacionado com a necessidade de os alunos se basearem no contexto histórico para explicar as perspetivas históricas, mostra-se fundamental para que, no campo da empatia histórica, alcancem a “empatia histórica quotidiana” (IV) e até “contextualizada” (V). Finalmente, o domínio do ponto de orientação 4, que demonstra que o aluno é capaz de fazer inferências acertadas com base na evidência, relativamente à visão do mundo dos indivíduos do passado, parece-nos chave para que alcancem o nível máximo (V). cremos, assim, ser possível desenvolver as capacidades de empatia histórica, tendo por base os passos propostos por Seixas e Morton.

¹¹¹ Existem, no entanto, outras escalas, que podem ser consultadas em ALMEIDA, C. – *Op. cit.*, p. 12.

¹¹² Cf. *supra* Tabela 1.

Tabela 2 – Modelo de escalas de Empatia Histórica apresentado por Rosalyn Ashby e Peter Lee

Nível	Atribuição ¹¹³	Posicionamento Histórico
I	<i>O passado ininteligível</i>	O estudante não consegue observar as ações dos agentes históricos da sua visão presentista e anacrônica. Considera esses agentes como “pouco inteligentes” com comportamentos que não fazem sentido, denotando assim uma evidente superioridade moral relativamente a eles.
II	<i>Estereótipos generalizados</i>	No seu geral, o estudante não faz nenhum esforço para contrastar as ações, valores e crenças do agente histórico com os seus. No entanto, quando existe a referência a essas diferenças, é feita no sentido de desvalorizar ou depreciar os agentes históricos, tornando-se assim numa visão estereotipada do passado.
III	<i>Empatia quotidiana</i>	Ainda que o aluno consiga compreender o modo de agir e sentir do agente histórico, baseando-se possivelmente em evidência histórica, esta compreensão é realizada a partir do presente e não do ponto de vista do agente histórico. O estudante pode fazer um esforço para se colocar na pele do agente histórico em certo acontecimento ou circunstância, mas acaba por o fazer tendo por base as suas próprias vivências e experiências, limitando assim a sua compreensão do passado.

¹¹³ Adotámos a terminologia utilizada em: MOURA, Tiago (2021). *A aprendizagem através da empatia histórica no 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pp. 30-32.

IV	<i>Empatia histórica restrita</i>	O estudante consegue compreender que os modos de atuar das pessoas no passado não podem ser caracterizados da mesma forma que no presente (conseguem conceber que elas não têm os mesmos conhecimentos que nós, nem as mesmas crenças ou valores). No entanto, é uma visão ainda muito restrita, pois não consegue relacionar as formas de agir, pensar ou sentir para além de um conjunto de circunstâncias muito restritas. Demonstra assim lacunas na inserção dessas situações e agentes históricos num contexto mais alargado e diversificado, o que os pode levar a tecer juízos de valor relativamente a estes, tendo por base o presente.
V	<i>Empatia histórica contextualizada</i>	O estudante consegue enquadrar e compreender situações e agentes históricos num quadro (social, político, religioso, etc) muito mais abrangente, enquadrando-os assim de um modo mais completo (podendo não ser necessariamente correto, nem sendo esse o intuito principal ¹¹⁴) e adequado, dentro da documentação e informação (evidência histórica) que tem ao seu dispor. Consegue assim diferenciar mais plenamente a perspetiva do agente histórico da sua visão, sendo que quaisquer críticas relativas a uma determinada ação ou situação, são feitas com o conhecimento claro de que havia padrões, valores ou crenças completamente diferentes entre o passado e o presente.

Fonte: Baseado em ASHBY, Rosalyn e LEE, Peter (1987). "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History.". In PORTAL, Christopher (ed.). The History Curriculum for Teachers. Londres: Falmer Press, pp. 68-85.

¹¹⁴ ASHBY, R. e LEE, P. – *Op. cit.*, p. 81.

No entanto, a aplicação de estratégias que visem o desenvolvimento destas competências, por muito aliciantes que possam ser, tanto para o professor como para os alunos, necessita de uma gestão de tempo rigorosa da parte do docente de História. Esta, infelizmente, chocará com o tempo cada vez mais limitado que os professores têm e pela preferência que é dada à preparação de exames, como o demonstra o relatório mais recente do *Observatory on History Teaching in Europe* (Ohte)¹¹⁵. Sendo assim, importa perguntar, quais serão os benefícios destas abordagens didáticas?

1.2.3. Aplicação Prática (e Pragmática)

Uma das nossas primeiras experiências enquanto estagiário foi, durante o rescaldo da primeira aula supervisionada, a questão de saber utilizar as questões da atualidade para a aula de História. No caso em questão, porque é que era importante trazer a Constituição francesa de 1791 para os meus alunos? É uma questão pertinente para ser colocada aqui também. Por que razão se devem trazer estas estratégias para a sala de aula? Que contributos trarão aos nossos estudantes?

Uma vantagem deste tipo de abordagens é o facto de, ao também contribuir para desenvolver a competência dos estudantes no campo da evidência histórica, os ajudar a filtrar informação. No ano de 2020, em plena pandemia, o autor norte-americano Max Brooks publicou a crónica “China barred my dystopian novel about how its systems enables epidemics”. Conhecido mundialmente pelo seu best-seller *World War Z*, que descreve de um modo informado a forma como a Humanidade lidou com os primeiros casos de contágio de uma pandemia (zombie), Brooks traça os paralelos entre a resposta dos países aos primeiros casos na sua obra e durante a pandemia COVID. De entre estes pontos, salientou as semelhanças das respostas (na realidade e na sua obra) de dois países bastante diferentes no que respeita à sociedade, cultura e instituições políticas: a China e os Estados Unidos da América. Realçou que, enquanto no primeiro caso, o Estado controla os *media*, tornando mais difícil o acesso a fontes alternativas de

¹¹⁵ Conselho Europeu, Observatório sobre o Ensino de História na Europa (2024). *Ohte General Report on the state of History Teaching in Europe – 2023*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing, p. 143.

informação (que pusessem em causa a ordem e o controlo público); do ponto de vista americano, verifica-se o extremo oposto, onde a liberdade de comunicação e de expressão sem controlo permite o aflorar de fontes noticiosas falsas e de conspirações, ou seja de desinformação. Esta circunstância, nas palavras do autor, tornaria mais difícil o combate contra o COVID¹¹⁶, ao contrariar as instruções das organizações estatais, sendo que este conjunto de “rumores, boatos e cultura de medo anticientífica” poderia ser consumido pelo povo americano no seu geral¹¹⁷.

Partindo deste exemplo como base, o nosso ponto é referir que ao imbuirmos os nossos alunos com meios de analisarem documentação, recolhendo evidência e inferências destas, a partir das mensagens entrelinhas e o *background* dos autores, contrapondo-a com outras fontes, estamos a incutir o hábito de fazerem isto também na atualidade. Ao contrário das sociedades autoritárias, nas nossas sociedades democráticas há uma abundância de fontes de informação (e desinformação), a que se juntam as redes sociais, cujo conteúdo nem sempre é (para bem ou para mal) filtrado. A utilização dos processos aprendidos nas aulas de História pode ser fundamental para, não só compreender perspetivas, mas também para inferir a verdade.

E, para que este fenómeno seja levado a bom porto, é necessário que os estudantes desenvolvam o seu espírito crítico. Ora, de acordo com Isabel Barca, esta é outra das vantagens de uma Didática da História que se concentre na multiperspetiva e na empatia histórica, pois exercitam «um pensamento crítico, de aprender a selecionar respostas mais adequadas sobre o real, passado e presente»¹¹⁸. A compreensão da perspetiva do outro é um fator essencial na construção de um pensamento crítico e na altura de argumentar e debater.

Naquilo que concerne à postura do estudante, enquanto futuro cidadão enquadrado numa sociedade que se quer consciente, culta e tolerante, é importante que

¹¹⁶ O artigo foi publicado antes de a pandemia começar a atingir o pico nos Estados Unidos.

¹¹⁷ BROOKS, Max (2020). “China barred my dystopian novel about how its systems enables epidemics”. *Washington Post*. Edição Digital. [Link](#).

¹¹⁸ BARCA, I. – *Op. cit.*, p. 30.

aprenda a tomar a perspetiva de outros, neste caso, pessoas de etnias, culturas e religiões diferentes da dele¹¹⁹. Ensinar multiperspetiva e empatia histórica é, antes demais, dar as ferramentas necessárias ao estudante para compreender a razão pela qual esses elementos pensam daquela forma, entrar em contacto com as suas crenças e, talvez com maior relevância, perceber como essas pessoas se sentem. Podemos olhar para o caso da atual onda de migração, onde denotamos uma crescente apatia relativamente ao sofrimento dessas pessoas, ignorando a sua fuga do conforto das suas casas e do abandono das suas posses e das suas famílias. Mostram-se assim determinantes também para o desenvolvimento ético dos alunos.

Finalmente, na senda destas, apontamos o grande benefício apontado por Jeffery Nokes para estas estratégias:

«Em sociedades polarizadas politicamente, opositores podem ser acusados como maliciosos, imorais e estúpidos. (...) [a] empatia histórica, [é] uma estratégia que ajuda a compreender os pontos de vista dos outros, mesmo quando podemos discordar deles. Esta é uma estratégia vital quando se procura o bem comum em sociedades polarizadas (...).»¹²⁰

Ou seja, pode ajudar em contextos de «História Difícil» ou passados vivos/dolorosos, aqueles que ainda causam dor, tristeza e trauma. A título de exemplo, Tasfir Goldberg dá-nos conta de professores de História israelitas, que lecionavam junto da zona fronteiriça sudoeste (ou seja, junto à Faixa de Gaza), que, não obstante irem contra as indicações governamentais, apostavam num currículo multiperspetivista¹²¹. Estes professores são da opinião que «os seus estudantes não conseguiriam compreender o conflito à sua volta sem encontrarem a perspetiva do outro lado e as

¹¹⁹ ALVES, A. – *Op. cit.*, p. 18.

¹²⁰ NOKES, J. – *Op. cit.*, p. 195.

¹²¹ GOLDBERG, Tasfir (2018). “«On Whose Side Are You?» Difficult Histories in Israeli Context.” In EPSTEIN, Terry & PECK, Carla (ed.). *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts. A Critical Sociocultural Approach*. Nova Iorque: Routledge, p. 151.

raízes do problema dos refugiados»¹²². As suas aulas eram baseadas em recursos e fontes de origem quer israelita, quer palestiniana/árabe. Os estudos de Goldberg confirmaram que, em virtude destas metodologias e análise, alguns estudantes aceitaram a responsabilidade histórica dentro do seu grupo, demonstrando a «desmistificação da imagem gloriosa das suas nação (...) [os estudantes judeus] aceitaram empaticamente e de forma não-crítica as narrativas dos estudantes árabes que partilharam as histórias das suas famílias que reportavam as atrocidades e a deportação»¹²³. Claro que, nem sempre estas estratégias eram bem vistas pelos estudantes (de ambos os lados) ou por forças governamentais, no entanto podem apresentar-se como um passo fundamental para «promover um diálogo equalitário e racional entre adversários»¹²⁴.

Num mundo cada vez mais envolto em conflitos, do ódio e da falta de compreensão do outro, estas estratégias didáticas podem-se mostrar fundamentais para ajudar a mitigar estas circunstâncias.

¹²² Ibidem, p. 151.

¹²³ Ibidem, p. 155.

¹²⁴ Ibidem, p. 156.

2. Enquadramento Metodológico

Este capítulo pretende posicionar o trabalho proposto em dois contextos principais: o curricular e o escolar. Relativamente ao primeiro ponto, tencionamos mostrar em que aspetos a Multiperspetiva e a Empatia Histórica vão ao encontro dos objetivos e planos traçados por alguns documentos curriculares portugueses como a LBSE, o PASEO e as Aprendizagens Essenciais. O segundo ponto, pretende oferecer um conhecimento mais íntimo relativamente ao local onde o estudo se realizou – a Escola Secundária Emídio Navarro – e também das turmas que ocuparam o papel central neste relatório.

2.1. Perspetiva e Currículo

Não é possível avançarmos para o estudo em si e para o nosso laboratório, sem antes associarmos a multiperspetiva histórica e empatia aos documentos normativos e curriculares em vigor atualmente, a fim de conferirmos a compatibilidade entre estes conceitos com os mesmos.

Iniciando esta abordagem pela LBSE, rapidamente nos apercebemos que as metodologias em estudo no presente relatório contribuem para concretizar alguns dos objetivos traçados para o Ensino Secundário, estabelecidos no Artigo 9.º deste documento¹²⁵. De entre estes, destacamos:

«a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica (...)

c) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;

d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura

¹²⁵ Lei nº. 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional; (...)

g) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança.»

A Multiperspetiva também se apresenta como uma ferramenta para cumprir alguns dos objetivos traçados pelo PASEO, o documento que elenca aquilo que «se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória, sendo, para tal, determinante o compromisso da escola e de todos os que lá trabalham (...). Docentes (...) encontram, neste documento, a matriz que orienta a tomada de decisão no âmbito do desenvolvimento curricular.»¹²⁶. Naquilo que comporta os valores que é necessário inculcar nos alunos, acreditamos que a multiperspetiva, pela sua exigência no domínio de vários tipos de fontes e de compreensão da visão do outro, comporta um papel especialmente importante para alcançar os valores de “Responsabilidade e integridade”, “Excelência e exigência”, “Curiosidade, reflexão e inovação” e “Cidadania e participação”¹²⁷. Naquilo que concerne as áreas de competências, as estratégias didáticas anteriormente estudadas permitem aprimorar as seguintes: “Informação e comunicação”¹²⁸, “Raciocínio e resolução de problemas”, “Pensamento crítico e

¹²⁶ República Portuguesa (2017). *O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, p. 5.

¹²⁷ Ibidem, p. 11.

¹²⁸ Neste ponto, salientamos a capacidade da multiperspetiva em desenvolver a competência de «utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade». Ibidem, p. 15.

pensamento criativo”¹²⁹, “Relacionamento interpessoal”¹³⁰ e “Desenvolvimento pessoal e autonomia”¹³¹.

Não poderíamos encerrar este subcapítulo sem, claro, observar as Aprendizagens Essenciais¹³². Logo à partida, o documento refere a importância da «multiperspetiva e a comparações espaço-temporais distintas», segundo as quais:

«o aluno adquire a compreensão do mundo em que vive e uma consciência histórica que lhe permite assumir uma posição informada e participativa na construção da sua identidade individual e colectiva, numa perspetiva humanista; um método que valoriza a análise exaustiva de fontes diversificadas e promove o desenvolvimento de uma perspetiva crítica, possibilitando a desconstrução de informação, identificando o erro e a ilusão, promovendo uma intervenção consciente e democrática na vida coletiva.»¹³³

No que concerne ao desenvolvimento das competências próprias elencadas nesse documento, a multiperspetiva poderá deter um papel preponderante nas seguintes:

¹²⁹ Damos destaque à capacidade da multiperspetiva em prepara o aluno para «pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada»; «convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente»; e « desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.» Ibidem, p. 17.

¹³⁰ A Multiperspetiva e a Empatia convidam os alunos a “adequar comportamentos em contextos de co-operação, partilha, colaboração e competição; (...) interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.» Ibidem, p. 18.

¹³¹ Onde se demonstra, de uma forma algo óbvio, a importância da multiperspetiva em desenvolver a capacidade dos alunos em “Estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos”. Ibidem, p. 19.

¹³² Por uma questão de comodidade entre a prática didática e a componente científica utilizada, optámos por nos referir ao documento relativo ao 11.º ano.

¹³³ Direção-Geral de Educação, Ministério da Educação (2022). *Aprendizagens Essenciais de História A: 11º ano*, p. 2.

«Pesquisar, de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos; (A; B; C; D; F; I);

Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado; (A; B; C; D; F; I)

Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos; (A; B; C; D; F; I) (...)

Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local; (A; B; C; D; F; G; H; I) (...)

Problematizar as relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual; (A; B; C; D; E; F; G; H; I) (...)

Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas; (A; B; C; D; E; F; G; H; I)

Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais; (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J) (...)

Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual; (A; B; C; D; E; F; G; H; I)

Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis; (A; B; C; D; E; F; G; H; I)»

Finalizado este périplo pelos contributos que a multiperspetiva poderá ter no sentido de cumprir e ajudar a desenvolver o conjunto de objetivos, competências e

valores aqui enunciados, podemos agora proceder à apresentação do contexto escolar onde o estágio foi realizado.

2.2. Prática de Ensino Supervisionada

Neste subcapítulo far-se-á uma breve apresentação dos meios de intervenção do projeto de estágio. Inicialmente, abordar-se-á a escola, apresentando-se a sua localização, uma muito breve história da instituição, a sua oferta formativa e alguns pontos do seu plano curricular. No segundo subcapítulo, o protagonismo será entregue às turmas onde realizámos o nosso estágio, tendo como aspetos principais a sua constituição, carga letiva e naturezas distintas.

2.2.1. O contexto escolar

A Prática de Ensino Supervisionada apresentada neste relatório, decorreu na Escola Secundário de Emídio Navarro (1974), localizada na rua Mestre Teotónio de Albuquerque, na cidade de Viseu. Fundada a 9 de dezembro de 1898, começou por se chamar Escola de Desenho Industrial de Viseu. Em 1926, a fusão da escola que então funcionava naquele edifício com a Escola Industrial de Viseu, resultará na atribuição do nome de Escola Industrial e Comercial de Viseu à instituição, nome pelo qual ainda hoje é popularmente conhecida. A designação atual (ESEN) só lhe será concedida em 1979. Esta transformação não se limitou ao nome, uma vez que coincidiu com a extinção do Ensino Técnico em Portugal, tornando-a «numa escola igual às demais do país, numa lógica de política educativa de uniformização do currículo nacional».¹³⁴

Naquilo que concerna sua relação com a população e meios envolventes, a ESEN é uma das três escolas secundárias do concelho de Viseu e não se encontra inserida em nenhum agrupamento escolar. Os seus alunos são oriundos tanto da cidade, como das freguesias suburbanas e rurais do concelho. Para além dos estudantes nacionais, a

¹³⁴ Escola Secundária de Emídio Navarro (2023a). *Projeto Educativo da Escola, 2023-2026*, p. 5.

instituição registou um aumento significativo de alunos estrangeiros, em especial provenientes dos PALOP e do Brasil, mas também de imigrantes e refugiados.

No Projeto Educativo de Escola (PEE) para o período de 2023/2026, a escola exprime como sua missão «contribuir para que cada aluno desenvolva competências de cidadania ativa», comprometendo-se enquanto um «espaço propiciador de igualdade de oportunidades, aceitando as divergências, mas procurando o reconhecimento da equidade na sua dimensão humana»¹³⁵. Neste aspeto, vai ao encontro de alguns dos preceitos do PASEO enunciados anteriormente. Afirmar-se ainda como uma escola «de qualidade onde o aluno aprende a ser, a conviver, a comunicar, a trabalhar e a valorizar a diversidade»¹³⁶.

Quanto à oferta formativa da ESEN, a escola integra turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. No que respeita ao primeiro grupo, este encontra-se dividido em turmas de ensino geral e de ensino artístico especializado (quer em música, dança ou teatro). Quanto ao ensino secundário, a ESEN acolhe turmas dos cursos científico-humanísticos, artístico especializado de música e da dança e cursos profissionais. De notar que se verifica uma superioridade de turmas de ensino profissional relativamente às restantes, bem como a existência de parcerias empresariais na região de Viseu, no sentido de possibilitar as melhores oportunidades de estágio aos alunos destes cursos. Ainda neste aspeto, convém elogiar a ação da Associação dos Antigos Alunos que concede prémios aos alunos dos cursos profissionais, prestando também apoio solidário a alunos carenciados.

Importa dar, neste ponto, algum relevo às disciplinas de História do 3.º Ciclo e de História A, aquelas onde lecionámos. No que concerne à primeira, esta ocupa uma carga horária de 90 minutos, distribuídos em dois tempos de 45 minutos. No que refere a História A, tem a si reservada 270 minutos, divididos por três blocos de 90 minutos.

Relativamente ao modelo de avaliação, a ESEN adotou como modalidades de avaliação as seguintes: a avaliação diagnóstica; a autoavaliação; a avaliação formativa

¹³⁵ Ibidem, p. 9.

¹³⁶ Ibidem, p. 10.

(onde dá um papel de destaque ao *feedback* neste aspeto, como forma de os alunos compreenderem os objetivos que pretendem atingir, bem como as suas principais dificuldades)¹³⁷; e a avaliação sumativa, atribuída tendo em conta o modelo dos domínios de avaliação¹³⁸. Voltando-nos para as disciplinas de História, no ano letivo em que tivemos oportunidade de estagiar, as classificações eram calculadas tendo em conta os seguintes domínios:

- **Domínio I: Tratamento de Fontes (30%)** – incorpora a capacidade dos alunos de analisar documentos de diversas naturezas (escrita ou multimédia), retirando inferências históricas destes;
- **Compreensão Histórica (50%)** – avalia o conhecimento científico dos alunos, bem como a capacidade destes de descrever contextos históricos, relacionar a História de Portugal com a História europeia e mundial, etc.
- **Comunicação Histórica (20%)** – enquadra as capacidades dos estudantes de criar narrativas históricas adequadas e condicentes com os contextos históricos, bem como as suas competências argumentativas e críticas;

2.2.2. As turmas

No subcapítulo anterior, tivemos oportunidade de referir que a nossa prática de ensino supervisionada se centrou nas disciplinas de História e História A, mais concretamente lecionadas a uma turma do 9.º ano e duas do 11.º ano. A seguinte tabela (**Tabela 3**) enquadra os dados referentes a essa turma, no que concerne o número de turmas por ano e de alunos, e a carga horária semanal.

¹³⁷ Escola Secundária de Emídio Navarro (2023b). *Referencial de Avaliação*, pp. 5 e 7.

¹³⁸ *Ibidem*, p. 9.

Tabela 3 – Prática de Ensino Supervisionada, núcleo de estágio ESEN

Ano de escolaridade	Disciplina	Número de turmas	Número de alunos	Carga horária semanal
9.º	História	1	28	90 minutos (2x45)
11.º	História A	2	42 (uma de 20 e outra 22)	270 minutos (3x90)

Fonte: Elaboração Própria

No contexto deste relatório de estágio, é importante frisar que apenas nos debruçaremos nas turmas de 11.º, ou seja, aquelas que representaram o nosso objeto de estudo, não obstante os momentos de bom humor e os laços criados com a turma de 9.º ano. De facto, ainda que de um ponto de vista programático se mostrasse possivelmente mais fácil realizar o presente estudo no 3.º ciclo, a menor carga horária e as necessidades dessa turma em superar dificuldades em alguns domínios de avaliação, em especial no que concerne à análise de documentos e à literacia histórica, contribuíram para optarmos pelas turmas de Secundário.

Relativamente a estas, mostra-se pertinente desde já realçar que se verificava um contraste enorme na sua natureza.

A turma P era constituída por 20 alunos, divididos entre 13 elementos do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Por outro lado, na sua composição havia dois estudantes de nacionalidade brasileira. No que concerne as notas, era uma turma bastante equilibrada, cujas classificações negativas eram escassas, existindo sempre algumas notas superiores a 15.

O primeiro contacto com esta turma foi apreensivo, em virtude da pacatez da turma. *Excessiva* diga-se. Não tinham um mau comportamento, nem era costumeiro

existirem grandes distúrbios, mas, com excepção de dois ou três casos, era extremamente complicado conseguir que participassem voluntariamente na aula. Não poucas vezes, chegámos a casa com sérias dúvidas no que respeitava à sua compreensão dos conteúdos lecionados, ao gosto deles pelos temas abordados ou a aceitação das estratégias implementadas. Esta era uma situação que se repercutia em períodos de debate *im promptu*, onde a maior parte da turma se contentava em deixar sempre o mesmo elemento falar, tornando-o assim no seu porta-voz honorário (o que, de certa forma, nos deixou preocupados durante a preparação da segunda atividade). Foi uma tendência que foi mudando ao longo do tempo, possivelmente em virtude do maior grau de confiança que se foi estreitando entre nós e os nossos alunos. Começou a registar-se uma participação cada vez mais ativa dos alunos da turma P, que começaram a intervir cada vez mais com dúvidas e curiosidades.

Felizmente, era uma turma que tinha boas capacidades de análise de documentos, não demonstrando grandes dificuldades em responder a questões neste âmbito. Por outro lado, verificava-se um desinteresse peculiar relativamente a estratégias digitais e multimédia, muitas delas olhadas com um certo gozo.

A outra turma, que denominamos de J, era o oposto desta. Constituída inicialmente por 23 elementos, tendo perdido um deles em meados do 1.º período que, uma vez que não participou em nenhuma das atividades, não foi contabilizado para efeitos deste estudo. A turma estava dividida entre 17 elementos do sexo feminino e 5 do sexo masculino. Devem registar-se ainda dois elementos de nacionalidade brasileira e um de nacionalidade angolana. No que confere às avaliações, ainda que tenham começado o ano com uma grande disparidade nos resultados (podiam ser muito fracos ou excelentes), registou-se uma evolução positiva desta ao longo do ano letivo.

Se a turma P era demasiado tranquila muitas vezes, a J era excessivamente participativa em todos os sentidos. Quero com isto dizer, que tanto podiam contribuir para o bom funcionamento da aula do ponto de vista didático, da consolidação de conhecimentos e aprendizagem de competências com participações frequentes (até recheadas de um saudável sentido humor); como descarrilar a aula por completo durante alguns minutos, por intermédio de comentários e brincadeiras, especialmente

se a aula se realizasse no último bloco horário (16:50-18:20). Ainda assim, demonstravam um interesse generalizado em participar nas tarefas propostas (da realização de exercícios no manual até às atividades do estágio). Tinham uma veia artística bem presente, protagonizando peças de teatro briosamente, algumas delas deliciosamente hilariantes, sem nunca abandonarem o rigor histórico que lhes era devido (na maior parte dos casos). Os debates eram (muitas vezes, exageradamente) acesos, em virtude não só da expressividade e da energia da turma, mas também das posições políticas já bem consolidadas que alguns alunos(as) já demonstravam.

Finalmente, ainda que não mostrassem as mesmas competências que a turma P no que respeito à análise de documentos e literacia histórica, compensavam essa fragilidades no momento de interpretar outro tipo de fontes. Conseguiram compreender as mensagens escondidas por trás de imagens; sentir a intenção por trás de algumas músicas (como hinos) mesmo que não entendessem a letra; e tinham uma memória fotográfica relativamente aos vídeos apresentados na aula, o que lhes permitia recordar com facilidade momentos dessas fontes à medida que os conteúdos eram abordados. No entanto, mesmo no campo de análise de fontes escritas registaram uma melhoria gradual ao longo do ano.

Olhando para trás e na experiência que tivemos com estas turmas (e com a do 9.º ano claro), podemos já dizer que sentimos alguma nostalgia para o ano transato. Apercebemo-nos claramente que crescemos como professores com eles, até mesmo pelas diferentes naturezas das turmas que nos permitiram tornar mais versáteis na condução das aulas. As suas fragilidades, mas também as suas qualidades, foram a melhor forma de nos adaptar e procurar soluções para as questões que nos colocavam semanalmente. Já sem falar dos laços de afeto que nos foram ligando ao longo do ano, tendo sempre demonstrado para connosco dedicação, amizade e espírito de ajuda inabalável. Da nossa parte, foi uma honra ter este ponto de partida para a carreira docente que agora se avizinha.

Finalizado o enquadramento metodológico, está na altura de passarmos à abordagem das atividades de estágio em si.

3. Aplicação das atividades de multiperspetiva e empatia: estudos de caso

Neste capítulo serão descritas as tarefas realizadas no âmbito do relatório. O primeiro subcapítulo abordará a metodologia e tipologia de estudo das atividades. Os seguintes capítulos abordarão a forma como as atividades foram preparadas e conduzidas, os resultados das mesmas e as considerações elencadas de cada uma delas.

3.1. Prolegómenos do estudo

Antes de passarmos ao estudo em si, torna-se pertinente recuperar a questão de estudo, bem como os objetivos traçados para o mesmo, assim como a metodologia implementada.

No que comporta à nossa questão de estudo, sobre *qual o grau de eficácia de estratégias relacionadas com a multiperspetiva e a empatia histórica em turmas do Ensino Secundário*, conceptualizámos três objetivos principais:

- Determinar o grau de sucesso com que os alunos realizam aproximações à compreensão poderosa do conceito de perspetiva histórica do *Big Six*;
- Determinar o grau de sucesso com que os alunos se aproximam do nível máximo da escala de Ashby e Lee (empatia histórica);
- Verificar o impacto da multiperspetiva no desenvolvimento do espírito crítico dos alunos.

Para conseguirmos cumprir estes objetivos, tomámos como ponto de partida a realização de dois casos de estudo, realizados em torno das turmas J e P. Entenda-se por “estudos de caso” na sua concepção de «um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos

participantes neles envolvidos»¹³⁹. Neste aspeto, pretendemos aferir o sucesso de estratégias de aprendizagem relacionadas com a multiperspetiva (o caso) nas duas turmas de 11.º ano referidas (o contexto). Trata-se ainda de um estudo de natureza quali-quantitativa no caso do exercício de ficção, sendo uma análise de conteúdo baseada em categorias estabelecidas com uma forte base teórica – neste caso a nossa escala adaptada ao *Big Six* de Peter Seixas e Tom Morton; e a escala de progressão da empatia histórica de Ashby e Lee. No caso do debate, em virtude de se proceder a uma mera análise dos argumentos utilizados pelos estudantes, tem apenas uma índole qualitativa. Finalmente, tratam-se de trabalhos de índole comparativa, uma vez que põem em comparação duas turmas de natureza distinta (uma mais pacata mas com maior capacidade de análise de documentos; outra mais participativa, debativa e de posições políticas definidas).

Naquilo que compete aos instrumentos/estratégias do estudo, optámos por dois: um exercício que cruza empatia histórica com ficção histórica; e um debate. No que refere ao primeiro caso, optámos por utilizá-lo em virtude do próprio tema do trabalho, mas também das virtudes apontadas por Nokes para este tipo de empreendimento:

«Escrever ficção histórica pode ajudar os alunos a dedicar-se em tarefas de reconhecimento de perspetivas, a promover empatia histórica e pode ajudar professores a avaliar as capacidades de pensamento histórico dos alunos.»¹⁴⁰

O facto de termos pedido para construírem um texto discursivo-argumentativo (um discurso político), também serve de mote para analisar as competências de espírito crítico dos conteúdos, indo ao encontro de outro dos objetivos do presente estudo. A

¹³⁹ GALL, Meredith; GALL, Joyce P., & BORG, Walter R. (2007). *Educational research: An introduction*. Boston: Allyn e Bacon, p. 447. Apud AMADO, João (coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 126.

¹⁴⁰ NOKES, J. D. – *Op. cit.*, p. 210.

análise de resultados nesta estratégia será realizada com a utilização das escalas acima referidas, bem como as nossas considerações relativamente a esses resultados.

A outra atividade – um debate – vai seguir os mesmos moldes da estratégia anterior, dando, no entanto, mais ênfase à questão das capacidades de debate e espírito crítico dos alunos. Neste aspeto, dar-se-á especial destaque à análise de argumentos que se baseiem em fontes e textos historiográficos analisados anteriormente pelos alunos, bem como à constatação de que não caem na armadilha de presentismos. Uma vez que não nos foi permitido gravar os debates, vimo-nos obrigados a recorrer aos apontamentos que conseguimos retirar ao longo destes, o que contribui para uma análise insuficiente dos mesmos, o que salientamos ser um dos grandes obstáculos para uma boa aferição desta estratégia.

3.2. «Eu, Deputado: Portugal e a participação na Primeira Guerra Mundial»

3.2.1. Preparação e execução da atividade

A primeira intervenção enquadrou-se numa atividade de ficção histórica, mais especificamente um discurso político, subordinado à temática das “Motivações para a entrada de Portugal na Primeira Guerra Mundial”. Tencionávamos assim conciliar abordagens relativas aos conceitos de empatia histórica e multiperspetiva. Assim, era necessário que respeitássemos um conjunto de procedimentos bem definidos e estruturados, que permitiriam aos estudantes recolher a evidência histórica necessária para concluir este desafio de forma bem-sucedida. Isto é, com uma compreensão plena da perspetiva dos agentes históricos em questão, neste caso os deputados portugueses que, numa sessão fictícia da Câmara dos Deputados, iriam definir definitivamente a questão do posicionamento oficial português no conflito.

Assim, a ordem de procedimentos adotada foi a seguinte:

1. **Aula de contextualização** que compreendia a análise de documentos que dessem a conhecer, não só o contexto, mas também o confronto de perspetivas que se fazia sentir;
2. **Entrega dos enunciados** e explicação do que se pretendia;
3. Fornecimento de suporte documental de apoio à atividade;

No que respeita à primeira etapa, esta demonstra-se fundamental para o fornecer o contexto da época aos alunos, crucial para compreenderem o período vivido pelos agentes históricos cuja perspetiva deveriam tomar¹⁴¹. Partindo deste ponto, regemos então uma aula relativa ao tema “As motivações para a entrada de Portugal na Primeira Guerra Mundial”.

Apesar de a termos lecionado em História A de 11.º ano, rapidamente nos apercebemos que, em termos curriculares, o tema não parecia encaixar em nenhum dos domínios e subdomínios elencados nas A. E. de 11.º ano. Desta forma, optámos por a enquadrar nas A. E. de 12.º ano, mais especificamente no domínio das “Crises, Embates Ideológicos e Mutações Culturais na primeira metade do século XX”, subordinada ao subdomínio “As transformações das primeiras décadas do século XX: Portugal no primeiro pós-guerra”¹⁴². Não obstante, de um ponto de vista programático, não é descabido que esta temática possa ser (e foi) lecionada no 11.º ano, pois dá seguimento ao conjunto de aulas subordinado ao tema das reformas republicanas que, como sabemos, foram interrompidas (e cujo sucesso foi influenciado) pelo eclodir da I Guerra Mundial.

Esta prática letiva¹⁴³ foi estruturada em três questões-orientadoras:

¹⁴¹ Cf. *supra* 1.2.

¹⁴² Acreditamos que a temática da aula se enquadrava perfeitamente numa das aprendizagens essenciais deste subtema, mais concretamente “Identificar os condicionalismos que conduziram à falência da 1.ª República e à implantação de um regime autoritário”. Ora, sendo a participação portuguesa na I Guerra Mundial considerada uma das causas para o fim da 1.ª República, faz todo o sentido incorporar a temática da aula neste subdomínio.

¹⁴³ Cf. *infra* Anexo 1.

1. Qual era a situação vivida em Portugal ao espoletar da Primeira Guerra Mundial?
2. Como é que a Primeira Guerra Mundial foi vista pelo aparelho político português?
3. Por que razão Portugal entrou oficialmente no conflito e, mais concretamente, na frente europeia?

A aula iniciou-se com a apresentação de uma motivação¹⁴⁴ que dava a conhecer aos alunos as negociações entre alemães e ingleses, no sentido de ajudarem Portugal financeiramente, com o objetivo último de confiscar e partilhar as colónias lusas, caso o governo português se mostrasse incapaz de pagar o empréstimo de volta. Pretendia-se assim dar a conhecer aos alunos a perspetiva de dois países estrangeiros, bem como da desconfiança que estas negociações (supostamente) secretas suscitariam na sociedade e na política portuguesa.

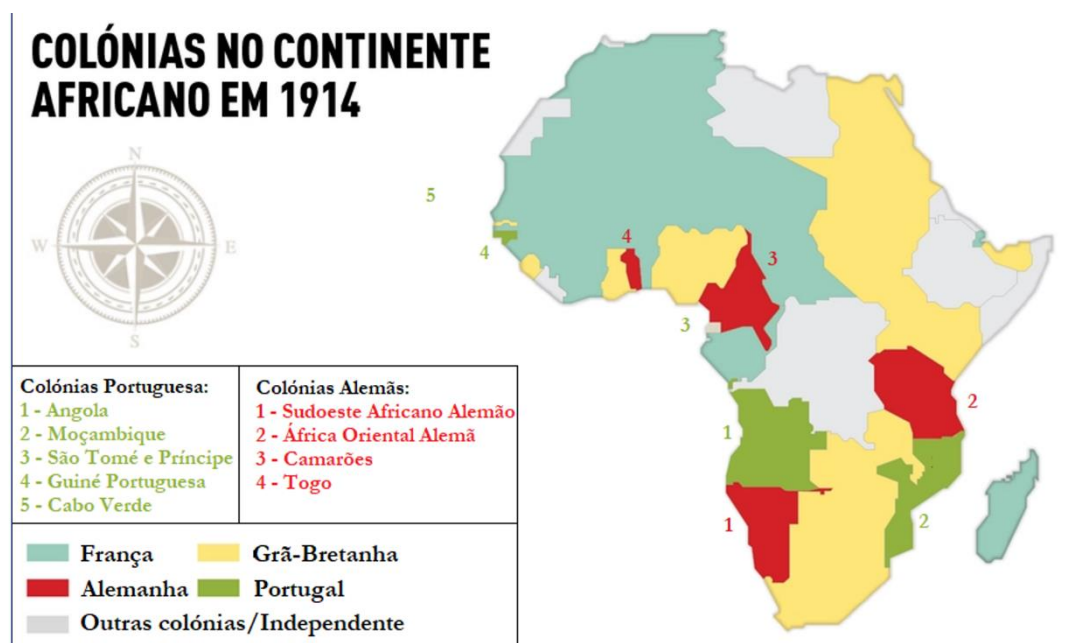
De seguida, como habitualmente, os alunos foram confrontados com a apresentação da situação-problema, da autoria de Afonso Costa, proferida em Santarém no ano de 1912: «As grandes potências preparam-se para a luta e (...) Qualquer que deva ser a atitude do nosso país, urge defini-la (...)». Por ela mesma, esta já daria conta aos alunos que a problemática da participação de Portugal no (profetizado) conflito, gerava preocupação mesmo antes do assassinato do Arquiduque Francisco Fernando.

Concretizados os procedimentos introdutórios, pudemos então apresentar a primeira questão-orientadora. A exploração desta pretendia dar a conhecer aos alunos o contexto histórico do período e, especificamente, a conjuntura que se vivia em Portugal, a partir da análise de um conjunto de fontes diversificadas.

A primeira estratégia de aprendizagem era a análise de um mapa das colónias europeias no continente africano:

¹⁴⁴ Cf. *infra* Anexo 2, doc. 0.1.

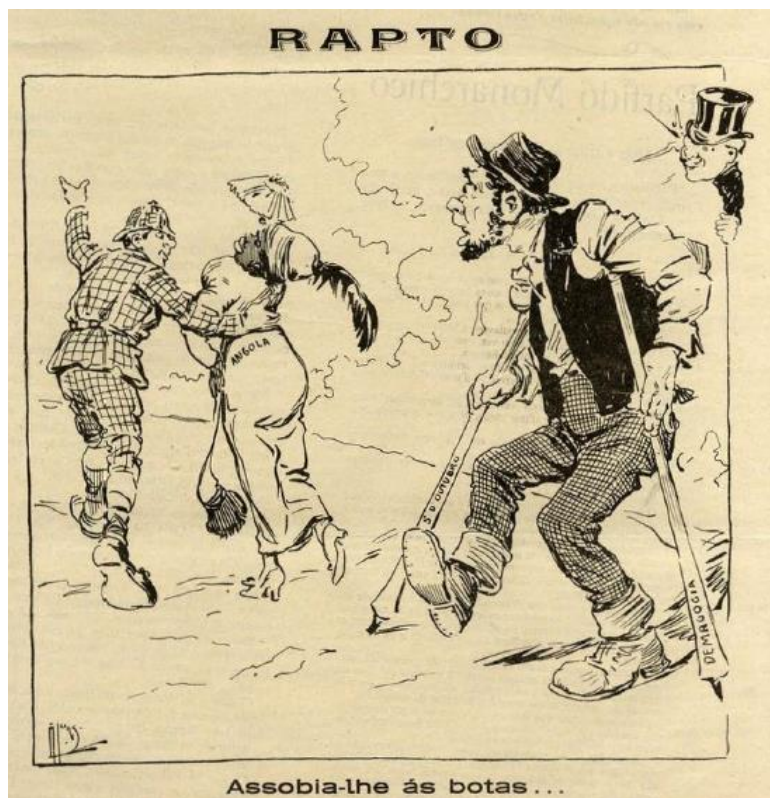
Figura 2 – Mapa das Colónias Europeias no continente africano em 1914



Fonte: https://www.rtp.pt/noticias/portugal-na-1-grande-guerra/uma-tropa-que-jogava-a-de-fesa_es900201 (adaptado)

Esta tinha como objetivo que os alunos identificassem a proximidade das colónias portuguesas com as inglesas e alemãs, associando este fator com a motivação da aula. De seguida, foram confrontados por uma caricatura do jornal “*O Thalassa*” (figura 3). Durante a exploração desta imagem satírica, os estudantes souberam interpretar a mensagem desta, que acusava a impotência do regime republicano para proteger a colónia de Angola, em risco de ser “raptada” pelo império britânico, representado por um personagem semelhante a Sherlock Holmes. Neste ponto, aproveitámos para referir que o jornal tinha uma índole monárquica, reiterando para os nossos alunos a necessidade de identificar o autor, bem como os seus objetivos e influências, na altura de analisar qualquer documento, de forma a poder compreender-se a sua perspetiva. Com estas estratégias, pretendia-se assim que apurassem a evidência histórica que lhes permitisse compreender o contexto colonial português neste período.

Figura 3 – O Rapto. Caricatura do Jornal “O Thalassa”, nº51, 13 de março de 1913.



Fonte: [Hemeroteca Digital](#)

Após uma breve exposição, onde descrevemos sumariamente a situação em Espanha neste período (dando especial destaque à aproximação entre esta e Inglaterra,) demos enfoque às questões de índole financeira, económica e social. Começamos por instruir os alunos na análise de uma tabela (**Tabela 4**) adaptada da obra *Portugal e a I Guerra Mundial. A República e a economia de guerra*, de Ana Paula Pires, que reportava as receitas e despesas de Portugal no período compreendido entre 1909 e 1916.

Tabela 4 – Receitas e despesas do Estado. Incluindo as despesas da guerra, crise económica e excluindo os serviços autónomos (1909-1916)

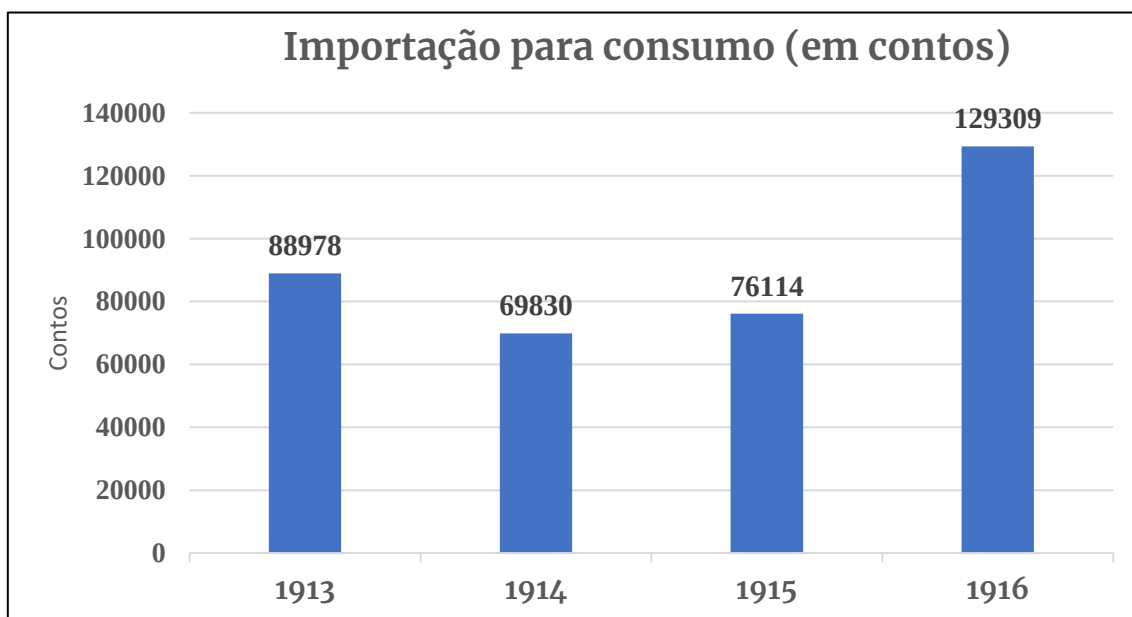
Anos	Receitas (valor em contos)	Despesas (valor em contos)	Saldos ou “deficits” (valor em contos)
1909-1910	13 579 928	14 159 461	- 579 533
1910-1911	13 599 017	13 659 554	- 50 537
1911-1912	13 128 310	14 331 316	- 1 203 006
1912-1913	14 247 313	14 244 663	+ 2 650
1913-1914	12 728 975	11 752 190	+ 976 785
1914-1915	11 006 479	14 998 925	- 3 992 446
1915-1916	11 966 297	17 498 914	- 5 532 617

Fonte: PIRES, A. P. (2011). *Portugal e a I Guerra Mundial. A República e a Economia de Guerra*. Lisboa: Caleidoscópio, p. 107.

Pretendíamos assim que os estudantes aferissem a vitória da República sobre a dívida financeira presente desde 1891, rapidamente anulada pelo eclodir da Guerra, após o qual se deu um avultado aumento da despesa pública. Colocámos então o tema à discussão das turmas, pedindo-lhes para conjeturarem sobre este fenómeno, uma vez que Portugal só entrou na Guerra em 1916. Em ambas, fomos confrontados por respostas como a quebra no comércio internacional ou a necessidade de o país investir mais na sua defesa.

Posteriormente, analisou-se o seguinte gráfico (**Gráfico 1**):

Gráfico 1 – Aumento das importações de bens essenciais em Portugal no período 1913-1916



Fonte: PIRES, A. P. (2011). *Portugal e a I Guerra Mundial. A República e a Economia de Guerra*. Lisboa: Caleidoscópio, p. 140 (adaptado).

Esta estratégia possibilitou aos alunos inferir uma outra resposta, nomeadamente a necessidade de importar bens essenciais, em especial após 1915. Os estudantes realçaram que o aumento não foi significativo no primeiro ano de guerra, sendo que nós conseguimos levá-los a inferir que uma das razões para isto foi o facto de a agricultura em Portugal ser predominantemente de subsistência. Aproveitámos ainda para os questionar relativamente às consequências do aumento das importações de bens essenciais para a República (conceito causa e efeito), sendo que responderam que os principais efeitos foram o aumento dos preços dos produtos e a fome.

Finalmente, a análise da última estratégia de aprendizagem de exploração desta questão-orientadora, uma notícia do jornal “A Capital” de 8 de março de 1915¹⁴⁵, levou

¹⁴⁵ Cf. *infra*, Anexo 2, Doc. 1.3.

os alunos a concluir que, em Portugal, estas dificuldades económicas e financeiras levaram ao intensificar da instabilidade social, registando-se confrontos violentos entre manifestantes e a polícia.

Consequentemente avançámos para a segunda questão-orientadora «*Como é que a Primeira Guerra Mundial foi vista pelo aparelho político português?*». Apresentado e consolidado o contexto histórico, essencial para a atividade planeada, mostrava-se agora pertinente (crucial, mesmo) dar a conhecer aos alunos a multitude de perspetivas que havia no país relativamente à participação de Portugal no conflito, desde a indiferença dos camponeses à discórdia semeada por este problema no seio dos meios operários e dos apoiantes da monarquia. No entanto, a *crème de la crème* da exploração desta questão-orientadora era, sem dúvida, a análise dos discursos dos principais líderes republicanos¹⁴⁶: Afonso Costa do Partido Republicano Português (ou Democrático); António José de Almeida do Partido Evolucionista; e Brito Camacho da União Republicana. Era a partir desta que os alunos compreenderiam e infeririam as visões e opiniões desses elementos (ou seja, a evidência histórica) – por repercutirem os argumentos, formas de pensar, intenções e, possivelmente, sentimentos desses agentes históricos - fundamentais para tomar a perspetiva na altura de redigir o discurso político. De forma a auxiliá-los neste aspeto, os alunos completaram uma tabela (exemplo na **Tabela 5**), onde elencaram a “posição relativa à participação na guerra”, “Motivações” e “Argumentos” de cada individualidade.

¹⁴⁶ Cf. *infra*, Anexo 2, Doc. 2.2 a 2.4.

Tabela 5 – Exemplo de tabela preenchida por um aluno

	Posição relativa à participação na guerra	Motivações	Argumentos
Afonso Costa (democrático)	Participação na frente europeia	Legitimar internacionalmente e desenvolver a República	À participação seguir-se-ia a entrada de Portugal no palco das nações.
António José de Almeida (evolucionista)	Participação na frente europeia caso houvesse um pedido inglês	Lutar pela causa democrática; Legitimar a República internacionalmente;	Confiança nas capacidades militares portuguesas; Convite inglês para Portugal entrar na Guerra em 1914
Brito Camacho (unionista)	Contra a intervenção; defende a assistência à Inglaterra nos teatros de guerra coloniais	Defender as colónias portuguesas	Falta de crença nas capacidades portuguesas para se envolver no conflito. Não acreditava que os países aliados recebessem boas compensações no final da Guerra

Fonte: Elaboração de um(a) discente

Por uma questão de gestão de tempo e calendário, a terceira questão-orientadora «*Por que razão Portugal entrou oficialmente no conflito e, mais concretamente, na frente europeia?*» não chegou a ser explorada na sua integridade em contexto de sala

de aula, tendo os seus conteúdos sido adaptados para o suporte documental que fornecemos para a realização do exercício¹⁴⁷. Preferimos, assim, utilizar o tempo que restava para explicar o que pretendíamos com a atividade¹⁴⁸.

O desafio proposto aos alunos foi o seguinte:

«Imagina que és um deputado no Congresso da República portuguesa em 1916. O país está envolto pela dúvida relativamente à participação na Primeira Guerra Mundial. Finalmente, dão-te oportunidade de discursar e defenderes o teu ponto de vista relativamente à maneira como Portugal deve (ou não) intervir no conflito!»

Convém realçar que o enunciado para além do enunciado da tarefa, também continha um conjunto de questões-orientadoras que queríamos ver respondidas durante a realização do exercício, que pretendiam levar o aluno a repensar e consolidar o contexto histórico (tentando reduzir assim o risco de presentismos), bem como as opiniões e visões históricas dos agentes históricos no período abordado:

1. De que forma, Portugal deverá responder à crescente tensão internacional e à sua influência não só no país, como nas colónias?
2. Consideras que o país terá condições (militares, económicas e sociais) para participar na Guerra Mundial?
3. Qual a importância da participação (ou não) de Portugal no conflito para a política nacional?

Tendo escolhido uma categoria textual que implica a escrita na primeira pessoa (em que o aluno incorpora um agente histórico), sabíamos que o risco de os alunos cometerem erros de anacronismo ou presentismo se tornava mais provável¹⁴⁹. Assim, de

¹⁴⁷ No entanto, o suporte de apresentação da aula (PPT) foi colocado ao dispor dos alunos na sua plenitude, a partir da plataforma *Teams*.

¹⁴⁸ Cf. *infra* Anexo 3.

¹⁴⁹ NOKES, J. D. – *Op. cit.*, p. 211.

forma a mitigar este efeito indesejado incluímos um corpo documental de apoio¹⁵⁰ (já referido), que providenciava as fontes primárias (logo, evidência histórica) necessárias para responder às questões, juntamente com a nossa contextualização e documentos analisados em contexto de aula.

Este suporte documental era constituído por cinco documentos¹⁵¹: dois mapas dos impérios europeus em África, que descreviam o progresso do conflito nesse continente, incluindo a conquista britânica da colónia do Sudoeste Africano e os confrontos entre portugueses e alemães em Naulila (Angola) e Maziú (Moçambique), ambos ocorridos antes de 1916¹⁵². Foi ainda disponibilizada uma carta de Winston Churchill ao primeiro-ministro Edward Grey, datada de 1914, onde advogava uma possível neutralidade inglesa no caso de uma invasão/intervenção espanhola a/em solo luso¹⁵³. Servia assim para consolidar o que tinha sido abordado na aula relativamente à situação política, social e económica espanhola no período, bem como aos receios portugueses de uma aliança de Espanha com a “Velha Aliada”. Finalmente, foram ainda fornecidos documentos que recolhiam os argumentos a favor da entrada na guerra, defendidos por Afonso Costa¹⁵⁴, alguns deles proferidos já depois de se oficializar o estatuto beligerante da República, ao lado da causa Aliada; e argumentos contra a participação, da autoria de Brito Camacho, onde se revelava a crença de que Portugal não tinha condições para participar na Guerra, mas também de ordem humanista.

O desafio foi encarado de diferentes maneiras nas duas turmas. Na turma P verificou-se surpresa, insatisfação muda por haver trabalho para casa e entusiasmo da parte do aluno de fortes convicções políticas (o porta-voz honorário mencionado anteriormente). Por outro lado, na turma J verificou-se um misto barulhento de diferentes emoções: foi recebido com entusiasmo por uns; insatisfação vocalizada por outros; autêntico espanto; e, claro, o mais que habitual “isto conta para nota?”. De

¹⁵⁰ Cf. *infra* Anexo 4.

¹⁵¹ Devidamente adaptados – com os termos desconhecidos descodificados - para facilitar a compreensão e análise dos mesmos pelos alunos. BARCA, I. & GAGO, M. – *Op. cit.*, p. 25.

¹⁵² Cf. *infra* Anexo 4, docs. I e II.

¹⁵³ Cf. *infra* Anexo 4, doc. III.

¹⁵⁴ Cf. *infra* Anexo 4, doc. IV.

ambos os lados, a reação foi perfeitamente compreensível. Afinal, de acordo com o orientador cooperante, era a primeira vez que era utilizada uma abordagem metodológica deste tipo.

Acalmados os ânimos, demos então as instruções necessárias que não estavam incluídas no enunciado. Reforçámos o que era pretendido e realçámos (várias vezes), que tinham de fazer um esforço no sentido de pensar e observar a questão de acordo com a perspetiva daquele tempo e não do atual. Inicialmente, ponderámos em dividir a turma em dois grupos não-formais¹⁵⁵, de acordo com a posição (contra ou a favor da participação) que os alunos deveriam tomar. No entanto, acabámos por optar em não o fazer, lançando apenas o pedido para haver uma tentativa de não irem todos “contra a guerra”, o que gerou expressões de descontentamento. Fizémo-lo porque entendemos que a escolha voluntária e massiva de um dos lados poderia ser, desde logo, um dado a utilizar contra a capacidade das turmas de, no seu conjunto, adotarem uma perspetiva histórica. Por exemplo, uma vez que ambas as turmas viam a guerra como algo mau, a tomada em grande número de uma posição anti-intervencionista no exercício poderia significar uma visão presentista do tema (dependeria depois, obviamente, da exploração individual do contexto e da evidência histórica como instrumentos argumentativos na realização da tarefa).

Estipulados os limites de páginas do trabalho e o prazo de entrega (cerca de quinze dias), restava-nos agora esperar pela notificação de entrega do *Teams*.

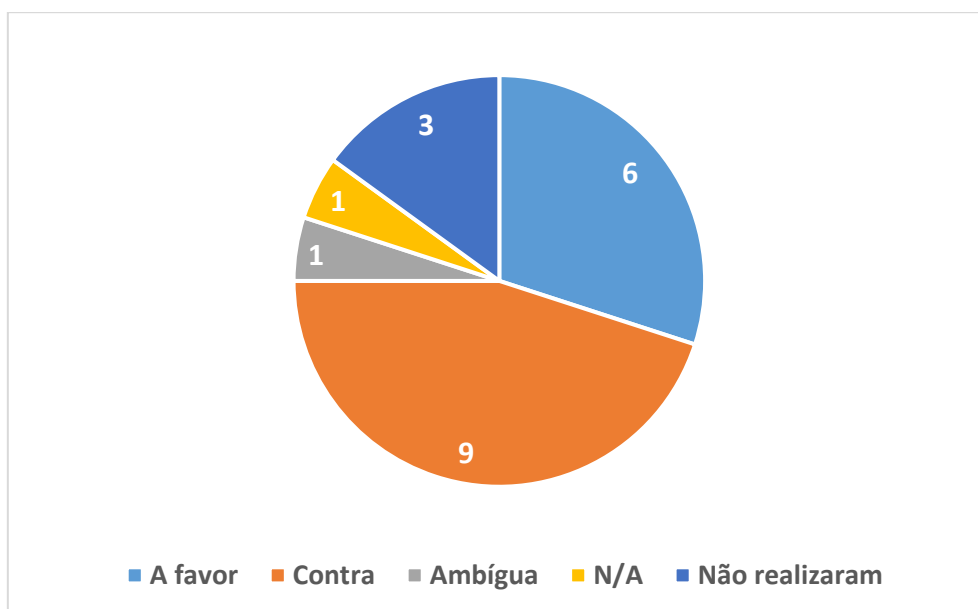
¹⁵⁵ Ou seja, ainda que os trabalhos fossem individuais, a turma encontrar-se-ia dividida em duas “fações”.

3.2.2. Resultados e considerações

Analisados os discursos, podemos então agora partir para a exposição dos resultados, bem como para as considerações que tecemos para esta atividade. Iniciaremos esse processo pela observação de gráficos que analisam a distribuição das turmas em três aspetos: postura dos alunos quanto à participação no conflito; distribuição dos alunos na escala de níveis de empatia histórica de Ashby e Lee; e distribuição dos alunos relativamente à demonstração de compreensão dos pontos de orientação de perspetiva histórica de Seixas e Morton. Finalizado este estudo, utilizaremos alguns exemplos de discursos para demonstrar o posicionamento nos níveis referidos.

Em primeiro lugar, convém observar as divisões das turmas, relativamente ao posicionamento dos seus “deputados” no que respeita à participação portuguesa na Primeira Guerra Mundial. De forma a manter o anonimato, foram atribuídos aos alunos siglas dependendo das turmas (P01 e J01, por exemplo).

Gráfico 2 – Posição perante a participação no conflito da turma P

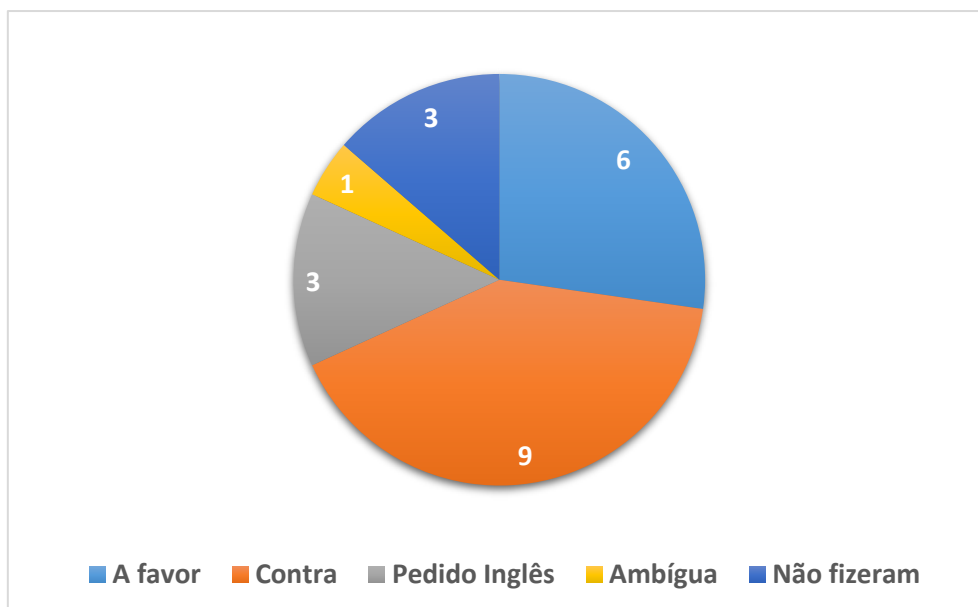


Fonte: Elaboração própria

Em primeiro lugar, é importante constatar que, na turma P, houve uma participação na atividade de cerca de 85% dos alunos, sendo que três alunos não a realizaram.

Dos restantes, nove (45%) acabaram por se juntar à facção anti intervencionista, representando a maioria do efetivo. Cerca de um quarto da turma decidiu defender a participação de Portugal no conflito (30%). Um aluno (5%) apresentou uma posição algo ambígua relativamente, não conseguindo tomar uma postura concreta. Finalmente, um aluno não respondeu ao que era pretendido, pelo que, nos efeitos deste gráfico, a sua prestação se conta como *Não Aplicável*. Numa primeira vista de olhos, é possível pôr a hipótese de que, a maior parte da turma, tomou uma posição presentista – ou seja, mais próxima dos seus próprios valores e crenças. No entanto, não se deve concluir esta inferência sem analisar os exercícios, ou seja, sem ter em conta os argumentos dos alunos e a base de evidência histórica que utilizaram para basear as suas posições.

Gráfico 3 – Posição perante a participação no conflito da turma J

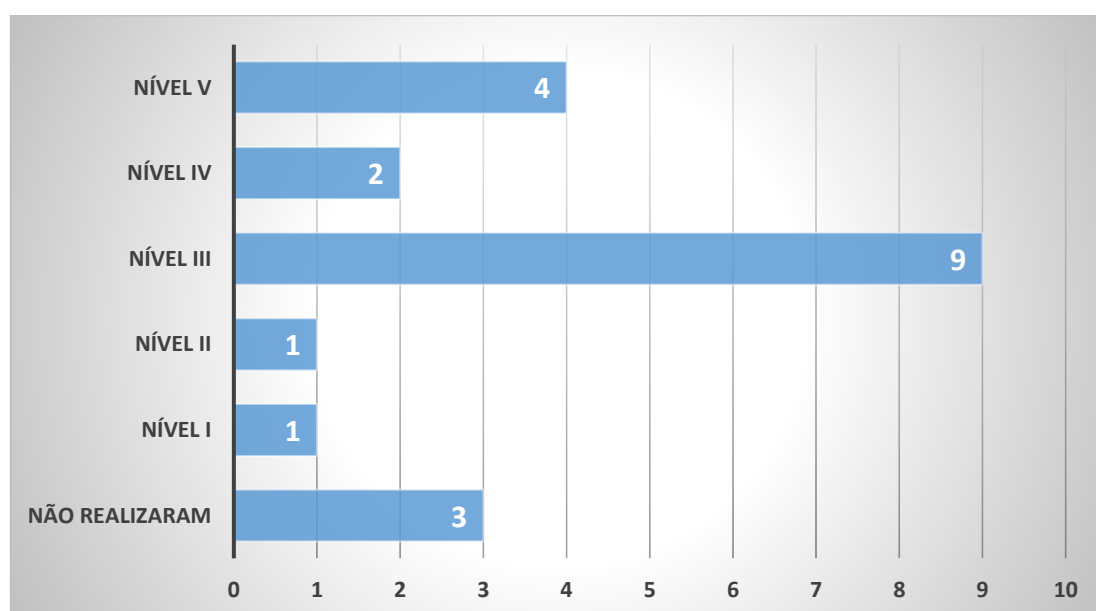


Fonte: Elaboração própria

Por sua vez, na turma J houve uma taxa de participação de cerca de 86%, sendo que três alunos (14%) não entregaram o trabalho. Naquilo que compõe as suas posturas, apresenta-se um equilíbrio maior: cerca de nove alunos (41%) da turma colocaram-se contra uma intervenção de Portugal na Grande Guerra, enquanto seis (27%) defenderam a necessidade de Portugal o fazer. Existiu um aluno (4%) que, à semelhança do seu colega da turma P, tomou uma posição relativamente ambígua. No entanto, aquele que

se consubstancia como o dado mais interessante é a existência de três alunos (14%) que defendem a entrada na guerra desde que, para isso, haja um pedido inglês nesse sentido. Enquanto, pelo menos à primeira vista, na outra turma existiram apenas dois polos, na turma J apresenta-se uma nova facção que se aproxima muito das ideias de António José de Almeida e até da postura de Brito Camacho que (relutantemente) aceitaria uma entrada no conflito, desde que para isso houvesse um convite inglês¹⁵⁶. Apesar de tudo, no entanto, importava agora analisar em mais detalhe as atividades realizadas, classificando-as de acordo com as escalas a que nos propomos¹⁵⁷.

Gráfico 4 – Distribuição de níveis de Ashby e Lee da turma P



Fonte: Elaboração própria

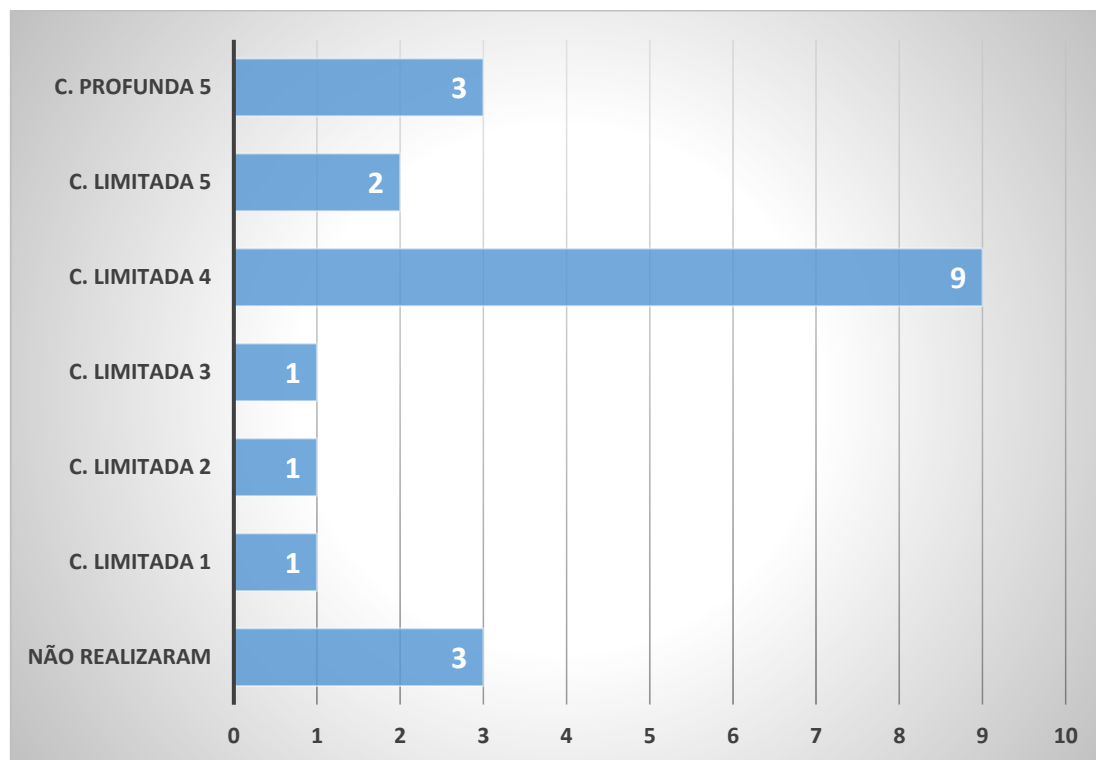
Naquilo que concerne a turma P, um estudante (5%) enquadra-se no nível I – *O passado ininteligível* da escala de Ashby e Lee. Outro estudante (5%) ficou no nível II – *Estereótipos generalizados*. Nove alunos (45%) foram colocados no nível III – *Empatia quotidiana*. Para o nível IV – *Empatia histórica restrita* foram mobilizados dois alunos

¹⁵⁶ «A visão do perigo não fará desertar ninguém; mas não é justo que se apodemem de covardes a tantos que se achariam melhor não ir, se isso se pudesse fazer com honra, sem faltar ao estrito cumprimento do dever.» Brito Camacho (1935). *Portugal na Guerra*. Lisboa: Guimarães e C^a- Editores, p. 113.

¹⁵⁷ Cf. Anexos 5a e 5b.

(10%). Finalmente, quatro discentes (20%) viram os seus trabalhos classificados para o nível V – *Empatia histórica contextualizada*.

Gráfico 5 – Distribuição de Demonstração de Compreensão de Seixas e Morton na turma P

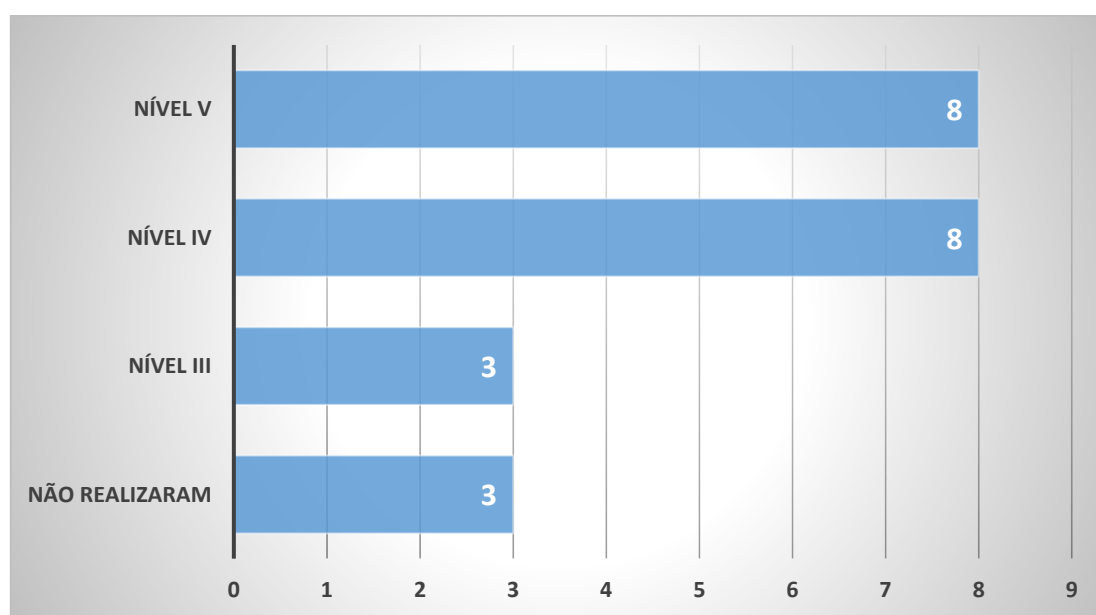


Fonte: Elaboração própria

No que respeita à distribuição na escala de Seixas e Morton, verifica-se que as demonstrações de compreensão limitada dos pontos de orientação 1, 2 e 3 tiveram um aluno colocado em cada uma (5%). Nove estudantes (45%) foram classificados como tendo uma demonstração de compreensão limitada do ponto de orientação 4. Houve dois alunos (10%) cujas competências os classificaram como demonstrando uma compreensão limitada do ponto de orientação 5. Finalmente, houve três alunos (15%) que atingiram o nível máximo de compreensão profunda no que respeita à multiperspetiva de Seixas e Morton.

Em primeiro lugar, apesar de existirem cinco alunos que atingiram o nível mais alto da escala da empatia histórica de Ashby e Lee, apenas três deles conseguiram ter uma visão multiperspetiva histórica. Ou seja, apenas esses conseguiram produzir uma narrativa que ia para além de um olhar de um agente histórico (neste caso, consideramos outros políticos opositores ou a visão de outras nações, especialmente Inglaterra). No que se refere à grande coincidência entre o nível de *Empatia quotidiana* e a demonstração limitada do ponto de orientação 4, esta prende-se com o facto de, ainda que a maior parte deles tenha conseguido compreender a visão dos agentes políticos que pretendia representar, tendo possivelmente uma base de evidência histórica, deixavam-se levar pela inspiração, pondo de lado o que os documentos continham ou (possivelmente) baseando-se apenas no powerpoint da aula de contextualização. Olhemos agora para a turma J.

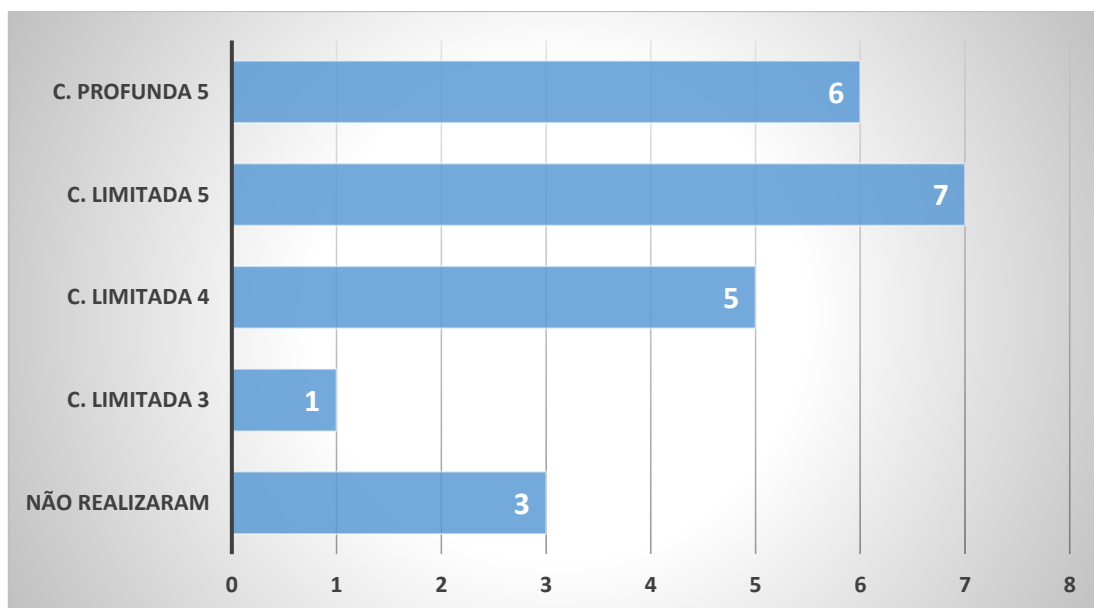
Gráfico 6 – Distribuição de níveis de Ashby e Lee da turma J



Fonte: Elaboração própria

No que concerne os níveis de empatia histórica, três alunos (14%) foram avaliados como estando no nível III – *Empatia quotidiana*. Oito alunos (36%) foram enquadrados no nível IV – *Empatia Histórica Restrita*. Finalmente, os restantes oito alunos (36%) alcançaram o nível máximo da escala V – *Empatia histórica contextualizada*.

Gráfico 7 – Distribuição de Demonstração de Compreensão de Seixas e Morton na turma J



Fonte: Elaboração própria

No que respeita à escala utilizada para medir a perspetiva histórica, houve um aluno que demonstrou compreensão limitada do ponto de orientação 3 (4%). Cinco discentes (23%) foram avaliados como demonstrando uma compreensão limitada do ponto de orientação 4. Os restantes alunos alcançaram o ponto de orientação 5: sete (32%) demonstraram compreensão limitada deste, sendo que os restantes seis (27%) conseguiram demonstrar uma compreensão profunda do mesmo.

Atentando aos dados globais, verificamos que existem cinco alunos que conseguem atingir o escalão máximo de ambas as escalas, ou seja, demonstram uma compreensão plena e abrangente do contexto, bem como das visões e preocupações dos agentes históricos, enquadrados numa abordagem multiperspetivista. Deve salientar-se ainda, a presença de um aluno (J11) que, ainda que demonstre ter uma visão multiperspetivista do agente histórico representado pela sua narrativa, alcança apenas o nível IV de empatia histórica, uma vez que não consegue ter em conta o contexto total do panorama de então.

Finalmente, podemos agora analisar alguns dos discursos, bem como os níveis que os alunos conseguiram obter.

- Nível I de empatia histórica e compreensão limitada do ponto de orientação 1:

« A descolonização após a guerra e a pressão internacional levou Salazar a substituir o conceito de “colónia” por “província ultramarina” nos documentos enquadradores do Estado Novo. A sua recusa em discutir a situação colonial levou à invasão do Estado Português da Índia (1961), à formação de movimentos de libertação, à guerra colonial (1961-1974) e ao isolamento internacional nos anos 60 e 70.»

P06

Este aluno não foi ao encontro do que foi solicitado. Para além de não redigir um discurso político, fugiu completamente ao contexto pretendido, o que demonstra um fraco domínio do conhecimento histórico da sua parte. Por outro lado, poderá ser evidente o desinteresse na atividade no seu todo.

- Nível II de empatia histórica e compreensão limitada do ponto de orientação 2:

« Venho hoje debater sobre a importância da possível participação de Portugal neste 1º grande conflito.

O nosso país enfrenta a tensão internacional e as nossas colónias estão em risco. Temos compromissos com a Inglaterra que não podemos ignorar, mas também temos de ter em conta a fraqueza dos nossos exércitos e o nosso poder económico.

Participar na guerra poderia fortalecer as nossas relações com os nossos aliados, mas também iria acarretar em graves consequências a Portugal como um todo. Acho que Portugal deveria participar nesta guerra de uma forma mais passiva, e não tanto nos campos de batalha, como auxiliando os feridos ou

fornecendo mantimentos. Assim, não só iríamos manter a nossa honra e cumprimentos com os nossos aliados internacionais, mas também evitar grandes perdas mais do que Portugal vêm sofrendo ao longo destes anos todos.»

P08

Neste caso, o aluno não demonstra uma compreensão do contexto e das perspectivas do agente histórico, ao não desenvolver os seus argumentos, demonstrando uma fraca capacidade de recolher evidência histórica. As asserções de “auxiliar os feridos” ou “fornecer mantimentos” não foram abordadas em contexto de sala de aula, nem estão patentes nos documentos fornecidos, sendo possível que tenham sido inferidas de conhecimento tácito adquirido das guerras do presente, como a Guerra da Ucrânia ou na faixa de Gaza.

- Nível III de empatia histórica e compreensão limitada do ponto de orientação 3

« O que é curioso nesta história, é que Afonso Costa que está a favor da Guerra, vai acabar por ser vítima das suas próprias negociações, não o colocando apenas em risco, mas sim à nação portuguesa. “Porque quero que a República Portuguesa exista na consideração do mundo inteiro [...] pelo procedimento que adotarmos”, palavras proferidas por Afonso Costa. Esta atitude vergonhosa, mostra aquilo que Afonso Costa deseja, mostrar a todos que a república funciona, esse é apenas o único desejo que ele manifesta, não se colocando na pele de todos aqueles portugueses que podem ir para a guerra ou das mães que podem vir a ficar viúvas, este senhor que se diz patriota não tem a mínima união para com o seu povo. [...] Todos nós sabemos que temos um pacto com a Inglaterra, mas todos nós sabemos também que mesmo que ajudássemos a Inglaterra, Portugal só ganharia os territórios e a indemnização que os outros países (em especial, a Inglaterra) lhe concedessem independentemente da sua prestação no conflito. Portugal não está preparado militarmente nem socialmente para participar neste conflito de grande escala, temos que defender apenas os nossos

interesses, as colónias, que estão ameaçadas pelos Alemães, é de notar que uma entrada para a guerra, no estado que em que o nosso país se encontra, apenas nos dará muita mais crise e instabilidade. Portugueses, não devemos participar na guerra só para mostrar a influência do nosso regime, tal como Afonso Costa pensa.»

Aqui, ainda que o aluno demonstre alguma compreensão factualmente correta do contexto histórico, bem como se aproxime da perspetiva de Brito Camacho, o seu discurso acaba por ser feito em virtude dos valores do presente («*não se colocando na pele de todos aqueles portugueses que podem ir para a guerra ou das mães que podem vir a ficar viúvas*»). Ignora a posição unionista de respeito a Inglaterra, enquanto denigre a figura de Afonso Costa, apelidando a sua atitude de “vergonhosa”. Incorre assim num juízo de valor onde ignora o contexto histórico, desvalorizando a necessidade de a República procurar legitimidade internacional, o que evidencia a sua limitada compreensão do ponto de orientação 3.

- Nível III de empatia histórica e compreensão limitada do ponto de orientação 4

«[...]

Não temos forças militares preparadas. Não temos os fundos necessários para conquistar sucesso no conflito. Não temos, ainda, um Povo mobilizado quanto às recentes mudanças. Vejam que há homens a assaltar comércios em busca de alimento! Não nos encontramos num cenário interno benéfico para a entrada no conflito, pelo que não devemos ceder à pressão mundial que se tem sentido.

Adotando a minha perspetiva otimista – mas sempre realista, afirmo convictamente que devemos aproveitar a escassez de recursos que as potências que estão a agir ativamente na guerra vão sentir. Devemos aproveitar num sentido visionário, isto é, prosseguir para alterações nos vícios que ainda nos

pertencem e procurar dinamizar o nosso mercado interno para a produção de alimentos, através de reformas na agricultura, passando para a exportação, visto que a procura de produtos alimentares vai aumentar por parte dos países que estão em batalha ativa. E notem que esses países têm fundos suficientes para suportar as despesas, podendo nós praticar preços mais elevados – com a justificação do aumento da procura e da pouca oferta – aumentando, desta maneira, os nossos lucros.

Por outro lado, como sabem, há poucos anos, cerca de 2 décadas, se descobriram as propriedades radioativas do urânio. Sendo nós um país com uma reserva rica desse elemento, temos de iniciar a exportação do mesmo, adotando um diálogo que enobreça as características deste elemento, tornando-o um produto apetecível no mercado. Estando nós num período de fortes conflitos de carácter bélico, encontramos-nos no momento ideal para iniciar esta dinâmica comercial internacional que só nos beneficia financeiramente.»

P17

Apesar de um discurso eloquente, bem articulado, estruturado e argumentado, há algumas fragilidades à vista. O aluno demonstra alguma compreensão do contexto histórico, referindo aspetos inferidos da documentação histórica, tais como os assaltos a padarias ou a falta de preparação das forças militares portuguesas, apregoada por Brito Camacho. No entanto, a sua visão é muito presentista, ao defender que Portugal poderia ser um possível mercado de exportação de bens essenciais, ignorando que o país nesse período se via cada vez mais obrigado a recorrer à importação desses bens para cobrir as faltas de alimentos. Por outro lado, ainda que cientificamente não esteja errado relativamente à descoberta desse elemento, neste período o urânio ainda não era considerado estrategicamente vital, sendo que, nos meios de exploração de minério radioativo do período, o principal produto procurado era o rádio. Assim, ainda que não tenha uma visão deturpada dos agentes histórico e se baseie, até certo, ponto na evidência histórica, a sua imaginação bem como ideais presentistas não o permitem atingir

uma compreensão mais elevada do que limitada do ponto de orientação 4, que também é uma das razões pelo qual ele se mantém no nível de empatia histórica III.

- Nível IV de empatia histórica e compreensão limitada do ponto de orientação 4

« A decisão de participar ou não no conflito terá profundas implicações para a política nacional. Se optarmos por participar, reafirmamos a nossa posição no cenário internacional como uma nação comprometida com os seus aliados e com a defesa dos princípios de liberdade e soberania. No entanto, também corremos o risco de nos envolver em um conflito que pode exaurir nossos recursos e dividir ainda mais a nossa sociedade. [...]»

Proponho um caminho intermediário. Portugal deve mostrar o seu apoio aos Aliados de forma estratégica e simbólica. Devemos enviar um contingente limitado de tropas, reforçar a defesa das nossas colónias e oferecer apoio logístico e material onde for possível. Esta abordagem permite-nos honrar os nossos compromissos internacionais sem comprometer excessivamente os nossos recursos internos.

Além disso, devemos intensificar os esforços diplomáticos para garantir que as nossas colónias não sejam atacadas e que a nossa soberania seja respeitada. Devemos também investir em políticas internas que reforcem a coesão social e a estabilidade económica, preparando-nos para um futuro incerto.»

J03

O aluno revela uma compreensão plena do período e da visão dos agentes históricos, conseguindo inferir alguns dos argumentos de Brito Camacho relativamente à participação indireta portuguesa na Primeira Guerra Mundial, como o apoio a Inglaterra nas colónias e o fortalecimento das mesmas. Mostra ainda algum pensamento estratégico ao equacionar estas medidas a táticas de estreitar os laços estratégicos entre Portugal

e Inglaterra. No entanto, demonstra algum pensamento presentista (e sonhador, diria) ao reforçar a intensificação de esforços diplomáticos para «garantir que as nossas colónias sejam atacadas», esquecendo-se de utilizar a documentação para verificar que, apesar de tudo, já tinha havido combates nas colónias contra o Império Alemão e também contra insurreições nativas provocadas por estes. Assim, a sua imaginação contribui para diluir um pouco o modo como representa a perspetiva dos agentes históricos, que, de certa forma, se vê restrita pela sua utilização desta forma anacrónica de pensar.

- Nível IV de empatia histórica e compreensão limitada do ponto de orientação 5

« [...] considero que Portugal deverá entrar na guerra mundial, primeiro porque deve honrar o seu compromisso com o Reino Unido, devido à aliança anglo-portuguesa, que aliás é uma das mais antigas alianças democráticas em vigor. Honrar essa aliança será visto como uma questão de integridade e responsabilidade internacional. [...] A participação na guerra poderá e certamente ajudará Portugal a garantir um lugar na mesa das negociações pós-guerra, assegurando reconhecimento e possivelmente benefícios quer territoriais ou políticos, já o mesmo foi dito pelo senhor deputado Afonso Costa com quem eu ideologicamente me identifico bastante, no discurso declarado na sessão de deputados, a 23 de novembro de 1914, que eu vou passar a citar, “Quero exprimir o pensamento de que não vejo que Portugal se afirme se não tomando parte nos combates que se travam na Europa, para onde todo o mundo olha e onde o esforço de um representa o esforço de cem ou mil, quando realizado em qualquer outra parte”. Por fim, mas que também merece a nossa atenção são as pressões internas, pois dentro de Portugal há várias pressões políticas para se alinharem com os aliados, tanto por motivos ideológicos quanto por interesses de vários grupos de poder.»

J12

O aluno demonstra conhecer bem o contexto internacional português durante este período, bem como a perspetiva de Afonso Costa, chegando a articular um excerto de um dos seus discursos no seu, no que toca à entrada portuguesa no conflito. No entanto, fica preso à visão desse político, não conseguindo olhar muito para além desse argumento e desse contexto. Assim, ainda que compreenda o modo de atuar e pensar desse agente histórico, não consegue inseri-lo num contexto mais alargado, nem considerar outros fatores, como aqueles de ordem interna.

- Nível IV de empatia histórica e compreensão pesada do ponto de orientação 5

«Primeiramente, devemos considerar a nossa capacidade militar e económica. Portugal, atualmente, não possui os recursos militares necessários para enfrentar um conflito de tão grande dimensão. O nosso exército, contrariamente ao que o deputado António José de Almeida acredita (“[Inglaterra sabe que] o nosso exército há de saber honrar a sua bandeira e que ela se apresentará com brilho ao lado dos estandartes dos aliados”), carece de equipamento moderno e treinamento adequado para competir contra as potências envolvidas nesta guerra. Além disso, a nossa economia, já enfraquecida por crises internas e instabilidade política, não está preparada para suportar os custos exorbitantes de um envolvimento prolongado em um conflito. Entrar na guerra sem ser capaz de sustentar os esforços da mesma seria um erro estratégico que poderia levar a uma devastação ainda maior do nosso país. [...]

Da mesma maneira, um aspeto que não podemos esquecer é a questão das nossas colónias. Envolver-nos num conflito europeu poderia comprometer seriamente o nosso controle e a estabilidade nas colónias. A guerra poderia expor as nossas colónias a ameaças externas, particularmente de potências coloniais rivais, que poderiam ver na nossa participação no conflito uma oportunidade para enfraquecer a nossa presença colonial, mandando tropas para as mesmas onde não teríamos condições de defendê-las, já que teríamos toda a força militar

na frente europeia. Devemos considerar o impacto a longo prazo da guerra nas nossas colónias e avaliar se podemos realmente permitir-nos tal risco.»

J11

O aluno demonstra um conhecimento aprofundado das perspetivas de vários agentes históricos, como Brito Camacho e António José de Almeida a quem, criativamente, parece criticar de forma não julgadora durante a sessão fictícia do parlamento. Demonstra ainda um bom conhecimento do contexto socioeconómico do país, referindo que a Grande Guerra só pioraria a situação num país que já atravessava uma crise financeira, bem como instabilidade política. No entanto, o seu conhecimento baseado na evidência histórica parece circunscrever-se aí. No caso das colónias, por exemplo, afirma que o envio de tropas para o conflito europeu poderá convidar outras potências coloniais a atacá-las, ignorando o facto de que estas já tinham sido invadidas e, no período em apreço, estavam inclusivamente a ser vitimadas (caso de Angola) por insurreições nativas. Desta forma, ainda que demonstre uma abordagem multiperspetivada (compreensão poderosa do ponto de orientação 5), não consegue inserir o agente histórico num contexto mais alargado.

- Nível V de empatia histórica e compreensão limitada do ponto de orientação 5

« [...] Como unionista, guiado pelos princípios de Brito Camacho, devemos ponderar cuidadosamente as implicações da nossa participação na guerra. [...] Primeiramente, é imperativo que Portugal responda à tensão internacional com cautela e discernimento. A influência das potências europeias no nosso país e nas nossas colónias não pode ser subestimada. A nossa resposta deve ser estratégica, visando proteger os interesses nacionais sem comprometer a estabilidade interna. Devemos manter a nossa soberania e, ao mesmo tempo, assegurar que as nossas colónias sejam preservadas [...]

No entanto, ao considerarmos a participação de Portugal na guerra, devemos avaliar com rigor as nossas condições internas. Militarmente, não possuímos as forças armadas necessárias para um envolvimento prolongado num conflito de escala global. As nossas tropas têm falta de formação e equipamento adequado, o que poderia resultar em perdas significativas. Economicamente, o nosso país enfrenta sérias limitações. A guerra poderia agravar ainda mais a nossa já frágil economia, levando-nos a uma crise profunda. Socialmente, a população portuguesa, ainda recuperando das mudanças políticas recentes, pode não estar preparada para os sacrifícios que uma guerra demanda. A entrada no conflito poderia aumentar tensões internas e também o descontentamento popular. [...]

Manter-nos neutros ou limitar o nosso envolvimento a uma colaboração simbólica pode assegurar a estabilidade interna e permitir que Portugal se recupere e fortaleça, em vez de se desgastar num conflito que não é essencial para os nossos interesses imediatos.»

P16

Neste exemplo, o aluno demonstra uma compreensão clara dos principais argumentos delineados por Brito Camacho, bem como do contexto histórico que rodeava o agente histórico numa conceção abrangente (situação interna, o caso das colónias, estado das forças militares), no entanto não consegue olhar para a perspetiva de outros agentes históricos. Desta forma, ainda que consiga defender de forma contextualizada a sua perspetiva, posição e opinião (típico de um aluno classificado no nível V da escala de empatia histórica), não consegue ter uma visão multiperspetivista (ficando preso na compreensão limitada do ponto de orientação 5).

- Nível V de empatia histórica e compreensão limitada do ponto de orientação 5

Neste aspeto, optámos por seleccionar os dois melhores discursos que entendemos irem de encontro tanto ao nível máximo de empatia histórica, como de multiperspetiva¹⁵⁸. Na nossa opinião, para além destas circunstâncias, entendemos que ambos estão escritos de uma forma desenvolvida e criativa, quiçá inspiradora.

No caso do aluno P4, ele demonstra um conhecimento extenso baseado em evidência histórica do contexto que envolve o agente histórico, quer nos planos de política internacional e colonial, como da problemática situação económica e social que o país atravessava. Para além de denotar conhecer a perspetiva de Afonso Costa, o aluno também soube colocar-se do ponto de vista dos camponeses, denotando que, ainda que maioritariamente indiferentes a temas políticos, se mostravam cada vez mais preocupados com a carestia de bens essenciais. Finalmente, sabe ajustar os seus argumentos historicamente contra a participação na Guerra, tendo em conta a visão de Brito Camacho. Tem assim uma abordagem multiperspetivista e uma *empatia histórica contextualizada*.

Do outro lado das trincheiras, está J18 que, de modo inspirado e teatral, defende a entrada portuguesa no conflito. Revela um conhecimento histórico bem alicerçado em documentos da conjuntura que o país atravessava, bem como da perspetiva de agentes históricos internacionais relativamente a Portugal. Enquadra de forma cientificamente correta as visões inglesas relativamente a uma aliança com Espanha e aos acordos secretos com a Alemanha no que respeitava à partilha das colónias lusas. Finalmente, define claramente a perspetiva dos que apoiavam a beligerância portuguesa, especialmente Afonso Costa, dando proeminência às questões relacionadas com a legitimidade internacional, bem como as preocupações económicas que aquele político usava para justificar o seu ponto de vista.

Entrando agora no domínio das considerações finais, acreditamos que há várias elações que podemos tecer. Em primeiro lugar, a discrepância de classificações entre a

¹⁵⁸ Vide Anexos 6a e 6b

turma P e J, ainda que a primeira se demonstrasse mais apta em termos de análise documental. O que justifica esta disparidade? De facto, nós próprios ficámos surpreendidos com estes resultados. Acreditamos que o grande fator diferenciador, no entanto, é o maior empenho em tarefas criativas da turma J. Não obstante os riscos que um trabalho na primeira pessoa pode acarretar¹⁵⁹, no caso da J só serviu para os emergir mais no trabalho e no desafio, demonstrando um grande empenho na tarefa, ancorado cientificamente na evidência histórica recolhida, quer nos documentos providenciados, quer na aula de contextualização. Ainda que tivessem sido apanhados desprevenidos pela tarefa, foi deles que partiram a maior parte das questões e dúvidas relativas ao desafio, enquanto a turma P pareceu mais conformada, entendendo-a, na generalidade dos seus membros, como apenas mais um trabalho de casa.

No entanto, não entendemos que, mesmo assim, os resultados tenham sido maus nessa turma, pelo menos no que concerne a empatia histórica, se tivermos em conta que foi a primeira atividade deste género que elaboraram. É de notar que, no seu total, 22 elementos das amostras de estudo (ou seja, de ambas as turmas) foram colocados nos *níveis de empatia histórica restrita ou contextualizada*. Neste aspeto, o facto de ser um trabalho para casa, dando-lhes tempo para consultarem as fontes, procurando a evidência histórica para justificar as perspetivas tomadas, pode ter sido uma mais-valia. No que toca a contextos históricos, a vasta maioria dos elementos de ambas as turmas, focou-se principalmente (ou somente) em aspetos de política interna, economia ou agitação social, um mundo mais próximo da sua perspetiva mais presentista e, atrevemo-nos a dizer, lusitana.¹⁶⁰

Quanto à multiperspetiva, os resultados não foram animadores, tendo-se notado que a maior parte do conjunto se reservou a apenas uma perspetiva. Salientaram-se diferenças nos alunos que, à partida, saberiam que um discurso político poderia implicar defender não só o ponto de vista deles, como contrariar os de outros. Neste aspeto, o

¹⁵⁹ NOKES, J. D. – *Op. cit.*, p. 211.

¹⁶⁰ *Ibidem*, p. 201.

facto de os discursos fornecidos em suporte documental não possuírem essa faceta, poderá ter contribuído para este fenómeno. Uma forma de contrariar esta tendência poderia ser acrescentar uma quarta questão-orientadora, que implicaria contra-argumentar a posição adversária; por outro lado, poder-se-ia arranjar uma forma de construir um debate em torno da problemática, depois de construídos os discursos originais, seguindo a conceção de Seixas e Morton¹⁶¹.

3.3. Debate «Monarquia vs República»

3.3.1. Preparação e execução da atividade

A segunda atividade inserida no contexto deste relatório de estágio enquadra-se, curricularmente, no Domínio “A Civilização Industrial – Economia e Sociedade; Nacionalismos e Choques Imperialistas”, mais especificamente no subdomínio “Portugal, uma sociedade capitalista periférica”. Tendo em conta as suas especificidades, entendemos que vai ao encontro das AE: “Analisar a dicotomia depressão/expansão entre 1880-1890 e o surto industrial do final do século XIX” e “Identificar os fatores que contribuíram para o esgotamento da monarquia constitucional e para o fortalecimento do projeto republicano”. Se a tarefa previamente abordada estava direcionada para os três objetivos traçados para o projeto, no caso desta estratégia o grande protagonista seria o terceiro: “Verificar o impacto da multiperspetiva no desenvolvimento do espírito crítico dos alunos.”

Desta forma, a atividade consistia num debate em que as turmas se dividiriam em duas facções – Monarquia e República – cabendo-lhes discutir qual desses regimes defenderia melhor os interesses do povo português na passagem do século XIX para o XX. Reforçou-se neste ponto que era importante evitar referências ao presente, ou seja, cometer presentismos e outros anacronismos, devendo basear os seus argumentos em documentos estudados em sala de aula¹⁶² e presentes no manual. Para ir ao encontro

¹⁶¹ SEIXAS, P. & MORTON, T. – *Op.cit.*, p. 160.

¹⁶² Tanto nas aulas referentes à Monarquia e República.

desta problemática, cada facção seria dividida em três grupos, sendo que cada um deles debateria um dos temas propostos por nós, colocado à disposição da turma. Uma vez que anteriormente, no contexto de trabalhos de grupos coordenados pelo professor co-operante, já se tinham formado grupos, optámos por manter essas disposições¹⁶³. Tomámos ainda a iniciativa de pedir aos alunos com fortes convicções políticas de tomar o lado a que se opunham, de forma a tentar que tomassem uma visão multiperspetiva destas questões. Para além disso, foram selecionados por nós e pelo orientador co-operante um moderador e um secretário, em cada turma, para coordenarem os trabalhos.

Assim, na aula anterior ao debate, apresentámos aos alunos seis sugestões de temas que desejávamos ver debatidos pelos estudantes: Economia; Colónias; Educação; Sistemas Políticos; Religião e a sua relação com o Estado; e Direitos Laborais. Esta escolha não é completamente inusitada, uma vez que se tratou de problemáticas analisadas em detalhe durante o período escolar, com a possível exceção do caso das “Colónias”, que foi apenas abordado de maneira superficial, não chegando a ser selecionado pelos alunos. Os temas em que as turmas convergiram foram Economia e Direitos Laborais, sendo que a J pediu para fundir o tema da Economia e dos Direitos Laborais, porque os entendiam equivalentes.

Nas tabelas seguintes serão apresentadas as distribuições dos dois conjuntos:

Tabela 6 – Distribuição de grupos para o debate da turma P

Mesa:	
1 Moderador; 1 Secretário	
Monarquia	República
Sistemas Políticos	

¹⁶³ A única grande diferença foi a fragmentação de um dos grupos em ambas as turmas (no referido trabalho, havia sete), de forma a se conseguir um equilíbrio entre os dois lados.

Grupo 2 (4 elementos)	Grupo 4 (4 elementos)
Economia	
Grupo 5 (3 elementos)	Grupo 3 (2 elementos)
Direitos Laborais	
Grupo 1 (2 elementos)	Grupo 6 (3 elementos)

Fonte: Elaboração Própria

Tabela 7 – Distribuição de grupos para o debate da turma J

Mesa: 1 Moderador; 1 Secretário	
Monarquia	República
Economia e Direitos Laborais	
Grupo 1 (4 elementos)	Grupo 2 (3 elementos)
Religião e a sua relação com o Estado	
Grupo 5 (4 elementos)	Grupo 3 (3 elementos)
Educação	
Grupo 6 (3 elementos)	Grupo 4 (3 elementos)

Fonte: Elaboração Própria

Foi então pedido a cada grupo para, durante o fim de semana, relerem os materiais fornecidos pelos professores nas aulas relativas a estas temáticas, bem como fazerem uma primeira preparação quanto aos argumentos que iriam utilizar, sem nunca esquecer de considerar a posição oposta. Tentávamos, assim, ir de encontro a uma abordagem multiperspetivista.

Para o debate em si, foram preparadas folhas de roteiro¹⁶⁴ onde estavam registados os temas e as perguntas principais que iriam ser feitas durante a sessão. Para além disso, foi ainda entregue um suporte documental¹⁶⁵, que continha documentação para ajudar os grupos que iriam abordar temáticas que não tinham sido abordadas com profundidade nas aulas, nomeadamente “Economia” (especialmente, na República), “Direitos Laborais” (na Monarquia mas, também na República) e, por fim, “Relação entre a Igreja e o Estado” (durante a Monarquia). Antes de começar o debate, foi concedido aos alunos 20 minutos para prepararem os seus argumentos, tendo por base as aulas lecionadas relacionadas com os temas, bem como os novos documentos que lhes foram distribuídos. As turmas foram ainda informadas que o tempo máximo de discussão para cada tema seria de 20 minutos.

Findo esse tempo de preparação (e com a sala disposta em forma de U, como se tratasse realmente de uma sessão parlamentar), os alunos partiram para a discussão.

3.3.2. Resultados e considerações

Na sua generalidade, os trabalhos decorreram bem, devendo neste ponto elogiar-se a mesa da turma J que, numa altura de maior reboliço durante a discussão sobre a relação entre a Igreja e o Estado¹⁶⁶, soube trazer o conjunto de volta à calma. Ambos os grupos demonstraram boa capacidade de argumentação e resposta, levando a debates construtivos e produtivos. Neste ponto, convém salientar que, apesar dos

¹⁶⁴ Cf. *infra* Anexos 7a e 7b.

¹⁶⁵ Com fontes primárias e historiográficas. Cf. *infra* Anexos 8a e 8b.

¹⁶⁶ Onde se deu o peculiar incidente de membros das duas facções terem trocado de lados *im promptu* (e temporariamente) em virtude das suas convicções políticas.

nossos receios, a pacata turma P aceitou plenamente o desafio (salvo raras exceções), verificando-se aqui uma participação desta bastante positiva e satisfatória (da nossa parte).

No que compete às questões da multiperspetiva, existem, no entanto, vários aspetos a apontar. Em primeiro lugar, notou-se a existência de presentismos em diversas ocasiões do debate em ambas as turmas. Na turma J, por exemplo, durante a discussão sobre a “Economia e os Direitos Laborais”, o Grupo 2 (apoiente da Monarquia) referiu a importância da casa real enquanto motor de desenvolvimento financeiro e económico, em virtude dos lucros que produzia, tendo os alunos utilizado como prova a família real inglesa (na atualidade). Em nenhuma aula foi referida esta questão, nem estava ela incluída em qualquer um dos documentos, não se aferindo assim a produção de evidência histórica. Assim, o seu argumento estava baseado num presentismo.

Ambas as turmas fizeram ainda referências a corrupção (no contexto geral), sem que houvesse qualquer base documental para tal. Um último exemplo que entendemos pertinente referir foi, desta vez na turma P, onde o grupo que apoiava a República (grupo 4) defendia que todos os cidadãos com mais de 18 anos de idade deveriam votar, incluindo as mulheres. Conforme estudado nas aulas durante a análise do Código Eleitoral de 1913 (presente inclusivamente no manual¹⁶⁷), durante a Primeira República o voto só era permitido a cidadãos do sexo masculino com mais de 21 anos de idade¹⁶⁸, sendo inicialmente interdito aos analfabetos.

Também houve problemas relativos à utilização de evidência histórica para justificar pontos de vista. Por exemplo, durante o debate de Sistemas Políticos na turma P, o grupo monárquico (2) alegou que a legitimidade política dos governos republicanos era frágil, uma vez que as eleições estavam sujeitas à existência de fraudes e corrupção. Do seu lado, o grupo republicano (4) confirmou que a corrupção de facto existia, mas

¹⁶⁷ República portuguesa, *Código Eleitoral de 1913*, 1913 (extratos). In ROSAS, Maria Antónia Monteroso; COUTO, Célia Pinto do; COSTA, Alfredo; SANTOS, Ana Cristina (2022b). Entre Tempos 11. Parte 3. Porto: Porto Editora, p. 123.

¹⁶⁸ Situação que não foi alterada no decreto de 1918 que estabelecia o sufrágio universal. República Portuguesa, *Decreto nº.3:907 Estabelecendo o sufrágio universal*, 1918. Disponível em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1918/03/04700/01770179.pdf> [consult. pela última vez a 03 de fevereiro de 2023]

que a grande diferença é que era transparente na República, enquanto na Monarquia ela tentava ser escondida. Ambos os grupos esqueceram-se que esta “corrupção” e “fraude” no tempo da Monarquia era também ela conhecida, estando evidente aliás em excertos de Eça de Queirós analisados com o professor em contexto de sala de aula, que refere o caciquismo e a compra de influências¹⁶⁹. Ora, perspetiva histórica sem evidência histórica não passa de ficção, pelo que não poderíamos deixar de referir este ponto.

No que se refere à própria concepção de multiperspetivas, de olhar o outro lado, na sua generalidade não houve uma tentativa de ver o outro lado, no sentido de gerar argumentos contra as afirmações da facção oposta. Por exemplo, ainda que estivesse no suporte documental informação nesse sentido¹⁷⁰, não houve uma tentativa dos apoiantes da Monarquia de, ao serem confrontados por acusações dos grupos republicanos que as suas políticas protecionistas não eram suficientemente fortes para criar desenvolvimento¹⁷¹, retaliarem que a República também aplicou medidas de carácter intervencionista/protecionista, especialmente influenciadas pelo início da I Guerra Mundial.

Apesar destes resultados, há aspetos positivos a salientar, até no que respeita o desenvolvimento cognitivo e histórico de alguns alunos. Por exemplo, gostaríamos de evidenciar a excelente utilização de documentos da parte dos grupos responsáveis pelos Direitos Laborais, em ambas as turmas, que souberam articular com mérito os seus argumentos tendo por base estes. No caso da turma P, onde o grupo era constituído por alunos que geralmente têm classificações baixas nos domínios do Tratamento de Fontes (1) e da Compreensão Histórica (2), existiu ainda a tentativa de retaliar a proclamada defesa dos direitos dos trabalhadores defendida pela República, pela existência do direito de *lock-out* para os patrões. Por outro lado, na turma J houve inclusivamente uma tentativa de conciliação dos dois lados (Grupos 6 e 4) durante o debate relativo à

¹⁶⁹ Cf. *supra* 1.1.2.

¹⁷⁰ Cf. *infra* Anexos 7.

¹⁷¹ Ainda que algumas delas tivessem sido implementadas em tempo de crise.

Educação, onde concordaram em que ambos os lados fizeram boas tentativas no sentido de reduzir o analfabetismo e apostar no Ensino Técnico.

Finalizado este breve resumo dos principais resultados que aferimos, convém agora tecermos algumas considerações. Em primeiro lugar, consideramos que a estratégia não correu como o planeado. Não obstante os nossos avisos, mostrou-se claro que vários grupos (maioritariamente os que defendiam a República) teciam argumentos sem consultar os documentos, baseando-se nos conhecimentos adquiridos em aula ou em presentismos. Na turma J, possivelmente devido à organização da atividade nos últimos tempos da aula anterior ao debate¹⁷², havia alunos que, no dia do debate, ainda não sabiam se este seria feito em torno da República atual ou da Primeira República. Esta confusão poderá ter gerado alguns dos problemas relacionados com presentismos elencados anteriormente.

Em retrospectiva, de forma a mitigar este tipo de problemas, poderíamos ter realizado uma aula-oficina antes do debate (algo que, admitimos, também não nos foi possível, pois as atividades foram realizadas no final do terceiro período), de forma a colocar os alunos em contacto com os documentos por mais tempo. Assim, teriam tido oportunidade para formar os seus argumentos com base na evidência histórica que inferissem. Durante a mesma, seria ainda sugerido aos alunos para lerem os documentos relativos à facção oposta, a fim de prepararem possíveis contra-argumentos relativos à ação do outro regime. Por fim, seguiríamos o conselho elencado por Peter Seixas e Tom Morton de, devido ao trabalho feito nessa hipotética aula-oficina, os trocar de lado a meio do debate¹⁷³. Porventura, esta teria sido a melhor opção para realmente aferir as competências de abordagem de multiperspetiva dos alunos.

¹⁷² Onde sabemos que a concentração dos alunos já é pouca, tratando-se inclusivamente de um tempo anterior ao almoço.

¹⁷³ SEIXAS, P. & MORTON, T. – *Op. cit.*, p. 161.

Conclusão

Na sua obra *Building Students' Historical Literacies. Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*, Jeffery D. Nokes começa a sua abordagem com um capítulo, que também é uma questão: *Why Teach Historical Literacies*. Porquê (ou para quê) ensinar literacia histórica? É uma questão mais direcionada para o grande público do que, propriamente, para historiadores e professores de História. Posteriormente, lançará outro repto que, para nós, tem exatamente o mesmo significado: Como é que ensinar aos jovens as literacias necessárias para se dedicarem à investigação histórica, pode contribuir para proteger as nossas frágeis democracias?¹⁷⁴ Foi exatamente este um dos pensamentos iniciais que nos levaram a empreender este relatório de estágio. Num mundo que se vê cada vez mais egocêntrico, pujado de informação e desinformação sem regulação, as competências atribuídas aos historiadores enunciadas por Nokes¹⁷⁵, evidenciam-se como pilares fundamentais para desenvolver o espírito crítico dos nossos alunos. Futuros cidadãos, que se querem cultos, tolerantes e críticos.

Chegados ao fim deste relatório, importa agora olhar para o trabalho que foi feito e, possivelmente, que devia ter sido feito. Interessa também perceber se, de maior ou menor forma, os nossos alunos desenvolveram estas competências.

Mas, em primeiro lugar, alguns obstáculos que tivemos de ultrapassar.

Ainda que tenhamos previamente realizado uma dissertação de investigação de Mestrado, esta foi realizada num contexto completamente diferente, sendo meramente de investigação e sem uma componente prática. Só por esta circunstância, o presente relatório revelou-se um autêntico desafio: necessitou de uma abordagem metodológica completamente diferente daquilo que estávamos habituados e estava dependente dos “caprichos” (se assim lhes podemos chamar) e competências das nossas amostras de estudo.

¹⁷⁴ NOKES, J. D. – *Op. cit.*, p. 10.

¹⁷⁵ Ceticismo histórico, reconhecimento de perspetivas, seleção de fontes, corroboração das mesmas, argumentação, substanciação e refutação (própria), humildade académica/intelectual, empatia histórica, deliberação colaborativa. Ibidem, pp. 10-11.

Por outro lado, enquadrando-se no estágio, acabou por haver um certo confronto de responsabilidades entre a preparação do relatório e respetivas atividades, e das aulas e outras atividades que a ele não estavam relacionadas. Desta forma, ainda que tenhamos decidido à partida os temas e atividades que tencionávamos abordar, tendo propositadamente deixado a implementação destas estratégias para o fim do ano (num período em que, a princípio, teríamos mais calma para o fazer), acabámos por nos sujeitar a outros fatores que, possivelmente, terão afetado a qualidade dos resultados. Nomeadamente a fadiga dos alunos relativamente ao ano quase a terminar e às avaliações do Terceiro Período, mas também ao início da preocupação motivada pelos exames que se aproximavam.

Tecidas estas considerações, será importante agora recuperar a questão de estudo e dos objetivos, de forma a tentar avaliar se foram ou não foram cumpridos. Neste ponto, talvez seja importante começarmos pelo fim, isto é, pelos objetivos.

No que respeita ao primeiro objetivo, podemos determinar que se registou com algum sucesso uma aproximação dos alunos da turma J à compreensão poderosa do conceito de perspetiva histórica de Peter Seixas e Tom Morton, tendo a maior parte desse conjunto sido inserido no ponto de orientação cinco (ainda que alguns tivessem uma compreensão limitada). A turma P, no entanto, não apresentou esses resultados. Sendo que estes se repercutiram naquilo que concerne ao segundo objetivo relativo à empatia histórica, onde a maior parte da turma P demonstrou aptidões de empatia histórica de nível III – *empatia histórica quotidiana*; enquanto a grande maioria da J demonstrou competências de nível IV e V.

Neste ponto, admitimos que estávamos completamente à espera do oposto, uma vez que, na nossa experiência de avaliação de turmas, a P reunia melhores resultados na altura de analisar fontes e recolher evidência histórica¹⁷⁶. Uma das hipóteses que apresentamos neste sentido, foi o facto de se tratar de um exercício de escrita argumentativa mas onde se poderia dar asas à criatividade, desde que tivesse

¹⁷⁶ Realçamos, novamente, que a turma J registou uma melhoria significativa no domínio I ao longo do ano.

uma base documental bem consolidada. A turma J mostrava-se muito mais apta e motivada para esta modalidade de tarefas, quando comparado com a P, pelo que, na nossa opinião, se adaptou melhor a este tipo de atividade realizado pela primeira vez, recordamos, nas duas turmas. Por outro lado, naquilo que concerne a alcançar níveis de multiperspetiva, talvez deveríamos ter tido uma maior atenção no momento de organizar o discurso. Ainda que tenhamos fornecido excertos deste tipo de texto, escritos no período em apreço, acreditamos que, voltando para trás, uma breve exposição sobre a construção de discursos políticos, salientando o possível contraste de opiniões, poderia ter sido uma forma de melhorar os resultados obtidos.

No que respeita ao terceiro objetivo, os resultados não foram positivos como já referido, especialmente no que se refere ao debate. A forma de colmatar esta falha seriam as hipóteses acima de referidas¹⁷⁷, com especial foco na aula-oficina que se demonstraria imprescindível para aprimorar a análise das fontes e a produção de argumentos (e contra-argumentos). No caso do discurso, os resultados foram algo mais satisfatórios, sendo que os estudantes que atingiram uma compreensão poderosa do ponto de orientação 5 souberam utilizar a multiperspetiva para explicar os seus argumentos ou para contrariar os de outros agentes históricos.

Finalmente, resta perguntar: *Qual o grau de eficácia de estratégias relacionadas com a multiperspetiva e a empatia histórica em turmas do Ensino Secundário?* E, neste aspeto, a resposta varia. Na turma J acreditamos que o exercício de ficção histórica teve uma grande eficácia para ampliar os seus conhecimentos históricos, bem como as suas competências no que concerne à competência de tomar uma perspetiva histórica. Na P não se verificaram o mesmo tipo de resultados, necessitando possivelmente de um melhor esclarecimento naquilo que era pretendido no exercício. Neste aspeto, pareceu-nos que a natureza da turma J foi um fator essencial para esta circunstância. Por sua vez, o debate demonstrou resultados globalmente e qualitativamente insatisfatórios na sua generalidade, salientando-se as exceções aferidas nos resultados¹⁷⁸. Registou-se, no

¹⁷⁷ Cf. *supra* 3.3.2.

¹⁷⁸ Cf. *supra* 3.3.2.

entanto, uma prestação melhor da turma P neste aspeto, tomando perspetivas que iam mais ao encontro da dos agentes históricos e que demonstraram uma melhor disciplina durante o mesmo.

Assim, ainda que o balanço não tenha sido maioritariamente positivo no que refere aos resultados, o olhar para trás em retrospectiva permitiu-nos identificar possíveis métodos de resolver os problemas elencados. O facto de serem poucas atividades, realizadas no final do ano, também não permite que seja avaliado um grau de progressão em si. Se tivéssemos realizado uma aplicação contínua deste tipo de estratégias ao longo do ano é muito provável que se verificasse uma evolução no desempenho destas competências em ambas as turmas. Declaramo-nos satisfeitos pela dedicação e empenho com que as turmas se entregaram às atividades desenvolvidas, bem como com as competências de criatividade e espírito crítico que muitos demonstraram na preparação das tarefas.

Acreditamos que várias competências e capacidades didáticas (mas não só) foram desenvolvidas ao longo deste processo. Vários alunos mostraram uma clara disponibilidade de olhar para o outro lado. A guerra é má, sim. Mas muitos conseguiram de forma bem-sucedida, ainda que contrariamente, devido aos seus valores, colocar-se do lado a que se opunham (houve expressões de desagrado quando foi pedido para não apoiarem todos a neutralidade). Sabemos bem ou quão difícil é. Mas ainda é mais difícil fazê-lo de uma forma que se mostrou tão completa como alguns o fizeram: compreendendo os argumentos dos agentes históricos; examiná-los de vários ângulos; possivelmente, engolir o descontentamento e desprezo por essa perspetiva; pegar na caneta (ou pôr os dedos no teclado) e transpor os argumentos defendidos por outro para o papel (ou para o ecrã) de uma forma argumentativa e criativa. Com este esforço desenvolveram várias das competências defendidas por Nokes, fundamentais para os objetivos identificados no primeiro parágrafo, nomeadamente: reconhecimento de perspetivas; humildade intelectual; e, claro, empatia histórica¹⁷⁹. Exortou-os ainda a abandonar o plano da mera descrição de acontecimentos ou contextos para a explicação

¹⁷⁹ Ibidem, pp. 10-11.

dos mesmos, de maneira «plausível e logicamente satisfatória face ao que conhecemos do mundo real»¹⁸⁰.

A aplicação contínua deste processo só iria ter como resultado final o desenvolvimento destas competências, mas também das bases que são necessárias para as alcançar. É impossível desenvolver a multiperspetiva histórica sem saber averiguar as fontes, inferir o que pode ser factualmente correto do que não passa de propaganda ou de algo escrito apenas (ou algo que *não* foi escrito) pelos interesses do autor. Para isso é preciso evoluir uma outra capacidade, também ela muitíssimo importante na atualidade: a de selecionar e organizar informação, crucial para o mundo¹⁸¹. O trabalho contínuo deste modelo de atividades, exigentes do ponto de vista: dos processos de inferição de informação; e afetivo (tomar a perspetiva do outro, nem sempre é um processo fácil, ao implicar ir contra os nossos valores), desenvolve muito mais do que “meras” competências escolares ou de análise de documentos só para saber História ou porque é preciso ter boas notas em exames (em prol do próprio aluno ou dos resultados que são esperados de um professor).

Uma abordagem multiperspetivista constrói capacidades de raciocínio, de tolerância, criatividade e debate cruciais para a atualidade, como o demonstram os estudos de Tsafrir Goldberg: podem ser a peça-chave para «promover um diálogo equalitário e racional entre adversários»¹⁸², em áreas geográficas tão problemáticas como Israel. Se a implementação destas abordagens for o suficiente para diluir os pontos de ódio e intolerância em alguns alunos, então o seu valor ficará mais que justificado.

Finalmente, tornam a aula de História mais didática, criativa e divertida, algo que vá mais além do que «contar as histórias do passado»¹⁸³. É esse o modelo de professor que aspiramos ser.

¹⁸⁰ BARCA, i. – *Op. cit.*, p. 30.

¹⁸¹ BARCA, I. – *Op. cit.*, p. 39.

¹⁸² GOLDBERG, T. – *Op. cit.*, p. 156.

¹⁸³ SEIXAS, P. e MORTON, T. – *Op. cit.*, p. 3.

Referências Bibliográficas

Fontes

Afonso Costa (1976). *Discursos Parlamentares, 1911-1914*. Compilação, prefácio e notas de A. H. de Oliveira Marques, Amadora, Livraria Bertrand.

Aquilino Ribeiro (2008). *Um Escritor Confessa-se*. Edição revista e aumentada. Lisboa: Bertrand Editora.

Brito Camacho (1935). *Portugal na Guerra*. Lisboa: Guimarães e C^a- Editores.

Diário da Câmara dos Deputados. Sessão Extraordinária nº10-A, 1913-1914. Em 23 de Novembro de 1914. Disponível em: <https://debates.parlamento.pt/catalogo/r1/cd/01/01/04/137/1914-11-23> [consult. pela última vez a 03 de fevereiro de 2023].

Karl Max Lichnowsky, príncipe (1918). *A Minha Missão em Londres, 1912–1914. Revelações do ultimo Embaixador alemão em Inglaterra*. Londres: Cassel and Co., Limited e La Belle Sauvage.

Passos Manuel (1837), *Discurso à Sessão dos Deputados de 8 de abril de 1837*. Reprodução no prospecto da Cerimónia de Homenagem a Passos Manuel pela Assembleia República, a 17 de janeiro de 2012. Disponível em <https://www.parlamento.pt/Documents/XIILEG/PassosManuel.pdf> [consult. pela última vez a 03 de fevereiro de 2023].

República Portuguesa, *Decreto nº.3:907 Estabelecendo o sufrágio universal*, 1918. Disponível em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1918/03/04700/01770179.pdf> [consult. pela última vez a 03 de fevereiro de 2023].

Documentos Legislativos e/ou Institucionais

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), com as alterações introduzidas por: Lei n.º 115/97, de 19 de setembro; Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto; Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto.

Conselho Europeu, Observatório sobre o Ensino de História na Europa (2024). *OHTE General Report on the state of History Teaching in Europe – 2023*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

Direção-Geral de Educação, Ministério da Educação (2022). *Aprendizagens Essenciais de História A: 11.º ano*.

Escola Secundária de Emídio Navarro (2023a). *Projeto Educativo da Escola, 2023-2026*. Disponível em: <https://www.esenviseu.net/handlers/ViewPDF.ashx?cod-doc=14804> [consult. pela última vez em 4 de julho de 2024].

Escola Secundária de Emídio Navarro (2023b). *Referencial de Avaliação*. Disponível em: <https://www.esenviseu.net/handlers/ViewPDF.ashx?coddoc=14914> [consult. pela última vez em 4 de julho de 2024].

República Portuguesa (2017). *O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

Obras de Estudo

ALMEIDA, Cristiana (2019). *O Desenvolvimento da Empatia Histórica em alunos do 7.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

ALVES, Andreia (2020). *A Multiperspetiva e a Empatia no ensino da História*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

AMADO, João (coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

ASHBY, Rosalyn e LEE, Peter (1987). "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History." In PORTAL, Christopher (ed.). *The History Curriculum for Teachers*. Londres: Falmer Press, pp. 62-88.

BARCA, Isabel (2001). "Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História". In BARCA, Isabel (org.), *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIE, pp. 29-43.

BARCA, Isabel & GAGO, Marília (2000). *De pequenino se aprende a pensar. Formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Associação de Professores de História.

DIAS, João (2012). "Capítulo 11. A organização do trabalho". In LAINS, Pedro e SILVA, Álvaro Ferreira de (org.). *História Económica de Portugal. 1700-2000. Volume III: O Século XX*. Quarta Edição. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

DUARTE, Luís Miguel (2014). *Ceuta, 1415. Seiscentos anos depois*. Lisboa: Livros Horizonte.

ENDACOTT, Jason e BROOKS, Sarah (2013). "An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy". *Social Studies Research and Practice*, volume 8 n.º 1, pp. 41-57.

FERNANDES, Paulo Jorge (2012). "Capítulo 13: Política Económica". In LAINS, Pedro & SILVA, Álvaro Ferreira da (org.). *História Económica de Portugal, 1700-2000. Volume II: O Século XIX*. Lisboa: Instituto Ciências Sociais.

FRAGA, Luís Alves de (2010). *Do Intervencionismo ao Sidonismo. Os dois segmentos da política de guerra na 1ª República: 1916-1918*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

FRAGA, Luís Alves de (2012). *O Fim da Ambiguidade – A Estratégia Nacional Portuguesa de 1914 a 1916*. Segunda Edição. Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa.

GOLDBERG, Tsafrir (2018). “«On Whose Side Are You?» Difficult Histories in Israeli Context.” In EPSTEIN, Terry & PECK, Carla (ed.). *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts. A Critical Sociocultural Approach*. Nova Iorque: Routledge, pp. 145 – 159.

LUCAS, Maria Manuela (1993). “A Organização do Império”. In TORGAL, Luís Reis & ROQUE, João Lourenço (coord.), MATTOSO, José (dir.). *História de Portugal. Quinto Volume: O Liberalismo*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 285-311.

MATA, Maria Eugénia (2021). “A política financeira”. In ROSAS, Fernando e ROLLO, Maria Fernanda (coords.). *História da Primeira República Portuguesa*. Terceira Edição. Lisboa: Tinta-da-China, pp. 191-204.

MOREIRA, Rafaela Cristina Peixoto (2020). *A multiperspetiva em História. Um estudo com alunos do Ensino Secundário Recorrente*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário apresentado ao Instituto de Educação da Universidade do Minho.

MOURA, Tiago (2021). *A aprendizagem através da empatia histórica no 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

NETO, Vítor (2021). “A questão religiosa: Estado, Igreja e conflitualidade sócio-religiosa”. In ROSAS, Fernando e ROLLO, Maria Fernanda (coords.). *História da Primeira República Portuguesa*. Terceira Edição. Lisboa: Tinta-da-China, pp. 129-148.

NOKES, Jeffery D. (2022). *Building Students' Historical Literacies. Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*. Segunda Edição. Nova Iorque: Routledge.

PALMA, Nuno (2023). *As Causas do Atraso Português*. Lisboa: Dom Quixote.

PIRES, Ana Paula (2011). *Portugal e a I Guerra Mundial. A República e a Economia de Guerra*. Lisboa: Caleidoscópio.

PROENÇA, Maria Cândida (2021). “A educação”. In ROSAS, Fernando e ROLLO, Maria Fernanda (coords.). *História da Primeira República Portuguesa*. Terceira Edição. Lisboa: Tinta-da-China, pp. 169-190.

RAMOS, Rui (2009). “III Parte – Idade Contemporânea (Séculos XIX-XXI)”. In RAMOS, Rui (coord.). *História de Portugal*. Lisboa: A Esfera dos Livros, pp. 439-779.

RIBEIRO, Maria Manuela Tavares (1993). “A Restauração da Carta Constitucional: Cabralismo e Anticabralismo”. In TORGAL, Luís Reis & ROQUE, João Lourenço (coord.), MATTOSO, José (dir.). *História de Portugal. Quinto Volume: O Liberalismo*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 107-119.

RIBEIRO, Maria Manuela Tavares (2004). “A nova ordem liberal (1834-1851): reformas, dificuldades e sobressaltos político-militares”. In MEDINA, João (dir.). *História de Portugal. Volume X. Portugal Liberal (I)*. Amadora: Edita Ediclube, pp. 329-397.

ROCHA, Jorge Silva (2018). “Da Conjuntura Política e Social. Percepções e Revoluções”. In LOUSADA, Abílio Pires e ROCHA, Jorge Silva (coord.). *Portugal na 1ª Guerra Mundial. Uma História Militar Concisa*. Lisboa: Comissão Portuguesa de História Militar, pp. 75-92.

ROSAS, Fernando (2021a). “A crise do liberalismo oligárquico em Portugal.” In ROSAS, Fernando & ROLLO, Maria Fernanda (coord.). *História da Primeira República*. Terceira Edição. Lisboa: Tinta-da-China, pp. 15-26.

ROSAS, Fernando (2021b). “A República e a Grande Guerra”. In ROSAS, Fernando e ROLLO, Maria Fernanda (coord.). *História da Primeira República Portuguesa*. Terceira Edição. Lisboa: Tinta-da-China, pp. 247-248.

ROSENBLATT, Helena (2021). *A História Esquecida do Liberalismo*. Lisboa: Edições 70.

SEIXAS, Peter e MORTON, Tom (2013). *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.

SILVA, Júlio Rodrigues da (2004). “O rotativismo monárquico-constitucional. Eleições, caciquismo e sufrágio”. In MEDINA, João (dir.). *História de Portugal. Volume XI*.

Portugal Liberal (II) e Monarquia Constitucional (I). Amadora: Edita Ediclube, pp. 185-225.

TELO, António José (2004). “O modelo político e económico da Regeneração e do Fontismo (1851-1890)”. MEDINA, João (dir.). *História de Portugal. Volume XI. Portugal Liberal (II); Monarquia Constitucional (I)*. Amadora: Edita Ediclube, pp. 114-184.

TELO, António José (2010). *Primeira República I. Do Sonho à Realidade*. Lisboa: Editorial Presença.

TORGAL, Luís Reis (1993). “A Instrução Pública”. In TORGAL, Luís Reis & ROQUE, João Lourenço (coord.), MATTOSO, José (dir.). *História de Portugal. Quinto Volume: O Liberalismo*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 609-651.

TREADGOLD, Warren (1995). *Byzantium and Its Army*. Stanford: Stanford University Press.

Manuais escolares

ROSAS, Maria Antónia Monterroso; COUTO, Célia Pinto do; COSTA, Alfredo; SANTOS, Ana Cristina (2022b). *Entre Tempos 11. Parte 3*. Porto: Porto Editora.

Outros

BROOKS, Max (2020). “China barred my dystopian novel about how its systems enables epidemics”. *Washington Post*. Edição Digital. [Washington Post](#).

Anexos

Anexo 1 – Plano da aula acerca das “Motivações da entrada de de Portugal na I Guerra Mundial”

Domínio: Crises, Embates Ideológicos e Mutações Culturais na primeira metade do século XX		Ano:	Data:
Subdomínio: As transformações das primeiras décadas do século XX: Portugal no primeiro pós-guerra		11º	21/05/2024
Sumário: A situação da Primeira República ao início da Primeira Guerra Mundial: aspetos políticos, diplomáticos e económico-sociais. As motivações para a entrada no conflito e na frente europeia.		Tempo letivo:	90 minutos
Aprendizagens Essenciais: Identificar os fatores que contribuíram para o esgotamento da monarquia constitucional e para o fortalecimento do projeto republicano.		Conceitos: N/A	
Situação-problema: «As grandes potências preparam-se para a luta e (...) Qualquer que deva ser a atitude do nosso país, urge definil-a (...)» Afonso Costa, deputado durante um discurso em Santarém, 1912			

Questões-orientadoras:

1. Qual era a situação vivida em Portugal ao espoletar da Primeira Guerra Mundial?
2. Como é que a Primeira Guerra Mundial foi vista pelo aparelho político português?
3. Por que razão Portugal entrou oficialmente no conflito e, mais concretamente, na frente europeia?

Conteúdos	Indicadores de aprendizagem	Estratégias de aprendizagem	Avaliação
		Motivação: Leitura de uma capa de jornal fingida baseada nas Memórias do Príncipe Lichnowsky. Tenciona-se que seja um leitura e análise de um ex-certo das memórias do príncipe Lichnowsky, membro da embaixada alemã na Grã-Bretanha, com o objetivo de mostrar aos alunos que havia ambições alemãs no sentido de adquirir as colónias portuguesas em África; por outro lado, dar a compreender aos estudantes que a «velha aliada» não se oporia a essa ocupação e que até a	Feedback: D2 e D3: Compreensão Histórica e Comunicação em História: Participação oral e qualidade das intervenções.

		apoitaria; finalmente, que foram traçados acordos secretos (1898 e 1913) com o objetivo de dividir as colónias de Angola e Moçambique entre as duas potências, bem como atribuir a colónia de São Tomé e Príncipe ao império alemão.	D1: Tratamento de Fontes: Realização de exercícios que visam avaliar a capacidade de análise e crítica de fontes pelos alunos. Observação ao nível do interesse e do empenho dos alunos na realização das tarefas.
1. Quando o Arquiduque Francisco Fernando é assassinado em Belgrado, no ano de 1914, a Primeira República está assolada por um conjunto de problemas que afetam as várias esferas da sociedade portuguesa. Muitas das circunstâncias negativas que grassavam no tempo da Monarquia ainda	Descrever a conjuntura política, diplomática e económico-social em Portugal nos alvares da Primeira Guerra Mundial.	1.1) Observação e análise de um mapa das colónias europeias em África no ano de 1914, com o intuito de levar os estudantes a identificar os principais vizinhos das possessões portuguesas nesse continente;	

são evidentes, o que demonstrava uma inabilidade do novo regime em cumprir as suas promessas. Por outro lado, havia enormes dificuldades da parte da República em consolidar a sua posição a nível diplomático, mas também militar. Tudo isto servia para colocar em causa o domínio português sobre as suas colónias em África. Assim, podemos retratar a conjuntura da República neste período da seguinte forma: a) A nível internacional, a jovem república era ameaçada por dois lados: as colónias africanas eram ambicionadas pelo império alemão, que tentou chegar a um acordo sobre a partilha destas com a Grã-Bretanha em duas ocasiões (1898 e 1912); por outro lado, isto era conse-		1.2. Observação e análise de uma caricatura do jornal “O Thalassa” (nº 51, 13 de março de 1913) com o objetivo de dar a entender aos alunos que estes acordos não eram desconhecidos ao povo português (ou, pelo menos, às elites políticas). 1.3. Apresentação pelo professor de um breve enquadramento relativo à situação espanhola neste período, bem como ao perigo que se fazia sentir em Portugal em virtude desta. Pretende-se, assim, que os alunos compreendam que a República via a sua existência e a independência de Portugal em risco, devido ao crescimento de um lobby anexionista em Espanha e ao aproximar desta e da «velha aliada».	
---	--	--	--

quência da falta de legitimidade internacional do novo regime, em especial aos olhos da «velha aliada»; b) A nível interno mantinham-se as fraturas internas na sociedade. Se, por um lado, a «Lei da Separação» (1911) tinha acabado com qualquer hipótese de conciliação com a Igreja, por outro, os monarquistas mantinham a esperança de restaurar a dinastia. Finalmente, o Partido Republicano foi fraturado em três partidos, o que piorou ainda mais a instabilidade política. c) A nível financeiro-económico, a República tinha finalmente atingido um balanço positivo, o primeiro nacional após a bancarrota de 1892. Infelizmente, a Guerra deitara esta recuperação por terra com o aumento das despesas militares essenciais para, numa primeira fase,		1.4. Leitura e análise de uma tabela onde estão inseridos os dados referentes às receitas, despesas e saldos da República nos anos fiscais entre 1910 e 1916. Pretende-se assim levar os alunos a concluir que, ainda que tenha havido uma recuperação em 1913 e 1915, as finanças do país foram gravemente afetadas com o início do conflito. 1.5. Leitura e análise de um gráfico que aponta para um aumento nas importações de bens essenciais em Portugal durante os primeiros anos da Primeira Guerra Mundial, de forma a levar os alunos a entender que esse	
--	--	--	--

garantir a defesa das colónias africanas e, seguidamente, preparar o Corpo Expedicionário Português para o combate na Flandres. Por outro lado, o agravar dos problemas de abastecimento devido à Guerra, vai intensificar as ações sindicalistas, bem como o descontentamento popular.		conflito casou uma crise de subsistência, obrigando a um aumento das importações. 1.6. Leitura de uma notícia do jornal “A Capital” (nº. 1648 – 8 de março de 1915) que relata assaltos a padarias e a um depósito de farinha, bem como a chegada de um navio argentino que transportava trigo, de forma aos alunos correlacionarem este tipo de ataques à situação de carestia que então se fazia sentir.	
2. A Guerra suscitou diferentes opiniões no seio da sociedade portuguesa relativas à participação nesse conflito.	Caracterizar as diferentes visões das elites políticas relativas à participação de Portugal no conflito.	2.1. Apresentação pelo professor, em diálogo com os alunos, de vários diapositivos que apresentam vários grupos sociais e/ou políticos portugueses	

a) A maior parte da população era indiferente ou contra a entrada no conflito; b) Os monárquicos estavam divididos entre anglófilos e germanófilos; c) As maiores fraturas eram notáveis, no entanto, a nível político. Os Democráticos/Republicanos de Afonso da Costa defendiam uma intervenção completa no conflito. Os Evolucionistas de António José de Almeida eram a favor da intervenção, mas apenas em caso de pedido da Grã-Bretanha. Por fim, os Unionistas de Brito Camacho eram apenas apologistas de uma intervenção militar em África. Independentemente do que cada facção defendia, o novo e aceso debate piorou ainda mais a instabilidade política.		e a sua posição relativamente à entrada no conflito. Pretende-se assim que compreendam que a indecisão relativamente à entrada de Portugal na guerra, não se circunscrevia às elites políticas. 2.2. Leitura e análise de um esquema relativo à fragmentação do Partido Republicano Português, com o objetivo de levar os estudantes a conhecer os principais princípios ideológicos de cada (novo) partido. 2.3. Leitura e análise de um discurso parlamentar de Afonso Costa (partido Democrático), realizado a 23 de novembro de 1914;	
---	--	--	--

		2.4. Leitura e análise de um discurso parlamentar de António José de Almeida (partido Evolucionista), realizado a 23 de novembro de 1914. Estas duas estratégias de aprendizagem têm o intuito de levar os alunos a compreender os argumentos dos principais partidos favoráveis à intervenção de Portugal na guerra. 2.5. Leitura e análise de um texto de Brito Camacho (Partido Unionista) de forma a levar os estudantes a compreender a opinião do principal partido político não-intervencionista. 2.6. Preenchimento de um quadro que sintetiza os argumentos apresentados	
--	--	---	--

		por Afonso Costa, António José de Almeida e Brito Camacho. Avaliação formativa.	
3. Eventualmente, as aspirações de Afonso de Costa acabariam por se sobrepor às preocupações das restantes fações. Após o golpe de estado de maio de 1915, iniciam-se os preparativos para a entrada de Portugal no conflito e, em especial, no teatro ocidental. As principais motivações para isto foram: - A defesa das colónias frente à agressão alemã, a única razão que reunia o consenso do país no geral (ou pelo menos, das elites políticas);	Justificar por que razão Portugal acabou por intervir no conflito e, mais especificamente, nos combates que decorriam na frente ocidental.	3.1. Leitura e análise de uma tabela com o número de efetivos enviados para Áfricas antes de Portugal entrar na guerra. 3.2. Leitura e análise de uma cronologia dos principais acontecimentos militares em África antes da entrada portuguesa na guerra. Com estas duas estratégias, pretende-se levar os alunos a compreender que a proteção das colónias, por si só, não era justificação suficiente para a entrada de Portugal no conflito e na frente ocidental.	

- O fortalecimento da «velha aliança» de forma a garantir apoio económico e afastar as ambições de anexação do país por Espanha; - Consolidar internamente e legitimar internacionalmente a Primeira República e o governo do partido Democrático; - Fortalecer a economia portuguesa, bem como suprimir as carências de géneros e outros bens que o país já vinha a sofrer desde o início da Guerra. Por outro lado, aproveitar a oportunidade para acelerar o processo de industrialização.		3.3. Leitura e análise de um excerto de um discurso de Afonso Costa de 10 de maio de 1917, de forma aos alunos entenderem que, a entrada na guerra, foi motivada por razões de política interna (unir o país em torno do esforço de guerra) e partidária (garantir a hegemonia do Partido Democrático). 3.4. Leitura e análise de uma intervenção de Afonso Costa numa reunião do Conselho de Ministros de 3 de janeiro de 1916, com o objetivo de levar os alunos a compreender o raciocínio económico do governo português para levar Portugal a entrar na Guerra.	
--	--	--	--

		Trabalho de casa: Exercício de Empatia Histórica / Perspetiva Histórica, onde o aluno é desafiado a personificar um deputado português em 1915. O objetivo é escrever um pequeno discurso onde pode: defender a intervenção direta no conflito; intervenção somente em África; a neutralidade de Portugal.	

Competências específicas da História:

- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado;
- Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;
- Situar e caracterizar aspetos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial;
- Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;

- Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local;

Bibliografia:

- AFONSO, Aniceto e GOMES, Carlos de Matos (coord.). Portugal e a Grande Guerra. 1914.1918. Edição Especial. Vila do Conde: Verso da História
- FRAGA, Luís Alves de (2010). *Do Intervencionismo ao Sidonismo. Os dois segmentos da política de guerra na 1ª República: 1916-1918*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- ROSAS, Fernando e ROLLO, Maria Fernanda (coord.) (2021). *História da Primeira República Portuguesa*. Terceira Edição. Lisboa: Tinta-da-China
- ROSAS, Maria Antónia Monterroso; COUTO, Célia Pinto do; COSTA, Alfredo; SANTOS, Ana Cristina (2022b). *Entre Tempos 11. Parte 3*. Porto: Porto Editora.
- TELO, António José (2010). *Primeira República: Do Sonho à Realidade*. Lisboa: Editorial Presença.

Anexo 2 – Materiais da aula acerca das “Motivações da entrada de Portugal na I Guerra Mundial”



Documentos da aula “Motivações para Entrada de Portugal na Primeira Guerra”

11º ano – Turma X

21 de maio de 2024

Professores – João Salgueiro, João Paiva e Gabriel Marques

Doc. 0.1 – Notícia acerca dos Acordos Anglo-germânicos

O Século

Fundado 1880

Sexta-feira, 5 de Maio, 1916

Preço: 5 centavos

O Príncipe Lichnowsky, o último Embaixador alemão em Londres, revela acordos secretos entre a Inglaterra e o Império alemão

Primeiro Accordo de partilha das colónias portuguesas

«Em 1898 o Conde Hatzfeld havia firmado um accordo secreto com Mr. Balfour para a divisão em esferas de influencia economica das colonias portuguesas em Africa.

Como o governo portuguez não tivesse os meios nem recursos necessarios para desenvolver as suas extensas possessões ou poder convenientemente administral-as, era possivel que um dia as quizesse vender e assim alliviar os seus encargos financeiros.»

Novo Accordo

Em 1913, «devido à attitude conciliadora do governo inglez, consegui fazer um novo accordo, pelo qual eram completamente satisfeitos os nossos interesses e pretensões. Toda a Angola, até ao meridiano de 20 graus, era-nos assignada, extendendo-se assim a nossa esphera de influencia do sul ao estado do Congo ; adquiriamos também as valiosas ilhas de São Thomé e Príncipe. [...] Além d’isto obtinhamos o norte de Moçambique até ao Licango.»

Os Accordos caem por terra

«Os bons resultados da minha missão em Londres haviam suscitado um sempre crescente descontentamento, e onde o meu posto em Londres era ambicionado por alguém de grande influencia, [...] fui informado que a publicação do accordo faria perigar os nossos interesses nas colonias, por isso que os portuguezes não mais nos dariam concessões ali.

A futilidade d’esta objecção é manifesta, se considerarmos que os portuguezes, em vista da intimidade das relações anglo-portuguezas, conheciam provavelmente tão bem o antigo como o novo accordo, além de que o governo portuguez só se poderia sentir impotente perante um accordo anglo-alemão.»



Questão-Orientadora I: Qual era a situação vivida em Portugal ao espoletar da Primeira Guerra Mundial?

Doc. 1.3. Excerto de notícia no jornal “A Capital” relativa a assaltos a padarias de Lisboa (nº. 1648 – 8 de março de 1915)

«Na rua de S. Paulo foram hoje assaltadas duas padarias, o mesmo sucedendo a uma da rua Direita de Marvilla, que é depósito da Nova Companhia Nacional de Moagens. Intervindo a polícia e a guarda republicana, os assaltantes foram dispersados.

Também por este idêntico motivo o Campo Grande esteve hoje de tarde em estado de sítio. Foi quando, pelas dezassete horas, os operários que trabalham nas obras do Manicómio Miguel Bombarda saíram, tentando assaltar o depósito de farinhas de Coutinho & Martins, junto á avenida do Parque, bem como algumas padarias que lhe ficam próximas.

Acudiu a polícia e a guarda republicana, houve espadeiradas, cabeças partidas, correrias, gritos e por fim tudo serenou, ficando a polícia de guarda às casas ameaçadas de assalto.

Ao Tejo chegou hoje o vapor “Noeninoe” com um carregamento de 4.380.000 quilogramas de trigo exótico proveniente da Argentina. Esse trigo vai ser distribuído pelas fábricas de moagem matriculadas e pela Manutenção Militar.»

Questão-Orientadora II: Como é que a Primeira Guerra Mundial foi vista em Portugal, em especial, pelo aparelho político?

Doc. 2.2. Discurso parlamentar de Afonso Costa realizado na sessão de 23 de novembro de 1914

«[...] que o Portugal novo que nós fundámos em 1910, com o estabelecimento da República, encontrou na hora, ao mesmo tempo trágica e convulsionada da atual guerra europeia, a base mais firme do seu desenvolvimento rápido e progressivo. [...]

Quero exprimir o pensamento de que não vejo que Portugal se afirme como ele é e como quer ser, senão tomando parte nos combates que se travam na Europa, para onde todo o mundo olha e onde o esforço de cem ou de mil, quando realizado em qualquer outra parte. E não que nós descuremos ou esqueçamos os nossos primeiros essenciais deveres de defender o nosso território continental ou colonial, onde quer que seja ameaçado ou invadido; mas, independentemente desse dever (...) nós temos que realizar um outro, e esse nos campos da batalha da Europa, onde se afirmará quem existe ou não existe. [...]

Eu desejo que Portugal cumpra também esse dever, porque quero que a República Portuguesa exista na consideração do mundo inteiro, de todos os povos, de todas as civilizações e de todos os tempos pelo procedimento que adotarmos.»

Afonso Costa, deputado do partido Democrático, discurso parlamentar realizado na sessão de 23 de novembro de 1914 (adaptado)

Doc. 2.3 – Os argumentos evolucionistas

«[...] Se não é possível evitar que seja derramado o sangue dos nossos filhos, por que somos um país podre e desmantelado, entremos na fornalha ardente onde estão caldeando os destinos de tantas nações e contribuamos com todo o esforço pela causa da liberdade e da justiça. [...]

[...] demonstram que a Inglaterra não só aceita, mas deseja a nossa cooperação, porque sabe que o nosso exército há de saber honrar a sua bandeira e que ela se apresentará com brilho ao lado dos estandartes dos aliados.

[...] Tudo isso sabe a Inglaterra e por isso mesmo nos convida a contribuir com o nosso esforço militar, e ele orador, que viu os seus documentos trocados entre as duas chancelarias, pode assim afirmar que ela não só pede o nosso concurso, mas o deseja pela força moral que esta Pátria, redimida em 1910, tem direito a dar ao lado daqueles com quem combateu em nome do direito e da justiça [...]»

António José de Almeida, deputado do partido evolucionista, discurso parlamentar realizado na sessão de
23 de novembro de 1914

Doc. 2.4 – Os argumentos unionistas

«(Inglaterra tinha) Medo de quê? De um impulso quixotesco* que o levasse (Portugal) a declarar-se beligerante, porque isso seria amarrar às pernas dum gigante, em luta com outro gigante, um cepo que lhe dificultasse os movimentos, quando ele precisava tê-los bem livres e desembaraçados*. [...]

Glórias militares?!

Elas já não seduzem os homens do nosso tempo, formados na corrente*, cada vez maior, dum pacifismo humanitarista, que é fórmula imperfeita, mas no fundo simpática, de confraternização universal. [...] essas glórias militares, na guerra de hoje, só pode co-lhê-las quem manda [...] uma forte unidade tática, do valor numérico que lhe dá o brutal efetivo*, contado por milhões, dos exércitos em presença.

Representação na Conferência da Paz?

Sim, mas aí tudo se decidirá conforme* o interesse das grandes potências; e talvez que os povos que guerrearam por motivos de aliança, só aí tenham voz por meio de procuração*.

É preciso que vamos para a guerra?

A visão do perigo não fará desertar* ninguém; mas não é justo que se apodem* de covardes a tantos que se achariam melhor não ir, *se isso se pudesse fazer com honra, sem faltar ao estrito* cumprimento do dever.*»

Brito Camacho (1935). *Portugal na Guerra*. Lisboa: Guimarães e C^a- Editores, pp. 109-113

(adaptado)

***Quixotesco:** Algo heroico ou romântico, mas desligado da realidade.

***Desembaraçados:** Livres, desocupados.

***Corrente:** Espírito.

***Efetivo:** Número de soldados.

***Conforme:** De acordo com.

***Procuração:** Ato pelo qual uma pessoa dá poder a outra. Neste caso, o autor considera que, no final da guerra, Portugal só ganharia os territórios e indemnizações que os outros países (em especial, a Grã-Bretanha) lhe concedessem, independentemente da sua prestação no conflito.

***Desertar:** Fugir ou abandonar um posto militar.

***Apodem:** Chamem, apelidem.

***Estrito:** Rigoroso.

Tabela dos Argumentos

	<u>Posição relativa à participação na guerra</u>	<u>Motivações</u>	<u>Argumentos</u>
<u>Afonso Costa (democrático)</u>			
<u>António José de Almeida (evolucionista)</u>			
<u>Brito Camacho (unionista)</u>			

Questão-Orientadora III: Que motivações levaram Portugal a entrar oficialmente no conflito e, mais concretamente, na frente europeia?

Doc. 3.3. A necessidade de unidade e legitimidade nacional para Portugal entrar na guerra

«Era preciso, portanto, que o povo se levantasse para estabelecer, de harmonia com a quase totalidade das vontades individuais, o regime que está hoje em plena consagração de toda a nacionalidade. Sim, porque o regime republicano tem hoje, podemos afirmá-lo, a consagração do País. [...]

[...] Parece-me por isso mais necessário que o espírito público tenha respeito, atenção e solidariedade com as forças que representam não o regime, mas a Pátria, e que estão na frente da batalha.

Ali está a continuação de Portugal, e é preciso que esta obra não nos traga discussões políticas, que podem amesquinhá-las.»

Discurso parlamentar de Afonso Costa relativo às razões de unidade e legitimidade nacional para Portugal entrar na guerra

(10 de maio de 1917)

Doc. 3.4. As Motivações Económicas para a Entrada na Guerra por Afonso Costa

«Se tratou de um pedido de empréstimo de três milhões de libras à Grã-Bretanha “para acudir agora à situação cambial (...) com o que procederá à compra de material de guerra, trigo, etc., fugindo assim à especulação cambial. Isto deve aliviar um pouco, pois que a falta de procura de ouro pelo Estado na praça se traduzirá em benefício do câmbio, favorável ao comércio. Com esta atmosfera preparada e beneficiada, trabalhará então no lançamento de um empréstimo interno de 100 000 contos a 5% em séries (...)” [...]

[...] (Este era o caminho que se propunha seguir no caso de Portugal não se tornar beligerante, porque, se o fosse) «seria então a segunda fase do problema, em que é impossível marcar o limite dos nossos sacrifícios económicos (...). Mas então teríamos que

considerar-nos dentro das bases da recíproca colaboração material e económica fixadas entre os aliados. O caso a prever e acautelar agora é só o da nossa não participação na guerra, porque nestas condições temos de ater-nos só aos nossos próprios recursos, agora, e depois da guerra. A nossa não participação na guerra, não tanto económica como politicamente, não nos pode trazer vantagens. (...) Militar e economicamente precisamos valorizar-nos.»

Afonso Costa, durante uma reunião de conselho de ministros que decorreu no dia 3 de janeiro de 1916, In FRAGA, L. A. de (2010). *Do Intervencionismo ao Sidonismo*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 90-91.

Anexo 3 – Enunciado do exercício de Empatia/Perspetiva Histórica

“Eu, Deputado: Portugal e a participação na Primeira Guerra Mundial”



Exercício de Perspetiva Histórica

11º ano – Turma F

Professores – João Salgueiro, João Paiva e Gabriel Marques

21 de maio de 2024

Data de entrega: 1 de junho de 2024

Eu, Deputado: Portugal e a participação na Primeira Guerra Mundial

Imagina que és um deputado no Congresso da República portuguesa em 1916. O país está envolto pela dúvida relativamente à participação na Primeira Guerra Mundial. Finalmente, dão-te oportunidade de discursar e defenderes o teu ponto de vista relativamente à maneira como Portugal deve (ou não) intervir no conflito!

Elabora um pequeno discurso (texto argumentativo e claro) onde declares a tua posição relativamente a este tema! Tenta ser o mais convincente possível e tem em conta alguns dos argumentos lecionados nesta aula, dos documentos de suporte fornecidos pelo professor (ou de pesquisas que eventualmente poderás ter feito)!



António José de Almeida representada na *História Alegre de Portugal*

Fonte: ALMEIDA, A. G. de e CORREIA, A. (ilustr.) (2002). *História Alegre de Portugal II*. Lisboa: Bertrand Editora, pp.48 e 55.

O texto deverá ser escrito num documento Word, num tipo de letra legível e tamanho apropriado (entre 10 e 12, dependendo da fonte usada). A formatação deve ser justificada. O limite máximo é duas páginas.

Na elaboração deste, deves seguir as seguintes questões de orientação:

1. De que forma, Portugal deverá responder à crescente tensão internacional e à sua influência não só no país, como nas colónias?

2. Consideras que o país terá condições (militares, económicas e sociais) para participar na Guerra Mundial?
3. Qual a importância da participação (ou não) de Portugal no conflito para a política nacional?

D1. Tratamento de Fontes			D2. Compreensão Histórica				D3. Comunicação Histórica			
Utilização de dados dos documentos	Interpretação	Total	Posicionamento Histórico	Compreensão do Período	Relação com o Contexto Histórico	Total	Criatividade	Reflexão Crítica	Correção Linguística	Total
20	80	100	20	40	40	100	20	40	40	100

**Anexo 4 – Suporte documental de apoio ao exercício de
Empatia/Perspetiva Histórica “Eu, Deputado: Portugal e a participação na
Primeira Guerra Mundial**

Exercício de Perspetiva Histórica – Suporte Documental

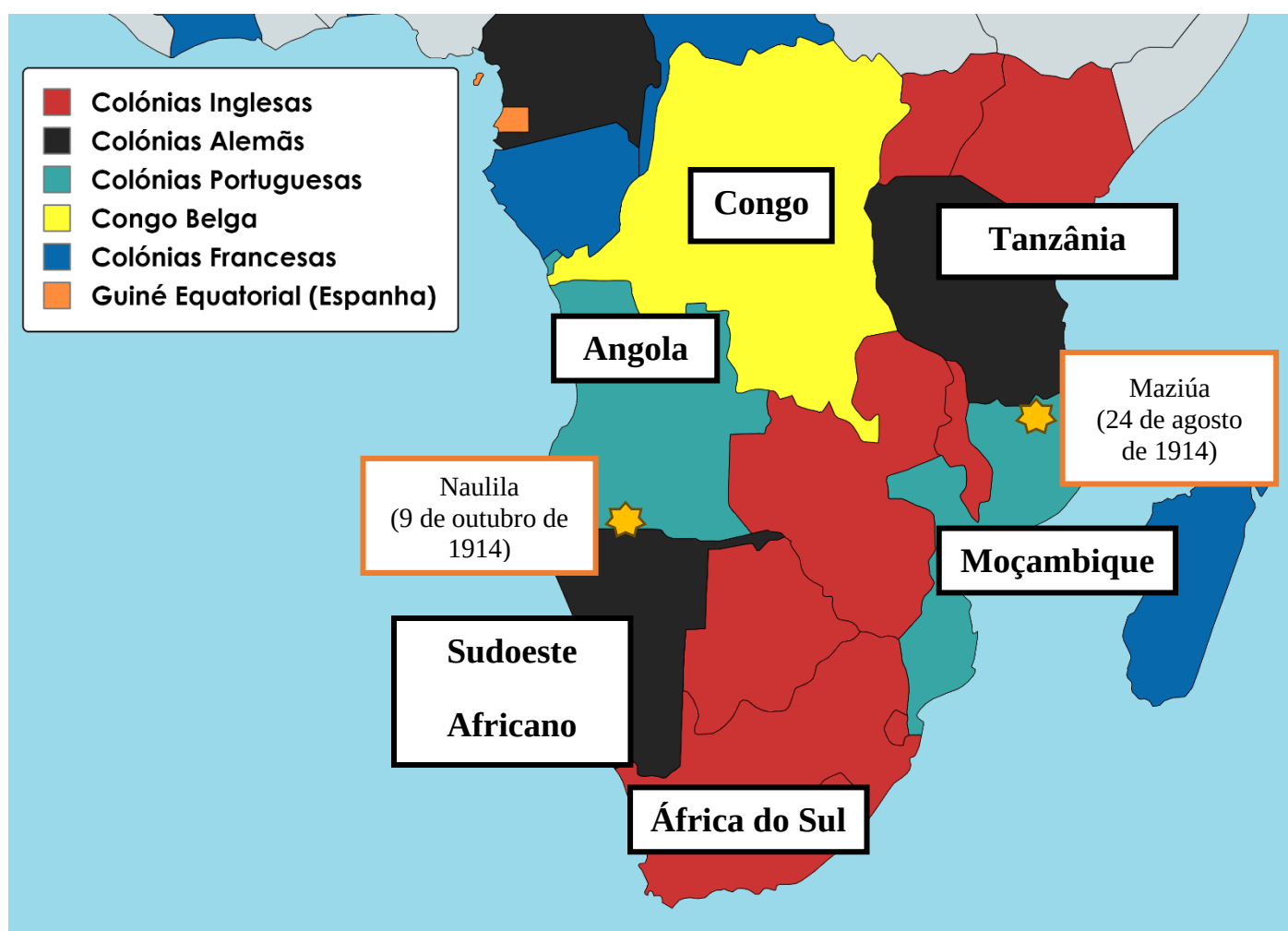
11º ano – Turma F

21 de maio de 2024

Professores – João Salgueiro, João Paiva e Gabriel Marques

Data de entrega: 1 de junho de 2024

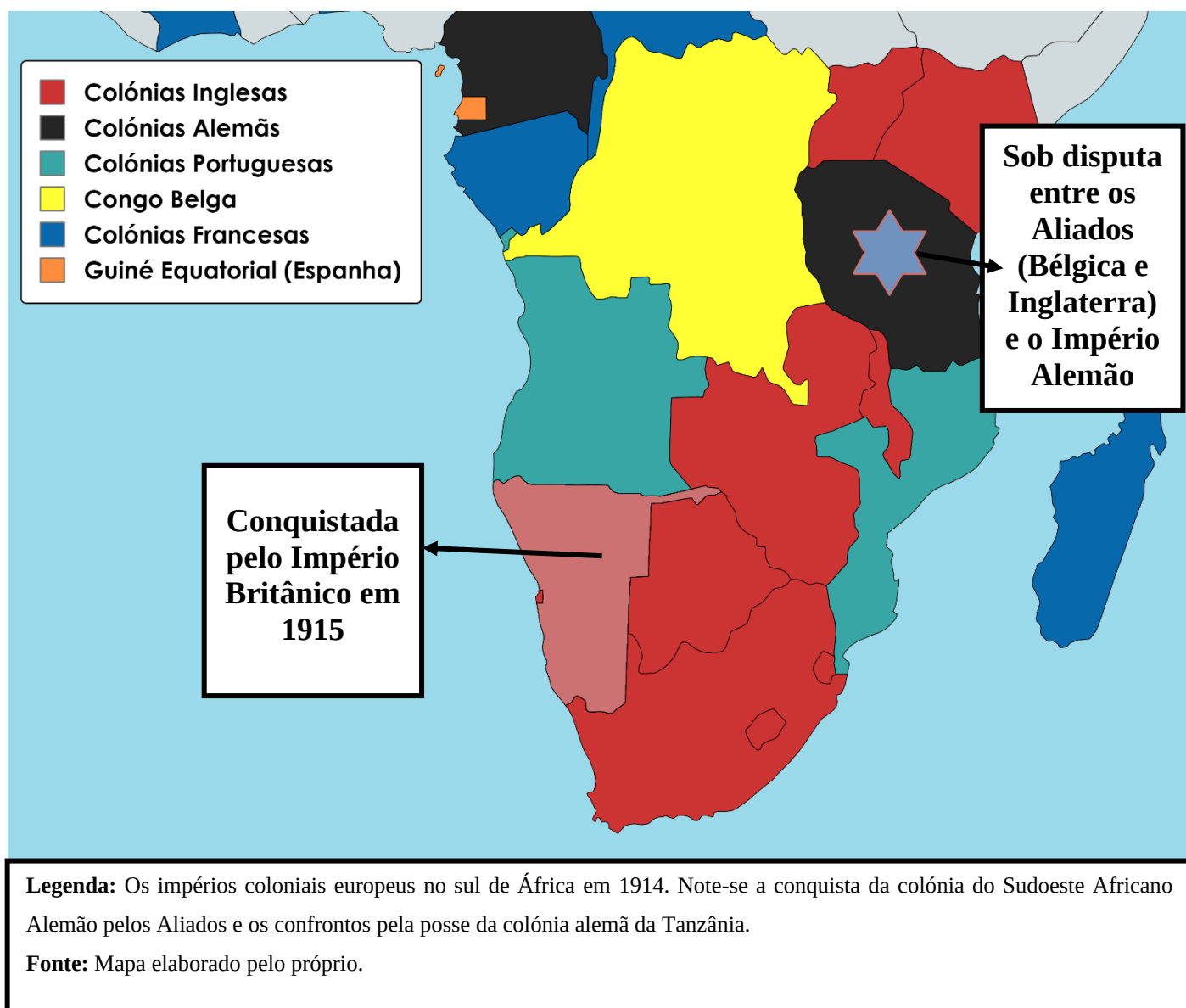
Doc. I – Os impérios coloniais europeus na África subsariana em 1914



Legenda: Os impérios coloniais europeus na África subsariana em 1914. Note-se os confrontos entre Portugal e o império alemão no sul de Angola e no Norte de Moçambique.

Fonte: Mapa elaborado pelo próprio.

Doc. II – Os impérios coloniais europeus na África subsariana em 1916



Doc. III – A opinião inglesa relativamente ao balanço de poderes ibérico

«[...] se tivéssemos de escolher entre a amizade de Portugal e a de Espanha, aquela de Espanha seria a mais proveitosa* [...] O Rei de Espanha tem laços muito próximos com Inglaterra e França, e a Espanha pode ser facilmente convencida a colocar-se contra os Poderes Germânicos [Alemanha e império Austro-Húngaro]. Por outro lado, é muito mais provável que Espanha aproveite a oportunidade para anexar* Portugal. Portugal também tem alguns serviços menores que nos pode prestar*, [...] desiguais daqueles que nos possam ser possibilitados por uma aliança Espanhola. [...] Nós certamente não nos queremos ver envolvidos com eles (Portugal) se a Espanha os tentar anexar, nem se deve esperar que os defendamos, ou que nos consideremos ofendidos se a Espanha o fizer.»

Winston Churchill, Lorde do Almirantado (forças navais) britânicas, carta enviada ao primeiro-ministro Edward Grey, 5 de agosto de 1914

***proveitosa**: valiosa;

***anexar**: conquistar;

***prestar**: conceder; dar; facultar;

Doc. IV – Os argumentos a favor: excertos de Afonso Costa

«[...] que o Portugal novo que nós fundámos em 1910, com o estabelecimento da República, encontrou na hora, ao mesmo tempo trágica e convulsionada* da atual guerra europeia, a base mais firme do seu desenvolvimento rápido e progressivo. [...]

Eu saúdo o Portugal que ressurgiu em 1910 e conquistará as suas esporas de ouro*, agora que, em frente duma grande dificuldade (a Guerra), a vai resolver.

Quero exprimir* o pensamento de que não vejo que Portugal, se afirme [...] se não tomando parte nos combates que se travam na Europa, para onde todo o mundo olha e onde o esforço de um representa o esforço de cem ou de mil, quando realizado em qualquer outra parte. E não que nós descuremos ou esqueçamos os nossos primeiros e essenciais deveres de defender o nosso território continental ou colonial, onde quer que seja ameaçado ou invadido; mas, independentemente desse nosso dever imediato, direto e instantâneo, nós temos de realizar um outro, e esse nos campos de batalha da Europa, onde se afirmará quem existe ou não existe.

Eu desejo que Portugal cumpra também esse dever, porque quero que a República Portuguesa exista na consideração do mundo inteiro, de todos os povos, de todas as civilizações e de todos os tempos, pelo procedimento que adotarmos.»

Afonso Costa, discurso declarado na Sessão Extraordinária na Câmara de Deputados, em 23 de novembro de 1914

***convulsionada:** turbulenta, problemática.

***esporas de ouro:** o seu ponto mais alto de prestígio ou honra.

***exprimir:** expressar.

«[...] (se Portugal se tornasse beligerante*) seria então a segunda fase do problema, em que é impossível marcar o limite dos nossos sacrifícios económicos (...). Mas então teríamos que considerar-nos dentro das bases da recíproca* colaboração material e económica fixadas entre os aliados. O caso a prever e a acautelar* agora é só o da nossa não participação na guerra, porque nestas condições temos de ater-nos* só aos nossos próprios recursos, agora, e depois da guerra. A nossa não participação na guerra, não tanto económica como politicamente, não nos pode trazer vantagens, visto que já sofremos pelo

auxílio prestado as consequências económicas mais terríveis. Militar e economicamente precisamos valorizar-nos (...)»

Afonso Costa, durante uma reunião de conselho de ministros que decorreu no dia 3 de janeiro de 1916
(adaptado)

***beligerante**: tomar parte num conflito.

***recíproca**: mútua; de forma equivalente.

***acautelar**: preparar.

***ater-nos**: valer-nos, governar-nos.

Doc. V – Memórias de Brito Camacho (7 de novembro de 1914)

«Iriamos para a guerra?

Sem dúvida, desde que a Inglaterra, com fundamento* nos tratados e alianças que desde séculos regulam as relações entre os dois povos, [...] além duma velha amizade, solicitasse* a nossa intervenção militar. [...]

Não pedimos licença a ninguém para termos a opinião de que o máximo proveito que Portugal podia tirar da guerra seria não entrar diretamente nela, desde que também isso fosse conveniente* à Grã-Bretanha. [...] (Onde) depois de uma sessão parlamentar de 7 de agosto, recebemos uma carta em que se nos dizia que, pela primeira vez, a Inglaterra tivera *medo* de Portugal.

Medo de quê? De um impulso quixotesco* que o levasse (Portugal) a declarar-se beligerante, porque isso seria amarrar às pernas dum gigante, em luta com outro gigante, um cepo que lhe dificultasse os movimentos, quando ele precisava tê-los bem livres e desembaraçados*. [...]

Glórias militares?!

Elas já não seduzem os homens do nosso tempo, formados na corrente*, cada vez maior, dum pacifismo humanitarista, que é fórmula imperfeita, mas no fundo simpática,

de confraternização universal. [...] essas glórias militares, na guerra de hoje, só pode co-lhê-las quem manda [...] uma forte unidade tática, do valor numérico que lhe dá o brutal efetivo*, contado por milhões, dos exércitos em presença.

Representação na Conferência da Paz?

Sim, mas aí tudo se decidirá conforme* o interesse das grandes potências; e talvez que os povos que guerrearam por motivos de aliança, só aí tenham voz por meio de procuração*.

É preciso que vamos para a guerra?

A visão do perigo não fará desertar* ninguém; mas não é justo que se apodem* de covardes a tantos que se achariam melhor não ir, *se isso se pudesse fazer com honra, sem faltar ao estrito* cumprimento do dever.*»

Brito Camacho (1935). *Portugal na Guerra*. Lisboa: Guimarães e C^a- Editores, pp. 109-113

(adaptado)

***Fundamento:** Com base.

***Solicitasse:** Pedisse.

***Conveniente:** Útil.

***Quixotesco:** Algo heroico ou romântico, mas desligado da realidade.

***Desembaraçados:** Livres, desocupados.

***Corrente:** Espírito.

***Efetivo:** Número de soldados.

***Conforme:** De acordo com.

***Procuração:** Ato pelo qual uma pessoa dá poder a outra. Neste caso, o autor considera que, no final da guerra, Portugal só ganharia os territórios e indemnizações que os outros países (em especial, a Grã-Bretanha) lhe concedessem, independentemente da sua prestação no conflito.

***Desertar:** Fugir ou abandonar um posto militar.

***Apodem:** Chamem, apelidem.

***Estrito:** Rigoroso.

Anexo 5a – Distribuição dos alunos da turma P tendo em conta as escalas de Seixas e Lee

Aluno	Escala de Seixas e Morton	Escala de Ashby e Lee	Posição
P1	Não fez	Não fez	Não fez
P2	Não fez	Não fez	Não fez
P3	Demonstração de Compreensão Limitada 3	III	Contra
P4	Demonstração de Compreensão Profunda 5	V	Contra
P5	Demonstração de Compreensão Limitada 4	III	Contra
P6	Demonstração de Compreensão Limitada 1	I	Não aplicável
P7	Demonstração de Compreensão Limitada 4	III	Ambígua
P8	Demonstração de Compreensão Limitada 2	II	Contra
P9	Demonstração de Compreensão Limitada 4	III	Favor
P10	Demonstração de Compreensão Limitada 4	III	Contra
P11	Demonstração de Compreensão Profunda 5	V	Favor
P12	Demonstração de Compreensão Limitada 4	III	Contra
P13	Não fez	Não fez	Não fez
P14	Demonstração de Compreensão Limitada 4	III	Favor
P15	Demonstração de Compreensão Limitada 4	III	Favor
P16	Demonstração de Compreensão Limitada 5	V	Contra
P17	Demonstração de Compreensão Limitada 4	III	Contra
P18	Demonstração de Compreensão Profunda 5	V	Favor
P19	Demonstração de Compreensão Limitada 5	IV	Contra
P20	Demonstração de Compreensão Limitada 4	IV	Favor

Anexo 5b – Distribuição dos alunos da turma J tendo em conta as escalas de Seixas e Lee

Aluno	Escala de Seixas e Morton	Escala de Ashby e Lee	Posição
J1	Não fez	Não fez	Não fez
J2	Demonstração de Compreensão Limitada 4	IV	Ambígua
J3	Demonstração de Compreensão Profunda 5	V	Ped. Inglês
J4	Demonstração de Compreensão Profunda 5	V	Contra
J5	Não fez	Não fez	Não fez
J6	Não fez	Não fez	Não fez
J7	Demonstração de Compreensão Limitada 4	IV	Ped. Inglês
J8	Demonstração de Compreensão Limitada 5	V	Contra
J9	Demonstração de Compreensão Profunda 5	V	Contra
J10	Demonstração de Compreensão Limitada 5	V	Favor
J11	Demonstração de Compreensão Profunda 5	IV	Contra
J12	Demonstração de Compreensão Limitada 5	IV	Favor
J13	Demonstração de Compreensão Limitada 5	IV	Favor
J14	Demonstração de Compreensão Profunda 5	V	Ped. Inglês
J15	Demonstração de Compreensão Limitada 5	III	Contra
J16	Demonstração de Compreensão Profunda 5	V	Favor
J17	Demonstração de Compreensão Limitada 4	III	Contra
J18	Demonstração de Compreensão Profunda 5	V	Favor
J19	Demonstração de Compreensão Limitada 3	III	Contra
J20	Demonstração de Compreensão Limitada 5	IV	Favor
J21	Demonstração de Compreensão Limitada 4	IV	Contra
J22	Demonstração de Compreensão Limitada 5	IV	Contra

Anexo 6a – Exemplo de narrativa histórica da turma J que reúne Demonstração de Compreensão Profunda 5 e Nível V da escala de Ashby e Lee

Aluno J5

Senhor presidente, ilustres deputados,

É com um profundo espírito de responsabilidade que hoje subo a esta tribuna para defender uma posição que julgo ser a mais racional para o nosso país: Portugal não deve intervir na primeira guerra mundial. Permitam-me apresentar os meus argumentos fundamentados nas realidades: económica, política e social, que o nosso país enfrenta.

Concordo com as palavras do deputado Afonso Costa, quando em 1912, durante um discurso em Santarém, afirmou: "As grandes potências preparam-se para a luta e (...) qualquer que deva ser a atitude do nosso país, urge defini-la.", de facto é necessário que definamos a nossa posição, mas devemos fazê-lo com ponderação, tendo em conta as nossas limitações e as consequências devastadoras que uma participação neste conflito pode provocar, definir a nossa atitude não significa que devamos seguir cegamente para o abismo da guerra.

As condições militares, económicas e sociais de Portugal não são adequadas para sustentar uma participação na guerra. Comparando a nossa situação com a de Espanha, percebemos que estamos em desvantagem. Espanha, apesar de militarmente débil, devido ao desmantelamento do seu império colonial, pelos Estados Unidos, atravessa um período de crescimento económico interno e um cenário político aberto a diversas forças políticas.

Portugal enfrenta um regime instável, com governos pouco duradouros, até ao executivo de Afonso Costa, em 1913, e uma república ainda não legitimada internacionalmente. Politicamente, na conjuntura internacional, há uma desconfiança face ao nosso regime republicano, e um crescimento de um *lobby* anexionista de Portugal. A assinatura dos acordos de Cartagena, em 1907, que nos aproximaram diplomaticamente

e militarmente de Inglaterra e França, teme-se uma invasão espanhola, em virtude da aproximação de Espanha a Inglaterra e, originando, colónias ameaçadas por Inglaterra e Alemanha.

A participação na guerra seria importante, pois poderia ser vista como uma tentativa desesperada de ganhar legitimidade, mas os riscos superam em muito quaisquer potenciais benefícios. O apoio militar e político a tentativas de repor a monarquia em Portugal é uma ameaça constante, e envolver-nos numa guerra pode fortalecer os argumentos daqueles que desejam ver a monarquia restaurada.

No plano económico, atravessamos uma crise profunda pelo aumento das importações de bens essenciais e por um défice orçamental crescente devido às receitas e despesas da guerra, parecendo não haver efeito evidente das medidas tomadas pela república. A nossa sociedade está fraturada, com greves, motins e assaltos frequentes. A crescente crise de bens essenciais é uma preocupação dominante, principalmente para os camponeses que, em grande parte, são indiferentes à política. Assim, qualquer participação na guerra só agravaria ainda mais a nossa crise interna.

Concordo com o discurso parlamentar de Afonso Costa, deputado do partido democrático, realizado na sessão de 23 de novembro de 1914, que referiu que "E não que nós descuremos ou esqueçamos os nossos primeiros essenciais deveres de defender o nosso território continental ou colonial, onde quer que seja ameaçado ou invadido; mas, independentemente desse dever (...) ", acrescento que Portugal necessitaria de uma unidade e legitimidade nacional e teríamos que considerar-nos dentro das bases da recíproca colaboração material e económica fixadas entre os aliados, para entrar na guerra. E, embora o pedido de um empréstimo de três milhões de libras à Grã-Bretanha, Portugal não se tornou beligerante e nas suas condições, a sua participação no conflito seria um ato irresponsável que traria consequências devastadoras para a nossa já frágil política nacional e desestabilização social. Não temos garantias de que os países aliados nos compensariam de forma justa no pós-guerra, e as promessas de benefícios futuros não podem justificar os sacrifícios presentes.

Devemos, portanto, considerar a visão de Brito Camacho, que questiona: "É preciso que vamos para a guerra? A visão do perigo não fará desertar ninguém; mas não é justo que se apodem de covardes a tantos que achariam melhor não ir, se isso se pudesse fazer com honra, sem faltar ao estrito cumprimento do dever.", em vez de enviarmos tropas para os campos de batalha europeus, a nossa melhor contribuição seria reforçar a nossa posição defensiva nas colónias africanas e procurar fortalecer as nossas relações diplomáticas de forma pacífica como em defender a assistência à Grã-Bretanha nos teatros de guerra coloniais sem, no entanto, comprometer a integridade e a estabilidade do nosso país. Devemos focar-nos na reconstrução interna, estabilizando a nossa economia e política, e unificando a nossa sociedade.

Senhores Deputados, a nossa prioridade deve ser a preservação da nação e o bem-estar do nosso povo e respeitar as nossas limitações. A entrada na Primeira Guerra Mundial não é a resposta, seria um erro catastrófico, trará mais sofrimento e destruição a um país já devastado pela crise. Vamos cumprir o nosso dever de forma sensata, preservando a honra e o futuro de Portugal.

Muito obrigada pela atenção!

Anexo 6b – Exemplo de narrativa histórica da turma J que reúne Demonstração de Compreensão Profunda 5 e Nível V da escala de Ashby e Lee

Eu, Deputado: Portugal e a participação na Primeira Guerra Mundial

Aluno: J19

Posição relativa à participação na guerra: A favor da intervenção de Portugal

Pelo bem do orgulho e do prestígio, pelo bem dos benefícios, pelo bem do nosso governo, e acima de tudo, pelo bem da nação e do futuro do país, Portugal deve, com unhas e dentes, lutar para ser uma personagem da peça violenta de que a Europa se torna palco.

Confiantemente, devemos reconhecer-nos como um elo inquebrável desta corrente de ferro estabelecida com os nossos Aliados e, assim, provar a retidão, integridade e veemência de um Portugal beligerante.

Inglaterra virar-nos-á por completo as costas no primeiro instante de recusa à luta, enquanto os vizinhos espanhóis estreitarão à amizade com ela à medida que põem em risco a independência de Portugal. É preciso diversificar o estatuto diplomático, e ao transformarmo-nos num país beligerante, contrariamente à neutralidade manifestada por Espanha, cairemos nas boas graças dos britânicos. Aos olhos de Inglaterra isto significará que, apesar da Espanha viver uma monarquia, é completamente inerte face a Portugal que, sendo uma república, se revela como um verdadeiro aliado que entra fielmente em guerra e passa ao lado da sua antiga aliada.

Além do mais, Inglaterra colocou o nosso país entre a espada e a parede quando se fez chegar aos ouvidos a notícia da existência de duas convenções secretas assinadas entre este nosso aliado e o império alemão, o que comprova claramente a grande ame-

aça a que as nossas colónias africanas estão sujeitas. No entanto não nos devemos esquecer que os desentendimentos com os alemães não são de agora, como o caso do combate de Naulila ou o ataque a Maziúá, ambos acontecimentos que sucederam à somente 2 anos atrás. Somos rapidamente forçados a aceitar a guerra, e de dia para dia mais e mais razões surgirão. Quantos convites e solicitações o país já não recebeu por parte das potências que desejam os nossos navios, a nossa artilharia e a nossa infantaria? Todas as nossas ligações são agora testadas. Temos uma prova de aliança e de fraternidade a cumprir.

Ainda para mais, não devemos recear a fome, a crise ou a desordem social que a guerra trará se Portugal há longos anos ainda lida com estes males. Contrariamente devemos é considerar a porta de oportunidades que se abre perante nós para melhorar a imobilidade económica e a situação de crise, além de ser o momento de consolidar o reconhecimento do jovem regime republicano dentro e fora do país. Temos um lugar a assegurar na mesa de negociações após-guerra, lugar esse que pode vir a ser indispensável para trazer a tão desejada prosperidade. Ao optar por lutar lado a lado com as grandes potências, Portugal também opta por legitimar a república no contexto europeu. É tempo de os portugueses erguerem uma vez mais o espírito patriota de outrora e parte de todos nós escolhermos como encarar a guerra. A história já nos atestou do carácter guerreiro e heroico que circulam nas veias da pátria e dos incontáveis perigos por quais passou. Obrigada.

Anexo 7a – Roteiro do debate “Monarquia vs República” da turma

J



Roteiro do Debate “Monarquia vs República”

11º ano – Turma J

03 de junho de 2024

Professores – João Salgueiro, João Paiva e Gabriel Marques

I. Regras do Debate:

Respeito: Não utilizar ataques pessoais relativos aos colegas, nem interromper. Fora isso, têm toda a liberdade de apresentar os vossos argumentos, opiniões e factos.

Equilíbrio: Todos os alunos devem fazer um esforço no sentido de falar, no máximo, dois minutos de cada vez.

II. Organização do Debate

1. Economia:

Qual é a melhor forma de desenvolver a economia do país ou de recuperar de uma crise?

Deverá o país optar por uma política livre-cambista ou maioritariamente protecionista?

2. Direitos Laborais:

O que justifica a atribuição (ou não) de direitos laborais?

De que forma o Estado deve garantir melhorias de vida (salário, condições de trabalho, etc) para as populações?

3. Religião e a sua relação com o Estado:

Qual o papel da religião para o aparelho governativo?

Deve um Estado ter influência em assuntos religiosos (feriados, liberdade/constrangimentos de culto, ...)?

4. Educação:

De que forma é combateriam a taxa de analfabetismo elevada?

Qual é a importância da Educação? Deve-se cingir à alfabetização ou à criação de mão-de-obra especializada? Ou deve ser eminentemente doutrinária?

Anexo 7b – Roteiro do debate “Monarquia vs República” da turma

P



Roteiro do Debate “Monarquia vs República”

11º ano – Turma P

03 de junho de 2024

Professores – João Salgueiro, João Paiva e Gabriel Marques

I. Regras do Debate:

Respeito: Não utilizar ataques pessoais relativos aos colegas, nem interromper. Fora isso, têm toda a liberdade de apresentar os vossos argumentos, opiniões e factos.

Equilíbrio: Todos os alunos devem fazer um esforço no sentido de falar, no máximo, dois minutos de cada vez.

II. Organização do Debate

1. Os Sistemas Políticos:

O que legitima o direito à governação de uma nação?

Quem desempenhará melhor a governação de um país: alguém que nasceu já com esse direito ou um indivíduo ou conjunto de indivíduos eleitos, que depois nomeiam alguém especializado em diversas áreas (educação, finanças, etc.)

Quem deve exercer o direito de voto?

2. Economia:

Qual é a melhor forma de desenvolver a economia do país ou de recuperar de uma crise?

Deverá o país optar por uma política livre-cambista ou maioritariamente protecionista?

3. Direitos Laborais:

O que justifica a atribuição (ou não) de direitos laborais?

De que forma o Estado deve garantir melhorias de vida (salários, condições de trabalho, etc) para as populações?

Anexo 8a – Suporte documental do debate “Monarquia vs República” da turma J



Roteiro do Debate “Monarquia vs República” – Suporte Documental

11º ano – Turma J

03 de junho de 2024

Professores – João Salgueiro, João Paiva e Gabriel Marques

1 – Economia

A lei-travão

«Em nome da Nação, o Congresso da República decreta e eu promulgo a lei seguinte:

Artigo 1.º Não podem os membros das duas Câmaras, durante o período da discussão do Orçamento Geral do Estado, apresentar quaisquer propostas que envolvam aumento de despesa ou diminuição de receita; e, das que estiverem pendentes, só poderão discutir-se e votar-se as que forem expressamente aceites pela respetiva comissão de finanças, ouvido o Ministro das Finanças.

(...) É dispensado o Governo de dar execução imediata às leis promulgadas posteriormente ao Orçamento, a começar no de 1912-1913, que envolvam aumento da despesa ou diminuição de receita, quando não tenham sido criadas e realizadas receitas compensadoras (...)

Artigo 8.º Durante a discussão do Orçamento, poderão aumentar-se as receitas e diminuir-se as despesas, mesmo com a supressão de cargos ou a redução de quaisquer vencimentos, mediante a aprovação de simples propostas pelo Congresso.»

Lei de 15 de Março de 1913 – Lei «Travão». In MARQUES, António H. de Oliveira (1975). Afonso Costa. Segunda Edição. Lisboa: Editora Arcádia, p. 366

A Economia durante a República

«(Com a I Guerra Mundial) abria-se um novo ciclo que deve ser entendido também, pelo que significou, em termos de debate, nomeadamente em relação à redefinição do papel e das funções do Estado em matéria de direção, organização e gestão da atividade económica e do tecido produtivo. (...) admitia-se que a intervenção do Estado se podia impor em situações de: desequilíbrio económico, aumento da produção e melhor repartição de riqueza, afirmando-se desde o início como condicionante que não deveria substituir outros órgãos materiais da vida económica, como a família e a empresa (...)

(...) medidas [intervencionistas] foram tomadas logo a 3 de agosto de 1914: (i) a punição de todos os crimes relacionados com a circulação, aceitação e ágio da moeda com curso legal no território da República; (ii) a condenação do monopólio dos géneros de primeira necessidade; (iii) e, finalmente, a sanção de todas as alterações dos preços resultantes da livre concorrência dos mercados.»

PIRES, Ana Paula (2021). “A economia de guerra: a frente interna”. In ROSA, Fernando e ROLLO, Maria Fernanda (coord.). *História da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Tinta da China: p. 320.

***ágio** – lucro proveniente do câmbio da moeda.

2 – Direitos Laborais

O Mundo Rural na Monarquia

«A grande maioria da população rural era formada por pequenos proprietários, pequenos rendeiros e assalariados, que trabalhavam terras próprias ou de outrem* mediante contratos de arrendamento ou de aforamento.

Dentro destes eram os jornaleiros o grupo mais numeroso. Inserindo-se nos escalões inferiores da sociedade rural (...) os jornaleiros, quando totalmente desprovidos de bens próprios, teriam uma existência quotidiana de modéstia material, com especiais privações em períodos de desemprego ou de carestia de géneros. (...)

Os salários rurais parecem, contudo, ter progredido na segunda metade do século (XIX). (...) E, embora não haja estudos de âmbito nacional, algumas análises confirmam a alta dos salários rurais durante o período considerado. Na região da Figueira da Foz, os

salários dos jornaleiros agrícolas aumentam 87,5% entre 1861 e 1910, bastante mais do que os salários de alguns artífices* (...).»

VAQUINHAS, Irene (1993). “O Campesinato”. In MATTOSO, José (dir.). *História de Portugal. Volume V: O Liberalismo*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 486-487 (adaptado)

***Outrem:** Outro.

***Jornaleiro:** Trabalhador que é pago ao dia.

***Artífices:** Artesão, pessoa que desenvolve um trabalho manual.

A greve em tempo de Monarquia

«Reportando-nos apenas ao século XIX, destacaram-se, pelo número de greves registadas, os seguintes anos: 1872 (29 greves), 1873 e 1889 (14 em cada um destes anos), 1890 (16), 1894 (20) e 1895 (24). (...) após surtos grevistas expressivos*, ao avizinham-se algumas das crises mais graves (1873-1876 e 1890-1892), os mesmos se terem atenuado durante as ditas crises. É bem provável que as situações de crise – ao agravarem as condições de vida e ao criarem desemprego – não induzissem* os operários a intensificar os movimentos reivindicativos através de greves. (...)

A dispersão industrial – salvo algumas bolsas bem localizadas, próximo de determinados centros urbanos, como Lisboa e Porto, Guimarães, Covilhã e Setúbal – não favorecia as movimentações operárias. Igualmente adversa* era a localização de importantes unidades industriais em zonas eminentemente rurais. Nestas, além dos conhecidos constrangimentos ideológicos – derivados sobretudo da reduzida formação e da escassez de informação -, o complemento salarial, auferido* na agricultura, dava ao trabalhador fabril um cariz misto, de operário-camponês, pouco recetivo à luta operária.»

MENDES, J. Amado (1993). “As camadas populares urbanas e a emergência do proletariado”.
In MATTOSO, José (dir.). *História de Portugal. Volume V: O Liberalismo*. Lisboa: Círculo de Leitores,
p. 498 (adaptado)

***Surtos grevistas expressivos:** Muitas greves seguidas.

***Induzissem:** Motivassem. Convencessem.

***Adversa:** Oposta.

***Auferido:** Retirado da.

O “decreto-burla”

«O decreto-lei de 6 de dezembro de 1910, que regulamentou o direito à greve, foi talvez o que mais causou indignação à classe operária, fazendo com que a República recebesse o descrédito do operariado. Foi a partir deste decreto que os operários perceberam que, tal como outro regime, a República não contribuiria para a sua causa. Reconhecendo o direito de os operários fazerem greve (com exceção dos funcionários públicos), direito que não foi consagrado durante a monarquia, este decreto reconhecia também aos patrões o direito de fazerem *lock-out*.

Estas disposições, permitindo o lock-out e retirando o elemento surpresa das greves, fortaleceriam as vantagens dos patrões em relação aos operários grevistas, que ficariam com as suas capacidades de resistência diminuídas. Demais, o artigo que permite o *lock-out** coloca num mesmo patamar os direitos dos trabalhadores e dos patrões (...)»

ESCADAS, Débora Val (2020). “A legislação laboral da I República e a sua aplicabilidade em Braga (1910-1926)”. *História. Revista da FLUP*. Porto. IV Série. Vol. 10 nº 1., p. 178.

***Lock-out:** Efeito dos patrões declararem a cessação do trabalho num dia.

3 – Religião

A Separação da Igreja e do Estado durante a Monarquia Constitucional

«A pretexto dela se iniciou e se travou durante quatro anos, na tribuna, na imprensa e na praça pública, um ataque sistemático contra as instituições monárquicas e contra a própria religião (...) [que] ia muito para além dos temas (...) típicos do anticlericalismo liberal representado pelos decretos secularizadores de D. Pedro IV de 1833-1834. O liberalismo extinguiu as ordens religiosas e nacionalizara os seus bens, mas nunca concebera um Estado laico nem imaginara uma sociedade dispensada da disciplina e da moral religiosas. O artigo 6.º da Carta consagrava a religião católica como a religião oficial do reino, e o Estado financiava os seus ministros, limitava a liberdade de culto de outras confissões e cometia à Igreja larga parcela de responsabilidade na educação da infância.»

BONIFÁCIO, Maria de Fátima (2024). *A Monarquia Constitucional 1807-1910*. Quarta Edição. Lisboa: D. Quixote, p. 73.

A confiscação dos bens da Igreja durante a Monarquia

«A nível do discurso ideológico, os liberais justificaram a conversão dos bens de mão morta em títulos da dívida pública com dois argumentos essenciais: em primeiro lugar, afirmava-se a mobilização da propriedade e a possibilidade da sua alienação teriam efeitos positivos no desenvolvimento da agricultura e na obtenção de maiores rendimentos. Em segundo lugar, entendia-se que a atribuição dos títulos às ordens religiosas não só contribuía para a consolidação do crédito público, como permitiria um aumento do valor das inscrições e uma melhoria do mercado financeiro. No entanto, os periódicos liberais subvalorizavam a dimensão política que a desamortização (nacionalização e confiscação) comportava. Através desta reforma, o Governo procurava diminuir a influência social da Igreja (...)»

NETO, Vítor (1993). “O Estado e a Igreja”. In MATTOSO, José (dir.). *História de Portugal*. Volume V: *O Liberalismo*. Lisboa: Círculo de Leitores, p. 280.

***bens de mão morta** – bens que juridicamente não poderiam ser transferidos após a sua aquisição.

Anexo 8b – Suporte documental do debate “Monarquia vs República” da turma P



Roteiro do Debate “Monarquia vs República” – Suporte Documental

11º ano – Turma P

03 de junho de 2024

Professores – João Salgueiro, João Paiva e Gabriel Marques

2 – Economia

A lei-travão

«Em nome da Nação, o Congresso da República decreta e eu promulgo a lei seguinte:

Artigo 1.º Não podem os membros das duas Câmaras, durante o período da discussão do Orçamento Geral do Estado, apresentar quaisquer propostas que envolvam aumento de despesa ou diminuição de receita; e, das que estiverem pendentes, só poderão discutir-se e votar-se as que forem expressamente aceites pela respetiva comissão de finanças, ouvido o Ministro das Finanças.

(...) É dispensado o Governo de dar execução imediata às leis promulgadas posteriormente ao Orçamento, a começar no de 1912-1913, que envolvam aumento da despesa ou diminuição de receita, quando não tenham sido criadas e realizadas receitas compensadoras (...)

Artigo 8.º Durante a discussão do Orçamento, poderão aumentar-se as receitas e diminuir-se as despesas, mesmo com a supressão de cargos ou a redução de quaisquer vencimentos, mediante a aprovação de simples propostas pelo Congresso.»

Lei de 15 de Março de 1913 – Lei «Travão». In MARQUES, António H. de Oliveira (1975). *Afonso Costa. Segunda Edição.* Lisboa: Editora Arcádia, p. 366

A Economia durante a República

«(Com a I Guerra Mundial) abria-se um novo ciclo que deve ser entendido também, pelo que significou, em termos de debate, nomeadamente em relação à redefinição do papel e das funções do Estado em matéria de direção, organização e gestão da atividade económica e do tecido produtivo. (...) admitia-se que a intervenção do Estado se podia impor em situações de: desequilíbrio económico, aumento da produção e melhor repartição de riqueza, afirmando-se desde o início como condicionante que não deveria substituir outros órgãos materiais da vida económica, como a família e a empresa (...)

(...) medidas [intervencionistas] foram tomadas logo a 3 de agosto de 1914: (i) a punição de todos os crimes relacionados com a circulação, aceitação e ágio da moeda com curso legal no território da República; (ii) a condenação do monopólio dos géneros de primeira necessidade; (iii) e, finalmente, a sanção de todas as alterações dos preços resultantes da livre concorrência dos mercados.»

PIRES, Ana Paula (2021). “A economia de guerra: a frente interna”. In ROSA, Fernando e ROLLO, Maria Fernanda (coord.). *História da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Tinta da China: p. 320.

***ágio** – lucro proveniente do câmbio da moeda.

3 – Direitos Laborais

O Mundo Rural na Monarquia

«A grande maioria da população rural era formada por pequenos proprietários, pequenos rendeiros e assalariados, que trabalhavam terras próprias ou de outrem* mediante contratos de arrendamento ou de aforamento.

Dentro destes eram os jornaleiros o grupo mais numeroso. Inserindo-se nos escalões inferiores da sociedade rural (...) os jornaleiros, quando totalmente desprovidos de bens próprios, teriam uma existência quotidiana de modéstia material, com especiais privações em períodos de desemprego ou de carestia de géneros. (...)

Os salários rurais parecem, contudo, ter progredido na segunda metade do século (XIX). (...) E, embora não haja estudos de âmbito nacional, algumas análises confirmam

a alta dos salários rurais durante o período considerado. Na região da Figueira da Foz, os salários dos jornaleiros agrícolas aumentam 87,5% entre 1861 e 1910, bastante mais do que os salários de alguns artífices* (...).»

VAQUINHAS, Irene (1993). “O Campesinato”. In MATTOSO, José (dir.). *História de Portugal. Volume V: O Liberalismo*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 486-487 (adaptado)

***Outrem:** Outro.

***Jornaleiro:** Trabalhador que é pago ao dia.

***Artífices:** Artesão, pessoa que desenvolve um trabalho manual.

A greve em tempo de Monarquia

«Reportando-nos apenas ao século XIX, destacaram-se, pelo número de greves registadas, os seguintes anos: 1872 (29 greves), 1873 e 1889 (14 em cada um destes anos), 1890 (16), 1894 (20) e 1895 (24). (...) após surtos grevistas expressivos*, ao avizinham-se algumas das crises mais graves (1873-1876 e 1890-1892), os mesmos se terem atenuado durante as ditas crises. É bem provável que as situações de crise – ao agravarem as condições de vida e ao criarem desemprego – não induzissem* os operários a intensificar os movimentos reivindicativos através de greves. (...)

A dispersão industrial – salvo algumas bolsas bem localizadas, próximo de determinados centros urbanos, como Lisboa e Porto, Guimarães, Covilhã e Setúbal – não favorecia as movimentações operárias. Igualmente adversa* era a localização de importantes unidades industriais em zonas eminentemente rurais. Nestas, além dos conhecidos constrangimentos ideológicos – derivados sobretudo da reduzida formação e da escassez de informação -, o complemento salarial, auferido* na agricultura, dava ao trabalhador fabril um cariz misto, de operário-camponês, pouco recetivo à luta operária.»

MENDES, J. Amado (1993). “As camadas populares urbanas e a emergência do proletariado”.
In MATTOSO, José (dir.). *História de Portugal. Volume V: O Liberalismo*. Lisboa: Círculo de Leitores,
p. 498 (adaptado)

***Surtos grevistas expressivos:** Muitas greves seguidas.

***Induzissem:** Motivassem. Convencessem.

***Adversa:** Oposta.

***Auferido:** Retirado da.

O “decreto-burla”

«O decreto-lei de 6 de dezembro de 1910, que regulamentou o direito à greve, foi talvez o que mais causou indignação à classe operária, fazendo com que a República recebesse o descrédito do operariado. Foi a partir deste decreto que os operários perceberam que, tal como outro regime, a República não contribuiria para a sua causa. Reconhecendo o direito de os operários fazerem greve (com exceção dos funcionários públicos), direito que não foi consagrado durante a monarquia, este decreto reconhecia também aos patrões o direito de fazerem *lock-out*.

Estas disposições, permitindo o *lock-out* e retirando o elemento surpresa das greves, fortaleceriam as vantagens dos patrões em relação aos operários grevistas, que ficariam com as suas capacidades de resistência diminuídas. Demais, o artigo que permite o *lock-out** coloca num mesmo patamar os direitos dos trabalhadores e dos patrões (...)»

ESCADAS, Débora Val (2020). “A legislação laboral da I República e a sua aplicabilidade em Braga (1910-1926)”. *História. Revista da FLUP*. Porto. IV Série. Vol. 10 nº 1., p. 178.

***Lock-out:** Efeito dos patrões declararem a cessação do trabalho num dia.