



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DE  
**COIMBRA**

André Folgado Rodrigues

**A EVIDÊNCIA HISTÓRICA NO TRABALHO COM  
FONTES ESCRITAS NA AULA DE HISTÓRIA**  
UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO

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

janeiro de 2023

# FACULDADE DE LETRAS

## A EVIDÊNCIA HISTÓRICA NO TRABALHO COM FONTES ESCRITAS NA AULA DE HISTÓRIA UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO

### Ficha Técnica

|   |  |
|---|--|
| <b>Tipo de trabalho</b>                     | <b>Relatório de Estágio</b>  |
| <b>Título</b>                               | <b>A Evidência Histórica no trabalho com fontes escritas na aula de História</b>   |
| <b>Subtítulo</b>                            | <b>Um estudo com alunos do Ensino Secundário</b>   |
| <b>Autor/a</b>                              | <b>André Folgado Rodrigues</b>   |
| <b>Orientador/a(s)</b>                      | <b>Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade<br/>Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro</b>   |
| <b>Júri</b>                                 | <b>Presidente: Doutor Alexandre Guilherme Barroso<br/>Matos Franco Sá</b>  |
| <b>Identificação do Curso</b>               | <b>Vogais:</b><br><b>1. Doutora Maria do Rosário Barbosa Morujão</b><br><b>2. Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro</b><br><b>2º Ciclo em Ensino de História no 3º ciclo de Ensino Básico e no Ensino Secundário</b> |
| <b>Área científica</b>                      | <b>Formação de Professores</b>   |
| <b>Data da defesa</b>                       | <b>27 de fevereiro de 2023</b>   |
| <b>Classificação do Relatório</b>           | <b>17 valores</b>  |
| <b>Classificação do Estágio e Relatório</b> | <b>17 valores</b>  |

## **Agradecimentos**

Este trabalho é o resultado de um esforço pessoal, mas, também, o resultado de um percurso de vida constituído por várias aprendizagens, formais e informais, que muito contribuíram para a concretização do presente relatório.

Quero iniciar por agradecer à Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade e à Professora Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro pela orientação, apoio e paciência com que acompanharam este processo. Seguidamente dedico uma palavra de apreço ao Professor Orientador João Santo pelo acompanhamento do Estágio de Prática Supervisionada, por todas as aprendizagens que me proporcionou assim como pela amizade que se foi construindo ao longo do ano. Em igual sentido um agradecimento aos Professores Estagiários Ana Daniela Lopes e João Francisco Chá-Chá pela amizade, dinâmica de trabalho e apoio mútuo que tornou o Estágio de Prática Supervisionada uma experiência bastante proveitosa para todos. Pretendo, ainda, agradecer a toda a comunidade escolar da Escola José Falcão de Miranda do Corvo, nomeadamente a sua direção e todo o pessoal docente e não docente, pela forma como me receberam, num ano letivo bastante marcado pelas limitações impostas pela pandemia de Covid19 tudo fizeram para que o meu trabalho fosse o mais proveitoso possível. Por fim, e ao que à comunidade escolar diz respeito, um agradecimento a todos os meus alunos, tanto de História A de 10º ano assim como de História da Cultura e das Artes de 11º ano, foram os primeiros e por isso terão sempre um lugar especial na minha memória.

Se, com a conclusão deste processo, me preparo para abraçar a docência como percurso profissional isso muito se deve ao exemplo proporcionado por duas pessoas a quem quero deixar o meu agradecimento. Ao Professor José Henriques, meu professor de História e Geografia de Portugal no 5º e 6º anos do Ensino Básico, por ter apoiado e desenvolvido o gosto que em mim nascia pela História. Nunca esquecerei o apoio à escrita dos meus primeiros textos historiográficos para o Jornal de História que ele dinamizava. Quero, também, agradecer à Professora Alcina Isidoro, minha professora de História ao longo de todo o Ensino Secundário, pelas suas aulas e pela paixão com que as dinamizava, pelos debates que proporcionava e pelo “brilho nos olhos” com que falava do seu percurso académico na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. O seu exemplo foi fundamental na escolha da minha formação académica.

Quero aqui deixar, também, um agradecimento a todos os amigos que a vida me proporcionou e que muito contribuíram para a conclusão deste trabalho, se todos merecem um obrigado quero destacar, principalmente, o Bernardo Henriques, o João Liceia, o Gerson Pereira, o Tiago Moura e a Ana Flor Neves pelas conversas e troca de ideias que muito me ajudaram ao longo deste percurso.

Agradeço, ainda, à Vanessa por todo o seu amor e amizade, paciência e companheirismo que foram fundamentais ao longo deste percurso. O seu apoio foi da maior importância para ultrapassar todas as dificuldades vividas ao longo dos últimos tempos.

Finalmente quero agradecer às duas pessoas mais importantes em todo o meu percurso. À minha mãe, Maria, um enorme obrigado por todo o amor, confiança e exemplo de coragem com que sempre me acompanhou e apoiou ao longo da minha vida. Ao meu pai, Mário, pelo seu exemplo de trabalho, os valores que me soube transmitir e por todo o apoio que sempre me deu. Se o Portugal das décadas de 1960/70 lhe vedou o acesso à educação formal para além do Ensino Primário, empurrando-o em seguida para uma guerra em África e depois para a emigração, os seus hábitos de leitura e aprendizagem constante ao longo da vida deixaram em mim uma marca indelével. Quiseram as vicissitudes da vida que ele não assistisse ao final deste percurso, mas sem ele este percurso nunca teria começado. Este relatório é lhe inteiramente dedicado.

## **Resumo**

O presente estudo resultou do Estágio de Prática Pedagógica Supervisionada que decorreu no ano letivo de 2020-2021 na Escola Básica e Secundária José Falcão em Miranda do Corvo. Nele procurou-se aferir o desenvolvimento da Evidência História, a partir da utilização de fontes escritas numa turma de História A de 10º ano. Para isso foi utilizada uma metodologia de estudo de caso envolvendo os discentes na realização de tarefas destinadas a desenvolver a Evidência Histórica a partir da análise de fontes históricas primárias e secundárias. Para a classificação de resultados foi aplicada a Escala de Evidência Histórica desenvolvida por Rosalyn Ashby, constituída por seis níveis.

O desenvolvimento da Evidência Histórica reveste-se de extrema importância pois permite que os estudantes construam o seu conhecimento tendo por base uma análise contextualizada dos documentos escritos superando, desta forma, a sua valorização como meros meios veiculadores de informação sobre o passado, aumentando, assim, a sua proficiência na análise crítica de informação. Compreender o contexto de produção e a intencionalidade de determinado texto é uma valência que permitirá, não só, uma melhor compreensão do processo histórico e da construção da História enquanto ciência, mas será, também, importante na formação de cidadãos informados e conscientes e menos suscetíveis ao consumo acrítico das chamadas *fake news*.

Os resultados obtidos, nesta investigação, não permitiram, de forma cabal, responder à questão de investigação “O uso de fontes escritas contribui para uma melhor aprendizagem em História?”, mas, no seguimento de outros trabalhos dedicados ao mesmo tema, deixam pistas importantes para quem pretende dar continuidade ao trabalho de investigação sobre a utilização de fontes escritas e sobre o desenvolvimento da Evidência Histórica.

**Palavras-chave:** Evidência Histórica, Fontes Históricas, Documento Escrito, Ensino de História.

## **Abstract**

The present study resulted from the Supervised Pedagogical Practice Internship that took place in the academic year 2020-2021 at Escola Básica e Secundária José Falcão in Miranda do Corvo. In it, an attempt was made to assess the development of Historical Evidence, based on the use of written sources in a 10th grade History A class. For this, a case study methodology was used involving students in carrying out tasks aimed at developing Historical Evidence from the analysis of primary and secondary historical sources. For the classification of results, the Historical Evidence Scale developed by Rosalyn Ashby, consisting of six levels, was applied.

The development of Historical Evidence is extremely important as it allows students to build their knowledge based on a contextualized analysis of written documents, thus overcoming their valuation as mere means of disseminating information about the past, thus increasing, their proficiency in critically analyzing information. Understanding the context of production and the intentionality of a given text is a skill that will not only allow a better understanding of the historical process and the construction of History as a science but will also be important in the formation of informed, aware and less susceptible citizens. to the uncritical consumption of so-called fake news.

The results obtained in this investigation did not fully allow us to answer the research question “Does the use of written sources contribute to better learning in History?”, but, following other works dedicated to the same theme, they leave important clues for those who want to continue research work on the use of written sources and on the development of Historical Evidence.

**Keywords:** Historical Evidence, Historical Sources, Written Document, History Teaching.

# Índice

|   |    |
|---|----|
| <b>Introdução</b> .....   | 1  |
| <b>Capítulo 1 - O Estágio Pedagógico</b> .....                      | 3  |
| 1.1 A Escola .....  | 3  |
| 1.2 Turmas.....   | 4  |
| 1.3 O Estágio .....   | 5  |
| 1.4 Reflexão sobre o percurso formativo e perspectivas futuras..... | 7  |
| <b>Capítulo 2 - Enquadramento Teórico</b> .....                     | 11 |
| 2.1 Cognição Histórica e Conceitos de “Segunda Ordem” .....         | 11 |
| 2.2 O conceito de Evidência Histórica .....                         | 12 |
| 2.3 -Trabalho com textos escritos.....                              | 16 |
| <b>Capítulo 3. Metodologia, recolha e tratamento de dados</b> ..... | 19 |
| 3.1 Escolha do Tema, Questão de Investigação e Objetivos .....      | 19 |
| 3.2 Caracterização dos participantes .....                          | 19 |
| 3.3 Metodologia adotada .....                                       | 20 |
| 3.4 Recolha de dados.....   | 21 |
| 3.5 Tratamento de dados .....                                       | 28 |
| <b>Capítulo 4 - Análise dos Dados</b> .....                         | 30 |
| 4.1 Apresentação dos Resultados .....                               | 30 |
| 4.1.1 Primeira Atividade .....                                      | 30 |
| 4.1.2 - Segunda Atividade .....                                     | 31 |
| 4.1.3 - Terceira Atividade.....                                     | 34 |
| 4.1.4 - Quarta Atividade .....                                      | 37 |
| 4.2 Reflexão crítica sobre os resultados .....                      | 38 |
| 4.3 Uma proposta de metodologia de trabalho.....                    | 41 |
| <b>Conclusão</b> .....  | 44 |
| <b>Bibliografia</b> .....   | 46 |
| <b>Anexos</b> .....   | 48 |
| Anexo I – Plano Individual de Formação.....                         | 49 |

|   |    |
|---|----|
| Anexo II – Pergunta para teste .....  | 52 |
| Anexo III - Formação - Práticas de avaliação pedagógica - Projeto MAIA..... | 53 |
| Anexo IV- Exemplo de Uma Planificação de Aula.....                          | 59 |
| Anexo V - Ficha Primeira Recolha de Dados .....                             | 62 |
| Anexo VI - Ficha Comparativa HCA.....                                       | 64 |
| Anexo VII - Ficha Segunda Recolha de Dados.....                             | 66 |
| Anexo VIII - Ficha Terceira Recolha de Dados .....                          | 68 |
| Anexo IX - Ficha Quarta Recolha de Dados .....                              | 69 |



## Introdução

O presente estudo, intitulado *A Evidência Histórica no Trabalho com Fontes Escritas na Aula de História*, resultou do Estágio de Prática Pedagógica Supervisionada que decorreu na Escola Básica e Secundária José Falcão em Mirando do Corvo durante o ano letivo 2020-2021. Iremos, no decorrer dele, procurar responder à questão de investigação “O uso de fontes escritas contribui para uma melhor aprendizagem em História?”, tendo como objetivos adjacentes avaliar o uso destas no desenvolvimento da Evidência História e examinar como essas mesmas fontes podem potencializar a aprendizagem em História.

O estudo da Evidência História tem já um lastro de algumas décadas no que à investigação em cognição histórica diz respeito. Com um foco inicial no mundo anglo-saxónico, nomeadamente a partir dos estudos de Peter Lee<sup>1</sup> esta temática conheceu um grande impulso em Portugal principalmente pelo trabalho de Isabel Barca<sup>2</sup> e da Universidade do Minho. Neste momento esta é uma temática já amplamente estudada tendo, por exemplo na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, sido, nos últimos anos, defendidos vários relatórios de estágio subordinados a esta temática. O nosso estudo assume este fio condutor e desenvolve-se a partir dele.

Para concretizar este relatório foram aplicadas, ao longo do ano letivo, várias atividades de análise de documentos escritos com o objetivo de verificar o desenvolvimento da Evidência Histórica por parte dos discentes. Para a classificação de resultados foi adotada a escala desenvolvida por Roslyn Ashby<sup>3</sup> constituída por seis níveis.

A escolha deste tema resulta do seu carácter transversal ao programa de História o que nos permitiu trabalhar o tema com qualquer temática que foi sendo lecionada ao longo do ano, além de que, tendo identificado lacunas na análise e compreensão de textos por parte dos nossos estudantes consideramos importante trabalhar esta valência. Como em qualquer investigação é

---

<sup>1</sup> Lee, Peter - “*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, 2001;

<sup>2</sup> Barca, Isabel - “*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, 2001;

<sup>3</sup> 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, pp.54-55

necessário definir uma amostra, utilizaremos, para este estudo, uma turma de História A de 10º ano.

No que à organização interna do trabalho diz respeito, iniciaremos o relatório com uma descrição do Estágio, quais as dificuldades que encontramos e como as ultrapassamos, as atividades que desenvolvemos ao longo do ano assim como uma reflexão sobre as aprendizagens efetuadas e que perfil de docente pretendemos construir. Em seguida faremos o enquadramento teórico da nossa investigação debruçando-nos principalmente sobre o conceito de Evidência Histórica e as potencialidades do trabalho com fontes escritas na aula de História. O terceiro capítulo servirá para definir a metodologia utilizada para o nosso estudo assim como para descrever todo o processo de recolha de dados e quais as dificuldades que encontramos com a nossa amostra e com esse mesmo processo de recolha de dados. Finalmente o quarto e último capítulo será dedicado à análise crítica dos resultados obtidos, que conclusões eles nos permitem tirar, quais as fragilidades encontradas e de que forma poderíamos corrigir essas fragilidades, apresentando, nesse sentido, uma proposta de trabalho que possa auxiliar em futuros estudos.

Esta é uma investigação que pretende continuar ao longo da nossa carreira docente, isto é convencidos da importância da utilização das fontes escritas (sejam elas primárias ou secundárias) no ensino da História este é apenas o primeiro passo na validação dessa utilização. Os resultados aqui obtidos irão permitir tirar ilações e desenvolver estratégias que nos permitam potencializar o uso de fontes escritas nas nossas aulas.

## Capítulo 1 - O Estágio Pedagógico

O presente capítulo pretende dar a conhecer, em linhas gerais, o Estágio de Prática Pedagógica Supervisionada que decorreu durante o ano letivo de 2020-2021, com a descrição da escola e das turmas acompanhadas. Iremos, além disso, fazer uma reflexão crítica sobre o estágio e as atividades desenvolvidas ao longo do ano.

A escola de acolhimento foi a Escola Básica e Secundária José Falcão, escola sede do Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo, situada na vila de Miranda do Corvo. Miranda do Corvo, situada no interior do distrito de Coimbra, é sede de um município com 12002 habitantes<sup>4</sup>.

O núcleo de estágio foi composto pelos professores estagiários André Rodrigues, Ana Daniela Lopes e João Francisco Chá-Chá sob a supervisão do Professor João Santo contando, ainda, com o apoio, da parte da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), da Professora Doutora Sara Trindade (orientadora) e da Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro (coorientadora).

### 1.1 A Escola

A Escola acima referida homenageia José Falcão (1841-1893) professor universitário e vulto do republicanismo português, autor da obra *Cartilha do Povo* (1884) um importante veículo de propaganda republicana e que nasceu na povoação de Pereira, concelho de Miranda do Corvo. O dia do aniversário sua morte, 1 de junho, é, também, feriado municipal.

No que à oferta educativa diz respeito, o Agrupamento oferece todos os níveis de ensino desde o pré-escolar ao ensino secundário incluindo 2 turmas CEF de Operador de Informática e 6 turmas de ensino profissional sendo 3 de Desporto, 1 de Turismo e 2 de Técnico de Saúde. A escola conta com 1291 alunos, destes 86 estrangeiros, 6 refugiados e 80 institucionalizados<sup>5</sup>. A referência aos alunos refugiados e institucionalizados revestem-se de especial importância

---

<sup>4</sup> <https://www.pordata.pt/censos/resultados/emdestaque-miranda+do+corvo-495> (consultado a 10 de dezembro de 2022).

<sup>5</sup> Projeto Educativo 2019-2022 disponível em: <http://aemc.ccems.pt/images/DOCSESTRUT/PEA1922/PEA1922.pdf> (consultado a 7 de setembro de 2021).

uma vez que o concelho de Miranda do Corvo foi pioneiro na receção a refugiados da Guerra Civil Síria e conta no seu perímetro com 3 instituições para crianças institucionalizadas (nomeadamente A Casa do Gaiato, O Lar de Jovens de Santa Maria de Semide e a Fundação ADFP).

Relativamente às infraestruturas da escola sede, onde decorreu o estágio, estas dividem-se por 4 edifícios. O Bloco A, edifício principal, encontra-se após a entrada, no piso inferior encontramos a secretaria, sala dos encarregados de educação, os serviços administrativos, a Direção da Escola, a reprografia, o bar dos alunos assim como a sua sala de convívio. No piso superior encontramos a sala dos professores assim como algumas salas de aulas. Por trás deste edifício situa-se o Bloco B onde encontramos, no seu piso térreo, a sala de conferências e uma sala de aulas. No piso superior além de salas de aulas temos a biblioteca escolar assim como a sala de Apoio Escolar. Paralelo a este edifício encontramos o Bloco C, edifício mais antigo da escola, onde se encontram a maioria das salas de aula. Anexo a este edifício encontramos os campos desportivos. Finalmente, temos o edifício do refeitório, situando-se sensivelmente nas traseiras do Pavilhão B.

A Escola Básica e Secundária José Falcão de Miranda do Corvo encontra-se bem equipada existindo projetores e computadores em todas as salas de aula assim como possuindo uma biblioteca bem apetrechada de livros assim como com vários computadores para utilização dos discentes.

## **1.2 Turmas**

Durante o ano de estágio acompanhamos as duas turmas atribuídas ao Professor Orientador sendo elas o 10º ano de História A e o 11º ano de História e Cultura das Artes. A turma do 10º ano, que foi o objeto do nosso estudo, e que será caracterizada de forma mais alongada no capítulo dedicado à metodologia, era composta por 23 alunos, sendo 11 do sexo masculino e 12 do sexo feminino e com idades compreendidas entre os 15 e 18 anos. Em traços gerais a turma apresentava algumas dificuldades na disciplina de História motivadas, em parte, por algumas dificuldades na leitura e compreensão de textos (algo que nos surpreendeu negativamente numa turma de 10º ano) e, principalmente, por alguma indisciplina e falta de cultura de trabalho. Demonstraram pouco interesse na disciplina à exceção de uma ou outra

temática ou de um ou outro estudante. Ainda assim a relação interpessoal com os discentes desta turma foi positiva, não tendo existido situações desagradáveis a relatar.

Relativamente à turma de 11º ano de HCA, ela era bem mais reduzida. Era composta apenas por 8 elementos, todas elas do sexo feminino e com idades compreendidas entre os 16 e 18 anos. O desempenho na disciplina de HCA foi positivo quando comparado com a turma de 10º ano. As alunas eram interessadas, participativas e cumpriam regularmente com as tarefas atribuídas. A relação com as alunas foi exemplar sem nenhuma situação a relatar.

Pudemos observar que as turmas apresentaram perfis distintos, compreendemos que um ano letivo no ensino secundário pode fazer muita diferença no desempenho dos estudantes e talvez isso ajude a explicar as diferenças entre as turmas. Além do mais, a disciplina de HCA é bianual e, como tal, efetua o seu exame nacional no final do 11º ano, o que talvez também possa explicar a diferente postura.

### 1.3 O Estágio

Fruto da situação absolutamente excepcional que se viveu por causa da pandemia de Covid19, o estágio apenas se iniciou na 2ª semana de outubro. Começamos por conhecer a escola e as turmas atribuídas e iniciamos a observação das aulas lecionadas pelo Professor Orientador. Aqui a transição para começarmos a lecionar aconteceu de forma natural. Íamos participando nas aulas do Professor Orientador e as aulas iam decorrendo muitas vezes a 4 vozes (o professor orientador e os 3 professores estagiários).

Em virtude da idade e do maior a vontade que já tínhamos com os estudantes, fomos nós a iniciar as aulas lecionadas pelos professores estagiários. A primeira aula decorreu no dia 9 de novembro, teve a duração de 50 minutos e foi dedicada ao Culto Imperial na Roma Antiga. Para primeira aula, pensamos que nos correu particularmente bem. O normal nervosismo do início foi rapidamente ultrapassado e a planificação foi garantida ainda que com os ajustes a que as dinâmicas de aula obrigam. Após esta primeira aula foi altura de elaborar o nosso Plano Individual de Formação (PIF)<sup>6</sup> enumerando tudo aquilo a que nos propúnhamos fazer durante o ano letivo. Neste mês de novembro foi-nos também pedido a elaboração de questões para o

---

<sup>6</sup> Cf. Anexo I – Plano Individual de Formação

teste que iria decorrer no final do mês bem como os respetivos critérios de correção<sup>7</sup>. Colaboramos, ainda, na realização de uma rubrica sobre a democracia ateniense, uma experiência para o projeto MAIA<sup>8</sup>, um projeto acolhido pela escola do qual o Professor Orientador foi elemento integrante.

Ao longo do ano pudemos participar em algumas reuniões do referido projeto MAIA, algo que foi claramente enriquecedor para a nossa experiência docente. Neste primeiro período asseguramos ainda mais uma aula antes da pausa letiva do Natal.

O 2º período iniciou-se com a normalidade possível e ainda conseguimos lecionar mais uma aula antes do confinamento obrigatório do final do mês de janeiro e a passagem das aulas para ensino remoto. Importa acrescentar que, no caso da turma de História A, essa passagem aconteceu uma semana mais cedo, uma vez que a turma entrou em confinamento profilático. Se até este momento o balanço do estágio era francamente positivo, a passagem para a modalidade de ensino remoto foi claramente o grande aspeto negativo do estágio. A dinâmica de aula mudou completamente, o interesse dos alunos desceu bastante (algo que foi transversal a ambas as turmas) e, olhando retrospectivamente, consideramos que as aulas que garantimos durante este período poderão ter sido das aulas menos conseguidas deste ano letivo.

O 3º período ainda se iniciou remotamente, mas rapidamente transitamos para o ensino presencial e voltamos à normalidade possível. Este período coincidiu com as duas aulas assistidas pela Doutora Sara Trindade. Provavelmente motivado pelo desânimo do período anterior, a primeira destas aulas correu francamente mal. O nervosismo era bastante notório, mais do que até na primeira aula por nós lecionada. A segunda correu particularmente melhor. Neste período participamos nas atividades relacionadas à celebração do 25 de Abril com a elaboração e distribuição de um pequeno opúsculo com poemas sobre a Liberdade e a Democracia e, ainda, nas celebrações solenes do feriado municipal/Dia do Patrono da escola 1 de junho. Para finalizar as atividades com os estudantes organizamos e participamos em 2 piqueniques (um com cada uma das turmas) na Quinta da Paiva um dos ex-libris da localidade que tão bem nos recebeu ao longo do ano letivo. Já sem a presença dos alunos participamos nas reuniões finais de avaliação encerrando, desta maneira, o nosso ano de estágio.

---

<sup>7</sup> Cf. Anexo II – Pergunta para Teste

<sup>8</sup> Cf. Anexo III - Formação - Práticas de avaliação pedagógica - Projeto MAIA

Em jeito de balanço, e olhando para o PIF que elaboramos no início do ano, cumprimos com a maioria dos objetivos a que nos propusemos. Assistimos a todas as aulas do Professor Orientador e dos colegas Professores Estagiários, lecionamos 34 tempos letivos (dos quais 24 em ensino presencial e 10 em ensino remoto) e participamos em todo o trabalho subjacente à componente letiva como elaborar planificações<sup>9</sup>, correção de instrumentos de avaliação e participação em reuniões intercalares e finais de avaliação. Do ponto de vista da participação no meio escolar o balanço não é tão positivo. Com um período significativo em ensino remoto, e desta forma afastados da escola como espaço físico, acabamos por não concretizar os debates que havíamos proposto, assim como não pudemos participar de forma mais ativa nas comemorações solenes do 25 de Abril e do Dia do Patrono. Se no primeiro caso, e como referimos anteriormente, ainda elaboramos um pequeno opúsculo para distribuir à comunidade escolar, a nossa participação no Dia do Patrono foi apenas de carácter simbólico.

#### **1.4 Reflexão sobre o percurso formativo e perspetivas futuras**

Concluído o Estágio de Prática Pedagógica Supervisionada importa refletir sobre o nosso percurso formativo que agora termina e quais as perspetivas para o nosso futuro enquanto Professor.

Olhando para outubro de 2020, quando iniciamos o estágio, avançamos para o terreno com uma solida preparação teórica, mas com várias dúvidas e pontos fracos que forçosamente precisavam ser limados. Existe, no senso comum, uma sobrevalorização da prática em relação à teoria que a sustenta. Obviamente que a aprendizagem retirada da experiência é importante, mas é igualmente importante ter uma base teórica que permita retirar as ilações corretas proporcionadas pela experiência. Neste sentido temos que valorizar a formação a que tivemos acesso no primeiro ano deste 2º Ciclo. A importância das unidades curriculares de Didática da História, assim como as de Ciências da Educação forneceram as “ferramentas teóricas” que permitiram desenvolver o nosso trabalho como Professor Estagiário. Tendo de apontar alguma lacuna à formação teórica que antecedeu o estágio, apenas faria referência à ausência de formação no que diz respeito à parte burocrática cada vez mais presente (infelizmente na nossa opinião) no exercício da docência. Importa aqui também sublinhar a importância da Licenciatura em História que, apesar de não ser especificamente direcionada para o Ensino

---

<sup>9</sup> Cf. Anexo IV- Exemplo de Uma Planificação de Aula

(nem o deve ser), nos permitiu ter uma visão geral das várias épocas históricas, e fundamentalmente como procurar e interpretar informação sobre as temáticas com as quais nos fomos deparando e que não dominamos de forma tão aprofundada. Foi também esta formação de base que nos criou a convicção que é dever de qualquer Professor de História ir acompanhando as renovações da Historiografia e, com elas, ir fazendo a sua própria “reciclagem”.

Como referido anteriormente, à partida para o estágio existiam lacunas que teriam de ser corrigidas. A passagem de um discurso mais erudito, próprio do Ensino Superior, para um discurso mais didático e adaptado aos estudantes foi uma das primeiras dificuldades que tivemos de ultrapassar. Sem nunca pôr em causa a factualidade da informação transmitida foi necessário adaptar o discurso às características da turma, procurar analogias ou pontos de contato com a mundividência dos discentes para dessa forma lhes fazer compreender conceitos mais complexos.

Outra dificuldade identificada e que necessitou correção foi a manutenção da disciplina em sala de aula. A figura do Professor Estagiário, na generalidade, apresenta um menor grau de autoridade para os estudantes. Isto acontece porque o Professor Estagiário “padece” de uma dualidade de ser ainda estudante, mas também já ser professor, assim como os alunos identificam uma subalternização do Professor Estagiário em relação ao Professor Orientador. Esta situação aliada a uma turma (no caso a turma de 10º ano) que por si só já era indisciplinada (em termos de conversas paralelas, falta de cultura de trabalho, etc.) levou-nos a uma situação de “gestão do caos” mais do que a conseguir ter uma turma completamente disciplinada. Ainda assim identificamos pontos positivos que irão servir de aprendizagem para situações futuras. A gestão da sala de aula irá ser mais conseguida quanto melhor a aula tenha sido planificada (sabendo que a planificação não é um plano rígido de aula, mas um plano geral de estratégia para aquela aula e que deve ter sempre a plasticidade para se adaptar às vicissitudes que surjam), o respeito pelo Professor é conseguido pela segurança e assertividade da informação transmitida, pela forma como consegue dar feedback às questões dos estudantes e pela forma equitativa como gere os “incidentes” que podem surgir durante a aula. É próprio do caráter de um adolescente um forte sentido de justiça/injustiça e essa equidade no tratamento de todos os alunos revelou-se importante.

Uma última dificuldade que consideramos relevante mencionar aqui foi a diversificação das estratégias de aprendizagem. Partimos para este estágio com uma convicção bastante forte



de que o melhor modelo de aula seria uma aula dita mais tradicional, ainda que sem qualquer fundamentalismo contra outras estratégias de aprendizagem. O mérito de qualquer estratégia de aprendizagem reside no sucesso da mesma e na forma como ela nos permite concretizar os objetivos de aprendizagem. Compreendemos, ao longo deste estágio, que não existem estratégias universais, mas que estas devem sempre estar adaptadas ao perfil dos alunos. Pela nossa observação e prática percebemos que estratégias menos tradicionais (como questionários interativos por exemplo) funcionaram melhor na turma de 11º ano, por ser mais pequena e mais disciplinada do que na turma de 10º ano, onde aulas diferentes do modelo dito tradicional normalmente eram catalisadoras de indisciplina. Ainda assim, passagem de pequenos trechos de vídeo, ou até debates demonstraram-se estratégias válidas ainda que implicassem, da nossa parte, uma maior atenção à indisciplina. Importa fazer aqui uma ressalva em relação ao período de ensino remoto emergencial onde, pelas circunstâncias, a aposta em diversificar estratégias foi por nós procurada ainda que não possamos confirmar o sucesso das mesmas. Como referimos anteriormente o interesse por parte dos estudantes desceu bastante assim como a sua capacidade de trabalho, seria injusto validar ou invalidar as estratégias adotadas num contexto de desânimo geral com as circunstâncias das aulas naquele período.

Pretendemos, agora, reservar espaço a uma pequena reflexão sobre o futuro e sobre o modelo de professor que pretendemos vir a adotar. Seria ingénuo, da nossa parte, assumir que saímos deste estágio como “um produto acabado”, mas pensamos que existem algumas linhas orientadoras que se manterão constantes ao longo da nossa profissão. Primeiro que tudo compreendemos que um professor deve ser um profissional em formação constante, que deve procurar manter-se a par das inovações na pedagogia e na didática e, no caso do Professor de História, um acompanhar das inovações e dos debates da Historiografia. Devemos ser capazes de entender criticamente essas inovações e adaptá-las à nossa prática docente. Um professor nunca deverá ser um mero reproduzidor de informação plasmada em manuais e/ou materiais de apoio das editoras. Assim como pretendemos cultivar um espírito crítico nos nossos alunos essa postura tem, em primeiro lugar, que ser adotada por nós.

Somos, ainda, da opinião que existe um trabalho de formação para a cidadania em que, ainda que transversal a todos os professores, o Professor de História pode assumir um papel de charneira. O trabalho constante com fontes escritas, muitas vezes conflituantes entre elas, permite trabalhar a análise crítica de informação, algo que se revela de extrema importância numa época marcada pela proliferação de notícias falsas e negacionismos da ciência. Cabe,

também, ao Professor de História o papel de destaque no alertar para o estudo e conservação do património material e imaterial local, nacional ou global.

Finalmente, queremos assumir um compromisso com a Escola Pública. Um sistema público de ensino, onde ninguém é colocado de parte independentemente do seu estrato social, crenças ou etnia é um pilar fundamental de uma sociedade democrática. A Escola Pública, munida das necessárias condições materiais e humanas, deve garantir o acesso ao melhor da ciência, da técnica e da arte que a Humanidade produziu ao longo do seu percurso. O professor que queremos ser é um professor comprometido com esta visão. Um professor que não deixa ninguém para trás, que tudo fará para que os seus alunos alcancem o conhecimento, que terá em conta as suas origens, gostos e perfis para diversificar as suas estratégias e tornar significativa a sua aprendizagem. Da mesma forma que somos um “produto” da Escola Pública ao longo de todo o nosso percurso escolar agora será a nossa vez de retribuir o investimento, dedicar-nos-emos de “alma e coração” a que todos os jovens que por nós passarem, alcancem o sucesso escolar, adquiram o melhor conhecimento, sejam pensadores críticos e, como também deve ser objetivo do ensino, sejam cidadãos conscientes e atuantes e, desta forma, contribuam para uma sociedade cada vez mais justa, inclusiva e democrática.

## Capítulo 2 - Enquadramento Teórico

Serve o presente capítulo para contextualizar teoricamente o objetivo da nossa investigação. Iremos abordar a importância de compreender como os alunos aprendem em História e como a mobilização de competências como a análise da Evidência Histórica pode contribuir para uma melhor aprendizagem na disciplina.

### 2.1 Cognição Histórica e Conceitos de “Segunda Ordem”

Desde os anos 70 do século passado que a investigação em cognição histórica tem recebido uma cada vez maior atenção por parte dos estudiosos deste tema. Inicialmente com foco no mundo anglo-saxónico (Reino Unido, EUA e Canadá) mas, posteriormente, também em Portugal e Espanha<sup>10</sup>. Falamos em cognição histórica quando nos referimos à forma como os discentes compreendem a História e como constroem o seu conhecimento nesta área do saber. Os contributos destas investigações são da máxima importância para qualquer professor de História pois permitem delinear estratégias que respondam ao atual paradigma de ensino baseado no construtivismo, isto é, onde o estudante é o principal vetor de construção do seu conhecimento.

Além do paradigma construtivista o ensino da História levanta outros desafios no que à construção do conhecimento histórico diz respeito. Em grande medida foi ultrapassado o caráter “positivista” e “utilitarista” que a História, enquanto disciplina escolar, foi tendo, isto é, a História não é hoje (de forma geral, mas não absoluta) um instrumento ao serviço da legitimação de um regime, de um “país pluricontinental” ou de “endeusamento” de “heróis do passado” e, muito menos, a História é encarada como um conhecimento imutável e total. A História é um “campo de batalha” entre diferentes interpretações, tem consciência que o seu conhecimento é parcial e sempre sujeito a novas revisões e a novas descobertas que alteram as nossas interpretações e que é impossível conhecer o passado tal e qual ele aconteceu. Posto isto o ensino da História não deve servir para “entregar” uma narrativa fechada do passado, pontuada pela necessidade de decorar datas e figuras históricas, mas, pelo contrário, deve dotar os estudantes das ferramentas que lhe permitam questionar o passado e o seus atores, compreender

---

<sup>10</sup> BARCA, Isabel. *Educação histórica: uma nova área de investigação*. In: *Revista da Faculdade de Letras História*. Porto, III Série, vol. 2, 2001, p. 13.

as suas ações à luz do seu tempo, e, assim, construirão o seu conhecimento. Isto implica um maior e mais diversificado trabalho por parte do docente (muitas vezes dificultado pela carga horária da disciplina e pelo cada vez menor reconhecimento da importância da História) mas, garante, não só, um melhor conhecimento do passado como contribui para formar cidadãos mais informados e conscientes numa época em que a capacidade para filtrar e analisar criticamente informação se reveste de capital importância.

Se a aquisição de conceitos substantivos da História (tais como revolução, feudalismo, mercantilismo, império etc.) é já um objetivo pacífico e consolidado no nosso sistema de ensino reverte-se de igual importância o desenvolvimento dos chamados conceitos de “segunda ordem”, ou seja, conceitos como empatia histórica ou evidência histórica por exemplo.<sup>11</sup> Os estudantes conseguirão uma melhor compreensão do passado se, além de dominarem os conceitos substantivos necessários para cada período histórico, conseguirem “empatizar” com os atores históricos, compreenderem nexos de causalidade e tendências de curto ou longo prazo, perceberem alterações estruturais ou saberem contextualizar e questionar fontes escritas e/ou testemunhos orais apenas para dar alguns exemplos. É com base no desenvolvimento dessas competências, nomeadamente a evidência histórica, que este estudo se desenrola.

## 2.2 O conceito de Evidência Histórica

O termo evidência surge-nos como uma tradução mais ou menos literal da palavra em inglês *evidence*. Consultando o termo num dicionário de língua portuguesa<sup>12</sup> verificamos que evidência corresponde a: “qualidade de evidente; noção clara; certeza manifesta”. Ora esta definição é problemática uma vez que, o conceito evidência, no contexto dos conceitos de “segunda ordem”, não detém um carácter tão determinista como o significado do substantivo evidência tem no uso comum da língua portuguesa. A palavra deriva do latim *evidentia* que entre os seus vários significados inclui “hipótese” como tradução. Esse não é um termo, na língua portuguesa, com o qual evidência seja hoje facilmente associado, mas é, de facto, um termo que mais se aproxima do conceito de evidência histórica. Somos da opinião que o termo “indício” corresponderia melhor ao significado de *evidence*. Apesar do atrás referido não iremos abandonar o uso do termo evidência, toda a produção científica o usa, mas achamos

---

<sup>11</sup> Lee, Peter, *op. cit.*, pp. 1-16.

<sup>12</sup> <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/evid%C3%A2ncia> (consultado a 27 de julho de 2022)

importante alertar que a tradução do termo *evidence* para evidência é, em nosso entender, problemática.

Posto isto impõe-se a definição de Evidência Histórica. Evidência Histórica é a informação que é possível aferir questionando a fonte, não é um mero exercício de leitura da fonte, mas um esforço para ir além dela. Perceber o que é dito, o que não é dito, o seu contexto de produção e a sua intencionalidade. Recuperando o termo indício que defendemos anteriormente ser mais bem adequado como tradução de *evidence*, o trabalho com a evidência visa buscar os indícios (explícitos ou implícitos) que nos permitam reconstruir determinada realidade a partir dos vestígios que nos chegam do passado (nomeadamente através das fontes escritas que são o foco do nosso trabalho). Só existe Evidência Histórica quando a fonte é questionada, a fonte por si só não constitui evidência, nas palavras de Lobo<sup>13</sup> “*A evidência é o elo que estabelece a ligação entre os acontecimentos do passado e a interpretação que é feita a partir destes*”.

Transpondo esta realidade para a sala de aula o trabalho com evidência reveste-se de uma certa complexidade. Como foi sendo investigado<sup>14</sup>, uma boa parte dos estudantes assume (e de forma mais ou menos natural acrescentamos nós) uma postura de tomar como verdade absoluta os relatos do passado. Não questionam a figura de autoridade do professor, o texto historiográfico do manual e as fontes que o acompanham. Para estes estudantes o passado é conhecido tal e qual como aconteceu e não existe grande espaço para interpretações ou questionamentos dessa versão do passado. Ora trabalhar evidência é justamente destruir estas noções dos estudantes. É fazer compreender que o trabalho do historiador é reconstruir uma realidade que não pode ser conhecida na sua totalidade, é compreender que o conhecimento é sempre mediado pelas fontes (escritas, iconográficas, vestígios arqueológicos) que nos chegam desse passado e que, tanto os atores históricos como os historiadores são condicionados pelo seu meio e as suas crenças isto sem nunca cair num “ultrarrelativismo” (isto é, que todas as interpretações são possíveis independentemente de serem ou não suportadas pelas fontes) que ponha em causa o carácter científico da História. Este é um trabalho que ainda é feito poucas vezes, pelos mais variados motivos, e isso têm-se refletido nos resultados obtidos pelas diferentes investigações que têm sido desenvolvidas neste âmbito.

---

<sup>13</sup> Lobo, Diana Filipa Dias Trindade - *A Evidência Histórica na Construção do Ensino E da Aprendizagem na Aula de História*, Coimbra: Universidade de Coimbra, 2020, p.18

<sup>14</sup> Ashby, Rosalyn, *op. cit.* pp. 54-55

Utilizamos, como referência para o nosso trabalho, vários estudos (dois deles que usaram praticamente a mesma amostra que nós) com foco na Evidência Histórica desenvolvidos nos últimos anos para aferir o “ponto de situação” do desenvolvimento desta competência entre os estudantes do sistema de ensino português. Começando, cronologicamente, por Veríssimo<sup>15</sup> nas suas reflexões a uma recolha de dados efetuada em 2012 verifica que:

Com este estudo exploratório verificou-se que, perante uma questão da prova que exigia uma «narrativa» simultaneamente contextualizada e com base na evidência, a maioria dos alunos apresenta níveis relativamente pouco elaborados:

- 1- «Retiram» informação linear das fontes, sem fazerem inferências históricas a partir do cruzamento das mesmas;
- 2- Apresentam dificuldades em articular as diversas mensagens das fontes apresentadas;
- 3- Utilizam a informação de forma fragmentada;
- 4- Contextualizam pouco a informação veiculada pelas fontes;
- 5- Manifestam dificuldades em situar de forma objetiva os acontecimentos no tempo;
- 6- Emerge, apesar de tudo, o uso da evidência como inferência válida sobre o passado, ainda que apenas na resposta de uma só aluna.

Avançando no tempo, em 2020 Lobo<sup>16</sup> no seu estudo refere:

Através das respostas constatamos que os respetivos alunos compreendem o papel central das fontes históricas na construção do conhecimento histórico, mas percebemos a tendência de estes considerarem as fontes como informação, clara, direta e verdadeira. Apenas uma minoria admite que as fontes permitem a formulação de hipóteses e a produção de interpretações.

Verificamos que, tal como havíamos referido anteriormente, o desenvolvimento da Evidência Histórica encontra-se em fase muito embrionária, os estudantes ainda que

---

<sup>15</sup> Veríssimo, M. H. - *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência*. Braga: Universidade do Minho, 2012, p.150

<sup>16</sup> Lobo, Diana Filipa Dias Trindade, *op. cit.* p.18

compreendam a importância das fontes históricas não vão além delas, aceitam-nas tal como elas lhes são apresentadas não as questionando. Não existe (ou praticamente não existe) inferência a partir dos indícios que os documentos apresentam.

As observações apresentadas anteriormente resultaram de recolhas de dados feitas até ao início de 2020. Ora, como é sobejamente conhecido, este ano marcou uma profunda rutura com o que havia sido, até aí, a norma de funcionamento do ensino. A situação pandémica alterou, bastante, a dinâmica de funcionamento das aulas. Foi neste contexto que o nosso estudo se realizou e, como tal, mobilizamos alguns exemplos para verificar se o panorama atrás identificado sofreu alterações. Henriques<sup>17</sup> analisando os seus resultados refere que:

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».

No mesmo sentido Pereira<sup>18</sup>, ainda que não se focando na evidência em específico, mas no trabalho com fontes escritas em sentido mais geral diz:

No questionário aplicado ficamos com a certeza de quem todos os 21 alunos da turma não conseguiram distanciar-se da conceção que tinham sobre o papel do documento escrito na construção do saber histórico - os 21 alunos demonstram assumir o documento escrito como prova do passado, em vez de o assumirem como fonte de evidência para o historiador construir, através da sua interpretação, narrativas que podem ser múltiplas e conflituantes.

Tomamos, também, como referência mais dois estudos, nomeadamente os estudos de Lopes<sup>19</sup> e Oliveira<sup>20</sup>. Estes tiveram a particularidade de trabalharem com praticamente a mesma amostra que nós, Lopes trabalhou Evidência Histórica na utilização de recursos iconográficos durante o mesmo ano letivo em que decorreu este trabalho e Oliveira trabalhou Evidência

---

<sup>17</sup> Henriques, Bernardo Almeida Santos de Almeida – *O Desenvolvimento da Evidência Histórica Através do Documento Escrito*, Coimbra: Universidade de Coimbra, 2021, p.69

<sup>18</sup> Pereira, Gerson Micael dos Santos – *O Documento Escrito Como Recurso Pedagógico no Ensino-Aprendizagem de História*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2022, p.74

<sup>19</sup> Lopes, Ana Daniela Maia - *As Potencialidades do Documento Iconográfico no Ensino de História*, Coimbra: Universidade de Coimbra, 2022,

<sup>20</sup> Oliveira, Bernardo Leitão – *O Papel do Documento Escrito na Construção de Evidência Histórica*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2022

Histórica com textos escritos, mas no ano letivo posterior ao nosso. Os seus exemplos serão mobilizados mais à frente para comparação direta de resultados, mas as suas conclusões inserem-se na tendência atrás identificada.

Assim, e partindo do atrás apresentado, verificamos que existe uma tendência geral para o incipiente desenvolvimento de Evidência Histórica. Esta é uma realidade que é verificável há vários anos e que não sofreu alterações com a situação pandêmica. Pela inexistência de estudos anteriores é impossível confirmar se esta é uma tendência que sempre existiu ou se é explicável por fatores endógenos ao atual sistema de ensino em Portugal.

### 2.3 -Trabalho com textos escritos

O trabalho com textos escritos tem uma importância fundamental no nosso sistema de ensino assim como na aula de História em particular. Tendo como base o documento “Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”<sup>21</sup> podemos observar que dois dos pilares que o fundamentam são “Linguagem e Textos” e “Informação e Comunicação”. O trabalho com textos escritos permite-nos dar resposta a estas duas preocupações do sistema de ensino. A leitura e interpretação de documentos permite aumentar a proficiência na língua portuguesa (tanto na oralidade como na escrita) e adquirir aptidões de análise crítica de informação. Além de tudo isto a História é uma área de saber onde o documento escrito ocupa um papel central, muitos dos registos do passado chegam-nos através da escrita, logo esta é uma disciplina escolar onde o trabalho com este tipo de documentos terá de ser uma preocupação constante por parte do professor.

A importância deste trabalho com fontes escritas é já amplamente reconhecida e, fruto disso, existe uma preocupação, por parte das editoras, em preencher os manuais com vários documentos para análise. Se este facto pode ser um importante aliado do Professor de História pode também pode tornar-se um obstáculo a uma boa utilização dos documentos uma vez que, e como nos alerta Neto<sup>22</sup>:

---

<sup>21</sup> Documento disponível em: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf) (consultado a 23 de setembro de 2022)

<sup>22</sup> Neto, André Pereira - *O uso de documentos escritos no ensino de história. Premissas e bases para uma didática construtivista*. In *História & Ensino*, Londrina, 2001, p.154



Para responder à esta crescente demanda alguns livros didáticos tem incluído a análise de documentos entre as suas atividades. Esta inserção, entretanto, confere ao documento um papel exclusivamente ilustrativo. Em vez de fazer pensar, de incitar a reflexão, crítica e criativa, o documento é apresentado como um exemplo daquilo que o livro texto havia dito.

Como já referimos anteriormente, o professor não pode ser um mero reproduzidor de informações disponibilizadas pelas editoras, tem de se apropriar do manual e utilizá-lo de forma dinâmica e com o objetivo de utilizar as fontes não como veiculadores de informação, mas sim como evidência potencial para a construção de narrativas históricas devidamente fundamentadas, como refere Lobo<sup>23</sup>:

Em muitos casos são os próprios professores que em consequência da prática pedagógica adotada veiculam determinado tipo de concepções e cristalizam práticas, mas são estes mesmos professores que têm a possibilidade de as alterar. São os docentes que contribuem - ou não – para que os alunos atribuam sentido às fontes como evidência histórica.

Quando trabalhamos um texto escrito em sala de aula devemos ter sempre a preocupação de didatizar o documento para o grau de ensino para o qual ele se destina, ter em atenção alterações de grafia que possam ter existido, assinalar o significado de palavras mais complexas ou que caíram em desuso, mas sem nunca pôr em causa a informação original aí contida. Devemos ter, também, a preocupação de ir confrontado os estudantes com visões dissonantes sobre um mesmo acontecimento, desta forma obrigando a um maior grau de crítica da informação disponibilizada. O estudante, no cenário ideal, deve compreender que um documento é produzido em determinado contexto histórico, por um ator histórico condicionado pelo seu tempo e pelo seu meio e com um determinado objetivo em mente.

Finalmente queremos frisar a importância do trabalho não apenas com fontes primárias, mas também com fontes secundárias. Os estudantes devem ser capazes de analisar criticamente informação que não seja apenas contemporânea dos acontecimentos retratados, mas também historiografia sobre esses mesmos acontecimentos. É através da leitura da historiografia que os

---

<sup>23</sup> Lobo, Diana Filipa Dias Trindade, *op. cit.* pp.32-33

estudantes também irão compreender como retirar informação das fontes primárias e que conclusões são ou não suportadas pelas fontes.

## Capítulo 3. Metodologia, recolha e tratamento de dados

Neste capítulo iremos abordar a metodologia utilizada para o nosso estudo, a quem se destinou e de que forma foi feita a recolha e o tratamento dos dados obtidos.

### 3.1 Escolha do Tema, Questão de Investigação e Objetivos

Numa época tão marcada pela proliferação de notícias falsas, por um cada vez menor hábito de leitura entre as novas gerações entendemos ser importante trabalhar o uso de textos escritos em sala de aula. Como tivemos possibilidade de referir anteriormente, o uso de documentos escritos e a sua análise crítica são parte integrante do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” e, na disciplina de História, de uso primordial. Além disto a escolha deste tema permite que o mesmo seja aplicado a qualquer nível de ensino, não estando dependente de uma temática em específico. Assim, partimos para o presente estudo norteados pela seguinte questão de investigação:

- O uso de fontes escritas contribui para uma melhor aprendizagem em História?

A esta questão de investigação anexamos **dois objetivos**:

- Avaliar a eficiência da utilização de fontes escritas no desenvolvimento do conceito de evidencia histórica.
- Examinar o contributo do trabalho com fontes escritas para uma melhor aprendizagem em História.

É a esta questão e a estes dois objetivos específicos que procuraremos dar resposta ao longo deste relatório.

### 3.2 Caracterização dos participantes

Este estudo, foi aplicado a uma turma de Ensino Secundário, do 10º ano, pertencente ao curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, composta por 23 estudantes, dos quais 12 raparigas e 11 rapazes, com idades compreendidas entre os 16 e 18 anos. Deste universo

decidimos trabalhar com 22 elementos, 12 raparigas e 10 rapazes, visto que um dos estudantes estava abrangido por um conjunto de medidas específicas que tornaram inviável a recolha de dados com o referido aluno.

Olhando para a amostra com que decidimos trabalhar verificamos que era um grupo com algumas dificuldades na leitura e interpretação de textos ainda que referissem que essa análise fosse uma constante nas aulas de História ao longo do 3º Ciclo. Cinco destes estudantes referiram que História era a sua disciplina preferida, mas em dois destes cinco não observamos um maior interesse na disciplina fruto dessa suposta predileção.

Em traços gerais a turma tinha poucos hábitos de trabalho (nomeadamente na realização de tarefas fora da sala de aula), era desinteressada e bastante indisciplinada. Durante o período de ensino remoto emergencial o interesse e os hábitos de trabalho decresceram ainda mais quando comparados com o período de aulas presenciais. Para efeitos deste estudo, e de forma a manter o anonimato dos participantes, a cada elemento foi atribuída, de forma aleatória, uma letra de A até V.

### 3.3 Metodologia adotada

Optamos, para a abordagem metodológica, pelo estudo de caso. Esta tem sido a metodológica mais recorrente neste tipo de estudos uma vez que no contexto de um estágio pedagógico temos acesso a uma amostra pequena (no nosso caso uma turma de 23 elementos com 22 elementos como amostra) e o tempo que temos para trabalhar com essa amostra também é reduzido (neste caso um ano letivo em que partilhamos a turma/amostra com o Professor Orientador e mais 2 Professores Estagiários). Como afirma Judith Bell<sup>24</sup> esta abordagem metodológica é a mais adequada para investigações unipessoais, permitindo a exploração de aspetos concretos de uma determinada problemática num curto espaço de tempo.

---

<sup>24</sup> 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.

### 3.4 Recolha de dados

Antes de iniciarmos a recolha de dados, o trabalho com fontes escritas foi sendo uma preocupação constante ao longo do ano, sempre que as aulas foram por nós lecionadas a utilização de documentos foi uma constante nessas mesmas aulas. Sem nunca revelar aos estudantes qual o objetivo concreto do nosso estudo, a análise crítica de textos foi sendo feita por mim e pelos estudantes ao longo do ano letivo. Beneficiando de um manual<sup>25</sup> rico em fontes primárias e secundárias, estas foram sendo aproveitadas para o trabalho com os estudantes ao longo do estágio. Tivemos ainda a preocupação de apresentar relatos históricos em outros formatos que não o texto escrito, como no caso da dramatização do discurso de Alexandre Magno às suas tropas em *Opis* tal como nos chegou pela descrição do historiador Arriano<sup>26</sup>. Mesmo não se tratando de um texto escrito, a análise crítica da fonte com os estudantes foi feita da mesma forma, beneficiando das ilustrações e mapas que acompanham a dramatização do discurso.

Fomos observando, ao longo destas abordagens iniciais, que o trabalho com fontes escritas era algo que, contrariamente ao que os estudantes afirmaram no início do ano, lhes levantava algumas dificuldades, antes de mais porque alguns discentes demonstravam evidentes lacunas na leitura e interpretação dos textos (algo que nos surpreendeu negativamente numa turma de 10º ano) e depois a análise crítica do texto era bastante incipiente, pois apenas condicionados por nós os alunos colocavam a fonte em contexto e questionavam a intencionalidade da mesma.

Findo o primeiro período letivo estávamos decididos a aplicar, aí já com carácter de amostra para o nosso estudo, exercícios ao longo do segundo período. Estes planos acabaram por ser bastante condicionados uma vez que, ainda uma semana antes do fim das atividades letivas presenciais, a nossa turma de História A entrou em confinamento. Isto correspondeu a que, na prática, todo o segundo período tenha funcionado em ensino remoto emergencial, com os problemas que isso levantou para o nosso estudo, como iremos ver posteriormente.

Havíamos já identificado um sério problema nesta turma relativamente à realização de trabalho fora do âmbito da sala de aula. Uma grande maioria dos alunos raramente fazia os

---

<sup>25</sup> Couto, Célia Pinto do & Rosas, Maria António Moterroso – *Um novo Tempo da História*, Maia, Porto Editora, 2019

<sup>26</sup> Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RIKJDwViNKs> (consultado a 22 de setembro de 2021)

trabalhos de casa e os que faziam acabavam por os fazer copiando o trabalho de um ou dois colegas (era bastante comum encontrar várias respostas bastante similares ou até cópias *ipsis verbis* entre vários estudantes).

Posto isto, tínhamos a perceção que fazer recolha de dados em ensino remoto poderia não surtir grandes resultados, algo que foi confirmado ao longo deste período. Ainda assim, e para poder basear esta perceção em algo fatural, aplicamos uma primeira experiência no dia 12 de abril de 2021 (última semana de ensino remoto). A aula foi dedicada aos contatos entre Ocidente e Oriente durante a Época Medieval (nomeadamente as viagens de Marco Polo) ao qual juntamos o relato de *Rabban Bar Sauma*, monge nestoriano enviado por *Kublai Kahn* à Europa. A escolha do testemunho de *Rabban Bar Sauma* resultou da possibilidade de demonstrar a perspetiva de alguém que fez a mesma viagem que Marco Polo, mas em sentido inverso, abordar as similitudes e diferenças entre o olhar do Ocidente para o Oriente e vice versa, aproveitar o gosto que alguns alunos demonstravam em História Religiosa para referenciar as comunidades cristãs do Oriente (algo que mais tarde virá a ser importante no mito do Preste João das Índias), assim como resultou da necessidade de utilizar uma fonte não disponível em língua portuguesa (a tradução e adaptação da fonte foram feitas por nós) para dificultar exercícios de cortar/colar que haviam sido bastante comuns em tarefas anteriores. A tarefa<sup>27</sup> atribuída foi a seguinte:

### **Doc.1 – Santa Sofia**

“Em primeiro lugar, fomos à grande igreja [Igreja de Santa Sofia], que tem trezentas e sessenta portas [pilares] todos feitos de mármore. Quanto à cúpula do altar, é impossível a um homem descrevê-la [adequadamente] a alguém que não a viu, e dizer quão alta e espaçosa é. Há nesta igreja um quadro da Santa Maria que Lucas, o Evangelista, pintou. Vimos ali também a mão de João Batista, e porções [dos corpos de] Lázaro, e Maria Madalena, e aquela pedra que foi colocada sobre o túmulo de nosso Senhor, quando José o trouxe da cruz. Maria chorou naquela pedra, e o lugar onde suas lágrimas caíram está húmido até hoje; e por mais que essa humidade seja enxuta, o lugar fica molhado novamente.”

<sup>27</sup> Cf. Anexo V - Ficha Primeira Recolha de Dados

*A história de vida e as viagens de Rabban Bar Sauma (traduzido e adaptado da tradução inglesa do original siríaco).*

## **Doc. 2 – Rumo ao longínquo Oriente**

“A cidade de Quinsai (China) tem cem milhas de perímetro ou cerca disso, porque as suas ruas e os seus canais são muito longos e muito largos. Tem praças quadradas onde se realizam os mercados e que dada a multidão que aí se reúne são necessariamente vastas e espaçosas.

Em cada uma dessas grandes praças reúnem-se, três vezes por semana, quarenta a cinquenta mil pessoas que vendem tudo quanto se pode desejar em matéria de vitualhas [...].

Todas essas praças quadrangulares são rodeadas de casas altas, que têm em baixo as oficinas onde trabalham toda a espécie de artesãos e onde se vendem toda a espécie de mercadorias, especiarias, joias, pérolas [...].

E nesta cidade fica o palácio do rei; é o mais belo e o mais imponente que existe no mundo.”

**Marco Polo, *O Livro das Maravilhas*, c. 1298**

**Com base nos Doc. 1 e Doc.2 (doc. 25, pág. 133 do manual) refere como as viagens permitiram um contato entre Ocidente e Oriente.**

**Deves, ainda, mostrar como duas culturas diferentes e afastadas geograficamente olham uma para a outra.**

Importa referir que ambos os textos foram amplamente explorados nas aulas, com a leitura e discussão dos mesmos.

Nesta mesma semana, nomeadamente no dia 15 de abril, aplicamos, com caráter comparativo, uma experiência<sup>28</sup> similar, mas na turma de História da Cultura e das Artes (HCA) de 11º ano. Ainda que esta turma não fizesse parte da nossa amostra, queríamos perceber de que forma os resultados seriam diferentes, ou não, quando a mesma “fórmula” fosse aplicada numa turma com características distintas da nossa amostra. Esta experiência não será alvo de análise alargada visto não se tratar da nossa amostra de estudo, mas os seus resultados serão referenciados como comparativo nas conclusões relativas à nossa análise dos dados recolhidos.

Na semana seguinte à aplicação da nossa primeira experiência voltamos ao ensino presencial, mas identificamos na turma que a sua indisciplina e falta de capacidade de trabalho haviam sido potenciadas pelos cerca de três meses de ensino remoto. Confrontados com esta situação, decidimos aplicar a nossa segunda recolha de dados (primeira em ensino presencial) no dia 27 de abril, em simultâneo com a minha primeira aula assistida pela Doutora Sara Trindade para avaliação de estágio. Tomamos esta decisão na assunção que a presença de um “elemento exterior ao grupo de trabalho” e, ao mesmo tempo, decorrer um ato de avaliação do professor estagiário, levasse a que o trabalho dos estudantes fosse mais produtivo. Efetivamente, esta ideia demonstrou-se correta e a atividade correu francamente melhor que aquela que havíamos aplicado em ensino remoto. A aula foi dedicada à Revolução Copernicana e à matematização do real no contexto do Renascimento. Foi proposta aos estudantes a seguinte tarefa<sup>29</sup>:

### **Documento**

"Depois de longas investigações convenci-me, enfim, de que:

O Sol é uma estrela fixa rodeada de planetas que giram à sua volta e dos quais ele é o centro e o facho [fonte de luz].

<sup>28</sup> Cf. Anexo VI - Ficha Comparativa HCA

<sup>29</sup> Cf. Anexo VII - Ficha Segunda Recolha de Dados



Além dos planetas principais há ainda outros, de segunda ordem, que giram primeiro como satélites à volta dos planetas principais e com estes à volta do Sol.

[...] Não duvido de que os matemáticos sejam da minha opinião, se quiserem dar-se ao trabalho de conhecer, não superficialmente, mas duma maneira profunda, as demonstrações que darei nesta obra.

Se alguns homens superficiais e ignorantes quiserem atacar-me sobre algumas passagens da Escritura [Bíblia], às quais deformam o sentido, eu desprezo os seus ataques: as verdades matemáticas só devem ser julgadas por matemáticos."

**Nicolau Copérnico (1473-1543), *De Revolutionibus Orbium Coelestium*, 1543 (adaptado).**

**Comenta o documento tendo em conta a teoria avançada por Copérnico e a importância que a matemática adquire no Renascimento. Retira do texto elementos que justifiquem a tua resposta.**

Uma vez mais o texto disponibilizado para o exercício havia sido explorado durante a aula.

A nossa terceira (segunda em ensino presencial) recolha de dados decorreu no dia 25 de maio, novamente em trabalho em sala de aula, mas já sem coincidir com uma aula assistida pela Doutora Sara Trindade. A dinâmica de trabalho foi similar à experiência anterior ainda que, desta vez, tenha havido partilha de respostas entre alguns alunos. Numa aula dedicada à intolerância religiosa que se seguiu ao processo de Reforma e Contrarreforma abordamos vários episódios de perseguição motivada por crenças religiosas e como este era um fenómeno transversal às várias interpretações do Cristianismo. Assim foi proposta a seguinte ficha<sup>30</sup> aos estudantes:

<sup>30</sup> Cf. Anexo VIII – Ficha Terceira Recolha de Dados

**Doc. A: Perseguições no tempo de Henrique VIII (1540)**

“Seguiu-se a execução de seis doutores, dos quais três foram enforcados [...], acusados de ter outrora falado a favor do Papa... Os outros três foram queimados como heréticos (luteranos) [...], tendo sido maravilhoso ver a morrer no mesmo dia e hora aqueles que aderiam a dois partidos contrários [...]. Toda a gente, Senhor, entrou numa extraordinária perturbação, por causa do temor que todos podem ter, sem jamais estarem seguros na sua inocência, dada a possibilidade oferecida aos malevolentes de se vingarem facilmente daqueles a quem querem mal e a ocasião oferecida àqueles que, por corrupção ou por qualquer má paixão, queiram ser testemunhas falsas...”

**Charles de Marillac (prelado e diplomata francês, 1510-1560)**

**Doc. B: João Calvino sobre a tolerância**

“A humanidade daqueles que querem poupar os heréticos é mais cruel por que para poupar o lobo lhe deixam as ovelhas como presa.”

**João Calvino (1509-1564) in *A Intolerância Religiosa na História* de Rodrigo de Sousa Goulart.**

**A partir dos documentos A e B aborda a intolerância religiosa que se viveu no Séc. XVI.**

Ao contrário dos exercícios anteriores os textos não foram explorados antes do exercício.

A quarta e última experiência decorreu no dia 21 de junho. Por falta de tempo para ser feita em contexto de sala de aula, a ficha foi enviada para trabalho de casa e acabou por ser uma experiência falhada uma vez que, por coincidir com a última semana de aulas (ainda que isso

não devesse servir de atenuante), acabou por haver apenas um estudante a realizar a tarefa. Numa aula dedicada à Companhia de Jesus (Jesuítas) e ao seu contributo para os avanços científicos foi proposto o seguinte exercício<sup>31</sup>:

**Doc. A**

“Os Jesuítas foram rápidos e diligentes intermediários na chegada da Revolução Científica a Portugal e ao mundo. Trouxeram para Portugal os métodos e as ideias de Galileu, asseguraram, durante mais de um século e meio, o funcionamento de uma brilhante escola de matemática em Lisboa (a Aula da Esfera) e levaram para o Oriente a nova ciência que tinha despertado na Europa, que incluía o uso de telescópios e de relógios mecânicos”.

**Carlos Fiolhais, *Os jesuítas em Portugal e a ciência*, 2017.**

**A partir do documento A, explica o contexto em que surge a Companhia de Jesus e a sua importância no ensino das ciências em Portugal.**

Assim, como no exercício anterior, o texto para análise não foi trabalhado em sala de aula, mas o exercício foi devidamente contextualizado, foi explicado o seu objetivo e quem era e qual a importância do autor do excerto apresentado.

---

<sup>31</sup> Cf. Anexo IX – Ficha Quarta Recolha de Dados

### 3.5 Tratamento de dados

Para a classificação dos resultados optamos pela escala de Evidência Histórica desenvolvida por Rosalyn Ashby<sup>32</sup> constituída por 6 níveis. Além de ser uma das escalas de escolha mais comum ela parece-nos bastante equilibrada e os seus 6 níveis fornecem a elasticidade necessária à classificação das respostas que fomos recolhendo. A Escala de Ashby é constituída pelos seguintes níveis:

**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.

---

<sup>32</sup> Ashby, Rosalyn, *op. cit.*, pp.54-55

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

## Capítulo 4 - Análise dos Dados

Iremos, agora, tratar da análise e classificação dos resultados recolhidos tendo como base a supracitada escala de Evidência Histórica desenvolvida por Ashby.

### 4.1 Apresentação dos Resultados

#### 4.1.1 Primeira Atividade

O objetivo da análise dos testemunhos constantes nesta primeira atividade<sup>33</sup> seria que os estudantes contextualizassem as fontes, quem são os autores, com que objetivo estas crónicas foram escritas (toda esta informação foi facultada aos estudantes durante o momento síncrono da aula) e que mobilizassem conhecimentos de aulas anteriores como por exemplo a organização das cidades medievais (e fizessem um contraponto com o relato de uma cidade chinesa que nos chegou através de Marco Polo) ou a veneração de relíquias e como apesar de *Rabban Bar Sauma* ser originário do Império Mongol partilhava da mesma admiração e devoção por relíquias e grandes edifícios religiosos.

Os resultados foram bastante dececionantes uma vez que a maioria dos alunos não realizou a tarefa e, da minoria que a realizou, as respostas foram, na esmagadora maioria, copia de uma “resposta original” de um dos alunos mais tarde partilhada entre os outros. Podemos ver estes resultados de forma gráfica:

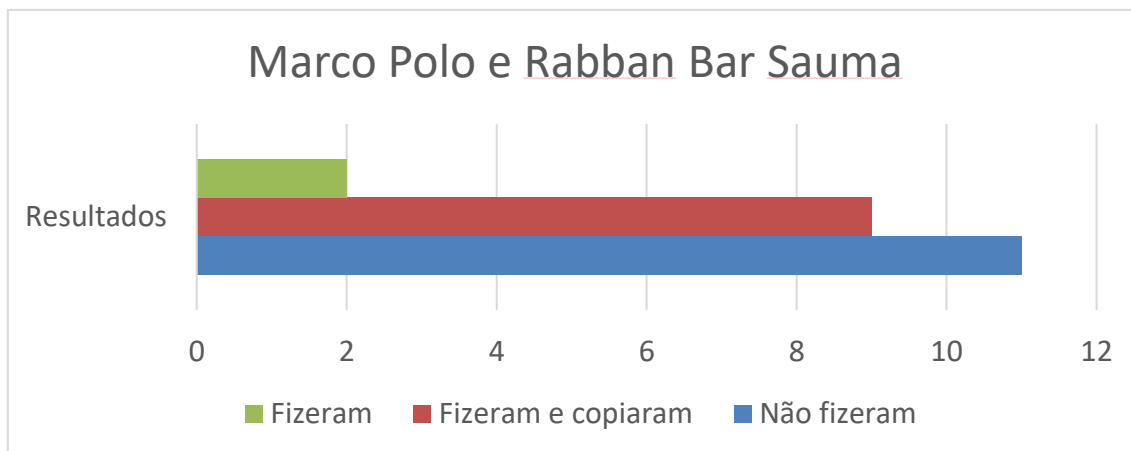


Gráfico 1- Primeira Recolha de Dados

<sup>33</sup> Cf. Anexo V – Ficha Primeira Recolha de Dados

Relativamente às duas respostas que não foram cópia de uma resposta matriz, as mesmas não puderam ser classificadas uma vez que, ao ignorarem por completo as fontes disponibilizadas e ao “fugirem” totalmente à questão, não nos permitiram ter qualquer dado para avaliação. Por se tratar de uma turma de 10º ano e pelo exercício ter sido devidamente explicado, estas duas respostas deixaram-nos algo perplexos uma vez que, apesar de algumas dificuldades na leitura e interpretação de documentos, não esperávamos que estes dois elementos da turma, além de ignorarem os textos nem sequer as questões propostas tivessem compreendido.

#### 4.1.2 - Segunda Atividade

Colocando a experiência<sup>34</sup> em contexto, ela decorreu numa aula de dois tempos onde a primeira metade foi dedicada à revolução copernicana e à valorização da matemática na época do Renascimento. Munidos da informação transmitida pelo professor estagiário e dos elementos presentes no manual, os estudantes deviam identificar o autor e o seu contexto de produção, retirar os elementos relativos ao heliocentrismo e, ainda, a valorização que o autor faz da matemática. Com base nesta premissa os resultados na escala de evidência foram os seguintes:

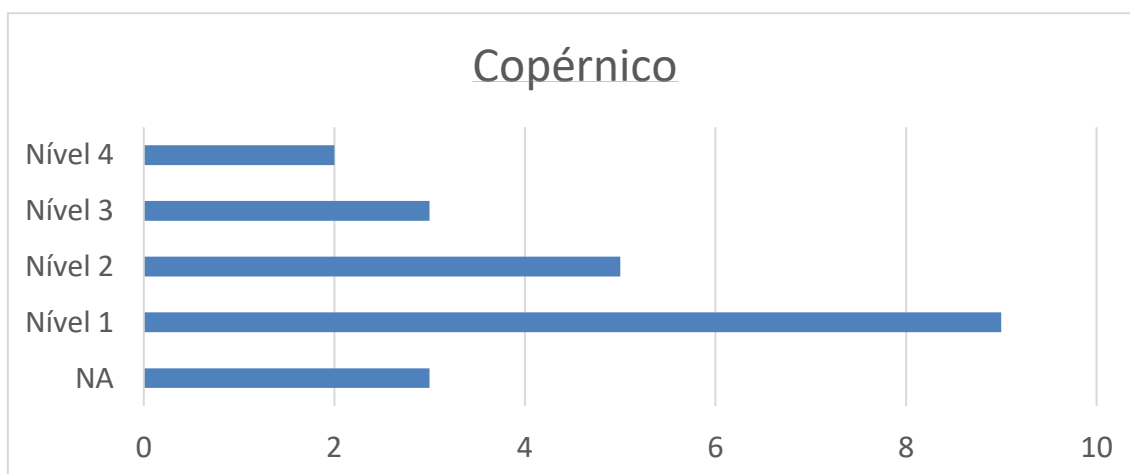


Gráfico 2 – Segunda Recolha de Dados

Como podemos observar três estudantes tiveram respostas não passíveis de classificação e/ou não responderam, nove não foram além do nível 1, cinco ficaram pelo nível 2, três

<sup>34</sup> Cf. – Anexo VII Ficha Segunda Recolha de Dados

atingiram o nível 3 e, finalmente, tivemos duas respostas que classificamos como nível 4, perfazendo um total de vinte e dois participantes neste estudo.

Passemos a analisar exemplos de cada nível de evidência. Como exemplo de uma resposta classificada no nível 1 temos o estudante K:

*Copérnico mostra a importância que a matemática já tem naquela altura, ao chamar aos religiosos que caso viessem criticar com passagens da bíblia, estes eram pessoas superficiais e ignorantes e que apenas outros matemáticos o poderiam julgar com verdades matemáticas.*

O estudante em questão identifica o autor da fonte, mas pouco avança além disso. Condicionado pela forma como a questão foi apresentada, identifica as passagens do texto que referem a importância da matemática, mas não elabora a partir daí. Não coloca a fonte em contexto nem questiona a sua veracidade/intencionalidade.

Como exemplo de uma resposta inserida no nível 2 temos o estudante U com a frase que passamos a transcrever:

*Nicolau Copérnico baseou-se em cálculos matemáticos e propôs a teoria heliocêntrica. A teoria heliocêntrica é uma importante doutrina que impactou a forma de pensar sobre o lugar da humanidade no universo.*

Este estudante dá um salto qualitativo em relação ao anterior, identifica o autor e a sua teoria e refere os cálculos matemáticos que permitiram a Copérnico desenvolver a sua teoria (o mesmo não é referido diretamente na fonte). Afirma, ainda, a importância da teoria para o “lugar da humanidade no universo” ainda que não desenvolva. Não desenvolve o contexto de produção da obra nem questiona a sua veracidade/intencionalidade.

Relativamente ao exemplo de resposta classificada com o nível 3 apresentamos a resposta do estudante O:

*Tendo em conta a teoria avançada por Copérnico podemos perceber que neste período, no período do Renascimento, a matemática desempenha um papel importante, Papel esse de, colocando à parte os ideais da igreja, ir à procura da verdadeira realidade, assim como é referido no Doc. A.*

Neste caso, o estudante identifica o autor e o contexto de produção da obra. Avança, ainda que de forma muito “positivista”, que há uma busca pela “verdadeira realidade” neste período (o que nos permite inferir que o estudante em questão compreende a importância do



avanço da ciência). Finalmente, atribui um carácter fidedigno à fonte (“[...] podemos perceber que neste período...”) sem o problematizar.

Finalmente apresentamos o exemplo de uma resposta integrada no nível 4 dada pelo estudante V:

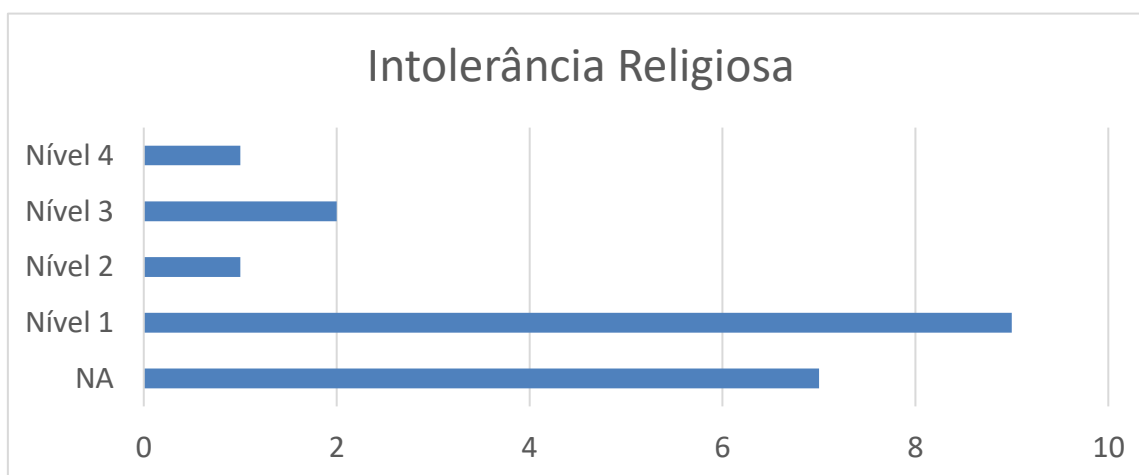
*O documento A acredita e assume a teoria de Nicolau Copérnico como verdadeira, exemplificando-a um pouco mais. O autor do texto acredita que os matemáticos partilhem da mesma opinião que ele caso se dessem ao trabalho de conhecer e estudar as demonstrações que dá na sua obra. Tendo em conta a importância da matemática no Renascimento pois estava ligada a tudo desde a arte (...), a atividades económicas (...) e por fim ao estudo do universo. O autor da obra ainda se refere aos homens que provavelmente o atacariam (...) com algumas passagens da Bíblia às quais diz que deformam o sentido. Por fim ainda refere que as verdades matemáticas só devem ser julgadas por matemáticos. A meu ver o autor referiu isto pois era mais certo que algumas das coisas em que a Bíblia idealizava e acreditava tinham-se comprovado falsas daí as pessoas que a citavam serem superficiais e ignorantes.*

Esta foi, provavelmente, a resposta que mais me levantou dúvidas para a classificar, tendo ficado num “limbo” entre o nível 4 e o nível 5. Se, por um lado, o estudante não identifica de forma clara o autor e a sua obra (afirma que o documento A assume a teoria de Copérnico sem verificar que o autor é o próprio Copérnico) ela levanta uma quase “dúvida metódica” sobre a autoridade da fonte ao afirmar que “acredita e assume” o que nos leva a entender que o estudante possui, ainda de que forma embrionária, uma compreensão da importância de questionar as fontes quanto à sua veracidade. Por outro lado, contextualiza a época de produção da fonte de uma forma superior relativamente aos exemplos anteriores e avança com a sua opinião pessoal. Não vai mais além no que ao autor e seu contexto diz respeito, motivo que levou a que fosse classificada apenas como nível 4.

Olhando para os resultados como um todo compreendemos que a esmagadora maioria não vai além do nível 2, o que demonstra um baixo nível de evidência histórica. Neste caso a fonte não nos parece difícil de analisar (o texto estava disponível no manual) e não implicava mobilização de grandes conhecimentos que não tenham sido abordados na aula em que o exercício foi proposto. Se foi um avanço bastante positivo o número de respostas válidas comparando com o exercício anterior, os níveis obtidos foram bastante baixos. Como resposta a estes resultados procuramos, nas aulas seguintes, reforçar o trabalho com textos escritos.

### 4.1.3 - Terceira Atividade

Uma vez mais, antes de passarmos à apresentação de resultados queremos contextualizar o exercício<sup>35</sup>. Esta questão foi resolvida em aula após um período de aulas onde foram abordadas a reforma protestante, a contrarreforma católica e o clima de intolerância religiosa. Foram selecionados 2 textos, um sobre a violência religiosa em Inglaterra no contexto da criação do Anglicanismo e um outro com uma citação de Calvino, principal teólogo do Calvinismo, sobre a relação com os heréticos (neste contexto outros cristãos que não seguissem a sua leitura sobre o cristianismo). Os estudantes deveriam identificar o contexto de produção destas fontes bem como descrever, a partir dos elementos presentes nos documentos, o ambiente de intolerância religiosa vivido no Séc. XVI. Com base neste exercício os resultados foram os seguintes:



**Gráfico 3- Terceira Recolha de Dados**

Como é visível, 7 respostas não puderam ser classificadas (2 grupos em pontos opostos da sala decidiram partilhar informação e como tal obtivemos sete respostas que eram cópia de uma resposta base), obtivemos nove níveis 1, uma resposta classificada como nível 2, duas respostas de nível 3 e uma resposta de nível 4. Participaram na atividade um total de vinte estudantes.

<sup>35</sup> Cf. Anexo VIII – Ficha Terceira Recolha de Dados.

Iremos transcrever, em seguida, exemplos dos níveis de evidência alcançados com este exercício. Como exemplo de um nível 1 temos o estudante H:

*No século XVI houve intolerância religiosa por causa da reforma protestante contra a católica e isso causava a intolerância religiosa porque a igreja tava a passar um período delicado, tava (sic) a acontecer a venda de cargos eclesiásticos e de indulgências, havia também o enfraquecimento das influências papais pelo prestígio crescente dos soberanos europeus, que muitas vezes influenciavam diretamente nas decisões da igreja e isso provocou um ambiente oportuno a um movimento reformista.*

O estudante não identifica o autor da fonte B (importante no contexto da resposta) nem refere o contexto de produção da fonte A (nomeadamente a Inglaterra anglicana). Refere as indulgências e a simonia (venda de cargos eclesiásticos) como causas da reforma protestante, mas não refere a contrarreforma ou de que forma todos estes fatores contribuíram para a intolerância religiosa. Em grande medida as informações contidas nas fontes foram ignoradas.

A única resposta passível de classificação como nível 2 foi a do estudante F que transcrevemos em seguida:

*O século XVI, foi a época da intolerância religiosa e de perseguições. No século XVI, nasceu a reforma protestante, isto era um movimento da reforma cristã liderado por Martinho Lutero que criou o luteranismo e Henrique VIII criou o anglicanismo e o calvinismo criado por João Calvino.*

*Existiam várias críticas ao catolicismo e às suas atitudes e ideias, no doc. A isto é evidente, três foram enforcados (...) acusados de ter (...) os outros três foram queimados. Logo vemos uma intolerância para com quem tinha ideias diferentes.*

*A reforma católica ocorreu na própria igreja católica, foi um conjunto de mudanças e inovações: Concílio de Trento, Companhia de Jesus, inquisição e o índice.*

Sem identificar o autor do documento B e o contexto da Inglaterra anglicana no documento A, ainda assim o estudante refere Calvino e Henrique VIII como figuras da reforma protestante. Busca um exemplo nas fontes que demonstre intolerância religiosa e refere a resposta da Igreja Católica à Reforma Protestante, mas não concretiza de que forma a Inquisição ou o Índice, por exemplo, contribuíram para o clima de intolerância religiosa.

Em seguida, e como exemplo de um nível 3, temos o estudante O:

*No século XVI viveu-se um período de grande intolerância religiosa com o argumento da Reforma Protestante, movimento onde surgiram igrejas como a Luterana, a Anglicana e a Calvinista. Partindo dos documentos A e B podemos ver que todas as igrejas eram intolerantes umas com as outras. No documento A mostra como a igreja Anglicana queria espalhar o Anglicanismo, mostrando-se intolerante com os luteranos e com os católicos «execução de seis doutores, dos quais três foram enforcados (...) acusados de ter falado a favor do Papa... Os outros três foram queimados como heréticos (luteranos) (...)»*

*No documento B, João Calvino relata a tolerância que se vivia, onde se expressa com a metáfora «A humanidade daqueles que querem poupar os heréticos é mais cruel por que para salvar o lobo lhe deixam as ovelhas como presa». Com esta frase João Calvino quer dizer que os que querem «salvar» os heréticos (o lobo) estão a deixar que os não heréticos (as ovelhas) sejam atacados e ameaçados pelos mesmos.*

*Resumindo a intolerância religiosa que se viveu no pós Reforma Protestante não era de uma igreja só, todos eram intolerantes uns com os outros, todos queriam implementar os seus ideais.*

Neste caso podemos ver como o estudante identifica a Reforma Protestante como catalisador do clima de intolerância religiosa, mas não refere a resposta por parte da Igreja Católica. Mobiliza bem as fontes para justificar que a intolerância era transversal às várias igrejas cristãs e infere (ainda que de forma muito embrionária) que existe um interesse em uniformizar ideais e consolidar novas dinâmicas de poder ao afirmar que “*todos queriam implementar os seus ideais*”. Não refere o autor do documento B como teólogo do Calvinismo, mas contextualiza corretamente o documento A como sendo um relato da Inglaterra Anglicana e da consolidação de poder de Henrique VIII.

Finalmente, como único exemplo de um nível 4 temos a resposta do estudante V:

*A intolerância religiosa que se viveu no século XVI deu-se particularmente após a Reforma e a Contrarreforma, sem exceções, pois católicos perseguiram luteranos, anglicanos e calvinistas assim como estes perseguiram católicos e se perseguiram uns aos outros, basicamente nenhuma destas igrejas esta a salvo de ser perseguida ou de perseguir. Cada uma destas tinha o seu complexo de superioridade e as suas crenças. Neste tempo uma das maiores intolerâncias era contra os heréticos e as supostas bruxas que na maioria dos casos eram só mulheres que sabiam mexer com ervas. A condenação à forca como vemos no documento A (algo feito também por católicos através da inquisição) era uma forma de unificar as pessoas numa só crença, eliminando assim todos os heréticos. No documento B vemos uma*

*situação representada pelos calvinistas onde eles acreditavam que se poupassem os hereges estes se virariam contra eles, os calvinistas, e os atacariam.*

O estudante identifica corretamente o contexto que leva à produção destas fontes, o período da Reforma e da Contrarreforma, aponta Calvino como teólogo do Calvinismo, mas não refere que o documento A se insere na consolidação do anglicanismo durante o reinado de Henrique VIII. Partindo do exemplo da condenação à forca, mobiliza conhecimentos sobre a inquisição e identifica as perseguições como uma tendência transversal das diversas igrejas. Uma vez que o estudante em causa havia abordado a questão das supostas bruxas nesta época, aborda também essa questão, ainda que de forma superficial e que nada acrescenta à nossa classificação. Refere a importância da uniformização das crenças, mas não indica com que objetivo (social, político e religioso) essa uniformização era procurada.

Observando os resultados verificamos que os resultados acabaram por ser similares no nível 1 e descem em todos os outros níveis. O nível 4 mantém um estudante que havia já ficado classificado com esse nível e o outro não participou neste exercício por se encontrar a cumprir um período de isolamento. O nível 3 repete dois estudantes e perde um elemento para as respostas não classificadas. O nível 2 repete um elemento e perde elementos para o nível 1 e para as respostas não classificadas.

De forma geral, os resultados são bastante similares sendo as diferenças explicadas pela ausência de dois estudantes e pelo aumento de respostas que não foram passíveis de classificação.

#### **4.1.4 - Quarta Atividade**

Esta foi uma atividade<sup>36</sup> que resultou de aulas sobre a Companhia de Jesus e o seu papel na divulgação científica. Foi escolhido um texto de Carlos Fiolhais por ser um dos maiores divulgadores de ciência em Portugal (foi explicado em aula, aos estudantes, de quem se tratava) e o objetivo da questão seria contextualizar o surgimento da Companhia de Jesus, as inovações tecnológicas e científicas deste período e de que forma os jesuítas contribuíram para a sua divulgação em Portugal.

---

<sup>36</sup> Cf. Anexo IX – Ficha Quarta Recolha de Dados.

Esta acabou por ser, como já referido, uma experiência completamente falhada uma vez que, por se tratar da última semana de aulas, e já terem realizado as avaliações do 3º período, os estudantes acabaram por não realizar a tarefa. Assim, apenas obtivemos uma única resposta. Já antevíamos que os resultados da tarefa realizada em trabalho de casa pudessem ser mais fracos (similares à experiência 1), mas foram ainda piores pois praticamente ninguém realizou a tarefa. Uma vez que apenas obtivemos uma resposta num universo de 22 elementos optamos por não classificar esta resposta, acabando esta recolha de dados por ficar invalidada.

#### **4.2 Reflexão crítica sobre os resultados**

Tendo como base a questão de investigação com que norteamos esta investigação, nomeadamente se o uso de fontes escritas contribui para uma melhor aprendizagem em História, a nossa resposta, baseada nos dados recolhidos, é inconclusiva. Se a nossa perceção, durante as aulas, foi de que, de facto, o uso de documentos escritos (fontes e documentos historiográficos) potencializou a aprendizagem, o levantar de dúvidas e o debate (ainda que de forma muito, muito esporádica), os resultados observáveis do trabalho autónomo dos estudantes não valida esta conclusão. Se tivermos em consideração o objetivo do desenvolvimento do conceito de evidência histórica as respostas obtidas são, em nosso entender, bastante desanimadoras. Num computo geral os níveis de evidência foram bastante fracos e a variação de resultados entre experiências praticamente nula.

Se continuamos convencidos que o trabalho com documentos escritos, e sobretudo fontes escritas são uma mais-valia no ensino da História o nosso estudo não suporta esta conclusão. Refletindo sobre os resultados podemos encontrar alguns fatores que os podem explicar nomeadamente:

- Uma baixa cultura de trabalho fora da sala de aula, por parte da amostra do nosso estudo de caso o que levou a que as experiências assíncronas fossem bastante negativas. Para validar esta hipótese, fizemos uma experiência<sup>37</sup> de comparação com a turma de 11º ano de HCA, também ela em período assíncrono durante o ensino remoto emergencial e os resultados foram completamente diferentes. Todas as alunas realizaram a tarefa, com respostas únicas e

---

<sup>37</sup> Cf. Anexo VI – Ficha de Comparação HCA.

sem cópia, e com resultados mais animadores em termos de níveis de evidência histórica alcançados.

- Visíveis dificuldades na leitura e interpretação de textos demonstrada por alguns estudantes.

- A constante transição, dos estudantes, entre 4 professores (o professor orientador e os 3 estagiários) cada qual com os seus métodos de trabalho e, no caso dos estagiários, com o seu tema diferente para estudo de caso, não permitindo um maior e mais contínuo acompanhamento dos discentes. A juntar a isto a situação pandémica com interrupção de aulas e passagem a ensino remoto também não ajudou ao nosso trabalho.

- Os exercícios terem sido feitos apenas acompanhados de uma questão, bastante ampla, e que poderá ter dispersado os estudantes do objetivo do estudo.

- O trabalho com a evidência, durante as aulas, foi sempre feito de forma implícita e não explícita, isto é nunca foi dito diretamente aos estudantes qual o objetivo do nosso estudo. Foi uma decisão consciente, para não manipular resultados, mas pode ajudar a explicar o porquê de os resultados serem tão negativos.

- Poderá ter existido, da nossa parte, algum excesso de erudição na escolha de um ou outro texto para trabalhar com a turma. Pensamos que o caso mais evidente poderá ser o do primeiro exercício, mas tentamos contornar o “corta e cola” de informação online que havíamos observado em trabalho assíncrono anterior.

Estas conclusões são (no que ao perfil, falta de cultura de trabalho, e dificuldades apresentadas pelos alunos) suportados por mais dois estudos realizados com a mesma amostra.

O estudo realizado por Lopes<sup>38</sup>, que foi realizado ao mesmo tempo que o nosso, tratou, também, de evidência histórica (ainda que neste caso aplicada à utilização de documentos iconográficos) e entre as suas conclusões refere que:

Desde o primeiro exercício realizado, retirámos dois dados que acabaram por acompanhar os restantes exercícios ao longo do ano letivo. Primeiro, a falta de interesse pela realização das fichas (nunca o cômputo dos alunos da turma realizou as fichas [...]) e, em segundo, a manutenção da maioria

---

<sup>38</sup> Lopes, Ana Daniela Maia - *As Potencialidades do Documento Iconográfico no Ensino de História*, Coimbra: Universidade de Coimbra, 2022, p.80

dos estudantes nos dois primeiros níveis na escala de Ashby Rosalyn, pois apenas no último exercício com a utilização da sátira conseguimos detetar algumas progressões para o Nível 3 [...].

No ano letivo posterior ao nosso trabalho (2021-2022), foi feito novo estudo, com praticamente a mesma amostra, tendo por base o documento escrito e a evidência histórica.

Apesar das diferenças que um ano letivo poderia justificar, as conclusões de Oliveira<sup>39</sup> não diferem muito das nossas, o autor refere que:

No geral, verificou-se que os alunos assumem os documentos como algo inquestionável, cuja informação é verdadeira e absoluta, julgando que as transcrições parciais ou totais do documento significam uma correta resposta. Para além disso, os alunos que não acompanhavam fluentemente a matéria lecionada apresentaram claras dificuldades na elaboração de respostas, não conseguindo ultrapassar o Nível 1 – Imagens do Passado.

Olhando para os resultados como um todo, e atendendo ao que sabemos hoje, somos da opinião que um trabalho mais constante com os alunos (algo que foi extremamente difícil quando se partilha a turma com mais 3 professores), nomeadamente com exercícios específicos para o trabalho com texto escrito, assim como um recapitular constante (no início da aula seguinte por exemplo) da matéria lecionada anteriormente poderiam ter contribuído para resultados diferentes.

Ainda assim, e tendo como base outros estudos referenciados anteriormente, a esmagadora maioria dos alunos não vai além dos níveis iniciais da escala de Evidência Histórica e/ou demonstram grande dificuldade na correta interpretação das informações veiculadas pelos textos. Isto, no nosso entendimento, representa uma tendência, já com pelo menos uma década (o estudo de Veríssimo é de 2012), de um consumo acrítico de informação e de desinteresse pela leitura. Ora esta é uma tendência que consideramos bastante preocupante e que deve exigir um trabalho constante e multidisciplinar na criação de hábitos de leitura e de análise crítica da informação. Este é um papel que a História pode cumprir de forma primordial (juntamente com

---

<sup>39</sup> Oliveira, Bernardo Leitão – *O Papel do Documento Escrito na Construção de Evidência Histórica*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2022, pp.64-65



a língua materna e das línguas estrangeiras) e, que, em nosso entendimento, justifica o nosso estudo.

Os resultados obtidos podem estar longe de serem positivos, mas o presente estudo servirá, certamente, de alerta para a nossa futura prática docente.

### **4.3 Uma proposta de metodologia de trabalho**

Com base na reflexão crítica apresentada anteriormente, consideramos importante delinear uma estratégia, aplicável ao longo de um ano letivo, que permita a obtenção de resultados mais positivos numa recolha de dados em contexto similar. Se o nosso estudo não obteve grandes sucessos no desenvolvimento da Evidência História, esperamos que esta proposta possa funcionar como contributo para investigações futuras.

Numa turma com acentuadas dificuldades de leitura e interpretação de textos (e este perfil de turma parece ser cada vez mais comum, tal como assinalamos anteriormente) o trabalho com fontes deve ser uma preocupação constante. Independentemente de outras estratégias que venham a ser adotadas ao longo das aulas, devemos reservar, sempre que possível, um período para analisar pelo menos um documento escrito. Este trabalho deve, inicialmente, incidir sobre textos ou excertos mais pequenos ou menos complexos, fazendo a análise conjuntamente com os alunos. Devemos partir para a utilização de fontes mais complexas e para trabalho autónomo dos discentes assim que a sua proficiência for melhorando. Para este exercício devemos procurar responder, sempre que possível, às seguintes questões:

- Quem escreve o documento?
- O que escreve no documento?
- Quando escreve o documento?
- Onde escreve o documento?
- Porque escreve o documento?

Ora isto mais não é que a adaptação da técnica 5W (do acrónimo em inglês que deriva das questões *Who? What? When? Where? Why?*) muito comum no texto jornalístico e com a

qual os estudantes podem já ter tido contato anterior nas aulas de Português. Independentemente de existir, ou não, um conhecimento prévio desta técnica ela deve-se tornar um “mantra” para os alunos sempre que confrontados com fontes escritas. O uso constante desta fórmula de análise irá permitir desenvolver *skills* importantes na análise crítica de informação.

Para que o nosso ponto de vista fique mais claro iremos partilhar um exemplo:

“Todos sabemos, o fascismo representa o sistema de regressão mais brutal de todos os tempos na ordem política, social e cultural. O ponto de vista dos escritores portugueses é, pois, que se torna absolutamente necessário defender, restabelecer e alargar as condições sociais de independência do espírito que constituíam até hoje a base de todos os progressos da cultura, ou seja, que o dever mais urgente e indeclinável dos intelectuais é auxiliar com as armas ou com a pena a causa do povo espanhol”

**Jaime Cortesão, *Discurso no 2º Congresso Internacional de Escritores para a Defesa da Cultura, Valencia, 1937***

Aplicando a metodologia acima mencionada verificamos que:

- **Quem escreve o documento?** Jaime Cortesão (1884-1960) médico, político, historiador e, no contexto que nos interessa para este documento, resistente ao Estado Novo.

- **O que escreve no documento?** Descreve o sistema político fascista como o mais brutal sistema de todos os tempos e apela, aos escritores portugueses, que se juntem à causa dos antifascistas espanhóis (importa recordar que está a decorrer a Guerra Civil Espanhola de 1936-1939) quer seja através da escrita ou juntando-se aos combatentes republicanos.

- **Quando escreve o documento?** Em 1937, durante a Guerra Civil Espanhola.

- **Onde escreve o documento?** Em Valencia, Espanha Republicana. Assim como muitos outros elementos de oposição ao Estado Novo, Cortesão refugia-se em Espanha e procura construir uma Frente Popular Portuguesa (nos moldes já tentados em França e Espanha) que permita a convergência de vários setores oposicionistas.

- **Porque escreve o documento?** É um apelo “frentista” aos intelectuais portugueses, está implícito um apelo à unidade em torno da Frente Popular Portuguesa e explícito um apoio à causa do governo republicano espanhol.

Assim, a partir deste exemplo, verificamos que um pequeno texto, quando devidamente questionado, deixa de ser um mero veiculador de informação para se tornar evidência potencial que nos permitiu construir uma narrativa histórica, devidamente sustentada, sobre a resistência ao Estado Novo organizada a partir da Espanha Republicana.

Se a estratégia, aqui delineada, for constantemente aplicada ao longo do ano letivo consideramos que ela tem potencial para uma melhor utilização do documento escrito e para um desenvolvimento da Evidência Histórica por parte dos estudantes. Devemos utilizá-la, inicialmente, de forma mais expositiva, analisando o documento para os alunos e, através do exemplo, ir fomentado o trabalho cada vez mais autónomo por parte dos discentes de forma que estes se apropriem desta formulação e a utilizem de forma consciente sempre que confrontados com fontes escritas, no contexto da aula de História, ou com informação em sentido mais geral.

Por fim, apenas referir que este trabalho com o texto escrito não é um fim em si mesmo, isto é apenas podemos construir narrativas históricas de carácter inferencial, a partir da fonte, se este trabalho for suportado por um sólido conhecimento sobre o contexto histórico em que o documento é produzido.

## Conclusão

Iniciamos o presente relatório com a descrição do Estágio de Prática Pedagógica Supervisionada e com as lições que dele podemos retirar. Compreendemos que ele se deu num contexto muito específico (e esperemos nós que irrepetível) marcado indelevelmente pela pandemia de Covid19 que assolou o mundo durante este período. Se este contexto limitou, e muito, a nossa prática docente (a obrigatoriedade da utilização de máscara cirúrgica durante todo o ano letivo o que dificultou bastante a comunicação ou a dificuldade em desenvolver tarefas colaborativas entre os discentes, só para dar alguns exemplos) também nos potencializou na utilização de ferramentas digitais tais como o *Google Classroom* que não dominávamos. Este estágio permitiu-nos, também, acompanhar duas turmas de perfis completamente diferentes (em termos de comportamento, hábitos de trabalho e até em tamanho, sendo uma constituída por 23 elementos e outra apenas por 8) o que nos alertou para a importância de diversificar e adaptar estratégias de acordo com esse perfil. Pesando os prós e os contras o balanço do estágio é forçosamente positivo ainda que com alguns pontos negativos a assinalar.

Relativamente à questão de investigação que norteou o presente trabalho o balanço é negativo, com os dados recolhidos não conseguimos responder positivamente a essa questão. Ainda que em trabalho acompanhado tenhamos visto potencialidades na utilização de fontes escritas, o trabalho autónomo dos estudantes não validou esta conclusão. Somos da opinião que poderíamos ter melhores resultados se tivéssemos acompanhado mais frequentemente a turma e insistido mais no trabalho com texto escrito ao longo do ano. E aqui pretendemos frisar aquele que, em nossa opinião, é o aspeto mais negativo do presente modelo de estágios pedagógicos. Além de ser um trabalho não remunerado, o estágio nos moldes atuais potencializa pouco a autonomia do professor estagiário e o trabalho constante com os estudantes.

No caso das nossas turmas elas foram divididas entre 4 professores (o Professor Orientador e os 3 Professores Estagiários) ou seja, não só os alunos teriam de se adaptar constantemente à mudança de professor e a estratégias diferentes por parte destes, como nós professores víamos a possibilidade de um trabalho mais acompanhado e constante interrompida pela necessidade de distribuir aulas entre nós. Ora no caso da nossa turma/amostra pensamos que isso se revelou fatal, se os vários estudos não diferem muito dos resultados obtidos (a maioria dos alunos não vai para além dos primeiros níveis da Escala de Evidência Histórica)

eles identificam uma melhoria de resultados fruto da aplicação de estratégias específicas ao desenvolvimento da Evidência Histórica algo que o nosso relatório não confirma.

Importa assinalar que este trabalho alertou-nos para uma realidade que aparenta vir a se desenvolver ao longo dos últimos anos e que nos parece bastante preocupante. A produção científica dedicada ao tema demonstra que os hábitos de leitura e as capacidades de interpretação crítica de informação são bastante diminutos. Mais do que nunca urge desenvolver esses hábitos e essas capacidades nos nossos estudantes.

Num esforço para contrariar o diagnóstico acima referido procuramos desenvolver uma metodologia de trabalho que permita não só um desenvolvimento da Evidência Histórica como uma análise crítica de informação, como foco numa utilização constante do documento escrito e com um guia de questões com que o devemos abordar.

Pretendemos, desta forma, deixar um contributo para novas investigações assim como delinear, desde já, uma estratégia a aplicar na nossa prática docente autónoma e que nos permita emendar erros identificados ao longo do Estágio.

## Bibliografia

Ashby, Rosalyn - “*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, 2003;

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

BARCA, Isabel. *Educação histórica: uma nova área de investigação*. In: *Revista da Faculdade de Letras História*. Porto, III Série, vol. 2, 2001;

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;

Henriques, Bernardo Almeida Santos de Almeida – *O Desenvolvimento da Evidência Histórica Através do Documento Escrito*, Coimbra: Universidade de Coimbra, 2021;

Lee, Peter “*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, 2001;

Lobo, Diana Filipa Dias Trindade - *A Evidência Histórica na Construção do Ensino E da Aprendizagem na Aula de História*, Coimbra: Universidade de Coimbra, 2020;

Lopes, Ana Daniela Maia - *As Potencialidades do Documento Iconográfico no Ensino de História*, Coimbra: Universidade de Coimbra, 2022;

Neto, André Pereira - *O uso de documentos escritos no ensino de história. Premissas e bases para uma didática construtivista*. In *História & Ensino*, Londrina, 2001;

Oliveira, Bernardo Leitão – *O Papel do Documento Escrito na Construção de Evidência Histórica*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2022;

Pereira, Gerson Micael dos Santos – *O Documento Escrito Como Recurso Pedagógico no Ensino-Aprendizagem de História*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2022;

Veríssimo, M. H. - *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência*. Braga: Universidade do Minho, 2012;

## **Documentos**

Projeto Educativo 2019-2022 da Escola Básica e Secundária José Falcão

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

## **Anexos**



## **Anexo I – Plano Individual de Formação**

### **Plano Individual de Formação**

Docente: João Santo

Discente: André Folgado Rodrigues

Num ano marcado indelevelmente pela situação de pandemia global o Estágio Pedagógico revestiu-se de maiores preocupações. Além do primeiro embate de conhecer o professor orientador, os outros professores e os alunos das turmas que nos foram atribuídas, existe sempre o “espectro” do vírus SARS-CoV-2 a pairar sobre o dia-a-dia das escolas. A incerteza é, sem dúvida, a palavra que melhor caracteriza a atual realidade escolar. Ainda assim, tentando tirar algo de positivo desta situação, esta conjuntura permite trabalhar com ferramentas digitais (tais como o *Google Classroom* por exemplo) que provavelmente seriam pouco ou nada utilizadas num contexto dito “normal”.

Ainda que seja crítico deste modelo de estágio não remunerado e, em certa medida, cerceador da autonomia indispensável à atividade docente é nele que estou inserido e é dele que tentarei tirar as melhores aprendizagens para o meu futuro profissional. Tenho a “sorte” de estar inserido num núcleo de estágio onde o trabalho com o professor orientador e os colegas estagiários decorre com grande sinergia e a minha autonomia é constantemente incentivada pelo professor orientador. Assim, irei desempenhar as funções que de mim são esperadas com o maior brio e profissionalismo possível, aproveitando ao máximo este patamar final da minha formação como docente. Ambientar-me ao ambiente escolar, ao trabalho com os pares e a lidar com as dificuldades inerentes à função serão os desafios a ultrapassar.

Este documento tem como principal objetivo expor as atividades nas quais terei uma participação direta ou indireta, sendo estas a ferramenta fundamental para a obtenção da qualificação de docente de História.

Ao longo do presente ano letivo, será produzido um relatório de Estágio onde explicitarei as experiências, ideias, planos e estratégias aplicadas na minha experiência como professor estagiário, assim como o trabalho de investigação com fontes escritas que trabalharei como

tema de relatório. Este tema exigirá de mim uma capacidade de mobilizar fontes escritas (primárias e secundárias) adequadas aos diversos módulos dos programas de História A do 10º ano de História da Cultura e das Artes do 11º ano e ao perfil dos meus alunos. É um desafio que estou ávido por abraçar.

No âmbito da minha ação pedagógica, pessoal e social proponho-me a realizar as seguintes atividades:

- Exercer a atividade docente nas turmas 10ºB LH e 11ºB AV;
- Assistir a todas as aulas do orientador, do 10º ano e do 11ºano;
- Planificar e lecionar os tempos letivos previstos e exigidos pelo Plano Anual Geral de Formação (32 tempos de 50 minutos), e tantos quanto o professor orientador permitir para além destes;
- Fazer avaliação formativa;
- Corrigir testes;
- Corrigir trabalhos de casa;
- Utilizar todos os recursos que considero pertinentes, no âmbito da sala de aula, com a finalidade de promover uma aprendizagem dinâmica e eficaz;
- Elaborar matrizes, testes e respetivos critérios de avaliação (num todo ou em parte);
- Elaborar um banco de perguntas de exame nacional de História A e História da Cultura e das Artes;
- Participar ativamente no Plano Anual de Atividades e no Projeto de Cidadania interdisciplinar das turmas de 10º e 11ºano que nos foram atribuídas;
- Participar em algumas das várias reuniões que são realizadas no Âmbito escolar, consoante a autorização do orientador e da direção;
- Didatizar o tema de relatório e aplicá-lo, procurando uma utilização constante de fontes multiperspetivadas para os diversos módulos do programa de História A e de História da Cultura e das Artes;
- Disponibilidade para participar nas atividades programadas pelo departamento de ciências humanas e sociais;
- Participação nas atividades extracurriculares de teor social, sendo estas:

- Dia do Patrono (Dia do nascimento de José Falcão, 1 de junho, patrono da escola e feriado municipal de Miranda do Corvo);
- Celebrações do 25 de Abril;
- Evocação do Dia Internacional dos Direitos Humanos (10 de dezembro);
- Ajudar os alunos a preparem-se para a vida em sociedade, utilizando as várias matérias abordadas em sala de aula para promover reflexões acerca da atualidade e promover uma análise crítica e multiperspetivada da realidade;
- Organizar conferências/ debates acerca de assuntos atuais ou relevantes:
  - 25 de Abril.
  - Gripe Pneumónica (1918-1920) e a atual situação pandémica.

## Anexo II – Pergunta para teste

Doc.1:

*“No 2º século da era cristã, o império de Roma abrangia a mais bela parte da Terra e o segmento mais civilizado da humanidade. As fronteiras daquela vasta monarquia eram guardadas por antigo renome e disciplinada bravura. A influência branda das leis e das maneiras haviam gradualmente cimentado a união das províncias. Seus pacíficos habitantes desfrutavam até o ponto do abuso os privilégios da opulência e do luxo.”*

Edward Gibbon (1737-1794), *Declínio e queda do Império Romano*, 1776

Partindo do doc.1 refere quais os fatores que contribuíram para a unificação e manutenção do Império Romano.

**Critérios de Correção (os alunos devem referir, num texto coerentemente organizado, os seguintes fatores que contribuíram para a unidade e manutenção do Império Romano):**

-Direito Romano

-Cidadania

-Rede Viária e domínio do Mar Mediterrâneo

-Urbanismo

-Exército

-A figura do Imperador e o Culto Imperial e o Culto á cidade de Roma (e a “predestinação” de Roma a dominar o “mundo conhecido”)

-Pragmatismo Romano

-Moeda

-Latim

-A produção literária de apologia ao Império (poesia e épica)

## **Anexo III - Formação - Práticas de avaliação pedagógica - Projeto MAIA**

### **Tarefa 2**

**Contexto de Aplicação:** 10º ano, História A

#### **Finalidades:**

Trabalho pedido aos alunos com o objetivo de avaliar a apropriação de saberes (conteúdos) e o desenvolvimento de um conjunto de competências transversais às diversas áreas disciplinares, incluídas no perfil do aluno.

A incursão pelo território das competências transversais, servirá, por um lado, como processo de diagnose relativamente aos níveis de desenvolvimento destas competências nos alunos, por outro, para experimentar e afinar descritores passíveis de aplicação, para a avaliação e análise destes itens.

Relativamente à pontuação atribuída aos itens, esta tem uma função meramente instrumental, possibilitando ao aluno posicionar-se, através de uma notação quantitativa, na escala da avaliação sumativa em vigor para o nível de ensino, e ao professor, verificar o nível de desenvolvimento das competências e de apropriação dos conteúdos por parte dos alunos relativamente ao tema em apreço, fornecendo dados para orientar o processo de ensino-avaliação-aprendizagem.

#### **Trabalho- Descrição**

Pretende-se, tendo em conta os conhecimentos adquiridos na disciplina de História A, bem como a tua capacidade crítica e de pesquisa, sejas capaz de produzir um trabalho, que:

1. **Mostre que o sistema democrático**, em uso pela generalidade dos países atuais, **se fundamenta na democracia nascida em Atenas**, cidade-estado da Grécia antiga, por volta do séc. V a.C.:
  - a. **Destacando os** primordiais **princípios** que dão corpo a este sistema político;
  - b. **Identificando as** naturais **diferenças** entre a democracia da Grécia antiga e as democracias atuais;

**2. Possibilite a compreensão do conceito “Democracia”, vincando a importância da participação** cívica para que esta doutrina política se possa impor como sistema mais aberto ao contributo dos cidadãos.

O produto final pode, de acordo com a tua vontade e possibilidade, revestir diversos formatos: um texto escrito OU uma apresentação OU um vídeo OU outro produto similar, que permita cumprir os objetivos definidos nos pontos 1 e 2.

A par do produto final apresentado, deverás anexar um pequeno relatório onde descrevas os passos e etapas percorridas desde a conceção à concretização do trabalho apresentado, que inclua: a ideia inicial, dificuldades, dúvidas, ações para ultrapassar as dificuldades, apreciação global do percurso efetuado.

A avaliação deste trabalho incidirá, tanto nos conteúdos abordados, como nas competências transversais mobilizadas na sua realização e incluídas no perfil do aluno, sendo estas últimas o principal foco de análise e avaliação.

O prazo de realização será de 9 dias, logo, deverás entregar o trabalho até ao dia 31 de outubro.

Discriminam-se de seguida as competências a incluir e os descritores considerados relevantes:

### **1. Linguagens e textos**

Descritores:

- Os alunos usam linguagens verbais e não-verbais para significar e comunicar, recorrendo a gestos, sons, palavras, números e imagens;
- Os alunos dominam os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita. Compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, quer através de outras codificações;
- Identificam, utilizam e criam diversos produtos linguísticos, literários, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos, reconhecendo os significados neles contidos e gerando novos sentidos.

## **2. Informação e comunicação**

Descritores:

- Os alunos pesquisam sobre matérias escolares e temas do seu interesse. Recorrem à informação disponível em fontes documentais físicas e digitais, registrando a origem da informação;
- Organizam a informação recolhida de acordo com um plano, com vista à elaboração e à apresentação de um produto que pode ser comunicado/apresentado/apropriado por uma audiência;

## **3. Pensamento crítico e pensamento criativo**

Descritores:

- Os alunos observam, analisam e discutem ideias, processos ou produtos centrando-se em evidências;
- Os alunos desenvolvem ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade, sendo capazes de construir um produto apelativo/funcional.

## **4. Desenvolvimento pessoal e autonomia**

Descritores:

- Os alunos reconhecem os seus pontos fracos e fortes, sendo capazes de expressar as suas necessidades e de procurar as ajudas e apoios mais eficazes para alcançarem os seus objetivos;
- Os alunos desenham, implementam e avaliam, com autonomia, estratégias para conseguir as metas e desafios que estabelecem para si próprios;
- Os alunos são confiantes, resilientes e persistentes, construindo caminhos personalizados de aprendizagem.

## Rubrica de Avaliação

### A. Apropriação de Conteúdos - 50 pontos

| <b>5 – (50 pontos)</b>  | <b>4 – (40 pontos)</b>  | <b>3 – (30 pontos)</b>  | <b>2 – (20 pontos)</b>  | <b>1 – (10 pontos)</b>  |
|---|---|---|---|---|
| <p>Foste capaz de identificar:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. As raízes do sistema democrático atual, na Democracia Grega do séc. V aC;</li> <li>2. Os 4 principais princípios da democracia: divisão de poderes; igualdade na participação democrática; respeito pelo princípio da maioria; rotatividade dos cargos;</li> <li>3. As diferenças entre a antiguidade e os tempos atuais, nomeadamente no conceito de cidadão e todas as suas implicações, bem como a diferença entre democracia direta e representativa;</li> <li>4. Que a participação dos cidadãos no sistema democrático, tanto na antiguidade como atualmente é essencial para viver em democracia..</li> </ol> | <p>Foste capaz de demonstrar, embora com falhas que não compromete m os conteúdos descritos no nível 5, os 4 itens de conteúdo incluídos.</p> | <p>Foste capaz de demonstrar, embora com falhas, apenas 3 dos itens descritos no nível 5.</p> | <p>Foste capaz de demonstrar, embora com falhas, apenas 2 itens descritos no nível 5.</p> | <p>Foste capaz de demonstrar, embora com falhas, apenas 1 dos itens descritos no nível 5.</p> |

### B. Linguagens e textos - 30 pontos

| <b>3 – (30 pontos)</b>   | <b>2 – (20 pontos)</b>  | <b>1 – (10 pontos)</b>  |
|--|---|---|
| <p>Foste capaz de construir um produto que todos compreendem, expressando as tuas ideias através de um texto corretamente construído OU foste capaz de utilizar os recursos linguísticos, imagens, diagramas ou outro recurso de comunicação, com objetividade e clareza cumprindo os objetivos.</p> | <p>Foste capaz de construir um produto que procura, apesar de algumas falhas, comunicar e expressar as tuas ideias de uma forma que a maioria das pessoas compreende.</p> | <p>Apresentas um produto de difícil compreensão para a maioria das pessoas, que não promove a apropriação do conhecimento que pretendes transmitir.</p> |



**C. Informação e comunicação - 60 pontos**

| <b>3 – (60 pontos)</b>  | <b>2 – (40 pontos)</b>  | <b>1 – (20 pontos)</b>  |
|---|---|---|
| <p>Conseguiste aceder a informação valiosa para a compreensão das matérias pretendidas.</p> <p>Registaste corretamente a origem da informação, citando corretamente e validando as fontes, possibilitando refazer o itinerário da tua aprendizagem.</p> <p>Organizaste de forma correta a informação recolhida, destacando o essencial.</p> | <p>Conseguiste aceder a informação relativa às matérias pretendidas.</p> <p>Nem sempre registaste corretamente a origem da informação, nem citaste e validaste as fontes, impossibilitando-te de refazer o itinerário da tua aprendizagem.</p> <p>Organizaste a informação recolhida, embora com lacunas.</p> | <p>Revelaste trabalho de pesquisa insuficiente.</p> <p>Apresentas informação muito incompleta, faltando muitas referências OU apresentas informação não validada que contraria as teses genericamente aceites</p> <p>A informação não se encontra organizada não sendo compreensível para quem a acede OU a informação é apenas uma cópia das fontes acedidas</p> |

**D. Pensamento crítico e pensamento criativo - 30 pontos**

| <b>3 – (30 pontos)</b>   | <b>2 – (20 pontos)</b>  | <b>1 – (10 pontos)</b>  |
|--|---|---|
| <p>O produto final é apelativo e promove a atenção e a compreensão da temática abordada.</p> <p>Foste capaz de utilizar recursos expressivos que conduzem à compreensão da mensagem e à apropriação da informação.</p> | <p>O produto final apresenta de forma correta a informação e cumpre o objetivo comunicacional, mas não é apelativo nem prende a atenção.</p> <p>Os recursos expressivos não foram suficientes para transmitir a informação.</p> | <p>O produto final apresenta a informação de modo superficial e pouco organizada, não cumprindo a sua função de comunicação.</p> <p>Os recursos expressivos não promoveram a compreensão e apropriação da informação transmitida.</p> |

**E. Desenvolvimento pessoal e autonomia - 30 pontos**

| <b>3 – (30 pontos)</b>   | <b>2 – (20 pontos)</b>  | <b>1 – (10 pontos)</b>   |
|--|---|--|
| <p>Mostras capacidade para superar os desafios, recorrendo a apoios/soluções para atingir os seus objetivos.</p> <p>Expressas as tuas necessidades e dificuldades, sendo capaz de reorientares o teu trabalho de acordo com as tuas possibilidades.</p> <p>Mostras capacidade de decisão, resiliência e persistência para atingires os teus objetivos.</p> | <p>Mostras capacidade para realizar os desafios, embora não avances além do necessário. Não procuras outros apoios/soluções para valorizares o teu trabalho.</p> <p>Tens dificuldade em identificar as tuas necessidades e dificuldade, o que não te permite evoluir mais.</p> <p>Tens de decidir com mais firmeza, ser mais persistente e resiliente na realização das tarefas para atingir os teus objetivos.</p> | <p>Mostras grandes dificuldades na realização dos desafios.</p> <p>Deves procurar mais apoios/soluções para desenvolver o teu trabalho.</p> <p>Tens de pedir apoio para identificar as tuas necessidades e dificuldades para evoluir.</p> <p>Tens de organizar um plano para expressar as tuas decisões e estruturar um plano de trabalho.</p> |

**Nota:** Os pontos são meramente indicativos, ensaiando uma notação quantitativa dos descritores.

### Anexo IV- Exemplo de Uma Planificação de Aula



|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| Escola:<br>Escola Básica 2, 3 com Secundário<br>José Falcão | Tempo de aula:<br>50 minutos <input type="checkbox"/> 100 minutos X               | Aula nº:  | Sumário:<br>A matematização do real e a Revolução Copernicana. |
|   | Domínio:<br>O alargamento do conhecimento do mundo.                               | Data:<br>27/04/2021   |  |
| Professor (estagiário):<br>André Rodrigues                  | Unidade:<br>O conhecimento científico do mundo.                                   | Conceitos trabalhados:<br><br>Mentalidade quantitativa, geocentrismo, heliocentrismo e Revolução Copernicana. |  |
| Disciplina/Ano/Turma:<br>História A/10º/B LH                | Subunidade:<br>A matematização do real e A revolução das concepções cosmológicas. |   |  |

| Conteúdos           | Aprendizagens a realizar /<br>Objetivos                     | Estratégias   | Recursos  | Avaliação   |
|---------------------|---|---|---|---|
| Números indo-árabes | Reconhecer a importância da adoção dos números indo-árabes. | Como estratégia de motivação irei, após apresentar o sumário, escrever a data em numeração indo-árabe e em numeração romana para assim estimular o debate sobre a importância da adoção da numeração indo-árabe.<br>Explorar o doc.10, pág.33, sobre os diferentes tipos de aritmética (os alunos devem identificar que a representação antropomórfica da aritmética “prefere” a numeração indo-árabe).<br>A partir do powerpoint que preparei para a aula, os alunos devem identificar o carácter mais prático da utilização dos números indo-árabes, associando a sua | Exposição, quadro, manual (pág.33) e powerpoint que acompanha a planificação. | Avaliação oral e ficha na parte final da aula (segue junto à planificação as duas versões da ficha, uma para 22 alunos e uma segunda versão para o aluno R que beneficia de PEI |

|   |   |   |  |  |
|---|---|---|--|--|
|   |   | utilização aos Homens da expansão portuguesa, verificando que a documentação régia e/ou da corte ainda não os adotou (irei confrontar a Carta de Pero Vaz de Caminha, que utiliza a numeração indo-árabe e o Tratado de Tordesilhas que não utiliza essa numeração).  |  | (Programa Educativo Individual).   |
| Mentalidade quantitativa.                             | Identificar a presença de uma mentalidade quantitativa em várias facetas da vida no Renascimento.<br>Conhecer o exemplo de Pedro Nunes. | Projeção da pintura “ <i>O cambista e a sua mulher</i> ” abordando rapidamente a “matematização” da pintura, nomeadamente através da perspetiva (falarei de forma superficial uma vez que a arte do Renascimento será abordada numa Unidade que lhe é consagrada) e lembrar o papel de mercadores, banqueiros e outros elementos ligados ao comércio e finanças, salientando a importância que estes dão à utilização da matemática.<br>Apresentação de uma tábua de declinação solar para demonstrar que a mentalidade quantitativa também se encontra presente nas navegações (será também trabalhado de forma superficial uma vez que a aula seguinte será, justamente, sobre cartografia e instrumentos de navegação).<br>Abordarei ainda o exemplo de Pedro Nunes como exemplo português de contributo para o conhecimento matemático do real. | Exposição e Powerpoint que acompanha a planificação. | Avaliação oral e ficha na parte final da aula (segue junto à planificação as duas versões da ficha, uma para 22 alunos e uma segunda versão para o aluno R que beneficia de PEI (Programa Educativo Individual). |
| Geocentrismo, Heliocentrismo e Revolução Copernicana. | Comparar as concepções geocêntrica e heliocêntrica do universo.<br>Conhecer o conceito de polímata e lembrar o conceito de humanista.   | Confrontar as concepções de geocentrismo e heliocentrismo através do doc. 11, pág. 34 do manual. Visualização de um vídeo sobre a vida de Copérnico ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=XBsYmGxw6NA">https://www.youtube.com/watch?v=XBsYmGxw6NA</a> ) e análise do mesmo. Utilizar a vida de Copérnico para definir o conceito de polímata e lembrar o conceito de humanista.   | Exposição, projeção de vídeo e manual pág.34.        | Avaliação oral e ficha na parte final da aula (segue junto à planificação as duas versões da ficha, uma para 22 alunos e uma   |

|  |   |   |  |   |
|--|---|---|--|---|
|  | Compreender o conceito de revolução e de revolução copernicana.   | Compreender a importância da teoria de Copérnico à luz dos avanços que a ciência vai conhecer e que nos permite falar numa revolução copernicana.<br>Definir o conceito de revolução copernicana (aqui irei aproveitar para definir também o que se entende por revolução em História, uma vez que se configura um conceito estruturante que irá aparecer cada vez mais frequentemente ao longo da época moderna e época contemporânea. |  | segunda versão para o aluno R que beneficia de PEI (Programa Educativo Individual). |
|  | Aplicar os conceitos de mentalidade quantitativa e de revolução copernicana.<br>Justificar a importância da matemática e da teoria heliocêntrica. | Para consolidação de conhecimentos os alunos irão ter a parte final da aula para resolver a ficha que acompanha a planificação.<br>No final irá ser distribuído o documento com as aprendizagens esperadas dos conteúdos lecionados e será feita uma rápida revisão dos mesmos.   | Ficha de trabalho e documento "Objetivos de aprendizagem". |   |

## Anexo V - Ficha Primeira Recolha de Dados

|   |  |   |
|---|--|---|
|  | <b>Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo</b><br>Ano Letivo 2020/2021<br><b>História A 10º ano</b><br><b>E@D - Plano de Aula</b> | <br>Agrupamento de Escolas<br>Miranda do Corvo |
|---|--|---|

|       |    |
|-------|----|
| Nome: | Nº |
|-------|----|

|   |                     |
|---|---------------------|
| <b>Sumário:</b><br>As viagens na Idade Média: As viagens de negócios, as romarias e as peregrinações. | 15 de abril<br>2021 |
|---|---------------------|

### Cronograma

**09.30** - Apresentação da aula / Registo de presenças

**09:35** – A difusão do gosto e da prática das viagens na época medieval: negócios, religião e intercâmbio cultural.

**10:20** – Realização da Tarefa 1.

### Objetivos de aprendizagem

- Compreender a importância do comércio como impulsionador das viagens.
- Conhecer o intercâmbio ocidente/oriente fruto das viagens de Marco Polo e de Rabban Bar Sauma.
- Reconhecer a importância das romarias como uma importante expressão da cultura popular. Descrever as mais importantes rotas de peregrinação.

### Tarefa1:

#### Doc.1 – Santa Sofia

*“Em primeiro lugar, fomos à grande igreja [Igreja de Santa Sofia], que tem trezentas e sessenta portas [pilares] todos feitos de mármore. Quanto à cúpula do altar, é impossível a um homem descrevê-la [adequadamente] a alguém que não a viu, e dizer quão alta e espaçosa é. Há nesta igreja um quadro da Santa Maria que Lucas, o Evangelista, pintou. Vimos ali também a mão de João Batista, e porções [dos corpos de] Lázaro, e Maria Madalena, e aquela pedra que foi colocada sobre o túmulo de nosso Senhor, quando José o trouxe da cruz. Maria chorou naquela*

*pedra, e o lugar onde suas lágrimas caíram está húmido até hoje; e por mais que essa humidade seja enxuta, o lugar fica molhado novamente.”*

*A história de vida e as viagens de Rabban Bar Sauma (traduzido e adaptado da tradução inglesa do original siríaco).*

## **Doc. 2 – Rumo ao longínquo Oriente**

*A cidade de Quinsai (China) tem cem milhas de perímetro ou cerca disso, porque as suas ruas e os seus canais são muito longos e muito largos. Tem praças quadradas onde se realizam os mercados e que dada a multidão que aí se reúne são necessariamente vastas e espaçosas.*

*Em cada uma dessas grandes praças reúnem-se, três vezes por semana, quarenta a cinquenta mil pessoas que vendem tudo quanto se pode desejar em matéria de vitualhas [...].*

*Todas essas praças quadrangulares são rodeadas de casas altas, que têm em baixo as oficinas onde trabalham toda a espécie de artesãos e onde se vendem toda a espécie de mercadorias, especiarias, joias, pérolas [...].*

*E nesta cidade fica o palácio do rei; é o mais belo e o mais imponente que existe no mundo.*

Marco Polo - *O Livro das Maravilhas*, c. 1298

**1. Com base nos Doc1 e doc.2 (doc.25 pág. 133 do manual) refere como as viagens permitiram um contato entre Ocidente e Oriente.**

Deves, ainda, mostrar como duas culturas diferentes e afastadas geograficamente olham uma para a outra.

Resposta:

**2. A partir do Doc. 28 B (pág. 136) e do Doc. 29 (pág. 137) do manual descreve a importância dos Caminhos de Santiago na Europa Medieval,**

Resposta:

## Anexo VI - Ficha Comparativa HCA

|   |  |   |
|---|--|---|
|  | <b>Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo</b><br>Ano Letivo 2020/2021<br><b>História e Cultura das Artes 11º ano</b><br><b>E@D - Plano de Aula</b> |  |
|---|--|---|

|       |    |
|-------|----|
| Nome: | Nº |
|-------|----|

|   |               |
|---|---------------|
| Sumário:<br>A Cultura do Espaço Virtual: Contextualização da arte pós 1960. | 12 abril 2021 |
|---|---------------|

### Cronograma

11:30 - Apresentação da aula / Registo de presenças

11:35 - Contextualização política, social e económica do mundo entre 1960 e 2001 e a sua influência nas artes.

12:20 – Realização da Tarefa 1.

### Objetivos:

- Conhecer a Guerra Fria e a corrida espacial.
- Compreender a hegemonia do capitalismo, a globalização e a sociedade de consumo.
- Reconhecer a importância do surgimento da internet e o seu impacto cultural.
- Explicar o surgimento do corpo como uma nova forma de expressão artística.

### Tarefa 1

1. **A corrida espacial foi resultado da Guerra Fria. Comenta a afirmação, referindo o contexto em que se desenrolou a corrida espacial e o seu impacto no mundo atual.**

|           |
|-----------|
| Resposta: |
|-----------|



2. *“Os consumidores são cheios de fervor religioso pela liberdade soberana das mercadorias cujo uso se tornou um fim em si mesmo. Ondas de entusiasmo por produtos específicos são propagados por todos meios de comunicação. Um filme desencadeia uma mania de moda; uma revista divulga casas noturnas, que por sua vez se dão origem a diferentes linhas de produtos. (...) Como o antigo fetichismo religioso, com seus arrebatamentos convulsivos e curas milagrosas, o fetichismo das mercadorias gera seus próprios momentos de excitação fervorosa. Tudo isso é útil para apenas um propósito: produzir uma submissão habitual.”*

Guy Debord, *A sociedade do espetáculo*, 1967 (traduzido do inglês)



**Partindo da análise do texto acima citado e da síntese 2 (pág. 267 do manual) refere a importância do consumo e da publicidade para o contexto histórico e social da “Cultura do Espaço Virtual”.**

Resposta:

3. **Descreve a importância que o corpo vai ganhar para os novos movimentos artísticos que surgem nesta época (pág. 266 do manual).**

Resposta:

## Anexo VII - Ficha Segunda Recolha de Dados

|   |  |   |
|---|--|---|
|  | <b>Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo</b><br>Ano Letivo 2020/2021<br><b>História A 10º ano</b><br><b>Ficha de Tarefa</b> |  |
|---|--|---|

|       |    |
|-------|----|
| Nome: | Nº |
|-------|----|

1. Explica, **por palavras tuas**, a mentalidade quantitativa surgida no contexto do Renascimento. Deves ter em consideração a adoção dos números indo-árabes e exemplificar as diferentes facetas do dia-a-dia onde esta mentalidade quantitativa se reflete.

---

---

---

---

---

---

2. Define, **por palavras tuas**, o conceito de *Revolução Copernicana*. A tua resposta deve atender à nova conceção cosmológica avançada por Copérnico e as suas consequências no progresso da ciência.

---

---

---



---

---

---



## Anexo VIII - Ficha Terceira Recolha de Dados

|   |  |   |
|---|--|---|
|  | <b>Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo</b><br>Ano Letivo 2020/2021<br><b>História A 10º ano</b><br><b>Ficha de Tarefa</b> |  |
|---|--|---|

|       |    |
|-------|----|
| Nome: | Nº |
|-------|----|

### Doc. A: Perseguições no tempo de Henrique VIII (1540)

*Seguiu-se a execução de seis doutores, dos quais três foram enforcados [...], acusados de ter outrora falado a favor do Papa... Os outros três foram queimados como heréticos (luteranos) [...], tendo sido maravilhoso ver a morrer no mesmo dia e hora aqueles que aderiam a dois partidos contrários [...]. Toda a gente, Senhor, entrou numa extraordinária perturbação, por causa do temor que todos podem ter, sem jamais estarem seguros na sua inocência, dada a possibilidade oferecida aos malevolentes de se vingarem facilmente daqueles a quem querem mal e a ocasião oferecida àqueles que, por corrupção ou por qualquer má paixão, queiram ser testemunhas falsas...*

Charles de Marillac (prelado e diplomata francês, 1510-1560) – Correspondência.

### Doc. B: João Calvino sobre a tolerância.

*A humanidade daqueles que querem poupar os heréticos é mais cruel por que para poupar o lobo lhe deixam as ovelhas como presa.*

João Calvino (1509-1564) in *A Intolerância Religiosa na História* de Rodrigo de Sousa Goulart.

A partir dos documentos A e B aborda a intolerância religiosa que se viveu no Séc. XVI.

---



---





---



---

## Anexo IX - Ficha Quarta Recolha de Dados

|   |  |   |
|---|--|---|
|  | <b>Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo</b><br>Ano Letivo 2020/2021<br><b>História A 10º ano</b><br><b>Ficha de Tarefa</b> |  |
|---|--|---|

|       |    |
|-------|----|
| Nome: | Nº |
|-------|----|

*Doc.1 - Os Jesuítas foram rápidos e diligentes intermediários na chegada da Revolução Científica a Portugal e ao mundo. Trouxeram para Portugal os métodos e as ideias de Galileu, asseguraram, durante mais de um século e meio, o funcionamento de uma brilhante escola de matemática em Lisboa (a Aula da Esfera) e levaram para o Oriente a nova ciência que tinha despertado na Europa, que incluía o uso de telescópios e de relógios mecânicos.*

*Os jesuítas em Portugal e a ciência, Carlos Fiolhais, 2017.*

A partir do doc.1, explica o contexto em que surge a Companhia de Jesus e a sua importância no ensino das ciências em Portugal.

---



---



---



---



---



---



---



---