



Inês Branco Soares

AS FONTES HISTÓRICAS NO CONTEXTO DE SALA DE AULA DE HISTÓRIA

UM ESTUDO COM O 9º ANO DE ESCOLARIDADE

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade e pela Professora Doutora Maria do Rosário Barbosa Morujão, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Outubro de 2022

FACULDADE DE LETRAS

AS FONTES HISTÓRICAS NO CONTEXTO DE SALA DE AULA DE HISTÓRIA UM ESTUDO COM O 9º ANO DE ESCOLARIDADE

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	As Fontes Históricas no contexto de sala de aula de História
Subtítulo	Um estudo com o 9º ano de escolaridade
Autora	Inês Branco Soares
Orientadoras	Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade Doutora Maria do Rosário Barbosa Morujão
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de História
Data da defesa	11-10-2022
Classificação do Relatório	17 valores
Classificação do Estágio e Relatório	17 valores



Agradecimentos

A elaboração do presente relatório de estágio apenas foi possível graças ao apoio e ao incentivo de professores, familiares e colegas, aos quais gostaria de prestar um profundo agradecimento.

Em primeiro lugar, agradeço à Doutora Sara Trindade pela orientação e acompanhamento ao longo do meu percurso académico, particularmente do 2º ano do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, procurando esclarecer as dúvidas, acompanhar o trabalho desenvolvido e auscultar as dificuldades que se impunham. Deixo, igualmente, uma palavra de agradecimento à Doutora Maria do Rosário Barbosa Morujão pela disponibilidade e prontidão demonstrada para coorientar este relatório de estágio.

Agradeço à Professora Manuela Carvalho, responsável pela concretização do estágio pedagógico supervisionado, na Escola Básica 2,3 Inês de Castro, pela sua dedicação, pelos ensinamentos e apoio que me deu, permitindo-me progredir profissionalmente e expandir os horizontes no domínio do ensino.

Desejo agradecer aos meus pais e familiares por todo o apoio ao longo desta caminhada, pois, sem eles o meu percurso académico não seria possível, não existindo agradecimento ou palavra que expresse toda a gratidão que lhes tenho.

Aos meus colegas de estágio, Rodrigo Vaz e Gilles de Jesus, agradeço pelo apoio, entretajuda, pela união que caracterizava o Grupo de Estágio, permitindo enfrentar os momentos mais adversos em que as dúvidas e os receios pairavam, tornando esta jornada mais leve.

Ao pessoal não docente da Escola Inês de Castro deixo igualmente uma nota de agradecimento, pois, todos os dias nos brindavam com um sorriso no rosto, com uma simpatia e disponibilidade que nos reconfortava.

Por último, mas não menos importante, gostaria de demonstrar a minha gratidão a duas amigas de extrema importância, a Inês Morais e a Cristiana Silva, amigadas de longa data, que estiveram presentes durante todo o meu percurso académico. Um muito obrigado pelos momentos de alegria, mas sobretudo pelo apoio nos dias mais cinzentos em que o cansaço predominava, dando sempre uma palavra de conforto.

RESUMO

O presente estudo, intitulado “*As fontes históricas no contexto de sala de aula de História: um estudo com o 9º ano de escolaridade*”, foi realizado no âmbito do estágio pedagógico supervisionado, que decorre no segundo ano do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, ministrado pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Este trabalho foi norteado pela seguinte questão de investigação “*Qual a importância que a análise e mobilização das fontes históricas assume no contexto de sala de aula?*”, almejando compreender se os alunos desenvolvem competências históricas e transversais através da exploração e análise de fontes, assim como registar a evolução notada na turma em estudo.

Os objetivos de investigação aos quais se pretendeu dar resposta foram: 1) Identificar de que forma a análise de fontes históricas contribui para o desenvolvimento das competências históricas nos alunos; 2) Avaliar a influência que a análise de fontes históricas exerce no desenvolvimento de competências transversais nos alunos, tais como o pensamento crítico; 3) Avaliar a evolução nos alunos, através de métodos de avaliação formativa.

Este estudo é composto por três capítulos fundamentais, um primeiro de caracterização do estágio pedagógico e do trabalho desenvolvido durante o ano letivo no estabelecimento de ensino, o segundo de enquadramento teórico acerca da evidência e das fontes históricas em contexto de sala de aula, e o terceiro relativo à experiência pedagógica levada a cabo e a discussão dos resultados obtidos.

Para a aplicação da experiência pedagógica delineada e que é alvo do presente relatório, foram conduzidas diversas atividades com uma turma heterogénea, do 9º ano de escolaridade, partindo do preenchimento de um inquérito inicial, no sentido de apurar a conceção de Fonte Histórica dos alunos e a sua mobilização em sala de aula e desenvolvendo tarefas de aula, na sua maioria de trabalho colaborativo, que envolvessem a exploração e contacto direto com as fontes.

A tendência registada foi de uma ligeira melhoria ao longo das diversas atividades realizadas, revelando os contributos que estas tarefas de trabalho de fontes históricas em sala de aula permitem alcançar assim como o seu fator motivador, referido pelos discentes, embora mantenham o tratamento da fonte histórica como manancial de informação e não procurem trabalhá-la como evidência.

Palavras-chave: Fontes históricas; Evidência histórica; 3º Ciclo do Ensino Básico; Competências históricas; História;

ABSTRACT

The present study, entitled “Historical sources in the context of the History classroom: a study with the 9th year of schooling”, was carried out within the scope of the supervised pedagogical internship, which takes place in the second year of the Master in History Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, taught at the Faculty of Arts of the University of Coimbra.

This work was guided by the following research question “What is the importance that the analysis and mobilization of historical sources assumes in the context of the classroom?”, aiming to understand if students develop historical and transversal skills through the exploration and analysis of sources, as well as how to record the progress noted in the class under study.

The objectives to which it was intended to respond are: 1) Identify how the analysis of historical sources contributes to the development of historical competences in students; 2) Assess the influence that the analysis of historical sources exerts on the development of transversal skills in students, such as critical thinking; 3) Evaluate the evolution of students, through formative assessment methods.

This study is composed of three fundamental chapters, a first characterizing the pedagogical internship and the work developed during the school year, the second a theoretical framework about evidence and historical sources in the classroom context, and the third concerning the pedagogical experience carried out and the discussion of the results obtained.

For the application of the pedagogical experience outlined and that is the subject of this report, several activities were carried out with a heterogeneous class, from the 9th grade of schooling, starting from the completion of an initial survey, to ascertain the students' conceptions of historical source and their mobilization in the classroom and developing class tasks, mostly collaborative work, which involved exploration and direct contact with the sources.

The registered trend was a slight improvement over the various activities carried out, revealing the contributions that these tasks of working with historical sources in the classroom allow to achieve, as well as their motivating factor, mentioned by the students, although they maintain the treatment of the historical source. as a source of information and do not try to use it as evidence.

Keywords: Historical sources; Historical Evidence; 3rd Cycle of Basic Education; Historical competences; History.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I – O Estágio Pedagógico Supervisionado	4
O estabelecimento de ensino	4
As turmas	7
As atividades desenvolvidas	9
Reflexão sobre o percurso do estágio supervisionado	15
Capítulo II – Enquadramento teórico	19
As Fontes Históricas	19
Mobilização de Fontes Históricas na aula de História	21
A Educação Histórica: como aprendem os alunos em História?	25
A Evidência Histórica.....	27
Capítulo III - O projeto didático	30
Caraterização do estudo.....	30
A turma.....	32
I - Ponto de partida: Análise da caricatura “ <i>A voice from the past</i> ”	32
II - Questionário inicial.....	36
III – Do 25 de abril à Constituição de 1976.....	42
Ficha A: a Revolução do 25 de abril de 1974.....	44
Ficha B: A Junta de Salvação Nacional e as transformações após o 25 de abril	49
Ficha C: O PREC e as suas consequências.....	52
Ficha D – O sistema democrático português.....	57
IV – O processo de adesão de Portugal à CEE.....	61
Ficha A – Conjuntura económica em Portugal entre 1974 e 1986	62
Ficha B: A adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia	63
Ficha C: A modernização e desenvolvimento de Portugal	64
Ficha D: Desafios que Portugal enfrenta na atualidade.....	65
Análise dos resultados	66
Conclusão	71

Referências bibliográficas.....	76
Anexo I - Plano Individual de Formação	81
Anexo II – Matriz de ficha de avaliação: 1º período.....	85
Anexo III – Ficha de avaliação: 1º período	86
Anexo IV – Critérios de avaliação: 1º período	90
Anexo V – Planificação a médio prazo Cidadania e Desenvolvimento: 1º período	96
Anexo VI – Planificação da primeira aula lecionada: 1º período	97
Anexo VII -Atividade acerca das correntes artísticas do modernismo: 1º período	103
Anexo VIII -Esquema-síntese acerca da Primeira República: 1º período	104
Anexo IX – Atividade aplicada na aula avaliada no âmbito do Estado Novo: 2º período ..	106
Anexo X – Exploração das ideias prévias dos alunos -Mentimeter: 2º período.....	108
Anexo XI- Quizzizz aplicado no âmbito do estudo das invasões bárbaras.....	109
Anexo XII – Inquérito acerca de Fontes Históricas: 1ª atividade prática.....	110
Anexo XIII - Planificação de aula-oficina: 3º período	112
Anexo XIV -Fichas de trabalho: 2º atividade prática para relatório.....	117
Anexo XV: Planificação 2ª aula avaliada – 3º período	125
Anexo XVI – Fichas de trabalho 3º atividade prática: 3º período.....	129

Introdução

Ser professor é uma das profissões mais desafiantes, uma vez que é nossa responsabilidade a formação das gerações vindouras, assim como a nossa própria atualização quer no que se prende com os conteúdos a lecionar, procurando ensinar aos alunos o conhecimento mais atual, através das constantes investigações realizadas pelos historiadores, mas igualmente ao nível da Educação Histórica e da pedagogia. É premente que um professor leia e se instrua acerca das metodologias mais adequadas no contexto de sala de aula, que procure adotar um estilo de ensino que o diferencie, mas que, em simultâneo, convirja com o que os estudos têm vindo a comprovar ao nível das estratégias de ensino mais eficazes.

O ano de concretização do Estágio Pedagógico Supervisionado é aquele em que podemos experienciar a carreira da docência pela primeira vez, ainda que com uma rede de apoio – o professor orientador - de experimentar e arriscar em estratégias de ensino e recursos a aplicar em contexto de sala de aula e de encontrarmos o nosso perfil de professor. É igualmente um ano em que conciliamos a investigação no domínio da Educação Histórica com a docência da disciplina, devendo, para tal, eleger um tema basilar que relacione o Ensino e a História.

Para a seleção do tema para a componente de investigação contribuíram as primeiras semanas de observação na Escola Básica Inês de Castro, onde foi concretizado o Estágio Pedagógico Supervisionado, tendo notado uma elevada dificuldade, por parte de uma das turmas do 9º ano, em trabalhar com fontes históricas, limitando-se a simplesmente parafraseá-las.

Este é um dos problemas específicos da disciplina de História, abarcando os diferentes ciclos. Os alunos apresentam dificuldades nos domínios da leitura e interpretação de textos e de documentos históricos da mais variada tipologia, encarando-os como algo estanque, fiável e de onde transcrevem toda a informação que consideram relevante, sem a submeterem a um processo de questionamento.

A pedra basilar do conhecimento histórico é o documento ou fonte histórica, sujeita a um rigoroso método de análise, interpretação e questionamento, por parte do

historiador, resultando deste processo o conhecimento histórico¹. Com a *Escola dos Annales*, o conceito de Fonte Histórica abandonou a concepção positivista e englobou não apenas o documento escrito, mas, igualmente, a imagem, os recursos audiovisuais, os testemunhos².

Assistiu-se, a partir da década de 1970, com a emergência da Educação Histórica e a sua preocupação em compreender como aprende o aluno na disciplina de História, a uma crescente investigação acerca dos métodos de aprendizagem mais adequados para a aprendizagem significativa da disciplina, nos quais se destaca, entre outros, o trabalho com a fonte histórica³. A título de exemplo podem referir-se os trabalhos realizados por Maria Schmidt (1996), Maria Gorete Moreira (2004), Nilton Pereira e Fernando Seffner (2008), Keith Barton (2018), assim como as investigações de João Fidalgo (2020) ou Bernardo Henriques (2021), entre um amplo leque de autores.

A introdução destes recursos, de forma adequada, contribui para que os discentes contatem com o método de produção de conhecimento histórico, compreendendo o que envolve o trabalho do historiador, desenvolvam os conceitos de segunda ordem como a evidência, empatia e a compreensão históricas, e aperfeiçoem as competências de leitura e interpretação, e o espírito crítico, difundido por toda a documentação que regula o domínio educacional, como é exemplo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A exploração de documentos históricos na sala de aula, na disciplina de História, habitualmente é realizada de forma redutora, tendo como objetivo ilustrar os conteúdos lecionados. No entanto, Keith Barton defende a importância do questionamento do documento histórico permitindo aos alunos inquirir o mesmo, contactando, de modo direto, com o método de trabalho do historiador, adotando uma postura ativa na construção do seu conhecimento⁴.

O presente trabalho divide-se em três capítulos principais, o primeiro focado na prática pedagógica supervisionada, caracterizando o estabelecimento de ensino onde foi

¹ Bloch, M. (2021). *Introdução à História: Edição revista, aumentada e criticada por Étienne Bloch*. Quimera Editores, p.117.

² Collingwood, R. (2001). *A ideia de História*. Editorial Presença, p. 118.

³ Lobo, D. (2020). *A Evidência Histórica na Construção do Ensino e da Aprendizagem na aula de História*. Universidade de Coimbra, p. 30.

⁴ Barton, K. (2018). *Historical Sources in the Classroom: Purpose and Use* in HSSE Online 7(2) 1 -11, p. 4-6.

realizado, a turma alvo do estudo e uma explanação do trabalho desenvolvido, refletindo acerca do mesmo, de forma crítica; o seguinte de enquadramento teórico à temática, assentando na exploração da evolução do conceito de Fonte Histórica e na sua relação com a evidência histórica e o conhecimento histórico; e, por fim, o projeto didático conduzido, apresentando a metodologia e a análise dos resultados obtidos.

No sentido de orientar o estudo desenvolvido, definiram-se três objetivos aos quais se procurará responder ao longo da investigação, respetivamente:

- 1) Identificar de que forma a análise das fontes históricas contribui para o desenvolvimento das competências históricas nos alunos;
- 2) Avaliar a influência que a análise de fontes históricas exerce no desenvolvimento de competências transversais nos alunos, tais como o pensamento crítico;
- 3) Avaliar a evolução nos alunos, através de métodos de avaliação formativa.

Para a elaboração do presente estudo foi aplicada a metodologia *Design-Based Research*, tendo como ponto de partida o problema acima referido – dificuldades de interpretação de fontes históricas e cruzamento com outros conhecimentos e informações. Após um momento inicial, de natureza diagnóstica, procurar-se-á aplicar diferentes aproximações e abordagens, sendo pontualmente realizado um exercício de avaliação formativa, no sentido de compreender se há registo de evolução, estagnação ou, pelo contrário, uma regressão.

Capítulo I – O Estágio Pedagógico Supervisionado

Este capítulo, tal como mencionado na introdução, tem como objeto a experiência do Estágio Pedagógico Supervisionado, a caracterização do estabelecimento de ensino e das turmas com as quais foi desenvolvido o trabalho ao longo do presente ano letivo, assim como uma reflexão acerca da experiência e do percurso profissional.

O segundo ano do Mestrado em Ensino de História do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário tem uma natureza prática, com a realização do estágio pedagógico supervisionado, numa das múltiplas escolas com parceria com a Universidade de Coimbra, no âmbito do Programa de Formação de Professores. Tive a oportunidade de realizar o estágio na Escola Básica 2, 3 Inês de Castro, em S. Martinho do Bispo, Coimbra, juntamente com os colegas Gilles de Jesus e Rodrigo Vaz.

Para nos conduzir e formar para a carreira da docência, foi fulcral o papel da Professora Orientadora de Escola, Dra. Manuela Carvalho, que nos preparou com mestria e exigência para esta profissão, fazendo-nos expandir horizontes e sair da nossa zona de conforto, assim como para as diversas frentes de trabalho que um professor tem de desempenhar. É de destacar, de igual forma, o apoio e auxílio com que pudemos contar da parte da Doutora Sara Dias-Trindade, que esteve sempre presente ao longo do presente ano, auscultando as nossas dificuldades e obstáculos e acompanhando o nosso trabalho.

O estabelecimento de ensino

O estágio, como indicado acima, foi concretizado na Escola Básica 2,3 Inês de Castro, localizada em S. Martinho do Bispo, na União das Freguesias de Santa Clara e Castelo Viegas, na cidade de Coimbra, que é uma das escolas integrantes do Agrupamento de Escolas de Coimbra Oeste (AECO). Este estabelecimento de ensino inclui-se na rede pública e, como indicado na sua própria nomenclatura, é destinado aos alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, sendo de referir que existem diversas turmas em regime articulado entre a escola, que leciona as disciplinas de âmbito geral, e o Conservatório de Música de Coimbra.

Aquando da leitura do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Coimbra Oeste, é perceptível a sua conceção humanista da educação, complementando a formação cognitiva com o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão, como consta na descrição da missão que apresenta: “(...) contribuindo para a formação de cidadãos autónomos,

críticos e conscientes dos seus direitos e deveres, capazes de agir como agentes de mudança (...)”⁵. Para tal, a Escola Básica 2,3 Inês de Castro disponibiliza diversos projetos e atividades extracurriculares aos alunos, de que são exemplo o Clube de Rádio, o Clube de Voleibol e o Clube de Música.

No domínio infraestrutural, pode avaliar-se o estabelecimento de ensino como aceitável, sendo composto por quatro blocos, ligados entre si por um caminho coberto que permite a proteção de alunos e professores das condições climáticas, e por um complexo desportivo constituído por um pavilhão e um campo de futebol.

No bloco A, o principal espaço desta escola, encontram-se a secretaria, os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), a sala dos professores e o gabinete dos diretores de turma, a reprografia, o gabinete dos primeiros socorros e, no primeiro piso, a biblioteca da escola e algumas das salas de aula.

Os blocos B e C são constituídos por salas de aula, sendo o primeiro mais vocacionado para as turmas do 3º ciclo do Ensino Básico e o local onde se encontra a sala de música, e o C para o 2º ciclo, embora, pontualmente, as turmas frequentassem aulas em ambos os blocos. Estes dois espaços apresentaram alguns obstáculos ao processo de lecionação, quer a nível tecnológico, quer de espaço. Os projetores não tinham a qualidade que se almejava, prejudicando as atividades preparadas para os alunos, pois as cores não eram nítidas e por vezes as imagens não eram perceptíveis, o que condicionou o trabalho de fontes iconográficas, por exemplo, ou a criação de suportes de aula mais criativos e desafiantes.

A posição dos equipamentos e dos quadros era muitas vezes desadequada, impossibilitando o uso destes últimos durante a exploração de um recurso ou a sua visualização completa por parte dos alunos que se encontravam nas últimas filas da sala, quer porque o computador se encontrava a obstruir o seu campo de visão, quer pela distância a que se encontravam, conjugando com a qualidade da projeção.

O acesso à internet era difícil nestes dois blocos, não permitindo, por vezes, aceder à *Escola Virtual* ou às plataformas como o *Quizzizz*, *Kahoot* ou mesmo o *Youtube*,

⁵ Disponível em https://www.aecoimbraoeste.pt/images/aeco/conselho_geral/PEducativoAECO.pdf

inviabilizando as atividades pensadas para o decorrer da aula, obrigando à constante preparação de um plano B que não envolvesse atividades em meios digitais.

Apesar dos condicionalismos suprarreferidos para as salas de aula, importa referir que todas se encontram munidas de um computador com acesso à internet, com um quadro, por vezes, um outro quadro interativo – fora de funcionamento – e um projetor.

No bloco B existia um problema que se colocava relacionado com a gestão das atividades, pois, muitas das vezes o som que emanava das aulas de música, com o manuseamento do bombo ou do xilofone, acabava por condicionar a atenção que os alunos prestavam à aula. A sala de música devia ser remodelada ou colocada noutra espaço da escola, de forma a evitar a perturbação do normal funcionamento das restantes aulas.

O bloco C, como referido acima, era mais direcionado para as aulas do 2º Ciclo do Ensino Básico, e acolhia um dos espaços mais importantes da escola, a Sala de Educação Especial, onde são desenvolvidas atividades com os alunos que apresentam necessidades educativas especiais.

Esta sala de Educação Especial é um espaço amplo, com um ambiente mais relaxado e informal quando comparado com as salas de aula convencionais e tem ao dispor destes alunos materiais produzidos pelos docentes e jogos didáticos para facilitar as aprendizagens destes discentes. Existe um pequeno compartimento adjacente à sala, onde se encontram fornos e equipamentos de cozinha, com o intuito de desenvolver com eles competências do quotidiano; no entanto, ainda não se encontra em funcionamento por razões logísticas.

Por último, o bloco D é aquele que concentra o refeitório da escola, a papelaria onde os alunos e professores podem adquirir os materiais escolares de que necessitarem e o bar, ao qual podem acorrer os alunos e os docentes.

No que se relaciona com a componente humana deste estabelecimento de ensino, é de referir que o acolhimento nesta escola foi de excelência, desde professores a auxiliares, que sempre nos receberam de braços abertos, tentando ajudar-nos em tudo o que fosse possível, procurando dialogar com o grupo de estágio para acompanharem o

nosso percurso e nos consciencializarem para aspetos relacionados com a carreira docente e com os desafios que se colocam na atualidade.

As turmas

A Professora Manuela Carvalho teve atribuídas, no ano letivo de 2021-2022, duas turmas do 7º ano, sendo uma delas às disciplinas de História e de Cidadania e Desenvolvimento, e três turmas do 9º ano de escolaridade, duas das quais às duas disciplinas mencionadas. Cada professor estagiário assumiu uma turma de Cidadania e Desenvolvimento e uma turma do 9º ano à disciplina de História. Relativamente aos 7º anos, a disciplina de História foi assegurada de forma rotativa entre os três, em particular durante o segundo período.

A turma do 7º ano com a qual trabalhei mais diretamente, em particular, durante o segundo período, era composta por vinte e dois alunos, cinco raparigas e dezassete rapazes, com uma média de idades de doze anos, existindo, no entanto, dois casos de discentes com retenção em anos anteriores.

Esta era uma turma heterogénea, com elevadas dificuldades às diversas disciplinas, com destaque para a matemática e o português, e que contava com a presença de alunos com Necessidades Educativas Especiais, devidamente acompanhados pelos serviços de psicologia da escola e pelos professores de educação especial.

No inquérito inicial entregue aos Encarregados de Educação, recolhido para análise dos dados, foi possível destacar algumas informações relevantes, nomeadamente, apontar que os alunos, na sua maioria, residem perto da escola, deslocando-se preferencialmente a pé, de transportes públicos ou de automóvel; e que os hábitos de estudo dos alunos são insuficientes, o que se refletiu nas classificações obtidas às múltiplas disciplinas.

Ao longo do ano, alguns dos alunos desta turma receberam coadjuvação à disciplina de História, de modo rotativo, prestada pelos professores estagiários, com o intento de auxiliar os alunos a compreender melhor os conteúdos lecionados e a adquirir alguns métodos de estudo, que vieram a refletir-se na sua evolução.

Em relação ao rendimento da turma à disciplina de História, é possível referir que no primeiro período se contaram algumas negativas, no segundo período a turma

apresentou apenas uma negativa, quatro alunos situaram-se no nível 4, um obteve a classificação de 5 e no período final não se registou nenhum nível inferior a 3.

A turma do 9º ano com a qual foi desenvolvido o trabalho na disciplina de História ao longo do ano letivo era composta por vinte e quatro alunos inicialmente - embora um dos discentes tenha sido transferido no primeiro período - doze raparigas e doze rapazes, com uma média de idades de catorze anos. Três destes alunos foram alvo de retenção em anos anteriores.

Fruto dos inquéritos realizados pelos Encarregados de Educação no início do ano letivo, foi possível apurar que grande parte dos alunos desta turma vive perto da escola, optando por se deslocar quer de transportes públicos, quer de automóvel para o estabelecimento de ensino; uma minoria dos alunos revelou ter métodos de estudo adequados; uma informação que causou alguma preocupação foi o tempo diário despendido a ver televisão ou em frente ao computador.

Esta era igualmente uma turma heterogénea, contando com alunos com grandes capacidades, mas, de igual modo, com discentes com maiores dificuldades ao nível da aprendizagem, que requeriam um maior acompanhamento e um conjunto de medidas universais e seletivas, de acordo com o DL 54/2018. Parece de relevo referir que sete dos vinte e três discentes realizaram sempre instrumentos de avaliação adaptados às suas capacidades e um deles carecia de leitura de prova.

No que se refere à avaliação desta turma é visível um progresso, pois, se no primeiro período se contavam duas negativas (nível 2), quinze suficientes (nível 3), quatro alunos com bom (nível 4) e dois alunos classificados com muito bom (nível 5), no terceiro período não se registaram níveis negativos, onze alunos apresentaram um nível suficiente (nível 3), oito alunos conseguiram alcançar o bom (nível 4) e, por fim apontam-se quatro estudantes com muito bom (nível 5). O comportamento da turma, na reunião final de avaliação, foi classificado como *bom*.

Os alunos com maiores dificuldades foram acompanhados ao longo do ano letivo, em coadjuvação, realizada pelos professores estagiários, procurando acompanhar a sua aprendizagem e dar-lhes ferramentas para um estudo mais eficaz.

A turma com a qual foi acompanhado o trabalho na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento era uma turma de 9º ano, de ensino articulado, constituída por vinte e três alunos, doze raparigas e onze rapazes, com uma média de idades de catorze a quinze anos. Esta era homogénea, constituída por discentes com capacidades e elevado desempenho, empenhados nos trabalhos que se propunham realizar e com grande interesse e curiosidade pelas temáticas abordadas.

O trabalho com esta turma foi condicionado durante o primeiro e segundo períodos, pois, quinzenalmente, à hora da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, a turma era acompanhada pelos serviços de psicologia da escola, no âmbito da orientação vocacional para as escolhas a realizar pelos discentes no Ensino Secundário.

As atividades desenvolvidas

O ano letivo de 2021-2022 avançou num quadro de alguma normalidade, quando comparado com os anteriores anos, dada a situação pandémica que assolou o mundo desde março de 2020, não se tendo registado confinamentos prolongados ou ensino à distância, notando-se somente o atraso, em uma semana, do início do segundo período.

A primeira reunião do grupo de estágio teve lugar no dia 29 de setembro de 2021, durante a qual conhecemos as instalações, o pessoal docente e tomamos conhecimento dos manuais adotados, da cultura da escola e do trabalho a desenvolver nas semanas posteriores.

As primeiras semanas foram sobretudo de observação das aulas lecionadas pela Professora Manuela Carvalho, compreendendo a sua metodologia de trabalho, conhecendo as turmas que iríamos acompanhar durante o ano letivo e de ambientação ao estabelecimento de ensino e de redação do nosso Plano Individual de Formação (PIF)⁶.

Durante este mesmo período, tivemos o primeiro contacto com a elaboração de instrumentos de avaliação, nomeadamente uma matriz de avaliação⁷, o teste de avaliação sumativa⁸ e a concretização dos respetivos critérios⁹ que, de resto, foi desenvolvido ao

⁶ Cf. Anexo I, pp. 81-84.

⁷ Cf. Anexo II, p.85.

⁸ Cf. Anexo III, pp.86-89.

⁹ Cf. Anexo IV, pp. 90-95.

longo do ano pelo Grupo de Estágio, para ambos os anos de escolaridade. Este primeiro contacto foi de extrema importância, pois permitiu conhecer e assimilar os processos e cuidados que devem ser tidos em conta na construção dos elementos de avaliação e aplicar os conhecimentos que fomos adquirindo nas unidades curriculares, relativas aos métodos de avaliação.

Realizámos igualmente documentos curriculares, como as planificações a médio prazo para Cidadania e Desenvolvimento¹⁰, de acordo com o tema de cada turma, assim como as de curto prazo para a disciplina de História.

A minha primeira aula observada decorreu a 11 de novembro de 2021, na turma do 9º ano de escolaridade cuja disciplina de História me fora atribuída, tendo como conteúdo nuclear o tema “*As transformações económicas e socioculturais do pós-guerra e a hegemonia americana*”, assim como a emancipação feminina, decorrente da Primeira Guerra Mundial.

Para esta aula foi elaborada uma planificação¹¹ de acordo com o modelo apresentado pela Professora Manuela Carvalho – Roteiro de Aula -, distinto do modelo em grelha com que tínhamos contactado anteriormente, levantando algumas dificuldades, mas que, com o auxílio da professora e com o treino persistente, foram superadas de forma gradual.

Procurei, sempre que possível, nas aulas que lecionei, aplicar exercícios ou atividades que tivesse construído, de raiz, de acordo com os interesses dos discentes e no sentido de auxiliar o seu estudo.

A primeira tarefa que construí para o 9º ano foi um trabalho de grupo acerca do modernismo, sendo os grupos formados pelos próprios alunos e o movimento artístico sorteado. Esperava-se que cada grupo analisasse uma obra da respetiva corrente artística e explicasse as características desse mesmo movimento¹².

A segunda tarefa foi aplicada aquando do estudo da Primeira República e baseou-se na construção de um esquema-síntese¹³ que percorresse o período pré triunfo da

¹⁰ Cf. Anexo V, p. 96.

¹¹ Cf. Anexo VI, pp. 97-102.

¹² Cf. Anexo VII, p. 103.

¹³ Cf. Anexo VIII, pp. 104-105.

República até ao seu desmoronamento, permitindo aos alunos criar um fio condutor e consolidar os seus conhecimentos. Os alunos corresponderam bem a esta tipologia de exercício, pelo que nas temáticas em que se revelava adequada a realização de esquemas-síntese, para consolidar as principais ideias de um conteúdo especialmente complexo, se construíram tarefas de natureza semelhante.

Na primeira aula avaliada foi pensada uma tarefa original, que criasse uma dinâmica de sala de aula diferente das restantes, pesando também o facto de ser uma aula ao fim da tarde, sendo necessário cativar a atenção dos alunos. Esta tarefa consistia na distribuição aleatória de um conjunto de cartões¹⁴ - uma parte continha questões e os restantes apresentavam respostas - e o objetivo era que quem estivesse na posse de uma questão sinalizasse essa informação, lesse a pergunta e, aquele colega que achasse que tinha a resposta correta levantava o braço e lia a informação à turma. Esta atividade foi bem-sucedida, a turma participou de forma empenhada e as dúvidas que surgiram acerca dos conteúdos foram sendo esclarecidas.

No entanto, no que se prende com as atividades pensadas e aplicadas durante o estágio, estas não se esgotaram somente na análise de fontes históricas, na construção de fichas de trabalho e esquemas-síntese. O cinema - ainda que num âmbito reduzido devido aos condicionalismos da carga horária semanal destinada à disciplina - é um recurso de excelência considerado pelos alunos como motivador, esclarecedor e que lhes permite assimilar melhor os temas estudados.

No âmbito das invasões do século VIII-IX, lecionadas no 7º ano de escolaridade foi preparada a visualização de um conjunto de excertos da conhecida série “*Vikings*”, disponível na *Netflix*, acompanhado por um conjunto de questões orientadoras, apresentadas previamente à exploração de tal recurso, para orientar o seu olhar, com o objetivo de os alunos materializarem os conhecimentos que haviam adquirido nas aulas anteriores, sendo a sua reação positiva, referindo até que gostariam de assistir a mais material cinematográfico nas aulas de História.

No 9º ano de escolaridade, com o estudo da Segunda Guerra Mundial, foi pensado um exercício idêntico, mas mobilizando pequenos excertos do filme “*De slag om de*

¹⁴ Cf. Anexo IX, pp. 106-107.

*Schelde*¹⁵, um filme holandês, disponibilizado na *Netflix*, que retratava aspetos específicos estudados na aula como a colaboração e a resistência, mas que lhes ilustrou simultaneamente uma realidade desconhecida, pouco abordada, como aquela que se viveu na Holanda, e, também, uma das batalhas mais importantes que se desenrolou no rio Scheldt, conseguindo-se primeiro a libertação do Porto de Antuérpia, na Bélgica, e *a posteriori* a libertação da Holanda. Mais uma vez, a reação da turma a esta atividade foi positiva, pelos motivos mencionados acima, como o desconhecimento de que a realidade holandesa era tão dura, e a importância da Batalha do Scheldt e do porto de Antuérpia para a libertação da Europa Ocidental, após o desembarque na Normandia.

As tecnologias digitais foram incluídas, também, no gizar de algumas das tarefas pensadas para as aulas a lecionar, de forma a quebrar a monotonia de recursos e a tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas para os discentes. Várias foram as plataformas mobilizadas para o efeito, como o *Mentimeter*¹⁶ (para a exploração das ideias prévias acerca das causas da Segunda Guerra Mundial) e o *Quizzizz*¹⁷ (para o 7º e 9º ano de escolaridade na disciplina de História e em Cidadania e Desenvolvimento).

A concretização destas tarefas era realizada geralmente através dos telemóveis dos alunos, inserindo os códigos projetados para acesso às diversas plataformas. Contudo, pelas limitações de acesso à internet e porque nem todos os alunos traziam os seus *smartphones*, muitas destas atividades viram os seus resultados comprometidos.

Nos segundo e terceiro períodos letivos, tive a oportunidade de participar na ponderação da avaliação dos alunos, auxiliando a Professora Manuela Carvalho na avaliação dos trabalhos de grupo de Cidadania e Desenvolvimento e na disciplina de História, assim como na ponderação panorâmica de todos os elementos concretizados pelos discentes, assimilando os parâmetros a considerar para o processo avaliativo.

Até agora foram somente referidos os aspetos mais relevantes do estágio pedagógico, no domínio letivo, no entanto, existem outras frentes de trabalho e atividades extralectivas de grande relevo para um professor.

¹⁵ Filme produzido em 2020, em Vlissingen, na Holanda, sob a direção de Matthijs van Heijningen.

¹⁶ Cf. Anexo X, p. 108.

¹⁷ Cf. Anexo XI, p. 109.

Desde o primeiro período letivo que o Grupo de Estágio, de forma rotativa, esteve presente nas reuniões intercalares e nos conselhos de turma das múltiplas turmas com as quais fomos desenvolvendo trabalho, permitindo-nos captar a natureza destas reuniões, isto é, como se realizam, quem participa, quais os tópicos que são destacados, assim como o seu próprio funcionamento.

A permissão para assistir a estas reuniões, por parte dos Diretores de Turma, foi fulcral para melhor conhecer cada turma e alcançar a sua dinâmica, notar as limitações de determinados alunos – que não são observáveis em sala de aula – e melhor estruturar e preparar as respetivas aulas.

A primeira atividade pensada e concretizada com os alunos foi a participação numa palestra guiada pelo Sheik David Munir, da Mesquita Central de Lisboa, a uma das turmas do 9º, na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, no âmbito do domínio “Guerra, Defesa e Paz Internacional”, com o objetivo de desmistificar algumas das ideias relativas ao islamismo, instruir os alunos acerca desta religião e desconstruir a temática dos talibãs, que era o tema principal dos seus trabalhos.

Nas autoavaliações realizadas pelos alunos, estes indicaram ter sido uma experiência positiva, que lhes permitiu compreender algumas das principais linhas norteadoras da religião islâmica, destruindo alguns dos seus preconceitos, muito construídos com base nos media e *fake news*.

Com o aliviar das restrições relativas à situação pandémica, as escolas puderam já realizar atividades como visitas de estudo ou a receção de convidados no espaço escolar, o que nos permitiu acompanhar o processo de realização de tais atividades e de participar ativamente nas mesmas.

A 17 de março de 2022, foi realizada a visita de estudo relativa ao 7º ano de escolaridade, de âmbito interdisciplinar, tendo os alunos visitado os locais mais emblemáticos da cidade onde residem e que eram desconhecidos por muitos dos discentes. Para a concretização desta atividade, foram realizadas diversas reuniões com o grupo de professores que se havia disponibilizado a participar, assim como se desenvolveram diversos contactos com instituições, como por exemplo a Torre de Almedina, o Museu Nacional Machado Castro, o Museu de Ciência da Universidade de Coimbra, para acertar os horários, pagamentos, confirmações.

Para concluir esta atividade, os alunos, nas aulas de História e de Cidadania e Desenvolvimento, realizaram um trabalho de legendagem de fotografias previamente selecionadas, da autoria de alunos e professores, para a montagem de uma exposição, no Bloco A, intitulada “Coimbra no passado e no presente”.

Encontrava-se em curso a organização de uma visita de estudo, numa lógica de ciclo, para o 9º ano de escolaridade – que no 3º Ciclo não tivera oportunidade de realizar atividades fora da escola devido à pandemia – tendo o Grupo de Estágio efetuado contactos com algumas das instituições; no entanto, por indisponibilidade de alguns dos professores que haviam revelado interesse, por incompatibilidade de horários para reunir e dificuldade na organização dos tempos das visitas, a atividade foi cancelada.

Foi disponibilizada ao Grupo de Estágio, no terceiro período, a oportunidade de assistir a uma aula de outro ciclo de escolaridade, neste caso em concreto, do 2º Ciclo do Ensino Básico, o que se revelou uma experiência enriquecedora para compreender a dinâmica de sala de aulas com alunos mais novos, a profundidade das temáticas, o funcionamento da aula.

No dia 27 de maio de 2022, foi organizada uma palestra presencial na Biblioteca Escolar com a eurodeputada Lúcia Pereira, atividade preparada pelo Núcleo de Estágio, destinada às duas turmas do 9º ano de escolaridade que tinham como docente da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento a Professora Manuela Carvalho.

Nesta sua conferência, intitulada “Cidadania, para que te quero?”, a convidada abordou o seu percurso académico, a organização e funcionamento das instituições da União Europeia e o perigo das *fake news*, que cada vez mais se revela uma ameaça maior às democracias, alertando os alunos para que sejam cidadãos informados e atentos.

Esta conferência revelou-se bastante profícua para os alunos que, através da sua exposição e de um conjunto de questões, adequadas e pertinentes, que prepararam para colocar à eurodeputada Lúcia Pereira, esclareceram as suas dúvidas acerca das funções desempenhadas por um deputado e eurodeputado, de como se tomam decisões dentro da União Europeia, de que oportunidades podem aproveitar no seu seio e dos obstáculos que uma figura feminina enfrenta no mundo da política, aspeto de grande interesse para os discentes.



Imagem 1 - Palestra "Cidadania, para que te quero?", com a Eurodeputada Lídia Pereira¹⁸

Por fim, tivemos a oportunidade de reunir com a Professora de Educação Especial, no terceiro período, para explorar a legislação produzida no âmbito da inclusão e das Necessidades Educativas, consolidar as noções que adquirimos na disciplina de Necessidades Educativas Especiais e aprofundar algumas das nomenclaturas, como RTP, PEI, DUA, entre outras. Esta reunião foi esclarecedora para melhor nos orientarmos acerca de como atuar perante casos de alunos que apresentem necessidades educativas especiais, que medidas tomar, o que tem legalmente de ser realizado.

Reflexão sobre o percurso do estágio supervisionado

A realização do Estágio Pedagógico Supervisionado permitiu desenvolver competências e trabalhar com turmas de História do 7º e 9º anos de escolaridade, assim como acompanhar uma turma na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, de 9º ano.

Esta longa jornada, que se iniciou em setembro e que findou em junho, foi fulcral para o desenvolvimento de competências e desenvoltura, essenciais para a profissão docente, assim como contribuiu para o crescimento pessoal, desconstruindo algumas das barreiras iniciais que se impunham, como o nervosismo ao falar em público, por exemplo.

A docência é, sem margem de dúvida, uma profissão de grande responsabilidade, não se está somente a ensinar História (neste caso concreto) aos alunos, está-se igualmente a formar jovens cidadãos, que começam a tomar consciência do mundo que os

¹⁸Agrupamento de Escolas Coimbra-Oeste, https://lh3.googleusercontent.com/pw/AM-JKLWf20CW-BWKVw7XnMqx9hEeTg7dVHUqwjKZql3Gp95buvle9jQMvRruLbLC_r70kOwvYtqkimlFHovQvo_oL1G9xyjrWs1hZ5onF3jU7VlrMTg2oCaNkei2Yx9W2R1Ajn6jr1ayTVvjI-711AIC_5gQ=w1240-h820-no?authuser=0

rodeia e do seu funcionamento e que se espera que sejam cidadãos ativos, críticos. Esta era uma das minhas inquietações iniciais, se seria competente o suficiente para assumir tal responsabilidade, mas de forma gradual, a confiança e o à-vontade na sala foi-se impondo face ao receio.

Com a experiência do estágio e olhando em retrospectiva para todo este período, são notórias as diferenças entre a professora estagiária que entrou pela primeira vez na Escola Inês de Castro e a que termina agora, em junho.

Ao nível do trabalho desenvolvido fora da sala de aula, onde tudo começa, foram largos os progressos relativamente à forma como se planifica uma aula, estruturando-a de forma coerente, completa, fundamentada e identificando o papel do aluno e o papel do professor, aspetos que, num momento inicial, falhavam e que foram sendo aprimorados com a enorme ajuda da Professora Manuela Carvalho.

A construção de um roteiro de aula, mais desenvolvido, não fora algo com o qual tenhamos tido contacto na faculdade, sendo o modelo mais abordado a planificação em grelha, pelo que no primeiro período, sobretudo, sentimos alguma dificuldade para compreender o que era pedido em cada um dos elementos que constituem e orientam uma aula.

Neste momento grande parte das dificuldades a esse nível encontram-se sanadas, reconhecendo claramente a necessidade de aperfeiçoar a construção, por exemplo, de competências, embora mesmo nesse aspeto seja notória uma ligeira evolução.

No que se prende com os conteúdos, evidenciou-se uma crescente busca pelo aprofundamento das diversas temáticas a lecionar, procurando consultar bibliografia historiográfica atualizada e que permitisse um maior domínio e à vontade com os conteúdos, podendo consequentemente responder melhor às questões colocadas pelos alunos.

Se nas primeiras lições procurava adotar um modelo expositivo para a aula, controlando todo o cenário da sala de aula, o que se traduzia numa maior segurança de quem lecionava, no segundo período existiu uma transformação gradual, muito por influência da Professora Manuela Carvalho, para um modelo mais construtivista, centrado na figura do aluno, apagando da luz da ribalta o professor.

Inicialmente não corria tão bem como seria expectável, o que levava ao questionamento e perda de confiança, mas através do erro foi possível ganhar consciência do que já conseguia desenvolver e podia melhorar e, sobretudo, dos aspetos mais negativos, procurando solucionar essas dificuldades. Existia um sentimento de conforto ao expor os conteúdos aos alunos, não existindo o risco de ser colocada uma questão à qual não fosse dada uma resposta – que era um dos maiores receios que sentia, mas o professor não é uma enciclopédia -, assim como não existia a necessidade de mudar o curso da aula.

Foi um trabalho difícil, mas efetivamente um aluno está muito mais envolvido e interessado numa aula em que o foco está direcionado para si e em que sente o prazer de descobrir, de participar, de conhecer, do que numa aula meramente expositiva, que não consegue acompanhar, em termos de concentração, mais do que 20 minutos.

Uma das dificuldades que ainda persiste e que se aplica quer no trabalho que se realiza fora da sala de aula, quer no ato de lecionação propriamente dito, é a formulação de questões que sejam pertinentes e bem fundamentadas que contribuam para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Mas este será um dos aspetos a melhorar com a prática futura.

No contexto da aula propriamente dita, no momento da lecionação, registam-se mudanças a vários níveis. Se nas primeiras aulas me sentia extremamente nervosa, ansiosa e insegura ao entrar na sala de aula, com o passar do tempo esse nervosismo de falar perante uma turma inteira foi desaparecendo de forma gradual e dando lugar ao entusiasmo e à vontade de trabalhar com os alunos.

Apesar da boa relação que a minha personalidade possa criar com as turmas, o que é um elemento positivo, deparei-me com algumas dificuldades em impor-me dentro da sala de aula, tendo ambicionado melhorar esse aspeto, adotando uma postura mais assertiva com alguns alunos, no entanto, existe ainda uma longa jornada neste âmbito. Simultaneamente, a empatia permite um bom relacionamento com a comunidade escolar e, em particular, com as turmas, existindo a constante preocupação com os alunos, quer a nível académico, quer no espectro pessoal, mas este traço é transversal a todos os docentes, uma vez que esta profissão está relacionada com as interações humanas.

Em termos de recursos e atividades a aplicar em sala de aula, houve a preocupação da originalidade nas tarefas proposta. A monotonia é um fator negativo para o interesse e cativação dos alunos, é preciso diversificar, sair da rotina, pensar um pouco fora da caixa e arriscar. Uma das muitas atividades pensadas para as turmas com as quais trabalhei e que mais gostei de aplicar foi um jogo com cartões – uns com questões e os restantes com respostas –, por ser diferente, por ser arriscado, por envolver o suspense de saber “quem terá a resposta?”, e o entusiasmo dos alunos foi notório.

O trabalho a realizar não se centra apenas na preparação de aulas e aplicação dos planos, mas envolve um manancial de elementos, como por exemplo os testes de avaliação, exercícios, critérios de correção, atividades em plataformas, contactos com instituições ou organizações a fim de planear algumas atividades, como visitas de estudo ou conferências.

Nesta frente de trabalho registou-se sempre um elevado empenho desde o início, estando prontamente disponível para desenvolver contactos, colaborar na criação dos elementos de avaliação ou na criação de atividades ou exercícios a colocar em prática nas aulas, ou assegurar aulas em que a Professora não pudesse estar presente.

No que se prende com o Grupo de Estágio é de notar que existiu permanentemente um espírito de entreaajuda entre os três elementos, quer na elaboração de instrumentos de avaliação, quer na preparação de atividades extralectivas, assim como na planificação e elaboração de recursos para as aulas a lecionar. Apesar de ter sido um ano intenso, de conquistas, de medos, de evolução, a união que se fazia sentir entre o Grupo de Estágio permitiu aligeirar a pressão sentida.

Capítulo II – Enquadramento teórico

As Fontes Históricas

Num primeiro momento será pertinente abarcar o conceito de fonte histórica para contextualizar e abordar o tema central do estudo. É fulcral desenvolver este conceito para uma melhor compreensão da sua definição, tipologia, método de análise e algumas das suas problemáticas.

Adotando a definição de Marrou, uma Fonte Histórica ou:

“(...) documento é toda a fonte de informação de que o espírito do historiador sabe tirar qualquer coisa para o conhecimento do passado humano, encarado sob o ângulo da pergunta que lhe foi feita (...)”¹⁹

As fontes históricas são, portanto, os alicerces da História, a partir dos quais esta é construída com base nas evidências que os historiadores delas inferem, devendo referir-se que a visão acerca do que constitui uma fonte histórica, e a sua respetiva validade, tem sofrido transformações até à atualidade²⁰.

Recuando ao período da Antiguidade Clássica, podemos destacar a figura de Heródoto, apelidado como “Pai da História” por notáveis homens como Cícero, uma vez que foi quem desenvolveu o termo «História» e procurou desenvolver uma metodologia histórica²¹. Para este autor, a História construía-se através do questionamento de testemunhas oculares, dado serem aquelas que presenciaram o acontecimento em causa, notando-se a primazia da observação direta como elemento de validação²².

No século XIX, a História reveste-se de carácter científico, com uma metodologia de acordo com as demais ciências, influenciada pela conceção positivista²³. Para este movimento, desenvolvido por figuras como Auguste Comte, e que defende o primado das ciências para o verdadeiro conhecimento²⁴, as fontes históricas apresentavam outra configuração distinta da anterior, ganhando importância a fonte escrita.

¹⁹ Marrou, H. (1976). *Do conhecimento Histórico*. Editorial Aster, p. 69.

²⁰ Júnior, O. R. (2009). *As concepções de fonte histórica e as orientações para o seu uso em três manuais de Didática da História produzidos para os professores no Brasil (2003-2004)*, in ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza, p. 2.

²¹ Silva, M. (2013). *Heródoto e suas Histórias* in Revista de Teoria da História, ano 7, n. 13, junho. Universidade Federal de Goiás, p. 39.

²² Collingwood, R. (2001). *A ideia de História*. Editorial Presença, pp. 40-41.

²³ Neto, M. (2016). *Problemática do Saber Histórico: Guia de Estudo*. Palimage, p.16.

²⁴ Ob. cit. pp. 16-17.

As fontes históricas preferidas pelo positivismo e reconhecidas como tal eram a documentação escrita e voluntária, isto é, redigida com um determinado propósito²⁵, devendo destacar-se neste período o grande desenvolvimento registado na História Política e Militar²⁶. A informação nelas contida era considerada uma verdade absoluta, pelo que era somente analisada pelo historiador e compilada, sem qualquer interpretação ou questionamento crítico, tendo como função primordial a ilustração do conhecimento²⁷. É igualmente neste período que há um investimento no ensino da História, essencial para a afirmação das nações que surgiam e desejavam legitimar-se, inculcando valores nacionais na população²⁸.

Com a *Escola dos Annales*, no século XX, em especial com Marc Bloch, o documento histórico ganha uma nova definição, sendo encarado como vestígio da História, ao qual se deve aplicar um exercício de questionamento mais aprofundado, pois este nasceu num contexto específico, por mão de um agente histórico, em circunstâncias concretas²⁹. Neste período é igualmente alargado o campo de estudo da História e a conceção de Fonte Histórica, não remetendo este conceito apenas para a documentação escrita³⁰.

Na sua obra “Introdução à História”, Marc Bloch distingue duas categorias de fontes existentes – por um lado as fontes narrativas, voluntárias, redigidas de forma intencional, almejando transmitir um dado acontecimento ou informação, e os testemunhos involuntários, não intencionais, que complementam e permitem construir um conhecimento mais aprofundado e multiperspetivado³¹.

No século XX a historiografia sofre transformações aos mais diversos níveis, expandindo o campo de investigação da História, que não se limita somente ao domínio político e militar, como até então, mas que abarca agora o domínio social, económico,

²⁵ Bloch, M. (2021). *Introdução à História*: Edição revista, aumentada e criticada por Étienne Bloch. Quimera Editores, pp. 115-116.

²⁶ Neto, M. (2016). *Problemática do Saber Histórico: Guia de Estudo*. Palimage, p. 61.

²⁷ Ob. cit., pp.16-17.

²⁸ Schmidt, M. (1996). *O uso escolar do documento histórico* in VIII Endipe / Encontro Nacional de Didática e prática de ensino, Florianópolis, v.1. Universidade Federal de Santa Catarina, p.8.

²⁹ Bloch, M. (2021). *Introdução à História*: Edição revista, aumentada e criticada por Étienne Bloch. Quimera Editores, p. 115-117.

³⁰ Silva, M., Silva, K (2009). *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2ª edição, p. 159.

³¹ Bloch, M. (2021). *Introdução à História*: Edição revista, aumentada e criticada por Étienne Bloch. Quimera Editores, pp. 115-116.

cultural e das mentalidades, gizado através de uma multiplicidade de fontes, como são exemplo as fontes escritas, iconográficas, audiovisuais, orais³².

Mobilização de Fontes Históricas na aula de História

A mobilização e aplicação de fontes históricas no contexto de sala de aula tem vindo a ser defendida por vários autores, pois são múltiplos os benefícios que daí advêm, como, a título de exemplo, o facto de permitir aos alunos o contacto com documentos de outras épocas históricas, assim como com as metodologias de investigação na História, compreendendo como se constrói a História e qual o papel desempenhado pelo historiador.

Como aponta Flávia Correia, a mobilização das fontes históricas no contexto de sala de aula possui inúmeras vantagens, uma vez que permite ao aluno desenvolver as suas competências históricas, procedendo aos múltiplos passos que presidem à construção do conhecimento histórico, como a análise do conteúdo, a identificação do autor e do contexto, a interpretação do documento e a sua posterior inferência e explicação, à luz dos conhecimentos adquiridos³³.

Neste processo, o professor tem um papel preponderante, sendo da sua responsabilidade fornecer aos alunos as ferramentas vitais, isto é, como analisar, o que questionar, cruzar informações e retirar inferências³⁴. O docente que pretende aplicar este tipo de tarefas no contexto das suas aulas de História deve estar familiarizado com as etapas de construção do conhecimento histórico e ter contactado durante o seu percurso profissional com a investigação histórica, para não comprometer os objetivos pretendidos³⁵.

Schmidt afirma:

“O professor de História (...) é o responsável em ensinar o aluno a captar e valorizar a diversidade dos pontos de vista, de provar que cada um tem a sua razão de ser, e não apenas de justificá-los todos no mesmo nível (...).

³² Neto, M. (2016). *Problemática do Saber Histórico: Guia de Estudo*. Palimage, pp. 61-63.

³³ Correia, F. (2013). *Competências interpretativas de fontes históricas e de documentos geográficos no ensino de História e de Geografia: um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade do Minho, p.6.

³⁴ Schütz, J.A., Schwengber, I.L. (2017). *A utilização de documentos históricos em sala de aula in Mediação*, Pires do Rio – Go, v.12, n.2, jul. – dez., p 63-65.

³⁵ Barca, I. (2001). *Educação Histórica: uma nova área de investigação* in Revista da Faculdade de Letras HISTORIA, III Série, vol. 2. Porto, p. 21.

A ele cabe ensinar o aluno a levantar problemas e reintegrar o problema levantado num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando, em cada aula de História transformar temas em problemáticas (...)”³⁶

A aplicação de fontes históricas no contexto do ensino-aprendizagem é, usualmente, realizada no sentido de alcançar um determinado objetivo gizado pelo docente e deve convergir com as competências e aprendizagens indicadas na documentação vigente no domínio da educação, no caso português, as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Se atentarmos nas Aprendizagens Essenciais do 9º ano de escolaridade definidas para a disciplina de História, podemos identificar três competências referentes às fontes históricas, devendo o aluno alcançar a extensão da sua tipologia e a importância que estas adquirem na construção do conhecimento histórico, tal como desenvolver e “reforçar a utilização de conceitos operatórios e metodológicos (...) de História³⁷”. Contudo, devido à gradual redução do horário semanal da disciplina, afigura-se como impossível o desenvolvimento destas competências nos alunos, ou pelo menos, a aplicação destas tarefas com a regularidade desejada.

Keith Barton aponta quatro cenários nos quais as fontes históricas são mobilizadas na sala de aula, respetivamente, “ilustração e motivação”, “evidência para questionamento”, “interpretação visual ou textual” e, por fim, “análise de fonte”³⁸. Barton defende que entre estes quatro usos há um que se destaca pela proximidade com o trabalho desenvolvido pelos próprios historiadores – “evidência para questionamento” - mas, sobretudo, por permitir que os alunos compreendam o processo de construção de conhecimento histórico³⁹.

Quando apresentada com este propósito, a fonte é contextualizada para um levantamento de questões pertinentes, o que envolve operações mais complexas a desenvolver pelos alunos, como a interpretação, cruzamento de fontes, verificação da veracidade⁴⁰. No entanto, como referido acima, este é um processo moroso, não sendo

³⁶ Schmidt, M. A (1996). *A formação do professor de História e o quotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento e o fazer histórico* in II Encontro Perspetivas do Ensino de História- Anais, p.118.

³⁷ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9_a_ff.pdf, p. 3.

³⁸ Barton, K. (2018). *Historical Sources in the Classroom: Purpose and Use* in HSSE Online 7(2) 1-11, pp. 1-10.

³⁹ Ob. cit., pp. 4-6.

⁴⁰ Ob. cit., p.4-6

sempre possível aos professores despenderem o tempo necessário, o que influencia a que estes optem por usar a fonte como mera ilustração do que é lecionado e não para aprofundar as competências históricas e de interpretação dos discentes⁴¹.

Schmidt refere que as transformações que têm ocorrido

“(...) podem levar à superação da compreensão do documento como prova do real, para entendê-lo como documento figurado, como ponto de partida do fazer histórico na sala de aula. Isto pode ajudar o aluno a desenvolver o espírito crítico, reduzir a intervenção do professor, bem como reduzir a distância entre a história que se ensina e a história que se escreve (...)”⁴²

Para uma boa prática e mobilização de documentos históricos e documentos escritos em sala de aula, Proença (1990) propõe que o professor procure usar um número reduzido de recursos em simultâneo, de dimensão e dificuldade adequadas à turma, mas que, simultaneamente, lhes forneçam elementos significativos, obrigando-os a um exercício de questionamento para encontrar as respostas às questões colocadas⁴³.

A fonte ou documento mobilizado no contexto de sala de aula, segundo Maria Gorete Moreira, “(...) Deve fornecer elementos de resposta, mas não deve ser de tal modo simples que não obrigue à reflexão sobre o assunto”⁴⁴.

No entanto, importa ressaltar que a inclusão de fontes históricas na aula de História apresenta alguns perigos quando não bem aplicada, pois é necessário que os alunos tenham presente que elas foram produzidas em circunstâncias concretas, por um agente histórico que tem as suas convicções e, portanto, é imperativo fornecer indicações aos discentes relativas às práticas de análise, interpretação e questionamento⁴⁵.

Neste sentido, a universidade de Stanford elaborou o guia *Historical Thinking Chart*, procurando orientar a exploração de uma Fonte Histórica ou documento escrito em sala de aula, apontando exemplos de questões a colocar nos diversos níveis de leitura

⁴¹ Barton, K. (2018). *Historical Sources in the Classroom: Purpose and Use* in HSSE Online 7(2) 1-11, p.6.

⁴² Schmidt, M. A (1996). *A formação do professor de História e o quotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento e o fazer histórico* in II Encontro Perspetivas do Ensino de História- Anais, p.124

⁴³ Proença, M. (1990). *Ensinar/Aprender História: questões de didática aplicada*. Livros Horizonte, pp. 101-102.

⁴⁴ Moreira, M. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico: um estudo em contexto de sala de aula*. Universidade do Minho, p. 50.

⁴⁵ Silva, M., Silva, K (2009). *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2ª Edição, p. 161.

histórica – “pesquisa”, “contextualização”, “corroboração” e, por fim, “leitura aprofundada” – assim como as competências que devem adquirir em cada patamar⁴⁶.

Este esquema parte de operações simples como a identificação do autor, a sua perspetiva, circunstâncias em que foi produzido o documento, a sua veracidade, comparação com outras fontes, cruzamento de informação e por fim, culmina em operações mais complexas como a interpretação da linguagem escolhida pelo autor⁴⁷.

O objetivo da mobilização destes recursos em sala de aula deve assentar na demonstração aos alunos de como é construído o conhecimento histórico, não se limitando apenas a transpor acriticamente o que está contido na fonte⁴⁸.

Em Portugal, no domínio da Educação Histórica, mais concretamente no que se prende com a mobilização de fontes históricas no contexto de sala de aula de História, podemos referir, entre um leque abrangente, as investigações conduzidas por Flávio Ribeiro (2002), Maria Gorete Moreira (2004) e João Fidalgo (2020).

Flávio Ribeiro (2002), ao explorar o pensamento arqueológico, com alunos entre os 10 os 12 anos de idade, manuseando e utilizando fontes arqueológicas no contexto de sala de aula, conseguiu apurar alguns contributos para a Educação Histórica, como a facilidade de aprendizagem e compreensão que a utilização desta tipologia de fontes permite aos alunos, o maior interesse pelos conteúdos a aprender e consecutiva participação, sendo igualmente registado que os discentes são capazes de retirar algumas inferências relativamente ao passado, através do seu questionamento⁴⁹.

Maria Gorete Moreira (2004), na sua investigação intitulada “As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico”, reuniu, de igual modo, valiosos contributos no domínio das fontes históricas. Foi possível à autora concluir, através do estudo desenvolvido com uma turma do 8º ano, constituída por 11 alunos, que os discentes incluem as fontes históricas nas suas respostas de forma coerente, embora as assumam como elemento ilustrador e que sentem maior dificuldade com fontes

⁴⁶ Historical Thinking Chart, Stanford University.

⁴⁷ Historical Thinking Chart, Stanford University.

⁴⁸ Pereira, N., Seffner, F. (2008). *O que pode o ensino da História? Sobre o uso de fontes na sala de aula* in Anos 90, v.15, n.28, p. 127.

⁴⁹ Ribeiro, F. (2007). *Exploração do pensamento arqueológico das crianças* in Currículo Sem Fronteiras, v.7, n.1, pp. 193-194.

iconográficas – que obrigam a uma maior reflexão - e na interpretação da linguagem, devido à complexidade da mesma⁵⁰.

O estudo conduzido por João Fidalgo (2020) vem ao encontro das ideias expressas nos trabalhos acima mencionados e do que é defendido nos inúmeros estudos levados a cabo neste campo de pesquisa, reafirmando a importância das fontes históricas como fator motivador na aula de História e conducente a uma maior participação e envolvimento do aluno na produção do seu próprio conhecimento, desenvolvendo a sua capacidade crítica⁵¹.

A Educação Histórica: como aprendem os alunos em História?

A investigação em Educação Histórica surgiu na década de 1970, em Inglaterra, aquando de uma discussão em torno da obrigatoriedade da disciplina de História no currículo escolar⁵². Os opositores da sua introdução no currículo argumentavam que apenas depois de atingirem os 16 anos de idade é que os alunos tinham capacidade total de abstração e de compreensão da complexidade que caracteriza a História⁵³.

Até então, o modelo predominante no ensino era, à época, a Escola Tradicional, que se caracterizava pelo método expositivo, pelo forte recurso à memorização como processo de aprendizagem, pela importância da avaliação sumativa como medida das aprendizagens e pela centralidade da figura do professor⁵⁴.

A partir das décadas de 70 e 80 do século XX, desenvolvem-se inúmeros estudos no campo da Educação Histórica, de que são exemplo os de Peter Lee, Rosalyn Ashby ou, no contexto português, Isabel Barca, influenciados pelas correntes pedagógicas construtivistas, centrando-se no aluno como peça fundamental, com o objetivo de compreender como é que os discentes constroem o seu conhecimento histórico,

⁵⁰ Moreira, M. (2004). *As Fontes Históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*. Universidade do Minho, pp. 97 – 158.

⁵¹ Fidalgo, João (2020). *As Fontes na sala de aula de História*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 117-118.

⁵² Barca, I. (2001). *Educação Histórica: uma nova área de investigação*, in Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA, Porto, III Série, vol.2, p. 13.

⁵³ Ob. cit., p.13.

⁵⁴ Ob. cit., pp. 13-14.

procurando as estratégias e metodologias mais adequadas para tal, uma vez que o ensino tem um papel decisivo no desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos⁵⁵.

Estes estudos adotaram como palco o contexto real de lecionação, permitindo uma investigação mais adequada e tendo como objetivos apresentar as melhores estratégias e metodologias para uma aprendizagem eficaz. No entanto, como Isabel Barca ressalva, estas estratégias não são uma chave única para todos os alunos ou indivíduos, devendo o professor adequá-las à sua turma⁵⁶.

O pensamento histórico, como argumenta Isabel Barca, constrói-se com base em duas componentes fundamentais, os designados conceitos substantivos que se prendem com o conhecimento específico da disciplina, como a Idade Média, o Antigo Regime ou o Liberalismo, e os conceitos de segunda ordem, referentes às operações cognitivas, como a evidência, a explicação, a empatia, a significância e a compreensão⁵⁷.

As investigações conduzidas no âmbito da cognição histórica centram-se peculiarmente nos designados «conceitos de segunda ordem», ou seja, nos processos cognitivos desenvolvidos pelos discentes para a construção do seu conhecimento histórico e no desenvolvimento do seu pensamento histórico, como a compreensão ou a evidência⁵⁸, sobre a qual nos focaremos no próximo subcapítulo.

No panorama nacional podem destacar-se, como já referido, os estudos liderados por Isabel Barca, pioneira na pesquisa em Educação Histórica em Portugal, focando-se na investigação dos processos cognitivos em História, mais particularmente na compreensão e na explicação históricas, e as investigações de Marília Gago acerca da narrativa histórica. No contexto internacional, referimos as investigações conduzidas por Peter Lee e Rosalyn Ashby no que se relaciona com a empatia e a evidência históricas, sendo que nos iremos basear nos níveis de evidência produzidos por Ashby para a concretização do presente estudo.

⁵⁵ Barca, I. (2013). *Educação Histórica e História da Educação* in *Historiografias Portuguesa e Brasileira no século XX: Olhares cruzados*, Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 316-318.

⁵⁶ Barca, I. (2001). *Educação Histórica: uma nova área de investigação*, in *Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA*, Porto, III Série, vol.2, p. 20.

⁵⁷ Barca, I. (2021). *Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e aprendizagem em História* in *Diálogo(s), epistemologia(s) e Educação Histórica: Um primeiro olhar*, p. 60.

⁵⁸ Barca, I. (2009). *Investigação em Educação Histórica em Portugal: Esboço de uma síntese* in *Actas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação e Psicologia, pp. 12-20.

A Evidência Histórica

Como referimos previamente, a evidência histórica integra-se num conjunto vasto de operações cognitivas que permitem aos alunos, e aos indivíduos no geral, construir o seu conhecimento e pensamento históricos.

A investigação em História e o conhecimento histórico derivam do trabalho desenvolvido pelo historiador com as fontes históricas, da sua leitura e questionamento, do qual resulta uma interpretação que dá lugar a uma evidência⁵⁹.

Para melhor atingirmos o que implica este conceito essencial da História, é crucial adotarmos uma definição, neste caso, a desenvolvida por Ashby, que defende que a evidência histórica “(...) situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas)”⁶⁰.

Ashby (2003) e Moreira (2004) convergem na defesa de que uma fonte histórica, por si só, não é uma evidência histórica, pois esta necessita de questionamento por parte do historiador e, para tal, deve ser interpretada, resultando desse processo interpretativo a criação de inferências⁶¹. Ashby ressalva a ideia de que a evidência não é uma competência, mas sim um conceito associado ao processo de compreensão, e que, contrariamente às fontes históricas, não pode ser categorizada⁶².

No contexto internacional reiteramos que se devem destacar os trabalhos de Rosalyn Ashby e Peter Lee no âmbito da evidência histórica, que em 1987 propuseram uma escala provisória dos níveis de evidência, constituída por seis níveis⁶³.

Em 2003, na sua comunicação “O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e conceções de alunos”, proferida nas Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica, Rosalyn Ashby apresentou uma versão definitiva dos níveis de

⁵⁹ Moreira, M. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*. Braga: Universidade do Minho, p.43.

⁶⁰ Ashby, R. (2003). *O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e conceções de alunos* in *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, p.42.

⁶¹ Moreira, M. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*. Braga: Universidade do Minho, pp.43-44.

⁶² Ashby, R. (2017). *Understanding historical evidence: Teaching and learning challenges* in *Debates in History Teaching, Second Edition*. London, Routledge, p. 146.

⁶³ Moreira, M. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*. Braga: Universidade do Minho, p. 85.

evidência histórica, que caracterizam o modo como os discentes trabalham as Fontes e que serão aplicadas na análise dos dados recolhidos no presente estudo:

Nível 1 – “Imagens do passado: “O passado é encarado como se fosse presente. Os alunos tratam a evidência potencial como se oferecesse acesso direto ao passado. Questões acerca da fundamentação de afirmações históricas não se colocam (...)”⁶⁴.

Nível 2 – “Informação: “O passado é encarado como algo fixo, acabado e – por alguma autoridade – reconhecido. Os alunos tratam a potencial evidência como informação. Dadas afirmações para submeter à evidência, os alunos equiparam informação ou contam fontes para solucionar o problema”⁶⁵.

Nível 3 – “Testemunho: O passado é narrado, mal ou bem. Os alunos começam a compreender que a História tem uma metodologia para testar afirmações acerca do passado. Os conflitos entre a evidência potencial são pensados de forma apropriada e sustentada ao decidir-se qual é o melhor retrato”⁶⁶.

Nível 4 – “Tesoura e Cola: O passado pode ser investigado, mesmo se nenhum relator individual o apreende de forma correta: podemos elaborar uma versão retirando afirmações verdadeiras de diferentes relatos”⁶⁷.

Nível 5 – “Evidência em isolamento: Afirmações acerca do passado podem ser inferidas a partir de fragmentos de evidência. A evidência sustentará questões para as quais poderia não haver testemunho e muitas coisas podem ser evidência que não sejam relatos de nada, portanto, os historiadores podem ‘trabalhar’ os factos históricos, mesmo sem que qualquer testemunho tenha sobrevivido”⁶⁸.

Nível 6 – “Evidência em contexto: A evidência pode ser construída como no nível anterior, mas se for entendida no seu contexto histórico: temos de saber qual o seu significado e como se relaciona com a sociedade que o produziu”⁶⁹.

⁶⁴ Ashby, R. (2003). *O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos* in *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, p.58.

⁶⁵ Ob. cit., p.58.

⁶⁶ Ob. cit., p. 58.

⁶⁷ Ob. cit., p. 58.

⁶⁸ Ob. cit, p. 59.

⁶⁹ Ob. cit., p. 59.

Nesta sua comunicação, Rosalyn Ashby apresenta algumas conclusões retiradas da sua investigação, e que se registam em pesquisas posteriores, demonstrando que muitos dos alunos ou não integram as fontes nas tarefas, ou encaram-nas como informação válida e inquestionável, valorizando acima de tudo os testemunhos⁷⁰. Argumenta, no entanto, que estes exercícios de questionamento não devem ser conduzidos ao extremo, mas que se explique aos alunos que a validade das Fontes depende do contexto em que são aplicadas e que estas têm um leque abrangente de tipologias, que abarca mais do que testemunhos⁷¹.

Em Portugal, diversos investigadores focaram as suas pesquisas na evidência histórica, como Ana Catarina Simão (2007), Maria Helena Veríssimo (2012), e Bernardo Henriques (2021), verificando a dificuldade sentida pelos alunos no que toca à capacidade de inferir a partir de uma potencial evidência, vendo a fonte somente como um acesso ao passado, autêntico, ao qual não aplicam um exercício de questionamento, limitando-se a inserir excertos nas suas redações, o que situa os alunos entre os níveis 1 – Imagem do Passado e 2 – Informação, especialmente nos estudos conduzidos no Ensino Básico. Porém, em todos estes trabalhos torna-se perceptível que um trabalho continuado com os alunos os auxilia numa certa progressão ou, pelo menos, numa maior capacidade de questionar as fontes e de extrair delas informação importante para a construção do conhecimento histórico.

⁷⁰Ashby, R. (2003). *O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e conceções de alunos* in *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, pp. 61-63.

⁷¹ Ob. cit., pp. 64-65.

Capítulo III - O projeto didático

O presente capítulo é constituído por três subcapítulos. Um primeiro dedicado à descrição da metodologia aplicada, explanando as atividades levadas a cabo durante o período letivo; o segundo respeitante à turma com a qual foi elaborado o estudo, recordando algumas das suas características e, por fim, o terceiro de apresentação e análise dos resultados recolhidos, discutindo as tendências observadas.

No que concerne à apresentação e análise de resultados, usámos a escala de níveis de evidência de Rosalyn Ashby (2003) apresentada no capítulo anterior, sendo categorizadas as respostas elaboradas pelos alunos nas diversas atividades realizadas e justificada a atribuição de um dos seis níveis propostos por Ashby.

Caraterização do estudo

O presente estudo tem como questão orientadora “Qual a importância que a análise e mobilização de fontes históricas assume no contexto de sala de aula?”, procurando fornecer respostas aos seguintes objetivos de investigação:

- 1) Identificar de que forma a análise de fontes históricas contribui para o desenvolvimento das competências históricas nos alunos.
- 2) Avaliar a influência que a análise de fontes históricas exerce no desenvolvimento de competências transversais nos alunos, tais como, o pensamento crítico.
- 3) Avaliar a evolução dos alunos, através de métodos de avaliação formativa.

No âmbito da realização do presente relatório, foram desenvolvidas ao longo do ano letivo 2021-2022, diversas tarefas em que os discentes trabalharam com fontes históricas, de tipologia variada, contactando com o método de construção do conhecimento histórico. Importa referir que o terceiro período foi aquele em que se conseguiu efetivamente aplicar a maioria das atividades práticas uma vez que, durante o segundo período, o trabalho do Grupo de Estágio incidiu, sobretudo, nas turmas do 7º ano de escolaridade.

A metodologia que aplicámos neste estudo foi a *Design-Based Research* (DBR), que se caracteriza pela observação direta, em contexto real - neste caso na sala de aula - dos

problemas educativos, de um aluno ou turma, e que visa a implementação de um conjunto de atividades, no sentido de reportar os resultados recolhidos e de avaliar a evolução⁷².

O exercício inicial, aplicado a 2 de dezembro de 2021 foi pensado como tarefa de consolidação para o estudo da Rússia Czarista e envolvia a exploração direta dos elementos da caricatura “*A voice from the past*”, assim como a análise e interpretação de aspetos relacionados com outras épocas históricas e que conduziam necessariamente a uma reflexão. Embora tenha sido um exercício resolvido oralmente, as respostas dadas pelos alunos foram registadas e apresentadas no subcapítulo correspondente.

O segundo momento desta experiência didática analisou as conceções que os alunos da turma em estudo apresentavam de fontes históricas, do seu abrangente leque de tipologias, da mobilização das fontes em sala de aula e na resolução de exercícios e, auscultou quais as dificuldades com que se debatiam, através de um questionário⁷³.

O terceiro e o quarto momentos que permitiram a construção deste relatório foram aplicados no terceiro período e caracterizaram-se por um trabalho colaborativo, formando-se grupos que trabalharam um conjunto de fontes acerca de um tema concreto, inserido no domínio em estudo, mais concretamente, o processo de democratização em Portugal⁷⁴ e a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia⁷⁵.

Devemos salientar que os grupos que se formaram para a resolução destas atividades trabalharam fichas de trabalho distintas, cada uma contendo Fontes e documentos relativos a um subtema dentro da temática central.

No entanto, é pertinente frisar que os alunos não desenvolveram apenas estes quatro trabalhos relacionados com as fontes históricas, procurando-se, sempre que se revelasse adequado, incorporar a análise de fontes no decurso da aula, com o objetivo de desenvolver as suas competências.

⁷² Wang, F., Hannafin, M.J. (2004). *Using design-based research in design and research of technology-enhanced learning environments*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA, p.2

⁷³ Cf. Anexo XII, pp. 110-111.

⁷⁴ Cf. Anexos XIV, pp. 112-116.

⁷⁵ Cf. Anexo XVI, pp. 129-133.

Tabela 1 - Atividades aplicadas

Atividade	Data	Tema
Exploração da caricatura “ <i>A voice from the past</i> ”	02/12/2021	A Revolução Soviética: A Rússia Czarista.
Inquérito sobre fontes históricas	05/04/2022	Conceções sobre fontes históricas.
Ficha de trabalho – aula oficina	24/05/2022	O processo de democratização em Portugal.
Ficha de trabalho	31/05/2022	A adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia.

A turma

A turma com a qual foi desenvolvido trabalho para análise no presente relatório foi uma turma heterogénea do 9º ano de escolaridade, constituída por vinte e três alunos, onze rapazes e doze raparigas, com uma média de idades entre os 14 e os 15 anos, devendo referir-se que três destes alunos ficaram retidos em anos anteriores.

No que à disciplina de História concerne, esta turma apresentava elevadas dificuldades na interpretação de fontes históricas, de tipologia diversa, limitando-se somente a parafrasear as fontes, sem um trabalho mais aprofundado de análise, interpretação e desconstrução das ideias contidas, característico da metodologia aplicada pelo historiador na sua profissão.

I - Ponto de partida: Análise da caricatura “*A voice from the past*”

A primeira atividade aplicada decorreu no dia 2 de dezembro de 2021, quando a turma iniciou o estudo da Revolução Soviética, tendo a aula sido dedicada ao estudo da Rússia Czarista, entre o final do século XIX e o arranque do século XX, como contextualização e compreensão da realidade particular do território russo, pautada ainda pelo regime feudal.

Para abrir a aula foi concretizado o levantamento das ideias prévias dos alunos acerca do que caracterizaria a Rússia czarista no século XIX, lançando-se as seguintes questões: “*Como era a economia? Em que assentava?*”, “*Como se organizava a sociedade?*”, “*Qual era o regime político?*”, “*Que figuras se destacaram neste processo?*”, embora tenham

sido realizadas perguntas ou reflexões adicionais que acabaram por auxiliar a turma, permitindo indicar algumas das características que distinguem a Rússia.

Após o breve *brainstorming* inicial, foram exploradas as ideias recolhidas, contextualizando e distinguindo a situação que se vivia no território imperial russo, marcado pela dependência da agricultura e a fraca industrialização, pelo regime de tipo feudal, com uma sociedade hierarquizada, sendo o último grupo social – o povo – o mais numeroso e penalizado, tendo sido elencadas as condições das classes populares, face à realidade dos restantes países, onde o Antigo Regime já havia caído entre os séculos XVIII-XIX.

No seguimento desta abordagem da realidade czarista, procurou-se relacionar a condição de vida das camadas populares com o surgimento de uma nova doutrina – o socialismo – que lutava pelo fim da diferenciação entre as classes sociais. Para ilustrar o descontentamento do povo, analisou-se a revolução falhada de 1905, também designada como «*Domingo Sangrento*», explicando as reivindicações apresentadas por esta classe social, assim como as suas principais consequências.

No intento de provocar um momento de reflexão e consolidação acerca dos conteúdos abordados e interligação com conhecimentos previamente adquiridos no 8º ano de escolaridade, foi selecionada a caricatura “*A voice from the past*”, publicada em 1907, na revista americana *The Puck*.

Para orientar a atenção da turma para os aspetos mais relevantes da caricatura e no sentido de treinar as suas competências de interpretação e análise de fontes, foram projetadas algumas questões orientadoras, tal como se pode observar na Imagem 2.



“*A voice from the past*”, revista americana *Puck*, 1909

- 1) Quem está representado no trono?
- 2) Identifica o objeto e a figura que ladeiam a pessoa representada no trono.
- 3) Que significado lhes poderemos atribuir?
- 4) Consegues relacionar as mãos representadas na parte inferior da caricatura com algum acontecimento da história russa?
- 5) Que ideias procuraria o autor desta caricatura transmitir sobre a situação da Rússia na época?

Imagem 2 - Suporte da aula de 2 de dezembro de 2021, diapositivo 9

Estipularam-se cerca de 10 a 15 minutos para que os alunos explorassem, em trabalho individual, a caricatura e tentassem responder às questões orientadoras que se encontravam ao lado da mesma. Terminado o tempo, iniciou-se a análise e correção oral com os alunos, sendo solicitada a participação de toda a turma para a interpretação desta Fonte Histórica.

A primeira questão foi aquela em que os alunos mais facilmente alcançaram o objetivo esperado, indicando com confiança que aquela era a figura do Czar Nicolau II, imperador da Rússia. Era uma questão mais direta, de fácil identificação e relacionada com os conhecimentos adquiridos na própria aula.

Na segunda pergunta *“Identifica o objeto e a figura que ladeiam a pessoa representada no trono”*, os alunos apenas conseguiram identificar a guilhotina, no canto superior esquerdo, mas não foram capazes de estabelecer a relação com a figura representada do lado direito do trono, Luís XVI, monarca de França, e com a Revolução Francesa, que teve lugar em 1789.

Esta necessidade de relacionamento e cruzamento de informação foi explicada aos alunos, ressaltando que quando se analisa uma imagem, um texto, ou qualquer outra Fonte Histórica, é premente interpretar todos os elementos que dela constam, desde o título e ano de produção aos elementos e pormenores presentes, relacionando-os com as temáticas em estudo e/ou conhecimentos previamente adquiridos, para se inferir o seu significado.

A terceira questão *“Que significado lhe poderemos atribuir?”* envolvia já maior destreza na interpretação, relacionando os elementos suprarreferidos na pergunta anterior, o título e o ano de produção da caricatura.

Esta questão representou um grau de dificuldade maior para os discentes, pelo que foram prestadas algumas informações complementares, permitindo que um dos alunos, de elevado desempenho, captasse a relevância da presença da guilhotina e do monarca francês, tendo deduzido que *“O rei Luís XVI, à época monarca da França, não cedendo ao descontentamento da população, foi deposto e morto na guilhotina e parece estar a avisar o Czar dos perigos que podia enfrentar”*. A sua resposta insere-se no nível 3 – Testemunho, pois mobiliza a informação que se encontra na Fonte, construindo já uma hipótese

explicativa, demonstrando, assim, maior desenvoltura no que se prende com as competências de interpretação.

A pergunta seguinte “*Consegues relacionar as mãos representadas na parte inferior da caricatura com algum acontecimento da história russa?*” foi decodificada pela maioria dos alunos, que destacaram a inscrição de “petition” no papel que uma das mãos segurava, remetendo para a petição entregue ao Czar, na Revolução de 1905.

A última questão, que implicava um nível de conhecimento e de interpretação mais aprofundado e um maior domínio dos conteúdos e reflexão – “*Que ideias procuraria o autor desta caricatura transmitir sobre a situação da Rússia na época?*” – foi a que levantou maior dificuldade na resolução.

Esta pergunta foi mobilizada como exercício de consolidação da temática da Rússia Czarista, contando com os contributos de três alunos de maior desempenho, que responderam da seguinte forma: “O autor da caricatura procura transmitir o descontentamento que se fazia sentir na população russa, sobretudo, nas camadas populares, tal como o havia sentido a França no século XVIII e por essa razão, o monarca francês vem alertar o Czar Nicolau II da necessidade de mudar a política do Império Russo e de ceder a alguns dos pedidos do povo, para evitar um desfecho trágico como o do rei da França”.

A resposta apresentada situa-se já num nível de evidência mais avançado, quando comparado com os exemplos anteriores, demonstrando domínio dos conteúdos substantivos aprofundado, capacidade de interpretação e de gerar hipóteses, pelo que a classificamos com o nível 4 – Tesoura e Cola.

Podemos concluir com esta atividade inicial diagnóstica, e aplicando a escala dos níveis de Evidência de Ashby, que os alunos não conseguiram, em termos gerais, retirar e contextualizar mais a fonte para além dos elementos que nela se encontravam, como a figura do Czar Nicolau II ou a guilhotina, ficando no nível 1 – Imagens do Passado, destacando-se, no entanto, as duas respostas de níveis mais elevados – Nível 3 – Testemunho, e Nível 4 – Tesoura e Cola. Para esta tarefa não foi possível apresentar respostas, pois foi realizada oralmente na sala de aula.

Apenas três alunos dos vinte e quatro que compõem a turma conseguiram contextualizar e interpretar a caricatura para além da figura central, produzindo uma hipótese explicativa para a composição que se encontravam a analisar.

Esta atividade diagnóstica, ainda que realizada num contexto informal, permitiu confirmar algumas das dificuldades e obstáculos – tais como a interpretação, análise, contextualização - que os alunos apontaram sentir quando se encontram perante uma Fonte Histórica, aquando da realização do inquérito em torno das suas conceções de fontes históricas, o seu uso, as vantagens e dificuldades.

II - Questionário inicial

O questionário inicial⁷⁶, aplicado na aula de 12 de abril de 2022, composto por um conjunto de cinco perguntas, tinha como objetivo primordial perceber quais as conceções que os alunos apresentavam acerca do que é uma Fonte Histórica, assim como a frequência e o modo como as mobilizam nas aulas de História. Este questionário contou com a participação de vinte e dois dos vinte e três alunos que compõem a turma.

Na pergunta 1 “*O que entendes por Fonte Histórica?*” pretendíamos que os alunos definissem aquilo que, no seu entender, constitui uma Fonte Histórica, que aliás, consta das aprendizagens essenciais para o 7º ano de escolaridade da disciplina de História. As respostas à questão suprarreferida foram divididas em quatro categorias principais.

A primeira categoria é referente aos alunos, neste caso concreto apenas um (a.22), que não apresentaram uma explicação válida à questão colocada, limitando-se a registar no seu inquérito a resposta “Nada”.

A segunda categoria é aquela em que a maioria dos alunos se insere (15 alunos), apresentando uma definição genérica do que entende por fonte histórica, definindo-a somente como uma base de informações sobre os acontecimentos do passado, não especificando a sua natureza ou indicando apenas “documento”. O aluno encara a fonte como mero elemento de informação.

Na terceira categoria, onde se situam seis alunos, estes referem ainda a ideia de fonte como informação, embora possamos verificar uma maior abrangência da natureza

⁷⁶ Cf. Anexo XII, pp.110-111.

das fontes históricas, fazendo referência à variada tipologia como a imagem, um objeto, uma pintura e tudo o que é feito pelo homem.

Categoria	Exemplo	Nº de ocorrência
Categoria I	"Nada" (a.22)	1 aluno
Categoria II	"Eu entendo que faz parte da História e que é um documento que relata acontecimentos ou informações passadas." (a.2)	15 alunos
Categoria III	"O que entendo por fonte histórica é uma fonte, imagem ou texto que fale sobre os vários temas que a disciplina aborda (...)." (a.3)	6 alunos

Tabela 2 - Categorização das definições de Fonte Histórica

Relativamente à segunda questão, "*Consideras que as fontes históricas são importantes na tua aprendizagem na disciplina de História? Justifica a tua resposta*", dois alunos responderam "não" ou "não sei", enquanto vinte alunos deram uma resposta positiva (Gráfico 1).

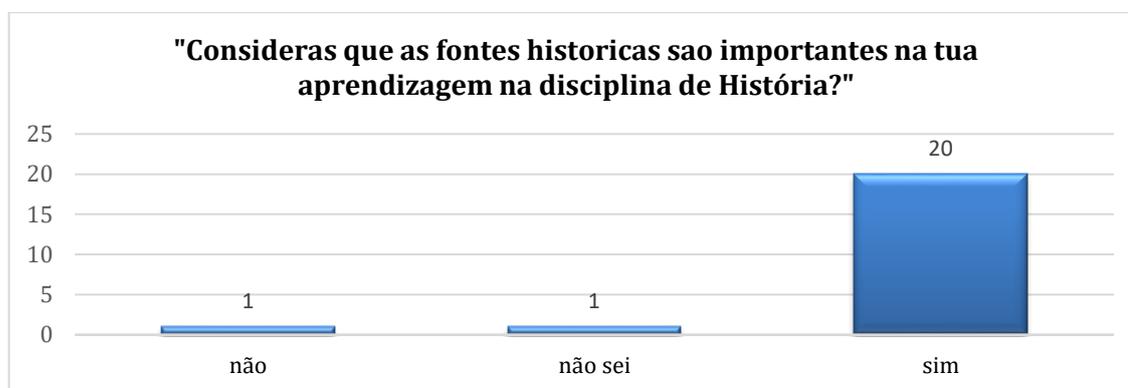


Gráfico 1 - Questão 2 do questionário inicial

No que se prende com as justificações apresentadas nesta questão, dezassete alunos referiram que os auxilia a compreender as temáticas da disciplina de História; dois destes discentes apontam ainda que lhes permite desenvolver capacidades de leitura e interpretação (a.7, a.15) e um acrescenta que torna o processo de aprendizagem mais divertido (a.10). Três alunos apresentaram como argumento a confirmação do conhecimento que adquirem com a exploração de fontes na sala de aula (a.1, a.12, a.13) e um aluno indica não saber (a.19).

A terceira questão, em que era apresentada uma tabela com sete tipos de fontes históricas, pedia aos alunos que assinalassem as opções que, para si, correspondiam a categorias de fontes históricas.

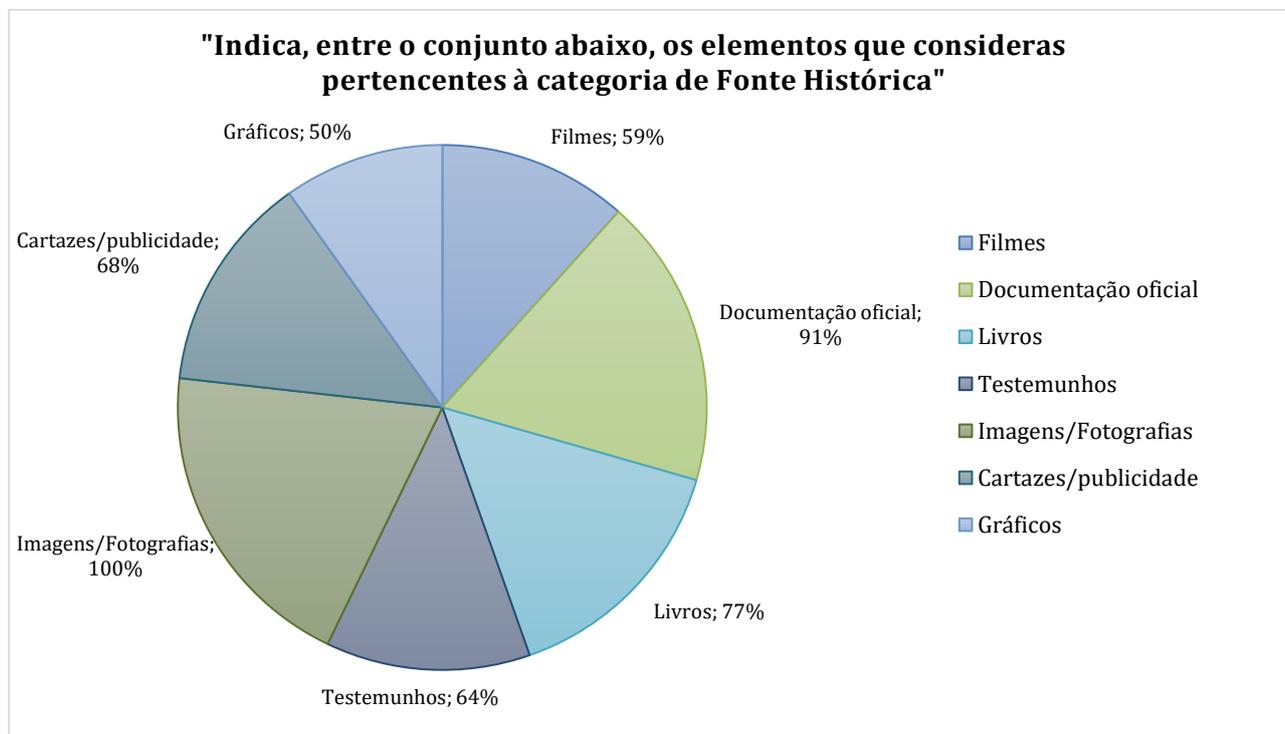


Gráfico 2 - Categorias de fontes históricas⁷⁷

O gráfico 2 apresenta os resultados recolhidos na questão 3, sendo de referir, *a priori*, que os alunos podiam selecionar mais do que uma opção.

Existem duas categorias que se destacam dentro da seleção realizada pelos alunos, respetivamente as imagens ou fotografias, que representam 100% das escolhas, e a documentação oficial, com 91%.

Entre as categorias menos assinaladas destacam-se os gráficos (50 %), filmes (59%), os testemunhos (64%), sendo este último um dado surpreendente, uma vez que os estudos realizados no que se prende com o papel dos testemunhos na disciplina de História, como o de Nadine Fink, indicam que os discentes tendem a encará-los como uma fonte verídica e fiável quando comparado com outras tipologias de fontes históricas, dado tratar-se de um relato de alguém que viveu aquele momento concreto.

⁷⁷ As percentagens apresentadas no gráfico correspondem ao número de vezes que uma resposta foi assinalada por cada aluno, correspondendo, portanto, à frequência com a que a resposta foi selecionada e não ao número de alunos.

Somente seis entre os vinte e dois alunos que participaram no inquérito selecionaram todas as opções apresentadas como categorias de fontes históricas.

De seguida, inquiridos se era frequente a mobilização de fontes históricas em contexto de sala de aula, na disciplina de História, dezanove indicaram que sim, dois responderam negativamente e um aluno indicou as duas respostas possíveis sendo, portanto, considerada uma resposta inválida. De seguida, fora questionado quais as fontes que mais mobilizavam em contexto de sala de aula (Gráfico 3).

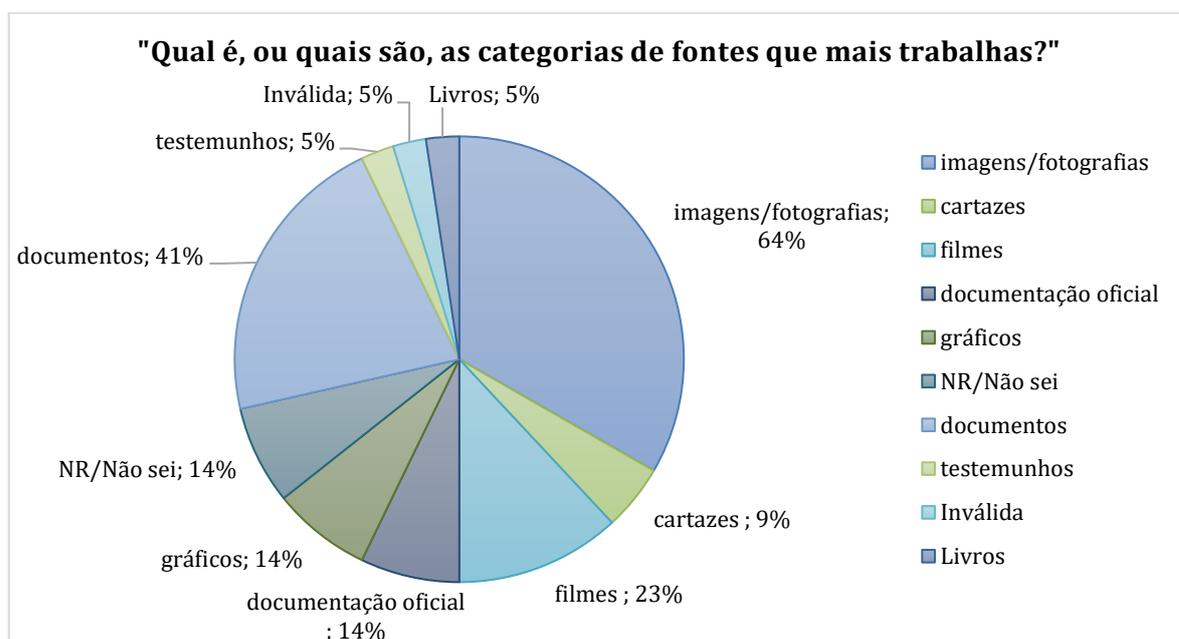


Gráfico 3 - Fontes mobilizadas em sala de aula⁷⁸

Após a análise das respostas da turma é notória uma predominância da mobilização de imagens ou fotografias no contexto das aulas de História (64%), seguida da documentação (41%) e dos filmes (23%).

Na questão 4.2., os estudantes foram questionados acerca das fontes históricas como fator de motivação – “*A mobilização de fontes históricas, no contexto de sala de aula, motiva-te?*” – à qual dezassete responderam *sim*, dois discentes indicaram que não consideram que os motive, dois não apresentaram resposta à pergunta e um respondeu de forma inválida, assinalando *sim* e *não*.

⁷⁸ As percentagens apresentadas no gráfico correspondem ao número de vezes que uma resposta foi assinalada por cada aluno, correspondendo, portanto, à frequência com a que a resposta foi selecionada e não ao número de alunos.



Gráfico 4 – As Fontes Históricas como fator de motivação

Seguidamente, na pergunta 4.3., foi inquirido se concordavam que o uso de fontes históricas lhes permitia desenvolver competências como o espírito crítico e aperfeiçoar o trabalho de leitura e interpretação, ao qual vinte alunos indicaram que “*sim*” e outros dois apontaram “*sim*” e “*não*”, sendo, portanto, consideradas respostas inválidas.



Gráfico 5 - Trabalho com Fontes Históricas e desenvolvimento de competências

Entre as justificações apresentadas, as que mais se destacaram são o debater e discutir de pontos de vista diferentes, desenvolvendo assim o seu pensamento crítico e o aperfeiçoamento das competências de interpretação. Das vinte e duas respostas recolhidas, uma é inválida e quatro não apresentaram a justificação solicitada.

Na penúltima questão, os discentes deveriam indicar de que forma usam as fontes históricas nas suas respostas, quer em fichas de avaliação, quer em trabalhos individuais ou de grupo, sendo o gráfico 6 ilustrativo das suas respostas.

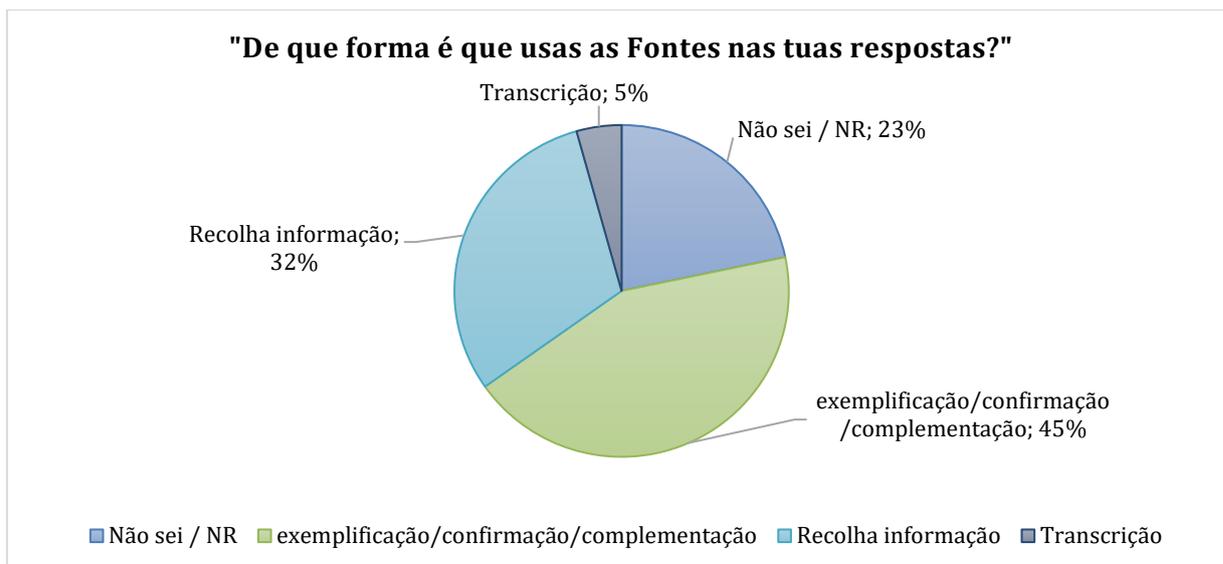


Gráfico 6 - Uso de fontes históricas nas respostas⁷⁹

Como podemos observar no gráfico 6, 45% dos alunos indicou usar as fontes históricas como elemento de confirmação ou exemplificação das ideias indicadas nas suas respostas, enquanto 5% referiram mobilizá-las através da transcrição.

Por último, na questão 5, pedia-se que a turma referisse duas das suas maiores dificuldades no que se prende com o trabalho de fontes históricas. O maior obstáculo registado pelos alunos e que se destaca no gráfico abaixo, relaciona-se com a interpretação das fontes (68%), seguido da linguagem usada nas mesmas (14%), assim como a relação com o tema em estudo (14%).



Gráfico 7 - Dificuldades perante as fontes históricas

⁷⁹ As percentagens apresentadas no gráfico correspondem ao número de vezes que uma resposta foi assinalada por cada aluno, correspondendo, portanto, à frequência com a que a resposta foi selecionada e não ao número de alunos.

Com a realização deste inquérito inicial, foi-nos possível retirar algumas conclusões relevantes acerca das conceções de Fonte Histórica, por parte da turma em questão, assim como da forma como as manuseiam e aplicam nas aulas de História.

A conceção de Fonte Histórica que prevalece nestes alunos é a de que esta corresponde a um acesso a informação do passado, sendo uma base de dados fiel, não especificando a sua natureza, embora a larga maioria dos discentes identifique, na questão 3, como categorias de fontes históricas, sobretudo, a imagem (100%), a documentação oficial (91%) e os livros (77%).

Foi igualmente possível comprovar que os alunos reconhecem a importância das fontes históricas no processo de ensino-aprendizagem, pois, como eles próprios indicam, estas auxiliam na compreensão dos diversos temas abordados na disciplina de História (17 alunos), permitem o desenvolvimento das capacidades de leitura e compreensão (2 alunos), sendo também consideradas como um fator motivador nas aulas da disciplina (1 aluno).

No que se prende com a relação entre motivação e Fonte Histórica, materializada na questão 4.2., dezassete dos vinte e dois alunos apontaram que as fontes históricas constituem um fator de motivação na disciplina, o que se revelou um dado inesperado, uma vez que se esperava que, devido às dificuldades demonstradas aquando do trabalho com estes recursos, os discentes não os encarassem como elementos motivacionais.

Entre as principais dificuldades sentidas, os alunos reconhecem e apontam a interpretação das fontes (68%), a sua linguagem, que se afasta do vocabulário que dominam (14%) e o relacionar com o tema em estudo (14%), não sendo capazes de fazer a ligação entre os conteúdos aprendidos e os recursos, apontando, portanto, no sentido do observado no decorrer das aulas observadas e lecionadas durante o ano letivo.

III - Do 25 de abril à Constituição de 1976

Esta foi a primeira grande atividade de recolha de dados, executada nas aulas 61 e 62, fruto do desafio de preparar e lecionar uma aula-oficina acerca da Revolução do 25 de abril de 1974 e do processo de democratização que se procurou implementar em Portugal.

Como referido anteriormente, foi de grande importância a aplicação do inquérito inicial para auscultar as conceções e dificuldades sentidas pelos alunos, assim como auxiliou na orientação e preparação desta atividade. Dado a larga maioria dos alunos apontar que estas têm um caráter motivacional e lhes permitem compreender melhor os conteúdos, foi pensada uma aula de trabalho direto com as fontes históricas, aperfeiçoando as suas competências históricas, conhecendo a metodologia de trabalho que o historiador segue.

Na primeira aula começámos por analisar três exemplos de definições que os alunos apresentaram acerca do que entendiam por «*democracia*», conceito nuclear para o tópico a abordar, como levantamento de ideias prévias. Os alunos sinalizaram naqueles exemplos em concreto os elementos com os quais não concordavam – a vermelho – e as ideias acerca das quais apresentavam dúvidas foram colocadas em laranja e reconstruídas aquando do término da experiência da aula-oficina.

De seguida, formaram-se quatro grupos distintos, compostos por cerca de cinco a seis elementos, e cada membro do grupo recebeu uma ficha de trabalho, onde estavam fontes previamente escolhidas para que, através da sua análise e interpretação, os alunos fossem capazes de produzir o seu próprio conhecimento. No final da aula todas as fichas foram recolhidas para avaliação do trabalho desenvolvido durante os 30 minutos previstos para a atividade.

Apesar de ser uma atividade de natureza colaborativa, os alunos necessitavam de registar individualmente as suas respostas na ficha, para ser recolhida no final da aula e analisada.

Ficha A: a Revolução do 25 de abril de 1974

Fonte A

Fonte:
<https://imagens.publico.pt/imagens.aspx?4895057p=KM&db=IMAGENS&type=JPG&db=IMAGENS&w=960>



Fonte B

A missão a atingir com a realização da operação é provocar o derrube do Governo vigente, com o aprisionamento de todos os seus membros e do Presidente da República [...] tendo em vista pôr imediatamente em execução o programa constante da proclamação a dirigir à nação após o golpe, visando a implantação, a curto prazo, de uma democracia política como forma de governo do país.

Do “Plano Geral de Operações”, em Otelo Saraiva de Carvalho, *Alvorada de Abril*, Publicações Alfa, 1990

Fonte C



Imagem 3- Fontes disponibilizadas na ficha A⁸⁰

A ficha de trabalho A, focada na Revolução do 25 de abril, disponibilizava aos alunos duas fontes históricas e um documento escrito, respetivamente, a capa do jornal *República*, de 25 de abril de 1974, um excerto da obra *Alvorada de Abril*, de Otelo Saraiva de Carvalho, e, por fim, um vídeo do noticiário do dia 25 de abril de 1974, na RTP, que dava conta da situação do país.

A primeira pergunta que se colocava aos alunos era uma questão direta, pedindo que reconhecessem a que acontecimento se referia a Fonte A. Para melhor responder, os discedentes deviam ter procurado relacionar o título “As forças armadas tomaram o poder” com a data de produção do jornal e com os subtítulos como, por exemplo, “Pelo povo e pelas suas liberdades”.

⁸⁰ Cf. Anexo XIV, pp.117-118.

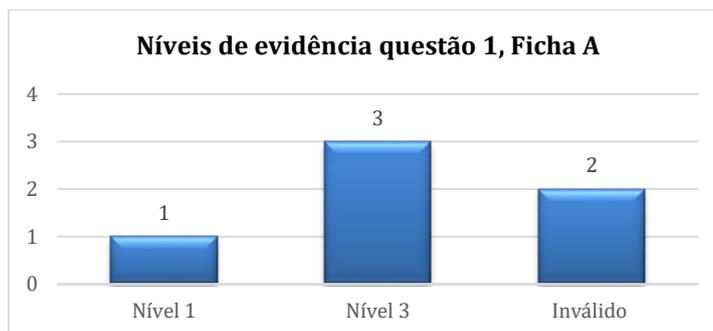


Gráfico 8 - Níveis de evidência na questão 1, Ficha A

Como é visível no gráfico 8, apresentado acima, as respostas dos seis alunos inserem-se em categorias ou níveis distintos: dois apresentaram uma resposta inválida, não tendo seguido as orientações expressas no enunciado; um dos discentes insere-se no nível 1 – Imagens do Passado; e, por fim, três alunos integram o nível 3 – Testemunho.

O aluno b.20 situa-se no nível 1 – Imagem do passado – uma vez que a sua resposta apenas indica o acontecimento, não o enquadrando cronologicamente, nem integrando informação contida na fonte, como se pode confirmar na sua resposta:

R: “Este acontecimento refere-se ao 25 de abril.”

Três alunos integram o nível 3 – Testemunho – baseando-se na Fonte indicada para produzir a sua resposta, adaptando a informação que retiraram da sua fonte, inserindo dados novos para complementar a sua resposta. Não se limitaram, portanto, a parafrasear excertos, podendo ser apresentadas, a título de exemplo, as respostas dos alunos b.10 e b.22.

R: “A Fonte A refere-se ao golpe militar do dia 25 de abril de 1974, conduzido pelo MFA.” (b.10)

R: “A Fonte A refere-se à Revolução democrática portuguesa em 1974, a 25 de abril.” (b.12)

R: “A Fonte refere-se à revolução democrática portuguesa no dia 25 de abril de 1974.” (b.22)

A segunda questão - “*Quais os principais objetivos deste acontecimento, segundo os autores das fontes B e C?*” – indicava aos alunos que, partindo das fontes B (excerto textual) e C (noticiário da RTP, 25 de abril de 1974), explicitassem o que se almejava com o golpe militar levado a cabo.

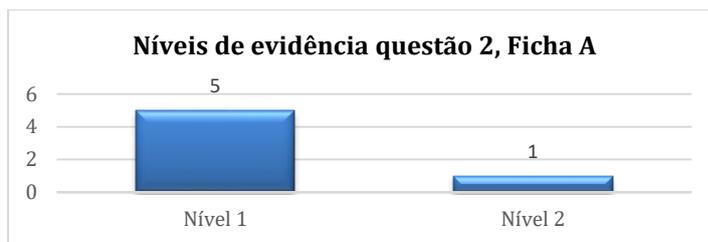


Gráfico 9 - Níveis de evidência na questão 2, Ficha A

É notório que em seis alunos, cinco deles consultaram apenas a Fonte B disponibilizada na ficha de trabalho, comprometendo a sua resposta, tendo-se consequentemente inserido no nível 1 de evidência, segundo Ashby – Imagem do passado – uma vez que apenas parafrasearam a Fonte. A título de exemplo apresentamos a resposta do aluno b.20:

R: “O objetivo a atingir com este acontecimento, era provocar o derrube do governo vigente com o aprisionamento de todos os seus membros e do presidente da República, tendo em vista pôr imediatamente em execução o programa constante da proclamação a dirigir à nação após o golpe, visando a implantação, a curto prazo, de uma democracia política como forma de governo do país.” (b.20)

O sexto elemento do grupo consultou efetivamente ambas as fontes indicadas, conciliando os elementos contidos em cada uma como fontes de informação, e procurou produzir uma resposta da sua autoria, que não se restringisse apenas à transcrição por inteiro, mas à reformulação da informação recolhida nas duas fontes indicadas, situando-se no nível 2 – Informação. Foi esta a sua resposta:

R: “Os principais objetivos deste acontecimento eram provocar o derrube do governo vigente, aprisionar os seus membros e o presidente da República e criar um programa de salvação do país, de paz e liberdade” (b.12).

No que se prende com a terceira questão, “*Quais foram as suas consequências imediatas (Fonte C)?*”, a tendência registada para as questões 1 e 2 mantém-se, inserindo-se cinco alunos no nível 1 de evidência – Imagem do Passado – e um discente no nível 3 – Testemunho.

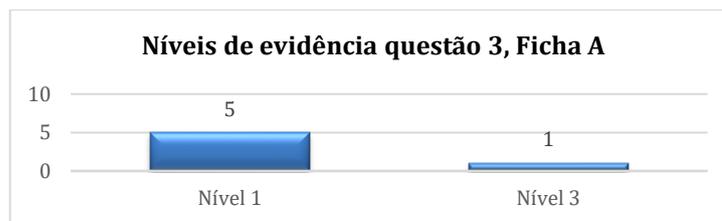


Gráfico 10 - Níveis de evidência questão 3, Ficha A

O aluno b.20, situado no nível 1 – Imagens do Passado – acedeu ao vídeo disponibilizado, no entanto, a sua resposta limita-se a um transcrever do discurso do jornalista - sem regras de citação - não correspondendo ao que era pedido, que passava por explicar as consequências imediatas da Revolução do 25 de abril. É possível ver que a sua transcrição não dá resposta à questão que se coloca:

R: “O Movimento das Forças Armadas estabeleceu controlo político em todo o país após ter ocupado diversos pontos estratégicos nomeadamente ministérios, estações de rádio, difusão e rádio televisão” (b.20).

O aluno b.10 apresenta uma resposta mais aprimorada, demonstrando que reconhece os elementos presentes nas Fonte C, e que domina os conhecimentos adquiridos na disciplina, que não se encontram plasmados nas mesmas, implicando um maior domínio do tema, situando-se por isso no nível 3 de evidência – Testemunho. O discente procura redigir um texto autónomo, relacionando a informação recolhida com os seus conhecimentos prévios, libertando-se do parafraseamento da fonte:

R: “Como consequência, Marcello Caetano, primeiro-ministro, rendeu-se e entregou o seu poder ao general António de Spínola e os militares foram somente enfrentados pela PIDE. Depois, o MFA nomeou uma Junta de Salvação Nacional” (b.10)

Na quarta e última questão da ficha A, os alunos tinham como proposta a redação de um texto em que, com base nas fontes consultadas, caracterizassem o regime que se pretendia instaurar em Portugal com a queda do Estado Novo, em 1974. Para esta pergunta em concreto, os alunos deviam cruzar a informação que adquiriram nas três fontes.

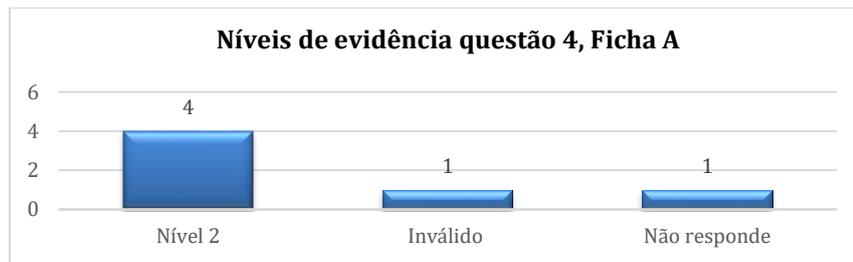


Gráfico 11 - Níveis de evidência questão 4, Ficha A

Um dos elementos (b.20) não apresentou resposta e o aluno b.10 respondeu de forma inválida, tendo consultado o manual e transcrito um excerto do texto de autor, onde se encontravam elencadas as medidas aplicadas pela Junta de Salvação Nacional.

Quatro discentes apresentaram uma resposta idêntica, não demonstrando grande esforço interpretativo ou de análise, mobilizando somente elementos presentes nas Fontes, não aprofundando as características do regime vindouro, isto é, refletindo acerca dos valores que iriam pautar o novo regime que emergia. Pelas razões mencionadas, estes alunos inserem-se no nível 2 – Informação. Podemos comprová-lo com as seguintes respostas:

R: "Portugal procurava implantar uma república democrática procurando a paz do povo." (b.22)

R: "Portugal procurava implantar uma república democrática que desse a liberdade ao povo." (b.12)

Ficha B: A Junta de Salvação Nacional e as transformações após o 25 de abril



Oeste Coimbra
Agrupamento de Escolas

Escola EB 2,3 Inês de Castro
2021-2022

Nome: _____ n.º: _____ turma: _____

Ficha B: A Junta Nacional de Salvação e as transformações após o 25 de Abril

Atenta nas fontes e responde, de forma completa e estruturada, às questões que te são colocadas.

Fonte A

O Movimento das Forças Armadas Portuguesas [...] proclama e compromete-se a garantir a adoção das seguintes medidas:

A - MEDIDAS IMEDIATAS:

- 1- Exercício do poder político por uma Junta de Salvação Nacional até à formação, a curto prazo, de um Governo Provisório Civil. [...]
- 2- A Junta de Salvação Nacional decretará:
 - a) A destituição imediata do presidente da República e do atual governo. [...]
 - c) A extinção imediata da DGS, Legião Portuguesa e organizações políticas da juventude. [...]
 - f) A amnistia imediata a todos os presos políticos. [...]
 - g) A abolição da censura e exame prévio. [...]

B - MEDIDAS A CURTO PRAZO:

- 1- [...] A Junta de Salvação Nacional escolherá, entre os seus membros, o que exercerá as funções de presidente da República Portuguesa [...]
- 2- Após assumir as suas funções, o presidente da República nomeará o Governo Provisório Civil. [...]

Texto oficial do Programa do MFA

Fonte B - Vídeo "Proclamação da Junta de Salvação Nacional" (<https://www.youtube.com/watch?v=WXTt5Lr8vQ>)



Fonte C

Em meados de junho a situação é já muito diferente do que era no 25 de abril. Em primeiro lugar, o novo poder está enfraquecido, não conseguindo impor a autoridade do Estado na economia ou nas Forças Armadas. [...]

Mas o novo poder não está só enfraquecido: está pulverizado. Criam-se em poucas semanas dois centros principais de poder: o primeiro organizado à volta do General Spínola, que funciona com uma parte do Governo Provisório (...) e confia no apoio da Junta de Salvação Nacional (...); o segundo está organizado à volta da Comissão Coordenadora do MFA (...), constituindo-se como real detentora do poder efetivo.

António José Telo, História Contemporânea de Portugal. Do 25 de abril à atualidade, vol. I, p. 78.

Imagem 4 - Fontes disponibilizadas na Ficha B⁸¹

A Ficha B, distribuída a um grupo de trabalho composto por cinco alunos, centrava-se no período pós-Revolução de 25 de abril de 1974, nomeadamente a criação da Junta de Salvação Nacional e as conseqüentes medidas tomadas para orientar Portugal, devendo os alunos consultar as duas Fontes e o texto escrito para responder às questões colocadas.

Na pergunta 1, foi perguntado aos alunos qual o órgão de poder criado após a Revolução do 25 de abril de 1974. Todos responderam corretamente identificando a Junta de Salvação Nacional.

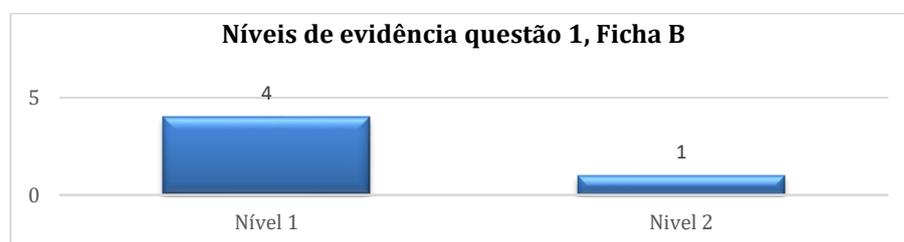


Gráfico 12- Níveis de evidência questão 1, Ficha B

⁸¹ Cf. Anexo XIV, pp. 119-120.

Dos cinco alunos que constituíam este grupo, quatro apresentaram uma resposta genérica, copiada da fonte, não existindo a preocupação de uma localização espaço-temporal dos acontecimentos, ou criação de texto da sua própria autoria, integrando-se, portanto, no nível 1 – Imagens do Passado, como se pode observar no seguinte exemplo.

R: “Junta de Salvação Nacional.” (b.3)

Um dos alunos (b.4) revelou já uma preocupação em criar uma resposta da sua autoria, contendo elementos da Fonte, encarada como manancial de informação, situando-se no nível 2 – Informação, na escala de evidência produzida por Ashby. Este aluno procura já criar uma contextualização, ainda que breve, da Junta de Salvação Nacional. Podemos apresentar a sua resposta para melhor comprovar:

R: “O órgão de poder que foi criado a seguir à Revolução do 25 de abril de 1974, para dirigir o país, foi a Junta de Salvação Nacional.” (b.4)

Na questão 2, os alunos deveriam analisar a Fonte B e indicar as principais figuras que integravam a Junta de Salvação Nacional, representadas no vídeo da Proclamação da Junta de Salvação Nacional.

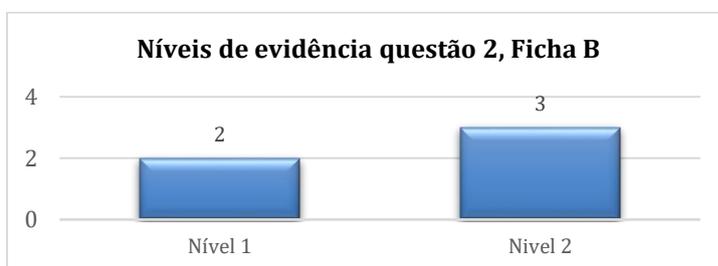


Gráfico 13 - Níveis de evidência questão 2, Ficha B

Dois alunos inseriram-se no nível 1 de evidência – Imagens do Passado - tendo apenas transcrito para a sua resposta a informação recolhida durante o vídeo disponibilizado para consulta, como exemplifica a resposta:

R: “António Alva, José Batista Pinheiro, Francisco da Costa Gomes, António de Spínola, Jaime Silvério Marques e Carlos Galvão de Melo” (b.5)

Os restantes três alunos que compunham este grupo de trabalho procuraram compor uma resposta mais cuidada, realizando já uma seleção da informação a integrar

nas suas respostas, referindo somente as duas principais figuras deste tempo. Estes alunos inserem-se, portanto, no nível 2 – Informação.

R: “As principais figuras que fazem parte deste órgão de poder, presentes no vídeo, são o coronel Francisco da Costa Gomes e o general António de Spínola” (b.4)

Na questão 3, fora inquirido aos alunos que analisassem novamente a Fonte B, mas que desta feita se concentrassem nas preocupações e medidas anunciadas pela Junta de Salvação Nacional. No vídeo eram referidas medidas como o sufrágio direto, a formação de associações cívicas, a garantia da plena expressão de opinião e das liberdades individuais, limitar o exercício da autoridade, entre outras.

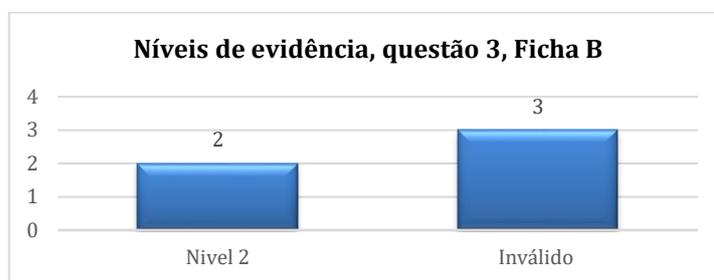


Gráfico 14 - Níveis de evidência questão 3, Ficha B

Três dos cinco alunos não respeitaram as indicações do enunciado, o que invalidou as suas respostas, pois a pergunta frisava a mobilização da Fonte B para a sua elaboração. Estes alunos limitaram-se apenas a copiar a informação disponibilizada no manual H9, tal qual se apresentava redigida, não correspondendo ao que era solicitado.

Os alunos b.4 e b.14 cumpriram as indicações propostas no enunciado, tendo compreendido o sentido da Fonte; no entanto, as suas respostas limitaram-se a uma transcrição da informação contida na mesma, como se pode ver no caso apresentado abaixo. Estas respostas inserem-se no nível 2 – Informação.

R: “As preocupações e medidas que foram anunciadas foi garantir a sobrevivência da nação como pátria soberana, promover a consciencialização dos portugueses permitindo plena expressão a todas as correntes de opinião” (b.4)

Na última questão, pedia-se aos discentes que através da leitura da Fonte C caracterizassem o clima que se vivia dentro do Movimento das Forças Armadas, sendo

expectável que indicassem a cisão dentro das Forças Armadas, em torno de Spínola e uma outra ala mais radical.

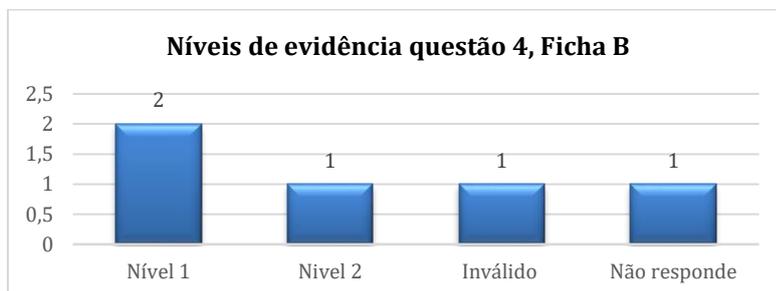


Gráfico 15 - Níveis de evidência questão 4, Ficha B

Um dos alunos (b.4) não apresentou uma resposta, o aluno b.23 copiou um excerto do manual H9, sendo a sua resposta considerada inválida, e dois alunos parafrasearam a fonte C, como se vê na seguinte resposta, o que os coloca no nível 1 – Imagens do passado.

R: “O clima está enfraquecido, pulverizado, clima de greve e manifestação” (b.3 e b.5)

O aluno b.14 conseguiu captar a ideia da divisão, procurando expressar-se por palavras suas, tendo conseguido extrair a informação mais relevante das suas leituras e criou uma resposta autónoma, o que o colocou no nível 2 – Informação – pois, embora tenha por base a Fonte, procura redigir as suas ideias.

R: “Após o 25 de abril o governo dividiu-se, uns à volta de Spínola e outros com o MFA” (b.14)

Ficha C: O PREC e as suas consequências

O grupo que trabalhou este subtema era constituído por cinco alunos e os objetivos passavam por compreender as divergências dentro do Movimento das Forças Armadas, o Processo Revolucionário Em Curso (PREC) e as suas consequências para Portugal, através da consulta de dois documentos, a primeira página de um jornal de época e de uma página do manual.

Este foi um dos dois grupos de trabalho que fora orientado para a leitura de uma página do manual, neste caso concreto, a página 178, para melhor compreender as cisões e as revoluções que tiveram lugar entre 1974-1975, até ao 25 de novembro de 1975.



Ceste Coimbra
Agrupamento de Escolas

Escola EB 2,3 Inês de Castro
2021-2022

Nome: _____ nº: _____ turma: _____

Ficha C: O processo revolucionário (PREC) - pós 25 de abril de 1974

Atenta nas fontes e na leitura da página 178 do teu manual e responde, de forma completa e estruturada, às questões que te são colocadas.

Fonte A

(...) O MFA do Verão de 1974, (...) estava a dividir-se.

[...] Foi então que Spínola interveio. Na madrugada de 11 de março, instalou-se na base aérea de Tancos, com meia centena de oficiais decididos a restaurar a «pureza do 25 de abril». (...) Ninguém queria combater nem sair da «legalidade». A tarde Spínola partiu para a Espanha (...).

[...] O fracasso comprometeu todos os «moderados». Nessa noite, a revolução deu o «salto». (...) Durante 10 horas, até de manhã, (...) sob a presidência de Costa Gomes discutiram a reintrodução da pena de morte; dissolveram os conselhos das armas; criaram um novo órgão de soberania, o Conselho de Revolução, que herdou os poderes da Junta de Salvação Nacional, do Conselho Superior e do Conselho de Estado; e votaram pelas nacionalizações.

[...] Em março de 1975, não foram precisas eleições para o Conselho da Revolução iniciar a nacionalização dos «setores básicos da economia» (...).

[...] A reforma agrária começou com iniciativas esporádicas, para culminar na ocupação sistemática de propriedades dirigidas pelos sindicatos e militares (...).

Rui Ramos, *História de Portugal, A Esfera dos Livros, 2009*

Fonte B



Fonte C

Com o PREC, a economia portuguesa entrou numa nova era: o crescimento anual do PIB desceu de 11,2% em 1973, para 1,1% em 1974 e foi negativo em 1975 (...); o desemprego chegou aos 5%; o défice só do Estado (...) atingiu os 7% do PIB em 1975 (...); a dívida pública ascendeu (...) a 25,5% do PIB.

Rui Ramos, *História de Portugal, A Esfera dos Livros, 2009*

Imagem 5 - Fontes disponibilizadas na ficha C⁸²

A primeira pergunta solicitava aos alunos que lessem a página indicada do manual e interpretassem a Fonte A, no sentido de explanar as divisões que começam a fazer-se sentir dentro do Movimento das Forças Armadas que havia derrubado o Estado Novo.

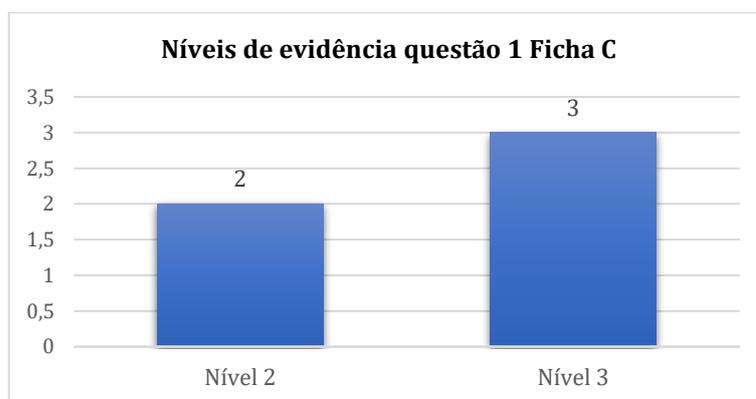


Gráfico 16 - Níveis de evidência questão 1, Ficha C

Os cinco alunos não se limitaram apenas a copiar a informação das fontes históricas e documentos, como observado nos grupos anteriores, situando-se dois alunos no nível 2 – Informação – e três no nível 3 – Testemunho – tendo baseado a sua resposta nas fontes referidas, procurando contextualizar e explicar a informação que retiraram das suas leituras, reformulando os dados adquiridos com os seus conhecimentos prévios.

⁸² Cf. Anexo XIV, pp.121-122.

Os dois alunos que se inseriram no nível 2 – Informação – basearam a sua resposta nas fontes disponibilizadas, como é visível no seguinte exemplo:

R: “Dentro do Movimento das Forças Armadas faziam-se sentir divisões políticas entre os mais radicais e os mais conservadores.” (b.8).

Três dos membros do grupo apresentaram respostas que se integram no nível 3 – Testemunho – procurando já, partindo das fontes, criar uma narrativa de forma autónoma, reformulando a informação contida nas fontes e explicitando alguns dos elementos contidos nas mesmas, com os seus conhecimentos, como é visível nesta resposta:

R: “Dentro do Movimento das Forças Armadas existiam dois ideais políticos, um radical, liderado por Costa Gomes, e um conservador, liderado pelo General Spínola” (b.11)

R: “Dentro do Movimento das Forças Armadas fez-se sentir uma divisão, à esquerda, liderada por Costa Gomes, uma facção mais radical e revolucionária, mais no centro-direita, uma facção mais moderada, liderada pelo General Spínola, apoiado por militares conservadores” (b.9)

Na segunda questão, fora questionado aos alunos do grupo quais as medidas tomadas pela fração do Movimento das Forças Armadas mais à esquerda, presidida por Costa Gomes, partindo das fontes A e B.

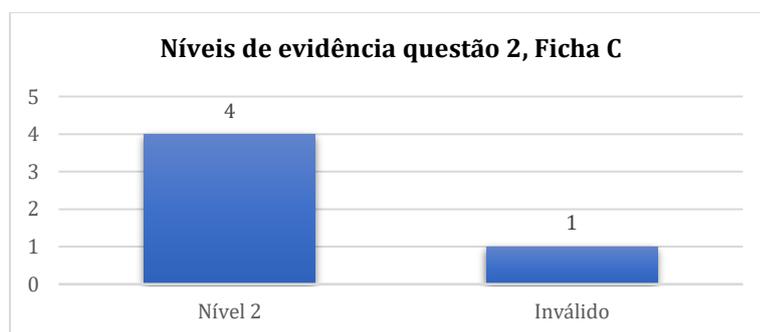


Gráfico 17 - Níveis de evidência à questão 2, Ficha C

Um dos alunos respondeu incorretamente (b.1), tendo somente copiado do manual as medidas tomadas pela Junta de Salvação Nacional, não tendo prestado atenção ao enunciado e às orientações nele plasmadas. Os restantes quatro elementos do grupo de trabalho apresentaram respostas que podemos categorizar como nível 2 – Informação,

dado que, apesar de se guiarem pelas Fontes disponibilizadas e as transcreverem nas suas respostas, por vezes sem a devida indicação de citação, demonstram já um esforço de criação de uma resposta adaptada, da sua autoria, como podemos ver nos seguintes exemplos:

R: “As primeiras medidas tomadas pela fação do MFA, mais à esquerda, foram as nacionalizações (banca, eletricidade) e a reforma agrária que visava a substituição dos latifúndios alentejanos e ribatejanos por cooperativas e unidades coletivas de produção.” (b.9)

R: “As medidas tomadas foram a reintrodução da pena de morte, acabar com o conselho de armas, criar um novo órgão de soberania e as empresas de setores como a eletricidade, o petróleo e os transportes, foram nacionalizadas.” (b.11)

A terceira questão solicitava aos alunos que explanassem as consequências da implementação do Processo Revolucionário em Curso – PREC – caracterizando assim o panorama económico português. Para tal, deviam analisar a fonte C atentamente.

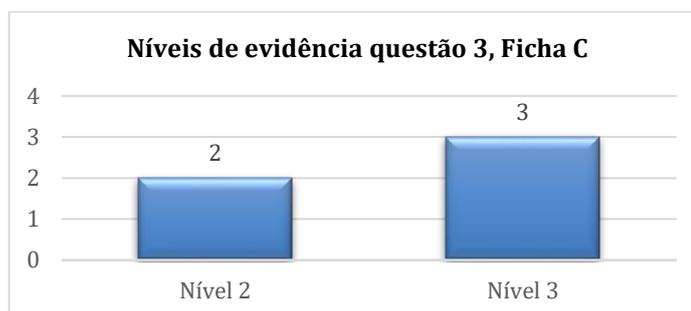


Gráfico 18 - Níveis de evidência questão 3, Ficha C

Como podemos constatar no gráfico 18, das cinco respostas recolhidas, duas situam-se no nível 2 – Informação, e as restantes três no nível 3 – Testemunho -, na escala de evidência.

Os alunos b.1 e b.9 apresentaram respostas idênticas, parafraseando nas suas respostas excertos da Fonte C, tal qual se encontravam disponibilizadas, como podemos observar nos dois exemplos:

R: “Com o PREC, a economia portuguesa entrou numa nova era visto que piorou bastante, o PIB desceu, o desemprego e a dívida pública aumentaram e, assim, como o défice do Estado.” (b.9)

R: “O PREC fez com que a economia portuguesa entrasse numa nova era onde o crescimento anual do PIB desceu, em 1973, e continuou a descer sucessivamente, houve um aumento do desemprego, a dívida pública ascendeu e o défice do Estado atingiu os 7% do PIB em 1975.” (b.1)

Os três discentes cujas respostas se inserem no nível 3 de evidência – Testemunho – embora tenham partido da análise da fonte C, não a mobilizaram diretamente na sua resposta, mas demonstraram capacidade de reflexão e de criar uma hipótese ou explicação acerca da situação económica do país à época, ainda que de forma genérica, como é possível comprovar nos seguintes exemplos:

“Com o PREC, as condições de vida dos portugueses diminuiram consideravelmente” (b.18)

“O crescimento anual do PIB caiu, o desemprego aumentou e o défice do Estado aumentou e a dívida pública ascendeu, ou seja, o país entrou em crise” (b.8)

A quarta e última questão da ficha C tinha por objetivo que os alunos fossem capazes de criar uma breve síntese do que haviam lido e recolhido das fontes que consultaram, cruzando as três fontes disponibilizadas.

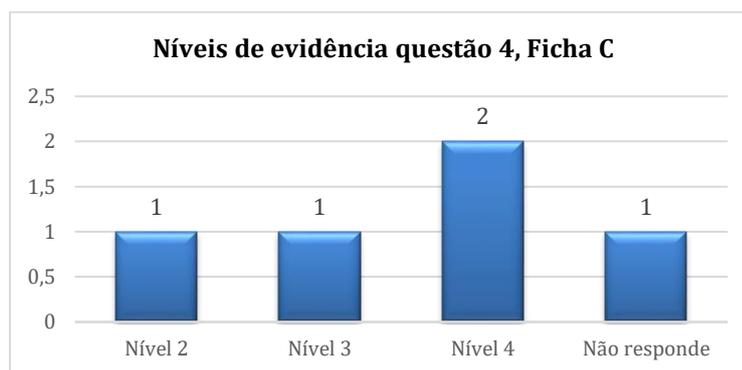


Gráfico 19 - Níveis de evidência à questão 4, Ficha C

Como representado no gráfico acima, um aluno (b.18) não apresentou resposta e o b.8 redigiu uma breve redação que se situa no nível 2 – Informação. O aluno construiu uma resposta da sua autoria, procurando sintetizar as ideias com palavras suas,

introduzindo conhecimentos substantivos seus, embora baseando-se sobretudo na Fonte C, como podemos observar:

R: “A situação portuguesa da época era descontentadora, pois, a economia caía impressionantemente, as pessoas sem nada chegavam ao país devido à descolonização, o que levou o país a uma situação catastrófica.” (b.8)

Um aluno, b.11, integra-se no nível 3 – Testemunho – tendo sido capaz de mobilizar a informação contida nas diversas fontes e construído uma resposta da sua autoria, com uma explicação acerca das diversas leituras, embora não mobilizando as fontes no seu texto, como podemos observar no seguinte caso:

R: “A situação portuguesa encontrava-se catastroficamente mal devido às tentativas de implantação de um regime mais à esquerda, reduzindo assim a qualidade de vida da população e também devido à nacionalização das empresas.” (b.11)

Os alunos b.1 e b.9 mostraram capacidade de construir uma narrativa, partindo dos elementos analisados nas diversas fontes e mobilizando-os na sua resposta, cruzando com os seus conhecimentos da disciplina e apresentando dados pormenorizados. Pelos motivos mencionados, integramos as suas respostas no nível 4 da escala de evidência de Ashby – Tesoura e Cola. A título de exemplo pode apresentar-se a seguinte resposta:

“A Junta de Salvação Nacional, nomeada pelo MFA adotou medidas conducentes à democratização da sociedade portuguesa. Mas no ano de 1975 fez-se sentir uma divisão no MFA, por um lado uma fração mais radical, liderada por Costa Gomes, que adotou medidas de nacionalização e reforma agrária e, por outro lado, uma fração mais moderada presidida por Spínola” (b.1)

Ficha D – O sistema democrático português

A última ficha que compunha esta atividade focava-se na nova Constituição portuguesa, aprovada em 1976, permitindo aos alunos compreender quais os seus princípios e valores, assim como o funcionamento dos órgãos de poder. Esta ficha tinha disponibilizadas três Fontes para que os alunos consultassem e aludia igualmente à página 181 do manual H9.



Ceste Coimbra
Agrupamento de Escolas

Escola EB 2,3 Inês de Castro
2021-2022

Nome: _____ nº: _____ turma: _____

Ficha D: O sistema democrático português

Atenta nestas fontes e responde, de forma completa e estruturada, às questões que te são colocadas.

Fonte A

Libertar Portugal da ditadura, da opressão (...) representou uma transformação revolucionária e o início de uma viragem histórica da sociedade portuguesa.

A revolução restituiu aos portugueses os direitos e liberdades fundamentais. No exercício destes direitos e liberdades, os legítimos representantes do povo reúnem-se para elaborar uma Constituição que corresponda às aspirações do país.

Préambulo da Constituição da República Portuguesa, 10 de abril de 1976

Fonte C

Art. 1.º - Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenha na sua transformação numa sociedade sem classes.

Art. 2.º - A República Portuguesa é um Estado democrático baseado na soberania popular, no respeito e na garantia dos direitos e liberdades fundamentais e no pluralismo de expressão e organização política democráticas (...).

Art. 13.º-1: Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei. (...)

Art. 37.º - 1: Todos têm o direito exprimir e divulgar livremente o seu pensamento pela palavra, pela imagem ou por qualquer outro meio. (...)

Art. 41.º-1: A liberdade de consciência, de religião e de culto é inviolável. (...)

Art. 49º-1: Têm direito de sufrágio todos os cidadãos maiores de dezoito anos, ressalvadas as incapacidades previstas na lei geral. (...)

Constituição da República Portuguesa, 1976

Fonte B



Imagem 6- Fontes disponibilizadas na Ficha D⁸³

A primeira questão inquiria os alunos acerca de que indícios encontravam na Fonte A – préambulo da Constituição da República Portuguesa de 1976 - de que se procurava instalar um regime democrático em Portugal, com a queda do Estado Novo.

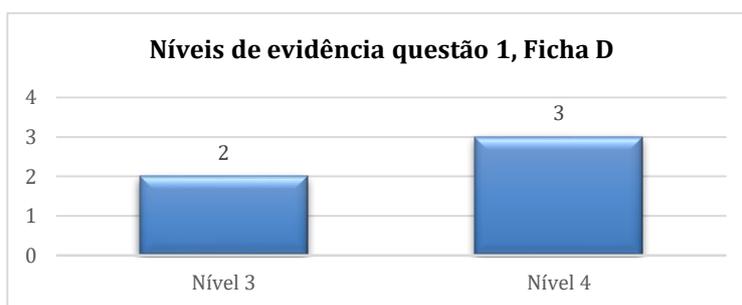


Gráfico 20 - Níveis de evidência à questão 1, Ficha D

Dois dos alunos situam-se no nível 3 – Testemunho – da escala de evidência de Ashby, pois, embora apresentem uma natureza distinta, as suas produções indiciam já um exercício de interpretação, texto da sua autoria e a reprodução de informação selecionada

⁸³ Cf. Anexo XIV, pp.123-124.

da Fonte, devidamente citada, embora este último aspeto se reflita somente na resposta do aluno b.6, como podemos observar nos seguintes exemplos:

- “O preâmbulo da Constituição refere 2 atributos constituintes de uma democracia sendo os direitos e as liberdades fundamentais e a soberania do povo” (b.24)
- O desejo de reaver “(...) os direitos e liberdades fundamentais” (l.4) e de “libertar Portugal da ditadura, da opressão (...)” (l.1) reverte-se na procura de implantar um regime democrático. (b.6)

Três dos cinco alunos que constituem este grupo de trabalho situam-se no nível 4 – Tesoura e Cola – da escala de evidência, mobilizando os seus conhecimentos e analisando a fonte disponibilizada, construindo uma resposta pessoal, integrando elementos presentes na Fonte, com uma pormenorização que denota conhecimento da disciplina, como podemos ver quando destaca o nome do regime que vigorava em Portugal até 1974:

“A constituição começa por se referir à necessidade de “libertar Portugal da ditadura, da opressão (...)”, isto é, do Estado Novo. No mesmo preâmbulo se defendem os direitos e liberdades do povo e a sua soberania” (b.13)

Na seguinte questão, os alunos eram interpelados a analisar a fonte C e inferir os princípios basilares da nova Constituição portuguesa, aprovada em 1976.

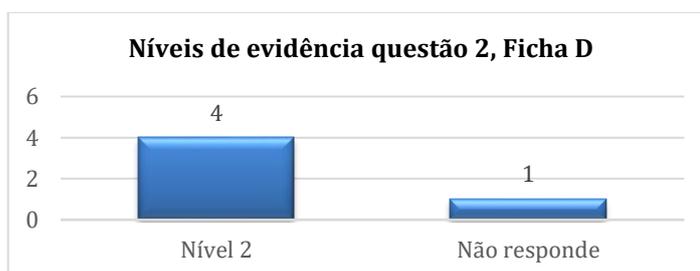


Gráfico 21 - Níveis de evidência à questão 2, Ficha D

Um dos alunos não apresentou qualquer resposta (b.24) e quatro alunos inseriram-se no nível 2 – Informação. Denota-se uma leitura por parte destes quatro alunos, no entanto, as suas respostas demonstram que a Fonte é encarada como fonte de informação, tendo retirado dela o que consideraram mais pertinente, como é visível nas seguintes respostas:

- “Segundo a Fonte C os princípios que regem a nova Constituição são a liberdade de expressão, todos os cidadãos têm os mesmos direitos sociais, etc.” (b.13).

- “A Constituição de 1976 é baseada numa “(...) República soberana (...)” (l.1), na “(...) soberania popular (...)” (l.5), numa “(...) sociedade sem classes.” (l.3) na liberdade de expressão e opinião e do sufrágio e na igualdade “(...) perante a lei (...)” (l.9).” (b.6)

Na terceira pergunta era pedido aos alunos o seguinte: *“Abre o teu manual na página 181 e faz uma breve apresentação do funcionamento do poder político português, após a aprovação da Constituição de 1976”*.

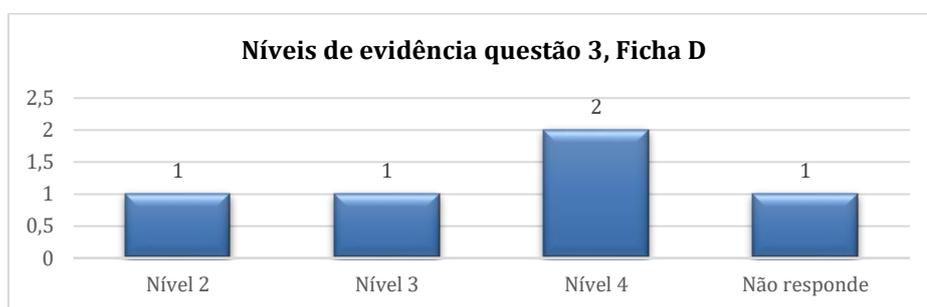


Gráfico 22 - Níveis de evidência questão 3, Ficha D

Um dos alunos não apresentou uma resposta; um aluno insere-se no nível 2 da escala de evidência – Informação; um discente integra-se no nível 3 – Testemunho – e, por fim, dois alunos inserem-se no nível 4 – Tesoura e Cola.

No nível 2 – Informação – podemos integrar a resposta dada pelo aluno b.16, que copiou a informação do esquema, embora contextualizando-a cronologicamente, como é possível de observar:

“Após a aprovação da constituição de 1976 os poderes políticos dividiram-se em 3, o poder executivo, legislativo e judicial.” (b.16)

Para o nível 3 – Testemunho – pode mobilizar-se como exemplo a resposta dada pelo discente b.13, que contextualiza o período a que se refere, distingue os diversos poderes e explica em que consiste cada um destes órgãos de poder.

“Após a aprovação da Constituição de 1976, dividiram-se em 3 poderes políticos: o poder executivo, que é o Presidente da República, o poder legislativo, a Assembleia da República e o poder judicial, que é os tribunais, sendo a Assembleia e o Presidente que fazem a eleição.” (b.13)

Por fim, os discentes b.6 e b.21 apresentaram respostas idênticas, mais complexas, que se inserem no nível 4 – Tesoura e Cola – demonstrando maior capacidade de interpretação. Iniciaram as suas respostas contextualizando o período a que se referem, explicaram a divisão dos poderes, os principais representantes de cada poder, a respetiva função e duração do cargo.

“Na constituição de 1976, foi implementada a divisão dos 3 poderes políticos. O poder executivo pertence ao Presidente da República que é eleito por 5 anos por sufrágio universal e que elege o governo. O poder legislativo pertence à Assembleia da República que é eleita por 4 anos por sufrágio universal. O poder judicial pertence aos tribunais que são constituídos por juízes e jurados.” (b.6)

A quarta pergunta da ficha D, solicitava aos discentes que, com base na sua análise das fontes disponibilizadas e nos seus conhecimentos, explicassem o título presente na Fonte D em que se podia ler “*Novo capítulo da História de Portugal consagra o espírito do 25 de abril*”. Deviam igualmente apontar duas diferenças entre o Estado Novo e o novo regime que florescia em Portugal.



Gráfico 23 - Níveis de evidência questão 4, Ficha D

Os dados recolhidos não corresponderam às expectativas criadas, uma vez que, como apresentado no gráfico 23, um dos discentes apresentou uma resposta inválida, não correspondendo ao que se indicava, e quatro alunos não responderam.

IV – O processo de adesão de Portugal à CEE

O quarto e último elemento criado para a experiência pedagógica segue a linha do anterior, preparado para o 25 de abril de 1974. Estas novas fichas de trabalho foram aplicadas nas aulas de 31 de maio e 2 de junho.

Os alunos, para este exercício concreto, formaram grupos de trabalho, previamente selecionados pela docente, e cada grupo tinha de preencher um *google forms*, indicando a letra correspondente à sua ficha, assim como registar as respostas que elaborou, sendo, portanto, uma tarefa colaborativa.

Aquando da explicação da atividade foi lembrado aos alunos que analisassem atentamente as fontes indicadas, que procurassem mobilizá-las nas suas respostas e construíssem um texto estruturado.

Ficha A – Conjuntura económica em Portugal entre 1974 e 1986



Escola EB 2,3 Inês de Castro
2021-2022

Ficha A: Conjuntura económica em Portugal entre 1974 e 1986

Fonte A – Evolução do PIB e do desemprego em Portugal entre 1979 e 1987. Fonte: Manual História 9, p. 192.

Ano	Taxa de crescimento do PIB (%)	Taxa de desemprego (%)
1979	6,2	4,0
1981	1,3	7,6
1983	- 0,2	7,8
1985	3,0	8,7
1987	5,2	7,0

doc. 1 Evolução do PIB e do desemprego em Portugal.

Fonte B

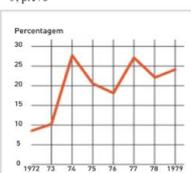
(...) O escudo é desvalorizado em 1977 num total superior a 20 por cento para estimular as exportações, ao mesmo tempo que se impõe um teto para os aumentos salariais. É a época dos «pacotes económicos» com medidas de austeridade que obrigam os Portugueses a apertar o cinto. [...] Portugal pode assim pelo menos sonhar em pertencer ao clube dos países ricos, um sonho que procura concretizar a partir de março de 1977, com o seu pedido formal de adesão à CEE.

Joaquim Vieira, Portugal Século XX. Crónica em imagens – 1970-1980, Círculo de Leitores, 2000

Fonte C – capa do jornal “O jornal”, 15 de julho de 1976. Fonte: <https://portadaloja.blogspot.com/2013/05/25-de-abril-de-1974-os-meses-que-se.html> (consultado a 28 de maio de 2022)



Fonte D – evolução da inflação. Fonte: Manual Novo Viva a História 9, p.176



2 A evolução da inflação entre 1972 e 1979

Analisa as páginas 180-181 do teu manual e as fontes que te são disponibilizadas.

- Descreve a situação económica de Portugal nas décadas de 70 e 80.
- Explica as principais medidas tomadas pelo governo português.

AEEO-IC

A professora Inês Soares

31 de maio de 2022

Imagem 7 - Ficha A⁸⁴

Resposta do grupo A:

“No início dos anos 70, Portugal encontrava-se numa grave crise económica devido às políticas impostas pela PREC. Podemos observar na fonte D que a inflação aumentou substancialmente na década de 70, para estimular as exportações como referido na Fonte B, Portugal necessitou também de pedir empréstimos ao FMI para a sobrevivência do país, como podemos verificar na Fonte C. Também graças ao PREC, a taxa de crescimento do PIB diminuiu e a taxa de desemprego aumentou, voltando só em 1987 a taxa de crescimento do PIB a crescer e a taxa de desemprego a diminuir graças ao Tratado de Adesão à CEE como podemos constatar na Fonte A.”

⁸⁴ Cf. Anexo XVI, p.129.

O grupo A fora interpelado a descrever a situação económico-financeira em que Portugal se encontrava nas décadas de 70 e 80 do século XX e dar exemplos de medidas tomadas para minorar alguns dos problemas que se faziam sentir. Este grupo, segundo a escala de evidência produzida por Ashby, situa-se no nível 4 – Tesoura e Cola – tendo analisado todas as fontes disponibilizadas e indicadas, cruzado as leituras e integrado os conhecimentos adquiridos na disciplina, produzindo uma narrativa contextualizada, com linguagem própria, remetendo para as fontes adequadas para cada aspeto retratado, como elemento ilustrativo.

Ficha B: A adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia



Escola EB 2,3 Inês de Castro
2021-2022

Ficha B: A adesão à Comunidade Económica Europeia

Fonte A

Para Portugal, a adesão à CEE representa uma opção fundamental por um futuro de progresso e de modernidade. Mas não se pense que seja uma opção de facilidade. Exige muito dos portugueses, embora lhes abra simultaneamente largas perspectivas de desenvolvimento. Por outro lado, constitui a consequência natural do processo de democratização da sociedade portuguesa, iniciado com a Revolução dos Cravos em 25 de abril de 1974 [...] Precisamos de persistir na via que temos trilhado nos últimos dois anos, praticar uma política financeira de rigor e de verdade, lutar pela estabilidade política como elemento essencial de recuperação económica e de modernização e profundar as instituições democráticas [...].

Mário Soares, Discurso por ocasião da assinatura do Tratado de Adesão de Portugal às Comunidades Europeias, 12 de junho, 1985

Fonte B – Capa do Diário de Notícias, 13 de junho de 1985



Fonte C

Para Portugal, a adesão à CEE significa, após a perda das colónias e a superação dos problemas de política interna, o regresso a uma das suas fontes de origem: a Europa. A CEE oferece a Portugal a oportunidade de sair definitivamente do seu isolamento político, abrindo-lhe ao mesmo tempo um futuro e a possibilidade de saneamento económico do país.

A Unificação Europeia, Criação e Desenvolvimento da Comunidade Europeia,
Publicações Oficiais das Comunidades Europeias,
Luxemburgo, 1986

A Unificação Europeia, Criação e Desenvolvimento da Comunidade Europeia,
Publicações Oficiais das Comunidades Europeias,
Luxemburgo, 1986

Analisar as páginas 204-205 do teu manual e as fontes que te são disponibilizadas.

- Indica as principais razões para a adesão de Portugal à CEE.
- Identifica as principais figuras envolvidas neste processo.
- Caracteriza o processo de adesão e entrada na CEE e o seu significado.

AECO-IC

Professora Inês Soares

31 de maio de 2022

Imagem 8 - Ficha B⁸⁵

Resposta do grupo B:

1-As principais razões de Portugal ter aderido à CEE foi a promoção da economia como está presente na Fonte B, onde se concluiu as negociações de Belém. Portugal iria ter a oportunidade de sair do seu isolamento político e teria também a possibilidade de sanear a economia do país.

2-A principal figura foi Mário Soares.

3-O processo de adesão e entrada na CEE foi assinado em Lisboa em 1985, mas, Portugal só adere oficialmente em 1986 de 1 de janeiro. E em 2007 é assinado o tratado de Lisboa que revê os princípios da União Europeia.

⁸⁵ Cf. Anexo XVI, p.130.

Este grupo dedicou-se ao estudo do processo de adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia, em 1985, devendo seguir os pontos orientadores para a construção da sua resposta, analisando as fontes históricas e os documentos disponibilizados na ficha de trabalho, retirando deles algumas inferências.

O grupo B situa-se no nível 2 – informação – pois podemos observar na sua resposta que os alunos leram o conjunto de Fontes disponibilizadas na ficha e nas páginas do manual indicadas, no entanto, apesar de procurarem redigir um texto autónomo, com palavras suas, parafrasearam excertos das diversas Fontes, não os aprofundando.

Ficha C: A modernização e desenvolvimento de Portugal



Escola EB 2,3 Inês de Castro
2021-2022

Ficha C - A modernização e desenvolvimento de Portugal

Fonte A

Os primeiros seis anos de adesão à CEE constituem um período particularmente fausto para a economia portuguesa, sem dúvida um dos mais prósperos das últimas décadas [...] Devese à excepcional situação das conjunturas interna e internacional [...], à forte repercussão em Portugal da expansão da economia internacional e, acima de tudo, das transferências dos fundos comunitários.

Jornal PÚBLICO, 8 de fevereiro de 2009

Fonte B – A melhoria da qualidade de vida. Fonte: Manual Missão: História 9, p.202.



Fonte D

[...] A adesão de Portugal, [...] foi acompanhada pela criação de fundos de apoio à reconstrução económica. [...] Houve uma série de transformações sociais, económicas e políticas que dificilmente se podem dissociar da entrada nas Comunidades. Entre as transformações que mais claramente se podem ligar ao novo contexto internacional contam-se as melhorias na qualidade da governação, o aumento do investimento em infraestruturas e em capital humano, a evolução do setor exportador, e o aumento do investimento estrangeiro no país.

Lector Freire Costa, Pedro Lains Susana Miranda, *História Económica de Portugal – 1142-2010, A Esfera dos Livros, Lisboa, 2011.*

Fonte C – Página do Diário de Notícias de 30 de maio de 2015. Fonte: Manual Missão: História 9, p. 202.



Imagem 9 - Ficha C⁸⁶

Resposta do grupo:

Principais consequências:

- Melhoria da economia portuguesa
- Aumento do salário mínimo nacional
- Melhoria e aumento da qualidade de vida
- Consolidação da democracia.

Medidas tomadas:

- Investimento em infraestruturas, estradas e capital humano
- Evolução do setor exportador.

⁸⁶ Cf. Anexo XVI, p.131.

Este grupo tinha como foco aprofundar o conhecimento sobre o processo de modernização e consequente desenvolvimento de Portugal na década de 80, fruto da adesão do país à CEE, de onde recebeu ajudas financeiras. Foi-lhe pedido que explicasse as principais consequências da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia e exemplificasse algumas das medidas tomadas.

Estes alunos analisaram as fontes disponibilizadas, no entanto, as suas respostas são incipientes, limitando-se a elencar um conjunto de consequências e de medidas que se encontram espelhadas nos diversos recursos a consultar, sem terem explicado ou mobilizado as mesmas nas suas respostas como complemento, exemplificação ou explicação das ideias que estão a registar. Por tal, inserem-se no nível 2 – Informação.

Ficha D: Desafios que Portugal enfrenta na atualidade



Escola EB 2,3 Inês de Castro
2021-2022

Ficha D - Desafios que Portugal enfrenta na atualidade

Fonte A

Portugal é um dos países com assimetrias regionais acentuadas, onde a construção de equipamentos e de infraestruturas se sobrepôs à promoção de atividades económicas geradoras de emprego.

O retrato é feito pela OCDE [...] que apela à autonomia das regiões deprimidas (Norte alentejano, Beira Alta) "com problemas sérios de desertificação humana e de diminuição da atividade económica".

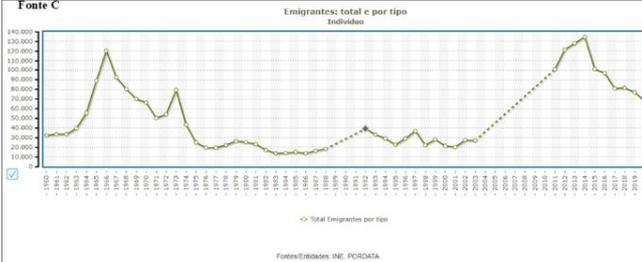
Alexandra Marques, "OCDE propõe mais apoio a emprego e menos betão" em Jornal de Notícias, 2008-09-29

Fonte B

Anos	Indivíduos - Proporção - %			
	Total	0-14	15-64	65 ou mais
2012	100,0	14,9	66,9	19,2
2013	100,0	14,7	66,7	19,6
2014	100,0	14,5	66,5	20,1
2015	100,0	14,2	66,3	20,6
2016	100,0	14,1	66,0	20,9
2017	100,0	13,9	64,8	21,3
2018	100,0	13,8	64,6	21,7
2019	100,0	13,6	64,4	22,0
2020	100,0	13,5	64,2	22,3

População residente: total e por grandes grupos etários (%)
Fontes de Dados: IAG - Estimativas Anuais da População Residente
Fonte: PORDATA
Última atualização: 2022-05-19

Fonte C



Emigrantes: total e por tipo
Indivíduos

-> Total Emigrantes por tipo

Fontes/Entidades: INE, PORDATA

Consulta as páginas 204 e 205 do teu manual e analisa as fontes disponibilizadas.

- Explica as principais dificuldades que Portugal enfrenta na atualidade.
- Sugere duas propostas de soluções que aches válidas para um dos problemas.

AEEO-IC
Professora Inês Soares
31 de maio de 2022

Imagem 10 - Ficha D⁸⁷

Resposta do grupo:

⁸⁷ Cf. Anexo XVI, p.132.

Verifica-se em Portugal:

- Desertificação Humana ["(...) OCDE (...) apela à autonomia das regiões deprimidas (Norte Alentejano, Beira Alta) (...); "(...) "OCDE propõe mais apoio a emprego e menos betão" (...)"]
- Imensa emigração [picos em 2011-2014 (crise económica), 1973 (pré 25 de abril) e 1966 (guerra colonial)]
- População extremamente envelhecida (0-14: diminuição da população ao longo do tempo; 15-64: diminuição da população ao longo do tempo; 65 ou mais: aumento da população ao longo do tempo)

Soluções para População Envelhecida:

- Concessão de subsídios a famílias numerosas;
- Campanhas de alerta à população quanto ao perigo/consequência do envelhecimento da população;

O grupo D debruçou-se sobre as dificuldades que Portugal enfrenta na atualidade, como o envelhecimento da população, a elevada taxa de emigração, a desertificação do interior do país, o aumento do custo de vida, entre outros aspetos que se poderiam inferir. Na sua resposta, o grupo devia explicar os principais obstáculos que o país enfrenta nos dias de hoje e sugerir duas propostas para um dos problemas indicados.

Este grupo conseguiu retirar da leitura das Fontes que lhe foram disponibilizadas, os principais problemas que o país enfrenta na atualidade, tendo construído as suas respostas mobilizando os seus conhecimentos e exemplificando as suas respostas recorrendo a transcrições devidamente assinaladas, para corroborar as suas ideias. Por tal, o grupo integra-se no nível 3 – Testemunho.

Análise dos resultados

A partir dos resultados obtidos através da realização das atividades mencionadas e de outras tarefas aplicadas ao longo do trabalho com a turma, foi possível retirar algumas conclusões e dar resposta aos objetivos propostos.

Inicialmente, estes alunos encontravam-se, grosso modo, no nível 1 - Imagem do Passado - da escala de evidência produzida por Rosalyn Ashby (2003), como foi possível constatar com a realização do exercício de análise da caricatura “A voice from the past”. Através da sua concretização concluímos que a turma apresentou grandes dificuldades no que se prende com a interpretação de Fontes, particularmente de natureza iconográfica, o que vai ao encontro dos estudos produzidos por Simão (2007), uma vez que a imagem,

caricatura ou fotografia não contém informação escrita para auxiliar a compreensão, sendo imperativo que o aluno relacione os seus conteúdos, com as representações em análise.

Os alunos conseguiram apenas indicar os elementos diretos que se encontravam representados na fonte iconográfica, isto é, a figura central do Czar Nicolau II, a guilhotina e o papel de uma das mãos onde estava inscrito “petition”, elemento que permitiu a um dos estudantes inferir que as mãos aludiam à Revolução de 1905.

Em abril de 2022, lográmos aplicar o inquérito relativo às Fontes Históricas, o que nos permitiu ganhar consciência das conceções dos alunos acerca do que são as fontes históricas, que categorias consideram existir, a sua relação com a motivação em sala de aula e os desafios que se lhes colocam nos exercícios de interpretação e análise.

A conceção de fonte histórica dominante na turma apresenta-se como uma fonte que relata acontecimentos ou informações acerca do passado, o que demonstra a sua visão destas como portal de acesso a tempos históricos recuados, fiáveis e deixa transparecer a ideia de que estas são meras fontes de informação, o que segue o estudo conduzido por Veríssimo.

Os resultados recolhidos através deste questionário, que contaram com vinte e duas respostas, corroboraram as teses apresentadas por Flávio Ribeiro (2002) ou João Fidalgo (2020), no que se prende com a fonte histórica como elemento motivador para os alunos, uma vez que 77% dos alunos indicaram que os motiva.

Foi possível constatar um dado curioso e simultaneamente surpreendente, pois entre as categorias assinaladas como tipo de fonte histórica encontram-se as imagens ou fotografias (100%) e a documentação oficial (91%), ao passo que os testemunhos representaram somente 64% das escolhas, o que contraria a tendência geral observada por Flink (2008), que argumenta que os discentes tendem a considerar primeiro os testemunhos, por serem da autoria de alguém da época.

Os alunos demonstraram igualmente ter consciência do impacto do trabalho com fontes históricas para o seu processo de aprendizagem e aprimoramento de competências e capacidades, contando-se 20 respostas positivas, tendo como justificação para a sua

escolha o auxílio na compreensão dos temas a aprender, a melhoria na capacidade de leitura e interpretação e a confirmação dos seus conhecimentos.

No que se prende com o uso de fontes históricas nas atividades propostas, os alunos indicaram usá-las sobretudo como elemento exemplificador ou ilustrador da sua ideia ou interpretação (45%) e como forma de recolha de informação (32%). Esta utilização das fontes tem sido constatada em diversos estudos produzidos, como, a título de exemplo, o de Maria Gorete Moreira (2004) ou o de Maria Veríssimo (2012).

As grandes dificuldades dos alunos que foram constatadas nas restantes atividades aplicadas, e acerca das quais têm consciência, são, sobretudo, a interpretação das fontes históricas (68%), a compreensão da linguagem em que muitas vezes são apresentadas (14%) e a sua relação com os temas em estudo (14%).

Com os vários exercícios aplicados à turma, ao longo do ano letivo, e com os resultados do inquérito, foi possível auxiliar os alunos a compreender as suas dificuldades na realização de tarefas que envolvessem o trabalho com fontes históricas, orientando-os no sentido de um aprofundamento das suas competências históricas e de conhecimento da metodologia de trabalho na área da História.

Na primeira tarefa diagnóstica foi notório um elevado grau de dificuldade no que respeita ao trabalho de análise e inferência através de fontes históricas, nomeadamente a caricatura *“A voice from the past”*. Apesar de informal, este exercício permitiu situar a turma, em termos globais, no nível 1 – Imagem do Passado – da escala de Ashby, tendo os alunos conseguido apenas identificar a figura central e alguns elementos presentes, como a guilhotina e a petição.

Com as análises realizadas foi-nos possível concordar com as teses produzidas por Moreira (2004) e Simão (2007), no referente à dificuldade que os alunos demonstram quando confrontados com uma fonte iconográfica, dada a sua escassez de texto o que exige maior interpretação dos elementos constantes da mesma, remetendo para um nível de análise mais aprofundado. A interpretação de um recurso iconográfico exige um maior domínio dos conteúdos para que se possa relacionar os elementos presentes com um tema concreto e destrinçar a mensagem presente.

Com a realização das seguintes atividades práticas, no âmbito do estudo da Revolução Democrática em Portugal e do processo de adesão de Portugal à CEE, foi possível deduzir algumas conclusões. Estas suas transformações não se encontram somente plasmadas ou presentes nestas duas atividades, mas igualmente nos elementos de avaliação e em outros exercícios aplicados em contexto de sala de aula.

Com a primeira atividade prática, implementada no âmbito do estudo da Revolução do 25 de abril de 1974, para estudar o conceito de evidência histórica, foi-nos possível averiguar que a larga maioria dos alunos se situava entre os níveis 1 – Imagens do Passado, e 2 – Informação, com exceção de um conjunto restrito de alunos – três – que se mantiveram consistentemente entre os níveis 3 – Testemunho e 4 – Tesoura e Cola, nas diversas respostas apresentadas.

Na segunda tarefa, num contexto de aprendizagem cooperativa, realizada a 31 de maio de 2022, os resultados demonstraram uma ligeira melhoria, embora seja pertinente ressaltar que as respostas recolhidas são de grupo. Neste exercício dois grupos integraram-se no nível 2 – Informação, um no nível 3 – Testemunho e, por fim, o restante grupo, no nível 4 – Tesoura e Cola, de acordo com a escala de Ashby (2003).

Podemos concluir, através dos resultados recolhidos nas diferentes atividades aplicadas, que se assinalou uma melhoria, ainda que ligeira, nas suas competências de interpretação e no que se prende com a evidência histórica. A transição para o nível 2 – Informação é notória, sobretudo, na construção das suas respostas, desvanecendo-se a tendência de copiar a fonte tal qual se apresenta, mesmo que não corresponda ao que é pretendido, tendência registada inicialmente.

Com o trabalho desenvolvido ao longo das aulas, foi-nos possível constatar um esforço crescente de interligação das fontes com o tema a aprender, a procura por criar uma resposta, ainda que muito baseada nas Fontes, mas já com alguma contextualização.

Verificámos também que a larga maioria dos alunos encara a fonte como um portal que lhes permite aceder ao passado, considerada como um elemento fiável do tempo histórico a que remete, assim como o encara como uma fonte de informação, aspeto que se espelha nas suas respostas, não demonstrando capacidade de inferir evidências a partir delas. Esta tendência tem sido registada em diversos trabalhos académicos no âmbito do estudo das fontes históricas e da Evidência histórica, onde salientamos novamente as

investigações de Moreira (2004), Veríssimo (2012) ou Henriques (2021), que verificam que a sua população em estudo – Ensino Básico e Ensino Secundário – encara as fontes como portal de acesso direto ao que foi o passado, encarando cada palavra como autêntica e fiável, sem qualquer questionamento ou problematização do seu conteúdo, mobilizando-a na sua resposta como ilustração ou complemento.

Devemos, contudo, destacar a restrita minoria que se situa entre os níveis 3 – Testemunho e 4 – Tesoura e Cola, que denota claramente uma maior destreza nas competências de interpretação, um maior domínio dos conteúdos e alguma capacidade de inferir a partir da potencial evidência. As suas construções são já autónomas, contextualizando claramente o tema para o qual a Fonte ou recurso remetem, procurando criar hipóteses explicativas para as ideias que extraem, de forma mais detalhada.

Conclusão

A oportunidade de realizar o estágio pedagógico supervisionado na Escola Básica 2,3 Inês de Castro, membro constituinte do Agrupamento de Escolas de Coimbra Oeste, foi de extrema importância para o desenvolvimento profissional na carreira docente.

Através desta experiência, orientada e apoiada pela Professora Manuela Carvalho, foi possível compreender o que envolve a profissão docente, ter contacto com a elaboração dos instrumentos de avaliação, com o processo de lecionação e a dinâmica de uma sala de aula, aplicando os conhecimentos adquiridos ao longo do primeiro ano de mestrado. Usualmente a Universidade de Coimbra proporcionava aos alunos, no começo do mestrado, a oportunidade de contactar com o ambiente escolar, contudo, dadas as restrições fruto do COVID-19, tal não se realizou no ano letivo 2020-2021.

Esta componente prática possibilitou-me contactar com aquilo que é a dinâmica de sala de aula e definir e construir o meu perfil enquanto docente, pois tive a oportunidade de testar diversos modelos e suportes de aula, diferentes recursos, de acordo com as temáticas em estudo, de aperfeiçoamento na construção de elementos fulcrais como são as planificações e os instrumentos de avaliação, que inicialmente representavam algumas dificuldades, mas que foram ultrapassadas com a ajuda da Professora Manuela Carvalho e com um esforço contínuo.

O período de estágio pedagógico supervisionado permitiu-me compreender as distintas dimensões que compõem a docência, as suas frentes de trabalho quer letivas, quer extralectivas e estar preparada para encarar o futuro na carreira docente, caminhando para o perfil do professor adequado ao ensino atual.

O presente relatório procurou compreender qual a importância que as fontes históricas desempenham na sala de aula, no contexto da disciplina de História, assim como promover nos alunos a capacidade de construir evidências através destes recursos, pondo-os em contacto com aquilo que é o trabalho desempenhado por um historiador.

A exploração deste tema ao longo do presente ano letivo permitiu-me desenvolver maiores competências de interpretação de fontes e de orientação dos alunos para a metodologia de produção do conhecimento histórico, fulcral para a disciplina de História, em grande parte com o auxílio da professora orientadora do estágio.

Ao longo do estudo desenvolvido foi gizado um conjunto de objetivos de investigação, procurando-se identificar de que forma é que a análise das fontes históricas contribui para o desenvolvimento das competências históricas nos alunos, avaliar a sua influência das fontes históricas no desenvolvimento de competências transversais nos discentes e descrever a evolução dos alunos, através de métodos de avaliação formativa.

As fontes históricas são um elemento primordial para a construção da História, contudo, uma fonte não é por si mesma uma evidência, é necessário conduzir um processo de interrogação à fonte, colocando-lhe questões pertinentes que permitam inferir dela evidências, para reconstrução, com as limitações conhecidas, da História, do passado do Homem⁸⁸.

É de grande pertinência que os alunos, nas aulas da disciplina de História, contactem com o processo de construção do conhecimento histórico, reconheçam que o historiador não se limita a registar o que se encontra plasmado nas diversas fontes com as quais se depara⁸⁹, mas escrutina-as, questionando-as, contrariando a tendência positivista que se impunha até ao século XX, em que o historiador apenas compilava os escritos⁹⁰.

Segundo o inquérito aplicado à turma, foi possível observar que os discentes, na sua larga maioria – 20 em 22 alunos –, consideram que as fontes históricas desempenham um papel de relevo no seu processo de aprendizagem e são mesmo um fator de motivação em sala de aula; contudo, com os resultados obtidos, constatou-se que 32% dos alunos se limita a “recolher informação da fonte” nas suas respostas e 45% somente a mobiliza como exemplo ou confirmação dos seus argumentos.

Entre as maiores dificuldades apontadas perante uma Fonte Histórica, os alunos da turma frisaram os obstáculos observados durante o período inicial de aulas e que são transversais na disciplina de História, como a interpretação, a linguagem ou o relacionar com um tema específico.

⁸⁸ Ashby, R. (2003). *O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos* in *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, pp. 43-44.

⁸⁹ Schutz, J.A.; Schwengber, I. L. (2017). *A utilização de documentos históricos em sala de aula* in *Mediação*, v. 12, n. 2, jul- dez. Pires do Rio, p. 65.

⁹⁰ Neto, M. (2016). *Problemática do saber histórico – Guia de Estudo*. Coimbra: Palimage, pp. 16-17.

Nos exercícios formativos, realizados após o inquérito e o exercício diagnóstico, constatou-se uma ligeira melhoria nas competências históricas da turma, deslocando-se do nível 1 de evidência para o nível 2 – Informação, registando-se a tendência de os alunos encararem a Fonte Histórica como um manancial de informação, não a questionando ao nível do texto, contexto e subtexto.

Dando resposta ao primeiro objetivo colocado, foi notória, ao longo do trabalho com a turma, a importância que a análise de fontes históricas aplicada de forma regular no contexto de sala de aula assumiu, permitindo aos discentes desenvolver a sua capacidade de interpretação e análise, não se limitando ao essencial, articulando-a com os conhecimentos adquiridos ao longo do ano. Se, inicialmente, apresentavam excertos do texto nas suas respostas ou respondiam de forma inválida, foi visível uma preocupação crescente de desprendimento das fontes e de criação das suas próprias respostas, demonstrando capacidade em relacionar os vários temas da disciplina.

É de notar ainda que, de forma global, a inclusão nas aulas do trabalho com fontes contribuiu para uma melhor compreensão e motivação na disciplina, sendo de destaque o facto de permitir aos alunos consolidar os conhecimentos e compreender determinado momento histórico de forma concreta, diferindo da abstração do manual.

Relativamente ao segundo objetivo que nos propusemos atingir, podemos afirmar que, através do projeto pedagógico conduzido, não foram visíveis transformações notórias ao nível do desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, pois os alunos mantiveram a conceção de que as fontes disponibilizadas eram informação fidedigna, não questionando ou sendo capazes de discutir acerca da mesma, problematizando-a com base nos conhecimentos adquiridos.

No que se prende com o terceiro objetivo, é possível fazer uma avaliação da evolução dos alunos, pois, com a aplicação do exercício inicial, do inquérito e dos dois momentos formativos aos quais se recorreu através da realização de fichas de trabalho de exploração de um grupo de fontes e documentos escritos, conseguimos recolher dados de relevo e traçar um panorama geral acerca das dificuldades dos alunos no que se prende com o trabalho com fontes, assim como acompanhar a estagnação ou evolução da capacidade de inferir evidência das suas análises.

Estes alunos inicialmente denotavam elevadas dificuldades na interpretação de uma fonte, não sendo capazes de responder a questões mais complexas que envolvessem a relação entre as várias camadas que a compõem, isto é, o autor, o período em que foi escrita, os elementos presentes, a escolha da representação – no caso das fontes visuais – e a sua relação com a temática em estudo ou já adquirida.

Como referido acima, pode afirmar-se que existiu uma melhoria na capacidade de extrair evidências das fontes históricas, pois, se inicialmente se situavam no nível 1, encarando a fonte como uma porta aberta para o passado, não questionando a leitura realizada ou contextualizando a mesma, foi notório a sua progressão para o nível 2 – Informação -, encarando-as como uma fonte de informação credível, com autoridade, embora demonstrem já uma preocupação em a contextualizar.

Nos inquéritos recolhidos, um conjunto de alunos referiu ser de relevo a importância do uso de fontes na sala de aula, pois permite-lhes compreender os conteúdos lecionados de forma mais clara. Foi visível o envolvimento dos alunos nas tarefas de análise e interpretação de fontes históricas, demonstrando empenho e motivação, contrariamente às aulas mais expositivas e em que o manual é o único recurso mobilizado.

Os resultados obtidos no presente estudo vão ao encontro do constatado por outros autores que se debruçaram sobre a Evidência Histórica, como Simão (2007), Veríssimo (2012) ou Bernardo Henriques (2021), tendo-se verificado uma progressão nos discentes, embora, permaneça a tendência de os alunos encararem as fontes históricas como portadoras de informação fidedigna, não lhe aplicando qualquer exercício de questionamento.

Entre as limitações sentidas ao aplicar este projeto didático, devemos referir a difícil gestão do tempo disponível, limitado a cem minutos semanais; a grande extensão dos conteúdos a lecionar, que inviabilizou algumas das potenciais atividades a realizar, e o facto de, no começo, não ter sido explicitado e trabalhado o conceito de evidência com os alunos, o que teria certamente contribuído para um maior desenvolvimento das suas competências históricas.

Destaca-se também o facto de não ter orientado nenhuma experiência durante o segundo período, pois, como explicado anteriormente, esses meses foram dedicados, na íntegra, à lecionação com os sétimos anos de escolaridade.

Como propostas de melhoria das experiências aplicadas, sugerimos uma maior frequência de aplicação das tarefas, equilibrada, durante todo o ano letivo, sendo o ideal cerca de duas atividades formativas por período, não se limitando somente a dois períodos, para uma análise de resultados mais consistente e rigorosa, e um maior desenvolvimento das competências esperadas, assim como do conceito de evidência e de fonte histórica, de forma aprofundada, por parte dos discentes.

Referências bibliográficas

- Andrade, V. C. (2004). *Repensando o documento Histórico e sua utilização no Ensino* apresentado no V Encontro Nacional Perspetiva de Ensino de História, Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas, Rio de Janeiro, pp.231-237.
- Almeida, B. (2021). *O desenvolvimento da Evidência Histórica através do documento escrito: Um estudo com alunos do 3º Ciclo*. Universidade de Coimbra.
- Ashby, R. (2003). *Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos* in *Educação Histórica e Museus: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Universidade do Minho, pp.37-59.
- Ashby, R. (2006). *Developing a concept of historical evidence: student's ideas about testing singular factual claims*, in *Educar, Especial*. Editora UFPR, p.151-170.
- Ashby, R. (2010). *Understanding historical evidence: Teaching and learning challenges* in *Debates in History Teaching Second Edition*. Routledge, pp. 144-154.
- Barca, I. (2001). *Educação Histórica: uma nova área de investigação*, in *Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA*, Porto, III Série, vol.2.
- Barca, I. (2009). *Investigação em Educação Histórica em Portugal: esboço de uma síntese* in *Actas das Quintas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 11-27.
- Barca, I. (2013). *Educação Histórica e História da Educação* in *Historiografias Portuguesa e Brasileira no Século XX: Olhares Cruzados*. Imprensa da Universidade de Coimbra, pp. 315-333.
- Barca, I. (2021). *Educação Histórica: Desafios epistemológicos para o ensino e aprendizagem da História* in *Diálogo(s), epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar*.
- Barton, K. (2018). *Historical Sources in the Classroom: Purpose and Use* in *HSSE Online* 7(2) 1-11.

-
- Bloch, M. (2021). *Introdução à História*: Edição revista, aumentada e criticada por Étienne Bloch. Quimera Editores.
 - Burke, P. et al (1996). *Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro* in *Formas de hacer Historia*, Alianza Editorial, pp. 9-37.
 - Collingwood, R. (2001). *A ideia de História*. Editorial Presença.
 - Correia, F. (2013). *Competências interpretativas de fontes históricas e de documentos geográficos no ensino de História e de Geografia: um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade do Minho.
 - Fidalgo, J. (2020). *As Fontes na sala de aula de História*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
 - Fink, N. (2008). *As testemunhas e o ensino da História: uma abordagem didática* in Educação em Revista – UFMG, n.47, junho, 2008. Universidade Federal de Minas Gerais.
 - Júnior, O. R. (2009). *As concepções de fonte histórica e as orientações para o seu uso em três manuais de Didática da História produzidos para os professores no Brasil (2003-2004)*, in ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História, pp.1-9.
 - Lee, P., Ashby, R., Dickinson, A. (1993). *Progression In children's ideas about History: Project CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches: 7 to 14)* in Annual Conference of The British Educational Research Association, Liverpool.
 - Marrou, H. (1976). *Do conhecimento Histórico*. Editorial Aster.
 - Moreira, M. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico: um estudo em contexto de sala de aula*. Universidade do Minho.

-
- Neto, M. (2016). *Problemática do Saber Histórico: Guia de Estudo*. Palimage.
 - Pereira, G. (2022). *O documento escrito como recurso pedagógico no ensino-aprendizagem de História: Um estudo com alunos do 8º ano*. Universidade de Coimbra.
 - Pereira, N. M.; Seffner, F. (2008). *O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula* in Anos 90, v. 15, n. 28.
 - Proença, M. C. (1990). *Ensinar/Aprender História*. Livros Horizonte.
 - Ribeiro, F. (2007). *Exploração do pensamento arqueológico das crianças* in Currículo Sem Fronteiras, v.7, n.1.
 - Schmidt, M.A. (1996). *A formação do professor de História e o quotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento e o fazer histórico*, II Encontro Perspetivas do Ensino de História-Anais.
 - Schmidt, M. A. (1996). *O uso escolar do documento histórico* in VIII Endipe/ Encontro de didática e prática de ensino: Formação e profissionalização do educador. Universidade Federal de Santa Catarina.
 - Schütz, J.A., Schwengber, I.L. (2017). *A utilização de documentos históricos em sala de aula* in Mediação, v.12, n.2, jul. – dez., pp-61-71.
 - Silva, M., Silva, K (2009). *Dicionário de conceitos históricos*. Contexto, 2ª edição, pp. 158 a 161.
 - Simão, A. (2007). *A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário*. Universidade do Minho.
 - Veríssimo, M. H. (2012). *A avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos do Ensino Secundário*. Universidade do Minho.

- Wang, F., Hannafin, M.J. (2004). *Using design-based research in design and research of technology-enhanced learning environments*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

Aprendizagens Essenciais da disciplina de História, 9º ano. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens Essenciais/3 ciclo/historia 3c 9a ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens%20Essenciais/3%20ciclo/historia%203c%209a%20ff.pdf).

Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1ª série – Nº129. Disponível em [https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961? ts=1657065600034](https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961?ts=1657065600034).

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Disponível em [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto Autonomia e Flexibilidade/perfil dos alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto%20Autonomia%20e%20Flexibilidade/perfil%20dos%20alunos.pdf).

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste, 2013-2016. Disponível em [https://www.aecoimbraoeste.pt/images/aeco/conselho geral/PEducativoAECO.pdf](https://www.aecoimbraoeste.pt/images/aeco/conselho_geral/PEducativoAECO.pdf).

ANEXOS

Anexo I - Plano Individual de Formação



Plano Individual de Formação (PIF)

Definição de atividades letivas

Este Plano Individual de Formação (PIF), é um documento de realização obrigatória, estipulado no Decreto-Lei nº240/200 do *Plano Anual de Estudos do Estágio Pedagógico*, documentação que determina o perfil do desempenho do docente do ensino básico e secundário.

Este documento procura explorar o percurso que conduziu cada estagiário a enveredar pela via do ensino, as motivações que lhe estão subjacentes, assim como as suas expectativas, compromissos e medos relativamente ao período de estágio e à vida profissional. Devem ser apresentadas propostas de intenções que se pretendem realizar quer em âmbito letivo, quer extralectivo, uma vez que a sua realização se encontra, por vezes, com alguns constrangimentos não havendo possibilidade de as aplicar.

A opção pela via do Ensino

A relação que fui estabelecendo com a escola foi pacífica e de grande interesse desde o começo, sempre fiz parte dos alunos retraídos e tímidos que não participavam nas atividades ou não interagiam na sala de aula, mas sempre me despertou curiosidade, vontade de saber mais, sempre encarei a educação como um bem vital, sem o qual não se consegue atingir o verdadeiro desenvolvimento ou mesmo a capacidade de ser um cidadão em todas as suas vertentes.

O interesse pela área da História, em particular, surgiu no Terceiro Ciclo do Ensino Básico e aprofundou-se especialmente com a professora de História A que foi atribuída à turma em que me encontrava desde o 11º ano e que transformou a rotina que pautava as aulas da disciplina de História que conhecia em que o manual era o elemento fulcral e o único recurso mobilizado em contexto de sala de aula.

No que se prende com a questão da opção pela docência no segundo ciclo de estudos, esta foi uma reflexão que apenas teve lugar no último ano da licenciatura, momento em que se pondera quais as saídas profissionais possíveis, conjugando com os interesses pessoais.

Ao longo do meu percurso sempre tive interesse e gosto em relacionar-me com os mais novos, em conseguir auxiliá-los no seu crescimento, em contribuir para o seu desenvolvimento, assim como tenho gosto em ensinar aos indivíduos, de qualquer faixa etária, conhecimentos e ferramentas que lhes possam ser úteis enquanto cidadãos ou futuros cidadãos informados. No meu contexto académico várias vezes me disponibilizei para apoiar os meus colegas no estudo e esta conjugação de fatores acabou por conduzir a que decidisse seguir a via do ensino.

Ensinar não é apenas debitar factos e conhecimentos perante um conjunto de alunos, ensinar é bem mais do que isso, implica ter consciência de que está perante os docentes a geração vindoura e que, portanto, é nosso dever formá-los o melhor possível, não apenas no espectro das diversas áreas disciplinares, mas igualmente como cidadãos, prontos a encarar o mundo que os rodeia, a superar os desafios que nele vão encontrar e a participar ativamente nele.

O ano de 2021/2022, em que me encontrarei a estagiar na Escola Básica 2,3 Inês de Castro, irá exigir bastante esforço, trabalho, organização, mas será um ano, acima de tudo, gratificante, de superação e acredito que de concretização. A aprendizagem teórica é crucial para o nosso desenvolvimento. No entanto, é a prática no terreno, a experiência, o contacto com alunos e realidades tão heterogéneas que nos irá permitir responder, no futuro, às necessidades dos nossos alunos e ser melhores docentes.

No decorrer do presente ano letivo, em paralelo com o estágio, será desenvolvido um relatório de estágio, produção essa que irá assentar na questão do papel da Fonte Histórica e da sua análise no contexto de sala de aula, nomeadamente, acompanhando em concreto uma das turmas que me foi atribuída e registando a sua evolução no que toca ao desenvolvimento de competências de análise de fontes históricas.

Participação na Escola

No que se prende com a participação na Escola, pode apontar-se atividades e compromissos com os quais me proponho a cumprir, ou gostaria de realizar quer de

âmbito letivo, quer extracurricular, ainda que consciente das limitações que possam vir a ser implementadas de acordo com a situação epidemiológica do país. As atividades que serão elencadas decorreram durante o ano letivo de 2021/2022, sendo supervisionadas pela Orientadora de Estágio.

No primeiro campo, o âmbito letivo propor-me-ei a:

- Elaborar instrumentos de avaliação, tais como as matrizes das fichas de avaliação, questões de aula, enunciados e respetivos critérios de avaliação.
- Participar em 100% dos Seminários Pedagógicos lecionados pela Orientadora da Escola, com a duração aproximada de 90 minutos por disciplina.
- Participar em todas as sessões de auto e hétero avaliação de atividades letivas, acordadas no Núcleo de Estágio.
- Lecionar todas as aulas que me forem atribuídas dos 7º e 9º anos de escolaridade, das disciplinas de História e de Cidadania e Desenvolvimento, sendo o número mínimo de atividades letivas que cada estagiário deve assegurar entre 28 a 32 aulas de 45 minutos ou entre 14 a 16 aulas de 90 minutos.
- Assistir ao máximo de aulas lecionadas pelos meus colegas de estágio.
- Observar 100% das aulas lecionadas pela Orientadora de Estágio.
- Assistir a todas as aulas às quais me seja possibilitada a presença de diversos anos de escolaridade.
- Lecionar um mínimo de duas aulas observadas pela Orientadora da FLUC, devendo estas ter lugar a partir de janeiro ou fevereiro do próximo ano.
- Elaboração de planificações e recursos didáticos para organizar e mobilizar nas aulas.
- Elaborar um dossier, que deve conter elementos de relevo como a legislação e textos encarados como fundamentais, elementos produzidos para as aulas lecionadas, nomeadamente, planificações, recursos didáticos, instrumentos de avaliação, comentários sobre as aulas lecionadas, atividades em que participei.

No que se prende com as atividades no âmbito extracurricular ou extralectivo, proponho-me igualmente a participar em atividades. Comprometo-me, portanto, a:

- Participar em atividades extralectivas realizadas na Escola.
- Acompanhamento das atividades e assessoria dos diretores de turma.

- Participar, como observador, em reuniões e atividades do âmbito da gestão escolar, como são exemplo os Conselhos de Turma, as Reuniões Intercalares.
- Colaborar e participar ativamente nas visitas de estudo, inserida nas DAC's, que forem planeadas pela Escola Básica Inês de Castro.
- Colaborar e participar nas Olimpíadas de História.

Anexo II – Matriz de ficha de avaliação: 1º período

Objeto de avaliação		Características e estrutura do teste		Critérios gerais de classificação	Estudo	
Objetivos gerais/ Competências	Subdomínios (conteúdos)	Cotação (pontos)	Tipologia dos itens			Pontos por grupo (aprox.)
<ul style="list-style-type: none"> Interpretar fontes históricas (textos, imagens). Localizar e sequenciar acontecimentos relevantes - orientação no tempo e no espaço. Mostrar que compreende, aplica e mobiliza, de modo contextualizado, os aspetos mais relevantes dos temas estudados. Usar linguagem cuidada e definir/aplicar os conceitos de: Arqueologia, Pré-História, Paleolítico/Idade da Pedra Lascada, Hominização, Economia Recoletora, Modo de Vida Nómada, Ritos Mágicos, Arte Rupestre e Arte Móvel. 	<ul style="list-style-type: none"> Explicar aspetos significativos da origem do Homem, identificando as principais etapas do processo de hominização (Australopiteco...). Localizar essas etapas no espaço e no tempo. Explicar/caracterizar as principais mudanças físicas, mentais e sociais ocorridas durante o processo de hominização (bipedia, cerebralização ...). Referir técnicas e tipos de instrumentos usados ao longo deste processo. Referir processos de produção do fogo e vantagens do seu uso. Identificar as atividades económicas e o tipo de economia praticada pelos primeiros homens. Relacionar a economia recoletora com o modo de vida nómada. Identificar e distinguir as manifestações artísticas do Paleolítico. Atribuir significado a estas manifestações artísticas. 	100 pontos	<p>O teste é constituído por três grupos.</p> <p>Grupo I - 4-6 questões de interpretação de fontes/compreensão.</p> <p>Grupo II - 5-7 questões de compreensão histórica.</p> <p>Grupo III - 1-3 questões de localização espacial e temporal.</p> <p>Tipologia de questões: - Associação - Escolha múltipla. - Itens de construção. - Localização geográfica.</p>	<p>30 pontos</p> <p>55 pontos</p> <p>15 pontos</p>	<p>Associação: a pontuação total é apenas atribuída quando as respostas apresentam a correspondência de todos os elementos das duas colunas.</p> <p>Escolha múltipla: é atribuída a pontuação total quando a resposta é a correta.</p> <p>Itens de construção: constituem os critérios gerais no âmbito das competências específicas da disciplina de História, os seguintes parâmetros:</p> <ul style="list-style-type: none"> A pertinência da resposta em relação à questão formulada. O modo como o documento é analisado, prezando-se a interpretação e não o parafraseamento. A utilização de informação relativamente ao tema em análise, e a mobilização de conceitos específicos. <p>Localização geográfica: é atribuída a pontuação total quando o espaço solicitado é assinalado com rigor.</p>	<p>Caderno diário e materiais da Classroom</p> <p>Manual "História Sob Investigação", páginas 12 a 19.</p> <p>Caderno de Atividades, páginas 10 e 11.</p>

15 out. 2021



Anexo III – Ficha de avaliação: 1º período

Escola EB 2,3 Inês de Castro

2021-2022

Ficha de Avaliação Sumativa de História – 7.º Ano

Tema: A origem do Homem e as Sociedades Recoletoras.

Nome do Aluno: _____ N.º _____

Turma: _____ Classificação: _____

Prof.: _____ Enc. de Educação: _____

!Atenção!

As tuas respostas devem mostrar que:

- Conheces aspetos essenciais do tema;
- Sabes interpretar fontes;
- Escreves com rigor, clareza e usas conceitos específicos;
- Localizas e ordenas no tempo e no espaço os factos apresentados.



I – És capaz de interpretar fontes

Fonte A

Durante o Paleolítico o Homem vivia da exploração de recursos silvestres. As atividades de subsistência resumiam-se à caça, à pesca e à recolha de vegetais. (...) Estavam organizados em bandos, isto é, em grupos reduzidos de pessoas. (...) Estes grupos deslocavam-se regularmente, em função das variações na abundância de recursos alimentares. (...).

AA.VV. Vale do Côa, Arte Rupestre e Pré-História, Lisboa: Parque Arqueológico do Côa, 1996.

1. Segundo o autor do texto (Fonte A), de que se alimentava o Homem do Paleolítico? [5 pontos]

2.1. Identifica a característica da vida destes grupos no excerto sublinhado do texto (Fonte A). [5 pontos]

2.2. Explica o significado dessa característica/conceito. [5 pontos]

3.1. Como se designa o tipo de economia desta época? [5 pontos]

3.2. Que relação existiria entre este tipo de economia e o modo de vida adotado pelos primeiros grupos “humanos”? [12 pontos]

3.3. Transcreve do texto (Fonte A), o excerto que fundamenta a informação que apresentaste na resposta anterior. [5 pontos]



II - Conheces características essenciais da origem do Homem e das Sociedades

Recoletoras

1. Completa o texto, escolhendo a informação adequada da caixa abaixo. [17 pontos]

Cerebralização /Hominização /Bipedia /Primata /Macaco/Savana /Floresta /África Oriental /África Ocidental /Hominídeo
--

O antepassado mais antigo do Homem foi o _____. Um grupo pertencente a esta espécie, que vivia na _____, foi obrigado a adaptar-se a ambientes de _____, e, ao longo do processo de _____, foi adquirindo características que o transformaram no Homem atual, nomeadamente a _____ e a _____.

Em cada uma das questões que se seguem (2 a 6), assinala com um X a opção que consideras mais adequada. [12 pontos]

2. A fase do processo de hominização durante a qual ocorreu o domínio do fogo foi a do Homo ...

- a) Habilis.
- b) Sapiens.
- c) Australopiteco.

d) Erectus.

3. Entre outras vantagens, o domínio da primeira fonte de energia (o fogo) permitiu ...

- a) caçar animais.
- b) proteger-se de animais.
- c) construir cabanas.
- d) produzir instrumentos em sílex.

4. O uso do fogo contribuiu também para ...

- a) pescar.
- b) caçar.
- c) desenvolver a linguagem.
- d) produzir estatuetas.

5. O Homo Sapiens Sapiens usava instrumentos como ...

- a) seixos quebrados.
- b) agulhas.
- c) lanças com pontas de pedra polida.
- d) foices.

6. Os historiadores podem concluir que os primeiros grupos “humanos” demonstrariam afetividade com os outros membros do grupo através de ...

- a) instrumentos.
- b) danças.
- c) alimentação.
- d) enterramentos.

7. Usando os teus conhecimentos bem como as Fontes A e B, **elabora um breve texto** (cerca de 5 linhas) sobre o que de mais importante a ciência nos revelou acerca das sociedades recoletoras. [11 pontos]

III - És capaz de situar no espaço e no tempo

Observa atentamente a **Fonte B**



Mapa Mundi

1. **Assinala no mapa** (Fonte B), com um círculo, o local onde surgiram os primeiros hominídeos. [5 pontos]

2. **Escreve um X** nos continentes (Fonte B) onde viveu o Homo Sapiens Sapiens. [5 pontos]

3. O período da Pré-História em que as sociedades recoletoras viveram designa-se de (*assinala com um X a alínea adequada*) ... [3 pontos]

- a) Neolítico.
- b) Idade do Ferro.
- c) Paleolítico.
- d) Antiguidade Clássica.

4. **Ordena** no tempo as etapas de hominização, da mais antiga à mais recente, numerando-as de 1 a 4. O número 5 corresponde à última etapa de evolução do Homem e já está assinalada. [10 pontos]

	Homo Habilis
	Homo Sapiens
5	Homo Sapiens Sapiens
	Australopiteco
	Homo Erectus

Professora Manuela Carvalho/ Grupo de Estágio

2021/2022



Anexo IV – Critérios de avaliação: 1º período

Escola EB 2,3 Inês de Castro

2021-2022

Ficha de Avaliação Sumativa de História – 7.º Ano

Tema: A origem do Homem e as Sociedades Recoletoras.

Nome do Aluno: _____ N.º _____

Turma: _____ Classificação: _____

Prof.: _____ Enc. de Educação: _____

!Atenção!

As tuas respostas devem mostrar que:

Conheces aspetos essenciais do tema;

Sabes interpretar fontes;

Escreves com rigor, clareza e usas conceitos específicos;

Localizas e ordenas no tempo e no espaço os factos apresentados.



I – És capaz de interpretar fontes

Fonte A

Durante o Paleolítico o Homem vivia da exploração de recursos silvestres. As atividades de subsistência resumiam-se à caça, à pesca e à recolha de vegetais. (...) Estavam organizados em bandos, isto é, em grupos reduzidos de pessoas. (...) Estes grupos deslocavam-se regularmente, em função das variações na abundância de recursos alimentares. (...).

AA.VV. Vale do Côa, Arte Rupestre e Pré-História, Lisboa: Parque Arqueológico do Côa, 1996.

1. Segundo o autor do texto (Fonte A), de que se alimentava o Homem do Paleolítico? [5 pontos]

De acordo com a Fonte A, o Homem do Paleolítico alimentava-se de carne, peixe e vegetais.

- Apresenta os 3 dados, por palavras suas – 5 pontos.

- Apresenta dois dos dados, colando parcialmente elementos do texto – 4 a 3 pontos.

- Resposta vaga e/ou fragmentada – 2 a 1 pontos.

2.1. Identifica a característica da vida destes grupos no excerto sublinhado do texto (Fonte A). [5 pontos]

O excerto sublinhado do texto refere-se a nomadismo.

- Apresenta o conceito de nomadismo/modo de vida nómada – 5 pontos.
- Não apresenta o conceito, mas refere, por palavras suas, informação equivalente, por exemplo “andam de um lado para o outro” ou “não têm local fixo para habitar” – 4 a 3 pontos.
- Resposta vaga e/ou fragmentada – 2 a 1 pontos.

2.2. Explica o significado dessa característica/conceito. [5 pontos]**Nomadismo significa aquele ou aqueles que não têm lugar fixo para viver.**

- Define o conceito de «nomadismo» de modo equivalente ao exemplificado acima – 5 pontos.
- Apresenta elementos validos referentes ao conceito, mas incompletos ou pouco claros – 4 3 pontos.
- Resposta vaga e/ou fragmentada – 2 a 1 pontos.

3.1. Como se designa o tipo de economia desta época? [5 pontos]**Designa-se de economia recoletora.**

- Apresenta o conceito – 5 pontos.
- Não apresenta o conceito as refere, por palavras suas, informação equivalente – 4 a 3 pontos.
- Resposta vaga 3/ou fragmentada – 2 a 1 pontos.

3.2. Que relação existiria entre este tipo de economia e o modo de vida adotado pelos primeiros grupos “humanos”? [12 pontos]**Os homens do Paleolítico tinham um modo de vida nómada, isto é, não vivia num sítio fixo, porque tinha de se deslocar para um outro lugar quando os alimentos ali faltavam. Tal acontecia porque praticava uma economia recoletora, ou seja, limitavam-se a recolher ou apanhar o que encontravam na Natureza pois não produziam alimentos.**

- Estabelece relação entre o «nomadismo» e a «economia recoletora», relacionando a deslocação frequente, referindo-se a um destes elementos: esgotamento de alimentos/ mudança para sítio mais ameno/ seguir as migrações animais – 12-9 pontos.
- Estabelece relação, apresentando elementos válidos, mas incompletos ou pouco claros – 8-6 pontos.
- Limita-se a definir 1 ou os 2 conceitos - 5-4 .
- Apresenta ideias vagas, dispersas – 3-1 pontos.

3.3. Transcreve do texto (Fonte A), o excerto que fundamenta a informação que apresentaste na resposta anterior. [5 pontos]

“Estes grupos deslocavam-se regularmente, em função das variações na abundância de recursos alimentares (...)”.

-Transcreve este excerto, respeitando as regras da transcrição – 5 pontos.

-Transcreve este excerto, sem respeitar as regras da transcrição – 4 pontos.

-Transcreve-o parcialmente, respeitando ou não as regras da transcrição – 3-1 pontos.



II - Conheces características essenciais da origem do Homem e das Sociedades

Recoletoras

1. Completa o texto, escolhendo a informação adequada da caixa abaixo. [17 pontos]

Cerebralização /Hominização /Bipedia /Primata /Macaco/Savana /Floresta /África Oriental /África Ocidental /Hominídeo

O antepassado mais antigo do Homem foi o **Primata**. Um grupo pertencente a esta espécie, que vivia na África **Oriental** foi obrigado a adaptar-se a ambientes de **savana**, e, ao longo do processo de **hominização**, foi adquirindo características que o transformaram no Homem atual, nomeadamente a **bipedia** e a **cerebralização**.

-2,4 pontos por cada palavra ou equivalente, no caso de savana, bipedia e cerebralização.

Em cada uma das questões que se seguem (2 a 6), assinala com um X a opção que consideras mais adequada. [12 pontos]

2. A fase do processo de hominização durante a qual ocorreu o domínio do fogo foi a do Homo ...

- a) Habilis.
- b) Sapiens.
- c) Australopiteco.
- d) **Erectus.**

3. Entre outras vantagens, o domínio da primeira fonte de energia (o fogo) permitiu ...

- a) caçar animais.
- b) **proteger-se de animais.**

- c) construir cabanas.
- d) produzir instrumentos em sílex.

4. O uso do fogo contribuiu também para ...

- a) pescar.
- b) caçar.
- c) **desenvolver a linguagem.**
- d) produzir estatuetas.

5. O Homo Sapiens Sapiens usava instrumentos como ...

- a) seixos quebrados.
- b) **agulhas.**
- c) lanças com pontas de pedra polida.
- d) foices.

6. Os historiadores podem concluir que os primeiros grupos “humanos” demonstrariam afetividade com os outros membros do grupo através de ...

- a) instrumentos.
- b) danças.
- c) alimentação.
- d) **enterramentos.**

- cada alínea correta = 2 pontos.

7. Usando os teus conhecimentos bem como as Fontes A e B, **elabora um breve texto** (cerca de 5 linhas) sobre o que de mais importante a ciência nos revelou acerca das sociedades recoletoras. [11 pontos]

O estudo de diversos vestígios (como esqueletos, utensílios, pinturas), pelos historiadores, arqueólogos e outros especialistas, permitiu a descoberta de vários aspetos referentes à origem da nossa espécie. Hoje sabemos que a nossa espécie surgiu a partir da evolução dos homínídeos – processo de hominização –, que foi muito lenta e constituída por diversas etapas de desenvolvimento, nomeadamente o Australopiteco, o Homo Habilis, o Homo Erectus, o Homo Sapiens e o Homo Sapiens Sapiens. Cada uma representou uma conquista importante para a transformação de um ser descendente de Primatas em Homens propriamente ditos. Entre elas podemos destacar a bipedia, que lhes permitiu libertar as mãos e usá-las para novas funções.

-Apresenta dados válidos sobre o processo de hominização e o modo de vida/economia das sociedades recoletoras (3-4), usando 2-3 conceitos específicos e refletindo sobre o processo de reconstituição do passado, podendo mesmo problematizá-lo - 11-8 pontos

-Apresenta elementos válidos, numa linguagem articulada e com uso de algum conceito específico, mas não reflete sobre aspetos referentes à construção do saber histórico - 7-5 pontos

-Apresenta elementos válidos, com alguma coerência - 4-3 pontos.

-Apresenta elementos vagos/desconexos - 2-1 pontos.

III - És capaz de situar no espaço e no tempo

Observa atentamente a **Fonte B**



1. **Assinala no mapa** (Fonte B), com um círculo, o local onde surgiram os primeiros homínídeos. [5 pontos]

- Assinala a região adequada - 5 pontos.
- Assinala com aproximação - 4-2 pontos.
- Assinala todo o continente - 1 ponto.

2. **Escreve um X** nos continentes (Fonte B) onde viveu o Homo Sapiens Sapiens. [5 pontos]

3. O período da Pré-História em que as sociedades recoletoras viveram designa-se de (*assinala com um X a alínea adequada*) ... [3 pontos]

- e) Neolítico.
- f) Idade do Ferro.
- g) Paleolítico.**
- h) Antiguidade Clássica.

-Assinala a opção correta - 3 pontos.

4. **Ordena** no tempo as etapas de hominização, da mais antiga à mais recente, numerando-as de 1 a 4. O número 5 corresponde à última etapa de evolução do Homem e já está assinalada. [10 pontos]

2	Homo Habilis
4	Homo Sapiens
5	Homo Sapiens Sapiens

1	Australopiteco	-Estabelece toda a sequência - 10 pontos
3	Homo Erectus	-Ordena 3 elementos seguidos - 7 pontos -Ordena 2 - 5 pontos

Professora Manuela Carvalho/ Grupo de Estágio

2021/2022

Anexo V – Planificação a médio prazo Cidadania e Desenvolvimento: 1º período

 <p>Este Coimbra Agrupamento de Escolas</p>	<p>Escola EB 2,3 Inês de Castro 2021-2022</p> <p>Planificação a médio prazo Cidadania e Desenvolvimento</p> <p>Turma</p>
--	--

Período letivo	Início	Fim	Dominios/ competências	Nº de aulas	Nº de aulas de avaliação	Nº total de aulas
Primeiro período	17 de setembro	17 de dezembro	<ul style="list-style-type: none"> Os diferentes grupos de trabalho investigam os subtemas a que se propuseram estudar dentro do domínio "<i>Instituições e participação democrática</i>", - <u>Parlamento</u>; <u>Partidos democráticos</u>; <u>ideais e representantes</u>; <u>A constituição portuguesa</u>; <u>Tipologias de eleições</u>; <u>Ideais dos partidos políticos</u> - recorrendo às tecnologias e a variados recursos. Conclusão das tarefas de investigação e colmatação dos elementos para a apresentação dos trabalhos. Avaliação dos trabalhos de grupo elaborados ao longo do período, através de uma apresentação oral acerca dos pontos mais relevantes do trabalho. 	2 1 1	1	4

Anexo VI – Planificação da primeira aula lecionada: 1º período

Escola EB 2,3 Inês de Castro

2021-2022

Roteiro de aula

Ano letivo 2021-2022| **1º Período****História 9º ano**, Turma**Aula nº 15** (11.11.2021)**Sumário:**

As transformações socioculturais do pós-guerra e a hegemonia americana.

A emancipação feminina.

Tema da aula:

Tema: As transformações socioculturais do pós-guerra

Aprendizagens essenciais:

1. Analisar as alterações políticas, sociais, económicas e geoestratégicas decorrentes da rutura que constituiu a I Guerra Mundial.
2. Identificar/aplicar os conceitos: Fordismo; Taylorismo; Estandardização; Monopólio; Inflação.

Ideia-chave: Com esta aula pretende-se que os alunos compreendam a perda da hegemonia económica por parte da Europa, face à afirmação dos Estados Unidos da América como principal potência à época, em consequência do conflito mundial que devastou o continente europeu, destruindo indústrias, campos e colocando a economia europeia numa relação de dependência face à americana. Contudo, esta afirmação como primeira potência mundial não se deve apenas ao contexto da guerra, mas naturalmente a um conjunto de características que lhe permitiu emergir e tornar-se o centro financeiro do mundo, à época.

Uma segunda ideia, relacionada, neste âmbito, com as transformações socioculturais, e que é fulcral transmitir é que com o envio da força de trabalho masculina para as frentes do conflito, as indústrias ficaram desprovidas de mão de obra e quem engrossou

essas fileiras foram precisamente as mulheres, sendo este um passo determinante na sua emancipação. Surgem nos finais do século XIX e afirmam-se nos começos do XX, os movimentos que conduziram a luta pela emancipação feminina, nomeadamente, os feministas e sufragistas.

Objetivos

Conteúdos e Conceitos:

- 1.1. Compreender a afirmação dos Estados Unidos da América, relacionando-a com o contexto bélico que se vivia na Europa e a destruição que dele adveio, assim como as características que este país possuía que lhe permitiram afirmar-se.
- 1.2. Aplicar e definir os conceitos de: inflação, Fordismo, Taylorismo, estandardização, monopólio, feminismo, cultura de massas.
- 1.3. Indicar as transformações que ocorrem durante o período da Primeira Guerra Mundial no mercado de trabalho e que contribuem para a emancipação feminina.
- 1.4. Definir e distinguir conceitos como movimentos feministas e movimentos sufragistas.
- 1.5. Caracterizar a sociedade europeia nas primeiras décadas do século XX.
- 1.6. Caracterizar os loucos anos 20 e indicar algumas das suas transformações.

Competências de:

- 1.7. Orientação no tempo, - datando e sequenciando acontecimentos de relevo.
- 1.8. Aperfeiçoar a competência de interpretação de material histórico.
- 1.9. Construir uma síntese acerca do panorama internacional, nomeadamente a oposição entre a afirmação dos Estados Unidos como potência mundial, face a uma Europa em ruínas, na década de 20 do século XX.
- 1.10. Formar um ponto de vista fundamentado sobre a condição das mulheres no início do século XX e na atualidade.
- 1.11. Comunicar, por palavras suas, as informações que recolheu nos diversos materiais analisados (manual, PowerPoint, materiais disponibilizados).

Estrutura da aula

Início

Num primeiro momento será apresentado o sumário à turma, para que possam registar no caderno e introduzido o tema que se iniciará na aula que se prende com as transformações económicas e socioculturais resultantes da Primeira Guerra Mundial.

Será feita uma recapitulação, juntamente com os alunos, dos custos da Grande Guerra, por forma a relembrar o impacto que este conflito teve, especialmente no continente europeu, servindo de mote para a abordagem das transformações económicas e da hegemonia americana.

Para relembrar estas consequências utilizar-se-á um diapositivo com duas imagens distintas – uma referente aos Estados Unidos na década de 20 e a outra apresenta uma rua francesa destruída na mesma época – sendo questionado aos alunos, de forma voluntária, o que é que estas imagens lhes transmitem, o que representam.

Desenvolvimento

Num segundo momento partir-se-á para a análise da situação económico-financeira da Europa, contrapondo-a á afirmação dos Estados Unidos da América.

Para abrir esta temática será projetado um excerto de um texto (A. Demangeon, *O Declínio da Europa*, 1920), em que o autor descreve a decadência da Europa. Este texto será lido por um aluno, sendo este convidado a expor as ideias principais que retirou da sua leitura, podendo os restantes alunos intervir e completar a ideia do colega.

De seguida, será feita uma caracterização da economia europeia no período do pós-guerra, procurando que os alunos consigam interligar o desenvolvimento e consequente destruição que a guerra deixou no continente europeu, explanando o contexto que se vivia, nomeadamente a elevada inflação em países como a Alemanha, o desemprego resultante da devastação das indústrias e campos, nos países afetados diretamente pelo conflito, o aumento da dívida externa para a sua reconstrução.

Por oposição à realidade que se vivia na Europa, vai ser apresentado o panorama americano, o que lhe permitiu ter condições para se afirmar, particularmente, o facto de não ter sido afetada territorialmente pelo conflito, a sua extensão em termos de território, os recursos naturais de que dispunha, os fluxos migratórios que lhe permitiram ter ao dispor abundante mão de obra, assim como o fornecimento de créditos aos países europeus, constituindo o maior credor mundial.

Será fornecida aos alunos uma síntese relativa à economia dos anos 20, referindo que esta foi marcada pela afirmação americana, como se havia explicado no tópico anterior, mas igualmente pelos novos métodos de produção – fordismo e taylorismo (explanados de forma mais aprofundada de seguida) –, a aplicação de medidas protecionistas, a aplicação da standardização que conduziu à produção em massa.

No terceiro momento da aula serão abordados aspetos relativos às transformações socioculturais da Primeira Guerra Mundial, focando particularmente os movimentos de emancipação feminina e as alterações na mentalidade, que se refletiram em novos comportamentos.

Será realizada uma breve contextualização da condição feminina apresentando a sua condição no século XIX, o surgimento dos movimentos feministas e sufragistas, as respetivas reivindicações e a tomada de consciência de si e ganho de alguma independência aquando da entrada no mercado de trabalho – mulheres das classes médias - durante o conflito, que conduzem a uma alteração de comportamentos, no pós-guerra.

De seguida, será caracterizada a sociedade dos começos do século XX, explicando a sua constituição – alta burguesia, classes médias e proletariado – e as suas características para que os alunos consigam compreender como esta se encontra dividida, as atividades que estão associadas a cada grupo social.

Com o fim do conflito há uma mudança no paradigma da mentalidade, há uma euforia do viver o que levou naturalmente a alterações nos comportamentos da sociedade em geral e, sobretudo, na mulher da classe média que havia ingressado no mercado de trabalho entre 1914-1918.

Conclusão

No fim da aula será apresentado aos alunos um pequeno vídeo sobre os loucos anos 20, disponibilizado na Escola Virtual, para completar as ideias expostas e também como exercício de consolidação de conhecimentos.

Será entregue aos alunos uma ficha de trabalho para realizarem em casa, incidindo sobre a questão dos movimentos de emancipação feminina e das transformações que ocorrem

na década de 20 na condição feminina. Com este material deverão desenvolver as competências de análise histórica e capacidade de reflexão.

Avaliação

A avaliação desta aula será formativa, contando-se entre os elementos alvo da avaliação a participação dos alunos e a realização da ficha de trabalho distribuída no final da aula e que deverá ser concluída em casa para correção na aula seguinte.

Esta ficha incidirá na interpretação de uma fonte e consolidação de conhecimentos: os alunos devem ler o documento 2, da página 48 do manual *Hora H 9*, responder ao grupo de três questões colocadas acerca da fonte. No segundo grupo, os discentes terão de construir uma pequena síntese que englobe a condição da mulher no século XIX, as transformações que têm lugar no século XX, referir e fundamentar duas conquistas que ache importantes e, por fim, apontar alguns problemas que ainda hoje persistam.

Recursos

- Manual Hora H 9.
- Apresentação PowerPoint.
- Vídeo “*Os loucos anos 20*” Escola Virtual: Este recurso permite aos alunos consolidar a matéria exposta, apresentando imagens, informações de relevo o que auxilia os alunos a compreender as alterações que têm lugar.
- Ficha de trabalho (anexo).

Bibliografia

Amaral, C.; Alves, B.; Tadeu, T. (2019). *Missão: História*. Porto: Porto Editora.

Cirne, J.; Henriques, M. (2021). *Viagem na História 9*. Porto: Areal Editores.

Diniz, M.; *et al.*, (2021). *História nove*. Lisboa: Raiz Editora.

Lagartixa, C.; *et al.*, (2020). *Hora H 9*. Lisboa: Raiz Editora.

Maia, C.; Ribeiro, C.; Afonso, I. (2019). *Novo Viva a História 9*. Porto: Porto Editora.

Anexo**“Um século depois, o processo de emancipação da mulher ...”**

- 1. Lê** o documento 2, da página 48 do teu manual e **responde**, de forma sucinta e completa, às seguintes questões no teu caderno.
 - 1.1. Explica** a importância que a entrada da mulher, ainda que em número reduzido, no mercado de trabalho teria, justificando com excertos do texto que consideres pertinentes.
 - 1.2. Define**, por palavras tuas, o conceito de feminismo.
 - 1.3. Indica** algumas das reivindicações que os movimentos feministas defendiam.

- 2. Elabora uma breve reflexão** sobre o processo de emancipação da mulher, tendo por base:
 - A situação da mulher até ao século XX.
 - As transformações que ocorrem na condição da mulher, nos anos 20.
 - Duas conquistas que aches relevantes, fundamentando-as.
 - Os desafios que ainda se levantam na atualidade.

11.11.2021

Professora Manuela Carvalho/Grupo de Estágio

Anexo VII -Atividade acerca das correntes artísticas do modernismo: 1º período**Conheço a arte!**

Corrente	
Origem (local)	
Principais artistas	
Características principais	
<p>Análise de uma obra de arte</p> <p>Para este item tem em atenção os seguintes aspetos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação da obra. 2. Autor. 3. Ano de produção. 4. Principais características. 	

Elementos do grupo: _____

16.11.2021

Professora Manuela Carvalho/Grupo de Estágio

Anexo VIII -Esquema-síntese acerca da Primeira República: 1º período

1) Situação geral do país no início do século XX:

2)

Data e local: _____

República significa...

Princípios republicanos:

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

3) Apoiantes:

4) Novos símbolos nacionais:

1. _____
2. _____
3. _____

4. _____

5) Princípios da Constituição de 1911:

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

6) Principais medidas:

Religião	
Educação	
Sociedade	
Economia	

7) Descontentamento:

1. Grupos sociais:

2. Razões do descontentamento:

3. Figuras que se destacam:



8) Golpe de Estado de _____:

Quem dirigiu	
Quem apoiou	
Regime político	
Medidas	

1) **Situação geral do país no início do século XX:**

Economia assente na agricultura, indústria débil, balança comercial deficitária, instabilidade governativa marcada pelo rotativismo.

2)

Data e local: 05 de outubro de 1910, Lisboa

República significa...

“*Coisa pública*”, devendo o Estado satisfazer o interesse da população, sendo esta última responsável pela escolha do chefe de Estado, que governara por um período de tempo limitado.

Princípios republicanos:

- a) Abolição da monarquia
- b) Implantação do regime republicano
- c) Igualdade de todos perante a lei
- d) Sufrágio universal

3) **Apoiantes:** Classes médias, burguesia e operariado.

4) **Novos símbolos nacionais:**

- a) Hino – a portuguesa
- b) A bandeira.

- c) A moeda (escudo).
- d) A Constituição de 1911.

5) **Princípios da Constituição de 1911:**

- a) Separação de poderes
- b) Democracia parlamentar
- c) Soberania reside na nação
- d) Fim dos títulos nobiliárquicos

6) **Principais medidas:**

Religião	- Lei da separação da igreja e do Estado. - Proibição do ensino religioso. - Liberdade de culto.
Educação	- Ensino primário obrigatório - Criação de jardins-escola - Fundação de novas universidades
Sociedade	- Direito à greve - Horário semanal de trabalho de 48 horas. - Igualdade de direitos no casamento
Economia	- Redução da despesa pública - Revisão dos impostos

7) **Descontentamento:**

- 1. **Grupos sociais:** Clero, nobreza, classes médias e operariado

2. **Razões do descontentamento:**

- a) Leis anticlericais
- b) Aumento dos impostos
- c) Diminuição do poder de compra
- d) Condições de trabalho e de vida duras

3. **Figuras que se destacam:**

Destacam-se figuras como Paiva Couceiro, ligado às tentativas de instauração da monarquia e também Sidónio Pais, que impôs um regime ditatorial entre 1917-1918.

8) **Golpe de Estado de 28 de maio de 1926:**

Quem dirigiu	General Gomes da Costa
Quem apoiou	Camadas populares, classes médias, grupos mais conservadores
Regime político	Ditadura militar
Medidas	Dissolução do parlamento Suspensão das liberdades individuais Censura à imprensa Partidos políticos e organizações sindicais proibidas. Destituição do Presidente da República

Anexo IX – Atividade aplicada na aula avaliada no âmbito do Estado Novo: 2º período

Que documento foi aprovado por plebiscito nacional e que fez nascer oficialmente o Estado Novo?

O corporativismo é ...

Qual o regime político que mais se aproximava do Estado Novo?

Qual era o organismo repressivo que se encontrava ao serviço do Estado português?

Quem é que o Presidente da República convida para o cargo das finanças, em 1928?

A organização criada para a educação dos jovens, entre os 7 e os 14 anos, na ideologia salazarista foi ...

Quando se encarrega das finanças do país, Salazar impõe uma exigência

Quando António Oliveira Salazar afirma que “Não há Estado Forte onde o poder executivo o não é”, reflete que princípio ideológico?

Delimita temporalmente o início e o término do Estado Novo.

Qual é o nome do Partido do Regime?

Onde se localizavam as prisões do Estado Novo?

Tarrafal, Caxias e Peniche.

União Nacional.	“Art. 2.º - É da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e (...) de civilizar as populações indígenas que neles se compreendem”. Que característica se encontra plasmada neste excerto? A que documento pertencerá?
A Constituição de 1933.	Fascismo italiano.
forma de organização socioeconómica que defende a formação de corporações, que conciliam os seus interesses e promovem a ordem, paz e prosperidade.	A PVDE/PIDE.
António de Oliveira Salazar	Mocidade portuguesa
A supervisão dos restantes ministérios.	É o imperialismo, patente no documento Ato Colonial, firmado em 1930.
Espelha o totalitarismo.	1933-1974

Anexo X – Exploração das ideias prévias dos alunos -Mentimeter: 2º período

Quais as causas da 2ª Guerra Mundial?

Mentimeter



Anexo XI- Quizzizz aplicado no âmbito do estudo das invasões bárbaras

	NAME : _____
	CLASS : _____
	DATE : _____
A Europa dos séculos VI a IX 9 Questions	

- Estes fatores explicam a Queda do Império Romano do Ocidente...

<input type="checkbox"/> A O poder centralizado	<input type="checkbox"/> B Difícil gestão do imenso território imperial
<input type="checkbox"/> C O cristianismo	<input type="checkbox"/> D Revoltas e golpes por parte dos militares
<input type="checkbox"/> E As invasões bárbaras	
- Os visígodos, francos e saxões pertenciam ao grupo dos

<input type="checkbox"/> A Germanos	<input type="checkbox"/> B Hunos
<input type="checkbox"/> C Bretões	
- 
 Os suevos fixaram-se ...

<input type="checkbox"/> A Ilhas Britânicas	<input type="checkbox"/> B Península Ibérica
<input type="checkbox"/> C Península Itálica	
- "Os invasores eram fugitivos pressionados por outros (...)"
Jacques Le Goff, A civilização do Ocidente Medieval, Editorial Estampa, 1983

<input type="checkbox"/> A Concorde	<input type="checkbox"/> B Discordo
-------------------------------------	-------------------------------------
- Com as invasões bárbaras fundam-se novos ...

<input type="checkbox"/> A Reinos	<input type="checkbox"/> B Países
<input type="checkbox"/> C Cidades-estado	<input type="checkbox"/> D Impérios
- Com a queda do Império Romano começa um novo período da História ...

<input type="checkbox"/> A Época Moderna	<input type="checkbox"/> B Época Contemporânea
<input type="checkbox"/> C Antiguidade Clássica	<input type="checkbox"/> D Idade Média
- A Idade Média começa no ano de ...

<input type="checkbox"/> A 395	<input type="checkbox"/> B 410
<input type="checkbox"/> C 476	<input type="checkbox"/> D 711
- A Igreja teve um papel importante em...

<input type="checkbox"/> A No combate aos povos bárbaros	<input type="checkbox"/> B No apoio às populações
--	---
- Entre os vários contributos da Igreja, contam-se... _____

Anexo XII – Inquérito acerca de Fontes Históricas: 1ª atividade prática



Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Ano letivo 2021/2022

Ano de escolaridade: ___ Idade: ___ Sexo: Feminino Masculino

O presente inquérito foi elaborado no âmbito do estudo desenvolvido no Relatório de Estágio, do 2º ano do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Os dados recolhidos (de natureza anónima) serão alvo de análise e tratamento pelo que é importante que seja preenchido com honestidade e seriedade.

1. O que **entendes por Fonte Histórica?**

2. Consideras que as fontes históricas são importantes na tua aprendizagem na disciplina de História? **Justifica** a tua resposta.

3. Indica, entre o conjunto abaixo apresentado, os elementos que consideras pertencente à categoria de Fonte Histórica.

	Filmes
	Documentação oficial
	Livros
	Testemunhos
	Imagens/ Fotografias
	Cartazes/publicidade

	Gráficos
--	----------

4. Nas aulas de História é frequente mobilizares Fontes Históricas?

Sim

Não

4.1. Qual é, ou quais são, as categorias de Fontes que mais trabalhas?

4.2. A mobilização de Fontes Históricas, no contexto de sala de aula, motiva-te?

Sim

Não

4.3. **Concordas** que o uso destas Fontes permite desenvolver competências como o espírito crítico e aperfeiçoar o trabalho de leitura e interpretação?

Sim

Não

4.3.1. Justifica a tua escolha.

4.4. De que forma é que usas as fontes nas tuas respostas?

5. **Refere** duas das tuas maiores dificuldades quando te encontras perante uma Fonte Histórica.

Obrigado!

Inês Branco Soares

abril 2022

Anexo XIII - Planificação de aula-oficina: 3º período

Escola EB 2,3 Inês de Castro

2021-2022

Roteiro de aulasAno letivo 2021-2022 | **3º Período****História** 9º ano, Turmas**Aulas nº 61** (24.05.2022)**Sumário:**

Do 25 de abril de 1974 à publicação da Constituição de 1976: o processo de democratização do país – exploração de fontes e construção de um esquema-síntese.

Tema da aula

Tema: Do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo: Portugal: do autoritarismo à democracia.

Aprendizagens essenciais:

- a) Contextualizar a mudança de regime que ocorreu em 25 de abril de 1974, decorrente do descontentamento com o atraso no desenvolvimento, a crescente oposição popular à guerra colonial e à falta de liberdade individual e coletiva.
- b) Compreender a complexidade do processo de democratização, do PREC à progressiva instalação e consolidação das estruturas democráticas.

Ideia-chave: Com a presente aula pretende-se que os alunos reflitam sobre o que simbolizou o 25 de abril e compreendam como se construiu o processo de democratização levado a cabo em Portugal, entre 1974 d 1976, ainda que com avanços e recuos, assim como se pretende que percebam o funcionamento do regime democrático atual, isto é, os principais órgãos, os seus princípios e valores e os cargos – contribuindo para a sua literacia política e para a sua formação como cidadãos.

Conteúdos e Conceitos:

- Explicar as principais razões que conduziram à operação Fim Regime.
- Referir que grupos sociais apoiaram o golpe do 25 de abril de 1974.

- Apontar as principais medidas tomadas pelo Movimento das Forças Armadas no pós-revolução e pela Junta Nacional de Salvação.
- Explicar a dificuldade do processo de democratização, relacionando com a divisão política dentro do MFA com uma facção mais radical e uma mais conservadora, de direita, liderada por António Spínola.
- Indicar as principais medidas implementadas durante o PREC – Processo Revolucionário em Curso – entre abril de 1975 e novembro de 1975.
- Referir os princípios vigentes na Constituição Portuguesa aprovada em 1976.
- Definir o conceito de democracia.
- Apontar três diferenças entre o que era o regime do Estado Novo e o que é defendido com a nova Lei Fundamental (Constituição).
- Explicar o funcionamento das instituições democráticas em Portugal.

Competências de:

- Interpretação de fontes históricas de natureza diversificada como são os vídeos, os jornais, imagens, excertos de textos disponibilizados em cada uma das fichas, treinando as suas capacidades de análise e seleção de informação.
- Capacidade de captar a informação mais relevante de diferentes fontes e cruzar a informação, produzindo um texto por palavras suas, onde explique um determinado conteúdo ou tema, treinando a seleção de conteúdos e a capacidade de sintetizar as ideias.
- Construção de esquemas-síntese acerca de uma determinada temática ou conteúdo, sendo neste caso um trabalho conjunto entre a turma para a construção de um todo, estruturado.

Estrutura da aula

Esta aula seguirá o modelo de aula-oficina, tendo sido previamente levantadas as suas ideias tácitas relativas ao que os alunos compreendem por *democracia* e feita uma categorização das mesmas de acordo com as suas respostas:

- 1) Categoria I:** definição vaga, desconexa, inválida, sendo a democracia descrita como uma organização restrita e onde não há corrupção, ditadura e outros problemas de âmbito político (2 respostas).

2) Categoria II: definição válida ainda que superficial referindo apenas que democracia é um regime político em que há liberdade, assim como direitos e deveres fundamentais (7 respostas).

3) Categoria III: definição válida onde mobilizam e relacionam três aspetos essenciais de um regime democrático, dimensão política, a soberania popular, ou poder do povo, e a realização de eleições para representar os interesses da maioria (15 alunos)

Início

Os primeiros 10 minutos de aula serão dedicados ao registo do sumário e à correção dos exercícios iniciados na aula anterior com o professor Rodrigo, relativos ao papel dos artistas na oposição ao regime, sendo ele quem assume esta parte inicial da aula.

Desenvolvimento

Após a correção do exercício referido acima, serão apresentadas três das respostas que os alunos apresentaram nas suas ideias prévias acerca de “*Democracia é..*”, no sentido de explorar o conceito, de forma breve, com a turma, devendo estes indicar se existem elementos nas frases com os quais não concordem ou que possam estar em falta. No final da realização das fichas de trabalho, procurar-se-á voltar a estas mesmas respostas iniciais e esmiuçar e construir uma definição de democracia válida, já com os conhecimentos que se pretende que adquiram.

Exemplo 1 – “*Eu acho que uma democracia é uma forma de organizar as coisas sem corrupção, ditadura, entre outros*”.

Exemplo 2 – “*Uma democracia é um regime onde as pessoas têm o direito de ser livres*”.

Exemplo 3 – “*Uma democracia é um regime político em que todos participam igualmente diretamente ou através de um representante escolhido e têm direito ao voto*”.

Com a apresentação destas frases será pedido a 3 alunos distintos – um para cada afirmação – que indique se concorda com as ideias expressas, se existem elementos que considera serem inválidos ou imprecisos e o que acrescentaria na frase a seu ver. Os diferentes elementos apontados serão sinalizados com cores distintas para que no final da aula oficina se regresse às definições e se procure analisar cada uma das frases à luz dos conhecimentos adquiridos ao longo deste trabalho prático.

De seguida, será distribuído a cada aluno uma ficha de trabalho com recursos e questões, de forma aleatória – dado que existem 4 fichas distintas – e que devem realizar durante a aula. Cada ficha apresenta uma temática distinta: ficha A: o 25 de abril; ficha B: a ação do MFA e da Junta de Salvação Nacional; ficha C: o processo revolucionário; ficha D: As instituições democráticas em Portugal.

A ideia principal passa pela construção do conhecimento pelos próprios alunos, recorrendo à análise de fontes de tipologia variada, questionando-as e tratando a informação nelas presente, treinando as suas competências de trabalho com estes materiais, seguindo a metodologia da própria História.

A ficha relativa ao 25 de abril (ficha A) será a única entregue a um grupo de alunos previamente pensado, que serão aqueles que apresentam maiores dificuldades.

Dado o condicionamento da sala, que apresenta carteiras individuais e para evitar perda de tempo para a formação de grupos, cada uma das fichas terá um número no topo, e os alunos que tiverem o mesmo número devem juntar-se e realizar trabalho cooperativo, embora cada um deva registar a sua resposta na folha que lhe foi entregue e que será recolhida no final da aula.

Durante este trabalho de construção do próprio conhecimento os alunos serão auxiliados pelos professores e acompanhados, permitindo-lhes esclarecer alguma dúvida ou orientar o seu trabalho no caminho mais adequado.

Conclusão

Os alunos terão o restante tempo de aula para realizar a atividade devendo na aula seguinte apresentar as suas conclusões à turma relativas ao tópico que trabalharam, permitindo que a turma tenha uma visão panorâmica deste período da história de Portugal.

Como trabalho de casa, cada grupo deve preencher no Padlet (<https://padlet.com/ines98soares/57xr1hfgadegwk3v>) o campo relativo à sua temática, sintetizando o que de mais importante retiraram da sua análise.

Avaliação

O trabalho realizado pelos alunos será avaliado através dos registos que os alunos vão realizar nas suas fichas, a ser recolhidas no final da aula, pois, embora possam discutir ideias em pares, as suas respostas devem ser individuais e serão objeto de avaliação formativa.

Recursos

Manual Hora H9.

Fichas de trabalho.

Caderno diário.

Padlet - <https://padlet.com/ines98soares/57xr1hfqadegwk3v>

Bibliografia

Couto, C., Rosas, M. (2015). *Um novo Tempo da História: Parte 2*. Porto: Porto Editora.

Lagartixa, C. et al. (2020). Hora H 9. Lisboa: Raiz Editora.

Ramos, Rui; Sousa, Bernardo Vasconcelos e; Monteiro, Nuno Gonçalo (2009). *História de Portugal*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Anexo XIV -Fichas de trabalho: 2º atividade prática para relatório



Escola EB 2,3 Inês de Castro
2021-2022

Nome: _____ nº: _____ turma: _____

Ficha A: o 25 de abril - dos motivos à queda do regime

Atenta nas seguintes fontes que te são disponibilizadas e procura responder, de forma completa e estruturada, às questões que te são colocadas.

Fonte A

Fonte: https://imagens.publico.pt/imagens.aspx/489503?ip=KM&db=IMAGENS&type=JPG&db=IMAGENS&w=960



Fonte B

A missão a atingir com a realização da operação é provocar o derrube do Governo vigente, com o aprisionamento de todos os seus membros e do Presidente da República [...] tendo em vista pôr imediatamente em execução o programa constante da proclamação a dirigir à nação após o golpe, visando a implantação, a curto prazo, de uma democracia política como forma de governo do país.

Do "Plano Geral de Operações", em Otelo Saraiva de Carvalho, Alvorada de Abril, Publicações Alfa, 1990

Fonte C



1.A que acontecimento se refere a Fonte A?

Horizontal lines for writing the answer to question 1.

2.Quais os principais objetivos deste acontecimento, segundo os autores das Fontes B e C?

Horizontal lines for writing the answer to question 2.

3.Quais foram as suas consequências imediatas (Fonte C)?

4.Após a análise das diversas fontes, identifica as características do regime que se procurava implantar em Portugal.

AECO-IC

História 9º ano

As professoras Manuela Carvalho e Inês Soares

24 de maio 2022

Nome: _____ nº: _____ turma: _____

Ficha B: A Junta Nacional de Salvação e as transformações após o 25 de Abril

Atenta nas fontes e responde, de forma completa e estruturada, às questões que te são colocadas.

Fonte A

O Movimento das Forças Armadas Portuguesas [...] proclama e compromete-se a garantir a adoção das seguintes medidas:

A – MEDIDAS IMEDIATAS:

- 1- Exercício do poder político por uma Junta de Salvação Nacional até à formação, a curto prazo, de um Governo Provisório Civil. [...]
- 2- A Junta de Salvação Nacional decretará:
 - a) A destituição imediata do presidente da República e do atual governo, [...]
 - c) A extinção imediata da DGS, Legião Portuguesa e organizações políticas da juventude. [...]
 - f) A amnistia imediata a todos os presos políticos, [...]
 - g) A abolição da censura e exame prévio. [...]

B - MEDIDAS A CURTO PRAZO:

- 1- [...] A Junta de Salvação Nacional escolherá, entre os seus membros, o que exercerá as funções de presidente da República Portuguesa [...]
- 2- Após assumir as suas funções, o presidente da República nomeará o Governo Provisório Civil. [...]

Texto oficial do Programa do MFA

Fonte B - Vídeo “Proclamação da Junta de Salvação Nacional” (<https://www.youtube.com/watch?v=-WXTt5Lr8wQ>)**Fonte C**

Em meados de junho a situação é já muito diferente do que era no 25 de abril. Em primeiro lugar, o novo poder está enfraquecido, não conseguindo impor a autoridade do Estado na economia ou nas Forças Armadas. [...]

Mas o novo poder não está só enfraquecido: está pulverizado. Criaram-se em poucas semanas dois centros principais de poder: o primeiro organizado à volta do General Spínola, que funciona com uma parte do Governo Provisório (...) e confia no apoio da Junta de Salvação Nacional (...); o segundo está organizado à volta da Comissão Coordenadora do MFA (...), constituindo-se como real detentora do poder efetivo.

António José Telo, História Contemporânea de Portugal. Do 25 de abril à atualidade, vol. I, p. 78.

1. Que órgão de poder foi criado a seguir à Revolução do 25 de Abril de 1974 para dirigir o país (Fonte A)?

2. Atenta na Fonte B e indica as principais figuras que fazem parte deste órgão de poder, presentes no vídeo.

3. Segundo a Fonte B, que preocupações e medidas foram anunciadas?

4. Após a leitura da Fonte C, caracteriza o clima que se vivia dentro do Movimento das Forças Armadas após o 25 de abril de 1974.

AECO-IC

História 9º ano

As professoras Manuela Carvalho e Inês Soares

24 de maio 2022



Escola EB 2,3 Inês de Castro
2021-2022



Nome: _____ n.º: _____ turma: _____

Ficha C: O processo revolucionário (PREC) - pós 25 de abril de 1974

Atenta nas fontes e na **leitura da página 178 do teu manual** e responde, de forma completa e estruturada, às questões que te são colocadas.

Fonte A

(...) O MFA do Verão de 1974, (...) estava a dividir-se.

[...] Foi então que Spínola interveio. Na madrugada de 11 de março, instalou-se na base aérea de Tancos, com meia centena de oficiais decididos a restaurar a «pureza do 25 de abril». (...) Ninguém queria combater nem sair da «legalidade». À tarde Spínola partiu para a Espanha (...).

[...] O fracasso comprometeu todos os «moderados». Nessa noite, a revolução deu o «salto». (...) Durante 10 horas, até de manhã, (...) sob a presidência de Costa Gomes discutiram a reintrodução da pena de morte; dissolveram os conselhos das armas; criaram um novo órgão de soberania, o Conselho de Revolução, que herdou os poderes da Junta de Salvação Nacional, do Conselho Superior e do Conselho de Estado; e votaram pelas nacionalizações.

[...] Em março de 1975, não foram precisas eleições para o Conselho da Revolução iniciar a nacionalização dos «setores básicos da economia» (...).

[...] A reforma agrária começou com iniciativas esporádicas, para culminar na ocupação sistemática de propriedades dirigidas pelos sindicatos e militares (...).

Rui Ramos, *História de Portugal*, A Esfera dos Livros, 2009

Fonte B



Fonte C

Com o PREC, a economia portuguesa entrou numa nova era: o crescimento anual do PIB desceu de 11,2% em 1973, para 1,1% em 1974 e foi negativo em 1975 (...); o desemprego chegou aos 5%; o défice só do Estado (...) atingiu os 7% do PIB em 1975 (...); a dívida pública ascendeu (...) a 25,5% do PIB.

Rui Ramos, *História de Portugal*, A Esfera dos Livros, 2009

1. Após a leitura da página 178 do teu manual e da Fonte A, identifica as divisões que se faziam sentir dentro do Movimento das Forças Armadas, após o 25 de abril.

2. Quais as principais medidas tomadas pela facção do MFA mais à esquerda, presidida por Costa Gomes (Fontes A e B)?

3. Explica as consequências do PREC – Processo Revolucionário em Curso -, partindo da Fonte C, caracterizando a situação económica do país.

4. Após a exploração das Fontes A, B e C, procura redigir um breve texto em que caracterizes a situação portuguesa da época, apontando, por exemplo, medidas que possam ter conduzido ao descontentamento de determinados setores da sociedade.

AECO-IC

História 9º ano

As professoras Manuela Carvalho e Inês Soares

24 de maio 2022

Nome: _____ n.º: _____ turma: _____

Ficha D: O sistema democrático português

Atenta nestas fontes e responde, de forma completa e estruturada, às questões que te são colocadas.

Fonte A

Libertar Portugal da ditadura, da opressão (...) representou uma transformação revolucionária e o início de uma viragem histórica da sociedade portuguesa.

A revolução restituiu aos portugueses os direitos e liberdades fundamentais. No exercício destes direitos e liberdades, os legítimos representantes do povo reúnem-se para elaborar uma Constituição que corresponda às aspirações do país.

Próambulo da Constituição da República Portuguesa - 10 de abril de 1976

Fonte C

Art. 1.º - Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenha na sua transformação numa sociedade sem classes.

Art. 2.º - A República Portuguesa é um Estado democrático baseado na soberania popular, no respeito e na garantia dos direitos e liberdades fundamentais e no pluralismo de expressão e organização política democráticas (...).

Art. 13.º-1: Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei. (...)

Art. 37.º - 1: Todos têm o direito de exprimir e divulgar livremente o seu pensamento pela palavra, pela imagem ou por qualquer outro meio. (...)

Art. 41.º-1: A liberdade de consciência, de religião e de culto é inviolável. (...)

Art. 49º-1: Têm direito de sufrágio todos os cidadãos maiores de dezoito anos, ressalvadas as incapacidades previstas na lei geral. (...)

Fonte B



1. Que elemento presente na Fonte A te permite concluir que se procura implantar um regime democrático em Portugal?

2. Segundo a Fonte C, quais os princípios que regem a nova Constituição portuguesa, aprovada em 1976?

3. Abre o teu manual na página 181 e faz uma breve apresentação do funcionamento do poder político português, após a aprovação da Constituição de 1976.

4. Na Fonte D é-nos apresentado o título “*Novo capítulo da História de Portugal consagra o espírito do 25 de abril*”. Explica esta frase à luz dos teus conhecimentos sobre o Estado Novo e da informação que conseguiste retirar das fontes disponibilizadas nesta ficha, indicando três diferenças entre ambos os regimes.

Anexo XV: Planificação 2ª aula avaliada – 3º período

Escola EB 2,3 Inês de Castro

2021-2022

Roteiro de aulasAno letivo 2021-2022 | **3º Período****História** 9º ano, Turma**Aulas nº 63** (31.05.2022)**Sumário**

A entrada de Portugal na CEE: um passo em frente na democratização e modernização do país - construção de um esquema-síntese.

Os principais desafios que Portugal enfrenta na atualidade.

Tema da aula

Tema: Do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo: Portugal: do autoritarismo à democracia.

Aprendizagens essenciais:

- c) Compreender a importância da entrada de Portugal na CEE para a consolidação do processo de democratização e para a modernização do país.

Ideia-chave: Esta aula focar-se-á no estudo da conjuntura de Portugal na década de 1970-80 e que conduziu à adesão de Portugal à CEE, mais tarde União Europeia, enquadrando assim Portugal no contexto internacional. O objetivo primordial é levar os alunos, através da construção do seu conhecimento, a compreender as diferenças que se operaram em Portugal com a integração na Comunidade Europeia e a reflexão acerca dos principais obstáculos e dificuldades que se fazem sentir, na atualidade, no seu país, tornando-os conscientes.

Conteúdos e Conceitos:

- Caracterizar a economia portuguesa no pós-revolução do 25 de abril de 1974.
- Indicar as principais fragilidades que se faziam sentir neste período.
- Explicar a resposta procurada por Portugal, entre 1976 e 1986.
- Contextualizar o pedido e consequente adesão de Portugal à CEE.
- Identificar as principais figuras que contribuíram para a adesão à CEE.
- Explicar as consequências da integração na Comunidade Europeia.

- Identificar alguns dos desafios que Portugal enfrenta atualmente e que têm implicações ao nível económico e estrutural.
- Definir/aplicar os conceitos de austeridade.

Competências de:

- Desenvolver a capacidade de interpretação de fontes de natureza diversa, como são os gráficos, imagens, excertos apresentados nas quatro fichas de trabalho e no manual.
- Desenvolver a competência de interpretação e cruzamento de fontes.
- Ser capaz de selecionar as informações mais relevantes acerca dos tópicos priorizados, construindo um breve texto sobre a temática.
- Ser capaz de construir um esquema que ofereça uma perspetiva global e particular do tema em estudo, neste caso em particular, da adesão de Portugal à CEE e das principais dificuldades que enfrenta na atualidade.
- Desenvolver as competências de trabalho colaborativo entre os alunos e de entreajuda para a realização de uma tarefa conjunta.

Estrutura da aula

Início

Os primeiros cerca de 5 a 10 minutos iniciais serão dedicados ao registo do sumário e à explanação da ordem de trabalhos preparado para a presente aula, permitindo aos alunos acompanhar os conteúdos que irão aprender. Foi pensada igualmente uma breve ponte com os conhecimentos da aula anterior, recapitulando os aspetos mais importantes do 25 de abril e da democratização do país.

Desenvolvimento

Para esta aula foi pensada uma atividade dinâmica para os alunos, acerca da integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia e as consequências que advieram da sua adesão, particularmente na economia e na própria democratização.

Num primeiro momento será abordado o nascimento da CEE, os seus principais objetivos, os membros servindo de enquadramento para o trabalho que se pretende que os alunos desenvolvam na presente aula, em trabalho de grupo.

No segundo momento da aula os alunos reunir-se-ão em grupos, previamente definidos, como discriminado abaixo, para evitar grupos de amigos e formar grupos de trabalho. Almeja-se que, analisando um conjunto de fontes de tipologia diversificada, sejam capazes de interpretar e

descodificar quais as implicações que a integração na comunidade europeia teve no território português.

Tema 1 – Conjuntura económica em Portugal entre 1974 e 1986

Tema 2 – A adesão à Comunidade Económica Europeia – 1977 a 1986

Tema 3 – A modernização e desenvolvimento de Portugal

Tema 4 – Desafios que Portugal enfrenta na atualidade

Os grupos suprarreferidos terão cerca de 20-25 minutos para explorar os materiais que lhe foram disponibilizados e retirarem as principais conclusões para apresentarem à turma e preencherem um esquema-síntese sobre a adesão de Portugal à CEE.

Cada um dos elementos, ou um par, do grupo deve ler uma das fontes, não estando todos a ler o mesmo em simultâneo, discutindo as suas leituras no fim, aquando da construção do pequeno texto que lhes é pedido.

Conclusão

Como exercício de consolidação os alunos farão uma apresentação breve para a turma, relativa aos aspetos mais importantes que conseguiram retirar da sua exploração, permitindo aos colegas construir uma visão panorâmica deste momento da história de Portugal.

Enquanto um dos elementos realiza a apresentação, um outro aluno dirige-se ao computador e escreve no documento word onde se encontra o esquema, a informação mais relevante, permitindo construir uma síntese da conjuntura de Portugal no período de pré adesão, do processo de adesão, das consequências da entrada de Portugal na CEE e os desafios que se fazem sentir na atualidade.

Uma última atividade pensada para a conclusão desta temática seria a criação de um poster, através da plataforma Canvas, para exposição numa das salas onde a turma tem aula ou num expositor disponível na escola. Se existir ainda disponibilidade para tal, realizar-se-á.

Avaliação

A avaliação será de cariz formativo, assentando na observação direta em sala de aula do comportamento e trabalho dos alunos, sendo registados os atrasos, as faltas de material, a postura do aluno, empenho e a qualidade da apresentação do trabalho de grupo.

Recursos

Manual Hora H9.

Caderno diário.

Fichas de trabalho.

Esquema-síntese.

Canvas.

Bibliografia

Couto, C., Rosas, M. (2015). *Um novo Tempo da História: Parte 2*. Porto: Porto Editora.

Lagartixa, C. et al. (2020). *Hora H 9*. Lisboa: Raiz Editora.

Neutel, Fernanda (2019). *A construção da União Europeia: Da II Guerra Mundial à Emergência de uma Fronteira Externa Comum para o Século XXI*. Lisboa: Edições Sílabo.

Ramos, Rui; Sousa, Bernardo Vasconcelos e; Monteiro, Nuno Gonçalo (2009). *História de Portugal*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Anexo XVI – Fichas de trabalho 3ª atividade prática: 3º período



Escola EB 2,3 Inês de Castro
2021-2022



Ficha A: Conjuntura económica em Portugal entre 1974 e 1986

Fonte A – Evolução do PIB e do desemprego em Portugal entre 1979 e 1987. Fonte: Manual História 9, p. 192.

Ano	Taxa de crescimento do PIB (%)	Taxa de desemprego (%)
1979	6,2	4,0
1981	1,3	7,6
1983	-0,2	7,8
1985	3,0	8,7
1987	5,2	7,0

doc. 1 **Evolução do PIB e do desemprego em Portugal.**

Fonte B

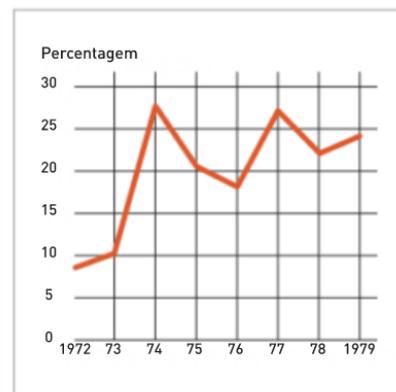
(...) O escudo é desvalorizado em 1977 num total superior a 20 por cento para estimular as exportações, ao mesmo tempo que se impõe um teto para os aumentos salariais. É a época dos «pacotes económicos» com medidas de austeridade que obrigam os Portugueses a apertar o cinto. [...] Portugal pode assim pelo menos sonhar em pertencer ao clube dos países ricos, um sonho que procura concretizar a partir de março de 1977, com o seu pedido formal de adesão à CEE.

Joaquim Vieira, Portugal Século XX, Crónica em imagens – 1970-1980, Círculo de Leitores, 2000

Fonte C – capa do jornal “O jornal”, 15 de julho de 1976. Fonte: [HTTPS://PORTADALOJA.BLOGSPOT.COM/2013/05/25-DE-ABRIL-DE-1974-OS-MESES-QUE-SE.HTML](https://portadaloja.blogspot.com/2013/05/25-de-abril-de-1974-os-meses-que-se.html) (consultado a 28 de maio de 2022)



Fonte D – evolução da inflação. Fonte: Manual Novo Viva a História 9, p.176



2 A evolução da inflação entre 1972 e 1979

Analisa as **páginas 180-181 do teu manual** e as fontes que te são disponibilizadas.

- Descreve a situação económica de Portugal nas décadas de 70 e 80.
- Explica as principais medidas tomadas pelo governo português.

AECO -IC

A professora Inês Soares

31 de maio de 2022



Escola EB 2,3 Inês de Castro
2021-2022



Ficha B: A adesão à Comunidade Económica Europeia

Fonte A

Para Portugal, a adesão à CEE representa uma opção fundamental por um futuro de progresso e de modernidade. Mas não se pense que seja uma opção de facilidade. Exige muito dos portugueses, embora lhes abra simultaneamente largas perspectivas de desenvolvimento. Por outro lado, constitui a consequência natural do processo de democratização da sociedade portuguesa, iniciado com a Revolução dos Cravos em 25 de abril de 1974 [...] Precisamos de persistir na via que temos trilhado nos últimos dois anos, praticar uma política financeira de rigor e de verdade, lutar pela estabilidade política como elemento essencial de recuperação económica e de modernização e aprofundar as instituições democráticas [...].

Mário Soares, Discurso por ocasião da assinatura do Tratado de Adesão de Portugal às Comunidades Europeias, 12 de junho, 1985.

Fonte B – Capa do Diário de Notícias, 13 de junho de 1985

Fonte: <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/13-jun-2019/tratado-de-adesao-a-cee-assinado-em-belem-11005173.html> (consultado a 28 de maio de 2022)



Fonte C

Para Portugal, a adesão à CEE significa, após a perda das colónias e a superação dos problemas de política interna, o regresso a uma das suas fontes de origem: a Europa. A CEE oferece a Portugal a oportunidade de sair definitivamente do seu isolamento político, abrindo-lhe ao mesmo tempo um futuro e a possibilidade de saneamento económico do país.

A Unificação Europeia, Criação e Desenvolvimento da Comunidade Europeia,
Publicações Oficiais das Comunidades Europeias,
Luxemburgo, 1986

Analisa as páginas 204-205 do teu manual e as fontes que te são disponibilizadas.

- Indica as principais razões para a adesão de Portugal à CEE.
- Identifica as principais figuras envolvidas neste processo.
- Caracteriza o processo de adesão e entrada na CEE e o seu significado.

AECO-IC

Professora Inês Soares

31 de maio de 2022



Escola EB 2,3 Inês de Castro

2021-2022



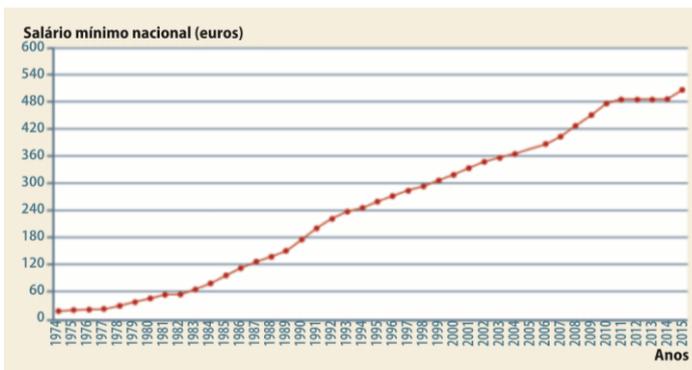
Ficha C - A modernização e desenvolvimento de Portugal

Fonte A

Os primeiros seis anos de adesão à CEE constituem um período particularmente fausto para a economia portuguesa, sem dúvida um dos mais prósperos das últimas décadas [...] Devese à excecional sinergia das conjunturas interna e internacional [...], à forte repercussão em Portugal da expansão da economia internacional e, acima de tudo, das transferências dos fundos comunitários.

Jornal PÚBLICO, 8 de fevereiro de 2009

Fonte B – A melhoria da qualidade de vida. Fonte: Manual Missão: História 9, p.202.



Fonte D

Fonte C – Página do Diário de Noticias de 30 de maio de 2013. Fonte: Manual Missão: História 9, p. 202.

Portugal recebeu 9 milhões por dia durante 25 anos

9468 quilómetros de estradas
2353 quilómetros de via férrea
662 universidades e escolas
9 hospitais feitos de raiz
248 estações de tratamento de águas
26 MIL MILHÕES DE EUROS gastos em cursos de formação profissional
2 MIL MILHÕES DE EUROS investidos para abater embarcações de pesca

Estradas construídas com dinheiro europeu podiam ligar Lisboa a Nova Dell

9468 quilómetros de estradas

2353 quilómetros de via férrea

662 universidades e escolas

9 hospitais feitos de raiz

248 estações de tratamento de águas

26 MIL MILHÕES DE EUROS gastos em cursos de formação profissional

2 MIL MILHÕES DE EUROS investidos para abater embarcações de pesca

[...] A adesão de Portugal, [...] foi acompanhada pela criação de fundos de apoio à reestruturação económica. [...] Houve uma serie de transformações sociais, económicas e políticas que dificilmente se podem dissociar da entrada nas Comunidades. Entre as transformações que mais claramente se podem ligar ao novo contexto internacional contam-se as melhorias na qualidade da governação, o aumento do investimento em infraestruturas e em capital humano, a evolução do setor exportador, e o aumento do investimento estrangeiro no país.

Leonor Freire Costa, Pedro Lains Susana Munch Miranda, *História Económica de Portugal – 1143-2010*, A Esfera dos Livros, Lisboa, 2011.

Consulta as páginas 204 e 205 do teu manual e as fontes que te foram disponibilizadas.

- Explica as principais consequências da entrada de Portugal na CEE.
- Indica dois exemplos de medidas tomadas.

AECO-IC

Professora Inês Soares

31 de maio de 202



Escola EB 2,3 Inês de Castro
2021-2022



Ficha D - Desafios que Portugal enfrenta na atualidade

Fonte A

Portugal é um dos países com assimetrias regionais acentuadas, onde a construção de equipamentos e de infraestruturas se sobrepôs à promoção de atividades económicas geradoras de emprego.

O retrato é feito pela OCDE [...] que apela à autonomia das regiões deprimidas (Norte alentejano, Beira Alta) “com problemas sérios de desertificação humana e de diminuição da atividade económica”.

Alexandra Marques, “OCDE propõe mais apoio a emprego e menos betão” em Jornal de Noticias, 2008-09-29

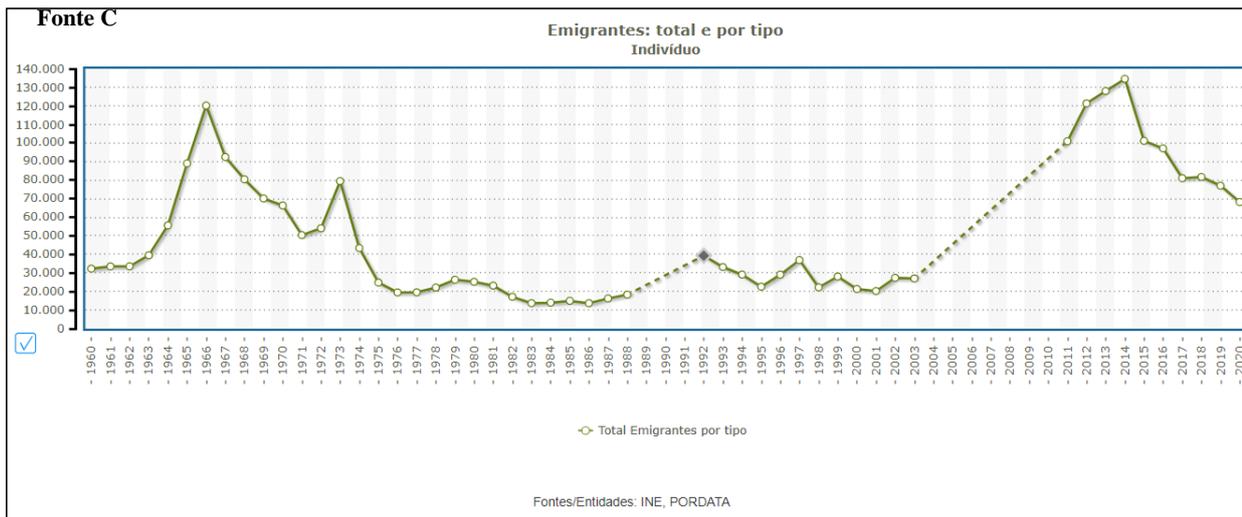
Fonte B

Indivíduo - Proporção - %

Anos	Grandes grupos etários			
	Total	0-14	15-64	65 ou mais
2012	100,0	14,9	65,9	19,2
2013	100,0	14,7	65,7	19,6
2014	100,0	14,5	65,5	20,1
2015	100,0	14,2	65,3	20,5
2016	100,0	14,1	65,0	20,9
2017	100,0	13,9	64,8	21,3
2018	100,0	13,8	64,6	21,7
2019	100,0	13,6	64,4	22,0
2020	100,0	13,5	64,2	22,3

População residente: total e por grandes grupos etários (%)
Fontes de Dados: INE - Estimativas Anuais da População Residente
Fonte: PORDATA
Última actualização: 2022-05-19

Fonte C



Consulta as páginas 204 e 205 do teu manual e analisa as fontes disponibilizadas.

- Explica as principais dificuldades que Portugal enfrenta na atualidade.
- Sugere duas propostas de soluções que aches válidas para um dos problemas.

AECO-IC

Professora Inês Soares

31 de maio de 2022