



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Bernardo Almeida Santos de Almeida Henriques

**O DESENVOLVIMENTO DA EVIDÊNCIA HISTÓRICA
ATRAVÉS DO DOCUMENTO ESCRITO
UM ESTUDO COM ALUNOS DO 3º CICLO**

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

Novembro de 2021

FACULDADE DE LETRAS

O DESENVOLVIMENTO DA EVIDÊNCIA HISTÓRICA ATRAVÉS DO DOCUMENTO ESCRITO UM ESTUDO COM ALUNOS DO 3º CICLO

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	O desenvolvimento da Evidência Histórica através do documento escrito
Subtítulo	Um estudo com alunos do 3º ciclo
Autor/a	Bernardo Almeida Santos de Almeida Henriques
Orientador/a(s)	Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro
Júri	Presidente: Doutor João Paulo Cabral de Almeida Avelãs Nunes Vogais: 1. Doutora Raquel Pereira Henriques 2. Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores – História
Data da defesa	10-11-2021
Classificação do Relatório	18 valores
Classificação do Estágio e Relatório	18 valores



Agradecimentos

Este trabalho concretizou-se com grande esforço pessoal, porém, o apoio incondicional da minha família também desempenhou um papel fundamental. Quero agradecer, em particular, à Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade e à Professora Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro pela paciência, supervisão e aconselhamento constantes no que toca à elaboração do relatório de estágio. Em sentido idêntico, gostaria de destacar o acompanhamento e ensinamentos garantidos pela Professora Manuela Carvalho, no decorrer do Estágio de Prática Supervisionada. Por outro lado, não poderia deixar de referir a dinâmica de trabalho estabelecida entre mim e os meus amigos e colegas estagiários Fábio Rodrigues e Léandre Cruz, a qual, transformou um ano de desafios numa experiência fantástica, do ponto de vista académico, profissional e pessoal.

Expresso gratidão, especialmente, à minha mãe, Magda, pela disponibilidade que sempre manifestou e pela sua insistência no sentido de não desistir dos meus sonhos e prosseguir os meus objetivos. Como já tive oportunidade de destacar noutras ocasiões, tudo o que sou e conquistei, devo-lhe a ela. Deixo também profundos agradecimentos aos meus tios, Fermin e Inês, porque sendo os irmãos mais velhos que tenho em Coimbra, sempre se prontificaram a serem um alicerce na minha vida, sem esquecer, claro, os momentos de alegria, descontração e de desanuiamento que tão importantes foram para conseguir levar a cabo esta tarefa.

Resta deixar uma palavra de amizade aos amigos que acompanharam o meu percurso académico e pessoal e com quem teci estórias inesquecíveis. Aos restantes companheiros de curso, colegas de faculdade e demais estudantes da Universidade de Coimbra, um obrigado por se terem cruzado comigo e terem feito parte, direta ou indiretamente, da minha senda académica em Coimbra.

Resumo

O presente relatório reporta-se ao modo como alunos do 3º ciclo do Ensino Básico interpretam evidência histórica através da análise de fontes escritas, com vista à produção de narrativas explicativas de tipo inferencial. O estudo foi desenvolvido numa turma do 8º ano de escolaridade, no âmbito do Estágio de Prática Pedagógica Supervisionada realizado na EB 2,3 Inês de Castro, durante o ano letivo de 2020/2021.

A extração de evidência histórica constitui uma competência fundamental da disciplina de História, cujo relevo tem vindo a aumentar no plano dos estudos sobre cognição histórica. Reconhecendo-se que o saber histórico é, por natureza, parcial, mutável e inacabado, e que a objetividade histórica resulta de uma metodologia específica que submete os vestígios do passado ao crivo do historiador, é fundamental que os jovens concebam a História como uma construção suportada na interpretação de evidência histórica. Assim, é imprescindível estimular o desenvolvimento da interpretação de evidência histórica nos estudantes, com vista a tornar a aula de História num local onde se favoreça o pensamento histórico mediante a interpretação de fontes escritas enquanto evidência. Deste modo, segundo diversos autores, poder-se-á contribuir para a construção de narrativas históricas baseadas em raciocínios inferenciais, excitar-se-á a autorreflexão e o pensamento crítico e apreender-se-á a importância de se considerar o contexto e intencionalidade das fontes históricas.

A investigação, assumindo-se como um estudo de caso baseado numa abordagem metodológica qualitativa, implicou o envolvimento dos alunos na elaboração de tarefas destinadas a promover o desenvolvimento da noção de evidência histórica, com um objetivo duplo: analisar índices de desempenho e ajustar estratégias de ensino orientadas para o efeito supramencionado. A partir dos dados recolhidos, pôde-se constatar que a prática recorrente de interpretação de fontes escritas contribuiu para a consciencialização do valor das fontes históricas enquanto evidência potencial, em detrimento da sua valorização enquanto meio estritamente veiculador de informação acerca do passado. Como tal, observou-se, também, uma melhoria ao nível da produção de narrativas históricas de tipo inferencial.

Palavras-chave: Evidência Histórica; Fontes Históricas; Documento Escrito; Cognição Histórica; Educação Histórica.

Abstract

This report refers to the way in which students in the 3rd cycle of Basic Education interpret historical evidence through the analysis of written documents, in order to produce inferential explanatory narratives. The study was carried out in an 8th grade class, within the scope of the Supervised Pedagogical Practice Internship held at EB 2,3 Inês de Castro, during the 2020/2021 school year.

The extraction of historical evidence is a fundamental competence of the History subject, whose importance has been increasing in the field of studies on historical cognition. Recognizing that historical knowledge is, by nature, partial, changeable and unfinished, and that historical objectivity results from a specific methodology that submits the vestiges of the past to the historian's scrutiny, it is essential that young people conceive history as a construction supported by the interpretation of historical evidence. Thus, it is essential to encourage the development of the interpretation of historical evidence in students, aiming to turn the History class in a place where historical thinking is favored through the interpretation of written sources as evidence. In this way, according to several authors, it will be possible to contribute to the construction of historical narratives supported by inferential reasoning, self-reflection and critical thinking will be exercised and the importance of considering the context and the intentionality of historical sources will be apprehended.

The investigation, assuming itself as a case study based on a qualitative methodological approach, implied the involvement of students in the elaboration of tasks aimed at promoting the development of the notion of historical evidence, with a double objective: to analyze performance indices and adjust teaching strategies geared towards the aforementioned effect. Based on the collected data, it was possible to observe that the recurrent practice of interpreting written sources contributes to the awareness of the value of historical sources as potential evidence, to the detriment of their valorization as a strictly conveyor of information about the past. As such, there was also an improvement in the production of inferential historical narratives.

Keywords: Historical Evidence; Historical Sources; Written Document; Historical Cognition; Historical Education.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1. Estágio Pedagógico	5
1.1. A escola.....	5
1.2. As turmas	7
1.3. Atividades desenvolvidas	9
1.4. Reflexão sobre o Estágio de Prática Pedagógica Supervisionada	14
Capítulo 2. Enquadramento Teórico	17
2.1. Cognição Histórica e Pensamento Histórico.....	17
2.2. As competências históricas	20
2.3. Objetividade e Evidência Histórica	22
2.4. A utilização de documentos escritos – Potencialidades e desafios.....	28
Capítulo 3. Abordagem metodológica, recolha e tratamento de dados	31
3.1. Questão de investigação e objetivos	31
3.2. Abordagem metodológica, recolha e tratamento de dados	32
3.3. Caracterização dos participantes.....	33
3.4. Escolha do tema	34
Capítulo 4. Aplicação da experiência pedagógica e análise de dados	36
4.1. Descrição do estudo	36
4.2. Análise de dados	39
4.2.1. Primeira Atividade	39
4.2.2. Segunda Atividade	48
4.2.3. Terceira Atividade.....	58
Conclusão	70
Referências Bibliográficas	75
Anexos	78
Anexo I – Plano Individual de Formação	79
Anexo II – Exemplo de um teste de avaliação e respetiva matriz	82
Anexo III – Planificação de curto prazo de História (início do ano letivo).....	88
Anexo IV – Planificação de curto prazo de História (final do ano letivo)	93
Anexo V – Planificação de médio prazo de História.....	98
Anexo VI – Exemplo de uma <i>Escape Room</i>	102
Anexo VII – Materiais aplicados em contexto de aula-oficina	107

Anexo VIII – Guião de debate	120
Anexo IX – Planificação de curto prazo de Cidadania e Desenvolvimento	124
Anexo X – Escala de Evidência proposta por Rosalyn Ashby	129
Anexo XI – Matriz de análise das experiências pedagógicas	131
Anexo XII – Ficha de Trabalho (1ª experiência pedagógica)	132
Anexo XIII – Ficha de Trabalho (2ª experiência pedagógica)	133
Anexo XIV – Ficha de Trabalho (3ª experiência pedagógica)	134

Introdução

Ao longo da contemporaneidade, a História beneficiou de uma pluralidade de perspectivas teóricas que pretenderam definir os seus métodos, técnicas, conceitos, objetivos e potencialidades epistemológicas, em virtude da sua singularidade enquanto ramo do saber metodologicamente científico: o estudo de um passado ausente, não observável, apenas acessível – de forma parcial – através da análise dos vestígios da ação do Homem no tempo. Este carácter especial, entre outros aspetos, suscita a reflexão acerca da utilidade da História, do seu papel nas escolas e do trajeto que o Ensino da História deve delinear para promover o pensamento histórico nos jovens, mormente o desenvolvimento de conceitos históricos substantivos e de “segunda ordem” (meta-históricos).

Seguindo esta linha de raciocínio, qualquer docente de História que pretenda assegurar um ensino estimulante, envolvente, eficaz e capaz de formar alunos críticos e civicamente participativos, é confrontado com escolhas que se afiguram determinantes no processo de ensino-aprendizagem. Entre elas, salientam-se, desde logo, a adoção de um modelo de ensino baseado em teorias da aprendizagem, a definição das estratégias de ensino a serem empregues e dos objetivos que estas visam cumprir. Neste sentido, no âmbito do Mestrado de Ensino em História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, facultado pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, concretamente, no contexto do Estágio de Prática Pedagógica Supervisionada, foi, também, necessário fazer opções, sobretudo no que diz respeito à temática a desenvolver-se no relatório de estágio.

Em primeiro lugar optou-se por um tema que não se consignasse a um conteúdo histórico particular e cuja aplicabilidade pudesse ser extensível a qualquer ponto do programa de História do 3.º ciclo, conferindo-lhe, do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem, um carácter transversal. Considerou-se, também, a sua pertinência no que concerne ao desenvolvimento de competências específicas do pensamento histórico – particularmente aquelas previstas nas *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de História no 3º ciclo – bem como a sua relevância para a formação de determinados valores e competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ponderadas estas questões, e no universo de problemáticas suscetíveis de serem indagadas no âmbito da educação histórica, limitou-se o escopo da presente investigação à influência que o uso de documentos escritos exerce no desenvolvimento

da noção de evidência histórica. Neste sentido, visa-se, fundamentalmente, dar resposta à seguinte questão de investigação:

- Como é que o uso de fontes escritas influencia o desenvolvimento da noção de evidência histórica?

Constituindo esta interrogação o eixo orientador deste estudo, pretende-se alcançar uma resposta empiricamente válida, prosseguindo o seguinte objetivo específico:

- Avaliar o grau de eficácia do uso de fontes escritas na promoção da compreensão do conceito de evidência histórica;

Relativamente à intenção, supramencionada, de estimular determinadas competências do pensamento histórico, importa salientar que esta se refere a duas dimensões concretas, por um lado, ao desenvolvimento de conceitos substantivos históricos e, por outro, à promoção de conceitos de “segunda ordem”, ou seja, conceitos meta-históricos. Na primeira categoria inscrevem-se os conteúdos do domínio da História, isto é, aqueles dizem respeito ao conhecimento de conceitos específicos como, por exemplo, feudalismo, industrialização, imperialismo, revolução, etc... Na segunda, integram-se os conceitos relativos à natureza da História – tais como a explicação, a interpretação, a compreensão, noções de temporalidade – e aos princípios mentais que constituem o pensamento histórico¹. É justamente neste quadro que se inscrevem alguns conceitos operatórios da História, em particular o de evidência histórica, cujo desenvolvimento, em alunos do 3º ciclo, se deseja avaliar.

Pelo exposto, atendendo que a compreensão histórica se reporta à compreensão do modo como os agentes históricos agiram e perspetivaram as suas próprias ações, e, naturalmente, à capacidade de se estabelecerem nexos entre as várias dimensões – política, económica, social, religiosa, moral e ética – que compuseram determinado contexto histórico, é importante referir a complementaridade inerente aos conceitos substantivos e aos conceitos de “segunda ordem”. Deste modo, um eficaz ensino da História não se limita à aquisição e memorização dos conteúdos históricos, devendo

¹ Cf. Lee, Peter – “Progressão da compreensão dos alunos em História” in Barca, Isabel (Org.) – *Perspetivas em educação histórica*, Braga: Universidade do Minho, 2001, pp. 13-27; Cainelli, Marlene e Barca, Isabel – “A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado” in *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, 2018, pp. 1-16.

fomentar o estabelecimento de relações causais entre os fenómenos históricos e incrementar a produção de narrativas históricas adequadas a cada nível de ensino. Neste sentido, pretende-se deixar claro que embora no âmbito deste estudo se privilegiem os conceitos meta-históricos, nomeadamente o de evidência histórica, esta opção não desvaloriza o relevo dos conceitos substantivos. Durante o Estágio de Prática Pedagógica Supervisionada, todas as estratégias que foram implementadas no sentido de aferir os níveis de dedução dos alunos associados à evidência histórica, não representaram a negligência da componente substantiva da História.

Quanto à utilização de documentos escritos para avaliar o seu grau de eficácia do na promoção da compreensão do conceito de evidência histórica, optou-se por esta tipologia de recursos por se considerar que constituem importantes ferramentas para a construção do significado de evidência histórica dos alunos, uma vez que a sua análise está intimamente relacionada com o desenvolvimento de competências associadas à interpretação e à inferência de evidências. Naturalmente, esta escolha não invalida a diversificação do formato dos recursos didáticos utilizados no decorrer das aulas do Estágio de Prática Pedagógica Supervisionada, uma vez que se pretendeu, igualmente, recorrer, por exemplo, aos documentos iconográficos, imagens em movimento (documentários e excertos de filmes), recursos digitais (ex: *Kahoot*, *Padlet*, *Mentimeter*, *Quizizz*, *Quizlet*, *Google Form*), *Escape Rooms*, infografias e esquemas conceituais.

No que diz respeito ao encorajamento de valores previstos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho), considerou-se que a escolha da temática contribui decisivamente para o desenvolvimento da curiosidade, reflexão e inovação, dado que o trabalho com a evidência histórica implica um pensamento reflexivo, crítico e criativo, associado aos processos de interpretação e inferência. Ainda no que concerne ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*², julgou-se que o tema que ocupou esta investigação beneficiaria a formação de três áreas de competência em particular, *Linguagens e Textos* (A), *Informação e Comunicação* (B), *Pensamento Crítico e Pensamento Criativo* (D). Estes três domínios envolvem questões que se relacionam com o processo de análise de evidência histórica e de documentos de perspectivas divergentes, nomeadamente: a compreensão, interpretação e expressão de factos, conceitos e pensamentos através do

² Disponível em

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf [acedido a 24/12/2020].

recurso à informação disponível em fontes de formato diverso; a avaliação e validação da informação recolhida mediante o cruzamento de fontes distintas; análise e discussão de ideias partindo de evidências e construção de argumentos para a fundamentação de tomadas de posição.

Do ponto de vista da organização formal do relatório de estágio, a sua estrutura incorporará quatro capítulos distintos. O primeiro capítulo focar-se-á na exposição da prática pedagógica decorrente do estágio, constando uma breve descrição das atividades letivas e extra letivas a realizar ao longo do letivo, a caracterização da escola de acolhimento e das turmas com que se trabalhou no âmbito do tema de relatório, bem como uma reflexão fundamentada sobre o percurso formativo decorrente do Estágio de Prática Pedagógica Supervisionada. O segundo capítulo, com um cunho mais teórico, constante já deste texto, representa uma resenha bibliográfica, isto é, um Estado da arte sobre o tema a que se reporta a investigação deste relatório, desdobrando-se em quatro subcapítulos. No primeiro, aborda-se, sucintamente, o alcance dos estudos sobre cognição histórica, bem como a essência do pensamento histórico, no segundo clarificar-se a definição de competência histórica, no terceiro discorrer-se acerca do conceito de objetividade e evidência histórica, finalmente, no quarto, referem-se as potencialidades e desafios inerentes à utilização de documentos escritos. O terceiro capítulo incidirá, sobretudo, nas opções metodológicas que vão presidir à elaboração do trabalho, particularmente no que concerne à descrição da população do estudo, à metodologia de pesquisa, à descrição das experiências pedagógicas desenvolvidas e à recolha e tratamento dos dados. O quarto e último capítulo consubstanciará a descrição da pesquisa, ou seja, esmiuçar a sua aplicação prática, indicará os respetivos resultados e irá conter uma reflexão crítica acerca destes últimos, a fim de se compreender se, efetivamente, o uso dos documentos escritos na aula de História contribui para o desenvolvimento da noção de evidência histórica.

Capítulo 1. Estágio Pedagógico

Tal como foi indicado na introdução, este primeiro capítulo visa dar a conhecer a experiência decorrente do Estágio de Prática Pedagógica Supervisionada, através de uma breve caracterização da escola de acolhimento e das turmas mais diretamente acompanhadas no contexto do estágio. Para além desta descrição, far-se-á, igualmente, uma reflexão acerca do trajeto percorrido ao longo do ano letivo de 2020-2021, a qual incluirá a menção das atividades desenvolvidas, bem como um balanço pessoal da progressão ao nível pedagógico. Neste último ponto, abordar-se-ão os principais desafios, pessoais e profissionais, resultantes do primeiro contacto – na qualidade de professor-estagiário – com o sistema educativo português.

O estágio desenrolou-se na EB 2,3 Inês de Castro, sendo que integrei um núcleo de estágio composto por mim e pelos colegas Fábio Rodrigues e Léandre Cruz. A orientadora deste grupo de trabalho foi a Professora Manuela Carvalho, a quem coube a direção, acompanhamento e aconselhamento relativos às atividades letivas e não letivas desenvolvidas pelos estagiários. O núcleo beneficiou ainda do apoio prestado pelas orientadoras científicas da Faculdade de Letras da Universidade Coimbra, nomeadamente a Professora Doutora Sara Dias-Trindade (orientadora) e a Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro (coorientadora), particularmente no que diz respeito à aplicação didática do tema do presente estudo.

1.1. A escola

Como já foi referido, o estágio decorreu na EB 2, 3 Inês de Castro, uma instituição de ensino público, inserida no Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste (AECO), localizando-se na freguesia de União das Freguesias de Santa Clara e Castelo Viegas, pertencente ao município de Coimbra, distrito de Coimbra. Tal como é sugerido pelo nome, a oferta educativa do estabelecimento cinge-se aos 2º e 3º ciclos do ensino básico, contemplando, para os respetivos ciclos, ensino articulado. Neste último, o plano curricular dos alunos integra disciplinas da componente geral – ao encargo da escola – e da componente vocacional de música – assegurada pelo Conservatório de Música de Coimbra.

Tendo em consideração o Projeto Educativo do AECO, documento orientador da ação educativa nas escolas do agrupamento, torna-se claro que este extravasa o domínio meramente científico, isto é, as metas de ensino-aprendizagem. Deste modo, procura

garantir uma educação holística e multifacetada aos alunos, focada no seu desenvolvimento cognitivo, social, cívico e físico, com o objetivo de formar “cidadãos autónomos, críticos e conscientes dos seus direitos e deveres, capazes de atuar como agentes de mudança, valorizando o conhecimento e o humanismo como condições de acesso ao mundo do trabalho e ao prosseguimento e estudos”. Em consonância com o Projeto Educativo do agrupamento, a EB 2,3 Inês de Castro oferece aos seus estudantes um conjunto de atividades extracurriculares, em diversas áreas, asseguradas pelos clubes de música, de artes, de rádio, de teatro, de ciências naturais e de desporto (este último subdivido em quatro modalidades: voleibol, atletismo, badmington e remo). Infelizmente, em virtude do quadro pandémico que o país atravessou ao longo do ano letivo de 2020-2021, alguns destes clubes funcionaram com algumas restrições decorrentes das medidas preventivas de saúde pública.

No que respeita às instalações da EB 2,3 Inês de Castro, a sua qualidade é globalmente aceitável, embora existam algumas limitações em termos da organização física do espaço das salas de aula que, adiante, serão referidas. Na escola existem quatro blocos, nos quais se encontram distribuídos os vários serviços assegurados pela escola, sendo que a circulação entre estes espaços é feita através de corredores exteriores cobertos. Para além destas infraestruturas, o estabelecimento conta ainda com um ginásio e um campo não coberto dedicados à prática de atividades físico-desportivas.

No Bloco A situam-se a sala de professores, a sala de diretores de turma, a secretaria, os gabinetes da direção e dos serviços de psicologia, a biblioteca, a reprografia, a sala de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e algumas salas de aula. No Bloco B, localizam-se somente salas de aula, albergando alunos de 3º ciclo. No Bloco C, para além das salas de aula, utilizadas apenas pelos alunos do 2º ciclo, situa-se, igualmente, a sala de Educação Especial. Relativamente à organização do espaço físico das salas de aula é de destacar, como ponto negativo, a inexistência de quadros interativos funcionais e a localização e tamanho inadequados dos quadros, normalmente descentrados em relação à disposição dos discentes na sala de aula. Este último ponto é particularmente inconveniente, sobretudo se se atender ao facto de, fruto da pandemia, serem atribuídos aos alunos salas e lugares fixos. Em todo o caso, a generalidade destes espaços está equipada com um computador, com acesso à internet, e um projetor – à semelhança dos quadros, os painéis onde são projetadas as imagens do equipamento encontram-se em extremidades das salas de aula. Finalmente, no Bloco D, encontram-se o refeitório, o bar e a papelaria da escola.

De destacar, por fim, que todo o recinto da escola, mas em particular o Bloco A, estava decorado com exposições de atividades desenvolvidas pelos alunos do estabelecimento, em diversas áreas e disciplinas, dando a conhecer o trabalho dos estudantes a toda a comunidade escolar.

1.2. As turmas

Atendendo que foram atribuídas sete turmas à orientadora do núcleo de estágio, a Professora Manuela Carvalho, quatro do 9º ano e três do 8º ano, cada estagiário de História acompanhou mais diretamente duas turmas, uma de cada nível escolaridade. Importa referir que o contacto com os 8ºs anos foi mais contínuo e prolongado – motivo pelo qual o tema de relatório foi aplicado somente na turma de 8º ano, como se verificará adiante – e, ainda, que uma das turmas de 9º ano foi revezada, período a período, entre os estagiários, com o intuito de se distribuir, equitativamente, a carga de trabalho. Coube-me a mim assegurar a quarta turma do 9º ano, logo no primeiro período letivo.

Relativamente à turma de 8º ano, era constituída por 24 alunos, 11 rapazes e 13 raparigas, com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos, registando-se dois estudantes com retenções em anos anteriores. De realçar, ainda, que dos 24 alunos que compõem o grupo, 15 frequentam o ensino articulado.

A maioria dos alunos reside nas imediações da EB 2,3 Inês Castro, pelo que a quase totalidade se desloca via automóvel para a escola sem despende muito tempo, e, em sentido idêntico, a maioria revela ter hábitos de estudo regulares. Acerca do contexto sociofamiliar dos discentes, será relevante referir que somente dois estudantes beneficiam de Apoio Social Escolar (ASE) e que mais de metade dos encarregados de educação da turma apresentam níveis habilitacionais iguais ou superiores a uma licenciatura. Estes dados poderão beneficiar o desenvolvimento de ambientes familiares favoráveis à estimulação das aprendizagens dos educandos, o que, eventualmente, se poderá relacionar com os hábitos de estudo manifestados pelos alunos.

De acordo com o Decreto-Lei 54/2018, que prevê, estipula e regulamenta a implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, apenas um aluno da turma beneficiou de medidas universais e seletivas. Partindo do relatório de caracterização da turma, as disciplinas onde os alunos manifestaram maiores dificuldades foram Matemática e Francês, sendo, aliás, as únicas onde se registaram níveis negativos por parte de três alunos. Não obstante, a turma, de uma forma geral,

manifestou índices de desempenho escolar apreciáveis, apresentando uma média global de 4 (numa escala quantitativa de 1 a 5). Relativamente à disciplina de História, os alunos revelaram um desempenho académico bom, com uma média geral de 4 (numa escala quantitativa de 1 a 5), demonstrando empenho e interesse na realização das atividades letivas, embora alguns manifestassem fragilidades no que concerne à interpretação de fontes históricas, em diversos formatos.

Em termos de comportamento, a turma foi avaliada, globalmente, com um nível Bom, embora, no final do ano letivo, se denotasse alguma fadiga, distração e agitação por parte de alguns alunos. Em todo o caso, a manutenção da disciplina na sala de aula não constituiu um desafio difícil, pelo contrário.

Relativamente à turma de 9º ano, existem menos dados disponíveis para apresentar uma caracterização abrangente e completa do grupo, uma vez que muitos alunos não responderam aos questionários de caracterização fornecidos no início do ano letivo. Em todo o caso, a turma era composta por 22 alunos, 9 rapazes e 13 raparigas, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, registando-se seis alunos com retenções em anos anteriores.

Nove alunos deslocavam-se frequentemente de autocarro para chegar à EB 2,3 Inês de Castro, embora a maioria da turma o fizesse de automóvel, sem despender muito tempo. Tendo em consideração as diversas autoavaliações realizadas ao longo do ano, é perceptível que poucos alunos tinham hábitos de estudo regulares, fator que poderá explicar as várias fragilidades manifestadas pela turma no âmbito da disciplina de História, particularmente ao nível da interpretação de fontes históricas e do domínio de conceitos substantivos abordados em anos anteriores. De facto, o grupo era bastante heterogéneo, destacando-se três alunos com níveis de desempenho muito elevados, vários alunos com índices de sucesso meramente satisfatório e oito estudantes oscilaram entre resultados negativos e positivos. De acordo com o Decreto-Lei 54/2018, seis alunos beneficiaram de medidas universais e dois de medidas universais e seletivas.

Em termos de comportamento, a turma foi avaliada, globalmente, com um nível Bom, revelando, ao longo de todo o ano, entusiasmo e empenho na participação das atividades letivas, e, nesse sentido, a manutenção da disciplina na sala de aula não suscitou dificuldades significativas. A colaboração e o interesse exibidos pelos alunos, inclusivamente no cumprimento das diversas tarefas que lhes eram solicitadas, contrastaram, grandemente, com as classificações atingidas nos instrumentos de avaliação quantitativa.

1.3. Atividades desenvolvidas

No decorrer do ano letivo de 2020-2021 e do Estágio de Prática Pedagógica Supervisionada, envolvi-me num conjunto de atividades, todas elas contemplada no Plano Individual de Formação (PIF), excetuando-se a organização e didatização de atividades inseridas no âmbito dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC) e do Projeto de Educação Sexual de Turma (PEST). Atendendo ao quadro pandémico que afetava o país no início do ano escolar e à previsão de que este se iria manter – como aconteceu – até ao término das aulas, optou-se pela elaboração de um PIF³ consentâneo com esta realidade. Deste modo, deixou-se claro o carácter hipotético de algumas iniciativas que, eventualmente, poderiam vir a ser desenvolvidas e denotou-se, portanto, uma dimensão extraletiva algo limitada. Não obstante, o núcleo de estágio conseguiu preparar tarefas que, em função da pandemia de COVID-19, extravasaram o domínio do tradicional, procurando superar, na medida do possível, as condicionantes derivadas das medidas sanitárias implementadas pelas autoridades de saúde.

Em virtude da pandemia, o início das atividades letivas na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra foi adiado para o final de setembro de 2020 e, nesse sentido, o Estágio de Prática Pedagógica Supervisionada na EB 2,3 Inês de Castro arrancou somente em meados de outubro. As primeiras semanas do mesmo serviram, por um lado, para conhecer o estabelecimento e a comunidade escolar e, por outro, para iniciarmos o contacto com as turmas atribuídas à orientadora de estágio, conhecermos a metodologia de trabalho da docente, projetarmos – grosso modo – o Plano Anual de Atividades (PAA) e ambientarmos-nos à disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. O início da atividade letiva foi, deste modo, protelado, aspeto que se relaciona, igualmente, com o facto de neste ano letivo ter sido necessário proceder-se a uma recuperação de aprendizagens relativas ao anterior ano de escolaridade de cada turma, assegurada pela professora Manuela Carvalho.

Tendo em consideração o supramencionado, a primeira atividade que o núcleo realizou, de forma coletiva, foi a preparação dos primeiros testes de avaliação sumativa dos 8^{os} e 9^{os} anos, na disciplina de História. Esta, aliás, foi uma tarefa que foi executada pelos estagiários ao longo do ano, sob a supervisão da professora Manuela Carvalho. Naturalmente, a produção dos testes de avaliação fez-se acompanhar da elaboração de

³ Cf. Anexo I – Plano Individual de Formação, pp. 79-81.

diferentes versões para minorar plágios, de matrizes de teste – facultadas aos estudantes para a orientação do seu estudo – e dos respetivos critérios de avaliação de cada prova⁴.

Após as turmas terem realizado o primeiro teste de avaliação sumativa, iniciou-se a nossa prática letiva, nomeadamente através da entrega e correção das provas, ao 8º e 9º anos respetivamente, momento que a orientadora considerou ser oportuno para sermos confrontados com o desafio de gerir e dirigir aulas. Antes de assegurar estas primeiras aulas no âmbito do estágio, senti algum nervosismo, estando expetante em relação à forma como as turmas reagiriam à minha condução da aula, contudo, a ansiedade dissipou-se rapidamente assim que se deu início às lições. Julgo, que desde o primeiro momento estabeleci um ambiente propício à aprendizagem, manifestando confiança, afabilidade e uma excelente relação com os alunos, mantendo sempre a disciplina na sala de aula. Não obstante, nesta fase inicial, senti que um dos maiores obstáculos que teria pela frente seria a estimulação de uma participação ativa da turma no contexto da sala de aula.

Nos dias 26/11/2020 e 27/11/2020 lecionei as primeiras aulas de conteúdo programático às turmas do 9º ano, explorando o tema relativo à *Revolução Soviética*. Na planificação da aula⁵ – de curto prazo –, considerei, desde logo, o perfil dos alunos, bem como a legislação emanada e sancionada pelo Ministério da Educação relativa à disciplina de História no 3º ciclo do ensino básico, nomeadamente: Aprendizagens Essenciais (AE), Metas Curriculares de História e Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (PA). Além destes aspetos, explorei bibliografia apropriada para didatizar tópicos do programa, procurando equilibrar a exposição de matéria com a realização de tarefas dinâmicas, com vista a garantir a participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Não obstante, as planificações de curto prazo iniciais constituíram um trabalho árduo e bastante dispendioso em termos de tempo, sentido alguma dificuldade na articulação das diferentes fases da aula e na definição das competências – substantivas e de segunda ordem – a desenvolver nos alunos. Esta dificuldade foi fruto da minha inexperiência enquanto docente, porém, com prática regular, a elaboração de planificações de curto prazo tornou-se, progressivamente, mais simples e, sobretudo, coesa, coerente e fluída, características espelhadas nos planos de

⁴ Cf. Anexo II – Exemplo de um teste de avaliação e respetiva matriz, pp. 82-87.

⁵ Cf. Anexo III – Planificação de curto prazo de História (início do ano letivo), pp. 88-92.

aula produzidos perto do final do ano letivo⁶. Nesta fase do estágio, o núcleo também produziu uma planificação de médio prazo⁷.

Tendo em vista a criação de aulas criativas e inovadoras, utilizando o tempo de aula disponível, procurei utilizar diversas estratégias de ensino-aprendizagem e, simultaneamente, recursos didáticos criados de raiz, recorrendo múltiplas vezes a vários instrumentos/aplicações digitais. Ao nível das apresentações de conteúdos socorri-me do *Microsoft Office PowerPoint*, da plataforma *Genially* e de documentos em formato *PDF*, facultando-as aos discentes, sempre que a professora Manuela Carvalho considerou oportuno e pertinente. Por outro lado, recorri a uma série de recursos digitais – *Padlet*, *Kahoot*, *Quizizz*, *Quizlet*, *Mentimeter* – com o objetivo de, dinamicamente, assegurar a consolidação das matérias abordadas, realizar avaliação formativa, promover a participação dos alunos e estimular o gosto pela disciplina de História, sobretudo num ano pautado por longos períodos de ensino à distância. Empenhei-me, igualmente, na utilização de recursos audiovisuais – sobretudo da *Escola Virtual* e do *Youtube* – com o intuito diversificar os instrumentos didáticos utilizados em sala de aula e estimular o espírito interpretativo e crítico dos alunos. Relativamente a outros recursos didáticos produzidos no âmbito de estágio, devo destacar a criação de uma *Escape Room*⁸, em colaboração com os colegas estagiários, e de inúmeras fichas de trabalho formativo, em formatos diversificados, com enfoque na interpretação de tipologias diversificadas de fontes históricas – estas, em particular, foram sobretudo aplicadas ao 8º ano, uma vez que foi a turma onde apliquei o tema de investigação do relatório –, no desenvolvimento da compreensão histórica e/ou na localização espaço-temporal.

No que concerne às estratégias de ensino-aprendizagem fui, progressivamente, transitando de um modelo pedagógico de tipo expositivo-explicativo para um outro mais afim à matriz construtivista e, nesse sentido, assegurei aulas de tipo coloquial, experimentei aplicar o regime de aula-oficina⁹ e organizei e moderei debates em que os alunos foram os protagonistas¹⁰. Contudo gostaria de realçar que, em virtude dos condicionalismos inerentes ao cumprimento dos programas de História, nos dois anos de escolaridade com que trabalhei, a necessidade de recorrer a aulas de maior teor expositivo nunca invalidou a projeção e aplicação de atividades dinâmicas, de pendor

⁶ Cf. Anexo IV – Planificação de curto prazo de História (final do ano letivo), pp. 93-97.

⁷ Cf. Anexo V – Planificação de médio prazo de História, pp. 98-101.

⁸ Cf. Anexo VI – Exemplo de um *Escape Room*, pp. 102-106.

⁹ Cf. Anexo VII – Materiais aplicados em contexto de aula-oficina, pp. 107-119.

¹⁰ Cf. Anexo VIII – Guião de Debate, pp. 120-123.

construtivista, destinadas ao desenvolvimento de competências históricas. Seja como for, nas várias aulas asseguradas ao longo do ano, pretendi criar fios condutores entre os diferentes conteúdos trabalhados, valendo-me dos seguintes procedimentos: exploração das ideias tácitas dos alunos, solicitação de participações orais sobre os assuntos abordados em lições anteriores, construção de esquemas sínteses, elaboração de cronologias, entre outros. Deste modo, as aulas tornaram-se mais fluídas e facilitaram a consolidação de conteúdos e competências, sem nunca abdicar de, sempre que possível, estabelecer relações de causalidade entre o passado e o presente, reforçando assim a importância da disciplina História, salientando que o conhecimento do passado é fundamental tornar o presente mais inteligível.

Ainda no domínio da disciplina de História, foram realizadas duas atividades consignadas no Plano Anual de Atividades (PAA), em regime de colaboração entre os estagiários e a professora Manuela Carvalho. A primeira diz respeito à preparação e organização da exposição virtual *A Guerra das Mulheres*, em articulação com a biblioteca escolar da EB 2,3 Inês de Castro¹¹, celebrando o dia da mulher. A exposição incluiu textos elaborados pelos alunos das turmas do 9º ano, em trabalho de grupo, resultantes da interpretação de fotografias ao processo de luta pela emancipação da mulher no início do século XX, no âmbito do estudo do tema *Transformações socioculturais das primeiras décadas do século XX*. A segunda, está relacionada com a conceção e orientação de uma visita de estudo virtual à Alta de Coimbra¹² – criada de raiz na plataforma *Artsteps* pelos três estagiários do núcleo –, no contexto do estudo do Antigo Regime em Portugal, nomeadamente da Reforma Pombalina da Universidade.

Relativamente a Cidadania e Desenvolvimento, o contacto com a disciplina antecedeu a preparação de aulas destinadas à introdução de novos conteúdos programáticos, na disciplina de História, sendo que o núcleo de estágio foi acompanhando as atividades desenvolvidas em cada turma de 8º ano, nomeadamente a problematização decorrente da visualização do filme *Cafarnaum* (2019), de Nadine Labaki. Esta longa metragem serviu de base para a abordagem de questões relacionadas com temas nucleares de Cidadania e Desenvolvimento como os *Direitos Humanos* – em particular, os direitos humanos e a prevenção e combate ao tráfico de seres humanos – e *Interculturalidade* – nomeadamente, as migrações e refugiados – e cada um dos

¹¹ Disponível em <http://bibliotecaebic.blogspot.com/2021/03/o-olhar-lucido-de-quem-le-o-mundo.html> [04/07/21]

¹² Disponível em <https://www.artsteps.com/view/604b5790ab9434181c432509?currentUser> [04/07/21]

estagiários, na turma que lhes competia acompanhar, contribuiu para a elaboração de uma exposição, afixada na sala de aula da respetiva turma, onde os alunos apresentaram e organizaram os seus pontos de vista sobre os assuntos tratados.

Já no segundo período letivo, tive a oportunidade de assegurar aulas de Cidadania e Desenvolvimento à turma de 9º que acompanhei, abordando o tema da *Educação para os Media*. Nestas aulas, além de se desenvolverem conceitos fundamentais relacionados com os *Media*, *Fake News*, jornalismo e informação, identificarem-se os diferentes tipos de *media*, explicar como os *media* se constituem enquanto veículos de informação que modelam a forma como percebemos a realidade e apresentar e clarificar a deontologia do trabalho jornalístico, realcei a importância de se conhecerem estratégias de identificação *fake news* com vista a evitar o consumo e difusão de conteúdo falso ou inverosímil. A planificação¹³ destas aulas exigiu maior pesquisa de informação e maior plasticidade quer na articulação dos diferentes momentos de aula, quer na idealização de atividades para a turma executar – destaque aqui, por exemplo, a elaboração de uma notícia verdadeira a partir de uma notícia falsa e a interpretação do código deontológico do jornalista. Foi, justamente, no contexto desta matéria e da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento que coorganizei – juntamente com a professora Manuela Carvalho – e moderei uma vídeopalestra assegurada pelo jornalista da Agência Lusa, João Gaspar, atividade prevista e preparada no âmbito do Plano Anual de Atividades (PAA).

Ainda no que concerne ao desenvolvimento de atividades inscritas no Plano Anual de Atividades, na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, contribuí para a realização de uma outra vídeopalestra – coorganizada pelo colega Léandre Cruz e a professora Manuela Carvalho –, relativa ao tema de *Educação Ambiental*, que contou com a participação de um ativista ambiental, Abel Rodrigues, pertencente à associação Greve Climática Estudantil. A partir da referida conferência, consolidaram-se aprendizagens realizadas no primeiro período, nomeadamente, no que respeita às manifestações físicas das alterações climáticas, às suas origens e formas de atenuação.

No terceiro período letivo, em cada uma das turmas de 8º ano, propôs-se aos estudantes, na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, que se organizassem em grupos de proximidade, no máximo de quatro elementos, mantendo as regras básicas de segurança em contexto pandémico, com vista a elaborarem um trabalho de investigação

¹³ Cf. Anexo IX – Planificação de curto prazo de Cidadania e Desenvolvimento, pp. 124-128.

sobre um dos temas nucleares considerados para o respetivo ano de escolaridade – *Interculturalidade, Saúde, Sexualidade, Literacia financeira e educação para o consumo e Risco*. Esta atividade visou, fundamentalmente, o desenvolvimento de competências de pesquisa, seleção e tratamento de informação, introduzindo a turma à metodologia de investigação e referenciação bibliográfica. Cada professor estagiário, na sua turma, acompanhou a pesquisa dos estudantes, fornecendo pistas de aperfeiçoamento e, no final da atividade, moderou as apresentações dos grupos.

A terminar este subcapítulo, resta indicar que participei numa sessão com um diretor de turma da Escola para tomar conhecimento e familiarizar-me com as normas e procedimentos inerentes à sua função, bem como numa reunião com uma professora de Educação Especial destinada a compreender melhor o funcionamento desta área da educação e quais os mecanismos a adotar para fomentar a inclusão de alunos que careçam de medidas de suporte à aprendizagem. Por fim, integrei, na qualidade de observador, os conselhos de turma intercalares e finais de todos os períodos, das respetivas turmas que mais acompanhei durante o ano letivo.

1.4. Reflexão sobre o Estágio de Prática Pedagógica Supervisionada

Este ano de estágio, correspondeu ao início da minha carreira docente e, por esse motivo, constituiu um período de desafios, descobertas e conquistas. Em inúmeras ocasiões, em função da intensidade do trabalho exigido e dos conselhos fornecidos pela professora Manuela Carvalho, fui obrigado a superar dificuldades, a reinventar metodologias de trabalho e a assumir uma postura flexível para garantir uma prática docente inovadora e de qualidade. Diria que o estágio consubstanciou uma etapa árdua na minha formação enquanto professor, porém, foram os obstáculos ultrapassados, bem como um desejo permanente de melhoria e aperfeiçoamento, que me permitiram concluir este ano letivo com a convicção que levo comigo várias ferramentas e mecanismo de ação úteis para futuro e, sobretudo, que evoluí bastante no domínio da prática docente.

Em relação núcleo de estágio não poderia deixar de referir que a maioria do trabalho extra letivo concretizado no âmbito do estágio, foi realizado com um enorme espírito colaborativo, existindo, constantemente, bastante *feedback* entre os três estagiários. Tratou-se de um grupo de trabalho empenhado e dinâmico. Assim se compreende que praticamente todos os aspetos relativos à produção de elementos e métodos de avaliação sumativa e formativa, bem como às atividades inscritas no Plano

Anual de Atividades, sejam fruto de um esforço tripartido que, a meu ver, beneficiou bastante a qualidade dos materiais produzidos. Naturalmente, estes contaram com o apoio da professora orientadora e obedeceram sempre, com maior ou menor sucesso, às suas recomendações e sugestões. Trabalhar de forma cooperativa é um elemento integrante da prática docente e só por este motivo, independentemente da excelente relação estabelecida entre os estagiários, foi ótimo trabalhar com o núcleo.

Creio que um dos fatores que contribuiu decisivamente para ultrapassar as fragilidades que, inicialmente, se verificaram no meu desempenho docente, foi a qualidade e a utilidade dos tempos dedicados ao acompanhamento e organização do estágio, com a professora Manuela Carvalho. A reflexão resultante da discussão da prestação dos estagiários, favorecendo o desenvolvimento de competências de auto e heteroavaliação, serviu de base para o aperfeiçoamento de uma série de aspetos relacionados com o trabalho letivo. Na nossa profissão, a capacidade de auto e heteroavaliação é imprescindível, sobretudo a primeira, uma vez que o reconhecimento dos nossos méritos e deméritos permite, em primeiro lugar, a correção de determinadas fórmulas de atuação pedagógica e, em segundo, privilegiar e preservar aquelas que são manifestamente positivas.

Relativamente aos maiores desafios com que fui confrontado no âmbito do estágio, gostaria de destacar a plasticidade que o ensino à distância requereu – motivo pelo qual me socorri de diversas plataformas digitais e diferentes modalidades de aula para tornar as aulas mais interativas – e a resiliência que esta modalidade de ensino exigiu, tendo em consideração a frustração decorrente da anomia, ausência e falta de empenho manifestados por alguns alunos. Por outro lado, ao nível das planificações, apesar de ter melhorado no domínio da elaboração de indicadores de aprendizagens/objetivos, isto é, de definição de competências de aprendizagem, sinto que manifestei dificuldades na sua especificação, no sentido de lhes conferir um carácter mais prático, palpável e incisivo. Face ao exposto, julgo que só no terceiro período atingi um bom nível de coerência e encadeamento no respeitante à produção de planificações. Importa, no entanto, frisar o trajeto positivo percorrido neste contexto. No que respeita à participação e envolvimento dos alunos, julgo que consegui motivá-la e promovê-la, formulando questões orientadoras e problematizadoras, embora ainda não tenha atingido um desempenho que se alicerçasse no contributo ativo das turmas como um todo homogéneo.

Globalmente, faço uma apreciação bastante positiva do decurso do estágio de Prática Pedagógica Supervisionada, constituindo este uma oportunidade bastante enriquecedora, repleta de aprendizagens úteis para o meu futuro profissional, do ponto de vista das competências funcionais, relacionais e éticas, científicas, pedagógicas e de participação e interação com o meio escolar. Não menos importante, julgo ter encontrado e definido o meu perfil de professor, sem prejuízo deste poder vir a sofrer alterações no futuro, dado que a docência implica o trabalho com “matéria-prima viva”, exigindo uma enorme plasticidade e flexibilidade por parte dos professores.

A flexibilidade e versatilidade são, de facto, atributos fundamentais para qualquer docente. No caso da disciplina de História, como se verificará de seguida, em linha com alguns estudos relativos à cognição histórica e, em particular, à evidência histórica, é imprescindível que os professores compreendam os procedimentos que promovem e consolidam a consciência e competências históricas. Naturalmente que este é um processo complexo em virtude das características intrínsecas de cada turma e de cada aluno, não existindo uma fórmula específica para levar a cabo este processo, mas antes múltiplas estratégias que se devem adequar à realidade dos alunos – daí a necessidade de constante adaptação por parte dos docentes.

Capítulo 2. Enquadramento Teórico

2.1. Cognição Histórica e Pensamento Histórico

A literatura relativa à Educação Histórica, especialmente a que incide na cognição histórica, conheceu avanços significativos desde, sensivelmente, a década de 1970 até à atualidade, embora deva notar-se que esse progresso tenha conhecido períodos de maior ou menor intensidade ao nível da produção literária. Portugal, na esteira de países como o Reino Unido, Estados Unidos da América e Canadá, acompanhou esta tendência, sendo que foi, sobretudo, a partir do final da década de 1990 e início do século XXI que este campo de investigação começou a merecer maior atenção por parte dos nossos estudiosos¹⁴. Ora, cognição histórica, no âmbito do ensino, diz respeito à *forma como os alunos assumem a compreensão da História e, sobretudo, à forma como constroem o seu conhecimento*¹⁵. Deste modo, atualmente, o ensino da História alicerça-se numa sólida fundamentação teórica, tributária de campos como a Epistemologia da História e a Psicologia Cognitiva, que se debruçou sobre os princípios e estratégias da aprendizagem em História que devem, ou não, ser aplicados em contexto educativo.

Atendendo que no presente estão em voga teorias de aprendizagem construtivistas – baseadas no cognitivismo – sustentando a ideia de que os indivíduos participam ativamente na construção dos seus conhecimentos e no desenvolvimento das suas competências, então a cognição histórica – relevante só por si – adquire uma importância capital. São justamente os estudos nesta área do saber que garantem aos professores o suporte concetual para compreenderem os processos constitutivos da consciência histórica, para aferirem o nível de progressão das ideias históricas dos discentes e, sobretudo, para adequarem a sua linha de ação em prol de um ensino eficaz em que os estudantes não são encarados como meros recetores de conhecimento. Por outras palavras, apenas considerando a cognição histórica – bem como a didática da história, convenha-se – poder-se-á, incisivamente, aplicar métodos de ensino tendentes à

¹⁴ Cf. Veríssimo, M. H. – *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos do Ensino Secundário*, Braga: Universidade do Minho, 2012, pp. 22-27; Barca, Isabel – “Educação Histórica: uma nova área de investigação”, in *História Revista da Faculdade de Letras do Porto*, III série, vol. 2, 2001, pp. 13-17. Barca, Isabel – “Investigação em Educação Histórica” in, Schmidt, Maria e Garcia, Tânia (org.) *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica: Atas das Sextas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Curitiba: UTFPR, 2007, pp. 26-43

¹⁵ Barca, Isabel – *Idem*, pp. 13.

aquisição de competências históricas, à consolidação de conceitos substantivos e de “segunda ordem” da disciplina e à promoção do pensamento histórico. Pelo exposto, levanta-se a questão: porque é que é relevante estimular a aquisição de competências históricas, a consolidação de conceitos substantivos e de “segunda ordem” e o pensamento histórico?

Considerando a natureza do conhecimento histórico – parcial, provisório e em constante processo de construção e reconstrução – é fundamental que os alunos estejam munidos das ferramentas conceituais que lhes permitam analisar, interpretar e compreender a História de forma contextualizada, ou seja, com a consciência da distância que separa o passado do presente e da impossibilidade de recuperar integralmente o passado. Assim sendo, os conceitos substantivos e de “segunda ordem” da disciplina de História – cujas definições foram apontadas na introdução – constituem os instrumentos que garantem aos discentes a capacidade de produzirem narrativas históricas válidas, com contornos explicativos e multicausais, através da seleção, examinação e cruzamento de informação. Portanto, estes instrumentos estão na base daquilo que poderíamos designar como “competências”, as quais Maria do Céu Roldão classificou nos seguintes moldes:

“Existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou objeto cognitivo ou estético).”¹⁶

Em História e nomeadamente no ensino da História, desenvolver-se-ão competências históricas, sobre as quais se falará posteriormente. Ora, quando o aluno é capaz de mobilizar conceitos substantivos e de “segunda ordem” para redigir narrativas históricas, está a exercitar o seu pensamento histórico. E o que se pretende é que, nesse exercício, os jovens compreendam que o saber histórico não é inerte, linear, nem pronto a consumir – daí a importância do desenvolvimento dos conceitos meta-históricos, particularmente o de evidência histórica – e, simultaneamente, que atinjam um nível de consciência histórica elevado. De acordo com Isabel Barca, este caracterizar-se-á pelo entendimento de que as narrativas históricas podem ser múltiplas e, inclusive, contraditórias, visto que estas dependem de um processo de interpretação de evidência histórica que pode suscitar divergências entre os diversos autores, as quais podem e devem suscitar discussões académico-teórica. Assim sendo, as narrativas históricas são

¹⁶ Veríssimo, M. H. – *op. cit.*, pp. 11.

aceites ou recusadas, válidas ou inválidas, em função da sua qualidade, a qual está intimamente relacionada com a extração de evidência histórica. Pelo exposto, esta conceção de consciência histórica, implica conceber a História como ciência, ou seja, enquanto área do saber fundada num conjunto de procedimentos que lhe dão maior legitimidade e objetividade.¹⁷

Este trecho vai ao encontro daquilo que Peter Lee definiu como literacia histórica, isto é: a capacidade dos jovens compreenderem, de forma coerente, os conteúdos da História, criando uma “‘imagem’ do passado que lhes permita orientarem-se no tempo”; a assimilação dos métodos de construção da História, “(uma compreensão da disciplina da História, e das ideias chave que tornam o conhecimento do passado possível)”¹⁸, a qual possibilita a construção de explicações e de narrativas históricas acerca do passado. Pelo exposto, não será despropositado afirmar que há, portanto, uma simbiose entre competências e conceitos específicos da História, atendendo que o domínio de competências facilita o entendimento da forma e teor da disciplina de história, o qual, por sua vez, se traduz na construção do pensamento histórico. Este, segundo Antoni Santisteban Fernández, implica pensar o tempo, navegando-o com uma noção clara de temporalidade, continuidade e mudança, criando uma consciência histórica que relaciona o passado com o presente e se dirige para o futuro e que se exprime mediante a elaboração de uma narrativa histórica, explicativa, multicausal e intencional¹⁹.

Elucidada a relação entre competências, conceitos substantivos, conceitos de “segunda ordem” e pensamento histórico, realçando-se a relevância destes elementos para a formação da consciência histórica nos jovens em contexto educativo, a nossa atenção será, agora, redirecionada para o alcance e natureza das competências históricas. Mais especificamente, procurar-se-á indicar quais são aquelas que se afiguram essenciais para o desenvolvimento do pensamento histórico e dos conceitos teóricos associados à História, analisando não apenas os documentos de referência que regulam o ensino da História em Portugal, mas, igualmente, bibliografia sobre este assunto.

¹⁷ Cf. Barca, Isabel – “Marcos da Consciência Histórica de Jovens Portugueses”, in *Currículo sem Fronteiras*, v. 7., nº1, 2007, p. 117.

¹⁸ Lee, Peter - "Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica" in Barca, Isabel (org.) *Estudos de consciência na Europa, América, Ásia e África: Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Braga: Universidade do Minho, 2008 p. 11.

¹⁹ Cf. Fernández, Antoni Santisteban – “La formación de competencias de pensamiento histórico” in *Memoria Académica*, La Plata: Universidade Nacional de la Plata, 2010, p. 39.

2.2. As competências históricas

A legislação em vigor, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 55/2018²⁰, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, espelha a preocupação de se dotarem os alunos das competências específicas que levem à consecução do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Do mesmo modo, as *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de História no Ensino Básico e Secundário também referem que “o aluno deve desenvolver um conjunto de competências específicas da disciplina de História e transversais a vários temas e anos de escolaridade”. Já observámos que “competência” pressupõe a mobilização de conhecimentos para a superação de uma situação concreta, ou seja, implica uma utilização prática do saber passível de se manifestar através da demonstração de determinadas capacidades e atitudes – ideia de competência enquanto “saberes em uso”²¹. Neste sentido, as competências desenvolvem-se através do contacto com o meio, a experiência e a concretização de tarefas específicas e, com efeito, os professores, em conformidade com o espírito da legislação vigente, devem conceber atividades formativas que as promovam. Mas quais são as competências históricas que devem ser alvo da atenção dos docentes?

Embora as *Aprendizagens Essenciais* discriminem um conjunto de aptidões gerais a desenvolver, inclusivamente quando referem ações e estratégias de ensino orientadas para o perfil dos alunos, entendeu-se que o *Documento de Apoio às Metas Curriculares de História (3.º Ciclo do Ensino Básico)*²² sintetiza de forma clarividente quais são as competências fulcrais no ensino da História. Observe-se:

“A transmissão e a utilização do saber histórico exige o entendimento e domínio de ferramentas conceptuais inerentes à própria construção do conhecimento em História – a natureza e as formas de utilização das fontes históricas, o tratamento do tempo e do espaço, a integração dos actores e das suas decisões em contextos específicos, a comparação entre contextos espaciais e temporais diversos e a comunicação do saber histórico, cuja abordagem deve ser concomitante e inerente à aquisição e compreensão de conhecimentos, sem porém se sobrepor a estes.”²³

²⁰ Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf [acedido a 24/12/2020]

²¹ Veríssimo, M. H. – *op. cit.*, p. 16.

²² Disponível em

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/doc_de_apoio_mc_de_historia_final.pdf [acedido a 24/12/2020]

²³ *Idem*, p. 2

Perante o enunciado, podemos categorizar as competências históricas em três níveis distintos: **1)** Compreensão histórica nos domínios da contextualização e localização espaço-temporal, pressupondo o conhecimento de noções de cronologia, continuidade, mudança e representação cartográfica; **2)** Recolha e análise da informação contida em diferentes tipologias de fontes, com implicações no âmbito da inferência e do conceitos de evidência histórica (meta-históricos/de “segunda ordem”); **3)** Comunicação em História, intimamente relacionada com a produção de narrativas históricas, orais ou escritas, ou seja, com a representação da História²⁴. A partir do momento em que os alunos aplicam este *know-how*, caminha-se no sentido da cimentação de conceitos substantivos, de “segunda ordem” e, naturalmente, do próprio pensamento histórico.

Tal como sugere Maria Helena Veríssimo, um indivíduo que se limite a acumular e memorizar conteúdos históricos sem os colocar em diálogo com os princípios e a reflexão crítica subjacentes à História, estará condenado à iliteracia histórica – todo o conhecimento inerte sucumbe ao esquecimento. Esta autora, não se circunscrevendo apenas ao universo da História, explica de forma clara como, em virtude da realidade social do século XXI, é imprescindível privilegiar a aquisição de competências:

“As competências, expressas nos documentos oficiais como saberes em uso, integram em si não só conteúdos, como um conjunto de atitudes, capacidades e valores que lhes conferem um carácter de formação integral, mais adaptada aos jovens do século XXI, aos quais se exigem capacidades de adaptação à mudança e ao ritmo acelerado do progresso que já não se compadece com saberes feitos. Saber em uso ou em construção é o mote da sociedade em que vivemos – sociedade da informação múltipla e diversificada, à qual não podemos ter a veleidade de aceder na sua totalidade (...); sociedade da informação, de uma informação à qual é preciso saber aceder para depois seleccionar, decodificar, contextualizar, utilizar - competências cujo desenvolvimento compete essencialmente à escola, sob pena de continuarmos a criar futuros analfabetos funcionais.”²⁵

Deste modo, cabe aos professores de História a responsabilidade de incentivarem o desenvolvimento de competências históricas sob pena dos alunos se tornarem historicamente iletrados e comprometerem o seu próprio processo de aprendizagem na disciplina.

²⁴ Cf. Veríssimo, M. H. – *op. cit.*, pp. 18-19; Fernández, Antoni Santisteban – *op. cit.*, pp. 39 e 49.

²⁵ Veríssimo, M. H. – “Para que Serve a História?” in *Boletim O Ensino da História*, nº27/28 (janeiro/julho), Lisboa: A.P.H, 2004, *apud* Veríssimo, M. H. – *op. cit.*, 2012, p. 17.

2.3. Objetividade e Evidência Histórica

Tal como Maria Helena Veríssimo indica “as questões da objetividade do conhecimento histórico associam-se diretamente ao debate acerca da evidência, porquanto os pontos de vista do historiador influenciam a forma como interpreta a evidência”²⁶. O verbo interpretar aqui adquire particular interesse – distinguindo-se de julgar – porque nos remete para a ideia de compreensão do passado e obriga-nos a ponderar o significado do conceito de “objetividade”. Sobre a objetividade Luís Reis Torgal apresenta uma breve reflexão em que postula que “a História é sempre mais uma interrogação do que uma solução, embora seja uma interrogação orientada para a descoberta do objecto. Só essa tendência a torna afinal «objetiva»”²⁷. Para dar sequência lógica a esta afirmação, sublinhe-se que o próprio autor exalta a diferença entre imparcialidade e objetividade. Imparcialidade não deve integrar o jargão epistemológico da História dado que o conhecimento histórico não é impermeável às circunstâncias da sua produção, nomeadamente a posicionamentos ideológicos. A objetividade, por seu turno, deve nortear o trabalho do historiador, levando-o a contextualizar os vestígios do passado na sua realidade histórica, através de um método que, em larga medida, se baseia na interpretação e, nesse sentido, em representações²⁸. Assim, segundo o Torgal, “(...) a História não é uma opinião, nem uma ideologia, ainda que a ideologia (insisto) possa e deva obviamente fazer parte da bagagem cultural do historiador”²⁹.

Perante o exposto, se o historiador não é alheio a sentimentos, paixões e posicionamentos ideológicos, deverá acautelar-se nas representações que desenvolve para preservar o carácter objetivo – sentido estrito da História e seu objeto – e não incorrer na subjetividade opinativa ou inculcadora. É fundamental reter esta noção de objetividade porque se o domínio da História é, por excelência, a representação do que está ausente, motivo pelo qual tem de necessariamente trabalhar com memórias e fontes, verosímeis ou enviesadas, que acedem apenas a uma parcela da realidade histórica, então a verdade histórica “não pode assentar na simples informação facial fornecida pelas fontes, mas na autoridade do historiador, que tem a capacidade de transcender o que as fontes lhe dizem, através da interpolação”³⁰. É a partir desta constatação que se retira a importância da evidência histórica, uma vez que esta, tal como Denis Shemilt

²⁶ Veríssimo, M. H. – *op. cit.*, p. 43.

²⁷ Torgal, Luís Reis, *História. Que História? Lisboa*, Círculo de Leitores, 2015, p. 73.

²⁸ Cf. *Idem*, p. 44 e 143.

²⁹ *Idem*, p. 143.

³⁰ Veríssimo, M. H. – *op. cit.*, p. 44.

sugere, não se reduz ao domínio da informação³¹, pressupondo sempre um processo de interpretação que remete o indivíduo para a inferência, tendente a preencher o vazio existente nas fontes, baseado no questionamento dos vestígios que nos chegam do passado. Para que esta inferência seja objetiva, ela terá de partir do conhecimento da realidade histórica e, portanto, do que é válido e plausível, para fornecer uma continuidade lógica à narrativa histórica. Por outras palavras, “(...) a validade [objetiva] dos relatos do passado pode ser avaliada pelo alcance explicativo da evidência face às questões que lhe são colocadas e à sua congruência com outros conhecimentos”³². Fica deste modo subjacente a ideia de que existem múltiplas perspetivas da História, radicadas em interpretações distintas de diversas evidências históricas – resultantes de um processo de seleção de fontes e subsequente análise metodológica – que, transcendendo a própria fonte, conferem um pensamento legitimamente autónomo ao historiador.

Neste sentido, Van Der Dussen e R. G. Collingwood sustentaram a ideia de que todo o conhecimento do passado se fundamenta em evidências históricas, concedendo-lhe um lugar cimeiro na construção da História e, tal como foi supra sugerido, a relação entre evidência e de conhecimento histórico é de tipo inferencial³³. Van Der Dussen distinguiu três tipos de inferência, a dedutiva, a indutiva e a hipotética, explicando que apenas as duas últimas são aplicáveis à História. A indutiva tem na sua base a inferência, ou seja, a procura de respostas a partir de fenómenos observáveis em situações similares; a hipotética visa responder ao inobservável, partindo do efeito para a causa e “quando os historiadores tentam relacionar a evidência com um passado específico, estão a praticar a ‘adução’, uma espécie de raciocínio hipotético”³⁴.

Até ao momento destacou-se a importância da objetividade e dos processos de inferência na construção de um conhecimento histórico – de natureza, plural, provisória e passível de ser discutido e revisto –, referindo-se a sua relação com a evidência histórica, sem, contudo, adiantar-se uma definição concreta deste conceito de “segunda ordem”. Sobre esta matéria, Rosalyn Ashby é soberana e oferece uma definição de evidência histórica bastante clara, explicando que evidência histórica corresponde ao

³¹ Cf. Shemilt, Denis – “Adolescent Ideas about Evidence and Methodology in History”, in Portal, Christopher (ed.) *The History Curriculum for Teachers*, Filadélfia: Palmer Press, 1987, p. 44.

³² Veríssimo, M. H. – *op. cit.*, p. 45.

³³ Cf. *Idem*, pp. 51-53.

³⁴ Van Der Dussen, W. J. & Rubinoff, L – *Objectivity, Method and Point of View, Essays in the Philosophy of History*, Leiden: E. J. Brill, *apud*, Veríssimo, M. H. – *op. cit.*, p. 53.

que o historiador reclama – i.e., interpreta – a partir dos fragmentos que sobreviveram do passado.³⁵

Esta concetualização, apesar de concisa, engloba um conjunto de aspetos que merecem ser decompostos. Os vestígios do passado, isto é, as fontes, não comportam um significado *per si*, carecendo da interpretação do historiador para lhes conferir um certo sentido. Esse exercício interpretativo, seletivo e inferencial como já se destacou, materializa a reivindicação do passado e, desse modo, “(...) transforma a evidência potencial – tudo o que existe no mundo, segundo Collingwood – em evidência real, ou seja, aquilo que o historiador decide usar como evidência para estudar um determinado assunto”³⁶. Na senda deste raciocínio, a proposta de evidência histórica avançada por Maria Helena Veríssimo, indo ao encontro da defendida por Rosalyn Ashby, sustenta que aquela se trata de um processo de seleção e interpretação de fontes históricas que permite a reconstituição do passado, através da elaboração de narrativas explicativas, inferenciais e adutivas.³⁷

O desafio que então se coloca ao professor de história é duplo: explicitar aos alunos a natureza do conhecimento histórico, refutando a ideia de um saber fixo, definitivo e consumível e frisando a possibilidade de existirem várias hipóteses explicativas, mais ou menos válidas, sobre um determinado fenómeno do passado; clarificar o conceito de evidência que, como vimos, é complexo e exige um nível de raciocínio indutivo e hipotético elevado. Esta tarefa, não sendo fácil, beneficia profundamente dos estudos encetados ao nível da cognição histórica que, entre outros aspetos, já avançaram bastante no domínio da progressão das ideias históricas dos alunos, particularmente no que diz respeito à evidência histórica.

Denis Shemilt, por exemplo, dedicou-se ao estudo das ideias dos adolescentes acerca da natureza e os usos da evidência histórica e, a partir das suas investigações, propôs quatro estádios hierárquicos para categorizar o nível de compreensão dos jovens acerca destes aspetos: **Estádio I:** O conhecimento do passado é tomado como garantido; **Estádio II:** Evidência = Informação privilegiada sobre o passado; **Estádio III:** Evidência é uma base de inferência sobre o passado; **Estádio IV:** Consciência da

³⁵ Cf. Ashby, Rosalyn – “O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos”, in Barca, Isabel (org.), *Educação Histórica e Museus: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Braga: Universidade do Minho, 2003, p. 42.

³⁶ Veríssimo, M. H. – *op. cit.*, p. 53.

³⁷ Cf. *Idem*, pp. 53-54.

historicidade da evidência³⁸. Vejamos agora as características que o autor associa a cada um destes níveis.

No primeiro estágio encontram-se os alunos que não concebem o problema metodológico de “como sabemos?” por considerarem que a “verdade” existe e é tangível e garantida. Como tal, encaram o conhecimento histórico como algo inviolável e pré-definido, refugiando-se na autoridade do professor (o “guardião da memória”) ou do manual para o receberem acriticamente. Para estes estudantes, a análise de fontes é percebida como um mero exercício de recolha de informação, comparável à leitura de textos historiográficos, e, nesse sentido, a noção de evidência histórica é inexistente. Confrontado com estudantes neste nível, o maior desafio para o professor será fazê-los compreender a diferença entre informação e evidência, pelo que se impõe um treino constante de análise e questionamento de fontes primárias³⁹.

No segundo estágio os jovens já aceitam a relevância de questionar a origem do conhecimento e, subsequentemente, compreendem que a verdade histórica é negociável, começando a despontar a ideia de evidência histórica. Contudo, consideram que o passado fala por si só, cabendo ao historiador avaliar a evidência, ou seja, compete-lhe decidir se o conteúdo contido numa fonte sobre um determinado assunto é fiável ou não. Neste sentido, a noção de inferência, isto é, de ir além do plasmado num documento, está ausente, reforçando a tendência de os alunos abordarem fontes como testemunhos do passado porque para eles: “a visão de passado do historiador é reconstituída a partir de evidências, em vez de reconstruída com base na evidência”⁴⁰. Por este motivo, a maioria dos jovens no Estádio II quando confrontados com perspectivas contraditórias entre uma fonte primária e uma fonte secundária, invariavelmente prefere a primeira em relação à segunda⁴¹.

No terceiro estágio os alunos já distinguem claramente o conceito de informação e evidência e a inferência, a partir desta, torna-se num ato consciente, surgindo então noção de que a História usa evidências, baseia-se em evidências, mas não são as evidências. Portanto, verifica-se a compreensão de que a incerteza histórica radica na metodologia da disciplina, dependente, fortemente, da interpretação de dados e da formulação de hipóteses explicativas. Os principais obstáculos nesta fase reportam-se à tendência de os estudantes não assimilarem que o uso de evidências pode servir tanto

³⁸ Tradução livre. Cf. Shemilt, Denis – *op. cit.*, pp. 39-61.

³⁹ Cf. *Idem*, pp. 42-47.

⁴⁰ *Idem*, p. 50.

⁴¹ Cf. *Idem*, pp. 48-52.

para legitimar determinadas proposições, como para as desacreditar e, ainda, a falta de percepção do contexto passado em que um documento foi produzido. Este último aspeto produz uma abordagem algo rígida e mecânica à evidência uma vez que o questionamento que lhe é levantado é concebido à luz de comparações contemporâneas⁴².

Finalmente, no último estágio, atinge-se a plena compreensão de evidência histórica e da História enquanto uma reconstrução do passado que torna visíveis as conexões e continuidades, as moralidades e os motivos, inerentes a um contexto histórico particular. Ainda assim, a seleção dos dados que deverão ser considerados contextualmente relevantes é limitada e regista-se uma dificuldade distinguir fontes primárias de secundárias, no sentido em que, por vezes, as últimas poderão ser encaradas como evidência. Ou seja, do ponto de vista concetual o aluno domina a noção de evidência e da metodologia da história, porém, no que concerne à operacionalização da interpretação baseada em evidências, existem lacunas que só podem ser superadas com o contributo dos docentes, através de exercícios orientados para esse efeito⁴³.

Também Rosalyn Ashby se debruçou sobre os níveis de evidência atingidos por jovens, numa linha semelhante à adiantada por Shemilt, apresentando um modelo de seis níveis – Nível 1: Imagens do Passado; Nível 2: Informação; Nível 3: Testemunho; Nível 4: Tesoura e Cola; Nível 5: Evidência num contexto mínimo; Nível 6: Evidência no contexto – cuja descrição integral, por ser de extrema relevância para este trabalho, é remetida para o Anexo X⁴⁴.

Partindo destes modelos – ou eventualmente de outros – os docentes podem aplicar estratégias específicas e direcionadas para o nível exibido por cada aluno, com o intuito de assegurar a sua progressão. De uma forma geral, esta demanda implica uma abordagem à natureza da investigação histórica e do seu produto, porque através dela os estudantes desenvolvem, entre outros aspetos, o respeito pela verdade histórica, pela evidência e pela imparcialidade, a capacidade de questionamento das certezas pré-adquiridas, e a predisposição para considerar a evidência em conformidade com o contexto histórico no qual uma determinada fonte foi produzida. Contudo, tal como indica Ashby, este objetivo só é realizável mediante a aplicação de estratégias de concretas por parte dos professores que visam a explicitação de conceitos de “segunda

⁴² Cf. Shemilt, Denis – *op. cit.*, pp. 52-56.

⁴³ Cf. *Idem*, pp. 56-61.

⁴⁴ Cf. Anexo X – Escala de evidência proposta por Rosalyn Ashby, pp. 129-130.

ordem”, nomeadamente: a explicação do que é legitimamente utilizável como evidência; a distinção entre informação e evidência e entre verdade e validade; o carácter circunstancial da evidência; a elucidação sobre as perspetivas ou tendências que são intencionais e aquelas que não são intencionais; e as diferenças subjacentes às múltiplas afirmações históricas no que concerne aos níveis de certeza, probabilidade, possibilidade e improbabilidade⁴⁵.

Neste contexto, Ashby corrobora o que já fora enunciado por Peter Rogers, na década de 1980. Este autor afirma que a presunção da validade do conhecimento adquirido, mesmo quando correto, deve ter na sua base a perceção dos fundamentos metodológicos do ofício de historiador. Por outras palavras, Peter Rogers defende que são os procedimentos específicos da História que a tornam, efetivamente, numa disciplina, e nesse sentido, o domínio e comunicação do conhecimento substantivo desprovido do “saber fazer”, provoca uma fragilização do desenvolvimento do conhecimento histórico, estimulando antes uma acumulação acrítica de factos.⁴⁶

Assim, partindo do pressuposto que a História depende grandemente do uso e análise de fontes variadas que, por sua vez, requerem a utilização de diferentes métodos de investigação, é vital que os jovens adquiram a consciência de que estes testemunhos do passado contêm evidências históricas, ainda que estas não lhes sejam oferecidas enquanto produto pronto a ser consumido nem como informação fixa. Ora, a chegada a este estágio implica o recurso às estratégias de ensino supramencionadas, porém, não se trata de um processo simples. Ashby alerta para a dificuldade que a compreensão deste conceito pode acarretar para os estudantes, realçando que a distinção entre passado e História – concebida como ciência historiográfica que o reconstrói – nem sempre se verifica, fenómeno que ajuda a compreender o porquê de vários alunos perspetivarem fontes históricas como testemunhos fiéis do passado.⁴⁷ Neste sentido, a mesma autora, completa o seu raciocínio frisando que a interpretação de fontes pressupõe o treino do seu questionamento, ou seja, aprender a interrogá-las, pois só assim os alunos poderão vir a compreendê-las no seu contexto histórico, favorecendo, desse modo, a extração de evidência e, por inerência, a sua capacidade inferencial, bem como o poder de fundamentação de pontos de vista personalizados.⁴⁸

⁴⁵ Cf. Ashby, Rosalyn – *op. cit.*, 2003, pp. 41-42.

⁴⁶ Cf. Rogers, P. J. – “The New History, theory into practice”, in *Historical Association, Teaching of History Series*, Nº 48, 1980, p. 19, *apud*, Ashby, Rosalyn – *op. cit.*, 2003, p. 41.

⁴⁷ Cf. Ashby, Rosalyn – *op. cit.*, 2003, p. 42.

⁴⁸ Cf. *Idem*, pp. 42-43

Pelo recorrido até ao momento, clarifica-se a relevância do conceito de evidência histórica e algumas diretrizes de atuação que os docentes devem considerar para assegurarem a consolidação deste conceito e, sobretudo, a sua aplicação prática. Tal como Peter Lee afirma, “se o uso de evidência de acordo com determinados requisitos torna possível uma investigação racional do passado, então ser capaz de usar a evidência com esses requisitos é uma aquisição válida”⁴⁹, porque é esta competência que contribui para os alunos se preocuparem com a verdade e objetividade histórica. Deste modo, em jeito de conclusão, estando intimamente relacionadas, é fundamental que os alunos consigam distinguir a diferença entre fonte histórica e evidência histórica. **A fonte deverá ser entendida como a ferramenta do ofício, enquanto evidência consubstanciará o trabalho analítico da fonte**, isto é, as inferências que um indivíduo produz a partir da interrogação dos documentos, a interpretação histórica:

“To be human is, amongst other things, to be conscious of time and to live by manipulating temporal constructs – identity, origin, destination, memory, trace, story, past/present/future, and so on. (...). Understanding historical interpretations involves thinking critically about the diverse ways in which human groups and societies make sense of time and change (...). the study of historical interpretations should aim to provide pupils with tools that they can use to systematically compare and evaluate claims about the past”⁵⁰.

2.4. A utilização de documentos escritos – Potencialidades e desafios

Mais importante do que discorrer acerca da evolução da perceção do que são documentos e fontes históricas ou sobre os paradigmas teóricos e metodológicos que ao longo do tempo presidiram à investigação histórica – visto que sobre estas questões já foram analisadas e debatidas num número razoável de obras e artigos⁵¹ –, é realçar o potencial associado à utilização dos documentos e das fontes históricas no âmbito da

⁴⁹ Cf. Veríssimo, M. H. – *op. cit.*, pp. 54.

⁵⁰ Chapman, Arthur – “Historical interpretations” in Davies, I. (ed.) *Debates in History Teaching* (2nd Edition), London and New York: Routledge, 2001, p. 2.

⁵¹ Cf. Correia, Flávia Maria Pinto – *Competências interpretativas de fontes históricas e de documentos geográficos no ensino de História e de Geografia: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*, Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 2013, pp. 3-5; Andrade, Vera Lúcia Cabana Q. – “Repensando o documento históricos” in *Encontros (Rio de Janeiro)*, v. 4, 2004; Xavier, Erica da Silva – “Ensino e História: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção do conhecimento histórico” in *XII Encontro Regional da Associação Nacional de História Seção Estadual do Paraná (ANPUH-PR)*, 2010, pp. 640-645; Moreira, Maria Gorete – *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*, Braga: Universidade do Minho, 2004, pp. 40-47; do Nascimento Santana, Sayonara Rodrigues. *O uso de fontes históricas como recursos para o ensino de História*, pp. 126-127, disponível online no sítio: [acedido a 1 de Fevereiro de 2020] <http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/11500822042015Fundamentos de Estagio Su pervisionado II Aula 8.pdf>.

aprendizagem escolar. Os documentos/fontes escritos podem constituir-se como importantes instrumentos ao serviço da pedagogia, da aquisição de conhecimentos substantivos e de “segunda ordem” e, particularmente, da consciencialização do significado de evidência histórica. Mas o seu valor não se esgota no domínio do saber histórico, uma vez que, não obstante representarem um dos objetos da História, têm a capacidade de espoletar um conjunto de competências que extravasam o campo da História. Ora, se esta ciência tem, por definição, uma natureza interpretativa, explicativa e relacional de factos, então os documentos/fontes, enquanto ferramentas, poderão aguçar o sentido crítico do aluno-cidadão, tornando-o mais ciente do peso que a sua ação pode ter na sociedade. Este é um dos princípios defendidos na investigação realizada por Flávia Correia relativa às competências interpretativas de fontes históricas no 3º ciclo, baseada numa conceção construtivista do processo de ensino-aprendizagem:

“A História e a Geografia partilham da natureza interpretativa, explicativa e relacional de factos e de fenómenos, pelo que no processo de ensino e aprendizagem o uso e exploração de fontes históricas e documentos geográficos funcionam como ferramentas mediadoras das relações entre aluno e objeto de aprendizagem (conteúdo escolar a aprender) e entre professor e aluno. Pressupõem um ativar de capacidades, de conhecimentos e de estratégias, uma espécie de saber em ação que tem inerente um certo grau de autonomia em relação ao uso e construção do saber”⁵².

Para reforçar o carácter interdisciplinar de saberes e competências intrínseco à História e ao uso de fontes, a autora explica que esse ativar de capacidades se aproxima da noção de “competência” defendida por Perrenoud e Boterf, colocada para além do conhecimento propriamente dito. Como tal, não sendo despendido o domínio substantivo de qualquer disciplina, as competências surgem como um conjunto de estratégias que permitem a utilização – eficaz e coerente – do conhecimento pré adquirido, para a resolução de um determinado desafio⁵³.

Portanto, a exploração de fontes, revestida destas potenciais valências, deve não só ter a ambição de produzir e enriquecer o conhecimento histórico dos alunos, mas também de os munir de ferramentas que lhes permitam aplicar e validar esse conhecimento. Importa referir que trabalhar fontes históricas, não implica que os alunos se tornem em “mini-historiadores”, mas antes que desenvolvam competências relacionadas com o estabelecimento de inferências e com a análise de evidências. Neste

⁵² Correia, Flávia Maria Pinto, *op. cit.*, pp. 4-5.

⁵³ Cf. *Idem*, p. 5.

sentido, o papel do professor é duplamente desafiador: “por um lado deverá iniciar os alunos na pesquisa histórica de modo que passem a tratar as fontes históricas como fontes de informação, e, por outro lado, possibilitar a passagem para um nível mais avançado onde trabalham com as fontes como evidência”⁵⁴. Se elencarmos algumas das potencialidades específicas das fontes, podemos destacar as seguintes: colocam em questão o próprio conceito de interpretação da história, inclusive pelo seu confronto com o texto do manual; permitem o estabelecimento de relações multicausais; apresentam aspetos da vida do Homem além dos acontecimentos políticos; geram um conhecimento histórico concebido como discutível e facilitam a motivação dos alunos e a sua autonomia na construção do seu conhecimento histórico⁵⁵.

É evidente que o uso adequado de fontes pressupõe uma estratégia pedagógica, caso contrário a aquisição de competências pode ser comprometida. Deste modo, é importante ter em conta não só os desafios associados ao desenvolvimento da noção de evidência histórica, supracitados, mas também acautelar a adequação da complexidade das fontes históricas ao grupo turma, evitando o uso de documentos excessivamente densos ou, pelo contrário, demasiado informativos e declarativos.

Tendo em consideração o exposto ao longo deste capítulo, o objeto de estudo deste trabalho – a influência que o uso de fontes escritas exerce no desenvolvimento do conceito de evidência histórica – torna-se proeminente porque implica, por um lado, uma seleção apropriada de fontes históricas que favoreça a construção de narrativas baseadas em evidência potencial e, por outro, porque permite uma avaliação das potencialidades e desafios inerentes à utilização de documentos escritos em contexto de sala, particularmente no que concerne à compreensão do conceito de evidência histórica. Estes aspetos inscrevem-se no âmbito dos próximos dois capítulos, mais diretamente relacionados com a metodologia e resultados da investigação realizada.

⁵⁴ Correia, Flávia Maria Pinto, *op. cit.*, p. 7.

⁵⁵ Cf. Fernández, Antoni Santisteban – *op. cit.*, pp. 49-50.

Capítulo 3. Abordagem metodológica, recolha e tratamento de dados

Neste capítulo, serão indicadas as opções metodológicas que presidiram à presente investigação. Em primeiro lugar, destacar-se-ão a questão de investigação e os objetivos deste trabalho, já mencionados na introdução, posteriormente, indicar-se-á e justificar-se-á o modelo metodológico utilizado e, noutro registo, descrever-se-á a população visada no estudo. Finalmente, fundamentar-se-á a escolha do tema.

3.1. Questão de investigação e objetivos

Após a contextualização teórica que antecedeu este capítulo, torna-se evidente que descurar a epistemologia da História e os estudos relativos à cognição histórica, representaria um profundo enfraquecimento da qualidade pedagógica de um professor, comprometendo a sua capacidade de articular a consolidação de conhecimentos substantivos com o desenvolvimento de competências específicas da disciplina. Neste sentido, atendendo à relevância atribuída à interpretação de evidência histórica em relação ao favorecimento de um pensamento histórico crítico, reflexivo e inferencial, pretendeu-se averiguar a eficiência do uso de documentos escritos no potenciamento do conceito de evidência histórica. Este esforço implicou a conceção de estratégias concretas que permitissem, efetivamente, rentabilizar a utilização de documentos escritos para o efeito desejado. Tal como foi referido anteriormente na introdução, a projeção e definição da questão de investigação e dos respetivos objetivos, contemplou dados e informações presentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, bem como nas *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de História no 3º ciclo do ensino básico.

Para sistematizar, de forma precisa, esta breve síntese, apresenta-se a questão de investigação que orientou a elaboração deste relatório:

- Como é que o uso de fontes escritas influencia o desenvolvimento da noção de evidência histórica?

Por sua vez, indica-se, igualmente, o objetivo específico desta interrogação:

- Avaliar o grau de eficácia do uso de fontes escritas na promoção da compreensão do conceito de evidência histórica;

3.2. Abordagem metodológica, recolha e tratamento de dados

Em conformidade com o supramencionado, esclarece-se, neste momento, o tipo de abordagem metodológica utilizada no presente texto. Com efeito, enveredou-se pela metodologia do estudo de caso, numa perspetiva descritiva, fenomenológica e qualitativa, por se considerar que esta opção é aquela que melhor se enquadra no âmbito do relatório de estágio. Apesar de alguns autores, como sugerem João Amado e Isabel Freire, considerarem esta metodologia de trabalho como uma forma de investigação *soft*, menor, tem-se vindo a registar uma progressiva valorização dos estudos de caso, reconhecendo-se a sua importância – inclusive pela natureza holística e, simultaneamente, particularizada que estes assumem – na construção de um conhecimento contextualizado⁵⁶.

Tal como é indicado por Judith Bell⁵⁷, o estudo de caso constitui uma metodologia de trabalho adequada para investigações unipessoais, permitindo a exploração de aspetos concretos de uma determinada problemática num curto espaço de tempo. Além do mais, na linha do que é defendido por Robert Yin, “os estudos de caso são a estratégia preferível quando o “como” e o “porquê” são as questões colocadas (...) e quando o foco [da investigação] incide sobre fenómenos contemporâneos em contexto de vida real”⁵⁸. Concretamente, neste caso, pretende-se averiguar o grau de eficácia da utilização de fontes escritas no desenvolvimento do conceito de evidência histórica – o “porquê” –, mediante a aplicação contínua de exercícios destinados a praticar e promover este tipo de competência – o “como”. Neste sentido, atendendo ao exposto, decidiu-se prosseguir a investigação usando a metodologia do estudo de caso.

Definido o objeto do estudo, foi necessário selecionar e adotar estratégias e recursos, no âmbito do processo ensino-aprendizagem, que permitissem um levantamento adequado de dados e, subsequentemente, a sua análise detalhada. Assim sendo, ao longo do ano letivo de 2020/2021, optou-se pela utilização de fichas de trabalho – integrando fontes escritas, respetivos questionários de interpretação e breves orientações de procedimento – como mecanismo de recolha de dados. Estes foram analisados e categorizados de acordo com a escala de seis níveis de evidência –

⁵⁶ Cf. Amado, J & Freire, I. – “Estratégias gerais de investigação: Natureza e fundamentos. 1. Estudo de caso na investigação em educação” in Amado, J (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014, pp. 121-123.

⁵⁷ Cf. Bell, Judith – *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (Maria João Cordeiro, Trad.), Lisboa: Gradiva Publicações, S. A, 1993, p. 23.

⁵⁸ Tradução livre. Yin, Robert K. – *Case Study Research. Design and Methods*, California: Sage Publications, 2003 p. 1.

disponível, detalhadamente, em anexo – desenvolvida por Rosalyn Ashby⁵⁹: Nível 1: Imagens do Passado; Nível 2: Informação; Nível 3: Testemunho; Nível 4: Tesoura e cola; Nível 5: Evidência num contexto mínimo; Nível 6: Evidência no contexto. Para assegurar que a apresentação dos dados preserva o anonimato dos discentes, sem prejuízo da sua inteligibilidade, foi atribuída uma letra do abecedário (de A a Z) a cada aluno da turma.

A escolha do método de recolha e análise de dados teve por base a intenção de articular a prática regular de exercícios de interpretação de fontes no decorrer das aulas asseguradas com a aplicação didática, num período de tempo relativamente amplo, atendendo que o desenvolvimento da noção de evidência constitui uma tarefa árdua que implica bastante prática. Esta ideia, aliás, é corroborada por Ashby: “Se um desses objetivos [do trabalho com fontes] é desenvolver a compreensão da evidência, pelo aluno, o principal obstáculo a essa persistência [encarar a fonte como informação] é tratar o trabalho com fontes como uma atividade baseada em tarefas”⁶⁰. Deste modo, considerou-se que a adoção do método de trabalho descrito seria aquela que favoreceria uma avaliação contínua e espaçada no tempo, passível de fornecer um bom panorama da evolução dos níveis de evidência exibidos pelos alunos, independentemente dos conteúdos programáticos abordados.

3.3. Caracterização dos participantes

A investigação foi aplicada na turma de 8º ano que se acompanhou, constituída por 24 alunos, 11 rapazes e 13 raparigas, com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos, registando-se dois estudantes com retenções em anos anteriores. Esta opção resulta do facto de no primeiro período do estágio, ter focado a minha prática pedagógica na preparação e lecionação de aulas, colocando a aplicação de experiências pedagógicas em segundo plano. Além disso, e não menos importante, o acompanhamento pedagógico foi mais continuado e próximo com a turma em questão.

Tal como se referiu anteriormente, a maioria dos alunos indicou ter rotinas de estudo frequentes, bem como ambientes familiares que incentivam a aprendizagem, tendência que poderá, teoricamente, ser justificada pela circunstância de mais de metade dos encarregados de educação da turma ter frequentado e concluído o Ensino Superior. De acordo com o Decreto-Lei 54/2018, somente um educando usufruiu de medidas

⁵⁹ Cf. Ashby, Rosalyn – *op. cit.*, 2003, pp. 54-55.

⁶⁰ Ashby, Rosalyn – “Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre afirmações factuais singulares” in *Educar em Revista*, vol. 22, 2006, p.167.

universais e seletivas. Globalmente, a turma, no que concerne à disciplina de História, apresentou níveis de aproveitamento escolar bastante satisfatórios, com uma média geral de 4 (numa escala quantitativa de 1 a 5). No decorrer das atividades letivas, os alunos demonstraram, sistematicamente, afinco e entusiasmo na realização das tarefas propostas, embora fosse notório, em alguns casos, a dificuldade de interpretação de fontes históricas, em diversos formatos, particularmente de fontes escritas. De facto, esta competência constituiu o calcanhar de Aquiles da turma, aspeto que reforça a importância de se trabalhar, continuamente, a interpretação de fontes como evidência histórica.

Em termos de comportamento, a turma nunca suscitou problemas de disciplina, exibindo um perfil calmo e participativo. Todavia, no final do ano letivo, talvez consequência da alternância entre ensino presencial e ensino à distância e dos condicionalismos resultantes do contexto pandémico que se atravessou, evidenciou-se alguma exaustão, desatenção e excitação por parte de certos alunos.

3.4. Escolha do tema

Tendo em consideração o recorrido acerca da importância da interpretação de evidência histórica para o desenvolvimento de pensamento histórico nos jovens, elegeu-se este conceito de segunda ordem como objeto de análise no presente relatório. Sem a prática desta competência, corre-se o risco de os jovens encararem a disciplina de História como um saber de tipo cumulativo e inerte, caracterizado pela memorização de factos e acontecimentos, privilegiando, somente, o conhecimento substantivo. Sem dúvida, como se apontou, que este é fulcral, contudo, é igualmente fundamental que os discentes compreendam a natureza do saber histórico, de modo que sejam capazes de mobilizar, de forma coerente e holística, as suas aprendizagens.

“[Apesar de um aluno] Poder estar seguro do que aprendeu, não tem o direito de estar seguro, mesmo quando o que aprendeu está de facto correcto, porque ele não pode avaliar os fundamentos nos quais o ‘conhecimento’ permanece. Não pode haver conhecimento que não inclua, pelo menos parcialmente, o ‘saber fazer’, e o ‘saber fazer’ é amplamente específico duma disciplina. No contexto actual, é o ‘saber fazer’ do historiador e tal implica que a simples comunicação do produto do saber, na falta de qualquer familiaridade com os procedimentos, seja

bastante inadequada. Os procedimentos são claramente o que faz da História uma disciplina... e um estudo que os negligencie dificilmente pode ser considerado realmente histórico”⁶¹.

Assim sendo, e acreditando que a assimilação do conceito de evidência histórica é essencial para conhecimento realmente histórico – permitindo, entre outros aspetos, a compreensão de processos de rutura e continuidade, de perspetivas históricas múltiplas e do carácter provisório e discutível da História –, a escolha do tema de investigação consumou-se. Acresce que, atualmente, num mundo caracterizado pelo acesso a um fluxo de informação sem precedentes, as competências de interpretação, dedução e inferência, constituem ferramentas altamente úteis para os futuros cidadãos do país, aliás, em conformidade com algumas das disposições constantes do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Além do mais, tal como se referiu na introdução, este tema é compaginável com qualquer conteúdo programático da disciplina de História, conferindo-lhe um carácter transversal que possibilita uma maior flexibilidade, na ótica da investigação, da gestão do tempo dedicado à aplicação de experiências didático-pedagógicas – este pormenor é de sobeja relevância no atual contexto de pandemia. Por fim, pesou o facto de a extração de evidência histórica constituir uma das competências específicas do pensamento histórico contempladas nas *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de História no 3º ciclo.

⁶¹ Rogers, P. J. – “The New History, theory into practice”, in *Historical Association, Teaching of History Series*, Nº 48, 1980, p. 19, *apud*, Ashby, Rosalyn – *op. cit.*, 2003, p. 41.

Capítulo 4. Aplicação da experiência pedagógica e análise de dados

O atual capítulo subdivide-se em três partes, com objetivos distintos. Em primeiro lugar, procede-se a uma breve descrição do estudo realizado, incluindo a apresentação cronológica da aplicação das experiências pedagógicas e da respetiva recolha de dados. Segue-se a análise dos resultados obtidos em cada uma das aplicações da experiência pedagógica (fichas de trabalho), contemplando-se a explicitação de alguns procedimentos adotados, a categorização das respostas fornecidas pelos estudantes – em conformidade com a escala de níveis de evidência de Rosalyn Ashby supramencionada –, bem como a respetiva justificação dos níveis atribuídos em cada um dos exemplos apresentados. Por fim, proceder-se-á à problematização dos dados recolhidos, refletindo-se acerca do grau de eficácia da utilização de fontes escritas no desenvolvimento do conceito de evidência histórica por parte dos discentes.

4.1. Descrição do estudo

O presente estudo desenvolveu-se durante o ano letivo de 2020/2021, particularmente a partir do início do 2º período escolar, em janeiro – momento em que se assegurou de forma contínua o acompanhamento pedagógico da turma visada neste estudo de caso –, até ao final de maio, no 3º período. Desde logo, nesta breve descrição do estudo, importa realçar que a aplicação da experiência pedagógica se pautou pela prévia contextualização das aprendizagens essenciais da disciplina de História. Significa, portanto, que no momento da concretização das fichas de trabalho, instrumento de recolha de dados, a turma dispunha de conhecimentos substantivos e concetuais fundamentais para atingir índices de desempenho razoáveis. A primeira ficha de trabalho aplicada, assumiu um caráter diagnóstico, isto é, serviu o propósito de verificar qual a capacidade de os alunos extraírem evidência a partir de fontes escritas.

Face aos resultados obtidos, reveladores de um incipiente nível de evidência histórica exibido pelos alunos, como se demonstrará adiante, procurou-se desenvolver este conceito de segunda ordem ao longo das aulas asseguradas, mediante a realização de exercícios de interpretação de fontes – embora nunca se tenha referido explicitamente o objetivo destas atividades. Após a conclusão dos exercícios, os alunos partilhavam os seus contributos escritos, seguindo-se a respetiva correção. Nesses momentos, confrontados com os aspetos positivos e negativos salientados pelo docente relativamente a exemplos de respostas demonstradas, os discentes eram alertados para

os procedimentos que deviam adotar, com o objetivo de atingir níveis de evidência superiores, realçando-se, nomeadamente, a importância de se ter em consideração o texto das fontes, o contexto em que estas foram produzidas e, naturalmente, o seu subtexto (autoria e data do documento), para facilitar a formulação de hipóteses explicativas (natureza inferencial) com base no conhecimento substantivo. Sobre esta questão, observe-se a posição de Isabel Barca e Manuela Carvalho:

“(…) A interpretação de fontes em História é uma competência que envolve não apenas o conhecimento substantivo (...) que o sujeito retira (de uma dada fonte), mas comporta igualmente um conhecimento procedimental, heurístico, que permitirá ir além do literal, questionar as afirmações ali contidas e construir um conhecimento que as transborda, que considera o seu contexto de produção, (...). É neste sentido que ao falarmos de (...) de evidência histórica, já que não nos limitamos a considerar o “valor facial” das marcas que o passado deixou, mas também o raciocínio inferencial que se desenvolve ao questioná-las (...).”⁶²

Deste modo, nas fichas de trabalho subsequentes, almejou-se observar se a metodologia adotada foi eficaz para a progressão dos alunos no que concerne à evidência histórica, tendo por base a já referida a escala de evidência de Ashby.

Inicialmente alguns elementos da turma revelaram alguma resistência à concretização sistemática de atividades de interpretação de fontes por considerarem-nas árduas, porém, com o decorrer do tempo, os estudantes acabaram por se habituar a este tipo de tarefas, manifestando maior concentração e empenho na elaboração das mesmas.

Tabela 1 - Cronologia da aplicação de fichas de trabalho

Fichas de trabalho	Data	Temática
1 ^a	14/01/2021	Reforma e Contrarreforma
2 ^a	23/02/2021	Crise do Império Português (não avaliada)
3 ^a	16/04/2021	Antigo Regime e Liberalismo
4 ^a	4/06/2021	A Revolução Liberal Portuguesa

Fonte Própria

Como se pode observar através da Tabela 1, no decorrer do estágio foram aplicadas quatro fichas de trabalho, privilegiando-se a sua realização na sala de aula,

⁶² Barca, Isabel e Carvalho, Manuela – “A competência de interpretação de fontes em alunos islandeses, italianos e portugueses no final da educação básica”, in *Consciência Histórica na Era da Globalização. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Braga: Universidade do Minho, 2011, p. 204.

reservando-se 20 a 25 minutos para esse efeito. No entanto, esta hipótese nem sempre foi exequível, atendendo à situação pandémica. Neste sentido, abdicou-se da análise de dados daquela que seria a segunda aplicação didática, fruto dos constrangimentos resultantes do ensino à distância imposto pela pandemia decorrente da COVID-19. Esta opção prende-se com o facto de 13 alunos, num total de 24, terem copiado integralmente as respostas uns dos outros, comprometendo a validade dos resultados obtidos. Resta referir que, em virtude de um isolamento profilático do núcleo de estágio, entre 25 de abril e 5 de maio de 2021, foi necessário reorganizar o calendário das atividades pedagógicas previstas, obrigando a um adiantamento da concretização da última ficha de trabalho analisada no âmbito do tema de relatório. Por esse motivo, foi remetida para trabalho de casa e, face à prolongada interrupção da componente letiva, nela constaram orientações mais pormenorizadas do que em ocasiões anteriores.

4.2. Análise de dados

4.2.1. Primeira Atividade

Como já foi referido ao longo do trabalho, as respostas fornecidas pelos estudantes foram submetidas a um escrutínio baseado na escala de níveis de evidência de Rosalyn Ashby: Nível 1: Imagens do Passado; Nível 2: Informação; Nível 3: Testemunho; Nível 4: Tesoura e cola; Nível 5: Evidência num contexto mínimo; Nível 6: Evidência no contexto. Importa frisar que, para efeitos da avaliação dos dados recolhidos, elaborou-se uma matriz de análise que facilitasse a categorização dos elementos apresentados pelos alunos⁶³, baseada e adaptada no trabalho desenvolvido por Maria Helena Veríssimo⁶⁴.

Ficha de Trabalho – Reforma e Contrarreforma

Escola EB 2,3 Inês de Castro
2020-2021

Fonte A

Embora [o apóstolo Pedro] diga no Evangelho ao seu divino Mestre: - Nós abandonamos tudo para te seguir - os Papas pretendem aumentar o seu património em terras, cidades e impostos (...). Dignos rivais dos príncipes, os soberanos pontíficos, cardeais e bispos nada mais fazem do que alimentar-se. Deixam o rebanho de Cristo entregue a si mesmo (...). Vede quantas riquezas, honras, indulgências, guardas e prazeres conservam.

Erasmus de Roterdão, *Elogio da Loucura*, 1511

Fonte B

[O Santo Concílio] ordena que, nas coisas da fé e dos costumes pertencentes à doutrina cristã, ninguém tenha a audácia de desviar a Escritura do sentido que lhe deu a Santa Madre Igreja [...]. O Santo Concílio ensina que o poder de conferir indulgências foi concedido por Jesus Cristo à Igreja, e o seu uso, muito salutar ao povo cristão, deve ser conservado. [...] O Santo Concílio aconselha os bispos a que sejam irrepreensíveis, castos e bons governantes das suas casas (...) fujam dos vícios e sigam as virtudes.

Conclusões do Concílio de Trento (1563), em A. Theiner *Ata Genuína Concilii Tridentini*

Lê, atentamente, as **Fontes A e B** e responde às questões utilizando **palavras tuas** e **conceitos específicos**, assim como **excertos dos textos**.

- Identifica**, integrando elementos da **Fonte A**, quais os comportamentos do clero que provocaram as críticas dos humanistas.
- Tendo como ponto de partida a **Fonte B**, **indica** pelo menos três medidas adotadas no Concílio de Trento para responder às críticas apontadas à Igreja Católica.
- Comparando** as fontes **A e B** e utilizando os teus conhecimentos, demonstra se há **concordância** ou **discordância** entre a informação presente nos dois textos.

AECO | EB 2, 3 Inês de Castro, 14/01/2021

Ilustração 1 - Ficha de trabalho da primeira experiência pedagógica

A primeira ficha de trabalho, relativa ao tema da “Reforma e Contrarreforma” (ver Anexo XII⁶⁵), integrou um total de três exercícios e, como seria expectável na fase inicial do trabalho pedagógico, a turma manifestou níveis de evidência reduzidos. Nas primeiras duas questões, mais diretas e cuja finalidade consistia na identificação de uma multiplicidade de fatores e da relevância da ação de indivíduos ou instituições, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e espaço, a esmagadora maioria dos estudantes não ultrapassou o nível 1: Imagens do Passado. Na terceira questão, na qual se visava a comparação da informação recolhida e, eventualmente,

⁶³ Cf. Anexo XI – Matriz de análise das experiências pedagógicas, p. 131.

⁶⁴ Cf. Veríssimo, Maria Helena, *op. cit.* p. 143 e p. 156.

⁶⁵ Cf. Anexo XII – Ficha de trabalho (1ª experiência pedagógica), p. 132.

inferida a partir duas fontes escritas, bem como a mobilização de conhecimentos de realidades históricas distintas para a fundamentação de opiniões, a tendência dos resultados manteve-se: uma percentagem elevada de alunos não superou o nível 1: Imagens do Passado. Para ilustrar este cenário detalhadamente, demonstrar-se-ão gráficos referentes à distribuição, absoluta e percentual, dos níveis de evidência histórica manifestados pelos estudantes e proceder-se-á à apresentação de exemplos de resposta por nível, acompanhados da explicitação da categorização atribuída. Em primeiro lugar, focar-nos-emos nas duas primeiras questões, em função da sua similitude. Posteriormente apresentar-se-ão os dados relativos à terceira questão. Observe-se as páginas seguintes.

1ª Atividade - Q1: Níveis de Evidência

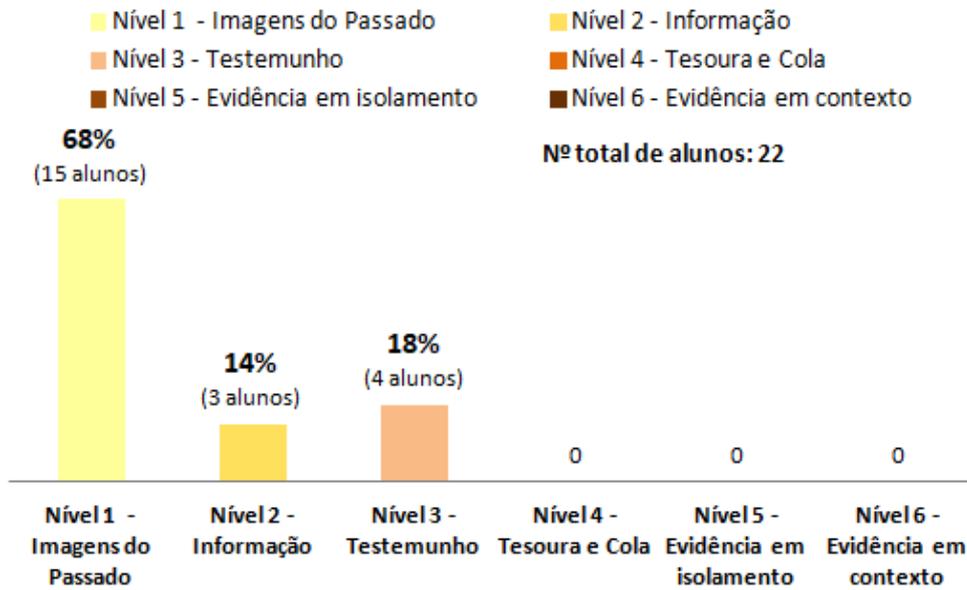


Gráfico 1 - Distribuição de níveis de evidência: 1ª experiência pedagógica, questão 1
Fonte Própria

1ª Atividade - Q2: Níveis de Evidência

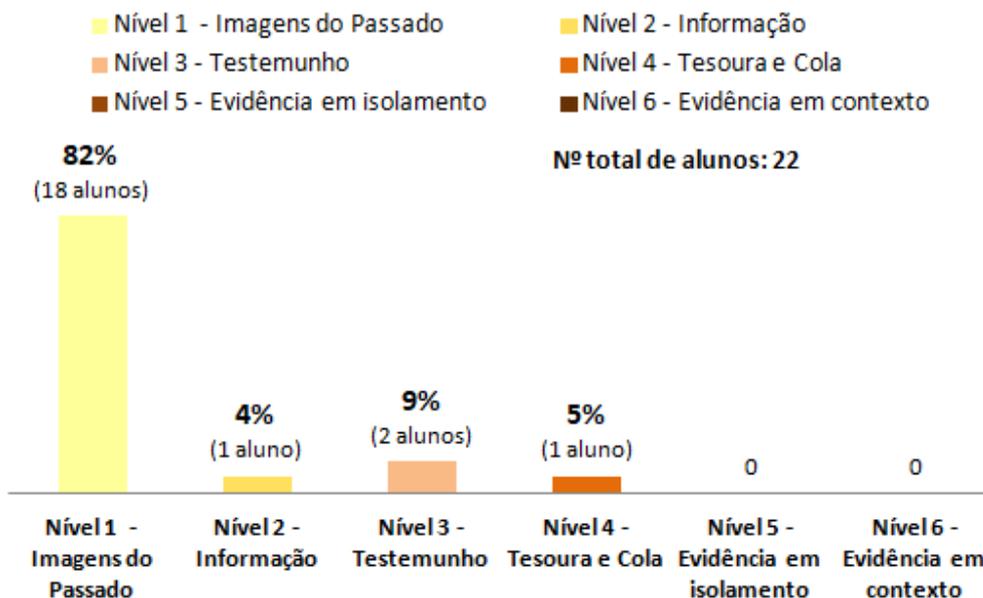


Gráfico 2 - Distribuição de níveis de evidência: 1ª experiência pedagógica, questão 2
Fonte Própria

Como se pode verificar, num total de 22 estudantes, sendo que dois faltaram no dia da aplicação da atividade, nas questões 1 e 2 – que agrupamos nesta análise por partilharem formulações e objetivos idênticos –, os resultados cifraram-se da seguinte forma: **Questão 1** – 15 estudantes (68%) atingiram o Nível 1 – Imagens do Passado, 3 (14%) fixaram-se no Nível 2 – Informação e 4 (18%) no Nível 3 – Testemunho; **Questão 2** – 18 estudantes (82%) obtiveram o Nível 1 – Imagens do Passado, 1 (4%) atingiu o Nível 2 – Informação, 2 (9%) o Nível 3 – Testemunho e 1 (5%) o Nível 4 – Tesoura e Cola.

A primeira categoria de níveis de evidência foi atribuída sempre que os alunos, quando confrontados com fontes, apresentaram respostas tautológicas, repetindo, de forma acrítica, a informação que nelas constava, em linha com a proposta defendida por Rosalyn Ashby para esta seriação: “Os alunos tratam a evidência potencial como se oferecesse acesso direto ao passado”⁶⁶. Neste sentido, o Nível 1 – Imagens do Passado, caracteriza-se pela ausência de explicação dos dados presentes nas fontes e da sua contextualização cronológica e espacial, bem como pela inexistência de formulação de hipóteses explicativas para corroborar os dados fornecidos. Neste estágio, é inexistente a consciência de que a História depende de uma metodologia concreta. Seguem-se dois exemplos deste tipo respostas, para ambas as questões:

Questão 1: Estudante D (Nível 1 – Imagens do Passado) – *Eu acho que foi por causa os Papas aumentarem o seu património em terras, cidades e impostos [sic]*

Questão 2: Estudante O (Nível 1 – Imagens do Passado) – *As críticas apontadas à Igreja Católica foram: ‘Ninguém tenha a audácia de desviar a Escritura do sentido que lhe deu a Santa Madre Igreja ...’; ‘e o seu uso, muito salutar ao povo cristão, deve ser conservado...’; ‘aconselha que os bispos a que sejam irrepreensíveis, castos e bons governantes das suas casas...’ [sic]*

Ambas as respostas se baseiam, exclusivamente, nos dados presentes nos documentos apresentados. No caso do Estudante D, é flagrante que o discente o encara como uma fonte informação fiel ao passado histórico, uma vez que, para identificar comportamentos do clero que suscitasse críticas por parte dos humanistas, utilizou

⁶⁶ Ashby, Rosalyn – *op. cit.*, 2003, p. 54.

apenas elementos presentes no texto, sem o citar devidamente. Relativamente ao Estudante O, o panorama é semelhante quando o aluno é desafiado a identificar medidas adotadas pelo Concílio de Trento para responder às críticas apontadas à Igreja Católica. Nos dois exemplos, para além do supramencionado a propósito dos critérios utilizados na atribuição do nível 1 de evidência (Imagens do Passado), verifica-se que não existe qualquer mobilização e/ou especificação do conhecimento substantivo da disciplina de História, que a narrativa apresentada carece de autonomia discursiva e de reflexão crítica e não existe qualquer referência a localização temporal e espacial das fontes.

A seriação do Nível 2 – Informação, assemelha-se bastante ao primeiro nível, porém, a tautologia dá lugar a respostas em que os estudantes revelam maior autonomia no discurso que produzem, embora o documento histórico mantenha o estatuto de fonte de informação privilegiada. Tal como Ashby indica, “O passado é encarado como algo fixo, acabado e – por alguma autoridade – conhecido. Os alunos tratam a potencial evidência como informação”⁶⁷. Neste sentido, os alunos começam, ainda que timidamente, a explicitar alguns dos elementos presentes nas fontes exploradas, contudo, sem contextualizar cronológica e espacialmente e sem tecer hipóteses explicativas. A perceção de que a História tem uma metodologia própria permanece ausente. De seguida, demonstram-se dois exemplos referentes às questões 1 e 2 da atividade a que nos reportamos:

Questão 1: Estudante I (Nível 2 – Informação) – *Os comportamentos do clero que provocaram críticas dos Humanistas, foram: A ganância dos papas ("os papas pretendem aumentar o seu património em terras, cidades e impostos") e estarem a perdoar pecados em troca de dinheiro (indulgências) [sic].*

Questão 2: Estudante J (Nível 2 – Informação) – *Ninguém pode alterar o sentido da escrita da Igreja, deve ser conservado a atribuição de indulgências porque foi concedido por Jesus Cristo à Igreja, "o poder de conferir indulgências foi concedido por Jesus Cristo à Igreja, e o seu uso, muito salutar ao povo cristão, deve ser conservado. [...] " e os bispos têm de ser irrepreensíveis e exemplares "O Santo Concílio aconselha os bispos a que sejam irrepreensíveis, castos e bons governantes das suas casas (...). [sic].*

⁶⁷ Ashby, Rosalyn – *op. cit.*, 2003, p. 54.

Nos dois casos apresentados, observa-se que os alunos identificaram corretamente a informação expressa nas fontes, selecionando excertos adequados para a sua resposta, denotando-se uma tentativa básica de explicação dos dados extraídos. O Estudante I, refere a “ganância dos papas” e as indulgências (conceito substantivo específico da disciplina) para ilustrar comportamentos do clero criticados por humanistas. Por sua vez, o Estudante J, em situação análoga, procura simplificar e dar sentido aos elementos da fonte, para sinalizar medidas adotadas no Concílio de Trento tendentes à correção de alguns comportamentos do clero católico. Em suma, especifica-se de forma básica o conteúdo extraído das fontes, porém, não se procede à respetiva contextualização temporal e espacial, descurando-se a autoria e a data dos documentos.

A categorização do Nível 3 – Testemunho já implica um maior grau de elaboração de resposta, uma vez que se pressupõe que o discente produza uma narrativa acerca do passado, suportada na fonte, que revele o despontar da consciência que a História depende uma metodologia específica que sustenta a sua validade, tal como sugere Ashby: “O passado é narrado, mal ou bem. Os alunos começam a compreender que a História tem uma metodologia para testar afirmações acerca do passado”⁶⁸. Por outro lado, regista-se já uma identificação clara dos dados expressos nas fontes, bem como a construção de hipóteses explicativas elementares, a partir da informação explícita constante na fonte – embora esta não seja contextualizada no espaço e no tempo. Apresentam-se agora dois modelos de resposta, deste tipo:

Questão 1: Estudante X (Nível 3 – Testemunho) – *O clero recebeu críticas dos humanistas devido à sua ganância, materialismo, ao perdão dos pecados dos fiéis a troco de dinheiro (indulgências) e ambição de terras e poder: "vede quantas riquezas, honras, indulgências, guardas e prazeres conservam.", "os papas pretendem aumentar o seu património em terras cidades e impostos" e também por se afastarem das suas tarefas religiosas, enquanto clero "(...) nada mais fizeram que alimentar-se. Deixam o rebanho de cristo entregue a si mesmo". [sic].*

⁶⁸ Ashby, Rosalyn – *op. cit.*, 2003, p. 54.

Questão 2: Estudante S (Nível 3 – Testemunho) – *Algumas medidas adotadas no Concílio de Trento foram: aconselhar o clero a deixar a ganância material " (...) aconselha a que (...) fujam dos vícios e sigam as virtudes (...) ", a serem sábios e terem um comportamento irrepreensível " (...) aconselha que os bispos a que sejam irrepreensíveis (...) ", a não usar vestes exuberantes, não comer muita carne, visitar várias vezes (num curto espaço de tempo) as igrejas da sua diocese, e outras. [sic].*

Os dois discentes referenciados revelaram autonomia no discurso, apresentando uma narrativa que articula os seus próprios contributos com elementos presentes nas fontes, manifestando a intenção de os explicitarem de forma independente. Neste sentido, desponta a ideia de metodologia da História, uma vez que, nos dois casos, as fontes não são percecionadas como um instrumento que acede diretamente ao passado, mas antes como um suporte da narrativa que é tecida.

Por fim, relativamente ao Nível 4 – Tesoura e Cola, à semelhança do nível anterior, implica a produção de uma narrativa histórica, com base nos elementos extraídos da fonte, porém, esta começa a ser validada pela relevância atribuída ao autor – “Noções de distorção e outras são complementadas por questões sobre qual dos relatores está em melhor posição de saber”⁶⁹ – reforçando-se a perceção que a História implica uma metodologia específica. Naturalmente, verifica-se um maior detalhe na identificação dos dados contidos nas fontes, bem como na construção de hipóteses explicativas, as quais, ainda que implicitamente, podem começar a revelar indícios de contextualização. Tendo em consideração que apenas se registou um Nível 4 na questão 2, apresenta-se, desse modo, o único exemplo deste género recolhido nesta atividade:

Questão 2: Estudante L (Nível 4 – Tesoura e Cola) – *O Concílio de Trento foi a reunião em que apresentaram medidas para a Reforma interna e moral da Igreja Católica, assim, ordenaram a afirmação dos princípios da fé católica, afirmam que só Jesus Cristo pode conferir indulgências e que este poder deve ser conservado "o poder de conferir indulgências foi concedido por Jesus Cristo à Igreja, e o seu uso, muito salutar ao povo cristão, deve ser conservado. [...]", e que os bispos de cada diocese devem ser irrepreensíveis e que não voltem a ser criticados de novo, devem guiar as suas igrejas no caminho do bem, "O Santo Concílio aconselha os bispos a que sejam irrepreensíveis, (...) fujam dos vícios e sigam as virtudes". [sic].*

⁶⁹ Ashby, Rosalyn – *op. cit.*, 2003, p. 54.

Como se pode observar, a resposta fornecida pelo Estudante L incorpora todos os critérios supramencionados. Recorrendo à autoria do documento, a sua narrativa é contextualizada elementarmente, ao indicar a função do Concílio de Trento para, de seguida, sem abdicar do conteúdo da fonte, identificar e caracterizar algumas das medidas adotadas pela Igreja Católica para corrigir desvios de alguns membros do clero.

Relativamente à questão 3, optou-se por analisá-la em separado, em função do seu maior grau de complexidade. Entre outros aspetos, como foi referido anteriormente, previa-se a comparação da informação presente nas duas fontes analisadas, a par da mobilização de conhecimentos de realidades históricas distintas para a fundamentação de opiniões, com vista à explicação da existência de concordância ou discordância entre os dois documentos explorados. Apresenta-se agora o gráfico relativo à distribuição de níveis de evidência na questão 3.

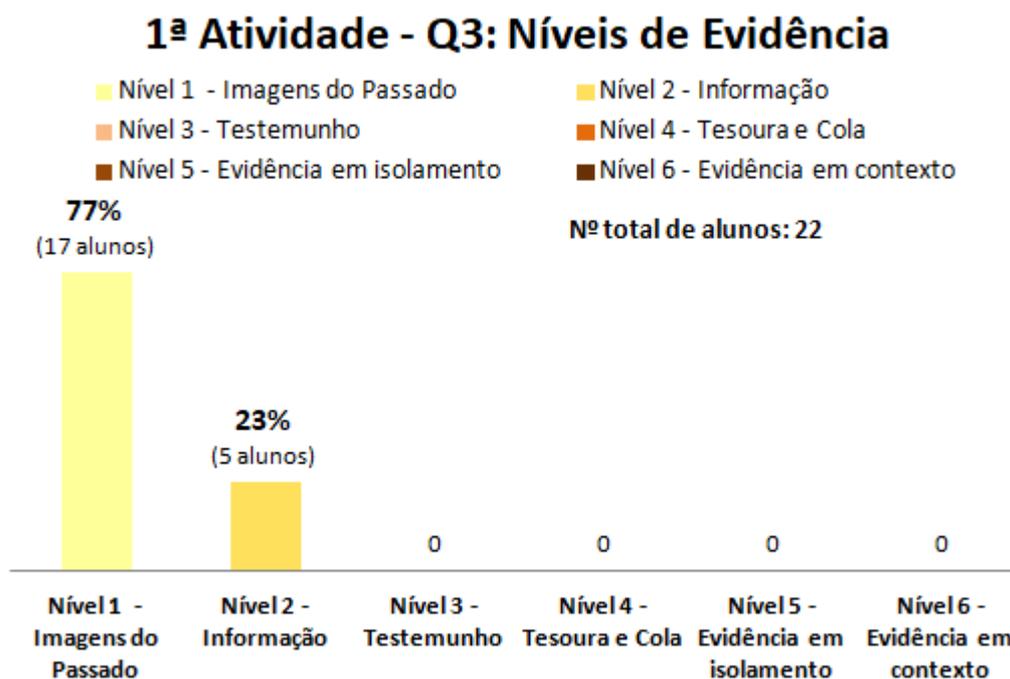


Gráfico 3 - Distribuição de níveis de evidência: 1ª experiência pedagógica, questão 3
Fonte Própria

Num total de 22 estudantes, 17 (77%) fixaram-se no Nível 1 – Imagens do Passado e 5 (23%) no Nível 2 – Informação. Neste sentido, atendendo ao exposto até ao momento, significa que nesta questão, nenhum aluno descortinou, de forma clara, os dados expressos nas fontes, não existindo qualquer tipo de contextualização espaço-

temporal. Como tal, não se observam narrativas explicativas acerca da existência de concordância ou discordância entre as fontes, verifica-se que os alunos não atribuem importância à autoria dos documentos e que descuram a existência de uma metodologia do saber histórico. Deste modo, como se mencionou anteriormente, as respostas obtidas permaneceram ao nível da incoerência e contradição, da tautologia ou da explicação básica do conteúdo da fonte, tal como demonstram os próximos exemplos:

Questão 3: Estudante B (Nível 1 – Imagens do Passado) – *Havia concordância entre as duas fontes pois as medidas adotadas na fonte A eram para corrigir os vícios que foram apontados na fonte B. [sic].*

Questão 3: Estudante S (Nível 2 – Informação) – *Ambos os textos concordam que os membros do clero viviam (na época) em grande pompa e riqueza, não realizando seu dever de guiar os habitantes na religião, exigindo pagamentos em troca de perdão por parte de Deus. Esta ideia é explícita no texto A. Segundo o texto B, o clero devia mudar de atitude para que a religião católica reavesse a popularidade que tinha antes das religiões protestantes [sic].*

4.2.2. Segunda Atividade

A segunda ficha de trabalho aplicada aos alunos, incidindo sobre o Antigo Regime e o Liberalismo⁷⁰, manteve uma estrutura idêntica à primeira atividade concretizada, porém, complexificou-se o grau de dificuldade uma vez que a turma, entretanto iniciara a prática regular de exercícios de interpretação de fontes. Visava-se, acima de tudo, analisar o nível de progressão dos alunos em relação à primeira ficha de trabalho. Assim sendo, as duas primeiras questões, implicavam, por um lado, a identificação de uma multiplicidade de fatores e da relevância da ação de indivíduos ou instituições, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e espaço, e, por outro, a fundamentação das suas respostas, remetendo, idealmente, os alunos para a natureza inferencial da interpretação de fontes – evidência histórica.

Ficha de Trabalho – Antigo Regime e Liberalismo

Escola EB 2,3 Inês de Castro
2020-2021

Fonte A

Não podemos viver todos na mesma condição: é necessário que uns comandem e outros obedeçam. [...] Os soberanos mandam em todas as pessoas do reino, transmitindo o seu comando aos grandes, os grandes aos mais pequenos e estes ao povo. [...] No conjunto da sociedade, uns dedicam-se especialmente ao serviço de Deus, outros a defender o Estado pelas armas, outras a alimentá-lo e a mantê-lo. São as três ordens ou estados.
Charles Loyseau, *Tratado das Ordens e Simples Dignidades*, 1613

Fonte B

Os representantes do povo francês, constituídos em Assembleia Nacional, [...] resolveram expor em declaração solene os direitos naturais [...] do Homem, a fim de que esta Declaração seja presente a todos os membros da sociedade, recordando-lhes sem cessar os seus direitos e deveres [...]. A Assembleia Nacional declara [...] os seguintes direitos do Homem e do Cidadão:

Art. 1.º Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos [...];

Art. 2.º [...] Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão;

Art. 3.º O princípio de toda a soberania reside essencialmente na Nação [...];

Art. 6.º [...] A lei deve ser a mesma para todos [...]

Declaração dos Direitos da Homem e do Cidadão, 26 de agosto de 1789 [adaptado]

Lê, atentamente, as **Fontes A e B** e responde às questões utilizando **palavras tuas** e **conceitos específicos (devidamente definidos)**, assim como **excertos dos textos**.

1. A que tipo de sistema social e político se refere a **Fonte A**? **Justifica** a tua resposta, utilizando, também, **excertos do texto**.
2. A que tipo de regime político se refere a **Fonte B**? **Justifica** a tua resposta, utilizando, também, **excertos do texto**.
3. Os regimes referidos nas Fontes A e B defendem organizações políticas e sociais **semelhantes ou diferentes**? **Justifica** a tua resposta, utilizando, também, **excertos do texto**.

AECO | EB 2, 3 Inês de Castro, 16/04/2021

Ilustração 2 - Ficha de trabalho da segunda experiência pedagógica

Globalmente, verificou-se uma ligeira melhoria dos dados apresentados pelos discentes, reduzindo-se a prevalência do Nível 1 – Imagens do Passado e aumentando-se a percentagem de resultados no Nível 2 – Informação, Nível 3 – Testemunho e Nível 4 – Tesoura e Cola. Em todo o caso, a maioria da turma permaneceu nos níveis mais básicos da escala de evidência concebida por Ashby. Na terceira questão, à semelhança

⁷⁰ Cf. Anexo XIII – Ficha de trabalho (2ª experiência pedagógica), p. 133.

da primeira ficha de trabalho, pretendia-se comparação da informação recolhida e, eventualmente, inferida a partir duas fontes escritas, bem como a mobilização de conhecimentos de realidades históricas distintas para a fundamentação de opiniões. Surpreendentemente, nesta questão, que *a priori* seria mais exigente, observou-se que, em termos percentuais e absolutos, metade da turma atingiu o Nível 2 – Informação, reforçando-se a tímida tendência de melhoria registada nas questões anteriores. Para uma visão pormenorizada da prestação dos alunos, apresentam-se os gráficos que se reportam à seriação, em termos absolutos e percentuais, dos níveis de evidência histórica exibidos pelos discentes, bem como alguns modelos de resposta. Procedendo-se em sentido idêntico à análise encetada na primeira ficha de trabalho, agruparam-se as duas primeiras questões, em virtude da proximidade dos respetivos objetivos e formulação. Seguidamente, abordar-se-á a situação registada na terceira questão. Atente-se nas páginas seguintes.

2ª Atividade - Q1: Níveis de Evidência

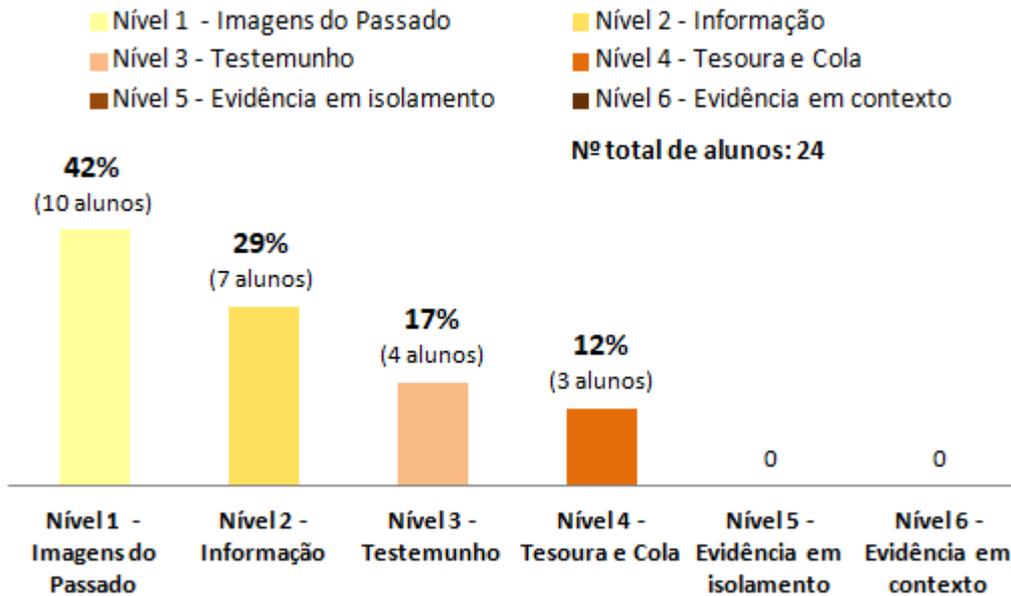


Gráfico 4 - Distribuição de níveis de evidência: 2ª experiência pedagógica, questão 1
Fonte Própria

2ª Atividade - Q2: Níveis de Evidência

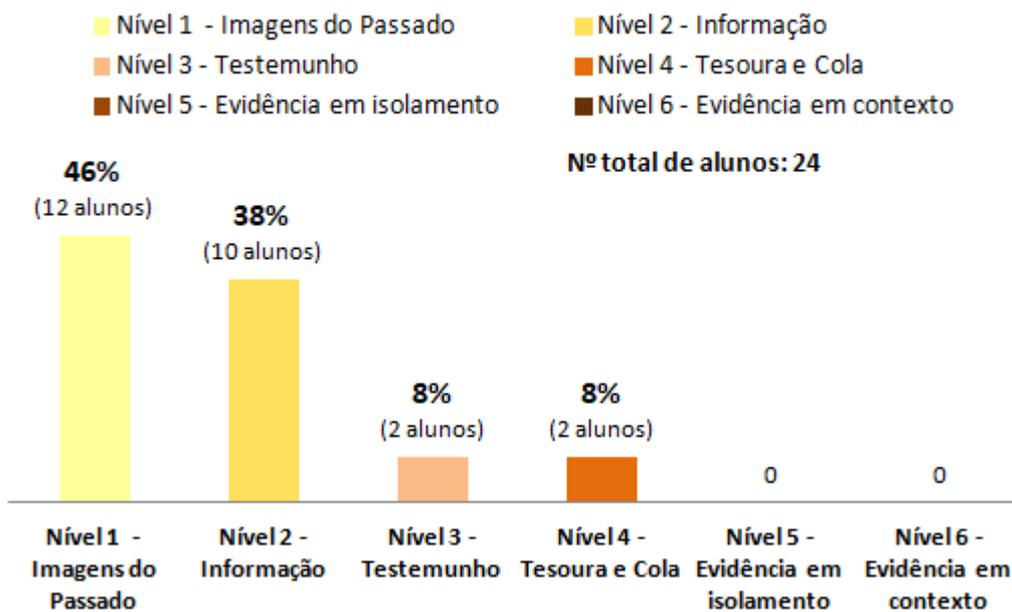


Gráfico 5 - Distribuição de níveis de evidência: 2ª experiência pedagógica, questão 2
Fonte Própria

Como se pode observar, num total de 24 alunos, nas questões 1 e 2 da segunda ficha de trabalho, os resultados repartiram-se da seguinte forma: **Questão 1** – 10 alunos (42%) obtiveram o Nível 1 – Imagens do Passado, 7 (29%) fixaram-se no Nível 2 – Informação, registaram-se 4 alunos (17%) com respostas no Nível 3 – Testemunho e 3 (12%) atingiram o Nível 4 – Tesoura e Cola; **Questão 2** – 12 estudantes (46%) apresentaram respostas de Nível 1 – Imagens do Passado, 10 (38%) situaram-se no Nível 2 – Informação, 2 (8%) alcançaram o Nível 3 – Testemunho e outros 2 (8%) o Nível 4 – Testemunho.

Atendendo que face à análise dos dados relativos à primeira atividade não surgiram novos níveis de desempenho, dispensa-se, agora, a caracterização detalhada cada um dos itens da escala de evidência verificados nesta atividade, uma vez que ela já consta deste trabalho⁷¹. Não obstante, apresentar-se-ão, de seguida, exemplos da categorização de respostas fornecidas pelos alunos, com a respetiva justificação do nível atribuído.

Questão 1: Estudante H (Nível 1 – Imagens do Passado) – *Refere-se à Sociedade de Ordens, porque havia 3 "ordens", como diz no texto: "São três ordens ou estados. [sic].*

Questão 2: Estudante V (Nível 1 – Imagens do Passado) – *A fonte B refere-se ao liberalismo: "A Assembleia Nacional declara os seguintes direitos do Homem e do Cidadão: Art. 1º Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos". [sic].*

Relativamente às amostras selecionadas que ilustram o Nível 1 – Imagens do Passado, nas duas perguntas, quer o Estudante H, quer o Estudante V, apoiam-se inteiramente nas informações contidas nas fontes, numa lógica tautológica, para elaborar as suas respostas. No primeiro caso, a identificação do sistema social e político a que se refere o documento, baseia-se na referência às “*três ordens ou estados*”, não se verificando qualquer pronunciamento acerca da natureza política do Antigo Regime. No segundo, a identificação do regime político implícito na fonte, corresponde, na ótica do aluno, a um artigo da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*. Nos dois

⁷¹ Cf. pp. 42-46 do presente trabalho.

exemplos, para além da inexistência de qualquer tipo de contextualização, quer no domínio da localização cronológica e espacial, não se observa a explicitação do conhecimento histórico mobilizado e é evidente a dificuldade em se produzir um relato independente das fontes.

Orienta-se agora a atenção para modelos de resposta Nível 2 – Informação.

Questão 1: Estudante G (Nível 2 – Informação) – *A fonte A refere-se ao Antigo Regime, pois no Antigo Regime acreditava-se que o rei tinha que ter poder absoluto ("os soberanos mandam em todas as pessoas do reino") e o Estado estava muito unido à Igreja e ao clero. [sic].*

Questão 2: Estudante F (Nível 2 – Informação) – *O tipo de regime representado na fonte B é o regime Liberal porque apoia os direitos do Homem e apoia a liberdade e a segurança num país e dos cidadãos. "A lei deve ser a mesma para todos ". [sic].*

Ambos os alunos, assinalaram corretamente a informação patente nas fontes, selecionando trechos apropriados para as suas respostas, explicando, de forma básica e incompleta, os dados retirados dos documentos, mobilizando, superficialmente, conceitos específicos de História. O Estudante G, menciona o “*poder absoluto*” do rei para justificar a sua resposta e o Estudante F, indica os “*direitos do Homem*”, fazendo, implicitamente uma referência aos direitos naturais do Homem. Embora os discentes recorram ao conhecimento substantivo da disciplina, em articulação com a fonte, não se observa nenhuma contextualização temporal e espacial, nem alguma referência ao subtexto (autoria e data dos documentos). Neste sentido, a fonte é encarada como uma fonte de informação que nos esclarece acerca do passado.

No que diz respeito ao Nível 3 – Testemunho, seguem mais dois exemplos para as duas questões em análise.

Questão 1: Estudante K (Nível 3 – Testemunho) – *A fonte A trata o Antigo Regime e todo o seu individualismo da sociedade de ordens, tendo em conta que esta fonte foi elaborada em 1613. Para sustentar a minha resposta vou retirar um excerto do texto: "No conjunto da sociedade, uns dedicam-se especialmente ao serviço de Deus, outros a defender o Estado pelas armas, outras a alimentá-lo e a mantê-lo" [sic].*

Questão 2: Estudante L (Nível 3 – Testemunho) – *A Fonte B refere-se ao Regime Liberal e à Revolução Francesa. A declaração dos direitos naturais do Homem defende a igualdade de todos perante a lei e direitos iguais para todos ("Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos"), ("a Lei deve ser a mesma para todos"). Também não só esta declaração refere os direitos da população, mas também os deveres que cada um deve exercer na sociedade, a igualdade perante todos ("recordando-lhes sem cessar os seus direitos e deveres (...)") [sic].*

As repostas acima expostas revelam uma narrativa que procura conciliar, através de um discurso personalizado, o conhecimento adquirido pelos alunos com as informações plasmadas nas fontes, denotando-se a intenção de se explicar o conteúdo apresentado. Acresce que o Estudante K contextualiza temporalmente a fonte, sem aprofundar esta dimensão e, em sentido idêntico, o Estudante L localiza-a no espaço ao referir a “*Revolução Francesa*”. Se ambos completassem esta contextualização, eventualmente poderiam avançar para o Nível 4 – Testemunho. Em todo o caso, nestes dois exemplos, parece existir a consciência de uma metodologia da História, uma vez que as fontes deixam de ser encaradas como objetos que nos revelam integralmente o passado, sendo utilizadas como um ponto de partida para a construção de uma narrativa histórica.

Por fim, apresentam-se, para as duas primeiras questões, dois modelos de resposta referentes ao Nível 4 – Tesoura e Cola.

Questão 1: Estudante E (Nível 4 – Tesoura e Cola) – *A Fonte A refere-se ao Antigo Regime, porque podemos observar na fonte as referências à sociedade do Antigo Regime (sociedade de ordens), como a desigualdade das diferentes ordens e falta de privilégios em relação ao Terceiro Estado: "Não podemos viver todos na mesma condição..."; "São as três ordens ou estados"; "Charles Loyseau, Tratado das Ordens e Simples Dignidades, 1613". [sic].*

Questão 2: Estudante S (Nível 4 – Tesoura e Cola) – *O regime da fonte B é o Liberalismo e apesar de o país continuar a ser governado por um monarca, foi criada uma declaração que antecedeu a constituição para lembrar que todos os estados têm os mesmos direitos e deveres, como se pode observar: "(...) que esta declaração seja presente a todos os membros da sociedade, recordando-lhes sem cessar os seus direitos e deveres (...)". Além disso, a 1ª constituição foi criada em 1791, ou seja, este excerto foi uma espécie de antecedente da constituição, como se consta no fim do texto "Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 26 de agosto de 1789" [sic].*

Nestes dois casos, os alunos recorrem à autoria das fontes para validarem as suas respostas e para contextualizarem temporal e/ou espacialmente a narrativa que constroem, identificado e caracterizando vários elementos que justificam as hipóteses explicativas apresentadas. A construção destas respostas, integrando o subtexto das fontes, revela, de forma mais nítida, a noção de que a História tem um método próprio.

Relativamente à questão 3, tal como na primeira atividade, analisa-se em separado, dado o seu grau de exigência, tendo em consideração que, com ela, se desejava o confronto das mensagens presentes nas duas fontes analisadas. Deste modo, a tarefa requeria a mobilização de conhecimentos sobre contextos históricos específicos para a formação de pontos de vista personalizados, pretendendo-se o esclarecimento sobre a existência de semelhanças ou diferenças entre as conjunturas referenciadas nos dois documentos. Segue, abaixo, na próxima página, o gráfico que se reporta à organização dos níveis de evidência dos alunos na questão 3.

2ª Atividade - Q3: Níveis de Evidência

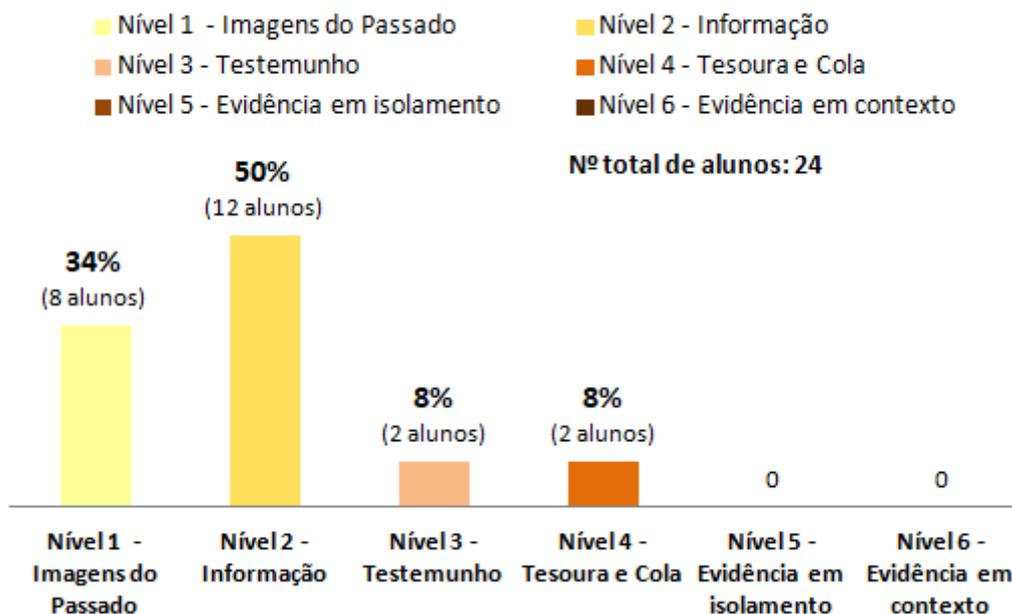


Gráfico 6 - Distribuição de níveis de evidência: 2ª experiência pedagógica, questão 3
Fonte Própria

Nesta questão, num total de 24 alunos, 8 (34%) atingiram o Nível 1 – Imagens do Passado, 12 (50%) o Nível 2 – Informação, 2 (8%) fixaram-se no Nível 3 – Testemunho e outros 2 (8%) no Nível 4 – Tesoura e Cola. Seguem-se alguns exemplos para ilustrar cada um dos níveis observados, começando pelo Nível 1 – Imagens do Passado.

Questão 3: Estudante D (Nível 1 – Imagens do Passado) – *São diferentes, a Fonte A é contra a liberdade e a fonte B é a favor [sic].*

O Estudante D apresenta uma resposta binária, sem explicitar o ponto de vista que propõe, sem recorrer a quaisquer excertos dos documentos analisados e sem mobilizar conceitos específicos da disciplina de História. Neste caso não é possível falar-se em tautologia face às fontes, contudo, os elementos apresentados são demasiado genéricos e desconexos, baseando-se integralmente na mensagem veiculada nas fontes. Acresce que, de facto, não se procede a uma comparação das informações disponibilizadas nos textos.

Relativamente ao Nível 2 – Informação, partilha-se a seguinte amostra.

Questão 3: Estudante C (Nível 2 – Informação) – *Os regimes referidos nas fontes A e B defendem organizações políticas e sociais diferentes porque na fonte A diz que os soberanos mandam em todas as pessoas do reino "os soberanos mandam em todas as pessoas do reino..." e na Fonte B diz que a lei é igual para todos "A lei deve ser a mesma para todos" [sic].*

Neste caso, o Estudante C, recorrendo a trechos das fontes, justifica a suas afirmações, embora não acrescente valor aos dados citados. De facto, trata-se de uma repetição da informação plasmada nos documentos, desprovida de explicitação, de contextualização e de referências à data de produção e à autoria, porém, há uma comparação, elementar e vaga, entre as mensagens veiculadas. É evidente que, para este aluno, as fontes assumem um carácter informativo.

Segue-se, agora, um modelo de resposta de Nível 3 – Testemunho.

Questão 3: Estudante K (Nível 3 – Testemunho) – *A Fonte A e B apresentam regimes completamente diferentes tanto em organizações sociais como políticas, visto que, em termos sociais o Antigo Regime era pouco integrador de todas as classes sociais, sendo que o rei é que detinha todas as decisões e era completamente autónomo. No regime Liberalista o povo e as classes mais altas reivindicaram os seus direitos. Em termos políticos o rei era absolutista no Antigo Regime, logo, não precisava de nenhum apoio de tribunais. No regime Liberalista o Rei distribuía o seu poder jurídico ao tribunal [sic].*

Ao contrário dos exemplos anteriores, o Estudante K, ainda que sem utilizar citações, constrói, de forma autónoma e personalizada, uma narrativa comparativa que inclui diversos aspetos abordados, implícita ou explicitamente, nas fontes. Verificam-se algumas imprecisões, no entanto, o discente tenta explicar conteúdos da disciplina, tendo por base as fontes, revelando o surgimento da noção de que a História se constrói com base numa metodologia específica. Se se registasse uma contextualização mais profunda, onde se incluísse a validação das afirmações com base no autor, e caso houvesse recurso a excertos dos documentos, eventualmente chegaria ao Nível 4.

A concluir a análise dos resultados obtidos na questão 3, apresenta-se uma resposta de Nível 4.

Questão 3: Estudante X (Nível 4 – Tesoura e Cola) – *Os regimes referidos nas Fontes A e B defendem organizações políticas e sociais opostas. Enquanto o regime da Fonte A defende que todo o poder deve pertencer ao rei: "os soberanos mandam em todas as pessoas do reino (...)" e defende uma sociedade hierarquizada em que o povo vive na miséria e sem privilégios, o regime da Fonte B apoia a liberdade e igualdade de todos "Os homens permanecem livres e iguais em direitos e todos os Homens têm os mesmos direitos e deveres". [sic].*

Embora não seja referida, de forma explícita, a autoria dos documentos analisados, o Estudante X produz uma narrativa autónoma, que merecendo maior contextualização, mobiliza conhecimento substantivo em articulação com trechos das fontes, estabelecendo uma comparação entre as mensagens de cada texto. Na resposta apresentada, é enaltecido que cada fonte propõe modelos sociopolíticos distintos. Este pormenor reflete, ainda que de forma pouco clara, a importância atribuída à autoria dos documentos históricos, o que justificou a presente categorização.

4.2.3. Terceira Atividade

Na terceira e última atividade aplicada, referente à Revolução Liberal Portuguesa (ver anexo XIV⁷²), optou-se por uma formulação distinta, desafiando-se os alunos a responder apenas a duas questões e facultando-se orientações para a sua execução. Embora com contornos distintos, ambas implicavam uma análise simultânea às duas fontes fornecidas aos alunos, sendo que a primeira se focava, sobretudo, na identificação de uma multiplicidade de características relativas a fenómenos históricos circunscritos no tempo e espaço, e a segunda na comparação da informação recolhida e inferida, requerendo a utilização de conhecimentos de contextos históricos específicos, para a fundamentação de opiniões. Esta decisão prende-se com o facto de a atividade ter sido realizada fora do contexto de sala de aula, devido ao isolamento profilático a que o núcleo foi sujeito entre os dias 25 de abril e 5 de maio.



Escola EB 2,3 Inês de Castro
2020-2021

Ficha de Trabalho – A Revolução Liberal Portuguesa

Fonte A

As Cortes Extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa, [...] decretam [...] a fim de assegurar os direitos de cada um, e o bem geral de todos os portugueses.

Art.1.º – A Constituição política da Nação Portuguesa tem por objeto manter a liberdade, segurança e propriedade de todos os portugueses [...].

Art. 9.º – A lei é igual para todos. Não devem, portanto, tolerar privilégios [...].

Art. 26.º – A soberania reside essencialmente na nação [...].

Art. 29.º – O governo da Nação Portuguesa é a monarquia constitucional hereditária, com leis fundamentais, que regulem o exercício dos três poderes políticos.

Art. 30.º – Estes poderes são o legislativo, executivo e judicial. O primeiro reside nas Cortes [...]. O segundo está no rei e nos secretários de Estado [...]. O terceiro está nos juizes.

Art. 33.º – Na eleição dos deputados têm voto os portugueses que estiverem no exercício dos direitos de cidadão [...]. Excetuam-se: I - os menores de 25 anos; [...] VI - os que [...] não souberem ler e escrever.

Cortes Constituintes, Constituição de 1822 [adaptado]

Fonte B

Dom Pedro [...], rei de Portugal e dos Algarves, etc. [...] sou servido decretar, dar e mandar e jurar [...] a Carta Constitucional abaixo transcrita [...]:

Art. 11.º – Os poderes políticos reconhecidos pela Constituição [...] são quatro: o poder legislativo, o poder moderador, o poder executivo e o poder judicial [...].

Art. 13.º – O poder legislativo compete às Cortes com a sanção do rei.

Art. 14.º – As Cortes compõem-se de duas Câmaras: Câmara de Pares e Câmara de Deputados [...].

Art. 63.º – As nomeações dos deputados para as Cortes Gerais serão feitas por eleições indiretas [...] [pela] massa dos cidadãos ativos [...].

Art. 65.º – São excluídos de votar [...] - 5.º os que não tiverem de renda líquida anual duzentos mil reis [...].

Art. 145.º – A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos [...], que tem por base a liberdade, a segurança individual e propriedade [...].

D. Pedro IV, Carta Constitucional de 1826 [adaptado]

Nota: Para relembrem a matéria abordada na ficha, devem estudar as páginas 150-152 do vosso manual, bem como o PowerPoint disponibilizado na Classroom (Tarefa da aula N.º 47 - 27.04.2021).

Lê, atentamente, as Fontes A e B e responde às questões utilizando palavras tuas e conceitos específicos (devidamente definidos), assim como excertos dos textos.

1. Enuncia três características dos textos constitucionais (fonte A e B) que representam princípios liberais, definindo-os. Na elaboração da tua resposta, utiliza, também, excertos dos textos.

2. Os textos constitucionais representados nas Fontes A e B baseiam-se em princípios políticos e sociais semelhantes ou diferentes? Justifica a tua resposta, utilizando, também, excertos dos textos.

AECO | EB 2, 3 Inês de Castro, 30/05/2021

Ilustração 3 - Ficha de trabalho da terceira experiência pedagógica

⁷² Cf. Anexo XIV – Ficha de trabalho (3ª experiência pedagógica), pp. 134-135.

Nesta última ficha de trabalho, a turma reafirmou a tendência de melhoria patenteada desde a primeira aplicação didática do tema de relatório. Embora se observe a predominância de resultados fixados no Nível 1 – Imagens do Passado e no Nível 2 – Informação, é de destacar o surgimento de respostas correspondentes ao Nível 5 – Evidência em isolamento, revelando alunos a darem indícios de interpretação com base em evidência histórica. Não despreciando é o facto de, pela primeira vez, se verificar que na primeira questão, 30% dos alunos se fixaram em níveis intermédios (entre os níveis 3 e 5 da escala de Ashby), e na segunda, essa percentagem sobe para os 35%. Significa, portanto, que cerca de um terço dos alunos não encarou as fontes históricas como meras veiculadoras de informação sobre o passado, um dado animador no que respeita à progressão da turma neste contexto.

Para ilustrar o desempenho dos alunos nesta última atividade, seguem os gráficos referentes à categorização, em termos absolutos e percentuais, dos respetivos níveis de interpretação de evidência históricas, a par de alguns modelos de resposta. Tendo em consideração as especificidades da ficha de trabalho aplicada, nesta ocasião, não obstante as questões partilharem algumas semelhanças, a análise das respostas recolhidas será realizada separadamente, isto é, primeiro examinar-se-á a questão um e, seguidamente, a questão dois.

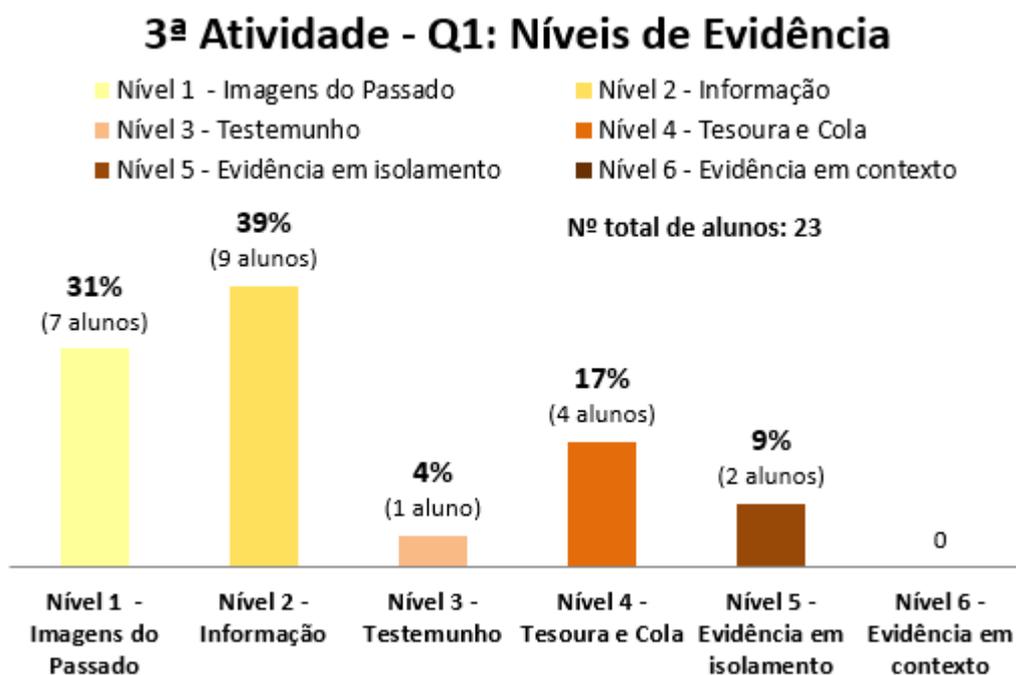


Gráfico 7 - Distribuição de níveis de evidência: 3ª experiência pedagógica, questão 1
Fonte Própria

Na primeira pergunta, num total de 23 alunos, uma vez que um não realizou a tarefa, 7 (31%) permaneceram no Nível 1 – Imagens do Passado, 9 (39%) no Nível 2 – Informação, 1 (4%) fixou-se no Nível 3 – Testemunho, 4 (17%) no Nível 4 – Tesoura e Cola e, finalmente, 2 (9%) alcançaram o Nível 5 – Evidência em isolamento.

Considerando que, nesta atividade, surgiram respostas correspondentes a um novo nível de desempenho (Nível 5 – Evidência em isolamento), este será devidamente caracterizado tendo por base a escala de evidência de Ashby. Relativamente às restantes categorias, devidamente explicitadas em momento anterior⁷³, optou-se, apenas, pela apresentação de modelos de respostas fornecidas pelos alunos, acompanhadas da respetiva justificação do nível atribuído. No que respeita ao Nível 1 – Imagens do Passado, segue-se o primeiro exemplo.

Questão 1: Estudante M (Nível 1 – Imagens do Passado) – *Na Fonte A os princípios liberais é o Art. 1º e 9º “[...] A Constituição política da Nação Portuguesa tem por objeto manter a liberdade [...]” “[...] Art. 9º – A lei é igual para todos. Não devem, portanto, tolerar privilégios [...]”. Estes artigos têm como objetivo defender os princípios liberais. [sic].*

O Estudante M, para enunciar três características presentes nos textos que representem princípios liberais, limita-se a citar a Fonte A, negligenciando a comparação de informação contida nas duas fontes fornecidas e evidenciando dificuldade em elaborar um discurso autónomo. Trata-se de uma resposta tautológica que reproduz a informação da fonte, abdicando do desenvolvimento de conceitos específicos, da contextualização do documento – data e autoria – e da fundamentação de opinião. A fonte é encarada como um objeto que permite acesso direto ao passado.

Observe-se, agora, uma amostra correspondente ao Nível 2 – Informação.

Questão 1: Estudante J (Nível 2 – Informação) – *Na Fonte A, por exemplo, a igualdade de todos perante a lei (“Art. 9º a lei é igual para todos”), na Fonte B temos, por exemplo, o direito ao voto (“Art. 63º as nomeações (...) massa dos cidadãos ativos (...)”) e temos também, na Fonte A, a soberania popular (“Art. 26º a soberania reside essencialmente na nação (...)”). [sic].*

⁷³ Cf. pp. 42-46 do presente trabalho.

Neste caso, o Estudante J, identifica, de forma elementar, superficial e pouco autónoma, alguns princípios liberais expressos nas fontes, selecionando bons excertos para corroborar a sua resposta, ainda que não compare elementos presentes nos dois documentos. Não explica o significado dos dados constantes dos textos analisados, não especifica os conceitos específicos da disciplina mobilizados, nomeadamente o de “soberania popular”, nem fundamenta a sua opinião, embora não se limite a reproduzir, integralmente, os elementos dos documentos. O aluno não apresenta qualquer contextualização relativa às fontes, descurendo o subtexto (autoria e data), revelando que estas são percebidas como meras portadoras de informação sobre o passado.

Avança-se, neste momento, para a indicação de um modelo de resposta de Nível 3 – Testemunho.

Questão 1: Estudante T (Nível 3 – Testemunho) – *Três características dos textos constitucionais presentes nas fontes A e B, que representam princípios liberais são: A separação dos poderes de Estado, como se pode ver nos excertos “art.30º - Estes poderes são o legislativo, executivo e judicial.” (...) (Fonte A) e “Art. 11º - os poderes políticos reconhecidos pela Constituição (...) são quatro: o poder legislativo, o poder moderador, o poder executivo e o poder judicial.” (Fonte B); Igualdade dos cidadãos perante a lei e fim dos direitos senhoriais, presente nos próximos excertos “Art. 9º - a lei é igual para todos. Não devem, portanto, tolerar privilégios (...)” (Fonte A) e “Art. 145.º – A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos [...], que tem por base a liberdade, a segurança individual e propriedade [...].” (Fonte B); O direito voto, o sufrágio universal (Fonte A) e censitário (Fonte B), como se pode ver nestes excertos “Art. 33º Na eleição dos deputados têm o voto os portugueses que estiverem no exercício dos direitos de cidadão [...]. Excetuam-se: I - os menores de 25 anos; [...] VI - os que [...] não souberem ler e escrever.” (Fonte A) e “Art. 65º [...] são excluídos de votar [...] – 5º os que não tiverem renda líquida anual de duzentos mil réis.” [sic].*

Na resposta do Estudante J, identifica-se uma tentativa rudimentar de comparação da informação recolhida dos documentos, bem como a utilização de conhecimento substantivo de História, constituindo-se como uma narrativa personalizada que articula discurso autónomo com excertos das fontes. Não obstante, os conceitos específicos da disciplina não foram devidamente explicados – e.g. “separação

de poderes”, “sufrágio universal” e “censitário” – e não se atribuiu relevância ao contexto de produção dos textos, caso contrário, a resposta seria passível de se categorizar como um Nível 4. Independentemente destes últimos aspetos, no exemplo apresentado, as fontes servem de base para a produção de uma narrativa histórica, básica e linear, deixando de ser concebidas como objetos que desvendam a totalidade do passado, mas antes como uma ferramenta de trabalho. Por outras palavras, começa a desenvolver-se a noção de que a História depende de uma metodologia concreta.

Procede-se para a apresentação de uma amostra de Nível 4 – Tesoura e Cola.

Questão 1: Estudante B (Nível 4 – Tesoura e Cola) – *Na Fonte A, está representado o princípio da liberdade e da igualdade de todos perante a lei (“art.1º (Fonte A) Art.1º. – A Constituição política da Nação Portuguesa tem por objeto manter a liberdade, segurança e propriedade de todos os portugueses [...]. Art. 9º – A lei é igual para todos. Não devem, portanto, tolerar privilégios [...].”), o princípio da soberania popular em que o povo, através do voto, tem a competência de governar a nação através dos seus representantes políticos (“Art. 26º a soberania reside essencialmente na nação” e “art.º 33 Na eleição dos deputados têm voto os portugueses que estiverem no exercício dos direitos de cidadão [...]”) e o princípio da separação dos poderes, legislativo, executivo e judicial (“Art. 29.º – O governo da Nação Portuguesa é a monarquia constitucional hereditária, com leis fundamentais, que regulam o exercício dos três poderes políticos. Art. 30.º – Estes poderes são o legislativo, executivo e judicial”) demonstrando que a Constituição de 1822 era um texto constitucional radical e progressista. Já a Carta Constitucional de 1826, oferecida por D. Pedro IV, é conservadora e moderada e os apresenta os princípios da soberania popular, limitada, (“Art. 63.º – As nomeações dos deputados para as Cortes Gerais serão feitas por eleições indiretas [...] [pela] massa dos cidadãos ativos [...]. Art. 65.º – São excluídos de votar [...] - 5.º os que não tiverem de renda líquida anual duzentos mil reis [...]”), o princípio da separação dos poderes, entre eles, o moderador, o legislativo, o judicial e o executivo (“Art. 11.º – Os poderes políticos reconhecidos pela Constituição [...] são quatro: o poder legislativo, o poder moderador, o poder executivo e o poder judicial [...].) e o princípio da supremacia do poder executivo face ao legislativo (Art. 13.º – O poder legislativo compete às Cortes com a sanção do rei.). [sic].*

Como se pode observar, no exemplo fornecido pelo Estudante B, é possível verificar que o aluno, efetivamente, coteja o conteúdo presente nas duas fontes – procurando clarificá-lo e selecionando excertos adequados para corroborar a sua resposta –, e tece uma narrativa alicerçada na mobilização e comunicação dos seus próprios conhecimentos, com vista a formular uma hipótese explicativa e a justificar um ponto de vista. Além disso, procurou validar a sua argumentação recorrendo à autoria e data dos documentos, integrando, superficialmente, os respetivos subtextos, manifestando, de forma mais clara, a noção de que a História implica uma metodologia intrínseca. O aluno, quando menciona a “soberania limitada” e a “supremacia do poder executivo face ao legislativa”, revela uma tímida capacidade de inferência a partir do conhecimento substantivo prévio, pelo que, se explicasse e concretizasse melhor estas ideias, poderia, inclusive, atingir patamares de evidência superiores.

Relativamente ao Nível 5, tendo em consideração que, até à terceira experiência pedagógica, nenhum discente alcançou esta categoria, impõe-se uma breve caracterização deste escalão. À semelhança do Nível 4 – Tesoura e Cola, o Nível 5 – Evidência em Isolamento, pressupõe a construção de uma narrativa histórica, com base nos dados extraídos da fonte e legitimada pela importância atribuída ao subtexto (autoria e data), o reconhecimento de que a História resulta de um método de trabalho concreto e, finalmente, a inferência de hipóteses explicativas, a partir dos vestígios do passado. Tal como sugere Rosalyn Ashby, as “(...) afirmações acerca do passado podem ser inferidas a partir de fragmentos de evidência”⁷⁴. Assim sendo, nesta categoria, existe maior rigor e pormenorização na identificação e explicitação dos elementos presentes nos documentos, verificando-se uma contextualização mais evidente das circunstâncias históricas inerentes às fontes. É, justamente, este conhecimento que permite a produção de narrativas históricas, baseadas na inferência.

Pelo exposto, nas questões colocadas à turma, numa resposta de Nível 5 – Evidência em Isolamento, esperava-se uma clara identificação dos princípios liberais representados nas duas fontes, atendendo à realidade histórica de cada uma delas, a comparação dos respetivos conteúdos e um esforço deliberado na criação de explicações baseadas em inferência. Apresenta-se agora uma resposta correspondente à categoria em análise.

⁷⁴ Ashby, Rosalyn – *op. cit.*, 2003, pp. 54-55.

Questão 1: Estudante L (Nível 5 – Evidência em Isolamento) – *Dos textos A e B conseguimos retirar características referentes ao Liberalismo e aos seus princípios. Na Fonte A deparamo-nos logo de início com um dos princípios mais importantes e marcantes nesta mudança liberalista: “Art. 9º a lei é igual para todos. Não devem, portanto, tolerar privilégios [...]” – esta é uma característica do princípio da igualdade de todos perante a lei que eliminava os direitos feudais, quando começou a existir maior igualdade entre as diferentes classes (e não ordens) sociais. Ainda presente na Fonte A, encontramos no Art. 30º a separação dos poderes quando cada poder – executivo, legislativo e judicial –, ficou a cargo de três órgãos distintos, passo a citar: “[...] o primeiro reside nas Cortes [...] o segundo está no Rei e nos secretários de Estado [...] o terceiro está nos juizes.”. Enquanto que na Fonte A, no Art. 33º é referido o sufrágio universal onde todos os portugueses têm direito de voto, exceto mulheres, frades e analfabetos, passo a citar: “[...] na eleição dos deputados têm o voto os portugueses que estiverem no exercício dos direitos de cidadão [...]. Excetuam-se: I - os menores de 25 anos; [...] VI - os que [...] não souberem ler e escrever.”, na Fonte B, Art. 65º refere que apenas quem tiver rendimentos iguais ou superiores a 200 000 réis pode votar, sendo um sufrágio censitário: “[...] são excluídos de votar [...] – 5º os que não tiverem renda líquida anual de duzentos mil réis.” Estes princípios liberais referidos não são os únicos presentes nestas duas fontes, como também a liberdade, a soberania popular e os direitos naturais do homem. A existência de sufrágio, universal ou censitário, sugere a defesa do princípio da soberania popular, em ambas as Fontes Assim, quer a Constituição de 1822, aprovada pelas Cortes, quer a Carta Constitucional de 1826, escrita por D. Pedro IV, são documentos inspirados no Liberalismo. [sic].*

Como se pôde verificar, o aluno, identificou informação expressa nas fontes, selecionando bons excertos para suportar a sua resposta, explicitando o significado de (alguns) dados presentes nas fontes, comparando a informação recolhida nas diversas fontes. Utilizou conceitos/linguagem específica da disciplina e contextualizou cronologicamente a informação contida nos documentos, revelando preocupação na análise do subtexto (autoria e data) e manifestando capacidade de inferência ao referir, implicitamente, a transição da sociedade de ordens para a de classes e sugerindo a existência de soberania popular partindo dos sufrágios universal e censitário. Neste

exemplo, o aluno produz uma narrativa que, partindo das fontes, as ultrapassa, aspeto manifestado no esforço inferencial.

Quanto à segunda questão, cuja finalidade era, como já se referiu, comparação da informação recolhida e inferida nas duas fontes, pressupondo a aplicação de conhecimentos relativos a contextos históricos específicos para a apresentação e construção de opiniões – nomeadamente acerca do carácter semelhante ou divergente dos princípios políticos e sociais expressos em ambos os textos –, segue agora o gráfico respeitante à categorização, em termos absolutos e percentuais, dos respetivos níveis de interpretação de evidência histórica, exibidos pelos alunos.

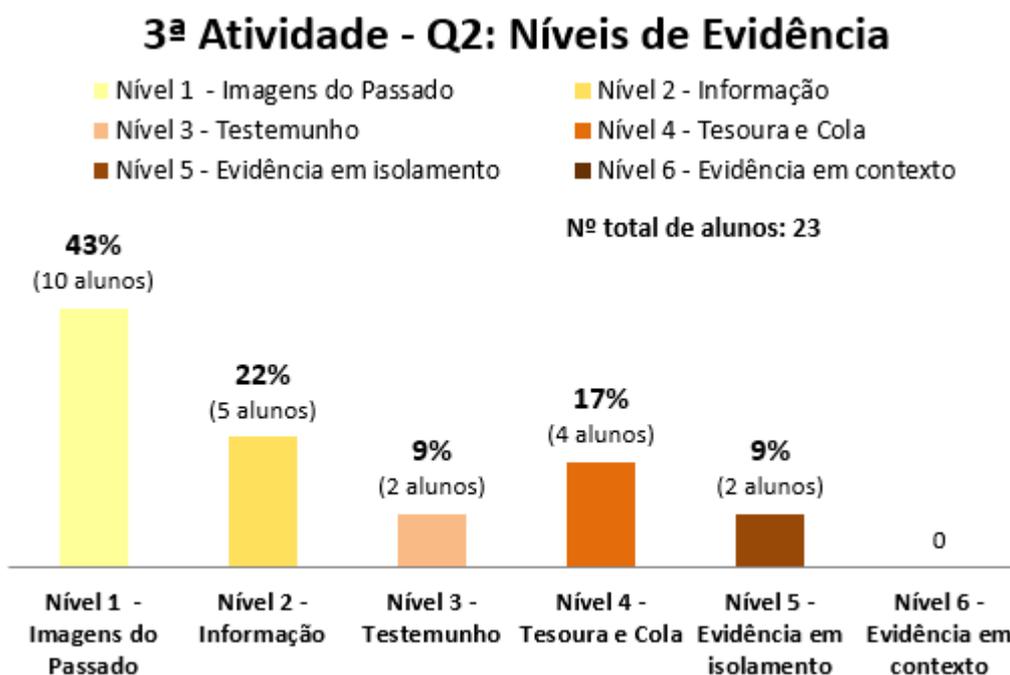


Gráfico 8 - Distribuição de níveis de evidência: 3ª experiência pedagógica, questão 2
Fonte Própria

Na primeira pergunta, num total de 23 alunos, uma vez que um não realizou a tarefa, 10 (43%) obtiveram o Nível 1 – Imagens do Passado, 5 (22%) o Nível 2 – Informação, 2 (9%) fixaram-se no Nível 3 – Testemunho, 4 (17%) permaneceram no Nível 4 – Tesoura e Cola e 2 (9%) no Nível 5 – Evidência em isolamento. Inicia-se, desde já, a apresentação de respostas, a começar pelo primeiro nível da escala de Ashby.

Questão 2: Estudante P (Nível 1 – Imagens do Passado) – Semelhantes pois ambos defendem os princípios iluministas. [sic].

Tendo em consideração o testemunho do Estudante P, repara-se que o aluno, para justificar as semelhanças da componente político-social representadas nas fontes, limita-se a referir que ambas defendem ideais iluministas. Embora utilize um vocabulário próprio, não recorre a excertos significativos dos documentos para suportar a sua resposta, não especifica os princípios a que se refere, nem os contextualiza, a – negligenciando conceitos substantivos da disciplina – e não estabelece nenhuma comparação entre os dois textos. De facto, não se verifica tautologia, porém, a ausência de caracterização, comparação e contextualização, sugere que o discente encara as fontes como portais diretos para o passado.

Atente-se na amostra que se segue, referente a um Nível 2 – Informação.

Questão 2: Estudante U (Nível 2 – Informação) – *As fontes A e B baseiam-se em princípios políticos e sociais semelhantes porque na fonte A fala da igualdade de todos perante a lei (Art. 9º) e na fonte B fala dos direitos naturais do Homem que são princípios liberais e direitos do cidadão (Art. 145º). Além disso são dois textos constitucionais de datas aproximadas (Constituição de 1822 e Carta Constitucional de 1826) [sic].*

Neste exemplo, embora não se constate uma comparação efetiva entre as duas fontes que esclareça se, de facto, os textos partilham princípios políticos e sociais semelhantes ou diferentes, o Estudante U, identificou, de forma básica, elementos de afinidade entre os dois textos, elegendo excertos adequados para justificar a sua resposta. Todavia, não fundamenta a sua opinião, não aprofunda ou contextualiza os dados que apresentou, descuidando o subtexto dos documentos. Neste sentido, a narrativa sobre o passado nasce, exclusivamente, da informação veiculada nas fontes.

Assinala-se, agora, uma resposta de Nível 3 – Testemunho.

Questão 2: Estudante I (Nível 3 – Testemunho) – *São semelhantes, porém a Fonte B (Carta Constitucional de 1826) é mais conservadora do que a constituição de 1822 (Fonte A) porque, por exemplo, o monarca podia suspender ou anular as decisões tomadas pelas cortes, de forma definitiva “Art. 13.º – O poder legislativo compete às Cortes com a sanção do rei.” [sic]*

A amostra exibida, demonstra que o Estudante I, comunicando de forma autónoma, se esforçou no sentido de encadear conhecimentos prévios com dados expressos nos textos, procurando confrontar, de forma primária, a informação de ambos, para fundamentar a sua opinião em relação a eventuais semelhanças político-sociais. Embora o aluno não detalhe as suas afirmações, serve-se dos documentos para construir a sua narrativa histórica, despontando a perceção de que a História tem uma metodologia particular e que as fontes históricas não espelham, totalmente, o passado. Caso o discente aprofundasse o conhecimento mobilizado, o contextualizasse no tempo, e recorresse ao subtexto das fontes, poderia atingir índices de interpretação de evidência mais elevados.

Face ao descrito, avança-se para a demonstração de um modelo de resposta de Nível 4 – Tesoura e Cola.

Questão 2: Estudante B (Nível 4 – Tesoura e Cola) – *Os textos constitucionais representados pelas fontes A e B, baseiam-se em princípios políticos liberais semelhantes, pois ambas as fontes falam na separação de poderes, embora a fonte B dê mais importância ao poder executivo (Fonte A: “O governo da Nação Portuguesa é a monarquia constitucional hereditária, com leis fundamentais, que regulem o exercício dos três poderes políticos (...) Estes poderes são o legislativo, executivo e judicial. O primeiro reside nas Cortes [...]. O segundo está no rei e nos secretários de Estado [...]. O terceiro está nos juízes. / Fonte B: “(...) Os poderes políticos reconhecidos pela Constituição [...] são quatro: o poder legislativo, o poder moderador, o poder executivo e o poder judicial (...) O poder legislativo compete às Cortes com a sanção do rei. “) e falam também que a lei é igual para todos (Fonte A: A Constituição política da Nação Portuguesa tem por objeto manter a liberdade, segurança e propriedade de todos os portugueses (...))” / Fonte B: “A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos [...], que tem por base a liberdade, a segurança individual e propriedade (...)”). Além disso, os dois textos também defendem a soberania popular, embora a da Carta Constitucional de 1826 seja mais limitada que a da Constituição de 1822 (Fonte B: “Art. 65.º – São excluídos de votar [...] - 5.º os que não tiverem de renda líquida anual duzentos mil”) [sic].*

Uma vez mais, o Estudante B, visando clarificar a presença de similitudes ou dissimilaridades no que concerne ao domínio sociopolítico das duas fontes, compara-as, explicando alguns dos seus elementos e selecionando trechos adequados para sustentar a sua resposta. Acresce que o aluno apresenta uma narrativa que conjuga conhecimento adquirido com dados dos textos, revestindo-se de um carácter hipotético e elucidativo, ambicionando fundamentar a sua opinião. Deste modo, parece claro que assimilou o facto da História se basear numa metodologia própria. Nesta ocasião, o discente parece não atribuir relevância à autoria dos documentos, porém, ao repetir a ideia de que na Carta Constitucional de 1826 existia uma “soberania popular limitada” e conferia-se “mais importância ao poder executivo”, indicia uma capacidade de inferência incipiente, a qual justifica a categorização da resposta nos moldes supramencionados.

Por fim, apresenta-se um exemplo categorizado no Nível 5 – Evidência em Isolamento.

Questão 2: Estudante S (Nível 5 – Evidência em Isolamento) – *São ambos semelhantes, pois ambos apoiam princípios liberais, embora seja notória uma presença mais conservadora e moderada na Carta Constitucional de 1826, outorgada por D. Pedro IV, uma vez que o rei pretendeu agradar aos liberais vintistas, bem como aos absolutistas liderados por D. Miguel. A Constituição de 1822 permitia o sufrágio universal e a Carta Constitucional de 1826 permitia o sufrágio censitário, o que limitava a participação política dos cidadãos mais desfavorecidos. Além disso, com a Carta Constitucional, o poder legislativo era dividido por duas câmaras, como se pode observar neste excerto “[...] As Cortes compõem-se de duas Câmaras: Câmara de Pares e Câmara de Deputados [...]]. (Fonte B). Como a Câmara dos Pares era nomeada pelo rei, de forma hereditária, uma parte do poder legislativo não era eleita pelos cidadãos e aqui se vê a presença moderada e conservadora da Carta. Por fim, o rei detinha o poder moderador, como se pode verificar neste excerto: “Os poderes políticos reconhecidos pela Constituição [...] são quatro: o poder legislativo, o poder moderador, o poder executivo e o poder judicial.” (Fonte B). Este poder conferia ao rei amplos poderes, podendo sobrepor-se aos restantes poderes de Estado, daí que se veja no texto que “O poder legislativo compete às Cortes com a sanção do rei.” (Fonte B), o que significava que o poder legislativo dependia, em parte, da decisão do monarca. [sic]*

Neste caso, o Estudante S, realça o conteúdo constante de ambas as fontes, apresentando citações apropriadas para enrobustecer a sua resposta e caracterizando a maioria dos dados destacados, sem abdicar do confronto da informação extraída dos textos para fundamentar a sua narrativa. Por outro lado, recorreu a vocabulário inerente à disciplina de História, orientou a sua atenção para a autoria e data de ambos os documentos com o intuito de estabelecer diferenciações entre estes e revelou competências de inferência, extravasando o domínio das fontes. Estas ficaram patentes na indicação e clarificação do caráter “conservador” e “moderado” da Carta Constitucional de 1826, referindo os seguintes aspetos: conciliação dos interesses de vintistas e absolutistas, por parte de D. Pedro IV, sufrágio censitário, poder moderador, poder legislativo bicameral. Pelo exposto, parece ser evidente que o aluno, considerando as informações das fontes, raciocina de forma autónoma, produzindo uma narrativa desamarrada dos documentos, manifestando capacidade inferencial.

Considerando os resultados obtidos e apresentados neste capítulo, é possível observar que, globalmente, a maioria dos alunos não interpretou as fontes históricas enquanto evidência, atribuindo-lhes um cunho iminente informativo acerca do passado. Deste modo, prevaleceu a tendência de os discentes construírem respostas que não consubstanciaram narrativas explicativas de natureza inferencial, mas antes enunciados de dados constantes das fontes, revelando que uma percentagem elevada de alunos não distingue “fonte” de “evidência”.

Não obstante, tendo como base a escala de evidência de Ashby, é possível observar uma evolução positiva da generalidade da turma, ainda que predominem os Níveis 1 (Imagens do Passado) e 2 (Informação). Em todo o caso, houve seis alunos que, de forma consistente, apresentaram resultados que oscilaram entre os Níveis 3 (Testemunho) e 4 (Tesoura e Cola), nomeadamente os Estudantes E, K, L, S, T e X, sendo que três deles – os Estudantes L, S e X –, na última atividade aplicada, atingiram o Nível 5 (Evidência em Isolamento). Desta forma, este grupo de alunos, ao contrário da restante maioria, foi o que mais se aproximou do ideal de interpretação de potencial evidência histórica, demonstrando nas suas respostas sinais de inferência que extravasaram a informação contida nas fontes, permitindo a elaboração de narrativas históricas explicativas, com um caráter autónomo, crítico e reflexivo.

Conclusão

O presente relatório, desenvolvido no âmbito do Mestrado de Ensino em História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, facultado pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, integra quatro secções distintas, as quais se reportam, respetivamente, ao decurso do Estágio de Prática Pedagógica Supervisionada, à fundamentação teórica que suportou a investigação desenvolvida, às opções metodológicas que presidiram ao estudo e à análise dos resultados obtidos.

Relativamente ao estágio, realizado na EB 2,3 Inês de Castro, apesar de alguns constrangimentos decorrentes da situação pandémica que o país atravessou, é fundamental realçar a sua importância na formação do meu perfil docente, constituindo por isso uma etapa da minha carreira profissional repleta de aprendizagens úteis para o futuro, do ponto vista da atuação pedagógica. Neste sentido, a título exemplificativo, a planificação e a execução de aulas – em modelo presencial e à distância –, o relacionamento com várias turmas, a criação de recursos didáticos e a utilização de múltiplas plataformas digitais, a elaboração de diversos elementos de avaliação sumativa e formativa, a participação nas reuniões de avaliação intercalar e final dos Conselhos de Turma, a colaboração na preparação de atividades inscritas no Plano Anual de Atividades e o contacto com o meio escolar como um todo, permitiram-me adquirir experiência para enfrentar com serenidade o universo da docência. Em suma, o estágio configurou uma oportunidade para adquirir e aperfeiçoar competências funcionais, relacionais e éticas, científicas e pedagógicas, que considero imprescindíveis num horizonte de curto, médio e longo prazo.

Noutro registo, a aplicação prática do tema que orientou o relatório, concedeu-me uma perspetiva concreta dos procedimentos ideais a implementar no que concerne à utilização de fontes escritas e à promoção do conceito de evidência histórica, pelo que, em contexto de trabalho efetivo, julgo estar mais apto para fomentar nos alunos a aquisição de competências de interpretação histórica. Por outro lado, ao observar as aulas asseguradas pela professora Manuela Carvalho e pelos colegas estagiários, tive o privilégio de contactar com outras estratégias de ensino que, revestindo-se de um foco distinto daquele que pretendi imprimir às aulas que lecionei, contribuíram para a acumulação de “know-how” que permitirá a diversificação e da minha prática docente.

Ao nível dos objetivos específicos deste relatório, como se referiu anteriormente, visou-se compreender como o uso de fontes escritas influencia o desenvolvimento da

noção de evidência histórica, competência essencial para a consolidação do pensamento histórico e, por inerência, para a construção de narrativas históricas válidas e fundamentadas. Por este motivo, esta investigação alinha com a tendência de valorização da epistemologia do saber histórico, verificada no contexto da Educação Histórica, apostando na compreensão da cognição histórica e no desenvolvimento de conceitos de segunda ordem da disciplina.

Como foi referido, em inúmeras ocasiões, a dimensão substantiva do conhecimento é imprescindível em qualquer ramo da educação, porém, no nosso entender, o domínio de conceitos de segunda ordem constitui a ferramenta de trabalho da disciplina de História – o “saber fazer” – que favorece o raciocínio histórico. Este, entre outros aspetos, baseia-se na utilização e examinação de fontes, na formulação de comparações e hipóteses explicativas, na elaboração de narrativas históricas e no recurso raciocínios de tipo inferencial. A interpretação de evidência histórica, em particular, segundo Ashby, permite exercitar a capacidade de autorreflexão e o pensamento crítico, favorece a imparcialidade perante situações de divergência, bem como a propensão para reavaliar conhecimentos pré adquiridos e, finalmente, implica a consideração do contexto e da intencionalidade dos dados constantes das fontes históricas⁷⁵. Contudo, é necessário ensinar os alunos a interpretar evidência histórica, o que implica saber interrogar as fontes e estabelecer a distinção entre verdade e validade, discursos intencionais e desintencionais, informação e evidência potencial, probabilidade e improbabilidade⁷⁶, exercício que requer estratégias de ensino coerentes, eficazes e motivadoras.

Ao assegurar-se um caráter epistemologicamente sustentado ao texto, avançando-se com um enquadramento teórico que aflorou, brevemente, algumas das questões supramencionadas, pretendeu-se contribuir para o estabelecimento de práticas pedagógicas, alicerçadas no uso de documentos escritos e no desenvolvimento de interpretação de evidência histórica, tendentes à consolidação de um pensamento histórico dos jovens. Esta ambição é particularmente importante, sobretudo se atendermos à literatura sobre Educação Histórica, visto que é genericamente aceite que muitos professores utilizam fontes históricas, de tipo diversificado, a título meramente ilustrativo, informativo ou justificativo, privilegiando a acumulação de conhecimentos substantivos em detrimento do aperfeiçoamento das competências históricas. Deste

⁷⁵ Cf. Ashby, Rosalyn – *op. cit.*, 2003, p. 41.

⁷⁶ Cf. *Idem*, pp. 42-43.

modo, negligencia-se a metodologia histórica, ou seja, o processo de construção do saber histórico, o que poderá significar a ausência de crítica à informação e da compreensão das múltiplas realidades históricas que trespassaram o tempo.

De facto, o diagnóstico inicial realizado à população alvo deste estudo – que como se informou, tratou-se de uma turma de 8º ano com índices de aproveitamento e comportamento bastante satisfatórios que permitiu o estabelecimento de uma excelente dinâmica de trabalho –, reforçou esta linha de pensamento, uma vez que nenhum aluno demonstrou qualquer capacidade de interpretação de evidência histórica, comprometendo a construção de narrativas históricas sólidas. Nesse sentido, ao longo das aulas, pretendeu-se estimular os alunos a questionar as fontes de forma proativa – de modo que estes identificassem a autoria, a data, o contexto histórico, a intencionalidade, as mensagens subliminares –, desafiando-os, igualmente, a ir além do seu conteúdo, com o objetivo de apresentarem conclusões autónomas, mas sustentadas. Tratou-se de um esforço moroso e que surtiu efeitos tímidos, embora positivos, o que, com base na literatura existente, seria exepetável. Todavia, foram justamente os contributos dos discentes que facilitaram a conceção de estratégias de ensino e de avaliação que pudessem suprir as suas fragilidades ao nível da evidência.

Relativamente à recolha e análise de dados, almejou-se examinar se, mediante o trabalho realizado ao longo do ano, os alunos percecionavam as fontes escritas como meros objetos veiculadores de informação ou, se pelo contrário, já revelavam indícios de compreensão da metodologia histórica e da natureza indutiva e inferencial do conhecimento histórico, remetendo-o para o domínio da interpretação da evidência histórica. Para este efeito, os elementos recolhidos foram categorizados tendo como referencial a escala de Rosalyn Ashby.

A análise qualitativa das amostras demonstrou que a larga maioria não ultrapassa o Nível 1 – Imagens do Passado e o Nível 2 – Informação, embora na última atividade se tenha verificado que cerca de um terço dos alunos atingiu em níveis intermédios (entre os níveis 3 – Testemunho e 5 – Evidência em isolamento), registando-se casos de interpretação de evidência isolada. Significa, portanto, que uma parcela considerável de discentes, nesta ocasião, não encarou as fontes históricas como meras veiculadoras de informação sobre o passado, manifestando uma progressão positiva neste contexto. A este propósito é importante referir que apesar deste exercício ter sido remetido para trabalho de casa, observou-se que o nível e estilo de escrita dos alunos não sofreram desvios significativos em relação às tarefas anteriores ou a exercícios executados em

contexto de sala de aula e, além disso, não se verificaram situações de plágio. Neste sentido, embora reconhecendo a possibilidade de existir o risco de influências alheias, é seguro partir-se do princípio que os discentes concretizaram a atividade de forma autónoma, sobretudo tendo em consideração que os alunos que atingiram níveis de evidência superiores foram aqueles que manifestaram melhores desempenhos ao longo do ano letivo.

Não obstante, observou-se que a generalidade dos alunos, ao invés de encarar as fontes escritas como evidência potencial para a construção de narrativas históricas, concebeu-as como retratos autênticos do passado, com um cunho predominantemente informativo. Esta situação vai ao encontro das conclusões avançadas por outros estudiosos, como é o caso de Ana Catarina Simão⁷⁷ e Maria Helena Veríssimo⁷⁸ – embora esta autora se foque no Ensino Secundário, o cenário é relativamente idêntico –, revelando, tal como foi destacado, a necessidade dos professores de História investirem no desenvolvimento deste conceito de segunda ordem. Esta aposta, poderá significar uma melhoria acentuada das capacidades de interpretação, contextualização e inferência dos alunos, contribuindo para a consolidação do pensamento histórico jovens e para a valorização do desenvolvimento de competências, em detrimento da acumulação acrítica de conhecimento substantivo – sem prejuízo deste assumir um papel relevante no processo de aprendizagem. É conveniente salientar que o investimento nesta capacitação é útil para a disciplina de História e, simultaneamente, para formação e ação cívica dos cidadãos, atendendo à velocidade com que na atualidade se difunde uma quantidade avassaladora de informação que não prescinde de um escrutínio crítico.

Relativamente aos resultados obtidos e apresentados neste estudo, não obstante o cenário acima descrito, é importante realçar que, globalmente, se registou uma progressão dos níveis de evidência manifestados pelo público-alvo deste estudo. De facto, tratou-se de uma evolução positiva, embora subtil, o que me leva a crer que a utilização de fontes escritas para o desenvolvimento da interpretação de evidência histórica constitui uma estratégia pedagógica eficaz, merecedora de maior atenção por parte dos docentes de História. Neste sentido, os índices de desempenho dos alunos provavelmente, poderiam ser superiores caso a turma tivesse sido acompanhada desde o início do ano letivo.

⁷⁷ Cf. Simão, Ana Catarina – *A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário*, Braga: Universidade do Minho, 2007, pp. 301-302.

⁷⁸ Cf. Veríssimo, Maria Helena, *op. cit.* pp. 255-257.

No que se reposta às limitações deste estudo, é imprescindível referir que a curta duração do Estágio de Prática Pedagógica, impediu a prolongação do treino da competência de interpretação de fontes históricas. Por outro lado, teria sido interessante sondar os alunos acerca das suas ideias relativamente à essência das fontes históricas e do conceito de evidência histórica, isto é, questioná-los acerca das suas perceções sobre: o que são fontes históricas e quais são as suas utilidades?; em que consiste evidência histórica?. A recolha e escrutínio destes dados garantiria um diagnóstico mais detalhado dos estudantes, contribuindo para a conceção de atividades formativas focadas no esclarecimento destas noções. Por fim, em retrospectiva, optaria por explicitar, concretamente, o significado de evidência histórica, em vez de limitar-me a orientar os alunos a adotarem o conjunto de procedimentos indispensáveis à interpretação de fontes históricas. Desta forma, eventualmente poderia ter contribuído para uma melhor compreensão e consolidação do conceito de evidência histórica.

Tendo em consideração o exposto, no futuro, será fundamental idealizar e aplicar propostas que conduzam a uma efetiva melhoria da interpretação de evidência histórica por parte dos jovens portugueses e, neste processo deverão ser convidados à participação investigadores, professores de História e o próprio Ministério da Educação.

Referências Bibliográficas

- Andrade, Vera Lúcia Cabana Q (2004) “Repensando o documento históricos” in *Encontros (Rio de Janeiro)*, v. 4;
- Ashby, Rosalyn (2003) “Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos” in *Educação Histórica e Museus: Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, pp. 37-59;
- Ashby, Rosalyn (2006) “Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre afirmações factuais singulares” in *Educar em Revista*, vol. 22;
- Barca, Isabel (2004) "Os jovens portugueses: ideias em História", in *Perspetiva*, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 381-403, jul./dez.;
- Barca, Isabel (2007) “Investigação em Educação Histórica” in, Schmidt, Maria e Garcia, Tânia (org.) *Perspectivas de Investigação em Educação Histórica: Atas das Sextas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Curitiba: UTFPR, pp. 26-43;
- Barca, Isabel (2007) “Marcos da Consciência Histórica de Jovens Portugueses”, in *Currículo sem Fronteiras*, v. 7., nº1;
- Barca, Isabel e Carvalho, Manuela (2011) “A competência de interpretação de fontes em alunos islandeses, italianos e portugueses no final da educação básica”, in *Consciência Histórica na Era da Globalização. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Braga: Universidade do Minho;
- Barca, Isabel e Gago, Marília (2000) *De pequenino se aprende a pensar – formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal*. Cadernos Pedagógico-Didáticos nº 23, Lisboa: APH
- Barca, Isabel, (2001) “Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história” in “*Perspectivas em Educação Histórica: actas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica, 1, Braga, 2001*”, Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho;

- Cainelli, Marlene e Barca, Isabel (2018) "A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado", in *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44;
- Cf. Amado, J & Freire, I. (2014) "Estratégias gerais de investigação: Natureza e fundamentos. 1. Estudo de caso na investigação em educação" in Amado, J (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação*, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra;
- Cf. Bell, Judith (1993) *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (Maria João Cordeiro, Trad.), Lisboa: Gradiva Publicações, S. A;
- Chapman, Arthur (2001) "Historical interpretations" in Davies, I. (ed.) *Debates in History Teaching* (2nd Edition), London and New York: Routledge;
- Correia, Flávia Maria Pinto (2013) *Competências interpretativas de fontes históricas e de documentos geográficos no ensino de História e de Geografia: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*, Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação;
- do Nascimento Santana, Sayonara Rodrigues. *O uso de fontes históricas como recursos para o ensino de História*, disponível online no sítio <http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/11500822042015Fundamentos de Estagio Supervisionado II Aula 8.pdf>.
- Lee, Peter (2001) "Progressão da compreensão dos alunos em História", in Barca, Isabel (org.) *Perspetivas em Educação Histórica: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Braga: Universidade do Minho, pp. 13-27;
- Lee, Peter (2008) "Educação histórica, consciência histórica e literária histórica", in Barca, Isabel (org.) *Estudos de consciência na Europa, América, Ásia e África: Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Braga: Universidade do Minho, pp. 11-32;
- Moreira, Maria Gorete (2004) *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*, Braga: Universidade do Minho;

- Santisteban Fernández, Antoni (2010) “La formación de competencias de pensamiento histórico”, Clío & Asociados (14), in *Memoria Académica*;
- Shelmit, D. (1987) “Adolescent ideas about evidence and methodology in history”, in Portal, C. (ed.) *The History Curriculum of History*, Londres: The Falmer Press, pp. 39-61;
- Simão, Ana Catarina (2007) *A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário*, Braga: Universidade do Minho;
- Torgal, Luís Reis (2015) *História. Que História?*, Lisboa: Círculo de Leitores.
- Yin, Robert K. (2003) – *Case Study Research. Design and Methods*, California: Sage Publications;
- Veríssimo, M. H. (2012) *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos do Ensino Secundário*. Tese de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho;
- Xavier, Erica da Silva (2010) “Ensino e História: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção do conhecimento histórico” in *XII Encontro Regional da Associação Nacional de História Seção Estadual do Paraná (ANPUH-PR)*;

Legislação

- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf [acedido a 24/12/2020];
- *Documento de Apoio às Metas Curriculares de História (3.º Ciclo do Ensino Básico)*, disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/doc_de_apoio_mc_de_historia_final.pdf [acedido a 24/12/2020];
- *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017)*, disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf [acedido a 24/12/2020];

Anexos

Anexo I – Plano Individual de Formação



Plano Individual de Formação

Docente: Maria Manuela Carvalho

Discente: Bernardo Almeida Santos de Almeida Henriques

O Estágio de Prática Pedagógica Supervisionada e o processo de profissionalização do professor de História correspondem, entre outros aspetos, a um período de aprendizagem, experimentação, investigação e descoberta no domínio da Educação e, em particular, da Educação em História. Inevitavelmente, esta etapa na carreira docente é acompanhada de ansias e expectativas, desde logo no que concerne à escola que nos acolhe e à realidade escolar que lhe é inerente – i.e. condições físicas, recursos disponíveis, relacionamento entre a comunidade escolar e perfil dos alunos. Se em circunstâncias normais antecipar-se-ia um ano letivo exigente, trabalhoso e desafiante, num contexto de pandemia pautado por inúmeras restrições e condicionantes ao nível da saúde pública – que invariavelmente se refletem no exercício da prática docente –, o Estágio adquire contornos particularmente rigorosos.

Em todo o caso, não obstante o quadro pandémico, a componente prática do Mestrado de Ensino em História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, facultado pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, constitui uma oportunidade capital para a aquisição de competências académicas, pedagógicas, pessoais e profissionais fundamentais para o desempenho do cargo de professor de História. Em concreto, desenvolver-se-ão valências tão importantes como: o trabalho colaborativo, a auto e heteroavaliação, a capacidade de sinalização e superação de

obstáculos de natureza pedagógica, a adequação às diversas situações de ensino-aprendizagem, a adaptabilidade a vários contextos de sala aula e a oratória e a qualidade da exposição letiva. Mediante o exposto, serve o presente documento para indicar as atividades que me proponho a realizar no âmbito do Estágio de Prática Pedagógica Supervisionada, salientando, no entanto, o caráter hipotético e provisório de algumas delas, atendendo aos condicionalismos decorrentes da atual pandemia Covid-19. Não obstante, considero que todas as tarefas referidas consubstanciam uma utilidade crucial para a obtenção do grau de Mestre no Mestrado de Ensino em História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e, subseqüentemente, para a obtenção da qualificação de docente de História. Para além do exposto, no decorrer do ano letivo 2020-2021, redigirei um relatório de Estágio no qual devem constar, por um lado, aspetos relativos às minhas experiências como professor estagiário bem como elementos que considere relevantes no âmbito da minha formação docente. Por outro, o referido relatório deverá incorporar uma dimensão de investigação no domínio da Educação, em particular da Educação em História, aplicada e examinada em contexto escolar. No meu caso, a temática a desenvolver inscreve-se no âmbito da evidência histórica, pretendendo, especificamente, responder à seguinte questão de investigação: Como é que o uso de fontes escritas influencia o desenvolvimento da noção de evidência histórica?

No que diz respeito à minha ação e pedagógica proponho-me, em concreto, a executar as seguintes tarefas:

- Exercer a prática docente nas disciplinas de História e Cidadania e Desenvolvimento dos 8º e 9º anos;
- Assistir a todas as aulas de História e Cidadania e Desenvolvimento, garantidas pelo professor orientador, nos 8º e 9º anos;
- Planificar e lecionar os tempos letivos previstos e exigidos pelo Plano Anual Geral de Formação (32 tempos de 50 minutos), e, se possível, tantos mais quantos o professor orientador permitir;
- Elaborar matrizes, testes e respetivos critérios de correção;
- Corrigir testes;
- Proceder ao registo/controlo da realização de trabalhos de casa e de atividades solicitadas no decorrer das aulas, anotação de faltas de material e de comportamentos inadequados;

- Fazer avaliação formativa;
- Diversificar a utilização de recursos, em contexto da sala de aula, com vista à promoção de uma aprendizagem dinâmica, envolvente e eficiente;
- Produção de recursos didáticos pessoais, adequados às características das turmas e das realidades físicas da escola;
- Atendendo ao atual quadro de pandemia, garantir, se possível, apoio extraordinário aos alunos com maiores dificuldades na disciplina de História;
- Atendendo ao atual quadro de pandemia, participar, se possível, em eventuais atividades extracurriculares que venham a ser promovidas pelo Departamento de História;
- Atendendo ao atual quadro de pandemia, colaborar, se possível, na organização de eventuais visitas de estudo que venham a ser programadas pelo departamento de História;
- Participar passivamente, com o estatuto de observador, em reuniões e atividades de gestão escolar, privilegiando, pelo menos, os Conselhos de Turma;
- Acompanhar e conhecer o trabalho realizado pelas direções de turma;
- Participar na organização e didatização de atividades que eventualmente venham a ser inseridas no âmbito dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC);
- Participar na organização e didatização de atividades que eventualmente venham a ser inseridas no âmbito do Projeto de Educação Sexual de Turma (PEST);
- Desenvolver atividades na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento que contribuam para a promoção de uma participação cívica ativa, consciente e crítica dos alunos;
- Organizar conferências/colóquios/debates acerca de assuntos atuais e/ou relevantes, convidando, se possível, entidades externas à escola que enriqueçam as experiências socio-emocionais e cognitivas dos alunos;
- Didatizar, em contexto de sala de aula, a problemática a desenvolver no Relatório de Estágio.

Anexo II – Exemplo de um teste de avaliação e respetiva matriz



Escola EB 2,3 Inês de Castro
2020-2021

Ficha de Avaliação Sumativa de História – 8º Ano

Tema: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI. O expansionismo europeu.

Nome do Aluno: _____ N.º _____

Turma: _____ Classificação: _____

Prof.: _____ Enc. de Educação: _____

ATENÇÃO!

As tuas respostas devem mostrar que:

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



I – És capaz de interpretar fontes

Portugal teve condições privilegiadas para iniciar a Expansão Marítima.

1. Lê atentamente as fontes que se seguem e responde às questões, apoiando-te nelas.

Fonte A – Os motivos do Infante, segundo Zurara

Este príncipe [Infante D. Henrique], depois da tomada de Ceuta, sempre trouxe continuamente navios armados contra os infiéis; e ia além das Ilhas Canárias, e de um cabo que se chamava Bojador [...]. E, [primeira razão], porque o dito senhor quis disto saber a verdade [...]. E a segunda foi [...] porque considerou que se poderiam para estes reinos trazer muitas mercadorias [...]. A quinta razão foi o grande desejo de acrescentar a Santa Fé de Nosso Senhor Jesus Cristo, trazer as almas que se quisesse salvar.

Zurara, Crónica do Descobrimento e Conquista da Guiné
(adaptado)

Fonte B – Instrumentos de navegação



In Educ. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.pt

1.1. Identifica a etapa da expansão portuguesa a que a Fonte A se refere. **(5 pontos)**

1.2. Com base na Fonte A, **indica** duas motivações, uma de carácter religioso e outra de carácter económico que, segundo o autor, estiveram na origem da Expansão portuguesa. (10 pontos)

1.3. A partir da Fonte B, **explica** as principais condições que possibilitaram o pioneirismo português no arranque da Expansão. (10 pontos)



II - Conheces características essenciais da Expansão marítima europeia e da formação do Império Colonial Português

1. **Coloca** em cada linha da coluna A o nome da coluna B, que lhe corresponde. (6 pontos)

COLUNA A	COLUNA B
 _____	(1) Portulano
 _____	(2) Balestilha
 _____	(3) Telescópio
	(4) Bússola
	(5) Quadrante
	(6) Astrolábio
	(7) Compasso

2. Diz o que entendes por navegação astronómica. (10 pontos)

3. Lê as seguintes afirmações e assinala a opção correta com um X. (15 pontos)**3.1. A cidade de Ceuta era atrativa**

- (A) por se situar a sul do continente africano.
 (B) pelo seu potencial geográfico e comercial.
 (C) devido à presença de uma grande comunidade cristã.
 (D) por integrar a Rota do Levante.

3.2. O rei D. João II

- (A) assumiu uma postura mais tradicionalista na expansão marítima.
 (B) recorreu aos serviços de Cristóvão Colombo para chegar às Antilhas.
 (C) tinha a ambição de chegar à Índia por via marítima.
 (D) celebrou a conquista de Alcácer Ceguer.

3.3. No reinado de D. Manuel I

- (A) concretizou-se a descoberta do Brasil.
 (B) não se investiu na política expansionista portuguesa.
 (C) deu-se a assinatura do Tratado de Tordesilhas.
 (D) deu-se a assinatura do Tratado de Alcáçovas de Toledo.

4. Preenche os espaços em branco. (12 pontos)

A sua importante localização estratégica, entre o Mar _____ e o Oceano Atlântico, fazia de Ceuta um ativo _____ comercial, um dos postos de escala de rotas caravaneiras que traziam _____ e _____ e uma base de _____ muçulmana. Além disso, Ceuta ficava situada próxima das regiões férteis em _____, de que a Europa tanto necessitava.

5. Ordena cronologicamente (do mais antigo para o mais recente) os acontecimentos, colocando os números de 1 a 6. (10 pontos)

___ Vasco da Gama descobre o caminho marítimo para o oriente, permitindo estabelecer a carreira da Índia.

___ O navegador Gil Eanes dobra, na costa ocidental africana, o Cabo Bojador.

___ O Brasil é descoberto pela armada de Pedro Álvares Cabral.

___ Assinatura do Tratado de Tordesilhas entre os reinos de Castela e Portugal.

___ Bartolomeu Dias dobra o Cabo da Boa Esperança.

6. **Coloca** um V (verdadeiro) ou um F (falso) nas afirmações que se seguem. **Corrige** as afirmações falsas, **sem** utilizar a palavra **não**. (12 pontos)

a) D. Manuel resolveu enviar uma armada para a Índia para impor a presença portuguesa no comércio com o oriente.

b) Com o Tratado de Alcáçovas de Toledo, dividia-se o mundo em duas partes, separadas por um meridiano situado a 370 léguas a oeste de Cabo Verde.

c) A rota do Levante introduzia na Europa o comércio de especiarias, sedas e perfumes provenientes do oriente.

d) Américo Vespúcio foi o primeiro navegador a chegar à Austrália.

e) Fernão de Magalhães fez a primeira viagem às Antilhas ao serviço dos Reis Católicos.

7. Observa a Fonte C.

7.1. **Coloca** no mapa as alíneas referentes aos seguintes territórios: (6 pontos)

- (A) Índia.
- (B) Cabo da Boa Esperança.
- (C) Antilhas.
- (D) Brasil.

7.2. **Assinala** na Fonte C: (4 pontos)

- 1) o limite do Tratado de Alcáçovas de Toledo, com um **traço contínuo** (____);
- 2) o meridiano do Tratado de Tordesilhas, com um **traço descontínuo** (____).

10-11-2020

Professora Manuela Carvalho/Grupo de Estágio

Versão 1

Matriz do Teste de Avaliação de História n.º 1 - 2020-2021

OBJETIVOS DE AVALIAÇÃO			CARACTERÍSTICAS E ESTRUTURA DO TESTE		CRITÉRIOS GERAIS DE CLASSIFICAÇÃO	Estudo
Objetivos gerais	Domínios e subdomínios (conteúdos)	Cotação (pontos)	Tipologia dos Itens	Pontos por Grupo		
<ul style="list-style-type: none"> Interpretar fontes/documentos históricos (textos, imagens). Localizar, datar e sequenciar acontecimentos relevantes - orientação no tempo e no espaço. Caracterizar a situação europeia na transição do século XIV para o XV. Conhecer e compreender o pioneirismo português no processo de expansão europeu. 	<p>Expansão e mudança nos séculos XV e XVI. O expansionismo europeu:</p> <ul style="list-style-type: none"> Relacionar o arranque do processo de expansão europeu com as dificuldades e tensões acumuladas na segunda metade do século XIV. Caracterizar o pioneirismo de Portugal na expansão marítima. Explicar as condições políticas, sociais, técnicas, científicas e religiosas que possibilitaram o arranque da expansão portuguesa. 	100	<p>O teste é constituído pelos grupos:</p> <p>I</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2-3 questões de interpretação de fontes. <p>II</p> <ul style="list-style-type: none"> - 8-10 questões de compreensão histórica/conceptualização/localização espacial e temporal. <p>Tipologia das questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Itens de construção; - Verdadeiro/ falso; - Escolha múltipla; - Associação; - Preenchimento de espaços. 	25-30 35-70	<p>Itens de construção: No âmbito das competências específicas da disciplina de História, constituem critérios gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> A relevância da resposta relativamente à questão formulada; A forma de exploração da fonte, valorizando-se a sua interpretação e cruzamento, ao invés de uma mera paráfrase; A mobilização de informação relativamente ao assunto em análise e o domínio do vocabulário e terminologia específicos da disciplina; As respostas ilegíveis ou que não possam ser claramente identificadas serão classificadas com 0 pontos. 	<p>Material disponibilizado na Classroom.</p> <p>Manual 8.º ano - pág. 12 a 23.</p> <p>Ficha "Hora H... Avaliação" – pág. 48.</p> <p>Caderno de atividades 8.º ano Fichas: Aula a aula 1, 2, 3, 4 e 5 – pág. 6 a 10.</p> <p>Fichas "Prepara-te para a Avaliação 1 – pág. 71 e 72.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer e explicitar, de modo fundamentado e crítico, os processos de expansão dos Impérios Peninsulares. Usar linguagem cuidada e aplicar os conceitos específicos de: Expansão marítima, navegação astronómica, império colonial, capitánias, feitorias, monopólio comercial, <i>mare clausum</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Descrever as prioridades concedidas à expansão nos períodos do Infante D. Henrique, de D. Afonso V, de D. João II e de D. Manuel I e os seus resultados. Identificar os conflitos entre Portugal e Castela pela posse de territórios ultramarinos. Conhecer as especificidades desses conflitos à luz dos tratados de Alcáçovas e de Tordesilhas e a consolidação da teoria do <i>Mare Clausum</i>. Caracterizar os principais sistemas de exploração do Império português nas ilhas atlânticas, costa ocidental africana, Brasil e Império português do Oriente. 				<p>Verdadeiro/ falso: É atribuída cotação total às respostas que apresentem a opção correta de justificação.</p> <p>Escolha múltipla: É atribuída cotação total às respostas que apresentem, de forma inequívoca, a única alínea correta.</p> <p>Preenchimento de espaços: É atribuída cotação total às respostas que, respeitando os factos históricos, não comprometam a coerência do texto.</p> <p>Associação: É atribuída cotação total às respostas que associem os conceitos às respetivas definições.</p>	

Anexo III – Planificação de curto prazo de História (início do ano letivo)

2020-2021 | 1.º PERÍODO

História 9º X

Aula N.º X [26/27.11.2020 e 3/4.11.2020]

Professor: Bernardo Henriques

Sumário:

Aula 1:

- Introdução do tema “A Revolução Soviética”
- Caracterização da Rússia czarista – sociedade, economia e poder político; o conceito de Autocracia;
- Caracterização da “Revolução de Fevereiro”.

Aula 2:

- Caracterização da “Revolução de Outubro” e as Etapas da implantação do regime comunista. Os conceitos de Ditadura de Proletariado e de Comunismo de Guerra.

Tema:

- **Domínio:** A Europa e o mundo no limiar do século XX;
- **Subdomínio:** As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra;
- **Aspetos Explorados e Objetivos Específicos:**
 1. **Caracterização da Rússia Czarista:** Caracterizar a Rússia czarista nos âmbitos político, económico e social; Conhecer o conceito de autocracia; Relacionar a entrada da Rússia na Primeira Guerra Mundial com a agudização das tensões socio-políticas no seu território;
 2. **Compreensão da Revolução Soviética:** Caracterizar a “Revolução de Fevereiro”, realçando o seu carácter demoliberal; Relacionar a continuação da Rússia na Primeira Guerra Mundial com o surgimento da “Revolução de Outubro”; Caracterizar a “Revolução de Outubro” e identificar as principais

medidas seguidas pelos bolcheviques; Conhecer os conceitos de Bolchevismo, Marxismo-Leninismo e Ditadura do Proletariado.

3. Competências:

- O aluno é capaz caracterizar a situação económica, social e política da Rússia czarista [**níveis de desempenho:** 1 – identifica elementos essenciais; 2 – Relaciona a situação socio-económica ao agravamento da agitação social e política];
- O aluno é capaz de distinguir a “Revolução de Fevereiro” da “Revolução de Outubro” [**níveis de desempenho:** 1 – reconhece a existência da Revolução Soviética, sem distinguir a “Revolução de Fevereiro” da “Revolução de Outubro”; 2 – reconhece a existência da Revolução Soviética, identifica “Revolução de Fevereiro” e “Revolução de Outubro” mas não as caracteriza; 3 – reconhece a existência da Revolução Soviética, distingue “Revolução de Fevereiro” da “Revolução de Outubro” caracterizando ambas];
- O aluno é capaz de definir os conceitos de autocracia, Bolchevismo, Marxismo-Leninismo e Ditadura do Proletariado [**níveis de desempenho:** 1 – apresenta ideias incoerentes; 2 – apresenta ideias vagas; 3 – apresenta ideias ao nível do senso comum; 4 – apresenta ideias historicamente válidas]

Ideia-chave: A Rússia czarista nas vésperas da Revolução Soviética

- **Fio condutor:** Relembrar, sucintamente, que no pós-guerra se operaram importantes transformações políticas (i.e., desmembramento dos impérios centrais), económicas (i.e. a crise económica vivida na Europa e a afirmação dos EUA enquanto principal potência económica mundial), sociais e culturais (i.e. expansão das classes médias, cultura de massas, novos hábitos de lazer, emancipação feminina). Feita esta breve referência, introduzir-se-á a Revolução Russa no campo das modificações políticas registadas no limiar do século XX, salientando as diferenças entre a sociedade de ordens czarista e as sociedades de classes contemporâneas. Não obstante, a temática iniciar-se-á com o

desenvolvimento do conceito de Comunismo e Ditadura do Proletariado a partir das ideias tácitas apresentadas pela turma.

Estrutura das Aulas

Aula 1:

- **(Início – 10-15 min)** Apresentar o **sumário** [Introdução ao tema “A Revolução Soviética”: a Rússia czarista e a Revolução de Fevereiro. Análise de fontes históricas e construção dos conceitos de Comunismo e Ditadura do Proletariado] e iniciar a aula projetando (em PDF ou PP) cerca de 3 definições do conceito de Comunismo apresentadas pelos alunos. Esta projeção será acompanhada por uma breve discussão: “Na vossa opinião, qual é a definição mais adequada/válida? Porquê?” **(3-4 min)**.
- **(Desenvolvimento – 20/25 min)** Para a construção de uma definição válida deste conceito far-se-á a análise de dois documentos escritos (**Fonte A e B, seguem no final: Anexo I**) e responder-se-á a um total de quatro questões. A exploração das fontes poderá realizar-se em pares **(10/12 min)**.

Iniciar o tema relativo à Rússia czarista, caracterizando-a nos âmbitos político (explicitar o conceito de autocracia), económico e social e analisar o doc.3 (*Petições dos Operários ao Czar, 1905*) da página 41 do manual para a compreensão do clima de tensão socio-política vivida no Império Russo. Explicar que a entrada da Rússia na Primeira Guerra Mundial agudizou as tensões socio-políticas que se faziam sentir no interior seu território e que, a par da conjuntura de crise económica e social, contribuiu decisivamente para o eclodir da Revolução de Fevereiro, para a deposição do Czar Nicolau II e para a formação de um governo provisório moderado. **(10/12 min)**.

- **Conclusão (10/15 min)** – Registo dos tópicos-resumo das ideias principais da aula ou, se houver tempo, solicitar aos alunos que escrevam um texto com as os principais aprendizagens da temática. **TPC: pergunta 2.** (caracteriza a Revolução de Fevereiro de 1917) **pp. 43 do manual**

Aula 2:

- **(Início e Desenvolvimento – 30/35 min)** Apresentar o **sumário** [Continuação do estudo da Revolução Soviética – a Revolução de Outubro: etapas de implantação do regime comunista e seu impacto no mundo. Interpretação de fontes históricas para desenvolvimento dos conceitos de Ditadura do Proletariado e de Comunismo].
- Iniciar a aula relembrando o caráter moderado da Revolução de Fevereiro, referindo que a incapacidade de se resolver a crise económica na Rússia e de retirar o país do conflito mundial, conduziu à eclosão da Revolução de Outubro. Neste momento far-se-á um pequeno exercício de comparação em multiperspetiva analisando os docs. 3 e 4 da página 43 do manual, colocando oralmente as seguintes questões: “1. Que elementos distinguem a Revolução de Fevereiro da Revolução de Outubro? 2. Que tipo de revolução consideram adequar-se melhor às reivindicações da população? A burguesa ou a socialista?”. A análise doc. 4 servirá, igualmente, de base para a construção do conceito de ditadura do proletariado. De seguida explicar-se-ão as principais medidas adotadas pelo governo bolchevique, explicando-se o conceito de “bolchevique” e analisando-se um excerto das “teses de abril” de Lenine (**segue no final Anexo II**). Por fim, explicar-se-ão as principais etapas de implantação do regime comunista na Rússia (guerra civil, comunismo de guerra, NEP).
- **(Conclusão 15/20 min)** Indicar brevemente que o triunfo da Revolução Soviética inspirou uma onda revolucionária na Europa e no mundo, terminando-se a aula visualizando o vídeo “A revolução russa – 1917” (6:20), o qual faz uma breve resenha de toda a matéria lecionada nestas duas aulas. **TPC:** “avalia a eficácia do regime russo/soviético na resolução dos problemas do proletariado, lendo a página 43 e 44 manual e analisando as docs.1 e 2 da página 44” ou, “com base do trabalho realizado nas duas últimas aulas, define novamente o conceito de Comunismo”.

Bibliografia e Webgrafia:

- Hobsbawm, E. (2011) (5ª ed.) *A Era dos Extremos. História Breve do Século XX, 1914-1991*, Lisboa: Editorial Presença;
- Lagartixa, C.; Sardinha, H.; Gomes, J. e Lopes, P. C (2015) *Hora H 9 – História – 9º Ano*, Raiz Editora;
- Marx, K. e Engels, F. (1997) *Manifesto do Partido Comunista*, Edições Avante;

www.escolavirtual.pt [acedido a 22 de Novembro de 2020]

Anexo IV – Planificação de curto prazo de História (final do ano letivo)

2020-2021 | 3.º PERÍODO

História 9º Ano

Aula N.º 51 [25/05/2021]

Professor: Bernardo Henriques

Sumário:

Aula: Apresentação das conclusões sobre a atividade relativa ao tema “Portugal: do segundo pós-guerra à década de 70”.

Debate sobre as principais causas da Revolução de Abril

Tema:

- **Domínio:** Do segundo após-guerra aos anos 80;
- **Subdomínio:** Portugal: do autoritarismo à democracia
- **Aspetos Explorados e Objetivos Específicos:**
 1. **Distinguir períodos de estagnação e de desenvolvimento económico da II Guerra até 1974 (atraso do mundo rural e movimento migratório, medidas de fomento industrial e abertura a capitais estrangeiros):** Caracterizar o novo modelo de crescimento económico adotado progressivamente pelo Estado Novo a partir da década de 50; Relacionar o atraso do mundo rural português com o intenso movimento migratório para as grandes áreas urbanas nas décadas de 50 e 60; Identificar os motivos da intensa emigração verificada nas décadas de 60 e inícios de 70;
 2. **Explicar a oposição interna ao regime:** Caracterizar a aparente abertura do Estado Novo no imediato após-guerra, destacando as eleições legislativas de 1945, relacionando-as com das relações internacionais inauguradas no segundo pós-guerra; Descrever as principais correntes de oposição perante a permanência da ditadura portuguesa, salientando as eleições presidenciais de 1949 e 1958.
 3. **Analisar a guerra colonial do ponto de vista dos custos humanos e económicos, quer para Portugal quer para os territórios coloniais, relacionando-a com a recusa em descolonizar:** Identificar os fatores de

crescimento do anticolonialismo no pós-guerra, realçando o papel da ONU; Relacionar a recusa da descolonização dos territórios não autónomos com o surgimento de movimentos de libertação e com o eclodir das três frentes da Guerra Colonial; Avaliar os efeitos humanos e económicos da Guerra Colonial na metrópole e nas colónias.

4. Contextualizar a mudança de regime que ocorreu em 25 Abril de 1974 com a crescente oposição popular à guerra colonial e à falta de liberdade individual e coletiva: Caracterizar o Marcelismo enquanto projeto político que recusou a democratização e a descolonização, relacionando-o com o despoletar da Revolução de 25 de Abril de 1974.

5. Competências:

- O aluno interpreta diferentes tipologias de fontes históricas cruzando as respetivas mensagens no âmbito do seu contexto e das suas intencionalidades, extraindo informação útil para a construção de hipóteses descritivas e explicativas para os fenómenos supra mencionados nos objetivos específicos;
- O aluno comunica, de forma fundamentada, a interpretação que realiza a partir da informação e evidência extraídas das fontes históricas analisadas, demonstrando entender – ou procurar entender – fenómenos políticos, económicos e sociais em diferentes cronologias;
- O aluno constrói uma síntese explicativa e crítica (em formato de esquema) sobre os diversos aspetos que compõem a realidade política, económica e social do Estado Novo entre o segundo pós-guerra e o início da década de 1970.
- O aluno domina os conceitos de Oposição Democrática, Plano de Fomento, Guerra Colonial e Marcelismo mediante a realização de exercícios de interpretação de fontes escritas e iconográficas e a construção de uma síntese histórica (em formato de esquema).

Ideia-chave: Do **ponto de vista do conhecimento substantivo**, a turma, com esta aula, deverá compreender as diversas dimensões – política, económica e social – que caracterizaram o Estado Novo no segundo pós-guerra até à década de 1970. Neste sentido, os alunos deverão, sobretudo, apreender a ideia de que, não obstante a roupagem liberalizadora e “democrática” que o Estado Novo assumiu em diferentes momentos desta cronologia, o regime salazarista/marcelista preservou, na essência, a sua faceta autoritária, repressiva, totalitária e colonialista. Para além destes aspetos, a turma deverá entender que, apesar dos avanços do ponto de vista do incremento industrial e da lenta abertura ao comércio europeu, a economia portuguesa neste período manifestou desequilíbrios crónicos que potenciaram a emigração massiva da população. Relativamente **às competências, enquanto saber em uso**, a turma deverá melhorar as suas competências de interpretação de fontes históricas, extraíndo informação relevante e promovendo o desenvolvimento da utilização de evidência histórica bem como as suas aptidões de comunicação ao apresentarem as suas interpretações e conclusões aos colegas. A competência comunicacional será, igualmente, desenvolvida através da realização de um debate que deverá promover, simultaneamente, a estimulação do espírito crítico. A aula servirá, igualmente, para a avaliação formativa desta matéria e para a capacitação da elaboração de sínteses históricas (em formato esquema).

- **Fio condutor:** A análise e interpretação de fontes históricas de tipologias diversas, realizada nas últimas aulas, constitui a base para a apresentação das conclusões sobre as diversas dimensões do Estado Novo. Por sua vez, estas correspondem ao conteúdo que deverá ser mobilizado no momento da realização do debate que será desenvolvido a partir da seguinte questão: “Que características do Estado Novo poderão ter constituído causas importantes da Revolução de Abril?”.

Estrutura das Aulas

Aula 1:

- **(Início)** – Apresentação do **sumário** [“Apresentação das conclusões sobre a atividade relativa ao tema “Portugal: do segundo pós-guerra à década de 70”; Debate acerca sobre as causas importantes da Revolução de Abril] e breve preparação das apresentações dos resultados obtidos no trabalho desenvolvido nas últimas aulas.
- **(Desenvolvimento)** – Início da apresentação das conclusões de cada grupo. As apresentações serão asseguradas por um porta-voz eleito pelo respetivo grupo e coadjuvadas por um secretário que deverá redigir, no computador da sala, tópicos/ideia-chave sobre a temática trabalhada, num esquema projetado no quadro, fornecido pelo professor (segue em anexo). Mediante os conteúdos expostos por cada porta-voz, poderão ser colocadas questões ao grupo para que este concretize melhor determinados aspetos mencionados. Porventura, serão feitas correções a imprecisões manifestadas pelos alunos. Terminadas as apresentações, que deverão durar aproximadamente cinco minutos – esta cronometragem não é taxativa e deve adaptar-se aos contributos avançados pelos discentes –, iniciar-se-á um debate sobre as características do Estado Novo que poderão constituir causas para o início da Revolução de Abril (segue em anexo um guião de debate com informações orientadoras, o qual deverá ser previamente compartilhado com os alunos via classroom).
- **(Conclusão)** Concluído o debate, cada grupo será convidado a realizar uma votação no Mentimeter, com direito a dois votos, para eleger a (ou as) característica(s) do Estado Novo que consideram melhor ser causas importantes para o início da Revolução de Abril. Para simplificar a votação, os grupos terão quatro opções ao seu dispor, correspondentes a cada um dos temas que trabalham nas fichas realizadas nas últimas aulas. No final os resultados serão partilhados com a turma.

Bibliografia e Webgrafia:

- A. Gomes; F., Fortes, J. (2020) *Linhas das História 12 - História A - 12.º Ano*, Porto: Areal;
- Amaral, C, Alves, B., Tadeu, T. (2020) *Missão: História 9 - 9º Ano*, Porto: Porto Editora;
- Couto, C., Rosas, M. A. M. (2020) *Um novo Tempo da História – História A – 12º ano*, Porto: Porto Editora;
- Lagartixa, C., Sardinha, H., Gomes, J., Lopes, P. C. (2015) *Hora H 9 – História – 9º ano*, Lisboa: Raiz Editora;
- Maia, C., Ribeiro, C. P., Afonso, I. (2020) *Novo Viva a História! - 9.º Ano*, Porto: Porto Editora;
- Mattoso, J. (dir.) (1998), *História de Portugal, O Estado Novo*, vol. VII, Lisboa: Editorial Estampa;
- www.escolavirtual.pt [acedido a 12 de Maio de 2021]

Anexo V – Planificação de médio prazo de História

Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste
Ensino – 3.º Ciclo
EB 2, 3 Inês de Castro

Departamento de Ciências Sociais
Planificação a Médio Prazo – História, 8.º Ano – Ano Letivo 2020/2021



A presente planificação tem por base as Aprendizagens Essenciais de História do 8.º Ano

N.b.: As previsões que seguem abaixo não foram reajustadas a partir da reformulação da planificação efetuada pela Prof. Orientadora.

Início: 5 de abril de 2021

Término: 23 de junho de 2021

N.º total de aulas previstas: 24

3.º Período: 24 aulas

Tópicos do Manual didático adotado

7. O arranque da “Revolução Industrial” e o triunfo dos regimes liberais conservadores – 7 aulas

7.1. Da “Revolução Agrícola” à “Revolução Industrial”

7.2. Revoluções e Estados liberais conservadores

8. A civilização industrial no século XIX – 10 aulas

8.1. Mundo industrializado e países de difícil industrialização

8.2. Burgueses e proletários, classes médias e camponeses

Outras atividades de treino de competências organização/síntese, avaliação sumativa e formativa:

Testes e outros materiais de avaliação – 4 aulas (1 testes + 1 ficha de controlo da aprendizagem + 2 correções)

Tarefas/ Trabalho autónomo (individual ou coletivo) – 2 aulas

Atividades intermédias de autorreflexão e avaliação – 1 aula

Grupo de Estágio de 2020/2021
AECO | Inês de Castro

Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste
Ensino – 3.º Ciclo
EB 2, 3 Inês de Castro

Departamento de Ciências Sociais
Planificação a Médio Prazo – História, 8.º Ano – Ano Letivo 2020/2021



Domínio: 7		Crescimento e ruturas no mundo ocidental nos séculos XVII e XVIII		
Subdomínio: 7.1.		A revolução agrícola e o arranque da revolução industrial		
Aprendizagens Essenciais	Núcleos e Indicadores de Competência	Métodos, experiências de aprendizagem e Recursos	Conceitos a privilegiar	Avaliação
<p>1. Sublinhar a ligação existente entre as novas tendências demográficas e a transformação da estrutura da propriedade agrícola e as inovações técnicas.</p> <p>2. Analisar as condições que favoreceram o arranque da Revolução industrial e as alterações verificadas no regime de produção.</p> <p>3. Identificar/aplicar os conceitos: Revolução Agrícola; <i>Enclosure</i>; Explosão demográfica; Êxodo rural; Revolução industrial; Maquinofatura.</p>	<p>Tratamento de informação/Interpretação de fontes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar fontes escritas e iconográficas. - Cruzar/ Confrontar fontes com mensagens divergentes. <p>Compreensão Histórica</p> <p>Localização espaço-temporal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar o processo de modernização agrícola, na Inglaterra e na Holanda, no final do século XVIII. <p>Construção de uma síntese explicativa e crítica sobre a Revolução Agrícola e a Revolução Industrial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação dos alunos na construção de um esquema relativo às principais características das revoluções supramencionadas. <p>Comunicar, de forma personalizada e fundamentada, os resultados obtidos.</p> <p>Contextualização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indicar os principais efeitos da modernização agrícola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de <i>Power Point</i> relativa à Revolução Agrícola e à Revolução Industrial (pp. 126-141), a partir da qual os alunos deverão atentar na informação e cumprir as tarefas solicitadas. - Recolha e análise das ideias que os alunos possuem acerca do conceito de “Revolução Industrial”. - Análise /interpretação de fontes textuais, iconográficas e audiovisuais. - Análise de esquemas, gráficos, cronologias e mapas. - Realização de tarefas autónomas e envolventes, em regime de aula-oficina, com vista à construção individual e coletiva do conhecimento, com vista ao desenvolvimento de competências interpessoais, de comunicação e de interpretação. <p>N.b.: Outras tarefas poderão ser propostas no âmbito da aplicação didática dos temas de relatório de estágio, pelo que os documentos</p>	<p>Revolução Agrícola.</p> <p><i>Enclosure</i>.</p> <p>Explosão demográfica.</p> <p>Êxodo rural.</p> <p>Revolução industrial.</p> <p>Maquinofatura.</p>	<p>Observação direta de comportamentos e atitudes (participação nas aulas, realização de exercícios e trabalho autónomo e colaborativo).</p> <p>Registo relativo à apresentação dos resultados, por parte dos alunos.</p> <p>Registo do cumprimento dos TPC/outras tarefas.</p>

Grupo de Estágio de 2020/2021
AECO | Inês de Castro

Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste
Ensino – 3.º Ciclo
EB 2, 3 Inês de Castro

Departamento de Ciências Sociais
Planificação a Médio Prazo – História, 8.º Ano – Ano Letivo 2020/2021



	<ul style="list-style-type: none"> - Enumerar os fatores que explicam o aumento demográfico registado na Inglaterra nos finais do século XVIII/início do século XIX. - Enunciar as condições políticas e sociais da prioridade inglesa. -Relacionar o desenvolvimento do comércio colonial e do setor financeiro com a disponibilidade de capitais, matérias primas e mercados, essenciais ao arranque da industrialização. -Referir as condições naturais e as acessibilidades do território inglês que contribuíram para o pioneirismo da sua industrialização. -Definir os conceitos de "maquinofatura" e de indústria, distinguindo-os das noções de artesanato, manufatura e indústria assalariada ao domicílio. - Identificar as principais características da primeira fase da industrialização ("Idade do vapor"). - Referir a importância da incorporação de avanços científicos e técnicos nas indústrias de arranque (têxtil e metalurgia). 	<p>textuais ou iconográficos não foram especificados, ficando ao encargo de cada um dos professores estagiários. A limitação da diversificação de estratégias e recursos pedagógicos prende-se, também, com a realidade pandémica na qual vivemos, impossibilitando a realização de tarefas que envolvam contacto ou demasiada proximidade física.</p>	
--	---	--	--

Total de aulas previstas: 3

Domínio: 7		Crescimento e ruturas no mundo ocidental nos séculos XVII e XVIII		
Subdomínio: 7.2.		O triunfo das revoluções liberais		
Aprendizagens Essenciais	Núcleos e Indicadores de Competência	Métodos, experiências de aprendizagem e Recursos	Conceitos a privilegiar	Avaliação
	<p>Tratamento de informação/Interpretação de fontes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar fontes escritas e iconográficas. - Cruzar/ Confrontar fontes com mensagens divergentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de <i>Power Point</i> relativa às Revoluções Liberais americana, francesa e portuguesa (pp. 142-161), a partir da qual os alunos deverão atentar na informação e cumprir as tarefas solicitadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Liberalismo. Constituição. Cidadania. 	<p>Observação direta de comportamentos e atitudes (participação nas aulas, realização de</p>

Grupo de Estágio de 2020/2021
AECO | Inês de Castro

Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste
Ensino – 3.º Ciclo
EB 2, 3 Inês de Castro

Departamento de Ciências Sociais
Planificação a Médio Prazo – História, 8.º Ano – Ano Letivo 2020/2021



<p>1. Compreender as razões que justificaram o primeiro processo de independência por parte de um território colonial europeu (EUA), reconhecendo, no presente, as expressões do sistema eleitoral emergido da Revolução Americana.</p> <p>2. Destacar, no processo revolucionário francês, a abolição dos direitos e privilégios feudais e o estabelecimento do conceito de cidadania moderno, estabelecendo-se o princípio de igualdade perante a lei.</p> <p>3. Formar um ponto de vista fundamentado sobre a importância das conquistas da revolução francesa para o liberalismo, estabelecendo ligações com o caso português (invasões francesas).</p> <p>4. Compreender a revolução liberal portuguesa, identificando causas e as</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Seleção de informação relevante sobre as Revoluções Liberais, nomeadamente, os princípios em que se basearam e o contexto em que eclodiram. - Distinção dos conceitos de sufrágio censitário e sufrágio universal. <p>Compreensão Histórica Localização espaço-temporal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localizar, no tempo e no espaço, os processos revolucionários liberais nos EUA, em França e em Portugal. <p>Contextualização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Treinar e desenvolver a literacia política. - Descrever o processo que levou à criação dos EUA, tendo em conta a relação de proximidade/conflito com a Inglaterra e o apoio por parte da França. - Reconhecer no regime político instituído pela Revolução Americana a aplicação dos ideais iluministas. - Analisar as condições económicas, sociais e políticas que conduziram à Revolução Francesa de 1789. - Reconhecer a influência das ideias iluministas nas medidas tomadas pela assembleia constituinte. - Interpretar as principais etapas da Revolução Francesa, reconhecendo, no "regime do terror", a contração dos ideais iluministas. - Apresentar a situação política portuguesa antes e durante o período das Invasões 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise /interpretação de fontes textuais, iconográficas e audiovisuais, em conjunto com os alunos, de modo a motivar para o estudo do tema e treinar a competência de interpretação de fontes variadas. - Análise de esquemas, gráficos, cronologias e mapas. - Simulação do processo eleitoral norte-americano, de modo a consciencializar para a importância do sufrágio e respetivas representações eleitorais (direto, indireto, censitário, universal). - Utilização de recursos digitais, com vista à avaliação formativa e consolidação das aprendizagens e competências desenvolvidas pelos alunos ("Quizziz", "Wordwall" e "Kahoot!"). <p>N.b.: Outras tarefas poderão ser propostas no âmbito da aplicação didática dos temas de relatório de estágio, pelo que os documentos textuais ou iconográficos não foram especificados, ficando ao encargo de cada um dos professores estagiários. A limitação da diversificação de estratégias e recursos pedagógicos prende-se, também, com a realidade pandémica na qual vivemos, impossibilitando a realização de tarefas que envolvam contacto ou demasiada proximidade física.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Carta Constitucional. Sufrágio censitário/sufrágio o universal. Monarquia constitucional e Estado federal/República. 	<p>exercícios e trabalho autónomo).</p> <p>Registo do cumprimento dos TPC/outras tarefas.</p> <p>Ficha de Controlo da Aprendizagem (Revoluções Liberais)</p> <p>Teste de avaliação sumativa</p> <p>Verificação periódica dos materiais produzidos, individualmente e em grupo, do caderno diário e de outros organizadores/ portefólios.</p>
---	---	--	--	--

Grupo de Estágio de 2020/2021
AECO | Inês de Castro

Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste
Ensino – 3.º Ciclo
EB 2, 3 Inês de Castro

Departamento de Ciências Sociais
Planificação a Médio Prazo – História, 8.º Ano – Ano Letivo 2020/2021



<p>diversas propostas políticas expressas na Constituição de 1822, na Carta Constitucional de 1826 e na resistência absolutista.</p> <p>5. Contextualizar a independência do Brasil no processo revolucionário liberal português.</p> <p>6. Reconhecer que o fim do Antigo Regime e o estabelecimento de uma nova ordem liberal portuguesa em Portugal resultou numa guerra civil entre liberais e absolutistas.</p> <p>7. Identificar/aplicar os conceitos: Liberalismo; Constituição; Cidadania; Carta Constitucional; Sufrágio censitário/sufrágio universal; Monarquia constitucional/Estado federal/República.</p>	<p>Francesas, com destaque para a retirada da Corte para o Brasil, relacionando-as com a eclosão da Revolução de 1820.</p> <p>- Comparar as especificidades da Constituição vintista de 1822 e a Carta Constitucional de 1926 (conservadorismo, representação bicameral, entre outras).</p> <p>- Relacionar a guerra civil de 1832-1834 com o contexto de difícil implantação do liberalismo em Portugal, nomeadamente, perante a reação absolutista.</p> <p>- Reconhecer, na legislação de Mouzinho da Silveira, uma rutura com os princípios do Antigo Regime.</p> <p>Comunicação:</p> <p>- Aplicar conceitos específicos da matéria.</p> <p>- Desenvolver competências de apresentar ideias em público e de argumentar contra ou a favor das mesmas.</p> <p>- Transmitir observações/conclusões feitas após a leitura e interpretação de fontes.</p>			
---	--	--	--	--

Total de aulas previstas: 4

<p>Domínio: 8 Subdomínio: 8.1.</p>	<p>O mundo industrializado no século XIX</p>			
<p>Aprendizagens Essenciais</p>	<p>Núcleos e Indicadores de Competência</p>	<p>Métodos, experiências de aprendizagem e Recursos</p>	<p>Conceitos a privilegiar</p>	<p>Avaliação</p>
<p>O domínio em questão será abordado pela professora orientadora</p>	<p>Tratamento de informação/Interpretação de fontes:</p> <p>- Interpretar fontes arquitetónicas (infraestruturas variadas) e artísticas (pinturas, quadros, entre outros).</p>	<p>Recurso ao Manual didático (pp. 164-179; 186-205).</p> <p>- Realização de um trabalho de grupo relativo às alterações que resultaram da</p>	<p>Capitalismo industrial e financeiro.</p>	

Grupo de Estágio de 2020/2021
AECO | Inês de Castro

Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste
Ensino – 3.º Ciclo
EB 2, 3 Inês de Castro

Departamento de Ciências Sociais
Planificação a Médio Prazo – História, 8.º Ano – Ano Letivo 2020/2021



<p>1. Identificar e relacionar as principais potências industrializadas do século XIX com aprendizagens anteriores, ressaltando a importância da revolução dos transportes para a mundialização da economia.</p> <p>2. Compreender as alterações que se operaram a nível económico, social e demográfico devido ao desenvolvimento dos meios de produção.</p> <p>3. Relacionar as condições de vida e trabalho do operariado com o aparecimento dos movimentos reivindicativos e da ideologia socialista (utópica e revolucionária).</p> <p>4. Relacionar o aparecimento das novas correntes culturais e artísticas com as transformações da revolução industrial e a confiança no conhecimento científico.</p> <p>5. Identificar/aplicar os conceitos: Capitalismo industrial e financeiro; Liberalismo económico; Mercado nacional;</p>	<p>- Cruzar fontes com mensagens divergentes.</p> <p>Compreensão Histórica Localização espaço-temporal:</p> <p>- Identificar, na atualidade, expressões de correntes culturais e artísticas do século XIX.</p> <p>- Descrever as tendências migratórias verificadas durante o século XIX.</p> <p>Contextualização:</p> <p>- Treinar e desenvolver a literacia económica.</p> <p>- Identificar as principais características da segunda fase da industrialização ("Idade do caminho-de-ferro"), salientando a hegemonia inglesa e o crucial desenvolvimento dos transportes.</p> <p>- Relacionar a revolução dos transportes (terrestres e marítimos) com o crescimento dos mercados nacionais e a aceleração das trocas.</p> <p>- Identificar as principais características da terceira fase da industrialização ("Idade da eletricidade e petróleo").</p> <p>- Sublinhar a dependência das empresas em relação ao capital financeiro, relacionando-a com o desenvolvimento deste sector (capitalismo financeiro).</p> <p>- Caracterizar os princípios fundamentais do liberalismo económico, relacionando-os com o crescimento económico verificado no século XIX.</p> <p>- Reconhecer como o aumento das diferenças nos níveis de desenvolvimento entre países ou regiões facilitou e potenciou o reforço das</p>	<p>"Era das Revoluções", com ênfase na Revolução Agrícola e Industrial, bem como os progressos verificados ao nível do conhecimento científico.</p> <p>- Construção e apresentação de um esquema-síntese, a afixar em sala de aula, relativo às principais inovações resultantes das Revoluções supramencionadas (Sécs. XVII-XVIII – conceito de mudança).</p> <p>- Preenchimento de uma tabela relativa às características específicas das fases da Revolução Industrial, com recurso à participação dos alunos e à exploração do Manual didático.</p> <p>- Apresentação de Power Point relativa às transformações culturais, científicas e artísticas verificadas no século XIX, com ênfase para as novas correntes artísticas e a arquitetura do ferro, em Portugal e na Europa (pp. 172-179), a partir da qual os alunos deverão atentar na informação e cumprir as tarefas solicitadas (<i>aula assegurada pelo Professor Fábio Rodrigues, no dia 4 de junho</i>)</p> <p>N.b.: Uma vez que a Prof. Orientadora irá assegurar a restante matéria do 8.º Ano, a produção de materiais relativos às especificidades da sociedade oitocentista</p>	<p>Liberalismo económico.</p> <p>Classes médias.</p> <p>Proletariado.</p> <p>Marxismo.</p> <p>Socialismo.</p> <p>Comunismo.</p> <p>Sindicalismo.</p> <p>Romantismo.</p> <p>Realismo.</p> <p>Impressionismo.</p>	
---	--	--	---	--

Grupo de Estágio de 2020/2021
AECO | Inês de Castro

Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste
Ensino – 3.º Ciclo
EB 2, 3 Inês de Castro

Departamento de Ciências Sociais
Planificação a Médio Prazo – História, 8.º Ano – Ano Letivo 2020/2021



Classes médias; Proletariado; Marxismo; Socialismo; Comunismo; Sindicalismo; Romantismo; Realismo; Impressionismo.	<p>situações de dominação económica, cultural e/ou político-militar.</p> <p>- Reconhecer a relevância das colónias, sublinhando a sua importância para os países industrializados, transformando-se em fornecedores de matérias-primas e consumidores de bens.</p> <p>- Demonstrar o triunfo da crença na ciência ("cientismo") e as principais expressões artísticas do século XIX.</p> <p>- Desenvolver a sensibilidade estética, através da identificação e apreciação de formas artísticas do século XIX.</p> <p>Comunicação:</p> <p>- Construir significados especificados de conceitos fundamentais.</p> <p>- Aplicar termos específicos dos domínios artísticos.</p> <p>- Transmitir observações/conclusões feitas após a leitura de uma fonte.</p>	e o surgimento das correntes socialistas utópicas e revolucionárias carece de aprofundamento.		
--	---	---	--	--

Total de aulas previstas: 8 aulas

Domínio: 8		A civilização industrial no século XIX		
Subdomínio: 8.2.		O caso português		
Aprendizagens Essenciais	Núcleos e Indicadores de Competência	Métodos, experiências de aprendizagem e Recursos	Conceitos a privilegiar	Avaliação
O domínio em questão será abordado pela professora orientadora	<p>Tratamento de informação/Interpretação de fontes:</p> <p>- Analisar e interpretar fontes diversificadas, nomeadamente, documentos escritos, imagens, mapas, gráficos e excertos de vídeos.</p> <p>- Treinar a interrogação das fontes e a formulação de inferências.</p>	<p><i>Eventual percurso a seguir</i></p> <p>Recurso à informação presente no Manual didático (pp. 180-185; 187 e 189).</p>	<p>Regeneração.</p> <p>Fontismo.</p> <p>Dependência externa.</p>	<p>Observação direta de comportamentos e atitudes (participação nas aulas, realização de exercícios e trabalho autónomo).</p>

Grupo de Estágio de 2020/2021
AECO | Inês de Castro

Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste
Ensino – 3.º Ciclo
EB 2, 3 Inês de Castro

Departamento de Ciências Sociais
Planificação a Médio Prazo – História, 8.º Ano – Ano Letivo 2020/2021



<p>1. Analisar a política económica regeneradora, nomeadamente o investimento efetuado nas infraestruturas de transporte, que moldaram o desenvolvimento da agricultura e a industrialização.</p> <p>2. Integrar a emigração portuguesa da segunda metade do século XIX no contexto das migrações europeias do período.</p> <p>3. Formar um ponto de vista fundamentado sobre a dependência económica de Portugal face ao estrangeiro, reconhecendo ruturas e continuidades no processo histórico.</p> <p>4. Identificar/aplicar os conceitos: Regeneração, Fontismo e Dependência externa.</p>	<p>- Seleção de informação relevante sobre o período da Regeneração, nomeadamente, os fatores de impulsionamento da agricultura, industrialização e fomento das infraestruturas.</p> <p>Compreensão Histórica Localização espaço-temporal:</p> <p>- Identificar os principais destinos migratórios da população portuguesa no século XIX.</p> <p>Contextualização:</p> <p>- Referir os obstáculos à modernização portuguesa na primeira metade do século XIX.</p> <p>- Relacionar a estabilidade política obtida em meados do século XIX com as tentativas de modernização económica durante a Regeneração.</p> <p>- Analisar os resultados económicos da Regeneração (investimento nas infraestruturas, arranque delével do processo de industrialização e fraca competitividade).</p> <p>- Avaliar os resultados políticos e sociais da Regeneração (economia pouco produtiva, as vantagens da emigração na economia portuguesa – equilíbrio da balança comercial e redução da dependência externa –, ascensão da burguesia e consolidação do proletariado).</p> <p>Comunicação:</p> <p>- Transmitir observações/conclusões feitas após a leitura de fontes diversificadas, de modo a treinar a competência de extração de evidências/informação relevante.</p>	<p>- Recurso a materiais audiovisuais (músicas, vídeos) e outros elementos esquematizados (tabelas, sínteses).</p> <p>- Realização de tarefas autónomas e envolventes, com vista à construção individual e coletiva do conhecimento, visando o desenvolvimento de competências interpessoais, de comunicação e de interpretação.</p> <p>- Utilização de recursos digitais, com vista à avaliação formativa e consolidação das aprendizagens e competências desenvolvidas pelos alunos</p>	<p>Registo do cumprimento dos TPC/outras tarefas.</p> <p>Verificação periódica dos materiais produzidos, individualmente e em grupo, do caderno diário e de outros organizadores/portefólios.</p> <p>Registo do cumprimento dos TPC/outras tarefas.</p>
---	---	---	---

Total de aulas previstas: 2 aulas

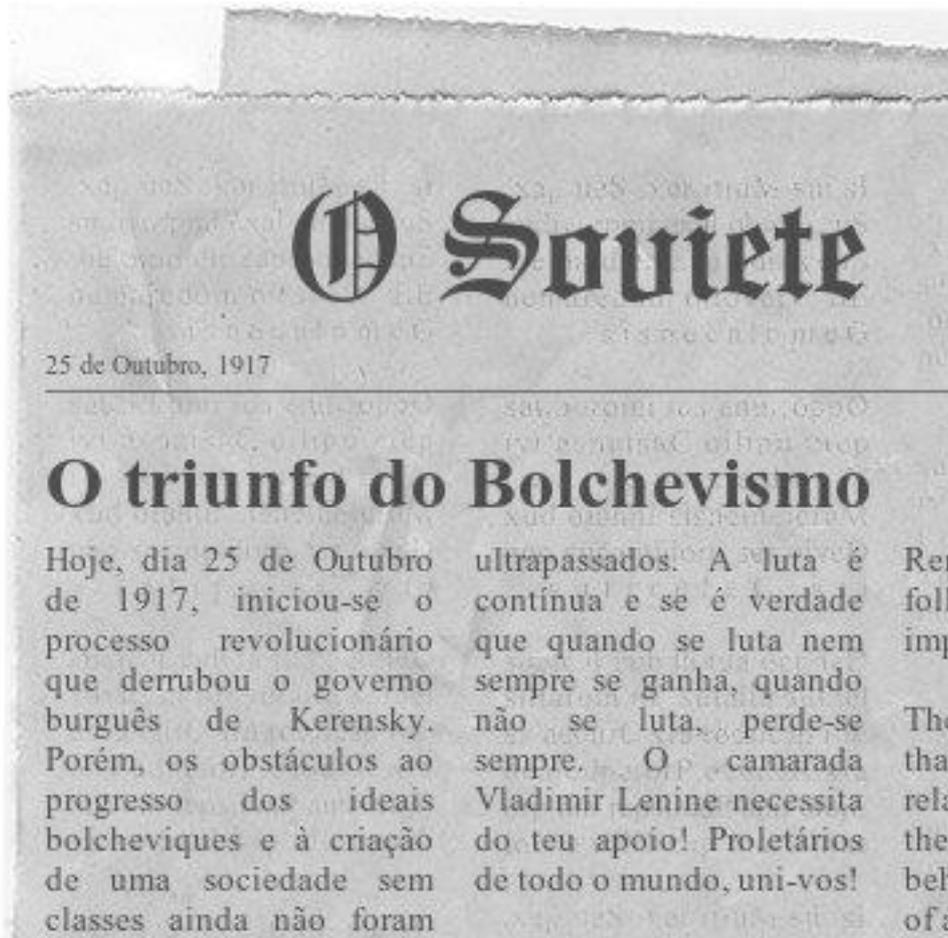
Grupo de Estágio de 2020/2021
AECO | Inês de Castro

Escola EB 2,3 Inês de Castro – Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste

Bernardo Henriques;
Fábio Rodrigues;
Léandre Cruz

Anexo VI – Exemplo de uma *Escape Room*

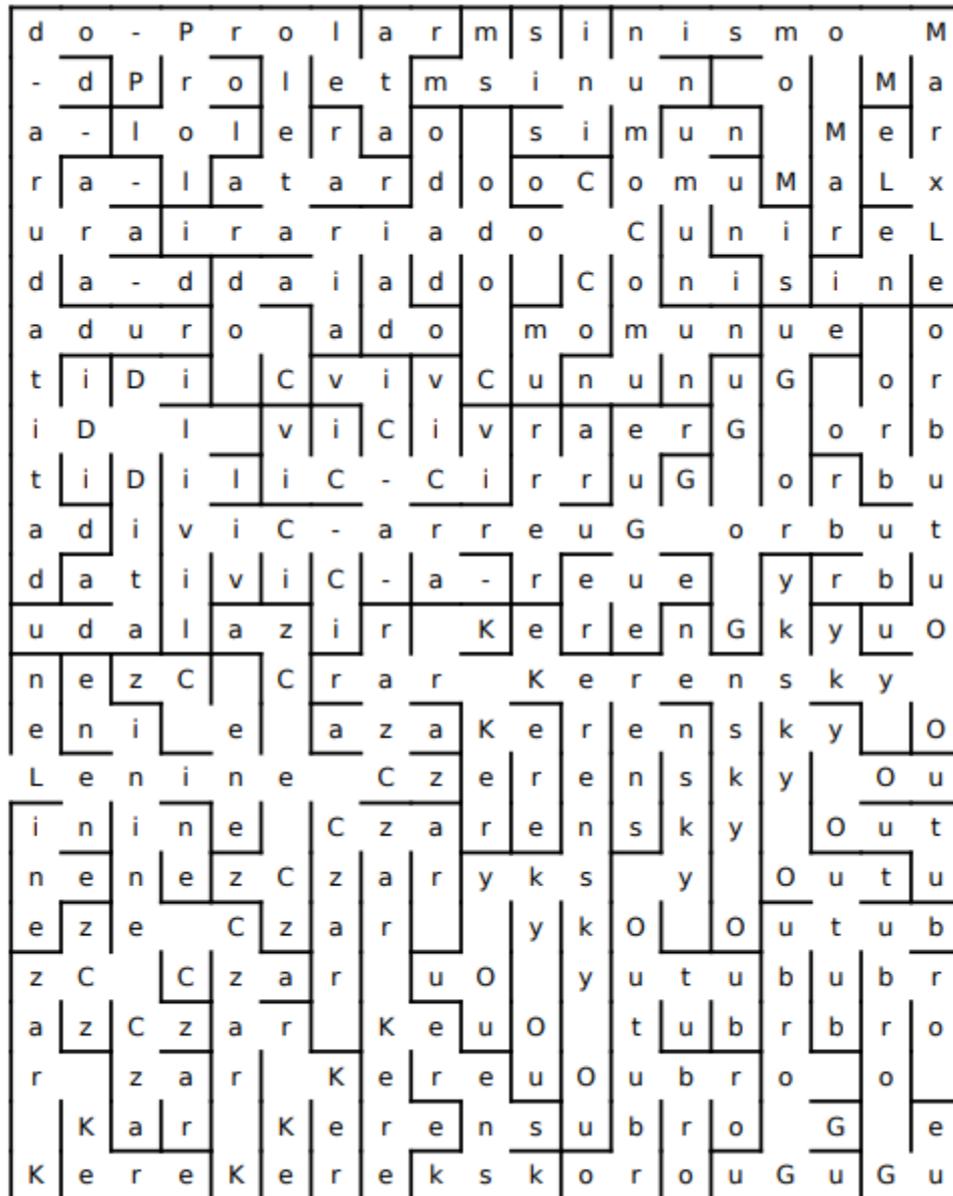
Escape Room



Guião para a *Escape Room*:

- Dispões de tempo ilimitado para resolver os enigmas que se avizinham, contudo, a tua autonomia será tida em consideração;
- Esforça-te por superares os desafios sozinho/a e junta-te a esta luta.
- Quando terminares, submete o documento Word/PDF na *Classroom* até ao próximo dia 17 de Dezembro.

Desafio 1. Ajuda Lenine a chegar a Karl Marx, descobrindo as principais etapas que o conduzirão ao Marxismo-Leninismo, e **registra-as**. Atenção! Encontrarás obstáculos pelo teu caminho (**Dica:** O dedo de Lenine indica o início do teu percurso e terás de identificar um total de **oito etapas/palavras**, algumas delas separadas por **hífens**).



Resposta:

Desafio 2. Já desististe? Lenine também não! Apesar de se encontrar exausto com a guerra civil, deixou-nos esta mensagem em código Morse, por recear que fosse parar às mãos do Exército Branco. Consegues decifrá-la para ajudares o Exército Vermelho a triunfar?

-. . . - - - - - . . - - - - - - / - . . . / - . . . - . . - . . - . -

Resposta:

A ● -	J ● - - -	S ● ● ●
B - ● ● ●	K - ● -	T -
C - ● - ●	L ● - ● ●	U ● ● -
D - ● ●	M - -	V ● ● ● -
E ●	N - ●	W ● - -
F ● ● - ●	O - - -	X - ● ● -
G - - ●	P ● - - ●	Y - ● - -
H ● ● ● ●	Q - - ● -	Z - - ● ●
I ● ●	R ● - ●	

Não cruces os braços e arregança as mangas, Lenine ainda precisa de ti!

Resposta:

Anexo VII – Materiais aplicados em contexto de aula-oficina

Ficha de trabalho de História – 9º Ano

Tema A: As mudanças políticas do Estado Novo no pós-guerra

Fonte A



Cartaz de propaganda do MUD, 1945

Fonte B

Até que ponto o povo gosta de camisas-de-forças? [...] Salazar descobriu-o no outono passado quando, subitamente, proclamou a liberdade de imprensa e eleições livres para uma nova Assembleia Nacional. [...] Duas semanas depois da proclamação [...] realizou-se a primeira reunião do Movimento de Unidade Democrática (MUD). Para espanto do próprio MUD, os apoiantes choveram aos milhares. [...]. Quando o Governo se compenetrou de que poderia ser derrotado nas urnas, tomou três decisões que travaram o MUD: **1)** recusa de adiar as eleições o suficiente para o MUD organizar a campanha; **2)** recusa de livre acesso aos cadernos eleitorais [...]; e **3)** avisos de que, qualquer que fosse o resultado das urnas, a nova liberdade acabaria no dia da eleição. O MUD recusou pactuar com estas regras; só os candidatos de Salazar se submeteram à votação. A polícia [...] vasculhou as sedes da oposição, levou os recalcitrantes para a cadeia, amordaçou novamente os jornais. [...]

"How Bad is the Best", artigo da revista *Time*, 22 de Julho de 1946

Fonte C

A Apresentação de uma candidatura de oposição no atual estado de coisas significa a luta legal e pacífica pelos objetivos seguintes: **1.º** Restituição aos cidadãos portugueses das liberdades fundamentais [...] **3.º** Reafirmação [...] de que são atributos inamovíveis do cidadão: **a** - os direitos [...], à instrução, ao acesso à cultura, [...] à assistência médica e à segurança social [...]; **b** - o exercício das liberdades de [...] ; palavra e meios de expressão: reunião e associação; [...] **c** - a igualdade de todos perante a lei fundamental, sem que possam ser motivo de regime discriminatório a raça, o sexo, a língua, a religião e as opiniões políticos. **4- º** Satisfação imediata de algumas reivindicações [...] como seja **a)** abolição da polícia política. Supressão do regime prisional que admite a tortura [...] **c)** Abolição do regime de censura. **d)** Liberdade de organização [...] para os partidos políticos [...].

Manifesto de Norton de Matos, julho, 1948

Fonte D

Continuo a considerar perigosa em Portugal aquela democracia que toma a forma de parlamentarismo partidário, demagógico, tumultuário com [...] discursos de nove horas. O meu horror a essa espécie de democracia não mudou. Mas se à palavra se pretende dar um significado social de regime para bem do povo, temos o direito de reivindicar para nós, com mais direito que outros, a designação de democratas.

António Ferro (Diretor do Secretariado Nacional de Informação), *Conversas com Salazar*, 1945

Orientações de trabalho:

- Lê **atentamente** os documentos históricos;
- **Sublinha e retira** as ideias principais dos textos para responderes às questões;
- **Responde** às questões, solicitando, sempre que necessário, o apoio dos professores;
- **Regista** as conclusões que o grupo produzir no caderno diário;
- Um dos elementos do grupo deverá **escrever numa folha à parte** as respostas do questionário e apresentar aos professores, com as devidas identificações (grupo, nome e nº dos elementos);
- No final da atividade cada grupo deverá **preencher** o esquema síntese, **elegendo** um **secretário** para anotar, no computador da sala, os tópicos de resposta, e um **porta-voz** para apresentar as conclusões à turma

Questões de Exploração das Fontes:

1. Tendo em consideração a **Fonte A e B**, explica porque é que o **MUD** apelou à população para que não votasse nas eleições para Assembleia Nacional realizadas em maio de 1945? **Justifica** a tua resposta.
2. Usando as fontes e o teu conhecimento, **explica** porque razão Salazar decide realizar eleições naquela época.
3. Segundo o general Norton de Matos (**Fonte C**), que ações desenvolvia o regime para controlar a oposição? **Fundamenta**.
3. Que tipo de regime político defendia o autor da **Fonte D**? **Fundamenta**.

Glossário

Camisa-de-forças: Espécie de camisa de tecido resistente, cujas mangas se podem amarrar atrás das costas, usada para tolher os movimentos dos braços e impossibilita a ação de pessoas violentas, geralmente doentes mentais ".

Recalcitrantes: desobedientes, revoltosos.

Inamovível: que não pode ser transferido ou modificado.

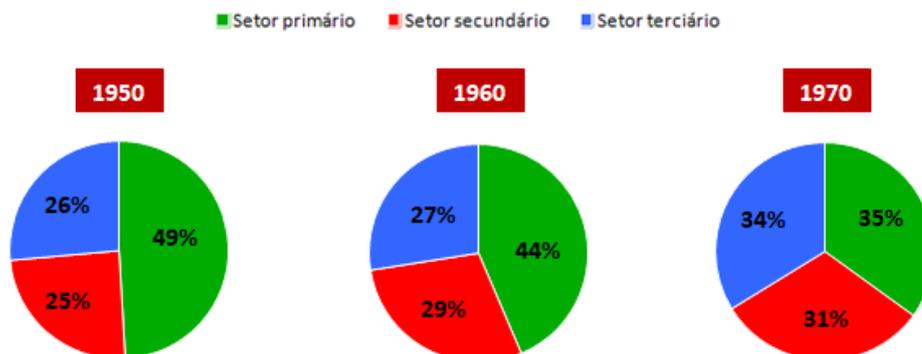
18-19/05/2021

Profs. Manuela Carvalho e Bernardo Henriques

Ficha de trabalho de História – 9º Ano

Tema B: Economia e demografia do Estado Novo no 2º pós-guerra

Fonte A



Fonte: A. Gomes; F., Fortes, J. (2020) *Linhas das História 12 - História A - 12.º Ano*, Porto: Areal;

Fonte B

A agricultura tem na economia portuguesa uma posição de destaque que seria insensato depreciar, mas [...] somos um país «essencialmente agrícola» [...]. Marchemos com o nosso tempo [...]. Melhoremos o país através da indústria; melhoremos a vida do trabalhador através do salário e da justiça social [...] Só um programa sistemático de novas indústrias e de aperfeiçoamento das que existem pode alargar os mercados [...] porque toda a indústria, por si e pelos salários que paga, é forte consumidora de outros produtos industriais e, portanto, fator de autoexpansão que faz crescer o volume do comércio.

JN, Ferreira Dias, *Linha de rumo*, 1945

Fonte C

Após alguns anos de negociações, Portugal adere à EFTA [*European Free Trade Association / Associação Europeia do Comércio Livre*], a 4 de Janeiro de 1960, data que fica a constituir, simbolicamente, a expressão do fim da autarcia e do início de um processo de abertura que viria a ser longo e contraditório [...]. No fundo, significou a vitória da ideia de que a estratégia de desenvolvimento já não podia passar só, nem sobretudo, pelo mercado interno metropolitano: a política de substituição de importações [...] vai dando lugar a procedimentos que dão primazia à exportação.

José Mattoso (dir.), *História de Portugal*, vol. VII, Editorial Estampa, 1998

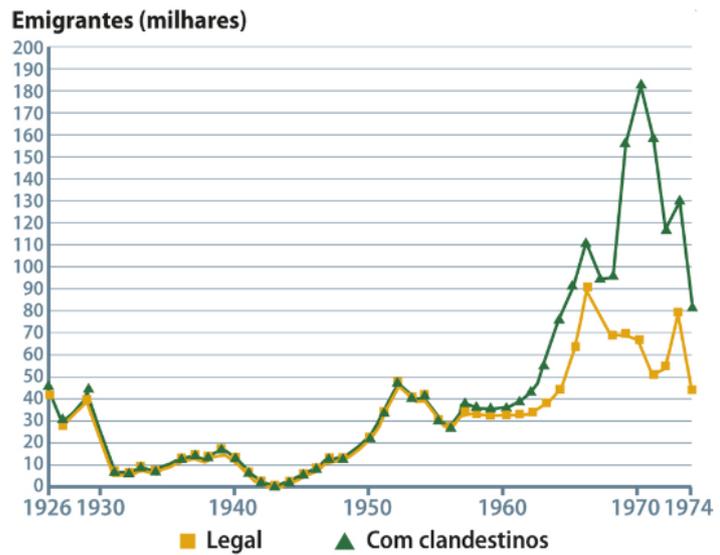
Fonte D

Com um solo inteiramente ocupado, uma agricultura pobre e uma indústria reduzida, a pressão demográfica é muito forte e a emigração aparece como inevitável remédio.

Orlando Ribeiro, *Portugal, o Mediterrânico e o Atlântico*, Coimbra Editora, 1945

Fonte: Lagartixa, C., Sardinha, H., Gomes, J., Lopes, P. C. (2015) *Hora H 9 – História – 9o ano*, Lisboa: Raiz Editora

Fonte E



Orientações de trabalho:

- Lê atentamente os documentos históricos;
- Sublinha e retira as ideias principais dos textos para responderes às questões;
- Responde às questões, solicitando, sempre que necessário, o apoio dos professores;
- Regista as conclusões que o grupo produzir no caderno diário;
- Um dos elementos do grupo deverá escrever numa folha à parte as respostas do questionário e apresentar aos professores, com as devidas identificações (grupo, nome e nº dos elementos);
- No final da atividade cada grupo deverá preencher o esquema síntese, elegendo um secretário para anotar, no computador da sala, os tópicos de resposta, e um porta-voz para apresentar as conclusões à turma

Questões de exploração das Fontes

1. Analisa a **Fonte A** e indica como evoluíram os diferentes **setores de atividade económica** em Portugal, entre 1950 e 1970.

1.1. Parece-te que a informação da **Fonte B** confirma a que a **Fonte A** apresenta? **Fundamenta**.

2. Segundo a **Fonte C**, o regime aderiu à **EFTA**. Explica por que o fez, dado que punha em causa o princípio económico de **autarcia** que tinha seguido.

3. Analisa a **Fonte D e E**.

3.1. Identifica, de modo especificado, a **tendência da emigração** portuguesa no período considerado.

3.2. Apresenta **fatores** que permitam explicar essa tendência.

Glossário

Autarcia: princípio económico que defendia e promovia autossuficiência de um Estado.

18-19/05/2021

Profs. Manuela Carvalho e Bernardo Henriques

Tema C: O Estado Novo face às vagas de descolonização do após guerra

Fonte A

A Assembleia Geral, [...] proclama solenemente a necessidade de pôr fim ao colonialismo, [...] e, para este fim, declara que: **1.** A sujeição de povos à subjugação, exploração e domínio estrangeiros constitui uma negação dos direitos humanos fundamentais, é contrária à Carta das Nações Unidas [...]; **2.** Todos os povos têm o direito à autodeterminação [...]; **4.** Todas as ações armadas ou medidas repressivas de qualquer tipo dirigidas contra povos dependentes deverão cessar [...]; **5.** Deverão ser tomadas medidas [...] de forma a transferir todos os poderes para os povos desses territórios, sem quaisquer condições [...], em conformidade com a sua vontade e desejo expressos, e sem qualquer distinção quanto à raça, credo ou cor [...].

Resolução 1514, Assembleia-Geral da ONU, 14 de Dezembro de 1960

Fonte B

Estamos em África há 400 anos [...]. Aqui e no Ultramar, em território nacional ou estrangeiro o Português de qualquer cor ou raça sente essa unidade tão vivamente que toma as discussões [da ONU] como ameaças [...]. O Governo tem o espírito aberto a todas as modificações da estrutura administrativa, menos às que possam atingir a unidade da Nação.

O Pensamento de Salazar, Portugal e a Campanha Anticolonialista, Edições S.N.I, Lisboa, 1960

Fonte C

Onze milhões de Africanos estão submetidos à dominação colonial portuguesa (...): A sua situação é de servos no próprio país. 99.7% da população africana de Angola, Guiné e Moçambique é considerada "não civilizada" pelas leis coloniais portuguesas e 0,3% que é considerada "assimilada", tem de fazer prova de estabilidade económica (...), pagar impostos, cumprir o serviço militar e saber ler e escrever [...]. Se os portugueses tivessem de preencher estas condições, mais de 50% não teria o estatuto de "civilizado".

Amílcar Cabral, 1972

Fonte D

Durante os anos de 1950 [...] e 1956 tentámos convencer o Governo português de que era necessário alterar a situação. [...] Nem sequer pensávamos em independência [...]. Queríamos nessa altura, quando começámos a exigir os nossos direitos, passar da situação de portugueses de segunda classe a portugueses como os portugueses [...]. Não queríamos, de forma alguma, recorrer à violência, mas apercebemo-nos de que a dominação colonialista portuguesa era uma situação de violência permanente. Respondiam sistematicamente contra as nossas aspirações com violência [...] e nesse momento decidimos prepararmo-nos para lutar.

Amílcar Cabral, secretário-geral do PAIGC, 1970, em A. Bragança e I. Wallerstein, Quem é o inimigo?

Fonte E



Militares portugueses capturados por guerrilheiros angolanos



Militar português assiste à destruição de palhotas numa aldeia em Moçambique



Evacuação de helicóptero de feridos portugueses



Militares portugueses e a destruição provocada pelo rebentamento de uma mina

Imagens retiradas de:

Amaral, C, Alves, B., Tadeu, T. (2020) *Missão: História 9 - 9º Ano*, Porto: Porto Editora;

Couto, C., Rosas, M. A. M. (2020) *Um novo Tempo da História – História A – 12º ano*, Porto: Porto Editora

Orientações de trabalho:

- Lê **atentamente** os documentos históricos;
- **Sublinha e retira** as ideias principais dos textos para responderes às questões;
- **Responde** às questões, solicitando, sempre que necessário, o apoio dos professores;
- **Regista** as conclusões que o grupo produzir no caderno diário;
- Um dos elementos do grupo deverá **escrever numa folha à parte** as respostas do questionário e apresentar aos professores, com as devidas identificações (grupo, nome e nº dos elementos);
- No final da atividade cada grupo deverá **preencher** o esquema síntese, **elegendo** um **secretário** para anotar, no computador da sala, os tópicos de resposta, e um **porta-voz** para apresentar as conclusões à turma

Questões de exploração das fontes:

1. Com base a **Fonte A**, explica a posição da **ONU** sobre o colonialismo.
2. **Identifica a posição** do autor de cada fonte (**Fontes B e C**), quanto à presença portuguesa em África.
3. Partindo da análise atenta das **Fontes D e E**:
 - 3.1. **Identifica fatores** que poderão ter levado ao início da **guerra colonial**.
 - 3.2. Que **consequências** esta guerra terá tido na metrópole / Portugal continental?
Fundamenta a tua resposta.

18-19/05/2021

Prof. Manuela Carvalho e Bernardo Henriques

Tema D: A “Primavera Marcelista” e a promessa de democratização

Fonte A

Temos de fazer face a tarefas inadiáveis. Enquanto as Forças Armadas sustentam o combate na Guiné, em Angola e Moçambique, e nas assembleias internacionais a diplomacia portuguesa faz frente a tantas incompreensões, não nos é lícito afrouxar a vigilância na retaguarda. Disse há pouco da minha preocupação imediata em assegurar a continuidade. [...] Mas continuar implica uma ideia de movimento, de sequência e de adaptação. A fidelidade à doutrina brilhantemente ensinada pelo doutor Salazar não deve confundir-se com o apego obstinado a fórmulas ou soluções que ele algum dia haja adotado. [...] A consequência das grandes linhas da política portuguesa [...] não impedirá, pois, o Governo de proceder, sempre que seja oportuno, às reformas necessárias.

Marcelo Caetano, Discurso de posse como presidente do Conselho de Ministros, 27 de Setembro de 1968

Fonte B

A paz na rua resultante da repressão policial e da despolitização de largas camadas da população transformou-se num autêntico estado de sítio permanente. Reprime-se toda a atividade política e intelectual que não siga os padrões do regime ou, na sua fase atual, que não caiba nos “alargados” limites “liberalizadores” definidos pelo Dr. Marcelo Caetano no discurso de 27 de Setembro de 1968 [...]. Mantêm-se a brutalidade e as torturas levadas a cabo pela PIDE, [...] bem como a detenção arbitrária de muitas centenas de cidadãos [...].

Programa político da CDE [Comissão Democrática Eleitoral] de Lisboa, 1969

Fonte C

O problema maior do povo português e que em larga medida condiciona todos os outros é, neste momento, da guerra em três territórios africanos: Angola, Moçambique e Guiné. [...] Os militares conscientes sabem, porém, que a solução do problema ultramarino é político e não militar [...]. Sabem, no entanto, os mesmos militares conscientes que tal solução jamais será consentida pelo poder, que a si próprio arroga o direito de exclusivo em matéria de patriotismo e se pretende apoiado pela Nação. Contestamos o exclusivo e apoio proclamados. E porque assim pensamos, entendemos necessário, como condição primeira de solução do problema africano, da crise das Forças Armadas e da crise geral do País, que o poder político detenha o máximo de legitimidade, que as suas instituições sejam efetivamente representativas das aspirações e interesses do povo. Por outras palavras: sem democratização do País não é possível pensar em qualquer outra solução válida [...].

O Movimento, as Forças Armadas e a Nação, MFA, 5 de Março de 1974

Fonte D



Contestação estudantil resultante da crise académica de 17 de Abril de 1969.

In: A. Gomes; F., Fortes, J. (2020) *Linhas das História 12 - História A - 12.º Ano*, Porto: Areal Editores

Esta foi desencadeada quando Alberto Martins, presidente da Associação Académica de Coimbra (AAC), solicitou o uso da palavra ao Presidente da República, Américo Thomaz, durante inauguração do edifício das Matemáticas da Universidade de Coimbra. Este pedido foi-lhe negado e, nessa mesma noite, Alberto Martins foi preso à entrada do edifício da AAC. Vários estudantes que se solidarizaram com a causa foram alvo de uma carga policial da PIDE e a repressão, censura e perseguição aos estudantes por parte do Governo intensificou-se.

Fonte E

Anos	Despesas militares	Total nas desp. corrent. da adm. central (%)
1960	3528	28,7
1961	5221	38,8
1962	6117	41,2
1963	6294	39,9
1964	6983	40,7
1965	7705	42,7
1966	8442	43,0
1967	10 233	43,8
1968	11 163	44,3

Quadro de efetivos militares (referidos a 31 de dezembro)				
Anos	Angola ¹	Moçambique	Guiné	Total
1961	33 477	11 209	4 763	49 422
1962	44 925	11 852	5 070	61 847
1963	47 400	14 246	9 650	71 296
1964	52 493	18 049	15 195	85 737
1965	57 073	22 856	17 252	97 181
1966	55 816	30 588	20 801	107 205
1967	57 420	34 721	21 650	113 791
1968	58 230	36 615	22 839	117 684
1969	55 574	39 096	26 581	121 251
1970	55 233	38 712	26 775	120 720
1971	62 060	44 505	29 210	135 775
1972	60 317	46 723	29 957	136 997
1973	65 592	51 463	32 035	149 090

In: A. Gomes; F., Fortes, J. (2020) *Linhas das História 12 - História A - 12.º Ano*, Porto: Areal Editores e Lagartixa, C.; Sardinha, H.; Gomes, J. e Lopes, C. (2015) *Hora H 9 - História - 9º Ano*, Lisboa: Raiz Editora;

Orientações de trabalho:

- Lê **atentamente** os documentos históricos;
- **Sublinha e retira** as ideias principais dos textos para responderes às questões;
- **Responde** às questões, solicitando, sempre que necessário, o apoio dos professores;
- **Regista** as conclusões que o grupo produzir no caderno diário;
- Um dos elementos do grupo deverá **escrever numa folha à parte** as respostas do questionário e apresentar aos professores, com as devidas identificações (grupo, nome e nº dos elementos);
- No final da atividade cada grupo deverá **preencher** o esquema síntese, **elegendo** um **secretário** para anotar, no computador da sala, os tópicos de resposta, e um **porta-voz** para apresentar as conclusões à turma

Questões de Exploração de Fontes

1. De acordo com a **Fonte A**, Marcelo Caetano revela abertura à mudança política? **Fundamenta** a tua resposta.
2. Segundo as **Fontes B e D**, a governação marcelista permitiu a ação da oposição política ao regime? **Fundamenta** a tua resposta.
3. Partindo das **Fonte B e D**, identifica a **posição de Marcelo Caetano** relativa aos direitos e liberdades fundamentais dos portugueses.
4. Segundo a **Fonte C**, que proposta apresentavam os militares para pôr fim à **questão ultramarina**? **Fundamenta**.

Glossário:

Afrouxar: Tirar ou perder parte da força, da energia, da atividade, etc. = enfraquecer, esmorecer

Obstinado: inflexível, firme

18-19/05/2021

Profs. Manuela Carvalho e Bernardo Henriques

Esquema Síntese – O Estado Novo: do 2º pós-guerra à década de 1970

Tema A – Política no pós-guerra

Tema B – Economia, Demografia e Sociedade

Tema C – Colonialismo

Tema D – Primavera Marcelista

Anexo VIII – Guião de debate



Escola EB 2,3 Inês de Castro
2020-2021

História 9º

Guião para o debate a realizar na próxima aula

Questão a debater: Manutenção de Portugal na UE: Pró ou Contra?

Na última aula, analisámos o processo de construção e integração europeu, desde a sua génese até à consolidação da União Europeia.

Apesar dos benefícios que decorreram da adesão de Portugal às Comunidades Europeias, atualmente, permanecem algumas visões contraditórias relativamente ao projeto e unidade europeus, o que poderá interferir com o aprofundamento da união política entre os Estados-membros.

Assim, nesta tarefa, é-te pedido que, recuperando as aprendizagens e competências que desenvolveste nas aulas anteriores, **argumentos**, de forma crítica e baseada em **factos**, **contra** ou a **favor** da manutenção de Portugal na CEE/EU.

Ideias-gerais e fundamentação de um debate:

1. O que é um debate?

É a discussão entre pessoas com pontos de vista diferentes e um instrumento essencial para clarificar temas controversos e resolver problemas. Os participantes devem:

- definir com clareza as ideias a transmitir;
- a forma mais eficaz de as apresentar e factos ou razões que as fundamentem.

Durante o confronto de ideias não deverão ceder a insultos, emoções ou preconceitos pessoais, procurando convencer os oponentes com argumentos válidos.

2. Para que serve?

- Aprender a trocar ideias com respeito e pensando de forma crítica;
- Usar argumentos válidos (ideias baseadas em factos);
- Resolver problemas em grupo.

3. Como participar?

A – Constituição das equipas e organização do trabalho:

1. O professor nomeia dois **secretários**: Ana Fonseca e Afonso Dinis
2. Os grupos são:

Grupo I – Pró-manutenção de Portugal na UE	Grupo II – Contra a manutenção de Portugal na UE
- Ana Beatriz - Beatriz Conceição - Eva Pontes - Lara Figueiredo - Fernando Santos - José Pais - José Lopes - Matilde Costa - Simão Conceição	- Afonso Prata - Daniel Lopes - Aldro Gomes - Beatriz Santos - Cíntia Ramira - Iveta Paleja - Francisca Oliveira - (Íris Silva) - Leonardo Cipriano - Mariana Lourenço - Carolina Barreto

- Cada equipa escolhe um **líder**, que será responsável pela distribuição das tarefas por cada elemento (cada um deve ficar responsável por pesquisar informações sobre o tema) e um **porta-voz**. Deverão **TODOS** colaborar na escrita do texto para a abertura do debate.
- **O que pesquisar?** – Cada equipa deve procurar fontes de informação onde possa apoiar a sua argumentação durante o debate (materiais fornecidos em aulas anteriores; manual, ou outras fontes de informação fiáveis (revistas, jornais, *sites*).
- Cada equipa deve **definir uma estratégia de atuação**: identificar os seus pontos fortes; definir quem faz a intervenção inicial; como poderão intervir para apresentar os argumentos e contra-argumentos, questionando os grupos adversários.

B – Cada Grupo deverá preparar uma exposição de cerca de **1-2 minutos**, que servirá de ponto de partida, clarificando a sua posição, tendo o cuidado de apoiar cada afirmação ou argumento em fontes. *As provas é que permitem convencer os outros.*

C – Regras de um debate:

O papel de cada interveniente:

- **Saber ouvir e falar:**

- Cada um deve ouvir atentamente os colegas e registar notas.
- Refletir sobre o que o outro diz para apresentar contra-argumento.
- Fazer uso da palavra, de acordo com as regras.
- Respeitar os oponentes, não ironizando (em palavras ou gestos) ou cortando a palavra, mesmo em caso de total discordância.

Para facilitar a intervenção no debate, poderão usar as seguintes expressões:

Dar opinião	A meu ver, no meu entender, parece-me que
Explicar/Clarificar	Isto é, aliás, por exemplo, ou seja
Discordar	Não posso estar de acordo, discordo
Adicionar informação	Além disso, por outro lado
Concordar	É evidente que, naturalmente, com toda a certeza
Duvidar	Talvez, é provável, possivelmente
Justificar	Porque, dado que, visto que, uma vez, pois
Concluir	Por todas estas razões, resumindo

Para a preparação do debate, **importa lembrar que:**

a) um **ARGUMENTO** é uma afirmação ou conjunto de afirmações, das quais pelo menos uma pretende oferecer razões para mostrar que a ideia apresentada é verdadeira. Por outras palavras: é uma tentativa racional de convencer alguém acerca de uma determinada ideia.

b) uma **FALÁCIA** é um raciocínio lógico e verdadeiro, mas baseado numa ideia/ação falsa com a intenção de enganar alguém.

Aspetos a teres em consideração:

- Desenvolver uma atitude crítica e fundamentada;
- Cada equipa apresenta a sua intervenção inicial à turma;
- Deve clarificar a sua posição, tendo o cuidado **de apoiar cada afirmação ou argumento em factos**;
- Cada equipa deve usar um raciocínio lógico e capacidade de persuasão;
- As informações e argumentos devem estar relacionadas com o tema a debater;
- Cada equipa deve atacar pontos relevantes identificados durante o debate;
- Deve também saber responder às questões que lhe forem colocadas e apresentar contra-argumentos
- A linguagem verbal e não-verbal deverá ser adequada e respeitar todos os intervenientes.

O papel dos participantes:

Os secretários	Os Grupos
<ul style="list-style-type: none"> - Verificar a ordem das intervenções; - Tomar notas dos aspetos mais importantes; - Apresentar as conclusões finais. - Redigir a ata, com a colaboração dos moderadores. 	<p>Os elementos de cada grupo devem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupo I: defender a manutenção de Portugal na CEE/União Europeia e suas vantagens. - Grupo II: propor alternativas à União Europeia e realçar as suas desvantagens, em diversos domínios.

(Adaptado de Manuela Carvalho, 2010/2021)

NOTAS:

- Não te esqueças que, uma **boa argumentação**, requer **conhecimento sólido e sustentado**, baseado em factos históricos. Por isso, aprofunda, de forma autónoma, os teus conhecimentos acerca dos seguintes temas:
 - A evolução da Europa ocidental no pós-Guerra (pág. 166-167);
 - Os efeitos da integração europeia nas Comunidades Europeias (pág. 204-205).
- Os elementos que constituem os grupos deverão manter contacto, se possível, de modo a definir uma estratégia de atuação comum ou partilhar argumentos.
- Alertamos para a importância de pesquisares outras informações, para além das que constam do manual, uma vez que este não reúne todos os dados referentes a esta temática. Deves assumir uma postura crítica e ativa, no sentido de selecionar informação relevante.

A Prof. Manuela Carvalho/ Grupo de Estágio
AECO | EB 2, 3 Inês de Castro
Junho de 2021

Anexo IX – Planificação de curto prazo de Cidadania e Desenvolvimento

2020-2021 | 1.º PERÍODO

Cidadania e Desenvolvimento 9º X

Aula N.º X - [13/01/2021 e 20/01/2021]

Professor: Bernardo Henriques

Sumário:

- **Aula 1:** Educação para os *Media*: construção de conceitos fundamentais e distinção de géneros jornalísticos.
- **Aula 2:** Educação para os *Media*: Visualização de um vídeo; *Fake News* e seus efeitos; reflexão sobre a influência dos *media* na perceção da nossa realidade.

Tema:

- **Domínio:** Educação para os *Media*
- **Subdomínio:** 1. Comunicar e Informar; 3. Tipos de *Media*; 11. *Os Media* como construção
- **Aspetos Explorados e Objetivos Específicos:**
 1. **Comunicar e Informar:** Definir o conceito de informação; Perceber o que são fontes de informação; Perceber a seleção e hierarquização da informação; Saber que há informação verdadeira e informação falsa ou distorcida e saber como podem ser distinguidas;
 2. **Tipos de *Media*:** Saber o que é um *medium*; Identificar as características e as linguagens específicas da imprensa, da rádio, da televisão, do cinema e dos novos *media*.
 3. ***Os Media* como construção:** Perceber os conceitos de verdade e de representação; Perceber como os *media* constroem a realidade.
 4. **Competências:**
 - O aluno é capaz de identificar e ler criticamente vários formatos de notícias [**níveis de desempenho:** 1 – extrai os elementos essenciais; 2 – Identifica ideias não fundamentadas; 3 – Identifica

ideias fundamentadas e a intenção do autor; 4 – Identifica ideias fundamentadas, a intenção do autor e posiciona-se criticamente perante ela];

- O aluno é capaz de distinguir factualidade informativa de manipulação mediática [**níveis de desempenho**: 1 – reconhece a existência de notícias fiáveis e de notícias fabricadas/manipuladas, sem as distinguir; 2 – identifica e distingue notícias fiáveis e de notícias fabricadas/manipuladas; 3 – compreende as motivações por detrás da manipulação/fabricação de conteúdos informativos];
- O aluno é capaz de analisar criticamente factos, informações e opiniões;
- O aluno é capaz de comunicar sugestões para a resolução de problemas, respeitando diferentes opiniões e colaborando ativamente com o outro.

Ideia-chave: Os *Media* enquanto construtores da realidade: notícia ou fake news?

- **Fio condutor:** Relembrar, por exemplo, o negacionismo das alterações climáticas referido em aulas anteriores para estabelecer a ponte com a disseminação de *fake news* e introduzir os conceitos de liberdade de expressão e do direito à informação. Ao considerar e realçar o carácter fundamental de ambos os direitos para a construção de uma sociedade democrática e participativa, e efetuar um breve enquadramento histórico, far-se-á a ligação com o tema que se constitui como um dos mais relevantes para o exercício de uma cidadania ativa.

Estrutura das Aulas

Aula 1:

- **(Início e Desenvolvimento – 30/35 min)** Apresentar o sumário [Educação para os *Media*: Desenvolvimento de conceitos; Os géneros jornalísticos] recorrendo à plataforma Genially [<https://view.genial.ly/5ff4cbf8c217200ce77c9572/presentation-mass-media-e->

[fake-news](#)] e iniciar a aula ao recordar os conceitos iniciais abordados na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento para facilitar a introdução dos conceitos de liberdade de expressão, de direito à informação e de informação. Estes três conceitos, num primeiro momento, serão desenvolvidos a partir do desenvolvimento das ideias tácitas dos alunos, sendo-lhes solicitado que redijam no seu caderno diário o que entendem por cada um deles. Num segundo momento, depois de se problematizar as informações expostas pela turma, apresentar-se-ão – em projeção – as definições de liberdade de expressão e direito à informação, recorrendo à Declaração Universal dos Direitos do Homem e ao artigo do Jornal *Expresso*, “*Direito à Informação (informar e ser informado)*”, de Adelina Barradas de Oliveira (2010), bem como a noção de informação, fundamentada no artigo de João Canavilhas, *O domínio da informação-espectáculo na televisão*. Na sequência destas atividades, questionar-se-ão os alunos acerca das noções de Media/Mass Media e proceder-se-á, igualmente, ao levantamento das suas ideias tácitas sobre estes conceitos. Este exercício será concretizado mediante o registo dessas ideias no caderno diário de cada aluno e, seguidamente, selecionar-se-ão cerca de três alunos para participarem oralmente, com níveis de desempenho diferenciado com o objetivo de poder ajustar estratégias e tarefas, numa outra aula para que as partilhem oralmente. Nesta fase partir-se-á para a problematização do que é o jornalismo, deontologia jornalística e critérios de noticiabilidade. Novamente, após a discussão das ideias implícitas dos alunos, apresentar-se-ão estas definições. Por fim, e seguindo o mesmo método, pedir-se-á à turma que indique e caracterize os elementos constituintes de uma notícia.

- **(Conclusão – 15/20 min)** Por fim, solicitar-se-á aos alunos que enumerem os principais veículos difusores de informação e que indiquem as suas principais características, individualmente, seguindo o método supra mencionado. O objetivo, nesta fase, é partir das ideias tácitas dos alunos para limar alguns conceitos, apresentando, consoante as respostas dos alunos, as noções de *media* estático, *media* dinâmico, *media* capturado e *media* sintetizado).

Aula 2:

- **(Início e Desenvolvimento – 30/35 min)** Apresentar o sumário [Educação para os *Media: Fake News* e seus efeitos - visualização de um vídeo; exercício de reflexão] e iniciar a aula recuperando os assuntos tratados anteriormente. De seguida, preparar-se-á para a visualização o vídeo “Propaganda, poluição digital e “fake news”, disponível na Escola Virtual (4 min), apresentando um conjunto de tarefas às quais a turma deverá responder, autonomamente:

- Recapitula os tipos de fake news enumerados e caracteriza-os.
- Quais as diferenças entre os exemplos dados no vídeo?
- Lembram-se de alguma notícia que possa ser enquadrada nalgum destes casos?
- Indica estratégias presentes no vídeo para detetar conteúdos falsos. Já alguma vez utilizaram estes mecanismos noutras ocasiões?

Em conformidade com as respostas dos alunos, poder-se-ão consolidar alguns dos diferentes tipos de *fake news* referidos no vídeo. De seguida, salientar-se-ão os efeitos das *fake news* e, com o auxílio de um gráfico relativo aos índices de confiança nos *media*, solicitar-se-á aos alunos que reflitam e discutam acerca das consequências que a perda de confiança nos meios de comunicação pode acarretar.

- **(Conclusão – 15/20 min)** No final da aula será pedido aos alunos, em grupos, com base nas discussões e conhecimentos decorrentes das aulas, que redijam um texto, partindo da seguinte questão: “ *Em que medida os media e as fake news influenciam a nossa perceção da realidade e as nossas ações? Partindo desta interrogação e dos conceitos de jornalismo, informação, media e fake news, redige um texto sobre esta questão.*” /

Bibliografia e Webgrafia:

- Canavilhas, J. (2001) *O domínio da informação-espectáculo na televisão*, Universidade da Beira Interior, Covilhã;
- Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Organização das Nações Unidas;
- Garcia, J. B. (1992) *Proceso de la Información de Actualidad en Televisión*. IORTV, Madrid;
- <https://expresso.pt/blogues/Remcausaprria/direito-a-informacao-informar-e-ser-informado=f521884> [acedido a 10/01/2021];
- <https://multimediaparatotos.blogs.sapo.pt/2136.html> [acedido a 10/01/2021];
- <https://www.statista.com/statistics/308468/importance-brand-journalist-creating-trust-news/> [acedido a 10/01/2021]
- Pinto, E. C. (200) *Novo Plural 8 - Português - 8.º Ano - Manual Digital*, Raiz Editora, Lisboa;
- Ribeiro, I., José, C., Maria, E. e Azevedo, D. (2020) *Área de Integração 2.2 - Ensino Profissional*, Areal Editores, Lisboa;

Anexo X – Escala de Evidência proposta por Rosalyn Ashby

Nível 1 – Imagens do passado *O passado é encarado como se fosse presente. Os alunos tratam a evidência potencial como se oferecesse acesso direto ao passado. Questões acerca da fundamentação de afirmações históricas não se colocam: os alunos operam com uma distinção do tipo verdadeiro/falso, mas sem base metodológica. Quando fornecidas afirmações para submeter à evidência (potencial), procedem da mesma forma para refutar a evidência com base na afirmação, ou vice-versa, para refutar a afirmação com base na evidência.*

Nível 2 – Informação *O passado é encarado como algo fixo, acabado e – por alguma autoridade – conhecido. Os alunos tratam a potencial evidência como informação. Dadas afirmações para submeter à evidência, os alunos equiparam informação ou contam fontes para solucionar o problema. Não é atribuída metodologia à História para se responder a essas questões, apenas se invoca uma autoridade superior (mais e melhores livros). Os conflitos numa (potencial) evidência podem aparecer devido a falta de informação ou indicar incompetência ou maldade por parte de autores ou professores.*

Nível 3 – Testemunho *O passado é narrado, mal ou bem. Os alunos começam a compreender que a História tem uma metodologia para testar afirmações acerca do passado. Os conflitos entre a evidência potencial são pensados de forma apropriada e sustentada ao decidir-se qual é o melhor relato. Noções de distorção, exagero e omissão de informação no relato fornecem a ideia de simples dicotomia verdade-mentira. Os relatos são frequentemente tratados como se os autores fossem testemunhas oculares – quanto mais diretas melhor.*

Nível 4 – Tesoura e cola *O passado pode ser investigado, mesmo se nenhum relator individual o apreende de forma correta: podemos elaborar uma versão retirando afirmações verdadeiras de diferentes relatos. Noções de distorção e outras são complementadas por questões sobre qual dos relatores está em melhor posição de saber.*

Nível 5 – Evidência em isolamento *Afirmacões acerca do passado podem ser inferidas a partir de fragmentos de evidência. A evidência sustentará questões para as quais*

poderia não haver testemunho e muitas coisas podem ser evidência que não sejam relatos de nada, portanto, os historiadores podem “trabalhar” os factos históricos, mesmo sem que qualquer testemunho tenha sobrevivido. A evidência pode ser incompleta, mesmo sem questões de distorção ou mentira – o peso que terá depende das perguntas que fizermos.

Nível 6 – Evidência em contexto *A evidência pode ser construída como no nível anterior mas se for entendida no seu contexto histórico: temos de saber qual o seu significado e como se relaciona com a sociedade que a produziu. Tal envolve uma aceitação provisória de muito trabalho histórico como facto estabelecido (um contexto conhecido). Não podemos questionar tudo de uma vez.”⁷⁹*

⁷⁹ Ashby, Rosalyn – *op. cit.*, 2003, pp. 54-55.

Anexo XI – Matriz de análise das experiências pedagógicas

Competências	
A – Análise de Fontes	
<p>Analisa fontes de natureza diversa, distinguindo informação implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica informação expressa nas fontes. • Explica o significado de dados presentes nas fontes. • Compara a informação recolhida nas diversas fontes. • Contextualização cronológica e espacial da informação contida nas fontes. • Formula hipóteses explicativas, a partir da informação explícita e implícita constante na fonte.
B – Compreensão Histórica	
<ul style="list-style-type: none"> • Situa cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram. • Identifica a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou instituições, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e espaço. • Situa e caracteriza aspetos relevantes da história de Portugal, europeia e mundial. • Mobiliza conhecimentos de realidades históricas para fundamentar opiniões. 	
C – Comunicação em História	
<ul style="list-style-type: none"> • Elabora respostas com correção linguística. • Distingue situações de rutura e de continuidade. • Utiliza, de forma adequada, terminologia específica 	

Anexo XII – Ficha de Trabalho (1ª experiência pedagógica)

Ficha de Trabalho – Reforma e Contrarreforma

Fonte A

Embora [o apóstolo Pedro] diga no Evangelho ao seu divino Mestre: - Nós abandonamos tudo para te seguir - os Papas pretendem aumentar o seu património em terras, cidades e impostos (...). Dignos rivais dos príncipes, os soberanos pontifícios, cardeais e bispos nada mais fazem do que alimentar-se. Deixam o rebanho de Cristo entregue a si mesmo (...). Vede quantas riquezas, honras, indulgências, guardas e prazeres conservam.

Erasmus de Roterdão, *Elogio da Loucura*, 1511

Fonte B

[O Santo Concílio] ordena que, nas coisas da fé e dos costumes pertencentes à doutrina cristã, ninguém tenha a audácia de desviar a Escritura do sentido que lhe deu a Santa Madre Igreja [...]. O Santo Concílio ensina que o poder de conferir indulgências foi concedido por Jesus Cristo à Igreja, e o seu uso, muito salutar ao povo cristão, deve ser conservado. [...] O Santo Concílio aconselha os bispos a que sejam irrepreensíveis, castos e bons governantes das suas casas (...) fujam dos vícios e sigam as virtudes.

Conclusões do Concílio de Trento (1563), em A. Theiner *Ata Genuína Concilii Tridentini*

Lê, atentamente, as **Fontes A e B** e responde às questões utilizando **palavras tuas** e **conceitos específicos**, assim como **excertos dos textos**.

1. **Identifica**, integrando elementos da **Fonte A**, quais os comportamentos do clero que provocaram as críticas dos humanistas.
2. Tendo como ponto de partida a **Fonte B**, **indica** pelo menos três medidas adotadas no Concílio de Trento para responder às críticas apontadas à Igreja Católica.
3. **Comparando** as **fontes A e B** e utilizando os teus conhecimentos, demonstra se há **concordância** ou **discordância** entre a informação presente nos dois textos.

Anexo XIII – Ficha de Trabalho (2ª experiência pedagógica)

Ficha de Trabalho – Antigo Regime e Liberalismo

Fonte A

Não podemos viver todos na mesma condição: é necessário que uns comandem e outros obedeçam. [...] Os soberanos mandam em todas as pessoas do reino, transmitindo o seu comando aos grandes, os grandes aos mais pequenos e estes ao povo. [...] No conjunto da sociedade, uns dedicam-se especialmente ao serviço de Deus, outros a defender o Estado pelas armas, outras a alimentá-lo e a mantê-lo. São as três ordens ou estados.

Charles Loyseau, *Tratado das Ordens e Simples Dignidades*, 1613

Fonte B

Os representantes do povo francês, constituídos em Assembleia Nacional, [...] resolveram expor em declaração solene os direitos naturais [...] do Homem, a fim de que esta Declaração seja presente a todos os membros da sociedade, recordando-lhes sem cessar os seus direitos e deveres [...]. A Assembleia Nacional declara [...] os seguintes direitos do Homem e do Cidadão:

Art. 1.º Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos [...];

Art. 2.º [...] Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão;

Art. 3.º O princípio de toda a soberania reside essencialmente na Nação [...];

Art. 6.º [...] A lei deve ser a mesma para todos [...]

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 26 de agosto de 1789 [adaptado]

Lê, atentamente, as **Fontes A e B** e responde às questões utilizando **palavras tuas** e **conceitos específicos (devidamente definidos)**, assim como **excertos dos textos**.

1. A que tipo de sistema social e político se refere a **Fonte A**? **Justifica** a tua resposta, utilizando, também, **excertos do texto**.
2. A que tipo de regime político se refere a **Fonte B**? **Justifica** a tua resposta, utilizando, também, **excertos do texto**.
3. Os regimes referidos nas Fontes A e B defendem organizações políticas e sociais **semelhantes ou diferentes**? **Justifica** a tua resposta, utilizando, também, **excertos do texto**.

Anexo XIV – Ficha de Trabalho (3ª experiência pedagógica)

Ficha de Trabalho – A Revolução Liberal Portuguesa

Fonte A

As Cortes Extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa, [...] decretam [...] a fim de assegurar os direitos de cada um, e o bem geral de todos os portugueses.

Art.1.º – A Constituição política da Nação Portuguesa tem por objeto manter a liberdade, segurança e propriedade de todos os portugueses [...].

Art. 9.º – A lei é igual para todos. Não devem, portanto, tolerar privilégios [...].

Art. 26.º – A soberania reside essencialmente na nação [...]

Art. 29.º – O governo da Nação Portuguesa é a monarquia constitucional hereditária, com leis fundamentais, que regulem o exercício dos três poderes políticos.

Art. 30.º – Estes poderes são o legislativo, executivo e judicial. O primeiro reside nas Cortes [...]. O segundo está no rei e nos secretários de Estado [...]. O terceiro está nos juizes.

Art. 33.º – Na eleição dos deputados têm voto os portugueses que estiverem no exercício dos direitos de cidadão [...]. Excetuam-se: I - os menores de 25 anos; [...] VI - os que [...] não souberem ler e escrever.

Cortes Constituintes, *Constituição de 1822* [adaptado]

Fonte B

Dom Pedro [...], rei de Portugal e dos Algarves, etc. [...] sou servido decretar, dar e mandar e jurar [...] a Carta Constitucional abaixo transcrita [...]:

Art. 11.º – Os poderes políticos reconhecidos pela Constituição [...] são quatro: o poder legislativo, o poder moderador, o poder executivo e o poder judicial [...].

Art. 13.º – O poder legislativo compete às Cortes com a sanção do rei.

Art. 14.º – As Cortes compõem-se de duas Câmaras: Câmara de Pares e Câmara de Deputados [...].

Art. 63.º – As nomeações dos deputados para as Cortes Gerais serão feitas por eleições indiretas [...] [pela] massa dos cidadãos ativos [...].

Art. 65.º – São excluídos de votar [...] - 5.º os que não tiverem de renda líquida anual duzentos mil reis [...].

Art. 145.º – A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos [...], que tem por base a liberdade, a segurança individual e propriedade [...].

D. Pedro IV, *Carta Constitucional de 1826* [adaptado]

Nota: Para lembrarem a matéria abordada na ficha, devem estudar as **páginas 150-152** do vosso manual, bem como o PowerPoint disponibilizado na **Classroom (Tarefa da aula N.º 47 - 27.04.2021)**.

Lê, atentamente, as **Fontes A e B** e responde às questões utilizando **palavras tuas** e **conceitos específicos (devidamente definidos)**, assim como **excertos dos textos**.

1. **Enuncia** três características dos **textos constitucionais** (fonte A e B) que **representam princípios liberais, definindo-os**. Na elaboração da tua resposta, utiliza, também, **excertos dos textos**.
2. Os textos constitucionais representados nas Fontes A e B baseiam-se em princípios políticos e sociais **semelhantes ou diferentes? Justifica** a tua resposta, utilizando, também, **excertos dos textos**.

AECO | EB 2, 3 Inês de Castro, 30/05/2021