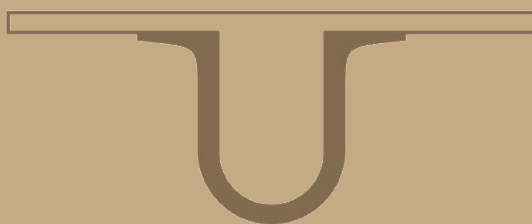




UNIVERSIDADE DE
COIMBRA



Diana Filipa Dias Trindade Lobo

**A EVIDÊNCIA HISTÓRICA NA CONSTRUÇÃO DO
ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA AULA DE
HISTÓRIA**

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Ana Isabel Sacramento Ribeiro e pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Dezembro de 2020

FACULDADE DE LETRAS

A EVIDÊNCIA HISTÓRICA NA CONSTRUÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA AULA DE HISTÓRIA

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	A Evidência Histórica na Construção do Ensino e da Aprendizagem na Aula de História
Autor/a	Diana Filipa Dias Trindade Lobo
Orientador/a(s)	Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
Júri	Presidente: Doutor Alexandre Guilherme Barroso Matos Franco Sá 1. Doutora Marília José Gago Alves Quintal 2. Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Data da Defesa	17-12-2020
Classificação do Relatório	17 Valores
Classificação do Estágio e Relatório	17 Valores



Agradecimentos

Em primeiro lugar, tenho que manifestar o meu sincero agradecimento à minha mãe e ao meu pai, apesar de esta menção, tendo em consideração tudo o que ambos me proporcionaram e abdicaram em prol do meu futuro, pecar pela insignificância.

Agradeço, da mesma forma, ao Belchior, companheiro de todas as horas, responsável por despertar em mim o interesse pelo mundo e pelas pessoas e com o qual partilho um grande amor e a maior aventura de todas, um filho.

Ao Sanchito, o nosso fiel companheiro.

Expresso também o meu profundo agradecimento à Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro e à Professora Doutora Sara Dias Trindade pela atenção, disponibilidade e preocupação.

Resumo

O presente trabalho é resultado de uma proposta de investigação desenvolvida no âmbito da unidade curricular de Projeto Didático II do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O propósito deste estudo encontra-se direcionado para responder, da forma mais completa, à seguinte questão: De que forma é que a exploração de fontes diversas pode constituir uma estratégia pedagógica fundamental para a compreensão do conceito de evidência? Procura, numa conceção problematizadora, analisar a relevância do trabalho com recurso a fontes históricas diversas para a apropriação do conceito de evidência, em contexto de sala de aula. Pretende, da mesma forma, avaliar como se processa a compreensão histórica, centrada no conceito de evidência. É a partir dos pressupostos, acima enunciados, que esta investigação, de carácter teórico, tem como objetivo propor, através da exploração de fontes diversas, estratégias que permitam aos alunos construir um conhecimento histórico complexo. A aula de História tem de passar a ser entendida como um espaço orientado para o diálogo, para a reflexão crítica, para o desenvolvimento do pensamento histórico, para a convergência de interpretações, sendo a evidência um dos pontos de partida. A evidência histórica deve ser encarada na condição de recurso privilegiado a ser empregue nas aulas de História devendo esta, do mesmo modo, superar a sua condição de meros ilustradores de conteúdos, superar carácter de prova, bem como, deixar de ser a âncora usada para sustentar o discurso do professor. Estes *testemunhos mudos* podem ser, se a atitude adotada perante a fonte for orientada, for sistemática e metodologicamente adequada para tal, bastante eloquentes. A abordagem pedagógica seria implementada numa amostra de alunos de diferentes níveis de ensino - 8º ano e 11º ano. Os alunos implicados seriam envolvidos em tarefas específicas, relativas ao trabalho com a evidência histórica. Tendo em conta a conjuntura, deparamo-nos com a necessidade de reformular o projeto inicial. Neste trabalho encontrar-se-ão fundamentadas e descritas as metodologias, estratégias e recursos que teriam sido adotados em caso de aplicação efetiva. Através de uma reflexão teórica sustentada verificamos que a mudança terá que ocorrer a montante, na formação dos professores, onde a natureza do conhecimento histórico deverá ocupar uma posição de destaque. Um dos principais problemas encontrados está diretamente relacionado com as deficientes noções de fonte histórica e a quase inexistente compreensão do conceito de evidência histórica.

Palavras-chaves: Compreensão histórica; conhecimento histórico; fontes históricas; reflexão crítica; evidência histórica.

Abstract

The current work is the result of an investigation hypothesis developed in the context of the Master in History Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education. The goal of this study is to give a more complete answer to the following question: how can the exploration of multiple historical sources constitute a fundamental pedagogical strategy to understand the concept of evidence? It searches, in a problematizing conception, to analyze the relevance of the work using multiple historical sources for a successful appropriation of the concept of evidence in classroom context. Starting from the above mentioned theoretical premises, this investigation has, as its goal, and through the exploration of diverse historical sources, to developed strategies that allow students to develop complex historical knowledge. The historical class must be understood as a dialogue driven space, oriented toward critical reflection, to the development historical thinking, to converge of interpretations, having evidence as its point of departure. Historical evidence must be seen as a privileged resource to be employed in history lessons, while taking into account, that they're not more content illustrators, and that they must overcome they're evidence character and be more than a teacher's anchor. These mute testimonies might be, if the attitude toward the source is oriented, systematic and methodologically appropriate for this, quite eloquent. The pedagogical approach should be implemented in a diverse sample of students on different educative levels – 8th grade and 11th grade. The students should be involved in specific tasks, related to the work of historical evidence. Taking into account the current situation, we were forced to change the initial project. It will be found in detail, in this work, the description of the methodologies, strategies and resources that were to be effectively adopted. Thought a sustained theoretical reflection will see that the change as to occur at amount in teacher's formation, where the nature of historical knowledge must occupy a privileged position. One of the main problems found in this investigation is related to the multiple and disable notions of historical sources and the almost inexistent understanding of historical evidence.

Keywords: Historical understanding; historical knowledge; historical sources; critical thinking; historical evidence.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I – Estágio Pedagógico	6
1.1. Atividades desenvolvidas.....	6
1.2. Caracterização dos Estabelecimentos de Ensino	9
1.3. Caracterização das Turmas	11
1.4. Reflexão sobre o estágio	13
Capítulo II - Enquadramento teórico	17
2.1. Evidência Histórica: um conceito estrutural	17
2.2. Evidência e Educação Histórica.....	20
2.3. Investigação Histórica e Evidência: Contributos da prática pedagógica.....	22
Capítulo III - Pressupostos para o uso pedagógico da Evidência Histórica	27
3.1. As Fontes Históricas	27
3.2. As Fontes Históricas e o Ensino da História: Que relação?.....	30
3.3. Competências e <i>Aprendizagens Essenciais</i> : uma breve reflexão.....	33
Capítulo IV - Metodologia	39
4.1. Objetivos da investigação	39
4.2. Caracterização dos participantes.....	39
4.3. Instrumentos de recolha de dados	40
4.4. Processo de análise dos dados.....	41
4.4.1. Turma do 8º ano	41
4.4.2. Turma do 11º ano	44
4.5. Um breve levantamento de resultados	48
Capítulo V - Aplicação Didática	50
5.1. Fundamentos: A interpretação e a evidência histórica.....	50
5.2. Descrição do Projeto	54
Conclusão	69

Bibliografia	73
Fontes Consultadas	77
Anexos	78
Anexo 1	79
Anexo 1.a).....	79
Anexo 2	84
Anexo 2.a).....	84
Anexo 2.b).....	85
Anexo 2.c).....	86
Anexo 3	87
Anexo 3.a).....	87
Anexo 3.b).....	88
Anexo 3.c).....	89
Anexo 4	90
Anexo 4.a).....	90
Anexo 4.b).....	91
Anexo 4.c).....	92
Anexo 5	93
Anexo 5.a).....	93
Anexo 5.b).....	94
Anexo 5.c).....	95
Anexo 5.d).....	96
Anexo 6	97
Anexo 6.a).....	97
Anexo 6.b).....	98
Anexo 6.c).....	99
Anexo 6.d).....	100

Anexo 7	101
Anexo 7.a).....	101
Anexo 7.b).....	102
Anexo 7.c).....	103
Anexo 7.d).....	104
Anexo 8	105
Anexo 8.a).....	105
Anexo 8.b).....	106
Anexo 8.c).....	107
Anexo 8.d).....	108
Anexo 9	109

Introdução

A questão da natureza epistemológica do conhecimento histórico no processo de aprendizagem superintende muitas investigações empíricas, de natureza qualitativa, no âmbito da educação histórica: *O que é a evidência histórica? Qual o seu papel na construção do conhecimento histórico dos alunos? Qual a relação que os alunos estabelecem com a evidência histórica?*

Todo este elenco de questões procura aduzir como é construído o conhecimento histórico dos alunos - com particular destaque para os estudos relacionados com conceitos de segunda ordem, nomeadamente, o conceito de evidência histórica.

O eixo estrutural da investigação no domínio da Educação Histórica centra-se em torno das questões relacionadas com o processo de aprendizagem dos alunos, sobretudo, “perceber como os alunos aprendem história, que conceitos estruturais, ou de segunda ordem mobilizam na sua construção do conhecimento histórico, como constroem a sua consciência histórica, ou seja, como dão sentido à História para si mesmos” (Simão, 2015, p. 184).

A história “apresenta uma série de características especiais enquanto disciplina: tem a questão da temporalidade, tem a questão da multiperspetiva, tem também a questão da complexidade e tem ainda uma série de conceitos estruturais que são determinantes na capacidade de verdadeiramente compreender o que é ensinado em qualquer aula de história” (Trindade & Moreira, 2017, p. 4).

A influência anglo-saxónica tem contribuído, com os seus trabalhos de investigação e publicações, para a afirmação da Educação Histórica como área epistemológica. A maioria das transformações percebidas, no ensino da História, em Portugal, são, também, uma expressão dessa influência, que se encontra expressa nas próprias reformas educativas.

Investigadores têm apontado para a simultânea preocupação e exigência de alterar as ideias que os alunos apresentam em relação ao conhecimento histórico e à produção historiográfica. Desse núcleo de investigadores, destacamos, sobretudo, Peter Lee que desenvolveu a noção de conceitos de segunda ordem ou conceitos estruturais. Ao longo desta exposição os conceitos de segunda ordem têm sido uma presença assídua pelo que nos parece pertinente introduzir uma sumária definição, a par da qual estabeleceremos também a de conceitos substantivos.

Os conceitos estruturais “como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina” (Lee, 2001, p. 15) encontram-se estritamente relacionados com as ideias que os

alunos apresentam em relação, por exemplo, à narrativa histórica, à evidência, à empatia, à mudança, à significância.

Os alunos em História devem aprender a selecionar, analisar, interpelar, estabelecer relações, explicar historicamente, construir narrativas, segundo a terminologia de Lee, compreendendo os conceitos de segunda ordem ou conceitos estruturais¹. Esses conceitos de segunda ordem, ligados à natureza do conhecimento histórico, são potencializadores da aprendizagem. No entanto, os professores de História parecem esquecê-los em detrimento dos conceitos substantivos (Simão, 2007, p. 107). Continuamos a verificar uma prática que privilegia o conhecimento fatural e concetual da História, isto é, os conteúdos, as temáticas, os períodos históricos, que acabam por deixar de lado o que Peter Lee considera dar *consistência à disciplina*, ou seja, os conceitos de segunda ordem. Estes últimos encontram-se *envolvidos em qualquer história* (Pinto, 2011, p. 52) pelo que não podemos conceber o saber histórico sem a atuação comunitária destas duas tipologias concetuais.

Glória Solé propõe o repensar das “formas de ensino da história, adequando os métodos, estratégias e atividades significativas e desafiadoras, promotoras do pensamento inferencial, dedutivo e crítico” (Solé, 2017, p.90), uma vez que ensinar e aprender História não se reduz a apreender conceitos substantivos. Estes dizem respeito aos conteúdos que os alunos deviam aprender na disciplina de História, que lhes permite pensar historicamente. Apesar de adjacentes não deixam de ser importantes. Os conceitos substantivos pertencem ao quadro concetual da ciência histórica e remetem para diferentes significados, consoante o conteúdo tratado.

A escolha desta temática teve em conta um conjunto de pressupostos. A partir desta reflexão definimos que o tema não estaria circunscrito a um único conteúdo. As tarefas teriam um desenho flexível de modo que fosse possível estabelecer as adaptações necessárias, consoante a realidade escolar encontrada. Por fim, consideramos que para promover o desenvolvimento das competências da disciplina de História, o docente terá que assumir a responsabilidade de conceber tarefas que contribuam para esse progressivo desenvolvimento.

¹ Cf. Barca & Cainelli, “A aprendizagem da História a partir da construção de narrativas sobre o passado” *in Educação e Pesquisa*, v. 44, São Paulo, seção: artigos, 2018, p. 4: “A investigação em educação histórica tem como objetivo entender as relações que alunos e professores estabelecem com os conceitos e as categorias históricas, sejam ideias substantivas ou de segunda ordem. Por conceitos substantivos podem ser entendidos os conteúdos da história, como, por exemplo, o conceito de industrialização, Renascimento, revolução. Quanto aos conceitos de segunda ordem, são aqueles que estão envolvidos em quaisquer que sejam os conteúdos a serem aprendidos, dentre os quais podemos citar noções temporais como continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época, enfim, aqueles que se referem à natureza da história (Lee, 2001)”.

Neste sentido, definimos que esta investigação seria desenvolvida em torno da seguinte questão central: De que forma é que a exploração de fontes diversas pode constituir uma estratégia pedagógica fundamental para a compreensão do conceito de evidência?

De modo a dar resposta a esta questão, foram formulados os seguintes objetivos específicos:

- verificar a importância do trabalho com fontes diversas para a apropriação do conceito de evidência histórica, nas aulas de História;
- avaliar como se processa a compreensão histórica, centrada no conceito de evidência;
- averiguar as implicações desta estratégia pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

O estudo desenvolvido encontra-se direcionado para uma prática pedagógica que atribuiu um papel de destaque ao conceito de evidência histórica, um conceito considerado central na História. No campo da investigação histórica, foram apresentadas várias propostas de definição do conceito de evidência histórica, todas convergentes, e que adiante abordaremos com maior trato.

Desta forma, resolvemos conceber uma tarefa que pudesse ser desenvolvida num ambiente que permita aos alunos se organizarem e interagirem entre pares.

Neste sentido, recorremos a um conjunto de pressupostos que justificam a metodologia de aprendizagem de História, a saber:

- mobilização de informação;
- a formulação de hipóteses;
- a produção de interpretações;
- adquirir competências de análise, interpretação e reconstituição;
- o desenvolvimento do pensamento crítico e autónomo;
- reconhecer necessidades de carácter social a satisfazer pela disciplina de História.

Do conjunto dos objetivos a desenvolver na disciplina de História destacamos, a este respeito, as competências que consideramos que se relacionam diretamente com a proposta da nossa abordagem pedagógico-didática. Transversal a ambos os níveis de ensino - 8º e 11º anos - apresenta-se a *formulação de hipóteses sustentadas em evidências face a um acontecimento ou processo histórico, de forma supervisionada mas progressivamente autónoma*, utilizar meios para concretizar as suas aprendizagens, mobilizar o discurso crítico, organizar debates,

problematizar conhecimentos adquiridos, selecionar, analisar, sintetizar e registrar informação recolhida em fontes e comunicar.

Apesar do nosso estudo apresentar, numa primeira fase, uma componente de prática pedagógica articulada com a aplicação didática, no momento que íamos dar início ao projeto as escolas foram encerradas.

No decurso de um ano letivo normal - ou pelo menos que aparentava estar a decorrer com a esperada normalidade – uma situação inusitada veio colocar um desafio que se revelaria musculado para a Educação e para as instituições de ensino, quer pelas suas características, quer pelas suas repercussões. O quotidiano da comunidade escolar viu-se de braços dados com um cenário de pandemia mundial nos inícios do mês de março de 2020, que afetaria o seu conhecido funcionamento e o seu esquema de organização.

O seu impacto condicionou, em muito, o desenvolvimento do trabalho das estagiárias nos estabelecimentos de ensino, nos quais completávamos o estágio pedagógico supervisionado, que era espetável concretizar durante o restante ano letivo. A prática letiva e extralectiva das estagiárias ficou condicionada pela decisão de encerramento de todos os estabelecimentos de ensino, e com ela a verificação empírica do estudo proposto.

Contudo, apesar da interrupção das atividades letivas e das mudanças verificadas, que não tornaram possível a materialização das experiências pretendidas com os alunos, demos continuidade ao desenho inicial do nosso estudo. Em virtude dos condicionalismos, o projeto conheceu readaptações e novas adequações, mais direcionadas para o domínio teórico. Os objetivos iniciais - reformulados tendo em conta a conjuntura - deram, então, lugar a outros novos, através dos quais procuramos:

- avaliar as noções de fontes históricas e de evidência histórica dos alunos;
- definir um projeto capaz de fomentar o desenvolvimento do conceito de evidência histórica.

Estamos, por isso, na presença de uma investigação com potencialidades e objetivos pedagógicos, que apesar de carecer de aplicação prática, deixa descrita e delineada uma proposta devidamente fundamentada e acompanhada pelos respetivos materiais. É sobre os princípios dessa aplicação que nos debruçaremos.

Embora tarefa esteja idealmente desenhada para ser desenvolvida em contexto sala de aula e em grupo, não pudemos deixar de considerar a atual situação de ensino à distância. O trabalho presencial e a ser desenvolvido em grupo deixa de ser possível, mas não implica que não possa ser desenvolvido de forma individual em casa.

Porém, outros condicionalismos somaram-se ao primeiro. Visto estarmos na presença de turmas em situações socioeconómicas frágeis o nosso contato com os alunos foi também dificultado pela falta de uma plataforma *online* à disposição da escola e, em alguns casos, de computadores e acesso à internet. No caso dos alunos do 11º ano, não foi possível desenvolver atividades à distância com este nível de ensino.

O presente trabalho encontra-se estruturado em quatro partes, partes essas estreitamente relacionadas. Numa primeira parte, é definido o objeto de estudo e é estabelecida a contextualização do estado da arte. O segundo capítulo será reservado para uma breve reflexão das competências da disciplina de História e da necessidade de criar na sala de aula um espaço de trabalho entre pares.

Num terceiro momento são apresentadas as questões metodológicas, nomeadamente, a natureza do estudo, os objetivos da investigação e os instrumentos, processos de recolha e de análise de dados.

A encerrar, na quarta parte, debruçar-me-ei sobre questões que concernem à componente didática, à contextualização, enquadramento curricular e organização do projeto de investigação, recorrendo, para isso, e a várias propostas, recursos e estratégias de exploração didática.

Capítulo I – Estágio Pedagógico

1.1. Atividades desenvolvidas

O estágio pedagógico, desenvolvido no Agrupamento de Escolas Coimbra Centro, na Escola Básica 2,3 Poeta Manuel Silva Gaio e na Escola Secundária Jaime Cortesão, teve início a 26 de Setembro de 2019, num espaço de tempo próximo do arranque do ano letivo. Iniciamos este primeiro capítulo com uma sumária enumeração e descrição das atividades letivas, não-letivas e das metodologias de trabalho adotadas durante o estágio que se realizou ao longo do ano 2019/2020.

Dentro desse contexto específico foram realizadas um conjunto de propostas e atividades letivas que ficaram estabelecidas, no início do presente ano letivo, no Plano Individual de Formação. É importante referir que grande parte dos compromissos elencados nesse documento foram cumpridos, todavia, o surto causado pelo Covid-19, não permitiu a conclusão de todas as iniciativas. Durante o primeiro e segundo períodos, este último encurtado devido à pandemia, que precipitou a suspensão do estágio pedagógico nas respetivas escolas, fizeram parte desse universo de desempenho a observação de todas as aulas da professora orientadora, em diferentes níveis de ensino², a que me propus assistir, bem como a observação de todas as aulas lecionadas pela minha colega de estágio. Comprometido ficou foi o limite mínimo de aulas previstas no Plano Anual de Formação, tendo sido apenas lecionadas 15 (quinze). O primeiro contato com as turmas foi estabelecido nas aulas assistidas, fundamentais para conhecer os alunos.

Dado que as escolas nas quais o núcleo de estágio desenvolveu a sua prática apresentavam a vantagens de ter disponíveis duas turmas do mesmo nível de ensino, neste caso o oitavo ano, foi definido que os dois membros que constituíam o núcleo de estágio de História do Agrupamento teriam uma turma diferente desse mesmo nível de ensino, à sua responsabilidade. Além da prática letiva desenvolvida nas respetivas turmas do 8º ano, ambas as estagiárias partilharam a leção de aulas de 90 minutos na turma do 11º ano.

Na data de chegada do núcleo de estágio, as escolas tinham já elaborado as planificações a médio e longo prazo. As primeiras aulas tiveram lugar nos meses de novembro e dezembro. As planificações a curto prazo da disciplina de História do 8º ano e de História A do 11º ano, todas entregues à orientadora de Escola, foram preparadas para todos os blocos de aulas lecionadas e apresentavam uma escolha de objetivos, conteúdos, estratégias e recursos

² Aulas de 100 minutos da turma do 11º ano às quartas e sextas-feiras; aulas de 50 minutos das turmas 8º A e 8º C às quartas e sextas-feiras; aulas de 100 minutos do 9º ano às quintas-feiras.

coerentes e articulados. Dispúnhamos de bastante autonomia na construção das planificações, pelo que não existiu um acompanhamento sistemático nesse domínio. Na ausência de indicações por parte da orientadora de escola acabamos por adotar o modelo de planificação que tínhamos aplicado nas unidades curriculares. No que respeita aos instrumentos e critérios de avaliação eram enviados, antecipadamente, e objeto de sugestões, quando justificado.

A elaboração das planificações foi orientada por determinados objetivos, um todo preocupado em adequar os conteúdos, o tempo disponível e o perfil dos alunos, à semelhança de todos os recursos e materiais disponibilizados nas aulas - apresentações, fichas de apoio, fichas de trabalho, fichas de revisões, exercícios – que foram construídos por mim. Na minha prática pedagógica foram aplicadas um conjunto de outras estratégias, desde as mais tradicionais como a documentação escrita, a interpretação de iconografia ou de gráficos, e outras de natureza digital, referimo-nos ao uso do aplicativo *Plickers*, recurso utilizado, em ambas as turmas, para a consolidação de conteúdos programáticos. Procurámos, de forma sistemática, em várias aulas, promover o contato físico com livros e obras de diferentes autores, manuseamento esse que pareceu despertar o entusiasmo dos alunos. A preparação científica das aulas envolvia leituras frequentes e atualizadas, pois o rigor foi uma das componentes mais privilegiadas.

Procuramos fomentar o contato com fontes históricas através da exploração de documentação escrita, de cartografia e da análise de gráficos, sobretudo, de iconografia, uma presença assídua. Recorrendo a este conjunto de estratégias incentivamos a expressão escrita, domínio que apresentava muitas lacunas. A realização de quadros conceituais e de síntese, constituídas e completadas com as contribuições dos alunos, mostrou-se também benéfica para envolver os alunos no trabalho de aula.

O apoio disponibilizado pelas estagiárias extravasou os limites da sala de aula. Assim, o contato fora da sala foi estabelecido via *e-mail*, que o núcleo e estágio criou para o efeito, para o esclarecimento de dúvidas e o envio de materiais. Refira-se, no entanto, que esta iniciativa foi levada a cabo com mais facilidade com o 11º ano que já possuía uma conta conjunta da turma.

Numa fase inicial, foi atribuída às estagiárias a tarefa de auxílio na correção dos testes da turma Y e X do 8º ano, tarefa que adiante viria a ser delegada nas próprias. A esta foi acrescentada a elaboração de instrumentos de avaliação sumativa para as turmas dos 8º e 11º anos, designadamente testes de avaliação, questões-aula, matrizes e respetivos critérios de avaliação. A correção dessas avaliações também ficara à responsabilidade dos membros do núcleo de estágio, no entanto, eram todos enviados e ponderados pela supervisora responsável.

Foi também concedida, porém com algumas reticências, a oportunidade de assistir a reuniões intercalares, conselhos de turma e reuniões de avaliação das turmas dos 8º, 9º e 11º anos. Estas reuniões permitiram que fosse estabelecido um primeiro contato com o funcionamento e os tópicos de discussão das mesmas, permitiram conhecer as dinâmicas das turmas e os próprios alunos, as atividades calendarizadas, conflitos e distúrbios provocados no espaço escolar, os planos de melhoria e as estratégias de aprendizagem a implementar. Permitiu, por outro lado, conhecer comportamentos, preocupações e interesses manifestados pelos encarregados de educação, cuja gestão nem sempre se mostrou tranquila.

A par das atividades letivas, e em conjunto com a minha colega de estágio, estivemos presentes e demonstramos iniciativa na colaboração no trabalho desenvolvido no Departamento de Ciências Sociais e Humanas, trabalho do qual resultou a elaboração de grelhas de avaliação³.

As tarefas desempenhadas nas escolas foram complementadas com a participação noutros projetos - no âmbito ou em articulação com a disciplina de História - tais como a elaboração de folhetos para visitas de estudo e o acompanhamento dos alunos em saídas da escola, a saber: o acompanhamento dos alunos do 11º, no dia 13 de Dezembro, ao Teatrão de Coimbra para assistir à peça de teatro “Filho”; Visita ao Mosteiro de Santa Clara, no dia 22 de Novembro e elaboração de um folheto guia para os alunos; Participação numa palestra no âmbito da Educação Financeira, levada a cabo pelo Banco de Portugal; Participação na Conferência “à conversa com Ana Isabel Moreira”, realizada na Escola Superior de Educação de Coimbra e divulgada pelo Departamento de Ciências Sociais do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro, no dia 20 de Fevereiro de 2020, no âmbito da Educação Histórica.

Com o intuito de promover o desenvolvimento de um conjunto de atividades e iniciativas extracurriculares no espaço escolar que articulassem a disciplina de História e a comunidade escolar, no contexto específico do estágio pedagógico, foram organizadas, em ambas as escolas, no âmbito do núcleo de estágio, conferências abertas destinadas a toda a comunidade escolar. Estas conferências contaram com a presença de convidados investigadores e professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. A primeira, que teve lugar no dia 15 de Janeiro de 2020, designada *Os Desafios das Migrações e a Multiculturalidade na Europa*, foi dinamizada pela Doutora Fátima Velez de Castro para assinalar a comemoração do dia das migrações. A segunda, no dia 23 de Janeiro, proferida pelo Doutor João Paulo Avelãs Nunes, para referenciar o período do Holocausto. Ambas contaram com a presença de professores e alunos (de vários níveis) que revelaram, através das questões colocadas, interesse

³ Foram elaboradas grelhas de avaliação, avaliação essa quantitativa e qualitativa, das quais destacamos as grelhas de avaliação dos cadernos diários. Nas aulas lecionadas recorreremos ainda a diversas formas de avaliação escrita.

pelos temas abordados. Ao encerrar este ciclo de conferências contamos, no dia 6 de março de 2020, com a presença da Professora Doutora Maria Antónia Lopes que conduziu uma atividade direcionada para a temática da História das Mulheres.

As demais propostas de atividades, que seriam concretizadas nas restantes semanas no segundo período e no decurso do terceiro período, foram suspensas devido às proporções tomadas pela pandemia desencadeada pelo Covid-19. Posto isso, as atividades normais do estágio pedagógico supervisionado foram interrompidas até ao término do ano letivo, ano letivo esse que se desenrolou sob condições extraordinárias. Grande parte dos compromissos elencados no Plano Individual de Formação foram cumpridos e tantos outros acrescentados, todavia, o surto causado pelo Covid-19, não permitiu a conclusão de todas as iniciativas, uma vez que as escolas foram encerradas. No entanto, ambas as estagiárias continuaram a acompanhar, apesar de forma superficial, as atividades das turmas que lhes foram designadas. Deste modo, foi-nos atribuída a tarefa de elaborar fichas de apoio, exercícios, critérios de correção, ficheiros em *Power Point* para enviar à turma que acompanhava (8ºX) relativas à temática da Revolução Científica e ao Iluminismo, bem como registos semanais. Todos os materiais foram enviados previamente quer à orientadora, quer à professora de Necessidades Educativas e à intérprete para apreciação. Após o envio dos materiais, construídos de base por mim - através do *e-mail* criado pelas estagiárias para efeitos de comunicação com as turmas - foi estabelecido um prazo de entrega da resolução dos exercícios. Terminado esse prazo o desempenho revelado na concretização dos exercícios, propostos nas fichas de apoio, foi alvo de análise e, posteriormente, enviado à supervisora.

1.2. Caracterização dos Estabelecimentos de Ensino

O estágio pedagógico decorreu no Agrupamento de Escolas Coimbra Centro, uma instituição organizacional de ensino público que integra na sua composição 10 (dez) estabelecimentos de Ensino Pré-Escolar, 15 (quinze) unidades com Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico, dois estabelecimentos destinados ao Ensino dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e uma escola do Ensino Secundário.

As características do próprio Agrupamento, disperso por uma área geográfica (que abrange o município de norte a sul) e heterogéneo na população escolar que compreende, foi disposição que contribuiu, em grande parte, para que a minha prática letiva fosse desenvolvida, em simultâneo, em duas das escolas que lhe pertencem: a Escola 2,3 Poeta Manuel Silva Gaio e a Escola Secundária Jaime Cortesão.

O Agrupamento assumiu o compromisso, notável e inequívoco, de introduzir, desenvolver e operacionalizar o princípio do *desenvolvimento de uma escola inclusiva*, alicerçada na equidade educativa e na abordagem multinível da aprendizagem, sendo, por isso, uma Escola de referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos e Alunos Portadores de Cegueira e de Baixa Visão, unidade de apoio especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdo-Cegueira Congénita e um centro de recursos para a inclusão, responsável pelo apoio a alunos com Necessidades Educativas especiais de caráter permanente como as Perturbações do Espectro do Autismo. Em 2017, associou-se ao projeto de Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola que tem como objetivo proporcionar melhores condições de ensino e aprendizagem a alunos que usufruem do estatuto de alto rendimento, da seleção nacional e com potencial de talento desportivo.

Ambas as escolas disponibilizam espaços exteriores e interiores de convívio; laboratórios de ciências experimentais, salas de música e informática, pavilhão gimnodesportivo e campos para a prática desportiva no exterior; biblioteca e mediateca; bar e cantina de refeições; sala de professores. As escolas facultam, do mesmo modo, estruturas de acompanhamento e de apoio aos alunos e às respetivas famílias: gabinete apoio ao aluno e à família; serviços de psicologia e orientação; salas de educação especial e de apoio ao estudo; as salas de aula encontram-se apetrechadas com recursos digitais e ligação à internet, apesar do deficiente funcionamento e falta de manutenção dos computadores.

A Escola Básica 2,3 Poeta Manuel Silva Gaio, construída nos anos 70 do século XX, passou a integrar o agrupamento no ano letivo 2012/2013. Situada na margem esquerda do Rio Mondego, mais afastada de Coimbra, abrange uma população escolar proveniente do meio rural e da zona periurbana da cidade. É um estabelecimento de ensino intercultural e inclusivo que recebe alunos em situações socioeconómicas frágeis, contextos familiares sensíveis, alunos de diferentes etnias, com Necessidades Educativas Especiais e um número considerável de alunos institucionalizados.

A Escola Secundária Jaime Cortesão - escola sede do Agrupamento – situada no coração da cidade de Coimbra, é, em resultado dessa posição, frequentada por uma população escolar com diferentes características da escola 2,3 Silva Gaio. Se na primeira a população é maioritariamente rural, os alunos da secundária são, por sua vez, oriundos do meio urbano ou da periferia da cidade e encontram-se inseridos, na sua maioria, num contexto socioeconómico mais favorável. A oferta educativa da escola sede inclui, na sua oferta formativa, Cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades), Cursos

Profissionais, a Cursos Vocacionais, de Educação e Formação de Adultos e Ensino Recorrente não presencial.

A escola secundária encontra-se estabelecida num edifício do século XVII, cujas instalações albergaram já diferentes instituições e desempenharam várias funções⁴, constituindo este o principal motivo pelo qual as suas instalações, que não podem ser alvo de intervenções musculadas, se tornam, em alguns momentos, inadequadas, apesar das constantes adaptações às exigências.

1.3. Caracterização das Turmas

O núcleo de estágio teve a oportunidade de observar, lecionar e acompanhar o trabalho desenvolvido na disciplina de História, no ano letivo 2019/2020, em turmas do 3º Ciclo e do Ensino Secundário⁵. Após a distribuição das turmas pelos respetivos membros do núcleo, foi-me atribuída uma turma do 8º ano de escolaridade. As turmas do 9º ano do 11º ano seriam partilhadas por ambas as estagiárias. Na primeira apenas inseridas no contexto de observação de aulas e a segunda, direcionada para prática letiva, aulas essas devidamente calendarizadas entre ambas as estagiárias.

Deste modo, o grupo que compõe a amostra total do presente estudo, desenvolvido no decurso do ano de estágio, é constituído por vinte e oito (28) alunos do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro, alunos esses que integram turmas de diferentes níveis de ensino. Desse conjunto, dez (10) alunos frequentam o oitavo ano de escolaridade do 3º Ciclo do Ensino Básico, na Escola 2,3 Poeta Manuel Silva Gaio e os restantes dezoito (18) encontram-se no 11º ano do Ensino Secundário, na Escola Jaime Cortesão.

A turma do 8º X era constituída, na sua origem, por 12 (doze) alunos, no entanto, o número do grupo encontra-se reduzido a 10 (dez), sendo 7 (sete) os elementos do sexo masculino e 3 (três) os elementos do sexo feminino. A redução do número inicial deve-se ao facto de um dos jovens estar abrangido pelo apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, neste caso, com Perturbação do Espectro do Autismo, pelo que não assiste às aulas da disciplina de História. Ainda durante o decorrer do primeiro período o número de alunos viria a ser alterado pela chegada de dois novos alunos, acabando a turma por integrar 12 (doze) alunos.

⁴ Albergou o complexo do Mosteiro de Santa Cruz, a Roda dos Expostos, o Hospício dos Abandonados, a Maternidade, as instalações da Escola Industrial de Avelar Brotero, da Escola Técnica de Sidónio Pais, cuja designação seria alterada, em 1976, para Escola Técnica de Jaime Cortesão. A atual designação seria instituída em 2004.

⁵ Duas turmas do 8º e uma de 9º do 3º Ciclo do Ensino Básico e uma de 11º ano do Ensino Secundário.

Como anteriormente mencionado, o agrupamento é uma unidade de referência para a educação bilingue, sendo três os alunos surdos que fazem parte da turma do 8º C, dois dos quais com uma recuperação na ordem dos 70 a 80% e um surdo profundo. Este grupo de alunos com perda auditiva é acompanhado, na aula de História, por um intérprete de Língua Gestual Portuguesa, o mediador de comunicação, responsável pela tradução da língua portuguesa oral para língua gestual e o seu inverso.

Para além da heterogeneidade socioeconómica, a Escola 2,3 Silva Gaio é caracterizada pela diversidade cultural e étnica. Neste sentido, são muitos os alunos estrangeiros que iniciam o seu percurso escolar neste estabelecimento. A turma recebeu no presente ano letivo um aluno de nacionalidade russa cuja comunicação se encontra, naturalmente, constrangida pela barreira linguística, pelo que o aluno se encontra a frequentar aulas de português, língua não-materna.

Os diferenciados ritmos de aprendizagem da turma requerem que um conjunto de alunos disponham de uma avaliação e intervenção pedagógica mais intensiva, estando contemplados pela abordagem multinível e pelo desenho universal, concretizado na organização de medidas - articuladas e flexíveis - de suporte à aprendizagem.

As características próprias desta turma traduzem-se num quadro geral marcado por vários desafios. Os mais evidentes e transversais a todas as disciplinas são os que dizem respeito à assiduidade, ao comportamento e ao cumprimento das normas de sala de aula. À falta crónica de hábitos de estudo e ao desleixo generalizado, acrescentam-se os problemas de concentração e questões intimamente relacionadas com a baixa autoestima e falta de confiança, que contribui para que os alunos negligenciem as capacidades de que dispõem. Dos dez alunos que compõem a turma do 8º X, dois apresentam situações de retenção.

A atitude de desvalorização da escola, reflete-se no pouco envolvimento e desinteresse manifestado por parte dos alunos, acentuado pelo insuficiente envolvimento dos pais e dos encarregados de educação no percurso escolar dos alunos. No entanto, este quadro, que tende a inclinar-se para o desalento, transfigura-se pelo interesse, empenho, participação e uma progressiva autonomia revelada na realização das tarefas, bem como pela parte humana demonstrada pelos alunos. A reduzida dimensão d turma contribuiu para que o estabelecimento de um relacionamento quase imediato.

A turma do 11º ano do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades era composta, na sua formação inicial, por vinte e um (21) alunos, número que foi reduzido por uma anulação de matrícula, uma transferência e um término de curso. O grupo final, inscrito na disciplina de História A, é constituído por dezoito (18) alunos, doze (12) elementos do sexo

feminino e seis (6) elementos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos.

A maioria dos alunos reside em freguesias fora da cidade de Coimbra, número que representa 72 % da turma, os restantes correspondem a 28 % dos casos que, por sua vez, se distribuem por Penacova, Souselas e Pampilhosa. Os transportes públicos – autocarro e comboio – são os meios eleitos para efeitos de deslocação, tendo alguns alunos a oportunidade de se deslocar através de transporte próprio. No que respeita ao percurso académico, não há retenções registadas em anos transatos, nem alunos com necessidades educativas especiais.

A turma integra alunos provenientes de outros países, dois dos quais naturais de Angola, um aluno de origem cabo-verdiana, um de origem romena e um oriundo da Colômbia. Na turma existe ainda um aluno, que se encontra institucionalizado na Casa de acolhimento do Colégio de S. Caetano.

Esta sumária caracterização do 11º Y é resultado do período de observação das aulas da disciplina de História A e da própria convivência com os alunos, que correspondeu ao primeiro contato estabelecido com a turma. Na sua maioria são alunos empenhados, participativos e interventivos, com hábitos de trabalho e rotina de estudo, demonstram interesse pela disciplina e predisposição para a discussão e o debate, com preferência para as temáticas que marcam o quadro atual.

As características deste grupo, acima referidas, são responsáveis pela postura adotada na sala de aula que se reflete nos comportamentos manifestados, na assiduidade e no aproveitamento académico. O envolvimento dos alunos é explicado pelas perspetivas futuras, que passam pelo ingresso no ensino superior. A relação com os alunos do 11º ano foi, à semelhança do 8º ano, estabelecida de forma natural e marcada pela proximidade e cumplicidade.

1.4. Reflexão sobre o estágio

O contexto de Estágio Pedagógico marca aquele que foi o meu primeiro contato com uma realidade que, até então, me era inteiramente desconhecida. É, exatamente, sobre o ambiente em que o estágio decorreu que neste ponto deixo, apesar de breve, a minha apreciação crítica.

A acompanhar-me neste percurso, várias vezes inquietante, tive a minha colega Paula Fenta. Para além da partilha do núcleo de estágio, partilhamos momentos desafiantes, mas também uma grande amizade que se traduziu numa excelente convivência. Tal permitiu, em

grande medida, que fossem ultrapassadas dificuldades e desenvolvidas ideias e projetos criativos nas escolas.

Encontrando-se o estágio a decorrer, em simultâneo, em dois espaços distintos tal implicava deslocamentos da nossa parte e o cumprir rigoroso de horários. Esta particularidade proporcionou o desenvolvimento de um grande sentido de organização e responsabilidade. Foram tempos de muito trabalho, mas todas as tarefas e atividades pedagógicas e de dinamização escolar foram devidamente apresentadas e cumpridas dentro dos prazos propostos.

No momento de preparação das aulas procurei adequar os conteúdos programáticos e os materiais às realidades das turmas com as quais tive a oportunidade de desenvolver a minha prática (8º ano e 11º ano) que são bastante distintas. Primeiro, pela óbvia diferença do nível de escolaridade e ritmos de aprendizagem, segundo pelas diferentes condições socioeconómicas de ambas das populações escolares e outras características, das quais saliento a presença de alunos não ouvintes, o que requer adequações da minha parte durante a lecionação. Não foram muitas as dificuldades sentidas ao nível da elaboração das planificações. Contudo, a inexperiência, a exigência de lecionar em turmas com dinâmicas, ritmos de aprendizagem, com níveis culturais e necessidades distintas, constituiu um dos grandes desafios.

No que concerne à movimentação no contexto da comunidade escolar, foi construída uma boa relação com os alunos das turmas que assisti e lecionei. Enquanto docente, resolvi adotar um estilo de docência que primou, essencialmente, pela proximidade com os alunos sob a minha alçada. Foram estabelecidas relações espontâneas e próximas, o que constatei revelar-se uma vantagem. Apesar do natural rebuliço de início e de algumas distrações, os alunos eram envolvidos no desenvolvimento das aulas e as aulas decorriam com maior naturalidade. A aula começava sempre com um aluno a fazer a síntese da aula anterior, o que permitia a recuperação de conteúdos. Por um lado, esta estratégia permitiu-me controlar melhor alguns resistentes, sobretudo, alunos do oitavo ano. A comunicação representava mais uma vantagem, competência que foi consideravelmente desenvolvida.

Uma boa relação foi também contruída com os funcionários de ambas as escolas e com alguns professores, contudo, devo dizer, uma minoria, pois foram estabelecidas apenas relações cordiais com os docentes das escolas.

O processo de ambientação faz-se acompanhar de receios e a ansiedade passa a tomar conta de nós. Não existem ambientes de estágio em que não ocorram algumas situações adversas e conflitos, e o nosso não constitui uma exceção. Um dos primeiros obstáculos, que permaneceu evidente até ao último dia das aulas presenciais foi a pouca aceitação, por parte da comunidade docente, da presença das estagiárias. A política de acolhimento de estagiários nas

escolas do Agrupamento revelou-se insuficiente e, em parte, desmotivadora. Apesar das estagiárias terem tido assento em várias reuniões de conselho de turma, muitos foram aqueles que manifestaram a sua discordância.

Foram enfrentadas dificuldades de outras naturezas, sobretudo, as que dizem respeito à organização interna da escola, que padecia de coordenação. Essa desarticulação foi testemunhada na própria gestão das atividades extralectivas, no seio da própria escola, que foram um constrangimento para decorrer das aulas, pois acabam por incluir a presença dos alunos nas mesmas, sem que os professores fossem informados. Por último, os condicionalismos próprios das tecnologias que submeteram, em várias ocasiões, o plano de aula previsto a mudanças inesperadas. No entanto, estas experiências representaram o aproximar daquele que é o reflexo do funcionamento do sistema de ensino em que estamos inseridos.

Todas as situações acima descritas deram o seu contributo, um contributo importante, quer para a progressão do meu desempenho enquanto docente, quer por me dar a conhecer a realidade que se vive no seio da comunidade escolar, com todas as resistências, impedimentos, reveses e adaptações necessárias. A dinâmica que encontramos concedeu-nos instrumentos que considero fundamentais no processo de formação de professores e que serão alicerces indispensáveis a quando a entrada no mundo da docência num futuro que se espera próximo.

Atendendo às considerações acima supracitadas, reconheço que este foi um estágio no qual sobressaem mais os aspetos menos positivos do que positivos. Nem sempre os alunos respondem da forma como pretendemos ou esperamos, essa resposta é influenciada pelo seu estado de espírito e predisposições. Por mais desanimador e desconcertante que seja cabe ao professor o compromisso de conceber estratégias para tentar reverter esta tendência. Este será talvez o maior desafio. Uma das estratégias que me pareceu resultar foi privilegiar as intervenções dos alunos, procurando dar espaço para os alunos se expressarem e intervirem.

Não obstante às dificuldades sentidas, momentos houve que foram recompensadores de todo o trabalho, sobretudo, quando acompanhamos a progressão e observamos de perto o aumento do interesse e empenho dos alunos no decorrer das aulas. Este constitui-se como um dos aspetos positivos que merece destaque nesta reflexão.

Os alunos do 8º ano revelaram melhorias significativas no seu comportamento, atitudes e postura na sala de aula, sobretudo nas intervenções orais, que eram constantemente incentivadas. Considero que a participação foi um dos aspetos que mais contribuiu para a melhoria das classificações globais da turma. Por sua vez, esse progresso traduziu-se no aumento dos níveis de empenho e motivação no âmbito da disciplina de História. A lecionação nesta turma, pelas suas particularidades, mostrou-se ser uma tarefa bastante exigente. A turma

era constituída por três (3) alunos surdos, isto implicava o estabelecimento de uma dinâmica diferente na sala de aula e pressupunha uma pedagogia diferenciada, um diálogo mais compassado⁶, a disponibilização de mais tempo para a participação dos mesmos, para a leitura, para a compreensão de conceitos e para a realização das tarefas escritas. Estes alunos usufruíam da vantagem de estarem completamente integrados na turma que, por sua vez, respeitava essas adaptações pedagógicas. Para além dos alunos surdos, a turma contava ainda com a presença de um aluno de nacionalidade russa, que não dominava a língua portuguesa, e uma aluna cabo Verdiana, que apresentava muitas dificuldades na comunicação.

Os alunos do 11º ano manifestavam já níveis de interesse superiores que se refletiam na motivação que era, relativamente, maior quando comparada com os níveis apresentados pelo 8º ano. Contudo, desafios não deixaram de ser colocados, pois estes alunos levantavam muitas questões e apesar de nem sempre lhes ter respondido de imediato, procurei sempre esclarecer a dúvida que, nos momentos da aula, tivesse sido colocada.

Os alunos que encontrei foram, sem dúvida, a fonte da minha motivação quotidiana. Ambas as turmas que lecionei reconheciam o trabalho desenvolvido e o esforço da nossa parte, mostrando-se atentos e empenhados e, acima de tudo, respeitando a nossa presença.

⁶ Em todas as aulas estava presente a respetiva intérprete de Língua Gestual Portuguesa, que fazia a comunicação e o acompanhamento com os alunos surdos.

Capítulo II - Enquadramento teórico

Parece pertinente nos debruçarmos, primeiramente, sobre a fundamentação teórica, isto é, introduzir as questões relativas à definição concetual e ao enquadramento teórico do conceito de evidência histórica⁷.

Face ao exposto, reportamo-nos, de imediato, à questão que ocupa uma posição central em vários estudos no âmbito da investigação em educação histórica: *o que é a evidência histórica?* A par da qual, surge uma outra: *que sentidos atribuem os alunos a fontes como evidência histórica?*

Posteriormente, serão apresentadas as principais perspetivas e contributos de alguns estudos empíricos levados a cabo por investigadores do domínio da Educação Histórica, nomeadamente os que dizem respeito à evidência histórica, um conceito de segunda ordem.

2.1. Evidência Histórica: um conceito estrutural

“Qualquer documento, qualquer monumento do passado é reputado igualmente de «testemunho», porque é, à sua maneira, uma testemunha dos tempos idos. O que é que ele vale? O que é que se pode tirar dele? Eis a primeira e a verdadeira pergunta com que se aborda o estudo do testemunho histórico”(Halphen, 1968, p. 28).

A História faz-se a partir de documentos aos quais atribuímos a designação de fontes históricas. A História é resultado da interpretação das fontes que fornecem a evidência, fundamental para o conhecimento do Homem - na sua diversidade e renovação - e das suas representações de mundo⁸.

O passado não pode ser observado de forma direta, assim como não se pode conhecer a realidade na sua totalidade no presente, particularidade que torna o conhecimento histórico um conhecimento por vestígios, por testemunhos⁹. O conhecimento histórico abarca apenas uma parte da realidade histórica devido à impossibilidade de a reconstruir na íntegra, isto porque uma parte se perdeu e a outra se encontra por estudar. Um dos problemas quando se incorporam conhecimentos das Ciências Sociais no ensino é que estes são apresentados como conhecimento fixo e acabado (Prats, 1996, p. 2). Uma vez que a História não é um

⁷ Na terminologia de P. Lee (2001) é considerado um conceito estrutural ou de segunda ordem.

⁸ Cf. M. G. Moreira, *As Fontes Históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*, 2004, p.43: “A História atua através da interpretação de evidências, usualmente chamadas de fontes, que são a expressão colectiva de determinado contexto espaço-temporal e a partir das quais o historiador pode obter resposta para as perguntas que faz acerca do passado”.

⁹ Cf. H. Marrou, *Do Conhecimento Histórico*, Rei dos Livros, Lisboa, s.d., p. 67-77: “Não nos é possível alcançar o Passado directamente, mas só mediante traços, para nós inteligíveis, que nos deixou passar – na medida em que esses traços subsistiram, nós os achámos e conseguimos interpretá-los [...]. Aqui encontramos a primeira e mais dura das servidões de ordem técnica que pesam sobre a elaboração da História”.

conhecimento acabado, o conhecimento histórico pode ser alterado com recurso a novas metodologias e novas fontes.

A fonte tem de ser compreendida como um testemunho deixado pelo passado para que seja desenvolvido o conceito de evidência histórica. Mas que papel desempenha a evidência histórica na construção do conhecimento histórico?

O nosso alcance de conhecer o passado encontra-se limitado pelas já referidas particularidades inerentes à própria ciência histórica, no entanto, isto não significa que o passado não possa ser apreendido. Neste contexto, adquire destaque a evidência histórica que cumpre o exercício de mediar desse olhar. A evidência é o elo que estabelece a ligação entre os acontecimentos do passado e a interpretação que é feita a partir destes.

Partindo dos princípios enunciados por Collingwood, Ana Catarina Simão (2015) assume que as fontes históricas fornecem a fundamentação para justificar a inferência, que se baseia na evidência. A evidência encontra-se, por isso, na base das inferências do historiador, inferências essas que lhe permitem reconstituir o passado. As afirmações são tratadas enquanto marcas deixadas pelo passado, marcas a partir das quais o historiador procura inferir factos.

As fontes históricas só se tornam em evidência quando se compreende a natureza da questão histórica, pois “a validade de uma fonte muda para diferentes afirmações ou questões e que o seu uso como evidência depende do peso de que esta se reveste como evidência em relação a uma questão” (Ashby, 2006, p. 50), bem como, quando se compreende que às fontes está implícita, ao mesmo tempo, uma natureza intencional e não intencional. Será a partir desta proposta de definição de evidência histórica que fundamentaremos o trabalho que adiante será apresentado.

A evidência é a base do conhecimento histórico e não são estabelecidos limites para o que pode ou não ser considerado evidência, isto porque “a evidência potencial acerca de um assunto é construída por todas as afirmações existentes a esse respeito” (Simão, 2015, p. 186).

A História depende da interpretação de evidências, que são os fundamentos da explicação histórica os quais permitem justificar o porquê de estar a ser considerada para construir ou sustentar determinado conhecimento sobre o passado. A interpretação da evidência não pode deixar de ter em atenção a história física da fonte, o contexto e o pensamento do sujeito responsável pela sua criação. Por isso, é o historiador que constrói a evidência (Simão, 2007, p. 55). Estamos, por isso, perante um processo inferencial.

A evidência histórica entendida como fonte histórica – na multiplicidade das suas formas – “fornece ao historiador indícios sobre o passado, ao qual acede através de um processo de inferência, que sustentam as suas explicações históricas, baseadas no princípio da consistência com a evidência histórica” (Moreira, 2004, p. 79).

A evidência em suma, só é verdadeiramente compreendida na sua relação com a fonte, isto implica que a última, por sua vez, só se tornará em evidência quando o critério de credibilidade, que é comumente usado para legitimar a validade ou não de uma fonte, for afastado.

A questão é que a História não considera determinada fonte em detrimento de outra somente em função do que se considera credível. O uso das fontes no processo de construção do conhecimento histórico não está interessado nas origens ou na verdade de tal facto, trata-se de as entender como um registo de um testemunho histórico (Xavier, 2010, p. 645).

Ora, só se pode compreender e interpretar uma fonte, seja de que natureza for, como evidência quando inquirida, quando questionada. Essa questão traduz-se numa afirmação, logo se forem colocadas diferentes perguntas serão, por sua vez, obtidas diferentes afirmações¹⁰. A mesma evidência pode dar resposta a questões diferentes, no entanto, diferentes questões podem também revelar dados que ainda não tinham sido pensados como evidência.

Em suma, a evidência permite-nos aceder ao passado. Mas é a procura de respostas para um determinado problema que conduzem uma investigação, pelo que sem questões não existe evidência, são as questões colocadas à fonte que transformam os vestígios em evidência do passado (Pinto, 2013, p. 102). É a natureza das questões que determina o que é evidência histórica, que designa o seu potencial para uma investigação, para sustentar uma teoria, do seu uso para validar uma afirmação ou o que fundamenta uma resposta a uma questão, independentemente das suas imperfeições como informação (Ashby, 2006, p. 50).

¹⁰ Cf. R. Ashby, *Desenvolvendo um conceito de evidência as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares*, 2006, p.155: “As fontes têm valor reconhecido como evidência para tipos específicos de afirmações”.

2.2. Evidência e Educação Histórica

Em muitos estudos sobre as concepções dos alunos acerca do conceito de evidência histórica e do papel desempenhado pelas fontes no processo de construção do conhecimento histórico constatamos que a maioria dos autores considera fundamental desenvolver na aula de História exercícios de tipo inferencial a partir de fontes históricas.

Lee (2006) reconhece que conceitos como evidência ajudam a estruturar a compreensão histórica dos indivíduos e permitem organizar o conhecimento substantivo¹¹.

Nesta perspectiva, Rosalyn Ashby (2006, p. 153) adianta que, em primeiro, a metodologia de investigação histórica deve ser incorporada no currículo de História e, em segundo, os alunos devem desenvolver níveis de compreensão de evidência histórica mais sofisticados. O trabalho com fontes, isto é, a interpretação do material deixado pelo passado pode ser uma estratégia capaz de concretizar este objetivo. O desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens só é possível se os alunos forem preparados para fazer inferências, acerca do passado, a partir de fontes históricas.

Uma vez que estamos na presença de um conceito complexo, acresce o papel do professor, ao qual cabe conceber e desenvolver com os seus alunos tarefas que contribuam para a efetiva compreensão da natureza da evidência histórica.

A investigação em Educação Histórica tem vindo a confirmar, por um lado, que a evidência histórica é fundamental para a construção de uma compreensão histórica mais elaborada, daí a utilidade de estabelecer a relação entre a fonte e a questão que lhe é colocada, tratada como evidência e, por outro, tem atestado que este trabalho se processa que forma lenta e incipiente.

Tendencialmente, os alunos reconhecem que o conhecimento do passado depende dos vestígios deixados pelo passado, mas tratam as afirmações históricas *como problemas que devem ser testados apelando-se à autoridade* - ou seja, recorrem a autoridades para validar informações históricas. Os alunos obtêm confiança sobre a verdade das afirmações através de autoridades que podem apresentar as formas de livro ou especialista (Ashby, 2003, p. 162).

É verificada ainda a propensão para tratar informação tal como é fornecida, como se as fontes fornecessem acesso direto ao passado. Porém, a interpretação dos vestígios do passado,

¹¹ Cf. P. Lee, “Em direção a um conceito de Literacia Histórica”, 2006, p. 135: “Os alunos devem entender, por exemplo: como o conhecimento histórico é possível, o que requer um conceito de evidência; que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais e que a explicação de ações requer a reconstrução das crenças e do agente sobre a situação, valores e intenções relevantes (Bevir, 1999, 2002; Colingwood, 1993, 1999; Dray, 1995; Van Der Dussen, 1981); que as considerações históricas não são cópias do passado, mas todavia podem ser avaliadas como respostas para questões em termos (ao menos) do âmbito do documento que elas explicam, seus poderes explicativos e sua congruência com outros conhecimentos”.

com base na evidência, é que permite reconstituir o conhecimento do passado. A fonte é também considerada inquestionável, sendo que todas as informações que nela constam são, forçosamente, verdadeiras e inalteráveis (Buchtik, 2018). Todavia, o conhecimento histórico é dinâmico e, por isso, provisório, sujeito a reformulações, à problematização, a novas perguntas e à descoberta de evidências até então não consideradas.

Lorena Buchtik (2018) admite que o trabalho com a evidência pode ajudar o aluno a compreender a História como ciência viva e em transformação, que integra a participação das pessoas do presente na tentativa de reconstrução do passado.

Comum à investigação em educação histórica, em particular, os estudos sobre evidência, está a ideia de que o tratamento das fontes como informação deve ser superado e dar lugar ao tratamento das fontes como evidência. Mas como tratar as fontes como evidência?

A avaliação das fontes é feita em função do critério de credibilidade. Para esta categoria foram criados três grandes grupos. O primeiro integra os alunos que consideram as fontes primárias credíveis se a informação nelas presentes estiver em concordância com as outras fontes. O segundo grupo compreende aqueles que consideram as “fontes da época” como as de maior credibilidade. O terceiro grupo atribui maior ou menor credibilidade à função do seu autor¹².

A questão da credibilidade/validade prende-se com o facto dos alunos não compreenderem a natureza das fontes históricas. A fonte deve ser interpretada tendo em conta um conjunto de dimensões: local de produção; período de produção; contexto de produção; autor; destinatário(s); objetivo(s). Esta análise crítica é tida como o ponto de partida para compreender a natureza das fontes históricas.

No entanto, esta abordagem não está isenta de problemas, estando um deles relacionado com a tendência de os alunos classificarem as fontes segundo critérios de credibilidade. A validade só pode ser determinada no contexto do seu uso como evidência e tendo em conta o seu potencial para responder a uma questão.

A investigação de Buchtik conclui que os alunos mais velhos revelam, simultaneamente, uma compreensão mais sofisticada da evidência e abordagens para testar afirmações mais evidentes do que os alunos mais novos.

Outro aspeto a realçar diz respeito à exigência de estabelecer uma compreensão concetual, que se inicia com a diferenciação entre o conceito de “evidência” e “fonte”. Ambas as noções não podem ser confundidas e consideradas sinónimas. Importa esclarecer que as

¹² Ver publicação de R. Ashby (2003).

fontes representam, para o historiador, diversas possibilidades de estudo, o que pressupõe que o historiador selecione fontes, lhes coloque questões e as confronte com hipóteses. A evidência revela indícios que resultam das questões colocadas. A fonte apenas se transforma em evidência quando se torna capaz de demonstrar um vestígio do acontecimento que o historiador procura conhecer.

“Os alunos têm que entender a diferença entre fonte e evidência, compreender que é o relacionamento entre uma questão de investigação e a fonte, tratada como evidência, que determinará o valor da mesma como evidência para uma investigação específica” (Simão, 2015, p.72).

Se o ensino da História insistir no tratamento das fontes reduzido à informação e à ilustração e a evidência continuar a ser apresentada como prova, a utilização destes recursos não contribuirá para alterar as concepções dos alunos e, por sua vez, não se traduzirá em aprendizagens significativas. A mudança deve começar na própria prática docente, em muitos casos, a principal responsável por utilizar as fontes como informação, prova ou ilustração e pressupõe a introdução gradual de tarefas que permitam que os alunos se tornem capazes de fazer inferências acerca do passado, de levantar questões, de colocar hipóteses.

2.3. Investigação Histórica e Evidência: Contributos da prática pedagógica

Com o objetivo de responder a este problema, simultaneamente, teórico e prático, foram desenvolvidas várias investigações, implementadas em contextos reais. Booth levou a cabo um estudo, na década de 80 do século XX, no qual se pretendia que os alunos envolvidos fossem capazes de inferir, através da fonte disponibilizada, um maior número de conceitos. Desta investigação surgiram duas categorias: concreto e abstrato. Na primeira, os alunos responderam com base na observação direta e com pouca argumentação. Na segunda, os alunos revelaram capacidade de inferência e apresentaram argumentos fundamentados.

Denis Shemilt definiu, no seu trabalho *Adolescents ideas about evidence and methology in history*, em 1987, um modelo de progressão das ideias dos alunos acerca da evidência. Este modelo é composto por quatro estádios de progressão lógica das ideias dos alunos¹³. No primeiro e segundo estádio, considerados os menos elaborados, as fontes primárias são entendidas como acontecimentos do passado e o conhecimento do passado é verdadeiro e

¹³ Estes estádios de progressão das ideias dos alunos acerca da evidência histórica (1 – conhecimento do passado é tido como garantido; 2 – evidência como informação privilegiada do passado; 3 – evidência como base para inferir sobre o passado; 4 – Consciência da historicidade da evidência) encontram-se desenvolvidos com rigor na sua obra *Adolescents ideas about evidence and methodology in History*.

inquestionável. Nos estádios seguintes, os alunos inferem que as fontes podem ser incompletas e têm uma atitude crítica face ao conhecimento histórico.

No decurso deste ano foi ainda publicado, no domínio da compreensão histórica, um estudo de Ashby e Lee¹⁴ centrado no conceito de evidência histórica. Desta investigação surgiu uma descrição de categorias das ideias dos alunos acerca da evidência, categorias que deram corpo a um modelo de progressão composto por 6 (seis) níveis¹⁵. Esta hierarquia de ideias, definidas como mais ou menos poderosas, fazem parte as ideias com que os alunos podem trabalhar, quando tratam fontes e em resposta a questões colocadas às mesmas.

De uma destas investigações resultou uma definição concetual de evidência histórica, proposta por Rosalyn Ashby: “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)” (Ashby, 2003, p. 42).

Esta afirmação é esclarecedora no que concerne à distinção entre evidência histórica e fontes históricas. A investigadora sugere ainda que o professor abandone o tradicional tratamento das fontes como informação e adote, por seu turno, um tratamento mais sofisticado ao nível da evidência.

Na sua publicação *o conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos* identifica algumas tendências verificadas no ensino da História (britânico). Neste contexto, destaca a questão da análise assente na credibilidade das fontes históricas, modelo que considera conduzir o aluno a noções simplistas e redutoras (Ashby, 2003, p. 49).

No mesmo artigo deixa clara a preocupação de conceber um currículo que forneça aos alunos uma maior compreensão da natureza da investigação histórica, atribuindo um papel central ao conceito de evidência. Tendo em conta as investigações levadas a cabo, estabelece algumas conclusões.

¹⁴ R. Ashby & P. Lee, *Discussing the evidence. Teaching history*, Londres, The Historical Association, 1987, Inglês (Estados Unidos).

¹⁵ No nível 1 (*imagens do passado*) os alunos consideram que as fontes históricas proporcionam acesso direto ao passado, não levantando questões acerca dos fundamentos da afirmação. No nível 2 (*informação*) os alunos reconhecem que as fontes estão associadas ao passado, que é tido como fixo, e é através delas que é possível retirar informação acerca do passado, mas apelam à autoridade para responder às questões. No entanto, as fontes são tratadas como corretas ou incorretas, mas restando espaço para informação contraditória. No nível 3 (*testemunho*) os alunos são capazes de distinguir evidência e informação. Consideram que a fonte fornece uma informação que deve ser avaliada em função da sua veracidade, a escolha recaí sobre o melhor relato. No nível 4 (*tesoura e cola*) os alunos revelam um maior entendimento das fontes, que interpretam, mas não fundamentam nem têm em consideração o contexto de produção. No nível 5 (*evidência em isolamento*) os alunos compreendem que as informações do passado podem ser inferidas a partir de fragmentos de evidência. No sexto e último nível (*evidência em contexto*) compreendem a evidência no seu contexto histórico.

Refere, por um lado, que os alunos:

- Revelam dificuldades em distinguir entre o que o passado deixou para trás e a evidência;
- Tratam as fontes como se estas proporcionassem acesso direto ao passado;
- Encaram as informações retiradas das fontes são garantidas (e verdadeiras);
- Tratam a informação de forma superficial.

Por outro, elenca um conjunto de ideias que considera fundamentais ter em conta no ensino da História, enfatizando o papel do professor neste processo. Para que os jovens compreendam as fontes como evidência, o professor deve desenvolver o conceito de evidência histórica de modo a fornecer os instrumentos necessários para ajudar os alunos a alcançarem uma compreensão mais sofisticadas e alargada dos conteúdos.

Mediante este trabalho estará estabelecida uma abordagem para que os alunos compreendam:

- Que a validade de uma fonte muda consoante as afirmações;
- As fontes têm de ser consideradas em função do seu potencial para validar uma determinada afirmação (independentemente da sua imperfeição enquanto informação);
- Têm de fazer a distinção entre a natureza intencional e não intencional de uma fonte;
- A História não depende de narrativas ou testemunhos;
- As fontes também têm de passar a ser encaradas como um conjunto (Ashby, 2003, p. 49-50).

Em 2006, a mesma investigadora desenvolveu um estudo com 320 alunos (do 3º, 6º 7º e 9º anos) através do qual constatou que os participantes envolvidos - de diferentes faixas etárias – tratavam as informações históricas como se fossem problemas que devessem ser resolvidos com recurso à autoridade ou pela identificação entre o principal sujeito do problema e o material que o passado deixou para trás.

Este circuito de investigação, articulada à prática pedagógica, conta também com a participação de Portugal que tem contribuído para a consolidação da Educação e Cognição Histórica.

Ana Catarina Simão desenvolveu com uma amostra de 100 (cem) participantes, de diferentes níveis de ensino (8º e 11º anos), um estudo de natureza qualitativa. Simão procurou compreender de que forma os alunos se relacionam com as fontes históricas e como entendem a evidência. Verificou que os alunos do ensino básico, na sua maioria, se situam no nível de

progressão 2 (dois), enquanto um maior número de alunos do ensino secundário atinge o nível de progressão 4 (quatro). Concluiu, desta forma, que os alunos do 11º apresentam níveis de pensamento sobre a evidência mais elaborados (níveis 3 e 4) do que os alunos do 8º ano (níveis 1 e 2) (Simão, 2007, p. 301).

Tendo em conta os resultados obtidos Simão realçou ainda que a utilização de fontes históricas em sala de aula deve ser introduzida desde cedo para contrariar a posição que ocupa no ensino da História, reduzida “ à sua dupla função de informação, ou estímulo para a aprendizagem” (Simão, 2007, p. 302).

A utilização de fontes históricas deve ter em vista o tratamento de informação contraditória e proporcionar o cruzamento de diferentes perspetivas sobre o mesmo tema. O professor deve utilizar fontes históricas que levantem questões e funcionem como elementos capazes de contribuir para a construção do pensamento histórico dos alunos.

Moreira (2004) no seu estudo *As Fontes Históricas propostas no Manual e a Construção do Conhecimento Histórico* procura compreender de que maneira se processa a aprendizagem dos alunos através do uso de fontes históricas, propostas no manual, identificando quais são as maiores dificuldades durante a sua análise. O projeto que deu corpo a este trabalho foi desenvolvido em contexto real de sala de aula com uma turma do 8º ano de escolaridade, à qual foi disponibilizada questionários, completados, numa fase posterior, com entrevistas.

Completa a investigação, Moreira, tece as suas próprias conclusões fazendo referência às tendências, às atividades de exploração de fontes e às dificuldades. Verifica que, por um lado, é reduzido o número de alunos que reproduzem na íntegra a informação contida na fonte e que a maioria, por outro, seleciona elementos presentes nas fontes e procedem à (re)interpretação da mesma.

As suas conclusões demonstram, da mesma forma, que os *alunos integram nas suas respostas inferências feitas a partir de evidências*; que os alunos tendem a justificar a sua resposta; mostram preferência pelos documentos de tipo informativo; tarefas simples e que não impliquem raciocínios.

Averigua que os alunos apresentam maiores dificuldades na interpretação de fontes iconográficas e escritas primárias. A autora relaciona esta dificuldade com a linguagem das fontes primárias que não se encontra adaptada ao nível de escolaridade dos alunos sendo, por isso, um obstáculo à sua compreensão.

Em muitas destas investigações - que procuraram avaliar as conceções e a compreensão dos alunos relativamente à evidência histórica - constatou-se que estes:

- Tratavam as afirmações históricas como se estivessem perante um problema que devesse ser resolvido com recurso à autoridade ou era tratada tal como era fornecida (Ashby, 2006, p. 151);
- As fontes históricas fornecem o acesso direto ao passado;
- São utilizadas para ilustrar uma afirmação ou uma interpretação;
- Os alunos mais velhos revelam uma compreensão mais sofisticada da evidência;
- O trabalho com fontes diversificadas contribui para a compreensão de conceitos substantivos;
- O trabalho com fontes mobiliza o espírito crítico e incentiva os alunos ao debate.

Investigadores em Educação Histórica como A. K. Dickinson e Peter Lee referem nas suas publicações a necessidade de introduzir na aula de História os princípios da prática metodológica do historiador. A investigação sugere também que os alunos no momento da análise, não situam a fonte no seu contexto de produção pelo que nos parece urgente “rever os métodos de ensino da História, nomeadamente no que respeita à utilização de fontes, que deve visar a interpretação da evidência e ter em conta o contexto que a produziu” (Simão, 2007, p. 67). Esta prática conduz os mesmos alunos a uma avaliação das fontes de acordo com critérios de credibilidade. Esta avaliação implica a construção de noções simplistas e redutoras e à “inútil designação das fontes como credíveis e não credíveis” (Ashby, 2003, p. 49), o que condiciona quer a sua interpretação, quer a sua utilização. Esta tendência pode - e deve - ser considerada um importante indicador das dificuldades que os alunos enfrentam quando confrontados com o conceito de evidência e a relação desta com as fontes históricas e a informação que contêm.

O potencial da evidência é designado em função do seu uso “para validar uma afirmação, sustentar uma teoria, ou fundamentar uma resposta a uma questão, independentemente das suas imperfeições como informação” (Ashby, 2003 p. 50). Cabe ao professor a responsabilidade de elucidar acerca desta questão, desmitificando estas preconcepções – muitas vezes ensinadas - desenvolvendo tarefas que o revertam.

São muitos os contributos da investigação em educação histórica, contributos esses à disposição da comunidade docente que deve trabalhar para assegurar que os alunos compreendam “que o conhecimento do passado repousa na interpretação do material que o passado deixou para trás, que é reconstituído com base na evidência, e não constitui uma simples cópia do passado” (Simão, 2007, p. 71).

Capítulo III - Pressupostos para o uso pedagógico da Evidência Histórica

3.1. As Fontes Históricas

A História é uma área do saber que se dedica ao estudo e à construção conhecimento histórico, que assenta na interpretação de fontes históricas que, por sua vez, fornecem evidência sobre o passado das sociedades humanas¹⁶.

Não se tratou de um processo linear, pois foram várias as concepções que influenciaram a forma de pensar a natureza do conhecimento histórico e o papel do historiador.

O discurso positivista, criado e compreendido à luz do conhecimento das ciências exatas, na segunda metade do século XIX, sustenta a ideia de objetividade e verdade absoluta da História. Este modelo atribui ao historiador o papel de retirar das fontes todas as informações que possam contar, sem lhes acrescentar nada. Tomando Coulanges, o melhor dos historiadores seria aquele que se aproxima dos textos e que os interpreta com maior fidelidade, que não pensa e não escreve senão de acordo com eles. A História é tida como uma ciência pura e não como uma arte e à semelhança de outras ciências consiste em constatar, analisar, juntar os factos e estabelecer ligação entre eles.

O historiador, à semelhança de um cientista, limita-se a apurar os factos, a transpor para as suas narrativas os factos automatizados nas fontes. Neste processo são as fontes que adquirem um papel protagonista e ativo na construção do conhecimento histórico, enquanto reflexo direto e objetivo da realidade. Os documentos escritos apresentam-se como o fundamento do facto histórico, reconhecidas pelo seu carácter de prova.

O objeto de conhecimento atua sobre o aparelho percetivo do sujeito, entenda-se o historiador, um agente passivo, contemplativo e recetivo. Esta concepção encontra-se condensada numa das reflexões de Ranke que considera que “o objetivo do historiador é descrever os factos tal como aconteceram”. Neste contexto, “em que se impunha o reconhecimento científico da História, produziu-se um discurso sobre o conhecimento histórico tendo como modelo o paradigma das ciências da natureza” (Neto, 2016, p. 16), a História institucionaliza-se e passa a ser considerada uma disciplina académica, capaz de gerar conhecimento válido. Enquanto ciência, são estabelecidos métodos rigorosos de análise que consistem em constatar, analisar e determinar relações de causalidade entre factos. Entenda-se

¹⁶ Cf. M. Neto, *Problemática do Saber Histórico – guia de estudo*, 2016, p. 13: “Saliente-se que a palavra histórica pode ser utilizada em três aceções: o objeto da procura, a *realidade histórica* (a vida dos homens ao longo do tempo – *res gestae* na terminologia de Hegel); o resultado da procura, o *conhecimento histórico* (conhecimento da vida dos homens ao longo do tempo – *historia rerum gestarum* na terminologia de Hegel) e a área do saber ou ciência que se dedica ao estudo da vida dos homens ao longo do tempo: a História”.

facto como um dado preexistente ao historiador (Neto, 2016, p 17). Neto não deixa de destacar a herança da Escola Positivista que além de contribuir para a criação das bases da investigação histórica cientificamente conduzida, estabelece a distinção entre hipóteses, opiniões e factos.

Todavia, o discurso positivista via-se confrontado, na primeira metade do século XX, com um movimento de renovação que desencadeia, simultaneamente, uma nova forma de pensar e de construir o saber histórico, liberto da tutela das ciências exatas. O processo de construção do conhecimento histórico, - sobretudo no que diz respeito a questões como a objetividade do historiador e a natureza do conhecimento histórico - foram alvo de discussão, crítica e atualização (Neto, 2016, p. 18-19). Os críticos do discurso positivista, como Lucien Febvre, passaram a apresentar o conhecimento histórico como “produto do “diálogo”, cientificamente conduzido, entre o historiador e as fontes, atribuindo-se, assim, um papel ativo a ambos os intervenientes” (Neto, 2016, p. 22).

O processo de alargamento da História passou a definir o estudo de *todos os homens e do homem todo*. Doravante, a História interessa-se pelo estudo do Homem concreto, do Homem na diversidade de espaços e tempos, do Homem em todas as dimensões, das quais fazem parte as suas manifestações políticas, económicas, sociais, culturais, religiosas e mentais. Enraizado ao processo de renovação do saber histórico está o próprio processo de renovação das ciências sociais, nomeadamente, da Sociologia, Geografia e Economia. Neste contexto, o sociólogo francês François Simiand foi o principal crítico da tradicional concepção de História que apenas considera o campo político e suas as figuras protagonistas, bem como, figuras institucionais e militares.

Os historiadores dos *Annales* discordavam da concepção positivista do primado do documento escrito e ampliaram os princípios do método histórico (Andrade, 2004, p.1).

Segundo as novas concepções da História dos *Annales*, o conceito de documento é ampliado a “todo o passado humano na sua luxuriante diversidade” (Halphen, 1961, p. 61) que podem ser marcas, vestígios, artefactos ou representações do passado que pertenceram, dependeram e expressaram o Homem, a sua presença, atividade e gostos e permitam responder a uma pergunta sobre o passado da presença do Homem.

O facto histórico descrito através do documento escrito e oficial deixa de ser visto como o portador de uma verdade objetiva e irrefutável. O novo entendimento alterou e ampliou a noção de fontes históricas, a partir deste momento, caracterizadas como vestígios que compreendiam tudo o que permitisse ao historiador perceber e reconstruir como é que os homens se estabeleciam e movimentavam no passado. A noção de documento passa a ser entendida a uma escala alargada visto que valoriza qualquer registo humano, seja ele escrito,

visual, oral, construído, etc. Este alargamento vai, desta forma, acabar por se refletir no progressivo interesse e em novas possibilidades de campos de investigação – História das Mentalidades; Uma Nova História Social; História das Mulheres; Uma Nova História Política, História da cultura; História Ecológica, História dos Poderes, História das Religiões, História da Ciência¹⁷.

Esta redefinição do objeto de estudo da História não ficaria completa sem uma reformulação no próprio processo de construção do conhecimento histórico.

A nova conceção de documento desencadeou um novo processo de leitura das fontes. A metodologia positivista revelava-se limitada para responder às novas exigências do processo de construção do conhecimento histórico. A antiga conceção de fonte, ao abarcar apenas os documentos escritos, condicionava a própria História, uma vez que a História só podia ser feita quando os documentos históricos existiam.

A institucionalização da História-problema foi também fundamental para a construção teórica assente no questionamento efetuado a partir da formação de hipóteses, uma inovação no trabalho do próprio historiador, que passa a decidir que fontes selecionar e que técnicas adotar. Nas palavras de Lucien Febvre não há História sem problema, “o historiador dos Annales, com isto queria mostrar que a operação historiográfica principiava na verdade com a formulação de um problema” (Barros, 2009, p.1). Estas dinâmicas enriqueceram a própria História que passou a integrar no seu domínio diferentes abordagens e interpretações.

“Se o «problema» construído pelo historiador sinaliza para algumas possibilidades de «fontes», determinadas fontes também recolocam novos problemas aos historiadores” (Barros, 2009, p. 1-2).

As novas metodologias, os novos objetos e problemas, contribuiram para a adoção de uma nova atitude face às fontes. Ao passarem a ser consideradas testemunhos, resultado de uma época, de uma sociedade, repletos de intencionalidades e conflitos, a sua leitura deveria ter em conta as omissões e os silêncios. Não se trata de procurar a verdade, mas de entender as fontes enquanto testemunho através das quais é possível compreender as sociedades do passado (Xavier, 2010, p. 644).

O alargamento da noção de “fontes” pressupôs também a constituição de novas tipologias. As classificações desdobram-se em fontes primárias e secundárias. O primeiro núcleo agrega fontes escritas - que chegaram até nós em suporte pergaminho, papiro ou papel - e fontes não escritas, referimo-nos às fontes materiais e orais. As primeiras são, tal como nos

¹⁷ Para aprofundar a questão da abertura da historiografia a novos campos ver M. Neto, *Problemática do Saber Histórico*, 2016.

remete a terminologia, documentos de natureza escrita e podem compreender manuscritos, epigráficos ou documentos impressos.

Esta tipologia de fontes históricas abarcar um universo de documento, estamos a falar de documentos de âmbito diplomático, administrativo, jurídico, eclesiástico e demográfico (registos paroquiais, censos), documentos pertencentes à esfera privada (cartas, diários), obras literárias (poesia, contos, prosa, romances, obras teatrais), crónicas, documentos de teor jornalístico (jornais, periódicos).

As últimas dizem respeito a documentos gravados (música), iconográficos (quadros, imagens) ou audiovisuais (filmes, fotografias, desenhos, pinturas), ou seja, transmitidos pelo som ou pela imagem. Deste universo fazem parte objetos de diversas naturezas como obras de arte ou instrumentos/utensílios do quotidiano, vestígios arqueológicos e monumentos. A noção de fontes é alargada ainda a elementos que não têm necessariamente suporte material como é o caso da tradição oral (depoimentos, entrevistas).

Por fim, as fontes secundárias compreendem os textos e produções, que resultam da análise, síntese e interpretação das fontes primárias.

3.2. As Fontes Históricas e o Ensino da História: Que relação?

O uso de fontes históricas tem sido tema assíduo nas discussões no âmbito do Ensino da História. Estudos em Educação Histórica têm vindo a reconhecer e a demonstrar a importância da utilização de fontes históricas na prática letiva. Se a História não pode ser feita sem recurso a fontes, também o conhecimento histórico dos alunos não pode ser desenvolvido sem a introdução e a compreensão dos métodos de construção historiográfica.

Consideram que esta perspetiva metodológica, explorada de forma adequada, compreende em si um duplo potencial pedagógico que pode influenciar o ensino e a aprendizagem. Ao ser estabelecida uma situação de aprendizagem na qual os alunos são iniciados no tratamento e exploração de fontes históricas, sejam de que natureza forem, pode constituir uma oportunidade para o desenvolvimento de competências e para a construção do conhecimento histórico.

Este recurso poderá contribuir para o desenvolvimento de competências consideradas fundamentais, sobretudo aquelas que dizem respeito à leitura, capacidade de observação e interpretação, análise de testemunhos, confronto de perspetivas, participação, autonomia, debate e a estruturação do pensamento próprio (Blach, 2013).

Os alunos desenvolvem capacidades de interpretação histórica tendo por base a evidência (Almeida & Solé, 2017, p. 251), em contato direto com as fontes. As fontes podem

ser usadas como recurso didático na construção do conhecimento e na compreensão histórica, na aquisição de competências e conceitos, na construção de interpretações acerca do passado e no desenvolvimento do pensamento histórico (Almeida & Solé, 2017, p. 241). Isto não significa que os alunos se tornem *pequenos historiadores*.

“Trata-se, sim, de que o aluno chegue a interiorizar alguns princípios, tais como: que a História é uma ciência com uma metodologia própria e que muda com o tempo; que o conhecimento do passado é sempre parcial e se dá a partir de testemunhos, muitas vezes contraditórios; que existem diversos níveis de análise sobre o passado, bem como diferentes construções conceituais, as quais se denomina historiografia; que os grandes modelos históricos são elaborações à posteriori, a partir de estudos parciais; que cada geração e cada indivíduo podem colocar novas questões” (Schmidt & Garcia, 2003, p. 225).

A apropriação que o professor faz das fontes, em contexto sala de aula, num contexto de aprendizagem é diferente daquela que é praticada pelo historiador, que diz respeito ao processo de investigação científica. O objetivo do professor é fazer com que os alunos compreendam como é que o saber histórico é construído. Neste sentido, Barca afirma que “será útil que os professores experienciem a pesquisa histórica e, com base nela, aprofundem o debate em torno de conceitos inerentes ao saber histórico” (Barca, 2001, p. 21). O professor deve selecionar fontes pertinentes, orientar os alunos a fazer inferências e comparações.

Mas quais são os objetivos subjacentes ao uso de uma determinada fonte?

Quando o professor decide trabalhar este tipo de estratégia é necessário ter em consideração os fundamentos e implicações teóricas do seu uso e ter a preocupação em selecionar conteúdos adequados aos objetivos a alcançar (Pereira & Seffner, 2008, p. 124-125). Ashby sintetiza aquelas que considera serem as *ideias-chave* para o ensino. Os professores têm de se afastar de um ensino que leve o aluno a verificar a credibilidade das fontes e, de forma gradual, deve ensiná-lo a compreender intencionalidades e a “ser capaz de fazer inferências acerca do passado a partir das fontes é uma parte importante do ofício do historiador e é preciso que os alunos aprendam como responder e fazer questões a uma fonte, o que lhes possibilitará chegar aquilo que nunca pensaram (Ashby, 2001, p. 50).

Do mesmo modo, é necessário adequar os materiais à faixa etária dos alunos, aos comportamentos, características e interesses da própria turma. O documento, seja de que tipo for, não pode ser levado para a sala de aula sem sofrer as necessárias alterações, pelo que cabe ao professor - após a escolha do mesmo - o trabalho de “didatização” do seu conteúdo. Este processo pode envolver a atualização da grafia, da pontuação, o esclarecimento de palavras,

conceitos e expressões que possam suscitar maiores dificuldades, o fornecimento de sinónimos, mas sempre sem prejudicar a essência do documento e desvirtuar significados.

É importante que “ao fazer uso das fontes como ferramenta de aprendizagem não se deve, no entanto, descaracterizá-la como documento histórico. O aluno deve perceber de que forma a história é escrita e qual o valor simbólico destes artefactos para determinadas sociedades” (Xavier, 2010, p. 647). Ao fornecer um destes recursos, o professor deve fazer um trabalho de percepção do material - tipo de documento, autor, época e contexto em que foi produzido - ajudando os alunos a percebê-lo enquanto resultado do seu tempo.

Olga Magalhães (2000) num dos seus estudos procurou perceber quais as escolhas dos professores aquando da preparação das aulas e quais os recursos privilegiados. Terminada a fase de investigação, concluiu que os professores continuavam a cingir-se aos exemplos incorporados nos manuais escolares, verificando-se alguma inércia no que diz respeito à introdução de opções alternativas.

Mais que conferir veracidade ao relato histórico ou sustentar o discurso do professor, o uso das fontes históricas “deve servir para suspender o carácter de prova que os documentos assumem” (Pereira & Seffner, 2008, p. 126) e, por sua vez, permitir a reflexão, o cruzamento de informação, o confronto de agentes e diferentes perspetivas¹⁸. A partir da análise de fontes, o docente procura trabalhar o seu conteúdo com os alunos, sendo-lhes dada a possibilidade de compreender os agentes históricos e o contexto em que se insere, que varia consoante o tempo e o espaço (Carvalho, s.d, p.1), de se inteirar da existência ou não de outras perspetivas, colocar novas interrogações, relacionar e formar outras conclusões. A mudança só terá lugar quando os contributos dos alunos forem tidos em conta, utilizados e desconstruídos na sala de aula. Este exercício será fundamental para a identificação de preconceções, no entanto, para que seja concretizado é preciso desenvolver um trabalho sistemático e orientar esforços nesse sentido.

O processo de didatização da fonte é determinante para que a História deixe de ser considerada um corpo de informação recebida para ser aceite e memorizada e para que se supere a compreensão do documento como prova real e este passe, por sua vez, a ser entendido como um vestígio de um tempo vivido.

Em muitos casos são os próprios professores que em consequência da prática pedagógica adotada veiculam determinado tipo de concepções e cristalizam práticas, mas são

¹⁸ Cf. M. Nussbaum, *Sem fins Lucrativos*, 2019, p. 138: “A História não pode ser ensinada se for ensinada como um desfile de factos, uma abordagem demasiado comum. O ensino adequado requer ensinar as crianças a ver como a História é elaborada a partir das fontes [...] a aprender a avaliar [...] e a como confrontar uma narrativa histórica com outra”.

estes mesmos professores que têm a possibilidade de as alterar. São os docentes que contribuem - ou não - para que os alunos atribuam sentido às fontes como evidência histórica. O critério de verdade já não integra o processo de construção do conhecimento histórico, no entanto, esta é uma conceção partilhada por muitos alunos. A investigação reconhece as dificuldades de ensinar este conceito e proporcionar experiências para a sua efetiva exploração, em sala de aula. Neste contexto, atribuem uma acrescida importância à formação de professores.

3.3. Competências e *Aprendizagens Essenciais*: uma breve reflexão

As mudanças operadas no ensino, em Portugal, sobretudo, nos aspetos que dizem respeito ao currículo, que podemos encontrar nos vários documentos legislativos e normativos, fazem referência a um conjunto de competências, competências essas - neste caso em particular - que devem ser desenvolvidas na disciplina de História.

As *Aprendizagens Essenciais* (AE) - documento de referência curricular - da disciplina de História no 3º ciclo do ensino básico e no curso de Línguas e Humanidades do ensino secundário, são disso exemplo. Estas *Aprendizagens Essenciais* são orientações curriculares que estabelecem os conhecimentos, conteúdos e conceitos/noções que se consideram essenciais a adquirir num determinado nível de escolaridade.

Nos documentos normativos encontramos, dentro desta lógica, referências à exigência de transportar para a sala de aula e de aproximar o aluno das metodologias específicas do saber histórico e dos instrumentos de trabalho do historiador. Segundo as AE¹⁹, os princípios de uma formação sólida devem estar orientados para o desenvolvimento de determinadas competências.

Desse conjunto os alunos do Ensino Básico devem: “compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico; utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica; [...] reforçar a utilização de conceitos operatórios e metodológicos da História”²⁰.

As AE de História A, uma disciplina específica com carácter obrigatório que abrange os três anos do Ensino Secundário, no Curso de Línguas e Humanidades, compendiam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que os alunos devem atingir durante esse percurso. Os alunos do Ensino Secundário devem: “analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do

¹⁹ Adiante utilizada para designar *Aprendizagens Essenciais*.

²⁰ Direção Geral da Educação, *Aprendizagens Essenciais*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação e Ciência, 2018, p.3.

passado; analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão; [...] desenvolver a capacidade de reflexão”²¹.

A par destas, o documento inclui e estrutura, ainda, o que designa de *exemplos de ações a desenvolver na disciplina*. Em definição, consistem em estratégias direcionadas com implicações no ensino.

No que diz respeito aos primeiros, os alunos devem:

- formular hipóteses com base na evidência;
- utilizar a metodologia específica da história para a análise de acontecimentos e processos;
- mobilizar o discurso argumentativo;
- sustentar afirmações;
- organizar debates orientados;
- analisar fontes históricas com diferentes perspetivas;
- problematizar fontes;
- organizar o discurso oral e escrito recorrendo, para tal, a conceitos operatórios da História;
- colaborar com pares e com professores.

Para os alunos do 11º ano as orientações são apresentadas de forma semelhante. As disposições das AE centram-se na análise, tratamento e confrontação de fontes históricas, na formulação de hipóteses sustentadas em evidências, em promover o envolvimento dos alunos na construção do conhecimento histórico.

As competências, pelo carácter transversal que assumem, são também integradas no *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Este referencial afirma-se como “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular”²².

Neste documento podemos encontrar referências ao desenvolvimento de competências que permitam ao aluno analisar e questionar de forma crítica a realidade em que se encontra inserido, avaliar e seleccionar diferentes tipologias de informação, formular hipóteses,

²¹ Direção Geral da Educação, *Aprendizagens Essenciais*, 2018, p. 2-3.

²² G. Martins (coord), *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação e Ciência, 2017, p.8.

fundamentar as suas perspetivas, capacidades de comunicação, de relacionamento e convivência com o outro, que nos importam desenvolver.

Mas a que tipo de competências se referem? As *competências* encontram-se direcionadas para a *inserção no mercado de trabalho* e para proporcionar *desempenhos adequáveis a novas situações* o que parece aproximar o conteúdo das AE da concepção de que a aprendizagem ganha ao ser orientada para o desenvolvimento de competências essenciais para o mercado de trabalho. A Educação encontra-se orientada para a preparação de faculdades, para a “criação de aptidões específicas para as realizações” (Dewey, 2007, p. 67)²³. Esta concepção é instituída pelos decisores políticos na forma de orientações curriculares e os seus objetivos são acolhidos e, em grande medida, operacionalizados pelos professores nas suas práticas.

Dewey acrescenta que se

“a História [for ensinada como uma disciplina preestabelecida], que uma pessoa estuda simplesmente porque a mandaram para a escola, facilmente aprende uma grande quantidade de conteúdos distantes e estranhos à experiência quotidiana. A actividade divide-se e criam-se mundos distintos, pelos quais se distribui em períodos alternados. Não ocorre nenhuma transformação; a experiência comum não aumenta de significado por adquirir relações desses mundos; o que se estuda não ganha vida, não se torna real por entrar directamente numa actividade. A experiência comum não é mais o que era, ou seja, limitada, mas vital. Perde algo da sua mobilidade e sensibilidade às sugestões. É oprimida e posta de lado por uma sobrecarga de conhecimentos não assimilados. Desaparece a sua responsividade flexível e a ansiosa vigilância por significados adicionais. Uma mera acumulação de conhecimentos separada dos interesses directos da vida petrifica o espírito; a sua elasticidade desaparece” (Dewey, 2007, p. 183).

A História é considerada uma disciplina de carácter informativo, assente na acumulação de saberes isolados, ideias que desvalorizam a função que verdadeiramente representa no desenvolvimento de experiência sociais e intelectuais (Dewey, 2002, p. 184-185). George Duby refere que a História possui uma utilidade prática na medida em “que o olhar lançado sobre o passado permite aguçar o olhar que lançamos sobre as coisas do mundo atual, e que mudam”(1989, p. 157). À semelhança deste também Dewey considera que “o conhecimento do passado é a chave para compreender a história do presente” (2007, p. 187).

Deste modo, resta-nos questionar qual o lugar da perspetiva humanista, do desenvolvimento da posição crítica e da participação, da posição informada e da intervenção consciente e democrática na vida coletiva, que também são referenciadas no mesmo documento.

²³ Cf. J. Dewey, *Democracia e Educação*, Lisboa, Didática Editora, 2007, p. 67: “Existe um número delimitado de capacidades a serem treinadas, assim como se poderia enumerar o tipo de tacadas que um jogador de golfe teria de dominar. Consequentemente, a educação dirige-se directamente ao treino dessas capacidades”.

A relação entre a disciplina de História e o vetor da *formação para a cidadania* tem tomado conta dos debates no sistema educativo, o que salienta as potencialidades de uma ligação mais estreita. As suas disposições encontram-se orientadas para que o aluno adquira “uma consciência histórica que lhe permita assumir uma posição crítica e participativa na sociedade, reconhecendo a utilidade da História para compreender de forma integrada o mundo”²⁴. As novas exigências curriculares advogam a ideia de formação para a cidadania democrática, isto porque “a devoção da democracia pela educação é um facto adquirido” (Dewey, 2007, p. 88), mas uma observação mais atenta basta para concluir que as orientações tomadas no ensino da História desvirtuam o seu papel, ou pelo menos não vão ao encontro das suas efetivas potencialidades. O conhecimento histórico parece reduzir-se à simples transmissão de informação e restringir-se ao saber vinculado pelos manuais escolares. Ora, um ensino organizado em torno destes moldes carece de significado e utilidade, ou nas palavras de Dewey resulta numa preparação com menos qualidade intelectual e educativa (2007, p.70).

O ensino deve estar direcionado para desenvolvimento de competências complexas e para as aprendizagens ou, pelo contrário, para a seleção e treino dos alunos para responderem de forma eficaz a provas padronizadas? E como é que se avalia o pensamento crítico e as competências da cidadania em avaliações internas e externas à escola? Um ensino conduzido por esta lógica não só limita a autonomia do professor, torna-se um obstáculo à própria inovação pedagógica e carece de valores éticos fundamentais²⁵. Compatibilizar o ensino com o objetivo dissimulado que diz garantir uma entrada mais competente no mundo do trabalho (Postman, 2002, p. 45) é resultado da pressão exercida pela era da globalização económica. A escola está cada vez mais refém de competências consideradas essenciais ao futuro emprego, competências essas úteis à produtividade, à eficiência, à organização e que se adequam às exigências do mercado. Disposições como estas tornam as humanidades desnecessárias e substituem o “ensino que procura promover o questionamento e a responsabilidade individual [por] uma aproximação a um ensino de assimilação forçada orientado para a obtenção de bons resultados nos exames” (Nussbaum, 2019, p. 189). Ensinar para os exames absorveu toda a organização do sistema de educação, uma filosofia que torna o aluno um elemento passivo e sujeita o

²⁴ Direção Geral da Educação, *Aprendizagens Essenciais*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação e Ciência, 2018, p.2

²⁵ Cf. J. Dewey, 2007, p.190: “A utilização da história para cultivar uma inteligência sociável constitui o seu significado moral. É possível utilizá-la como uma espécie de reservatório de anedotas a que se pode recorrer para inculcar lições morais especiais acerca de virtudes e vícios. Mas tal ensino não é tanto um uso ético da história quanto um esforço para criar impressões morais por meio de um material mais ou menos autêntico. Na melhor das hipóteses, produz um entusiasmo emocional temporário; na pior, uma indiferença insensível às qualidades morais. O auxílio que a história pode prestar para uma compreensão mais inteligente e empática das atuais situações sociais, em que os indivíduos participam, é uma permanente e construtiva vantagem moral”.

professor a imperativos sistêmicos que os impelem a seguir programas que excluem o que não é considerado útil ao desenvolvimento da cultura de mercado. Subordinar o ensino ao lucro apenas contribui para acentuar a posição de vulnerabilidade da democracia²⁶. Se a tendência de reduzir e excluir das Humanidades, neste caso da História, o pensamento crítico e a liberdade intelectual estamos a subtrair “capacidades essenciais para a vitalidade interna de qualquer democracia e para a criação de uma cultura global decente capaz de pensar construtivamente os problemas mundiais” (Nussbaum, 2019, p. 43).

O saber é, na sua essência, dinâmico, mas este pressuposto continua a não impedir que a Educação “comporte uma parte de inércia, de gestos mecânicos, de termos que se devem saber de cor, etc., e que é sobre este soclo que se construí a competência” (Reboul, 2017, p. 59-60).

As técnicas pedagógicas procuram reduzir e afastar, tanto quanto lhes é possível, a inércia que a caracteriza, transformando a *competência* numa categoria que é dinâmica, que é encarada como um saber que é progressivamente adquirido e melhorado, fundado num problema.

Muitos autores consideram que a investigação deve estar no centro do currículo de História, que a evidência tem um papel fundamental na construção de inferências históricas, no entanto, são pressupostos que permanecem no campo teórico.

“A educação (em todos os sentidos do termo) deve transmitir tipos de saber-fazer, saberes e valores, por outras palavras, permitir a cada um apropriar-se da maior e melhor parte possível do património humano. Mas, por outro lado, não será verdade que impor modelos leva a fazer do educando um ser passivo” (Reboul, 2000, p.58).

A Educação adquiriu uma feição prescritiva e a sua natureza é, sobretudo, narrativa. A palavra carece de significação, porque se encontra desarticulada e alienada da sua dimensão concreta. A *educação de narração* apenas “conduz os educandos à memorização mecânica” dos conteúdos e à sua, posterior, reprodução (Freire, 2018, p. 64). “O termo de *transmissão* não passa de uma metáfora, e até infeliz, porque faz do saber uma coisa inerte e do discente um

²⁶ Cf. M. Nussbaum, 2019, p. 197: “Hoje, continuamos a defender que gostamos da democracia e do autogoverno, e continuamos a achar que gostamos de liberdade de expressão, respeito pela diferença e compreensão dos outros. Falamos muito destes valores, mas não pensamos o suficiente no que temos que fazer para os transmitir à geração seguinte e assegurar a sobrevivência. Distraídos pela procura da riqueza, solicitamos cada vez mais às nossas escolas que criem úteis produtores de lucro em detrimento de cidadãos que reflitam. Sob pressão para diminuir os custos, excluímos apenas aquelas partes do esforço educativo indispensáveis para a preservação de uma sociedade saudável”.

recetor passivo” (Reboul, 2000, p. 59). O aluno, no atual sistema de ensino, é reduzido à condição de *recipiente*.

Um sistema que promove uma educação para a memorização da informação, com o objetivo de ser libertada nos exames nacionais, “em detrimento de uma educação completa das potencialidades do ser humano” (Escola, 2011, p. 463).

Esta tentativa de imposição de saberes anula o conhecimento como processo de busca, não restando espaço para o cruzamento de informação, para o confronto de diferentes interpretações, para a reflexão e para a *descoberta crítica*. De acordo com Paulo Freire, é a passividade vinculada na Educação que “em lugar de transformar, [os alunos] tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada” (Freire, 2018, p. 65).

Estas disposições coadunam-se com o pensamento pedagógico construtivista²⁷. Na perspectiva construtivista, os alunos encontram-se diretamente implicados no seu processo de aprendizagem: os alunos indagam, respondem e essas respostas conduzem-nos a novas perguntas (Freire, 2018, p.35). Os ambientes interativos podem ser uma boa estratégia para incentivar estes comportamentos.

²⁷ Cf. A. Neves, *As Novas Tecnologias no Ensino da História: desenvolvimento de Competências numa perspectiva de Gestão Flexível do Currículo*, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, dissertação de mestrado, 2009. “O ensino, numa perspectiva construtivista, não é entendido como o relato ou transmissão aos alunos de verdades estabelecidas, mas sim como um proporcionar de experiências relevantes e oportunidades de diálogo, de modo a que a construção de significados, possa emergir”.

Capítulo IV - Metodologia

4.1. Objetivos da investigação

O projeto poderá ser aplicado em contexto de sala de aula e apresenta a particularidade de estar direcionado para ser desenvolvido com alunos de diferentes níveis de ensino. Essa amostra compreende alunos do 8º ano do ensino básico e alunos do curso de Línguas e Humanidades do 11º ano, turmas que adiante serão objeto de uma breve caracterização.

De que forma é que a exploração de fontes diversas pode constituir uma estratégia pedagógica fundamental para a compreensão do conceito de evidência?

Esta é a questão central do presente estudo, linha orientadora do projeto de investigação.

De modo, a dar resposta à questão de investigação, foram inicialmente formulados e estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- explicar a importância do trabalho com fontes diversas para a apropriação do conceito de evidência histórica, nas aulas de História;
- avaliar como se processa a compreensão histórica, centrada no conceito de evidência;
- averiguar as implicações desta estratégia pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

Dada a impossibilidade de concretizar os objetivos acima supracitados procuramos adaptar o nosso projeto, recorrendo à reformulação dos mesmos:

- avaliar as noções de fontes históricas e de evidência histórica dos alunos;
- definir um projeto capaz de fomentar o desenvolvimento do conceito de evidência histórica.

4.2. Caracterização dos participantes

As características do próprio Agrupamento, disperso por uma grande área geográfica e heterogéneo na população escolar que compreende, também se refletem nas características dos próprios participantes.

O grupo que compõe a amostra total do presente estudo é constituído por 28 (vinte e oito) alunos do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro. Desse conjunto, 10 (dez) alunos frequentam o oitavo ano de escolaridade do 3º Ciclo do Ensino Básico, na Escola 2,3 Poeta Manuel Silva Gaio e os restantes 18 (dezoito) encontram-se no 11º ano do Ensino Secundário, na Escola Jaime Cortesão.

A turma do 8º X é constituída por 12 (doze) alunos, sendo 8 (oito) os elementos do sexo masculino e 4 (quatro) os elementos do sexo feminino. A turma integra também 3 (três) alunos

surdos. As características próprias desta turma traduzem-se num quadro geral marcado por vários problemas, nomeadamente, questões relacionadas com a assiduidade, comportamento, problemas no cumprimento das normas de sala de aula, ausência de hábitos de estudo e falta de confiança. Dos doze alunos que compõem a turma do 8º C, dois apresentam situações de retenção.

A turma do 11º ano do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades era composta, na sua formação inicial, por 18 (dezoito) alunos, doze (12) elementos do sexo feminino e seis (6) elementos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. Na sua maioria são alunos empenhados, participativos e interventivos, com hábitos de trabalho e rotina de estudo, demonstram interesse pela disciplina e predisposição para a discussão e o debate.

4.3. Instrumentos de recolha de dados

O estudo insere-se no quadro de uma investigação de abordagem metodológica qualitativa e apresenta uma natureza descritiva. Em virtude das características apresentadas, consideramos pertinente adotar a abordagem metodológica de carácter qualitativo fundada *Design Based Research* (Wang & Hannafin, 2005). Trata-se de uma abordagem diferenciada no âmbito da investigação em Educação. Esta metodologia desenvolvida na última década do século XX procura *pesquisar problemas em contextos reais de atuação pedagógica, com vista à resolução de problemas significativos, conciliando teoria e prática através de uma ligação entre investigadores e profissionais que procuram entender, documentar e melhorar as suas práticas* (Trindade & Moreira, 2018, p. 77).

No que concerne à escolha das técnicas e instrumentos de recolha, foi definido que os dados seriam recolhidos através de inquéritos por questionário de resposta aberta, disponibilizado numa fase inicial da investigação. Não obstante ao desenrolar posterior das circunstâncias até ao decretar no Estado de Emergência no país foi possível realizar, em contexto sala de aula, a distribuição e o respetivo preenchimento dos inquéritos, por parte dos alunos, em ambas as turmas envolvidas.

A entrega e a recolha dos inquéritos marcaram a fase inicial do presente estudo²⁸. Os inquéritos por questionário foram distribuídos, nas diferentes turmas das duas escolas do Agrupamento de Escolas Coimbra Centro, sendo que o inquérito entregue aos alunos do 11º ano adquiriu uma configuração mais extensa e questões com um maior grau de exigência. A

²⁸ Os inquéritos por questionários distribuídos foram respondidos de forma individual e respeitam o anonimato dos participantes.

este último fora também acrescentada mais uma questão. O inquérito do oitavo ano foi realizado no mês de Fevereiro numa das aulas lecionadas por mim, na qualidade de professora estagiária da turma, já o inquérito do 11º ano foi realizado num tempo de 50 minutos da aula de História A. Através da aplicação desta técnica de recolha de dados, implementada numa fase preliminar, ou seja, numa fase anterior à realização das tarefas, procuramos fazer um levantamento das conceções dos alunos sobre o conceito de evidência histórica e fontes históricas²⁹. Com este propósito foram elaboradas questões de diferentes naturezas: questões de resposta fechada, aberta, de seleção e questões dicotómicas. Os dados foram recolhidos com o objetivo de diagnóstico e encontram-se em forma de palavra escrita.

4.4. Processo de análise dos dados

4.4.1. Turma do 8º ano

A entrega dos questionários suscitou entre os alunos grande surpresa e apreensão, surpresa porque se tratava de uma prática que não lhes era familiar e apreensão pois como muitos afirmaram, não sabiam responder às questões propostas. Observamos, portanto, que os dez (10) alunos da turma do 8º ano revelaram algumas dificuldades na interpretação e compreensão das perguntas e, por conseguinte, no preenchimento do respetivo inquérito.

Quando solicitados para referirem, por palavras suas, o que entendiam por evidência histórica, todos os alunos envolvidos responderam que se tratava de um conceito desconhecido, pelo que não sabiam dar-lhe resposta. A mesma tendência é verificada quando inquiridos acerca de fontes históricas. Porém, como nos mostra o gráfico abaixo, uma importante percentagem de alunos (67%) revela-se capaz de lhes atribuir uma função.

Gráfico I
Para que servem as fontes históricas?

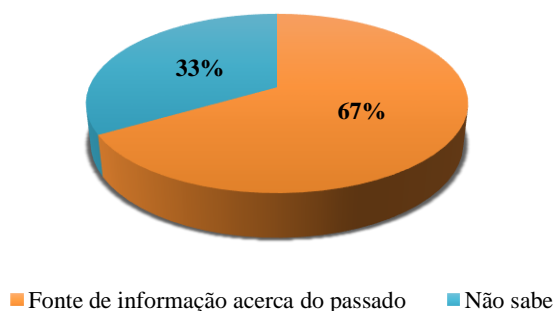


Gráfico I: Questão 4.2, inquérito A, aplicado na turma 8º ano da Escola Básica Poeta Manuel Silva Gaio.

Fonte da autora.

²⁹ Ver anexos 1.a) e 1.b).

Ao considerarem as fontes históricas como elementos que nos permitem “buscar informações de história” ou “saber sobre o nosso passado”, os alunos parecem compreender que o conhecimento histórico é construído com recurso a fontes históricas, todavia, por um lado, a fonte é vista como um acesso direto ao passado, que é inalterável e verdadeiro e, por outro, não há distinção entre fontes e informação. Posicionando estes dados no *modelo provisório de níveis de evidência* proposto por Lee e Ashby (1987) verificamos que as respostas apresentadas se enquadram no nível 1 (*Imagens do passado*).

À luz das ideias apresentadas pelos alunos constatamos, à semelhança de vários estudos no âmbito da cognição histórica (Ashby, 2003, 2006; Lee & Ashby, 1987; Simão 2007, 2015), que os resultados se mostram idênticos ou bastante próximos dos que obtivemos, sobretudo, em alunos mais novos.

Na pergunta seguinte sucediam-se um conjunto de ideias e era-lhes pedido que assinalassem as que consideravam associar-se a fontes históricas.

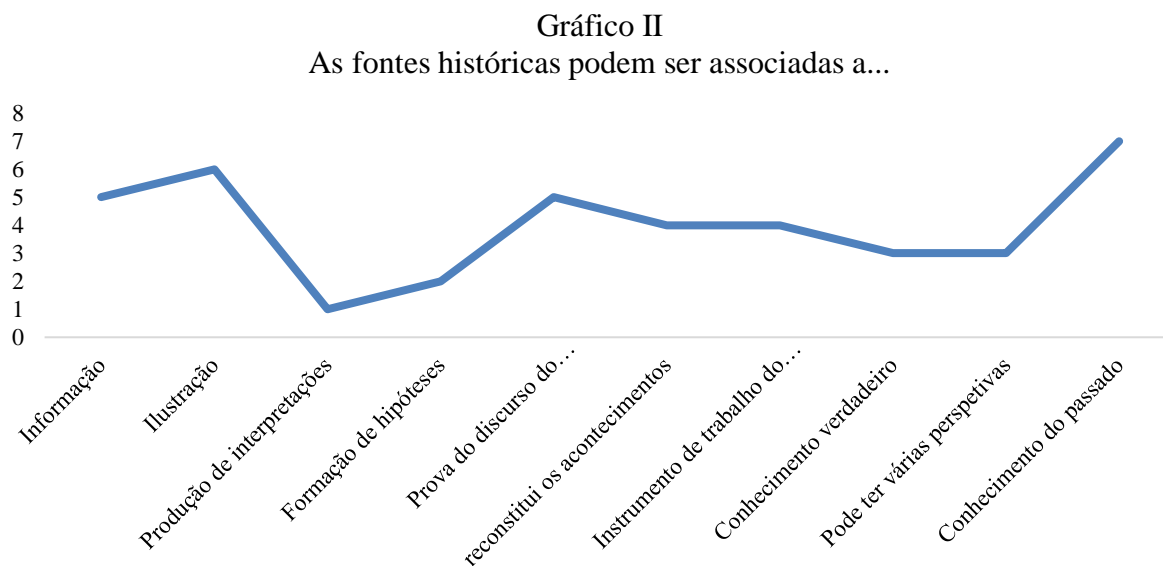


Gráfico 2: Questão nº5, inquérito A, aplicado na turma 8º C, Escola poeta Manuel Silva Gaió.

Fonte da autora.

Do conjunto total da amostra, 18% considera que as fontes históricas se encontram associadas ao conhecimento do passado, 15% à ilustração, 13% entende que correspondem à prova do discurso do professor, 10% consideram, simultaneamente, que reconstituem os acontecimentos e são o instrumento de trabalho privilegiado do historiador, 8% considera que as fontes históricas se tratam de conhecimento verdadeiro e admitem também que estas podem

ter várias perspectivas, 5% assinala a formação de hipóteses e, finalmente, os restantes 3% admite a produção de interpretações.

Apesar de esta corresponder a uma questão de seleção da sua análise podemos retirar importantes observações. Os dados indicam-nos que a maioria dos alunos (18%) atribuem às fontes o papel central na construção do conhecimento histórico. Os alunos reconhecem que as fontes se encontram relacionadas com o passado e constituem a base da informação acerca desse mesmo passado.

Do número total dos participantes, 10% integraram o papel do historiador na sua resposta, o que nos mostra que estes alunos compreendem a função do historiador no processo de análise das fontes. Atendendo ao gráfico acima 8% dos alunos consideram que as fontes podem apresentar várias perspectivas, ou seja, admitem a possibilidade da existência e convivência de fontes divergentes.

A mesma percentagem considera que as fontes fornecem conhecimento verdadeiro, número explicado pelo tipo de fundamentação que é feita das afirmações históricas, assente uma distinção de tipo verdadeiro ou falso. De modo a aprofundar esta problemática foi colocada na pergunta seguinte uma questão de natureza semelhante.

Apesar do número se apresentar modesto, 3% da turma - que corresponde a 1 aluno – associou fontes históricas à produção de interpretações. Esta informação leva-nos a pressupor que o aluno em causa considera que as afirmações históricas são construídas com base na crítica e na inferência a partir das fontes.

Gráfico III
As fontes são todas verdadeiras?

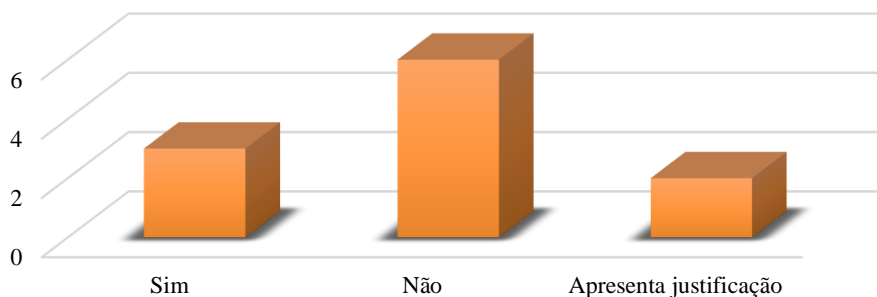


Gráfico 3: Questão nº 6, inquérito A, aplicado na turma 8º C, Escola poeta Manuel Silva Gaio.

Fonte da autora.

Na questão seguinte - *consideras as informações que se encontram nas fontes são todas verdadeiras?* – apenas três alunos (27%) consideraram que sim, os restantes 6 alunos (55%)

responderam que não, no entanto, a maioria das respostas carece de justificação. Nas exceções, um dos alunos refere que “não, porque às vezes nas fontes [há] informação a faltar”. Esta resposta evidencia que os alunos utilizam informações retiradas de outras fontes para completar elementos em falta, responsabilizando, muitas vezes, os próprios autores e os professores pelos conflitos existentes numa fonte. A tendência de fazer a distinção das afirmações históricas enquanto fonte de informação correta ou incorreta é comum nos alunos mais novos. A validade das fontes discorre de uma autoridade que apresente a melhor informação.

A última questão procurava averiguar se os alunos consideravam evidência histórica e as fontes históricas, sinónimos. Cinco alunos responderam que consideravam ambas as designações sinónimas, os quatro restantes responderam que não, porém quando enqueridos por uma justificação a maioria dos alunos compreendidos nesta amostra não são capazes de responder de forma clara.

4.4.2. Turma do 11º ano

A aplicação dos inquéritos na turma do 11º ano, posterior ao inquérito distribuído na Escola Básica, revelou-se mais tranquila, verificou-se, também, uma maior recetividade dos alunos à sua realização e desenrolou-se num ambiente menos agitado e sem o levantamento de numerosas dúvidas e perguntas.

Esta amostra de alunos revelou uma maior preocupação na produção e no conteúdo escrito, o que se traduziu em respostas mais bem conseguidas.



Gráfico 4: Questão nº3, inquérito B, aplicado na turma 11.2º, Escola Secundária Jaime Cortesão.

Fonte da autora.

Durante a análise das respostas da turma do 11º ano percebemos a existência de uma maior diversidade de respostas. Quando inquiridos acerca do conceito de evidência histórica, apenas 1 (um) aluno - número que corresponde a 5% da amostra – não respondeu. Apesar de parcas e vagas, algumas respostas mostram-nos que há alunos que consideram que o conhecimento histórico do passado humano é construído a partir de fontes históricas, percepção que podemos atestar no trecho seguinte: “Algo que nos mostra alguma fonte histórica”. No entanto, esta afirmação vem confirmar que este aluno considera que as fontes fornecem informação imediata.

Na pergunta *E fontes históricas? O que são? Para que servem?* - que se encontrava dividida em duas partes - verificamos, uma vez mais, um maior empenho no desenvolvimento das respostas.

Gráfico V - a)
O que são fontes históricas?

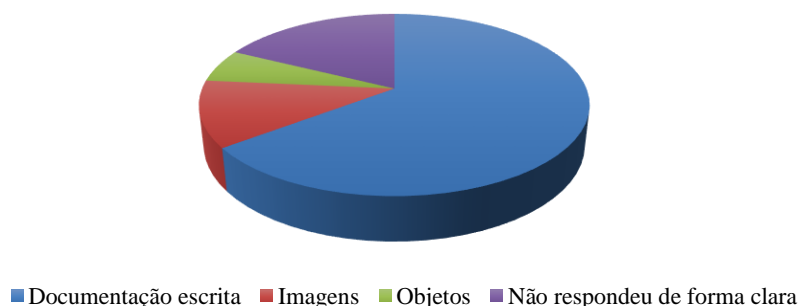


Gráfico 5: Questão nº4, inquérito B, aplicado na turma 11.2º, Escola Secundária Jaime Cortesão.

Fonte da autora.

Do total da amostra, 65% dos alunos referiram que consideravam fontes históricas enquanto documentos escritos, 18% não responderam de forma direta à questão, 12% da turma associou fontes a imagens e, finalmente, 6% atestou que se trata de objetos.

A partir destes dados verificamos, por um lado, que a maioria dos alunos distingue as fontes históricas tradicionalmente utilizadas, com particular destaque para as fontes escritas, não reconhecendo a multiplicidade das suas formas - apesar de 12% admitir além do suporte escrito, o suporte iconográfico - e, por outro, não diferenciam a natureza das mesmas.

No desenvolvimento da segunda parte da questão, 65% da turma entendeu que as fontes históricas são uma fonte de informação acerca do passado, 18% considerou que as fontes são o instrumento de trabalho do historiador, 12% não respondeu de forma clara e 6% considerou que as fontes históricas fornecem uma resposta.

Além destas, procuramos que os alunos estabelecessem a associação entre o uso de fontes históricas e um conjunto de ideias que lhes eram apresentadas, tarefa idêntica à que fora proposta no inquérito distribuído ao oitavo ano.

Através da análise dos dados recolhidos, podemos verificar que 21% dos alunos estabelece uma ligação entre fontes históricas e conhecimento do passado, 17% associa-as à mobilização de informação, 14% considera que o conhecimento do passado humano assenta na reconstituição; 11% atribui às fontes um papel relevante na produção de interpretações, o que nos revela que essa percentagem de alunos compreende que as fontes históricas são o instrumento fundamental para o historiador, neste caso, para construir o conhecimento histórico com base em evidências. Uma vez mais, os alunos parecem reconhecer o papel das fontes históricas no processo de construção do conhecimento histórico, no entanto, a fonte é percebida como modo de aceder ao passado de forma direta.

Dos 16 alunos envolvidos 10% consideraram que as fontes possuíam um carácter ilustrativo, 9% assinalaram que estas, por sua vez, permitiam a formulação de hipóteses, 7% atribuíram, simultaneamente, às fontes a ideia de verdade histórica e a multiperspetiva, admitindo a possibilidade de testemunhos contraditórios. Os alunos que associaram fontes históricas à ideia de verdade não compreendem que a utilização das fontes não procura a verdade dos factos. Por fim, 3% associou as fontes à prova do discurso do professor. Apesar de pouco expressivo dá-nos conta, mais uma vez, da representação do professor, aquele que transmite e consolida a informação e dos alunos, aqueles que a recebem.

Gráfico VI
Associamos o uso das fontes históricas a...

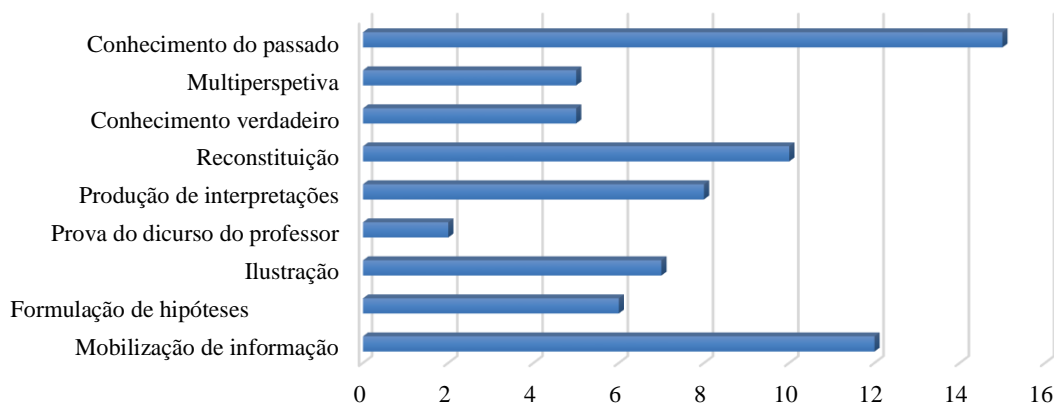


Gráfico 6: Questão nº6, inquérito B, aplicado na turma 11.2º, Escola Secundária Jaime Cortesão.

Fonte da autora.

Na questão seguinte era perguntado se consideravam que existiam fontes históricas que deviam ser tidas em conta em detrimento de outras e, posteriormente, que justificassem a sua escolha.

Averiguamos que 50% da turma considerou que todas as fontes apresentam as suas potencialidades e devem ser tidas em conta pois “todas são úteis para o conhecimento” e “todas as fontes históricas têm valor, ajudam-nos a compreender o passado, podem, contudo, ter diferentes interpretações ou perspetivas”.

Consideras que evidência histórica e as fontes históricas são sinónimos? Esta pareceu-nos trata-se de uma questão na qual os alunos revelaram alguma dificuldade demonstrada, sobretudo, na fundamentação da resposta.

Não obstante, 7 (sete) alunos consideraram-nos conceitos sinónimos, enquanto 9 (nove) alunos não concordam. No que diz respeito à justificação das suas opções 1 (um) dos alunos não apresenta qualquer justificação, os 7 (sete) alunos que determinaram que eram sinónimos afirmaram: ambas provam e/ou determinam factos; desempenham a mesma função; são termos que se encontram relacionados, pois ambos fornecem informações sobre o passado. Por outro lado, em alternativa, os restantes consideram: a fonte é a base da informação/recurso e a evidência é o acontecimento/facto; a fonte é a base da informação e a evidência é algo claro/verdadeiro a que se recorre na ausência de uma fonte; a fonte é escrita (ao contrário da evidência).

Na última questão - *Consideras que o contato com fontes históricas pode ser útil no desenvolvimento das capacidades de interpretação? E no estabelecimento de debates?* - todos os alunos consideram que, de alguma forma, o contato com fontes históricas "sim, pode ser útil, pois diversas pessoas podem observar a mesma evidência histórica e possuir diferentes pontos de vista e opiniões, e é mais fácil aprender através do conhecimento prático”.

Com perspetivas mais animadoras – os alunos mais velhos - que se encontram no 11º ano, apresentam, ainda que superficial, algum domínio sobre este conceito de segunda ordem e sobre o próprio processo de construção histórica.

4.5. Um breve levantamento de resultados

Tendo sido possível recolher e interpretar um conjunto de dados, por mais incipientes que se possam apresentar, não podíamos encerrar o presente capítulo sem uma reflexão sumária das nossas principais conclusões.

Está claro que a análise do conteúdo não deixa de ter em consideração as questões que se encontram, inexoravelmente, relacionadas com o nível de ensino, pois são alunos que fazem parte de universos de ensino distintos.

Os resultados obtidos em ambas as turmas permitiram aferir um conjunto de conclusões que funcionariam como elementos a considerar aquando da elaboração das atividades.

Estes dados revelam que não foi desenvolvido o trabalho com conceitos estruturais com os alunos das turmas envolvidas, ou seja, as fontes históricas não foram usadas como base da evidência histórica. Este constitui um indicador que nos leva a concluir que, por um lado, o uso de fontes históricas continua reduzido à ilustração dos conteúdos. A exposição dos conteúdos não é feita a partir dos dados fornecidos pelas fontes, fontes essas entendidas como “um ponto de chegada, uma mera ilustração daquilo que foi exposto” (Moreira, 2004, p. 152).

Por outro, os professores continuam a valer-se do uso das fontes para sustentar o seu discurso. Os resultados obtidos nas respostas dos alunos são esclarecedoras neste sentido.

A partir da sistematização dos resultados verificamos que os alunos, no que concerne à turma do 8º ano, pela ausência de respostas, não conseguem indicar o que são fontes históricas, mas atribuem-lhe uma função e, neste caso, destacam uma função em particular. Através das respostas constatamos que os respetivos alunos compreendem o papel central das fontes históricas na construção do conhecimento histórico, mas percebemos a tendência de estes considerarem as fontes como informação, clara, direta e verdadeira. Apenas uma minoria admite que as fontes permitem a formulação de hipóteses e a produção de interpretações.

As respostas dos alunos do ensino básico situam-se no nível 1 (informação do passado) do modelo de progressão das ideias de Lee e Ashby (1987) e são, na sua grande maioria, análogas às que se encontram nos estudos desenvolvidos no campo da Educação Histórica.

Os alunos do ensino secundário (11º ano) indicam o que são fontes históricas, ainda que a maioria considere apenas as fontes tradicionais, ou seja, os documentos escritos. Quanto à função reconhecem o papel das fontes históricas no trabalho do historiador e, por isso, no processo de construção do conhecimento histórico. No entanto, a fonte é vista como modo de aceder ao passado de forma direta. Dividem-se de forma equitativa quando lhes é perguntado se consideram “fontes ” e “evidência histórica” noções sinónimas. As respostas oscilam entre

os alunos que afirmam que ambas provam factos ou fornecem informação acerca do passado e aqueles que as diferenciam. Apesar dessa distinção não demonstram uma compreensão efetiva do seu significado.

Tendo em consideração a análise dos dados obtidos, em ambas as turmas - e ainda que em níveis de ensino distintos -, procuramos definir e desenvolver uma proposta didática cujas atividades se encontrassem voltadas para o trabalho com a evidência histórica. Neste sentido aproximar os alunos do objeto de estudo e promover uma exploração efetiva das fontes históricas pareceu-nos a estratégia a privilegiar e o projeto adiante apresentado reflete estes nossos objetivos.

Capítulo V - Aplicação Didática

Encontrando-se este estudo definido por um conjunto de objetivos e com vista à sua concretização procuramos, evidentemente, construir um projeto que lhes desse corpo. O primeiro desses objetivos pretende verificar de que forma o trabalho com recurso a fontes diversas contribui para a apropriação do conceito de evidência histórica e o segundo, avaliar como se processa a compreensão histórica, centrada no conceito de evidência.

Para lhes responder consideramos pertinente a adoção de uma estratégia de tipo construtivista. Tendo em consideração estes objetivos - e as suas linhas orientadoras – damos início à reflexão e estruturação da supracitada proposta didática.

Importa, neste ponto, esclarecer a razão da ausência de transposição e verificação prática da aplicação didática, justificação que tem vindo a ser reiterada no decurso do presente trabalho. Dado a evolução da pandemia provocada pelo Covid-19 e a precipitação do encerramento das escolas como medida de salvaguarda da saúde da comunidade escolar e do bem-estar público, não nos foi possível implementar e concretizar a nossa proposta didática.

Sem as condições pedagógicas desejadas para levar a cabo a sua aplicação, adotamos os conteúdos programáticos ao nosso estudo empírico e procuramos estruturar e demonstrar, através de um conjunto de recursos elaborados, uma proposta de tarefa possível para trabalhar a evidência histórica, em contexto sala de aula.

5.1. Fundamentos: A interpretação e a evidência histórica

O objetivo da escola é fazer com que os alunos conheçam determinado assunto. Mas da perspetiva de quem? Que tipos de provas são apresentadas? Qual o seu significado? O professor ao procurar trabalhar determinado assunto/conteúdo com os alunos, está a dar-lhes a possibilidade de colocarem novas interrogações, de relacionarem perspetivas e formarem outras conclusões. Isabel Barca e Marlene Cainelli num estudo desenvolvido, simultaneamente, com alunos portugueses e brasileiros, constataram:

“em muitos casos, no Brasil e em Portugal, o desenvolvimento da disciplina de história na educação básica é realizado por meio do trabalho com conteúdos substantivos. Na história ensinada, de forma geral, não há espaço para que os alunos emitam opiniões, tomem decisões, escolham caminhos ou levantem hipóteses. Aos alunos, na maior parte das intervenções pedagógicas em sala de aula, é permitido apenas repetir o ensinado, reproduzir o texto do livro ou da aula do professor” (Barca & Cainelli, 2018, p. 3).

Privilegiar o trabalho com conceitos substantivos é uma tendência facilmente reconhecida no ensino da história, mas impede a discussão de ideias de segunda ordem e a progressão para níveis de sofisticação do pensamento histórico (Barca& Cainelli, 2018, p.13).

Contrariando esta tendência, a sala de aula será o lugar privilegiado para os alunos apresentarem as suas ideias, para que descubram e atribuam “um sentido de entusiasmo e finalidade ao fazerem parte integrante do Grande diálogo” (Postman, 2002, p. 151) e que os “factos e a verdade mudam conforme as circunstâncias em que foram descritos os factos e formuladas as verdades” (*ibidem*, 2002, p. 150).

Todavia, os modelos de abordagem adotados no que tange à utilização de fontes parecem contrariar esta disposição. Nas aulas de História é prática recorrente tratar as fontes históricas como suporte informativo, vinculando a ideia de que a sua função é estreita, limitando-se a legitimar o discurso historiográfico ou a comprovar professor.

Percebemos que nas AE (em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória) é reiterada a ideia de que o aluno deve:

- Compreender o papel das fontes históricas no processo de construção do conhecimento histórico;
- Utilizar fontes históricas de tipologia diversa;
- Recolher e tratar informação;
- Abordar a realidade de forma crítica;
- Desconstruir informação;
- Desenvolver perspetivas críticas a partir da análise de fontes diversificadas.

A disciplina deve, para a concretização destes pressupostos, reforçar a utilização de conceitos operatórios e metodológicos da História. Não obstante, o ensino da História parece estar a ocultar a sua metodologia e a desvalorizar a problematização do passado.

Se entendermos que a forma como os alunos concebem as fontes históricas é consideravelmente influenciada pela estratégia de tratamento e exploração adotada pelo professor, de imediato compreendemos a importância de acautelar a introdução a noções epistemológicas na aula de História. O ensino da História influencia o modo como os sujeitos percebem, avaliam e se posicionam em relação à evolução (memória histórica), condicionando a sua definição que tem de si e em relação ao outro (identidade) (Nunes, 2015, p. 497).

Diante disto, esta torna-se uma questão que não se pode agilizar ou desviar do horizonte do professor, caso contrário está a contribuir para a reprodução de concepções redutoras, alienantes e, em grande medida, inibidoras do processo de construção do conhecimento histórico³⁰.

Na perspectiva da *pedagogia da descoberta*, o professor acompanha os alunos na busca pelo conhecimento³¹, estando-lhe atribuída a responsabilidade de “mostrar ou indicar vias possíveis que possibilitem ao educando encontrar o que procura” (Escola, 2011, p. 453). O professor é colocado “no vértice de um triângulo entre o saber/reestruturação do saber e o aluno e na instância de facilitador/mediador no processo de aprendizagem (Neves, 2009, p. 128).

A interpretação histórica é fundada na evidência histórica. No entanto, a informação não é de imediato apreendida, isto porque não é no imediato que a informação é identificada, compreendida e sistematizada. A natureza da questão e as respostas que se procuram e podem obter, a partir desta, constituem os elementos a ter em conta neste que é o primeiro passo. Diferentes questões conduzem-nos a diferentes afirmações. Verifica-se a tendência para os alunos esperarem que a evidência lhes forneça a informação que precisam de encontrar, que lhes ofereçam *o acesso direto ao passado*.

As fontes históricas não proporcionam o acesso direto ao passado nem revelam a totalidade da realidade, constituem apenas representações, fragmentos ou indícios do passado. Durante a sua utilização importa ter em conta que a fonte é sempre produzida por um determinado agente, que se movimenta no seio de um determinado período e contexto (político, económico, social e cultural) e é portador de determinadas concepções do mundo.

O objetivo é que os alunos, pelo contrário, superem a análise superficial das fontes, encarando-as como evidência, compreendendo-as “pelo que são e pelo que elas podem dizer-nos acerca do passado que não tinham intenção de revelar” (Ashby, 2003, p. 42-43). A nossa abordagem dos conteúdos procura aproximar os alunos do processo de construção do conhecimento histórico e da compreensão de conceitos da História.

³⁰ Cf. M. Schmidt & T. B. Garcia, “O Trabalho histórico na sala de aula” in *História & Ensino*, v.9, Londrina, s.l., 2003, p. 228: É necessário ter em conta “o fato dos alunos, quando em situação de aprendizagem na sala de aula, já dispõem de explicações que aplicam à interpretação dos fenómenos sociais do passado e no presente; o cuidado de entender que estas ideias podem estar enviesadas pelo componente intencional na explicação histórica, de modo que, em muitos casos, os alunos pensam que a mudança histórica acontece pela ação voluntária de determinados sujeitos; a compreensão de que, em muitos casos, a explicação histórica está marcada pela visão determinista que os alunos tem, no sentido de *que aconteceu porque assim teve que acontecer*, ou que não se pode precisar as causas porque tudo influi em tudo; a presença de determinadas *imagens do passado* que, tanto alunos e professores têm, as quais interferem em suas análises históricas e a permanência, nos alunos, de diferentes informações sobre fatos históricos que não têm função explicativa para [as] suas vidas”.

³¹ Cf. E. Durkheim, *Educação e Sociologia*, Lisboa, Edições 70, 2015, p.71-72: A pedagogia “consiste, não em ações, mas em teorias. Estas teorias são maneiras de conceber a educação, não maneiras de a praticar”.

O processo de análise dos dados, recolhidos através dos inquéritos por questionário, foi fundamental para a definição da orientação didática da nossa atividade. A par destes constatamos, da mesma forma, ao longo da prática letiva, que os alunos mostravam dificuldades de indução e inferência e, por sua vez, na construção de narrativas. Tendo em conta este conjunto de referências, procuramos conceber uma tarefa, com potencial pedagógico a ser implementado em contexto sala de aula, que permitisse trabalhar estas competências, mitigando as dificuldades.

Deste modo, procuramos proporcionar aos alunos o contato com fontes históricas diversificadas, recurso didático que pode promover a maior aproximação ao objeto de estudo, facilitar a identificação, a contextualização e as capacidades de interpretação.

Parece-nos, no entanto, que a exploração do potencial efetivo das fontes históricas deve ser acompanhada por uma sequência didática organizada. Esta será uma questão desdobrada no ponto seguinte.

5.2. Descrição do Projeto

No sentido desta relação pedagógica, na qual podemos integrar a concepção construtivista³², o presente projeto possui uma componente, sobretudo, prática, pressupondo a criação, em contexto sala de aula, de um espaço de ação e discussão arbitrado por fontes históricas diversas.

O aluno será protagonista no processo de análise, interpretação e sintetização da evidência presente nas fontes disponibilizadas e, em consequência no processo de construção do conhecimento histórico³³. Mas como implementar estes objetivos? Como trabalhar as fontes diversas? Como é que se espera que os alunos façam um exercício crítico e consciente da informação se no espaço privilegiado para tal, não é incentivado e o peso curricular da História é, progressivamente, reduzido?

O campo das Ciências e das Tecnologias é cada vez mais privilegiado, em detrimento da História ameaçando a sobrevivência das Humanidades³⁴. A investigadora Glória Solé expõe a “incoerência entre as intenções que as competências sugerem (ensinar a pensar, a refletir, a mobilizar conhecimentos e a serem criativos e a realidade dos currículos e programas demasiado extensos” (Solé, 2017, p. 92).

Procuramos desenhar uma proposta didática que permitisse abordar, de forma transversal, diferentes temáticas dos conteúdos que integram o programa disciplinar de História, simultaneamente, no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, pelo que a sequência desta proposta, que adiante desenvolveremos, pode ser utilizada nos conteúdos abordados ao longo do ano letivo do 8º e do 11º ano.

No que concerne ao desenvolvimento da progressão concetual e do pensamento histórico dos alunos, o projeto prático pressupõe trabalhar com os alunos “a relação da evidência entre as fontes históricas e as afirmações que sustentam” (Ashby, 2006, p. 153), envolvendo-os, para tal, na resolução de problemas, de tarefas que encerram em si uma vertente escrita e oral, a serem desenvolvidas em grupo.

³² Privilegia a construção do conhecimento a partir da prática.

³³ Cf. Schmidt et al, 2003, p. 226: “Sem conhecer como a História que nós recebemos é produzida, nós somente obtemos uma série de misteriosas asserções sem significado, sem sentido e sem utilidade para quem aprende. Ademais, diz Fines, um bom aprendizado é sempre uma aprendizagem ativa na qual, tanto professores, quanto alunos fazem o trabalho com as fontes. O uso de fontes no ensino de história produz um sentimento de realidade que a chamada de «segunda mão» raramente produz”.

³⁴ Cf. M. Nussbaum, 2019, p. 38: “As humanidades e as artes vêm sendo eliminadas, quer na educação primária e secundária quer no ensino superior, em praticamente todos os países do mundo. Consideradas pelos decisores políticos adereços inúteis, num tempo em que as nações têm de cortar todas as coisas supérfluas de modo a manter-se competitivas no mercado global, estão rapidamente a perder o seu lugar nos currículos e nas mentes e nos corações de pais e crianças”.

Na tabela abaixo segue uma descrição breve e sistemática das principais etapas que serão levadas a cabo no decurso da presente proposta didática.

Tabela nº1
Descrição das Etapas da Proposta Didática

Etapas	Descrição
1. Inquéritos	Distribuição de um inquérito inicial e final
2. Planificação das tarefas	Articulação dos conteúdos, objetivo e recursos
3. Seleção das fontes	Eleger as fontes adequadas
4. Guias de análise	Orientações
5. Formação de grupos	Divisão da turma em grupos e trabalho
6. Distribuição dos materiais	Entrega da fonte e do guião
7. Desenvolvimento da tarefa	Processo de análise e interpretação em grupo
8. Apresentação	Estabelecimento de interação
9. Debate	Confronto de ideias

Fonte: da autora.

Durante o estágio pedagógico foi-nos dada a oportunidade de lecionar turmas de diferentes níveis de ensino, sendo esta uma das razões que nos levou a quando da estruturação da presente proposta didática a ter o cuidado de desenhar uma atividade que pudesse ser desenvolvida em vários níveis de ensino e, por isso, transversal a todos os conteúdos do programa da disciplina de História³⁵.

A primeira fase desta proposta passa pela distribuição de inquéritos por questionário que têm o objetivo de averiguar qual é a perceção e a relação que os alunos estabelecem com o conceito de evidência e fonte histórica. Como referido no capítulo anterior, foi-nos, de facto, possível recolher e interpretar um conjunto de dados, apesar do seu carácter diagnóstico. Os dados recolhidos revelaram-se fundamentais, pois permitiram-nos conhecer o quadro conceptual dos alunos. Segundo Ana Catarina Simão “os docentes devem, no sentido de melhor

³⁵ Referimo-nos ao programa da disciplina de História do 3º Ciclo do Ensino Básico e História A, do ensino secundário.

conhecerem os seus alunos para otimizarem a sua compreensão histórica, diagnosticar os conceitos de segunda ordem que apresentam” (Simão, 2007, p. 303).

Os alunos do 8º ano apresentam uma deficitária noção de fontes históricas, atribuindo-lhe apenas uma função. Consideram-nas relevantes no processo de construção do conhecimento histórico, mas percebem-nas como fonte de informação direta e verdadeira acerca do passado. Apesar do quadro concetual apresentado pelos alunos do 11º ano ser mais complexo - identificam tipos de fontes, funções, o papel do historiador no processo de análise, etc. - consideram que através das fontes históricas se pode aceder de forma direta ao passado.

Tendo em consideração os resultados obtidos e após o processo de análise das respostas, procedeu-se à elaboração de planificações das tarefas a implementar, nas quais consta a temática, se articulam os conteúdos, os objetivos, os recursos a utilizar e as atividades a desenvolver.

O professor deve, numa primeira fase, clarificar e fazer um enquadramento das etapas inerentes ao trabalho a ser desenvolvido, neste caso, ao uso da evidência e de fontes históricas. Tendo em conta o supracitado deve ser disponibilizado um momento da aula para recordar - ou para introduzir - as questões relacionadas com a noção de fonte histórica. Naturalmente esta tarefa acarreta a necessidade de o professor disponibilizar, no decurso normal das suas aulas, um conjunto de exercícios - que não precisam de primar pela elaboração - que contemplem exemplos de fontes e permitam aos alunos identificá-las e compreendê-las. Consideramos que se trata de uma tarefa relativamente simples uma vez que são inúmeros os exemplos que podem ser utilizados e que constam, para os mais tradicionais no manual escolar ou para os mais ousados - que dependem tempo a preparar os próprios materiais - em arquivos, em registos ou em livros. Como podemos perceber pelo capítulo três (III) o campo da História foi redefinido e com ele o seu objeto de estudo, o que implicou uma reformulação do próprio processo de construção do conhecimento histórico que, por sua vez, se traduziu numa nova forma de analisar e compreender uma fonte, noção que conheceu um alargamento considerável. Assim sendo, parece-nos necessário - antes de envolver os alunos em tarefas semelhantes aquela que propomos - que sejam desenvolvidos exercícios (exercícios que não precisam de ter grande envergadura ou tomar tempo fundamental da aula) que tornem os alunos capazes de distinguir que fontes existem, quais as diferenças entre elas e, sobretudo, que compreendam a diferença entre fonte e texto historiográfico.

Deste modo, os alunos encontrar-se-ão preparados para os desafios colocados pela atividade e, por sua vez, mais confortáveis e envolvidos. Ao longo da minha prática letiva percebi que os alunos revelam alguma resistência e desconfiança para com corpos estranhos,

sobretudo, a introdução de novas estratégias pedagógicas ou novos recursos didáticos. Posto isto, parece-me pertinente reservar um momento da aula para a explicação da tarefa e o esclarecimento de dúvidas.

Ao professor é atribuída a responsabilidade de proceder à escolha e seleção das fontes que considera adequadas, em função do objeto ou dos conteúdos de estudo, a levar para a sala de aula. O docente tem ainda a tarefa de ponderar a conveniência das fontes escolhidas e interrogar-se se estas permitem desenvolver um trabalho no sentido da identificação e compreensão de mudanças e continuidades de momentos ou processos, protagonistas, opiniões, interesses e o contexto (Blanch, 2013, p. 40).

Concerne também ao professor a tarefa de criar um guia de análise para orientar o trabalho dos alunos. Segue-se a divisão dos alunos da turma em grupos de trabalho. Considero ser fundamental - e quando oportuno - uma aprendizagem desenvolvida num contexto de trabalho de grupo e no qual é dado espaço à discussão e ao confronto de posições “são mecanismo de carácter social que estimulam e favorecem a aprendizagem” (Moreira, 2004, p. 105). A aprendizagem em grupo, como a própria designação nos indica, trata-se de uma estratégia que tem o objetivo de promover a ajuda mútua, num contexto de aprendizagem entre educandos - e entre os educandos e o educador.

Atendendo às considerações anteriores, constatamos que esta estratégia se distancia do individualismo e da competitividade e pode melhorar a qualidade de interações entre os alunos e o professor. Percebemos que vários trabalhos de investigação lhe atribuem um papel fundamental, nomeadamente para o desenvolvimento de competências relacionadas com o trabalho em equipa, a resolução de tarefas e o saber-fazer demonstrável³⁶. Note-se, no entanto, que quando nos referimos a estas competências, estas têm de ser entendidas na perspectiva do *deus da utilidade económica*, que concebe a escola como um *campo de treino* para o ingresso no mercado de trabalho³⁷.

A aprendizagem a que me refiro é um tipo que torne os alunos *companheiros na pronúncia do mundo*, um processo de ensino e aprendizagem realizado e estabelecido em *comunhão*³⁸ e fundado no diálogo. É, por isso, e tendo em conta as características das turmas que

³⁶ Cf. N. Postman, *O Fim da Educação: Redefinindo o Valor da Escola*, Lisboa, Relógio d'água editores 2002, p.44: “Se prestarem atenção na escola, fizerem os vossos trabalhos de casa, tiverem bons resultados nos testes e se se portarem bem, serão recompensados como um emprego bem remunerado quando acabarem de estudar. A sua ideia motriz é que o propósito da escolaridade é o de preparar os jovens para fazerem uma entrada competente na vida económica de uma comunidade”.

³⁷ N. Postman, *O Fim da Educação*, 2002.

³⁸ Cf. P. Freire, *Pedagogia do Oprimido*, p.87: “A busca, segundo já vimos, que não pode dar-se em isolamento, mas na comunhão de uns com os outros”.

se encontram envolvidas nesta investigação, adotamos uma estratégia de trabalho que, por um lado, possa aproximar os alunos e reduzir a pressão do individualismo e da competitividade.

Note-se que também vem, em muitos aspetos, ao encontro de uma aprendizagem inclusiva. Partimos do pressuposto de que a educação é concebida para todos e se assim o é, é necessário que seja desenhada e disponibilizada uma aprendizagem para todos. Existe, indiscutivelmente, uma “relação epistemológica entre ética e educação”³⁹.

A *ética da inclusão* refere-se a “um processo dialético que se destina a assegurar condições de efetiva presença, participação e sucesso de todos os alunos” (Neves & Justino, 2018, p. 164), pelo que esse desenho se deve encontrar orientado para o desenvolvimento de propostas de aprendizagem que consigam ser satisfeitas por todos os alunos. Sendo o Agrupamento de Escolas Coimbra Centro uma Escola de referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos e tendo as turmas envolvidas portadores de surdez, compreendemos, que tal implica diferentes enquadramentos de aprendizagens e estratégias diversificadas, pelo que nos pareceu de todo pertinente conceber uma proposta que harmonizasse esse enquadramento e essas estratégias.

A cada grupo de trabalho será distribuída uma fonte histórica - que será a mesma para todos -, a partir da qual os alunos terão de se apropriar e mobilizar o conceito de evidência histórica. No guia de análise que o professor entrega, num segundo momento, consta uma questão, que difere em todos os grupos⁴⁰. Será a partir desta e, apesar de toda a turma deter a mesma fonte, que o respetivo grupo terá que a interpretar e problematizar consoante a questão que lhe é colocada no guia de análise.

Nesse mesmo guia será disponibilizado um espaço próprio para os alunos responderem à questão. O professor tem a tarefa de assegurar a monitorização de toda a atividade, garantindo que os alunos atingem os objetivos propostos e desenvolvem os seus raciocínios.

Concluída a interpretação e recolhidas todas as respostas, cada grupo terá a tarefa de apresentar o resultado final do seu trabalho à restante turma, que terá a possibilidade de o debater. Espera-se através deste primeiro exercício que os alunos compreendam o conceito de evidência histórica, pois em diante ser-lhes-á atribuída a tarefa de os próprios deliberarem qual a pergunta a que querem, tendo em conta a fonte de que dispõem, responder.

À semelhança do primeiro exercício, desenvolvido num ambiente de constante interação, será estabelecido um debate no final de cada apresentação, que articulará a

³⁹ Ver M. Neves & D. Justino, *Ética Aplicada: Educação*, Lisboa, Edições 70, 2018, p. 163.

⁴⁰ Os guiões criados para o efeito e para ambos os níveis de ensino (8º e 11º anos) podem ser encontrados entre os anexos 2 e anexo 8.

interpretação da informação e as hipóteses sustentadas pela evidência, com os conteúdos abordados. Nesta fase, é dada ao aluno a oportunidade de estabelecer uma relação comparativa entre os conteúdos abordados pelo professor e a interpretação do próprio.

Esta tarefa na qual é dado espaço à discussão e ao confronto de posições, poderá contribuir para o desenvolvimento da expressão oral. No âmbito de um dos seus estudos de investigação, Booth verificou que o uso de fontes é um fator importante para o desenvolvimento das capacidades de argumentação dos alunos⁴¹.

A apresentação oral deverá ter lugar em contexto sala de aula, deste modo, o professor terá a oportunidade de, simultaneamente, avaliar o resultado do trabalho desenvolvido ao longo da tarefa, bem como, monitorizar as conclusões propostas pelos alunos e incentivar a participação dos restantes membros da turma. A implementação deste tipo de exercício representa uma oportunidade para o professor verificar que ideias os alunos apresentam e proceder à revisão de conceitos.

Este “exercício de reflexão e crítica inerente à construção do saber histórico escolar possibilita, por extensão, a formação de cidadãos mais críticos e ativos, na medida em que a disciplina pode contribuir para o hábito, entre os estudantes, de problematizar os discursos a que têm acesso” (Júnior, 2012, p. 11).

João Paulo Avelãs Nunes concebe a disciplina de História como um instrumento de descoberta de transformações e de permanências, de diferenças e semelhanças. O problema – que se manifesta na falta de eficácia da disciplina – reside no facto do ensino se circunscrever à lecionação dos conteúdos e à avaliação das competências. A História e o ensino da História, em particular, devem privilegiar uma memória histórica problematizadora e complexa, que compreende “as “normalidades” e excecionalidades”, as diferenças e as semelhanças, as maiorias e as minorias, os marginais, os atores, os fenómenos e as vertentes (económica, política, social, cultural, mentalidades) em todas as suas dimensões, que são próprias da complexidade inerente às sociedades humanas (Nunes, 2015, p. 505).

Como anteriormente referido, procuramos conceber uma tarefa que se adaptasse aos extensos programas da disciplina de História. Uma vez que a nossa prática letiva foi desenvolvida em dois níveis de ensino (8º e 11º anos), mas cujo programa é semelhante, diferindo somente no grau de profundidade dos conteúdos e tratamento da informação, resolvemos eleger o Iluminismo como matéria a trabalhar.

⁴¹ M. Booth, “A modern world history course and the thinking of adolescent pupils” in *Educational Review*, s.l., 1980, p.255.

A pertinência de trabalhar o Iluminismo pode ser justificada pela complexidade dos conteúdos, sobretudo se nos referirmos a alunos do 8º ano. Trata-se de uma temática que implica níveis de abstração maiores. As fontes históricas assumem, neste contexto, um papel fundamental na prática do ensino de história uma vez que constituem instrumentos que podem ajudar os alunos a estabelecer diferenciações e abstrações, sobretudo em conceitos tão complexos quanto este.

Antes da implementação da tarefa será feita a introdução, consoante o respetivo nível de ensino, do contexto de produção da fonte histórica, modo a otimizar a realização da atividade. É importante que o professor esclareça que as fontes históricas são um produto de um conjunto de fatores inerentes ao tempo e ao espaço no qual foi produzido, repletas de significados e intencionalidades.

Transversal a muitas das nossas leituras encontra-se a dificuldade manifestada pelos alunos na distinção da natureza das fontes históricas – fontes primárias e fontes secundárias – fontes historiográficas e iconográficas⁴². Moreira verificou que uma das dificuldades dos alunos pareceu estar relacionada com a interpretação de fontes iconográficas e esquemas, exatamente, porque os alunos não as consideravam explícitas e claras, mostrando preferência pelo texto informativo, considerado mais completo (Moreira, 2004, p. 151). Constatou que a linguagem, sobretudo, a linguagem das fontes primárias quando não submetida a um processo de adaptação ao respetivo nível de ensino, pode constituir um obstáculo para a sua compreensão.

Os alunos no processo de construção do conhecimento histórico mostram preferência por fontes ou outros elementos que lhes forneçam *informação pronta a consumir*. No entanto, é necessário que as fontes históricas passem a ser vistas como um importante instrumento de trabalho.

Para que esta mudança aconteça as tarefas desta natureza têm de ser implementadas, na sala de aula, de forma gradual e progressiva e o trabalho tem de ser acompanhado por guiões que orientem os alunos nesse sentido. Só desta maneira serão capazes de atingir níveis de compreensão mais sofisticados.

Pretendemos abordar com os alunos do 8º ano as mudanças operadas no século XVIII - *o Século das Luzes* - através da exploração das perspetivas políticas defendidas pelos principais filósofos iluministas, perspetivas essas que se inserem num contexto de renovação intelectual.

⁴² Em todos os guiões consta uma questão para que os alunos identifiquem a tipologia da fonte.

Figura 1: Exemplo de um guião, criado para ser aplicado na turma do 8º ano, que procura explorar as perspetivas políticas defendidas pelos pensadores iluministas.

- Guião 8º ano -

Atividade nº 2

Grupo A

Documento 1:

“Tudo estaria perdido se o mesmo homem, ou o mesmo corpo dos principais, ou dos nobres, ou do povo exercesse os três poderes: o de fazer as leis, o de executar as resoluções políticas e o de julgar os crimes ou as querelas”.

Montesquieu, *Espírito das Leis*, 2ª edição (tradução), editora Martins Fontes Ltda., 2000. Obra originalmente escrita em 1748.

Documento 2:

“ É no governo republicano que se precisa de todo o poder da educação [...] mas a virtude política [...] podemos definir essa virtude [como]: o amor às leis e à pátria. Este amor, que exige que se prefira continuamente o interesse público ao seu interesse. [...] Este amor está singularmente ligado às democracias. Só nelas, o governo é confiado a cada cidadão”.

Montesquieu, *Espírito das Leis*, 2ª edição (tradução), editora Martins Fontes Ltda., 2000. Obra originalmente escrita em 1748.

Fonte: da autora.

Procuramos problematizar a nova atitude, caracterizada pela confiança na razão humana e na força da crítica, na recusa à obediência a um plano transcendental e à tradição - imposta, em grande medida, pela Igreja Católica - a recusa da injustiça e do fanatismo, bem como os fundamentos do Antigo Regime. A geração de críticos - sobretudo membros pertencentes a uma burguesia asfíxiada - que se levanta neste período eternizam os seus pensamentos em importantes obras nas quais mostram a certeza da irracionalidade dos sistemas político, económico, social e cultural existentes e, ao mesmo tempo, pela confiança destes na possibilidade de alterar o quadro vigente. Passam a ser motivo de discussão novas categorias teóricas como a questão dos direitos do Homem, tolerância religiosa, equilíbrio de poderes e opinião pública, que questionam e contestam os fundamentos preconizados no Antigo Regime.

Figura 2: Exemplo de um guião, criado para ser aplicado na turma do 8º ano, que procura explorar a questão da tolerância.

- Guião 8º ano -

Atividade nº 3

Grupo A

Documento 1:

“O direito da intolerância é, portanto, absurdo e bárbaro; é o direito dos tigres, sendo mais horrível porque os tigres dilaceram as suas presas para comer, enquanto nós exterminamos por causa de alguns parágrafos”.

Voltaire, *Tratado sobre a Tolerância por ocasião da morte de Jean Calas* (1763), (tradução), Porto Alegre, L&PM editores, 2011, p.28.

Fonte: da autora.

O professor deve, a montante, preparar os guiões e os respetivos materiais para cada grupo, formados na aula anterior, sendo que em cada um desses guiões consta uma pergunta orientadora. A questão colocada pressupõe que, a partir dela, os alunos levem a cabo um exercício de interpretação. Adjunto à pergunta encontrar-se-á de entre o conjunto existente de fontes diversas, uma fonte escrita, uma fonte iconográfica, uma fonte primária ou uma fonte secundária e texto historiográfico.

Figura 3: Exemplo de um guião, a ser aplicado na turma do 8º ano, no qual se encontram uma fonte histórica primária e um texto historiográfico.

- Guião 8º ano -

Atividade nº 1

Grupo A

Documento 1:

“Nenhum homem recebeu da Natureza o direito de comandar os outros. A liberdade é um presente do céu, e cada indivíduo da mesma espécie tem o direito de gozar dela logo que goze da Razão.”

Denis Diderot, “Autoridade Política” in *Enciclopédia*, 1751-1780.

Documento 2:

“O Iluminismo era um desejo para que os assuntos dos homens fossem orientados pela racionalidade em vez de o serem pela fé, superstição ou revelação; um acreditar no poder da razão humana para modificar a sociedade e libertar o indivíduo das restrições de costumes ou de autoridade arbitrária; e tudo isto assente numa visão [...] validada pela ciência em lugar de o ser pela religião ou tradição”.

Outram, Dorinda, “O que é o Iluminismo?” in *Iluminismo*, cap. I, Lisboa: temas e debates, 2001, p. 20.

Fonte: da autora.

Figura 4: Exemplo de um guião, a ser aplicado na turma do 8º ano, no qual se encontram uma fonte histórica primária e uma fonte iconográfica.

- Guião 8º ano -

Atividade nº 3

Grupo A

Documento 1:

“O direito da intolerância é, portanto, absurdo e bárbaro; é o direito dos tigres, sendo mais horrível porque os tigres dilaceram as suas presas para comer, enquanto nós exterminamos por causa de alguns parágrafos”.

Voltaire, *Tratado sobre a Tolerância por ocasião da morte de Jean Calas* (1763), (tradução), Porto Alegre, L&PM editores, 2011, p.28.

Documento 2:



Figura 1- Execução de condenados pela Inquisição em Goa.
Fonte: <https://images.imgr.es/a/expresso/2013-01-31-02.jpg-2/3a2/mw-1600>

Fonte: da autora.

A tarefa encontra-se planificada para se estender por vários blocos de aulas e para serem introduzidos nesse conjunto de aulas foram concebidos três guiões, elaborados segundo os moldes que decidimos aplicar neste projeto⁴³.

No caso do 8º ano, nível de escolaridade que dispunha de dois (2) blocos de 50 minutos semanais, requer - da parte do professor - um trabalho de preparação e coordenação rigoroso. É importante referir que os materiais utilizados não foram retirados dos manuais escolares.

Procuramos selecionar recursos alternativos aos que são presença regular nos manuais escolares, isto porque a nossa aplicação didática pretende demarcar-se de uma lecionação dependente de um manual, tradicional e pouco diversificado. Nos seus hábitos de estudo os alunos podem - sendo conveniente que o façam - utilizar o manual para continuar, fora da sala de aula, o trabalho de análise das fontes históricas.

⁴³ Os guiões do 8º ano podem ser encontrados no anexo 2. a), b) e c); 3. a), b) e c); 4. a), b) e c).

Para os alunos do 11º ano do ensino secundário, que dispõem de três (3) blocos de 100 minutos semanais, a tarefa poderá ser desenvolvida com profundidade, requisito do maior grau de exigência imposto pelo próprio nível de ensino⁴⁴. Com os alunos do 11º ano pretende-se abordar, da mesma forma, o processo de renovação de mentalidades e a construção iluministas de uma Sociedade de Direito, problematizar os novos fundamentos do poder político, bastantes diferentes do Absolutismo. Articular o papel atribuído ao cidadão com o novo quadro político e analisar a questão da tolerância religiosa, através de propostas morais independentes de preceitos religiosos. Procuramos problematizar o papel das mulheres na sociedade do século XXVIII, compreendendo qual a situação das mulheres no século das luzes e as suas representações. A sociedade das Luzes encontra-se imbuída de ideais progressistas, e é sensível aos direitos do homem, mas será que inclui as mulheres? No que respeita às mulheres, os filósofos iluministas excluíram-nas e colocaram-nas num plano secundário no mundo do saber.

Figura 5: Exemplo de um guião relativo ao papel das mulheres na sociedade do século XVIII, criado para ser aplicado na turma do 11º ano.

Documento 1:

“O homem e a mulher não partilham o mesmo carácter e temperamento, segue-se que não devem receber a mesma educação. Segundo a natureza, devem agir de acordo, mas não devem fazer as mesmas coisas: o fim do trabalho é o mesmo, mas o trabalho é diferente e, por sua vez, os gostos que os dirigem. [...] Vejamos como se deve formar a mulher que convém a esse homem. [...] Cultivar nas mulheres as qualidades do homem e negligenciar as que lhe são próprias é obviamente trabalhar em seu prejuízo. [...] Disto deduzimos que a mulher deve ser educada na ignorância de todas as coisas e incumbida exclusivamente das funções do lar? [...] Impedida-á de conhecer o que quer que seja? Não, sem dúvida. [...] [A natureza] quer que elas pensem, julguem, amem, conheçam, cultivem o seu espírito como a sua figura. Estas são as armas que lhes são dadas para suprir a força de que carecem e para dirigir a nossa. Elas devem aprender muitas coisas, mas as que lhe convém saber. Considere eu o destino ou as inclinações particulares do sexo, ou conte os deveres, tudo concorre para me indicar a forma de educação que lhes convém. [...] Toda a educação das mulheres deve ser relativa à do homem. Serem úteis, agradáveis e honradas, educa-los, cuidar deles, aconselha-los, consola-los, tornar-lhes a vida agradável e doce. Estes são os deveres das mulheres em todos os tempos e o que lhe deve ser ensinado desde a sua infância [...] Todas as reflexões das mulheres no que não diz respeito aos seus deveres, devem ser tender para o estudo do homem. [...] As obras de invenção ultrapassam-nas, as mulheres não têm precisão para brilhar nas ciências exatas e, quanto aos conhecimentos físicos, cabem a quem dos dois é mais atuante, ativo e vê mais objetos, cabem a quem tem mais força. [...] A mulher tem mais espírito, o homem mais génio.”

Jean- Jacques Rousseau, *Emília*, (Traduzido e Adaptado), Itália, printed by Amazon Italia Logistica S.r.l., s.d., p. 302-303.

Obra originalmente escrita em 1762.

1. Identifica o tipo de documento.

2. Tendo em conta o excerto podemos dizer que Rousseau defende a ideia de uma Educação universal? Justifica.

Fonte: da autora.

⁴⁴ Os guiões do 11º ano podem ser encontrados no anexo 5. a), b), c) e d); 6. a), b), c) e d); 7. a), b), c) e d); 8. a), b), c) e d).

Os ideais iluministas destacam-se, na sua essência, pela defesa da universalidade da razão, todavia, esta defesa tornou-se um instrumento usado para exercer violência sobre as mulheres, através da imposição de um modelo de pensamento único, criado por homens. São defensores da liberdade, mas que continua a secundarizar a mulher.

Figura 6: Exemplo de um segundo guião relativo ao papel das mulheres na sociedade do século XVIII, criado para ser aplicado na turma do 11º ano.

Documento 1:

“O homem e a mulher não partilham o mesmo caráter e temperamento, segue-se que não devem receber a mesma educação. Segundo a natureza, devem agir de acordo, mas não devem fazer as mesmas coisas: o fim do trabalho é o mesmo, mas o trabalho é diferente e, por sua vez, os gostos que os dirigem. [...] Vejamos como se deve formar a mulher que convém a esse homem. [...] Cultivar nas mulheres as qualidades do homem e negligenciar as que lhe são próprias é obviamente trabalhar em seu prejuízo. [...] Disto deduzimos que a mulher deve ser educada na ignorância de todas as coisas e incumbida exclusivamente das funções do lar? [...] Impedirá-a de conhecer o que quer que seja? Não, sem dúvida. [...] [A natureza] quer que elas pensem, julguem, amem, conheçam, cultivem o seu espírito como a sua figura. Estas são as armas que lhes são dadas para suprir a força de que carecem e para dirigir a nossa. Elas devem aprender muitas coisas, mas as que lhe convém saber. Considere eu o destino ou as inclinações particulares do sexo, ou conte os deveres, tudo concorre para me indicar a forma de educação que lhes convém. [...] Toda a educação das mulheres deve ser relativa à do homem. Serem úteis, agradáveis e honradas, educa-los, cuidar deles, aconselha-los, consola-los, tornar-lhes a vida agradável e doce. Estes são os deveres das mulheres em todos os tempos e o que lhe deve ser ensinado desde a sua infância [...] Todas as reflexões das mulheres no que não diz respeito aos seus deveres, devem ser tender para o estudo do homem. [...] As obras de invenção ultrapassam-nas, as mulheres não têm precisão para brilhar nas ciências exatas e, quanto aos conhecimentos físicos, cabem a quem dos dois é mais atuante, ativo e vê mais objetos, cabem a quem tem mais força. [...] A mulher tem mais espírito, o homem mais génio.”

Jean- Jacques Rousseau, *Emile*, (Traduzido e Adaptado), Itália, printed by Amazon Italia Logistica S.r.l., s.d., p. 302-303.
Obra originalmente escrita em 1762.

1. Identifica o tipo de documento.

2. O excerto dá-nos conta de determinadas representações da sociedade, sobretudo, das mulheres. Quais?

Fonte: da autora.

Figura 7: Exemplo de um terceiro guião relativo ao papel das mulheres na sociedade do século XVIII, criado para ser aplicado na turma do 11º ano.

Documento 1:

“O homem e a mulher não partilham o mesmo carácter e temperamento, segue-se que não devem receber a mesma educação. Segundo a natureza, devem agir de acordo, mas não devem fazer as mesmas coisas: o fim do trabalho é o mesmo, mas o trabalho é diferente e, por sua vez, os gostos que os dirigem. [...] Vejamos como se deve formar a mulher que convém a esse homem. [...] Cultivar nas mulheres as qualidades do homem e negligenciar as que lhe são próprias é obviamente trabalhar em seu prejuízo. [...] Disto deduzimos que a mulher deve ser educada na ignorância de todas as coisas e incumbida exclusivamente das funções do lar? [...] Impedi-la-á de conhecer o que quer que seja? Não, sem dúvida. [...] [A natureza] quer que elas pensem, julguem, amem, conheçam, cultivem o seu espírito como a sua figura. Estas são as armas que lhes são dadas para suprir a força de que carecem e para dirigir a nossa. Elas devem aprender muitas coisas, mas as que lhe convém saber. Considere eu o destino ou as inclinações particulares do sexo, ou conte os deveres, tudo concorre para me indicar a forma de educação que lhes convém. [...] Toda a educação das mulheres deve ser relativa à do homem. Serem úteis, agradáveis e honradas, educa-los, cuidar deles, aconselha-los, consola-los, tornar-lhes a vida agradável e doce. Estes são os deveres das mulheres em todos os tempos e o que lhe deve ser ensinado desde a sua infância [...] Todas as reflexões das mulheres no que não diz respeito aos seus deveres, devem ser tender para o estudo do homem. [...] As obras de invenção ultrapassam-nas, as mulheres não têm precisão para brilhar nas ciências exatas e, quanto aos conhecimentos físicos, cabem a quem dos dois é mais atuante, ativo e vê mais objetos, cabem a quem tem mais força. [...] A mulher tem mais espírito, o homem mais génio.”

Jean- Jacques Rousseau, *Emile*, (Traduzido e Adaptado), Itália, printed by Amazon Italia Logistica S.r.l., s.d., p. 302-303.
Obra originalmente escrita em 1762.

1. Identifica o tipo de documento.

2. *Emile* de Rousseau apela à efetiva igualdade de todos os membros da sociedade?

Justifica.

Fonte: da autora.

Estes instrumentos são disponibilizados aos alunos para que compreendam a diferença entre evidência e fontes históricas e, sobretudo, que compreendam que é a relação estabelecida entre a questão e a fonte, que fornece a evidência. Pretendemos que as respostas dos alunos revelem, progressivamente, maiores níveis de compreensão da natureza da evidência histórica e capacidade de fazer inferências, acerca do passado, a partir de fontes históricas, superando a ideia de que as fontes fornecem informação direta e imediata.

Além de orientar as dinâmicas na sala de aula, o professor deve solicitar a elaboração de uma reflexão final, através da qual pode, simultaneamente, esboçar um balanço da tarefa e avaliar o envolvimento dos alunos. Para isso o professor deve estruturar um instrumento de recolha. Neste contexto, para alcançar os objetivos acima referidos, consideramos adequada a

formulação de um conjunto de questões dirigidas, questões essas distribuídas concluída a atividade⁴⁵.

Figura 8: Conjunto de questões a distribuir concluída a atividade.

Vamos refletir!

Esta síntese reflexiva procura compreender, depois de concluída a atividade, a tua opinião acerca da sua realização e do que consideras ter aprendido. Para isso basta responderes às perguntas que encontras abaixo.



O teu parecer é sempre anónimo!

1. No teu entender, o que são fontes históricas e para que servem as fontes históricas?
2. Todas as fontes históricas são válidas? Justifica.
3. Quando analisas uma fonte histórica tens atenção a alguns aspetos? Quais?
4. Consideras que esta atividade permitiu que conhecesses o trabalho dos historiadores? Justifica.

Fonte: da autora.

De facto, e tendo em conta as particularidades de um quotidiano inteiramente novo, não reunimos as condições necessárias para observar e retirar nenhuma conclusão tangível e efetiva da aplicação prática do projeto, que carece de avaliação.

⁴⁵ Ver anexo 9 – Síntese reflexiva

Embora conscientes que aplicação pedagógica da proposta didática tenha ficado comprometida e com ela a observação das atividades, que se pretendiam ver implementadas, não é impedimento suficiente para que não seja projetado um possível cenário conclusivo.

O uso de fontes históricas diversas pode ser considerado um recurso, que encerra em si um potencial pedagógico capaz de influenciar a qualidade do ensino e da aprendizagem, à disposição do professor para abordar temáticas e conteúdos, de forma alternativa, ao mesmo tempo que promove a construção do conhecimento histórico. O aluno é colocado a fazer inferências acerca do passado, a fazer e a responder a questões, a elaborar conclusões.

Conclusão

A educação histórica deve ser desenvolvida anexa à identificação, interpretação, caracterização, reconstituição e compreensão das sociedades humanas, da evidência histórica. Os estudos de natureza qualitativa, desenvolvidos no âmbito da Educação Histórica (Ashby, 2003, 2006; Lee e Ashby, 1987; Pinto, 2011; Shemilt, 1987; Simão, 2007, 2015), estenderam a sua reflexão à epistemologia do conhecimento histórico e nesta linha de atuação atribuíram especial atenção aos conceitos de segunda ordem, considerados fundamentais para a progressão histórica dos alunos, sobretudo, à evidência histórica.

É nosso objetivo que os moldes adotados na proposta da atividade a desenvolver permitam que os alunos lidem com conceitos de segunda ordem, em particular, a evidência histórica. Após a formulação da questão de investigação foram definidos objetivos de caráter mais específico, que delimitam o nosso objeto de estudo. A questão que delimitou o desenvolvimento do presente estudo procura compreender de que forma é que a exploração de fontes diversas pode constituir uma estratégia pedagógica fundamental para a compreensão do conceito de evidência. A partir dela pretendemos, num primeiro momento verificar a importância do trabalho com fontes diversas para a apropriação do conceito de evidência histórica, nas aulas de História; avaliar como se processa a compreensão histórica, centrada no conceito de evidência; averiguar as implicações desta estratégia pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Porém, tendo em conta as circunstâncias excepcionais que marcaram o presente ano letivo, foi necessário reformular os objetivos definidos na fase inicial do projeto. Deste modo, procuramos:

- avaliar as noções de fontes históricas e de evidência histórica dos alunos;
- definir um projeto capaz de fomentar o desenvolvimento do conceito de evidência histórica.

Durante este processo pareceu-nos incoerente não criar com os alunos um espaço de ação-reflexão, sobretudo se tivermos em consideração a preponderância que a cidadania deveria implicar nos “vários pontos de vista em História” (Magalhães, 2006).

Uma vez que não foram reunidas as condições necessárias para concretizar a aplicação da proposta didática, procuramos apresentar, desenvolver e fundamentar, de forma robusta e organizada, o desenho da nossa abordagem pedagógica, que inicialmente fora estabelecida. Como também não nos foi possível responder à questão de investigação nem aos seus objetivos, sistematizar uma conclusão revelou-se uma tarefa exigente. Os constrangimentos impostos pela

pandemia do Covid-19 apresentaram-se, sem qualquer dúvida, como um dos maiores embaraços à evolução desta investigação.

Esta adversidade marcaria em diante a vida de todos, mas procuramos não nos deixar intimidar pelas contrariedades. Para tal, resolvermos apostar num trabalho pautado pelo rigor teórico e pela reflexão, elaborando um projeto munido de instrumentos pedagógicos sustentados. Não obstante, podemos questionar de que forma é que esta possibilidade de abordagem pedagógica podia responder à nossa questão de investigação.

A investigação no âmbito da Educação Histórica mostra-se unânime ao considerar que o uso de fontes, no ensino de História, deve perseguir objetivos mais complexos do que aqueles que lhes são, tradicionalmente, atribuídos. Em linha com as suas disposições, parece-nos razoável admitir que um dos principais problemas se verifica no domínio epistemológico encontrando-se, por isso, estritamente associado à prática docente. Em muitos casos parte do próprio professor a ideia de que a “solução é provar o que dizemos a partir das fontes. Pensar ou mesmo fazer isso quer dizer assumir que a verdade da História não está no relato, mas nas fontes, tal como o percebiam os positivistas” (Pereira & Seffner, 2008, p. 123). Assim sendo, se formação de professores procurasse aproximar o docente do processo de construção do saber histórico, estariam a ser preparados os alicerces para que o próprio pudesse construir processos e estabelecer novas relações com a natureza do conhecimento histórico, através das quais os saberes podiam ser aprendidos na sala de aula.

O caráter de prova e de ilustração que é atribuído às fontes levanta ainda mais problemas. Vejamos, se os professores manifestam - de forma consciente ou não - a tendência para recorrer a fontes que se adequam exatamente ao conteúdo que procuram ensinar, a fonte vai assumir um caráter submisso e as suas potencialidades serão anuladas a favor dessa obediência. Importa ainda referir que a conceção de que a utilização de fontes, na aula de História, deve ser transformada numa prática quotidiana está longe de se traduzir em vantagens pedagógicas ou incentivar a motivação. Apesar de encontrarmos esta orientação nos documentos de âmbito educativo - sendo o exemplo maior as *Aprendizagens Essenciais* - o professor não é obrigado a levar fontes históricas para a sala de aula, ainda mais se a intenção para o seu uso for a legitimação do seu discurso a partir delas. Da mesma forma também não nos parece claro o argumento de que este recurso didático pode facilitar a aprendizagem ou tornar as aulas mais motivadoras para os alunos.

Se nos perguntarmos acerca dos fundamentos e das implicações teóricas e pedagógicas que pressupõem a sua utilização percebemos, tendo em conta o supracitado, que não resta lugar para mostrar a complexidade do processo de construção do conhecimento histórico.

Substituir o trabalho desenvolvido no sentido do aprofundamento da compreensão da natureza do conhecimento histórico, das suas especificidades e problemas, das leituras e das representações sobre o passado, de perceber o relato histórico como uma interpretação e entender as fontes como uma construção do seu tempo, pela redução do uso das fontes à informação ou materialização do passado (Pinto, 2011, p. 214) não permite que os alunos interpretem as fontes, no contexto, com base na evidência nem é dado espaço para que façam inferências com maior complexidade.

Por esta razão, esperamos que os objetivos propostos participem, efetivamente, no desenvolvimento do conceito de evidência, do pensamento, compreensão e da própria consciência histórica “entendida como a capacidade para inter-relacionar fenómenos do passado e do presente e construir identidades e uma cidadania crítica a partir da relação entre o presente e o passado” (Solé, s.d, p.163).

Mas como conciliar o ensino da História com a questão da cidadania? Parece incompatível pensar a História desligada da cidadania. Mais ainda, desligada da dimensão crítica.

Estudar História, para quê? Tornou-se uma pergunta repetida entre alunos e uma questão inquietante para os professores. Aproximar os alunos da metodologia do historiador levando-os a manusear, analisar, classificar fontes, formular hipóteses, comparar, procurar estabelecer conclusões, construir explicações históricas, fazer inferências pode ser uma alternativa pedagógica capaz de potenciar o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre o conhecimento, analisar a informação, reconhecer argumentos fundamentados, ter em conta o contexto e compreender a intenção de cada discurso ou ato (Howson citado em Ribeiro, 2015, p.14). Ao considerar que o valor da História reside no próprio método histórico, Duby está a admitir que o processo de construção do saber histórico, assente na crítica da informação, pode ensinar “a complexidade do real [...] a ler o presente de um modo menos ingénuo, a perceber [...] como é que diversos elementos de uma cultura, de uma formação social atuam uns em relação aos outros” (Duby, 1989, p. 157-158).

A exploração da dimensão crítica tem de ser o ponto de partida do ensino da História, para além de nos obrigar a pensar os problemas do passado e do nosso tempo e a analisar as realidades e os problemas - tendo como referencia as várias experiências históricas - pode contribuir para a desconstrução de realidades (ao permitir conhecer o que é característico de determinado período e sociedade e identificar períodos ou articular conjunto de fenómenos), para a formação de uma consciência mais crítica, capaz de tornar as pessoas menos suscetíveis

à instrumentalização pelo conhecimento (a favor do reforço de um determinado modelo ideológico, político, institucional, social ou do próprio sistema educativo).

Confrontar os alunos com a natureza do conhecimento histórico será o caminho para que a História passe a ser considerada uma disciplina que responde às necessidades formativas do aluno e do aluno enquanto membro integrante da sociedade.

Desta forma, pretendemos, por um lado, que a compreensão concetual dos jovens se desenvolva de forma gradual, que aprendam a resolver problemas a partir da evidência e, por outro, procuramos dar corpo a propostas de aprendizagem problemáticas e capazes de integrar o conteúdo que se pretende ensinar. O tempo disponível para a concretização deste tipo de estratégias será o maior obstáculo, mas tal não significa, da nossa parte, um recuo ou desânimo.

Para além dos objetivos que definimos, ambicionamos, ao mesmo tempo, que a nossa investigação, apesar de parca e modesta, possa ser acolhida como um novo contributo para os estudos em Educação Histórica.

Bibliografia

- ALMEIDA, Érica & SOLÉ, M.G., “Património Histórico de Braga como recurso didático: um estudo com alunos do 5º ano de escolaridade” in Ribeiro, Cláudia Pinto Vieira, Helena, Barca, Isabel, Alves, Luís A.M., Pinto, Maria H., Marília Gago (coords), *Epistemologias e ensino da História (XI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)*, CIED, Universidade do Minho, 2017.
- ANDRADE, Vera Cabana, “Repensando documento histórico e a sua utilização no ensino” in *Encontros*, v.4, Rio de Janeiro, 2004.
- ASHBY, Rosalyn, “Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares” in *Educar*, UFPR, Curitiba, 2006.
- ASHBY, Rosalyn, “O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos” in *Educação histórica e Museus. Actas das segundas jornadas Internacionais de Educação Histórica*, BARCA, Isabel (org.), Braga, CIED, Universidade do Minho, 2003, p.37-57.
- ASHBY, Rosalyn & LEE, Peter, *Discussing the evidence. Teaching history*, Londres, The Historical Association, 1987.
- BARCA, Isabel, “Educação Histórica: uma nova área de investigação” in *Revista da Faculdade de Letras: História*, III série, v. 2, Porto, 2001, p. 13-21.
- BARCA, Isabel, “Aula Oficina: do projeto à avaliação” in *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*, Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p.131-144.
- BARCA, Isabel & CAINELLI, Marlene, “A aprendizagem da História a partir da construção de narrativas sobre o passado” in *Educação e Pesquisa*, v. 44, São Paulo, seção: artigos, 2018, p. 1-16.
- BLACH, Joan Pagés, “As fontes literárias no ensino da História” in *OPSSIS*, Catalão, v.13, nº1, s.l., 2013, p.33-42.
- BOOTH, M., “A modern world history course and the thinking of adolescent pupils” in *Educational Review*, s.l., 1980, p.245-257.

- BUCHTIK, Lorena Marques Dagostin, *Tempo, Evidência e Historicidades no livro didático e a aprendizagem histórica*, Maringá, Universidade Estadual de Maringá, dissertação de mestrado, 2018.
- DE OLIVEIRA, Thiago Augusto Divadim & SCHMIDT, Maria Auxiliadora, “Para conhecer a Educação Histórica: Um inventário da History of Education” in *Epistemologias e Ensino da História (XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)* RIBEIRO, Cláudia Pinto, VIEIRA, Helena, BARCA, Isabel, ALVES, Luís Alberto, PINTO, Maria Helena, GAGO, Marília (org.), Porto, CITCEM, 2017, p. 373-394.
- DEWEY, John, *Democracia e Educação*, Lisboa, Didática Editorial, 2007.
- DO NASCIMENTO, Jairo Carvalho, “O uso do documento e a construção do conhecimento histórico” in *Anais do III Encontro Estadual de História: poder, cultura e diversidade*, s.d..
- DUBY, Georges & LARDREAU, Guy, *Diálogos sobre a Nova História*, Lisboa, D. Quixote, 1989.
- DURKHEIM, Émile, *Educação e Sociologia*, Lisboa, Edições 70, 2015.
- ESCOLA, Joaquim, *Gabriel Marcel – Comunicação e Educação*, Porto, Edições Afrontamento, 2011.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogia do Oprimido*, Porto, Edições Afrontamento, 2018.
- HALPHEN, Louis, *Introdução á História*, Coimbra, Livraria Almedina: Coimbra, 1961.
- JÚNIOR, José Petrucio Farias, “Estratégias de leitura para fontes históricas escritas na educação básica” in *Camine educ.*, v.4, nº1, 2012.
- LEE, Peter, “Progressão da compreensão dos alunos em História” in *Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica*, Braga, CEEP: Universidade do Minho, 2001, p.13-27.
- LEE, Peter, “Em direção a um conceito de Literacia Histórica” in *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, 2006, p.131-150.
- MAGALHÃES, Olga, “A escolha de recursos na aula de História”, *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, 2006.

- MAGALHÃES, Olga, “O Documento Escrito na Aula de História: Proposta de Abordagem”, *O Ensino da História*, Boletim da APH, III série, nº 18, Lisboa, 2000.
- MARROU, Henri-Irénée, *Do Conhecimento Histórico*, Rei dos Livros, Lisboa, s.d.
- MOREIRA, Maria Gorete, *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*, Braga, Universidade do Minho, dissertação de mestrado, 2004.
- NETO, Margarida Sobra, *Problemática do Saber Histórico – guia de estudo*, 2º edição, Coimbra, Palimage, 2016.
- NEVES, Aida Margarida Teixeira, *As Novas Tecnologias no Ensino da História: desenvolvimento de Competências numa perspetiva de Gestão Flexível do Currículo*, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, dissertação de mestrado, 2009.
- NEVES, Maria do Céu Patrão & JUSTINO, David, *Ética Aplicada: Educação*, Lisboa, Edições 70, 2018.
- NUNES, João Paulo Avelãs, “Investigação historiográfica e ensino da História: reflexões em didáctica da História a propósito das metas curriculares” in *Revista Portuguesa de História*, t. XLVI, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015.
- NUSSBAUN, Martha C., *Sem Fins Lucrativos: porque precisa a Democracia das Humanidades*, Lisboa, Edições 70, 2019.
- PEREIRA, Nilton Mullet & SEFFTNER, Fernando, “Sobre o uso de fontes na sala de aula”, *Porto Alegre*, v. 15, nº28, 2008, p.113-128.
- PINTO, Helena, *Educação Histórica e Patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*, Minho, Universidade do Minho: instituto de Educação, dissertação de doutoramento, 2011.
- PINTO, Helena, “Ensino e aprendizagem de História recorrendo ao património: a construção da evidência histórica pelos alunos” in *Investigación Didáctica*, CIED, Braga, Universidade do Minho, 2013, p. 101-109.
- POSTMAN, Neil, *O Fim da Educação – Redefinindo o Valor da Escola*, Lisboa, Relógio d’água editores, 2002.

- REBOUL, Olivier, *A Filosofia da Educação*, Lisboa, Edições, 2017.
- RIBEIRO, Joana Margarida Alves, *O papel da História para (In)formar*, Coimbra, Escola Superior de Educação de Coimbra, dissertação de mestrado, 2015.
- SCHIMIDT, Maria Auxiliadora & GARCIA, Tânia Braga, “O trabalho histórico na sala de aula” in *História & Ensino*, v.9, Londrina, 2003, p. 223-241.
- SIMÃO, ANA Catarina Gomes Lage Ladeira, *A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3º ciclo do ensino básico e secundário*, Minho, Universidade do Minho, tese de doutoramento, 2007.
- SIMÃO, Ana Catarina Gomes Lage Ladeira, “Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento” in *Diálogos*, v.19, Braga, Universidade do Minho, 2015.
- SHEMILT, Denis, “Adolescent ideas about evidence and methodology in history” in *The history curriculum for teachers*, Londres, Falmer Press, 1987, p. 39-61.
- SOLÉ, Glória, *Educação histórica e Educação patrimonial – desafios da investigação em Portugal*, CIED, Braga, Universidade do Minho, s.d.
- TRINDADE, Sara & MOREIRA, J. António, “Forge of Empires: Criação de ambientes online para o desenvolvimento de competências de aprendizagem e para a compreensão da evidência histórica e de anacronismos” in *Momento: diálogos em Educação*, v.27, nº1, s.l., 2018, p.70-89.
- XAVIER, Érica Silva, “Ensino e História: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção do conhecimento histórico” in *XII Encontro Regional da ANPUH-PR, Regiões: imigrações, identidades*, s.l., 2010, p.640-654.

Fontes Consultadas

- Direção Geral da Educação, *Aprendizagens Essenciais*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação e Ciência, 2018.

Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>.

- MARTINS, Guilherme d'Oliveira (coord), *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação e Ciência, 2017.

Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Anexos

Anexo 1

Anexo 1.a)

O presente inquérito realiza-se no âmbito do Relatório Final do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Primeiro, para conhecer e avaliar como é que constróis o conhecimento histórico a partir de fontes diversas e, segundo, para analisar a relevância do trabalho com fontes históricas diversas para a apropriação do conceito de evidência, em contexto de sala de aula.

Trata-se de um inquérito de resposta anónimo.

Informações pessoais

1. Sexo:
Feminino Masculino
2. Idade: ____ anos.
3. Ano de Escolaridade que frequentas: _____

Relação com Evidência Histórica

1. O que é a evidência?

1.2. E a evidência histórica? É um termo que te é familiar? Sim Não

1.3. Refere, por palavras tuas, o que entendes por evidência histórica.

2. O que entendes por fontes históricas? Para que servem?

2.1. Consideras que podes associar fontes históricas a...

- Informação Formação de hipóteses Ilustração
- Prova do discurso do professor Pode produzir interpretações
- Reconstitui os acontecimentos Instrumento de trabalho do historiador
- Conhecimento verdadeiro Pode ter várias perspetivas
- Conhecimento do passado

2.2. Consideras as informações que se encontram nas fontes são todas verdadeiras? Justifica.

2.3. Consideras que evidência histórica e as fontes históricas são sinónimos?

Sim Não

2.3.1. Explica porquê.

Obrigada pela tua colaboração! Professora Estagiária Diana Lobo



Anexo 1.b)

O presente inquérito realiza-se no âmbito do Relatório Final do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Visa, por um lado, conhecer e avaliar como é construído o conhecimento histórico dos alunos a partir de fontes diversas e, por outro, analisar a relevância do trabalho com recurso a fontes históricas diversas para a apropriação do conceito de evidência, em contexto de sala de aula.

Trata-se de um inquérito de resposta aberta e anónimo, no qual todos os dados serão confidenciais.

Informações pessoais

4. Sexo: Feminino Masculino
5. Idade: ____ anos.
6. Ano de Escolaridade que frequentas: _____

Relação com Evidência Histórica

1. O que é a evidência?

1.2. E a evidência histórica? É um termo que te é familiar? Sim Não

1.3. Refere, por palavras tuas, o que entendes por evidência histórica.

2. E fontes históricas? O que são? Para que servem?

2.1. A que associas o uso das fontes históricas?

Mobilização de informação Formulação de hipóteses Ilustração
Prova do discurso do professor Produção de interpretações Reconstituição
Conhecimento verdadeiro Multiperspetiva Conhecimento do passado

2.2. Consideras que há fontes históricas que devem ser tidas em conta e outras devem ser rejeitadas? Porquê?

2.3. Consideras que evidência histórica e as fontes históricas são sinónimos?

Sim Não

2.3.1. Justifica.

3. Consideras que o contato com fontes históricas pode ser útil no desenvolvimento das capacidades de interpretação? E no estabelecimento de debates?

Obrigada pela tua colaboração! Professora Estagiária Diana Lobo



Anexo 2**Anexo 2.a)****- Guião 8º ano -****Atividade nº 1****Grupo A****Documento 1:**

“Nenhum homem recebeu da Natureza o direito de comandar os outros. A liberdade é um presente do céu, e cada indivíduo da mesma espécie tem o direito de gozar dela logo que goze da Razão.”

Denis Diderot, “Autoridade Política” in *Enciclopédia*, 1751-1780.

Documento 2:

“O Iluminismo era um desejo para que os assuntos dos homens fossem orientados pela racionalidade em vez de o serem pela fé, superstição ou revelação; um acreditar no poder da razão humana para modificar a sociedade e libertar o indivíduo das restrições de costumes ou de autoridade arbitrária; e tudo isto assente numa visão [...] validada pela ciência em lugar de o ser pela religião ou tradição”.

Outram, Dorinda, “O que é o Iluminismo?” in *Iluminismo*, cap. I, Lisboa: temas e debates, 2001, p. 20.

1. Identifica o tipo de documento.

Documento 1:

Documento 2:

2. Tendo em conta os documentos 1 e 2, que princípios consideras estarem na base da liberdade. Justifica.

Anexo 2.b)**- Guião 8º ano -****Atividade nº 1****Grupo B****Documento 1:**

“Nenhum homem recebeu da Natureza o direito de comandar os outros. A liberdade é um presente do céu, e cada indivíduo da mesma espécie tem o direito de gozar dela logo que goze da Razão.”

Denis Diderot, “Autoridade Política” in *Enciclopédia*, 1751-1780.

Documento 2:

“O Iluminismo era um desejo para que os assuntos dos homens fossem orientados pela racionalidade em vez de o serem pela fé, superstição ou revelação; um acreditar no poder da razão humana para modificar a sociedade e libertar o indivíduo das restrições de costumes ou de autoridade arbitrária; e tudo isto assente numa visão [...] validada pela ciência em lugar de o ser pela religião ou tradição”.

Outram, Dorinda, “O que é o Iluminismo?” in *Iluminismo*, cap. I, Lisboa: temas e debates, 2001, p. 20.

1. Identifica o tipo de documento.

Documento 1:

Documento 2:

2. O documento 2 menciona uma “autoridade arbitrária”. Está a referir-se a quem? Porquê?

Anexo 2.c)**- Guião 8º ano -****Atividade nº 1****Grupo C****Documento 1:**

“Nenhum homem recebeu da Natureza o direito de comandar os outros. A liberdade é um presente do céu, e cada indivíduo da mesma espécie tem o direito de gozar dela logo que goze da Razão.”

Denis Diderot, “Autoridade Política” in *Enciclopédia*, 1751-1780.

Documento 2:

“O Iluminismo era um desejo para que os assuntos dos homens fossem orientados pela racionalidade em vez de o serem pela fé, superstição ou revelação; um acreditar no poder da razão humana para modificar a sociedade e libertar o indivíduo das restrições de costumes ou de autoridade arbitrária; e tudo isto assente numa visão [...] validada pela ciência em lugar de o ser pela religião ou tradição”.

Outram, Dorinda, “O que é o Iluminismo?” in *Iluminismo*,
cap. I, Lisboa: temas e debates, 2001, p. 20.

1. Identifica o tipo de documento.

Documento 1:

Documento 2:

2. Tendo em conta as duas fontes o que é necessário para o homem ter direito à liberdade?

Justifica.

Anexo 3**Anexo 3.a)****- Guião 8º ano -****Atividade nº 2****Grupo A****Documento 1:**

“Tudo estaria perdido se o mesmo homem, ou o mesmo corpo dos principais, ou dos nobres, ou do povo exercesse os três poderes: o de fazer as leis, o de executar as resoluções políticas e o de julgar os crimes ou as querelas”.

Montesquieu, *Espírito das Leis*, 2ª edição (tradução), editora Martins Fontes Ltda., 2000. Obra originalmente escrita em 1748.

Documento 2:

“ É no governo republicano que se precisa de todo o poder da educação [...] mas a virtude política [...] podemos definir essa virtude [como]: o amor às leis e à pátria. Este amor, que exige que se prefira continuamente o interesse público ao seu interesse. [...] Este amor está singularmente ligado às democracias. Só nelas, o governo é confiado a cada cidadão”.

Montesquieu, *Espírito das Leis*, 2ª edição (tradução), editora Martins Fontes Ltda., 2000. Obra originalmente escrita em 1748.

1. Identifica o tipo de documento.

Documento 1 e 2:

2. Tendo em conta o pequeno excerto, que ideia partilha o autor?

Anexo 3.b)**- Guião 8º ano -****Atividade nº 2****Grupo B****Documento 1:**

“Tudo estaria perdido se o mesmo homem, ou o mesmo corpo dos principais, ou dos nobres, ou do povo exercesse os três poderes: o de fazer as leis, o de executar as resoluções políticas e o de julgar os crimes ou as querelas”.

Montesquieu, *Espírito das Leis*, 2ª edição (tradução), editora Martins Fontes Ltda., 2000. Obra originalmente escrita em 1748.

Documento 2:

“ É no governo republicano que se precisa de todo o poder da educação [...] mas a virtude política [...] podemos definir essa virtude [como]: o amor às leis e à pátria. Este amor, que exige que se prefira continuamente o interesse público ao seu interesse. [...] Este amor está singularmente ligado às democracias. Só nelas, o governo é confiado a cada cidadão”.

Montesquieu, *Espírito das Leis*, 2ª edição (tradução), editora Martins Fontes Ltda., 2000. Obra originalmente escrita em 1748.

1. Identifica o tipo de documento.

Documento 1 e 2:

2. Que princípios da Democracia podem ser encontrados na fonte 1 e na fonte 2?

Anexo 3.c)**- Guião 8º ano -****Atividade nº 2****Grupo C****Documento 1:**

“Tudo estaria perdido se o mesmo homem, ou o mesmo corpo dos principais, ou dos nobres, ou do povo exercesse os três poderes: o de fazer as leis, o de executar as resoluções políticas e o de julgar os crimes ou as querelas”.

Montesquieu, *Espírito das Leis*, 2ª edição (tradução), editora Martins Fontes Ltda., 2000. Obra originalmente escrita em 1748.

Documento 2:

“ É no governo republicano que se precisa de todo o poder da educação [...] mas a virtude política [...] podemos definir essa virtude [como]: o amor às leis e à pátria. Este amor, que exige que se prefira continuamente o interesse público ao seu interesse. [...] Este amor está singularmente ligado às democracias. Só nelas, o governo é confiado a cada cidadão”.

Montesquieu, *Espírito das Leis*, 2ª edição (tradução), editora Martins Fontes Ltda., 2000. Obra originalmente escrita em 1748.

1. Identifica o tipo de documento.

Documento 1 e 2:

2. Consideras que o autor mostra preferência por que tipo de governo? Justifica.

Anexo 4**Anexo 4.a)****- Guião 8º ano -****Atividade nº 3****Grupo A****Documento 1:**

“O direito da intolerância é, portanto, absurdo e bárbaro; é o direito dos tigres, sendo mais horrível porque os tigres dilaceram as suas presas para comer, enquanto nós exterminamos por causa de alguns parágrafos”.

Voltaire, *Tratado sobre a Tolerância por ocasião da morte de Jean Calas* (1763), (tradução), Porto Alegre, L&PM editores, 2011, p.28.

Documento 2:

Figura 6- Execução de condenados pela Inquisição em Goa.
Fonte: <https://images.impresa.pt/expresso/2013-01-31-02.jpg-2/3x2/mw-1600>

1. Identifica o tipo de documento.

Documento 1:

Documento 2:

2. É possível conciliar o progresso humano e a violência? Justifica.

Anexo 4.b)**- Guião 8º ano -****Atividade nº 3****Grupo B****Documento 1:**

“O direito da intolerância é, portanto, absurdo e bárbaro; é o direito dos tigres, sendo mais horrível porque os tigres dilaceram as suas presas para comer, enquanto nós exterminamos por causa de alguns parágrafos”.

Voltaire, *Tratado sobre a Tolerância por ocasião da morte de Jean Calas (1763)*,
(tradução), Porto Alegre, L&PM editores, 2011, p.28.

Documento 2:

Figura 7- Execução de condenados pela Inquisição em Goa.
Fonte: <https://images.impresa.pt/expresso/2013-01-31-02.jpg-2/3x2/mw-1600>

1. Identifica o tipo de documento.

Documento 1:

Documento 2:

2. Ao referir-se ao extermínio dos homens pelos homens Voltaire está a responsabilizar quem? E que meios utilizados?

Anexo 4.c)**- Guião 8º ano -****Atividade nº 3****Grupo C****Documento 1:**

“O direito da intolerância é, portanto, absurdo e bárbaro; é o direito dos tigres, sendo mais horrível porque os tigres dilaceram as suas presas para comer, enquanto nós exterminamos por causa de alguns parágrafos”.

Voltaire, *Tratado sobre a Tolerância por ocasião da morte de Jean Calas (1763)*,
(tradução), Porto Alegre, L&PM editores, 2011, p.28..

Documento 2:

Figura 8- Execução de condenados pela Inquisição em Goa.
Fonte: <https://images.impresa.pt/expresso/2013-01-31-02.jpg-2/3x2/mw-1600>

1. Identifica o tipo de documento.

Documento 1:

Documento 2:

2. O autor da fonte 1 concordaria com a realidade presente na fonte 2? Justifica.

Anexo 5**Anexo 5.a)****- Guião 11º ano -****Atividade nº 1****Grupo A****Documento 1:**

“ Uma vez que homem nenhum possui uma autoridade natural sobre o seu semelhante, e pois que a força não produz nenhum direito, restam pois as convenções como base de toda autoridade legítima entre os homens. [...] Para que um governo arbitrário fosse legítimo, seria preciso que o povo, em cada geração, fosse senhor de o admitir ou rejeitar, mas então tal governo já não seria arbitrário. [...] [A] solução é dada pelo contrato social.[Todos os homens colocam-se] sob o supremo comando da vontade geral.[...] No que diz respeito aos seus membros, adquirem coletivamente o nome de povo, e designam-se, em articular, cidadãos, na qualidade de membros participantes da autoridade soberana, e súbditos quando submetidos às Leis do Estado”.

Jean- Jacques Rousseau, *The Social Contract - O Contrato Social* - edição de 2004 (traduzido e adaptado), publicado pela primeira vez em 1762.

1. Identifica o tipo de documento.**2. Que condição fundamental é imposta no *Contrato Social*?**

Anexo 5.b)**- Guião 11º ano –****Atividade nº 1****Grupo B****Documento 1:**

“ Uma vez que homem nenhum possui uma autoridade natural sobre o seu semelhante, e pois que a força não produz nenhum direito, restam pois as convenções como base de toda autoridade legítima entre os homens. [...] Para que um governo arbitrário fosse legítimo, seria preciso que o povo, em cada geração, fosse senhor de o admitir ou rejeitar, mas então tal governo já não seria arbitrário. [...] [A] solução é dada pelo contrato social.[Todos os homens se colocam] sob o supremo comando da vontade geral.[...] No que diz respeito aos seus membros, adquirem coletivamente o nome de povo, e designam-se, em articular, cidadãos, na qualidade de membros participantes da autoridade soberana, e súbditos quando submetidos às Leis do Estado”.

Jean- Jacques Rousseau, *The Social Contract - O Contrato Social* - edição de 2004 (traduzido e adaptado), publicado pela primeira vez em 1762.

1. Identifica o tipo de documento.**2. A partir do excerto do *Contrato Social*, que fundamentos do poder político podem ser identificados?**

Anexo 5.c)**- Guião 11º ano –****Atividade nº 1****Grupo C****Documento 1:**

“ Uma vez que homem nenhum possui uma autoridade natural sobre o seu semelhante, e pois que a força não produz nenhum direito, restam pois as convenções como base de toda autoridade legítima entre os homens. [...] Para que um governo arbitrário fosse legítimo, seria preciso que o povo, em cada geração, fosse senhor de o admitir ou rejeitar, mas então tal governo já não seria arbitrário. [...] [A] solução é dada pelo contrato social.[Todos os homens colocam-se] sob o supremo comando da vontade geral.[...] No que diz respeito aos seus membros, adquirem coletivamente o nome de povo, e designam-se, em articular, cidadãos, na qualidade de membros participantes da autoridade soberana, e súbditos quando submetidos às Leis do Estado”.

Jean- Jacques Rousseau, *The Social Contract - O Contrato Social* - edição de 2004 (traduzido e adaptado), publicado pela primeira vez em 1762.

1. Identifica o tipo de documento.

2. Segundo Rousseau qual é a origem do poder político? Justifica.

Anexo 5.d)**- Guião 11º ano –****Atividade nº 1****Grupo D****Documento 1:**

“ Uma vez que homem nenhum possui uma autoridade natural sobre o seu semelhante, e pois que a força não produz nenhum direito, restam pois as convenções como base de toda autoridade legítima entre os homens. [...] Para que um governo arbitrário fosse legítimo, seria preciso que o povo, em cada geração, fosse senhor de o admitir ou rejeitar, mas então tal governo já não seria arbitrário. [...] [A] solução é dada pelo contrato social.[Todos os homens colocam-se] sob o supremo comando da vontade geral.[...] No que diz respeito aos seus membros, adquirem coletivamente o nome de povo, e designam-se, em articular, cidadãos, na qualidade de membros participantes da autoridade soberana, e súbditos quando submetidos às Leis do Estado”.

Jean- Jacques Rousseau, *The Social Contract - O Contrato Social* - edição de 2004 (traduzido e adaptado), publicado pela primeira vez em 1762.

1. Identifica o tipo de documento.**2. Tendo em conta o pensamento de Rousseau em que medida a vontade geral se distingue da vontade individual. Justifica.**

Anexo 6**Anexo 6.a)****- Guião 11º ano –****Atividade nº 2****Grupo A****Documento 1:**

“O homem e a mulher não partilham o mesmo carácter e temperamento, segue-se que não devem receber a mesma educação. Segundo a natureza, devem agir de acordo, mas não devem fazer as mesmas coisas: o fim do trabalho é o mesmo, mas o trabalho é diferente e, por sua vez, os gostos que os dirigem. [...] Vejamos como se deve formar a mulher que convém a esse homem. [...] Cultivar nas mulheres as qualidades do homem e negligenciar as que lhe são próprias é obviamente trabalhar em seu prejuízo. [...] Disto deduzimos que a mulher deve ser educada na ignorância de todas as coisas e incumbida exclusivamente das funções do lar? [...] Impedi-la-á de conhecer o que quer que seja? Não, sem dúvida. [...] [A natureza] quer que elas pensem, julguem, amem, conheçam, cultivem o seu espírito como a sua figura. Estas são as armas que lhes são dadas para suprir a força de que carecem e para dirigir a nossa. Elas devem aprender muitas coisas, mas as que lhe convém saber. Considere eu o destino ou as inclinações particulares do sexo, ou conte os deveres, tudo concorre para me indicar a forma de educação que lhes convém. [...] Toda a educação das mulheres deve ser relativa à do homem. Serem úteis, agradáveis e honradas, educa-los, cuidar deles, aconselha-los, consola-los, tornar-lhes a vida agradável e doce. Estes são os deveres das mulheres em todos os tempos e o que lhe deve ser ensinado desde a sua infância [...] Todas as reflexões das mulheres no que não diz respeito aos seus deveres, devem ser tender para o estudo do homem. [...] As obras de invenção ultrapassam-nas, as mulheres não têm precisão para brilhar nas ciências exatas e, quanto aos conhecimentos físicos, cabem a quem dos dois é mais atuante, ativo e vê mais objetos, cabem a quem tem mais força. [...] A mulher tem mais espírito, o homem mais génio.”

Jean- Jacques Rousseau, *Emile*, (Traduzido e Adaptado), Itália, printed by Amazon Italia Logistica S.r.l., s.d., p. 302-303.
Obra originalmente escrita em 1762.

1. Identifica o tipo de documento.**2. Tendo em conta o excerto podemos dizer que Rousseau defende a ideia de uma Educação universal? Justifica.**

Anexo 6.b)**- Guião 11º ano –****Atividade nº 2****Grupo B****Documento 1:**

“O homem e a mulher não partilham o mesmo carácter e temperamento, segue-se que não devem receber a mesma educação. Segundo a natureza, devem agir de acordo, mas não devem fazer as mesmas coisas: o fim do trabalho é o mesmo, mas o trabalho é diferente e, por sua vez, os gostos que os dirigem. [...] Vejamos como se deve formar a mulher que convém a esse homem. [...] Cultivar nas mulheres as qualidades do homem e negligenciar as que lhe são próprias é obviamente trabalhar em seu prejuízo. [...] Disto deduzimos que a mulher deve ser educada na ignorância de todas as coisas e incumbida exclusivamente das funções do lar? [...] Impedirá-a de conhecer o que quer que seja? Não, sem dúvida. [...] [A natureza] quer que elas pensem, julguem, amem, conheçam, cultivem o seu espírito como a sua figura. Estas são as armas que lhes são dadas para suprir a força de que carecem e para dirigir a nossa. Elas devem aprender muitas coisas, mas as que lhe convém saber. Considere eu o destino ou as inclinações particulares do sexo, ou conte os deveres, tudo concorre para me indicar a forma de educação que lhes convém. [...] Toda a educação das mulheres deve ser relativa à do homem. Serem úteis, agradáveis e honradas, educa-los, cuidar deles, aconselha-los, consola-los, tornar-lhes a vida agradável e doce. Estes são os deveres das mulheres em todos os tempos e o que lhe deve ser ensinado desde a sua infância [...] Todas as reflexões das mulheres no que não diz respeito aos seus deveres, devem ser tender para o estudo do homem. [...] As obras de invenção ultrapassam-nas, as mulheres não têm precisão para brilhar nas ciências exatas e, quanto aos conhecimentos físicos, cabem a quem dos dois é mais atuante, ativo e vê mais objetos, cabem a quem tem mais força. [...] A mulher tem mais espírito, o homem mais génio.”

Jean- Jacques Rousseau, *Emile*, (Traduzido e Adaptado), Itália, printed by Amazon Italia Logistica S.r.l., s.d., p. 302-303.
Obra originalmente escrita em 1762.

1. Identifica o tipo de documento.**2. O excerto dá-nos conta de determinadas representações da sociedade, sobretudo, das mulheres. Quais?**

Anexo 6.c)**- Guião 11º ano –****Atividade nº 2****Grupo C****Documento 1:**

“O homem e a mulher não partilham o mesmo carácter e temperamento, segue-se que não devem receber a mesma educação. Segundo a natureza, devem agir de acordo, mas não devem fazer as mesmas coisas: o fim do trabalho é o mesmo, mas o trabalho é diferente e, por sua vez, os gostos que os dirigem. [...] Vejamos como se deve formar a mulher que convém a esse homem. [...] Cultivar nas mulheres as qualidades do homem e negligenciar as que lhe são próprias é obviamente trabalhar em seu prejuízo. [...] Disto deduzimos que a mulher deve ser educada na ignorância de todas as coisas e incumbida exclusivamente das funções do lar? [...] Impedirá-a de conhecer o que quer que seja? Não, sem dúvida. [...] [A natureza] quer que elas pensem, julguem, amem, conheçam, cultivem o seu espírito como a sua figura. Estas são as armas que lhes são dadas para suprir a força de que carecem e para dirigir a nossa. Elas devem aprender muitas coisas, mas as que lhe convém saber. Considere eu o destino ou as inclinações particulares do sexo, ou conte os deveres, tudo concorre para me indicar a forma de educação que lhes convém. [...] Toda a educação das mulheres deve ser relativa à do homem. Serem úteis, agradáveis e honradas, educa-los, cuidar deles, aconselha-los, consola-los, tornar-lhes a vida agradável e doce. Estes são os deveres das mulheres em todos os tempos e o que lhe deve ser ensinado desde a sua infância [...] Todas as reflexões das mulheres no que não diz respeito aos seus deveres, devem ser tender para o estudo do homem. [...] As obras de invenção ultrapassam-nas, as mulheres não têm precisão para brilhar nas ciências exatas e, quanto aos conhecimentos físicos, cabem a quem dos dois é mais atuante, ativo e vê mais objetos, cabem a quem tem mais força. [...] A mulher tem mais espírito, o homem mais génio.”

Jean- Jacques Rousseau, *Emile*, (Traduzido e Adaptado), Itália, printed by Amazon Italia Logistica S.r.l., s.d., p. 302-303.
Obra originalmente escrita em 1762.

1. Identifica o tipo de documento.**2. *Emile* de Rousseau apela à efetiva igualdade de todos os membros da sociedade?****Justifica.**

Anexo 6.d)**- Guião 11º ano –****Atividade nº 2****Grupo D****Documento 1:**

“O homem e a mulher não partilham o mesmo caráter e temperamento, segue-se que não devem receber a mesma educação. Segundo a natureza, devem agir de acordo, mas não devem fazer as mesmas coisas: o fim do trabalho é o mesmo, mas o trabalho é diferente e, por sua vez, os gostos que os dirigem. [...] Vejamos como se deve formar a mulher que convém a esse homem. [...] Cultivar nas mulheres as qualidades do homem e negligenciar as que lhe são próprias é obviamente trabalhar em seu prejuízo. [...] Disto deduzimos que a mulher deve ser educada na ignorância de todas as coisas e incumbida exclusivamente das funções do lar? [...] Impedida-á de conhecer o que quer que seja? Não, sem dúvida. [...] [A natureza] quer que elas pensem, julguem, amem, conheçam, cultivem o seu espírito como a sua figura. Estas são as armas que lhes são dadas para suprir a força de que carecem e para dirigir a nossa. Elas devem aprender muitas coisas, mas as que lhe convém saber. Considere eu o destino ou as inclinações particulares do sexo, ou conte os deveres, tudo concorre para me indicar a forma de educação que lhes convém. [...] Toda a educação das mulheres deve ser relativa à do homem. Serem úteis, agradáveis e honradas, educa-los, cuidar deles, aconselha-los, consola-los, tornar-lhes a vida agradável e doce. Estes são os deveres das mulheres em todos os tempos e o que lhe deve ser ensinado desde a sua infância [...] Todas as reflexões das mulheres no que não diz respeito aos seus deveres, devem ser tender para o estudo do homem. [...] As obras de invenção ultrapassam-nas, as mulheres não têm precisão para brilhar nas ciências exatas e, quanto aos conhecimentos físicos, cabem a quem dos dois é mais atuante, ativo e vê mais objetos, cabem a quem tem mais força. [...] A mulher tem mais espírito, o homem mais génio.”

Jean- Jacques Rousseau, *Emile*, (Traduzido e Adaptado), Itália, printed by Amazon Italia Logistica S.r.l., s.d., p. 302-303.
Obra originalmente escrita em 1762.

1. Identifica o tipo de documento.

2. O pensamento iluminista destaca-se pela *confiança na razão e pela decisão dela se servir livremente*, no entanto, todos os Homens são considerados dignos dessa realidade? Justifica.

Anexo 7**Anexo 7.a)****- Guião 11º ano –****Atividade ° 3****Grupo A****Documento 1:**

“A liberdade política só se encontra nos governos moderados. Mas ela nem sempre existe nos Estados moderados; só existe quando não se abusa do poder; mas trata-se de uma experiência eterna que todo o homem que possui poder é levado a dele abusar; ele vai até onde encontra limites. Quem diria! Até a virtude precisa de limites. Para que não se possa abusar do poder, é preciso que, pela disposição das coisas, o poder limite o poder. [...] Quando, na mesma pessoa ou no mesmo corpo de magistratura, o poder legislativo está reunido ao poder executivo, não existe liberdade, porque se pode temer que o mesmo monarca ou o mesmo senado crie leis tirânicas para executa-las de forma tirânica. Tampouco existe liberdade se o poder de julgar não for separado do poder legislativo e do executivo. Se estivesse unido ao poder legislativo, o poder sobre a vida e a liberdade dos cidadãos seria arbitrário, pois o juiz seria legislador. Se estivesse unido ao poder executivo, o juiz poderia ter a força de um opressor”.

Montesquieu, *Espírito das Leis*, 2ª edição (tradução), editora Martins Fontes Ltda., 2000.

Obra originalmente escrita em 1748.

Documento 2:

Figura 9- Reconstituição de uma sessão da Câmara dos comuns, século XVIII, K.A. Hickel. Fonte: <https://www.npg.org.uk/collections/search/portrait/mw00119/The-House-of-Commons-1793-94>

1. Identifica os documentos.**2. A liberdade é um princípio inerente aos governos? É inerente aos estados moderados? Justifica.**

Anexo 7.b)**- Guião 11º ano –****Atividade ° 3****Grupo B****Documento 1:**

“A liberdade política só se encontra nos governos moderados. Mas ela nem sempre existe nos Estados moderados; só existe quando não se abusa do poder; mas trata-se de uma experiência eterna que todo o homem que possui poder é levado a dele abusar; ele vai até onde encontra limites. Quem diria! Até a virtude precisa de limites. Para que não se possa abusar do poder, é preciso que, pela disposição das coisas, o poder limite o poder. [...] Quando, na mesma pessoa ou no mesmo corpo de magistratura, o poder legislativo está reunido ao poder executivo, não existe liberdade, porque se pode temer que o mesmo monarca ou o mesmo senado crie leis tirânicas para executa-las de forma tirânica. Tampouco existe liberdade se o poder de julgar não for separado do poder legislativo e do executivo. Se estivesse unido ao poder legislativo, o poder sobre a vida e a liberdade dos cidadãos seria arbitrário, pois o juiz seria legislador. Se estivesse unido ao poder executivo, o juiz poderia ter a força de um opressor”.

Montesquieu, *Espírito das Leis*, 2ª edição (tradução), editora Martins Fontes Ltda., 2000.
Obra originalmente escrita em 1748.

Documento 2:

Figura 10- Reconstituição de uma sessão da Câmara dos comuns, século XVIII, K.A. Hickel. Fonte: <https://www.npg.org.uk/collections/search/portrait/mw00119/The-House-of-Commons-1793-94>

1. Identifica os documentos.

2. Tendo em conta o excerto qual é a proposta de democracia apresentada pelo autor do *Espírito das leis*?

Anexo 7.c)**- Guião 11º ano –****Atividade nº 3****Grupo C****Documento 1:**

“A liberdade política só se encontra nos governos moderados. Mas ela nem sempre existe nos Estados moderados; só existe quando não se abusa do poder; mas trata-se de uma experiência eterna que todo o homem que possui poder é levado a dele abusar; ele vai até onde encontra limites. Quem diria! Até a virtude precisa de limites. Para que não se possa abusar do poder, é preciso que, pela disposição das coisas, o poder limite o poder. [...] Quando, na mesma pessoa ou no mesmo corpo de magistratura, o poder legislativo está reunido ao poder executivo, não existe liberdade, porque se pode temer que o mesmo monarca ou o mesmo senado crie leis tirânicas para executá-las de forma tirânica. Tampouco existe liberdade se o poder de julgar não for separado do poder legislativo e do executivo. Se estivesse unido ao poder legislativo, o poder sobre a vida e a liberdade dos cidadãos seria arbitrário, pois o juiz seria legislador. Se estivesse unido ao poder executivo, o juiz poderia ter a força de um opressor”.

Montesquieu, *Espírito das Leis*, 2ª edição (tradução), editora Martins Fontes Ltda., 2000.

Obra originalmente escrita em 1748.

Documento 2:

Figura 11- Reconstituição de uma sessão da Câmara dos comuns, século XVIII, K.A. Hickel. Fonte: <https://www.npg.org.uk/collections/search/portrait/mw00119/The-House-of-Commons-1793-94>

1. Identifica as fontes.

2. Consideras que este excerto dá conta de alguma preocupação? Qual?

Anexo 7.d)**- Guião 11º ano –****Atividade ° 3****Grupo D****Documento 1:**

“A liberdade política só se encontra nos governos moderados. Mas ela nem sempre existe nos Estados moderados; só existe quando não se abusa do poder; mas trata-se de uma experiência eterna que todo o homem que possui poder é levado a dele abusar; ele vai até onde encontra limites. Quem diria! Até a virtude precisa de limites. Para que não se possa abusar do poder, é preciso que, pela disposição das coisas, o poder limite o poder. [...] Quando, na mesma pessoa ou no mesmo corpo de magistratura, o poder legislativo está reunido ao poder executivo, não existe liberdade, porque se pode temer que o mesmo monarca ou o mesmo senado crie leis tirânicas para executá-las de forma tirânica. Tampouco existe liberdade se o poder de julgar não for separado do poder legislativo e do executivo. Se estivesse unido ao poder legislativo, o poder sobre a vida e a liberdade dos cidadãos seria arbitrário, pois o juiz seria legislador. Se estivesse unido ao poder executivo, o juiz poderia ter a força de um opressor”.

Montesquieu, *Espírito das Leis*, 2ª edição (tradução), editora Martins Fontes Ltda., 2000.

Obra originalmente escrita em 1748.

Documento 2:

Figura 12- Reconstituição de uma sessão da Câmara dos comuns, século XVIII, K.A. Hickel. Fonte: <https://www.npg.org.uk/collections/search/portrait/mw00119/The-House-of-Commons-1793-94>

1. Identifica os documentos.

2. Quando Montesquieu aponta a necessidade do poder limitar o poder, está a declarar a sua oposição a que tipo de governo? Justifica.

Anexo 8**Anexo 8.a)****- Guião 11º ano –****Atividade 4****Grupo A****Documento 1:**

“Eu ousaria tomar a liberdade de convidar aqueles que estão na chefia do governo, aqueles que são destinados a grandes cargos, a dignar-se a uma análise madura sobre se é efetivamente temível que a doçura produza as mesmas revoltas que a crueldade fez nascer; se o que aconteceu dentro de certas circunstâncias deve ocorrer em circunstâncias diferentes; e se os tempos, as opiniões e os costumes são sempre os mesmos. [...] A fúria que inspiram o espírito dogmático e o abuso da religião cristã mal compreendida já derramou bastante sangue; já produziu tantos desastres. [...] O direito humano não pode ser fundamentado em nenhum caso senão sobre esse direito da natureza; e o grande princípio universal de um e do outro é o mesmo em toda a terra: “Não faças aos outros o que não queres que te façam”. Ora não se percebe como, segundo esse princípio, um homem poderia dizer a outro: “Crê no que eu creio e não no que podes crer, caso contrário morrerás”. É isso que se diz em Portugal, na Espanha ou em Goa”.

Voltaire, *Tratado sobre a Tolerância por ocasião da morte de Jean Calas (1763)*,
(tradução), Porto Alegre, L&PM editores, 2011, p.20.

1. Identifica o tipo de documento.

2. Que problema estrutural podemos encontrar neste tratado de Voltaire? Justifica.

Anexo 8.b)**- Guião 11º ano –****Atividade 4****Grupo B****Documento 1:**

“Eu ousaria tomar a liberdade de convidar aqueles que estão na chefia do governo, aqueles que são destinados a grandes cargos, a dignar-se a uma análise madura sobre se é efetivamente temível que a doçura produza as mesmas revoltas que a crueldade fez nascer; se o que aconteceu dentro de certas circunstâncias deve ocorrer em circunstâncias diferentes; e se os tempos, as opiniões e os costumes são sempre os mesmos. [...] A fúria que inspiram o espírito dogmático e o abuso da religião cristã mal compreendida já derramou bastante sangue; já produziu tantos desastres. [...] O direito humano não pode ser fundamentado em nenhum caso senão sobre esse direito da natureza; e o grande princípio universal de um e do outro é o mesmo em toda a terra: “Não faças aos outros o que não queres que te façam”. Ora não se percebe como, segundo esse princípio, um homem poderia dizer a outro: “Crê no que eu creio e não no que podes crer, caso contrário morrerás”. É isso que se diz em Portugal, na Espanha ou em Goa”.

Voltaire, *Tratado sobre a Tolerância por ocasião da morte de Jean Calas (1763)*,
(tradução), Porto Alegre, L&PM editores, 2011, p.20.

1. Identifica o tipo de documento.

2. Que princípios nos remetem para a criação dos direitos do Homem.

Anexo 8.c)**- Guião 11º ano –****Atividade 4****Grupo C****Documento 1:**

“Eu ousaria tomar a liberdade de convidar aqueles que estão na chefia do governo, aqueles que são destinados a grandes cargos, a dignar-se a uma análise madura sobre se é efetivamente temível que a doçura produza as mesmas revoltas que a crueldade fez nascer; se o que aconteceu dentro de certas circunstâncias deve ocorrer em circunstâncias diferentes; e se os tempos, as opiniões e os costumes são sempre os mesmos. [...] A fúria que inspiram o espírito dogmático e o abuso da religião cristã mal compreendida já derramou bastante sangue; já produziu tantos desastres. [...] O direito humano não pode ser fundamentado em nenhum caso senão sobre esse direito da natureza; e o grande princípio universal de um e do outro é o mesmo em toda a terra: “Não faças aos outros o que não queres que te façam”. Ora não se percebe como, segundo esse princípio, um homem poderia dizer a outro: “Crê no que eu creio e não no que podes crer, caso contrário morrerás”. É isso que se diz em Portugal, na Espanha ou em Goa”.

Voltaire, *Tratado sobre a Tolerância por ocasião da morte de Jean Calas (1763)*,
(tradução), Porto Alegre, L&PM editores, 2011, p.20.

1. Identifica o tipo de documento.**2. Voltaire manifesta o seu desagrado para com uma instituição em particular, a Igreja Católica. Quais são as suas motivações? Justifica.**

Anexo 8.d)**- Guião 11º ano –****Atividade 4****Grupo D****Documento 1:**

“Eu ousaria tomar a liberdade de convidar aqueles que estão na chefia do governo, aqueles que são destinados a grandes cargos, a dignar-se a uma análise madura sobre se é efetivamente temível que a doçura produza as mesmas revoltas que a crueldade fez nascer; se o que aconteceu dentro de certas circunstâncias deve ocorrer em circunstâncias diferentes; e se os tempos, as opiniões e os costumes são sempre os mesmos. [...] A fúria que inspiram o espírito dogmático e o abuso da religião cristã mal compreendida já derramou bastante sangue; já produziu tantos desastres. [...] O direito humano não pode ser fundamentado em nenhum caso senão sobre esse direito da natureza; e o grande princípio universal de um e do outro é o mesmo em toda a terra: “Não faças aos outros o que não queres que te façam”. Ora não se percebe como, segundo esse princípio, um homem poderia dizer a outro: “Crê no que eu creio e não no que podes crer, caso contrário morrerás”. É isso que se diz em Portugal, na Espanha ou em Goa”.

Voltaire, *Tratado sobre a Tolerância por ocasião da morte de Jean Calas (1763)*,
(tradução), Porto Alegre, L&PM editores, 2011, p.20.

1. Identifica o tipo de documento.**2. Ao considerar os casos de Portugal e de Espanha, Voltaire está a referir-se a que episódios? Justifica.**

Anexo 9

Vamos refletir!

Esta síntese reflexiva procura compreender, depois de concluída a atividade, a tua opinião acerca da sua realização e do que consideras ter aprendido. Para isso basta responderes às perguntas que encontras abaixo.



O teu parecer é sempre anónimo!

1. No teu entender, o que são fontes históricas e para que servem as fontes históricas?
2. Todas as fontes históricas são válidas? Justifica.
3. Quando analisas uma fonte histórica tens atenção a alguns aspetos? Quais?
4. Consideras que esta atividade permitiu que conhecesses o trabalho dos historiadores? Justifica.

Agradecemos a tua participação!

