

0 projeto *História nove*

1. Materiais destinados ao aluno	3
1.1 Manual	3
1.2 Saber & fazer +	5
1.3 Caderno de atividades	6
1.4 e-Manual do aluno e recursos <i>online</i>	6
2. Materiais destinados ao professor	7
2.1 Manual do professor	7
2.2 Livro do professor	7
2.3 e-Manual Premium	7

Documentos oficiais

1. Programa de História do 9.º ano <i>vs</i> Metas Curriculares	9
2. Documento de apoio às Metas Curriculares de História	20
2.1 Âmbito do documento	20
2.2 Capacidades transversais a desenvolver ao longo do 3.º Ciclo do Ensino Básico	21

Planificações

1. Planificação anual	25	Aulas 30 e 31	52
		Aula 32	54
2. Planos por subdomínio, divididos por aulas	27	Aulas 33, 34 e 35	58
(com sugestões bibliográficas/outros recursos)		Aulas 36, 37 e 38	60
		Aulas 39, 40, 41, 42, 43 e 44	63
		Aulas 45, 46 e 47	65
Aulas 1, 2 e 3	27	Aulas 48 e 49	67
Aulas 4 e 5	31	Aulas 50, 51, 52 e 53	68
Aulas 6, 7, 8, 9 e 10	33	Aulas 54, 55, 56, 57 e 58	70
Aulas 11, 12 e 13	35	Aulas 59, 60, 61 e 62	72
Aulas 14 e 15,	40	Aulas 63 e 64	74
Aulas 16 e 17	41	Aulas 65, 66, 67 e 68	75
Aula 18	43	Aulas 69, 70, 71, 72 e 73	77
Aulas 19 e 20	46	Aulas 74 e 75	84
Aulas 21, 22, 23, 24 e 25	47	Aulas 76, 77 e 78	85
Aulas 26 e 27	50	Aulas 79 e 80	87
Aulas 28 e 29	51		

Oficina didática

1. Algumas propostas metodológicas	92
2. Recursos e sugestões de exploração	104
2.1 Comentário de documentos	104
A. Documentos escritos	104
B. Documentos iconográficos	107
C. Gráficos/Diagramas	111
2.2 Recursos digitais	113
A. Construção e exploração	113
B. Lista de recursos multimédia incluídos no projeto <i>História nove</i>	125
2.3 Filmes históricos	127
A. Leitura e exploração	127
B. Exemplo de roteiro de leitura	128
C. Sugestões de filmes históricos	130
2.4 Visitas de estudo	141
A. A visita de estudo como estratégia didática	141
B. Sugestões de locais a visitar	146

Fichas de avaliação

1. Ficha de diagnóstico: considerações iniciais	165
2. Fichas de avaliação	171
Ficha de avaliação 1	171
Ficha de avaliação 2	176
Ficha de avaliação 3	182
Ficha de avaliação 4	187
Ficha de avaliação 5	192
Ficha de avaliação 6	197

Sugestões de resposta

1. Fichas de estudo (Caderno de atividades)	203
2. Fichas de avaliação (Caderno de atividades)	212
3. Ficha de diagnóstico (Livro do professor)	219
4. Fichas de avaliação (Livro do professor)	219

Este projeto pedagógico, embora inserido numa linha de continuidade com os projetos que os autores publicaram anteriormente, resulta de uma ampla revisão, de numerosos ajustamentos e do alargamento do campo de experiências e recursos que são oferecidos a alunos e a professores.

Sem operar um corte radical com os conteúdos e as práticas precedentes, foi nossa intenção multiplicar essas experiências de aprendizagem e os materiais destinados aos alunos e aos professores, respeitando os dois documentos curriculares de referência – o **Programa de História** e as **Metas Curriculares**, homologadas em 2014.

O projeto pedagógico *História nove* é composto por dois conjuntos de materiais, um destinado ao aluno, outro ao professor.

1. Materiais destinados ao aluno

- Manual
- Saber & fazer +
- Caderno de atividades
- e-Manual do aluno e recursos *online*

1.1 Manual

O Manual, como é óbvio, constitui a componente essencial do projeto, onde se definem as opções fundamentais.

a. Os **conteúdos** foram reformulados em relação à anterior edição do *História nove* para respeitarem as Metas Curriculares homologadas em 2014. O aluno poderá tomar conhecimento dessas Metas do seguinte modo: dispõe no Saber & fazer + de uma lista completa das Metas Curriculares (ligeiramente adaptadas), a que os autores do Manual atribuíram uma numeração identificativa. Por outro lado, encontra assinalados, em cada dupla página do Manual, os números de referência das Metas que nele são tratadas. Atendendo a que a compreensão significativa de saberes/conteúdos tão vastos é dificultada pelo reduzido tempo curricular destinado à disciplina, os autores do projeto *História nove*, tendo disso consciência, sintetizaram a informação de modo a abordar apenas os conteúdos essenciais e estruturantes. No entanto, caberá aos professores, no quadro de uma gestão que permanece flexível em cada escola, selecionar uma abordagem mais ligeira ou mais aprofundada dos diferentes temas.

b. Quanto à **organização didática**, aprofundaram-se as inovações introduzidas nos volumes das séries anteriores, no sentido de proporcionar, ao professor, uma maior flexibilidade de trabalho e, aos alunos, uma maior liberdade na construção do saber e no desenvolvimento de diferentes capacidades.

Assim:

- A fim de proporcionar um entendimento mais claro da organização global da matéria, demarcaram-se os temas/domínios, por meio de separadores e de um código de cores. Por sua vez, a introdução de cada um dos subdomínios inclui: a delimitação do **quadro espacial** (mapa de grande formato) e do **quadro temporal** (barra cronológica); algumas questões motivadoras que traduzem os objetivos essenciais desse subdomínio destacados nas Metas Curriculares; e um documento iconográfico especialmente significativo do contexto que irá ser abordado.

- O desenvolvimento da matéria reparte-se por unidades de dupla página, cujas diversas componentes se distribuem segundo um padrão uniforme, o que facilita o trabalho de consulta por parte do aluno.

- Em cada unidade de dupla página continua a marcar-se a separação entre o corpo essencial da informação e os elementos complementares ou secundários. Estes últimos aparecem inseridos, em cada página, na coluna ao lado do texto informativo, sendo na atual versão mais reduzidos e seletivos. Cada coluna contém, geralmente, um «Vocabulário» e pode ainda acolher um conjunto diverso de rubricas – «A Data», «O Número», «A Frase», «A Figura», «Factos e Feitos», «Passado e Presente» – destinadas a informações suplementares sobre factos, pessoas, ideias e problemas suscetíveis de despertar a curiosidade dos alunos para outras dimensões do saber histórico e, também, para o estabelecimento de relações com o presente.

Os conteúdos organizam-se, assim, de forma flexível, tornando-se fácil recorrer a essas componentes ou dispensá-las, consoante o tipo de abordagem conferido às matérias ou o grau de motivação dos alunos.

- Seguindo a orientação defendida pelos autores, a **documentação** concentra-se fundamentalmente na página ímpar, constituindo uma componente autónoma. Pretende ser um suporte adequado à inferência dos conceitos e às generalizações essenciais, mais do que ilustração ou demonstração do texto informativo.

De resto, para muitos dos documentos propõem-se na secção «Saber & Fazer» questões exploratórias. Intencionalmente abertas, muitas dessas questões visam estimular e desenvolver capacidades de observação, interpretação, relação e reflexão, numa perspetiva de descoberta e não de avaliação de conhecimentos.

- Correspondendo igualmente à intenção de colocar o aluno perante situações-problema que ele terá de resolver com alguma autonomia, incluem-se nessa mesma secção, propostas de atividades mais complexas, implicando trabalho individual ou de grupo e a mobilização de capacidades ligadas à metodologia histórica, como a pesquisa de fontes, a compreensão histórica e a comunicação. Todos os itens da secção «Saber & Fazer» são assinalados com ícones identificadores das capacidades postas em jogo.

Importa ressaltar que de modo algum se pretende, nem se julga possível, que o aluno realize todas essas atividades. O professor terá, obviamente, de selecionar as que entender mais adequadas. De resto, poderão ser utilizadas de acordo com estratégias diversas, pois variam desde o simples exercício de tarefas no âmbito do saber-fazer até à realização de pequenos trabalhos de projeto. De qualquer modo, apresentam-se, na sua maior parte, como incentivos à pesquisa, à problematização e à criatividade.

- Na mesma linha de intenções se inscreve a estruturação de alguns campos dos subdomínios, numa **perspetiva de descoberta**. Trata-se, neste caso, de levar o aluno a construir ele próprio a aprendizagem de uma rubrica do programa, a partir de um conjunto de documentos, cuja exploração, orientada por algumas questões, lhe permitirá recolher dados, contextualizá-los e problematizar o tema. É-lhe ainda solicitada a pesquisa suplementar de informação e a elaboração de uma **síntese escrita**, objetivo essencial, dado que nenhum texto informativo integra as peças soltas do conjunto. Veja-se, neste sentido, a rubrica «Vou Descobrir».

- Cada subdomínio termina com a rubrica «Recordo o essencial» e com uma **ficha de autoavaliação** intitulada «Avalio o que aprendi».

Isto significa que, não obstante o apelo à livre pesquisa e à procura de caminhos autónomos, se privilegia a sistematização e a organização dos conhecimentos. Os **esquemas conceptuais** incluídos na rubrica «Recordo o essencial» permitem, mais do que uma revisão, a descoberta de nexos relacionais até aí despercebidos.

- Completa o Manual uma rubrica que se destina a despertar o respeito pela riqueza do património português e mundial – «História e Património».

- No fim do Manual incluímos o Friso Cronológico, um instrumento didático imprescindível ao dispor de todos os alunos.

1.2 Saber & fazer +

Como apoio para a exercitação e aprofundamento de capacidades que dizem respeito à compreensão científica da evolução histórica, o Manual é complementado com um caderno intitulado Saber & fazer +. Trata-se, com efeito, de uma extensão da rubrica «Saber & Fazer» do Manual.

O objetivo desta peça do bloco pedagógico é contribuir para o desenvolvimento de determinadas capacidades, nomeadamente:

- interpretar o quadro temporal e o quadro espacial em que se situam os factos históricos;
- relacionar os factos entre si, integrando-os no contexto geral das mudanças;
- analisar e interpretar fontes históricas e outros meios de informação que servem de suporte à reconstituição do passado;
- utilizar diferentes formas de comunicação para transmitir adequadamente conhecimentos e opiniões sobre temas históricos.

Ou seja, proporciona-se ao aluno um conjunto de experiências de aprendizagem predominantemente orientadas para procedimentos da metodologia específica da História como, por exemplo, a análise, o cruzamento e a avaliação de vários tipos de fontes.

A exploração dos documentos (mapas, barras cronológicas, documentos escritos, textos historiográficos, peças iconográficas, obras de arte, filmes históricos, sítios da internet) é guiada por um questionário e privilegia o exercício de uma **aprendizagem permanentemente autorregulada**.

E, neste sentido, como é fundamental que os alunos aprendam fazendo, este caderno inclui na sua primeira parte, na secção intitulada «Trabalhar com método», algumas orientações genéricas sobre como analisar e interpretar esses diferentes tipos de fontes.

1.3 Caderno de atividades

Continua a ser entendido como um instrumento auxiliar do trabalho do aluno, podendo contribuir para uma aprendizagem e uma avaliação autorregulada.

O objetivo desta peça é contribuir para o desenvolvimento de determinadas capacidades, realçadas também no Documento de Apoio às Metas Curriculares de História, das quais destacamos as seguintes:

Pensar historicamente: a construção do conhecimento histórico

- **Utilizar fontes históricas**
 - Conhecer o objeto de estudo da História.
 - Comparar a informação escrita, audiovisual ou outra.
 - Levantar hipóteses para explicar os factos.
 - Pesquisar, interpretar e analisar vários tipos de informação.
- **Compreender/Interpretar o quadro temporal e o quadro espacial em que se situam os factos históricos**

Temporalidade

- Localizar pessoas, acontecimentos e processos no tempo.
- Identificar a utilidade e as limitações das cronologias.
- Caracterizar as principais fases da evolução histórica.
- Identificar os grandes momentos de rutura.
- Estabelecer relações entre o passado e o presente.

Espacialidade

- Localizar pessoas, acontecimentos e processos no espaço.
- Comparar as noções de espaço urbano e de espaço rural.

• Compreender as relações entre contextos diversos

- Usar conceitos para interpretar e relacionar diferentes realidades.
- Distinguir e relacionar diferentes aspetos da realidade social.
- Interpretar o papel dos indivíduos e dos grupos.
- Reconhecer a relatividade de diferentes valores e culturas.
- Relacionar a história nacional com a história europeia e mundial.

• Comunicar o saber histórico

- Utilizar diferentes formas de comunicação escrita e oral.
- Produzir um discurso coerente, correto e fundamentado.
- Utilizar linguagens e suportes diversos.
- Aplicar o vocabulário específico da História.
- Recriar situações históricas.

Além de diversos conselhos sobre como organizar o estudo na aula e em casa, como recolher a informação do Manual e como organizar o estudo a partir dele, o Caderno de atividades inclui um conjunto de **23 Fichas de estudo** que permitirão consolidar os conhecimentos adquiridos e o trabalho efetuado. As Fichas de estudo cobrem todo o Manual e, por isso mesmo, todos os temas/domínios abordados. Para que o aluno se prepare para uma avaliação de carácter sumativo, introduziram-se ainda **nove Fichas de avaliação**.

Finalmente, na secção «Outras formas de aprender», incluíram-se algumas **atividades lúdicas** (jogos, palavras cruzadas, etc.) de aplicação de conhecimentos e sugestões de livros, filmes, músicas e visitas de estudo. Está ainda inserido, no final deste caderno, o enunciado das Metas Curriculares referentes ao 9.º ano de escolaridade (cuja linguagem foi, em alguns casos, adaptada, como já se disse).

1.4 e-Manual do aluno e recursos online

Quer o Manual, quer o Saber & fazer +, quer até o Caderno de atividades apontam frequentemente na direção da pesquisa, da descoberta e de uma aprendizagem autónoma e autorregulada. Igualmente se pretende estimular a curiosidade do jovem pelo estudo da História, além das estritas matérias que cabem nos limites do programa.

Considerámos, no entanto, que seria proveitoso ir ainda mais longe, proporcionando-lhe informação suplementar em suporte digital para aprofundamento de factos, noções e conceitos que não cabe ao Manual desenvolver ou esclarecer. Foram, deste modo, incluídos no e-Manual vários **dossiês temáticos**, ilustrados com imagens.

2. Materiais destinados ao professor

- Manual do professor (manual do aluno + informação exclusiva do professor)
- Livro do professor
- e-Manual Premium

2.1 Manual do professor

Propõe-se ser um auxiliar didático para o professor que adote o bloco pedagógico *História nove*. Nesta versão do Manual, o aumento da mancha das páginas em altura permitiu incluir informação específica destinada ao professor. Em cada dupla página: remete-se para as Metas Curriculares a alcançar e transcrevem-se os descritores correspondentes; sugerem-se respostas para a rubrica «Saber & Fazer» (que visa explorar os documentos apresentados); dão-se informações sobre os outros recursos disponíveis relacionados com a matéria da página, bem como a sua localização.

2.2 Livro do professor

Este Livro do professor é composto por:

- **Documentos oficiais:**
 - a. Programa de História do 9.º ano *vs* Metas Curriculares;
 - b. Documento de Apoio às Metas Curriculares.
- **Planificações:**
 - a. a longo prazo;
 - b. por subdomínio, divididas por aula;
 - c. sugestões bibliográficas e de outros recursos.
- **Oficina didática:**
 - a. propostas metodológicas;
 - b. recursos e sugestões de exploração.
- **Fichas de avaliação:** seis fichas com sugestões de resposta.
- **Sugestões de respostas** das Fichas de estudo e das Fichas de avaliação do Caderno de atividades e do Livro do professor.

2.3 e-Manual Premium

O seu acesso é disponibilizado em *pen drive* e *online*. Oferecido aos professores das escolas que adotarem este projeto pedagógico, contém a versão digital do Manual e do Caderno de atividades e os recursos multimédia em contexto:

- Apresentações multimédia em *PowerPoint*
- Filmes em *Windows Movie Maker*
- Clipes de vídeo
- Dossiês temáticos
- Documentos escritos e iconográficos comentados e com sugestões de exploração
- Reprodução de esquemas interpretativos acompanhados dos respetivos textos de exploração
- Todos os materiais deste Livro do professor em formato digital editável

DOCUMENTOS OFICIAIS

1. Programa de História do 9.º ano *vs* Metas Curriculares

LEGENDA:

A cor **verde** estão os conteúdos que surgem no Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, vol. II do Programa de 1991 (a parte não prescritiva do currículo da disciplina, mas onde se fazem sugestões para a prática dos professores).

A cor **azul** surgem as «aprendizagens relevantes» previstas no Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem do Programa (idem). A inclusão destas «aprendizagens relevantes» pareceu incontornável se, de facto, quisermos proceder a uma efetiva comparação com os descritores de desempenho enunciados nas Metas.

Na parte relativa à proposta das Metas Curriculares: numeração romana para os quatro Domínios previstos, assinalados a **bold**. Os subdomínios também estão a **bold**. Objetivos gerais, a *itálico*.

A **cor-de-rosa** estão os descritores que constituem novidade face ao Programa de 1991.

PROGRAMA DE HISTÓRIA, ENSINO BÁSICO, 3.º CICLO (APROVADO PELO DESPACHO N.º 124/ME/91, DE 31 DE JULHO)	METAS CURRICULARES DE HISTÓRIA, 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO, 9.º ANO (HOMOLOGADAS EM JANEIRO DE 2014)
TEMAS/SUBTEMAS	DOMÍNIOS/SUBDOMÍNIOS
9 – A EUROPA E O MUNDO NO LIMAR DO SÉCULO XX 9.1 – HEGEMONIA E DECLÍNIO DA INFLUÊNCIA EUROPEIA – Imperialismo e colonialismo: a partilha do mundo – A 1.ª Grande Guerra – As transformações económicas do após guerra no mundo ocidental 9.2 – A REVOLUÇÃO SOVIÉTICA – Da Rússia dos Czares à Rússia dos soviets 9.3 – PORTUGAL: DA 1.ª REPÚBLICA À DITADURA MILITAR – Crise e queda da monarquia – A 1.ª República 9.4 – SOCIEDADE E CULTURA NUM MUNDO EM MUDANÇA – Mutações na estrutura social e nos costumes – Os novos caminhos da ciência – Rutura e inovação nas artes e na literatura	I. A Europa e o mundo no limiar do século XX I.A Apogeu e declínio da influência europeia I.B As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra I.C Portugal: da 1.ª República à Ditadura Militar
10 – DA GRANDE DEPRESSÃO À SEGUNDA GUERRA MUNDIAL 10.1 – AS DIFICULDADES ECONÓMICAS DOS ANOS 30 – A grande crise do capitalismo – A intervenção do Estado na economia 10.2 – ENTRE A DITADURA E A DEMOCRACIA – Os regimes fascista e nazi – Portugal: a ditadura salazarista – A era estalinista na URSS – As tentativas da Frente Popular 10.3 – A 2.ª GUERRA MUNDIAL – O desenvolvimento do conflito – Os caminhos da paz	II. Da Grande Depressão à II Guerra Mundial II.A Crise, ditaduras e democracia na década de 30 II.B A II Guerra Mundial: violência e reconstrução

PROGRAMA DE HISTÓRIA, ENSINO BÁSICO, 3.º CICLO (APROVADO PELO DESPACHO N.º 124/ME/91, DE 31 DE JULHO)	METAS CURRICULARES DE HISTÓRIA, 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO, 9.º ANO (HOMOLOGADAS EM JANEIRO DE 2014)
TEMAS/SUBTEMAS	DOMÍNIOS/SUBDOMÍNIOS
11 – DO SEGUNDO APÓS GUERRA AOS ANOS 80 11.1 – O MUNDO SAÍDO DA GUERRA – Reconstrução e política de blocos – A recusa da dominação europeia: os primeiros movimentos de independência 11.2 – AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO CONTEMPORÂNEO – O dinamismo económico dos países capitalistas – As sociedades ocidentais em transformação – O mundo comunista: desenvolvimento, bloqueios e ruturas – O Terceiro Mundo: independência política e dependência económica – As novas relações internacionais: o diálogo Norte/Sul; a defesa da paz 11.3 – PORTUGAL: DO AUTORITARISMO À DEMOCRACIA – A perpetuação do autoritarismo e a luta contra o regime – Portugal democrático	III. Do segundo após guerra aos anos 80 III. A A Guerra Fria
12 – OS DESAFIOS CULTURAIS DO NOSSO TEMPO Subtemas opcionais: Subtema A – O IMPÉRIO DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA – CONQUISTAS E PROBLEMAS – Investigação científica e progresso técnico – As grandes áreas do desenvolvimento tecnológico – As repercussões dos novos avanços tecnológicos: apreensão e esperança Subtema B – MASSIFICAÇÃO E PLURALIDADE NA CULTURA CONTEMPORÂNEA – Civilização tecnológica e difusão da cultura – Diversidade cultural no mundo de hoje	IV. O após Guerra Fria e a globalização IV. A Estabilidade e instabilidade num mundo unipolar

**PROGRAMA DE HISTÓRIA, ENSINO BÁSICO, 3.º CICLO
(APROVADO PELO DESPACHO N.º 124/ME/91, DE 31 DE JULHO)**

CONTEÚDOS

9 – A EUROPA E O MUNDO NO LIMAR DO SÉCULO XX

9.1 – HEGEMONIA E DECLÍNIO DA INFLUÊNCIA EUROPEIA

- Imperialismo e colonialismo: a partilha do mundo
 - As exigências do crescimento industrial e a corrida às áreas de influência
 - Os impérios coloniais europeus nos finais do século XIX
- A 1.ª Grande Guerra
 - Rivalidade económica e nacionalismos; a política de alianças
 - O primeiro conflito à escala mundial
 - Uma paz precária: o novo mapa político mundial; a Sociedade das Nações
- As transformações económicas do após guerra no mundo ocidental
 - O fim da supremacia europeia
 - O modelo americano: produção de massa e crescimento acelerado
 - A frágil prosperidade dos anos 20

Clarificação de conteúdos/Especificação de aprendizagens:

- Relacionem a dominação colonial europeia dos finais do século XIX com a expansão do capitalismo industrial e financeiro, destacando que a mesma se traduziu na subordinação de grande parte dos continentes africano e asiático aos interesses económicos europeus e no domínio político efetivo de vastas regiões, com fronteiras delimitadas arbitrariamente.
- Compreendam que a explosão demográfica na Europa permitiu canalizar efetivos populacionais para os impérios coloniais, acentuando a dominação europeia.
- Relacionem a cedência de Portugal perante os interesses ingleses em África com o atraso económico do país em relação às potências industrializadas e com a frágil colonização portuguesa no continente africano.
- Reconheçam a dimensão atingida pela I Guerra Mundial, destacando as transformações decorrentes da economia de guerra e da mobilização de largos setores da sociedade.
- Reconheçam como principais modificações políticas operadas na Europa após a guerra, o fim dos grandes impérios autocráticos, a vitória das democracias liberais e o nascimento de novos Estados de regime parlamentar.
- Relacionem a perda da hegemonia europeia com a afirmação económica dos EUA, nos anos 20, nomeadamente com a sua situação de credores em relação à Europa, e com a nova organização do seu sistema produtivo.

METAS CURRICULARES DE HISTÓRIA, 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO, 9.º ANO (HOMOLOGADAS EM JANEIRO DE 2014)

CONTEÚDOS

I. A Europa e o mundo no limiar do século XX

I.A Apogeu e declínio da influência europeia

I.A – 1. Conhecer e compreender o imperialismo do século XIX

- 1.1 Identificar as principais potências coloniais do século XIX, salientando a supremacia europeia.
- 1.2 Relacionar o imperialismo do século XIX com os processos de industrialização.
- 1.3 Explicar a importância da Conferência de Berlim (1885) no processo de partilha do continente africano.
- 1.4 Caracterizar as formas de domínio sobre os territórios não autónomos no século XIX.
- 1.5 Relacionar os princípios de ocupação definidos na Conferência de Berlim com o projeto português do Mapa Cor-de-rosa e o Ultimato Inglês.

I.A – 2. Conhecer e compreender as causas e o desenrolar da 1.ª Grande Guerra

- 2.1 Relacionar a rivalidade económica e colonial entre as grandes potências industriais com a agudização das tensões nacionalistas.
- 2.2 Explicar o eclodir da 1.ª Grande Guerra.
- 2.3 Caracterizar sucintamente as frentes e as fases da 1.ª Grande Guerra.
- 2.4 Referir os custos humanos e materiais da 1.ª Grande Guerra.
- 2.5 Descrever sucintamente a participação de Portugal na 1.ª Grande Guerra.

I.B As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra

I.B – 1. Conhecer as transformações geopolíticas decorrentes da 1.ª Grande Guerra

- 1.1 Enunciar as principais decisões dos tratados de paz (com destaque para o Tratado de Versalhes).
- 1.2 Identificar as principais alterações no mapa político europeu do após guerra.
- 1.3 Referir os grandes objetivos da criação da Sociedade das Nações (SDN).

I.B – 2. Conhecer e compreender as transformações económicas do após guerra

- 2.1 Caracterizar a situação económica e social europeia no após guerra.
- 2.2 Explicar o fim da hegemonia europeia e o reforço da afirmação dos EUA como principal potência económica mundial.
- 2.3 Caracterizar a economia dos anos 20, destacando o seu carácter modernizador, instável e especulativo.
- 2.4 Referir outros fatores de tensão económica na década de 20, nomeadamente a rivalidade entre novos e velhos países industriais, o pagamento de dívidas e indemnizações de guerra e a adoção de políticas protecionistas.

9.2 – A REVOLUÇÃO SOVIÉTICA

- Da Rússia dos Czares à Rússia dos soviets
 - A Rússia nas vésperas da Revolução
 - Revolução burguesa e revolução bolchevique
 - A construção da URSS

Clarificação de conteúdos/Especificação de aprendizagens:

- Expliquem os principais antagonismos de caráter social e político que dominavam a sociedade russa no início do século XX e reconheçam que a participação na I Guerra Mundial provocou o seu agravamento.
- Conheçam as características do regime liberal e democrático implantado pela revolução burguesa de fevereiro de 1917 e as condições que levaram à revolução bolchevique.
- Reconheçam na revolução bolchevique a tentativa de concretização das doutrinas socialistas, caracterizando o tipo de sociedade que procurou de imediato implantar e as dificuldades e resistências que teve de enfrentar.
- Compreendam o significado da conversão do espaço territorial do Império Russo numa união das repúblicas federadas (URSS).

9.3 – PORTUGAL: DA 1.ª REPÚBLICA À DITADURA MILITAR

- Crise e queda da monarquia
 - O clima de crise: o descontentamento das classes médias e do operariado
 - Difusão das doutrinas socialistas e republicanas
 - A revolução republicana
- A 1.ª República
 - Realizações e dificuldades da ação governativa
 - A reação autoritária e a ditadura militar

Clarificação de conteúdos/Especificação de aprendizagens:

- Relacionem a divulgação das doutrinas republicanas e socialistas com as novas condições sociais, decorrentes, sobretudo, da lenta mas progressiva industrialização e do crescimento das cidades de Lisboa e Porto.

I.B – 3. Conhecer e compreender a Revolução Soviética

- 3.1 Caracterizar sucintamente a Rússia czarista ao nível político, económico e social.
- 3.2 Relacionar a entrada da Rússia na 1.ª Grande Guerra com o agravar das tensões sociais e políticas.
- 3.3 Caracterizar a «Revolução de Fevereiro», salientando o caráter demoliberal das medidas tomadas pelo governo provisório.
- 3.4 Relacionar a decisão de permanência da Rússia na 1.ª Grande Guerra com o eclodir da «Revolução de Outubro».
- 3.5 Caracterizar a «Revolução de Outubro», salientando as principais medidas tomadas (fim do envolvimento na guerra, participação dos operários na gestão das fábricas e divisão das grandes propriedades rurais pelas famílias camponesas).
- 3.6 Descrever as principais etapas de implantação do regime comunista entre 1917 e 1924 (Guerra civil e Comunismo de Guerra, NEP, formação da URSS).
- 3.7 Avaliar o impacto da revolução bolchevique na Europa Ocidental e no Mundo em geral.

I.B – 4. Conhecer e compreender as transformações socioculturais das primeiras décadas do século XX

- 4.1 Caracterizar a sociedade europeia nas duas primeiras décadas do século XX, salientando o peso crescente das classes médias e a melhoria das condições de vida do operariado, apesar da manutenção de grandes desequilíbrios sociais.
- 4.2 Relacionar os efeitos da guerra com a alteração de mentalidades e costumes nos «loucos anos 20».
- 4.3 Avaliar os efeitos da guerra ao nível da emancipação feminina, problematizando temáticas atuais relativas à igualdade de género.
- 4.4 Caracterizar sucintamente a cultura de massas, salientando a sua relação com a melhoria das condições de vida nas décadas de 20 e 30 do século XX.
- 4.5 Distinguir as principais correntes estéticas que marcaram a evolução nas artes.
- 4.6 Indicar alguns dos principais vultos e obras de referência do modernismo português.

I.C Portugal: da 1.ª República à Ditadura Militar

I.C – 1. Conhecer e compreender a crise e queda da Monarquia Constitucional

- 1.1 Relacionar a situação económica e financeira de Portugal nos finais do século XIX com o crescente descontentamento social e político.
- 1.2 Relacionar o Ultimato Inglês de 1890 com o aumento do descrédito da instituição monárquica e com o crescimento do Partido Republicano.
- 1.3 Identificar outros fatores que contribuíram para a queda da Monarquia Constitucional, destacando a ditadura de João Franco e o regicídio de 1908.
- 1.4 Descrever sucintamente os acontecimentos do 5 de Outubro, identificando a base social de apoio da República.

- Conheçam a conjuntura económica e política que esteve na origem da implantação da República.
- Identifiquem medidas governativas da 1.ª República, nomeadamente no campo social, do ensino e das relações Igreja – Estado e compreendam as razões da oposição de sectores da sociedade a algumas dessas medidas.
- Conheçam o equilíbrio de forças e os interesses internacionais que levaram à participação de Portugal na I Guerra Mundial.
- Conheçam a situação de instabilidade política e as dificuldades de ordem económica e financeira, agravadas particularmente no pós guerra, que criaram condições para a intervenção militar em 28 de maio.
- Caracterizem a ditadura militar implantada em 1926 e compreendam a crescente influência política de Salazar.

9.4 – SOCIEDADE E CULTURA NUM MUNDO EM MUDANÇA

- Mutações na estrutura social e nos costumes
 - Peso crescente das classes médias
 - Alterações do código social e moral
 - A emergência da cultura de massas
- Os novos caminhos da ciência
 - A revolução das ciências físicas
 - Os progressos nas ciências humanas
- Rutura e inovação nas artes e na literatura
 - Multiplicidade de experiências artísticas e literárias
 - O nascimento da nova arquitetura

Clarificação de conteúdos/Especificação de aprendizagens:

- Identifiquem as modificações operadas nas práticas sociais e nos valores, destacando o papel das transformações económicas e da I Guerra Mundial nesse processo.
- Reconheçam que a imprensa e a rádio se constituíram, nos anos 20, como poderosos meios de formação e padronização da opinião pública.
- Identifiquem o início do século XX como o período de criação do cinema, acentuando que já nesse período assume, simultaneamente, o carácter de arte, divertimento e indústria.
- Reconheçam que nos domínios das ciências físicas e humanas se verificaram modificações profundas, nomeadamente a partir dos contributos de Einstein e Freud.
- Compreendam que a multiplicidade de experiências ocorridas nos domínios artístico e literário se manifestam como oposição a um público burguês conservador e constituem respostas à inquietação então vivida, sobretudo, ao ambiente de instabilidade social que antecedeu e se sucedeu à guerra.
- Reconheçam a influência dos problemas colocados pelas grandes cidades e dos recursos constituídos pelos novos materiais e métodos de construção na criação de uma nova arquitetura de cariz funcional.
- Reconheçam nas novas propostas estéticas a extinção dos cânones propostos pelo renascimento ocidental.

I.C – 2. Conhecer e compreender as realizações e dificuldades da 1.ª República (1910-1914)

- 2.1 Comparar a Constituição de 1911 com a Constituição da Monarquia Constitucional (Carta Constitucional de 1826), salientando as ruturas operadas e as continuidades.
- 2.2 Avaliar o alcance das principais realizações da 1.ª República ao nível da legislação social, da laicização do Estado, das medidas educativas e financeiras.
- 2.3 Explicar o descontentamento criado por medidas da 1.ª República em largos setores da população portuguesa.
- 2.4 Justificar a instabilidade política vivida durante a 1.ª República.

I.C – 3. Conhecer e compreender o derrube da 1.ª República e a sua substituição por um regime ditatorial (1914-1926)

- 3.1 Explicar os efeitos da 1.ª Grande Guerra na situação política, económico-financeira e social.
- 3.2 Referir tentativas de derrube do regime republicano, salientando o sidonismo (1917) e as tentativas de restauração monárquica.
- 3.3 Relacionar o crescimento dos adeptos de soluções autoritárias na década de 20 em Portugal com a situação interna do país e com o contexto internacional.
- 3.4 Reconhecer no Golpe Militar de 28 de Maio de 1926 o fim da República parlamentar e o início da Ditadura Militar.

10 – DA GRANDE DEPRESSÃO À SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

10.1 – AS DIFICULDADES ECONÓMICAS DOS ANOS TRINTA

- A grande crise do capitalismo
 - Dimensão mundial da crise
 - Os problemas sociais: desemprego e proletarização
- A intervenção do Estado na economia

Clarificação de conteúdos/Especificação de aprendizagens:

- Conheçam as características das crises económicas típicas do capitalismo liberal.
- Compreendam algumas das razões da crise iniciada em 1929 nos EUA e expliquem a sua duração e rápida mundialização.
- Compreendam a gravidade das consequências sociais da crise económica, traduzidas em elevadíssimos níveis de desemprego e na ruína de muitos agricultores, comerciantes e empresários industriais.
- Reconheçam que a Grande Depressão pôs em causa o liberalismo económico e levou a formas diversas de intervenção do Estado na economia, nomeadamente o *New Deal* americano.

10.2 – ENTRE A DITADURA E A DEMOCRACIA

- Os regimes fascista e nazi
 - A consolidação do fascismo em Itália
 - O totalitarismo hitleriano na Alemanha
- Portugal: a ditadura salazarista
 - A edificação do «Estado Novo»
 - Corporativismo e colonialismo
- A era estalinista na URSS
 - Colectivização e planificação da economia
 - A violência totalitária
- As tentativas da Frente Popular
 - França: a efémera unidade de esquerda
 - Espanha: a vitória republicana e o levantamento nacionalista; a guerra civil

Clarificação de conteúdos/Especificação de aprendizagens:

- Relacionem a ascensão ao poder dos partidos fascista e nazi com as condições dos respetivos países, nomeadamente as dificuldades económicas, a agitação social e o receio de expansão do socialismo.
- Caracterizem os regimes fascista e nazi, reconhecendo-lhes relações e afinidades mas destacando o carácter racista do regime hitleriano.
- Reconheçam a importância dos novos meios de comunicação de massas, nomeadamente o rádio e o cinema, na propaganda dos regimes autoritários.
- Conheçam as condições de institucionalização do «Estado Novo» em Portugal, destacando o papel de Salazar nesse processo.
- Caracterizem o «Estado Novo» nas suas dimensões repressiva, conservadora, corporativa e colonial, comparando-as com propostas do fascismo italiano.

II. Da Grande Depressão à II Guerra Mundial

II.A Crise, ditaduras e democracia na década de 30

II.A – 1. Conhecer e compreender a Grande Depressão dos anos 30 e o seu impacto social

- 1.1 Identificar os fatores que estiveram na génese da «Crise de 1929» nos EUA.
- 1.2 Reconhecer na «Crise de 1929» características das crises cíclicas do capitalismo liberal.
- 1.3 Descrever as consequências do *crash* da bolsa de Nova Iorque em 24 de outubro de 1929.
- 1.4 Explicar o processo de mundialização da crise, salientando a exceção da URSS.
- 1.5 Analisar as consequências sociais da Grande Depressão, salientando a generalização dos seus efeitos a todas as camadas da sociedade.

II.A – 2. Conhecer e compreender a emergência e consolidação do(s) fascismo(s) nas décadas de 20 e 30

- 2.1 Comparar o mapa político após a 1.ª Grande Guerra com o mapa político da década de 30, localizando os principais regimes ditatoriais à escala mundial.
- 2.2 Relacionar as dificuldades económicas do pós guerra e os efeitos da revolução soviética com o avanço da extrema-direita e dos partidos comunistas, identificando a base social de apoio de cada um.
- 2.3 Relacionar as consequências da Grande Depressão com o crescente descrédito dos regimes demoliberais, salientando os momentos de crise económica e social como conjunturas favoráveis ao crescimento dos adeptos de propostas extremistas.
- 2.4 Descrever sucintamente a subida ao poder do Partido Nacional Fascista, em Itália, e do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães.
- 2.5 Caracterizar os princípios ideológicos comuns ao(s) fascismo(s).
- 2.6 Descrever as organizações e formas de enquadramento de massas e de repressão desenvolvidos pelos regimes fascistas.
- 2.7 Relacionar a consolidação dos regimes fascistas com os resultados obtidos pelas respetivas políticas económicas e sociais.
- 2.8 Caracterizar as especificidades do nazismo, destacando o seu carácter racista e genocidário.
- 2.9 Analisar as causas e consequências do racismo alemão, destacando a crença na superioridade da «raça ariana», a criação do «espaço vital» e as vagas de perseguição antisemita que culminaram no Holocausto.

II.A – 3. Conhecer e compreender a emergência e consolidação do Estado Novo em Portugal

- 3.1 Referir a manutenção da instabilidade política e dos problemas financeiros nos primeiros anos da Ditadura Militar (1926-1928).

- Caracterizem o modelo estalinista de desenvolvimento económico da URSS e avaliem os pesados custos humanos dessa política.
- Relacionem os efeitos da crise económica e as ameaças de expansão do fascismo com as tentativas de formação, em França e em Espanha, de um governo de unidade de esquerda que, no caso espanhol, desembocará na guerra civil.
- Manifestem interesse pela defesa dos direitos humanos, valorizando a liberdade e a democracia.

10.3 – A II GUERRA MUNDIAL

- O desenvolvimento do conflito
 - Da paz armada à mundialização da guerra
 - A Europa sob o domínio nazi
 - A derrota alemã e o aniquilamento do Japão
- Os caminhos da paz
 - Alterações no mapa político mundial
 - A procura de uma paz duradoura: a ONU

Clarificação de conteúdos/Especificação de aprendizagens:

- Relacionem a II Guerra Mundial com o expansionismo das ditaduras e caracterizem sumariamente as principais etapas do conflito, na Europa e no Pacífico.

3.2 Descrever o processo de ascensão de António de Oliveira Salazar no seio da Ditadura Militar (1928-1933).

3.3 Comparar as características do Estado Novo com as características dos regimes ditatoriais italiano e alemão, destacando as suas semelhanças e diferenças.

3.4 Caracterizar as organizações repressivas e os mecanismos de controlo da população criados pelo Estado Novo.

II.A – 4. Conhecer e compreender o regime totalitário estalinista implantado na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS)

4.1 Caracterizar o «regime de terror» instituído por Estaline na URSS entre 1927 e 1953, salientando a adoção de fortes medidas repressivas.

4.2 Caracterizar a política económica seguida por Estaline, salientando a coletivização dos meios de produção e a planificação da economia.

4.3 Avaliar a política estalinista em termos de eficácia económica e de custos sociais.

4.4 Distinguir estalinismo de fascismo, salientando a existência de formas semelhantes de atuação em regimes ideologicamente antagónicos.

II.A – 5. Conhecer e compreender as respostas dos regimes demoliberais à «Crise de 1929» e à Grande Depressão da década de 30

5.1 Relacionar as fragilidades do capitalismo liberal e o fracasso das primeiras medidas de combate à crise com a adoção de estratégias de intervenção do Estado na economia.

5.2 Referir as principais medidas de intervenção do Estado na regulação das atividades económicas e nas relações sociolaborais tomadas durante o *New Deal*.

5.3 Relacionar os efeitos da «Grande Depressão» e do crescimento do fascismo com as tentativas de formação de governos de unidade nacional (Grã-Bretanha e Suécia) e de Frentes Populares (França e Espanha).

5.4 Referir medidas tomadas pelos governos de Frente Popular em França e Espanha.

5.5 Referir os resultados limitados de medidas de intervenção do Estado na economia e nas relações sociolaborais adotadas em alguns países na década de 30.

5.6 Integrar a guerra civil espanhola (1936-1939) no contexto dos confrontos ideológicos da década de 30 do século XX.

II.B A II Guerra Mundial: violência e reconstrução

II.B – 1. Conhecer e compreender a origem, o decorrer e o desfecho do conflito

1.1 Relacionar a política expansionista dos regimes fascistas com o eclodir da 2.ª Guerra Mundial.

1.2 Explicitar o rápido avanço das forças do Eixo entre 1939 e 1941, salientando os países ocupados, a resistência britânica e os países neutrais.

1.3 Caracterizar a Europa sob o domínio do Terceiro Reich, salientando os diversos níveis de violência exercidos nos países ocupados e as ações de resistência.

1.4 Explicar as razões e importância da entrada da URSS e dos EUA na 2.ª Guerra Mundial.

- Reconheçam o total desrespeito dos nazis pelos direitos humanos, em particular em relação à população dos países ocupados e às minorias étnicas, e compreendam o papel dos movimentos de resistência.
- Avaliem os custos humanos e materiais da guerra e o significado da utilização das armas atômicas.
- Identifiquem as principais alterações no mapa político da Europa e do Médio Oriente, ocorridas no rescaldo da guerra até finais dos anos 40.
- Reconheçam a importância da ONU no esforço de manutenção da paz e na promoção da cooperação entre os povos.

11 – DO SEGUNDO APÓS GUERRA AOS ANOS 80

11.1 – O MUNDO SAÍDO DA GUERRA

- Reconstrução e política de blocos
 - A hegemonia americana e a expansão do mundo socialista
 - O antagonismo dos grandes blocos: a «Guerra Fria»
- A recusa da dominação europeia: os primeiros movimentos de independência

Clarificação de conteúdos/Especificação de aprendizagens:

- Compreendam que os EUA se afirmam, durante e após a guerra, como a maior potência mundial, relacionando o auxílio americano com as dificuldades económicas da Europa e o receio do avanço da influência comunista.
- Expliquem em que condições se verificou a expansão do socialismo e o alargamento da influência soviética na Europa e na Ásia.
- Compreendam que a «Guerra Fria» resultou, fundamentalmente, das tendências hegemónicas das duas grandes potências, dando origem à formação de blocos militares e identifiquem alguns confrontos que ocorrem neste contexto.
- Expliquem a prioridade dos povos asiáticos no acesso à independência, relacionando-a com a situação internacional do pós guerra e distinguindo formas pacíficas de formas violentas na luta pela emancipação.

- 1.5. Referir sucintamente os principais acontecimentos que estiveram na origem da capitulação italiana, alemã e japonesa.

II.B – 2. Conhecer e compreender as consequências demográficas, económicas e geopolíticas da 2.ª Guerra Mundial

- 2.1 Referir as perdas humanas e materiais provocadas pela 2.ª Guerra Mundial.
- 2.2 Analisar efeitos das atrocidades cometidas sobre populações civis, nomeadamente as consequências do racismo nazi, da violência exercida pelas tropas japonesas e da destruição sistemática de cidades (bombas convencionais e bombas atômicas).
- 2.3 Identificar as principais alterações provocadas no mapa político mundial.
- 2.4. Explicitar as condições impostas aos vencidos, destacando os casos alemão e japonês.
- 2.5. Referir a importância das conferências de Bretton Woods e de São Francisco para a consolidação de um novo modelo de gestão das relações económicas do mundo capitalista e para a fundação da Organização da Nações Unidas (ONU).
- 2.6. Enunciar os grandes objetivos da ONU.
- 2.7. Avaliar o papel da ONU na consecução dos seus objetivos até à atualidade, exemplificando aspetos positivos e limitações da organização.

III. Do segundo após guerra aos anos 80

III. A A Guerra Fria

III.A – 1. Conhecer e compreender a nova «ordem mundial» do pós guerra

- 1.1 Explicar o acentuar da perda de influência europeia e a emergência dos EUA e da URSS como as superpotências do pós guerra.
- 1.2 Distinguir os modelos políticos e económicos dos EUA e da URSS.
- 1.3. Relacionar o antagonismo entre as duas superpotências com a formação de dois blocos político-ideológicos, militares e económicos.
- 1.4 Justificar a hegemonia económica, financeira e militar dos EUA no bloco ocidental, salientando a criação da Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE) do «Plano Marshall» e a formação da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN).
- 1.5 Descrever a expansão do comunismo na Europa de Leste e na Ásia.
- 1.6 Caracterizar a Guerra Fria, salientando a existência de momentos de maior tensão e de momentos de relativo apaziguamento.
- 1.7 Referir sucintamente alguns dos principais conflitos da Guerra Fria (Bloqueio de Berlim, Crise dos Mísseis em Cuba, Guerra da Coreia, Guerra do Vietname, Guerra de Angola e Guerra do Afeganistão).

III.A – 2. Conhecer e compreender os efeitos da nova «ordem mundial» do pós guerra em Portugal

- 2.1 Relacionar a derrota dos fascismos na 2.ª Guerra Mundial com a aparente abertura do Estado Novo no imediato após guerra, destacando as eleições legislativas de 1945.

11.2 – AS TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO CONTEMPORÂNEO

- O dinamismo económico dos países capitalistas
 - O poderio americano
 - O «milagre japonês»
 - Nascimento e expansão da Comunidade Europeia
- As sociedades ocidentais em transformação
 - O alargamento do setor terciário; a sociedade do bem-estar e a atração do consumo
 - Os problemas da juventude; a situação das minorias
- O mundo comunista: desenvolvimento, bloqueios e ruturas
 - Unidade e diversidade dos países socialistas
 - A evolução da URSS
 - A crise do modelo leninista
- O Terceiro Mundo: independência política e dependência económica
- As novas relações internacionais: o diálogo Norte/Sul; a defesa da paz

Clarificação de conteúdos/Especificação de aprendizagens:

- Expliquem as condições que permitiram o acentuado desenvolvimento económico e tecnológico dos EUA e a sua hegemonia sobre o mundo capitalista.
- Compreendam que a ascensão do Japão decorreu não só da importação de tecnologia e do apoio de capitais americanos, mas também de fatores que se prendem com a especificidade da sociedade japonesa.
- Expliquem a formação da Comunidade Europeia como a resposta da Europa ocidental ao poder hegemónico dos EUA, reconhecendo o alargamento do número de países-membros como resultado dos êxitos obtidos.
- Relacionem o desenvolvimento económico e tecnológico nos países capitalistas com as alterações que ocorrem na estrutura e nos comportamentos sociais evidenciando a manutenção de desigualdades e o surto de movimentos de contestação.
- Identifiquem no mundo comunista diferentes modelos e diferentes ritmos de desenvolvimento destacando particularmente a evolução da URSS.
- Identifiquem fatores e manifestações da crise do modelo leninista nos países comunistas.
- Reconheçam que, entre 1954 e 1970, se verificou um novo surto de independência dos povos colonizados, acentuando as condições históricas e geostratégicas que conduziram, nesses países, à instabilidade política e a novas formas de dependência económica.
- Manifestem interesse pelos problemas do mundo que os rodeia, nomeadamente pela defesa dos direitos humanos e da paz.

- 2.2 Relacionar a perpetuação dos regimes fascistas peninsulares com a consolidação da Guerra Fria.
- 2.3 Reconhecer na entrada de Portugal na OTAN (como membro fundador) e na ONU reflexos da aceitação ocidental do regime salazarista.
- 2.4 Descrever as principais correntes de oposição perante a permanência da ditadura portuguesa, salientando as eleições presidenciais de 1949 e 1958.
- 2.5 Caracterizar o novo modelo de crescimento económico adotado progressivamente pelo Estado Novo a partir da década de 50.

III.A – 3. *Conhecer e compreender os movimentos de independência das colónias do após guerra aos anos 70*

- 3.1 Identificar os fatores de crescimento do anticolonialismo no após guerra.
- 3.2 Relacionar o apoio dos EUA e da URSS à descolonização com as tentativas de alargamento das respetivas áreas de influência.
- 3.3 Reconhecer as vagas de descolonização da Ásia/Pacífico, do Médio Oriente, do norte de África e da África negra como resultado de um processo que se prolongou até à década de 70 do século XX.
- 3.4 Explicar o surgimento do Movimento dos Países Não Alinhados, salientando a reivindicação de uma nova ordem económica internacional.
- 3.5 Relacionar os problemas dos países do Terceiro Mundo com a dominação neocolonial e com os seus próprios bloqueios.

III.A – 4. *Conhecer e compreender as consequências da política do Estado Novo perante o processo de descolonização do após guerra*

- 4.1 Identificar as alterações introduzidas na política colonial do Estado Novo face ao processo de descolonização do após guerra e ao aumento da pressão internacional.
- 4.2 Relacionar a recusa da descolonização dos territórios não autónomos com o surgimento de movimentos de libertação, com a invasão do «Estado Português da Índia» e com o eclodir das três frentes da Guerra Colonial.
- 4.3 Explicar o relativo isolamento internacional de Portugal nas décadas de 60 e 70.
- 4.4 Avaliar os efeitos humanos e económicos da Guerra Colonial na metrópole e nas colónias.

III.A – 5. *Conhecer e compreender o dinamismo económico-social dos países capitalistas desenvolvidos e de desenvolvimento intermédio (modelo de «Estado-Providência») do após guerra aos anos 70*

- 5.1 Explicar as características fundamentais do «Estado-Providência».
- 5.2 Enunciar fatores da hegemonia económica, tecnológica e cultural americana.
- 5.3 Justificar o «milagre japonês» a partir da década de 50 do século XX.
- 5.4 Descrever sucintamente as principais etapas do nascimento e expansão dos processos de integração da Europa ocidental.

11.3 – PORTUGAL: DO AUTORITARISMO À DEMOCRACIA

- A perpetuação do autoritarismo e a luta contra o regime
 - A recusa da democratização; o tardio desenvolvimento económico
 - A oposição democrática
 - Os movimentos de independência e a Guerra Colonial
 - O marcelismo: a liberalização fracassada
- Portugal democrático
 - A Revolução de Abril e o processo revolucionário; as novas instituições democráticas
 - Independência das colónias e retorno de nacionais
 - Os problemas do desenvolvimento económico; a integração europeia

Clarificação de conteúdos/Especificação de aprendizagens:

- Reconheçam que a derrocada dos regimes autoritários no final da II Guerra Mundial não se estendeu à península Ibérica, nomeadamente a Portugal, em que se mantiveram, no essencial, todos os mecanismos repressivos.
- Expliquem as condições que conduzem nos anos 50 e 60 à aplicação de medidas de fomento industrial e à abertura aos capitais estrangeiros.
- Relacionem a estagnação da agricultura com a afluência de população aos grandes centros urbanos e com a fortíssima emigração.
- Compreendam as razões da oposição interna ao regime e conheçam figuras e factos relacionados com essa oposição.
- Expliquem a eclosão, em Angola, em Moçambique e na Guiné, de movimentos armados a favor da independência, reconhecendo os pesados custos humanos e materiais da Guerra Colonial.
- Identifiquem o marcelismo como uma tentativa de democratização do regime, feita a partir do seu interior e tornada impossível pelas contradições dos grupos de apoio a esse regime.
- Conheçam as razões que levaram setores importantes das Forças Armadas a revoltarem-se contra o regime, em 25 de abril de 1974, explicando o apoio popular a esse movimento e caracterizando o processo revolucionário que então se desencadeia.
- Compreendam o significado da democratização tornada possível com o 25 de Abril, identificando as principais instituições democráticas e sublinhando a importância para as populações da dinamização do poder autárquico e da criação das regiões autónomas.

III.A – 6. Conhecer as características das sociedades ocidentais desenvolvidas

- 6.1 Referir a intensificação do processo de terciarização, urbanização e crescimento das classes médias, apesar da manutenção de desigualdades sociais.
- 6.2 Reconhecer o aumento da importância dos jovens na sociedade, nomeadamente através dos hábitos de consumo e das estruturas associativas estudantis.
- 6.3 Referir a crescente importância de expressões artísticas de vanguarda, de hábitos de consumo cultural de massas e de movimentos de contestação cultural e político-ideológica.

III.A – 7. Conhecer e compreender a desagregação do Estado Novo

- 7.1 Relacionar o atraso do mundo rural português com o intenso movimento migratório para as grandes áreas urbanas nas décadas de 50 e 60.
- 7.2 Identificar os motivos da intensa emigração verificada nas décadas de 60 e inícios de 70.
- 7.3 Indicar os efeitos dos movimentos migratórios na realidade portuguesa.
- 7.4 Caracterizar o marcelismo enquanto projeto político que recusou a democratização e a descolonização mas que, ao mesmo tempo, concretizou políticas de modernização económico-social e educativa.

III.A – 8. Conhecer e compreender a Revolução democrática portuguesa

- 8.1 Explicar as motivações do Golpe Militar do 25 de Abril de 1974.
- 8.2 Mencionar os principais acontecimentos do 25 de Abril de 1974.
- 8.3 Descrever sucintamente o processo revolucionário, salientando as divergências dos projetos políticos em confronto.
- 8.4 Identificar as consequências do processo de descolonização dos antigos territórios não autónomos.
- 8.5 Caracterizar a organização da sociedade democrática a partir da Constituição de 1976.
- 8.6 Identificar as principais transformações e problemas económicos e sociais até 1986.

III.A – 9. Conhecer e compreender a evolução ocorrida desde as «crises petrolíferas» até ao colapso do bloco soviético

- 9.1 Referir as consequências das «crises petrolíferas» nos países capitalistas (desenvolvidos e subdesenvolvidos) e nos países comunistas.
- 9.2 Referir a substituição do modelo keynesiano pelo modelo monetarista e a introdução das primeiras medidas neoliberais em países capitalistas desenvolvidos (EUA e Reino Unido).
- 9.3 Confrontar os princípios básicos do «Estado Providência» com os do «Estado Neoliberal».

III.A – 10. Conhecer e compreender a unidade e diversidade do mundo comunista, os seus bloqueios e ruturas

- 10.1 Identificar no mundo comunista a existência de um modelo dominante (o soviético) e de modelos alternativos, exemplificando com o modelo maoísta chinês.
- 10.2 Indicar situações de intervenção da União Soviética em países da sua «zona de influência» com o objetivo de manter os regimes vigentes.

- Conheçam as circunstâncias em que se processou a descolonização e algumas das suas consequências, nomeadamente a necessidade de integração em Portugal de centenas de milhares de nacionais regressados ao país num curto espaço de tempo.
- Compreendam o significado da opção da entrada de Portugal na Comunidade Europeia, avaliando as suas repercussões na sociedade portuguesa.
- Desenvolvam o espírito cívico, valorizando a liberdade e a democracia.

12 – OS DESAFIOS CULTURAIS DO NOSSO TEMPO

Subtemas opcionais:

Subtema A – O IMPÉRIO DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA – CONQUISTAS E PROBLEMAS

- Investigação científica e progresso técnico
- As grandes áreas do desenvolvimento tecnológico
 - A revolução da eletrónica: as telecomunicações, a informática e a robótica
 - O poder nuclear
 - A conquista do Espaço
 - Os progressos na medicina e nas biotecnologias
- As repercussões dos novos avanços tecnológicos: apreensão e esperança

Subtema B – MASSIFICAÇÃO E PLURALIDADE NA CULTURA CONTEMPORÂNEA

- Civilização tecnológica e difusão da cultura
 - A expansão da escolaridade e o acesso aos bens culturais
 - Valores e limites dos *mass media*
 - Os grandes espetáculos de massas
 - Democratização e massificação culturais
- Diversidade cultural no mundo de hoje
 - Criatividade e multiplicidade de experiências na literatura e nas artes
 - A defesa da identidade cultural: valorização dos patrimónios locais e nacionais: permanência e renovação de padrões culturais extraeuropeus

10.3 Sintetizar os principais problemas políticos, económicos e sociais do «Bloco Soviético».

10.4 Relacionar as profundas alterações introduzidas pelas «perestroika» e «glasnost» de Mikhail Gorbachev com o colapso do bloco socialista e a desintegração da URSS.

IV. O após Guerra Fria e a globalização

IV. Estabilidade e instabilidade num mundo unipolar

IV.A – 1. *Conhecer e compreender a emergência e os limites do unilateralismo americano*

- 1.1 Relacionar a derrocada do mundo comunista com a afirmação dos EUA como única superpotência político-militar.
- 1.2 Identificar a intervenção dos EUA em vários conflitos regionais, a desvalorização da função reguladora da ONU e as dificuldades de afirmação da União Europeia no sistema de relações internacionais.
- 1.3 Reconhecer a vaga de processos de transição de regimes ditatoriais para sistemas políticos de cariz democrático na América latina, África e sudoeste asiático.
- 1.4 Apontar as características específicas do «terrorismo global» associado ao integralismo islâmico.
- 1.5 Referir as consequências humanas, financeiras e diplomáticas para os EUA do arrastar dos conflitos no Iraque e no Afeganistão.

IV.A – 2. *Conhecer e compreender o atual processo de globalização*

- 2.1 Relacionar o desaparecimento do mundo comunista com o reforço da desregulação económica e social nos países desenvolvidos e de desenvolvimento intermédio.
- 2.2 Explicar a maior integração das economias subdesenvolvidas na economia mundial fruto da deslocalização da atividade produtiva.
- 2.3 Referir a importância das novas tecnologias – de informação, da comunicação e dos transportes – e da liberalização das trocas no reforço dos níveis de globalização da economia e na uniformização dos hábitos culturais.
- 2.4 Identificar as principais potências emergentes, destacando o caso chinês.

IV.A – 3. *Conhecer os efeitos da integração portuguesa nas Comunidades Europeias/União Europeia*

- 3.1 Descrever sucintamente o processo de adesão de Portugal às Comunidades Europeias.
- 3.2 Reconhecer a importância dos fundos comunitários na modernização das infraestruturas do país.
- 3.3 Identificar as principais transformações ocorridas na economia portuguesa com a adesão às Comunidades Europeias/União Europeia, nomeadamente o impacto nos setores económicos mais tradicionais.
- 3.4 Identificar dificuldades estruturais e potencialidades da economia e da sociedade portuguesas.

2. Documento de apoio às Metas Curriculares de História (3.º Ciclo do Ensino Básico, 2014)

2.1 Âmbito do documento

Uma vez estabelecidas as Metas Curriculares de História para o 3.º Ciclo do Ensino Básico, sob a forma de domínios, subdomínios, objetivos e descritores, considerou-se relevante elencar alguns princípios que os professores devem ter em conta na concretização pedagógico-didática das Metas homologadas, que privilegiam o tratamento dos conhecimentos considerados fundamentais para a compreensão da História do mundo Ocidental e da História nacional. Há que atentar, porém, que a transmissão e a utilização do saber histórico exige o entendimento e domínio de ferramentas conceptuais inerentes à própria construção do conhecimento em História – a natureza e as formas de utilização das fontes históricas, o tratamento do tempo e do espaço, a integração dos atores e das suas decisões em contextos específicos, a comparação entre contextos espaciais e temporais diversos e a comunicação do saber histórico, cuja abordagem deve ser concomitante e inerente à aquisição e compreensão de conhecimentos, sem porém se sobrepor a estes.

As sugestões que agora apresentamos foram concebidas para que, sempre que se afigure oportuno, entronquem nos conteúdos a lecionar, devendo ser desenvolvidas ao longo do ciclo de ensino, uma vez que a sua aquisição, em muitos casos, não é passível de ser concretizada de modo sequencial.

Efetivamente, as capacidades a desenvolver ao longo do ciclo de estudos, elencadas no final do documento, devem constituir-se como uma preocupação sempre presente na atividade docente, quer no momento de organização dos conteúdos, quer no momento de escolha de estratégias e sua operacionalização na sala de aula.

Pretende-se apelar aos professores que, no âmbito da sua autonomia, sequenciem a lecionação dos conteúdos e selecionem as estratégias e os recursos pedagógicos da forma mais adequada à aquisição, por parte dos estudantes, dos conhecimentos essenciais definidos no Programa e nas Metas Curriculares, mas também de capacidades de caráter metodológico ligadas à natureza do conhecimento histórico, sua construção e transmissão.

Tal implica necessariamente a seleção e o uso de estratégias e recursos multifacetados: texto historiográfico, documental e ficcional, iconografia, teatro e cinema, música, documentação oral, documentação material, tabelas, gráficos e frisos cronológicos, documentação cartográfica; trabalhos individuais ou de grupo, exposições, dramatizações, visitas de estudo, projetos de investigação/intervenção, conferências e debates, clubes de atividades, diversas modalidades de intercâmbio, sugestões já contempladas no programa da disciplina em vigor. Destacamos a relevância que deve ser atribuída aos instrumentos e materiais de suporte multimédia, de modo a tirar partido do atual apetrechamento tecnológico das escolas e realizar atividades capazes de concretizar de modo mais efetivo os propósitos de aprendizagem.

Na abordagem dos conteúdos definidos nas Metas Curriculares de História, os professores devem, igualmente, dar relevância à abordagem regional e/ou local aquando do tratamento do processo histórico.

Tendo em consideração que a legislação em vigor reconhece aos professores a liberdade e a responsabilidade de organização do ensino e que o Programa da disciplina de História já propõe um conjunto de estratégias relativamente diversificadas, optámos pela não inclusão neste documento de qualquer guião que

explicitasse percursos – seleção de conteúdos programáticos, de métodos e de recursos –, mesmo que meramente indicativos, para concretizar as finalidades e objetivos gerais do Programa e para atingir as Metas Curriculares relativas à aprendizagem da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, de seguida, apenas se referem as capacidades transversais que se justifica desenvolver ao longo do ciclo de ensino em causa.

2.2 Capacidades transversais a desenvolver ao longo do 3.º Ciclo do Ensino Básico

CARACTERÍSTICAS DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

O conhecimento histórico e as suas principais características

Identificar no conhecimento histórico elementos essenciais do conhecimento científico.
 Conhecer o objeto de estudo da História.
 Conhecer o objeto de estudo da Arqueologia.
 Conhecer o objeto de estudo da História da Arte.
 Distinguir «ciências da Natureza» e «ciências sociais».
 Caracterizar a historiografia como ciência social.
 Comparar leituras historiográficas e ficcionais sobre passado.
 Comparar leituras historiográficas e do senso comum sobre o passado.
 Distinguir leituras científicas de leituras ideológicas sobre o passado.

As abordagens interdisciplinares na construção do conhecimento histórico

Indicar as vantagens de abordagens científicas interdisciplinares.
 Referir exemplos de cooperação entre a História e outras ciências sociais (exs.: Geografia, Sociologia, Economia e Antropologia).

A FUNÇÃO SOCIAL DA HISTÓRIA

A função social do conhecimento histórico e da historiografia

Indicar o contributo da História para consolidação de memórias e identidades.
 Explicitar a importância da História para a educação e para a cidadania.
 Indicar contributos da História para a formação profissional.
 Referir a importância da História para a valorização do património cultural e da museologia.
 Exemplificar formas de rentabilização social da História (ex.: através da Arqueologia e da História da Arte).
 Evidenciar o contributo da História para a fruição estética.
 Sublinhar o papel do conhecimento da historiografia no desenvolvimento de abordagens reflexivas e críticas sobre a realidade passada e presente.

METODOLOGIAS, CONCEITOS E NOÇÕES OPERATÓRIAS

A documentação e a sua utilização na construção de conhecimento histórico

Conhecer a progressiva ampliação dos tipos de documentação utilizados pelos historiadores.

Conhecer, relativamente à documentação, as categorias de autenticidade e de contexto significativo.

Comparar documentação escrita narrativa e documentação serial.

Apresentar características e potencialidades da documentação audiovisual, material e oral.

Diferenciar documentação e bibliografia.

Desenvolver capacidades de pesquisa, de interpretação e de análise de vários tipos de documentação e de informação semitratada, promovendo o contacto com as metodologias de trabalho historiográfico.

As modalidades de organização do tempo e a sua utilização

Identificar a utilidade e o artificialismo das cronologias.

Identificar a existência de diferentes concepções e utilizações de tempo ao longo da História.

Referir a existência de diversos sistemas de contagem do tempo.

Desenvolver capacidades de localização absoluta e relativa no tempo de personalidades, acontecimentos e processos.

Utilizar sistemas de datação e cronologias.

Identificar diferentes ritmos de evolução dentro das várias sociedades e das diversas componentes de cada sociedade, detetando processos de permanência e mudança.

O tratamento do espaço e da sua relação com as sociedades humanas ao longo do tempo

Desenvolver capacidades de localização no espaço de personalidades, acontecimentos e processos.

Utilizar de forma correta sistemas de representação cartográfica.

Identificar diferentes modalidades de organização do território.

Identificar diferentes distâncias-tempo.

Comparar as noções de espaço urbano e de espaço rural.

Relacionar as características dos territórios com as formas de organização das comunidades humanas.

Os conceitos enquanto instrumentos de estruturação da relação dos historiadores com a realidade

Identificar a relevância dos conceitos para a historiografia.

Utilizar conceitos para delimitar as características essenciais de cada vertente da realidade humana.

Utilizar conceitos para comparar realidades de territórios diferentes.

Utilizar conceitos para comparar realidades de períodos diferentes

A relevância da compreensão dos contextos e da sua comparação na análise histórica

Desenvolver capacidades de contextualização de personalidades, acontecimentos e processos.

Identificar condicionalismos e consequências de cada fenómeno.

Comparar realidades de outros espaços no mesmo tempo – à escala portuguesa, europeia e mundial – ou de outras épocas no mesmo espaço.

Desenvolver capacidades de reconhecimento de leituras do passado decorrentes, quer das várias mundividências e dos diferentes interesses presentes em cada sociedade, quer das múltiplas correntes historiográficas e dos respetivos pressupostos científicos e ideológicos.

Comunicação/ Transmissão do saber histórico

Produzir um discurso coerente, correto e fundamentado, utilizando de forma adequada o vocabulário específico da área de saber para comunicar o conhecimento histórico adquirido.

Utilizar linguagens e suportes diversos (nomeadamente os suportes de comunicação proporcionados pelas tecnologias de informação) na transmissão e divulgação do conhecimento histórico.

P LANIFICAÇÕES

Fazemos aqui algumas propostas de organização das aprendizagens, tendo em conta os documentos curriculares de referência (Programa e Metas Curriculares do 9.º ano) e, também, os materiais selecionados no projeto pedagógico *História nove*. Nunca se pretendeu – e continuamos a defender a mesma orientação – que a organização do Manual e dos restantes materiais destinados à aprendizagem do aluno condicionasse a prática do professor. É a este que cabe livremente a gestão do currículo. No entanto, julgamos que alguns colegas encontrarão vantagem em ter ao seu dispor propostas de organização das aprendizagens coerentes com as orientações curriculares e, simultaneamente, com os materiais selecionados no *História nove*.

Sublinhamos que estas propostas, ajustadas à planificação anual e à planificação por subdomínio e por aulas, devem ser entendidas como um roteiro possível para o aproveitamento da informação, do conjunto documental e das sugestões de atividades constantes deste projeto.

Nos **planos por subdomínio, divididos por aulas**, foram as **Metas Curriculares que determinaram a organização do trabalho**, embora tenhamos mantido a referência aos **conteúdos e conceitos do Programa**. Estes, no entanto, surgem com uma ordenação diferente, adequada à que é proposta pelas Metas.

Em cada plano destacamos também as questões orientadoras do subdomínio respetivo, correspondendo à intenção das Metas Curriculares que, para cada subdomínio, enunciam determinados objetivos específicos.

Incluíram-se igualmente sugestões bibliográficas e de outros recursos para cada subdomínio.

1. Planificação anual

METAS CURRICULARES		Calendarização – tempos de 45 min previstos
TEMA / DOMÍNIO I. A EUROPA E O MUNDO NO LIMAR DO SÉCULO XX	Subdomínio: I.A Apogeu e declínio da influência europeia Objetivos gerais: I.A – 1. Conhecer e compreender o imperialismo do século XIX I.A – 2. Conhecer e compreender as causas e o desenrolar da 1.ª Grande Guerra	3
	Subdomínio: I.B As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra Objetivos gerais: I.B – 1. Conhecer as transformações geopolíticas decorrentes da 1.ª Grande Guerra I.B – 2. Conhecer e compreender as transformações económicas do após guerra I.B – 3. Conhecer e compreender a Revolução Soviética I.B – 4. Conhecer e compreender as transformações socioculturais das primeiras décadas do século XX	10
	Subdomínio: I.C Portugal: da 1.ª República à Ditadura Militar Objetivos gerais: I.C – 1. Conhecer e compreender a crise e queda da Monarquia Constitucional I.C – 2. Conhecer e compreender as realizações e dificuldades da 1.ª República (1910-1914) I.C – 3. Conhecer e compreender o derrube da 1.ª República e a sua substituição por um regime ditatorial (1914-1926)	5
TEMA / DOMÍNIO II. DA GRANDE DEPRESSÃO À II GUERRA MUNDIAL	Subdomínio: II.A Crise, ditaduras e democracia na década de 30 Objetivos gerais: II.A – 1. Conhecer e compreender a Grande Depressão dos anos 30 e o seu impacto social II.A – 2. Conhecer e compreender a emergência e consolidação do(s) fascismo(s) nas décadas de 20 e 30 II.A – 3. Conhecer e compreender a emergência e consolidação do Estado Novo em Portugal II.A – 4. Conhecer e compreender o regime totalitário estalinista implantado na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) II.A – 5. Conhecer e compreender as respostas dos regimes demoliberais à «Crise de 1929» e à Grande Depressão da década de 30	14
	Subdomínio: II.B II Guerra Mundial: violência e reconstrução Objetivos gerais: II.B – 1. Conhecer e compreender a origem, o decorrer e o desfecho do conflito II.B – 2. Conhecer e compreender as consequências demográficas, económicas e geopolíticas da 2.ª Guerra Mundial	6

METAS CURRICULARES		Calendarização – tempos de 45 min previstos
TEMA / DOMÍNIO III. DO SEGUNDO APÓS GUERRA AOS ANOS 80	Subdomínio: III.A A Guerra Fria Objetivos gerais: III.A – 1. Conhecer e compreender a nova «ordem mundial» do após guerra III.A – 2. Conhecer e compreender os efeitos da nova «ordem mundial» do após guerra em Portugal III.A – 3. Conhecer e compreender os movimentos de independência das colónias do após guerra aos anos 70 III.A – 4. Conhecer e compreender as consequências da política do Estado Novo perante o processo de descolonização do após guerra III.A – 5. Conhecer e compreender o dinamismo económico-social dos países capitalistas desenvolvidos e de desenvolvimento intermédio (modelo de «Estado-Providência») do após guerra aos anos 70 III.A – 6. Conhecer as características das sociedades ocidentais desenvolvidas III.A – 7. Conhecer e compreender a desagregação do Estado Novo III.A – 8. Conhecer e compreender a Revolução democrática portuguesa III.A – 9. Conhecer e compreender a evolução ocorrida desde as «crises petrolíferas» até ao colapso do bloco soviético III.A – 10. Conhecer e compreender a unidade e diversidade do mundo comunista, os seus bloqueios e ruturas	35
TEMA / DOMÍNIO IV. O APÓS GUERRA FRIA E A GLOBALIZAÇÃO	Subdomínio: IV.A Estabilidade e instabilidade num mundo unipolar Objetivos gerais: IV.A – 1. Conhecer e compreender a emergência e os limites do unilateralismo americano IV.A – 2. Conhecer e compreender o atual processo de globalização IV.A – 3. Conhecer os efeitos da integração portuguesa nas Comunidades Europeias/União Europeia	7

Total de tempos planificados: 80 tempos de 45 minutos

Tempos destinados a avaliações mais formais: 12 tempos de 45 minutos

Total: 92 tempos de 45 minutos

O número de semanas letivas para o 9.º ano traduz-se, aproximadamente, em cerca de 96 tempos de 45 minutos (nas escolas que têm um bloco semanal de 90 minutos e um tempo de 45 minutos).

2. Planos por subdomínio, divididos por aulas

Tema/Domínio: I. A Europa e o mundo no limiar do século XX	Subdomínio: I.A Apogeu e declínio da influência europeia	Tempos de 45 min previstos: 3
AULAS 1, 2 e 3 Sugestões para motivação: 1.º Analisar o mapa intitulado «O imperialismo no mundo, em 1900», Manual, doc. 1, p. 15. 2.º Observar o <i>PowerPoint</i> intitulado «O Império Britânico segundo um mapa de 1896» (e-Manual Premium). Questões orientadoras: • Em que consistiu o imperialismo no final do século XIX? • Em que consistiu o imperialismo no final do século XIX e início do século XX? • Quais foram as causas da I Guerra Mundial? • Como se desenrolou a I Guerra Mundial? • Quais foram os custos humanos e materiais da I Guerra Mundial?		
CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
Hegemonia e declínio da influência europeia Imperialismo e colonialismo: a partilha do mundo. – As exigências do crescimento industrial e a corrida às áreas de influência – Os impérios coloniais europeus nos finais do século XIX Nacionalismo Colonialismo Racismo	I. A Europa e o mundo no limiar do século XX I.A Apogeu e declínio da influência europeia I.A – 1. Conhecer e compreender o imperialismo do século XIX I.A – 1.1 Identificar as principais potências coloniais do século XIX, salientando a supremacia europeia. I.A – 1.2 Relacionar o imperialismo do século XIX com os processos de industrialização.	Questões orientadoras: 1. Em que consistiu o imperialismo no final do século XIX? 2. Em que consistiu o imperialismo no final do século XIX e início do século XX? Análise do mapa «O imperialismo no mundo, em 1900» e visualização do <i>PowerPoint</i> sugerido para motivação. O objetivo é fazer uma retrospectiva para perceber que causas explicam a situação que o mapa documenta. Nessa retrospectiva, analisar vários documentos escritos e iconográficos. Leitura e resumo de duas visões do colonialismo (de Jules Ferry e Georges Clemenceau). Respostas ao «Saber & Fazer».
RECURSOS & TEMPO	Documento 1, p. 15, Manual e-Manual Premium Documentos das pp. 10 e 11, Manual Documento 2, p. 13, Manual 1 tempo de 45 min	

Imperialismo Ultimato

IA – 1.3 Explicar a importância da Conferência de Berlim (1885) no processo de partilha do continente africano.

IA – 1.4 Caracterizar as formas de domínio sobre os territórios não autónomos no século XIX.

IA – 1.5 Relacionar os princípios de ocupação definidos na Conferência de Berlim com o projeto português do Mapa Cor-de-Rosa e o Ultimato Inglês.

Analisar, de novo, o mapa «O imperialismo no mundo, em 1900» e relacioná-lo com a política imperialista.

Verificar, no mapa, quais eram as pretensões portuguesas de alargamento territorial entre Angola e Moçambique e por que razão Portugal entrou em conflito com outras potências europeias.

Respostas do «Saber & Fazer».

Sugerir como trabalho para casa a análise da documentação do Manual, pp. 18 a 23.

Documento 1, p. 15, Manual

«Factos e Feitos»: O «Mapa Cor-de-Rosa» (p. 16) e documentos da p. 17, Manual «Saber & Fazer», p. 17, Manual

1 tempo de 45 min

A I Grande Guerra

- Rivalidade económica e nacionalismos; a política de alianças
- O primeiro conflito à escala mundial
- Uma paz precária: o novo mapa político mundial; a Sociedade das Nações

IA – 2. Conhecer e compreender as causas e o desenrolar da 1.ª Grande Guerra

IA – 2.1 Relacionar a rivalidade económica e colonial entre as grandes potências industriais com a agudização das tensões nacionalistas.

IA – 2.2 Explicar o eclodir da 1.ª Grande Guerra.

IA – 2.3 Caracterizar sucintamente as frentes e as fases da 1.ª Grande Guerra.

IA – 2.4 Referir os custos humanos e materiais da 1.ª Grande Guerra.

IA – 2.5 Descrever sucintamente a participação de Portugal na 1.ª Grande Guerra.

Questões orientadoras:

1. Quais foram as causas da I Guerra Mundial?
2. Como se desenrolou a I Guerra Mundial?

Trabalhando a pares ou em pequeno grupo, os alunos vão tentar responder a estas questões orientadoras.

Para isso devem:

- Visualizar o filme intitulado «A Grande Guerra», segundo o *Le Petit Journal*.
- Visualizar o clipe de vídeo intitulado «Combate entre trincheiras» (cena do filme «Horizontes de glória», de *Stanley Kubrick*).
- Ler a documentação escrita e analisar a documentação iconográfica do Manual, pp. 18 a 23.

O professor deve, neste caso, circular entre os pares para esclarecer eventuais dúvidas e aferir o trabalho de cada elemento que constitui o par ou o grupo de trabalho.

Depois de feito, o trabalho é corrigido oralmente.

Cada par ou grupo vai sendo solicitado para dar a resposta à questão respetiva.

Todos os pares corrigem as respostas eventualmente incorretas.

e-Manual Premium

e-Manual Premium

Documentos das pp. 18 a 23, Manual, sem esquecer as rubricas «Passado e Presente» (p. 18) e «Factos e Feitos» (p. 20)

1 tempo de 45 min

Propostas de trabalho e/ou avaliação:

Responder à última questão orientadora:

- Quais foram os custos humanos e materiais da I Guerra Mundial?

Este trabalho deve ser feito a partir do texto do Manual, p. 22, e dos documentos das pp. 22 e 23.

Responder às questões colocadas em «Avalio o que aprendi», Manual, p. 25.

Saber & fazer +, pp. 18 a 23.

Fichas de estudo 1 e 2, Caderno de atividades.

Tempos de 45 min: 3

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS / OUTROS RECURSOS PARA O SUBDOMÍNIO: APOGEU E DECLÍNIO DA INFLUÊNCIA EUROPEIA

ALEXANDRE, Valentim, *Origens do colonialismo português moderno*, Lisboa, Sá da Costa, 1979.

BALCELLS, Albert (dir.), *História Universal*, vol. IX, Lisboa, Publicações Alfa, 1987 (ed. orig. 1985), sobretudo pp. 33-59, 60-86 e 133-136.

BERSTEIN, Serge, e MILZA, Pierre (dir.), *Histoire du vingtième siècle*, vol. I, 1900-1939 – *Un monde déstabilisé*, Paris, Hatier, 1987, sobretudo pp. 39-125.

BETHENCOURT, Francisco, e CHAUDHURI, Kirti, *História da expansão portuguesa*, vol. IV, *Do Brasil para África* (1808-1930), Lisboa, Círculo de Leitores/Temas e Debates, 1998/2000.

DROZ, Bernard, e ROWLEY, Anthony, *História do século XX*, 4 vols., Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1988-1993 (ed. orig. 1986-1992), sobretudo vol. I, pp. 13-62 e 243-286.

Um estudo relativamente extenso e muito bem fundamentado que introduz uma excelente seleção documental sobre o colonialismo português nos séculos XIX e XX.

Este volume é o penúltimo de uma obra criteriosamente planeada, que contou com um bom elenco de colaboradores, sobretudo de universidades francesas e catalãs. Os capítulos relativos à I Guerra Mundial são muito claros, embora sintéticos.

O capítulo relativo à Revolução Soviética, embora curto, constitui uma boa síntese. O texto é acompanhado de mapas a cores e de muita ilustração fotográfica.

Embora não se possa esperar muita profundidade numa obra de caráter tão geral, a verdade é que se revela capaz de fornecer o fundamental quer sobre «o triunfo do imperialismo» quer sobre a I Guerra Mundial e as suas consequências.

Reunindo a colaboração de um vasto leque de historiadores, este volume – como, aliás, os restantes da série – organiza-se em torno de grandes eixos problemáticos, permitindo uma leitura dinâmica das principais questões levantadas por esta fase da expansão, da grande viragem provocada pela independência do Brasil às subseqüentes transformações políticas, das trocas comerciais aos fenómenos migratórios, das práticas culturais à contextualização internacional.

É uma síntese acessível, rigorosa e atualizada. Nos capítulos iniciais deste volume abordam-se o fim do predomínio europeu, o primeiro grande conflito mundial e as suas ruturas. Na última parte do primeiro volume é tratado o período respeitante à Revolução Soviética, à guerra civil russa e à NEP.

GILBERT, Martin, *A Primeira Guerra Mundial*, Lisboa, A Esfera dos Livros, 2007 (ed. orig. 1995).

HOBBSBAWM, Eric, *A era dos extremos*, Lisboa, Editorial Presença, 1996 (ed. orig. 1994), sobretudo pp. 31-45 e 63-83.

LÉON, Pierre (dir.), *História económica e social do mundo*, 6 vols., 12 tomos, Lisboa, Sá da Costa, 1982 (ed. orig. 1978), sobretudo vol. V, *Guerras e crises – 1914-1947*, pp. 5-128.

NOUSCHI, Marc, *O século XX*, Lisboa, Instituto Piaget, 1996 (ed. orig. 1995), sobretudo pp. 49-106 e 129-150.

SERRÃO, Joel, e MARQUES, A. H. de Oliveira (dir.), *Nova História da Expansão Portuguesa*, vol. X, *O Império Africano 1825-1890* (coord. de Valentim ALEXANDRE e Jill DIAS) e vol. XI, *O Império Africano 1890-1930* (coord. de A. H. de Oliveira MARQUES), Lisboa, Editorial Estampa, 1998 e 2001.

TEIXEIRA, Nuno Severiano, e BARATA, M. Themudo (dir.), *História Militar de Portugal*, Lisboa, Círculo de Leitores, 2003, vol. IV.

Através de uma narrativa fluente, o autor fala-nos das grandes batalhas, dos confrontos no mar e no ar, das experiências vividas nas trincheiras, dando grande relevância às novas e mortíferas tecnologias de guerra. Ilustrado com muitas fotografias e mapas.

Neste seu grandioso «fresco» do século XX, Hobsbawm traça principalmente as suas próprias análises e interpretações. Busque-se a factologia noutras obras. A I Guerra Mundial e as suas dramáticas consequências (que o autor prolonga até ao segundo conflito mundial, considerando-o uma «continuação» do primeiro) são tratadas num capítulo intitulado «A era da guerra total». Por sua vez, a Revolução Russa e as suas dramáticas consequências (para a Rússia e para o mundo) são exemplarmente analisadas, numa vintena de páginas.

Trata-se de uma das mais prestigiadas obras da moderna historiografia francesa, essencialmente problematizadora e interpretativa, com um texto rigoroso e muito bem alicerçado em mapas, quadros e gráficos. As páginas citadas abordam o apogeu económico e imperialista do mundo industrializado, a guerra e a exaustão da Europa, com a consequente ascensão dos EUA ao lugar de primeira potência económica mundial.

Tal como o livro de Hobsbawm acima referido, trata-se de uma obra-balanço do século. Em mais de 600 páginas, o autor dá-nos uma visão global de um século conturbado. Inúmeros mapas, sinopses e cronologias procuram proporcionar elementos para a compreensão da história nacional e mundial, sempre com uma grande preocupação de clareza e acessibilidade, sem descurar a vertente problematizadora e interpretativa. Nas páginas acima indicadas, o autor estuda aquilo que designa por «Os tempos trágicos»: do nacionalismo ao imperialismo, daqui à lógica da guerra e, depois da «camifcina», um novo mapa político e uma paz precária. Nas páginas dedicadas à Revolução Soviética, o autor estuda a evolução da Rússia, desde as origens das revoluções de 1917 até à NEP.

Dois volumes coletivos, com colaboração desigual, mas constituindo, no seu conjunto, ótimos instrumentos de atualização científica sobre as épocas em causa. Além de uma introdução de caráter geral, cada volume apresenta estudos monográficos sobre cada uma das colónias portuguesas (e não só as africanas, como o título podia dar a entender), sempre com bibliografias desenvolvidas.

Na linha da renovação (e reabilitação?) da história política e militar, esta recente obra de conjunto trata com bastante rigor a questão da participação de Portugal na I Guerra Mundial, assunto sobre o qual Severiano Teixeira (um dos coordenadores e autor deste capítulo) tem desenvolvido investigação.

Tema/Domínio: I. A Europa e o mundo no limiar do século XX	Subdomínio: I.B. As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra	Total de tempos de 45 min previstos: 10
AULAS 4 e 5		Tempos de 45 min: 2
Sugestões para motivação: 1.ª Sugere-se a visualização de parte do filme « Tempos modernos» (<i>Modern times</i>), 1936, realização de Chaplin. Edição Warner Home Vídeo Portugal (e-Manual Premium). 2.ª Análise da obra «O grito», de Edvard Munch, Saber & fazer +, p. 25.		
Questões orientadoras: • Que transformações geopolíticas ocorreram após a I Guerra Mundial? • Que transformações económicas ocorreram após a I Guerra Mundial?		
CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
As transformações económicas do após guerra no mundo ocidental. – O fim da supremacia europeia – O modelo americano: produção de massa e crescimento acelerado – A frágil prosperidade dos anos 20 Democracia parlamentar Fordismo Taylorismo Estandarização Monopólio Inflação	I.B. As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra I.B – 1. Conhecer as transformações geopolíticas decorrentes da 1.ª Grande Guerra I.B – 1.1 Enunciar as principais decisões dos tratados de paz (com destaque para o Tratado de Versalhes). I.B – 1.2 Identificar as principais alterações no mapa político europeu do após guerra. I.B – 1.3 Referir os grandes objetivos da criação da Sociedade das Nações (SDN). I.B – 2. Conhecer e compreender as transformações económicas do após guerra I.B – 2.1 Caracterizar a situação económica e social europeia no após guerra.	Analisar o clipe de vídeo « Tempos modernos». Sugerimos, também, a análise da obra «O grito», de Edvard Munch. Interessa que os alunos reflitam sobre as novas inquietações, fruto da época diferente que então se vivia.
RECURSOS & TEMPO		e-Manual Premium

IB – 2.2 Explicar o fim da hegemonia europeia e o reforço da afirmação dos EUA como principal potência económica mundial.

IB – 2.3 Caracterizar a economia dos anos 20, destacando o seu carácter modernizador, instável e especulativo.

IB – 2.4 Referir outros fatores de tensão económica na década de 20, nomeadamente a rivalidade entre novos e velhos países industriais, o pagamento de dívidas e indemnizações de guerra e a adoção de políticas protecionistas.

Que mundo resultou da assinatura do Tratado de Versalhes?

Este é o mote para um trabalho individual ou a pares, que tem como objetivo responder às questões do «Saber & Fazer», p. 29, e à questão 2 do «Saber & Fazer», p. 31. Para isso, propõe-se:

- Leitura da rubrica «Passado e Presente» sobre a fragmentação dos impérios e comparação com o mapa «A Europa e o Médio Oriente após a I Guerra Mundial»
- Leitura da rubrica «Factos e feitos» sobre a *Ford* e do documento intitulado «Uma visão do fordismo».
- Confronto destes dois documentos escritos com o diagrama sobre o modelo de produção americano.

Documento 3, p. 29, Manual

«Passado e Presente», p. 28 e documento 2, p. 29, Manual

Documentos das pp. 30 e 31, Manual

1 tempo de 90 min

Propostas de trabalho e/ou avaliação:
Ficha de estudo 3, Caderno de atividades.

Tema/Domínio: I. A Europa e o mundo no limiar do século XX	Subdomínio: I.B As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra	Tempos de 45 min previstos: 5
AULAS 6, 7, 8, 9 e 10		
Sugestões para motivação: 1.ª Ouvir <i>A Internacional</i> , peça musical que chegou a ser o hino da União Soviética, escrita e musicada nos finais do século XIX. Audição acompanhada da análise da letra (e-Manual Premium). 2.ª Visualização do clipe de vídeo intitulado «As revoluções russas» (cenas da série <i>De Lenine a Gorbatchev</i> , 1991 (e-Manual Premium)). Questão orientadora: • Como se originou e desenvolveu a Revolução Soviética?		
CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
A revolução soviética Da Rússia dos Czares à Rússia dos Soviéticos – A Rússia nas vésperas da Revolução	I.B – 3. Conhecer e compreender a Revolução Soviética I.B – 3.1 Caracterizar sucintamente a Rússia czarista ao nível político, económico e social. I.B – 3.2 Relacionar a entrada da Rússia na 1.ª Grande Guerra com o agravar das tensões sociais e políticas.	Audição do clipe de som <i>A Internacional</i> . Visualização do clipe de vídeo intitulado «As revoluções russas». Sistematizar a informação contida nos documentos do Manual, p. 33. Responder às duas últimas questões do «Saber & Fazer», p. 33.
RECURSOS & TEMPO e-Manual Premium Documentos da p. 33, Manual 1 tempo de 45 min		

– Revolução burguesa e revolução bolchevique – A construção da URSS Comunismo Marxismo-leninismo Bolchevique Soviète Nacionalização Ditadura do proletariado	I.B – 3.3 Caracterizar a «Revolução de Fevereiro», salientando o carácter demoliberal das medidas tomadas pelo governo provisório. I.B – 3.4 Relacionar a decisão de permanência da Rússia na 1.ª Grande Guerra com o eclodir da «Revolução de Outubro». I.B – 3.5 Caracterizar a «Revolução de Outubro», salientando as principais medidas tomadas (fim do envolvimento na guerra, participação dos operários na gestão das fábricas e divisão das grandes propriedades rurais pelas famílias camponesas). I.B – 3.6 Descrever as principais etapas de implantação do regime comunista entre 1917 e 1924 (Guerra civil e Comunismo de Guerra, NEP, formação da URSS). I.B – 3.7 Avaliar o impacto da Revolução bolchevique na Europa Ocidental e no mundo em geral.	Trabalho de grupo: Organizar a turma em pequenos grupos de trabalho, definindo quem é o porta-voz. Todos os grupos farão inicialmente o mesmo trabalho: analisar o memorando que um antigo ministro do Interior russo enviou ao czar, em 1914. Devem, igualmente, sistematizar a informação sobre a revolução burguesa e a revolução bolchevique. Depois, dividir três temas por diferentes grupos: 1 – A ditadura comunista e a consolidação da revolução; 2 – A NEP; 3 – A construção da URSS. Pretende-se que estes três grandes temas fiquem distribuídos por diferentes grupos de trabalho. E cada grupo fica encarregue de analisar o texto correspondente do Manual, os documentos escritos e os iconográficos e responder às questões do «Saber & Fazer» da página respetiva.	Manual, pp. 34 a 39 Documento 4, p. 33, Manual 1 tempo de 90 min
		Apresentação oral dos trabalhos. Cada grupo refere as respostas dadas às questões. Uns grupos completarão o que foi dito por outros, se houver necessidade. O professor ou um moderador eleito sintetiza, no quadro, as principais conclusões sobre as origens, desenvolvimento e impactos da Revolução Soviética.	1 tempo de 90 min
Propostas de trabalho e/ou avaliação: Ficha de estudo 4, Caderno de atividades. Ficha de avaliação 1, Caderno de atividades. TPC: Desenvolver as atividades propostas em «Você Descobrir – O movimento feminista», Manual, pp. 42 e 43.			

Tema/Domínio: I. A Europa e o mundo no limiar do século XX	Subdomínio: I.B. As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra	Tempos de 45 min previstos: 3
AULAS 11, 12 e 13		
Sugestões para motivação: 1. ^a Analisar o <i>PowerPoint</i> sobre o movimento feminista «A luta das mulheres pela igualdade» (e-Manual Premium). 2. ^a Analisar as obras de Picasso e de Kandinsky, Manual, p. 51, e de Balla, Miró e Dalí, Manual, p. 53. 3. ^a Visualizar um excerto do filme <i>O garoto</i> , de Charlie Chaplin, realizado em 1921 (https://www.youtube.com/watch?v=b7q9hTRcJYQ) (acesso em outubro de 2014). Questões orientadoras: • Que transformações sociais ocorreram nas primeiras décadas do século XX? • Que transformações culturais ocorreram no mesmo período?		
CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
Sociedade e cultura num mundo em mudança Mutações na estrutura social e nos costumes – Peso crescente das classes médias – Alterações do código social e moral Feminismo – A emergência da cultura de massas Cultura de massas Mass media	I.B – 4. Conhecer e compreender as transformações socioculturais das primeiras décadas do século XX I.B – 4.1 Caracterizar a sociedade europeia nas duas primeiras décadas do século XX, salientando o peso crescente das classes médias e a melhoria das condições de vida do operariado, apesar da manutenção de grandes desequilíbrios sociais. I.B – 4.2 Relacionar os efeitos da guerra com a alteração de mentalidades e costumes nos «loucos anos 20». I.B – 4.3 Avaliar os efeitos da guerra ao nível da emancipação feminina, problematizando temáticas atuais relativas à igualdade de género. I.B – 4.4 Caracterizar sucintamente a cultura de massas, salientando a sua relação com a melhoria das condições de vida nas décadas de 20 e 30 do século XX.	Correção do TPC (respostas às questões colocadas em «Vou Descobrir – O movimento feminista», Manual, pp. 42 e 43). Observação do <i>PowerPoint</i> sobre o movimento feminista «A luta das mulheres pela igualdade». Elaborar uma síntese no quadro com as principais transformações sociais do após guerra. Sugestões de motivação: – Ouvir um excerto de um relato de futebol. – Visualizar um excerto do filme <i>O garoto</i>, realizado e interpretado por Charlie Chaplin, em 1921. – Visualizar um excerto do filme <i>O Costa do Castelo</i>, realizado por Artur Duarte, em 1943 (a cena em que António Silva surge com um rádio) https://www.youtube.com/watch?v=dhJDFgqiPEc (a partir do minuto 51 até ao minuto 54).
		e-Manual Premium Documentos das pp. 40-41 e 44-45, Manual

Os novos caminhos da ciência

- A revolução das ciências físicas
- Os progressos nas ciências humanas

Ciências humanas

Ruptura e inovação nas artes e na literatura

- Multiplicidade de experiências artísticas e literárias
- O nascimento da nova arquitetura

Futurismo

Modernismo

Abstracionismo

I.B – 4.5 Distinguir as principais correntes estéticas que marcaram a evolução nas artes.

I.B – 4.6 Indicar alguns dos principais vultos e obras de referência do modernismo português.

Tarefas a pares:

1.ª

- Ler as rubricas «Passado e Presente», p. 46 e «As Figuras», p. 48.
- Analisar o quadro com as «Principais inovações científicas e técnicas (1900-1935)».
- Observar as diferentes expressões artísticas de pintura, escultura e arquitetura
- Analisar o *PowerPoint* «A Arte Nova».
- Filme «Van Gogh e o nascimento da arte moderna».

2.ª

Responder às questões da Ficha de estudo 6.

3.ª

Partindo das conclusões a que se chegou a propósito das correntes estéticas, estabelecer comparações com as obras modernistas portuguesas

Manual, p. 49

Manual, pp. 50 a 55
e-Manual Premium

Caderno de atividades

Documentos 1 a 4,
p. 57, Manual

3 tempos de 45 min

Propostas de trabalho e/ou avaliação:

Fichas de estudo 5 e 6, Caderno de atividades.

Ficha de avaliação 2, Caderno de atividades.

Responder às questões colocadas em «Avalio o que aprendi», Manual, pp. 60 e 61.

Trabalho em parceria com a disciplina de Português sobre a obra de Fernando Pessoa – ver sugestões na rubrica «História e Património – a obra de Fernando Pessoa», Manual, p. 58.

Dossiês temáticos: «Einstein» e «Picasso».

Total de tempos de 45 min para o subdomínio: 10

Teste de avaliação formal

Correção

Ficha de avaliação 1, Livro do professor

90 min

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS / OUTROS RECURSOS PARA O SUBDOMÍNIO: AS TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS, ECONÓMICAS, SOCIAIS E CULTURAIS DO APÓS GUERRA

BALCELLS, Albert (dir.), *História Universal*, vol. IX, Lisboa, Publicações Alfa, 1987 (ed. orig. 1985), sobretudo pp. 33-59, 60-86 e 133-136.

BERGERON, Louis, e RONCAVOLO, Marcel, *Le monde et son histoire*, 2 vols., Paris, Robert Laffont, 1985 (ed. orig. 1972), sobretudo vol. I, pp. 503-555 e 627-635.

BERSTEIN, Serge, e MILZA, Pierre, *Histoire de l'Europe contemporaine. Le XXe siècle. De 1919 à nos jours*, Paris, Hatier, 1992, pp. 131-169.

BIDDISS, Michael D., *L'ère des masses. Les idées et la société depuis 1870*, Paris, Seuil, 1980 (ed. orig. 1977), pp. 233-312.

BLISTÈNE, Bernard, *Une histoire de l'art du XXe siècle*, Paris, Beaux-Arts Magazine, Centre Pompidou, s. d.

CHÂTELET, A., e GROSLIER, B. Ph. (dir.), *História da arte*, Lisboa, Larousse/Círculo de Leitores, 1990 (ed. orig. 1985), vol. III, pp. 505-535.

DROZ, Bernard, e ROWLEY, Anthony, *História do século XX*, vol. I, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1988-1993, pp. 129-144.

O capítulo relativo à Revolução Soviética, embora curto, constitui uma boa síntese. O texto é acompanhado de mapas a cores e de muita ilustração fotográfica.

É um manual muito sistematizado, bem estruturado, com a factologia essencial. Constitui igualmente uma sólida base para o conhecimento da factologia relativa às revoluções russas e ao seu desenvolvimento.

Trata-se de um manual bem estruturado e sistemático, onde se pode encontrar a factologia essencial enquadrada numa síntese explicativa simples e clara. Inclui um tratamento relativamente breve dos factos sociais e culturais abordados nesta unidade do programa.

Fazendo parte, com outros volumes, de uma *Histoire de la pensée européenne* publicada pela mesma editora, centra-se essencialmente na evolução das ideias científicas, filosóficas e religiosas, concedendo ainda algum desenvolvimento às tendências literárias e artísticas. Obra de referência, rica em informação, constitui simultaneamente um ensaio crítico em que se problematizam as relações entre a criação intelectual e as transformações sociais e de mentalidade.

Um magnífico roteiro para percorrer toda a variedade de caminhos da arte contemporânea. O leitor encontrará aqui sínteses e cronologias que contextualizam os movimentos artísticos bem como uma análise rica e sugestiva de obras dos principais autores, apoiada em exemplos criteriosamente escolhidos e em citações de textos dos próprios artistas ou de críticos do seu tempo.

Uma história da arte que, apenas em três dezenas de páginas, proporciona uma informação clara e atualizada sobre as grandes ruturas artísticas da primeira metade do século XX, situando a génese dos principais movimentos e definindo as suas inovações essenciais.

Na última parte do primeiro volume é tratado o período respeitante à Revolução Soviética, à guerra civil russa e à NEP.

Concedendo primazia aos factos políticos, dedica apenas umas breves páginas às transformações socioculturais do primeiro após guerra. Trata-se, no entanto, de uma síntese rigorosa que situa as inovações literárias e a cultura de massas no contexto das mudanças sociais. Na última parte do primeiro volume é tratado o período respeitante à Revolução Soviética, à guerra civil russa e à NEP.

DUBY, G., e PERROT, M. (dir.). *Histoire des femmes en occident. Le XXe siècle*, Paris, Plon, 1992, sobretudo pp. 13-113.

FERRO, Marc, *A Revolução Russa de 1917*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1975 (ed. orig. 1967).

FRANÇA, José-Augusto, *A arte em Portugal no século XX, 1911-1961*, Lisboa, Bertrand Editores, 1991, sobretudo pp. 7-152 e 521-536.

FRANÇA, José Augusto, *Os anos vinte em Portugal. Estudo de factos socioculturais*, Lisboa, Editorial Presença, 1992.

FRANCASTEL, Pierre, *Peinture et société*, Paris, Éditions Denoel, 1978, sobretudo o capítulo 3.

HOBBSAWM, Eric, *A era dos extremos*, Lisboa, Editorial Presença, 1996 (ed. orig. 1994), sobretudo pp. 31-45, 63-83 e 180-199.

JANSON, H. W., *História da arte*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1989 (ed. orig. 1986), pp. 640-694, 727-740 e 746-763.

Não é da evolução cronológica da emancipação feminina que esta história trata mas antes dos problemas e das limitações que têm acompanhado esse processo e das diversas representações da mulher que têm sido dominantes na sociedade. Além dos capítulos iniciais acima citados, muitos outros incluem referências à situação da mulher na primeira metade do século XX.

Trata-se de uma pequena síntese (com cerca de 150 páginas), hoje um clássico sobre as duas revoluções russas. Numa primeira parte, Marc Ferro apresenta os factos, na segunda, um excelente dossiê documental. Conclui com o levantamento de questões e sua problematização.

É uma obra de referência absolutamente fundamental. Nela se analisam os diferentes percursos do modernismo português, considerando a sua articulação com os modelos europeus, mas tendo também sempre presentes as suas especificidades e o quadro conjuntural – económico, social, político e cultural – em que se desenvolvem.

Um desfile de milhares de factos vividos na época, dos mais relevantes aos quotidianos, todos eles colhidos nas fontes escritas e iconográficas ou nas próprias memórias pessoais do autor e de contemporâneos. Neste imenso acervo de informação, tantas vezes ligado à «petite histoire», mas sempre pontuado de reflexões e inserido numa perspectiva crítica, o professor encontrará inúmeros dados documentais e interpretações sugestivas.

Apesar do seu carácter complexo e especializado, este magnífico ensaio sobre a evolução do espaço pictórico e a sua relação com os códigos de sensibilidade permite clarificar, mais do que qualquer outra obra, o significado das ruturas artísticas que se operaram nos séculos XIX e XX.

Nesta obra, indispensável para uma interpretação crítica global do século XX, também se apresenta um quadro das transformações culturais. Alargado à literatura e à cultura de massas e acompanhando as mudanças decisivas que ocorrem nos vários países europeus e americanos, procura sobretudo analisar as relações recíprocas entre os factos culturais e os factos políticos e sociais. A Revolução Russa e as suas dramáticas consequências (para a Rússia e para o mundo) são exemplarmente analisadas, numa vintena de páginas.

Uma obra particularmente útil não apenas por situar e caracterizar os principais artistas e respetivas tendências mas sobretudo por oferecer análises muito esclarecedoras das suas obras mais significativas. Torna-se, deste modo, um precioso guia para a leitura interpretativa de obras exemplarmente seleccionadas.

JÚDICE, Nuno, *A era do «Orpheu»*, Lisboa, Editorial Teorema, 1986.

MATTOSO, José (dir.), *História de Portugal*, Lisboa, Círculo de Leitores/Estampa, 1992/1994, vol. VI, Rui RAMOS, *A segunda fundação (1890-1926)*, sobretudo pp. 529-561, 615-665.

NOUSCHI, Marc, *O século XX*, Lisboa, Instituto Piaget, 1996 (ed. orig. 1995), sobretudo pp. 49-106 e 129-150.

OLIVEIRA, Pedro Aires (coord.), *O fim da URSS. A nova Rússia e a crise das esferas. XI Curso Livre de História Contemporânea*, Lisboa, Edições Colibri/Fundação Mário Soares, 2013.

PEREIRA, Paulo (dir.), *História da Arte Portuguesa*, vol. III, Lisboa, Círculo de Leitores, 1995, sobretudo pp. 369-405, 507-527.

Um quadro – extremamente vivo, pelo recurso constante aos textos da época – da rutura operada no meio intelectual lisboeta pela geração do *Orpheu*, destacando o protagonismo de Pessoa.

De uma forma original, inovadora, como já foi sublinhado a propósito da anterior unidade, o autor analisa nestas páginas a evolução das ideias, da cultura e da mentalidade portuguesas, com uma notável abundância de referências e um indistigável gosto do pormenor.

Nas páginas dedicadas à Revolução Soviética, o autor estuda a evolução da Rússia, desde as origens das revoluções de 1917 até à NEP.

Livro que reúne diversas comunicações apresentadas no Curso Livre de História Contemporânea intitulado «O fim da URSS, vinte anos depois», que decorreu em 2011. Pretende compreender-se as causas e os efeitos do colapso da União Soviética.

As hesitações, as incertezas e as experiências bem sucedidas do modernismo português, «revisitado» em duas notáveis sínteses – uma dedicada à pintura, outra à arquitetura. De lamentar apenas uma insuficiente ilustração das obras analisadas, tanto mais que se encontram dispersas, ou mesmo inacessíveis, em museus e coleções particulares.

Tema/Domínio: I. A Europa e o mundo no limiar do século XX	Subdomínio: I.C Portugal: da 1.ª República à Ditadura Militar	Total de tempos de 45 min previstos: 5
AULAS 14 e 15		Tempos de 45 min: 2
Sugestões para motivação: 1.ª Visualizar caricaturas republicanas sobre a monarquia, sobre a situação financeira que se vivia ou sobre o Ultimato (há algumas de Alfredo Cândido, por exemplo). 2.ª Análise do clipe de vídeo «O regicídio de 1908» (e-Manual Premium). 3.ª Ouvir o Hino Nacional <i>A Portuguesa</i> (e-Manual Premium) lendo, em simultâneo, a letra, Manual, p. 67. Questão orientadora: • Quando e como terminou a Monarquia Constitucional em Portugal?		
CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
Portugal: Da 1.ª República à ditadura militar Crise e queda da monarquia – O clima de crise: o descontentamento das classes médias e do operariado – Difusão das doutrinas socialistas e republicanas Ultimato Republicanismo Partido político – A revolução republicana	I.C Portugal: da 1.ª República à Ditadura Militar I.C – 1. <i>Conhecer e compreender a crise e queda da Monarquia Constitucional</i> I.C – 1.1 Relacionar a situação económica e financeira de Portugal nos finais do século XIX com o crescente descontentamento social e político. I.C – 1.2 Relacionar o Ultimato Inglês de 1890 com o aumento do descrédito da instituição monárquica e com o crescimento do Partido Republicano. I.C – 1.3 Identificar outros fatores que contribuíram para a queda da Monarquia Constitucional, destacando a ditadura de João Franco e o regicídio de 1908. I.C – 1.4 Descrever sucintamente os acontecimentos do 5 de Outubro, identificando a base social de apoio da República.	Depois de visualizar as caricaturas referidas nas sugestões para motivação, de analisar o clipe de vídeo sobre o regicídio e de ouvir <i>A Portuguesa</i> e interpretar a letra respetiva, propõe-se: 1. Interpretação dos documentos escritos e iconográficos correspondentes. 2. Respostas às questões do «Saber & Fazer», pp. 65 e 67. 3. Elaborar um diagrama, no quadro, com as causas e as consequências do fim da Monarquia Constitucional em Portugal.
Propostas de trabalho e/ou avaliação: TPC: Análise dos documentos do Manual, p. 69, e resumo das ideias principais. Dossiê temático «O regicídio de 1908».		RECURSOS & TEMPO e-Manual Premium Manual, pp. 64 a 67 1 bloco de 90 min



IC – 3. Conhecer e compreender o derrube da 1.ª República e a sua substituição por um regime ditatorial (1914-1926)

IC – 3.1 Explicar os efeitos da 1.ª Grande Guerra na situação política, económico-financeira e social.

IC – 3.2 Referir tentativas de derrube do regime republicano, salientando o sidonismo (1917) e as tentativas de restauração monárquica.

IC – 3.3 Relacionar o crescimento dos adeptos de soluções autoritárias na década de 20 em Portugal com a situação interna do país e com o contexto internacional.

IC – 3.4 Reconhecer no Golpe Militar de 28 de Maio de 1926 o fim da República parlamentar e o início da Ditadura Militar.

Uma parte da turma é a favor da participação de Portugal na I Guerra Mundial e tem de arranjar argumentos para a sua causa.

Uma outra parte da turma é contra essa participação e tem, igualmente, de arranjar argumentos que contrariem essa decisão.

Esses dois grandes grupos mantêm-se mas agora um deles vai argumentar contra a 1.ª República e vai fazer propostas alternativas; o outro vai argumentar a favor da 1.ª República e propor medidas que justifiquem a sua continuidade.

1 bloco de 90 min

Propostas de trabalho e/ou avaliação:
«Saber & Fazer», Manual, pp. 69, 71 e 73.

Dossiê temático «Os Portugueses na I Guerra Mundial».

Tema/Domínio:

I. A Europa e o mundo no limiar do século XX

Subdomínio:

I.C Portugal: da 1.ª República à Ditadura Militar

Tempos de 45 min previstos: 1

AULA 18

Sugestão:

1.ª Avaliar o que se aprendeu sobre o período entre a 1.ª República e a Ditadura Militar em Portugal.

CONTEÚDOS & CONCEITOS

Crise e queda da monarquia
– A 1.ª República

METAS CURRICULARES

I.C – 1. Conhecer e compreender a crise e queda da Monarquia Constitucional
I.C – 2. Conhecer e compreender as realizações e dificuldades da 1.ª República (1910-1914)
I.C – 3. Conhecer e compreender o derrube da 1.ª República e a sua substituição por um regime ditatorial (1914-1926)

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Trabalho em pequeno grupo ou a pares:
– Analisar a rubrica «Recordo o essencial» e o diagrama correspondente.
– Responder às questões colocadas em «Avalio o que aprendi».
Corrigir o trabalho efetuado. Registrar por escrito eventuais explicações de questões que se tenham revelado mais complexas.

RECURSOS & TEMPO

Manual, pp. 74 e 75

1 tempo de 45 min

Propostas de trabalho e/ou avaliação:

Ficha de estudo 7, Caderno de atividades.

Ficha de avaliação 3 (até à questão 6), Caderno de atividades.

Total de tempos de 45 min para o subdomínio: 5

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS / OUTROS RECURSOS PARA O SUBDOMÍNIO: PORTUGAL: DA 1.ª REPÚBLICA À DITADURA MILITAR

BAPTISTA, Jacinto, *O cinco de Outubro*, Lisboa, Arcádia, 1965.

Um clássico dos estudos sobre a 1.ª República (infelizmente há muito esgotado) e um dos primeiros a tentar situar a Revolução de 5 de Outubro num contexto social e político mais amplo. Leitura bastante sugestiva, até pelo constante recurso à transcrição de fontes, numa aproximação que, sem qualquer sentido pejorativo, tem muito de jornalista (o autor foi, aliás, como se sabe, uma figura grande do jornalismo português).

COUTINHO, Lourenço Pereira, *Do Ultimato à República: política e diplomacia nas últimas décadas da monarquia*, Lisboa, Prefácio, 2004.

FIGUEIREDO, Sousa, e VICENTE, António, *A queda da Monarquia e a implantação da República através do bilhete postal ilustrado*, Lisboa, Ecosoluções, 1997.

MARQUES, A. H. de Oliveira, *A Primeira República portuguesa – Alguns aspetos estruturais*, Lisboa, Livros Horizonte, 1971 (há edições posteriores).

MATTOSO, José (dir.), *História de Portugal, Lisboa, Círculo de Leitores/Ed. Estampa, 1992/1994, vol. VI, Rui RAMOS, A segunda fundação (1890-1926)*, pp. 333-665.

NERY, Rui Vieira (conceção e coordenação), *A República das artes*, s.l., Tugaland, 2010.

ROSAS, Fernando, e ROLLO, Maria Fernanda (coord.), *História da Primeira República Portuguesa*, Lisboa, Tinta da China, 2009.

Numa obra dirigida a um público alargado, o autor descreve e analisa, de forma muito acessível, a factologia fundamental da política interna portuguesa e das suas relações com o exterior, no período que corresponde ao final do século XIX e ao início do século XX. Optando deliberadamente por se restringir às conjunturas políticas, ilustradas muitas vezes com os pormenores mais pitorescos, não deixa, porém, de procurar contextualizar o devir nacional, integrando-o no que estava a acontecer a nível ibérico e na restante Europa, nomeadamente em termos de política colonial.

A obra tem uma sólida introdução de enquadramento histórico e uma útil cronologia que vai de 1848 a 1919. No entanto, o que a torna um livro original e de evidentes potencialidades didáticas é a riqueza iconográfica, reunindo uma preciosa coleção de postais ilustrados (muitos deles a cores) de um dos mais agitados períodos da História de Portugal.

Embora o texto tenha sido recolhido, de forma quase integral, na História de Portugal do mesmo autor, continua a ser, pela sua acessibilidade, um cómodo instrumento de trabalho. Ignorando deliberadamente a factologia política, o autor aborda, neste trabalho, os aspetos demográficos, económico-sociais, religiosos, coloniais e outros do período em causa. Um útil apêndice documental complementa o pequeno volume.

Dando uma especial atenção às conjunturas, e descendo frequentemente ao particular e ao curioso, o autor procura fazer uma leitura «antropológica» da 1.^a República, por vezes estimulante e inovadora, em outras vezes, no entanto, com tendência para os excessos metafóricos. A análise da evolução política e socioeconómica é complementada por uma aproximação à história da cultura e das mentalidades.

São nove volumes dedicados à música, à caricatura, ao cinema, à fotografia, à arquitetura, à escultura, à pintura, ao teatro e à literatura, com muita iconografia e um CD de peças musicais alusivas ao período histórico em questão. Foi uma das muitas publicações que saíram com o patrocínio do Ministério da Cultura, da Direção-Geral das Artes e da Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República.

Reúne diversos contributos sobre as principais fases deste período: a queda da monarquia, a República de 1910 a 1918, o período e as implicações da guerra e a «Nova República», de 1919 a 1926. Trata sobretudo de aspetos políticos e económicos.

SAMARA, Maria Alice, e TAVARES, Rui, *O regicídio*, Lisboa, Tinta da China, 2008.

SAMARA, Maria Alice, e BAPTISTA, Tiago, *Os cartazes na Primeira República*, Lisboa, Tinta da China, 2010.

SARDICA, José Miguel, *Da Monarquia à República – Pequena história política, social e militar*, Lisboa, Alêtheia Editores, 2011.

SERRÃO, Joel, e MARQUES, A. H. de Oliveira (dir.), *Nova História de Portugal*, vol. XI, A. H. de Oliveira MARQUES, *Portugal da Monarquia para a República*, Lisboa, Editorial Presença, 1991.

TEIXEIRA, Nuno Severiano, e PINTO, António Costa (coord.), *A Primeira República Portuguesa: entre o liberalismo e o autoritarismo*, Lisboa, Edições Colibri, 2000.

VENTURA, António, *Os postais da Primeira República*, Lisboa, Tinta da China, 2010

WHEELER, Douglas L., *História política de Portugal, 1910-1926*, Mem Martins, Publicações Europa-América, s. d. (ed. orig. 1978).

Trata-se de um livro publicado no âmbito do centenário do assassinato do rei D. Carlos I. É um álbum ilustrado, no qual os autores percorrem, de forma sugestiva, muitas das fontes literárias e iconográficas contemporâneas do regicídio, confrontando, sempre que possível, diferentes perspetivas.

Trata-se de uma obra da coleção «Álbuns da República», que foi publicada aquando das Comemorações do Centenário da República. Tem um texto introdutório explicativo e, depois, diversos cartazes da época, sempre identificados e com pequenos textos explicativos. Muito útil do ponto de vista didático, bem como todos os outros volumes desta coleção.

Em 1910, toda a gente sabia o que não queria: uma política monárquica mergulhada num impasse, gerida por governos instáveis e por um rei tíbio e hesitante que parecia adiar o futuro. Falta saber que tipo de futuro iria emergir da ação daqueles portugueses que, de entre a massa geral, tinham condições para expressar a sua vontade e se esse futuro seria de democratização e progresso, como desejavam vários reformistas monárquicos e como há muito prometia a propaganda republicana.

Seguindo uma rubrica minuciosa, é certo que nem sempre com muita articulação entre si, esta obra fornece uma informação abundante e bem fundamentada, incluindo quadros, gráficos e fotografias utilizáveis didaticamente. Além de descrições desenvolvidas das vertentes demográficas, económico-financeiras, sociais, jurídicas e culturais (entre outras), são dedicados capítulos especiais à vida quotidiana e à evolução da conjuntura política.

Resultado de um curso na Faculdade de Letras de Lisboa, esta obra reúne a contribuição de vários autores no sentido de serem esclarecidos alguns pontos mais obscuros da história da 1.ª República Portuguesa e do seu desmoronar face à pressão autoritária. Permite-nos destacar, pelo seu didatismo, os contributos de João B. Serra («O sistema político da Primeira República») e de António Costa Pinto («A queda da Primeira República»).

Obra de grande divulgação, muito útil do ponto de vista didático, profusamente ilustrada com inúmeros postais da época, devidamente identificados e legendados. Inclui sobretudo postais de propaganda republicana mas, também, alguns anti-republicanos. Pertence à coleção «Álbuns da República».

Historiador americano há muito tempo interessado pela História de Portugal, o autor tenta neste livro fazer uma síntese dos principais acontecimentos políticos da 1.ª República, numa perspetiva assumidamente narrativa. Um capítulo introdutório situa a República no quadro da evolução do regime liberal português.

Tema/Domínio: II. Da Grande Depressão à II Guerra Mundial	Subdomínio: II.A Crise, ditaduras e democracia na década de 30	Total de tempos de 45 min previstos: 14
AULAS 19 e 20		Tempos de 45 min: 2
Sugestões para motivação: 1.ª Observação de fotografias sobre a Grande Depressão. Pode recorrer-se, por exemplo, a http://www.english.illinois.edu/maps/depression/photoessay.htm (acesso em novembro de 2014). 2.ª Análise da rubrica «Factos e Feitos» intitulada «Da superprodução à crise», Manual, p. 80.		
Questões orientadoras: • Em que consistiu a Grande Depressão dos anos 30 e qual foi o seu impacto social? • Como surgiram e se consolidaram os regimes fascistas na Europa?		
CONTEÚDOS & CONCEITOS Da Grande Depressão à II Guerra Mundial As dificuldades económicas dos anos trinta A grande crise do capitalismo – Dimensão mundial da crise – Os problemas sociais: desemprego e proletarianização Superprodução Deflação Depressão económica	METAS CURRICULARES II. Da Grande Depressão à II Guerra Mundial II.A Crise, ditaduras e democracia na década de 30 II.A – 1. Conhecer e compreender a Grande Depressão dos anos 30 e o seu impacto social II.A – 1.1 Identificar os fatores que estiveram na génese da «Crise de 1929» nos EUA. II.A – 1.2 Reconhecer na «Crise de 1929» características das crises cíclicas do capitalismo liberal. II.A – 1.3 Descrever as consequências do <i>crash</i> da bolsa de Nova Iorque em 24 de outubro de 1929. II.A – 1.4 Explicar o processo de mundialização da crise, salientando a exceção da URSS. II.A – 1.5 Analisar as consequências sociais da Grande Depressão, salientando a generalização dos seus efeitos a todas as camadas da sociedade.	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM Interpretação da rubrica «Factos e Feitos» intitulada «Da superprodução à crise» e do documento «Os efeitos da crise», texto de James Cain, datado de 1935. Análise do diagrama «O “círculo vicioso” da crise» e comparação com o gráfico «Desemprego e produção industrial, a nível mundial (1929-1934)» e, igualmente, com o gráfico «Variação da produção industrial em alguns países (1922-1937)». Análise de fotografias sobre a Grande Depressão. Pode recorrer-se às do Manual mas, em alternativa, há diversos sítios digitais que possuem fotografias muito expressivas e, igualmente, de grande qualidade. Elaborar, por escrito, um quadro que resuma as principais causas e efeitos imediatos da Grande Depressão.
Propostas de trabalho e/ou avaliação: «Saber & Fazer», Manual, pp. 81 e 83. Ficha de estudo 8, Caderno de atividades, questões 1. a 3.2.		RECURSOS & TEMPO Manual, pp. 80 e 81 Documento 1, p. 80, documento 2, p. 82, e documento 5, p. 83, Manual 1 bloco de 90 min

Tema/Domínio: II. Da Grande Depressão à II Guerra Mundial	Subdomínio: II.A Crise, ditaduras e democracia na década de 30	Tempos de 45 min previstos: 5
AULAS 21, 22, 23, 24 e 25		
Sugestões para motivação: 1. ^a Análise do clipe de vídeo com «Desfile das SS em Nuremberga, em 1934» – cena do filme <i>O triunfo da vontade</i> , de Leni Riefenstahl (e-Manual Premium). 2. ^a Visualização e análise do clipe de vídeo «1900 – Revolta de camponeses», um enfrentamento entre camponeses da Liga Comunista e o patronato fascista. 3. ^a Análise dos cartazes de propaganda do Partido Nazi e do Partido Nacional Fascista (pode optar-se, em alternativa, pelos do Manual, pp. 85, 87 e 92). 4. ^a Observação de fotografias de Benito Mussolini e de Adolf Hitler. O Manual tem igualmente informação sobre estas figuras, pp. 88 e 90.		
Questão orientadora: • Como surgiram e se consolidaram os regimes fascistas na Europa?		
CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
Entre a ditadura e a democracia Os regimes fascista e nazi – A consolidação do fascismo em Itália Fascismo – O totalitarismo hitleriano na Alemanha Nazismo Totalitarismo Antissemitismo	II.A – 2. Conhecer e compreender a emergência e consolidação do(s) fascismo(s) nas décadas de 20 e 30 II.A – 2.1 Comparar o mapa político após a I Grande Guerra com o mapa político da década de 30, localizando os principais regimes ditatoriais à escala mundial. II.A – 2.2 Relacionar as dificuldades económicas do após guerra e os efeitos da revolução soviética com o avanço da extrema-direita e dos partidos comunistas, identificando a base social de apoio de cada um. II.A – 2.3 Relacionar as consequências da Grande Depressão com o crescente descrédito dos regimes democráticos, salientando os momentos de crise económica e social como conjunturas favoráveis ao crescimento dos adeptos de propostas extremistas. II.A – 2.4 Descrever sucintamente a subida ao poder do Partido Nacional Fascista, em Itália, e do Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães. II.A – 2.5 Caracterizar os princípios ideológicos comuns ao(s) fascismo(s).	Os primeiros quatro tempos são organizados em formato de aula-oficina. Motivação para a aprendizagem – observação e análise dos materiais selecionados. Questões prévias: 1 – Qual é o significado de autoritarismo? 2 – Quais são os motivos que levam os partidos políticos a fazer propaganda? 3 – O que é o ultranacionalismo? 4 – O que significa, na prática, totalitarismo? Os alunos tentam responder, individualmente e por escrito, no caderno, às questões prévias. Organização de trabalho a pares. Tarefas: Análise dos cliques de vídeo «Educação para a morte» (produzido pelos estúdios <i>Disney</i> sobre a educação nazi) e «Hitler em Nuremberga» (cena do filme <i>O triunfo da vontade</i> , de Leni Riefenstahl, 1935).
		e-Manual Premium Manual e-Manual Premium

II.A – 2.6 Descrever as organizações e formas de enquadramento de massas e de repressão desenvolvidos pelos regimes fascistas.

II.A – 2.7 Relacionar a consolidação dos regimes fascistas com os resultados obtidos pelas respetivas políticas económicas e sociais.

II.A – 2.8 Caracterizar as especificidades do nazismo, destacando o seu caráter racista e genocidário.

II.A – 2.9 Analisar as causas e consequências do racismo alemão, destacando a crença na superioridade da «raça ariana», a criação do «espaço vital» e as vagas de perseguição antisemita que culminaram no Holocausto.

Resposta, por escrito, às questões 4.1, 4.2 e 4.3 da Ficha de estudo 8 e a todas as questões da Ficha de estudo 9, Caderno de atividades. Para tal é necessário:

- Interpretação dos documentos iconográficos (Manual, pp. 84 a 93).
- Resumo das ideias principais do Manual, (pp. 84 a 93).
- Distinguir diferentes motivações de grupos sociais no apoio a Mussolini e a Hitler.
- Perceber a importância da estratégia política do Partido Nacional Fascista e do Partido Nazi.
- Reconhecer os efeitos da política racista.

A primeira fase do trabalho, depois das respostas às questões prévias, é feita com breve explicação do professor sobre a realização do trabalho e o seu processo. Deve ser claro no tempo disponível para a tarefa.

Pode não haver exposição de conteúdos por parte do professor que vai circulando entre os pares, corrigindo respostas, tirando dúvidas, aferindo o trabalho dos elementos que constituem cada par. Depois de feito, o trabalho é corrigido oralmente. Cada par vai sendo solicitado para dar a resposta à questão respetiva.

Todos os pares corrigem as respostas eventualmente incorretas.

Solicitar que se responda, de novo, às questões prévias iniciais (ficha de metacognição).

Manual, pp. 84 a 93
Caderno de atividades, Fichas de estudo 8 e 9

2 blocos de 90 min

Com todo o conhecimento que já adquiriram, os alunos tentam registrar por escrito, num diagrama, as principais características dos regimes políticos fascistas.

Correção e sistematização no quadro.

Propostas de trabalho e/ou avaliação:
«Saber & Fazer», Manual, pp. 87, 91 e 93.
Ficha de avaliação 3, Caderno de atividades (a partir da questão 6).
Ficha de estudo 8, (a partir da questão 4) e ficha de estudo 9, do Caderno de atividades.
Dossiês temáticos: «Anne Frank», «Aristides de Sousa Mendes», «As grandes batalhas da II Guerra Mundial», «Episódios dramáticos da II Guerra Mundial», «Heróis da II Guerra Mundial» e «Os chefes militares da II Guerra Mundial».

Ficha de avaliação 3, Caderno de atividades (a partir da questão 6).

Dossiês temáticos: «Anne Frank», «Aristides de Sousa Mendes», «As grandes batalhas da II Guerra Mundial», «As armas da II Guerra Mundial», «Episódios dramáticos da II Guerra Mundial», «Heróis da II Guerra Mundial» e «Os chefes militares da II Guerra Mundial».

Ficha de avaliação 2, Livro do professor

Ficha de avaliação 2, Livro do professor

90 min

Tema/Domínio: II. Da Grande Depressão à II Guerra Mundial	Subdomínio: II.A Crise, ditaduras e democracia na década de 30	Tempos de 45 min previstos: 2
AULAS 26 e 27		
Sugestões para motivação: 1. ^a Análise do cartaz de propaganda da coleção «A lição de Salazar», intitulado «Deus, Pátria e Família, a trilogia da educação nacional». 2. ^a Visualização do clipe de vídeo «Discurso de Salazar, Braga, 1936» (cena do filme <i>A Revolução Nacional</i> , de António Lopes Ribeiro) (e-manual Premium). 3. ^a Audição de «Prova do vento que passa», de Adriano Correia de Oliveira (e-Manual Premium). Em alternativa, se se preferir, pode seleccionar-se, por exemplo, «A morte saiu à rua» ou de «Os vampiros», de José Afonso. Questão orientadora: • Como surgiu e como se consolidou o Estado Novo em Portugal?		
CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
Portugal: a ditadura salazarista – A edificação do «Estado Novo» – Corporativismo e colonialismo Estado Novo Corporativismo	II.A – 3. <i>Conhecer e compreender a emergência e consolidação do Estado Novo em Portugal</i> II.A – 3.1 Referir a manutenção da instabilidade política e dos problemas financeiros nos primeiros anos da Ditadura Militar (1926-1928). II.A – 3.2 Descrever o processo de ascensão de António de Oliveira Salazar no seio da Ditadura Militar (1928-1933). II.A – 3.3 Comparar as características do Estado Novo com as características dos regimes ditatoriais italiano e alemão, destacando as suas semelhanças e diferenças. II.A – 3.4 Caracterizar as organizações repressivas e os mecanismos de controlo da população criados pelo Estado Novo.	A análise do clipe de vídeo sobre o discurso de Salazar e do cartaz de propaganda sugerido para a motivação ao tema pode servir de mote para estas aulas. – Quem foi António de Oliveira Salazar? Pergunta inicial, que pode servir para perceber o que já sabem os alunos sobre esta figura. Registrar, no quadro, as respostas para, a partir delas, construir uma tabela comparativa do que foi o salazarismo a nível político, económico e social. Audição do clipe de som <i>Hino da Mocidade Portuguesa</i> e visualização do filme «A exposição do mundo português». Depois de analisar características do regime político, os alunos devem responder à pergunta inicial. Devem, igualmente, completar a tabela comparativa sobre as principais características do Estado Novo.
Propostas de trabalho e/ou avaliação: Ficha de estudo 10, Caderno de atividades. Saber & fazer +, pp. 26-27 e 36-37. Dossier temático «A polícia política do Estado Novo».		e-Manual Premium Rubrica «A Figura», p. 94, Manual e-Manual Premium Rubrica «Factos e Feitos», p. 96 e documentos das pp. 95 e 97, Manual 1 bloco de 90 min

51

Tema/Domínio: II. Da Grande Depressão à II Guerra Mundial	Subdomínio: II.A Crise, ditaduras e democracia na década de 30	Tempos de 45 min previstos: 2
AULAS 30 e 31		
Sugestões para motivação: 1.^a Observação de fotografias da construção de obras públicas americanas, durante a década de 1930 – ver http://www.shorpy.com/search/node/new-deal (acesso em novembro de 2014). 2.^a Observação de fotografias da Frente Popular, em França – ver http://www.histoire-image.org/site/etude_comp_detail.php?i=94&d=1&m=CGT (acesso em novembro de 2014). Questão orientadora: • Como reagiram os regimes demoliberais à Grande Depressão?		
CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
A intervenção do Estado na economia <i>New Deal</i> As tentativas de Frente Popular <i>Frente Popular</i> <i>Reformismo</i> – França: a efémera unidade de esquerda	II.A – 5. Conhecer e compreender as respostas dos regimes demoliberais à «Crise de 1929» e à Grande Depressão da década de 30 II.A – 5.1 Relacionar as fragilidades do capitalismo liberal e o fracasso das primeiras medidas de combate à crise com a adoção de estratégias de intervenção do Estado na economia. II.A – 5.2 Referir as principais medidas de intervenção do Estado na regulação das atividades económicas e nas relações sociolaborais tomadas durante o <i>New Deal</i>. II.A – 5.3 Relacionar os efeitos da «Grande Depressão» e do crescimento do fascismo com as tentativas de formação de governos de unidade nacional (Grã-Bretanha e Suécia) e de Frentes Populares (França e Espanha). II.A – 5.4 Referir medidas tomadas pelos governos de Frente Popular em França e Espanha. II.A – 5.5 Referir os resultados limitados de medidas de intervenção do Estado na economia e nas relações sociolaborais adotadas em alguns países na década de 30.	Após a análise das fotografias selecionadas para motivação, analisar o diagrama «A intervenção do Estado na economia e os seus efeitos». Correção do trabalho de casa. Resumir como foi feito o intervencionismo económico no Reino Unido, em França e em Espanha. Interpretação dos documentos do Manual. Respostas ao «Saber & Fazer».
		Manual, p. 102 Manual, pp. 102 e 103 Manual, p. 103
RECURSOS & TEMPO	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS & TEMPO

– Espanha: a vitória republicana e o levantamento nacionalista; a guerra civil

II.A – 5.6 Integrar a guerra civil espanhola (1936-1939) no contexto dos confrontos ideológicos da década de 30 do século XX.

Observação do *PowerPoint* intitulado «Picasso e a guerra civil de Espanha».
A obra «Guernica» pode também ser visualizada em 3D (<https://www.youtube.com/watch?v=ic1Nfx4c5LQ>).
Audição do clipe de som *Ay Carmela e viva la Quinta Brigada* (canções republicanas da guerra civil de Espanha).

Análise e discussão da temática, a partir dos documentos iconográficos e da leitura da rubrica «História e Património – *Guernica*, de Pablo Picasso».

e-Manual Premium

e-Manual Premium

Manual, pp. 105 e 106

1 bloco de 90 min

Propostas de trabalho e/ou avaliação:

Ficha de estudo 11, Caderno de atividades.

Tema/Domínio: II. Da Grande Depressão à II Guerra Mundial	Subdomínio: II.A Crise, ditaduras e democracia na década de 30	Tempo de 45 min previsto: 1
AULA 32		
Sugestão: 1.ª Avaliar o que se aprendeu sobre o período da Grande Depressão ao final da década de 1930.		
CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
As dificuldades económicas dos anos trinta Entre a Ditadura e a Democracia	II.A – 1. Conhecer e compreender a Grande Depressão dos anos 30 e o seu impacto social II.A – 2. Conhecer e compreender a emergência e consolidação do(s) fascismo(s) nas décadas de 20 e 30 II.A – 3. Conhecer e compreender a emergência e consolidação do Estado Novo em Portugal II.A – 4. Conhecer e compreender o regime totalitário estalinista implantado na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) II.A – 5. Conhecer e compreender as respostas dos regimes democráticos à «Crise de 1929» e à Grande Depressão da década de 30	Trabalho em pequeno grupo ou a pares: – Analisar a rubrica «Recordo o essencial» e o diagrama correspondente; – Responder às questões colocadas em «Avalio o que aprendi». Corrigir o trabalho efetuado. Registrar por escrito eventuais explicações de questões que se tenham revelado mais complexas.
		Manual, p. 107 Manual, pp. 108 e 109 1 tempo de 45 min
Total de tempos de 45 min para o subdomínio: 14		
Teste de avaliação formal	Ficha de avaliação 3, Livro do professor	
Correção	90 min	

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS / OUTROS RECURSOS PARA O SUBDOMÍNIO: CRISE, DITADURAS E DEMOCRACIA NA DÉCADA DE 30

BENDERSKY, Joseph W., *Concise History of Nazi Germany*, Lanham, Md., Rowman & Littlefield Publishers, 2006.

BERSTEIN, Serge, e MILZA, Pierre (dir.), *Histoire du vingtième siècle*, vol. I, 1900-1939 – Un monde déstabilisé, Paris, Hatier, 1987, sobretudo pp. 115-138 e 235-283.

BERSTEIN, Serge, *Démocraties, régimes autoritaires et totalitarismes au XXe siècle*, Paris, Hachette, 1992, sobretudo pp. 71-132.

BERSTEIN, Serge, e MILZA, Pierre, *Histoire de l'Europe contemporaine. Le XXe siècle de 1919 à nos jours*, Paris, Hatier, 1992, sobretudo pp. 26-130.

BERSTEIN, Serge, e MILZA, Pierre, *Le fascisme italien, 1919-1945*, Paris, Seuil, 1980.

BLINKHORN, Martin, *Mussolini e a Itália fascista*, Lisboa, Gradiva, s. d. (ed. orig. 1984).

BOUVIER, Jean, *Initiation au vocabulaire et aux mécanismes économiques contemporains (XIXe-XXe siècles)*, 5.ª ed., Paris, SEDES, 1985 (ed. orig. 1977), sobretudo pp. 283-318.

FREI, Norbert, *O Estado de Hitler: O poder nacional-socialista de 1933 a 1945*, Lisboa, Editorial Notícias, 2003 (ed. orig. 2001).

Um conciso e excelente ensaio sobre os fatores económicos, sociais e políticos que levaram à ascensão e à queda do Terceiro Reich.

Articulando os aspetos económicos com as vertentes sociais e políticas, é apresentado, de uma forma clara, o essencial sobre a «frágil prosperidade» dos anos 20 e a crise dos anos 30 nos EUA e nos principais países europeus.

Manual universitário de história política comparada abarcando a Europa ao longo de todo o século XX, o tratamento dado ao confronto entre democracias e regimes autoritários no período que vai da I à II Guerra Mundial é, naturalmente, limitado, mas constitui uma excelente síntese. Cada capítulo é complementado com uma pequena antologia documental.

Uma síntese muito clara e bem organizada sobre a história europeia do século XX. A linha factológica e conceptual de cada capítulo é-nos fornecida no início de cada uma das unidades que constituem o volume.

Desenvolvida cronologicamente, mas sempre de forma problematizante, a evolução da ideologia, do partido e do Estado fascistas italianos desde as suas origens até ao estertor final.

Num número limitado de páginas (94, exatamente) não só se dá um panorama geral da evolução do fascismo em Itália como se faz ainda um breve ponto da situação das respetivas interpretações historiográficas. E ainda há espaço para uma cronologia e alguns mapas.

Fazendo jus ao título, trata-se de uma excelente e muito reputada iniciação à história económica, quer em termos de conceitos quer da análise das conjunturas, sempre numa perspetiva eminentemente didática. Aquilo que o autor denomina como «desequilíbrios económicos do século XX» é objeto de atenção cuidada. Um conjunto de gráficos e de documentos escritos complementa cada capítulo.

Da autoria de um historiador alemão da geração que já não conheceu a II Guerra Mundial, este livro constitui uma análise muito pertinente, baseada numa cuidada análise das fontes, da forma como se estruturou o Estado nacional-socialista, com um particular enfoque no processo de mitificação do *Führer*. Uma curiosa antologia documental, uma cronologia e alguns quadros sinópticos enriquecem o volume.

Da autoria de alguns dos melhores historiadores francófonos contemporâneos, esta obra dirigida por P. Léon continua a ser um texto de referência. As «rururas dos anos trinta» merecem um desenvolvimento razoável, em que se destaca o rigor, uma perspetiva de análise verdadeiramente mundial e ainda material gráfico abundante e esclarecedor.

Partindo de uma análise da imprensa da época, a autora segue o percurso da mitificação da figura de Oliveira Salazar, antes e depois de António Ferro. Embora se trate de uma obra de divulgação, permite, através de um estimulante contato com as fontes, perceber como se prepara a longevidade de um político e até de um regime.

A síntese possível, no atual estado da investigação, quer sobre os aspetos estruturais e conjunturais da economia e da sociedade portuguesas nos anos 30, quer sobre a respetiva evolução política.

Sólido manual universitário (iniciativa editorial infelizmente ainda pouco comum em Portugal) onde o leitor pode encontrar, a par de uma análise económica atualizada – e com uma linguagem não excessivamente técnica – o enquadramento sociopolítico das diversas conjunturas. Embora, numa obra que cobre toda a história económica dos séculos XIX e XX, o desenvolvimento dado à Grande Depressão seja, naturalmente, limitado, é bem informado e esclarecedor.

O livro está integrado na coleção «Very short introductions» (volumes entre 150 e 200 páginas) que inclui também estudos sobre o socialismo, o nacionalismo e o capitalismo, entre outros, e que resulta de um desafio da *Oxford University Press* a conceituados especialistas universitários. No presente caso, o autor dá-nos uma perspetiva da natureza e da história do fascismo, estuda os regimes fascistas na Itália e na Alemanha e acompanha o destino dos movimentos fascistas em diversos outros países (não em Portugal), prolongando a sua análise até ao presente.

Uma tentativa, naturalmente controversa e nem sempre satisfatória, de criar uma tipologia do fascismo e uma taxonomia dos regimes autoritários, analisando os casos mais conhecidos, incluindo o português.

Apesar do seu carácter abrangente, inclui uma boa síntese sobre a crise mundial de 1930 (na designação dos autores) quer na sua génese americana e nas suas repercussões internacionais quer nas «adaptações nacionais» que constituíram a resposta de várias países às dificuldades económicas dos «anos terríveis».

LÉON, Pierre (dir.), *História económica e social do mundo, vol. II, Guerras e crises – 1914-1917*, Lisboa, Sá da Costa Editora, 1982 (ed. orig. 1977), sobretudo pp. 275-403.

MATOS, Helena, Salazar, vol. I, *A construção do mito (1928-1933)*, vol. II, *A Propaganda (1934-1938)*, Lisboa, Temas e Debates/Círculo de Leitores, 2003-2004.

MATTOSO, José (dir.), *História de Portugal, Lisboa, Círculo de Leitores/Editorial Estampa, 1992/1994*, vol. VI, Fernando ROSAS, *O Estado Novo (1926-1974)*, sobretudo pp. 15-299.

NUNES, Ana Bela, e VALÉRIO, Nuno, *História da economia mundial contemporânea*, Lisboa, Presença, 1997, sobretudo pp. 119-138.

PASSMORE, Kevin, *Fascism: a very short introduction*, Oxford/Nova Iorque, Oxford University Press, 2002.

PAYNE, Stanley, *El fascismo*, Madrid, Alianza Editorial, 1982 (ed. orig. 1980).

PHILIP, André, e PHILIP, Loïc, *História dos factos económicos e sociais de 1800 aos nossos dias*, 2.^a ed., Lisboa, Moraes, 1980 (ed. orig. 1976), sobretudo pp. 249-269.

PINTO, António Costa, *O salazarismo e o fascismo europeu – Problemas de interpretação nas ciências sociais*, Lisboa, Estampa, 1992.

PRESTON, Paul, *A Guerra Civil de Espanha*, 2.ª ed., Lisboa, Edições 70, 2007 (ed. orig. 1996).

ROSAS, Fernando, *O Estado Novo nos anos trinta – Elementos para o estudo da natureza económica e social do salazarismo (1928-1938)*, 2.ª edição, Lisboa, Estampa, 1986 (1.ª ed. 1986).

ROSAS, Fernando, e BRITO, J. M. Brandão de (dir.), *Dicionário de História do Estado Novo*, 2 vols., Lisboa, Círculo de Leitores/Bertrand, 1996, sobretudo as entradas: Constituição Política de 1933, Estado Novo, Fascismo, Legião Portuguesa, Políticas Políticas, Salazar e União Nacional.

ROSAS, Fernando, *Salazar e o poder. A arte de saber durar*, Lisboa, Tinta da China, 2013

ULAM, Adam B., *Stalin: the man and his era*, Londres, Tauris Parke, 2007.

VIEIRA, Joaquim (dir.), *Portugal, século XX*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1999-2000, volumes referentes às décadas de 20 e 30.

Através de uma análise circunstanciada da forma como, desde os anos 60, os investigadores de ciências sociais, portugueses e estrangeiros, têm interpretado o salazarismo no contexto do fascismo europeu, o autor procura, essencialmente, esclarecer o caráter do regime autoritário português.

O autor, um reconhecido especialista na história contemporânea de Espanha, pretendeu, com este trabalho, apresentar uma breve panorâmica do conflito que, entre 1936 e 1939, devastou o país vizinho. O próprio Preston considera esta obra «um guia prático» na floresta de livros sobre a Guerra Civil de Espanha. Conciliando o descritivo com a interpretação, trata-se de um estudo muito sugestivo sobre um conflito que «foi, acima de tudo, uma guerra espanhola, melhor, uma série de guerras espanholas e também o grande campo de batalha do fascismo e do comunismo». Uma pequena coleção de fotos e a frequente transcrição de textos da época, utilizáveis didaticamente, tornam a obra ainda mais útil.

Mais do que o título geral – enganador na sua amplitude – é o subtítulo que nos dá o verdadeiro âmbito deste trabalho que, de forma muito documentada, procura elucidar a política económica e social do Estado Novo nos anos 30, concluindo pelo seu caráter contraditório, mas em busca, acima de tudo, do equilíbrio e da estabilidade do sistema.

Com a acessibilidade que um dicionário proporciona, embora também com a obrigatória, se bem que relativa, brevidade dos textos, um panorama histórico atualizado sobre os mais diversos aspetos do Estado Novo e da oposição ao regime. Algumas falhas (incluindo na seleção de «entradas») não comprometem a utilidade da obra.

Ensaio sintético sobre o Estado Novo em Portugal, que analisa das razões da durabilidade do regime.

Trata-se da edição mais recente de uma obra que é considerada já um clássico da historiografia, da autoria de um dos mais respeitados especialistas em história soviética. A par da vida do ditador, são sobretudo uma época e uma sociedade que nos vão sendo apresentadas em toda a sua complexidade.

Excelente recolha iconográfica, de material de origem diversa, pondo à disposição de alunos e professores um tipo de fontes nem sempre muito acessível no caso português.

Tema/Domínio: II. Da Grande Depressão à II Guerra Mundial	Subdomínio: II.B A II Guerra Mundial: violência e reconstrução	Total de tempos de 45 min previstos: 6
AULAS 33, 34 e 35		Tempos de 45 min: 3
Sugestões para motivação: 1. ^a Projção do clipe de vídeo «Apocalipse da Segunda Guerra Mundial» (e-Manual Premium). 2. ^a Analisar fotografias sobre a invasão da Polónia ou da Dinamarca.		
Questão orientadora: • Que circunstâncias originaram uma nova Guerra Mundial? • Quais foram as principais fases da II Guerra Mundial?		
CONTEÚDOS & CONCEITOS A II Guerra Mundial O desenvolvimento do conflito – Da paz armada à mundialização da guerra	METAS CURRICULARES II.B. A II Guerra Mundial: violência e reconstrução II.B – 1. Conhecer e compreender a origem, o decorrer e o desfecho do conflito II.B – 1.1 Relacionar a política expansionista dos regimes fascistas com o eclodir da 2. ^a Guerra Mundial. II.B – 1.2 Explicitar o rápido avanço das forças do Eixo entre 1939 e 1941, salientando os países ocupados, a resistência britânica e os países neutrais.	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM – Que circunstâncias originaram uma nova Guerra Mundial? Partir desta questão orientadora para tentar perceber o que os alunos já conhecem da temática ou, pelo menos, o que intuem sobre as circunstâncias que estiveram na origem de uma nova guerra. Debater as opiniões e registar os aspetos principais. Análise da rubrica «Factos e Feitos», a propósito do Pacto de Munique. Audição do clipe de som <i>Pacto de Munique</i>. Perceber de que modo esse pacto favoreceu os planos da Alemanha. Analisar o mapa sobre o expansionismo nazi. Registrar igualmente as informações mais significativas de dois documentos escritos: «Os anos da cegueira» e «Conquistar “espaço vital”». Responder ao «Saber & Fazer». Corrigir as respostas.
RECURSOS & TEMPO Manual, p. 112 e-Manual Premium Documentos 2, 3 e 6, p. 113, Manual		



Tema/Domínio: II. Da Grande Depressão à II Guerra Mundial	Subdomínio: II.B A II Guerra Mundial: violência e reconstrução	Tempos de 45 min previstos: 3
AULAS 36, 37 e 38		
Sugestões para motivação: 1.ª Analisar algumas fotografias de diferentes fases da guerra (selecionar a partir de vários sítios digitais, por exemplo: http://www.history.com/topics/world-war-ii; http://www.bbc.co.uk/history/worldwars/two/; http://www.nationalarchives.gov.uk/education/worldwar2/) Questões orientadoras: - Quais foram as principais fases da II Guerra Mundial? - Quais foram as principais consequências da guerra?		
CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
– A derrota alemã e o aniquilamento do Japão Os caminhos da paz – Alterações no mapa político mundial	II.B – 1.4 Explicar as razões e importância da entrada da URSS e dos EUA na 2.ª Guerra Mundial. II.B – 1.5 Referir sucintamente os principais acontecimentos que estiveram na origem da capitulação italiana, alemã e japonesa. II.B – 2. <i>Conhecer e compreender as consequências demográficas, económicas e geopolíticas da 2.ª Guerra Mundial</i> II.B – 2.1 Referir as perdas humanas e materiais provocadas pela 2.ª Guerra Mundial. II.B – 2.2 Analisar efeitos das atrocidades cometidas sobre populações civis, nomeadamente as consequências do racismo nazi, da violência exercida pelas tropas japonesas e da destruição sistemática de cidades (bombas convencionais e bombas atómicas). II.B – 2.3 Identificar as principais alterações provocadas no mapa político mundial. II.B – 2.4 Explicitar as condições impostas aos vencidos, destacando os casos alemão e japonês.	A partir dos materiais sugeridos para motivação, propõe-se que os alunos elaborem um diagrama a propósito da mundialização do conflito, que possa incluir, por exemplo, alguns elementos-chave: – Países Aliados – Países do Eixo – Bombardeiros – Pearl Harbor – Estados Unidos – Bombas-foguete – Bomba atómica Debate sobre as consequências materiais e humanas da guerra. Registo escrito das conclusões. Análise do clipe de vídeo «Julgamento de juízes». Continuar o debate para sistematizar as consequências políticas (a reorganização do mapa político europeu) e ideológicas.
RECURSOS & TEMPO	Texto e documentos das pp. 118 e 119, Manual Manual, p. 121 e Manual Premium Documentos 1 a 5, pp. 122 e 123, Manual 1 bloco de 90 min	

– A procura de uma paz duradoura: a ONU

II.B – 2.5 Referir a importância das conferências de Bretton Woods e de São Francisco para a consolidação de um novo modelo de gestão das relações económicas do mundo capitalista e para a fundação das Organização da Nações Unidas (ONU).
II.B – 2.6 Enunciar os grandes objetivos da ONU.
II.B – 2.7 Avaliar o papel da ONU na consecução dos seus objetivos até à atualidade, exemplificando aspetos positivos e limitações da organização.

Os alunos devem analisar a rubrica «Passado e Presente», intitulada «Os organismos especializados da ONU», o documento 1 «A Carta das Nações Unidas» e observar atentamente o diagrama sobre o funcionamento das Nações Unidas, bem como os documentos iconográficos da mesma página. Depois disso devem responder, individualmente ou a pares, às questões do «Saber & Fazer».

Manual, pp. 124 e 125

1 tempo de 45 min

Propostas de trabalho e/ou avaliação:

Responder às questões colocadas em «Avalio o que aprendi», Manual, p. 127.
 Ficha de estudo 13, Caderno de atividades.
 Ficha de avaliação 5, Caderno de atividades.
 Saber & fazer +, pp. 30-31.

Total de tempos de 45 min para o subdomínio: 6

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS / OUTROS RECURSOS PARA O SUBDOMÍNIO: A II GUERRA MUNDIAL: VIOLÊNCIA E RECONSTRUÇÃO

BALCELLS, Albert (dir.), *História Universal*, vol. IX, Lisboa, Publicações Alfa, 1987 (ed. orig. 1985), sobretudo pp. 153-177.

BERGERON, Louis, e RONCAYOLO, Marcel, *Le monde et son histoire*, 2 vols., Paris, Robert Laffont, 1985 (ed. orig. 1972), sobretudo vol. II, pp. 7-73.

BERSTEIN, Serge, e MILZA, Pierre, *Histoire du vingtième siècle. La Guerre et la reconstruction (1939-1953)*, Paris, Hatier, 1985, sobretudo pp. 3-117.

DROZ, Bernard, e ROWLEY, Anthony, *História do século XX*, 4 vols., Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1988-1993 (ed. orig. 1986-1992), sobretudo vol. II.

Esta obra possui um bom capítulo relativo à II Guerra Mundial, acompanhado de vários mapas a cores e de vasta ilustração.

Tal como já anteriormente foi referido, esta síntese bem estruturada pode ser útil principalmente para o conhecimento da factologia. Os capítulos relativos à II Guerra Mundial, com que abre o segundo volume, são particularmente cuidadosos.

Tal como sucede noutra obra destes autores já citada (*Histoire de l'Europe contemporaine*), a clareza, organização e didatismo desta síntese tornam-na um bom instrumento de trabalho. A II Guerra Mundial é estudada em quatro pequenos capítulos, ilustrados com mapas, desde as origens do conflito ao balanço da guerra e ao estabelecimento de uma nova ordem internacional no imediato após guerra.

É uma síntese acessível, rigorosa e atualizada. Na primeira parte do segundo volume aborda-se o fracasso da «segurança coletiva», com a progressiva degradação do ambiente internacional nos anos 30, e, em seguida, em cerca de 30 páginas, apresenta-se a factologia fundamental da II Guerra Mundial. Na segunda parte são tratadas as questões relativas às transformações políticas e económicas no imediato após guerra e ao início da Guerra Fria.

FERRO, Marc, *Questions sur la 2e Guerre Mondiale*, Florença, Casterman/Giunti, 1993.

HOBBSBAM, Eric, *A era dos extremos*, Lisboa, Presença, 1996 (ed. orig. 1994), sobretudo pp. 13-200.

KERSHAW, Ian, *Até ao fim – Destruição e derrota da Alemanha nazi*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 2012.

LECOMTE, Jean-Michel, *Ensinar o Holocausto no século XXI*, Lisboa, Via Occidentais, 2007.

NOUSCHI, Marc, *O século XX*, Lisboa, Instituto Piaget, 1996 (ed. orig. 1995), sobretudo pp. 229-292.

PARKER, Alastair, *História da Segunda Guerra Mundial*, Lisboa, Edições 70, 1991 (ed. orig. 1989).

Numa obra com menos de 200 páginas, profusamente ilustrada e com documentação no final de cada capítulo, Marc Ferro procura responder a algumas questões fundamentais relativas à eclosão e desenvolvimento da II Guerra Mundial ainda em aberto. Como é o caso, entre outras, da forma como os países beligerantes utilizaram a propaganda (particularmente o cinema, uma temática da predileção do autor), ou daquilo que se sabia ou não sabia sobre o Holocausto, nos países aliados.

Com a aproximação do final do século, surgiram as grandes obras de balanço, em que os autores são, simultaneamente, historiadores e «fontes históricas». Hobsbawm, utilizando a sua própria memória do século, faz nesta obra uma vasta síntese da evolução de um tempo que ele considera de extremos. E as duas guerras mundiais, para o autor, não foram mais que uma só, em duas fases. Sintomaticamente, ao período situado entre 1914 e 1945 chama «A era da catástrofe». Trata-se de uma obra fascinante e estimuladora, infelizmente mal traduzida.

Ian Kershaw é um dos historiadores britânicos mais conceituados, sobretudo no que respeita à história do Terceiro Reich e da II Guerra Mundial, sendo a sua biografia de Hitler uma obra indispensável.

Depois do verão de 1944, tornou-se evidente que a Alemanha nazi tinha perdido a guerra. Apesar dessa evidência, as tropas alemãs continuaram a combater às ordens de Hitler e a rendição só viria a acontecer em maio de 1945.

Kershaw decidiu investigar porque é que a guerra não acabou dez meses mais cedo. O pressuposto que tinha em mente era o de que «um país que é derrotado numa guerra procura quase sempre, a certa altura, chegar a um acordo; a autodestruição decorrente de continuar a combater até ao fim, até à devastação quase total e à completa ocupação inimiga, é extremamente rara». Foi isso que aconteceu com a Alemanha e este livro investiga as causas que conduziram a tão trágicas consequências.

Publicado no âmbito do projeto do Conselho da Europa «Aprender e Ensinar a História da Europa do Século XX», é um guia prático, didático, especialmente elaborado a pensar nos alunos e nos professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Nesta obra, já anteriormente referida, poderá encontrar-se uma boa e atualizada síntese sobre a II Guerra Mundial e as suas consequências. Nas páginas acima destacadas aborda-se a conjuntura internacional que precedeu a guerra, relata-se a factologia essencial e, num capítulo intitulado «Os paradoxos da Guerra», tratam-se as questões relativas à nova ordem internacional, posterior a 1945.

Trata-se de uma síntese clara e acessível, elaborada por um especialista britânico de história contemporânea, destinada ao grande público e, por isso, destituída de qualquer aparato académico. É uma obra que foca sobretudo a factologia do conflito, não deixando, no entanto, de referir as suas causas e consequências.

Tema/Domínio: III. Do segundo após guerra aos anos 80		Subdomínio: III.A A Guerra Fria	Total de tempos de 45 min previstos: 35
AULAS 39, 40, 41, 42, 43 e 44			Tempos de 45 min: 6
Sugestões para motivação: 1.ª Análise do mapa «A política de blocos e os conflitos da Guerra Fria (1945-1991)», Manual, p. 130. 2.ª Análise das esculturas de Bartholdi e de Vera Moukhina, Manual, p. 128. 3.ª Análise da barra cronológica do Manual e comparação com o Friso Cronológico. 4.ª Análise do filme «O muro de Berlim» (e-Manual Premium). Questão orientadora: • Como se caracterizou a «nova ordem mundial» de 1945 a 1989?			
CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS & TEMPO
Do segundo após guerra aos anos oitenta O mundo saído da guerra – Reconstrução e política de blocos	III. Do segundo após guerra aos anos 80 III.A A Guerra Fria III.A – 1. Conhecer e compreender a nova «ordem mundial» do após guerra III.A – 1.1 Explicar o acentuar da perda de influência europeia e a emergência dos EUA e da URSS como as superpotências do após guerra.	Depois da análise dos materiais selecionados para motivação, dividir a turma em pequenos grupos de trabalho ou organizá-la por pares. Tarefas: – Analisar os documentos escritos e iconográficos do Manual. – Responder às questões do «Saber & Fazer» das pp. 133, 135 e 137.	Manual, pp. 132 a 137 1 bloco de 90 min
– A hegemonia americana e a expansão do mundo socialista	III.A – 1.2 Distinguir os modelos políticos e económicos dos EUA e da URSS. III.A – 1.3 Relacionar o antagonismo entre as duas superpotências com a formação de dois blocos político-ideológicos, militares e económicos. III.A – 1.4 Justificar a hegemonia económica, financeira e militar dos EUA no bloco ocidental, salientando a criação da Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE) do «Plano Marshall» e a formação da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN). III.A – 1.5 Descrever a expansão do comunismo na Europa de Leste e na Ásia.	– Dividir a turma em dois grupos distintos. – Elegir um porta-voz de cada grupo. – Promover o confronto de ideias: um grupo defenderá os princípios ideológicos, políticos e económicos do Bloco Ocidental e o outro defenderá os princípios do Bloco de Leste. – Sistematizar, no quadro, as principais conclusões desse confronto.	1 tempo de 45 min

– O antagonismo dos grandes blocos: a «Guerra Fria» Guerra Fria – A recusa da dominação europeia: os primeiros movimentos de independência Autodeterminação Luta de libertação nacional	III.A – 1.6 Caracterizar a Guerra Fria, salientando a existência de momentos de maior tensão e de momentos de relativo apaziguamento. III.A – 1.7 Referir sucintamente alguns dos principais conflitos da Guerra Fria (Bloqueio de Berlim, Guerra da Coreia, crise dos mísseis em Cuba, Guerra do Vietname, Guerra de Angola e Guerra do Afeganistão).	Com base nos conhecimentos adquiridos, comentário e sistematização escrita da rubrica «Factos e Feitos», intitulada «O macarthismo» e da informação contida nos documentos 2 a 5. Respostas às questões do «Saber & Fazer». Análise do clipe de vídeo intitulado «Crise dos mísseis de Cuba» (discurso de J. F. Kennedy). Resumir, por escrito, os principais acontecimentos que originaram alguns confrontos durante a Guerra Fria.	Manual, p. 138 Documentos 2 a 5, p. 139, Manual Manual, p. 139 e-Manual Premium Manual, pp. 140 e 141 1 bloco de 90 min
		Resolução da Ficha de estudo 14.	Caderno de atividades 1 tempo de 45 min
Propostas de trabalho e/ou avaliação: «Saber & Fazer», Manual, p. 143. Saber & fazer +, pp. 32-33 e p. 35. Ficha de estudo 14, Caderno de atividades (se se optar por não realizar na aula). Dossiê temático «No auge da Guerra Fria: a crise dos mísseis de Cuba».			

65

III.A – 2.5 Caracterizar o novo modelo de crescimento económico adotado progressivamente pelo Estado Novo a partir da década de 50.

Documento 5,
p. 149, Manual

Documentos 1, 4
e 6, pp. 148 e 149

1 tempo de 45 min

Leitura e interpretação do texto de Ferreira Dias, ministro da Economia entre 1958 e 1962.

Comparação de diferentes gráficos: sobre a população ativa em Portugal, o crescimento económico (1947-1973) e, também, os índices da produção industrial.

Respostas por escrito às questões do «Saber & Fazer».
Correção do trabalho efetuado.

Propostas de trabalho e/ou avaliação:

Ficha de estudo 15, Caderno de atividades.
Saber & fazer +, pp. 36-37.
Ficha de avaliação 6, Caderno de atividades.
Clipe do filme de António Lopes Ribeiro «Lisboa de hoje e de amanhã».
Filme «Exposição do mundo português».

Tempos de 45 min: 9

Teste de avaliação formal

Correção

Ficha de avaliação 4, Livro do professor

90 min



Tema/Domínio: III. Do segundo após guerra aos anos 80	Subdomínio: III.A A Guerra Fria	Tempos de 45 min previstos: 4
AULAS 50, 51, 52 e 53		
Sugestões para motivação: 1.ª Introdução ao tema da Guerra Colonial e exploração do sítio digital da responsabilidade da Associação 25 de Abril, em colaboração com a RTP. Trabalho coordenado por Pedro Lauret, disponível em http://www.queerracolonia.org/ (acesso em outubro de 2014). 2.ª Exploração do sítio digital sobre a Guerra Colonial, do Centro de Documentação 25 de Abril, da Universidade de Coimbra, disponível em http://www1.ci.uc.pt/cd/25a/wikka.php?wakka=queerracolonia (acesso em outubro de 2014). 3.ª Audição do clipe de som da marcha militar <i>Angola é nossa</i> (e-Manual Premium). Questões orientadoras: • A independência política significou independência económica? • Que reflexos teve em Portugal o processo de descolonização do após guerra?		
CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	RECURSOS & TEMPO
O Terceiro Mundo: independência política e dependência económica Terceiro Mundo Neocolonialismo	III.A – 3.5 Relacionar os problemas dos países do Terceiro Mundo com a dominação neocolonial e com os seus próprios bloqueios.	Questões prévias: – O que é um país subdesenvolvido? – O que significará «Neocolonialismo»? Sistematizar, no quadro, as respostas dadas. Análise dos documentos do Manual. Voltar a colocar as mesmas questões iniciais e aferir as respostas dadas, de modo a que os alunos percebam a evolução. Documentos 3, 4, 5 e 6, p. 155, Manual 1 tempo de 45 min

– Os movimentos de independência e a Guerra Colonial	III.A – 4. Conhecer e compreender as consequências da política do Estado Novo perante o processo de descolonização do após guerra III.A – 4.1 Identificar as alterações introduzidas na política colonial do Estado Novo face ao processo de descolonização do após guerra e ao aumento da pressão internacional. III.A – 4.2 Relacionar a recusa da descolonização dos territórios não autónomos com o surgimento de movimentos de libertação, com a invasão do «Estado Português da Índia» e com o eclodir das três frentes da Guerra Colonial. III.A – 4.3 Explicar o relativo isolamento internacional de Portugal nas décadas de 60 e 70. III.A – 4.4 Avaliar os efeitos humanos e económicos da Guerra Colonial na metrópole e nas colónias.	Trabalho em pequeno grupo. Os alunos organizam-se em grupos de trabalho. Devem analisar e resumir as ideias principais dos documentos. Devem ver algumas imagens e pequenos filmes selecionados pelo professor, a partir do sítio digital das responsabilidades da Associação 25 de Abril intitulado «Guerra Colonial (1961-1974)» – ver, por exemplo, a listagem dos vídeos e imagens organizados por temas em http://www.guerracolonia.org/gallery Debate sobre os efeitos humanos e económicos da guerra colonial, na metrópole e nas colónias.	Manual, pp. 156 a 159 1 bloco de 90 min
		Responder às questões colocadas em «Avalio o que aprendi». Corrigir o trabalho efetuado. Registrar por escrito eventuais explicações de questões que se tenham revelado mais complexas.	Manual, p. 161 1 tempo de 45 min
Propostas de trabalho e/ou avaliação: «Saber & Fazer», Manual, pp. 157 e 159. Ficha de estudo 17, Caderno de atividades. TPC: solicitar que procurem informações sobre alguns produtos americanos que utilizem ou consumam no dia a dia. Clipe de vídeo com parte do discurso «Orgulhosamente sós», de Salazar.			

Tema/Domínio: III. Do segundo após guerra aos anos 80	Subdomínio: III.A A Guerra Fria	Tempos de 45 min previstos: 5
AULAS 54, 55, 56, 57 e 58		
Sugestões para motivação: 1. ^a Visualização de algumas fotografias com automóveis, eletrodomésticos ou formas de comunicação da década de 60. 2. ^a Exploração da ilustração de Norman Rockwell, «Livres de necessidades», 1949, Manual, p. 163.		
Questão orientadora: • Como é que os países capitalistas se desenvolveram depois da II Guerra Mundial?		
CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
As transformações do mundo contemporâneo O dinamismo económico dos países capitalistas – O poderio americano Pleno emprego Sociedade de consumo Sociedade da abundância Qualidade de vida	III.A – 5. Conhecer e compreender o dinamismo económico-social dos países capitalistas desenvolvidos e de desenvolvimento intermédio (modelo de «Estado-Providência») do após guerra aos anos 70 III.A – 5.1 Explicar as características fundamentais do «Estado-Providência». III.A – 5.2 Enunciar fatores da hegemonia económica, tecnológica e cultural americana.	Estabelecer relações entre o Produto Nacional Bruto (PIB) por habitante, o crescimento económico de um país, e o <i>american way of life</i> . A propósito da hegemonia económica e cultural americana, questionar os alunos sobre o trabalho de casa efetuado. Partir dessa recolha dos produtos que eles consomem ou utilizam com regularidade para organizar um debate sobre as causas e as consequências da hegemonia económica e cultural americana. Fazer esse registo no quadro. Respostas às questões do «Saber & Fazer», p. 165.
RECURSOS & TEMPO Documento 1, p. 162 e texto do Manual, pp. 162 e 164 Documentos da p. 163, Manual		

– O «milagre» japonês	III.A – 5.3 Justificar o «milagre japonês» a partir da década de 50 do século XX.	Partir da informação já adquirida a propósito do Produto Nacional Bruto por habitante e relacioná-la agora com o documento intitulado «Evolução comparada do PIB em alguns países industrializados (1950-1973)», onde surgem dados do Japão, da França e dos EUA. Analisar os factores que explicam o sucesso do modelo capitalista japonês. Respostas às questões do «Saber & Fazer», p. 167. Correção dos trabalhos efetuados ao longo desta aula. Sistematização da informação.	Documento 1, p. 166, Manual Documentos 2 a 6, p. 167, Manual 1 bloco de 90 min
– Nascimento e expansão da Comunidade Europeia As novas relações internacionais: o diálogo Norte/Sul; a defesa da paz	III.A – 5.4 Descrever sucintamente as principais etapas do nascimento e expansão dos processos de integração da Europa ocidental.	Análise do diagrama intitulado «O funcionamento do Estado-providência». Da Comunidade Económica Europeia à União Europeia – debate sobre aspetos que se considerem positivos e outros que se considerem negativos, após leitura e interpretação de diversos documentos. Sintetizar por escrito a informação sobre a Comunidade Económica Europeia, numa tabela de várias entradas a propósito de: – principais objetivos; – instituições mais significativas; – funcionamento das instituições; – dificuldades.	Documento 4, p. 169, Manual Documentos da p. 169, Manual Documentos das pp. 171 e 173, Manual 1 bloco de 90 min
		Responder às questões colocadas na Ficha de estudo 18. Corrigir o trabalho efetuado. Registrar por escrito eventuais explicações de questões que se tenham revelado mais complexas.	Caderno de atividades 1 tempo de 45 min
Propostas de trabalho e/ou avaliação: «Saber & Fazer», Manual, pp. 171 e 173. Dossiê temático «Jean Monnet».			

Tema/Domínio: III. Do segundo após guerra aos anos 80	Subdomínio: III.A A Guerra Fria	Tempos de 45 min previstos: 4
AULAS 59, 60, 61 e 62		
Sugestões para motivação: 1. ^a Confronto entre uma imagem relacionada com o comunismo, Manual, doc. 1, p. 175, e as contestações da juventude contra a sociedade. 2. ^a Pequeno clipe de vídeo com Martin Luther King, em 1963, a pronunciar o famoso discurso que ficou conhecido pela expressão «I have a dream» (e-Manual Premium). Questão orientadora: • O que estava a mudar nas sociedades ocidentais desenvolvidas?		
CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
As sociedades ocidentais em transformação – O alargamento do terciário; a sociedade do bem-estar e a atração do consumo	III.A – 6. Conhecer as características das sociedades ocidentais desenvolvidas III.A – 6.1 Referir a intensificação do processo de terciarização, urbanização e crescimento das classes médias, apesar da manutenção de desigualdades sociais.	Trabalho em pequeno grupo ou a pares: Partindo das sugestões para motivação, tentar responder à questão orientadora. Continuação do trabalho em pequeno grupo ou a pares: Tarefas: – Análise da rubrica «Passado e Presente», intitulada «Um futuro ameaçado». – Análise de diversos documentos. – Resposta, por escrito, às questões do «Saber & Fazer», p. 175. Manual, p. 174 Documentos da p. 175, Manual 1 tempo de 45 min

– Os problemas da juventude;
a situação das minorias

Segregação racial

Maoísmo

III.A – 6.2 Reconhecer o aumento da importância dos jovens na sociedade, nomeadamente através dos hábitos de consumo e das estruturas associativas estudantis.

III.A – 6.3 Referir a crescente importância de expressões artísticas de vanguarda, de hábitos de consumo cultural de massas e de movimentos de contestação cultural e político-ideológica.

Trabalho em parceria com a disciplina de inglês: análise do discurso de Martin Luther King, de agosto de 1963, disponível em <http://www.let.rug.nl/usa/documents/1951-/martin-luther-kings-i-have-a-dream-speech-august-28-1963.php> (acesso em novembro de 2014).

Visualização do registo filmado do discurso de Martin Luther King em 1963.

Registar por escrito os aspetos mais significativos do discurso.

Interpretação do *PowerPoint* intitulado «A luta dos negros nos EUA».

Análise de fotografias de *hippies* e das manifestações em França, em maio de 1968.

Respostas à questão sobre o documento 2 do «Saber & Fazer», p. 177.

Manual, pp. 176 e 177 (rubrica «A Figura») e documentos 1 e 3

e-Manual Premium

e-Manual Premium

Documentos 2 e 4, p. 177, Manual
1 bloco de 90 min

Manual, pp. 178 e 179
1 tempo de 45 min

Desenvolver as atividades propostas em «Vou Descobrir – Rumos da cultura nos anos 50 e 60».

Propostas de trabalho e/ou avaliação:
Ficha de estudo 19, Caderno de atividades.

Tempos de 45 min: 15

491 P © RAIZ EDITORA

Tema/Domínio:

III. Do segundo após guerra aos anos 80

Subdomínio:

III.A A Guerra Fria

Tempos de 45 min
previstos: 4

AULAS 65, 66, 67 e 68

Sugestões para motivação:

- 1.ª Pequenos filmes sobre o 25 de abril de 1974 – a partir da Associação 25 de Abril, aceder a filmes do arquivo da RTP sobre esta temática, disponível em <http://www.25abril.org/a25abril/index.php?content=207> (consultado em novembro de 2014). Ver, por exemplo, as rubricas «reportagem de Adelino Gomes», «a libertação dos presos políticos» ou «o regresso dos exilados».
- 2.ª Selecionar alguns cliques de vídeo que são disponibilizados neste projeto: «A hora da liberdade» (cenas do filme sobre a Revolução de 25 de abril de 1974, de Joana Pontes), «25 de Abril de 1974 – A Junta de Salvação Nacional na RTP» ou «Capitães de Abril» (cenas do filme de Maria de Medeiros) (e-Manual Premium).

Questão orientadora:

- Como aconteceu e que consequências teve a Revolução do 25 de Abril em Portugal?

CONTEÚDOS & CONCEITOS

Portugal democrático

- A Revolução de abril e o processo revolucionário; as novas instituições democráticas
- Independência das colónias e retorno de nacionais

METAS CURRICULARES

III.A – 8. Conhecer e compreender a Revolução democrática portuguesa

III.A – 8.1 Explicar as motivações do Golpe Militar do 25 de Abril de 1974.

III.A – 8.2 Mencionar os principais acontecimentos do 25 de Abril de 1974.

III.A – 8.3 Descrever sucintamente o processo revolucionário, salientando as divergências dos projetos políticos em confronto.

III.A – 8.4 Identificar as consequências do processo de descolonização dos antigos territórios não autónomos.

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Analisar alguns dos filmes sugeridos para motivação.

Corrigir as respostas dadas no trabalho de casa sobre a Revolução de Abril (rubrica «Vou Descobrir»).

Destacar, no quadro, as ideias mais relevantes tendo em conta:

- objetivos;
- principais acontecimentos;
- consequências imediatas.

Elaborar uma barra cronológica com os principais acontecimentos relativos à democratização e à descolonização, entre 1974 e 1976 (organizando a barra por meses).

RECURSOS & TEMPO

e-Manual Premium

Manual, pp. 184 e 185

Manual, pp. 186 e 187

1 bloco de 90 min

– Os problemas do desenvolvimento económico; a integração europeia	III.A – 8.5 Caracterizar a organização da sociedade democrática a partir da Constituição de 1976.	Visualização de um pequeno filme que registou o regresso de diversos exilados, em abril de 1974, e em que se canta «Grândola, Vila Morena» – Disponível em http://www.25abril.org/a25abril/index.php?content=179 (acesso em novembro de 2014). Pode também ouvir-se apenas «Grândola, Vila Morena». Elaborar uma tabela com as principais forças partidárias e os seus líderes e analisar os gráficos com a «Composição partidária da Assembleia da República (número de deputados)». Analisar os documentos sobre a radicalização do processo revolucionário e resumir as ideias principais. Interpretar dois documentos, contextualizando-os na sua época: «Princípios fundamentais da atual Constituição portuguesa» e «Organização do poder político na Constituição de 1976». Síntese escrita sobre os principais problemas económicos e sociais vividos em Portugal após 1974.	e-Manual Premium Documento 1, p. 190, Manual Documento 3, p. 189 do Manual Documentos 4 e 5, p. 191, Manual Manual, pp. 192 e 193 1 bloco de 90 min
Propostas de trabalho e/ou avaliação: «Saber & Fazer», Manual, pp. 191 e 193. <i>Saber & fazer +</i>, pp. 38-39. Ficha de estudo 20, Caderno de atividades. Ficha de avaliação 7, Caderno de atividades.			Tempos de 45 min: 6
Teste de avaliação formal Correção		Ficha de avaliação 5, Livro do professor	90 min

Tema/Domínio:

III. Do segundo após guerra aos anos 80

Subdomínio:

III.A A Guerra Fria

Tempos de 45 min previstos: 5

AULAS 69, 70, 71, 72 e 73

Sugestões para motivação:

- 1.^a Analisar a questão do culto da personalidade através de cartazes de Mao Zedong e de Estaline.
- 2.^a Selecionar excerto do filme «A Guerra Fria – A Primavera de Praga», série produzida por Pat Mitchell and Jeremy Isaacs para a BBC e a *TBS Networks*, em 1998. Também narra a experiência do primeiro-ministro da Checoslováquia Alexander Dubcek, «o socialismo de rosto humano», que culminou na invasão das tropas do Pacto de Varsóvia, em 1968. Legendado em português. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=QgaL-wJMWQU> (acesso em novembro de 2014) – visualizar, por exemplo, até ao minuto 4 e, depois, do minuto 32 em diante (18 minutos, na totalidade).

Questões orientadoras:

- Como influenciou o preço do petróleo a economia mundial?
- Como evoluiu o mundo comunista?

CONTEÚDOS & CONCEITOS

METAS CURRICULARES

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

RECURSOS & TEMPO

III.A – 9. *Conhecer e compreender a evolução ocorrida desde as «crises petrolíferas» até ao colapso do bloco soviético*

III.A – 9.1 Referir as consequências das «crises petrolíferas» nos países capitalistas (desenvolvidos e subdesenvolvidos) e nos países comunistas.

III.A – 9.2 Referir a substituição do modelo keynesiano pelo modelo monetarista e a introdução das primeiras medidas neoliberais em países capitalistas desenvolvidos (EUA e Reino Unido).

III.A – 9.3 Confrontar os princípios básicos do «Estado-Providência» com os do «Estado Neoliberal».

III.A – 10. *Conhecer e compreender a unidade e diversidade do mundo comunista, os seus bloqueios e ruturas*

III.A – 10.1 Identificar no mundo comunista a existência de um modelo dominante (o soviético) e de modelos alternativos, exemplificando com o modelo maoísta chinês.

A propósito da temática do Estado-providência ou Estado Neoliberal, os alunos devem analisar vários documentos escritos do Manual (complementados com a rubrica «Passado e Presente»).

Organizar dois grandes grupos para defenderem, um deles a perspectiva do Estado-providência e o outro a perspectiva do Estado Neoliberal.

Registrar por escrito as principais conclusões.

A influência do modelo soviético – interpretação dos documentos 1 a 4 do Manual.

Registo escrito das principais conclusões.

Sublinhar as ideias principais do texto do Manual sobre o fim do estalinismo e a *perestroika*.

Responder, por escrito, às questões do «Saber & Fazer».

Manual, pp. 194 e 195

Manual, p. 197

Manual, p. 198

Manual, p. 199
1 bloco de 90 min

	III.A – 10.2 Indicar situações de intervenção da União Soviética em países da sua «zona de influência» com o objetivo de manter os regimes vigentes. III.A – 10.3 Sintetizar os principais problemas políticos, económicos e sociais do «Bloco Soviético». III.A – 10.4 Relacionar as profundas alterações introduzidas pelas «perestroika» e «glasnost» de Mikhail Gorbatchev com o colapso do bloco socialista e a desintegração da URSS.	Analisar o filme sugerido na motivação: excerto do filme «A Guerra Fria – A Primavera de Praga», disponível em https://www.youtube.com/watch?v=OgaL-wJMWQU. Visualizar, por exemplo, até ao minuto 4 e, depois, a partir do minuto 32 (18 minutos, na totalidade). Resumir as principais consequências da resistência interna aos regimes comunistas.	Manual, pp. 200 e 201 1 bloco de 90 min
		Responder às questões colocadas em «Avalio o que aprendi». Corrigir o trabalho efetuado. Registrar por escrito eventuais explicações de questões que se tenham revelado mais complexas.	Manual, pp. 204 e 205 1 tempo de 45 min
Propostas de trabalho e/ou avaliação: Ficha de estudo 21, Caderno de atividades. Total de tempos de 45 min para o domínio: 35			

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS / OUTROS RECURSOS PARA O SUBDOMÍNIO: A GUERRA FRIA

AFONSO, Aniceto, e GOMES, Carlos de Matos, *Guerra colonial*, Lisboa, Editorial Notícias, 2000.

BERSTEIN, S., e MILZA, P., *Histoire de l'Europe contemporaine. Le XXe siècle. De 1919 à nos jours*, Paris, Hatier, 1992, pp. 204-341.

BONIFACE, Pascal (dir.), *Atlas das relações internacionais*, Lisboa, Plátano Ed., 2000 (ed. orig. 1997).

DACOSTA, Fernando, *Salazar. Fotobiografia*, Lisboa, Editorial Notícias, 2000.

FILIPPI-CODACCIONI, A. M., *Histoire du 20e siècle – Dictionnaire politique, économique, culturel*, Paris, Bordas, 1991.

GADDIS, John Lewis, *A Guerra Fria*, Lisboa, Edições 70, 2007 (ed. orig. 2006).

Trata-se de uma obra volumosa, escrita por dois oficiais do Exército que combateram em África e, portanto, conheceram por experiência própria as realidades da guerra. O livro, profusamente ilustrado, encontra-se organizado em grandes áreas temáticas: cenários (os teatros de guerra), forças (quem fez a guerra, de um e do outro lado), políticas, doutrinas, armamento, protagonistas, quotidiano do combate, mortos e feridos, cronologias.

Pela sua generalidade e clareza, esta breve história da Europa permitirá elucidar as transformações económicas e sociais e os percursos políticos da Europa ocidental e do leste (mas só até aos anos 80).

Um belíssimo atlas, com uma cartografia clara e sugestiva e textos de análise sintéticos e esclarecedores. Os seus 200 mapas ilustram sobretudo os grandes factos, tendências e movimentos sociopolíticos que se desenrolavam nos finais do século XX quer no plano mundial quer nas principais áreas regionais, mas contemplam igualmente muitos outros, referentes às transformações ocorridas desde o início do século.

Com um excelente texto, fornece-nos da melhor iconografia até agora publicada sobre o ditador e sobre o país, de 1926 a 1970.

Um dicionário histórico utilíssimo que, apesar de sintético, prima pela densidade e pelo rigor da informação. Um índice geral e um índice temático facilitam o trabalho de consulta. De destacar as cronologias que acompanham todos os artigos.

O complexo xadrez político da guerra fria, os seus jogos estratégicos, as suas flutuações, os objetivos e intenções dos seus protagonistas são nesta obra analisados com argúcia, recorrendo frequentemente a informações inéditas, possibilitadas pela abertura dos arquivos do leste europeu e até da China ao trabalho de pesquisa dos historiadores.

HOBBSAWM, Eric, *A era dos extremos. 1914-1991*, Lisboa, Editorial Presença, 1996 (ed. orig. 1994), pp. 225-254 e 255-487.

JEANNESSON, Stanislas, *La guerre froide*, Paris, La Découverte, 2014.

JUDT, Tony, *Pós-Guerra. História da Europa desde 1945*, Lisboa, Edições 70, 2006 (ed. orig. 2005).

LUCENA, Manuel de, *O regime salazarista e a sua evolução*, Matosinhos, Contemporânea Editora, 1995.

As páginas destacadas analisam, de forma brilhante e polémica, o desenvolvimento e flutuações da Guerra Fria até ao seu desfecho no início dos anos 90. Ao admitir que grande parte das tensões conflituais entre as superpotências decorrem da pressão dos complexos militares, não correspondendo a ameaças nem a perigos reais, o autor desvaloriza a importância da guerra fria relativamente à mudança tecnológica e socioeconómica que separa a «Era de Ouro» das «Décadas de Crise». As perspetivas mais interessantes desta obra situam-se, precisamente na parte final, em que se confrontam os dois extremos considerados pelo autor – a «era de ouro» e a «derrocada». Uma visão pessimista do nosso tempo, obviamente polémica, mas com enorme potencial de reflexão crítica.

Um pequeno volume (125 páginas) que percorre não só os acontecimentos mas também os grandes problemas políticos e estratégicos do período que vai de 1947 a 1991. Uma investigação muito atualizada (nomeadamente nos arquivos soviéticos) permitiu aprofundar e enriquecer o debate.

Obra cuja riqueza de informação beneficiou, em parte, das novas possibilidades de acesso às fontes dos países do leste, constitui uma análise extremamente pormenorizada das transformações políticas e especialmente culturais por que passou toda a Europa, ocidental e oriental, desde os finais da II Guerra Mundial até aos dias de hoje. A descrição dos factos aliam-se perspetivas de interpretação e de avaliação crítica da evolução europeia, confrontadas muitas vezes com os rumos políticos e os modelos culturais oferecidos pelos Estados Unidos da América.

Este opúsculo, com pouco mais de 60 páginas, resultou de uma conferência do autor num ciclo promovido pela Câmara Municipal de Matosinhos e constitui uma boa síntese sobre o regime salazarista, a sua génese, a sua evolução e o seu declínio. Para além do texto inicial da conferência e de algumas intervenções do debate que lhe sucedeu, inclui-se um pequeno capítulo em que o autor procura clarificar os conceitos de fascismo e fascismos.

MATTOSO, José (dir.), *História de Portugal, Lisboa, Círculo de Leitores/Ed. Estampa, 1992/1994, vol. VIII, José Medeiros FERREIRA, Portugal em transe (1974-1985).*

MEDINA, João (dir.), *História Contemporânea de Portugal, 7 tomos, Lisboa, Multilar, 1990, sobretudo os três últimos tomos.*

MELANDRI, Pierre, *História dos Estados Unidos desde 1865, Lisboa, Edições 70, 2002 (ed. orig. 2000), pp. 144-306.*

NOUSCHI, Marc, *O Século XX, Lisboa, Instituto Piaget, 1995, sobretudo pp. 209-292 e 293-451.*

NOUSCHI, Marc, *Breve atlas histórico do século XX, Lisboa, Instituto Piaget, 1999 (ed. orig. 1997), pp. 149-294.*

O último volume desta vasta e ambiciosa História de Portugal aborda o período revolucionário e as últimas duas décadas do processo histórico nacional, correndo os riscos inerentes a qualquer síntese de história imediata. Sem deixar de ser interpretativa, é sobretudo uma narrativa factual, abundantemente ilustrada e com bastante informação quantitativa, sob a forma de quadros e gráficos. No final encontra-se uma boa cronologia (relativa, aliás, a todo o período abarcado pelos oito volumes).

É, fundamentalmente, uma coletânea de fontes, talvez, por vezes, demasiado extensa, mas onde o professor saberá encontrar e selecionar valiosa documentação para utilizar com proveito nas suas aulas.

A História de um país que domina a cena internacional mas cuja evolução interna continua em grande parte desconhecida para muitos professores. Indispensável para compreender a razão de ser de muitas decisões políticas que afetaram o mundo durante o chamado «meio século americano». Além de uma cronologia e de uma extensa bibliografia, a obra inclui duas listas, de filmes e de obras literárias, que constituem interessantes fontes históricas.

Apesar de certa complexidade que poderá desencorajar alguns leitores, valerá a pena seguir as interpretações originais do autor sobre as conjunturas económicas, sociais e políticas bem como as tendências estruturais da segunda metade do século. Uma perspetiva global que parece colocar-se em contraponto à de Hobsbawm. O autor substitui à perspetiva diacrónica uma análise da pluralidade «dos tempos e dos ritmos» que marcaram o século. É assim que, no capítulo dedicado ao «tempo do confronto», se abordam as questões geoestratégicas antes e depois de 1945 estabelecendo aproximações ou comparações imprevistas. Um desafio estimulante para repensar os conflitos da guerra fria numa perspetiva alargada.

Concebido como um complemento da obra anterior, este atlas está organizado em 42 fichas. Cada uma destas centra-se numa determinada problemática política ou geoestratégica, que se define essencialmente através de um texto introdutório e de mapas, esquemas ou barras cronológicas, estruturados conceptualmente. As fichas incluem também, muitas vezes, cronologias, documentos, definições de conceitos e pistas bibliográficas.

É uma obra de conjunto, com alguns bons artigos e vasta documentação iconográfica e quantitativa.

Reunindo colaboradores provenientes dos meios académico, político e militar, é uma obra fundamentalmente descritiva e pouco interpretativa ou problematizadora. Possui abundante ilustração, várias cronologias e muitos quadros estatísticos.

Obra que fornece uma visão geral da Revolução de Abril e analisa os episódios mais polémicos, revelando alguns mitos que persistiram e persistem sobre os principais acontecimentos.

Esta obra, já anteriormente referida, possui as vantagens e desvantagens de um dicionário: em artigos sintéticos (por vezes, demasiado sintéticos), faz-se o ponto da situação relativamente à história do Estado Novo, ao mesmo tempo que se fornece bibliografia atualizada.

É uma obra coletiva, na qual se procura responder a questões como: o que falhou na experiência marcelista? Que circunstâncias conduziram ao bloqueio do aparente projecto reformista inicialmente proposto? Havia, no Portugal de 1968, condições de viabilidade para um processo de transição democrática, a partir do regime?

Estudioso do corporativismo, Philippe Schmitter, professor de Ciências Sociais no Instituto Europeu de Florença, visitou longamente Portugal, desde o começo dos anos 70, tendo publicado vários trabalhos sobre o regime salazarista-marcelista. Observador atento do 25 de abril e do processo revolucionário que se lhe seguiu, analisa criteriosamente neste livro a transição do autoritarismo à democracia.

Esta obra precedeu outra do mesmo autor integrada na *História de Portugal* dirigida por J. Mattoso, já anteriormente citada. Embora cronologicamente limitada pelo final da década de 50, constitui uma boa síntese para os aspetos estruturais e evolutivos do regime salazarista. Para o período final do salazarismo-marcelismo (1960-1974), poderá recorrer-se ao volume referido.

REIS, António (dir.), *Portugal Contemporâneo*, 6 vols., Lisboa, Publicações Alfa, 1990-1992, sobretudo vol. V e VI.

REIS, António (coord.), *Portugal 20 anos de democracia*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1994.

REZOLA, Maria Inácia, 25 de abril. *Mitos de uma revolução*, Lisboa, 2007, A Esfera dos Livros.

ROSAS, Fernando, e BRITO, J. M. Brandão de (dir.), *Dicionário de História do Estado Novo*, 2 vols. Lisboa, Círculo de Leitores/Bertrand, 1996, sobretudo os seguintes artigos: agricultura, Caetano (Marcelo), censura, colónias, comércio externo, condicionamento industrial, Delgado (Humberto), eleições, emigração, Estado Novo, guerra colonial, investimento estrangeiro, marcelismo, Mocidade Portuguesa, obras públicas, políticas políticas, política económica, relações internacionais, Salazar, Oposição Democrática (Unidade Antifascista), Vinte e Cinco de Abril.

ROSAS, Fernando, e OLIVEIRA, Pedro Aires de (coord.), *A transição falhada: o marcelismo e o fim do Estado Novo (1968-1974)*, Lisboa, Editorial Notícias, 2004.

SCHMITTER, Philippe C., *Portugal: do autoritarismo à democracia*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, 1999.

SERRÃO, Joel, e MARQUES, A. H. de Oliveira (dir.), *Nova História de Portugal*, Lisboa, Presença, 1992, vol. XII, Fernando ROSAS, Portugal e o Estado Novo (1930-1960).

TUR, Jean-Jacques, *Les relations internationales depuis 1945*, Paris, Bélin, 1996.

VIEIRA, Joaquim (dir.), *Portugal, século XX*, Lisboa, Círculo de Leitores, 1999-2000, sobretudo seis últimos volumes.

VV.AA., *Memória de Portugal. O milénio português*, Lisboa, Círculo de Leitores, 2000, sobretudo pp. 506-528.

Dossiê que inclui os principais temas e acontecimentos das relações internacionais, organizados por ordem alfabética. Destinado à preparação para o BAC, oferece a informação essencial de forma simples e organizada.

Trata-se de uma ambiciosa e muito bem conseguida recolha de material iconográfico de índole diversa, acompanhada de bons textos de enquadramento. São dez volumes, um por cada década, com boa apresentação gráfica, incluindo muitos cartazes, desenhos e fotografias a cores. Tanto os professores (para as suas aulas) como os alunos (para ilustrar os seus trabalhos) podem encontrar nesta obra um raro manancial de imagens para o estudo do século XX português.

É uma ambiciosa obra de História de Portugal, num único volume, com dez capítulos, um por cada século do «milénio português», com coordenação de alguns dos mais prestigiados historiadores dos diferentes períodos. As páginas do capítulo sobre o século XX (coordenado por M. Braga da Cruz), que interessam para a presente unidade, constituem uma excelente síntese, clara e rigorosa.

Tema/Domínio: IV. O após Guerra Fria e a globalização	Subdomínio: IV.A Estabilidade e instabilidade num mundo unipolar	Total de tempos de 45 min previstos: 7
AULAS 74 e 75		Tempos de 45 min: 2
Sugestões para motivação: 1. ^a Análise da rubrica «História e Património – Ground Zero», Manual, p. 222. 2. ^a Visualização do clipe de vídeo « <i>World Trade Center – o 2.º crash</i> » (e-Manual Premium) ou, eventualmente, de fotografias sobre os atentados de 11 de setembro de 2001 e da reconstrução final do espaço, disponível em http://www.911memorial.org/ (acesso em dezembro de 2014). Questão orientadora: • Como surge e se desenvolve, num mundo diversificado, o unilateralismo americano?		
CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
IV.A – 1. Conhecer e compreender a emergência e os limites do unilateralismo americano IV.A – 1.1 Relacionar a derrocada do mundo comunista com a afirmação dos EUA como única superpotência político-militar. IV.A – 1.2 Identificar a intervenção dos EUA em vários conflitos regionais, a desvalorização da função reguladora da ONU e as dificuldades de afirmação da União Europeia no sistema de relações internacionais. IV.A – 1.3 Reconhecer a vaga de processos de transição de regimes ditatoriais para sistemas políticos de cariz democrático na América latina, África e sudoeste asiático. IV.A – 1.4 Apontar as características específicas do «terrorismo global» associado ao integralismo islâmico. IV.A – 1.5 Referir as consequências humanas, financeiras e diplomáticas para os EUA do arrastar dos conflitos no Iraque e no Afeganistão.	IV.A – 1. Conhecer e compreender a emergência e os limites do unilateralismo americano IV.A – 1.1 Relacionar a derrocada do mundo comunista com a afirmação dos EUA como única superpotência político-militar. IV.A – 1.2 Identificar a intervenção dos EUA em vários conflitos regionais, a desvalorização da função reguladora da ONU e as dificuldades de afirmação da União Europeia no sistema de relações internacionais. IV.A – 1.3 Reconhecer a vaga de processos de transição de regimes ditatoriais para sistemas políticos de cariz democrático na América latina, África e sudoeste asiático. IV.A – 1.4 Apontar as características específicas do «terrorismo global» associado ao integralismo islâmico. IV.A – 1.5 Referir as consequências humanas, financeiras e diplomáticas para os EUA do arrastar dos conflitos no Iraque e no Afeganistão.	Sintetizar os principais acontecimentos políticos a partir da interpretação dos documentos respetivos. Confrontar essas informações com as causas possíveis dos atentados terroristas em território americano (analisar a rubrica «História e Património» sugerida para motivação) e, também, em território espanhol (2004) e inglês (2005). A partir da informação e documentação disponibilizada, organizar um diagrama com a informação da situação política vivida na América Latina, na África subsariana e no Médio Oriente. Respostas ao «Saber & Fazer».
Propostas de trabalho e/ou avaliação: TPC: «Saber & Fazer», Manual, p. 213. Ficha de estudo 22 – até à questão 2., Caderno de atividades. Saber & fazer +, pp. 42-43.		Manual, pp. 210 e 211 Manual, p. 222 Manual, pp. 212 e 213 Manual, p. 211 e as primeiras três questões da p. 213 1 bloco de 90 min

Tema/Domínio:

IV. O após Guerra Fria e a globalização

Subdomínio:

IV.A Estabilidade e instabilidade num mundo unipolar

Tempos de 45 min
previstos: 3

AULAS 76, 77 e 78

Sugestões para motivação:

- 1.^a Análise de imagens dos logotipos do motor de busca *Google*, das redes sociais *Facebook* e *Twitter*, de *smartphones* ou dos óculos inteligentes (ver também Manual, p. 215).
- 2.^a Poderão comparar-se, a título de exemplo, imagens de computadores portáteis atuais com os primeiros computadores, os *smartphones* com os primeiros telemóveis.

Questão orientadora:

- Como se caracteriza o atual processo de globalização?

CONTEÚDOS & CONCEITOS

Os desafios culturais do nosso tempo

Subtemas opcionais:

Subtema A – O império da ciência e da tecnologia – conquistas e problemas

Investigação científica e progresso técnico

As grandes áreas do desenvolvimento tecnológico

- A revolução da eletrónica: as telecomunicações, a informática e a robótica
- O poder nuclear
- A conquista do Espaço
- Os progressos na medicina e nas biotecnologias

As repercussões dos novos avanços tecnológicos: apreensão e esperança

METAS CURRICULARES

IV.A – 2. *Conhecer e compreender o atual processo de globalização*

IV.A – 2.1 Relacionar o desaparecimento do mundo comunista com o reforço da desregulação económica e social nos países desenvolvidos e de desenvolvimento intermédio.

IV.A – 2.2 Explicar a maior integração das economias subdesenvolvidas na economia mundial fruto da deslocalização da atividade produtiva.

IV.A – 2.3 Referir a importância das novas tecnologias — de informação, da comunicação e dos transportes — e da liberalização das trocas no reforço dos níveis de globalização da economia e na uniformização dos hábitos culturais.

IV.A – 2.4 Identificar as principais potências emergentes, destacando o caso chinês.

EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

Os primeiros dois tempos são organizados em formato de aula-oficina.

Observação dos materiais selecionados para motivação da aprendizagem.

Questões prévias:

- 1 – O que significa globalização?
- 2 – Que vantagens trouxe a globalização?
- 3 – E que desvantagens?
- 4 – Em que países se verificará um maior acesso às tecnologias de informação e comunicação?

Os alunos tentam responder, individualmente e por escrito, no caderno, às questões prévias.

Organização de trabalho a pares.

Tarefa: resposta, por escrito, às questões da Ficha de estudo 22 (pretende-se que os alunos respondam apenas a partir da questão 3.) e, também às questões da Ficha de estudo 23 (pretende-se que respondam até à questão 3.2).

Para tal é necessário fazer:

- o resumo da informação mais significativa;
- a interpretação dos documentos respetivos;
- a leitura da rubrica «Factos e Feitos» (pp. 216 e 218).

RECURSOS & TEMPO

Caderno de atividades

Manual, pp. 214 a 219

Subtema B – Massificação e pluralidade na cultura contemporânea

- Civilização tecnológica e difusão da cultura
- A expansão da escolaridade e o acesso aos bens culturais
 - Valores e limites dos *mass media*
 - Os grandes espetáculos de massas
 - Democratização e massificação culturais
- Diversidade cultural no mundo de hoje
- Criatividade e multiplicidade de experiências na literatura e nas artes
 - A defesa da identidade cultural: valorização dos patrimônios locais e nacionais: permanência e renovação de padrões culturais extraeuropeus

A primeira fase do trabalho, depois das respostas às questões prévias, é feita com breve explicação do professor sobre a realização do trabalho e o seu processo. Deve ser claro no tempo disponível para a tarefa.

Pode não haver exposição de conteúdos por parte do professor que vai circulando entre os pares, corrigindo respostas, tirando dúvidas, aferindo o trabalho dos elementos que constituem cada par.

1 bloco de 90 min

Depois de feito, o trabalho é corrigido oralmente. Cada par vai sendo solicitado para dar a resposta à questão respectiva.

Todos os pares corrigem as respostas eventualmente incorretas.

Solicitar que se responda, de novo, às questões prévias iniciais (ficha de metacognição).

1 tempo de 45 min

Propostas de trabalho e/ou avaliação:

«Saber & Fazer», Manual, pp. 215, 217 e 219.
Saber & fazer +, pp. 40-41 e p. 48.
Dossiê temático «A internet e a globalização».

Tema/Domínio: IV. O após Guerra Fria e a globalização	Subdomínio: IV.A Estabilidade e instabilidade num mundo unipolar	Tempos de 45 min previstos: 2
AULAS 79 e 80		
Sugestões para motivação: 1.ª Análise dos gráficos intitulados «Evolução da rede de autoestradas, em Portugal (1980-2014)», «Evolução de alguns indicadores sociais (1960-2013)» e «Fundos provenientes da CEE/UE recebidos por Portugal (1986-2013)», Manual, pp. 220 e 221. 2.ª Visualização do clipe de vídeo «Fundação da CEE» (e-Manual Premium). Questão orientadora: • Quais foram os efeitos da integração de Portugal na CEE/UE?		
CONTEÚDOS & CONCEITOS	METAS CURRICULARES	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
	IV.A – 3. Conhecer os efeitos da integração portuguesa nas Comunidades Europeias/União Europeia IV.A – 3.1 Descrever sucintamente o processo de adesão de Portugal às Comunidades Europeias. IV.A – 3.2 Reconhecer a importância dos fundos comunitários na modernização das infraestruturas do país. IV.A – 3.3 Identificar as principais transformações ocorridas na economia portuguesa com a adesão às Comunidades Europeias/União Europeia, nomeadamente o impacto nos setores económicos mais tradicionais. IV.A – 3.4 Identificar dificuldades estruturais e potencialidades da economia e da sociedade portuguesas.	Partir da análise e confronto dos dados contidos no clipe de vídeo e nos gráficos selecionados para motivação. Interpretação do texto intitulado «Fundos europeus 2014-2020». Refletir sobre as principais transformações ocorridas na economia portuguesa, sobre as dificuldades atuais que se vivem e sobre as perspetivas para o futuro. Sistematizar por escrito os resultados dessas reflexões. Responder à última questão da Ficha de estudo 23 – 4.
RECURSOS & TEMPO		Manual, p. 221 Caderno de atividades 1 tempo de 45 min

			Manual, p. 223
		Analisar o texto e o diagrama da rubrica «Recordo o essencial».	Manual, p. 224
		– Responder às questões colocadas em «Avalio o que aprendi».	
		Corrigir o trabalho efetuado. Registrar por escrito eventuais explicações de questões que se tenham revelado mais complexas.	1 tempo de 45 min
Propostas de trabalho e/ou avaliação: «Saber & Fazer», Manual, p. 221. <i>Saber & fazer</i> +, pp. 44 a 48.			
Total de tempos de 45 min para o domínio e subdomínio: 7			
Teste de avaliação formal		Ficha de avaliação 6, Livro do professor	90 min
Correção			

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS / OUTROS RECURSOS PARA O SUBDOMÍNIO: ESTABILIDADE E INSTABILIDADE NUM MUNDO UNIPOLAR

BAYLIS, John, e SMITH, Steve (dir.), *The globalization of world politics*, Nova Iorque, Oxford University Press, 2001.

BRITO, José Maria Brandão de (coord.), *Globalização e democracia. Os desafios do século XXI*, IV Curso Livre de História Contemporânea, Lisboa, Edições Colibri, 2003.

FERREIRA, José Medeiros, *A nova era europeia. De Genebra a Amesterdão*, Lisboa, Editorial Notícias, 1999.

FERREIRA, José Medeiros, *Não há mapa cor-de-rosa. A história (mal) dita da integração europeia*, Lisboa, Edições 70, 2014.

GIDDENS, Anthony, *O mundo na era da globalização*, Lisboa, Editorial Presença, 2000.

GIRAUD, Pierre-Noël, *A globalização: emergências e fragmentações*, Lisboa, Edições Texto & Grafia, 2014.

Um manual universitário, cuidadosamente estruturado, com excelentes instrumentos didáticos (mapas, esquemas, destaques, ideias-chave, questões, leituras complementares, sítios online especializados). Proporciona ao leitor uma compreensão clara e objetiva do fenómeno da globalização, abrangendo a sua evolução histórica, o seu questionamento teórico, os campos em que atua e os problemas que suscita.

Obra que reúne várias comunicações sobre várias perspetivas da globalização: relações norte-sul, desenvolvimento regional, homogeneização cultural, exclusão social, democracia, cidadania.

A questão europeia é analisada como tema ideológico e estratégico que acompanhou grande parte das decisões políticas portuguesas. São analisadas, entre outras, as questões relativas à cidadania europeia, à cooperação, ao euro.

O autor revisita aqui o tema da sociedade das nações e da organização internacional da Europa, a confederação europeia, a integração de Portugal e a União Europeia. Reflete também sobre o alargamento aos países do leste europeu e as consequências políticas e financeiras desse alargamento.

Sociólogo, um dos temas sobre o qual tem refletido é, justamente, a globalização e a forma como esse fenómeno tem estado a alterar modos de vida, de ser e de estar, analisando aspetos positivos e, igualmente, os aspetos negativos.

Um debate sobre a globalização (nas vertentes económica, financeira e digital) tendo em conta os grandes problemas contemporâneos: crises financeiras e da dívida pública, recessão económica e dificuldades em numerosos países. A globalização unifica o mundo ou fragmenta-o? Sem concessões a ideias feitas e de forma sintética e clara, o economista francês Pierre-Noël Giraud procura dar resposta às grandes questões levantadas pela mundialização.

GRESH, Alain, e outros (dir.), *Atlas da globalização. Le monde diplomatique*, Lisboa, Campo da Comunicação, 2003 (ed. orig. 2003).

HOBBSAWM, Eric, *Globalização, democracia e terrorismo*, Lisboa, Editorial Presença, 2008, 159 pp. (ed. orig. 2007).

JUDT, Tony, *Pós-Guerra. História da Europa desde 1945*, Lisboa, Edições 70, 2006, 964 pp. (ed. orig. 2005).

Uma obra excelente que nos dá a conhecer e a compreender os grandes temas e problemas da globalização bem como a situação dos principais teatros onde se desenrola esse processo, através de uma profusão de mapas e de gráficos extremamente claros e atualizados. Para cada assunto, são apresentados um texto introdutório, como suporte da documentação gráfica, e uma lista de sítios da internet.

Uma coleção de ensaios sobre os grandes problemas políticos que se colocam na atualidade, produzidos por um historiador que aborda sempre as questões da época contemporânea aliando à perspectiva racional a experiência vivida dos acontecimentos. Obra polémica, de reflexão crítica, oferece a cada passo uma contextualização dos factos nas suas raízes históricas, constituindo de algum modo um prolongamento de *A Era dos Extremos*.

Estendendo as suas análises até à primeira década do novo século, esta obra, cujas características gerais destacámos na anterior unidade, equaciona alguns dos grandes desafios que se colocam actualmente à Europa e aos EUA após o desfecho da Guerra Fria.

O

**FICINA
DIDÁTICA**

1. Algumas propostas metodológicas

No projeto pedagógico *História oito* (publicado em 2014), referimos algumas experiências de aprendizagem colaborativas e/ou autorreguladas e dessas destacámos três:

- o trabalho em pequeno grupo ou em diádes;
- a aula-oficina;
- a utilização do portefólio.

Tendo em conta o projeto pedagógico atual, destinado ao 9.º ano, apresentamos uma síntese dessas propostas metodológicas – porque continuamos a sugerir-las nas experiências de aprendizagem que planificamos –, mas começaremos por abordar outras, de acordo com muitos dos materiais suplementares que integram este projeto *História nove* e que, pelo facto, são referidos nas planificações:

- utilização de ferramentas digitais;
- utilização de jogos;
- visualização de filmes históricos e clipes de vídeo.

Por fim, referir-nos-emos às formas de autoavaliação do trabalho realizado.

Continuamos a assumir, tendo em conta a legislação sobre a flexibilidade da gestão curricular¹, que é ao professor que cabe gerir o currículo de acordo com as condições reais em que decorre a sua prática. Os manuais e os restantes auxiliares de ensino não podem, na verdade, e em nossa opinião, impor uma linha rígida e redutora na estruturação das informações e das atividades.

Assim, optámos por proporcionar uma informação relativamente ampla, mas ordenada com clareza, bem como uma grande diversidade de recursos, de modo a que seja possível ao professor selecionar o que considerar essencial ou pertinente, utilizando esses recursos em função das suas perspetivas de trabalho, das suas opções metodológicas, das adaptações que poderá ter necessidade de fazer em cada grupo de trabalho ou em cada turma.

Simultaneamente, os alunos terão ao seu dispor, nos materiais que lhes são destinados, instrumentos suficientes para organizarem pessoalmente o estudo e para desenvolverem pequenos projetos de pesquisa, individuais ou de grupo.

Gostaríamos ainda de reforçar que nas propostas aqui apresentadas tivemos sempre em conta o Programa de História (homologado em 1991, depois da reforma curricular de 1989), uma vez que continua a constituir um documento curricular de referência mas, também, as Metas Curriculares de História do 9.º ano (homologadas em 2014), de acordo, aliás com as orientações da Direção-Geral de Educação:

Os Programas constituem-se como documentos curriculares de referência para o desenvolvimento do ensino, apresentando, de forma detalhada, as finalidades de cada disciplina, os objetivos cognitivos a atingir, os conteúdos a adquirir e as capacidades gerais a desenvolver. Visando promover o sucesso educativo dos alunos, os Programas deverão ser utilizados conjuntamente com as Metas Curriculares homologadas, as quais enunciam, de forma organizada e sequencial, os objetivos de desempenho essenciais de cada disciplina. (...). Salienta-se que a aplicação dos Programas e das

¹ Despacho normativo n.º 13-A/2012.

Metas Curriculares deve respeitar e valorizar a autonomia pedagógica dos professores, bem como a sua experiência profissional e o seu conhecimento científico sólido².

Assim, o Programa de 1991 e as Metas Curriculares de 2014 foram dois documentos basilares para a organização de todos os materiais construídos para o aluno e, também, para o professor³. Foi igualmente tido em conta o Documento de Apoio às Metas Curriculares de História, publicado em 2014 que também se inclui neste Livro do professor⁴.

Desde 1998/1999, quando um novo desenho curricular diminuiu, em três horas semanais, os tempos destinados à História no 3.º Ciclo de escolaridade, que os professores têm muitas dificuldades em trabalhar de forma a construir conhecimento com os alunos, abrangendo todos os conteúdos do programa. E, apesar de muito benéfico, não foi o acréscimo de 45 minutos em 2012 que alterou substancialmente o panorama vivido pelos docentes de História nas escolas. Por outro lado, as Metas Curriculares, ao atualizarem a informação contida no Programa da disciplina, acabaram por acrescentar conteúdos e imprimiram novas orientações, intensificando a complexidade nas relações que se estabelecem entre os diferentes conteúdos.

Essa atualização foi tida em conta na organização do Manual mas, também, na organização das planificações que aqui se apresentam, bem como nos restantes recursos incluídos. E foi considerada a situação vivida em muitas escolas, que reservam três tempos de 45 minutos para a História no 9.º ano (divididos habitualmente num bloco de 90 minutos e num tempo de 45 minutos).

Foi, pois, partindo dessa realidade, que apresentamos as diversas propostas de diretrizes didáticas e de planificações, sabendo que caberá ao professor fazer as opções mais adequadas a cada caso. Todos os materiais fornecidos (incluindo os suplementares) constituem sugestões que podem ou não ser aproveitadas.

Assim, propomos a conjugação entre a autonomia pedagógica dos professores, os tempos letivos previsivelmente disponíveis para o 9.º ano, a aquisição de conhecimentos estruturantes, a atribuição de significados aos mesmos e a construção de um processo de aprendizagem reflexiva, autorregulada.

1.1 Utilização de ferramentas digitais

Neste Livro do professor, incluímos uma rubrica intitulada «Recursos Digitais» e damos diversos exemplos de construção e de exploração desses recursos. Sobre tudo porque consideramos que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem contribuir para envolver o aluno de forma mais dinâmica no trabalho educativo efetuado.

Diversos têm sido os estudos sobre a utilização da internet por crianças e jovens, alertando para os riscos e para as inevitabilidades dessa ligação, cada vez mais presente, mas, também, para as oportunidades, como salientam Cristina Ponte e Nelson Vieira:

² <http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1> (acesso em novembro de 2014).

³ No *texto de enquadramento das Metas Curriculares* diz-se que «As Metas Curriculares constituem, pois, a par dos programas disciplinares, os documentos orientadores do ensino e da avaliação, sendo que os segundos enquadram a aprendizagem, enquanto as primeiras a concretizam» – in <http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1> (acesso em novembro de 2014).

⁴ Ver o Documento de Apoio às Metas Curriculares de História em <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=19> (acesso em novembro de 2014). Pela sua pertinência foi integralmente reproduzido no Livro do professor.

Apesar dos possíveis riscos (...), cabe destacar que o maior risco da internet não deriva do seu uso, mas sim do seu «não uso», já que a internet se converteu na ferramenta básica de troca de informação do século XXI. Portanto, aqueles que não estão educados para interagir e comunicar com a tecnologia ficam em clara desvantagem. As vantagens e oportunidades que a Rede das redes oferece são evidentes. Em todo o mundo, os mais jovens utilizam cada vez mais a internet como uma fonte de informação, comunicação, socialização e entretenimento. A internet permite aos jovens cultivar diferentes pontos de vista e oferece um acesso à informação mais igualitário.

Apesar das vantagens da internet serem sobejamente conhecidas, considera-se aqui oportuno destacar uma das principais oportunidades com que a Rede nos brinda e que tem, todavia, um longo caminho a percorrer: a oportunidade educativa.

Uma das perguntas que se coloca a este respeito é a seguinte: O acesso à internet melhora o rendimento escolar? Ainda que não seja fácil separar os efeitos do acesso em si mesmo de outros fatores, existem fortes indícios de que o acesso à internet a partir de casa fortalece e acelera a aprendizagem. Diversos estudos demonstraram que os estudantes com acesso, tanto em casa como na escola, têm melhores resultados académicos do que aqueles que têm acesso unicamente na escola.⁵

As diversas tecnologias de informação e comunicação podem contribuir, na verdade, para criar contextos de aprendizagem variados, desde que não sejam utilizadas em processos de trabalho muito rotineiros, desde que não sirvam apenas para dar uma nova roupagem aos recursos tradicionais (que continuam, na verdade, a ser válidos e adequados, dependendo do trabalho que se está a desenvolver).

Como utilizar então as ferramentas digitais? Como integrá-las de forma educativa? Como utilizar estes recursos que propomos para motivar a tal «geração ponto com», que já é a dos nossos alunos?⁶

É certo que à partida há uma grande vantagem na utilização destes recursos: são muito motivadores, porque a linguagem visual utilizada está mais próxima daquela com a qual os alunos estão permanentemente em contacto. Permitem igualmente usufruir da diversidade de informação que está disponível *online* e realizar trabalhos colaborativos entre os elementos do grupo, da turma, ou até entre turmas. Podem contribuir para aumentar a auto confiança e a autonomia, estimular a responsabilidade individual e a capacidade crítica e podem, igualmente, facilitar a comunicação oral e escrita⁷.

Mas o papel do professor é fundamental como orientador do processo, seleccionando a informação mais adequada, organizando as etapas do trabalho, definindo as formas de avaliação. Sem este trabalho previamente definido e sem a sua adequação e aplicabilidade prática, os recursos digitais, por mais apelativos que

⁵ PONTE, Cristina e VIEIRA, Nelson, *Crianças e internet, riscos e oportunidades: Um desafio para a agenda de pesquisa nacional*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa/Universidade Técnica de Lisboa, Projeto *EU Kids Online Portugal*. Disponível em http://www.fcsh.unl.pt/eukidsonline/docs/EU_Kids_OnlineVersao170707.pdf (acesso em janeiro de 2015).

⁶ Ver, por exemplo, ALMEIDA, Ana Nunes; ALVES, Nuno de Almeida; DELICADO, Ana (2008). *As crianças e a internet: relatório de um inquérito*. Lisboa: ICS, Fundação Calouste Gulbenkian. Dos mesmos autores há igualmente *Crianças e internet: a ordem geracional revisitada* (disponível em http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_207_d04.pdf - acesso em janeiro de 2015). Ver também CRUZ, Afonso Pires da (2013). *A exploração de web recursos e os debates no ensino da História e da Geografia: reflexão sobre a aplicação destas metodologias em sala de aula*. Relatório de estágio do Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: FCSH/UNL. Disponível em <http://run.unl.pt/bitstream/10362/11961/1/afonsocruz.pdf> (acesso em outubro de 2014).

⁷ As *webquests*, que podem ser construídas pelo professor em função do que pretende podem, por exemplo, servir como autênticos portefólios digitais e estimular o debate e a reflexão.

sejam, deixam de ser adequados a um trabalho educativo construtivo e em permanente reformulação. É certo também que os recursos digitais não substituem o quadro, o manual, os dossiês em papel com documentos de trabalho. Todos têm vantagens e desvantagens e todos devem ser utilizados em função das estratégias, das conceções intencionais, das ações com vista a determinadas finalidades de aprendizagem que antecipadamente se selecionaram⁸.

O que propomos é que não se desperdicem os recursos extraordinários que atualmente existem *online*, sobretudo quando são tão aliciantes. E, por isso, este projeto pedagógico para o 9.º ano de escolaridade inclui, à semelhança do que tem sido realizado em outras edições e para outros anos letivos, um conjunto de recursos digitais bastante diversificados, já devidamente selecionados e preparados para facilitar a sua utilização pelo professor em sala de aula.

1.2 Utilização de jogos

Outros recursos educativos que este projeto pedagógico inclui são os jogos didáticos. Pretende-se, com a utilização do jogo didático, que haja aprendizagem através do entretenimento, do lúdico. Ou seja, pretende-se a união entre o lúdico e o conhecimento.

Os jogos que aqui se propõem (nomeadamente no Caderno de atividades), podem ser realizados individualmente ou em grupo, fora ou dentro da sala de aula. Reconhece-se o seu valor pedagógico e podem ser, na verdade, utilizados como recursos tão válidos como quaisquer outros para a construção do conhecimento, permitindo equilibrar motivação e aprendizagem.

Ao professor competirá enquadrar o jogo no momento mais adequado, explicitar as regras, definir o tempo para a sua execução e, mais uma vez, esclarecer o processo de avaliação.

Este trabalho, devidamente planificado, tem vantagens: pode permitir que o aluno consiga controlar o seu próprio comportamento ou, pelo menos, que consiga compreender e controlar as suas atitudes e emoções. Pode servir para partilhar e estimular a colaboração entre os membros de um mesmo grupo, o que só por si pode ser, também, uma vantagem didática muito significativa quando se utilizam jogos didáticos na sala de aula. Além disso, permitem desenvolver as capacidades de expressão e comunicação, estimulam a imaginação e têm um valor formativo que não deve ser descurado⁹.

1.3 Visualização de filmes históricos e de clipes de vídeo

Este projeto inclui, nos seus recursos digitais destinados ao professor, várias propostas de filmes históricos e de clipes de vídeo, relacionados com os conteúdos do 9.º ano. Além disso, orienta o professor na criação de

⁸ Ver ROLDÃO, Maria do Céu (2010). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

⁹ Sobre esta temática ver as seguintes obras: ANTUNES, Fernando Luís (*et al*) (1996). *O jogo didático na aula de História*. Lisboa: Associação de Professores de História. BARBEIRO, Luís Filipe (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda. CABRAL, António (2001). *O jogo no ensino*. Lisboa: Notícias Editorial. FERNANDES, Lúcia (2013). *Tabuleiros de jogos inscritos na pedra: um roteiro lúdico português*. Lisboa: Apenas Livros. FERNANDES, Lúcia; FRAZÃO, F.; SILVA, J.N. (2013). *1.ª Jornadas de história dos jogos em Portugal*. Lisboa: Apenas Livros. Ver ainda RIBEIRO, Nelson Tiago Ferreira (2014). *Jogos ou joguinhos? O jogo no processo de ensino-aprendizagem*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Lisboa: FCSH/UNL (policopiado).

bancos de imagens, fornece informações para a recolha de imagens com boa qualidade de impressão ou projeção, explica como inserir vídeos nas apresentações em *PowerPoint*, como construir apresentações multimédia com o programa *Prezi*, ou como elaborar um filme com o programa *Windows Movie Maker*. Sugerem-se ainda diversos filmes históricos e inclui-se um roteiro de leitura e exploração de um deles.

Esta preocupação em reunir diversos materiais deste tipo, prende-se com a relevância didática que as imagens em movimento têm, sejam elas ficcionais ou documentais, desde que devidamente integradas nos conteúdos programáticos correspondentes. Se os seus objetivos forem devidamente explicitados, a utilização de filmes históricos e de clipes de vídeo poderão ajudar a que o aluno desenvolva as capacidades de análise, de reflexão e de crítica contribuindo, consequentemente, para uma aprendizagem mais eficaz. O fascínio que este tipo de documentos podem exercer transforma-os em poderosos instrumentos de comunicação que não devem ser descurados¹⁰.

Compreender, por exemplo, o que está por detrás desta ferramenta que muitas vezes foi utilizada como um instrumento da política de propaganda pode ser um trabalho muito educativo, tal como poderá ser muito útil analisar as correntes estéticas que estão por detrás das montagens dos diferentes planos. No caso da disciplina de História, um clipe de vídeo adequado pode permitir concretizar o que foi teoricamente abordado, se se visualizarem tempos, ações, espaços e pessoas referidas.

Ao professor caberá o importante trabalho de contextualizar, de explicitar como surgiu a obra que vai ser analisada, quem realizou, as intenções, os compromissos e, até, as reações que suscitou na altura em que surgiu.

Interpretar, comparar, integrar no seu tempo, perceber que informações são veiculadas e como são veiculadas¹¹, construir com os alunos uma síntese – só assim a visualização de filmes ficcionais ou de documentários poderá facilitar a aprendizagem, tornando o ensino mais próximo dos alunos, contribuindo para a crítica permanente da informação, neste caso visual, crítica essa que é fundamental em todo o processo educativo.

1.4 Utilização do portefólio

À semelhança do trabalho em pequeno grupo ou em diádes e da aula-oficina que ainda referiremos, o trabalho com portefólio pode também promover o pensamento reflexivo e uma autoavaliação regulada. Entre outras metodologias, também esta se adequa às inúmeras tarefas apresentadas ao longo do Manual, no Saber & fazer, e às inúmeras propostas de trabalho e/ou avaliação que sugerimos no final das planificações de aula ou de determinados conjuntos de aulas.

¹⁰ Ver, a propósito desta temática: ANTÓNIO, Lauro (Coord) (1999). *O ensino, o cinema e o audiovisual. Comunicações do 1.º encontro do nacional «O ensino do audiovisual, o audiovisual no ensino»*. Porto: Porto Editora. BENAVENTE, Ana e PONTE, João Pedro (1989). *A escola e os audiovisuais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. BROPHY, Jere (2004). *Using video in teacher education*. United Kingdom: Emerald. CALADO, Isabel (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora. SANTOS, Ricardo Tavares (2013). «A câmara na escola» – o cinema/documentário como ferramenta didática. Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: FCSH/UNL. Disponível em http://run.unl.pt/bitstream/10362/11919/1/Relat%C3%B3rio_PES_34211_RicardoSantos.pdf (acesso em dezembro de 2014).

¹¹ Ver LOBO, Graça (2005). *Por dentro do filme – o cinema na sala de aula*. In *Atas do III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO*, Volume IV, pp. 353–360. Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/lobo-graca-dentro-filme-cinema-sala-aula.pdf> (acesso em janeiro de 2015).

Essas tarefas, se se adequarem a um plano individual de trabalho e se tiverem em conta uma avaliação permanente do processo, podem traduzir-se numa consciencialização do percurso já percorrido e, também, a percorrer¹².

Há vários tipos de portefólios, mas todos eles permitem ao aluno diversas expressões escritas e gráficas a propósito, por exemplo, de um assunto, de um problema, de uma situação em concreto (textos, fichas de estudo, respostas por escrito a tarefas propostas, recolha de recortes de jornais, comentários, desenhos, etc.). Como se organizam durante um tempo previamente acordado, permitem ao aluno e ao professor monitorizar o processo de aprendizagem, a forma como se alcançam determinadas capacidades previamente definidas, adequadas às necessidades da turma em questão. Para além dos processos, é essencial definir (e incluir) os critérios de avaliação discutidos e acordados entre todos.

O suporte em que é apresentado o portefólio pode revestir várias formas, desde a mais tradicional (um dossiê de argolas), até ao portefólio digital ou ao alojamento numa plataforma *online* (tal como já referimos, as *webquests* que podem ser construídas pelo professor em função do que se pretender podem, por exemplo, servir como autênticos portefólios digitais e estimular o debate e a reflexão).

Consideramos três fases para o desenvolvimento desta metodologia:

1.ª fase: É fundamental preparar o processo, estabelecer as regras, definir tempo para as tarefas, processos e correção – elaborar, no fundo, um plano individual de trabalho. Será sem dúvida necessário gerir expectativas, perceções que podem ou não existir sobre a capacidade de cada um cumprir o que foi definido.

2.ª fase: Corresponde ao controlo e à revisão das estratégias, podendo ser necessário alterar processos que se revelem desadequados. O aluno automonitoriza o trabalho, percebe que há aspetos do seu plano individual de trabalho que não estão a ser cumpridos, devendo compreender as causas desse incumprimento.

3.ª fase: Reflexão sobre o trabalho efetuado e autoavaliação do mesmo. O aluno deve comparar o que foi feito com o que se pretendia inicialmente. A sua motivação será tanto mais elevada quanto ele perceber que se aproximou do que estava definido e que conseguiu, de forma autorregulada, cumprir integral ou parcialmente um plano de trabalho, aprendendo a corrigir estratégias, percebendo como desenvolver diversas tarefas e como voltar a desempenhá-las, se para isso houver necessidade.

1.5 Trabalho em pequeno grupo ou a pares

O trabalho em pequeno grupo ou a pares (também conhecido por trabalho em díades) é um exemplo de uma metodologia colaborativa e autorregulada que poderá permitir o debate e a reflexão sobre os problemas levantados na aula, trocar ideias, partilhar dúvidas e conhecimentos, compreender como pode aprender mais e progredir mais rapidamente e de forma autorregulada.

¹² Ver, sobre esta temática: RODRIGUES, Nuno Filipe de Brito Craveiro (2013). *A autorregulação: a utilização do portefólio como instrumento de aprendizagem em alunos do 9.º ano*. Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Lisboa: FCSH/UNL (policopiado). SÁ-CHAVES, Idália (Org.) (2005). *Os «portfolios» reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora. SIMÃO, Ana M. Veiga; SILVA, Adelina Lopes da e SÁ, Isabel (organização) (2007). *Autorregulação da aprendizagem. Das conceções às práticas*. Lisboa: Educa.

Se se optar por trabalhar com díades, estas deverão ser formadas por alunos não homogêneos em termos cognitivos, de modo a gerar partilha e interação quer cognitiva quer socioafetiva. E deverão ser alteradas sempre que a sua eficácia esteja ameaçada, facto que pode acontecer por várias razões, nomeadamente quando os pares começam a conhecer-se demasiado bem e passam, por isso, a interagir quase exclusivamente ao nível relacional não criando, deste modo, interações construtivas¹³.

No fundo, quer se utilize esta metodologia quer outra, considera-se essencial desenvolver práticas de trabalho entre professores e alunos que sejam de colaboração e de interajuda, de partilha e de autoavaliação, de aprendizagem efetiva, de acordo com as características dos diversos alunos¹⁴.

Pretende-se igualmente o desenvolvimento da autonomia dos alunos através da interação com os outros e, também, da necessidade de descentração das suas posições iniciais para serem capazes de ouvir e integrar os pontos de vista do outro ou dos outros nas suas afirmações e raciocínios¹⁵.

É também necessário que os alunos interiorizem que responder ao acaso não se traduz em benefício pois há que explicar como se chegou ao resultado, há que cooperar com o(s) colega(s) e colocar todas as questões para perceber as resoluções/perspetivas sobre as quais não tenham refletido. Pretende-se que os alunos se tornem mais críticos em relação aos saberes apreendidos, às tarefas que lhes são propostas e que consigam perceber a avaliação efetuada.

Importa aqui fazer uma breve explicação sobre o trabalho cooperativo e o colaborativo, uma vez que por vezes propomos atividades cooperativas e em outras ocasiões propomos atividades colaborativas: nas primeiras os alunos cooperam para a resolução de um mesmo problema; nas segundas os alunos têm tarefas distintas mas colaboram uns com os outros para a resolução de uma tarefa, de um desafio específico que lhes foi colocado.

Um trabalho permanente na sala de aula (feito na aula e, preferencialmente, ali discutido e avaliado, atendendo à impossibilidade de corrigir trabalhos de casa de uma forma recorrente¹⁶) permitirá também preparar os alunos para as diferentes formas de avaliação (fundamentalmente formativa mas, também, sumativa). Esse trabalho de avaliação autorregulado – porque é disso que se trata – poderá fornecer a alunos diferentes ferramentas semelhantes¹⁷.

¹³ Ver GILLY, Michel; FRAISSE, Jacques e ROUX, Jean-Paul (2003). «Résolutions de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez les enfants de 11 à 13 ans: dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs», in Perret-Clermont, Anne-Nelly e Nicolet, Michel (Eds.) (2003). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Paris: L'Harmattan. (nova edição de *Interagir et connaître*, DelVal, 1988), pp. 79-102.

¹⁴ Ver RIBEIRO, Maria Júlia da Cruz (2012). *Formas e contextos de ensinar e aprender a pensar numa turma de percurso curricular alternativo: práticas colaborativas supervisionadas*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Dissertação de Mestrado (policopiada).

¹⁵ Ver a entrevista com Philippe Perrenoud, in *Nova Escola* (Brasil), setembro de 2000, pp. 19-31. Perrenoud define competência como «faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações». Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html (acesso em novembro de 2014).

¹⁶ Os professores de História do 3.º Ciclo têm, frequentemente, mais de 200 alunos.

¹⁷ Ver CÉSAR, Margarida (2000). «Interações sociais e Matemática: ventos de mudança nas práticas de sala de aula», (Cecília Monteiro et al) in *Interações na aula de Matemática*. Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Da mesma autora ver também: (1999) «Um mar de ideias: o trabalho em interação entre pares», in *Atas de ProfMat* 99. Portimão: A.P.M., pp. 288-296.

Se se optar por organizar o trabalho em aula em pequeno grupo ou em díades, o professor deve:

- organizar as díades e os grupos de uma maneira eficaz, de forma a gerar conflito sociocognitivo;
- propor tarefas motivadoras para os alunos e eficazes nos termos anteriormente referidos;
- explorar os erros e raciocínios dos alunos (valorização do processo);
- seleccionar documentos simples mas ricos em informação, podendo aproveitar os que sugerimos ou outros que possua.

Como implementar um trabalho deste tipo? Consideramos também três fases essenciais:

1.ª fase: Para cada tema caberá ao professor, numa primeira fase, motivar os alunos através da leitura de um texto (poesia, romance, texto historiográfico, documento escrito), ou através da observação e interpretação de uma obra de arte e/ou iconográfica, de um mapa, de um gráfico, ou mesmo da audição de uma peça musical.

2.ª fase: Depois desta primeira abordagem motivadora ao tema a estudar, o aluno pode ser então confrontado com uma atividade (que poderá ser escrita ou não). A atividade incluirá algumas tarefas específicas que poderão implicar leitura, interpretação, observação, registo escrito e, posteriormente, correção (a fazer individualmente ou em pares, de forma cooperativa ou colaborativa, dependendo do tipo de tarefa que se propôs). Essas tarefas poderão basear-se em documentação existente no Manual ou, eventualmente, noutra que o professor possua.

O professor terá um papel de condutor, de mediador, respondendo a eventuais dúvidas e verificando se todos corresponderam ao solicitado, questionando os alunos num processo interativo permanente.

3.ª fase: Deverá traduzir-se na «discussão» sobre o trabalho feito e respetiva correção, altura em que o professor clarifica, retifica, exemplifica, podendo e devendo então utilizar outros recursos, diferentes dos utilizados na fase de motivação.

Este trabalho não inviabiliza a elaboração de um outro, se o professor o desejar, individual ou em grupo, fora da sala de aula, apresentado oralmente e por escrito, sujeito de auto e de heteroavaliação. Tal como não dispensa a avaliação mais tradicional, como forma de preparar os alunos para futuras avaliações globais ou outras.

O facto de os alunos treinarem constantemente estes desempenhos na aula e o facto de procederem constantemente a uma autoavaliação, permite-lhes consolidar os conhecimentos adquiridos, ser capaz de os mobilizar, aprender a lidar com o erro e, também, consequentemente, aumentar a sua motivação para as tarefas, a sua autoconfiança e a confiança no fruto do seu trabalho.

1.6 Aula-oficina

A aula-oficina poderá ser uma outra metodologia utilizada pelo professor, com o objetivo de promover uma «aprendizagem significativa» dos alunos. Tal como explicitam alguns autores que têm trabalhado sobre o tema¹⁸, o processo pode desenvolver-se em várias fases, como se pode verificar em algumas das planificações

¹⁸ Ver, por exemplo, GAGO, Marília (2009). «Uso(s) e “utilidades” da narrativa histórica na aula: um olhar de professores acerca da aprendizagem dos estudantes», in Maria Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca (Org.), *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Rio Grande do Sul: Ed. Unijuí, pp. 175-196. Ver também BARCA, Isabel (2004). «Aula oficina: do projeto à avaliação», in *Para uma educação de qualidade: Atas das quartas jornadas de educação histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 131-144. Também disponível em http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/semana%20pedagogica%202010/aula_oficina_Projeto_Avaliacao.pdf (acesso em novembro de 2014).

onde propomos a utilização desta metodologia específica. De uma forma muito sintética, referimos aqui quatro fases possíveis:

1.ª fase: Para cada tema caberá ao professor, numa primeira fase, e à semelhança do que já foi dito para o trabalho em pequeno grupo ou em diádes, motivar os alunos através de alguns materiais que considere significativos.

2.ª fase: Levantamento das ideias prévias do aluno. Pretende-se que o aluno refira o que pensa do assunto em questão, que perceba que muitas vezes conhece muito melhor o tema do que pretende admitir. Por outro lado, é útil para o trabalho do professor compreender que alunos são aqueles, que expectativas têm, que relações estabelecem – só dessa forma poderá organizar as tarefas seguintes de forma adequada às capacidades a desenvolver.

3.ª fase: Desenvolvimento do processo, a partir dos conhecimentos prévios evidenciados e do seu confronto com fontes propositadamente diversas e, sempre que possível, com perspetivas distintas, como forma de estimular permanentemente o aluno, desenvolvendo o seu sentido crítico. O professor deve promover um trabalho que contribua para que os alunos estabeleçam relações entre essas fontes, reflitam sobre a época em estudo e, também, para que consigam relacionar o passado e o presente.

4.ª fase: Confronto de opiniões e síntese das conclusões. Se necessário, voltar a colocar as mesmas questões prévias iniciais, para que os alunos possam aferir aquilo que afirmaram em dois momentos diferentes da aprendizagem (metacognição). Esse confronto poderá contribuir para aprenderem a autoavaliar o seu trabalho, para compreenderem evolução do seu pensamento, tomando consciência do progresso ou do que há ainda a fazer para resolver eventuais problemas.

1.7 Autorregular a avaliação

Como referimos atrás, as experiências de aprendizagem colaborativas e/ou autorreguladas são fundamentais para fazer do processo educativo um processo de transformação pessoal que permita desenvolver competências de forma duradoura. Os estudos sobre o tema sublinham também que essas experiências de aprendizagem podem contribuir para o desenvolvimento de uma maior capacidade de adaptação e resiliência, para estimular a motivação intrínseca e a capacidade de refletir sobre o meio e sobre as possibilidades de intervir sobre ele.

Sabe-se igualmente que a motivação para a aprendizagem depende, também, da organização de experiências de aprendizagem que impliquem a resolução de situações/problemas e da aquisição de capacidades de autorregulação. Essas capacidades alcançam-se mais facilmente se houver metas definidas *a priori* e se se utilizarem métodos de trabalho que permitam uma automonitorização do processo de aprendizagem e que permitam, de igual modo, uma autoavaliação.

O que está em causa é um processo de construção do conhecimento e de aquisição de competências diversificadas, a propósito do qual fomos sugerindo um grande número de atividades motivadoras, de pesquisa, análise e debate de temas, que se constituem como autênticas situações-problema. E, sobretudo, consideramos que é fundamental incentivar o aluno na prática de questionamento, aberto e reflexivo, das fontes, a fim de ir adquirindo uma atitude de permanente crítica e de problematização das situações abordadas – isso é visível nas propostas que fazemos no «Saber & fazer», nas Fichas de estudo e, também, nas atividades que surgem nos capítulos «Trabalhar com método» e «Aprender, fazendo...» incluídas no caderno Saber & fazer +.

No entanto, considerando que os métodos de trabalho espelham diferentes orientações curriculares e diferentes apropriações pessoais do currículo, e sabendo que os métodos são desenvolvidos de diferente modo, consoante a aplicação que é feita por cada professor, as propostas que fazemos são suficientemente flexíveis para que cada um possa optar pelas metodologias diferenciadas que achar mais adequadas, adaptadas aos conteúdos científicos, à escola e às turmas com as quais trabalha.

Se o professor diversificar as experiências de aprendizagem, se a sua prática letiva incluir várias metodologias, vários modelos pedagógicos, há maiores probabilidades de chegar de forma mais eficaz a todos os alunos. Mas, tendo consciência de que essa não é uma tarefa simples sugerimos, apesar de tudo, uma metodologia de base, partindo do trabalho colaborativo e autorregulado, ou seja, na partilha e interação reflexiva entre os alunos.

Aprende-se mais rápida e eficazmente pela partilha, pela interação. E foi isso que propusemos, através dos exemplos de metodologias colaborativas incluídas neste Livro do professor. Entre muitas outras, estas permitem também um tipo de trabalho que responde aos constrangimentos do desenho curricular mas que é, simultaneamente, mais eficaz para a construção partilhada do conhecimento¹⁹.

Sintetizando, pretende-se:

- melhorar a autoestima dos alunos, especialmente dos que apresentem maiores dificuldades;
- aumentar a participação dos alunos;
- promover a discussão de ideias e a capacidade de fazer conjecturas e argumentações;
- ensinar os alunos a respeitar as opiniões dos outros, os seus ritmos de trabalho e a ouvirem-se com atenção;
- melhorar o clima de trabalho na sala de aula;
- ensinar os alunos a implementarem as suas aprendizagens, ajudando-os a tornarem-se mais autónomos e a autoavaliarem o seu trabalho.

E como avaliar? Avaliar constitui, como bem sabemos, uma componente fundamental de todo o trabalho educativo, como reguladora do processo de ensino-aprendizagem. E, no entanto, apesar da multiplicidade de

¹⁹ Sobre metodologias de trabalho cooperativo e colaborativo centradas na resolução de situações/problemas e, também, sobre a autorregulação da aprendizagem, aconselham-se, para além de alguns autores já citados a propósito do trabalho a pares, da aula-oficina ou da utilização do portefólio, outras obras/estudos académicos: BESSA, Nuno e FONTAINE, Anne Marie (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA. CASTRO, Marta Alexandra S. Neves de (2007). *Processos de autorregulação da aprendizagem: impactos de variáveis académicas e sociais*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado (policopiada). CLEARY, Timothy J. e ZIMMERMAN, Barry J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537–550. Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.10177/abstract> (acesso em novembro de 2014). FERREIRA, Pedro Miguel Almeida (2014). *Caminhos diferentes, uma mesma escola. A importância da autorregulação para uma igualdade de oportunidades*. Relatório do Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: FCSH/UNL (policopiada). FIGUEIREDO, Fernando Jorge Costa (2008). Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Autorregulação da Aprendizagem. *Educação, Ciência e Tecnologia (Revista Do Instituto Politécnico de Viseu)*, (34), 233–258. Disponível em <http://www.ipv.pt/millennium/millennium34/18.pdf> (acesso em novembro de 2014). RIBEIRO, Celeste Maria Cardoso (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Dissertação de Mestrado (policopiada). Disponível em http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/35/1/msc_cmcribeiro.pdf (acesso em novembro de 2014). ROSÁRIO, Pedro Sales Luís (2004). *Estudar o estudar: (des)venturas do testar*. Porto: Porto Editora. ROLDÃO, Maria do Céu (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

estudos e sucessivos diplomas legais, a avaliação nem sempre se tem revelado fiável, orientadora, adequada, coerente, contínua e diversificada e, também, nem sempre tem sido devidamente comunicada, ficando alguns alunos sem saber a melhor forma de proceder para melhorar.

Na verdade, relativamente às modalidades de avaliação, a maior parte dos diplomas oficiais publicados referem a necessidade da avaliação revestir um carácter essencialmente sistemático e formativo. É suposto que se avalie o processo, a evolução do aluno ao longo do ano escolar ou de um ciclo de estudos, e é suposto também que a avaliação desenvolva ou ajude a desenvolver nos alunos a capacidade crítica, os métodos de trabalho, a seleção e organização da informação, a autonomia e a responsabilidade pessoal.

A função da avaliação como regulação e reformulação do trabalho em curso é fundamental. Mas para isso ela tem que ser sobretudo diversificada, adequada, contínua e formativa. Só desta forma é possível aos professores em particular e à escola em geral fazer uma interpretação o mais objetiva possível dos resultados, refletir sobre eles e tomar decisões mais apropriadas a cada caso.

É importante então refletirmos sobre o que avaliamos (avaliamos conteúdos ou aprendizagens?), como o fazemos (utilizamos testes, trabalhos ou diferentes tarefas?), quando (em que momentos o fazemos?) e para quê, com que finalidades.

Entre os paradigmas positivistas e construtivistas, ou seja, entre os paradigmas da reprodução e da compreensão (tentando simplificar uma temática que é muito complexa), há um imenso caminho percorrido, que distingue os papéis atribuídos ao professor e ao aluno²⁰. Mas foram os construtivistas que insistiram na importância da construção do conhecimento, da negociação dos critérios de avaliação, na relevância da compreensão do processo e na aprendizagem que está sempre a ser planificada, executada e avaliada. Têm sido os construtivistas que têm insistido na necessidade de proceder a um trabalho participativo, a uma constante autoavaliação e a uma avaliação contínua das atividades realizadas na aula, de forma a desenvolver métodos de pensamento, métodos de trabalho e sentido crítico.

Tem-se pretendido conceder autonomia pedagógica às escolas e tem-se procurado (pelo menos teoricamente), que os professores adotem uma gestão mais flexível dos programas por escolas ou grupos de escolas, atendendo às particularidades desses territórios educativos. Isto implica, necessariamente, um consenso na discussão do Projeto Educativo, implica um professor que seja um «gestor», um «dinamizador» que, em conjunto com os seus pares, possa proceder a uma reflexão permanente e decida a gestão de temas, de tempos, e até da sua própria prática, dos seus métodos de ensino²¹. A avaliação deve ser, para professores e alunos, uma construção, uma forma de aprendizagem. E é nesse sentido que surgem as modalidades de avaliação tão diversas que propomos neste projeto pedagógico, quer ao longo do Manual, quer no Livro do professor e, também, no Caderno de atividades. Esperamos, desta forma, corresponder às necessidades de alunos e professores, para um trabalho colaborativo e uma avaliação autorregulada²².

²⁰ Ver, a título de exemplo, CARVALHO, Joaquim Agostinho Teixeira Freire de (2013). *O funcionalismo e o socioconstrutivismo no ensino da História e da Geografia: dois modelos em análise*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Lisboa: FCSH/UNL (policopiada).

²¹ Noémia Félix refere que mais do que flexibilizar os currículos, os programas têm que ser geridos de uma forma diferenciada: os professores devem gerir o currículo a partir dos saberes de referência, ensinando de forma diferente consoante os alunos, facto que só tem a ver com a autonomia das escolas, com a gestão dos tempos e dos cursos, com o «Projeto Curricular de Escola» (posterior ao «Projeto Educativo de Escola») que lhe dá a Contextualização – FÉLIX, Noémia (1998). *A História na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

Apresentamos em seguida critérios de avaliação que podem ser utilizados nas avaliações de caráter formativo e sumativo e que, genericamente, fazem parte do trabalho quotidiano de todos os professores e de todas as escolas. Tal como já foi referido, pretende-se contribuir para o desenvolvimento de determinadas capacidades, realçadas também no Documento de Apoio às Metas Curriculares de História (embora selecionadas e sintetizadas). Na ponderação da avaliação global são de considerar as atividades realizadas na aula, as atitudes perante o trabalho e os outros e, igualmente, as atividades realizadas fora da sala de aula.

Construir conhecimento histórico/pensar historicamente	Comunicação/Cooperação	Sociabilidade	Responsabilidade/Autonomia
– Compara informação escrita, audiovisual ou outra – Analisa fontes históricas (informação implícita e explícita) – Pesquisa, interpreta e analisa vários tipos de informação – Localiza pessoas, acontecimentos e processos no tempo – Situa espacialmente pessoas, acontecimentos e processos – Estabelece relações entre o passado e o presente – Distingue e relaciona diferentes aspetos da realidade social – Interpreta o papel dos indivíduos e dos grupos – Situa e caracteriza aspetos relevantes da História – Relaciona a História nacional com a História europeia e mundial	– Utiliza diferentes formas de comunicação escrita e oral – Exprime-se com clareza (oralmente e por escrito) – Utiliza linguagens e suportes diversos – Aplica o vocabulário específico da História – Intervém de forma oportuna e adequada – Revela empenho nas tarefas propostas – Colabora nas atividades, partilhando tarefas e saberes	– Tem boa capacidade de relacionamento com colegas e professores – Demonstra facilidade em trabalhar a pares ou em grupo – Respeita a opinião dos outros	– Realiza as tarefas propostas – É pontual e assíduo – Traz os materiais necessários – Cumpre os prazos de entrega dos trabalhos – Respeita as normas estabelecidas para o funcionamento da aula

²² Sobre a temática da avaliação ver, por exemplo: MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Lisboa: ASA. ALVES, Maria Palmira e KETELÉ, Jean-Marie de (2011) *Do currículo da avaliação. Da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora. FERNANDES, Domingues (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*, Cacém: Texto Editora. GARDNER, John (2006). *Assessment for Learning: A Compelling Conceptualization*. In John Gardner (Ed.), *Assessment and learning*, pp. 197-204. Londres: Sage. GOODSON, Ivor (2001). *O currículo em mudança – estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora. LAGARTO, Mariana (2009). *Avaliação formativa e exames nacionais: análise de práticas de ensino e avaliação de uma professora da disciplina de História*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/U.L. (Tese de mestrado em Ciências da Educação (policopiada)).

2. Recursos e sugestões de exploração

2.1 Comentário de documentos

A. DOCUMENTOS ESCRITOS

A exploração de documentos, nomeadamente de documentos escritos, é, desde há muito, uma das estratégias mais usadas pelos professores na aula de História. Todos reconhecem neste exercício de interpretação um excelente meio para motivar e informar o aluno e para ajudá-lo a desenvolver a curiosidade científica e o espírito crítico. Pode, finalmente, constituir também um útil instrumento para a avaliação de conhecimentos.

É com o objetivo de tentar minimizar o esforço dos professores na tarefa de seleção de materiais, que lhes apresentamos aqui um pequeno número de documentos respeitantes a vários subdomínios do programa do 9.º ano. Juntámos, a cada um deles, um breve texto contextualizador e, a título de exemplo, sugerimos também algumas questões que podem ser colocadas aos alunos, bem como as possíveis respostas.

1. Lenine e as «Teses de abril»

1. É intolerável o apoio [...] à continuação da guerra, [...] que se tornou uma guerra imperialista de pilhagem. [...]
2. A segunda etapa [*da Revolução*] [...] deve entregar o poder nas mãos do proletariado e das camadas pobres de camponeses.
3. Negamos qualquer tipo de apoio ao governo provisório. [...]
4. Devemos explicar às massas que os soviets de deputados operários são a única forma possível de um governo revolucionário.
5. Não a uma república parlamentar – um retorno a esse sistema, após a organização de soviets de deputados operários, seria um retrocesso; sim a uma República dos Sovietes de Deputados Operários, organizados em todo o país, de baixo para cima.
6. Defendemos a confiscação de todos os domínios dos grandes proprietários rurais e a nacionalização de todas as terras, no país inteiro [...].
7. [*Deverá proceder-se à*] fusão imediata de todos os bancos do país num só banco nacional colocado sob o controlo do Soviete de Deputados Operários. [...]
9. São tarefas imediatas: convocar o Congresso do Partido; modificar o programa do Partido; mudar o nome do Partido (em vez de se chamar Social-Democrata é necessário que se chame Comunista). [...]

Lenine, «As tarefas do proletariado perante a Revolução», in *Pravda*. 20 de abril de 1917

As «Teses de abril» (em número de dez, de que aqui se apresentam alguns extratos) constituem uma série de diretivas redigidas pelo líder bolchevique Vladimir Lenine (1870-1924) após o seu regresso à Rússia, vindo do exílio na Suíça. As «Teses de abril» são assim designadas por terem sido publicadas em 7 de abril de 1917 (20 de abril no calendário ocidental) no jornal russo *Pravda*. Eram sobretudo dirigidas aos seus camaradas bolcheviques e iriam ter uma enorme influência no processo político que antecedeu a Revolução de Outubro de 1917, na medida em que punham em causa muitos dos princípios da Revolução de Fevereiro, a chamada «revolução burguesa».

Questões possíveis e sugestões de resposta:

1. Qual era a posição de Lenine relativamente à guerra?
– Lenine defendia que a Rússia saísse imediatamente da guerra.
2. Em que teses Lenine manifesta a sua opinião sobre a Revolução de Fevereiro e qual é essa opinião?
– Fundamentalmente nas teses 2, 3 e 5. Lenine é contrário ao regime parlamentar instaurado pela Revolução de Fevereiro, aceitando apenas uma República dos Sovietes de Deputados Operários, em que o poder seria entregue ao proletariado e ao campesinato pobre.
3. Como considera Lenine que deve ser organizada a economia russa depois da «revolução proletária»?
– Propõe a nacionalização de todas as grandes propriedades rurais, assim como dos bancos, com a sua concentração num único grande banco nacional.

2. Porquê retirar os mísseis de Cuba?

Caro Camarada Fidel Castro

Compreendemos que lhe tenham surgido algumas dúvidas no seguimento da promessa que fizemos aos Estados Unidos de retirar de Cuba as bases de mísseis, em troca do compromisso dos Estados Unidos de abandonarem os planos de invasão de Cuba [...]. Este compromisso conduziu ao fim do conflito na zona das Caraíbas, conflito que implicava, como deve compreender, o choque das superpotências e a sua transformação numa guerra nuclear em que seriam utilizados os mísseis e as armas termonucleares.

A guerra termonuclear mundial podia ter sido desencadeada. Evidentemente os Estados Unidos teriam sofrido enormes perdas, mas a União Soviética e todo o campo socialista teriam também sofrido muito. E é mesmo difícil de avaliar de que forma isso poderia terminar para o povo cubano.

Carta de Nikita Krustchev a Fidel Castro. 30 de outubro de 1962

Durante a crise dos mísseis de Cuba, em 1962, o dirigente soviético Nikita Krustchev e o dirigente cubano Fidel Castro trocaram várias cartas sobre a situação que se estava a viver. Fidel Castro entregou uma cópia dessas cartas a um jornalista francês, que as divulgou no jornal *Le Monde*, a 24 de novembro de 1990. Na carta de que se publicam aqui alguns extratos, Krustchev justifica-se perante Fidel Castro, que tinha preferido manter em Cuba as bases dos mísseis nucleares, apesar dos riscos que, com isso, corria o seu país.

Questões possíveis e sugestões de resposta:

1. Identifica Nikita Krustchev e Fidel Castro.
– Nikita Krustchev era o líder político da URSS e Fidel Castro o chefe do Governo de Cuba.
Obs.: Krustchev esteve no poder entre 1953 e 1964 e Fidel Castro entre 1959 e 2008.
2. O documento refere a «arma termonuclear». De que se trata?
– Trata-se de bombas de hidrogénio, as chamadas «bombas H».
3. Qual é a situação de política internacional a que o documento se refere?
– Refere-se a um dos mais graves conflitos da Guerra Fria: a crise dos mísseis de Cuba (1962). A URSS tinha instalado bases de mísseis nucleares na ilha de Cuba, «às portas» dos Estados Unidos da América. Depois de momentos de grande tensão, a União Soviética acabou por aceitar retirar essas bases.
4. Pela leitura do documento, qual parece ser a posição de Fidel Castro sobre a retirada dos mísseis?
– Fidel Castro estava a favor da manutenção das bases de mísseis em Cuba e, por isso, Krustchev procura justificar-se por tomar a decisão de os retirar.

5. Que argumentos utiliza Krustchev para justificar a decisão tomada pelo seu país?
 - Considera que havia riscos de uma guerra mundial com pesadas consequências para os EUA e para a URSS e ainda maiores para Cuba.

3. A política colonial portuguesa e a ONU

A Assembleia Geral,

Considerando que surgiram entre os Estados-membros opiniões divergentes quanto ao estatuto de alguns territórios sob a administração de Portugal [...], descritos por este como «províncias ultramarinas»; [...]

Reconhecendo que o desejo de independência constitui justa aspiração dos povos subjugados pelo regime colonial e que a negação do direito à autodeterminação representa uma ameaça ao bem-estar da humanidade e à paz internacional; [...]

Informada de que o Governo de Portugal não tem prestado informações acerca dos territórios sob a sua administração [...] nem expressou qualquer intenção de o fazer [...];

1. Entende, à luz do Capítulo XI da Carta, [...] que os territórios sob a administração de Portugal [...] são colónias [...];
2. Declara que existe uma obrigação por parte do Governo de Portugal em prestar informações [...] acerca daqueles territórios, e que a mesma deve ser cumprida sem demora [...].

Resolução 1542, da Assembleia Geral das Nações Unidas, sobre o «Ultramar Português». 1960

Esta foi uma das várias resoluções aprovadas pela Assembleia Geral da Nações Unidas desde que, em 1956, se intensificaram as pressões diplomáticas sobre Portugal para que reconhecesse o direito à autodeterminação e à independência das suas colónias. Nesta sessão (a 15.^a), começaram a fazer-se sentir os efeitos da admissão, ao longo dos anos 60, dos vários países afro-asiáticos que tinham recentemente adquirido a sua independência. A votação deste bloco afro-asiático desequilibrou a balança contra Portugal e contra outros países que ainda conservavam colónias. A definição do conceito de territórios não autónomos e a sua aplicação às colónias portuguesas obrigou o Governo do Estado Novo salazarista a adoptar a política do «orgulhosamente sós». Essa política conseguiu manter-se durante cerca de duas décadas porque os equilíbrios e desequilíbrios da Guerra Fria assim o permitiram.

Questões possíveis e sugestões de resposta:

1. Por que razão o Governo de Portugal – em 1960 – declarou as antigas colónias portuguesas como «províncias ultramarinas»?
 - Com o fim da II Guerra Mundial e o início do processo de descolonização em várias regiões do mundo, o Governo de Salazar apressou-se a declarar os territórios que integravam o Império Colonial Português como províncias ultramarinas, semelhantes às províncias de Portugal continental (como o Minho ou o Alentejo). Considerava, portanto, que Portugal era um país «uno, pluricontinental e multirracial». Não existindo colónias, não havia que descolonizar.
2. O documento considera que o Governo português «não tem prestado informações acerca dos territórios sob a sua administração». Que tipo de informações seriam essas?
 - Muito provavelmente informações sobre a situação das populações das colónias, o seu estatuto, os indicadores económicos e sociais, etc.
3. O Governo português cumpriu o ponto 2 desta resolução da ONU?
 - Não. O Governo português insistiu na mesma «política ultramarina» nos anos posteriores, o que desencadeou, a partir do ano seguinte (1961), guerras coloniais em Angola, Guiné e Moçambique.

B. DOCUMENTOS ICONOGRÁFICOS

Como acontece com os documentos escritos, também a exploração de documentos iconográficos se tornou há muito uma das estratégias mais correntes nas aulas de História.

Neste projeto, foi, desde o início, nossa preocupação fornecer a alunos e professores, para cada tema/domínio, um conjunto de imagens que, pelo número, pela dimensão com que são reproduzidas e pelo seu caráter, pudessem constituir documentos iconográficos apelativos e suscetíveis de exploração na sala de aula. Por outro lado, os recursos multimédia que integram este projeto didático tornaram possível alargar de forma significativa o leque de imagens, quer estáticas quer em movimento, que colocamos à disposição dos colegas.

Nesta secção do Livro do professor foi nossa intenção fornecer mais alguns documentos iconográficos referentes a vários subdomínios do programa do 9.º ano, fazendo acompanhar cada um deles de um breve texto contextualizador. A título de exemplo, sugerimos também algumas questões que podem ser colocadas aos alunos, bem como as respostas possíveis, a que juntámos, sempre que os considerámos necessários, alguns comentários de esclarecimento.

1. Família de migrantes em busca de trabalho



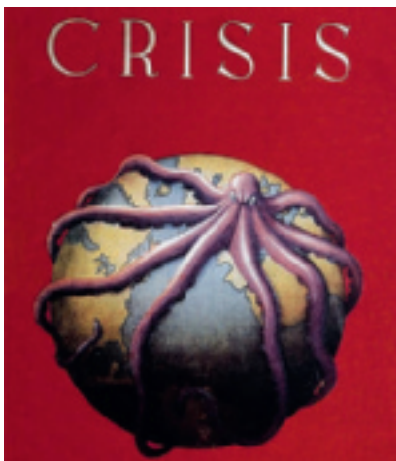
A câmara de Dorothea Lange (1895-1965) registou um número impressionante de testemunhos fotográficos da Grande Depressão nos Estados Unidos. Logo a partir de 1929, ela fotografa os grandes movimentos sociais – as manifestações, as greves, a corrida aos bancos, as longas filas de desempregados em busca de trabalho ou de uma sopa.

A crise financeira «contagiu» a economia, incluindo a agricultura: a procura de produtos agrícolas diminuiu, os preços baixavam continuamente, os excedentes acumulavam-se e apodreciam, muitos agricultores ficavam na ruína. No apogeu da crise, entre 1936 e 1939, ao serviço da *Farm Security Administration*, um organismo do Governo Federal que procurava resolver os graves problemas da agricultura, Dorothea Lange percorreu boa parte dos estados americanos. A sua extraordinária sensibilidade para os dramas humanos revela-se em centenas de imagens que mostram um povo desesperado, que vagueia em velhos automóveis em busca de trabalho, como é o caso desta família, fotografada no Novo México e que lembra a família de Tom Joad, o principal personagem do romance *As vinhas da ira*, de John Steinbeck, publicado em 1939.

Questões possíveis e sugestões de resposta:

1. O que teria levado esta família a viajar pelas estradas dos EUA e a tornar-se «migrante»?
 - Muito provavelmente são pequenos agricultores que, como centenas de milhares nos EUA, para explorarem as suas terras contraíram empréstimos junto de bancos, hipotecando-as. Ao não conseguirem pagar a hipoteca perdiam a propriedade e deslocavam-se em busca de trabalho.
2. Que aspetos da imagem revelam a pobreza desta família?
 - O vestuário, o facto de uma das crianças estar descalça, o mau estado da pequena camioneta.
3. A fotografia consegue também exprimir desolação e tristeza. Porquê?
 - Devido ao céu carregado de nuvens, à paisagem sem árvores, à estrada deserta e, sobretudo, aos rostos fechados das pessoas.

2. O alastramento da crise



Cartaz francês dos anos 30. Nos EUA a crise instalara-se e, progressivamente, alastrara ao resto do mundo. Com exceção da URSS, cujo isolamento internacional a «protegeu» do contágio, quase nenhum país escapou. Na Europa, as grandes potências industriais e financeiras, como o Reino Unido, a França e, sobretudo, a Alemanha, seriam severamente afetadas, com o desemprego a atingir percentagens assustadoras.

Questões possíveis e sugestões de resposta:

1. Por que razão, neste cartaz, a crise é comparada a um polvo?
 - Os tentáculos envolvem o mundo e vão-no «asfixiando» progressivamente, como o polvo faz com as suas presas.
2. De que modo a crise financeira dos EUA afetou a maior parte dos países europeus?
 - Durante os anos da I Guerra Mundial e nos anos seguintes, os Estados Unidos da América investiram grandes capitais na Europa e concederam vultosos empréstimos a muitos bancos europeus. Quando as dificuldades começaram naquele país, os bancos americanos exigiram a devolução desses capitais, provocando a falência de muitas instituições de crédito na Europa.

3. Mapa de propaganda colonial



Retomando uma ideia que já vinha da 1.^a República, este mapa foi desenhado para a Exposição Colonial do Porto, em 1934, tendo a respetiva edição original sido patrocinada pela Câmara Municipal de Penafiel. Ironicamente, segundo uma inscrição existente no canto inferior direito, o seu «organizador» foi o capitão Henrique Galvão, durante muito tempo um fervoroso salazarista, mas que, em 1961, haveria de ficar famoso devido a um mediático ato anticolonialista e antisalazarista – o sequestro do paquete «Santa Maria».

Foi na sua qualidade de Comissário-Geral da Exposição Colonial Portuguesa, realizada no Porto, em 1934, que Galvão mandou desenhar este mapa.

Nessa altura, o regime de Salazar precisava de se afirmar e consolidar e, tomando como exemplo a Exposição Colonial de Paris de 1931, promoveu no Porto a primeira das suas grandes exposições (seis anos depois seria a vez da grandiosa Exposição do Mundo Português, em Lisboa), destinadas a propagandear o Estado Novo como um regime moderno, num «país que não era pequeno».

Aliás, esta política tinha já sido anunciada por Salazar em 1930, no «Ato Colonial»: *É da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que neles se compreendam [...]. Os domínios ultramarinos de Portugal denominam-se colónias e constituem o Império Colonial Português.*

Questões possíveis e sugestões de resposta:

1. Atendendo à data, qual seria o objetivo deste mapa?

- Uma das causas da participação de Portugal na I Guerra Mundial tinha sido a de conservar os seus territórios coloniais. Quinze anos depois da Conferência de Paz, o regime do Estado Novo sentia a necessidade de reafirmar a sua intenção de conservar o Império e mostrar ao mundo esse Império.

2. Depois de 1945, o mesmo Governo do Estado Novo alterou as designações de «colónias» e de «Império Colonial». Que outras designações foram adoptadas? Porquê?

– A designação de «colónias» foi substituída por «províncias ultramarinas» e a expressão «Império Colonial» foi abandonada e substituída simplesmente por «Ultramar». Isso deveu-se à pressão diplomática internacional, sobretudo na ONU, no sentido de Portugal ser forçado a conceder a independência aos territórios sob administração portuguesa; por outras palavras, Portugal foi insistentemente «convidado», sobretudo nas décadas de 50 e 60, a descolonizar.

4. Comparação entre um documento iconográfico e um documento escrito



Janvier 1960 - Peter Leith

Uma visão da descolonização.

E depois da independência?

[Na Tanzânia] batemo-nos para ter a nossa bandeira e o nosso hino nacional mas estávamos conscientes de que isso não seria suficiente, que precisávamos ir mais longe se queríamos construir uma verdadeira nação independente.

A maior parte dos movimentos de libertação em África nessa época tinha apenas uma ideologia: ser livres. Ignoravam muitas vezes «o depois»: que fazer uma vez reencontrada a liberdade? Aquilo a que nós todos dávamos maior importância era ao facto de podermos governar-nos a nós próprios.

Não é, pois, de admirar que alguns países se tenham descolonizado mantendo o sistema social e administrativo do colonizador. Também não é de admirar que, algum tempo após as independências, as populações tivessem começado a dizer: «É isto a liberdade pela qual tanto combatemos? A quem serve esta liberdade pela qual demos tudo?». Estas questões tornaram-se correntes após as independências.

David Gakunzi, *Encontros com Julius Nyerere*. 1995

O documento escrito reproduz palavras de Julius Nyerere e é um extrato de numa longa entrevista que o político africano concedeu ao escritor e jornalista, nascido no Burundi, David Gakunzi e que foi publicada em livro. Julius Nyerere (1922-1999) chefiou o movimento de independência do seu país (então a colónia britânica do Tanganica, depois República da Tanzânia), de que foi o primeiro presidente.

A caricatura, intitulada no original «Nouvelles gens» é assinada pelo artista alemão-holandês Fritz Behrendt (1925-2008). Datada de 1960, o ano em que se tornaram independentes muitas das colónias europeias em África, mostra uma visão algo sombria do processo de descolonização. No desenho, pouco muda entre as duas imagens, a não ser o ditador africano que substitui o colonizador europeu. A deplorável situação das populações mantém-se mas é disfarçada, na segunda imagem, por uma fachada de consentimento, simbolizada pelo slogan «Viva...».

Questões possíveis e sugestões de resposta:

1. Que pretende Nyerere com as palavras «batemo-nos para ter a nossa bandeira e o nosso hino nacional»?
- Quer dizer que lutaram para se tornarem um país independente.

2. O autor considera isso suficiente?

– Não. Acha que era fundamental ter em conta «o depois» (isto é, o desenvolvimento do país e a melhoria das condições de vida das populações após a independência) mas que isso não aconteceu em alguns países, o que desiludiu muitos habitantes.

3. A caricatura mostra duas imagens: uma anterior e uma posterior à independência num país africano imaginário. Descreve as imagens e refere qual era, em teu entender, a intenção do autor da caricatura.

– Na primeira imagem, um colono europeu está comodamente sentado num carro puxado, com esforço, por um africano muito magro, enquanto é abanado por um outro. Na segunda imagem, tudo se mantém igual com a diferença de que o colono branco foi substituído por um gordo dirigente africano, que se faz aplaudir como se fosse um salvador. O que o autor pretende dizer é que, se apenas mudarem os dirigentes, as populações beneficiam pouco (ou nada) com a independência.

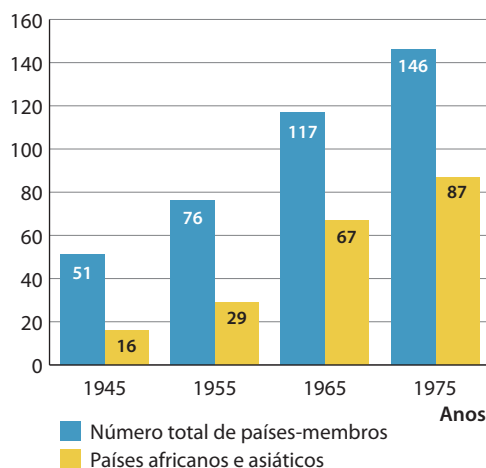
4. Escolhe uma frase do documento escrito que pudesse servir de legenda à caricatura.

– Uma frase possível é: «Não é, pois, de admirar que alguns países se tenham descolonizado mantendo o sistema social e administrativo do colonizador». Outra pode ser: «Também não é de admirar que, algum tempo após as independências, as populações tivessem começado a dizer: “É isto a liberdade pela qual tanto combatemos? A quem serve esta liberdade pela qual demos tudo?”».

C. GRÁFICOS/DIAGRAMAS

1. Gráfico: o peso dos países afro-asiáticos na ONU

Número de países



Os gráficos representam relações numéricas entre determinadas variáveis. São uma maneira de visualizar, de forma extremamente clara, essas relações. Por isso, utilizam-se com frequência no estudo da História, sempre que dispomos de dados estatísticos.

Por sua vez, os esquemas e os diagramas tendem sempre a simplificar matérias complexas. Apesar disso, são didaticamente muito úteis para tornar mais evidentes relações abstratas (de condicionamento, de consequência, de paralelismo, etc.), desde que o professor tenha a preocupação de alertar para a necessidade de entender a esquematização de forma pouco rígida.

Este gráfico de barras, de leitura muito imediata, permite-nos acompanhar o alargamento do número de países representados na ONU, entre 1945 e 1975, e o peso relativo dos países afro-asiáticos.

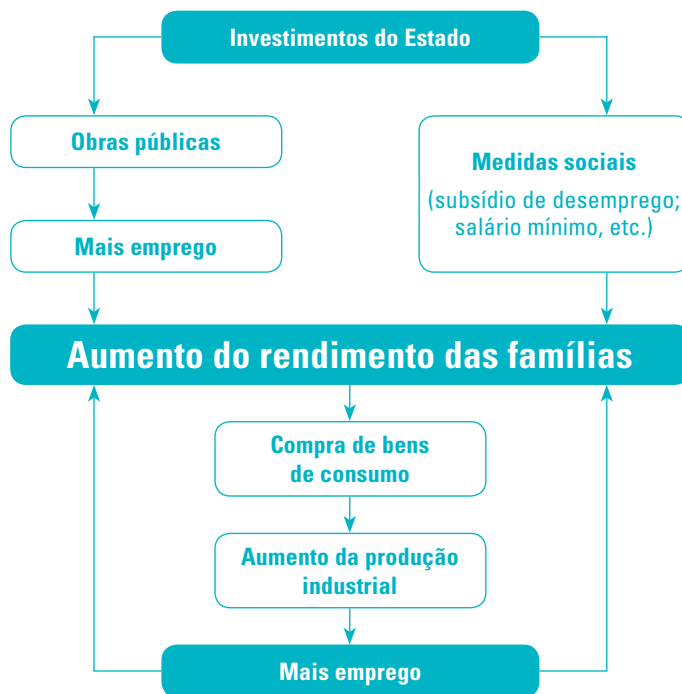
Questões possíveis e sugestões de resposta:

1. Como explicas o acentuado crescimento do número de países-membros da ONU, sobretudo a partir de 1955?

– Esse crescimento deve-se sobretudo ao processo de descolonização, através do qual um grande número de colónias se tornaram países independentes, tendo por isso aderido à ONU.

2. Como variou a importância numérica dos países afro-asiáticos no conjunto dos países-membros desta organização internacional?
– De uma posição minoritária em 1955, esses países passaram a dispor de maioria a partir de 1965.
3. De que modo a evolução do número de países-membros afro-asiáticos influenciou as decisões da ONU relativamente à descolonização?
– O facto de se terem tornado maioritários na Assembleia Geral da ONU permitiu-lhes a aprovação de resoluções tendentes à aceleração do processo de descolonização, nomeadamente no que se referia às colónias portuguesas.

2. Diagrama: a intervenção do Estado na economia e os seus efeitos



O diagrama, muito simplificado, esquematiza o processo de desenvolvimento económico preconizado por J. Maynard Keynes. O modelo keynesiano foi suscitado pela necessidade de dar resposta a uma situação de crise cuja dimensão era eminentemente social: alcançar o pleno emprego impunha-se como objetivo fundamental para o economista inglês.

No entanto, o esquema pretende apenas destacar os mecanismos económicos que irão conduzir à consecução desse objetivo último. Assumindo-se como Estado-providência, o Estado não visa a resolução imediata das carências sociais mas sim o desencadeamento do processo económico de que resultará essa resolução.

Se se tratar de exploração na sala de aula, o professor, depois de evocar as medidas tomadas pelo Estado-providência – fixação de salários mínimos, implementação de benefícios sociais (segurança social, regime de reformas, sistema de saúde pública, etc.) –, sublinhará que elas têm como objetivo o aumento da capacidade de consumo. Isto significa que o motor da economia, segundo Keynes, reside no incremento da procura. É este o factor que desencadeia a espiral ascendente – rigorosamente inversa da espiral de crise –, gerando aumento da produção, aumento do investimento, aumento do emprego e, de novo, o aumento da procura, que manterá em permanente funcionamento o sistema.

2.2 Recursos digitais

A. CONSTRUÇÃO E EXPLORAÇÃO

Nos nossos dias ninguém pode ignorar as tecnologias da informação e da comunicação. Elas estão por toda a parte: em casa, na escola, no café, nos espaços públicos... Usamos *smartphones*, *tablets*, computadores e televisões a toda a hora e a vulgarização das chamadas autoestradas da comunicação, como a internet, possibilita hoje o acesso imediato a revistas, livros, jornais, bibliotecas, museus, arquivos, bancos de imagens, etc.

É este o novo caminho e a escola está a percorrê-lo.

Um único DVD permite armazenar uma enciclopédia com dez ou quinze volumes, ou uma história da arte com três ou quatro tomos ilustrados, ou o catálogo completo de um grande museu. E o *Blu-ray*, um suporte informático mais recente, tem capacidade para guardar cerca de dez vezes mais informação do que um DVD. Até uma simples *pen drive* ou um cartão de memória SD, pouco maior do que uma unha, disponibilizam 128 GB (o equivalente a cerca de 26 DVD, ou 12 milhões de páginas de texto, ou 100 mil fotografias, ou 25 mil ficheiros de música em mp3). E já existem no mercado cartões de 256 GB e até *pen drives* de 1 TB (1000 GB)!

Ao falarmos, porém, de DVD, *Blu-ray* ou discos rígidos, já estamos a «falar do passado». Hoje encontramos-nos no limiar de uma nova revolução digital: caminhamos rumo à «nuvem» (*cloud computing*), uma das mais recentes tendências tecnológicas. Na verdade, a inovação, neste domínio, tem sido de tal ordem que todos os suportes de que acabámos de falar poderão em breve ser anacrónicos. E, do mesmo modo, os próprios computadores, sejam eles portáteis ou de secretária. A informação e os programas informáticos deixarão de estar guardados em suportes físicos pessoais; encontrar-se-ão disponíveis e acessíveis, em permanência, em verdadeiras «nuvens de servidores» (*cloud platforms*) pertencentes a empresas fornecedoras de serviços na área das TIC, como a *Google*, a *Amazon* ou a *PT*. No meu *tablet*, numa mesa de café, poderei aceder, instantaneamente, a milhões de títulos de livros, jornais, revistas, vídeos, ou aos meus ficheiros pessoais de texto, música ou fotografia, armazenados algures num *bunker* canadiano ou finlandês. Mesmo que o *tablet* não tenha leitor de DVD/*Blu-ray* ou disco rígido de grande capacidade, basta que tenha acesso *wireless* à internet e aplicações *web*. O *software* será fornecido como um serviço: não necessitaremos de adquirir e instalar aplicações dispendiosas e «pesadas», como o *Microsoft Office* ou o *Photoshop*, pois pagaremos apenas pela sua utilização, como hoje pagamos pelo fornecimento de televisão ou de telefone.

Eis porque o professor de História não pode deixar de acompanhar esta «revolução». E, na verdade, quase todos já a acompanhamos: boa parte das escolas já dispõe de centros de recursos, computadores, acesso à internet (geralmente por banda larga e *Wi-Fi*), projetores multimédia, quadros interativos, etc.

O projeto pedagógico *História nove* tem procurado, desde o início, acompanhar este movimento (e continua a fazê-lo), desde as velhinhas disquetes aos mais recentes suportes informáticos: há já alguns anos que disponibilizamos aos professores o e-Manual, em CD ou *online*, assim como um conjunto muito diversificado de materiais multimédia.

Aos colegas das escolas que adotarem o projeto *História nove*, a Raiz Editora disponibilizará uma *pen drive* com esse conjunto de materiais – apresentações em *PowerPoint*, filmes *wmm* (*Windows Movie Maker*), clipes de vídeo, dossiês temáticos ilustrados, um vasto conjunto de documentos escritos e iconográficos suplementares e outros recursos multimédia.

Muitos professores elaboram eles próprios os seus materiais multimédia. As informações que se seguem não se destinam a eles mas aos colegas que não dominam suficientemente as técnicas de pesquisa e de elaboração desses materiais.

Criação de bancos de imagens

Para fazermos um *PowerPoint* didático, uma apresentação em *Prezi* ou um filme com o programa *Windows Movie Maker* precisamos de definir previamente, com clareza:

- os objetivos que se pretendem alcançar com a sua apresentação (motivação, exploração da matéria, consolidação de conhecimentos);
- a que tipo de alunos se destinam (nível etário, campo de interesses, etc.);
- e, finalmente, como é óbvio, o tema ou assunto sobre que incidem.

As fases seguintes são o delineamento de um guião e a criação de um dossiê de imagens ou de vídeos. Podemos, obviamente, utilizar fotografias digitais feitas por nós próprios, *in loco*, ou imagens digitalizadas a partir de livros, revistas ou jornais. Mas, atendendo ao facto de hoje existirem milhões de imagens disponíveis na internet para utilização didática, o mais provável é fazermos *download* dessas imagens a partir dos sítios onde sejam disponibilizadas. Lembramos, todavia, que muitas imagens têm direitos de autor e não podem ser comercializadas sem autorização, sendo o *download* geralmente permitido apenas para utilização individual.

Links de alguns sítios para recolher imagens de boa qualidade relacionadas com o programa de História do 9.º ano¹

1. *Google Art Project* <http://www.google.com/culturalinstitute/project/art-project>



O *Google Art Project* é um sítio mantido pelo *Google Institute* em colaboração com museus espalhados por diversos países. Oferece visitas virtuais gratuitas a algumas das maiores galerias de arte do mundo. Ao «transitar» pelas galerias, é possível também visualizar imagens em alta resolução de obras selecionadas de cada museu. São disponibilizadas cerca de 50 000 imagens de alta resolução (HD). O *Google Institute* obteve para isso a adesão de cerca de 260 museus, galerias e palácios de todo o mundo, incluindo de Portugal (por exemplo: Palácio Nacional de Queluz, Palácio Nacional de Sintra, Museu Coleção Berardo). O *Google Art Project*, no entanto, não permite a cópia de imagens, mas apenas a sua visualização. Podemos contornar essa situação, selecionando previamente a imagem que nos interessa, fazer *copy* do endereço na **Barra de endereços** do nosso *browser* e, em seguida, fazer *paste* no diapositivo da apresentação multimédia que estamos a preparar. Finalmente, resta atribuir *hiperligação* a esse endereço (mais adiante, no texto «Construção de um *PowerPoint* didático», explica-se este procedimento).

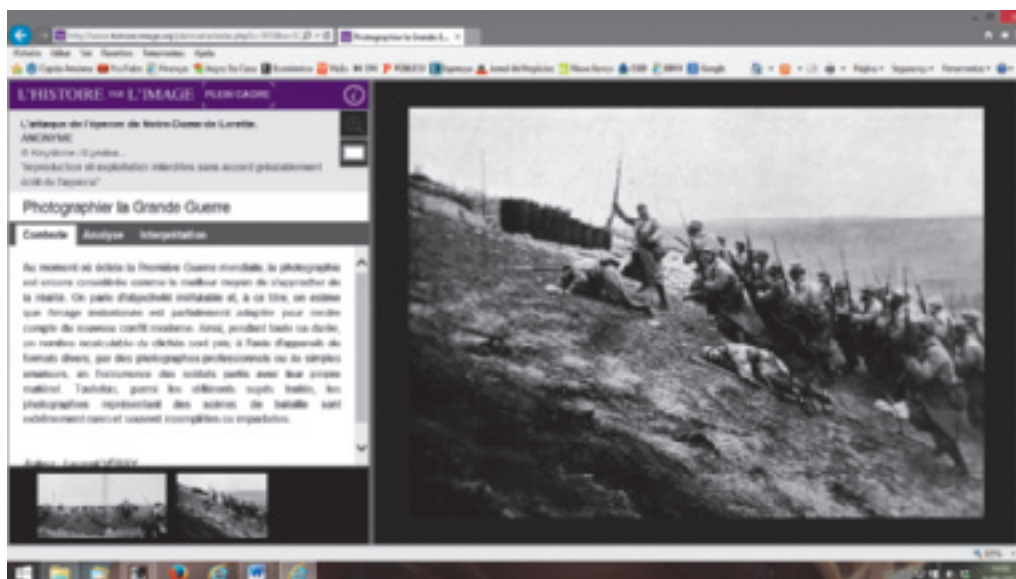
2. *Biblioteca Digital Mundial* <http://www.wdl.org/pt/>



Organizada com a colaboração de governos e instituições culturais do mundo inteiro, permite encontrar dezenas de milhares de documentos de todo o tipo. A pesquisa está relativamente simplificada através de um eixo cronológico e de um mapa. Para os professores de História é um repositório indispensável.

¹ Limitamo-nos a referir aqui alguns sítios que utilizamos habitualmente e que pensamos serem mais úteis do ponto de vista do programa de História do 9.º ano. Claro que existem muitos outros que disponibilizam excelentes imagens, como é o caso de praticamente todos os museus e grandes bibliotecas.

3. L'Histoire par l'Image <http://www.histoire-image.org/>



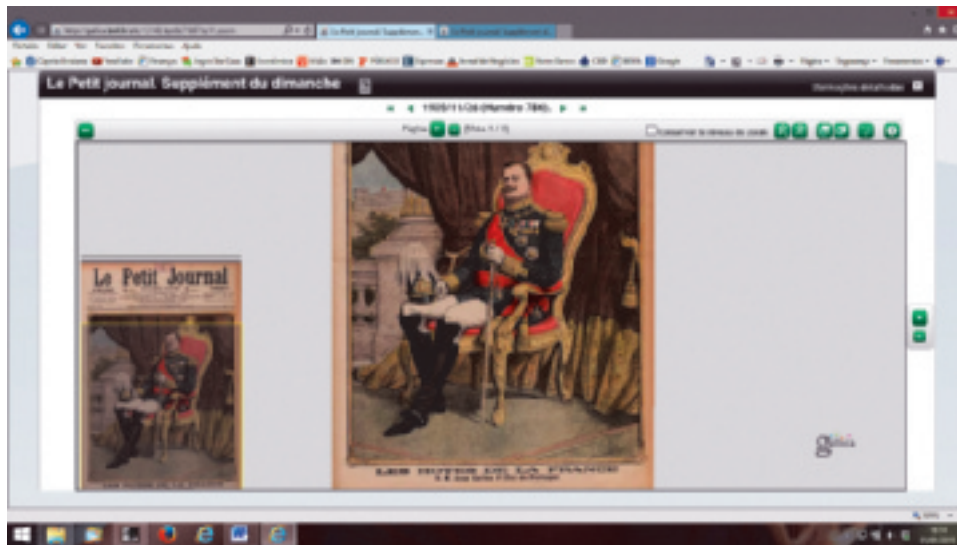
É um sítio exemplar, do ponto de vista pedagógico-didático. Nele encontramos centenas de imagens de muito boa qualidade, reproduzindo todo o tipo de documentos, pintura, desenho, gravura, escultura, tapeçaria, ourivesaria, etc., existentes em muitos dos museus e palácios da RMN (*Réunion des Musées Nationaux*). O âmbito cronológico é extremamente alargado (1661-1945) e podemos efetuar pesquisas temáticas ou cronológicas. As imagens podem ser ampliadas e são fornecidas informações de contextualização, descrição e interpretação. Para o estudo dos domínios I e II do 9.º ano esta página *web* possui muitas e excelentes imagens.

4. Gallica (Biblioteca Nacional de França) <http://gallica.bnf.fr/?lang=PT>



A Biblioteca Nacional de França digitalizou e colocou à nossa disposição mais de 20 000 documentos. Particularmente para os domínios I e II existe uma vasta diversidade de documentação de todo o tipo, sendo possível, no caso dos documentos iconográficos, efetuar *zoom* e fazer *download* das imagens com boa resolução.

5. *Le Petit Journal* <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb32836564q/date>



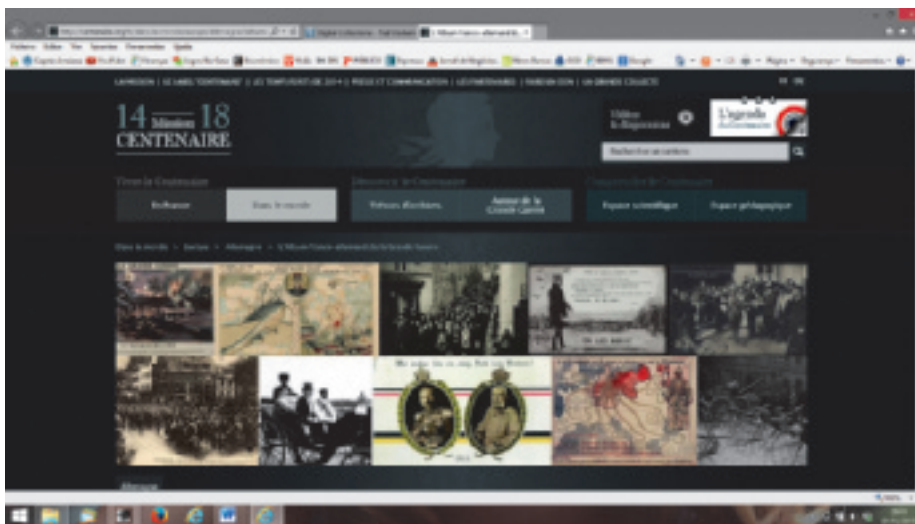
Le Petit Journal foi um dos diários de maior sucesso em França, nos finais do século XIX e começos do século XX. Entre 1884 e 1920 publicou um suplemento dominical ilustrado, destacando acontecimentos relevantes. No sítio referido anteriormente (*Gallica*), podemos encontrar a reprodução da coleção inteira do jornal (incluindo a dos referidos suplementos). Foi, aliás, com base nestes excelentes documentos iconográficos que elaborámos um dos filmes incluídos no conjunto de materiais multimédia que fazem parte do bloco pedagógico *História nove*.

6. Biblioteca Nacional: Diário da Grande Guerra – Testemunhos Portugueses
<http://grandeguerra.bnportugal.pt/>



No âmbito do centenário da I Guerra Mundial foram criados vários sítios sobre esta temática, que irão manter-se *online* entre 2014 e 2018. É o caso deste sítio da Biblioteca Nacional, que vai disponibilizando documentação escrita e iconográfica relacionada com cada momento do conflito. Como se compreende, essa documentação será mais abundante a partir da participação de Portugal na guerra, primeiro em África, depois na Europa.

7. **14-18: Mission Centenaire – Álbum franco-alemão da Grande Guerra** <http://centenaire.org/fr/dans-le-monde/europe/allemande/lalbum-franco-allemand-de-la-grande-guerre>



Este é mais um sítio sobre o centenário da I Guerra Mundial, que disponibiliza principalmente documentação iconográfica. Realce-se, sobretudo junto dos alunos, o facto de se tratar de uma iniciativa franco-alemã.

8. **Industrialização – Shorpy Historical Photo Archive** <http://www.shorpy.com/>



Shorpy era o nome de uma criança americana do final do século XIX que, como milhares de outras, trabalhava nas minas. Era lubrificador, transportava durante todo o dia baldes com óleo e massa para lubrificar máquinas, carroças e martelos-pilões. E foi o nome de *Shorpy* que os organizadores deste sítio da internet escolheram para nele arquivarem centenas de fotografias sobre a sociedade americana da segunda metade do século XIX aos meados do século XX. Podemos aqui encontrar excelentes imagens sobre as transformações urbanas e do ambiente, as fábricas, o trabalho de crianças e de mulheres, as minas e os mineiros, os comboios e os navios, não apenas para o século XIX mas também para o século XX. Podemos, por exemplo, destacar a abundante documentação fotográfica relativa à Grande Depressão, ao desenvolvimento do movimento feminista e à participação dos EUA nas duas guerras mundiais.

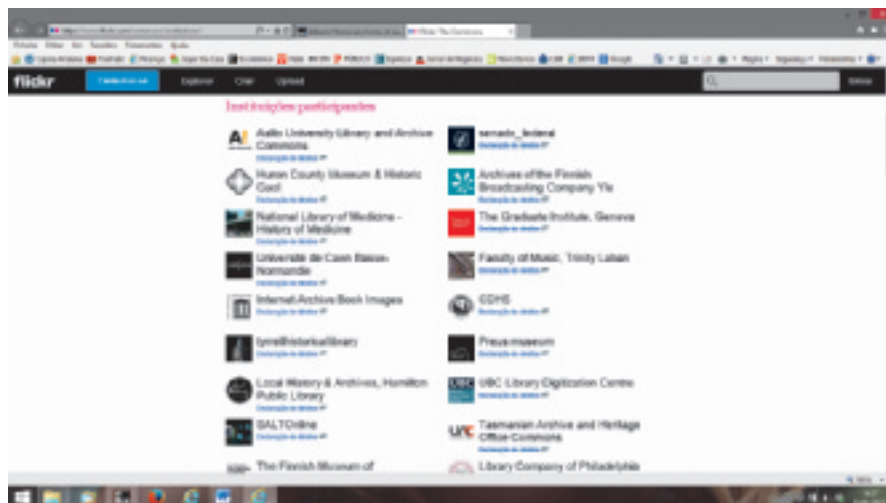
9. *United States Holocaust Memorial Museum* http://collections.ushmm.org/search/?f%5Brecord_type_facet%5D%5B%5D=Photograph



Este sítio contém centenas de documentos, sobretudo fotografias, filmes e testemunhos escritos e orais sobre o Holocausto.

Também o *The Holocaust History Museum – Yad Vashem*, de Jerusalém <http://www.yadvashem.org/yv/en/resources/index.asp>, oferece a possibilidade de efetuar uma pesquisa muito interessante através das suas coleções digitalizadas, quer através de projetos próprios quer em colaboração com o *Google Institute*.

10. *Flickr* – sítio da internet de alojamento e partilha de imagens
<http://www.flickr.com/commons/institutions/>



O *Flickr* aloja centenas de milhares de fotografias, muitas das quais com interesse didático. Na secção «The Commons» são disponibilizados documentos pertencentes a cerca de 80 instituições associadas, incluindo as grandes bibliotecas e arquivos mundiais. A Biblioteca de Arte Gulbenkian alojou no *Flickr* 243 álbuns fotográficos, a maioria dos quais compostos por fotografias dos Estúdios de Mário e Horácio Novais <http://www.flickr.com/photos/biblarte/sets/>. Os irmãos Novais, cujo espólio de mais de 80 000 documentos fotográficos foi adquirido pela Fundação Calouste Gulbenkian, registaram a vida social, económica, política e cultural do país durante cerca de 60 anos, entre 1925 e 1985. As suas fotografias, quase sempre a preto e

branco, foram digitalizadas com alta resolução. Realçamos o álbum sobre a Exposição do Mundo Português, de 1940, bem como numerosas fotografias das principais figuras políticas do Estado Novo.

Mesmo entre as coleções privadas alojadas no *Flickr* podemos encontrar muitas fotografias de interesse didático, bastando, para isso, gastar algum tempo a pesquisar. Vejam-se, a título de exemplo, pesquisas sobre Picasso <https://www.flickr.com/search/?q=Picasso>, Almada Negreiros <https://www.flickr.com/search?text=Almada+Negreiros> ou Siza Vieira <https://www.flickr.com/search?text=Siza+Vieira>. Ou ainda sobre o muro de Berlim <https://www.flickr.com/search?text=berlin+wall> ou as guerras do Golfo <https://www.flickr.com/search?text=iraq+wars>.

11. Centro de Documentação 25 de Abril – Universidade de Coimbra <http://www.cd25a.uc.pt/>



É um dos mais completos sítio sobre a Revolução de 25 de Abril de 1974, disponibilizando vasta documentação escrita, iconográfica e multimédia (registos sonoros e videográficos, incluindo reportagens e entrevistas com a maioria dos protagonistas da Revolução).

Também o sítio da **Associação 25 de Abril** coloca à disposição dos interessados muita informação e documentação <http://www.25abril.org/a25abril/>.

12. Guerra Fria (sítios sobre) <http://coldwarsites.net/>; <http://www.besthistorysites.net/index.php/modern-history/cold-war>



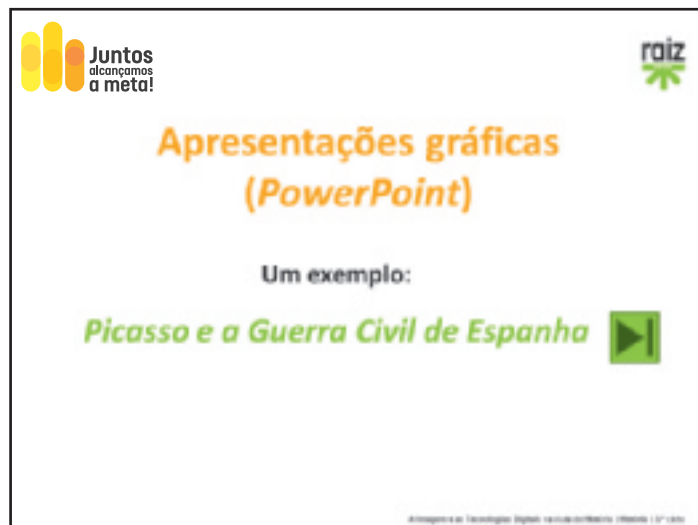
Existem vários sítios com documentação sobre a Guerra Fria. O primeiro aqui citado permite consultar testemunhos históricos (fotográficos, escritos, orais, etc.) disponibilizados por vários países situados na região báltica, incluindo a Rússia e a Alemanha. O segundo *link*, de carácter educativo, direciona os utilizadores para uma vasta lista de sítios americanos relacionados com a Guerra Fria.

Construção de um *PowerPoint* didático

A maior parte dos professores de História está familiarizado com o programa *PowerPoint* como ferramenta de elaboração de apresentações multimédia, tal como acontece, aliás, com muitos dos nossos alunos. Não vamos aqui «ensinar» a construir um *PowerPoint*. Vamos sim, e apenas, enumerar alguns dos recursos menos usuais e mais interessantes desta conhecida ferramenta informática.

A inserção de objetos multimédia (imagens, sons ou vídeos) melhora significativamente um *PowerPoint*, tornando-o mais apelativo e eficaz. A integração de imagens é simples mas a de sons e de vídeos pode não ser tão fácil.

- Ao seleccionar, na barra de ferramentas, **Inserir – Áudio de ficheiro**, já deveremos ter escolhido previamente um trecho musical (ou outra forma de som) com uma duração apropriada ao número de diapositivos da nossa apresentação; no caso de optarmos por temporização e transição automáticas, com a mesma duração de cada diapositivo, é fácil calcular a duração total; de outro modo, teremos de contabilizar previamente essa duração. Em todo o caso, lembramos que, depois de inserir o ficheiro de som, é indispensável abrir o **Painel de animação** e, neste, assinalando o retângulo respetivo, abrir a janela **Opções do efeito**; é aqui que indicaremos o número de dispositivos em que o som permanecerá ativo.



- Se optarmos por inserir um vídeo, temos duas alternativas: **Inserir – Vídeo de ficheiro** e, a partir daí, proceder como fizemos com o ficheiro de som; ou (e este é o caminho que preferimos), **Inserir – Formas – Botão de Ação**. Quando utilizamos este procedimento, devemos «desenhar» com o rato o botão de ação no diapositivo; depois disso, instantaneamente, abre-se uma janela na qual devemos assinalar **Executar programa – Procurar**. Iremos então à pasta onde se encontra o vídeo a utilizar e clicamos em **Abrir**. Quando projetamos o *PowerPoint* poderemos então clicar com o rato sobre o botão de ação para iniciar a passagem do vídeo ou, antecipadamente, seleccionar a sua passagem automática. Estes botões de ação são muito úteis, pois permitem-nos «saltar» automaticamente, a partir do *PowerPoint*, para qualquer outro programa ou ficheiro.

Frequentemente, quando elaboramos um *PowerPoint*, gostaríamos de «transitar» para um sítio da internet para mostrar, por exemplo, um vídeo do *YouTube* ou imagens do *Google Art*

Project, sem termos de interromper a nossa apresentação multimédia. Nesse caso, deveremos proceder deste modo:

- Entramos no sítio, visualizando o vídeo, a imagem ou outro item que nos interessa; na Barra de endereços, copiamos o endereço do sítio em que nos encontramos e colamo-lo no diapositivo; agora, basta ir à Barra de ferramentas do *PowerPoint* e seleccionar **Inserir – Hiperligação**. Ao projetarmos o diapositivo, veremos que o apontador do rato, quando o passamos sobre o endereço *web*, se transforma numa pequena mão (*hyperlink hand cursor*), o que significa que existe hiperligação; basta clicar sobre o endereço para, instantaneamente, ficarmos *online* (isto, claro, partindo do princípio de que estamos ligados à internet).



Construção de uma apresentação multimédia com o programa *Prezi*

O *Prezi* é um *software cloud*, o que significa que se trata de um programa com o qual trabalhamos *online*, com a informação armazenada na «nuvem». A versão gratuita deste programa, embora não tenha todas as funcionalidades das versões pagas, é, em princípio, suficiente para elaborarmos apresentações multimédia semelhantes às do *PowerPoint* mas muito mais dinâmicas e atrativas, sobretudo para os nossos alunos, habituados ao dinamismo dos jogos digitais.



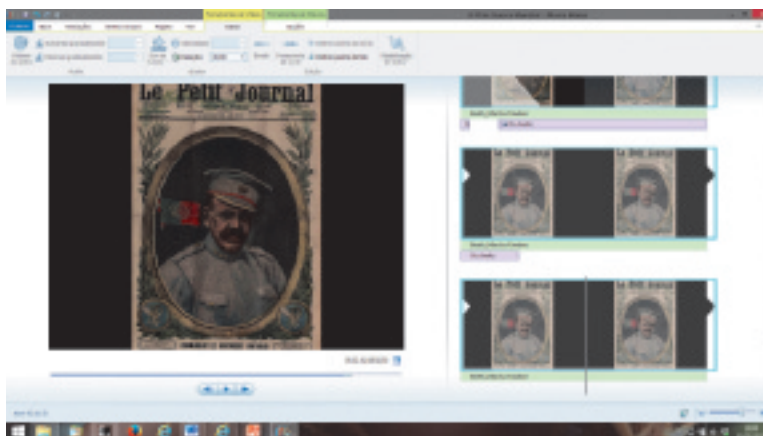
Feito o *login*, encontramos vários modelos *Prezi*, por exemplo, em forma de espiral ou de *timeline* (barra cronológica); podemos escolher um dos modelos predefinidos ou construir o nosso próprio modelo. Esta aplicação é muito intuitiva e bastará seguir as instruções: inserir imagens, cliques de vídeo, legendas, sons, setas, formas geométricas, etc. Quando vemos a apresentação, até nós somos capazes de ficar surpreendidos pelo dinamismo deste tipo de material multimédia.

Os *Prezi* que elaboramos poderão ficar armazenados na nuvem ou, se quisermos, podemos fazer *download* de uma cópia para o disco do nosso computador ou para qualquer outro suporte.

Elaboração de um filme com o programa *Windows Live Movie Maker*

Esta ferramenta encontra-se geralmente integrada nas mais recentes versões do sistema operativo da *Microsoft*: *Windows Vista*, *Windows 7* e *Windows 8*. Se não estiver já integrada, pode sempre fazer-se *download* gratuito.

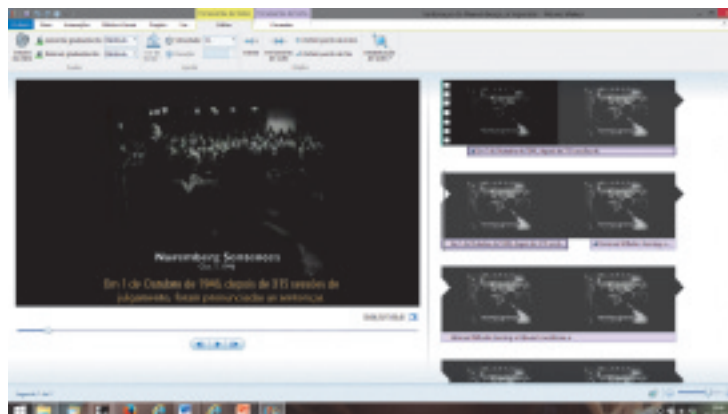
Trata-se de um *software* de muito fácil utilização, intuitivo e polivalente. Com ele, podemos fazer filmes muito mais dinâmicos e completos do que qualquer apresentação gráfica, utilizando imagens e vídeos; é possível optar por uma grande variedade de animações e efeitos visuais (encadeados, fundidos, *zoom*, deslocação horizontal ou vertical sobre as imagens, etc.); podemos inserir títulos e legendas quando e onde quisermos, acrescentar música ou outros sons, ajustando o filme à duração da música ou vice-versa.



Inserção de legendas num clipe de vídeo

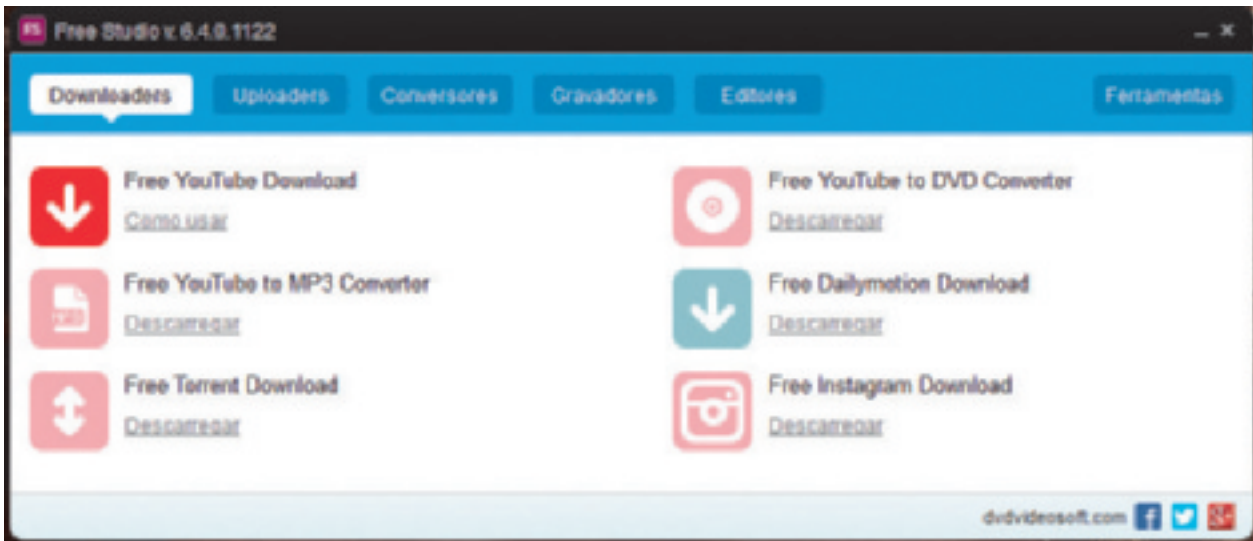
Outra das funcionalidades do *Windows Movie Maker* é a de inserir legendas sobre clipes de vídeo. Quando procuramos pequenos vídeos na internet (no *YouTube*, por exemplo) para utilizarmos nas nossas aulas, é frequente depararmo-nos com filmes muito interessantes e apropriados mas sem legendas. Podemos fazer *download* desses filmes (veremos em seguida como) e, depois, legendá-los no *wmm*. Bastará abrir o programa, clicar sobre a opção **Adicionar vídeos e fotografias**, inserir o filme em questão e, depois, clicar em **Adicionar legenda**; à medida que formos «passando» o vídeo fazemos pausa e escrevemos a legenda, com o tipo de letra, a cor e a duração que preferirmos.

Na imagem abaixo, por exemplo, recolhemos um pequeno clipe de vídeo sobre a leitura das sentenças do Julgamento de Nuremberga e inserimos as legendas. Este clipe, já legendado, faz parte do conjunto de materiais multimédia do projeto *História nove*.



Pesquisa e gravação (*download*) de clipes de vídeo a partir do *YouTube*

Embora existam muitos outros sítios que disponibilizam vídeos, o *YouTube* é o maior «depósito» mundial de troca e partilha de vídeos. Por isso, existem vários programas para efetuar *download* e gravação de vídeos a partir do *YouTube*, quase sempre gratuitos. Um dos mais populares, seguros e fiáveis é o *Free Studio*. Instalado este *software*, veremos que ele possui várias funcionalidades relativas não apenas a vídeos como também a ficheiros de som, a gravação de CD e DVD, conversão de vídeo e de som para vários formatos, etc.



Ao abrirmos o programa, clicamos sobre a primeira opção – **YouTube** – e, depois, sobre **Free YouTube Download**, o que faz surgir uma janela de transferência. Vamos, em seguida, ao próprio *YouTube* copiar o endereço do vídeo de que queremos gravar uma cópia e, na janela do *Free Studio*, colamos o endereço; clicando em **Descarregar**, teremos rapidamente o nosso vídeo gravado na pasta que tivermos escolhido.

Outro programa com uma versão inicial gratuita, o *Real Player*, dispõe igualmente da mesma funcionalidade. O *browser* gratuito *Mozilla Firefox*, ao contrário do *Internet Explorer*, também oferece a funcionalidade de transferência (*download*) de vídeos a partir do *YouTube*: quando visualizamos o filme, surge no canto superior direito da janela de visualização a seguinte legenda: ; clicando sobre ela, podemos gravar o vídeo na pasta que escolhermos (isto no caso de termos instalado o *Real Player*).

B. LISTA DE RECURSOS MULTIMÉDIA INCLUÍDOS NO PROJETO *HISTÓRIA NOVE*

Apresentações multimédia elaboradas com *PowerPoint*

- O Império Britânico segundo um mapa de 1896
- A luta das mulheres pela igualdade
- A Arte Nova
- Picasso e a Guerra Civil de Espanha
- A luta dos negros nos EUA

Filmes elaborados com *Windows Live Movie Maker* (wmm)

- Van Gogh e o nascimento da arte moderna
- A Grande Guerra segundo o *Le Petit Journal*
- A Exposição do Mundo Português – 1940
- O muro de Berlim

Clipes de vídeo

- 1900 – Revolta de camponeses (clipe do filme de Bernardo Bertolucci)
- O regicídio de 1908 (clipe da série *Século XX Português*, da SIC)
- As revoluções russas (cenas da série *De Lenine a Gorbachev* – 1991)
- Combate entre trincheiras (cena do filme *Horizontes de glória*, de Stanley Kubrick)
- Portugal na Grande Guerra (clipe da série *Século XX Português*, da SIC)
- *Tempos modernos* (clipe do filme de Chaplin)
- Desfile da SS em Nuremberga em 1934 (cena do filme *O triunfo da vontade*, de Leni Riefenstahl – 1935)
- Hitler em Nuremberga (cena do filme *O triunfo da vontade*, de Leni Riefenstahl – 1935)
- *Educação para a morte* (filme de desenhos animados dos estúdios Disney sobre a educação nazi)
- Discurso de Salazar – Braga, 1936 (cena do filme *A Revolução de Maio*, de António Lopes Ribeiro)
- *Apocalipse da Segunda Guerra Mundial* (sequência inicial do episódio n.º 1 da série da National Geographic)
- 1940 – A França vencida e ocupada pela Alemanha
- Menina do casequinho vermelho (cena do filme *A lista de Schindler*)
- Sentenças do Julgamento de Nuremberga
- Julgamento de juizes (cena do filme *Julgamento em Nuremberga*, de Stanley Kramer – 1961)
- *Lisboa de hoje e de amanhã* – Documentário de António Lopes Ribeiro (1948)
- Fundação da CEE
- Salazar – discurso «Orgulhosamente sós» (1965)
- Crise dos mísseis de Cuba – discurso de John Kennedy
- *I have a dream* – discurso de Martin Luther King (1963)
- *A hora da liberdade* (filme sobre a Revolução de 25 de Abril de 1974, de Joana Pontes) – cena da Av. da Ribeira das Naus
- *Capitães de Abril* (filme de Maria de Medeiros) – cena da Rua do Arsenal
- 25 de Abril de 1974 – A Junta de Salvação Nacional na RTP
- *World Trade Center* – o 2.º crash

Clipes de som

- *A Portuguesa*, Hino Nacional
- *A Internacional* (em russo)
- Hino da *Mocidade Portuguesa*
- *Ay Carmela* e *Viva la Quinta Brigada* (canções republicanas da Guerra Civil de Espanha)
- Pacto de Munique (declaração de Chamberlain)
- *Angola é nossa* (marcha militar)
- *Trova do vento que passa* (por Adriano Correia de Oliveira)
- *Grândola Vila Morena* (por José Afonso)

Dossiês temáticos (com imagens)

- O regicídio de 1908
- Os Portugueses na I Guerra Mundial
- Albert Einstein
- A polícia política do Estado Novo
- Anne Frank
- Aristides de Sousa Mendes
- As armas da II Guerra Mundial
- As grandes batalhas da II Guerra Mundial
- Episódios dramáticos da II Guerra Mundial
- Heróis da II Guerra Mundial
- Os chefes militares da II Guerra Mundial
- Picasso
- A descolonização
- Jean Monnet
- No auge da Guerra Fria: a crise dos mísseis de Cuba
- A internet e a globalização

Além destes recursos, haverá ainda, para o professor (e-Manual Premium)

- Documentos escritos e iconográficos suplementares comentados

2.3 Filmes históricos

A. LEITURA E EXPLORAÇÃO

São indiscutíveis as vantagens didáticas da utilização do filme na aula de História. Podíamos mesmo dizer que se trata quase de uma «obrigatoriedade»: nos dias de hoje a educação sobre os média é uma dimensão essencial na formação global do aluno.

Além dessa perspectiva mais geral de educação, em que o filme é encarado como objeto mediático (face ao qual é importante que o aluno desenvolva uma atitude crítica e um comportamento responsável), na aula de História o filme pode também ser um importante documento didático, suscetível de um tipo de exploração semelhante à dos documentos escritos ou iconográficos.

Na prática mais corrente, o professor recorre – e faz todo o sentido que assim seja – a excertos de filmes de apenas alguns minutos. O que sugerimos aqui é, porém, algo diferente: o visionamento de um filme completo, eventualmente fora dos tempos letivos. Estratégia de utilização mais ocasional (face aos constrangimentos conhecidos dificilmente poderá acontecer mais do que uma ou duas vezes por ano letivo), tem enormes potencialidades motivadoras e pode ser, de forma lúdica, um excelente meio de aprendizagem, sobretudo se resultar de uma escolha criteriosa.

O ideal seria poder assistir-se à exibição numa sala de cinema (cuja magia é insubstituível) mas hoje já é tecnicamente fácil projetar um filme, em qualquer sala da maioria das nossas escolas, em condições aceitáveis. A utilização, nesse caso, do vídeo, tem a vantagem de ser possível repetir as sequências que interessem mais ou mesmo suspender qualquer plano para uma observação mais pormenorizada.

Instrumento de divulgação histórica, todo o filme (documental ou de ficção) reflete, obviamente, o ponto de vista do realizador, o qual pode ser mais ou menos fundamentado historiograficamente. Isso é mais flagrante nos «filmes da época», como, para citarmos exemplos de perspectivas opostas, em *O grande ditador* de Charlie Chaplin (1940) e em *O triunfo da vontade* de Leni Riefenstahl (1935), mas não deixa também de ser verdade em «filmes sobre a época». Importa, por isso, aplicar sempre, na sua leitura, os princípios da crítica histórica, um exercício para o qual é fundamental treinar os alunos.

Um dos critérios para a escolha de um filme a explorar pela turma é, naturalmente, a sua riqueza informativa: deve, por isso, ser questionado utilizando, para tal, uma problemática científica adequada ao nível dos alunos e ao momento e às condições em que é apresentado. Se antes ou depois da exibição for possível confrontar o conteúdo do filme com outro tipo de documentação, sobretudo documentos da época, isso ajudará o aluno a desenvolver o seu sentido crítico e a ser capaz de avaliar a maior ou menor credibilidade da obra.

No caderno Saber & fazer + foi já disponibilizado aos alunos um guião sobre o filme *A lista de Schindler*, de Steven Spielberg. Achámos, no entanto, que poderia ser útil para os professores dar-lhes mais um exemplo de guião, já preenchido, sobre outro clássico da cinematografia de conteúdo histórico – o filme *Horizontes de glória* («Paths of glory», 1957), de Stanley Kubrick. Trata-se de um filme assumidamente antibelicista: durante a Grande Guerra, um general francês ordena um ataque suicida contra uma posição alemã excepcionalmente bem defendida, que resulta num verdadeiro massacre. Conduzido pelo coronel Dax, um regimento de infantaria sai da sua trincheira para atravessar a «terra de ninguém» debaixo de fogo cerrado de artilharia e de metralhadoras. Sem coragem para assumir as suas responsabilidades, o general escolhe três soldados

como bodes-expiatórios, julgando-os em tribunal marcial e fazendo-os condenar à morte por «cobardia na frente batalha».

Este filme poderá ser explorado no âmbito do estudo da I Guerra Mundial: a guerra das trincheiras aparece aqui filmada como nunca o tinha sido e, provavelmente, não voltaria a ser.

Se o professor optar por utilizar didaticamente este filme, convirá que alerte previamente os seus alunos para a crueza dessas cenas. Do ponto de vista formativo, porém, esta obra pode ser um valioso exemplo antibelicista, demonstrando, como diz o Padre António Vieira, que «a guerra é esse monstro que tudo devora», muitas vezes apenas para satisfazer mesquinhas «ambições de glória».

O filme *Horizontes de glória* encontra-se disponível em DVD, com legendas em português, numa edição MGM. Entre os materiais multimédia do projeto *História nove* incluímos um clipe de vídeo desta obra-prima cinematográfica.

Nota: O roteiro que a seguir se apresenta, destinado ao preenchimento pelo aluno, poderá (deverá) ser reduzido, ampliado ou adaptado pelo professor de acordo com as características da turma e os objetivos que pretender atingir.

B. EXEMPLO DE ROTEIRO DE LEITURA

O filme cuja leitura te propomos – *Horizontes de glória* – reconstitui com realismo e rigor histórico a guerra das trincheiras, um combate entre tropas francesas e alemãs durante a I Guerra Mundial.

- Depois do visionamento completo do filme, ficaste com uma ideia geral da história que nele é narrada, das suas personagens, dos lugares e ambientes em que decorre.
- Deverás, em seguida, proceder a uma análise do conteúdo da obra, tendo sempre em conta que pretendes recolher dela informações de carácter histórico. O melhor processo para o fazeres é utilizar um roteiro de leitura.
- Esta leitura tornar-se-á mais fácil se a fizeres em conjunto com os teus colegas. Seguindo este caminho, aprenderás História quase a brincar e com maior profundidade.

ROTEIRO DE LEITURA

Ficha técnica

1. Título do filme: _____
Título original: _____
2. Data do realizador: _____
3. Nome do realizador: _____
4. Nome dos atores principais: _____

Análise do conteúdo

5. Época e local em que decorre a acção: _____

6. Resumo da história: _____

7. Identificação e características das principais personagens
Personagens reais: _____
Personagens imaginárias: _____
8. Locais e ambientes: _____
9. Cenas mais significativas: _____

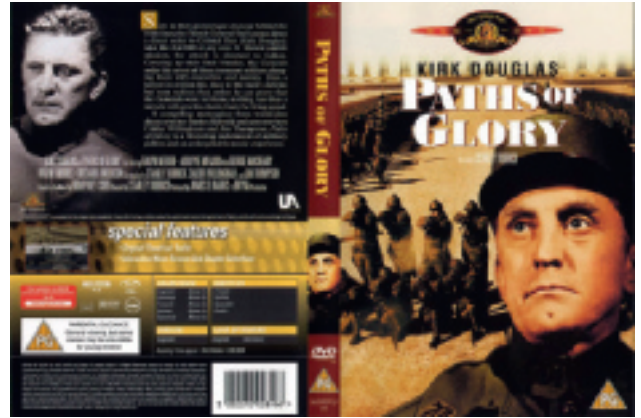
Apreciação

10. Significado do filme: _____

11. Rigor histórico: _____

12. Importância do realizador e da sua obra: _____

1. **Título do filme:** *Horizontes de glória*. Título original: *Paths of glory*.
2. **Data da realização:** 1957.
3. **Nome do realizador:** Stanley Kubrick.
O realizador é o autor do filme. É ele que concebe e planifica o filme, dirigindo o trabalho dos artistas e dos técnicos.
4. **Nome dos principais atores:** Kirk Douglas (coronel Dax), Ralph Meeker (cabo Philippe Paris), Adolphe Menjou (major-general George Broulard) e George Macready (brigadeiro-general Paul Mireau).
5. **Época e local em que decorre a ação:** 1916; frente de batalha no nordeste de França, na região de Champagne (Souain).
6. **Resumo da história:** Stanley Kubrick lança neste filme um olhar sobre a desumanidade da guerra, a inutilidade de muitos dos combates das trincheiras, verdadeiros massacres ordenados por generais que apenas queriam ostentar mais uma medalha ao peito ou alcançar uma promoção, sem se preocuparem com as centenas ou milhares de soldados que morriam na «terra de ninguém», o terreno esventrado pelos obuses de artilharia situado entre as duas trincheiras. Depois de uma tentativa falhada para atingir uma inalcançável posição inimiga, o coronel Dax ordena a retirada, o que não agradou ao general Mireau. Escolhidos alguns soldados como «bodes expiatórios», o tribunal marcial, apesar da empolgante defesa feita pelo coronel Dax, condena-os à morte por «cobardia» e assistimos ao seu fuzilamento. Tudo para que os generais alcancem os seus «caminhos de glória» (*paths of glory*).
7. **Identificação e características das principais personagens:** Neste filme, muitas personagens não existiram na realidade, mas inspiram-se na verdade histórica. O realizador baseou-se num romance de Humphrey Cobb que, por sua vez, partiu de factos autênticos, narrando a história de quatro soldados franceses executados por alegada «cobardia na frente de batalha».
Na maior parte dos filmes históricos, porém, misturam-se figuras históricas, que existiram realmente no passado, com personagens puramente imaginárias. É importante que saibas distinguir umas e outras. Poderás ainda registar algumas características significativas das personagens que achares mais importantes.
8. **Locais e ambientes:** Stanley Kubrick filmou em terreno aberto, onde mandou construir trincheiras, e também em estúdio. Algumas das cenas de interior são filmadas no Palácio Schleissheim, na Baviera (Alemanha), em substituição do palácio francês onde, no filme, se situa o quartel-general.
9. **Tipos sociais e suas características:** Em *Horizontes de glória* destacam-se dois campos opostos: os oficiais e os soldados; mas, mesmo entre os oficiais, há os que lutam no terreno e os que se refugiam na retaguarda; os que mandam e os que obedecem, os que fazem a guerra nos palácios e os que combatem nas trincheiras.
Poderias descrever, para cada um deles, as suas funções, o tipo de vestuário, o modo de falar, etc.
10. **Cenas mais significativas:** A cena que antecede a saída da trincheira, com o coronel Dax passando entre as duas filas compactas de soldados, debaixo de um impiedoso bombardeamento de artilharia,



é uma cena de um dramatismo impressionante; toda a sequência da travessia da «terra de ninguém» é igualmente arrepiante; e, finalmente, o julgamento – de um lado o coronel Dax, defendendo os seus soldados, do outro a arrogância e a prepotência do general Paul Mireau, que impiedosamente quer vingar a desobediência às suas ordens ambiciosas e suicidas.

11. **Significado do filme:** *Horizontes de glória* tem um indiscutível significado político e ético: o realizador coloca-se deliberadamente do lado dos injustiçados, dos soldados fuzilados, contra o cinismo dos generais e dos políticos, que conduziam milhares de jovens a uma morte inútil. Sendo um filme de guerra, é um filme contra a guerra. É significativo que, na época da estreia, tenha sido proibido em muitos países, como Portugal, Espanha e até mesmo em França, onde apenas foi permitida a sua exibição em 1975.
12. **Rigor histórico:** O filme narra de forma correta acontecimentos semelhantes aos que ocorreram na época e, sobretudo, reconstitui com extraordinária exatidão e minúcia os ambientes, os costumes, o vestuário, o armamento, etc. Isso prova que o autor utilizou cuidadosamente as fontes históricas (documentos escritos e documentos iconográficos, em especial as fotografias e os filmes da época). Como é evidente, só poderás preencher esta rubrica recorrendo à ajuda do teu professor. De qualquer modo, consultando os documentos incluídos no teu Manual, livros que possas encontrar na biblioteca da tua escola, ou sítios da internet ser-te-á possível formar uma ideia aproximada sobre o rigor histórico dos filmes a que assistires.



Cena do filme *Horizontes de glória*, com o ator Kirk Douglas, a representar o coronel Dax.

C. SUGESTÕES DE FILMES HISTÓRICOS



- **55 dias em Pequim** (título original: *55 days of Peking*), 1963, realização de Nicholas Ray. Edição Lusomundo.

Trata-se de uma das grandes superproduções de Hollywood, um dos épicos de grande sucesso por todo o mundo nos anos 60. Do ponto de vista didático, interessa sobretudo porque retrata o imperialismo europeu e a chamada «política de canhoneiras» das grandes potências relativamente à China, nos começos do século XX. Durante exatamente 55 dias, um grupo de estrangeiros (britânicos, franceses, americanos, russos, etc.) é cercado na Cidade Proibida de Pequim por milhares de fanáticos chineses, na chamada *Revolta dos Boxers*; sob a liderança de um marinheiro americano e do embaixador britânico resistem até à chegada das tropas americanas e europeias que os vão libertar. Os *boxers* acabariam por ser massacrados.



- **Doutor Jivago** (título original: *Doctor Zhivago*), 1965, realização de David Lean. Edição Lusomundo.

Baseado na obra homónima de Boris Pasternak, prémio Nobel da Literatura em 1958, este filme tem como pano de fundo a revolução bolchevique e todas as convulsões políticas e militares posteriores, sobretudo a guerra civil. Trata-se de um filme muito longo e, por isso, talvez o professor possa seleccionar e explorar com os seus alunos apenas aquelas cenas que mais se apropriarem, didaticamente, ao estudo das revoluções russas de Fevereiro e de Outubro.

- **Outubro** (título original: *Oktyabr*), 1927, realização de Sergei Eisenstein. Edição Costa do Castelo¹.

Sergei Eisenstein, que já anteriormente tinha realizado uma das obras-primas iniciais do cinema, *O coraçado Potemkine*, sobre a Revolução de 1905, realizou *Outubro* em 1927, justamente para celebrar o décimo aniversário da revolução bolchevique.

O tema do filme é a própria revolução: os massacres nas manifestações populares, a queda do czarismo, o regresso de Lenine do exílio na Suíça e os «gloriosos dez dias que abalaram o mundo» em Outubro de 1917.

São antológicas as cenas do assalto ao Palácio de Inverno e da fuga de Kerensky, ainda que pouco fidedignas do ponto de vista histórico.



- **Tempos modernos** (título original: *Modern times*), 1936, realização de Charlie Chaplin. Edição Warner Home Video Portugal.

A luta entre o homem e a máquina, numa perspectiva atualizada do ludismo. O Vagabundo (Charlot) procura ganhar a vida trabalhando numa fábrica de tecnologia de vanguarda, onde não consegue adaptar-se ao ritmo frenético da indústria automatizada, que exige gestos repetitivos, sempre iguais, quase transformando os próprios operários em autómatos. Desempregado, junta-se a uma jovem sem abrigo em busca da felicidade e de um salário. Pelo caminho torna-se guarda-noturno, empregado de mesa, cantor, prisioneiro e muito mais. No final, o Vagabundo e a rapariga afastam-se da objetiva de braços dados – não encontraram nem a felicidade nem um salário mas sim o amor. Didaticamente, este filme poderá ser explorado no contexto do novo sistema de organização do trabalho, sobretudo o *fordismo*².

¹ A versão completa deste filme está disponível no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=Oow4axEx7Jc>

² Ver clipe de vídeo deste filme no conjunto de materiais multimédia do projeto *História nove*.



- **O grande Gatsby** (título original: *The great Gatsby*), 1974, realização de Jack Clayton. Edição Paramount/Lusomundo.

Originalmente, *O grande Gatsby* é um romance publicado em 1925 pelo escritor americano F. Scott Fitzgerald. Passa-se em Nova Iorque e Long Island durante o verão de 1922 e é uma crítica ao «american dream».

A sociedade americana vivia então uma prosperidade sem precedentes, com uma economia pujante. Ao mesmo tempo, a proibição da produção e consumo de bebidas alcoólicas (a «lei seca») tinha provocado um significativo aumento do crime organizado, possibilitando o súbito aparecimento de fortunas de origem pouco clara.

É neste ambiente que o romance se move e, do mesmo modo, o filme: Nick Carraway, um jovem comerciante do Midwest, torna-se amigo do seu vizinho Jay Gatsby, um milionário conhecido pelas festas animadas que dava na sua mansão de Long Island. A fortuna de Gatsby é motivo de

rumores – nenhum dos convidados que Nick conhece na festa de Gatsby conhece muito bem o passado do anfitrião. Embora Fitzgerald, assim como o principal personagem do romance, Nick Carraway, idolatre os ricos e o *glamour* da época, ele não se conformava com o materialismo sem limites e a falta de moral, que traziam consigo uma certa decadência.

O romance de F. Scott Fitzgerald foi adaptado várias vezes ao cinema. A versão de 1974, realizada por Jack Clayton e protagonizada por Robert Redford no papel de Gatsby, é cinematograficamente mais bem conseguida do que a de 2013, com Leonardo DiCaprio como protagonista.

- **1900** (título original: *Novecento*), 1976, realização de Bernardo Bertolucci. Edição 20th Century Fox/Castello Lopes.

Trata-se de um painel grandioso sobre as primeiras décadas do século XX na Itália e na Europa em geral: o contraste entre a vida dos camponeses e dos seus patrões, a Grande Guerra, a ascensão do fascismo e o seu enfrentamento com o comunismo. Sendo, como é, um filme muito longo, dividido em duas partes e editado em dois DVD, convém que o professor escolha criteriosamente as cenas que melhor se adaptem aos objetivos programados. Entre outras passagens possíveis, sugerimos a cena da luta dos camponeses frente à repressão ordenada pelos proprietários³ e o desfile dos militantes comunistas pelas ruas da cidade, com os corpos carbonizados dos seus camaradas, vítimas dos fascistas.



³ Ver clipe de vídeo deste filme no conjunto de materiais multimédia do projeto *História nove*.



- *As vinhas da ira* (título original: *The grapes of wrath*), 1940, realização de John Ford. Edição 20th Century Fox/Castello Lopes.

Baseada no romance de John Steinbeck⁴, é talvez a obra cinematográfica mais apropriada para estudar as consequências sociais da Grande Depressão dos anos 30 nos EUA: a expulsão da família Joad das suas terras no Oklahoma e as causas dessa expulsão; a partida para a Califórnia; os principais acidentes ocorridos durante a viagem; a chegada à Califórnia (a miséria dos acampamentos; a procura desesperada de trabalho); a desagregação da família; os atos de solidariedade entre os migrantes.

- *O triunfo da vontade* (título original: *Der triumph des willens*), 1935, realização de Leni Riefenstahl. Edições: Moon Stone/Cameo.

Chegara a hora de enaltecer Hitler e o seu Partido: nas «eleições» de agosto de 1934, 95% dos eleitores inscritos (42 milhões) foram às urnas, dando aos nazis uma votação de 90%. Nuremberga tinha que ser a apoteose! E essa apoteose havia de ser encenada e filmada de modo a «esmagar» quem quer que duvidasse do «triunfo da vontade», da vontade de vencer. Da encenação encarregou-se Albert Speer, o arquiteto do regime. A Leni Riefenstahl foram dadas todas as facilidades: dezenas de câmaras, aviões, camiões, automóveis e elevadores para as montar, película sem limites (a realizadora impressionou 600 horas de filme!) O resultado foi um dos mais grandiosos filmes de propaganda de todos os tempos, uma verdadeira obra-prima, ainda hoje perigosa porque comove o espetador. Por isso, ao utilizá-la didaticamente, deverão os professores fazê-lo com as devidas precauções.



Na aparência, *O triunfo da vontade* é uma reportagem dos seis dias que durou o VI Congresso do Partido Nazi. Na realidade, é uma gigantesca e rigorosa encenação, com milhares de «figurantes» (Juventudes Hitlerianas, SA, SS, etc.), um *cast* de vinte ou trinta «estrelas» de primeira grandeza (Goering, Himmler, Goebbels, Hess, Rosenberg, Heydrich, Frank, Bormann, entre outros) e onde «brilha», a grande altura, a «superstar» Adolf Hitler (na primeira cena, o *Führer* chega do céu, como um deus)!

Após a vitória, em 1945, os Aliados declararam *O triunfo da vontade* um «filme maldito»: durante décadas apenas foi exibido em cinematecas e universidades. Hoje, com a facilidade que as novas tecnologias colocam ao nosso dispor, podemos mostrar aos nossos alunos, devidamente informados, *O triunfo da vontade*, uma espécie de «ópera do totalitarismo», feita com rigor milimétrico e com calculismo maquiavélico. Como disse o próprio Hitler: «Fanatizei a multidão para a colocar ao meu serviço»⁵.

⁴ Ver, nas pp. 10 e 11 do caderno Saber & fazer +, o roteiro de leitura deste romance.

⁵ Entre os recursos multimédia do projeto *História nove*, encontram-se dois cliques de vídeo de *O triunfo da vontade*.

- **Sol enganador** (título original: *Utomlionnie solntsem*), 1994, realização de Nikita Mikhalkov. Edição Atalanta Filmes.

Filme russo-francês, aborda com subtileza a questão dos excessos estalinistas na União Soviética. O realizador, que também interpreta o papel principal, consegue relacionar com grande sensibilidade a repressão levada a cabo pelo estalinismo com uma crónica intimista de uma família no interior da Rússia nos anos 30. O filme, que foi premiado em 1995 com o óscar para o melhor filme estrangeiro, passa-se em 1936, atingindo o clímax com a prisão do coronel Sergei Kotov, amigo pessoal de Estaline e herói condecorado da revolução.

Didaticamente, uma das cenas que melhor poderá ser explorada é aquela em que os enviados do ditador soviético assassinam friamente o coronel Kotov num campo de trigo, ao mesmo tempo que um balão surge no horizonte elevando um retrato gigantesco de Estaline.



- **O grande ditador** (título original: *The great ditactor*), 1940, realização de Charlie Chaplin. Edição Warner Home Video.

Embora seja uma comédia, *O grande ditador* não nos faz apenas rir, faz-nos, sobretudo, pensar. Trata-se de uma sátira ao nazismo, em que se mostra, através do humor, o caráter brutal e expansionista do regime hitleriano. E, nesta crítica às ditaduras, também não é poupado o fascismo italiano.

Como ator, Chaplin faz, no filme, um duplo papel: o do ditador Ade-noid Hynkel, uma evidente caricatura de Hitler, e o de um sósia deste, um pobre barbeiro judeu que perdera a memória durante a I Guerra Mundial. A semelhança física entre as duas personagens permite que o barbeiro tome o lugar de Hynkel numa festa-comício, fazendo aí um comovente discurso pela paz, pela liberdade e pela defesa dos direitos humanos.

- **Por quem os sinos dobram** (título original: *For whom the bells tolls*), 1943, realização de Sam Wood. Edição Universal.

Baseado no romance homónimo de Ernest Hemingway, centra a narrativa na Guerra Civil de Espanha, que o grande escritor acompanhou como repórter: um especialista americano em explosivos, Robert Jordan, integrado nas Brigadas Internacionais, combate pela lado republicano com um grupo de guerrilheiros, cumprindo arriscadas missões de sabotagem atrás das linhas inimigas, uma das quais consiste na explosão de uma ponte estratégica.





- **O mundo em guerra** (título original: *The world at war*), 1973/2005, realização de Jeremmy Isaacs (10 DVD). Edição Público.

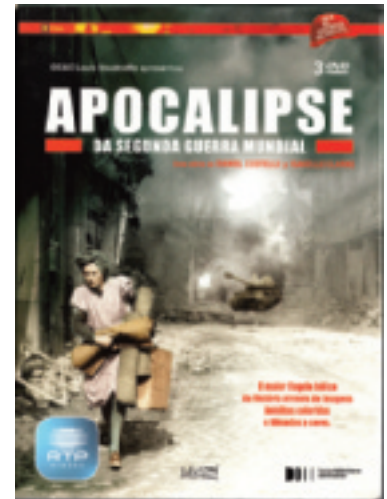
Talvez a mais completa série televisiva sobre a II Guerra Mundial, tendo recebido vários prémios internacionais. Produzida pela estação britânica *Thames Television*, no começo dos anos 70, ainda «foi a tempo» de entrevistar muitos dos protagonistas do conflito, desde políticos (Albert Speer, por exemplo), a jornalistas, militares, sobreviventes do Holocausto, entre outros.

Foi já exibida por duas vezes na RTP, tendo a excelente locução original de *Sir Laurence Olivier* sido dobrada para português. Se o professor optar por selecionar as passagens mais apropriadas aos objetivos traçados, pode ser um excelente recurso didático para as suas aulas.

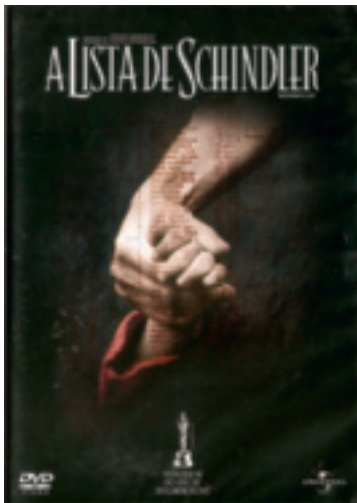
- **Apocalipse da Segunda Guerra Mundial** (título original: *Apocalypse. La 2^{me} Guerre Mondiale*), 2009, realização de Danielle Costelle e Isabelle Clarke (3 DVD/Blu-ray, série exibida em Portugal pela RTP; locução em português). Edição RTP Videos.

Trata-se de uma excelente série televisiva, distribuída mundialmente pela *National Geographic Magazine*. Boa parte das imagens eram originalmente a cores ou foram colorizadas *a posteriori*. Tratando-se de uma série que, no total, ultrapassa as nove horas, o professor deverá selecionar as passagens que entender serem mais apropriadas ao tratamento da matéria⁶.

Já no decorrer do ano de 2014, os mesmos autores lançaram outra série semelhante sobre a I Guerra Mundial, já exibida em alguns países mas não em Portugal (até ao início de 2015). Foi editada em dois DVD, pela *FranceTV* (em 2014), com locução em francês e inglês e legendas em francês.



⁶ Incluímos uma passagem do primeiro episódio desta série, no conjunto de recursos multimédia do projeto *História nove*.



- **A lista de Schindler** (título original: *Schindler's list*), 1993, realização de Steven Spielberg. Edição Universal⁷.

Oskar Schindler, um industrial alemão, fez amizade com alguns influentes oficiais nazis em serviço na Polónia para poder dispor de mão de obra barata na sua fábrica de esmaltes. Esta mão de obra era recrutada entre os prisioneiros do campo de concentração de Plaszow, situado perto da cidade de Cracóvia, dirigido pelo cruel comandante Amon Goeth. Quando os nazis começam a enviar os prisioneiros para as câmaras de gás, Schindler consegue salvar mais de mil judeus de uma morte certa, organizando uma lista de trabalhadores que ele declara indispensáveis para o funcionamento da sua fábrica (a lista de Schindler). Entre muitas outras, duas cenas que podem ser seleccionadas para caracterizar a desumanidade do nazismo: a da menina do casquinho vermelho⁸ ou a do comandante do campo de concentração matando aleatoriamente prisioneiros, com uma carabina, a partir da varanda do seu apartamento.

- **O pianista** (título original: *The pianist*), 2002, realização de Roman Polanski. Edição LNK Video.

Este é um belo e comovente filme, inspirado na história verídica do pianista polaco Wladyslaw Szpilman. Tal como *A lista de Schindler*, é um filme sobre o totalitarismo nazi: a construção do *ghetto* de Varsóvia e os dramas da sobrevivência nesse bairro fechado onde tudo faltava e onde «viver era sobreviver»; a arbitrariedade com que os carrascos nazis eliminavam seres humanos (veja-se, por exemplo, a chocante cena em que arremessam um inválido, na sua cadeira de rodas, pela janela de um apartamento); e, como fio condutor de todo o filme, o verdadeiro «milagre» da sobrevivência do pianista entre ruínas.



⁷ Sobre este filme, ver o respetivo roteiro de leitura no caderno Saber & fazer +, pp. 8 e 9.

⁸ Ver este clipe de vídeo no conjunto de materiais multimédia do projeto *História nove*.

- **O resgate do soldado Ryan** (título original: *Saving private Ryan*), 1998, realização de Steven Spielberg. Edição Paramout/Lusomundo.

O desembarque aliado nas praias da Normandia, a 6 de junho de 1944 (o «Dia D») ficará na história do cinema como uma das mais extraordinárias e realistas cenas da cinematografia de todos os tempos.

Depois, ao longo do filme, assistimos à reconstituição do avanço das tropas americanas em França, particularmente de um pelotão encarregado de encontrar e «resgatar» um soldado (o «soldado Ryan»), que as chefias militares querem salvar a todo o custo, uma vez que já tinham morrido na guerra dois dos três irmãos Ryan.



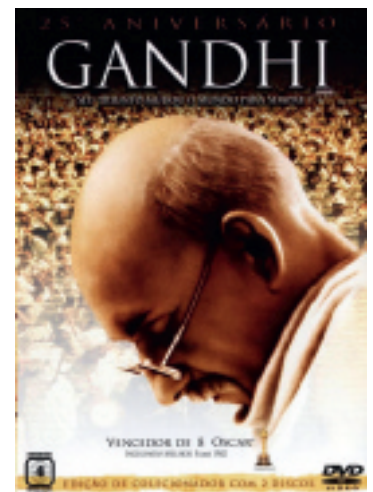
- **Alemanha, ano zero** (título original: *Germania, anno zero*), 1948, realização de Roberto Rossellini. Edições Image Entertainment e Monroe Stahar.

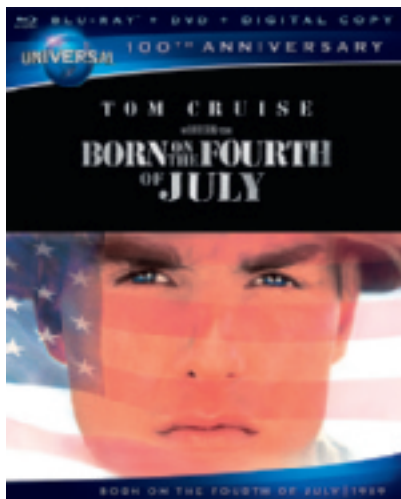
É um clássico do cinema neorrealista italiano. Com este filme e com *Roma, cidade aberta*, Rossellini lança um olhar compassivo sobre as ruínas da II Guerra Mundial. *Alemanha, ano zero* foi filmado nos escombros da cidade de Berlim, onde Edmund, um menino muito pobre, trabalha para sustentar o pai doente e os irmãos mais novos. Parece carregar sobre os ombros toda a culpa da tragédia alemã. Mas são muito frágeis esses ombros e, depois da morte do pai, acabará por sucumbir. Conseguirá a Alemanha sair do «ano zero»? Rossellini deixa no final do filme uma janela de esperança.

- **Gandhi** (título original: *Gandhi*), 1982, realização de Richard Attenborough. Edição Lusomundo.

Filme épico que dramatiza a vida de Mohandas Karamchand Gandhi, o líder do movimento de independência não-violento e não-cooperativo da Índia contra a ocupação britânica durante o século XX. Foi uma co-produção anglo-indiana, que aborda a vida de Gandhi a partir de 1893, quando ele é expulso de um comboio sul-africano por viajar num compartilhamento só de brancos, e termina com o seu assassinato e o seu funeral, em 1948.

Gandhi foi premiado com oito óscares. Sendo um filme muito longo (cerca de três horas), convém que, ao ser utilizado didaticamente, o professor selecione previamente as passagens que melhor se enquadrem no tratamento da matéria.





- **Nascido a 4 de julho** (título original: *Born on the fourth of July*), 1989, realização de Oliver Stone. Edição Universal.

A cinematografia americana é extremamente rica no que se relaciona com a Guerra do Vietname: um dos primeiros e excelentes filmes, realizado poucos anos após o fim do conflito, é *O regresso dos heróis* (*Coming home*, 1978), que trata com grande crueza a forma como eram tratados os deficientes de guerra.

Oliver Stone assume em *Nascido a 4 de julho* uma frontal atitude política, condenando sem subterfúgios a intervenção americana na Guerra do Vietname. Traça o duro retrato de Ron Kovic, veterano dessa guerra, numa obra-prima vencedora de dois óscares da Academia. Baseado em factos reais (num livro escrito pelo próprio Kovic) o filme narra a história deste jovem patriota americano, que se alistou

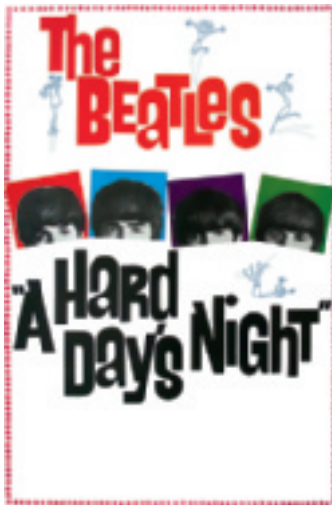
como voluntário, para depois regressar a casa, inválido, numa cadeira de rodas. Profundamente comprometido com os movimentos antibelicistas Ron Kovic emergirá como uma nova e influente voz a favor do desarmamento e da retirada dos EUA do Vietname.

- **Selma – A marcha da liberdade** (título original: *Selma*), 2014, realização de Ava DuVernay. Edição Outsider Filmes.

Selma – A marcha da liberdade conta-nos a luta por meios não violentos de Martin Luther King pela defesa dos direitos civis da população negra norte-americana. Foi uma campanha que culminou com a marcha épica a partir de uma pequena cidade do Alabama – Selma – até Montgomery, a capital do Estado, em dezembro de 1964. Esta *marcha pela liberdade* galvanizou a opinião pública norte-americana a ponto de convencer o presidente Lyndon B. Johnson a aprovar a Lei do Direito de Voto, em 1965⁹.



⁹ Já anteriormente, em agosto de 1963, Martin Luther King pronunciara o seu famoso discurso «I have a dream», durante outra grandiosa manifestação, em Washington. Incluímos um clipe de vídeo com uma passagem desse discurso no conjunto de materiais multimédia do projeto *História nove*.



- *The Beatles – A hard day's night*, 1964, realização de Richard Lester. Edição United Artists.

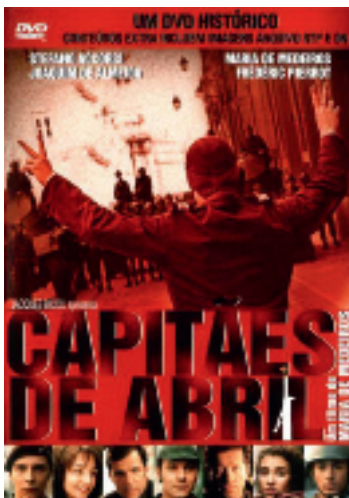
Fotografado a preto e branco, foi o primeiro filme da famosa banda inglesa, lançado em plena ascensão da «beatlemania». Tenta capturar o espírito alegre e a histeria causada pelos *The Beatles*, mostrados no filme como «prisioneiros» do seu próprio sucesso, tendo que se esconder sempre de histéricos fãs. Os *Beatles* interpretam algumas das suas canções mais conhecidas durante o filme, que foram pouco depois lançadas num álbum com o mesmo nome. Trata-se, na verdade, mais de um documentário do que de um filme de ficção, tendo recebido em Portugal o título ridículo de *Os quatro cabeleiras do após calipso*. Vale, no entanto, como retrato autêntico de uma época (os anos 60) e dos seus ídolos.

- *O espião que veio do frio* (título original: *The spy who came in from the cold*), 1965, realização de Martin Ritt. Edição Paramount.

Baseado no livro de John Le Carré com o mesmo título, é um dos mais conhecidos filmes de espionagem, com um enredo situado em plena Guerra Fria: em Berlim, pouco depois do levantamento do muro (1961), um espião britânico recebe uma proposta dos antigos inimigos para se tornar um agente duplo. Aceita e passa para trás da cortina de ferro, onde acabará por mergulhar no mundo da espionagem da *Stasi* (polícia política da RDA) e do KGB (da URSS).



- *Capitães de Abril*, 2000, realização de Maria de Medeiros. Edições: Lusomundo e RTP.



Às 00h20 da noite de 24 para 25 de abril de 1974, a *Rádio Renascença* transmite uma canção proibida: *Grândola, Vila Morena*, de José Afonso. Era o último sinal para as unidades militares comprometidas com o Movimento das Forças Armadas saírem dos quartéis, a caminho dos seus objetivos. Ao longo do filme vamos assistindo aos momentos decisivos da Revolução dos Cravos, acompanhando os três personagens principais – dois capitães e uma professora de literatura e jornalista. As cenas mais empolgantes são as do enfrentamento das tropas do Regimento de Cavalaria de Santarém, comandadas pelo capitão Salgueiro Maia, com as forças fiéis ao Governo e, ao longo da tarde, o cerco ao Quartel do Carmo, onde se encontrava refugiado Marcelo Caetano.



- **Adeus Lenine!** (título original: *Good bye Lenin!*), 2002, realização de Wolfgang Becker. Edição Prisvideo.

Adeus Lenine! obteve um grande sucesso em toda a Europa, e em particular na Alemanha, tendo sido distinguido com o prémio de «Melhor Filme Europeu de 2003». Os protagonistas do filme são Christiane, uma idealista e dedicada militante comunista, e os seus filhos Alex e Ariane. A história decorre em Berlim oriental e começa em outubro de 1989, na data em que a República Democrática Alemã (RDA) comemorava os seus 40 anos de existência, com a presença, aliás, do dirigente soviético Gorbatchev. Nesse dia, Christiane sofre um ataque cardíaco e vai ficar em coma durante oito meses. Quando recupera a consciência, o seu estado de saúde não aconselha que sofra grandes choques pelo que os filhos (sobretudo Alex) procuram convencê-la de que tudo continuava na mesma. Só que, pelo contrário, tudo mudara: o muro de Berlim caíra,

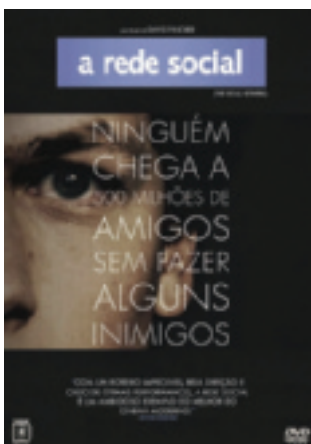
o regime comunista desagregara-se, o capitalismo instalara-se em plena força, o próprio país desaparecera, passando a estar integrado na Alemanha unificada. Para poupar a saúde da mãe, o jovem Alex vai recriar, no pequeno apartamento onde vivem, uma ficção da antiga RDA, com os seus produtos, os seus programas de televisão, os seus valores, etc. Como se calcula, não era fácil manter este recuo ao passado (ainda que recente), o que dará origem a situações embaraçosas, algumas delas verdadeiramente cómicas, mas que o realizador trata, sempre, com muita sensibilidade.

- **A verdade da crise** (título original: *Inside job*), 2010. Realização de Charles Ferguson. Edições Columbia e Público.

Documentário sobre as origens da crise financeira global de 2008 que, com um custo calculado em mais de 20 biliões de dólares, provocou a perda de emprego, de casas e de poupanças a milhões de pessoas. Foi a pior crise económico-financeira desde a Grande Depressão, quase originando o colapso do sistema financeiro global. Através de uma pesquisa exaustiva e de entrevistas a banqueiros, jornalistas e académicos, o filme traça a ascensão de uma indústria financeira irresponsável que corrompe políticos, reguladores e universidades. Foi premiado com o óscar para o melhor filme documental.



- **A rede social** (título original: *The social network*), 2010. Realização de David Fincher. Edição Sony Pictures.



Em 2003, um excelente aluno de programação informática da Universidade de Harvard (EUA), Mark Zuckerberg, senta-se ao computador e começa a trabalhar numa nova ideia. Aquilo que inicialmente era apenas a criação de um blogue destinado a um grupo restrito de amigos universitários, cedo se tornou numa rede social à escala mundial, que revolucionou a forma de comunicar – o *Facebook*. Seis anos e 500 milhões de amigos depois, Mark Zuckerberg tornou-se o mais novo multimilionário da História. Todavia, a riqueza iria trazer-lhe também problemas pessoais e legais. É dessa aventura, que não é apenas de sucesso, que trata este filme.

2.4 Visitas de estudo

A. A VISITA DE ESTUDO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA

Introdução

Que o processo de ensino-aprendizagem não pode circunscrever-se ao espaço da sala de aula é uma verdade que ninguém contesta: a abertura ao meio oferece potencialidades formativas que não se devem desprezar e é um dos recursos didáticos mais acessíveis ao professor.

Nessa abertura ao meio, próximo ou não, a visita de estudo (ou visita de trabalho) é uma das estratégias mais óbvias e mais correntes, embora os resultados sejam, como a experiência própria nos ensina, umas vezes altamente compensadores, outras quase frustrantes.

A visita de estudo não pode ser, de facto, apenas a oportunidade para romper com a rotina quotidiana da sala de aula. Só isso talvez bastasse já para despertar o entusiasmo dos alunos, mas seria, do ponto de vista pedagógico, manifestamente insuficiente. Assim, para ser significativa em termos de aprendizagem, tem de ser preparada e realizada com cuidado. É certo que não há normas, mas há princípios de carácter geral que podem, ao menos, servir para que não tenhamos todos de estar permanentemente a reinventar a pólvora. Por isso escrevemos estas páginas sobre visitas de estudo, em que aos conhecimentos da experiência (nossa e de colegas próximos) juntámos alguma informação colhida em textos da especialidade¹.

Trata-se, não é de mais sublinhar, de simples sugestões, nunca por nunca devendo ser entendidas como a receita universal a aplicar a qualquer tipo de turma. De facto, e por felicidade ou infelicidade dos professores, não existem receitas didáticas: há que ter sempre em conta as características específicas dos nossos próprios alunos.

O que, de qualquer forma, nos parece imprescindível é uma boa gestão dos três momentos fundamentais de uma visita de trabalho:

- a preparação;
- a realização;
- a exploração/avaliação.

¹ Entre outros estudos, podemos citar: ALMEIDA, António (1998). *Visitas de estudo: concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte. MONTEIRO, Manuela (1995). *Intercâmbios e visitas de estudo – novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora. LEAL, Daniela Filipa Ruas (2010). *As saídas de estudo na aprendizagem da Geografia e da História*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto (dissertação do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (policopiada).

Preparação da visita

Neste processo pode ficar definitivamente decidido o sucesso ou insucesso de uma saída da escola.

1. Definir os objetivos

Primeiro que tudo, há que pensar nos objetivos a alcançar. Em função dessa escolha selecionar-se-á o local e o que se pretende para a visita. Esta será diferente se o objetivo essencial for, por exemplo, a aquisição de conhecimentos sobre uma rubrica do programa, se for o desenvolvimento de métodos de pesquisa ou se pretender apenas a melhoria do relacionamento aluno-aluno ou aluno-professor.

De facto, a visita pode destinar-se a:

- motivar o estudo de um tema (função de motivação);
- estudá-lo através dos elementos observados durante a visita (função de informação);
- completar o estudo desse tema (função de síntese).

2. Escolher o local a visitar

Deve ponderar-se cuidadosamente o local a visitar e optar-se pela visita que tenha mais possibilidades formativas e que, preferencialmente, tenha mais a ver com o programa que os alunos estão a estudar.

É muito vantajosa uma visita prévia ao local, mesmo que ele já seja conhecido do professor: ao procurarmos ver, com os «olhos» dos alunos, um monumento ou um museu, fazemos por vezes descobertas bastante surpreendentes.

3. Marcar a data oportuna

Uma visita de estudo está, em princípio, integrada na planificação do trabalho escolar e, normalmente, pretende-se que coincida com o momento mais adequado do estudo de um determinado tema. Para que isso aconteça, deve o professor ter em conta exigências e condicionalismos da própria visita:

- na maior parte dos casos, necessita de autorização dos responsáveis pelo monumento a visitar;
- muitos professores poderão pretender, eventualmente, fazer a mesma visita em datas próximas;
- se necessitar de verbas para subsidiar a visita, a sua obtenção, seja na escola ou noutra instituição, pode ser relativamente demorada;
- além do(s) tempo(s) letivo(s) necessário(s) à visita propriamente dita, precisa também de, pelo menos, reservar uma parte da aula para a sua preparação.

4. Pensar nos meios materiais

Será preciso, no mínimo, assegurar o transporte dos alunos entre a escola e o local da visita. Se a escola não puder fornecer as verbas necessárias, poderá haver a possibilidade de recorrer à autarquia local (sobretudo fora dos grandes centros urbanos) ou a outras entidades públicas ou privadas.

Será útil poder fornecer aos alunos a informação mínima necessária, quer através de textos fotocopiados quer de folhetos impressos, eventualmente disponíveis, sobre o local a visitar.

5. Tentar a multidisciplinaridade

Uma das características das nossas escolas é a da grande fragmentação dos *currícula*, com as várias disciplinas completamente separadas umas das outras, quando não mesmo em oposição surda. Todas as oportunidades são, por isso, boas para tentar derrubar barreiras entre as disciplinas, para ultrapassar a compartimentação de conhecimentos que tão contrária é ao objetivo fundamental de qualquer sistema de ensino: a compreensão global da realidade.

As visitas de estudo podem ser uma excelente ocasião para tentar a cooperação com outros professores e matérias. Pensar que seja possível uma verdadeira interdisciplinaridade será talvez utópico mas, em compensação, será possível uma abordagem multidisciplinar, através da qual diferentes disciplinas deem a sua perspectiva para o estudo de um tema concreto, relacionado com o objeto da visita.

Poderá assim haver colaboração entre a disciplina de História e as disciplinas de Português, de Educação Visual, de Geografia. Cooperar com as TIC pode ser muito útil na fase de preparação e na fase de apresentação dos trabalhos e as Línguas Estrangeiras podem aproveitar uma visita de estudo para o desenvolvimento das capacidades de expressão oral ou escrita no idioma respetivo.

6. Organizar a visita

Depois de saber exatamente o que pretende e os meios necessários para a sua realização, há ainda uma série de aspetos práticos que o professor não deve descurar. Vejamos os principais:

- informar o Coordenador do Departamento e a Direção da Escola ou do Agrupamento e aguardar pela autorização respetiva;
- contactar os serviços responsáveis pelo monumento ou museu, para marcar a data da visita e acertar se deseja ou não visita guiada;
- confirmar o transporte, assegurando-se de preços, itinerários e horários;
- elaborar um programa da visita indicando o dia, a hora e o local da partida, itinerário, duração da visita, material que o aluno deve levar e todos os esclarecimentos considerados necessários;
- informar os encarregados de educação e guardar as respetivas autorizações.

7. Informar e motivar os alunos

A turma deve ser claramente informada dos objetivos da visita, do programa, se vai ou não ser solicitada alguma avaliação. Além disso, os alunos serão informados sobre o que se espera de cada um deles, tipo de grupos a constituir, etc.

É importante que os alunos possuam o enquadramento mínimo sobre a época ou o assunto com que a visita se relaciona. Os testemunhos do passado, como qualquer outra realidade, permanecem mudos se os não soubermos interrogar. Confrontar os alunos com realidades que lhes são estranhas é uma experiência inútil, pois o que veem não tem nenhum significado, por total falta de referências.

Entre as várias motivações possíveis (através de documentos diversos) uma sessão multimédia, com projeção de imagens sobre o tema da visita, pode ser uma das mais eficazes. No entanto não deve cair-se nunca na tentação de dar um volume de informação que, afinal, irá ser o objeto real da visita. Esta passaria, nesse caso, a ter um caráter meramente ilustrativo, necessariamente pouco motivador.

Realização da visita

O sucesso na realização de uma visita de estudo é, já o dissemos, o corolário de uma boa preparação prévia e revela-se um ato pedagógico com grandes potencialidades. Muitas variáveis (grau de ensino, objetivos definidos, tipo de local, etc.) condicionam a forma que pode assumir uma visita de estudo, forma essa que deverá ser opção do professor. Podemos, no entanto, considerar duas grandes modalidades de visita de estudo: a **visita guiada** e a **visita de descoberta**.

1. A visita guiada

Na **visita guiada** ou **visita conferência** a ênfase didática é posta no processo de transmissão de saber, mais do que na atividade de descoberta do aluno. De facto, o papel de protagonista cabe quer ao professor

quer ao elemento do museu ou monumento que assuma o papel de guia da visita. Um ou outro explicam o que lhes parece dever ser digno da atenção dos alunos e esclarecem as dúvidas que estes, eventualmente, lhes colocam. No fundo é uma aula de tipo expositivo, em que a única vantagem é o contacto direto com os vestígios históricos.

Este é o tipo de visita de trabalho em que os resultados didáticos são menos significativos e os fracassos mais frequentes. Para que isso não aconteça é importante ter em conta algumas condições fundamentais:

- é desejável que os alunos tenham já alguns conhecimentos sobre o tema e que estejam motivados: este tipo de visita serve sobretudo objetivos de caráter cognitivo, sendo mais adequado a funções de síntese (completar o estudo de um tema);
- um número reduzido de alunos: um número de alunos que ultrapasse em muito os quinze dificilmente poderá acompanhar as explicações dadas e ver ao mesmo tempo um quadro, uma vitrina de um museu ou o pormenor de um monumento;
- as explicações devem ser muito breves, evitando minúcias de informação (nomes, datas, etc.);
- os alunos devem ser estimulados a tomar notas e a fazer esboços de forma a ultrapassar a situação de passividade a que este tipo de visita pode convidar;
- a visita deve ter, obrigatoriamente, um âmbito limitado: no caso de um museu, um número bastante restrito de peças, no caso de um monumento, apenas os aspetos verdadeiramente significativos (esta observação aplica-se, aliás, também à visita de descoberta);
- a duração da visita não deve, em caso nenhum, ultrapassar os 90 minutos, mesmo que os alunos, depois disso, mantenham uma aparente capacidade de atenção.

2. A visita de descoberta

A **visita de descoberta** ou visita de **observação ativa** é, do ponto de vista pedagógico, potencialmente mais rica do que a do modelo anterior. Os protagonistas passam a ser os alunos, atuando com o professor de forma conjugada, embora mais independente. São os alunos que, guiados por um conjunto de questões, aprendem a observar e a refletir sobre os aspetos mais importantes de um monumento ou de uma coleção de museu.

É num contexto de ação que o processo de aprendizagem melhor se realiza. Para Piaget a própria inteligência é resultado da ação:

«A assimilação real dos conhecimentos [...] supõe a atividade da criança e do adolescente porque todo o ato de inteligência implica um jogo de operações e essas operações só chegam a funcionar verdadeiramente na medida em que tenham sido preparadas por ações propriamente ditas.»

A técnica da visita de descoberta é simples, exigindo sobretudo uma boa preparação prévia. Embora se designe de descoberta não se trata de lançar o aluno, sem qualquer esquema de apoio, à «descoberta» de um museu ou de um monumento. Este tipo de visita consiste, pelo contrário, num método de estudo dirigido. O professor deve fornecer aos alunos uma **ficha de registo** ou **guia de estudo** ou **guia de observação**, contendo o itinerário a seguir e um conjunto de questões, através do qual o estudante sabe por onde seguir e o que deve procurar e analisar, não se confrontando com a situação embaraçosa de não saber o que deve fazer. O aluno deve, aliás, estar igualmente esclarecido sobre as atividades posteriores à visita, em que terá de analisar e comentar a informação recolhida.

As potencialidades pedagógicas deste tipo de visita decorrem do facto de ela permitir não apenas a aquisição, de uma forma mais motivadora, de conhecimentos sobre o assunto em estudo, como de possibilitar ainda atingir objetivos dos domínios das capacidades e dos valores/atitude.

O trabalho dos alunos, quer na recolha de informação quer na posterior exploração dos dados obtidos, pode ser levado a cabo individualmente ou em grupo. De uma forma geral os resultados são significativamente melhores no trabalho em equipa, com a condição de que os grupos constituídos sejam muito pequenos (três ou quatro alunos por equipa parece ser o número ideal).

A **ficha de registo**, que serve de guia ao trabalho dos alunos e na qual estes registam as observações que vão realizando, pode ser idêntica para todos eles ou haver duas, ou mais, fichas diferentes. Este último caso tem como inconveniente sobrecarregar o trabalho do professor na elaboração desses documentos e não fornecer conhecimentos homogêneos a todos os alunos. Em compensação, a sessão de exploração dos resultados pode ser, nessa última hipótese, incomparavelmente mais rica, com cada equipa a dar conta das suas respostas às questões de que estava encarregada.

Durante a visita o trabalho do professor está, em princípio, facilitado: cabe-lhe acompanhar a atividade dos alunos, ajudando aqueles que lhe peçam esclarecimentos. Por outro lado o professor tem oportunidade para conhecer mais profundamente os seus alunos e melhorar o relacionamento pessoal com eles, em envolvimento mais natural e mais afetivo.

Exploração e avaliação da visita

A exploração e avaliação dos resultados é ainda uma etapa imprescindível de um ato pedagógico deste tipo, que distingue uma visita de trabalho de uma simples excursão de lazer: é o momento de consolidação das aquisições e de balanço sobre os aspetos positivos e negativos da visita.

Esta fase deve ter lugar o mais próximo possível da visita: a data ideal seria o dia seguinte, quando a experiência vivida está ainda muito presente na memória do aluno.

Um processo mais enriquecedor será aquele em que, distribuídos em grupos, os alunos recapitem os resultados do seu trabalho, reunindo as notas que tomaram (nomeadamente as fichas de registo, quando as tenha havido) e o material que tenham eventualmente recolhido (postais, fotografias, folhetos, desenhos, etc.) e discutindo as conclusões a que chegaram. Cada grupo apresentará uma síntese das suas conclusões, que poderá ter a forma de um pequeno relatório (oral ou escrito), de um dossiê, de um painel ilustrado (que poderá vir a fazer parte de uma exposição de turma) ou mesmo, se houver recursos para isso, de uma apresentação gráfica (em *PowerPoint*, por exemplo).

O papel do professor será fundamental nesta fase: a ele cabe fornecer as informações complementares necessárias e ajudar os alunos a extrair do seu trabalho conhecimentos organizados, conceitos e generalizações que possam ser integrados no âmbito do programa que está a ser estudado. Deve ainda estar atento à existência ou não de progressos na aquisição de capacidades e de técnicas «transferíveis» para outros domínios de estudo.

A avaliação (não a avaliação dos alunos mas a avaliação da visita) deve resultar, por um lado, da autoavaliação do professor e, por outro, de uma reflexão em comum entre o professor e os alunos: os procedimentos utilizados foram os melhores ou há que procurar outros? Os materiais distribuídos foram suficientes? Quais os aspetos mais positivos e mais negativos?

O professor poderá então ter consciência da relevância do ato pedagógico em que participou e, através desse *feedback*, garantirá o êxito de futuras visitas, cuja organização passará a ser progressivamente mais fácil e cada vez mais compensadora tanto do ponto de vista profissional como pessoal.

B. SUGESTÕES DE LOCAIS A VISITAR

Museus

Alpiarça: Casa dos Patudos

Amarante: Museu Municipal Amadeo de Souza Cardoso

Caldas da Rainha: Museu de José Malhoa

Caramulo: Museu de Arte e Museu do Automóvel

Coimbra: Museu Nacional da Ciência e da Técnica

Funchal: Museu Henrique e Francisco Franco, Museu de Fotografia Vicentes Photographos.

Golegã: Museu de Fotografia Carlos Relvas

Gouveia: Museu Abel Manta

Guimarães: Casa-Museu Abel Salazar

Lagos: Museu Regional de Lagos

Lamego: Museu de Lamego

Lisboa: Museu do Chiado, Museu Calouste Gulbenkian, Centro de Arte Moderna J. de Azeredo Perdigão, Museu da Caixa Geral de Depósitos, Casa-Museu Fernando Pessoa, Biblioteca-Museu da República e Resistência, Museu da Liga dos Combatentes da Grande Guerra, Museu da Cidade, Museu Rafael Bordalo Pinheiro, Museu da Eletricidade, Museu Nacional do Traje, Museu do Teatro, Museu Militar; Museu do Chiado; Museu Vieira da Silva-Arpad Szenes; Museu da Presidência da República; Centro Cultural de Belém – Museu Berardo; Museu das Comunicações

Porto: Museu de Soares dos Reis, Casa e Museu de Serralves; Museu dos Transportes e Comunicações

Viseu: Museu de Grão Vasco

Arquitetura moderna

Um pouco por todo o país podem encontrar-se edifícios construídos nas primeiras décadas do século XX. A título de exemplo, citam-se os seguintes:

Alpiarça: Casa dos Patudos

Aveiro: Edifícios Arte Nova

Beja: antigo Liceu

Ílhavo: Casa Africana

Lisboa: Palacete Valmor, Animatógrafo do Rossio, Garagem Auto-Palace, Instituto Superior Técnico, Instituto Nacional de Estatística, Casa da Moeda, Liceu D. Filipa de Lencastre, Hotel Vitória, Edifício do Diário de Notícias, ex-Cinema Eden, Igreja de Nossa Senhora de Fátima

Porto: Casa de Serralves, Café Majestic, Padaria Inglesa, Edifício da Rua Cândido dos Reis (n.º 75)

Arquitetura contemporânea

Alcácer do Sal: Lar de Idosos

Braga: Estádio Municipal

Cascais: Casa das Histórias

Lisboa: Pavilhão de Portugal no Parque das Nações

Madeira: Casa das Mudanças

Marco de Canaveses: Igreja de Santa Maria

Matosinhos: Casa de Chá da Boa Nova

Porto: Museu de Serralves; Casa da Música; Edifício Vodafone

Viana do Castelo: Biblioteca Municipal; Hotel Axis

Vila Nova de Foz Côa: Museu do Vale do Côa

Outros locais

Obras do Estado Novo:

Coimbra: Portugal dos Pequeninos

Lisboa: Instituto Superior Técnico, Instituto Nacional de Estatística, Viaduto Duarte Pacheco e Parque de Monsanto, Estádio Nacional; Assembleia da República; Câmaras Municipais.

Peniche: Forte de Peniche

Tomar: Barragem de Castelo de Bode

Informações sobre alguns destes locais

Amarante: Museu Municipal Amadeo de Souza-Cardoso



Amadeo de Souza-Cardoso nasceu em 1887, em Manhufe, no concelho de Amarante. Frequentou a Academia de Belas Artes de Lisboa em 1905, mas, em 1906, foi para Paris, onde tomou contacto com as modernas e revolucionárias tendências da arte. Foi um dos pintores mais promissores do seu tempo mas morreu precocemente, em 1918, vítima da «pneumónica».

Amarante reconheceu em Amadeo um dos seus filhos mais notáveis e dedicou-lhe um museu, instalado no antigo Mosteiro de São Gonçalo.

Horários:

Inverno (01 de outubro a 31 de maio)

Das 09h30 às 12h30 e das 14h às 17h30 | Últimas entradas: 12h e 17h

Verão (01 de junho a 30 de setembro)

Das 10h às 12h30 e das 14h às 18h | Últimas entradas: 12h e 17h30

Encerra às segundas-feiras, dias santos, feriados e feriado municipal (8 de julho)

Pedido de visita guiada (pré-marcação):

Os serviços educativos do Museu Municipal Amadeo de Souza-Cardoso disponibilizam um formulário *online* para a marcação de visitas em grupo.

Contactos:

Alameda Teixeira de Pascoaes

4600-011 Amarante – Portugal

Telefone: 255 420 272

Fax: 255 420 238

Sítio: <http://www.amadeosouza-cardoso.pt/>

E-mail: mmasc@cm-amarante.pt

Porto: Museu dos Transportes e Comunicações



Localizado na margem do rio Douro, junto à zona histórica do Porto, o Museu dos Transportes e Comunicações ocupa o histórico edifício da Alfândega Nova do Porto, um dos mais emblemáticos imóveis da cidade.

O museu foi criado em 1992 por uma associação sem fins lucrativos, com o objetivo da divulgação da história dos transportes e das diferentes formas de comunicação desenvolvidas pelo Homem até ao presente. Nas exposições permanentes, o destaque vai para a evolução dos meios de comunicação à distância e para a história do automóvel.

Horários:

Terça a sexta:

Das 10h às 13h | Últimas entradas: 12h

Das 14h às 18h | Últimas entradas: 17h

Sábado, domingo e feriados:

Das 15h às 19h | Últimas entradas: 18h

Contactos:

Edifício da Alfândega

Rua Nova da Alfândega

4050-430 Porto

Telefones: 223 403 000 e 223 403 058

Fax: 223 403 098

Sítio: <http://www.amtc.pt>

E-mail: museu@amtc.pt

Porto: Casa e Museu de Serralves

Visitar a Casa de Serralves, que pertenceu ao conde Carlos Alberto Cabral, é fazer uma viagem no tempo: este exemplar único da arquitetura *Art Déco* remonta aos anos 30 do século XX. Inserida num frondoso e bem cuidado parque, teve a intervenção de nomes significativos da época como Marques da Silva, Charles Siclis, Jacques Émile Ruhlmann, René Lalique e Edgar Brandt.

A casa pertence atualmente à Fundação de Serralves. Em 1999 foi inaugurado o Museu de Arte Contemporânea de Serralves, cujo projeto é da autoria do arquiteto Álvaro Siza. Harmoniosamente integrado na envolvente urbana e nos espaços dos jardins, do parque e da Casa de Serralves, o museu vale por si próprio como excecional exemplar da arquitetura contemporânea. Expõe a sua coleção permanente e diversificadas mostras temporárias.

Horários:

A Fundação de Serralves encerra à segunda-feira. Aberta nos restantes dias das 10h às 18h45
Museu | Casa: terça a sexta, das 10h às 17h; sábado, domingo e feriados, das 10h às 19h
Parque: terça a domingo, das 10h às 19h

Contactos:

Escolas e Professores:

<http://www.serralves.pt/pt/educacao/escolas-e-professores/?actividades>

Informações gerais:

<http://www.serralves.pt/pt/fundacao/a-casa-de-serralves> e

<http://www.serralves.pt/pt/museu/>

Caramulo: Museu de Arte e Museu do Automóvel



Situado na serra do Caramulo, possui um variado e valioso conjunto de obras, entre pintura, escultura, cerâmica e tapeçaria, de artistas nacionais e estrangeiros, como Amadeo de Souza-Cardoso, Vieira da Silva, Eduardo Malta, Jorge Vieira, Leopoldo de Almeida, Martins Correia, Picasso, Dali, Chagall, Lurçat, etc. No domínio das artes gráficas, o Museu do Caramulo oferece aos visitantes uma exposição muito diversificada de pósteres e cartazes.

Além de arte moderna e contemporânea, este museu é também conhecido por possuir uma das melhores coleções de automóveis, motocicletas, bicicletas e brinquedos, incluindo um *Benz* de 1886. Outra das peças mais famosas do Museu do Caramulo é o *Mercedes Benz 770k Grosser*, de 1938, blindado, encomendado pelo Estado português para ser colocado ao serviço de Salazar, mas que este nunca chegou a utilizar.

Horários:

Inverno: das 10h às 13h e das 14h às 17h

Verão: das 10h às 13h e das 14h às 18h

Contactos:

Rua Jean Lurçat, 42

3475-031 Caramulo

Telefone: 232 861 270

Fax: 232 861 308

Sítio: <http://www.museu-caramulo.net/>

Golegã: Museu de Fotografia Carlos Relvas

Filho de um abastado proprietário, Carlos Relvas nasceu na Golegã, em 1838. Cedo se distinguiu como desportista, cavaleiro tauromáquico e amante da fotografia.

Um dos seus filhos, José Relvas, foi destacado político e diplomata. Foi ele quem proclamou a República da varanda da Câmara de Lisboa.

Carlos Relvas apaixonou-se pela moderna arte fotográfica, tendo produzindo uma obra notável. Mandou construir uma magnífica casa-estúdio no jardim da sua residência na Golegã, que constitui, em si mesma, um raro exemplar de arquitetura do ferro no nosso país. A Câmara Municipal da Golegã adquiriu, recuperou e transformou este edifício num museu que vale a pena visitar.

Horários:

De terça a domingo: das 09h30 às 12h30 e das 14h às 18h

Encerrado à segunda-feira e feriados

Serviço educativo:

Visitas guiadas à exposição permanente e exposições temporárias; cursos, ações de formação, ateliês e *workshops* (com marcação prévia).

Contactos:

Largo D. Manuel I – 2150-128 Golegã

Telefone: 249 979 120

Sítio: <http://www.casarelvas.com>

E-mail: casa.relvas@cm-golega.pt

Peniche: Museu Municipal



Implantado no espaço da Fortaleza, o Museu Municipal de Peniche foi criado em 1984. Do seu rico e vasto acervo fazem parte cerca de 10 000 peças, que formam a exposição permanente. Destacam-se as coleções de carácter etnográfico, consagradas às atividades económicas do concelho, sobretudo a pesca.

Neste espaço museológico valorizou-se igualmente a memória da antiga prisão política do Estado Novo, perpetuada no núcleo consagrado à resistência ao regime fascista.

Horários:

De terça a sexta: das 09h às 12h30 e das 14h às 17h30

Sábado e domingo: das 10h às 12h30 e das 14h às 17h30

Contactos:

Campo da República

2520-609 Peniche

Telefone e Fax: 262 780 116

Sítio: <http://www.cm-peniche.pt>

E-mail: museu@cm-peniche.pt

Lisboa: Museu Nacional de Arte Contemporânea – Museu do Chiado

O Museu Nacional de Arte Contemporânea – Museu do Chiado foi fundado em 1911. A criação de um museu de arte contemporânea foi inédita e pioneira, no contexto internacional. A instalação, ainda que a título provisório, foi feita nos edifícios onde antes do terramoto de 1755 tinha sido o Convento de S. Francisco, perto do Chiado. Em 1988 foi decidido proceder a profundas obras de transformação do museu. O Governo francês ofereceu um projeto de renovação dos espaços da autoria do arquiteto Jean-Michel Wilmotte que, com uma equipa dirigida pela historiadora de arte Raquel Henriques da Silva, redefiniu o museu tal como se apresenta desde a sua reinauguração a 12 de julho de 1994. O projeto arquitetónico procurou integrar os espaços existentes de relevância histórica.

A coleção do Museu do Chiado atravessa a história da arte portuguesa desde a segunda metade do século XIX até à atualidade, constituindo um polo museológico incontornável para o seu conhecimento. Destacamos, para um melhor planeamento da visita, o texto disponibilizado no seguinte endereço: <http://www.museuartecontemporanea.pt/pt/museu/a-colecao>. E, do mesmo modo, o texto sobre o serviço educativo: <http://www.museuartecontemporanea.pt/pt/educacao/servico-educativo>

Horários:

De terça a domingo: das 10h às 18h

Contactos:

Rua Serpa Pinto, 4

1200-444 Lisboa

Telefone: 213 432 148

Sítio: <http://www.museuartecontemporanea.pt/>

E-mail: museuchiado@mnac.dgpc.pt

Lisboa: Museu das Comunicações



O Museu das Comunicações foi inaugurado em 1997, resultando de uma iniciativa conjunta da PT – Portugal Telecom, dos CTT e do Instituto das Comunicações de Portugal (atual ANACOM). A exposição permanente «Vencer a Distância – Cinco Séculos de Comunicações em Portugal», encontra-se organizada em dois percursos, um dedicado aos correios e outro às telecomunicações. Do telégrafo visual ao satélite, no caso das telecomunicações, ou da carruagem da malaposta ao correio híbrido, no caso do correio, o objetivo do engenho humano, sempre em evolução, foi o de levar a comunicação mais longe e de a fazer de modo mais rápido, até à velocidade em tempo real dos dias de hoje.

Horários:

Dias úteis: das 10h às 18h

Sábados: das 14h às 18h

Encerra ao domingo e feriados

Contactos:

Rua do Instituto Industrial, 16

1200-225 Lisboa

Telefones: 213 935 000 e 213 935 006

Fax: 213 968 849

Sítio: <http://www.fpc.pt/Museu.aspx>

E-mail: museu@fpc.pt

Lisboa: Museu Calouste Gulbenkian e
Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão



Calouste Gulbenkian nasceu na Arménia, em 1869, tendo-se tornado, graças aos negócios na área do petróleo, um dos homens mais ricos do mundo. A sua paixão pela arte revelou-se muito cedo, o que se traduziu pela aquisição de uma prodigiosa coleção, muito eclética, única no mundo: mais de 6000 peças, desde a Antiguidade até ao princípio do século XX. Quando se iniciou a II Guerra Mundial, Gulbenkian instalou-se em Lisboa, onde viria a falecer, em 1955. Antes porém decidiu criar a fundação que tem o seu nome, à qual legou a maior parte da sua fortuna e a sua coleção de arte.

A coleção completa veio para Portugal em 1960, tendo estado exposta no Palácio dos Marqueses de Pombal (Oeiras) entre 1965 e 1969. Só 14 anos após a morte do ilustre colecionador, o seu último desejo foi concretizado: o Museu Calouste Gulbenkian abriu as portas em Lisboa.

No âmbito da matéria relativa ao programa do 9.º ano, recomenda-se aos professores uma visita à coleção Arte Nova, particularmente as obras de René Lalique, e também ao Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão, situado no mesmo parque que o Museu Gulbenkian.

Criado em 1983, o Centro de Arte Moderna (CAM) está vocacionado para preservar, investigar e tornar acessível ao maior número possível de pessoas a coleção à sua guarda, constituída por obras de arte dos séculos XX e XXI. Dessa coleção fazem parte cerca de nove mil peças de artistas nacionais e internacionais.

Horários:

Centro de Arte Moderna
De terça a domingo das 10h às 18h

Contactos:

Museu Calouste Gulbenkian
Av. de Berna, 45A
1067-001 Lisboa
Telefone: 217 823 461
Fax: 217 823 032
Sítio: <http://museu.gulbenkian.pt/Museu/pt/Inicio>
E-mail: museu@gulbenkian.pt

Informações / Marcações

– programação educativa:

Atendimento telefónico geral
De segunda a sexta-feira das 10h às 12h e das 15h às 17h
Telefone: 217 823 800
Ou 24 horas via internet
E-mail: descobrir@gulbenkian.pt
Sítio: <http://www.cam.gulbenkian.pt/>

Lisboa: Museu Militar



No local onde hoje se encontra o Museu Militar de Lisboa foram construídas, no tempo do Rei D. Manuel I, umas edificações designadas por «Tercenas das Portas da Cruz». Nelas construíam-se toda a espécie de navios e aí foram igualmente instaladas fundições de artilharia e oficinas para o fabrico de pólvora.

No primeiro quartel do século XVIII, alguns edifícios das tercenças das Portas da Cruz foram destruídos por um incêndio e, mais tarde, pelo terramoto de 1755. Em 1760, Pombal ordenou a reconstrução de todos os edifícios destruídos. O pórtico da entrada principal, a Oeste, foi delineado pelo engenheiro húngaro Carlos Mardel.

Sob a direção do general-engenheiro Bartolomeu da Costa até 1802, este Arsenal chegou a ter 23 oficinas com cerca de 2000 operários. No início do século XIX foi fechada a ala oriental do pátio interior e aberto, ao centro, em 1890, um pórtico desenhado e decorado pelo escultor Teixeira Lopes, que dá hoje acesso ao Largo dos caminhos de ferro.

Interiormente, as salas do museu foram decoradas com pinturas de Columbano Pinheiro, José Malhoa, Veloso Salgado e Sousa Lopes.

Recomenda-se, no âmbito da matéria do 9.º ano, a visita às salas da Grande Guerra e das Campanhas do Ultramar.

Horários:

Marcação de visitas: grupos escolares e outros, só em dias úteis, pelo telefone 218 842 569 ou fax 218 842 516.

Contactos:

Largo do Museu da Artilharia

1100-366 Lisboa

Telefones: 218 842 453 e 218 842 567

Sítio: <http://www.exercito.pt/sites/MusMilLisboa/Historial/Paginas/default.aspx>

E-mail: musmillisboa@mail.exercito.pt

Lisboa: Museu da Presidência da República

A criação do Museu da Presidência da República assenta em duas grandes vertentes: a pedagogia cívica e a intervenção cultural e científica. O percurso expositivo inicia-se com os Símbolos Nacionais e termina numa abordagem dos poderes, funções e atividade dos presidentes. Para a reconstituição dos percursos biográficos e políticos dos presidentes, uma equipa especializada recenseou, descreveu e reuniu um vasto acervo documental constituído pelos arquivos pessoais, familiares e políticos dos chefes de Estado. Além da exposição permanente, o museu investe em múltiplas atividades de extensão cultural, entre as quais se destacam a realização de exposições temporárias e itinerantes, o museu virtual e uma ambiciosa política editorial.

Procurando atender às necessidades do seu público, entre o qual se incluem crianças e jovens em idade escolar, foram criados o serviço de educação e o serviço de formação.

Horários:

De terça a domingo: das 10h às 18h

Sábado: das 10h30 às 16h30

Contactos:

Palácio de Belém

Praça Afonso de Albuquerque

1349-022 Lisboa

Telefone: 213 614 660

Fax: 213 614 764

Sítio: <http://www.museu.presidencia.pt/>

E-mail: museu@presidencia.pt

Lisboa: Centro Cultural de Belém – Museu Coleção Berardo



O Centro Cultural de Belém (CCB) localiza-se na praça do Império, em Belém, Lisboa.

Foi concebido originalmente para acolher a sede da presidência portuguesa da Comunidade Europeia (1992) e posteriormente para desenvolver atividades culturais. O projeto arquitetónico é dos arquitetos Manuel Salgado e Vittorio Gregotti.

O CCB possui um Centro de Reuniões e de Congressos, um Centro de Espetáculos (incluindo um grande auditório, um pequeno auditório e uma sala de ensaios) e ainda um Centro de Exposições. Alberga, com caráter permanente, desde junho de 2007, a Coleção Berardo. Reconhecida internacionalmente pelo valor das suas obras de referência, a Coleção Berardo de arte moderna e contemporânea permite um acompanhamento dos principais movimentos artísticos do século XX. A representação de mais de 70 tendências artísticas, num acervo de cerca de 900 obras, demonstra o forte cariz museológico e didático desta coleção.

Horários e contactos:

CCB

De terça a domingo: das 10h às 19h

Telefone: 213 612 878

Sítio: <http://www.ccb.pt>

Horários e contactos:

Museu Coleção Berardo:

De terça a domingo: das 10h às 19h

Telefone: 213 612 878

Serviço educativo: 213 612 983

Sítio: <http://pt.museuberardo.pt/>

E-mail: cristina.gameiro@museuberardo.pt

Lisboa: Centro de Informação Europeia Jacques Delors

O Centro de Informação Europeia Jacques Delors (CIEJD) é um serviço público criado para transmitir aos cidadãos informação sobre a União Europeia, em língua portuguesa. O objetivo do CIEJD consiste em proporcionar um conhecimento fundamentado sobre os valores, políticas, instituições e programas da UE, de modo a permitir uma cidadania europeia mais ativa e participativa e também um melhor aproveitamento das múltiplas oportunidades geradas pela UE. O Centro Jacques Delors possui também uma biblioteca aberta ao público em geral e particularmente aos professores e alunos.

O Centro disponibiliza sessões gratuitas sobre assuntos comunitários, nomeadamente sobre os seguintes temas: processo de construção europeia, alargamento da UE, cidadania europeia e símbolos da UE (bandeira, lema, hino e Dia da Europa), alargamento, cidadania europeia e instituições europeias. Os destinatários são os alunos dos ensinos básico, secundário e profissional, sendo as aulas ministradas por técnicos superiores do Centro Jacques Delors com formação em assuntos europeus. As aulas decorrem com o auxílio de materiais pedagógicos concebidos pelo Centro e adequados ao nível etário e ao perfil dos participantes. No final de cada sessão, está prevista a distribuição, a todos os participantes, de brochuras alusivas aos diversos assuntos abordados.

Informações/Marcações:

Cada sessão pode receber até 30 participantes; a inscrição deverá ser feita para o seguinte e-mail: formacao@ciejd.pt

Contactos:

Palácio da Cova da Moura
Rua da Cova da Moura, 1
1350-115 Lisboa
Telefone: 211 225 000
Sítio: <http://www.eurocid.pt>
E-mail: geral@ciejd.pt

Lisboa: a arquitetura modernista do Estado Novo

Ao estudar-se a emergência e a consolidação do Estado Novo em Portugal, poderá efetuar-se uma visita de estudo a quatro edifícios próximos uns dos outros, construídos nos anos 30 sob o impulso do ministro das Obras Públicas Duarte Pacheco: o Instituto Superior Técnico e o Instituto Nacional de Estatística, ambos de Porfírio Pardal Monteiro; e o Liceu D. Filipa de Lencastre e a Casa da Moeda, ambos de Jorge Segurado. Não se sugere senão uma visita pelo exterior dos edifícios, começando na Alameda D. Afonso Henriques (igualmente nascida do impulso renovador de Duarte Pacheco), junto da qual se situam os dois primeiros; prosseguindo depois para o bairro do Arco do Cego, encontrar-se-á o antigo Liceu D. Filipa de Lencastre; finalmente, a pouca distância, poderá alcançar-se a Casa da Moeda.

Para a preparação desta visita sugerem-se dois livros da arquiteta Ana Cristina Tostões: *Arquitetura moderna portuguesa – 1920-1970*, Lisboa, IPPAR, 2003 e *Fotobiografias século XX* – Pardal Monteiro, (direção de Joaquim Vieira), Lisboa, Círculo de Leitores, 2009.

Relativamente a Jorge Segurado, recomenda-se o livro de José Manuel Fernandes: *Arquitetos Segurado*, Lisboa, INCM, 2011.

Contactos:

Para a recolha de imagens da época, a Biblioteca de Arte da Fundação Calouste Gulbenkian disponibiliza um excelente arquivo fotográfico no seguinte endereço: <https://www.flickr.com/photos/biblarte/sets/>; também o sítio http://pt.wikipedia.org/wiki/Porfírio_Pardal_Monteiro apresenta numerosas imagens sobre a obra de Porfírio Pardal Monteiro.

Portimão: Museu

A história de Portimão encontra-se profundamente interligada com os recursos naturais da matriz mediterrânica do seu território e com a sua forte relação fluvial e marítima. Neste contexto surgem, desde a antiguidade, os processos de transformação e conservação pelo sal da riqueza piscícola das suas águas e mais tarde, no século XX, uma importante indústria piscatória e conserveira que ocupou as margens do rio Arade.

Em 1996, a necessidade de preservar toda esta relação histórica motivou a aquisição, pelo Município de Portimão, da antiga fábrica de conservas de peixe «São Francisco», localizada na frente ribeirinha da cidade. É desse renovado edifício fabril, datado dos finais do século XIX, que surge a 17 de maio de 2008 o Museu de Portimão, polo de difusão cultural e espaço de descoberta das origens e da evolução da comunidade, do seu território e dos aspetos mais marcantes da sua história industrial e marítima. A exposição de referência «Portimão, Território e Identidade», representa uma síntese histórica do percurso socioeconómico e cultural das populações que aqui viveram e marcaram a singularidade da sua identidade e território.

No âmbito do Programa e das Metas Curriculares do 9.º ano, chama-se particularmente a atenção para o ciclo relacionado com o impulso industrial conserveiro nas décadas de 40 e 50 do século passado. E, do mesmo modo, para o percurso biográfico de Manuel Teixeira Gomes, portimonense notável, que viveu entre 1860 e 1941 e foi homem de negócios, escritor, diplomata e Presidente da República entre 1923 e 1925.

Horários:

Terça das 14h30 às 18h

De quarta a domingo das 10h às 18h

Oficina educativa

Telefone: 282 405 235

E-mail: oficinaeducativa@cm-portimao.pt

Contactos:

Rua D. Carlos I, 8500-607 Portimão, Portugal

Telefone: 282 405 230

E-mail: museu@cm-portimao.pt

Horta, Faial, Açores: Casa-Museu Manuel de Arriaga



A Casa-Museu Manuel de Arriaga é um imóvel originário do século XVIII, classificado de interesse público, que foi a residência do primeiro Presidente da República Portuguesa, eleito a 24 de agosto de 1911. Esta casa foi objeto de um projeto de reabilitação da iniciativa da Presidência do Governo Regional dos Açores.

Este equipamento cultural evoca a insigne figura faialense que foi Manuel de Arriaga, que ali nasceu e viveu grande parte da sua juventude, destacando-se as suas várias valências funcionais: espaços para a exposição de longa duração e projeção de filmes, exposições temporárias, consulta de documentação digitalizada e biblioteca, sala polivalente e reduto verde. A Casa-Museu Manuel de Arriaga, além de fixar a memória do primeiro Presidente da República e do seu tempo, projeta-se também como um núcleo moderno de reflexão e de estímulo à participação cívica.

Contactos:

Travessa de São Francisco, n.º 2

9900-124 Horta

Faial – Açores

Telefone: 292 293 361

Sítio: <http://www.azores.gov.pt/Portal/pt/entidades/pgra-drcultura-mh/textoImagem/Casa+Manuel+de+Arriaga.htm>

E-mail: museu.horta.info@azores.gov.pt

FICHAS DE AVALIAÇÃO

As fichas que aqui se incluem seguem a organização dos conteúdos e das planificações inseridas neste livro (planificação anual, por subdomínio e por aula) e, se o professor assim o desejar, podem servir-lhe para preparar as avaliações sumativas

Tendo em conta que, na maior parte das escolas, o número de avaliações sumativas corresponde, habitualmente, a duas por período escolar, decidimos organizar **seis Fichas de avaliação**. Dependendo das situações, o professor poderá sempre adaptá-las, selecionando as questões que considerar mais pertinentes e adequadas ao trabalho que foi realizado.

Estas fichas são distintas das nove fichas de avaliação que se incluem no Caderno de atividades, destinadas ao aluno e, também por isso, cada uma delas menos abrangentes no que aos conteúdos diz respeito.

Inclui-se, igualmente, a abrir esta secção, **uma Ficha de diagnóstico** relativa aos conteúdos trabalhados no 8.º ano de escolaridade.

Neste Livro do professor, quer a ficha de diagnóstico, quer as de avaliação, são também acompanhadas por sugestões de resposta, em capítulo próprio (ver a partir da p. 219).

1. Ficha de diagnóstico: considerações iniciais

A elaboração desta ficha de diagnóstico teve em consideração as capacidades transversais a desenvolver ao longo do 3.º Ciclo do Ensino Básico, especificadas no Documento de Apoio às Metas Curriculares de História, editado pelo Ministério da Educação e Ciência¹.

Sugerem-se doze tarefas, para que o professor possa seleccionar aquelas que considerar mais relevantes.

Como todos sabemos, a avaliação tem um papel de relevo como reguladora de todo o processo de ensino/aprendizagem. Funciona «como permanente guia, orientador(a) das atividades da aula, como estimulante e motivador(a) do nível de consecução, isto é, da distância a que se ficou da meta previamente estabelecida»². Por seu turno, a avaliação diagnóstica realiza-se ou no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, «para fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional»³.

É um tipo de avaliação que pretende dar continuidade ao trabalho iniciado no ano anterior e, também, perceber algumas das características dos alunos com os quais se vai trabalhar, permitindo a articulação ou a adequação à nova realidade.

O nível de proficiência é aquele a partir do qual se considera um resultado positivo. No caso da avaliação de diagnóstico que se apresenta, o nível de proficiência pode considerar-se de forma independente para diferentes noções operatórias trabalhadas (localizar no espaço e no tempo, contextualizar personalidades, acontecimentos e processos e interpretar fontes escritas e iconográficas), ou seja, pode considerar-se proficiente o aluno que responder a metade das questões consideradas.

¹ Acessível em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fdge.mec.pt%2Fmetascurriculares%2Fdata%2Fmetascurriculares%2FE_Basico%2Fdoc_de_apoio_mc_de_historia_final.pdf&ei=g2b7U4W9D4PMvAP8iYHIBQ&usq=AFOjCNFOHCiXI-7CVI8bb5Qe-19zIcUAtO&cbvm=bv.73612305,d.bGQ.

² CORTESÃO, Luísa e TORRES, M.ª Arminda (1990). *Avaliação pedagógica, I – insucesso escolar*, Porto, Porto Editora, p. 106.

³ Tal como está previsto no artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho.

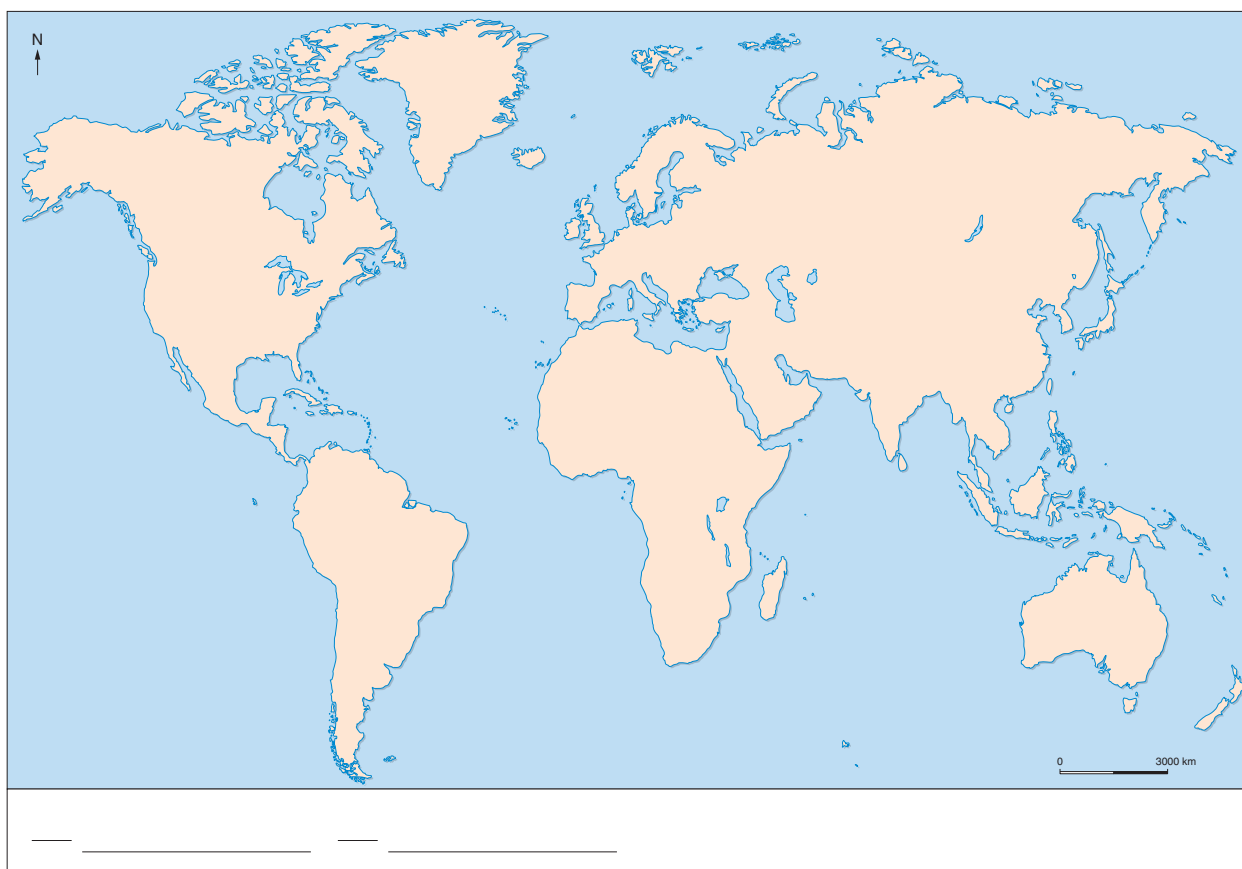
Nome: _____ N.º _____ Turma _____ Ano letivo ____ / ____
Agrupamento/Escola: _____

FICHA DE DIAGNÓSTICO

Pretende-se com esta ficha:

- Localizar no espaço e no tempo acontecimentos e processos.
- Utilizar sistemas de datação e cronologias.
- Contextualizar personalidades, acontecimentos e processos.
- Comparar realidades de outros espaços no mesmo tempo.
- Interpretar fontes escritas e iconográficas.

1. Localizar no espaço acontecimentos e processos.



1.1 Assinala no mapa-mundo:

- | | |
|----------------------------|--------------------------------|
| A Península Ibérica | E Cabo da Boa Esperança |
| B Ceuta | F Oceano Atlântico |
| C Mar Mediterrâneo | G Brasil |
| D Mina | H Índia |

1.2 Desenha no mapa-mundo:

- 1.2.1 O Meridiano do Tratado de Tordesilhas;
- 1.2.2 As principais rotas comerciais portuguesas no século XVI.

2. Situar no tempo acontecimentos e processos.

2.1 Ordena cronologicamente os acontecimentos, do mais antigo (1) para o mais recente (8).

- ☐ Passagem do cabo Bojador.
- ☐ Independência dos Estados Unidos da América.
- ☐ Revolução liberal em Portugal.
- ☐ Descoberta oficial do Brasil.
- ☐ Reforma Protestante.
- ☐ Revolução Francesa.
- ☐ Segunda fase da industrialização: idade dos caminhos de ferro.
- ☐ Assinatura do Tratado de Tordesilhas.

3. Contextualizar personalidades, acontecimentos e processos.

3.1 Repara no conjunto de documentos iconográficos a seguir apresentados.



a. _____ N.º b. _____ N.º c. _____ N.º



d. _____ N.º e. _____ N.º f. _____ N.º

3.2 Legenda as imagens.

3.3 Numera as imagens de um (1) a seis (6), da época mais antiga para a mais recente.

4. Interpretar fontes escritas e iconográficas.

doc. A

Os ideais iluministas

As nossas esperanças no futuro da humanidade podem resumir-se aos seguintes três pontos importantes: a abolição da desigualdade entre as nações, o progresso da igualdade entre as pessoas e o aperfeiçoamento do ser humano.

Chegará o momento, em toda a Terra, em que o Sol apenas iluminará homens livres, sem outro senhor que não seja a sua própria razão [...]. Poderemos instruir o povo e transmitir-lhe os conhecimentos necessários [...]. Cada um conhecerá os seus direitos e será senhor de si próprio. A instrução [...] contribuirá para corrigir a desigualdade [...] e fará acelerar o progresso das ciências e das artes.

Condorcet, *Quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Século XVIII

doc. B

A Declaração da Independência dos Estados Unidos da América

Consideramos estas verdades incontestáveis e evidentes: todos os homens nascem iguais; todos são dotados pelo seu Criador de certos direitos inalienáveis; entre estes direitos contam-se a vida, a liberdade e a felicidade.

Os governos são estabelecidos pelos homens para garantir esses direitos e o seu justo poder emana do consentimento dos governados. Todas as vezes que um governo se torne contrário a esses objetivos, o povo tem o direito de o mudar ou de o abolir e de estabelecer um novo governo [...].

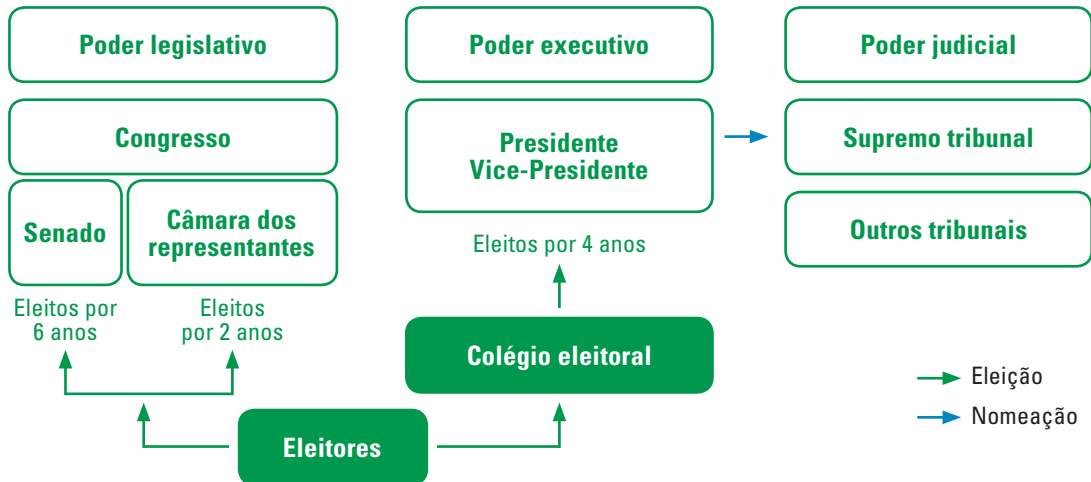
Por consequência, nós, os representantes dos Estados Unidos da América, reunidos em Congresso Geral [...], publicamos e declaramos solenemente que estas colônias unidas são, e têm o direito de ser, Estados livres e independentes.

Declaração do Congresso de Filadélfia. 4 de julho de 1776

4.1 Que relação podes estabelecer entre a Declaração da Independência dos Estados Unidos da América (**doc. B**) e os ideais do Iluminismo que se tinham desenvolvido na Europa (**doc. A**)?

4.2 Transcreve do **documento B** uma das frases que confirma o princípio iluminista da soberania popular.

5. Observa o esquema do sistema político americano.



5.1 A partir do esquema mostra que no sistema político americano foi adotado o princípio iluminista da divisão dos poderes.

5.2 Interpreta o significado da caricatura.

5.3 Escolhe uma frase do **documento A** que possa considerar-se uma crítica dos iluministas à situação presente na caricatura (**doc. C**).



doc. C Em França, um velho camponês carrega um bispo e um nobre (caricatura do final do século XVIII).

6. Assinala com um **V** as afirmações verdadeiras e com um **F** as afirmações falsas. Reescreve, em seguida, e de forma correta, as afirmações que considerares falsas.

☐ a. A Inglaterra foi pioneira das inovações técnicas em finais do século XVIII, início do século XIX.

☐ b. Todos os países europeus se industrializaram em simultâneo.

☐ c. A expansão dos caminhos de ferro não trouxe benefícios às populações porque provocou muito fumo e ruído.

☐ d. O aperfeiçoamento dos transportes acelerou as trocas intercontinentais.

☐ e. Muitos inventos técnicos como a máquina de costura, o telefone, o automóvel e o cinematógrafo só surgiram a partir do século XX.

Nome: _____ N.º _____ Turma _____ Ano letivo ____ / ____
 Agrupamento/Escola: _____

FICHA DE AVALIAÇÃO 1

I. A EUROPA E O MUNDO NO LIMAR DO SÉCULO XX

I.A Apogeu e declínio da influência europeia

I.B As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra

1. Depois de analisares os dois documentos que se seguem, responde às questões abaixo.

doc. A A Europa em 1920	doc. B
	O grande perigo que prevejo, na situação atual, é que a Alemanha se dirija para o comunismo. [...] Se formos sábios concederemos à Alemanha uma paz que, sendo justa, será para todo o homem sensato preferível ao comunismo. [...] Não podemos, simultaneamente, destruí-la e esperar que ela nos pague. Creio que devemos preparar um tratado de paz como se fôssemos árbitros imparciais, esquecendo as paixões da guerra. [...] É preciso que esse tratado não contenha qualquer germe de uma guerra futura e que constitua uma solução válida oposta ao comunismo. Lloyd George (primeiro-ministro britânico), <i>Reflexões sobre a Conferência de Paz. 1919</i>

1.1 Completa o mapa acima (**doc. A**), pintando com uma só cor os novos países europeus que surgiram depois do Tratado de Versalhes.

1.2 Refere duas razões invocadas por Lloyd George para que a paz a conceder à Alemanha fosse justa e sensata.

1.3 Justifica a resposta anterior com duas frases do **documento B**.

1.4 Consideras que as recomendações de Lloyd George foram respeitadas no Tratado de Versalhes? Justifica a tua resposta.

2. Das seguintes afirmações, assinala com um **V** as verdadeiras e com um **F** as falsas. Em seguida, reescreve, de forma correta, as afirmações que consideraste falsas.

☐ a. A Conferência de Paz reuniu-se em Berlim, em 1919.

☐ b. O Tratado de Versalhes impôs à Alemanha a perda das suas colónias.

☐ c. O Tratado de Versalhes devolveu à Alemanha a Alsácia-Lorena.

☐ d. O Império Austro-Húngaro e o Império Turco foram desmembrados.

☐ e. A Sociedade das Nações tinha como principal objetivo estabelecer a paz.

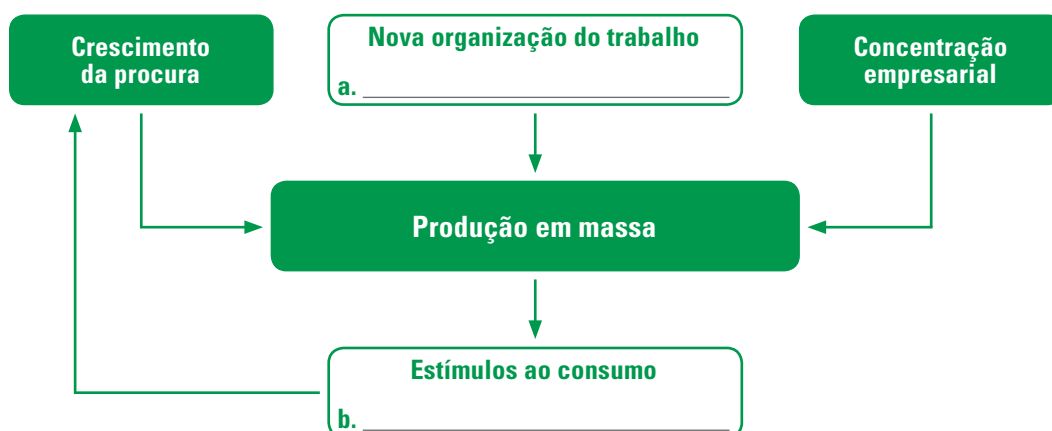
☐ f. Uma das principais consequências da I Guerra Mundial foi o reforço da supremacia europeia no mundo.

☐ g. Após a I Guerra Mundial, a Europa passou, em relação aos EUA, de devedora a credora.

☐ h. O continente mais severamente atingido pela I Guerra Mundial foi a Ásia.

☐ i. Durante a guerra, boa parte do ouro americano foi transferido para a Europa.

3. Observa o seguinte diagrama, relativo à era da prosperidade americana nos anos 20.



3.1 Completa o diagrama.

3.2 A indústria automóvel de Henry Ford é geralmente apresentada como um modelo de produtividade, nos anos 20. Descreve as inovações introduzidas pelo fordismo.

3.3 Explica o papel da publicidade no modelo económico americano dos anos 20.

4. Ordena cronologicamente os seguintes acontecimentos, numerando-os de **(1)** a **(4)**:

- ☐ **a.** Início da recuperação económica na Alemanha
- ☐ **b.** Tratado de Versalhes
- ☐ **c.** Armistício
- ☐ **d.** Inflação galopante na Alemanha

5. Observa o **documento C**.



doc. C Camponeses russos: pormenor de uma pintura do final do século XIX.

5.1 Como foram retratados os camponeses russos (**doc. C**)?

5.2 Consideras que a situação dos camponeses contribuiu para a sua adesão à Revolução Soviética de 1917? Justifica.

6. Observa atentamente a imagem do **documento D** (sem te esqueceres de traduzir os letreros que se veem ao fundo).

6.1 Relaciona a cena que observas no **documento D** com a situação económico-social dos EUA nos anos 20.



doc. D Empregados de uma empresa comercial nos Estados Unidos da América, 1928.

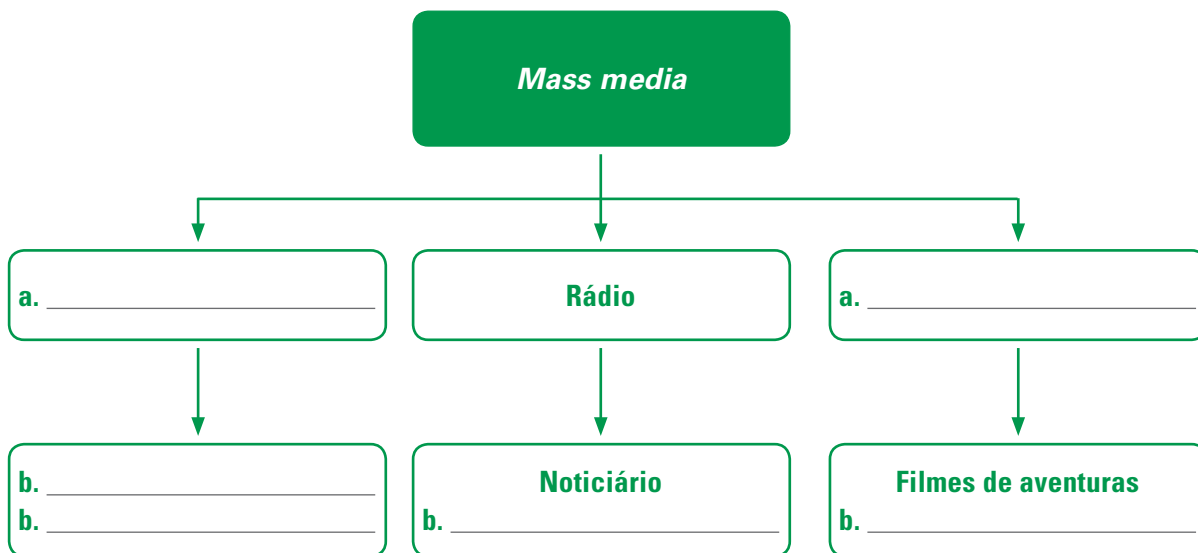
- 6.2** Como explicas o contraste que se verificava entre as condições de vida nos Estados Unidos da América e na Europa, no período posterior à guerra?

7. Observa o **documento E** e justifica a designação de «anos loucos» atribuída à década de 20.



doc. C Músicos de *jazz*. Quadro de Otto Dix, «Metrópolis», 1928.

8. O diagrama seguinte refere-se ao fenómeno da cultura de massas nos anos 20.



8.1 Completa o diagrama, preenchendo os espaços em branco com os seguintes elementos:

- a. os meios de comunicação de massa existentes neste período;
- b. exemplos de manifestações culturais difundidas por cada um dos *mass media*.

Nome: _____ N.º _____ Turma _____ Ano letivo ____ / ____
Agrupamento/Escola: _____

FICHA DE AVALIAÇÃO 2

I. A EUROPA E O MUNDO NO LIMIAR DO SÉCULO XX

I.C Portugal: da 1.ª República à Ditadura Militar

II. DA GRANDE DEPRESSÃO À II GUERRA MUNDIAL

II.A Crise, ditaduras e democracia na década de 30

1. Observa a imagem.



doc. A John Bull (Reino Unido) e Zé Povinho (Portugal).
Caricatura de Rafael Bordalo Pinheiro. Finais do século XIX.

1.1 Explica o sentido da caricatura.

1.2 Explica o acontecimento que, na data em que a caricatura foi feita, tinha tornado mais tensas as relações entre Portugal e o Reino Unido.

1.3 Esse acontecimento acabou por favorecer a propaganda republicana? Justifica a tua resposta.

2. Observa o documento B.



doc. B Separação da Igreja do Estado. Caricatura de 1911.

2.1 A caricatura alude à lei de separação da Igreja do Estado. De que se trata?

2.2 Como é representada a lei nesta caricatura (doc. B)?

2.3 Durante a 1.ª República iniciou-se a I Guerra Mundial.

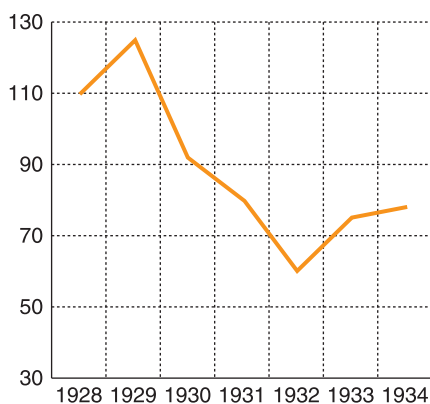
Que atitude acabou por ser tomada pelo governo republicano sobre o conflito?

2.4 Indica as razões que estiveram na origem dessa decisão.

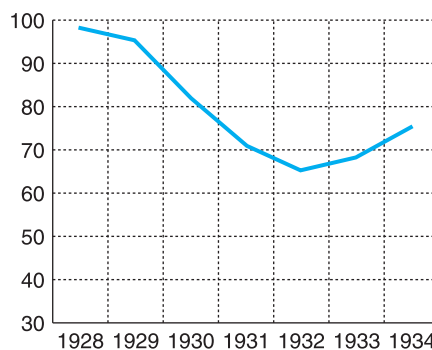
3. Numerando-os de (1) a (8), coloca por ordem cronológica os acontecimentos seguintes:

Ultimato Inglês a Portugal	
Entrada de Portugal na I Guerra Mundial	
Golpe militar chefiado pelo general Gomes da Costa	
Salazar torna-se ministro das Finanças	
Ditadura militar de Sidónio Pais	
Implantação da República	
Aprovação da primeira constituição republicana	
Regicídio	

4. Observa os documentos C e D.



doc. C Evolução média dos preços nos EUA.



doc. D Evolução média da produção industrial nos EUA.

4.1 Achas que a evolução representada nos gráficos é característica da situação económica que então se vivia nos Estados Unidos da América? Explica porquê.

4.2 Como explicas que os preços tenham começado a descer em 1928, quando a produção ainda estava a subir?

4.3 Como explicas que os preços tenham continuado a descer quando a produção também já está a baixar?

4.4 Preenche os espaços antes e depois das setas de forma a estabelecer uma sequência lógica entre os seguintes factos: *despedimentos e falências; acumulação de stocks e baixa dos preços; desemprego; superprodução agrícola e industrial; baixa de poder de compra dos consumidores.*

5. Das afirmações seguintes, assinala com um **D** as que são características dos *regimes democráticos* e com um **F** as que são características dos *regimes fascistas*.

- ☐ a. O Estado deve ser comandado por um chefe, a quem se deve obediência absoluta.
- ☐ b. Os direitos e garantias individuais são respeitados.
- ☐ c. É aceite a existência de partidos políticos muito diversos.
- ☐ d. O socialismo e o comunismo são considerados os inimigos principais.
- ☐ e. A existência de um regime parlamentar é considerada um fator de divisão e de perturbação.
- ☐ f. O nacionalismo é defendido de uma forma exaltada.
- ☐ g. A vontade expressa pelas maiorias, através do voto, é o fundamento do poder político.
- ☐ h. Os trabalhadores podem associar-se em sindicatos livres.
- ☐ i. A disciplina militar e o culto da força devem fazer parte da educação dos jovens.

6. Lê os documentos seguintes e responde depois às questões formuladas.

doc. E	doc. F
Mandamentos dos Camisas Negras: – [...] Um fascista [...] não deve acreditar na paz perpétua. – [...] A disciplina é o Sol dos exércitos. – Mussolini tem sempre razão. – Um voluntário não tem atenuantes quando desobedece. – Uma coisa te deve ser querida acima de tudo: a vida do <i>Duce</i>. <i>A Itália fascista</i>	Ao contrário do Estado democrático, o Estado fascista não pode permitir que as forças sociais sejam abandonadas a si mesmas. O fascismo compreendeu que as massas deviam estar unidas e enquadradas pelo Estado. [...] O Estado fascista é um Estado de autoridade, não é um Estado democrático, no sentido antigo desta expressão, porque não dá a soberania ao povo, [...] mas sente-lhe as necessidades, vive-lhe a vida, coordena-lhe a atividade. Sillani, <i>O Estado mussoliniano</i>. 1931

6.1 Identifica:

- a. Camisas Negras _____
- b. *Duce* _____

6.2 Destaca duas frases do **documento E** que mostrem o respeito cego pelo chefe.

6.3 Explica o sentido da frase do **documento E**: «Um fascista [...] não deve acreditar na paz perpétua.»

6.4 Relaciona a frase atrás referida com a política externa levada a cabo por Mussolini.

6.5 Explica o sentido da frase do **documento F**: «O Estado fascista [...] não dá a soberania ao povo».

7. Observa a imagem.



doc. G Cartaz de propaganda da Juventude Hitleriana.

7.1 O que pretende representar o cartaz?

7.2 Descreve as circunstâncias em que Hitler veio a tornar-se chanceler da Alemanha.

8. Depois de leres o documento escrito, responde às questões seguintes.

doc. H

Cada militante está animado de um amor inabalável pelo *Führer* [...]. O *Führer* é a encarnação da vontade vital da nação alemã e do seu espírito combativo e irredutível que se recusa ao repouso enquanto as bases de uma nova Alemanha não estiverem asseguradas. [...]. Cada SA tem a consciência de ser um combatente ao serviço da vontade divina reservada ao seu Povo.

Völkischer beobachter, 1933

8.1 Identifica as expressões:

- a. *Führer* _____
- b. SA _____

8.2 Destaca duas expressões do documento H que mostrem o respeito cego pelo chefe.

Nome: _____ N.º _____ Turma _____ Ano letivo ____ / ____
Agrupamento/Escola: _____

FICHA DE AVALIAÇÃO 3

II. DA GRANDE DEPRESSÃO À II GUERRA MUNDIAL

II.A Crise, ditaduras e democracia na década de 30

II.B A II Guerra Mundial: violência e reconstrução

1. Relaciona os conceitos da coluna da esquerda com os da coluna da direita, escrevendo a respetiva letra nos quadrados apropriados:

A. DITADURA	Autoritarismo	
	Monopartidarismo	
	Direitos humanos	
	Polícia política	
	Censura	
	Pluripartidarismo	
	Liberdade de expressão	
B. DEMOCRACIA		

2. Lê com atenção os **documentos A e B**.

doc. A	doc. B
Não discutimos Deus e a virtude. Não discutimos a Pátria e a sua história. Não discutimos a Autoridade e o seu prestígio. Não discutimos a Família e a sua moral. Não discutimos a glória do trabalho e o seu dever. Assim se assentaram os grandes pilares do edifício e se construiu a paz, a ordem, a união dos portugueses, o Estado forte, a autoridade prestigiada, a administração honesta, o revigoramento da economia, o sentimento patriótico, a organização corporativa e o império colonial. Salazar, discurso em Braga, a 10 de maio de 1936	Tal como o Minho ou a Beira, estão sob a autoridade única do Estado português Angola, Moçambique ou a Índia. Somos uma unidade jurídica e política, e desejamos caminhar para uma unidade económica tanto quanto possível completa e perfeita [...]. Os regimes económicos das colónias têm de ser estabelecidos em harmonia com as necessidades do seu desenvolvimento [...] e com os direitos e as legítimas conveniências da metrópole e do Império Colonial Português. Salazar, discurso de 1 de junho de 1933

2.1 A partir do discurso de Oliveira Salazar, explicita as características do Estado Novo.

2.2 Explica de que forma as colónias portuguesas serviam as «conveniências da metrópole» (Doc. B).

3. Analisa os documentos seguintes:



doc. D

O que nos inquieta, disse-nos um camponês, o que nos assusta é essa coisa do *kolkhoze* de que se fala o tempo todo. O *kolkhoze* é uma questão muito grave! Já viu o que é renunciar não somente à sua terra, mas também às suas vacas, ao seu cavalo, aos seus utensílios, deixar a nossa pequena quinta e ir trabalhar conjuntamente com outros e partilhar tudo com eles? Vamos matar-nos uns aos outros.

Maurice Hindus, *Pão Vermelho*. 1931

doc. C «Vem juntar-te a nós no *kolkhoze*, camarada!». Cartaz soviético de propaganda integrado na campanha de coletivização da terra, 1930.

3.1 Com base nos documentos C e D, explica o que eram os *kolkhozes*.

3.2 Achas que os documentos C e D transmitem a mesma opinião sobre os *kolkhozes*?

3.3 Com base no documento D, explica as razões que levaram os pequenos proprietários a resistir à integração nos *kolkhozes*.

3.4 Explica como reagiram as autoridades soviéticas a essa resistência?

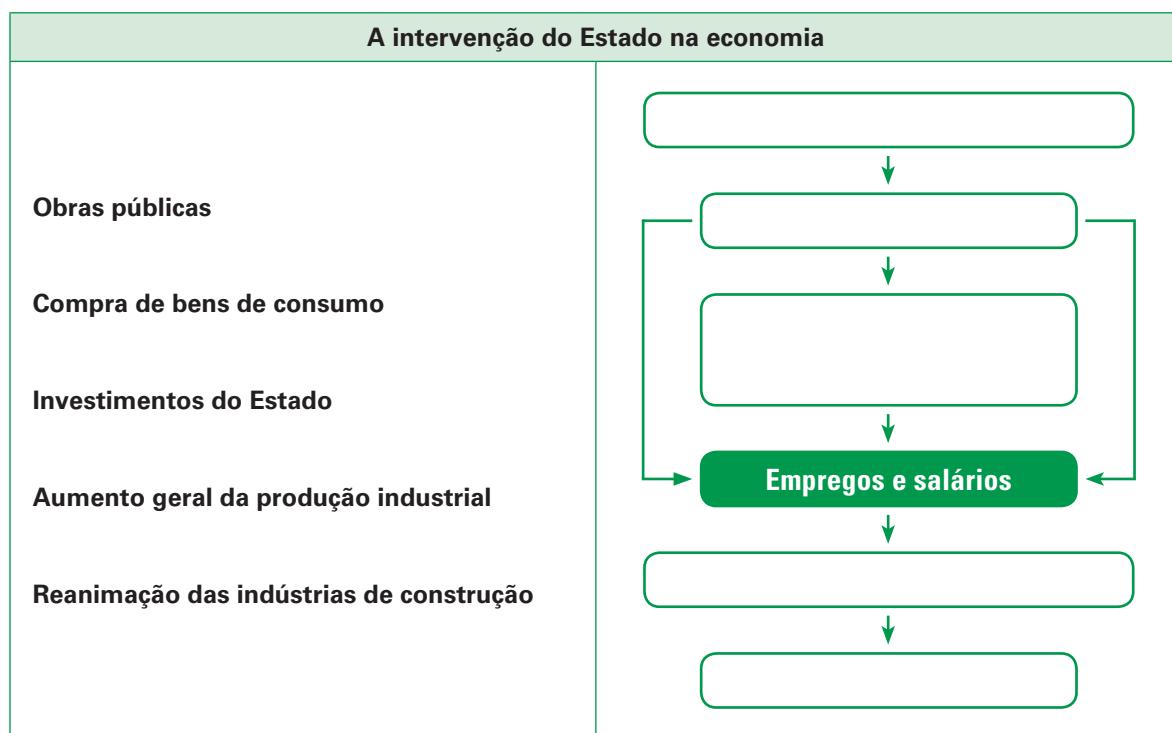
3.5 Recorda as principais medidas com que Estaline procurou promover a coletivização da terra e a rápida industrialização da URSS.

4. A gravidade da crise económica iniciada em 1929 levou a que, em muitos países, o Estado interviesse na economia para atenuar as dificuldades sentidas pelas populações.

4.1 Que nome se deu, nos EUA, a essa política econômica de tipo intervencionista?

4.2 Em outros países, a crise acabou por ter efeitos políticos muito profundos. Descreve o que aconteceu em França.

4.3 Completa o diagrama, utilizando os seguintes conceitos:



5. Observa os documentos E e F.



doc. E O exército alemão invadiu a Polónia. Soldados destroem as barreiras fronteiriças a 1 de setembro de 1939.



doc. F Desfile de tropas alemãs em Paris em junho de 1940.

5.1 Assinala as afirmações verdadeiras com um **V** e as falsas com um **F** e, em seguida, reescreve corretamente as que consideraste falsas.

- ☐ **a.** A Alemanha começou por anexar a Checoslováquia.
- ☐ **b.** A Itália ocupou a Albânia.
- ☐ **c.** A II Guerra Mundial iniciou-se em 1938.
- ☐ **d.** A URSS também ocupou parte da Polónia.
- ☐ **e.** Churchill foi o principal opositor europeu de Hitler.
- ☐ **f.** Antes da guerra iniciou-se o genocídio dos judeus.
- ☐ **g.** No Pacífico os Americanos confrontavam-se com os Chineses.
- ☐ **h.** A resistência era formada por alemães que tentavam resistir a Hitler.
- ☐ **i.** O Dia D representa o início da libertação da França.
- ☐ **j.** Hitler tornou-se chanceler da Alemanha em 1939.
- ☐ **k.** Os países do Eixo eram Itália, Alemanha e Áustria.
- ☐ **l.** A Alemanha rendeu-se em 1945.
- ☐ **m.** Os nazis eram antissemitas.

5.2 Faz corresponder os elementos da Coluna A a um único elemento da Coluna B, escrevendo a respetiva letra no quadrado apropriado:

Coluna A		Coluna B	
1. Dia D		a. Local, no Pacífico, que os Japoneses atacaram	
2. Cidades onde foram lançadas bombas atômicas		b. Aviadores militares suicidas	
3. Estado de Israel		c. Desembarque dos Aliados na Normandia	
4. Duração da II Guerra Mundial		d. Winston Churchill	
5. Alguns objetivos da Organização das Nações Unidas (ONU)		e. Formaram-se quatro zonas distintas controladas pela União Soviética, EUA, Reino Unido e França	
6. Primeira potência mundial depois da II Guerra Mundial		f. 1939-1945	
7. A Alemanha ficou dividida		g. Promove a defesa dos direitos da criança e auxilia as mais desprotegidas	
8. Holocausto		h. Extermínio dos judeus nos campos de concentração nazis	
9. Primeiro-ministro britânico		i. Hiroshima e Nagasaki	
10. Bretton Woods		j. Conferência que decidiu também a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI)	
11. Pearl Harbor		k. Manter a paz e promover a cooperação internacional	
12. Depois da II Guerra Mundial o mundo dividiu-se		l. Formaram-se dois blocos políticos: o bloco de leste e bloco ocidental	
13. UNICEF		m. Estados Unidos da América	
14. Kamikaze		n. Criado em 1948, na Palestina	

Nome: _____ N.º _____ Turma _____ Ano letivo ____ / ____
Agrupamento/Escola: _____

FICHA DE AVALIAÇÃO 4

III. DO SEGUNDO APÓS GUERRA AOS ANOS 80

III.A A Guerra Fria

1. Interpreta os seguintes documentos iconográficos.



doc. A interior de uma casa de camponeses na Itália. Cena de um filme de 1948.



doc. B Mao Zedong visita uma comuna popular. Cartaz de propaganda chinês.

- 1.1 Descreve a cena representada no **documento A** e relaciona-a com as condições de alguns países europeus no após guerra.

- 1.2 Descreve a cena representada no **documento B**, identificando o grupo social a que pertencem as personagens.

- 1.3 Interpreta a mensagem política que esta gravura de propaganda (**doc. B**) pretende transmitir.

2. Analisa os documentos.

doc. C

Em 1947, ao apresentar a proposta do plano que depois tomaria o seu nome, o Secretário de Estado americano afirmava:

Qualquer governo europeu que esteja disposto a participar na tarefa de reconstrução, contará com a total cooperação dos Estados Unidos. [...] Governos, partidos políticos ou grupos que teimem em perpetuar a miséria humana, a fim de se aproveitarem politicamente dessa situação, depararão com a oposição dos EUA.

[...] Com a firme vontade do povo americano em assumir as responsabilidades que a história atribuiu ao seu país, todas as atuais dificuldades serão ultrapassadas.

George Marshall, *Comunicação na Universidade de Harvard*. Outubro de 1947



doc. D O auxílio do Plano Marshall. Cartaz alemão.

2.1 Tendo em conta os documentos A, C e D, explica as razões económicas e políticas que levaram os EUA a aplicar o Plano Marshall.

2.2 Achas que a imagem do cartaz (doc. D) simboliza adequadamente o auxílio do Plano Marshall? Porquê?

2.3 Enumera as vantagens que advieram para os EUA da aplicação do Plano Marshall.

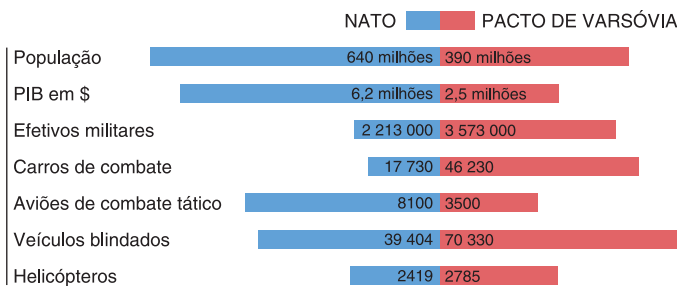
2.4 Sublinha, no texto (doc. C), uma frase que aluda à hegemonia e à liderança dos Estados Unidos no mundo.

2.5 Justifica essa hegemonia no plano económico, tendo em conta os dados do quadro (**doc. E**).

Países	1946	1948
Estados Unidos da América	20 706	24 398
França	872	548
Reino Unido	2588	1829

doc. E Reservas de ouro do após guerra (milhões de dólares).

3. Observa o **documento F**.



doc. F Forças militares dos dois blocos.

3.1 Os dois blocos, quer o ocidental quer o comunista, ganharam rapidamente uma estrutura militar. Em que consistia essa estrutura?

3.2 Tendo em conta o **documento F**, caracteriza o poder militar de cada um dos blocos.

4. Depois de leres o texto e observares a imagem, responde às questões.

doc. G

Há bem pouco tempo, o fogo das paixões suscitado pela Guerra Fria era tão grande que uma simples faúlha poderia ter provocado um conflito mundial. [...]

O princípio da coexistência pacífica entre Estados com sistemas sociais diferentes implica cedências e concessões mútuas e exige que se tomem em consideração os interesses recíprocos.

Nikita Krustchev, discurso de outubro de 1959



doc. H As denúncias do senador McCarthy.

4.1 Descreve a cena representada no **documento H**. Mostra como ela se relaciona com a frase sublinhada no **documento G**.

4.2 Explica em que consistia a política de coexistência pacífica proposta por Krustchev no **documento G**.



doc. I Selos comemorativos da adesão de Portugal à NATO, 1949.

5. Apesar de não ter um regime democrático, Portugal foi admitido, em 1949, como país fundador da NATO e, em 1955, como membro da ONU. Justifica essas admissões.

6. Assinala as afirmações verdadeiras com um **V** e as falsas com um **F**.

- ☐ a. Depois da II Guerra Mundial, o regime português abrandou a censura e pôs fim à polícia política.
- ☐ b. Na década de 1940, Portugal já era um país industrializado.
- ☐ c. Não eram censuradas as ideias conotadas com os ideais democráticos.
- ☐ d. Proíbiam-se as críticas ao regime.
- ☐ e. Durante o regime salazarista havia liberdade de formação de partidos políticos
- ☐ f. O general Humberto Delgado ganhou as eleições presidenciais de 1958.
- ☐ g. Quando alguém era preso pela PIDE podia ser sujeito a tortura e a toda a espécie de violências.
- ☐ h. A política colonial portuguesa contribuiu para reforçar o prestígio de Portugal na ONU.
- ☐ i. Nas eleições de 1945, as forças políticas oposicionistas, congregadas no MUD (Movimento de Unidade Democrática), reclamaram a democratização do país.
- ☐ j. O surto de industrialização em Portugal iniciou-se com a aplicação dos Planos de Fomento.

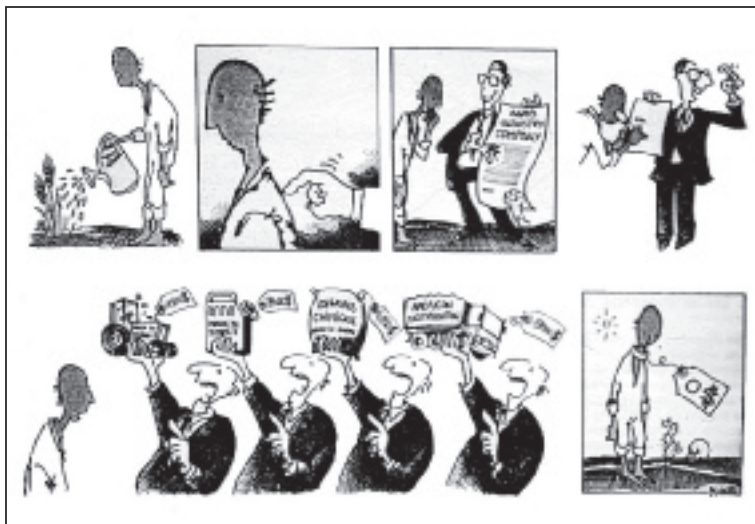
7. Observa os dados do **documento J**.

Setores	Taxas de crescimento anual	
	1958-1968	1968-1973
Primário	2,0	0,4
Secundário	9,0	9,6
Indústria transformadora	9,0	9,6
Construção	8,3	9,2
Terciário	6,2	8,0
Produto Interno Bruto (PIB)	6,3	7,6

Américo Ramos dos Santos «Abertura e bloqueamento da economia portuguesa», *Portugal Contemporâneo*, 1990 (adaptado)

doc. J Evolução e estrutura do Produto Interno Bruto em Portugal (1958-1973).

7.1 Descreve e justifica a evolução do PIB que o quadro apresenta.

8. Observa o **documento K**.

doc. K Caricatura de Plantu.

8.1 Descreve a situação apresentada na caricatura.

8.2 De entre os conceitos *racismo*, *neocolonialismo* e *desigualdade social*, escolhe o que melhor se aplica à situação expressa na caricatura. Justifica porquê.

Nome: _____ N.º _____ Turma _____ Ano letivo ____ / ____
Agrupamento/Escola: _____

FICHA DE AVALIAÇÃO 5

III. DO SEGUNDO APÓS GUERRA AOS ANOS 80

III.A A Guerra Fria

1. Observa o documento iconográfico:



doc. A A vida num bairro dos subúrbios nos anos 50, nos EUA.

1.1 Relaciona o **documento A** com as características do *american way of life* nas décadas de 1950 e 1960.

2. Lê e observa os seguintes documentos.

doc. B	doc. C
Que todos saibam, amigos e inimigos, que a responsabilidade está nas mãos de uma nova geração de americanos que não está disposta a permitir a lenta destruição dos direitos humanos, nos quais continuamos hoje empenhados tanto dentro do país como em todo o mundo. Saibam todas as nações, quer nos desejem bem quer mal, que pagaremos qualquer preço [...], apoiaremos qualquer amigo, enfrentaremos qualquer inimigo, a fim de assegurarmos a sobrevivência e o triunfo da liberdade. [...] O dever chama-nos para carregarmos o fardo de uma longa e sombria luta [...] – uma luta contra os habituais inimigos do homem: a tirania, a pobreza, a doença e a própria guerra. John F. Kennedy, discurso da tomada de posse. 1961	O Governo dos Estados Unidos cometeu crimes contra a paz e a humanidade. Ao sul do Vietname meio milhão de soldados americanos [...] usam os métodos de guerra mais desumanos para massacrar os nossos compatriotas, destruir as nossas colheitas e arrasar as nossas aldeias. Ho Chi Min, resposta ao presidente Johnson. Fevereiro de 1967

2.1 O discurso do presidente Kennedy (**doc. B**) dirigia-se não só aos americanos, como aos países estrangeiros.

a. Quais eram os direitos humanos que estavam ameaçados dentro do seu próprio país?

b. Parece-te que a mensagem política de Kennedy se afastava da política de contenção dos seus antecessores? Justifica a tua resposta, recorrendo a frases do documento.

c. Qual foi a grave crise internacional que Kennedy teve de enfrentar?

2.2 Tendo em conta o **documento C**, achas que todos os ideais defendidos no discurso de Kennedy (**doc. B**) foram respeitados pelos EUA na década de 60? Justifica a tua resposta.



doc. D Manifestação contra a Guerra do Vietname.

2.3 Considerando o **documento D**, explica as consequências internas da Guerra do Vietname nos EUA.

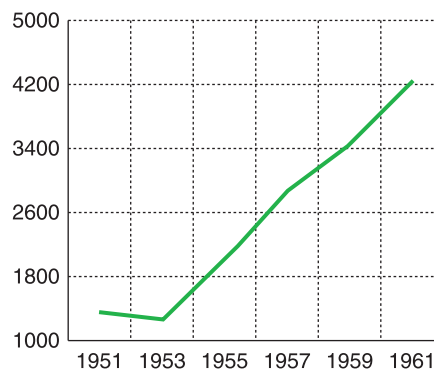
3. Interpreta os seguintes documentos.

doc. E

Agosto de 1945: não foi apenas Hiroshima que foi arrasada no holocausto atômico, mas também Tóquio, Osaka e mais de uma centena de cidades ficaram destruídas pelos terríveis bombardeamentos incendiários americanos. O Japão capitula. Morre de fome. As suas fábricas estão mortas. Os seus soldados, vencidos e humilhados, estão agora na miséria e sem trabalho. Os seus inimigos vencedores ocupam o solo japonês.

R. Guillaín, *Japão, o terceiro grande*. 1969

Milhões de dólares



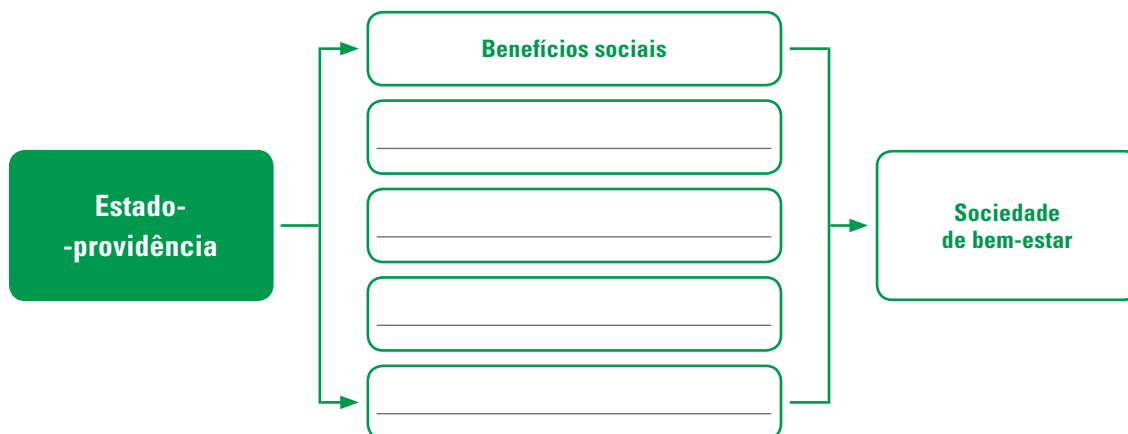
doc. F Evolução das exportações japonesas (1951-1961).

3.1 A partir do documento E, caracteriza a situação econômica do Japão no final da II Guerra Mundial.

3.2 Os vencedores ocuparam o solo japonês durante sete anos. Que transformações se deram no Japão, em consequência dessa ocupação? Podes relacioná-las com os dados do documento F? Justifica.

4. Um dos fatores que contribuíram para a sociedade de bem-estar foi a ação do Estado-providência.

4.1 Completa o diagrama, registrando nos espaços em branco os principais benefícios sociais concedidos pelo Estado-providência.



5. Assinala as afirmações verdadeiras com um **V** e as falsas com um **F** e, em seguida, reescreve corretamente as que consideraste falsas.

☐ **a.** O Tratado de Roma instituiu a Comunidade Económica Europeia (CEE).

☐ **b.** Um dos principais objetivos da CEE era a formação de um mercado comum.

☐ **c.** Portugal aderiu à CEE em 1974, depois da Revolução do 25 de Abril.

☐ **d.** O euro é uma moeda única, que entrou em circulação em 2002.

☐ **e.** O euro foi adotado por todos os países da União Europeia e substituiu as antigas moedas nacionais.

☐ **f.** Os cidadãos europeus podem circular livremente, residir, trabalhar e estudar no espaço da União Europeia.

☐ **g.** Durante o regime salazarista-marcelista havia liberdade de formação de partidos políticos.

☐ **h.** A política colonial portuguesa contribuiu para reforçar o prestígio de Portugal na ONU.

☐ **i.** A industrialização portuguesa da década de 1960 possibilitou a recuperação económica de Portugal e aproximou-o dos países mais desenvolvidos.

☐ **j.** A emigração portuguesa diminuiu a partir de 1950.

☐ **k.** Marcelo Caetano substituiu Oliveira Salazar na chefia do Governo.

☐ **l.** O Governo português preferia suportar a Guerra Colonial a negociar a libertação das colónias.

☐ **m.** A Revolução de 25 de Abril de 1974 conduziu à instauração de um regime democrático em Portugal.

☐ **n.** As pessoas ficaram muito receosas e não aderiram de imediato ao movimento revolucionário do 25 de Abril de 1974.

Nome: _____ N.º _____ Turma _____ Ano letivo ____ / ____
 Agrupamento/Escola: _____

FICHA DE AVALIAÇÃO 6

III. DO SEGUNDO APÓS GUERRA AOS ANOS 80

III.A A Guerra Fria

IV. O APÓS GUERRA FRIA E A GLOBALIZAÇÃO

IV.A Estabilidade e instabilidade num mundo unipolar

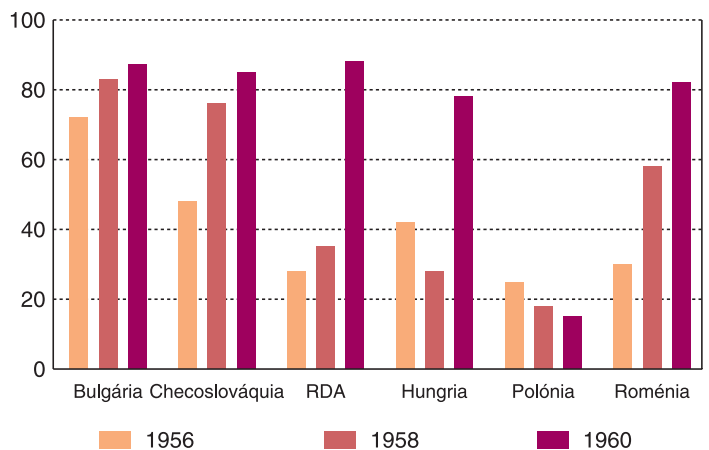
1. Considera os documentos seguintes.

doc. A

Depois da guerra, num período extremamente curto e sem ajuda económica externa, a União Soviética deu um salto de gigante na sua evolução económica e cultural. Os sucessos e as vitórias do socialismo foram em grande parte associados, no espírito dos soviéticos, ao nome de Estaline.

I. Mintz, *Le Monde*.
22 de dezembro de 1979

Solos aráveis coletivizados (%)



doc. B A coletivização nos países do leste europeu.

1.1 Justifica, com base no documento A, o prestígio alcançado pela URSS junto dos países socialistas.

1.2 Com base no documento B, mostra que nos países do leste europeu se adotou o modelo do socialismo soviético.



doc. C Cena numa rua de uma cidade da República Democrática Alemã (RDA), no final dos anos 80.

1.3 Interpreta o significado da imagem (**doc. C**), referindo a importância que tinha, nos países do leste, a figura representada no cartaz.

[illegible]

2. Observa o documento D.

2.1 Que nome se deu à movimentação política ocorrida na China, a que se refere este documento?

2.2 Identifica os Guardas Vermelhos e explica a sua ação revolucionária.

2.3 Alguns dos personagens que vês neste cartaz (**doc. D**) têm um pequeno livro na mão. De que livro se trata? Quem era o seu autor e qual o seu conteúdo?



doc. D O combate dos Guardas Vermelhos. Cartaz chinês.

3. Observa a imagem, lendo atentamente a sua legenda.

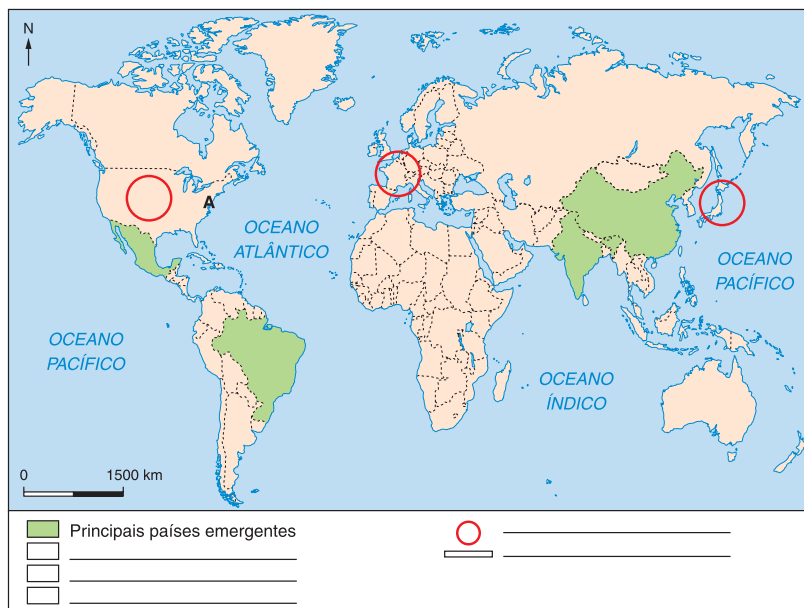


doc. E Desmantelamento de uma estátua de Lenine, em 1990, na URSS.

3.1 Que significado tem a cena documentada na imagem (**doc. E**)?

3.2 Explica as transformações que estavam a ter lugar na Europa comunista à data em que se verificou esse facto.

4. Interpreta factos políticos a partir da análise do mapa.



doc. F O mundo no início do século XXI.

4.5 Explica a importância das regiões assinaladas no mapa com círculos vermelhos.

4.1 Marca, com uma cor à tua escolha, o território da principal potência mundial.

4.2 Pinta, com cor diferente, o território da União Europeia em 2014.

4.3 Pinta com uma terceira cor, a região mais instável do globo, onde se têm desenrolado os últimos grandes conflitos internacionais.

4.4 Desenha a linha de separação «Norte/Sul», ou seja, entre os países mais ricos e os países mais pobres.

4.6 Define países emergentes e dá alguns exemplos.

4.7 Relaciona o acontecimento ocorrido no local assinalado com «A» com os grandes conflitos que se têm desenrolado no século XXI na região mais instável do globo.

4.8 Faz a legenda do mapa.

5. Interpreta os documentos G e H.



doc. G Fábrica da Nike no Vietname.

doc. H

A globalização cultural provoca o desgaste das culturas já existentes. Tem lugar uma espécie de «Coca-colonização», em que os produtos de fabrico industrial tendem a substituir os produtos locais e regionais, tanto mais que este movimento parece escapar ao controle das populações e dos estados. A globalização induz à aculturação. Na verdade, os países menos desenvolvidos fazem rapidamente a escolha da ocidentalização, logo que os seus rendimentos o permitem, esquecendo as suas particularidades culturais. Neste contexto, a globalização cultural, ao mesmo tempo que promove a aproximação entre os povos, leva também à perda da identidade cultural.

Daniel Fleutôt, *Sociologia: análises contemporâneas*. 2006.

5.1 Os documentos G e H representam dois aspetos do processo de globalização. Quais são?

5.2 Explica o que entendes por globalização.

5.3 Porque é que o autor chama «Coca-colonização» à globalização cultural (doc. H)? Justifica a tua resposta.

5.4 Segundo os documentos G e H, quais são os aspetos positivos e negativos da globalização?

6. Lê o documento com atenção.

doc. I

Fundos Estruturais e Fundo de Coesão

Os Fundos Estruturais e o Fundo de Coesão são os instrumentos financeiros da política regional da União Europeia (UE), que tem por objetivo reduzir as diferenças de desenvolvimento entre as regiões e os Estados-membros, participando, assim, plenamente, no objetivo de coesão económica, social e territorial. [...]

Existem dois Fundos Estruturais:

O Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) é atualmente o mais importante. Apoia, desde 1975, a realização de infraestruturas e investimentos produtivos geradores de emprego, nomeadamente destinados às empresas.

O Fundo Social Europeu (FSE), instituído em 1958, apoia a inserção profissional dos desempregados e das categorias da população desfavorecidas, financiando, nomeadamente, ações de formação.

Documentos oficiais da União Europeia. Dezembro 2014

6.1 Como se justifica a criação dos fundos a que o documento I se refere?

6.2 Portugal também beneficiou da aplicação deste fundos? Justifica a tua resposta.

7. Assinala as afirmações verdadeiras com um V e as falsas com um F, em seguida, reescreve corretamente as que consideraste falsas.

☐

a. Portugal recebeu muitos milhões de euros da CEE/UE entre 1986 e 2013.

☐

b. Portugal não aderiu de imediato à moeda única.

☐

c. A integração de Portugal na CEE/UE tem trazido apenas vantagens para a nossa economia.

☐

d. O desemprego em Portugal deve-se sobretudo às flutuações da economia internacional.

☐

e. O setor do turismo é, economicamente, dos mais dinâmicos.

☐

f. Portugal tem apostado nas energias renováveis e nas indústrias ligadas à reciclagem de materiais.

SUGESTÕES DE RESPOSTA

1. FICHAS DE ESTUDO (Caderno de atividades)

Ficha 1 (páginas 13-14)

- 1.1 Sim, porque no século XIX foram os países mais industrializados que alargaram os seus territórios, ocupando zonas económica e tecnologicamente menos desenvolvidas.
- 1.2 Desejavam explorar as matérias-primas que existiam nessas regiões, aproveitando-as por preços muito menos elevados. Por outro lado, aquelas regiões podiam também ser utilizadas para escoar os produtos que os países mais desenvolvidos produziam e, por fim, tornavam-se destinos apetecíveis para uma população que estava em expansão e que desejava obter riqueza.
2. No começo do século XX, a Europa, que se tinha desenvolvido por causa da industrialização, conseguiu dominar grandes territórios. Dominava esses territórios economicamente, porque produzia muitos produtos que essas regiões não fabricavam (como tecidos e máquinas) e porque fazia muitos investimentos em grandes construções de engenharia mas, também, em plantações e na exploração de matérias-primas. Por fim, era a Europa que controlava as principais transações comerciais.
3. O autor do documento 2 revela preconceitos racistas pois afirma que há raças superiores e raças inferiores e que as primeiras têm o dever de civilizar as segundas.
4. Conhecer melhor o território do interior das colónias de Angola e Moçambique e tentar estabelecer ligações entre ambas.
5. Os Portugueses tinham começado a ocupar militarmente a região entre Moçambique e Angola. No entanto, esse projeto ia contra o plano que o Reino Unido tinha para ligar «o Cairo ao Cabo» e, por isso, ameaçou utilizar a força militar contra Portugal se os Portugueses não abandonassem aquela região.

Ficha 2 (páginas 15-16)

1. As principais potências europeias tinham regimes políticos muito diferentes e nem sempre a relação entre eles era pacífica. Por outro lado, havia muitas rivalidades económicas que se estendiam para os territórios colonizados mas que provocavam, também, grandes conflitos entre aqueles Estados. Todos queriam os melhores mercados e o domínio de regiões ricas em matérias-primas. Havia, além disso, questões de fronteira não resolvidas (por exemplo a da Alsácia e da Lorena entre a França e a Alemanha) e tensões nacionalistas (nações que se queriam tornar independentes das potências que as dominavam, como a Polónia ou alguns países balcânicos).
- 2.2 Do ponto de vista estratégico, é uma região de passagem entre a Europa e a Ásia e fundamental para o acesso da Rússia ao Mediterrâneo. Além disso, por razões históricas, tem, no seu interior, uma grande variedade étnica, religiosa e linguística que torna muito difícil a sua unidade.
- 3.1 Sim. Havia um crescente nacionalismo que incitava ao ódio contra outras nações, consideradas rivais. A imprensa e a propaganda em geral incitavam a opinião pública no ódio contra outros povos.
- 3.2 É visível uma metralhadora e os soldados estão protegidos com uma máscara contra os gases tóxicos. Começaram também a ser utilizados tanques blindados e aviões de combate.

- 4.1 A partida dos soldados, à esquerda, aparentemente organizados. O céu escurecido e algum nevoeiro faz adivinhar uma situação mais complexa do que à partida se supunha. O centro é dominado pelo caos, pela destruição e pela morte. À direita, a tentativa de sobreviver num contexto adverso, onde domina o fogo e a morte.

As perdas materiais e humanas causadas pela I Guerra Mundial foram imensas, sobretudo na Europa. Nos países europeus houve cerca de 8 milhões de mortos e 6 milhões de inválidos. Em algumas regiões ficou tudo em ruínas – casas, pontes, estradas, fábricas, com povoações e culturas completamente destruídas.

- 4.2 Pretende-se que o aluno construa um texto que refira as rivalidades económicas e a luta das grandes potências por novos territórios sob a sua influência (imperialismo colonial) e que refira que essas rivalidades provocaram uma corrida aos armamentos (uma paz armada).

É importante que perceba que quando a guerra se iniciou, a sua primeira fase foi de rápida progressão no terreno, foi uma guerra de movimentos. Mas que rapidamente se transformou numa guerra de posições na frente ocidental. Escavaram-se trincheiras onde permaneciam os soldados, durante meses. O aluno pode referir também (desta ou de outra forma) o novo armamento e a entrada dos EUA no conflito que decidiram a guerra a favor dos Aliados. A guerra mundializou-se, mas a entrada dos EUA foi decisiva e em 1918 seria assinado o armistício que pôs fim às hostilidades.

Ficha 3 (páginas 17-18)

- 1.1 Polónia, Hungria, Checoslováquia e Jugoslávia.
- 1.2 Sentiram, provavelmente, uma grande humilhação, pois a Alemanha foi obrigada a desmilitarizar-se e a pagar enormes indemnizações, que não tinha condições de satisfazer. O facto de territórios seus serem ocupados por tropas de outros países contribuiu também certamente para esse sentimento de humilhação.
2. É sobretudo importante que se destaque: a alteração profunda dos territórios que pertenciam ao Império Alemão, ao Império Austro-Húngaro e ao Império Turco; que surgiram novos países independentes; que algumas regiões passaram a ser protetorados, ou seja, dependendo politicamente de outros países; e que algumas das fronteiras definidas artificialmente, por razões apenas políticas, não agradaram às populações.
3. a. V; b. V; c. V; d. V; e. F; f. F; g. F; h. F; i. F; j. F; k. V.
- 4.1 O novo sistema de organização do trabalho nos EUA permitiu aplicar a produção em cadeia e o fabrico em série, ou seja, as fábricas especializaram-se em fabricar um mesmo tipo de produto, o que fazia aumentar o rendimento. Por outro lado, os operários especializavam-se nas suas tarefas e o trabalho era organizado em sequência, o que fez diminuir o tempo de fabrico e o preço pelo qual os bens eram vendidos no mercado. A empresa Ford foi disso um exemplo, pois produzia sobretudo o único tipo de automóvel, o Ford T, e isso fazia com que se conseguisse produzir mais rapidamente e com menos custos. Diz-se mesmo que «entre 1913 e 1924, o tempo de duração da montagem de um carro passou de 12 horas e meia para uma hora e meia».
- 4.2 Os EUA tinham-se tornado, durante a guerra, os principais fornecedores da Europa e, por isso, cresceram muito economicamente. Além disso, não sofreram a guerra no seu território.

5. O império russo tinha uma população constituída, na sua grande maioria, por camponeses (cerca de 75%). A maior parte destes camponeses (os mujiques) eram servos dos grandes proprietários aristocratas (os boiardos) e viviam com grandes dificuldades. Os operários eram apenas cerca de 2% da população.

Ficha 4 (páginas 19-20)

1. A miséria em que viviam os camponeses e as difíceis condições de trabalho e de vida dos operários faziam com que houvesse reivindicações, greves e manifestações. As ideias socialistas eram difundidas e facilmente aceites por quem nada tinha a perder. Em 1905 houve uma primeira tentativa revolucionária, apelando a um outro tipo de regime político, de caráter liberal.
- 2.1 Revolução de Fevereiro: pretendia que o czar abdicasse do poder, convocasse eleições e implantasse um regime político demoliberal.
Revolução de Outubro: liderada por Lenine e Trotsky, defendia a tomada do poder pelos trabalhadores e a implantação do socialismo, que levaria, no futuro, à formação de uma sociedade sem classes (sociedade comunista).
- 2.2 Desde jovens que militaram contra o czar. Tinham grandes qualidades de chefia e de comunicação, sendo os dois muito bons oradores. Os dois contestaram e lutaram contra o governo provisório instaurado depois da Revolução de Fevereiro.
- 3.1 Trata-se do Congresso dos Soviotes. Quando, no fim de 1917, se realizaram eleições para uma Assembleia Constituinte, os bolcheviques não conseguiram a maioria. Por isso, Lenine transferiu o poder legislativo para o Congresso dos Soviotes. Os soviotes eram «conselhos» de operários, camponeses e soldados que representavam um determinado bairro ou região. Os seus representantes estavam presentes no Congresso. É assim que a Rússia se torna uma «república soviética».
- 3.2 «Devia entregar-se aos comités de camponeses os bens dos proprietários fundiários, da Coroa e da Igreja»; «Estabelecerá o controlo operário sobre a produção» e «O Congresso decide que o exercício de todo o poder nas províncias seja transferido para os Soviotes dos Deputados Operários, Camponeses e Soldados».
- 4.1 c.; 4.2 b.; 4.3 b.; 4.4 c.
- 4.5 Em 1917, quando ocorreu a revolução soviética, e estando mencheviques e bolcheviques contra a continuação da participação da Rússia na guerra, a Alemanha podia vir a beneficiar com o afastamento deste seu grande opositor.
5. A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) era uma federação ou união de vários Estados. As Repúblicas dependiam politicamente da Rússia, o maior dos Estados, mas tinham uma autonomia relativa, e teoricamente todos os Estados tinham os mesmos direitos.

Ficha 5 (páginas 21-22)

- 1.1 Após a guerra, o descontentamento crescia entre as classes populares, que empobreciam cada vez mais devido à inflação e à desvalorização da moeda. Os operários aumentavam as suas reivindicações, organizavam-se em sindicatos e promoviam manifestações e greves gigantescas. Reivindicavam melhores salários, menos horas de trabalho, participação nas decisões políticas.

- 1.2 Receavam o alastramento da revolução soviética, que poderia alterar a situação social e impor uma redistribuição da riqueza.
2. Durante a guerra, as mulheres tinham substituído os homens em algumas atividades profissionais. Nos anos 20, começaram a libertar-se da sua situação de dependência em relação ao homem, quer na família quer na sociedade, e começaram a reivindicar, com o apoio dos movimentos feministas, a igualdade de direitos.
- 3.1 A autora tem dificuldade em entender a mudança que está a ocorrer nos costumes e, sobretudo, no comportamento das mulheres. Não concorda com as atitudes que são elogiadas por algumas pessoas, não se revê nessa mudança de mentalidades que está a ocorrer.
- 3.2 A alteração nas mentalidades, nos costumes e na forma de vida de grande parte da população foi muito evidente na década de 1920, quer na Europa, quer nos EUA. Havia uma procura do luxo, do prazer, dos divertimentos, dos ritmos mais frenéticos e alegres.
- 3.3 A roupa é muito mais ousada, descobrindo partes do corpo. Os braços não estão cobertos e o tamanho das saias é muito curto.
- 3.4 O género musical representado é o jazz.
4. Quer o cinema quer o desporto são poderosas indústrias de entretenimento e atraem, por motivos diferentes, milhares de pessoas.

Ficha 6 (páginas 23-24)

- 1.1 A teoria que revolucionou o conhecimento físico foi a teoria da relatividade, desenvolvida por Einstein.
- 1.2 Tal como disse Einstein, apesar do muito que já se sabe e da evolução que tem havido na compreensão dos fenómenos do Universo, há ainda muito por descobrir.
2. a. Alexander Fleming; b. Jean Piaget; c. Sigmund Freud; d. Einstein; e. Pavlov.
- 3.1 Os contrastes das cores são muito evidentes. Por outro lado, jamais no passado se utilizava a cor verde ou amarela para pintar o rosto. As cores são imprevisíveis e muito fortes e também não há um traço linear mas sim um conjunto de manchas muito expressivas.
- 3.2 Não, na verdade não era essa a intenção, embora se percebesse o que desejavam representar.
4. Picasso foi um dos representantes do cubismo e, de uma forma intencional, destruiu a imagem natural das pessoas e das coisas, o que representava uma rutura radical com a pintura anterior. As figuras muitas vezes sobrepõem-se e são decompostas em vários planos, como se as pudéssemos olhar de vários ângulos em simultâneo. Ou seja, Picasso não pintava o que via mas o que pensava, o que sentia.
5. Interessa que o aluno perceba que todas as novidades que se manifestam na pintura também surgem na escultura e que, tal como na pintura, a imagem natural da pessoa foi alterada para uma outra que é simbólica. Não representa o que se vê mas algo que se sente, que se quer transmitir.
6. A nova organização do trabalho, os novos modelos de produção ligados ao fabrico em série e à especialização das tarefas fizeram com que se conseguissem produzir grandes quantidades de objetos com qualidade semelhante e, também, com um design mais cuidado, sem que isso significasse mais custos na produção. Assim, houve a preocupação de produzir objetos que se usam todos os dias (louça, talheres, cadeiras, etc.) com formas simples, adequando a sua forma à sua função.

7. De uma maneira geral há uma procura de equilíbrio nas formas utilizadas, valorizando os elementos básicos da construção mas, também, os materiais incorporados: o betão, o vidro, os metais. Os materiais são valorizados por eles próprios, não sendo cobertos nem pintados. Por outro lado, procura-se um equilíbrio com o espaço circundante e a harmonia entre os espaços interiores e os exteriores.

Ficha 7 (páginas 25-26)

- 1.1 Com a balança comercial portuguesa deficitária, tendo em conta que se importavam muito mais produtos do que aqueles que se exportavam, a situação económica do país continuava difícil. Essa situação provocava o descontentamento de grande parte da população e era aproveitada pelos republicanos que, deste modo, faziam campanha contra a Monarquia Constitucional.
- 1.2 O documento 2, intitulado «Assistência a um comício do Partido Republicano em Lisboa, em maio de 1910», muito concorrido, e a caricatura de 1906 (documento 3) em que o rei está numa situação difícil, tendo em conta que está a servir de «bola» entre os partidos monárquicos e o partido republicano (representado como o mais forte). Se o republicanismo não tivesse cada vez mais adeptos e, sobretudo, mais influência política, esta caricatura talvez não tivesse sido feita pois não seria significativa da situação que se vivia.
2. Surgiu logo após o Ultimato Inglês, de 1890, que ameaçava Portugal se insistisse na ocupação dos territórios entre Angola e Moçambique. A *Portuguesa* tornou-se muito popular como marcha de protesto e seria adotada como hino nacional em 1911.
3. O documento 4 refere o cansaço da maior parte da população perante uma monarquia que parecia não conseguir resolver os principais problemas económicos e sociais. Os ânimos estavam muito exaltados por todo o país, a Monarquia aparecia como parte do problema e as atitudes eram cada vez mais extremadas e violentas.
4. A Constituição de 1911 alterou radicalmente a atribuição do poder executivo, que passou a pertencer ao Presidente da República (o chefe de Estado) e ao Governo. No entanto, o verdadeiro poder residia no Parlamento, que escolhia o Presidente e também o podia demitir.
5. Os governos republicanos tomaram importantes medidas sociais, tentando beneficiar os operários através da diminuição do número de horas de trabalho e da instituição do descanso semanal. Foi autorizada e regulamentada a greve. Laicizou-se o Estado, através da Lei de Separação da Igreja do Estado. Foi criado o Registo Civil, o casamento religioso deixou de ser obrigatório e foi legalizado o divórcio. Instituiu-se a instrução obrigatória e gratuita para todos entre os 7 e os 12 anos.
- 6.1 As opiniões dos intervencionistas acabaram por ser decisivas sobretudo porque a participação de Portugal na guerra dava visibilidade ao novo regime republicano podendo, por outro lado, garantir a posse das colónias.
- 6.2 Além das perdas humanas, agravaram-se as dificuldades económicas para Portugal e aumentou muito o descontentamento da população.
7. Dissolveu o Parlamento e as liberdades individuais foram suspensas. O poder passou a ser assumido diretamente pelos militares. Os objetivos imediatos eram os de acabar com a instabilidade política e solucionar os graves problemas económicos e financeiros.

Ficha 8 (páginas 27-28)

1. Na agricultura e na indústria tinha havido um enorme investimento e a produção tinha crescido muitíssimo. No entanto, essa produção foi maior do que o consumo e os stocks de mercadorias foram-se acumulando pois o mercado estava saturado. Os preços diminuíram e isso provocou uma quebra dos lucros para as empresas. Muitas foram obrigadas a despedir pessoas para reduzir os custos e acabaram por ser obrigadas a fechar as portas.
2. A cor negra associa-se, neste caso, a uma situação trágica do ponto de vista económico: naquele dia 12 milhões de ações foram apresentadas na Bolsa sem encontrarem comprador. E isso provocou um crash, ou seja, as cotações desceram muitíssimo, porque todos tentaram, ao mesmo tempo, vender as ações que possuíam. Milhares de acionistas ficaram arruinados e muitos bancos foram à falência, arrastando consigo empresas que, por sua vez, tiveram de fechar, provocando um aumento significativo do desemprego.
- 3.1 A expressão «Grande Depressão» justifica-se porque a crise económica e financeira, iniciada nos EUA, foi de tal forma grave e duradoura que se alastrou a quase todo o mundo e afetou muitos milhões de pessoas.
- 3.2 O desemprego atingiu milhões de famílias em grande parte do mundo, que ficaram sem quaisquer meios de subsistência, caindo na miséria. A falta de subsídios ou indemnizações para esses milhões de desempregados fazia com que essas pessoas nem pudessem contar com a solidariedade dos amigos ou dos familiares, que se encontravam na mesma situação.
- 4.1 Por um lado surgiram movimentos operários, organizados sobretudo em volta dos partidos comunistas. Inspirados no que acontecera na Rússia, desejavam também uma revolução semelhante que pusesse fim ao sistema capitalista. Por outro lado, a revolução soviética assustara setores da burguesia que, com receio de perderem os seus bens e o seu poder, passaram a apoiar as posições da extrema-direita, muito favoráveis à implantação de regimes ditatoriais.
- 4.2 a. A violência, sob a forma de ameaças, espancamentos ou destruições, era usada contra os partidos de esquerda e contra os sindicatos. Os partidos de extrema-direita distribuíam fardas e armas aos seus militantes e davam-lhes treino militar, formando assim milícias armadas disciplinadas e agressivas.
- b. A propaganda era feita através da imprensa, da rádio, dos comícios e das manifestações. Com ela pretendia-se atrair mais pessoas, prometendo-lhes segurança, melhoria das condições de vida e o fim do desemprego.
- 4.3 Pretende-se que o aluno relacione os conteúdos já trabalhados e que possa falar do número crescente de aparelhos de rádio, do facto de as pessoas se juntarem para ouvirem rádio e do papel que a rádio passou a desempenhar para informar os ouvintes mas, também, para os cativar através da publicidade e da propaganda. A partir das décadas de 1920 e 1930, quem queria fazer campanhas políticas aproveitava os meios de comunicação existentes porque chegavam a um número cada vez maior de pessoas.

Ficha 9 (páginas 29-30)

1. Organização militar, ordem, força, poder, justiça, agressividade, passado romano.

- 2.1 O chefe deve ter autoridade suprema e sem limites.
- 2.2 Mussolini opunha-se ao regime democrático, à igualdade de todos perante a lei, à possibilidade de todos participarem no poder pelo voto.
- 2.3 Mussolini diz que o chefe tem sempre razão, ou seja, que o chefe não pode ser contestado porque a sua autoridade é indiscutível e não tem limites.
- 2.4 O Estado fascista eliminou a oposição política porque logo à partida proibiu os outros partidos políticos e impôs um único, o Partido Nacional Fascista. Criou uma polícia política que vigiava os cidadãos e reprimia pela violência ou pela morte quem se atrevesse a desobedecer. Impôs a censura aos órgãos de comunicação social e a tudo o que era publicado – todos os programas de rádio, filmes, jornais, etc. eram analisados previamente. Não permitia greves e também não permitia a existência de sindicatos. A educação dos jovens era controlada e educava-se para obedecer ao *Duce* (o Chefe).
3. De uma maneira geral, no começo dos anos 30, toda a população alemã responsabilizava os partidos no poder pela situação económica que se vivia, pela falta de trabalho, pela inflação, pela falência de bancos e de empresas. O Partido Nazi prometia o fim da crise e emprego para todos e boa parte da população acreditava nessa propaganda.
- 4.1 Porque o Estado controlava a sociedade de uma forma absoluta: não havia oposição política porque quem se opunha era encerrado em campos de concentração ou eliminado; só havia um partido político (o Partido Nazi); a polícia política controlava a população; os órgãos de comunicação eram vigiados, foram proibidas greves e sindicatos; os jovens recebiam treino militar e uma educação que os fazia obedecer ao chefe e às decisões políticas do Estado. Nada nem ninguém escapava à autoridade do Estado – nem a Família, nem a Igreja, nem o Exército.
- 4.2 Os nazis consideravam que podiam e deviam conquistar territórios que fossem necessários para o crescimento da Alemanha, para a sua afirmação política ou para o seu desenvolvimento económico. Hitler defendia a conquista de «espaço vital».
5. Os nazis não acreditavam na igualdade dos diferentes grupos étnicos. Achavam que havia «raças superiores» e «raças inferiores». Os Alemães pertenciam à «raça superior», os «arianos». Os Judeus, mas também os Ciganos, os Negros, ou mesmo os homossexuais, eram considerados «seres inferiores» e, como tal, podiam e deviam ser eliminados.

Ficha 10 (páginas 31-32)

- 1.1 Porque foi nomeado ministro das Finanças e, aumentando os impostos e reduzindo as despesas do Estado, eliminou o défice financeiro, coisa que os militares não tinham conseguido fazer.
- 1.2 Salazar está, aqui, em 1930, a afirmar-se contra o comunismo, contra a democracia, contra o liberalismo. Mostra-se a favor dos regimes autoritários e intervencionistas.
- 1.3 Salazar foi Presidente do Conselho de Ministros, cargo equivalente ao de Primeiro-Ministro.
- 2.1 Os eleitores (que não eram todos os cidadãos portugueses) elegiam os deputados de 4 em 4 anos e o Presidente da República de 7 em 7 anos. O Presidente da República podia nomear e demitir o Governo e ambos tinham o poder executivo. O poder legislativo era da competência dos deputados, ou seja, da Assembleia Nacional, e o poder judicial pertencia aos tribunais.

- 2.2 Estado Novo.
- 2.3 Não, porque na verdade as eleições não eram livres, a Assembleia Nacional tinha menos poder do que o Governo e o Presidente do Conselho de Ministros tinha maior poder de decisão do que o próprio Presidente da República.
3. Porque, tal como nos regimes fascistas os partidos políticos foram proibidos, com exceção do partido do Governo, a União Nacional. Havia uma milícia armada, intitulada Legião Portuguesa, e os jovens eram desde cedo enquadrados na Mocidade Portuguesa. Além disso, havia censura a todos os espetáculos e aos órgãos de comunicação social, a polícia política reprimia qualquer atividade da oposição e não eram permitidas greves nem sindicatos.
4. **a. F** – A União Nacional era o único partido político permitido. **b. V. c. F** – Chamou-se Ditadura Militar ao período entre 1926 e 1933. Ou: Chamou-se Estado Novo ao período entre 1933 e 1974. **d. F** – O campo de concentração do Tarrafal destinava-se a presos políticos. **e. V. f. F** – A Comissão de Censura vigiava a imprensa, a rádio, a televisão e todos os espetáculos.
5. A Legião Portuguesa era uma milícia armada, Os seus princípios eram combater o comunismo, a anarquia e o passado próximo, ou seja, o regime monárquico e o regime republicano. A marcha, a continência, e a farda faziam desta milícia uma espécie de força militar que apoiava Salazar.

Ficha 11 (páginas 33-34)

1. Lenine tinha permitido a iniciativa privada, com a implementação da NEP. Lentamente foi surgindo uma nova burguesia industrial e agrícola. Estaline acabou com a Nova Política Económica e com a propriedade privada. Os meios de produção passaram a pertencer todos ao Estado e toda a economia era centralizada, através de planos quinquenais. Foi dada prioridade à indústria pesada, de forma a assegurar a independência económica da URSS.
- 2.1 Foram eliminados.
- 2.2 **a.** As propriedades agrícolas eram do Estado e os trabalhadores agrícolas eram pagos pelo Estado. **b.** As terras eram agrupadas em cooperativas pertencentes a um determinado número de camponeses que se juntavam, partilhavam sementes, ferramentas agrícolas e dividiam o trabalho e o lucro.
- 3.1 Só deveria haver uma única classe, a do proletariado, e o Estado estava ao serviço exclusivo dessa classe.
- 3.2 Sim, porque em nome da defesa do proletariado instituiu-se um único partido político (o Partido Comunista), não se colocava em causa o poder do chefe (Estaline), fazia-se propaganda ao Governo, havia uma censura permanente e a polícia política reprimia ferozmente quem se opunha ao poder instituído.
- 4.1 O Estado financiou grandes obras públicas que passaram a empregar muitos trabalhadores, limitou o trabalho a 40 horas semanais, para conseguir aumentar o emprego. Impôs salário mínimo e subsídios de desemprego ou de doença para aumentar o poder de compra dos trabalhadores, foram concedidos subsídios a empresas que admitssem novos trabalhadores. Pela primeira vez os trabalhadores tiveram alguns dias de férias pagas.
- 4.2 *New Deal*.
- 4.3 Franklin Roosevelt.
- 4.4 No Reino Unido, os partidos uniram-se para combater a crise. Foram dados apoios às empresas industriais e

lançaram-se campanhas de caráter protecionista para proteger as empresas nacionais e incentivar o consumo de produtos produzidos por essas empresas.

- 5.1** O general Francisco Franco teve o apoio dos militares, dos capitalistas e da Igreja, forças conservadoras e com poder militar e financeiro que estavam contra o governo da República e os partidos de esquerda.
- 5.2** A guerra civil que durou de 1936 a 1939 foi muito violenta e muitos milhares de republicanos foram assassinados. Os nacionalistas foram apoiados por Hitler, por Mussolini e por Salazar e impuseram, de igual modo, uma ditadura em Espanha.

Ficha 12 (páginas 35-36)

- 1.1** Sim, porque Hitler não cumpriu a promessa de que respeitaria as fronteiras da Checoslováquia e, em 1939, ocupou aquele país.
- 1.2** O Reino Unido e a França, através do Pacto de Munique, aceitavam a invasão alemã da Áustria e do norte da Checoslováquia.
- 2.1** Numa política simultaneamente racista (por considerar que os outros povos eram inferiores e que, por isso, podiam e deviam ser dominados pela Alemanha) e imperial, Hitler foi alargando o território alemão dominando pela força países independentes, considerando como «espaço vital» o conjunto de territórios suficiente para satisfazer as necessidades do povo alemão.
- 2.2** Durante sete anos a maior parte das potências ocidentais não reagiu à falta de respeito de Hitler pelo que estava estabelecido no Tratado de Versalhes. Não reagiu com o avanço territorial da Itália, da Alemanha e do Japão. Não reagiu perante a utilização da força e não se preparou para a guerra. Era como se não visse o que estava a acontecer ou como se não quisesse ver.
- 3.1** As suas ações militares eram inesperadas e, além disso, utilizavam conjuntamente e de uma forma eficaz os carros blindados, a artilharia e a aviação.
- 3.2** O Reino Unido que, apesar de intensamente bombardeado, conseguiu resistir aos ataques alemães e passar à ofensiva.
- 3.3** Lutar para alcançar a vitória. Churchill percebe que a luta vai ser muito complexa e dolorosa para todos mas que é, também, a única alternativa perante a ofensiva alemã.
- 3.4** Surgiram novos aviões militares, bombardeiros, novos tanques de combate, submarinos de guerra, bombas telecomandadas e, por fim, a bomba atômica.
- 3.5** A vitória dos russos sobre os alemães, depois de meses de resistência, significou uma viragem no curso da guerra: o fim da progressão da Alemanha para leste.
- 4.** A política racista hitleriana foi responsável pela morte de cerca de 6 milhões de judeus, entre os quais um milhão de crianças. O objetivo dos nazis era exterminar o povo judeu e, também, eliminar ciganos e outras minorias étnicas, doentes mentais, homossexuais e quem se opusesse à política imperialista e racista alemã. Milhões foram mortos nas câmaras de gás, nos campos de extermínio, mas outros tantos morreram de exaustão, de fome e de doenças nos campos de concentração.
- 5.1** Porque depois de o Japão atacar a esquadra americana estacionada em Pearl Harbor, os EUA entraram na guerra e o conflito alargou-se à Ásia, deixando de estar concentrado no continente europeu.
- 5.2** a. Alemanha, Itália e Japão.

b. Reino Unido, França, URSS e EUA.

Ficha 13 (páginas 37-38)

- 1.** Calcula-se que morreram cerca de 70 milhões de pessoas, em todo o mundo, sobretudo civis. Houve cidades inteiras arrasadas (Hiroshima e Nagasaki quase desapareceram), estradas, pontes e fábricas destruídas e campos arrasados.
- 2.** Reorganizar o mapa político da Europa, tendo em conta que a Alemanha devia perder os territórios que conquistara. Decidiu-se igualmente que a Alemanha devia ser «desnazificada» e que os principais responsáveis nazis deviam ser julgados.
- 3.** Em Nuremberga foram julgados e condenados os principais responsáveis nazis. Foi uma forma de condenar publicamente os seus atos, mostrando a barbárie a que se tinha chegado.
- 4.1** O Estado de Israel surgiu após a II Guerra Mundial, em 1948. Os Judeus reclamaram, como forma de compensação pelas atrocidades cometidas contra o seu povo, a constituição de um Estado judeu na terra dos seus antepassados, a Palestina.
- 4.2** A criação do Estado de Israel foi feita com forte oposição das populações muçulmanas que ali viviam (Palestinianos) e de outros Estados vizinhos. Árabes e Israelitas envolveram-se, a partir dessa altura, em conflitos permanentes que duram até à atualidade.
- 5.1** Depois de uma segunda guerra mundial, a ONU foi criada para manter a paz mas, também, para estimular a cooperação política, económica e cultural entre os países que integram a Organização, tentando evitar futuros conflitos.
- 5.2** Depois do holocausto e da morte de tantos milhões de pessoas inocentes e vítimas de uma violência racista inconcebível, era fundamental que se aprovasse um documento que reconhece e defende os principais direitos da pessoa humana. Esse documento deveria e deve ser reconhecido e respeitado por todos os Estados.
- 5.3** O aluno poderá, por exemplo, referir-se a três dos seguintes organismos: UNICEF (defende os direitos da criança e o auxílio internacional às crianças mais desprotegidas), UNESCO (auxilia a difusão da educação e da cultura em todo o mundo), FMI (pretende a estabilidade das moedas e das trocas a nível internacional, ou a OMS (auxilia os países menos desenvolvidos promovendo a higiene e a saúde)

Ficha 14 (páginas 39-40)

- 1.1** Os EUA não tinham sofrido no seu território a devastação causada pela guerra. Tinham grande prestígio militar em todo o mundo, porque contribuíram para a vitória dos Aliados. Tinham tido grandes lucros com a produção de armamento e reconverteram essas indústrias noutras, com grande impacto económico e social. Como a Europa estava devastada, os EUA passaram a ser o principal exportador de produtos agrícolas e industriais.
- 1.2** O aluno poderá selecionar, por exemplo «A sua economia, edificada sobre recursos aparentemente ilimitados, estava rapidamente a sair do regime de guerra para produzir quantidades enormes de bens de consumo» ou, também «os Estados Unidos da América sentiam-se seguros de ser, durante muito tempo, os mais fortes!»
- 1.3** Os EUA desenvolveram, durante a guerra, a bomba atômica e outro armamento muito sofisticado. Além disso, com o seu grande poder económico e financeiro e o prestígio

adquirido durante a guerra, puderam estabelecer alianças com numerosos países e instalar bases militares um pouco por todo o mundo.

2. O Exército Vermelho ajudara a libertar diversos países do leste europeu durante a guerra. Além disso, depois da guerra, as conferências de Ialta e de Potsdam aceitaram que aqueles países estavam integrados na zona de influência soviética. Tudo isso facilitou a subida ao poder de partidos comunistas locais e a expansão do socialismo.

3.1 Exército Vermelho.

- 3.2 Camponeses, porque há séculos que não tinham terras próprias e pagavam impostos elevados aos proprietários. Como Mao Zedong apelou a uma reforma agrária e a uma repartição de terras e da produção, esses camponeses aderiram facilmente ao Partido e ao projeto revolucionário.

3.3 Em 1949.

- 4.1 Quer os EUA, quer a URSS lutavam por maiores áreas de influência a nível político, económico e militar. Ao longo de muitas décadas, o mundo viu-se confrontado com a oposição dessas duas superpotências, ou seja, desses dois blocos e, por isso, a expressão «mundo bipolar».

- 4.2 a. Os Estados Unidos da América não estavam interessados na progressão dos partidos comunistas e decidiram auxiliar economicamente a Europa ocidental, através de um plano de auxílio financeiro para acelerar a recuperação desses países. Nesse sentido foi criada a Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE).

b. Como resposta ao Plano Marshall a União Soviética criou em 1949, o Comecon para auxiliar economicamente os países sob influência comunista.

5. Cada uma das superpotências optava por vigiar atentamente a outra e aperfeiçoar o seu armamento para poder estar, em caso de conflito, em pé de igualdade com o seu adversário. Houve uma corrida às armas nucleares o que tornou a situação cada vez mais perigosa. No entanto o receio de um conflito militar que teria consequências imprevisíveis acabou por ter consequências positivas e evitar uma III Guerra Mundial. Por isso se fala em «equilíbrio pelo terror».

Ficha 15 (páginas 41-42)

1. A cidade de Berlim, embora tivesse uma zona sob controlo dos aliados ocidentais, estava encravada na parte da Alemanha de influência soviética. Em 1948 Estaline bloqueou aos ocidentais o acesso terrestre a Berlim. Isso obrigou ao estabelecimento de uma ponte aérea para abastecer a cidade. Havia permanentemente o receio de que os soviéticos abatessem os aviões, o que poderia desencadear a guerra.

- 2.1 A Guerra da Coreia: os EUA intervieram ao lado da Coreia do Sul, enquanto a Coreia do Norte era apoiada pela China comunista. Se a URSS também tivesse participado no conflito este poderia ter tido dimensão mundial.

A crise dos mísseis em Cuba: em Cuba vencera uma revolução socialista. Os EUA preocupados com a proximidade com o seu território tornaram-se muito hostis e Fidel Castro solicitou a proteção à URSS. A URSS decidiu instalar em Cuba rampas para lançamento de mísseis e os EUA ordenaram um bloqueio naval a Cuba.

- 2.2 Em 1980 as duas superpotências instalaram em território europeu mísseis de longo alcance apontados para países do bloco inimigo, reacendendo os problemas da Guerra Fria. Mais uma vez se temia que a qualquer momento se iniciasse uma outra guerra mundial.

3. Não, ao contrário do que se esperava o regime salazarista não se liberalizou. Nos documentos, José Régio fala, em 1949, em medo e em censura; Fernando Oneto conta um episódio da sua prisão, por motivos políticos e do que sofreu devido às torturas infligidas pela polícia política; em 1960, os jovens não se podiam manifestar contra o regime.

- 4.1 Dão-se alguns exemplos do que pode ser percebido pela análise da documentação: publicavam-se panfletos clandestinos; apoiavam-se candidatos da oposição em eleições que se sabia serem uma farsa; editavam-se discos e livros que eram proibidos e que circulavam escondidos; divulgavam-se as atrocidades da polícia política.

- 4.2 O general Humberto Delgado, que era um militar no ativo, foi apoiado por milhares de pessoas. Os seus comícios encheram as ruas, apesar da repressão policial. Numa conferência de imprensa Humberto Delgado afirmou que se fosse eleito Presidente da República demitiria Oliveira Salazar.

4.3 Américo Tomás.

5. a. F; b. F; c. V; d. F; e. F; f. V.

Ficha 16 (páginas 43-44)

- 1.1 Havia um atraso na agricultura que provocava uma produtividade muito baixa e a necessidade de importar bens alimentares essenciais. A indústria era muito pouco desenvolvida, continuava a empregar pouca mão de obra e a produzir pouco quer para o mercado interno quer para o externo.

- 1.2 Programaram-se planos de desenvolvimento económico a cinco anos (os «planos de fomento»), envolvendo novas indústrias e requalificando as que existiam, definindo em que áreas era fundamental apostar, tendo em conta que o desenvolvimento de umas indústrias acabava por levar ao desenvolvimento de outras.

- 2.1 Sobressai a rejeição da dominação europeia, e a necessidade de acabar com as situações de injustiça e de desigualdade que se verificavam na relação dos povos colonizadores com os povos colonizados. Havia que mostrar que os povos colonizados eram igualmente fortes e que podiam e deviam reconquistar a sua dignidade.

- 2.2 Damos alguns exemplos possíveis: Gandhi empenhou-se na luta contra a dominação britânica, prometendo a si próprio, no entanto, que jamais utilizaria a violência, por mais difíceis que fossem os combates. Depois de ascender à chefia do Partido Nacionalista do Congresso (1920), promoveu sucessivas campanhas, apelando à resistência não violenta às autoridades britânicas.

Gandhi apelou ao boicote a todos os produtos importados, sobretudo os de origem inglesa, que foi seguido por dezenas de milhões de indianos, o que causou imensos prejuízos à economia do Reino Unido.

- 2.3 Na Indonésia e na Indochina houve conflitos prolongados e violentos.

- 2.4 Os territórios coloniais eram uma boa fonte de matérias-primas e serviam para escoar os produtos industriais da potência colonizadora. E, em algumas dessas colónias, estavam fixados muitos europeus que não queriam perder os privilégios de que beneficiavam.

3. Criticava o trabalho excessivo em troca de salários muito baixos, criticava a desigualdade no tratamento e na forma como viviam negros e brancos que, inclusivamente, vestiam de forma diferente, frequentavam escolas diferentes, viviam em bairros diferentes.

- 4.1** Foram beneficiando do apoio do bloco económico e político ocidental (EUA) ou do bloco económico e político de leste (URSS) e foram conseguindo, por meios pacíficos ou pela luta armada, a libertação dos seus territórios.
- 4.2** O regime salazarista recusava negociar a independência das colónias portuguesas. Na década de 1960 iniciou-se uma prolongada guerra colonial na Guiné, em Angola e em Moçambique. Mas Portugal permanecia irredutível e a independência desses territórios só se daria depois do 25 de Abril de 1974.

Ficha 17 (páginas 45-46)

- 1.** Os países que faziam parte do então chamado «Terceiro Mundo» eram sobretudo aqueles que tinham sido explorados pelas potências económicas mais desenvolvidas. Eram fundamentalmente países da Ásia, da África e da América latina.
- 2.1** Trata-se de países onde a maior parte da população está subnutrida, não tem saneamento básico nem água potável, está privada de instrução, de cuidados de saúde e de trabalho devidamente remunerado; quando a maior parte depende de uma agricultura tradicional e pouco produtiva e a riqueza está nas mãos de algumas multinacionais ou de alguns dirigentes políticos.
- 2.2** Apesar de independentes politicamente, há países que continuavam dependentes das potências que anteriormente as dominaram (ou de outras, economicamente poderosas), ou seja, não se conseguiram desenvolver adequadamente e dependem dos investimentos e dos apoios desses países, em troca da exploração das matérias-primas que possuem e de mão de obra mais barata.
- 3.1** Salazar afirmava que, apesar das diferenças étnicas e culturais, todos aqueles territórios eram portugueses, do Minho a Timor, e que os próprios indígenas tinham consciência de pertencerem a uma pátria dispersa por todos os continentes.
- 3.2** Quando Portugal passou a integrar a ONU, em 1955, uma das exigências que lhe foram feitas foi a de dar autonomia às colónias. Como isso era algo que o regime recusava, passou então a designar as colónias por «províncias ultramarinas» – o que significava que eram regiões do mesmo país – e os seus habitantes foram declarados cidadãos portugueses. Dizia-se que Portugal era um Estado «pluricontinental e multiracial».
- 3.3** O Estatuto dos Indígenas (apenas abolido em 1961) não concedia às populações indígenas a condição de cidadãos nacionais. Só 0,6% é que eram considerados «assimilados», por saberem ler e escrever em português e, também, por serem cristãos.
- 3.4** «Onze milhões de africanos estão submetidos à dominação colonial portuguesa. [...] Apesar da existência de grandes riquezas naturais [...] os Africanos têm um nível de vida inferior ao mínimo vital».
- «[...] 99,7% da população africana de Angola, Guiné e Moçambique é considerada “não civilizada” pelas leis coloniais portuguesas e 0,3% é considerada «assimilada».
- 4.** A partir do momento em que outros territórios coloniais foram conseguindo a sua independência e Portugal permanecia intransigente na concessão da autonomia às suas colónias, a guerra tornou-se inevitável. Até porque os movimentos de libertação das colónias portuguesas eram apoiados uns pela URSS outros pelos EUA, no âmbito da Guerra Fria.

- 5.1** O Governo português devia negociar a autodeterminação dos povos dos territórios coloniais ocupados por Portugal.
- 5.2** O Governo português achava preferível sair derrotado militarmente mas nunca negociar. Considerava que era preferível estar «orgulhosamente só» a transigir, perdendo os territórios que dizia serem historicamente parte integrante de Portugal.

Ficha 18 (páginas 47-48)

- 1.1** Atendendo ao desenvolvimento que houve na produção industrial americana e na expansão de setores relacionados com a construção civil, a siderurgia, os automóveis, os eletrodomésticos, a eletrônica, as telecomunicações, etc., os EUA conseguiram inundar a maior parte dos outros países com os seus produtos e, consequentemente, com muitos dos seus hábitos, a sua cultura.
- 1.2** Os alunos poderão escolher entre:
- aumento do poder de compra dos trabalhadores;
 - influência decisiva da publicidade;
 - intervenção do Estado na economia, concedendo subsídios e financiamentos;
 - constituição de empresas com capitais diversos, geridas por técnicos especializados;
 - existência de mão de obra disponível depois do surto demográfico do segundo após guerra.
- 2.** A abundância visível na forma como a mesa está posta, no tamanho do peru, na forma como as pessoas estão vestidas e na forma como sorriem, aparentemente felizes. Trata-se, obviamente, de uma família com uma vida desafogada.
- 3.** Havia um bem-estar relativamente generalizado – o elevado poder de compra permitia à maior parte das famílias americanas possuir, em meados dos anos 50, automóvel, casas confortáveis, em bairros residenciais de aspeto agradável, cheias de eletrodomésticos. O contínuo crescimento económico e o quase pleno emprego, aliados à estabilidade económica e financeira do país, permitiam às famílias, um elevado nível de vida.
- 4.** Procurou diminuir as desigualdades sociais e acabar com a discriminação racial que continuava a existir nos EUA. Isto era uma alteração muito importante atendendo a que uma boa parte da população americana, particularmente os negros, ainda vivia na pobreza e, sobretudo nos Estados do sul, existia segregação racial nas escolas, nos transportes, etc.
- Outra das grandes «bandeiras» de Kennedy foi o desenvolvimento da tecnologia espacial, proclamando a «nova fronteira»: antes do final da década de 60, os EUA colocariam homens na lua.
- 5.** As *zaibatsu* eram empresas que pertenciam a famílias tradicionais japonesas. Protegiam os trabalhadores em troca da sua fidelidade, em troca de não faltarem, de terem poucas ou nenhuma férias. De certa forma isso persistiu, mesmo após a abolição da nobreza, ou seja, persistiu a disciplina perante os patrões, uma enorme dedicação e um sacrifício pessoal que permitiu às empresas produzir mais e melhor pelos mesmos custos, isto é, com enormes ganhos de produtividade.
- 6.** O Estado incentiva a criação do emprego e cria mecanismos de proteção social, pagando parte da educação e da saúde, subsidiando a habitação, promovendo a construção de obras públicas e apoiando as empresas do setor público, nomeadamente nos setores dos transportes, das comunicações e da energia.

- 7.1 A Europa tentou responder à existência de duas superpotências, os EUA e a URSS, de modo a formar uma comunidade de países coesa, que «pedalasse toda no mesmo sentido e ao mesmo tempo», que pudesse salvaguardar os interesses europeus e concorrer com os países economicamente mais desenvolvidos.
- 7.2 Formar um mercado comum, onde pudessem circular livremente mercadorias, pessoas e capitais.

Ficha 19 (páginas 49-50)

- 1.1 Apesar do seu grande desenvolvimento económico, nos anos 80 e 90 a CEE enfrentava várias dificuldades: custos excessivos da Política Agrícola Comum (PAC), carência de recursos energéticos, profundas assimetrias regionais. Parte destes problemas foram sendo resolvidos através dos fundos de coesão europeus.
- 1.2 Espanha, Portugal, Grécia e Irlanda.
- 1.3 O Tratado de Maastricht, assinado em 1992, instituiu a criação de uma moeda única – o euro – e a União Europeia, para reforçar a união económica e política entre os países europeus.
- 2.1 A União Europeia instituiu a cidadania europeia: qualquer cidadão europeu pode circular livremente, residir, trabalhar e estudar em todo o espaço da União. Pode também votar para eleger os seus representantes no Parlamento Europeu; pode, igualmente, eleger e ser eleito nas eleições autárquicas do local onde reside.
- 2.2 Porque é um programa de ensino e formação que promove a mobilidade dos estudantes universitários através de todos os países da União Europeia. Isto permite ganhar experiência, aprender ou aperfeiçoar línguas, conhecer outras culturas, desenvolver diferentes capacidades e fomentar a empregabilidade.
- 2.3 Pretende-se que o aluno, a partir do texto do Manual e do documento referido, selecione ou o Conselho Europeu, ou o Conselho da União Europeia, ou o Parlamento Europeu, ou a Comissão Europeia. (Funções: ver página 172 do Manual.)
3. A prosperidade que se viveu na década de 60, o aumento dos salários, o aumento de subsídios de apoio social, de educação e saúde, fez com que a maior parte das pessoas pudesse canalizar o dinheiro que sobrava com os gastos essenciais para outros produtos que não eram essenciais mas que lhes davam prazer. a publicidade passou a explorar esses desejos e o crédito bancário facilitou também o empréstimo para aquisição de férias, segundas casas, automóveis, televisores, etc.
- 4.1 A maioria da população americana vivia melhor, com salários mais elevados e com melhores apoios sociais. No entanto, as minorias étnicas, sobretudo os negros, tinham condições de vida muito desiguais, sofriam profunda discriminação racial e só tinham disponíveis os piores empregos, com salários mais baixos. Em certas regiões, sobretudo nos estados do sul, não podiam circular livremente nem frequentar os mesmos espaços, as mesmas escolas e os mesmo hospitais que os brancos. Eram perseguidos e, muitas vezes, mortos.
- 4.2 Pretendiam a igualdade de direitos entre brancos e negros. Promoveram inúmeras manifestações pacíficas de protesto contra a situação em que viviam. Acabariam por conseguir o apoio da opinião pública e do governo federal à sua causa, mas Luther King foi assassinado.
5. Os jovens *hippies* manifestavam-se nas ruas e em concertos contra a moral vigente, a sociedade industrial e burguesa. Saíam de casa e viviam em comunidades, defendendo

valores relacionados com a liberdade política, social, sexual e cultural. Eram também defensores da não violência – apelavam, por exemplo, ao fim da guerra no Vietname.

Ficha 20 (páginas 51-52)

- 1.1 Eram sobretudo os homens que emigravam. Só mais tarde, quando podiam, chamavam as mulheres e os filhos.
- 1.2 A população portuguesa estagnou e houve regiões que quase ficaram despovoadas. Diminuiu a produção agrícola e foi necessário aumentar a importação de bens alimentares.
- 1.3 «Passar a salto» significava emigrar ilegalmente, ou seja, transpor a fronteira portuguesa sem ter um contrato de trabalho e um visto de residência.
- 2.1 Marcelo Caetano tentava conquistar o apoio dos conservadores (os generais, a Igreja, os grandes industriais e financeiros), isto é, garantia a continuidade de boa parte das políticas de Salazar para que eles pudessem ficar tranquilos e continuar a confiar e a apoiar o Governo.
- 3.1 A Comissão Democrática Eleitoral criticava a situação política que se vivia com Marcelo Caetano, explicando que, na verdade, não se tinha liberalizado o regime, pois tudo o que era relevante continuava na mesma: a guerra colonial, a repressão policial, a censura e a manutenção de uma situação política onde não cabia a oposição e a crítica.
- 3.2 Na verdade, o «Estado Novo» estava num impasse, sobretudo devido à política colonial. Nas fábricas, nas universidades, entre os intelectuais e também nas Forças Armadas o descontentamento era cada vez maior e a contestação subia de tom. Havia cada vez mais manifestações apesar de proibidas, contestava-se cada vez mais a continuação de uma guerra colonial que a todos desagradava. O regime tentava manter as aparências mas a situação era explosiva.
- 4.1 Democratizar o País, desenvolvê-lo do ponto de vista económico e social e descolonizar, concedendo independência às «províncias ultramarinas». Para isso foi necessário derrubar o anterior regime político.
- 4.2 Poderá escolher-se, por exemplo: O fim da censura, o fim da polícia política, a libertação dos presos políticos, o regresso dos que estavam exilados, a independência dos antigos territórios coloniais, a liberdade de formação de partidos políticos e de sindicatos, a organização das primeiras eleições livres.
- 5.1 A publicação da Constituição em 1976 foi extremamente relevante porque consagrou um Estado Democrático, baseado no poder que o povo exerce através do voto. O povo podia, a partir de então, eleger livremente os seus representantes e, portanto, o Presidente da República, os deputados e os membros dos órgãos autárquicos.
- 5.2 Presidente da República, Governo, Assembleia da República, Tribunais, Conselho da Revolução (que seria depois substituído pelo Tribunal Constitucional).

Ficha 21 (páginas 53-54)

- 1.1 A concorrência de produtos industriais de outros países que entretanto se desenvolveram, o aumento exponencial do preço do petróleo, principal fonte de energia, o aumento dos preços e as falências de numerosas empresas foram os principais motivos que explicam a regressão económica dos EUA.
- 1.2 Os países do Médio Oriente, que são grandes produtores de petróleo e a URSS, que é exportador de petróleo e de gás natural.

- 1.3** Introduziram políticas consideradas neoliberais, permitindo e incentivando o mercado livre e a intervenção privada na economia, reduzindo a participação do Estado, diminuindo os subsídios sociais de desemprego, de saúde, de educação, diminuindo também as obras públicas e os empréstimos às empresas.
- 2.1** Ernesto Guevara, conhecido por Che, foi um dos heróis da revolução cubana. Lutou ao lado de Fidel Castro, favorecendo a implantação de uma revolução socialista em Cuba. Tentou igualmente levar a revolução a outros países da América latina e de África.
- 2.2** Fidel Castro nacionalizou as grandes propriedades agrícolas para ajudar os camponeses pobres. No entanto, algumas dessas propriedades eram de empresas americanas, e os EUA hostilizaram Cuba e o novo regime cubano. Fidel Castro procurou então apoio na URSS.
- 3.** A revolução cultural, feita em nome da inovação, da igualdade entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, foi também uma revolta contra todos os símbolos tradicionais, contra todas as pessoas supostas de impedir o avanço da revolução. Essas pessoas eram mortas ou colocadas em campos de trabalho ou de reeducação, se mostrassem não concordar com Mao e as teorias da revolução. Isso permitiu ao Partido Comunista Chinês reforçar o controlo absoluto da situação política no país.
- 4.1** Ao denunciar os erros de Estaline e ao referir os abusos que tinham sido feitos através da propaganda à sua personalidade, estava lentamente a preparar os russos para uma outra era, uma era de maior liberdade, em que pela primeira vez se podiam criticar antigos líderes soviéticos.
- 4.2** Quando subiu ao poder, em 1985, veio pela primeira vez falar em «transparência», na necessidade de democratizar o regime, de libertar presos políticos, de estimular a iniciativa privada, de permitir eleições de candidatos independentes para o parlamento.
- 5.** A *perestroika* enfrentou dificuldades internas, por parte dos mais conservadores do Partido Comunista, que não queriam a abertura nem a democratização das estruturas. Mas também enfrentou dificuldades externas, por parte de vários países de leste europeu que exigiam a liberalização e plena autonomia. As pressões foram tantas que o muro de Berlim acabaria por cair e a Alemanha seria reunificada. Houve, em 1991, uma desintegração política da URSS. Muitas das repúblicas que a integravam declararam a sua independência, pondo fim à União Soviética.

Ficha 22 (páginas 55-56)

- 1.1** O facto de ter surgido, a partir de 1991, uma única superpotência, poderia ter contribuído para a diminuição e a gravidade dos conflitos. No entanto, não foi isso que aconteceu e esses conflitos não só permanecem como se tornaram mais visíveis: antes, cada uma das potências procurava que não houvesse conflitos graves nas zonas por si dominadas.
- 1.2** Iraque, Afeganistão, Síria, Palestina, Ucrânia e diversos países africanos.
- 1.3** O Médio Oriente é uma zona geoestratégica na ligação Oriente-Occidente que, além disso, possui gigantescas reservas de petróleo essenciais como matéria-prima. Os EUA têm tentado continuar a assegurar o controlo daquela região e têm-no feito através de intervenções militares (como aconteceu no Iraque, no Afeganistão, etc.).
- 2.** Desde que o Estado de Israel foi criado na Palestina, em 1948, que houve forte oposição por parte das populações

muçulmanas que ali viviam (Palestinianos) e de outros Estados vizinhos. O facto de os EUA apoiarem Israel tem provocado ódios religiosos e políticos em vários países da região e, apesar da desigualdade militar, os Palestinianos continuam a lutar pelo direito a um território próprio e pelo seu reconhecimento como Estado.

- 3.** Sim, porque hoje em dia, com a facilidade que existe nas comunicações, foram abolidas as fronteiras do espaço e do tempo: todos podemos estar a ver em simultâneo um mesmo acontecimento e a partilhar a mesma informação.
- 4.1** Globalização significa que todos os países, de todos os continentes, se inter-relacionam e que as pessoas desses países podem comunicar umas com as outras, podem trocar bens e serviços, informações e capitais.
- 4.2** A globalização faz-se através de vários meios. A economia é um desses meios, pois com os progressos ao nível dos transportes é muito mais simples fazer trocas comerciais de matérias-primas por produtos já processados e é relativamente rápido transportar produtos agrícolas ou industriais de um lado para o outro. Esses transportes permitem também que as pessoas viajem a uma velocidade extraordinária, percorrendo milhares de quilómetros em poucas horas. As redes de comunicação são outro dos meios pelos quais se faz a globalização, tendo em conta que rapidamente se enviam informações, ideias, ficheiros diversos de um local para o outro, em tempo real.
- 4.3** A deslocalização consiste em deslocar a produção industrial de um país para outro. Normalmente o país para onde é deslocada a produção tem a mão de obra mais barata e, por isso, a empresa consegue produzir maior quantidade de produtos com menos custos.
- 4.4** A globalização não impediu até agora que continuem a existir grandes diferenças entre os países mais desenvolvidos e os países menos desenvolvidos. As pessoas que vivem nestes últimos tendem, aliás, a seguir os primeiros, a tentar imitá-los nos aspetos culturais, com prejuízo da sua própria cultura. Além disso, as empresas dos países mais ricos são deslocalizadas para os países mais pobres, mas o intuito é beneficiar da mão de obra mais barata e não contribuir para o desenvolvimento daqueles países (embora acabem por fazê-lo, estimulando o emprego).

Ficha 23 (páginas 57-58)

- 1.1** Interessa aqui que o aluno refira, por um lado, a descida das percentagens da União Europeia e dos Estados Unidos da América e a sua aproximação e, por outro, a subida da China, que já ultrapassou o Japão, apesar de terem tido valores muito semelhantes em 2008.
- 1.2** Na China a economia foi aberta à iniciativa privada, aos investimentos estrangeiros e à livre concorrência. Desde 2011 que a China é a segunda economia mundial.
- 1.3** O Japão continua a investir nas novas tecnologias, sobretudo em domínios como a microeletrónica e a informática, exportando para todo o mundo.
- 1.4** A União Europeia. Trata-se do maior mercado mundial, mas como é constituído por um conjunto alargado de países, toda a sua economia está dependente de acordos existentes ou que se venham a fazer entre os Estados-membros.
- 2.** Os países menos desenvolvidos do ponto de vista económico e tecnológico são os países mais pobres e situam-se, quase todos, na metade sul do globo.
- 3.1** A maioria dos países da África subsariana.
- 3.2** O Brasil, a Rússia, a Índia, a China, a África do Sul e o México.

4. Portugal conseguiu aproximar-se dos padrões de vida europeus e durante a década de 90 cresceu muito do ponto de vista económico. O país conseguiu fundos para modernizar a rede viária (estradas, autoestradas e pontes), para construir hospitais e escolas, para melhorar a rede energética, para reforçar tecnologicamente alguns serviços públicos. As empresas portuguesas puderam beneficiar das vantagens do uso de uma moeda de referência nas trocas comerciais internacionais, tendo melhor acesso aos mercados internacionais de matérias-primas e de bens alimentares.

2. FICHAS DE AVALIAÇÃO (Caderno de atividades)

Ficha 1 (páginas 61-64)

- 1.1 «Não é natural nem justo que os povos civilizados ocidentais se acotovem e sufoquem nos espaços restritos que foram as suas primeiras moradas.»
- 1.2 A colonização europeia contribuiria para aumentar o investimento e, consequentemente, aumentar o lucro.
- 1.3 O autor do documento revela, de facto, preconceitos racistas pois chama aos povos das colónias ignorantes, impotentes, «verdadeiras crianças débeis». Partia-se do princípio de que os povos e a civilização da Europa eram superiores aos outros povos e ao seu tipo de cultura.
- 1.4 Este cartaz ilustra, de forma simbólica, a chegada dos colonos franceses a regiões que vai colonizar, em África e no Oriente. A França aparece como responsável por transportar para aquelas regiões, como se lê no escudo, o progresso, a civilização e o comércio. Pretende-se transmitir-se a ideia do carácter positivo da colonização.
- 1.5 A Conferência de Berlim realizou-se em 1885. Nessa reunião, as principais potências europeias dividiram entre si o continente africano. Estabeleceram também que os territórios africanos só deviam pertencer aos países que os pudessem ocupar efetivamente, o que favorecia os países mais poderosos. Isso significava também que Portugal ficava sujeito às decisões de outros países, como o Reino Unido, a França ou a Alemanha.
- 2.1 O autor do documento considera que as colónias deviam ser o «auxiliar económico da metrópole», comprando os produtos fabricados em Portugal e assim contribuindo para o desenvolvimento da indústria nacional e para o equilíbrio das contas públicas.
- 2.2 Para cumprir o estabelecido na Conferência de Berlim, Portugal enviou expedições militares para Angola e Moçambique e houve mesmo o projeto de ligar essas duas colónias africanas. Isso ia contra os interesses e os planos do Reino Unido, que queria ocupar uma larga faixa do continente africano, ligando «o Cairo ao Cabo». Em 1890, os Ingleses ameaçaram Portugal com um ultimato, obrigando-os a abandonar aquela zona.
- 3.1 **Azul:** Alemanha, Império Austro-Húngaro e Itália. **Vermelho:** França, Rússia e Inglaterra.
- 4.1 A guerra das trincheiras sucedeu à chamada guerra de movimentos. Foi, de um lado, a tentativa de conservar os territórios já conquistados e, do outro, a de conter o avanço dos invasores. As tropas escavaram extensas valas ou trincheiras que as abrigavam, em condições muito difíceis. Eram sujeitas a bombardeamentos frequentes e, ao tentarem

sair das trincheiras, ficavam expostos e eram, por sua vez, alvo fácil dos tiros (sobretudo do fogo das metralhadoras), dos gases e das bombas.

- 4.2 Nesta reconstituição são visíveis vários tanques e aviões. Os tanques eram blindados e podiam avançar contra as trincheiras inimigas disparando com um canhão ou uma metralhadora pesada, ao mesmo tempo que a infantaria podia abrigar-se atrás; os aviões, além de missões de reconhecimento atrás das linhas inimigas, bombardeavam as trincheiras e outros pontos sensíveis.
- 4.3 **a.** Guerra de movimentos; **b.** Corrida aos armamentos; **c.** Trincheiras; **d.** Imperialismo colonial; **e.** Armistício.
- 5.1 As destruições provocadas pela guerra, os gastos que foram feitos durante o conflito e as enormes perdas humanas sofridas contribuíram para o declínio da Europa. No final do conflito, a Europa tinha-se tornado grande devedora dos EUA, sobretudo devido à necessidade de adquirir matérias-primas, alimentos e armamento.
- 5.2 Como os EUA não sofreram a guerra no seu território, tornaram-se os principais fornecedores da Europa e, por isso, a sua indústria teve um grande crescimento. Esse crescimento foi favorecido por um novo sistema de organização do trabalho, baseado na produção em série e na mecanização, que permitia um significativo aumento da produção. Por outro lado, os operários especializavam-se nas suas tarefas e o trabalho era organizado em sequência, o que fez diminuir o tempo de fabrico e o valor pelo qual os bens eram vendidos no mercado.
- 6.1 São visíveis a coroa, o manto, o cetro e o colar imperial.
- 6.2 O vasto império russo tinha uma população constituída, na sua grande maioria, por camponeses (cerca de 75%). A maior parte destes camponeses (os mujiques) eram servos dos grandes proprietários aristocratas (os boiardos). Os operários eram apenas cerca de 2% da população e quem governava era o czar, um imperador que continuava a governar com um poder autocrático.
- 6.3 Revolução de Fevereiro – Conhecida também como «revolução burguesa», pretendia pôr fim ao regime czarista e a implantação, através de eleições livres, de um regime político demoliberal.
- Revolução de Outubro – Conhecida como «revolução bolchevique», foi liderada por Lenine e Trotsky, que incentivaram a multiplicação de sovietes, ou seja, de assembleias de operários, camponeses e soldados que deviam participar na vida política a nível local. Eram mais radicais do que os primeiros revolucionários, defendendo uma revolução que colocasse no poder a «classe operária». Teoricamente desejavam a criação de uma sociedade socialista que abrisse caminho ao comunismo, isto é, a uma sociedade sem classes.

Ficha 2 (páginas 65-68)

- 1.1 O Governo Provisório defendia a continuação da Rússia na guerra, ao passo que os bolcheviques preconizavam o fim da guerra. Ambos pretendiam pôr fim ao regime czarista mas os partidários do Governo Provisório eram mais moderados e pretendiam instituir um regime demoliberal, ou seja, um regime democrático conservador, que conciliasse os interesses de operários e camponeses com os das elites tradicionais.

Lenine propunha um Governo dos Sovietes que era mais radical, o poder devia pertencer apenas aos trabalhadores e

deviam ser expropriadas as terras dos grandes proprietários. Pretendia também a retirada imediata da Rússia da guerra.

- 1.2 O poder devia pertencer exclusivamente aos trabalhadores. As grandes propriedades deviam ser expropriadas e entregues aos camponeses. Devia haver controlo operário da produção industrial.
- 1.3 Quando chegaram ao poder os bolcheviques assinaram o Tratado de Brest-Litovsk, pelo qual a Rússia renunciava à Polónia e aos países bálticos, em troca da paz. Organizaram as eleições para a Assembleia Constituinte, mas dissolveram-na pouco depois por terem tido um resultado muito fraco nas eleições. A Assembleia Constituinte deveria promulgar as leis fundamentais que garantissem direitos fundamentais de justiça, igualdade e liberdade.
- 1.4 1. Entrada da Rússia na I Guerra Mundial. 2. Revolução burguesa. 3. Revolução bolchevique. 4. Instituição do Congresso dos Sovietes. 5. Guerra civil russa. 6. Morte de Lenine.
- 2.1 No após guerra a falta de emprego, a desvalorização da moeda e a enorme inflação atiraram muitos elementos da pequena e média burguesia para a pobreza. O descontentamento aumentava e os elementos da burguesia recebavam que se desse uma revolução do tipo da soviética. Frase: «Para ele, a grande ameaça era o perigo vermelho: não tardaria que dos confins da terra e da escumalha da sociedade se levantasse uma nova barbárie; a revolução precipitaria o mundo no caos».
- 2.2 O pai da autora referia-se aos mais pobres, aos operários, aos camponeses, àqueles que viviam com maiores dificuldades e que nunca tinham participado nas decisões políticas.
- 2.3 O facto de cada vez mais trabalhadores serem sindicalizados dava-lhes força para reivindicar melhores condições de trabalho, melhores salários, menos horas de trabalho e, também, uma participação política mais interventiva.
- 3.1 Durante a guerra, as mulheres tiveram de desempenhar tarefas que até aí eram exclusivas dos homens, que estavam ausentes na frente de combate, lugares que mantiveram após o fim da guerra. O facto de um maior número de mulheres passar a ter os seus próprios salários fez com que se tornassem mais independentes e com que comessem a reivindicar, com o apoio dos movimentos feministas, a igualdade de direitos.
- 3.2 Além de reivindicarem a igualdade de direitos, as mulheres passaram a reivindicar também o direito ao voto, com o apoio das sufragistas, que afirmavam que o sufrágio, ou voto, devia ser para todos, independentemente do sexo.
- 4.1 Depois da guerra, havia uma necessidade urgente de esquecer a tristeza, a ansiedade. Os movimentos religiosos tornaram-se mais tolerantes, a mulher adquiriu uma nova capacidade económica pelo trabalho, facto que lhe trouxe uma maior independência e liberdade de atuação. Os costumes alteraram-se radicalmente. Houve uma maior procura dos prazeres e dos divertimentos.
- 4.2 O género musical representado é o *jazz*, que surgiu inicialmente no sul dos EUA, entre as comunidades negras.
- 5.1 Foi a teoria da relatividade, desenvolvida por Einstein.
- 5.2 A descoberta da penicilina, por Fleming, e a invenção da psicanálise, por Freud, são dois exemplos possíveis.
6. a. F; b. V; c. F; d. F; e. V; f. V.
- 7.1 Esta obra inclui-se no abstracionismo geométrico. Mondrian procura o equilíbrio geométrico puro.

7.2 Esta resposta é muito pessoal. Talvez os alunos se refiram à pureza das cores ou ao aspeto geométrico que rompe com a variação das cores e das linhas e com os planos sobrepostos, as representações figurativas, etc.

7.3 Stravinsky – músico; Georges Braque – pintor cubista; Mário de Sá-Carneiro – poeta; Marcel Proust – romancista; Salvador Dalí – pintor surrealista; Frank Lloyd Wright – arquiteto; Matisse – pintor «fauve»; Gaudí – arquiteto «Arte Nova».

Ficha 3 (páginas 69-72)

- 1.1 Portugal era um país predominantemente agrícola, produzindo apenas para subsistir, e continuava a ser necessário importar mais do que aquilo que se exportava, ou seja, a balança comercial era deficitária. Por outro lado, a política de construção de infraestruturas tinha exigido um forte endividamento. A dívida continuava a subir de ano para ano e, apesar do aumento dos impostos, o Estado continuava a ter necessidade de pedir empréstimos.
- 1.2 A crise económica que se vivia em Portugal descontentava muitas pessoas, sobretudo o operariado e a classe média. O Partido Republicano aproveitou esse descontentamento e começou a fazer uma intensa campanha contra o regime monárquico, quer em jornais quer em comícios, que atraíam muitas pessoas.
- 2.1 Há muito tempo que alternavam no poder dois partidos monárquicos, o Regenerador e o Progressista. Sobretudo após o Ultimato de 1890, a maior parte das pessoas, mesmo as que pertenciam aos grupos sociais mais conservadores, estava descontente e achava que regime monárquico não se iria aguentar durante muito mais tempo.
- 2.2 5 de outubro de 1910.
- 2.3 A Assembleia Constituinte, eleita por sufrágio restrito.
- 3.1 Trata-se da Lei de Separação da Igreja do Estado.
- 3.2 Esse conflito contribuiu para agravar as dificuldades da 1.ª República porque aumentaram os conflitos com a Igreja, num país em que a maioria da população era católica.
- 4.1 O problema na base das divergências foi o da participação ou não de Portugal na I Guerra Mundial, porque havia os que defendiam a neutralidade, pois achavam que não havia condições para entrar na guerra; e havia os que eram partidários da intervenção ao lado dos Aliados, os intervencionistas ou guerristas, que achavam que essa era a única forma de quebrar o isolamento de Portugal, afirmar o regime republicano e garantir a posse das colónias africanas.
- 5.1 Havia um descontentamento generalizado entre os militares que prenunciava um golpe de Estado ou uma Revolução.
- 5.2 O Governo e o Parlamento tinham perdido a capacidade de decisão. O país não tinha saído da crise em que o tinha mergulhado a participação na I Guerra Mundial. Os militares estavam descontentes pela diminuição real dos seus ordenados. Em Espanha tinha-se instalado uma Ditadura Militar.
- 6.1 A crise financeira e a crise de superprodução fez aumentar muito o desemprego. A grande depressão económica, iniciada nos EUA, tornou-se quase mundial.
- 6.2 Sem possibilidade de continuar a produzir ou a comercializar, devido à diminuição da procura, muitas empresas tiveram de fechar as portas. Isso aumentou muitíssimo o número de desempregados e de pessoas que ficaram na miséria, sem

nenhum subsídio ou apoio do Estado.

- 7.1 Os grupos sociais que apoiavam o fascismo eram, segundo o texto, os grandes proprietários agrícolas e os grandes industriais.
- 7.2 Os grandes proprietários e empresários tinham receio de que o descontentamento do operariado e dos trabalhadores em geral viesse a provocar, nos seus países, o mesmo que acontecera na Rússia. Receavam a revolução comunista e eram contra as organizações sindicais.
- 7.3 A profunda crise económica iniciada em 1929 gerou milhões de desempregados e dificuldades para largos setores da população, incluindo burgueses. Muitos consideravam que os principais culpados eram os partidos e os governos demoliberais e, por isso, queriam um governo forte, de ditadura.
- 8.1 Depois da Grande Guerra, a Alemanha vivia uma situação económica gravíssima. A oferta de bens, mesmo alimentares, era muito inferior à procura e isso originou uma inflação gigantesca e descontrolada, de tal forma que o marco alemão não tinha praticamente valor.
- 8.2 Sim, porque a maior parte das pessoas culpava os partidos no poder pela gravidade da situação económica que se vivia. Os partidos mais extremistas, de esquerda e de direita, tornaram-se muito ativos, sobretudo o Partido Nacional-Socialista, ou Partido Nazi, dirigido por Hitler, que prometia «trabalho e pão».
- 8.3 O Partido Nazi foi apoiado pelos grandes proprietários e industriais, que temiam o avanço do Partido Comunista. Além disso, o Partido Nazi levou a cabo uma intensa propaganda através de jornais e da rádio e organizou inúmeros comícios e manifestações de rua, onde mostrava força e disciplina.
- 9.1 Porque o Estado controlava totalmente todos os cidadãos, não permitindo qualquer tipo de oposição, nem de iniciativa própria. Só havia um partido, que dominava os meios de comunicação social e a propaganda. Hitler acumulava os cargos de Presidente da República e de Chanceler e tinha poderes praticamente ilimitados. Todos deviam obedecer cegamente às ordens do Estado.
- 9.2 O cartaz pretende dar a ideia de força, energia e capacidade de decisão, sugerindo, em simultâneo, um modelo físico considerado superior, o da «raça ariana».
- 9.3 Para os nazis existiam «raças superiores» e «raças inferiores». A raça superior era a dos arianos e, destes, os mais puros eram os alemães. Desprezavam-se os negros, os ciganos e, sobretudo, aquela a que chamavam «raça judaica». Este racismo fez com que os judeus e outras minorias étnicas fossem violentamente perseguidos, tendo morrido milhões.
- 9.4 Dominar outros povos considerados «inferiores» era uma justificação para o regime nazi, ou seja, era considerado que o domínio de outros povos ou o seu extermínio permitiria a expansão da raça mais pura, dos arianos, que necessitavam de «espaço vital».

Ficha 4 (páginas 73-76)

- 1.1 Salazar considera que, para o aparecimento das ditaduras, contribuíram a grave crise económica e os problemas que dela resultaram, mas sobretudo a aspiração profunda da população por esse tipo de regime.
- 1.2 Salazar era Presidente do Conselho de Ministros, o equivalente a Primeiro-Ministro.

- 1.3 O cartaz refere-se à Constituição de 1933.
- 1.4 Numa primeira abordagem, parecia ser democrática porque separava o poder executivo, o poder legislativo e o poder judicial. O poder executivo era exercido pelo Presidente da República (eleito por sufrágio universal, de 7 em 7 anos) e pelo Governo; o poder legislativo era exercido pela Assembleia Nacional, formada por deputados eleitos de 4 em 4 anos. Na realidade, porém, a Assembleia Nacional, era composta apenas por deputados do partido único (a União Nacional), e o poder executivo estava concentrado na pessoa do chefe do Governo. Quanto aos direitos dos cidadãos que a Constituição previa, estavam muito condicionados e limitados por leis emanadas do Governo.
2. a. F – Chamou-se Estado Novo ao período que se seguiu à Ditadura Militar (1933-1974). b. F – A União Nacional era o único partido autorizado. c. V; d. F – A PIDE era uma polícia política que perseguia e reprimia todos os que se opusessem ao regime político estabelecido. e. F – Foi instalado no Tarrafal, em Cabo Verde, um campo de concentração. f. F – A Comissão de Censura impedia a livre expressão do pensamento. g. V; h. F – A juventude escolar devia obrigatoriamente pertencer a uma organização oficial, a Mocidade Portuguesa. i. F – Os sindicatos livres foram extintos.
- 3.1 Partido Comunista.
- 3.2 Os *kolkhozes* eram propriedades coletivas, formadas por camponeses que, com o apoio do Estado, exploravam em comum a terra.
- 3.3 Um *sovkhoze* era um conjunto de propriedades agrícolas que pertenciam ao Estado e eram exploradas por camponeses que recebiam um salário, enquanto o *kolkhoze* era uma cooperativa de camponeses.
- 3.4 A criação dos *kolkhozes* era uma iniciativa do Estado, muitas vezes contra a vontade dos pequenos proprietários (doc. C). Isso explica que entre 1928 e 1932, apesar de o número de *kolkhozes* ter aumentado enormemente, a produção de cereais e de cabeças de gado tenha diminuído.
- 3.5 Houve uma grande aposta na indústria pesada, sobretudo para equipar os caminhos de ferro e produzir máquinas agrícolas.
- 4.1 A propaganda que o Estado fazia a Estaline era intensa, espalhando retratos, cartazes e estátuas suas por toda a parte. E atribuía a Estaline qualidades sobre-humanas.
- 4.2 Sim. O poder do Estado (dominado pelo Partido Comunista e, através dele, por Estaline) controlava tudo na União Soviética desde a atividade económica até ao comportamento dos cidadãos, sendo violentamente reprimido qualquer desvio à linha oficial.
- 5.1 *New Deal*.
- 5.2 Franklin Roosevelt.
- 5.3 No Reino Unido, os partidos uniram-se para combater a crise. Deram apoios às empresas industriais e lançaram campanhas de caráter protecionista.
- Em França, uma coligação dos partidos de esquerda, a Frente Popular, promoveu um intervencionismo mais radical. Foram concedidos aumentos salariais, estabelecida a semana de 40 horas de trabalho e garantido, pela primeira vez, o direito a 15 dias de férias pagas.
6. 1929: *Crash* da Bolsa de Nova Iorque.
1933: Início do «Estado Novo» em Portugal.

1936: Início da Guerra Civil de Espanha.

1939: Início da II Guerra Mundial.

1945: Fim da II Guerra Mundial

- 7.1** **a.** «O futuro da Alemanha depende, portanto, da questão territorial.» (doc. G) – Para Hitler era fundamental alargar o território, conquistando regiões soberanas sob o pretexto de que esse espaço territorial era vital para a expansão da raça ariana e do poderio alemão.
- b.** «Não podemos esperar muito mais tempo para agir.» (doc. G) – A Alemanha não podia sujeitar-se ao que tinha sido imposto pelo Tratado de Versalhes e tinha de iniciar a invasão de outros territórios o mais rapidamente possível.
- c.** «Não temos tempo a perder.» (doc. H) – Churchill não acreditou no Pacto de Munique, assinado pelo Reino Unido e pela França, países que queriam evitar uma nova guerra. Não acreditou que Hitler se ficasse pela anexação da Áustria e pela ocupação do norte da Checoslováquia. Achava que, ao ceder a Hitler e ao não contrariar o expansionismo da Alemanha, o Reino Unido e a França estavam a pactuar com as atitudes alemãs.
- 7.2** O Reino Unido e a França, através do Pacto de Munique, aceitavam a anexação alemã da Áustria e a ocupação do norte da Checoslováquia.
- 7.3** Era apenas o previsível início de uma longa guerra, era apenas o começo de anos muito difíceis, de grande sofrimento.

Ficha 5 (páginas 77-80)

- 1.1** **a.** A Alemanha em 1937; ver mapas das páginas 113 e 121 do Manual.
- b.** Os territórios alemães ou ocupados pela Alemanha no período da máxima extensão da ocupação (1942); ver mapa da página 115 do Manual.
- c.** Os territórios dos Aliados (em 1942); ver mapa da página 121 do Manual.
- d.** Os territórios dos países neutrais (em 1942). Ver mapa da página 121 do Manual.
- 2.1** As bandeiras mais facilmente identificáveis são as do Reino Unido, dos EUA e da URSS. Tradução: «Unidos somos fortes» e «Unidos venceremos».
- 2.2** Surgiram novos aviões militares, tanto caças como bombardeiros, novos carros blindados e submarinos, bombas voadoras (V1 e V2), a bomba atômica. Já no final da guerra, os alemães fabricaram os primeiros aviões de reação (a jato).
- 3.** **1.** Desembarque aliado em França – 1944 – Normandia. **2.** Hitler é nomeado Chanceler – 1933 – Berlim. **3.** Ataque japonês aos EUA – 1942 – Pearl Harbor. **4.** Pacto de não agressão germano-soviético – 1939 – Moscovo. **5.** Lançamento da primeira bomba atômica – 1945 – Hiroshima.
- 4.** Pode dizer-se que este acontecimento marcou o princípio do fim da guerra, quando as tropas aliadas desembarcaram em território francês, iniciando a sua libertação. A partir daí as tropas alemãs foram progressivamente obrigadas a retirar dos territórios ocupados na Europa ocidental.
- 5.1** A explosão de uma bomba atômica.
- 5.2** No Japão, nas cidades de Hiroshima e Nagasaki, em 1945.
- 5.3** As duas bombas destruíram completamente aquelas cidades japonesas. O Japão rendeu-se mas morreram milhares de pessoas e muitas outras foram afetadas pelas radiações.

- 6.1** Esta declaração foi subscrita pelos EUA, pela URSS e pelo Reino Unido.
- 6.2** As três potências decidiram reorganizar o mapa político da Europa. A Alemanha devia perder os territórios que conquistara e devia ser, mais uma vez, desmilitarizada. Devia ser também desnazificada, para se pôr fim à ideologia nazi, e os principais responsáveis nazis deviam ser julgados. A Alemanha foi ainda ocupada pelas tropas aliadas e dividida em quatro zonas, ocupadas pela URSS, pela França, pelo Reino Unido e pelos EUA.
- 6.3** Foi o Julgamento de Nuremberga, durante o qual foram julgados e condenados os principais responsáveis nazis. Esse julgamento foi uma forma de mostrar ao mundo que os atos cometidos pelos nazis tinham sido crimes bárbaros e de uma enorme violência contra a humanidade. Como tal, os principais responsáveis capturados foram condenados à morte na forca.
- 6.4** Os judeus queriam ser, de alguma forma, compensados depois das enormes atrocidades que tinham sofrido durante a guerra. Pretendiam a criação de um Estado judeico na terra dos seus antepassados, a Palestina (Médio Oriente). Esse Estado foi de facto criado, em 1948, apesar da forte oposição das populações muçulmanas que ali viviam (os Palestínianos) e de outros Estados vizinhos.
- 6.5** Organização das Nações Unidas (ONU).
- 6.6** ONU
- Organismos: Conselho de Segurança; Secretariado; Assembleia Geral; Tribunal Internacional (Haia); Conselho Económico-Social. Organismos Especializados: UNESCO; OMS; UNICEF; FMI; FAO.
- 7.** **1.** Mussolini – Primeiro-Ministro de Itália; **2.** Início da Grande Depressão; **3.** Salazar – Presidente do Conselho de Ministros; **4.** Hitler – Chanceler da Alemanha; **5.** Anexação da Áustria pela Alemanha; **6.** Invasão da Polónia pela Alemanha; **7.** Ataque japonês a Pearl Harbor; **8.** Entrada dos Estados Unidos na II Guerra Mundial; **9.** Desembarque aliado na Normandia; **10.** Entrada dos Soviéticos em Berlim; **11.** Bombardeamento de Hiroshima e Nagasaki; **12.** Fundação da ONU; **13.** Julgamento de Nuremberga; **14.** Fundação do Estado de Israel.
- 8.** **1.** Intervenção do Estado na economia / Diminuição do desemprego
- 2.** Crash da Bolsa de Nova Iorque / Falência de bancos
- 3.** Imperialismo das ditaduras / Eclosão da II Guerra Mundial
- 4.** Corporativismo / Proibição do sindicalismo livre
- 5.** Ocupação alemã / Avanço da extrema-direita
- 6.** Antissemitismo / Campos de concentração nazis
- 7.** Descontentamento da burguesia / Resistência
- 8.** Defesa da paz / Fundação da ONU
- 9.** Ameaça fascista em França / Frente Popular
- 10.** Ataque a Pearl Harbor / Entrada dos EUA na Guerra
- 11.** Planos quinquenais / Industrialização da URSS
- 12.** Culto da força e da violência fascista / Milícias armadas

9.

	Itália	Alemanha	Portugal	Espanha
Nome do regime	Fascismo	Nazismo	Estado Novo	Franquismo
Nome do principal dirigente	Benito Mussolini	Adolf Hitler	Oliveira Salazar	Francisco Franco
Forma de chegada ao poder	Pressão política (Marcha sobre Roma)	Eleições	Golpe de Estado e Ditadura Militar	Golpe de Estado e guerra civil
Partido único	Partido Nacional Fascista	Partido Nacional-Socialista ou Partido Nazi	União Nacional	Falange
Organização de juventude	Juventude Fascista	Juventude Hitleriana	Mocidade Portuguesa	

Ficha 6 (páginas 81-84)

- 1.1 Os EUA saíram muito fortalecidos da II Guerra Mundial. Como o seu território não tinha sido atingido, isso permitiu-lhes o aumento da produção agrícola e industrial, vendendo aos países europeus muitos dos produtos de que esses países necessitavam. Isso fez com que, por exemplo, o Reino Unido e a França se endividassem em relação aos EUA, e continuassem a endividar-se no após guerra pela necessidade da reconstrução. É pelo pagamento dessas dívidas que uma parte das reservas do ouro foram transferidas da Europa para os EUA.
- 1.2 O facto de possuírem a bomba atómica e de terem, durante a guerra, desenvolvido armamento muito sofisticado, deu aos EUA um poder tecnológico muito acima do que existia nos outros países. Além do mais, estabeleceram bases aéreas e navais em todos os continentes, podendo intervir rapidamente em qualquer parte do globo, se o desejassem.
- 2.1 Ver o mapa da p. 135 do Manual.
- 2.2 Os países do leste europeu, que tinham sido libertados pelo Exército Vermelho durante a guerra, acabaram por ser fortemente influenciados pela União Soviética, que manteve as tropas nesses países. Esse facto facilitou também o surgimento e a tomada do poder pelos partidos comunistas locais.
- 3.1 As tropas eram recrutadas sobretudo entre os camponeses pobres. Como Mao Zedong e o Partido Comunista chinês apelaram a uma reforma agrária e a uma repartição de terras e da produção, esses camponeses apoiaram a luta do Partido Comunista chinês.
- 3.2 Contava com o apoio da União Soviética, porque tinha também um regime comunista.
- 4.1 Cada bloco – o bloco ocidental liderado pelos EUA e o bloco comunista liderado pela URSS – pretende evitar que o outro se expanda e se torne uma ameaça direta.
- 4.2 Um dos conflitos foi a Guerra da Coreia (1950-1953): os EUA intervieram ao lado da Coreia do Sul, enquanto a Coreia do Norte era apoiada pela China comunista. Outro conflito foi a crise dos mísseis em Cuba (1962): em Cuba vencia uma revolução socialista. Os EUA, preocupados com a proximidade com o seu território, tornaram-se muito hostis e Fidel Castro solicitou o apoio da URSS. A URSS decidiu instalar em Cuba rampas para lançamento de mísseis e os EUA ordenaram um bloqueio naval a Cuba.

Os alunos poderão também referir outros conflitos, sobretudo o bloqueio de Berlim (1948).

- 5.1 O Estado Novo vigiava severamente a imprensa e todos os outros órgãos de comunicação social. E impunha a censura a tudo o que considerasse como críticas ao regime, aos governantes e às medidas tomadas por eles.
- 5.2 Por exemplo, «A imprensa amordaçada».
- 5.3 a. V; b. F; c. F.
- 6.1 Uma vez que a produtividade agrícola era, em Portugal, muito baixa, comparativamente com outros países e sendo Portugal um país essencialmente rural, isso queria dizer que se produzia pouco sendo muito difícil a vida dos camponeses. Como essas pessoas não tinham outras formas de subsistência, viam na emigração uma solução, uma alternativa para melhorarem as suas condições de vida.
- 6.2 Houve regiões de Portugal, sobretudo as zonas mais pobres das Beiras, que ficaram praticamente despovoadas pela quantidade enorme de homens jovens que partiam para o estrangeiro. Mas as poupanças que os emigrantes enviavam para Portugal, em moeda estrangeira, tiveram efeitos positivos para o equilíbrio da balança de pagamentos.
- 6.3 A aposta foi no crescimento industrial: surgiram novas indústrias, em especial químicas e metalúrgicas. Dessa forma, diminuiu o peso da agricultura e aumentou o setor secundário.

Ficha 7 (páginas 85-88)

- 1.1 Optar por quatro de entre as seguintes:
 - PNB muito baixo por cada habitante;
 - Forte crescimento demográfico;
 - Subnutrição e deficientes condições sanitárias para a maior parte das pessoas;
 - Elevada taxa de analfabetismo;
 - Predomínio do setor primário: a maioria da população ocupa-se numa agricultura pouco produtiva, para sustento próprio, sem capacidade de investimento.
- 1.2 Os países mais pobres têm de importar a maior parte dos produtos que consomem, tendo para vender apenas matérias-primas não transformadas. São obrigados a pedir empréstimos aos países mais ricos e continuam, assim, sempre dependentes economicamente.
- 2.1 O regime português desejava mostrar que era uma grande potência, pois se se incluísssem os seus territórios africanos Portugal ficava com um território equivalente à Europa.
- 2.2 Em 1955, quando Portugal passou a integrar a ONU, uma das exigências que foi feita foi a de que fosse dada autonomia às colónias. O regime passou então a designar as colónias por «províncias ultramarinas» para fazer crer que eram «províncias» como o Minho ou o Alentejo, dizendo que Portugal era um Estado pluricontinental e multirracial.
- 2.3 «Observei ao general que, [...] ao sentar-se à mesa das negociações com Amílcar Cabral, ele não teria na frente um banal chefe guerrilheiro e sim o homem que representava todo o movimento antiportuguês, apoiado pelas Nações Unidas, pela Organização da Unidade Africana, pela imprensa do mundo inteiro.»
- 2.4 Porque não era possível encontrar uma solução para um dos territórios coloniais sem que isso se refletisse em todos eles.
- 2.5 Em 1961 a União Indiana invadiu a colónia portuguesa na

Índia, constituída por Goa, Damão e Diu, territórios que reclamava desde 1953. Salazar não aceitou negociar, preferindo a derrota militar.

- 3.1** Além dos setores tradicionais ligados à construção civil, à produção petrolífera, ao fabrico de automóveis e eletrodomésticos, desenvolveram-se, a partir dos anos 60, a aeronáutica, a eletrónica e, depois, as telecomunicações e a informática.
- 3.2** **a.** É uma empresa cuja atividade se distribui por vários países de forma a diminuir os custos de produção e a aumentar os lucros.
b. As multinacionais facilitavam o aumento das exportações e da importância dos EUA na economia mundial. Além disso, os lucros obtidos por essas empresas no estrangeiro iam aumentar a riqueza dos EUA.
- 3.3** É um modo de vida essencialmente urbano, centrado em geral em grandes cidades muito povoadas e com construções em altura (arranha-céus), um modo de vida baseado num grau elevado de consumo (presente no número de lojas e de carros). A profusão de bandeiras nacionais mostra também um sentimento de orgulho nacional muito difundido nos EUA.
- 4.1** Na imagem são visíveis, em simultâneo, a tecnologia, a inovação e o bem-estar (visíveis no automóvel, no motorista e no modo de vida da pessoa que está dentro do automóvel, saído de um hotel). Por outro lado, percebe-se a manutenção das tradições (visível no modo como estão vestidas as empregadas de hotel e no modo como se despedem do cliente).
- 4.2** A mentalidade japonesa mais tradicional, caracterizada pela obediência, pela disciplina, pelo sacrifício em prol da empresa onde se trabalha foram características fundamentais para o crescimento económico do Japão.
- 5.1** O progressivo alargamento explica-se devido à enorme expansão económica que houve nos seis países fundadores (a França, a República Federal da Alemanha, a Bélgica, a Holanda, o Luxemburgo e a Itália), levando outros a desejar beneficiar das mesmas condições e a participar desse grande espaço económico.
- 5.2** A União Europeia foi instituída em 1992 pelo tratado de Maastricht. Para além de ter criado um Mercado Único, podendo nele circular mercadorias, pessoas, serviços, capitais, reforçou-se a União Económica e Monetária pela criação do euro. As medidas para aumentar a coesão política têm sido mais lentas.
- 5.3** O Parlamento Europeu tem funções legislativas (embora não exclusivas), compete-lhe aprovar o orçamento anual da UE, bem como a composição da Comissão Europeia. É formado por deputados de todos os países da União Europeia, eleitos pelos cidadãos dos respetivos países.
- 6.1** O autor refere-se ao período do após guerra.
- 6.2** O grande crescimento económico depois de 1945 permitiu à população dos países mais industrializados dispor de rendimentos e de capacidade de consumo como nunca tinham sido conhecidas anteriormente. Isso foi ainda reforçado pela ação do Estado-Providência, que garantiu aos cidadãos a proteção social e a segurança.
- 7.1** Apesar de a maioria da população americana viver melhor, com salários mais elevados e com melhores apoios sociais, havia desigualdades profundas, sobretudo com minorias étnicas. A população negra sofria com a discriminação racial e para ela estavam reservados os piores empregos, os salários mais baixos. Nos Estados do sul dos EUA, tinham

de viver em bairros diferentes dos brancos e não podiam frequentar as mesmas escolas e nem sequer as mesmas igrejas. Eram também vítimas de violência por organizações racistas.

- 7.2** Martin Luther King era negro e desejava a igualdade de direitos entre brancos e negros. Tornou-se o dirigente desse movimento e promoveu inúmeras manifestações pacíficas de protesto contra a situação que os negros viviam. Acabaria por conseguir o apoio à sua causa por parte da opinião pública e do governo federal.

Ficha 8 (páginas 89-92)

- 1.1** Ambos se referem à grande emigração portuguesa da década de 1960. Na fotografia veem-se sobretudo homens, pois eram eles que emigravam, deixando as famílias e as terras. Mais tarde, quando podiam, chamavam a mulher e os filhos para irem ter com eles.
- 1.2** A população portuguesa estagnou e houve algumas aldeias, sobretudo as do interior, que ficaram praticamente despovoadas. Os campos foram abandonados e a produção agrícola diminuiu.
- 2.1** Presidente do Conselho de Ministros.
- 2.2** Tentava conciliar os setores mais liberais do regime com os setores mais conservadores, prometendo a continuidade com a política anterior, de Salazar, mas, ao mesmo tempo, dizendo que iria renovar as instituições, a economia, etc.
- 2.3** Acreditou-se que Caetano iria, de facto, mudar a situação política do País e instalou-se um sentimento de esperança num tempo que seria melhor do que o anterior, com mais liberdade. As pessoas acreditaram numa transição pacífica para a democracia porque Caetano aliviou, numa fase inicial, a repressão policial e a censura.
- 3.1** Derrubar a ditadura, acabar com a guerra colonial e promover o desenvolvimento económico.
- 3.2** O golpe militar transformou-se numa revolução devido ao apoio geral da população e ao facto de, após tantos anos sem liberdade, se terem criado movimentos muito fortes de participação política, nomeadamente em manifestações de rua.
- 3.3** Poderá escolher-se, por exemplo (e atendendo aos documentos E, F e G):
- O movimento militar que ocorreu a 25 de abril de 1974, a «revolução dos cravos». Porque derrubou a ditadura, acabou com a censura e com a polícia política, libertou os presos políticos e permitiu o regresso dos políticos exilados.
 - O fim da guerra colonial. Porque permitiu que os povos anteriormente colonizados se tornassem nações independentes e os jovens portugueses deixaram de ter de combater em África.
 - A organização das eleições livres. Porque foi possível, pela primeira vez, que todos os cidadãos maiores de 18 anos pudessem votar e escolher os seus representantes para a Assembleia Constituinte.
- Mas também se pode falar na publicação da Constituição em 1976 e referir que consagrou um Estado democrático, baseado no poder que o povo passava a ter para eleger os seus representantes.
- 3.4** A partir do golpe tentado pelo general Spínola a 11 de março de 1975, a agitação revolucionária tomou conta do país: nacionalizaram-se bancos e companhias de seguros, expropriaram-se propriedades agrícolas, ocuparam-se casas.

- 3.5** Um dos motivos pelos quais se preparou o golpe dos militares a 25 de abril de 1974 foi para acabar com a Guerra Colonial.
- 3.6** **a.** Presidente da República, Governo, Assembleia da República, Tribunais, Conselho da Revolução (que seria depois substituído pelo Tribunal Constitucional).
- b.** Tem o poder legislativo e da sua composição resulta a formação do Governo.
- c.** Ao Presidente da República.

4.

Crise económica	Soluções neoliberais
Salários altos e benefícios sociais / Choque petrolífero	Diminuição dos impostos
Aumento dos custos de produção	Estímulo ao investimento
Falências / Inflação	Diminuição das despesas do Estado com a segurança social
Desemprego	
Baixa dos investimentos	

- 5.1** Ernesto Guevara, conhecido por Che (o Companheiro). Lutou ao lado de Fidel Castro pela revolução socialista em Cuba.
- 5.2** Fidel lutou contra a ditadura de Fulgencio Batista. Nacionalizou as grandes propriedades agrícolas, como forma de ajudar os camponeses pobres, mas algumas dessas propriedades eram de empresas americanas. Os EUA hostilizaram Fidel e a revolução cubana, levando Fidel Castro a procurar apoio na URSS, que lhe passou também a servir de modelo.
- 6.** Mao rodeou-se sobretudo de jovens que, em nome da revolução, da inovação e da igualdade entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, se revoltavam contra todos os símbolos tradicionais, contra todas as pessoas que defendiam princípios, valores e formas de vida que tinham conhecido. Mao conseguiu assim consolidar o seu poder, então ameaçado.
- 7.1** O culto da personalidade.
- 7.2** A. Política estalinista: prioridade à indústria pesada; reforço do aparelho partidário; controlo burocrático da produção; repressão política.
- B. Política de desestalinização: Coexistência pacífica; Libertação de presos políticos; Incremento da produção para consumo.
- 8.1** A palavra russa *perestroika* significa renovação. Através dela, Gorbachev pretendia democratizar e modernizar a União Soviética, mantendo, no entanto, o regime socialista
- 8.2** A caricatura mostra que os soviéticos acreditavam na *perestroika* e que, embora não vissem inicialmente grandes resultados, estavam dispostos a esperar. No entanto nem todos pensavam assim. A *perestroika* enfrentou dificuldades internas por parte dos que queriam reformas rápidas e dos mais conservadores do partido que não queriam a abertura nem a democratização das instituições. E também enfrentou dificuldades externas, por parte de vários países de Leste que exigiam a liberalização e a plena autonomia. Internamente, a agitação social intensificou-se e externamente a pressão acabou por conduzir à queda do muro de Berlim e à reunificação da Alemanha.

Ficha 9 (páginas 93-96)

- 1.1** A azul: EUA, Europa Ocidental (incluindo a Grécia), Austrália, Nova Zelândia, Coreia do Sul.
- A vermelho: URSS, RDA, Polónia, Checoslováquia, Hungria, Roménia, Bulgária, Jugoslávia, Albânia, China, Coreia do Norte, Cuba.

- 1.2** Países muçulmanos do norte de África e do Médio Oriente.
- 1.3** A situação geoestratégica destas regiões e também, no caso do Médio Oriente, as reservas de petróleo que possuem, fazem com que alguns daqueles países tenham muita relevância do ponto de vista económico e político.
- 1.4** África subsariana, ou seja, países a sul do deserto do Sara, e alguns países do Sudeste asiático.
- 1.5** O conflito entre Israel e a Palestina, ou conflito israelo-palestiniano.
- 1.6** Com a desintegração da URSS, em 1991, os EUA afirmaram-se como a única superpotência mundial, desaparecendo o mundo bipolar
- 2.1** «O poderio económico dos Estados Unidos permite-lhes não só assegurar a sua própria defesa como assumir o papel de “policías do mundo”».
- 2.2** O facto de os EUA se terem tornado a principal potência mundial, depois do colapso da URSS, fez com que se tornassem preponderantes do ponto de vista militar e político, procurando intervir localmente para preservar a estabilidade regional e mundial, de modo a não prejudicar os seus interesses.
- 3.1** É um exemplo de globalização económica (a empresa americana Coca-Cola consegue vender os seus produtos em quase todo o mundo) e, também, da globalização cultural (aquele que era inicialmente um produto de consumo exclusivamente americano conseguiu impor-se como padrão de gosto a nível mundial).
- 3.2** A rede mundial de comunicações, sobretudo através da internet, permite a circulação de informação, de opiniões, de expressões artísticas ou outras com muita rapidez, entre pessoas e países com características muito diferentes.
- 3.3** A produção da *Nike* deslocalizou-se na sua quase totalidade para a Ásia (dividindo-se entre a China e a Indonésia). A *Nike* aproveita assim a mão de obra mais barata nesses países para poder produzir mais produtos com menos custos.
- 4.1** O autor refere-se à revolução tecnológica relacionada com as comunicações, com os meios de comunicação de massa (internet, televisão, *smartphones*, *tablets*, consolas de jogos, redes sociais, etc.).
- 4.2** Atualmente as pessoas conseguem comunicar de uns continentes para outros em tempo real, de dia e de noite, sem fronteiras, transformando o mundo inteiro na «aldeia global».
- 4.3** O facto de as pessoas voluntariamente colocarem em circulação muita informação *online*, alguma dela pessoal, permite a grandes empresas e às elites políticas perceber como podem controlar mais eficazmente a população, conhecer e explorar os seus hábitos de consumo, as suas tendências ideológicas e políticas, etc.
- 5.** Não só houve um crescimento numérico de todos os hipermercados da marca *Carrefour*, como é visível que esse crescimento se deu em todo os continentes, ou seja, mundializou-se.
- 6.1** Trata-se de auxílios financeiros atribuídos pela União Europeia com o objetivo de reduzir as diferenças de desenvolvimento entre os Estados-membros, de forma a promover a coesão económica e social da União.
- 6.2** Um dos aspetos mais importantes foi o afluxo de fundos europeus, pois permitiu significativos aumentos de bem-estar da população portuguesa e a construção de infraestruturas.
- 6.3** Não. Como a diferença de desenvolvimento entre Portugal e a média europeia era muito acentuada, o país ainda não

conseguiu convergir com a UE. Afirma-se também que «o consumo desmedido, as obras públicas «descontroladas» e o acesso ao crédito banalizado maquilharam a situação real do país», ou seja, houve um consumo excessivo e obras públicas com custos demasiado elevados em relação aos benefícios obtidos.

3. FICHA DE DIAGNÓSTICO

(Livro do professor) (páginas 166-170)

- 2.1** 1. Passagem do Cabo Bojador; 2. Assinatura do Tratado de Tordesilhas; 3. Descoberta oficial do Brasil; 4. Reforma Protestante; 5. Independência dos Estados Unidos da América; 6. Revolução Francesa; 7. Revolução liberal em Portugal; 8. Segunda fase da industrialização: idade dos caminhos de ferro.
- 3.2 e 3.3** a. Napoleão, n.º 5; b. Primeira locomotiva, n.º 6; c. Infante Henrique, n.º 1; d. Marquês de Pombal, n.º 3; e. «Gioconda», de Leonardo da Vinci, n.º 2; f. Revolução Francesa, n.º 4.
- 4.1** A Declaração da Independência dos EUA evidencia os ideais iluministas da liberdade e da igualdade de direitos entre os homens e as nações.
- 4.2** «Os governos são estabelecidos pelos homens para garantir esses direitos e o seu justo poder emana do consentimento dos governados» ou «o povo tem o direito de o mudar ou de o abolir e de estabelecer um novo governo».
- 5.1** O sistema político americano baseia-se na divisão dos poderes, atribuindo-os a órgãos independentes uns dos outros: o poder legislativo ao Congresso; o poder executivo ao Presidente e o poder judicial aos Tribunais.
- 5.2** Na caricatura, o camponês representa o Terceiro Estado. Na sociedade francesa antes da Revolução só o Terceiro Estado pagava impostos, tendo, portanto, de «carregar às costas» o clero e a nobreza. Além, disso o clero e a nobreza dispunham de privilégios que o Terceiro Estado não possuía.
- 5.3** «Chegará o momento, em toda a Terra, em que o Sol apenas iluminará homens livres, sem outro senhor que não seja a sua própria razão» ou «Cada um conhecerá os seus direitos e será senhor de si próprio.»
- 6.** a. V; b. F – Nem todos os países europeus se industrializaram em simultâneo. Alguns fizeram-no mais cedo do que outros, como foi o caso da Inglaterra. c. F – A expansão dos caminhos de ferro permitiu o transporte mais rápido de pessoas e mercadorias. Favoreceu o aumento do comércio e das migrações, embora possa ter trazido também alguns problemas ambientais. d. V; e. F – Muitos inventos técnicos como a máquina de costura, o telefone, o automóvel e o cinematógrafo surgiram na segunda metade do século XIX.

4. FICHAS DE AVALIAÇÃO

(Livro do professor)

Ficha de avaliação 1 (páginas 171-175)

- 1.1** Polónia, Hungria, Checoslováquia e Jugoslávia.
- 1.2** Segundo ele, se se fizerem exigências à Alemanha que ela não poderá suportar, o descontentamento poderá provocar o avanço do comunismo ou desejos de vingança de uma nova guerra.
- 1.3** «Não podemos, simultaneamente, destruí-la e esperar que ela nos pague» e «É preciso que esse tratado não contenha qualquer germe de uma guerra futura e que constitua uma solução válida oposta ao comunismo».

- 1.4** Não, porque a Alemanha foi parcialmente ocupada e as indemnizações a pagar eram muito avultadas, dificultando a sua recuperação económica.
- 2.** a. F – A Conferência de Paz reuniu-se em Versalhes, Paris. b. V; c. F – O Tratado de Versalhes devolveu à França a Alsácia-Lorena. d. V; e. V; f. F – Uma das principais consequências da I Guerra Mundial foi o fim da supremacia europeia. g. F – Após a I Guerra Mundial, a Europa passou, em relação aos EUA, de credora a devedora. h. F – O continente mais severamente atingido pela Grande Guerra foi a Europa. i. F – Durante a guerra, boa parte do ouro europeu foi transferido para os EUA.
- 3.1** A. Trabalho em cadeia e taylorismo; b. Aumento dos salários; vendas a crédito; desenvolvimento da publicidade.
- 3.2** O fordismo aplicava o taylorismo (a especialização dos operários em certas tarefas) e o trabalho em cadeia (em que o operário estava sempre no mesmo local, aguardando e trabalhando nos objetos que se deslocavam em tapetes rolantes). Aplicava de igual modo a standardização, ou seja, uma uniformidade dos produtos que se produziam – eram todos iguais – para facilitar a produção. Com tudo isso conseguia produzir-se mais com menos custos, permitindo aumentar os lucros e, eventualmente, os salários dos trabalhadores.
- 3.3** A publicidade apelava ao consumo, fazia com que as pessoas desejassem possuir determinados bens, por associarem essa posse a algum conforto e bem-estar. Tendo em conta o aumento dos salários, um número cada vez maior de americanos podia dar-se agora ao luxo de adquirir certos bens antes impensáveis.
- 4.** 1. Armistício; 2. Tratado de Versalhes; 3. Inflação galopante na Alemanha; 4. Início da recuperação económica na Alemanha.
- 5.1** Os camponeses russos surgem com um ar triste e parecem muito pobres, atendendo sobretudo às suas roupas, aos cabelos desganhados e barbas pouco cuidadas.
- 5.2** Sim, porque a maior parte dos camponeses russos viviam miseravelmente e sujeitos a condições muito gravosas impostas pelos grandes proprietários. Esperavam, assim, que a revolução viesse melhorar a sua situação.
- 6.1** Nos Estados Unidos da América o poder de consumo da maioria da população tinha aumentado devido ao crescimento económico do após guerra e ao novo sistema de organização do trabalho. Havia uma enorme prosperidade e os EUA tornaram-se uma sociedade de consumo. A maior parte das pessoas podia adquirir muitos produtos para a casa, nomeadamente eletrodomésticos.
- 6.2** A guerra não atingiu o território dos EUA. Além disso, muitos países europeus durante a guerra viram-se na necessidade de importar matérias-primas, alimentos e armas aos Estados Unidos da América que, entretanto, iam reforçando a sua economia. Depois da guerra, a Europa estava parcialmente destruída e a maioria da população vivia com muitas dificuldades, ao contrário do que acontecia nos EUA.
- 7.** Foi uma época em que se acreditou com confiança num futuro mais próspero, de bem-estar e progresso. Depois de uma guerra longa e trágica, sentia-se uma necessidade urgente em aproveitar a vida, em esquecer o que era mau. Alguns jovens entregavam-se a uma fúria de viver, a uma busca de prazeres e divertimentos e a uma vida liberta dos valores mais tradicionais.
- 8.1** a. Imprensa e cinema; b. Jornais e revistas; música; filmes cómicos ou dramáticos.

Ficha de avaliação 2 (páginas 176-181)

- 1.1 O Reino Unido surge nesta gravura a utilizar Portugal como bombo de festa, significando que podia fazer do país o que muito bem queria e em seu próprio proveito.
- 1.2 O acontecimento em causa foi o Ultimato Inglês. Em 1890 os Britânicos ameaçaram Portugal com um ultimato, caso os Portugueses não abandonassem o projeto de ocupar as regiões entre Angola e Moçambique. Esse ultimato provocou grande descontentamento entre os republicanos, que culpavam a Monarquia de ceder às ameaças britânicas.
- 1.3 Sim, porque os republicanos surgiam como os defensores dos interesses do país, enquanto que os monárquicos perderam credibilidade.
- 2.1 Trata-se de uma lei da 1.ª República, da autoria do ministro da Justiça Afonso Costa pela qual o Catolicismo deixava de ser a religião oficial e se separava a esfera de atuação do Estado da das instituições religiosas.
- 2.2 É representada como um divórcio feito na presença do juiz (o ministro Afonso Costa). A Igreja (representada por um sacerdote com as vestes tradicionais) vai para um lado, enquanto o Estado (representado pela figura feminina da República) vai para outro.
- 2.3 Depois de muitas hesitações e opiniões contrárias, o governo republicano acabou por decidir que Portugal participaria na I Guerra Mundial ao lado dos Aliados.
- 2.4 Aqueles que eram a favor da participação de Portugal na guerra achavam que essa era uma forma de reforçar o apoio à República, de afirmar o papel internacional de Portugal e de garantir a posse das colónias africanas face às ambições da Alemanha e do Reino Unido.
3. 1. Ultimato Inglês a Portugal; 2. Regicídio; 3. Implantação da República; 4. Aprovação da primeira constituição republicana; 5. Entrada de Portugal na I Guerra Mundial; 6. Ditadura militar de Sidónio Pais; 7. Golpe militar chefiado pelo general Gomes da Costa; 8. Salazar torna-se ministro das Finanças.
- 4.1 Sim, porque os gráficos ilustram uma acentuada queda dos preços e da produção, sobretudo a partir de 1929. A maior parte dos produtos agrícolas e industriais não tinha comprador e isso levava à baixa de preços, à diminuição da produção e à falência de muitas empresas.
- 4.2 Havia uma superprodução e a produção agrícola e industrial crescia muito e rapidamente. No entanto, como havia acumulação de *stocks*, os preços já estavam a baixar devido à tentativa dos empresários para escoarem a sua produção.
- 4.3 Porque nessa fase o poder de compra já estava muito diminuído e as pessoas já compravam muito menos. Baixar o preço era uma forma de tentar escoar os produtos.
- 4.4 superprodução agrícola e industrial → acumulação de *stocks* e baixa dos preços → despedimentos e falências → baixa de poder de compra dos consumidores → desemprego
5. a. F; b. D; c. D; d. F; e. F; f. F; g. D; h. D; i. F
- 6.1 a. Milícia armada italiana.
b. Chefe.
- 6.2 «Mussolini tem sempre razão» e «Uma coisa te deve ser querida acima de tudo: a vida do *Duce*».
- 6.3 Os fascistas justificavam a utilização da força e da violência pois acreditavam que era seu dever impor a sua vontade e dominar os outros povos que consideravam mais fracos ou que se opunham aos seus propósitos. Por isso achavam que a paz não podia ser perpétua.

- 6.4 Mussolini tinha uma política externa imperialista e, por isso, conquistou a Etiópia em 1936 e participou na Guerra Civil de Espanha, apoiando os nacionalistas contra os republicanos.
- 6.5 O Estado fascista não é democrático, é contrário ao parlamentarismo, às eleições livres, à existência de vários partidos, logo «à soberania do povo».
- 7.1 Pretende transmitir a ideia de que todos os jovens alemães apoiavam Hitler e o Partido Nazi.
- 7.2 Após a I Guerra Mundial a situação económica da Alemanha era gravíssima, facto que piorou com a depressão económica mundial, depois de 1929. Os partidos da oposição, quer de esquerda quer de direita, responsabilizavam o Governo. O partido de extrema-direita, o Partido Nazi, dirigido por Hitler, utilizando a violência e eficazes meios de propaganda, fazia promessas de crescimento económico e de fim do desemprego. Nas eleições de 1932 o Partido Nazi foi o mais votado e Hitler tornou-se Chanceler.
- 8.1 a. O guia, o chefe.
b. Secções de Assalto, ou seja, milícias armadas.
- 8.2 A «nova Alemanha» seria um império controlado pelo Estado, liberto das «raças inferiores», autossuficiente e capaz de dominar o mundo.

Ficha de avaliação 3 (páginas 182-186)

1. A. Ditadura: autoritarismo, monopartidarismo, polícia política e censura.
B. Democracia: direitos humanos, pluripartidarismo e liberdade de expressão
- 2.1 O Estado Novo era um regime autoritário, católico, muito conservador, que privilegiava os valores familiares e a autoridade do Estado (defendia o «Estado forte», que não se devia discutir). Era um regime de tipo fascista, influenciado pelo fascismo italiano, como se vê pela defesa do corporativismo. Defendia também a manutenção do império colonial.
- 2.2 As colónias contribuíam para o desenvolvimento económico da metrópole, fornecendo matérias-primas e comprando as mercadorias produzidas na metrópole.
- 3.1 Os *kolkhozes* eram propriedades coletivas em que os camponeses deveriam explorar a terra em comum.
- 3.2 Não. O cartaz pretende transmitir uma visão otimista: a integração no *kolkhoze* é vista como um motivo de alegria, o que é reforçado pela possibilidade de aproveitamento das máquinas (surge um volante na imagem). O documento escrito a integração no *kolkhoze* é vista com a maior apreensão.
- 3.3 Os pequenos proprietários (*kulaks*) não queriam ficar despojados das suas terras e dos seus animais, queriam ter liberdade para produzir o que considerassem adequado.
- 3.4 As autoridades soviéticas prenderam, deportaram e, muitas vezes, mataram aqueles que tiveram a coragem de resistir à coletivização forçada.
- 3.5 Estaline apostou na nacionalização dos meios de produção e na planificação da economia, ou seja, elaboravam-se planos quinquenais que, de cinco em cinco anos, definiam os objetivos económicos, isto é, o que se devia produzir e em que moldes e quantidades. Apostou-se principalmente na indústria pesada, sobretudo para equipar os caminhos de ferro e produzir máquinas agrícolas.
- 4.1 *New Deal*.
- 4.2 Em França vários partidos de esquerda uniram-se numa coligação chamada Frente Popular. Após ganhar as

eleições, a coligação impôs importantes medidas sociais como a semana de trabalho de 40 horas e, pela primeira vez, 15 dias de férias pagas aos trabalhadores. Algumas empresas públicas e serviços foram nacionalizados como os caminhos de ferro e as fábricas de armamento.

4.3



5.1 **a. V; b. V; c. F** – A II Guerra Mundial iniciou-se em 1939. **d. V; e. V; f. F** – O genocídio dos judeus aconteceu durante a II Guerra Mundial. **g. F** – No Pacífico, os Americanos confrontavam-se com os Japoneses. **h. F** – A resistência era formada por guerrilheiros dos países ocupados pela Alemanha. **i. V; j. F** – Hitler tornou-se chanceler da Alemanha em 1933. **k. F** – Os países do Eixo eram Itália, Alemanha e Japão. **l. V; m. V.**

5.2 **1.** Desembarque dos Aliados na Normandia; **2.** Hiroshima e Nagasaki; **3.** Criado em 1948, na Palestina; **4.** 1939-1945; **5.** Manter a paz e promover a cooperação internacional; **6.** Estados Unidos da América; **7.** Formaram-se quatro zonas distintas controladas pela União Soviética, EUA, Reino Unido e França; **8.** Extermínio dos judeus nos campos de concentração nazis; **9.** Winston Churchill; **10.** Conferência que decidiu também a criação do Fundo Monetário Internacional (FMI); **11.** Local, no Pacífico, que os Japoneses atacaram; **12.** Formaram-se dois blocos políticos: o bloco de leste e bloco ocidental; **13.** Promove a defesa dos direitos da criança e auxilia as mais desprotegidas; **14.** Aviadores militares suicidas.

Ficha de avaliação 4 (páginas 187-191)

1.1 É visível a miséria dos camponeses italianos na sujidade, no ambiente soturno, na ausência de roupas e sapatos e na presença de um porco no interior da casa. Muitos países europeus ficaram numa situação muito difícil no após guerra, sobretudo os países derrotados, como foi o caso da Itália.

1.2 Mao Zedong está a ser ovacionado pela população, constituída maioritariamente por trabalhadores e suas famílias.

1.3 Pretende-se transmitir a ideia de que havia um entusiasmo generalizado por Mao Zedong e pelo Partido Comunista Chinês.

2.1 No final da II Guerra Mundial, grande parte dos países europeus enfrentava, a devastação e o caos e uma profunda crise económica e social. O Plano Marshall foi um plano de auxílio financeiro americano para apoiar a reconstrução dos países europeus, evitando assim o alastramento do comunismo que as dificuldades económicas podiam provocar (o documento C fala, por exemplo, dos partidos que, segundo George Marshall, se aproveitariam das situações de miséria).

2.2 A iniciativa do governo americano consistiu num plano de auxílio financeiro aos países europeus – o «European Recovery Program» (ERP, como surge no recipiente que o «cozinheiro» mexe) e destinava-se a alimentar a recuperação económica da Europa ocidental. Nesse aspeto o cartaz é verdadeiro. Já não é verdadeiro ao colocar todos os países europeus em situação de igualdade (alguns deles não receberam quaisquer fundos americanos ou receberam muito pouco) e, além disso, eram os americanos que decidiam a forma como os fundos eram aplicados.

2.3 A aplicação do Plano Marshall procurava que a degradação da situação económica na Europa ocidental não contribuísse para o alastramento do comunismo e não arrastasse os países para uma crise mais profunda, como a que já se vivera em 1929. Por outro lado, foi uma forma de beneficiar os próprios Estados Unidos da América pois eram, em pagamento de dívidas ou compra de produtos, aos EUA que os países europeus aplicavam os fundos recebidos. Além disso reforçou a liderança americana no bloco ocidental.

2.4 Uma: «Governos, partidos políticos ou grupos (...) depararão com a oposição dos EUA». Outra: «a firme vontade do povo americano em assumir as responsabilidades que a história atribuiu ao seu país».

2.5 As reservas de ouro dos EUA aumentaram muitíssimo após a II Guerra Mundial, situação contrária à dos países europeus, que estavam devastados, e que tinham de pagar aos EUA empréstimos feitos durante a guerra ou imediatamente a seguir. As reservas de ouro passam, assim, da Europa para os EUA.

3.1 Os EUA com os seus aliados europeus e o Canadá formaram a NATO, uma organização de carácter militar. A URSS respondeu formando uma outra aliança militar, o Pacto de Varsóvia, com os países do bloco comunista.

3.2 Os países da NATO tinham mais população, maiores recursos financeiros e mais aviões de combate tático mas eram os países do Pacto de Varsóvia, pertencentes ao bloco comunista, que dispunham de mais equipamento militar e de mais efetivos militares. Isso fazia com que as forças de um lado e de outro estivessem relativamente equilibradas.

4.1 Durante a Guerra Fria, o senador McCarthy liderou uma violenta campanha anticomunista. Na foto aparece a apontar num mapa dos EUA as regiões onde teria mais influência o Partido Comunista americano. Houve milhares de cidadãos que foram perseguidos, muitas vezes sem nenhuma razão de ser, só devido ao «fogo das paixões suscitado pela Guerra Fria».

4.2 Krustchev, o líder soviético que sucedeu a Estaline, defendia um diálogo com os países do bloco ocidental e propunha uma política de coexistência pacífica, isto é, que, apesar das diferenças, podiam coexistir em paz os países comunistas liderados pela URSS com os países capitalistas, liderados pelos EUA.

5. A admissão de Portugal na NATO e na ONU foi uma forma de os EUA e o Reino Unido apoiarem o regime português, tendo em conta que, em plena Guerra Fria, ao bloco ocidental não desagradava a posição fortemente anticomunista do Governo.

6. **a. F; b. F; c. F; d. V; e. F; f. F; g. V; h. F; i. V; j. V**

7.1 O quadro mostra um crescimento muito significativo do PIB em Portugal. De facto, o Estado Novo, aproveitando uma conjuntura internacional muito favorável, apostou no crescimento industrial e surgiram novas indústrias, em especial químicas.

- 8.1** Critica-se a dependência económica, a exploração a que os países menos desenvolvidos estão sujeitos. Os países industrializados em vez de ajudarem querem vender os seus produtos. Desta forma, os países mais pobres continuam pobres e ficam cada vez mais endividados.
- 8.2** Neocolonialismo é o conceito que melhor se aplica à situação expressa na caricatura porque apesar de terem alcançado a independência política, os antigos territórios coloniais, agora países independentes, permaneceram, em muitos casos, numa dependência económica perante os ex-colonizadores, continuando a ser explorados pelas grandes potências.

Ficha de avaliação 5 (páginas 192-196)

- 1.1** As décadas de 1950 e 1960 foram marcadas, nos Estados Unidos da América, por uma grande prosperidade económica. Isso permitiu que grande parte das famílias americanas pudesse usufruir de melhores condições de vida, vivendo em bairros tranquilos e agradáveis, com espaços verdes e casas equipadas com eletrodomésticos, o que tornavam a vida mais confortável.
- 2.1** **a.** A pobreza e a discriminação racial continuavam a ensombrar os direitos de grande parte da população norte-americana.
b. Sim, Kennedy não parecia disposto a pactuar com outros países e queria reforçar a confiança dos americanos. Por isso diz que: «Saibam todas as nações, quer nos desejem bem quer mal, que pagaremos qualquer preço (...), apoiaremos qualquer amigo, enfrentaremos qualquer inimigo, a fim de assegurarmos a sobrevivência e o triunfo da liberdade». Ou: «O dever chama-nos para carregarmos o fardo de uma longa e sombria luta [...] – uma luta contra os habituais inimigos do homem: a tirania, a pobreza, a doença e a própria guerra.»
c. Kennedy teve de enfrentar a Guerra do Vietname: no contexto da Guerra Fria, os americanos intervieram no Vietname do Sul para tentar manter a sua posição estratégica no sueste asiático, combatendo contra o Vietname do Norte, alinhado com o bloco comunista.
- 2.2** Na Guerra do Vietname, como em todas as guerras, cometeram-se violações dos direitos humanos, tendo, neste caso, sido usada particular violência, nomeadamente contra as populações civis.
- 2.3** A Guerra do Vietname originou uma contestação violentíssima dentro do próprio país, por parte dos americanos que não concordavam com essa intervenção militar e que assistiam ao constante envio de tropas e a um crescente número de mortes. Por outro lado, as pessoas tinham conhecimento, pelos órgãos de comunicação social, das atrocidades que se iam cometendo.
- 3.1** Derrotado na II Guerra Mundial o Japão ficou destruído e desmoralizado, com a maioria da sua indústria sem condições para funcionar.
- 3.2** Os EUA decidiram ocupar e depois prestar auxílio económico ao Japão, com receio de que também no Japão se alastrasse o comunismo. Sob a tutela americana, foram abolidos os privilégios da nobreza tradicional, as terras foram redistribuídas por pequenos proprietários, foram criados grandes complexos siderúrgicos e químicos e incentivou-se a indústria microeletrónica. Tudo isto fez com que o Japão passasse a produzir para exportar, crescendo as exportações, nos anos 50 e 60, a um ritmo extraordinário, como se pode ver no gráfico. Por outro lado, os EUA favoreceram também a criação de um regime democrático

parlamentar no Japão.

- 4.** Financia a educação básica, a habitação social, o serviço nacional de saúde, a segurança social (através de subsídios de desemprego e de sobrevivência, pensões de reforma e abonos de família).
- 5.** **a. V; b. V; c. F** – Portugal aderiu à CEE em 1986. **d. V; e. F** – O euro não foi adotado por todos os Estados-membros da União Europeia. A Dinamarca e o Reino Unido mantiveram as suas moedas nacionais. **f. V; g. F** – Durante o regime salazarista-marcelista não havia liberdade para formar partidos políticos, mantendo-se o regime de partido único. **h. F** – A política colonial portuguesa contribuiu para severas críticas na ONU ao regime português e para o isolamento de Portugal. **i. F** – A industrialização portuguesa da década de 1960, embora significativa, foi insuficiente para Portugal recuperar do atraso económico em que se encontrava face aos países mais industrializados. **j. F** – A emigração portuguesa aumentou a partir de 1950 atingindo o seu máximo na década de 1960. **k. V; l. V; m. V; n. F** – As pessoas aderiram entusiasticamente ao movimento revolucionário do 25 de abril de 1974 e saíram para a rua, manifestando-se de imediato um pouco por todo o país.
- 6.** Pretende-se uma resposta mais desenvolvida, que conjuga várias informações. **1.** A propósito da intervenção do Movimento das Forças Armadas, poder-se-á referir, por exemplo: O Movimento das Forças Armadas era formado por jovens oficiais, sobretudo capitães. Estavam interessados em defender os seus interesses profissionais mas pretendiam também pôr fim à Guerra Colonial e acabar com o regime político autoritário e antidemocrático. As operações militares foram planeadas e dirigidas pelo major Otelo Saraiva de Carvalho. As forças militares ocuparam a Emissora Nacional, a Radiotelevisão Portuguesa, o Rádio Clube Português e cercaram vários objetivos militares, entre os quais o quartel da Guarda Republicana, onde se refugiara Marcelo Caetano. **2.** A propósito dos objetivos imediatos da revolução devem referir-se a democratização do país, a descolonização dos territórios africanos e o desenvolvimento económico (os três D). **3.** A propósito das novas instituições democráticas poder-se-á referir a aprovação da Constituição de 1976, que consagrou as liberdades individuais e coletivas, a liberdade de expressão, de associação política ou sindical, a liberdade de participação política através do voto (salientando a importância desses direitos em contraste com o anterior regime autoritário). Pode ainda referir-se a distribuição dos poderes executivo, legislativo e judicial, a criação do Conselho da Revolução e, mais tarde, do Tribunal Constitucional como órgão fiscalizador e independente. Importa ainda referir a renovação do poder autárquico e a criação das regiões autónomas dos Açores e da Madeira.

Ficha de avaliação 6 (páginas 197-201)

- 1.1** Apesar de ter sido também profundamente atingida pela guerra, a URSS conseguiu uma rápida recuperação económica, mesmo não tendo beneficiado do auxílio do Plano Marshall. Isso deveu-se sobretudo à planificação económica, estritamente controlada, que privilegiou as indústrias de base (hidroelétrica e siderúrgica) e a indústria do armamento. Esse crescimento económico permitiu a Estaline reforçar o seu poder interno e o seu prestígio no exterior.
- 1.2** Com exceção da Polónia (em que o fenómeno tem menor impacto), todos os países do leste europeu procederam à coletivização dos terrenos agrícolas (sobretudo a partir do

fim da década de 1950), adotando o mesmo tipo de política agrária que tinha sido seguido pela União Soviética.

- 1.3 A figura representada é Lenine, o fundador da URSS. Nos anos 80, apesar dos novos tempos (representados pelo jovem que pratica *skate*) o regime soviético continuava fiel ao princípios do marxismo-leninismo que tinham estado na sua origem e recusava-se a aceitar grandes mudanças.
- 2.1 Revolução Cultural.
- 2.2 Os Guardas Vermelhos eram jovens que tendo como guia o *Livrinho vermelho* (que alguns mostram), com pensamentos de Mao Zedong, seguiam o líder sem questionar. Perseguiam, em nome da Revolução Cultural, os símbolos tradicionais da cultura chinesa e impunham de forma violenta valores comunistas mais radicais, apeando do poder todos os que eram tidos como menos fiéis à política de Mao. Na imagem um elemento supostamente contra-revolucionário é combatido com as «armas» de trabalho: um lápis, uma caneta e uma ferramenta agrícola.
- 2.3 Os Guardas Vermelhos, ao fundo, levantam na mão direita o *Livrinho Vermelho* de Mao Zedong, uma antologia dos seus pensamentos e doutrinas.
- 3.1 Os símbolos ligados ao comunismo, nomeadamente as estátuas dos antigos líderes, foram destruídos quer na URSS quer nos outros países comunistas. A retirada desta estátua de Lenine (que a foto documenta) simboliza o fim do marxismo-leninismo que tinha sido a ideologia dos países comunistas.
- 3.2 Com a subida ao poder de Mikhail Gorbachev a URSS iniciou o processo de liberalização. Mas isso provocou uma alteração muito significativa nos países do bloco comunista, que começaram a reclamar a sua democratização. Houve não só a demissão dos governos comunistas e a instituição de regimes democráticos, como acabou a própria URSS, pois alguns países que dela faziam parte tornaram-se independentes.
- 4.1 Estados Unidos da América.
- 4.3 Médio Oriente.
- 4.4 A linha deve passar a sul dos EUA, Europa e Rússia. Deve deixar igualmente o Japão, a Austrália e a Nova Zelândia na parte «Norte».
- 4.5 São as principais potências económicas – Estados Unidos da América, Japão e União Europeia.
- 4.6 São países que tiveram um crescimento importante na sua industrialização e economia. Exemplos: Índia, Brasil, África do Sul, México e Indonésia.
- 4.7 O acontecimento em causa foi o ataque terrorista que destruiu o *World Trade Center*, em Nova Iorque, no dia 11 de setembro de 2001. Isso provocou uma resposta militar por parte dos EUA, primeiro com uma intervenção no Afeganistão e, depois, no Iraque.
- 5.1 Globalização económica e globalização cultural.
- 5.2 A globalização é um processo de transformações a nível mundial, que faz com que haja aspetos comuns ao nível económico, social, cultural e até político nas mais diversas regiões do mundo.
- 5.3 O autor chama «Coca-colonização» à globalização cultural porque entende que produtos como a *Coca-cola* são comercializados em todo o mundo de forma agressiva e constante, acabando por retirar espaço aos produtos tradicionais, destruindo as economias locais e regionais.
- 5.4 A mundialização da economia provocou a deslocalização

das empresas para regiões onde a mão de obra é mais barata. Desta forma, é possível obter mais lucros, quando se vendem esses produtos aos países mais desenvolvidos. Este facto originou desemprego nos locais de origem das multinacionais mas criou emprego nos locais onde se fixaram essas fábricas, apesar dos salários baixos da população. Além disso, a globalização tem contribuído para a modificação abrupta dos hábitos culturais das populações, que acabam por alterar costumes e tradições para adotar outros de outras regiões distantes.

- 6.1 Os países que compõem a União Europeia têm níveis de desenvolvimento económico muito diferentes. Os fundos estruturais e os fundos de coesão destinam-se a ajudar os países mais pobres a ultrapassar o seu atraso em relação aos países mais ricos, no sentido, como diz o documento, da «coesão económica, social e territorial».
- 6.2 Portugal, uma vez que faz parte do grupo dos países mais pobres, também beneficiou com a aplicação desses fundos, sobretudo no que se refere à criação de infraestruturas, principalmente rodoviárias, e ao incremento da formação profissional. Embora se tenha recuperado algum do atraso em relação aos países mais desenvolvidos, há ainda um longo caminho a percorrer.
7. **a. V; b. F** – Portugal aderiu à moeda única quando esta entrou em circulação, em 2002. **c. F** – A integração de Portugal na CEE/UE tem trazido vantagens mas, também, desvantagens. **d. F** – O desemprego em Portugal deve-se à fragilidade da nossa economia e à sua fraca competitividade face à abertura das fronteiras europeias e à entrada de produtos muito mais competitivos. **e. V; f. V.**

