



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DE  
**COIMBRA**

Eduardo Filipe Rodrigues Miguel Ferreira

# **A ICONOGRAFIA E A SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA**

**ESTUDO DE CASO SOBRE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO  
HISTÓRICO COM ALUNOS DO 9ºANO DO ENSINO BÁSICO.**

**Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3ºciclo do Ensino Básico e no  
Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do  
Carmo Trindade, apresentado ao Concelho de Formação de Professores da Faculdade de  
Letras da Universidade de Coimbra.**

Outubro de 2022

# FACULDADE DE LETRAS

## A ICONOGRAFIA E A SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA

### ESTUDO DE CASO SOBRE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO COM ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO BÁSICO

#### Ficha Técnica

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Relatório de Estágio</b>
<b>Título</b>	<b>A iconografia e a significância histórica.</b>
<b>Subtítulo</b>	<b>Estudo de caso sobre construção do conhecimento histórico com alunos do 9º ano do Ensino Básico.</b>
<b>Autor/a</b>	<b>Eduardo Filipe Rodrigues Miguel Ferreira</b>
<b>Orientador/a(s)</b>	<b>Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade.</b>
<b>Júri</b>	<b>Presidente: Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro.</b> <b>Vogais:</b> <b>1. Doutora Maria Luísa Pires do Rio Carmo Trindade.</b> <b>2. Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade.</b>
<b>Identificação do Curso</b>	<b>2º Ciclo em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário.</b>
<b>Área científica</b>	<b>História.</b>
<b>Especialidade/Ramo</b>	<b>Formação de professores.</b>
<b>Data da defesa</b>	<b>25-10-2022</b>
<b>Classificação do Relatório</b>	<b>18 valores.</b>
<b>Classificação do Estágio e Relatório</b>	<b>17 valores.</b>

## AGRADECIMENTOS

A realização deste relatório de estágio é o culminar de um percurso formativo de dois anos e representa a última fase do Mestrado de Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Este momento origina uma enorme felicidade, tanto pelo atingir de um objetivo, mas também pela consciência das aprendizagens adquiridas durante todo este processo. Contudo, estes dois anos não foram alheios a dificuldades e incertezas que só foram ultrapassadas graças aqueles que aqui pretendo agradecer.

Neste sentido, devo começar por agradecer aos meus pais por todo o seu apoio e por aquilo que eles representam para mim, ambos são modelos de coragem, trabalho, perseverança e força. Aos meus avós quero demonstrar a minha felicidade por ter a possibilidade de estar com eles constantemente, a sua presença na minha vida representa conforto, força e simpatia.

Para a minha esposa, Elise, um enorme obrigado pela paciência, pela constante presença e força que me facultou em momentos difíceis. Agradeço também a compreensão pela ausência durante parte do segundo ano de mestrado pela minha deslocação durante a semana para Coimbra. Embora recente na minha vida, quero agradecer ao meu filho, Guilherme pelos constantes sorrisos e choros que, apesar de tentar sabotar a escrita deste relatório, foi e é um elemento central na minha vida.

Também quero dar um obrigado aos meus colegas e amigos de casa durante o ano de estágio, nomeadamente o Gustavo Gonçalves, a Daniela Pereira e a Julyana Smith que me aturaram e ajudaram durante esse período.

Quero demonstrar a minha gratidão para com o meu colega de estágio, Fábio Almeida, pela partilha, correção, boa disposição e apoio mútuo durante os meses que estivemos na Escola Secundário Fernando Namora.

Por fim, à minha orientadora Professora Doutora Sara Dias-Trindade e à Professora Orientadora de Escola, Isabel Pires. Quero agradecer à professora Sara Dias-Trindade pelo constante apoio e disponibilidade ao longo de todo este percurso, desde a primeira aula até ao desenvolvimento deste trabalho. Para a professora Isabel Pires, um muito obrigado por tudo o que me ensinou, pela orientação e pelos seus conselhos. Agradeço também a imediata amizade e disponibilidade que, certamente, foi uma enorme ajuda ao longo de todo o estágio.

Muito obrigado a todos.

## RESUMO

### **A iconografia e a significância histórica.**

#### **Estudo de caso sobre construção de conhecimento histórico com alunos do 9º ano do Ensino Básico.**

A História e o seu ensino encerram muitas dimensões científicas e pedagógicas que, cada uma à sua maneira, contribuem para a construção do conhecimento, seja na produção historiográfica ou no processo de aprendizagem dos alunos em relação à disciplina de História. Esta realidade demonstra que são vários os estudos possíveis que articulam a História enquanto ciência e disciplina com a sociedade.

Neste estudo, procuramos, em primeiro lugar, analisar a iconografia enquanto fonte histórica e recurso pedagógico. Apesar de continuar a ser um aspeto algo negligenciado, o uso de iconografia nas aulas de História do 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário apresenta-se como uma parte essencial da formação dos alunos. O trabalho continuado com os discentes no âmbito da análise iconográfica fornece-lhes conhecimentos, competências e ferramentas essenciais para a sua vida fora da escola. Sobre a construção do conhecimento histórico baseado em iconografia, adicionamos uma outra dimensão da História, mais concretamente um dos seus conceitos estruturais, a significância histórica. Este conceito centra-se na forma como o significado é atribuído pelos alunos em relação a um determinado acontecimento ou agente histórico.

O objetivo final deste estudo é associar e comparar os resultados obtidos no âmbito da análise iconográfica e da significância histórica. De modo a atingir este objetivo desenvolvemos três fichas de trabalho numa turma do 9º ano sobre temáticas históricas. Com a aplicação deste recurso procuramos avaliar, sistematizar e articular os dados recolhidos de forma a compreender de que forma a significância histórica contribuía para a construção do conhecimento histórico baseado em iconografia. Possível relação esta, que na maioria dos casos, acabaria por demonstrar-se vaga ou inexistente, pois os resultados não indicaram haver uma associação direta entre estes dois aspetos.

**Palavras-chave:** Iconografia; Significância Histórica; Ensino da História; Conhecimento Histórico; Aprendizagem.

## **ABSTRACT**

### **Iconography and historical significance.**

#### **Case study on the construction of historical knowledge with students of the 9th grade of Basic Education.**

History and its teaching contain many scientific and pedagogical dimensions that, each in their own way, contribute for the construction of knowledge, whether in the historiography production or in the students' learning process in relation to the discipline of History. This reality demonstrates that there are several possible studies that articulate History as a science and discipline with society.

In this study, we seek, first of all, an analysis of iconography as a historical source and pedagogical resource. Despite continuing to be a somewhat neglected aspect, the use of iconography in History classes in Elementary School and in High School presents itself as an essential part of the students' training. Continued work with students in the context of iconographic analysis provides them with essential knowledge, skills and tools for their life outside of school. On the construction of historical knowledge based on iconography, we add another dimension of History, more specifically one of its structural concepts, the historical significance. This concept focuses on the processes of assigning meanings to students in relation to a particular event or historical agent.

The final objective of this study is to associate and compare the results obtained within the scope of iconographic analysis and historical significance. In order to achieve this objective, we developed three worksheets in a 9th grade class on different historical themes. With the application of this resource, we sought to evaluate, systematize and articulate the data collected in order to understand how historical significance contributed to the construction of historical knowledge based on iconography. This possible relationship, which in most cases, would end up being vague or non-existent, as the results did not indicate a direct association between these two aspects.

**Keywords:** Iconography; Historical Significance; History Teaching; Historical Knowledge; Learning.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I</b>	
«PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA»: A ESCOLA, A TURMA E A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA .....	7
1.1. Caracterização da escola .....	7
1.2. Caracterização da turma .....	8
1.3. Aulas e atividades desenvolvidas na «Prática de Ensino Supervisionada» .....	9
1.4. Reflexão sobre o processo da «Prática de Ensino Supervisionada» .....	18
<b>CAPÍTULO II</b>	
A ICONOGRAFIA NO ENSINO DA HISTÓRIA .....	21
2.1. O que é iconografia? .....	21
2.2. A iconografia enquanto recurso pedagógico .....	23
<b>CAPÍTULO III</b>	
A SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA E O CONHECIMENTO HISTÓRICO .....	30
3.1. Definição do conceito .....	30
3.2. O contributo da significância histórica para o ensino da História .....	34
<b>CAPÍTULO IV</b>	
ANÁLISE COMPARATIVA DA ARTICULAÇÃO ENTRE A SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA E O CONHECIMENTO HISTÓRICO BASEADO EM ICONOGRAFIA .....	41
4.1. Participantes da amostra .....	41
4.2. Metodologia .....	41
4.3. Resultados da análise iconográfica das fichas de trabalho .....	45
4.3.1. Ficha de trabalho 1: a «Revolução Soviética» .....	45
4.3.2. Ficha de trabalho 2: a «Implantação da República» .....	50
4.3.3. Ficha de trabalho 3: a «Segunda Guerra Mundial» .....	53
4.4. Os níveis de significância dos alunos da turma 9ºX .....	56
4.5. Análise comparativa .....	67
<b>CONCLUSÃO</b> .....	72
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	77
<b>ANEXOS</b> .....	83

1. Plano Individual de Formação (PIF) .....	84
2. Planificações .....	87
2.1. Aula de 4/11/2021 .....	87
2.2. Aula de 2/12/2021 .....	88
2.3. Aula de 18/01/2022 .....	89
2.4. Aula de 17/03/2022 .....	90
2.5. Aula de 24/03/2022 .....	92
2.6. Aula de 29/03/2022 .....	94
3. Testes e critérios de avaliação .....	95
3.1. 1º teste de avaliação .....	95
3.1.1. Critérios de avaliação .....	99
3.2. 2º teste de avaliação .....	104
3.2.1. Critérios de avaliação .....	109
4. Apresentações e recursos digitais .....	116
4.1. <i>PowerPoint</i> .....	116
4.1.1. As transformações geopolíticas decorrentes da 1ª Grande Guerra .....	116
4.1.2. As transformações económicas do após guerra .....	117
4.1.3. 1ª República .....	119
4.1.4. Guerra Fria .....	120
4.2. <i>Prezi</i> .....	122
4.2.1. 1ª Fase: A <i>blitzkrieg</i> e a guerra na Europa .....	122
4.2.2. 2ª Fase: A mundialização do conflito .....	122
4.2.3. 3ª Fase: O fim da guerra e as suas consequências .....	122
4.3. <i>Emaze</i> .....	122
4.3.1. As consequências políticas e económicas do após guerra .....	122
4.3.2. Revolução Soviética .....	122
4.3.3. Mundialização do conflito .....	122
4.4. <i>Thinglink</i> .....	123
4.4.1. A implantação da república .....	123
4.5. <i>Quizzes</i> .....	123
4.5.1. As transformações económicas do após guerra .....	123
4.5.2. A 1ª República .....	123
5. Atividades extracurriculares .....	124

5.1. Clube do Património .....	124
5.1.1. Primeira calendarização .....	124
5.1.2. Segunda calendarização .....	125
5.1.3. Ficha de inscrição e regimento .....	126
5.2. Filme «Tabu» .....	128
5.3. Portugal de 1926 a 1986: percursos de um país .....	129
5.3.1. Cartaz .....	129
5.3.2. Exemplos de fontes iconográficas .....	129
5.3.3. Fotografias .....	131
5.4. Abril é agora. Debates de Abril .....	133
5.4.1. Cartaz .....	133
5.5. Cartas ao Putin .....	134
5.6. Plano Nacional de Artes (questionário) .....	136
6. Exercício de «Cooperative Scripting» .....	141
6.1. Exemplos .....	141
7. Níveis de significância histórica .....	149
7.1. Categorias segundo Peter Seixas .....	149
7.2. Categorias segundo Lis Cercadillo .....	149
8. Fichas de trabalho .....	152
8.1. Revolução Soviética .....	152
8.1.1. Critérios de avaliação .....	158
8.2. Implantação da república .....	161
8.2.1. Critérios de avaliação .....	164
8.3. Segunda Guerra Mundial .....	166
8.3.1. Critérios de avaliação .....	171
9. Médias finais .....	174
9.1. 1ª Média .....	174
9.2. 2ª Média .....	174
9.3. Tabela comparativa da 1ª Média .....	175
9.4. Tabela comparativa da 2ª Média .....	176



## INTRODUÇÃO

A História enquanto disciplina apresenta-se como essencial no longo processo formativo dos jovens. Esta atua sobre domínios centrais que compõem a nossa existência enquanto humanos, nomeadamente a cultura, a identidade, o passado e a memória. O estudo da História é, portanto, uma parte do currículo escolar que fornece aos alunos várias ferramentas importantes para o futuro, tanto a nível social, como político ou cultural. Contudo, o ensino da História nos ciclos de estudos do Ensino Básico e do Secundário apresenta-se como um dos elementos que os alunos menos aparentam gostar ao longo dos seus anos de escolaridade. Certamente que serão vários os fatores que contribuem para esta situação, desde logo o *modus operandi* dos docentes que, por diversas razões, não transmitem aos alunos de hoje as temáticas da melhor forma. As aulas muito expositivas são um exemplo evidente, pois não vão ao encontro dos interesses dos discentes o que, por consequência, não despertam o interesse nem a empatia necessária para a aprendizagem desejada. Porém, não devemos colocar nos professores a fonte de todos os problemas, pois outras possíveis razões parecem surgir, desde logo nos próprios alunos. A grande maioria dos jovens parece ter uma tendência para perceber o passado como algo distante e completamente separado da atualidade, logo com pouca relevância para os mesmos. Para além destes aspetos de ordem prática, importa mencionar que o próprio currículo lecionado ao longo dos seis anos que compõem o Ensino Básico e Secundário pode contribuir para que este desinteresse se acentue.

Importa assim, encontrar estratégias, metodologias e ferramentas que despertem nos discentes o interesse pela História. Neste contexto, tanto a iconografia como a significância histórica, cada uma à sua maneira, contribuem para potenciar nos alunos não apenas o interesse pela disciplina, mas também a própria capacidade de adquirir conhecimento histórico relevante. A iconografia surge como uma fonte primária de extrema importância e com um enorme potencial que, por vezes, não é aproveitado. Sem retirar a relevância das fontes textuais no ensino da História, a iconografia apresenta-se com um recurso pedagógico de enorme potencial e, por vezes, de maior assimilação por parte de alunos. Contudo, esta assimilação só é possível e correta se os discentes possuírem as ferramentas necessárias para a leitura e interpretação das fontes iconográficas.

Por outro lado, a significância histórica apresenta-se como um conceito estrutural ou de segunda ordem essencial para estimular os alunos para o interesse e conhecimento

no âmbito da disciplina de História. Este conceito estrutural procura identificar os processos e construções inerentes à forma como os alunos atribuem significado a um determinado acontecimento ou agente histórico. Ou seja, no âmbito de um evento específico, quais são as razões para um discente considerar ou não este mesmo acontecimento importante. A identificação e sistematização da significância histórica no âmbito escolar (na verdade, este conceito é aplicável a toda a população) permite adaptar diversos elementos educativos, especialmente os manuais e a planificação/discurso do docente tentando ir ao encontro dos interesses dos alunos e, por sua vez, aumentar o interesse e aprendizagens dos mesmos em relação à disciplina de História.

O estudo que aqui se apresenta, intitulado de «A iconografia e a significância histórica. Uma análise do contributo da significância histórica para a construção do conhecimento histórico baseado em iconografia em alunos do 9ºano do Ensino Básico» foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Tendo sido concretizado ao longo da «Prática de Ensino Supervisionada» feita no ano letivo de 2021/2022 na Escola Secundária Fernando Namora do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova. O trabalho desenvolvido compreendeu três momentos distintos, embora interligados, de recolha de dados, tratamento e análise dos mesmos. O primeiro focalizou-se na análise iconográfica e o segundo procurou identificar os níveis de significância histórica dos alunos que compuseram a amostra do estudo (esta classificação foi baseada nos estudos de Peter Seixas<sup>1</sup>). Por fim, o último momento de investigação procurou comparar estas duas dimensões e tentar percecionanar uma eventual relação entre ambas. Para sistematizar o objeto de estudo, definimos a seguinte questão de investigação: qual o contributo da significância histórica para a construção do conhecimento histórico baseado em iconografia? A eventual resposta a esta interrogação representa o objetivo final deste estudo, ou seja, pretendemos dar informações que permitam perceber se a significância histórica tem alguma influência na construção de conhecimento histórico por parte dos alunos quanto este é baseado em iconografia. A título de exemplo, pretende-se verificar se um aluno com excelentes resultados na análise iconográfica tem correspondência nos níveis mais elevados da significância histórica. Para podermos responder à questão acima referida foi necessário definir três objetivos específicos que, cada um à sua maneira, acabariam por contribuir para a aquisição de

---

<sup>1</sup> Posteriormente iremos explicar as razões por esta escolha.

dados e de conclusões relativamente à questão de investigação. O primeiro objetivo centrou-se na forma como os alunos integram as fontes iconográficas na sua construção de conhecimento histórico, ou seja, pretendemos observar as competências e capacidades de cada um dos discentes em utilizar as fontes iconográficas para responder a questões sobre determinadas temáticas históricas. Os restantes objetivos focaram-se na significância histórica, nomeadamente na forma como este conceito estrutural é refletido em diferentes contextos históricos e procurámos identificar os níveis de significância histórica da turma em questão. Contudo, importa salvaguardar que a amostra é extremamente reduzida, logo os resultados obtidos deverão ter sempre em conta esta debilidade.

Estruturalmente, o estudo aqui apresentado é composto por quatro capítulos que acabam por refletir a organização prática e analítica do trabalho. Intitulado de «“Prática de Ensino Supervisionada”: a escola, a turma e a experiência pedagógica», o primeiro capítulo pretende enquadrar a dimensão prática do estudo, ou seja, o espaço que permitiu o desenvolvimento e concretização dos objetivos propostos. Assim, pareceu-nos importante fazer uma breve referência à instituição educativa onde a «Prática de Ensino Supervisionada» decorreu, bem como a própria turma onde a nossa prática letiva se concentrou. Concluído este enquadramento, procuramos descrever as aulas e atividades extracurriculares que ocorreram ao longo do ano letivo. Este capítulo termina com uma reflexão sobre a experiência pedagógica que resultou da «Prática de Ensino Supervisionada».

No segundo e terceiro capítulos, intitutados de «A iconografia no ensino da História» e «A significância histórica e o conhecimento histórico» respetivamente, pretendemos elaborar um estudo teórico dos pilares estruturantes deste trabalho. O segundo capítulo procura fornecer uma perspetiva sobre a iconografia enquanto fonte histórica e recurso pedagógico onde os discentes podem retirar conhecimento e desenvolver as suas aprendizagens. Já o terceiro capítulo foca-se na significância histórica, primeiro na definição do conceito com base em autores importantes no âmbito da investigação em Educação Histórica, especialmente Peter Seixas e Lis Cercadillo. Terminado o exercício de definição do conceito, tornou-se clara a necessidade de transpor a significância histórica para um ambiente eminentemente educacional, ou seja, observar como a significância histórica contribui, com base naquilo que os alunos consideram significativo, para a construção do conhecimento histórico em sala de aula.

O último capítulo, «Análise comparativa da articulação entre a significância histórica e o conhecimento histórico baseado em iconografia» pretende desenvolver um exercício analítico e comparativo dos dados recolhidos através de fichas escritas aplicadas durante a «Prática de Ensino Supervisionada». O processo encontra-se orientado em três níveis de análise: o primeiro centrado nas próprias aprendizagens dos alunos com base em fontes iconográficas e na forma como este processo refletiu-se nas classificações académicas. Seguiu-se uma observação dos níveis de significância histórica inerentes aos alunos da turma alvo, bem como na forma como este conceito varia ou não dependendo da temática histórica. Por fim, uma comparação entre os resultados da análise iconográfica e as respostas sobre significância histórica fornecidas pelos discentes. O estudo aqui desenvolvido pretende, pois, articular e comparar a construção de conhecimento histórico dos discentes baseado em iconografia e os mecanismos de atribuição de significado dados pelos alunos a determinados acontecimentos históricos.

Por fim, importa enquadrar este estudo no âmbito da produção de conhecimento científico subordinado às três dimensões que compõem o trabalho. Relativamente à iconografia enquanto fonte histórica, bem como sobre a sua importância e uso no âmbito educativo existem bastantes estudos. A nível internacional, podemos destacar o estudo de John Berger intitulado *Ways of Seeing* publicado em 1972<sup>2</sup>, de Laurent Gervereau o *Ver, compreender, analisar as imagens* de 2007<sup>3</sup>, de 1994 a obra *Introdução à análise da imagem* de Martine Joly<sup>4</sup> e, também o livro de Erwin Panofsky, *Significado das artes visuais* de 2007<sup>5</sup>. Em Portugal importa destacar duas obras bastante importantes para o tema, publicado em 1994, de Isabel Calado o estudo *A utilização educativa das imagens*<sup>6</sup> e a obra *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios* publicado em 2008 sob a organização de Maria do Céu de Melo<sup>7</sup>. Relativamente a artigos em revista da especialidade, destacamos o «A Imagem – da Publicidade ao Ensino» de José Henrique Chaves, Maria Isabel Lima e Maria Francisca Vasconcelos publicado na *Revista Portuguesa de Educação*<sup>8</sup>, de José Alberto Lencastre e José Henrique Chaves, o artigo «Ensinar pela Imagem» presente na *Revista Galega-Portuguesa de Psicologia e*

---

<sup>2</sup> Berger, John. 1972. *Ways of Seeing*. Londres: Penguin Books.

<sup>3</sup> Gervereau, Laurent. 2007. *Ver, compreender, analisar as imagens*. Lisboa: Edições 70

<sup>4</sup> Joly, Martine. 1994. *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70.

<sup>5</sup> Panofsky, Erwin. 2007. *Significado das artes visuais*. São Paulo: Perspectiva.

<sup>6</sup> Calado, Isabel. 1994. *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.

<sup>7</sup> Melo, Maria do Céu de (org.). 2008. *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

<sup>8</sup> Chaves, José Henrique, Lima, Maria Isabel e Vasconcelos, Maria Francisca. 1993. «A Imagem – da Publicidade ao Ensino». *Revista Portuguesa de Educação*, 6: 103-111.

*Educación*<sup>9</sup>, por último, destacamos ainda o estudo de Maria Solé intitulado de «Desenvolver competências em História através da interpretação de fontes icónicas»<sup>10</sup>. No que diz respeito aos relatórios e dissertações de mestrado que, de resto, foram muito importantes para este estudo. Destacamos o trabalho de Paulo Brázia, intitulado *Aprendizagem pela Imagem. Caso prático nas disciplinas de História e Geografia* defendido em 2014<sup>11</sup>, de Silvânia Gomes o estudo *Iconografia: imagens, interpretações e novas abordagens no Ensino de História* de 2016<sup>12</sup> e o relatório *Aprender com a imagem: o uso didático no ensino da História* de Ana Pereira defendido em 2018<sup>13</sup>.

Para o caso da significância histórica, observamos um evidente decréscimo no que diz respeito à produção científica, contudo, podemos destacar os trabalhos de Peter Seixas<sup>14</sup>, nomeadamente os artigos «A Model of Historical Thinking»<sup>15</sup> e «Mapping the Terrain of Historical Significance»<sup>16</sup> de 2017 e 1997 respetivamente. No que diz respeito a obras deste investigador, evidenciamos o *Theorizing Historical Consciousness* de 2004<sup>17</sup> e o trabalho feito em conjunto com Tom Morton, intitulado *The Big Six. Historical Thinking Concepts* de 2012<sup>18</sup>. Apesar de a nossa base teórica ter sido orientada pelos estudos de Peter Seixas, importa referir a tese de doutoramento de Lis Cercadillo, intitulada *Significance in History: Student's Ideas in England and Spain*<sup>19</sup>. Ainda no âmbito da significância histórica devemos referir também duas dissertações de mestrado

---

<sup>9</sup> Lencastre, José Alberto e Chaves, José Henrique. 2003. «Ensinar pela Imagem». *Revista Galega-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, n.º8 (vol. 10): 2100-2105.

<sup>10</sup> Solé, Maria Glória Parra Santos. 2017. «Desenvolver competências em História através da interpretação de fontes icónicas». Publicada online: <http://simpohis2017.blogspot.pt/p/gloria-sole.html>.

<sup>11</sup> Brázia, Paulo Jorge Martins da. 2014. *Aprendizagem pela Imagem. Caso prático nas disciplinas de História e Geografia*. Relatório de estágio de Mestrado em Ensino de História e da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

<sup>12</sup> Gomes, Silvânia Maria de Oliveira. 2016. *Iconografia: imagens, interpretações e novas abordagens no Ensino de História*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

<sup>13</sup> Pereira, Ana Rita. 2018. *Aprender com a imagem: o uso didático no ensino da História*. Relatório de estágio de Mestrado em Ensino de História e da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

<sup>14</sup> Peter Seixas foi um professor do «Canada Research Chair in the Department of Curriculum and Pedagogy» na Universidade da Colúmbia Britânica. A sua investigação centralizou-se no estudo das representações e usos do passado na relação entre as escolas e a sociedade. Infelizmente, Peter Seixas morreu no dia 9 de outubro de 2022.

<sup>15</sup> Seixas, Peter. 2017. «A Model of Historical Thinking». *Educational Philosophy and Theory*, vol. 49, n.º6: 593-605.

<sup>16</sup> Seixas, Peter. 1997. «Mapping the Terrain of Historical Significance». *Social Education*, vol.61, n.º1: 22-27.

<sup>17</sup> Seixas, Peter (ed.). 2004. *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.

<sup>18</sup> Seixas, Peter e Morton, Tom. 2012. *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.

<sup>19</sup> Cercadillo, Lis. 2000. *Significance in History: Student's Ideas in England and Spain*. Tese de doutoramento em Educação. Londres: Instituto de Educação da Universidade de Londres.

que forneceram importantes resultados comparativos, nomeadamente o estudo de Márcia Monsanto, *Concepções de alunos sobre Significância Histórica no contexto da História de Portugal. Um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário* de 2004<sup>20</sup> e de Graça Sanches o trabalho intitulado de *Concepções de alunos sobre a Significância da História Contemporânea: um estudo com alunos de uma escola secundária de Cabo Verde* de 2008<sup>21</sup>. Contudo, se para o estudo da iconografia em sala de aula há uma bibliografia vasta, para a significância histórica, apesar dos estudos mencionados, foi-nos difícil articular os resultados obtidos em relação às obras citadas. Esta problemática teve origem nas concepções metodológicas inerentes aos estudos sobre o tema, pois, em muitos dos casos os participantes eram de anos escolares e de idades diferentes ou, simplesmente, os autores optaram por utilizar formas distintas de categorizar o conceito. Porém, parece-nos razoável referir que, apesar das dificuldades, conseguimos fazer uma articulação satisfatória.

No que diz respeito a estudos sobre a comparação entre os resultados da análise iconográfica e os níveis de significância, deparámo-nos com uma total inexistência de investigações sobre este tema. Assim, foi impossível desenvolver quaisquer categorias de relações e comparações que pudessem confirmar ou refutar os resultados obtidos. Realidade esta que torna essencial o desenvolver de outros estudos no mesmo âmbito científico que reforcem os resultados e conclusões do trabalho que aqui apresentamos.

---

<sup>20</sup> Monsanto, Márcia Maria Magalhães. 2004. *Concepções de alunos sobre Significância Histórica no contexto da História de Portugal. Um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário*. Dissertação de Mestrado em Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

<sup>21</sup> Sanches, Graça Maria Lopes de Carvalho. 2008. *Concepções de alunos sobre a Significância da História Contemporânea: um estudo com alunos de uma escola secundária de Cabo Verde*. Dissertação de Mestrado em Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

## CAPÍTULO I

### «PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA»: A ESCOLA, A TURMA E A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA.

#### 1.1. Caracterização da escola.

A nossa «Prática de Ensino Supervisionada» decorreu durante o ano letivo de 2021/2022 na Escola Secundária Fernando Namora do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, sob a orientação da professora Isabel Pires. Esta escola, situada na Rua Longjumeau, ministra o Ensino Básico (apenas ao 9º ano de escolaridade) e aos três níveis do Ensino Secundário. O agrupamento foi criado em agosto de 2010 sendo composto por doze infraestruturas distribuídas pelo concelho de Condeixa-a-Nova que engloba estabelecimentos que vão do jardim de infância, a escolas básicas e uma escola secundária compreendendo cerca de mil e novecentos alunos<sup>22</sup>.

Em termos de infraestruturas, a escola apresenta algumas debilidades, nomeadamente devido a uma Internet lenta e falta de um bar (apesar de haver uma cantina) para os alunos, docentes e auxiliares de educação. Porém, esta realidade em nada compromete o processo de ensino-aprendizagem dos alunos desta instituição educativa, pois o ambiente é academicamente estimulante e todas as salas estão equipadas com um computador, projetor e quadro.

O «Projeto Educativo» do Agrupamento, em vigor entre 2021 e 2024, reflete a ligação da escola para com o seu meio envolvente, muito caracterizado pela ruralidade e «dormitório» do meio urbano mais próximo, Coimbra. Assim, o agrupamento pretende fornecer aos alunos uma oferta educativa diferenciada, respondendo às necessidades e às potencialidades do meio educativo. Este paradigma é materializado numa forte oferta de atividades extracurriculares, nomeadamente projetos, atividades e clubes de enriquecimento curricular. De resto, indo ao encontro do «Projeto Educativo» da escola, o «Núcleo de Estágio» fomentou a criação de um «Clube do Património» que teve como principal objetivo o dar a conhecer aos alunos interessados o património histórico do concelho de Condeixa-a-Nova. Citando o documento que define a proposta educativa do agrupamento: «O Agrupamento de Escolas de Condeixa, [...], deve primar por assegurar

---

<sup>22</sup> *Contrato de Autonomia* [Disponível online: [http://aecondeixa.pt/wp-content/uploads/2013/12/CAutonomia\\_AEC.pdf](http://aecondeixa.pt/wp-content/uploads/2013/12/CAutonomia_AEC.pdf)] [Acedido pela última vez dia 04/07/2022], 1-2. Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República* n.º 129/2018, Série I. 2928-2943 [Disponível online: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>] [Acedido pela última vez dia 04/07/2022].

um ensino de excelência alicerçado na formação integral do aluno, assente em princípios de base humanística e regido por valores como os da liberdade, igualdade, justiça, solidariedade, cooperação, tolerância e paz, felicidade e bem-estar. [...]»<sup>23</sup>. Consequentemente, as estratégias de ensino por nós delineadas ao longo da «Prática de Ensino Supervisionada», procuraram e tiveram sempre em consideração o «Projeto Educativo» do estabelecimento de ensino<sup>24</sup>.

O nosso primeiro contacto com a Escola Secundária Fernando Namora ocorreu no dia 30 de setembro de 2021 onde, orientados pela professora Isabel Pires, fomos apresentados à Direção, órgão este que nos acolheu muito bem e prontamente colocou-se à nossa disposição para o que fosse necessário. Nesse mesmo dia, foram-nos mostradas as restantes infraestruturas da escola, nomeadamente o PBX, a reprografia, a sala de professores, entre outros. Devemos destacar o excelente e caloroso ambiente em que fomos recebidos na escola, sendo de destacar os professores do Grupo 400 que sempre se mostraram disponíveis no auxílio de eventuais problemas que pudessem surgir, bem como das próprias auxiliares de educação.

Em suma, a Escola Secundária Fernando Namora apresenta as condições fundamentais para a existência de um ambiente estimulante e saudável para os alunos, professores e funcionários. Pessoalmente, senti-me perfeitamente integrado no meio educativo que tive o prazer de participar e contribuir.

## 1.2. Caracterização da turma.

Numa instituição educativa, é natural que os estudantes sejam o aspeto central de todo o ecossistema educativo, pois são estes os alvos de todo o trabalho produzido pelos intervenientes, sejam docentes ou auxiliares. Na verdade, em certa medida, podemos afirmar que o sucesso escolar dos alunos é também o próprio sucesso do professor. A «Prática de Ensino Supervisionada» que aqui descrevemos teve como principal foco o lecionar de aulas, bem como a própria gestão da sala de aula<sup>25</sup>. De modo a colocar em prática os desígnios deste processo formativo, foi-nos atribuída uma turma que estava

---

<sup>23</sup> *Projeto Educativo 2021-2024* [Disponível online: [http://aecondeixa.pt/wp-content/uploads/2021/03/PROJETO\\_EDUCATIVO\\_2020\\_2024\\_V2.pdf](http://aecondeixa.pt/wp-content/uploads/2021/03/PROJETO_EDUCATIVO_2020_2024_V2.pdf)] [Acedido pela última vez dia 04/07/2022], 13.

<sup>24</sup> Importa referir também que em termos curriculares a escola rege-se pelas «Aprendizagens Essenciais»; cf. *Aprendizagens Essenciais, 9ºAno, História, Julho de 2018* [Disponível online: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/historia\\_3c\\_9a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf)] [Acedido pela última vez dia 03/07/2022], 5-8.

<sup>25</sup> Devemos salvaguardar que a «Prática de Ensino Supervisionada» abarcou muitas outras atividades, nomeadamente planificações, correções de materiais avaliativos, reuniões, entre outros.



adjacente ao horário da professora Isabel Pires. Entre os vários 9º anos de escolaridade do Ensino Básico que a professora tinha, acabei por escolher<sup>26</sup> o 9º X (nome fictício dado à turma real de modo a manter o anonimato dos alunos). A turma do 9º X era constituída por vinte e três alunos, catorze raparigas e nove rapazes, todos de origem portuguesa. Esta é uma turma de continuidade, pelo que todos os estudantes transitaram do 8º ano de escolaridade, não lhe tendo sido acrescentados novos alunos. Especificamente, a turma tem duas alunas com «Quadro de Mérito» e sete discentes com Necessidades Educativas Especiais<sup>27</sup>, sendo que a maioria beneficia de «Medidas de Suporte à Aprendizagem», nomeadamente as «Medidas Universais» e as «Medidas Seletivas»<sup>28</sup>.

Ao longo do ano letivo, o 9º X foi uma turma bastante calma, por vezes demasiado apática, sendo necessário por parte do docente estimulá-los com ferramentas e recursos educativos diversificados, nomeadamente com trabalhos de grupo, meios digitais e outras atividades<sup>29</sup>. Contudo, devemos salvaguardar que os alunos foram empenhados nas tarefas e, salvo algumas exceções, realizaram nos prazos as tarefas propostas. Apesar de ser uma turma de continuidade, havia entre os alunos uma grande heterogeneidade, tanto em resultados académicos, como de postura em sala de aula. Entre os vinte e três discentes, cerca de cinco eram bastante participativos e os restantes frequentemente calados, porém, esta participação nem sempre era refletida nos resultados académicos. De uma forma geral, havia uma boa entreajuda e cooperação entre os alunos, sendo a única exceção dois discentes com dificuldades de integração<sup>30</sup>. Devemos destacar também que, ao longo de toda a «Prática de Ensino Supervisionada», não houve nenhum caso de indisciplina a registar com o 9º X.

### **1.3. Aulas e atividades desenvolvidas na «Prática de Ensino Supervisionada».**

Iniciámos a nossa prática letiva com dois tempos de cinquenta minutos por semana à turma do 9º X na última semana de outubro com o estudo do subdomínio I2 intitulado de «As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após

---

<sup>26</sup> A escolha foi aleatória, o único elemento que nos foi fornecido em relação às turmas foi o horário em que estas tinham as aulas de História.

<sup>27</sup> As razões que levaram estes alunos a necessitar de «Medidas de Suporte à Aprendizagem» foram as seguintes: dislexia, disortografia e as dificuldades ao nível da compreensão, aquisição e aplicação de conhecimentos.

<sup>28</sup> Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República* n.º 129/2018, Série I, 2919-2922 [Disponível online: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>] [Acedido pela última vez dia 04/07/2022].

<sup>29</sup> Estas atividades serão descritas no subcapítulo seguinte.

<sup>30</sup> Esta realidade ficou evidente aquando da realização de um trabalho de grupo.

guerra» presentes nas «Aprendizagens Essenciais»<sup>31</sup>. Continuamos a lecionar ininterruptamente ao 9º X até ao final do primeiro período, concluindo com o estudo da «Revolução Soviética». No segundo período dividimos as aulas em dois blocos temáticos, logo no início deste período começámos por abordar a «Implantação da República» e acabáramos com um bloco de aulas sobre a «Segunda Guerra Mundial». Estes três blocos de aulas planificadas corresponderam a trinta e uma sessões no total.

Ao longo deste processo, as aulas decorreram num clima de cordialidade, porém, com alguns problemas de várias ordens. Primeiro com origem no próprio professor estagiário, pois nas primeiras sessões o nervosismo foi evidente, refletindo-se, na maioria das vezes, em aulas mais expositivas e numa dicção demasiado acelerada. Contudo, não nos pareceu que tivesse afetado grandemente as aulas, tendo sido o problema atenuado por um constante questionamento aos discentes, de modo a perceber se estes acompanhavam os conteúdos. Deparamo-nos também com problemas de ordem técnica, especialmente no que aos dispositivos digitais diz respeito, nomeadamente com o computador da sala, o projetor e até mesmo com a capacidade e velocidade do *wi-fi* da escola. Em relação a este problema, foram várias as soluções por nós encontradas para contornar a situação, nomeadamente utilizar o computador pessoal, optar por métodos e recursos que não envolvessem a dimensão digital e, para combater o problema de conexão à rede, começamos a trazer os recursos necessários previamente descarregados para a aula. Por fim, houve momentos em que os discentes não colaboraram, fosse pela sua momentânea apatia ou por não realizarem os trabalhos nos prazos pedidos. Podíamos apresentar vários exemplos enquadrados neste último problema, porém, porventura o mais relevante terá sido a relutância de alguns discentes em responder à segunda ficha de trabalho concebida para a recolha de dados para este estudo<sup>32</sup>. Para condicionar o máximo possível este problema, procuramos desenvolver estratégias que provocassem entusiasmo e estímulo entre os alunos, nomeadamente com a utilização de *quizzes*<sup>33</sup>, de exercícios de aprendizagem cooperativa<sup>34</sup> e outras atividades como foi o caso do «Snowball Toss»<sup>35</sup>.

Importa destacar que houve uma constante preocupação em articular o tema deste estudo com a «Prática de Ensino Supervisionada», especialmente no que à utilização de

---

<sup>31</sup> Aprendizagens Essenciais, 9ºAno, História, Julho de 2018 [Disponível online: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/historia\\_3c\\_9a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf)] [Acedido pela última vez dia 04/07/2022], 5.

<sup>32</sup> Esta problema será desenvolvido no Capítulo IV.

<sup>33</sup> Ver Anexo, 79.

<sup>34</sup> Posteriormente neste estudo será explicado o que é aprendizagem cooperativa. Ver Anexo, 90.

<sup>35</sup> Ver Anexo, 92.

fontes iconográficas na construção de conhecimento histórico diz respeito. Na maioria das aulas planificadas, utilizamos imagens de várias tipologias<sup>36</sup>, procurando que os alunos se familiarizassem com este tipo de análise, esperando, ao mesmo tempo, que este trabalho tivesse resultados evolutivos por parte dos mesmos. Apesar deste trabalho com os discentes não fazer parte do processo de recolha de dados para o estudo, este foi essencial para a aquisição de competências e conhecimentos por parte dos discentes. Assim, esta evolução acabaria por ter, indiretamente, impacto nos resultados concretos deste estudo, pois este trabalho continuado acabaria por ter reflexo nos resultados dos alunos ao longo do processo de recolha de dados. Em retrospectiva, podemos admitir que houve uma progressão positiva da generalidade dos alunos, demonstrando estes, no final do processo, uma maior capacidade em retirar informações e conclusões das fontes iconográficas.

Ao longo do ano letivo, foram várias as atividades propostas, desenvolvidas e aplicadas pelo «Núcleo de Estágio» em relação à comunidade educativa da Escola Secundária Fernando Namora e integradas no «Plano Anual de Atividades do Grupo» e aprovadas em «Conselho Pedagógico». De modo a sistematizar todo este processo, optámos por dividir as atividades em dois grupos: as de ordem curricular (desenvolvidas em sala de aula) e as extracurriculares (desenvolvidas fora da sala de aula).

Em termos curriculares, importa destacar quatro atividades desenvolvidas em sala de aula. Por ordem cronológica, no dia 4 de novembro de 2021 fizemos com os alunos um trabalho cooperativo como consolidação de conhecimentos relativos às transformações políticas, económicas e sociais que ocorreram no após Primeira Guerra Mundial. Baseamos o trabalho cooperativo na tipologia «STAD» (*Student Teams Achievement Division*) que, em termos práticos, consistiu na formação de seis grupos de quatro alunos que tinham como objetivo o estudo dos conteúdos já lecionados, utilizando ao mesmo tempo outros recursos que considerassem relevantes, nomeadamente o manual e uma apresentação preparada com o *software Emaze*<sup>37</sup> que lhes foi disponibilizado via *Classroom*. Findo o processo de consolidação de conhecimentos, cada um destes alunos voltava ao seu lugar e teria de responder a um *quiz* feito na plataforma *Kahoot*<sup>38</sup>. Apesar de as respostas serem individuais, os resultados finais eram fruto da contabilização das cotações dos membros de cada grupo, ou seja, o valor final era do grupo e não de cada

---

<sup>36</sup> Ver Anexo, 116-123.

<sup>37</sup> Ver Anexo, 122.

<sup>38</sup> Ver Anexo, 123.

aluno. Sendo este um trabalho feito no âmbito da «Aprendizagem Cooperativa», procuramos promover nos discentes a autonomia, cooperação, motivação e responsabilidade. A aprendizagem cooperativa fornece ao professor e aos alunos as ferramentas necessárias para desenvolver e encorajar as capacidades cognitivas e competências. Uma boa aplicação desta metodologia reforça uma estruturação coerente em termos cognitivos, físicos, emocionais e psicológicos que, por sua vez, serão essenciais para a construção de conhecimento. Este método pedagógico implica a existência de uma interligação e interdependência social dos vários elementos do grupo<sup>39</sup>. Citando David W. Johnson, Roger T. Johnson e Karl A. Smith, segundo Morton Deutsch, pode haver três tipos distintos de interdependência: a positiva (baseada na cooperação), a negativa (baseada na competição) e a inexistente (baseada na individualidade)<sup>40</sup>. No que diz respeito ao papel do docente, geralmente, este assume um papel de mediador e que, aquando da composição dos grupos ou pares tenha em atenção o historial de relação entre os alunos. Embora o balanço geral seja positivo, na execução desta atividade deparamo-nos com um problema de ordem temporal, foi-nos impossível realizar a planificação nos cinquenta minutos da aula, aspeto este que obrigou a que o *quiz* fosse como trabalho de casa. Estes dois contextos de execução da tarefa originaram dois resultados diferentes; no que diz respeito à atividade feita em sala da aula, ou seja, o trabalho de grupo, os resultados foram positivos e o *feedback* dos discentes satisfatório. Porém, os problemas surgiram na ausência de respostas ao *quiz*, a relutância dos alunos em responder às questões inviabilizou quaisquer resultados concretos sobre as cotações dos grupos.

A segunda atividade que destacamos foi realizada no dia 18 de janeiro de 2022 e a principal razão para o seu enfoque foi a importância atribuída à análise iconográfica<sup>41</sup>. Com recurso ao programa *Thinglink*, em contexto de sala de aula, foi feita uma análise de um postal comemorativo que ilustra alguns acontecimentos da «Revolução Republicana»

---

<sup>39</sup> Aronson 2007, 346-347. Este conceito é, de resto, um elemento central nos fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa; cf. Johnson e Johnson 2007, 10-19.

<sup>40</sup> Segundo Emmy Pepitone, a interdependência positiva «results in promotive interaction as students encourage and facilitate each other's efforts to learn.». Levando a que os discentes se concentrem em simultâneo na sua própria evolução e na dos seus pares; cf. Pepitone 1985, 17-22. Por outro lado, a interdependência negativa caracteriza-se pelo bloquear do processo de aprendizagem dos membros do grupo, pois todos os alunos apenas se preocupam com o seu progresso. A perspetiva individualista no método cooperativo falha na sua própria base, pois ignora a interdependência e cada aluno trabalha sozinho; cf. Johnson, Johnson e Smith 1995, 10-11.

<sup>41</sup> Ver Anexo, 89.

de 5 de outubro de 1910<sup>42</sup>. Antes da aula propriamente dita, o recurso já fora disponibilizado aos discentes pelo *Classroom* de modo a que estes tivessem tempo e possibilidade de estudar a fonte para a aula. Assim, podemos admitir que o nosso principal objetivo em associar a fonte ao *Thinglink* seria potenciar a dinâmica em sala da aula, estimulando a participação dos alunos. Contudo, tendo em conta a observação direta da aula, admitimos que o resultado não foi o mais satisfatório, pois as participações continuaram a ser dos mesmos alunos, ficando os restantes frequentemente calados. Realidade esta, que pode advir da própria tendência dos alunos ou porque não analisaram a imagem em casa. Embora no âmbito da participação a atividade não tenha atingido os objetivos propostos, podemos admitir que os alunos conseguiram reter conhecimentos relevantes em relação aos conteúdos programáticos em questão. Esta realidade é confirmada pelos resultados dos alunos no *quiz* (realizado no *Kahoot*)<sup>43</sup> que foi feito no final da aula onde, dos vinte e três alunos, dezanove tiveram resultados positivos.

No dia 17 de março de 2022 voltamos a colocar em prática a «Aprendizagem Cooperativa», contudo, variamos na tipologia escolhida, pois para esta atividade utilizamos o «Cooperative Scripting»<sup>44</sup>. Ao contrário do «STAD», este modelo baseia-se em pares, na análise de conteúdos programáticos e transmissão dessa informação ao respetivo colega. Segundo Robert Slavin baseado noutros investigadores, os alunos que realizaram tarefas baseadas no «Cooperative Scripting» demonstraram uma maior capacidade para aprender, compreender e reter a informação quando comparados com aqueles que faziam esse trabalho sozinho<sup>45</sup>. De resto esta perspetiva está baseada nas próprias conceções que marcam a «Aprendizagem Cooperativa» enquanto metodologia, ou seja, na premissa que os alunos aprendem mais ao recorrerem à sua «especialização» para desenvolver outras competências, nomeadamente a interação entre os pares<sup>46</sup>.

A atividade foi dividida em quatro partes distintas, mas que se articulam entre si. A primeira consistiu na apresentação por parte do docente dos conteúdos em jeito de recuperação de conhecimentos da aula anterior (com recurso à plataforma *Prezi*<sup>47</sup>) e das questões orientadoras do trabalho: «Relaciona o documento fornecido com a

---

<sup>42</sup> Uma das vantagens desta plataforma digital reside na possibilidade de colocar legendas na própria imagem, ou seja, conseguimos associar uma descrição aos diversos eventos representados na imagem em questão. Ver Anexo, 123.

<sup>43</sup> Ver Anexo, 123.

<sup>44</sup> Ver Anexo, 90.

<sup>45</sup> Slavin 2005, 259,

<sup>46</sup> Gillies 2003, 47-48.

<sup>47</sup> Ver Anexo, 122.

mundialização do conflito.» e «Qual foi o impacto da mundialização do conflito no decorrer da Segunda Guerra Mundial?». Posteriormente, de modo a poupar tempo, os pares foram constituídos com base na própria disposição dos alunos na sala de aula e foi-lhes dado dois exemplos de fontes iconográficas sobre a «Mundialização do Conflito», uma que remetia para a guerra no Pacífico e outra para o conflito na Europa<sup>48</sup>.

Após distribuídas as imagens pelos pares, foi pedido aos alunos que, individualmente, observassem, analisassem e criticassem a fonte que lhes foi adjudicada podendo estes utilizar aquilo que achassem necessário, fosse o manual ou o *emaze* que desenvolvemos para os contextualizar<sup>49</sup>. A terceira fase da atividade pedia aos discentes que, um de cada vez, transmitissem aquilo que aprenderam e concluíram sobre um dos teatros de guerra ao seu par. Por fim, antes da conclusão da atividade foi dada a oportunidade aos pares para escreverem alguns tópicos que sistematizassem as suas aprendizagens e transmitissem essas mesmas conclusões à turma em diálogo com o professor e colegas. Podemos concluir que os resultados finais da atividade foram positivos, pois houve uma boa participação dos alunos, tanto no exercício em si, como na própria fase de concretização verbal das suas conclusões. Porventura, o maior problema que identificamos, foi a própria dificuldade que os discentes tiveram em interpretar e contextualizar algumas das fontes iconográficas fornecidas.

Inserido no «Plano Nacional de Cinema», no dia 9 de novembro de 2021 foram projetadas aos alunos várias curtas-metragens de animação inseridas no festival Cinanima que decorreu em Espinho, entre 8 e 14 de novembro de 2021, e disponibilizadas às escolas no âmbito do projeto «Cinanima Vai às Escolas». Importa realçar a importância destes eventos para os discentes, não apenas pela inerente dimensão artística e cultural, mas também devido à grande maioria destas curtas-metragens remeter para temas essenciais da nossa sociedade, nomeadamente as alterações climáticas, importância da água, vida em sociedade, problemas e saúde mental, igualdade, entre outros temas<sup>50</sup>. Ainda no âmbito das curtas-metragens, o núcleo de estágio organizou o «1.º Festival de Curtas-Metragens do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova» para todos os ciclos de estudos, para professores e encarregados de educação. O festival foi composto por dois temas principais, um sobre o «ciclo da água» e o segundo sobre a «romanização», sendo

---

<sup>48</sup> Ver Anexo, 141-148.

<sup>49</sup> Ver Anexo, 122.

<sup>50</sup> Veja-se o programa de curtas-metragens disponibilizado para o 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. [https://drive.google.com/file/d/155HrVx\\_z7S6BY9xyAyi5oPbv3zB1vGb6/view](https://drive.google.com/file/d/155HrVx_z7S6BY9xyAyi5oPbv3zB1vGb6/view) [Acedido pela última vez dia 30/06/2022].

que ambos os temas estavam inseridos nos dois eixos orientadores do «Plano Anual de Atividades da Escola»<sup>51</sup>. O balanço geral foi positivo, tendo as curtas-metragens sido utilizadas com bastante frequência por toda a comunidade educativa.

No âmbito das atividades extracurriculares, o primeiro projeto que, com a orientação da professora Isabel Pires, procuramos desenvolver foi um espaço que permitisse aos alunos conhecerem melhor o património histórico da sua região, desenvolverem interesse por este mesmo património e pela sua conservação<sup>52</sup>, mas também que fosse um contexto novo, ou seja, que quebrasse com a rotina escolar<sup>53</sup>. Assim, desde o início da «Prática de Ensino Supervisionada» começamos a criar este projeto que, mais tarde, seria chamado de «Clube do Património»<sup>54</sup>. Foram necessários vários processos para a consumação do clube, primeiro desenvolvemos uma pesquisa de modo a identificar os pontos de interesse que, na nossa opinião, os discentes deveriam conhecer<sup>55</sup>. De seguida delineamos num calendário de visitas quinzenais aos vários pontos de interesse histórico identificados<sup>56</sup> e expusemo-lo em vários pontos da escola. Passado pouco tempo, e depois de um *feedback* positivo dos alunos, criamos documentação legal que concretizasse o projeto, nomeadamente um regimento e a ficha de inscrição<sup>57</sup>. Até ao dia da primeira visita (10/11/2021) tivemos cerca de vinte e três alunos inscritos, oriundos, na sua grande maioria, das turmas da professora Isabel Pires (9ºano e 10ºano de escolaridade). Esta primeira visita levou os alunos (cerca de treze) à «Casa Museu Fernando Namora» sendo o balanço da saída bastante positivo, os discentes mostraram-se bastante interessados, fazendo várias questões à guia do museu. Infelizmente e apesar dos bons resultados da atividade, esta seria a única visita do «Clube do Património», sendo que foram duas as razões para este aspeto negativo. Em primeiro lugar e, porventura, a razão mais importante, foi a pandemia de Covid-19 que, com o agravar da situação no final do ano de 2021 e início de 2022, obrigou o clube a cessar as suas atividades para proteger todos aqueles que estavam envolvidos. Por outro lado, as visitas calendarizadas para o final do primeiro período coincidiram, maioritariamente,

<sup>51</sup> Plano Anual de Atividades 2021/2022. [Disponível online: [http://aecondeixa.pt/wp-content/uploads/2022/01/PAA\\_21\\_22.pdf](http://aecondeixa.pt/wp-content/uploads/2022/01/PAA_21_22.pdf)] [Acedido pela última vez dia 02/07/2022], 16-17.

<sup>52</sup> Decreto-Lei n.º 35/2018 de 18 de maio. *Diário da República* n.º 96/2018, Série I. 2206-2207 [Disponível online: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/35-2018-115344078>] [Acedido pela última vez dia 04/07/2022].

<sup>53</sup> Com este aspeto, tínhamos como objetivo potenciar nos alunos o entusiasmo pela atividade.

<sup>54</sup> Importa salvaguardar que parte da organização foi partilhada com o núcleo de estágio de Geografia.

<sup>55</sup> Nomeadamente a cidade romana de Conímbriga, o POROS, a Casa Museu Fernando Namora, o Palácio dos Figueiredos, entre outros.

<sup>56</sup> Ver Anexo, 124.

<sup>57</sup> Ver Anexo, 126-127.

com o período de testes, fator este que levou os alunos a não comparecerem às visitas. Depois de um longo período de pausa, em abril de 2022 voltamos a reanimar o clube com a criação de uma nova calendarização com visitas todas as semanas (de modo a conseguirmos visitar todos os pontos que identificamos)<sup>58</sup>. Contudo, após várias conversas com os alunos em contexto de sala de aula percebemos que o interesse inicial demonstrado pelos discentes desaparecera e que, seria altamente provável que poucos seriam aqueles que tinham a intenção de continuar a comparecer às atividades. Portanto, com este panorama acabamos por cancelar o clube, ficando no historial apenas a saída à «Casa Museu Fernando Namora».

A interação com o «Plano Nacional de Cinema» também ocorreu fora da sala de aula, no dia 14 de dezembro de 2021, com a exibição no Teatro Académico Gil Vicente do filme «Tabu» sobre o período anterior ao início da «Guerra Colonial»<sup>59</sup>. Contudo, importa salvaguardar que a turma do 9º X não compareceu, pois, o evento foi orientado, sobretudo, para o 12º ano de escolaridade.

Em fevereiro de 2022, com o eclodir da guerra na Ucrânia, o «Núcleo de Estágio» considerou importante que a comunidade escolar desenvolvesse algum tipo de atividade que levasse os discentes a interagir com a situação e, em simultâneo, que os fizesse pensar no assunto. Na sequência desta questão surgiu-nos a ideia de pedir aos alunos de todos os ciclos de estudos que escrevessem uma carta endereçada ao presidente russo Vladimir Putin que seria enviar para o Kremlin em Moscovo. O «Núcleo de Estágio» recebeu duzentas e noventa e seis cartas neste âmbito, alguma delas bastante criativas<sup>60</sup>. Como já foi referido, a ideia original seria enviar por correio estas cartas para Moscovo via CTT, porém, tendo em conta a situação de conflito armado, os CTT informaram-nos que não realizavam entregas para a Rússia. Assim, a solução encontrada pelo núcleo foi entregá-las em Lisboa na embaixada da Rússia no dia 27 de março de 2022.

No âmbito das atividades extracurriculares, o último grande evento orbitou em torno do «25 de Abril». As celebrações deste relevante acontecimento decorreram em dois momentos distintos. O primeiro foi uma exposição intitulada «Portugal de 1928 a 1986: percursos de um país»<sup>61</sup> e o segundo momento consistiu em duas conferências ocorridas no dia 22 de abril de 2022. A exposição «Portugal de 1928 a 1986: percursos

---

<sup>58</sup> Ver Anexo, 125.

<sup>59</sup> Ver Anexo, 128.

<sup>60</sup> Ver Anexo, 134-135.

<sup>61</sup> Ver Anexo, 129.



de um país» procurou interagir e colaborar com toda a comunidade educativa, pedimos aos professores, auxiliares de educação e alunos que procurassem nas suas casas elementos relevantes para a supracitada exposição (fotografias, objetos, numismática, livros, entre outros) para serem expostos na escola ao longo do mês de abril. Relativamente a este aspeto da exposição, podemos admitir que o balanço final foi bastante positivo, pois conseguimos montar uma exposição sobre o tema bastante completa. Concretamente orientado para os alunos, foi pedido aos alunos que num trabalho a pares, analisem uma fonte iconográfica<sup>62</sup> (cartaz, fotografia, pintura, entre outros) sobre os períodos históricos compreendidos na conceção da exposição, ou seja, a «Ditadura Militar, o «Estado Novo», o «25 de Abril» e o «Pós 25 de Abril». Foi pedido aos discentes que fizessem um breve exercício crítico enquadrado na disciplina de História sobre a fonte iconográfica que lhes foi adjudicada. Posteriormente, este mesmo trabalho seria exposto à comunidade escolar em associação à imagem no âmbito da exposição em questão<sup>63</sup>. Ao contrário da positividade da receção de materiais relevantes para exposição, este trabalho pedido aos alunos não obteve o mesmo sucesso, pois muitos não fizeram o que foi pedido, outros limitaram-se a copiar excertos de *sites* da Internet ou, em alguns casos, abordam questões que fogem muito daquilo que era pedido no âmbito do enquadramento da fonte com o tema da exposição. Deste modo, um trabalho sobre fontes iconográficas que poderia ser, de alguma forma, incorporado neste estudo como um elemento de recolha de dados no âmbito da capacidade dos alunos em trabalhar com fontes iconográficas. Tendo em conta o contexto exposto foram poucos os pares que conseguiram atingir os objetivos propostos.

A segunda atividade que decorreu no dia 22 de abril de 2022, trouxe a Condeixa-a-Nova dois oradores que vieram falar aos alunos do 9º ano de escolaridade sobre o contexto do «Estado Novo» e do «25 de Abril». A primeira palestra foi dada por Luís Farinha sobre a PIDE (Polícia Política de Defesa do Estado) em Condeixa-a-Nova. O segundo interveniente, Raimundo Santos, antigo preso político, foi incorporado no evento com o interesse demonstrado pelo «Núcleo de Estágio» à CULTRA (uma associação cultural sem fins lucrativos) que no âmbito das comemorações do 50º aniversário do «25 de Abril» criou o projeto «Abril é Agora. Debates de Abril». Neste contexto, Raimundo

---

<sup>62</sup> Veja-se alguns dos exemplos; cf. Ver Anexo, 129-130.

<sup>63</sup> Ver Anexo, 131-132.

Santos transmitiu aos alunos uma comunicação intitulada «Eu passei pelas cadeias da polícia política»<sup>64</sup>.

Por fim, importa referir o desenvolvimento e incorporação iniciado pelo «Núcleo de Estágio» da escola no «Plano Nacional de Artes», que de resto foi uma ideia original da professora Isabel Pires. Desde o início da «Prática de Ensino Supervisionada» que esta possibilidade foi apresentada, sendo que apenas no final do estágio é que foi possível iniciar, na prática, a incorporação da instituição no «Plano Nacional de Artes». De modo a nós contextualizarmos para com este projeto<sup>65</sup>, no dia 2 de fevereiro de 2022 assistimos a uma ação de formação sobre o tema e, mais tarde, tivemos uma reunião com o coordenador do projeto, António Cerdeira que nos orientou nos vários processos necessários para associar a escola ao plano. Devemos salvaguardar que esta integração apenas será possível no próximo ano letivo, assim o nosso trabalho serviu para criar as bases para este processo, nomeadamente com a formulação de um questionário sobre os hábitos culturais que procurou sistematizar as valências e fragilidades culturais da comunidade escolar<sup>66</sup>.

#### **1.4. Reflexão sobre o processo da «Prática de Ensino Supervisionada»**

A «Prática de Ensino Supervisionada» desenvolvida ao longo do ano letivo 2021/2022 foi um processo evolutivo essencial para a aprendizagem profissional inerente à docência. As competências e ferramentas adquiridas são prova do nosso desenvolvimento pessoal e profissional ao longo destes meses que, certamente, nos acompanharam para o futuro. Este progresso só foi possível com a constante ajuda da professora Isabel Pires e do meu colega de estágio Fábio Almeida.

Se compararmos o trabalho desenvolvido ao longo do primeiro e segundo período com o «Plano Individual de Formação» (PIF)<sup>67</sup> podemos afirmar que, na grande maioria, conseguimos concretizar aquilo que, no início da «Prática de Ensino Supervisionada» nos comprometemos, porém, existem exceções que iremos abordar posteriormente. No que

---

<sup>64</sup> Ver Anexo, 133. Por razões pessoais, não nos foi possível comparecer no evento do dia 22 de abril, porém, fomos parte ativa na sua organização.

<sup>65</sup> Para criar este contexto consultamos os seguintes documentos legais; cf. *Plano Nacional de Artes. Uma estratégia, um manifesto, 2019-2024*. [Disponível online: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia\\_do\\_plano\\_nacional\\_das\\_artes\\_2019-2024.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf)] [Acedido pela última vez dia 02/07/2022]; *Carta de Porto Santo. A cultura e a promoção da democracia: para uma cidadania cultural europeia*. [Disponível online: <https://portosantocharter.eu/wp-content/uploads/2021/05/CartaDoPortoSanto.pdf>] [Acedido pela última vez dia 02/07/2022].

<sup>66</sup> Ver Anexo, 136-140.

<sup>67</sup> Ver Anexo, 84-86.

concerne à dimensão curricular, a partir do dia 6 de outubro de 2021 a nossa interação com as aulas foi, nesta fase, maioritariamente o assistir e aprender com a professora orientadora de escola, Isabel Pires. De resto, este processo de comparência em todas as aulas (com a exceção das sessões de sexta-feira) foi uma constante ao longo de todo o processo. Consideramos esta primeira fase essencial para o passo seguinte que é, na verdade, o lecionar a uma turma em específico, pois não apenas permite-nos inspirar no *modus operandi* da professora, mas também criar laços com as turmas propriamente ditas, em especial na que nos foi adjudicada. Outra fonte de inspiração foi as trinta e uma aulas que assisti lecionadas pelo Fábio Almeida que, devido à sua correção, dinâmica e criatividade, foram essenciais para o nosso processo de aprendizagem.

Entre os vários contextos inerentes à «Prática de Ensino Supervisionada», as frequentes reuniões do «Núcleo de Estágio» foram fundamentais para a nossa evolução. Permitiu esclarecer dúvidas das mais variadas ordens, receber o parecer da professora em relação às aulas por nós lecionadas, partilha de recursos, ferramentas e metodologias, calendarizar as aulas seguintes e organizar projetos educativos que acabariam por originar algumas das atividades já mencionadas. Outro ponto de realce foi a função de «Diretor de turma» que a professora Isabel Pires ocupava, pois, permitiu-nos observar outra realidade da função de docente, agora de mediador entre as diversas e complexas situações escolares dos alunos, do meio educativo e dos encarregados de educação. A aquisição destas competências e conhecimentos será, na nossa perspetiva, essencial para a futura prática profissional.

As planificações foram outro elemento de destaque na nossa «Prática de Ensino Supervisionada», tanto as de curto-prazo (produzidas para todas as aulas lecionadas) como as de médio-prazo. A planificação prévia da aula é uma dimensão da docência essencial para o potenciar do processo de ensino-aprendizagem, aspeto este ainda mais relevante na situação em que estávamos ao longo deste processo formativo. A natural inexperiência que caracteriza o professor estágio é, na maioria, colmatada por uma boa planificação das aulas, pois permite uma melhor organização temporal e conceptual de todo o processo.

Elaboramos também dois testes de avaliação<sup>68</sup> e os respetivos critérios de correção<sup>69</sup>, o primeiro exemplar construído em conjunto com a professora Isabel Pires, pois sentimos a necessidade do seu auxílio. Porém, o segundo instrumento de avaliação

---

<sup>68</sup> Ver Anexo, 95-108.

<sup>69</sup> Ver Anexo, 99-115.

já foi produzido individualmente, tendo o aval da professora orientadora de escola salvo pequenas alterações.

Visando potenciar as aprendizagens dos discentes, procuramos diversificar os instrumentos, recursos e ferramentas pedagógicas à nossa disposição, intenção que nem sempre foi possível, por culpa própria, pelas características da turma ou por razões tecnológicas. Contudo, julgamos que conseguimos com maior ou menor sucesso cativar os alunos para a disciplina de História, conseguindo, ao mesmo tempo, fornecer-lhes conhecimentos relevantes, competências e ferramentas.

No que concerne aos aspetos menos positivos, devemos destacar o nervosismo e falta de confiança presente nas primeiras aulas, obstáculo este que, com o tempo e prática foi-se desvanecendo, tornando, em simultâneo, as aulas mais dinâmicas e positivas. Outro problema foi a pouca amplitude das aulas em relação aos vários ciclos de estudos, ou seja, devido aos condicionamentos do próprio horário da professora Isabel Pires, inevitavelmente o grande foco das nossas aulas incidiram no 9º ano do Ensino Básico. Para atenuar esta fragilidade, a professora orientadora de escola deu-nos a possibilidade de dar uma sessão à sua única turma do 10º ano do Ensino Secundário e, no final da «Prática de Ensino Supervisionada», foi-nos adjudicada outras turmas do 9º ano do Ensino Básico que nunca tínhamos lecionado. A pandemia de Covid-19, embora menos intensa, acabaria por impossibilitar a concretização de alguns objetivos do PIF, nomeadamente o convite de especialistas para abordarem um tema específico e a comparência e realização de visitas de estudo.

## CAPÍTULO II

### A ICONOGRAFIA NO ENSINO DA HISTÓRIA

#### 2.1. O que é iconografia?

A iconografia<sup>70</sup> é, segundo Erwin Panofsky, «[...] o ramo da história da arte que trata do tema ou mensagem das obras de arte em contraposição à sua forma. [...]»<sup>71</sup>, procurando assim analisar, descrever, enquadrar e classificar uma determinada imagem<sup>72</sup>. Imagem esta que possui em si uma linguagem própria, sendo ela mesma um instrumento de expressão e de comunicação<sup>73</sup>. A iconografia estuda, portanto, tudo aquilo que, feito pelo Homem e por meio da imagética, pode transmitir algum tipo de informação visual<sup>74</sup>. Representações que contêm e interligam um espaço, um tempo e um contexto histórico<sup>75</sup>. Esta pode ter como suporte um baixo-relevo, um papiro, um recipiente cerâmico, um mosaico, um vitral, uma pintura, um cartaz ou, até mesmo uma fotografia<sup>76</sup>. Foi no recurso à imagem que o Homem começou a exprimir artisticamente as suas vivências e o contexto natural e social que o envolvia<sup>77</sup>. Porém, estas representações iconográficas, sejam do Paleolítico Superior ou do século XX da nossa era não são apenas formas de representação artística, pelo contrário, estas são as primeiras formas de comunicação «gravada» na Humanidade. Podemos afirmar que, de uma forma abrangente, a comunicação via imagem, antecedeu cerca de trinta e sete mil anos<sup>78</sup> a comunicação textual que, só surgiria na Mesopotâmia nas cidades sumérias a c. 3000 a. C.<sup>79</sup>.

A forte ligação do Homem nos seus estágios mais primitivos de evolução cultural à iconografia pode ser explicada a partir da consciência intuitiva adquirida por um

---

<sup>70</sup> O termo «iconografia» advém da palavra grega *eikón* que significa ícone; cf. Pereira 2018, 3. Importa salvaguardar que «Iconologia» apresenta-se como algo diferente de «Iconografia». Enquanto que a Iconografia procura fazer um estudo descritivo das imagens, a Iconologia estabelece paralelos e reintegra as imagens nas suas épocas de produção e contextualiza-as; cf. Gervereau 2007, 19-22.

<sup>71</sup> Panofsky 2007, 47. Devemos referir que «Iconografia» é diferente de «Iconologia», segundo Anne D'Alleva, esta última procura analisar e explicar as escolhas de determinadas imagéticas dentro de um contexto cultural específico; cf. D'Alleva 2005, 20.

<sup>72</sup> Panofsky 2007, 53. Importa salvaguardar que a obra original de Erwin Panofsky foi publicada em 1955.  
<sup>73</sup> Joly 1994, 61.

<sup>74</sup> Brázia 2014, 3.

<sup>75</sup> Pereira 2018, 4.

<sup>76</sup> Gomes 2016, 14. Veja-se a listagem e os exemplos referidos por Laurent Gervereau na sua obra «Ver, compreender, analisar as imagens»; cf. Gervereau 2007, 105-186.

<sup>77</sup> Berger 1972, 10-11. Aqui as pinturas rupestres são um caso evidente.

<sup>78</sup> As primeiras pinturas rupestres datam de aproximadamente 40 000 a. C.; cf. Bailey 2018, 2.

<sup>79</sup> Guimarães 2014, 37. Leite 2015, 13. Contento 2013, 3-4. Kramer 1997, 25. É ainda interessante observar que mesmo os primeiros tipos de escrita, seja o cuneiforme ou o hieroglífico, recorriam ao uso de imagens (pictogramas ou signos) para desenvolverem os seus modelos de escrita; cf. Padró 2001, 422-424. Pereira 2018, 4.

processo de socialização em constante desenvolvimento. Esta aparente rápida e fácil absorção do visual, da iconografia, ajuda a explicar, desde logo, o transversal (tanto espacial como temporal) uso dado aos elementos iconográficos nas dimensões políticas das sociedades humanas<sup>80</sup>. Porém, devemos salvaguardar que esta assimilação não implica que o leitor entenda na realidade a imagem em questão. Esta realidade, remete-nos para uma das maiores problemáticas relacionadas com o recurso à iconografia num estudo historiográfico ou na sua aplicação pedagógica no ensino da História: a utilização da iconografia como veículo de condicionamento de massas, ou seja, o uso da imagem para transmitir mensagens propositadas, normalmente relacionadas com as ideologias de poder, associada a processos propagandísticos comuns a todas as sociedades, desde a Babilónia de Hammurabi, à Roma Imperial, à Guerra Fria e até aos nossos dias<sup>81</sup>. Este é um fator constante em muitos exemplos iconográficos e, naturalmente, frequentemente associado a aspetos que podem deturpar a realidade. Assim, a sua análise necessita de uma cuidada interpretação daquilo que esta pretende transmitir, ou seja, é essencial o uso da hermenêutica na investigação histórica e no ensino da disciplina<sup>82</sup>.

Para Erwin Panofsky, podemos dividir em três níveis o tema/significado de uma determinada imagem<sup>83</sup>:

1. Tema primário ou natural<sup>84</sup>;
2. Tema secundário ou convencional;
3. Significado intrínseco ou conteúdo.

Resumidamente, o primeiro nível compreende à identificação das «formas puras», ou seja, formas, cores ou materiais que representam objetos reais<sup>85</sup>, mas também engloba gestos ou expressões. No âmbito do processo analítico, o autor refere-se a este nível como uma descrição pré-iconográfica<sup>86</sup>. O segundo nível consiste na dimensão simbólica daquilo que é representado, ou seja, centra-se nos assuntos específicos ou conceitos manifestados pelas imagens. Por fim, o último nível representa uma análise científica da

---

<sup>80</sup> John Berger afirma que, embora a nossa explicação do Mundo seja, maioritariamente, feita através de palavras, não podemos ignorar que é a imagem que está constantemente presente naquilo que nos rodeia; cf. Berger 1972, 7-9. Sabe-se que a capacidade de reconhecer uma imagem enquanto tal é uma competência adquirida pelo Homem numa fase muito precoce da infância; cf. Calado 1994, 39.

<sup>81</sup> Genericamente, podemos enquadrar estas ações no campo da propaganda que, na maioria dos casos tem o objetivo de priorizar, organizar e relacionar a informação desejada para um público alvo, moldando a sua forma de pensar e agir; cf. Kallis 2005, 1-2.

<sup>82</sup> Joly 1994, 45-46.

<sup>83</sup> Panofsky 2007, 50-52.

<sup>84</sup> O autor subdivide em «factual» e «expressional»; cf. Id., 50.

<sup>85</sup> Nomeadamente humanos, animais, plantas, ferramentas, entre outros; cf. *Ibid.*

<sup>86</sup> Panofsky 2007, 50. Dias 2011, 180-191.

obra de arte e interpretação do objeto<sup>87</sup>. Esta abordagem crítica ao elemento iconográfico, para além de ser universal no sentido que toda a iconografia pode ser observada com base nestes níveis, também permite uma aplicação pedagógico-didática, isto é, pode ser utilizada pelo docente no seu processo de transmissão do conhecimento aos seus alunos<sup>88</sup>.

Por outro lado, na obra *La Imagem. Análisis y representación de la realidad* de Roberto Aparici, Agustín García Matilla, Jenaro Fernández Baena e Sara Osuna Acedo é apresentada outra forma de encarar a análise de uma imagem<sup>89</sup>. Para estes autores a «leitura» de uma iconografia implica dois níveis distintos: o denotativo e o conotativo<sup>90</sup>. O primeiro consiste em identificar aquilo que objetivamente observamos na imagem, ou seja, é analisada a forma, cor, linhas, enquadramento, entre outros. Já o segundo nível consiste na interpretação efetiva da imagem, com um estudo crítico e semiótico<sup>91</sup> do objeto em questão<sup>92</sup>.

Para Bruner a iconografia é uma das três formas de representar e aprender o mundo, aspeto que torna essencial desenvolver desde a infância as competências de «Literacia Visual»<sup>93</sup> e alfabetização visual<sup>94</sup>. Habilidades estas que nem sempre se encontram desenvolvidas na sociedade em geral, e especificamente nos jovens que, devido à sua condição biológica encontram-se mais suscetíveis na receção de imagéticas incorretas e disruptivas. Na sequência, Isabel Calado defende que as competências inerentes e necessárias à leitura de imagens devem ser desenvolvidas tal como é a escrita. Para esta autora, «[a] ideia de que a compreensão das imagens é imediata é uma ilusão. Há um alfabeto e uma gramática visuais que é necessário aprender»<sup>95</sup>.

## 2.2. A iconografia enquanto recurso pedagógico.

O processo de ensino-aprendizagem na disciplina de História está intrinsecamente ligado à utilização de fontes, pois são estas as principais «portas» para o relativo e, sempre, limitado entendimento dos historiadores sobre o passado histórico. Naturalmente, é essencial que este exercício seja transferido para as salas da aula e para o trabalho com

---

<sup>87</sup> Panofsky 2007, 51-52.

<sup>88</sup> D'Alleva 2005, 21-23. Sales 2000, 30. Schmitt 2003, 19-27.

<sup>89</sup> Porém, podemos admitir que este modelo é uma adaptação ao desenvolvido previamente por Panofsky.

<sup>90</sup> Isabel Calado afirma que o processo de leitura de imagem confere um nível denotativo, literal, conotativo, simbólico e pragmático; cf. Calado 1994, 55-56.

<sup>91</sup> A Semiótica é, muito resumidamente, o estudo dos signos, procurando interpretá-los e integrá-los numa tipologia analítica; cf. Joly 1994, 31-34. D'Alleva 2005, 28-29.

<sup>92</sup> Aparici, García Matilla, Fernández Baena, Osuna Acedo 2006, 295-296.

<sup>93</sup> Este conceito será desenvolvido posteriormente neste capítulo.

<sup>94</sup> Solé 2017, 1.

<sup>95</sup> Calado 1994, 21.

os alunos<sup>96</sup>, permitindo assim o desenvolver de competências interpretativas de fontes iconográficas, dimensão essencial em História<sup>97</sup>. A imagem em contexto de sala de aula<sup>98</sup> apresenta várias potencialidades. Segundo Maria Cândida Proença, esta tem a «função ilustrativa», uma vez que a iconografia ajuda a compor uma imagem mental da temática histórica; possui uma «função motivacional», pois desperta a curiosidade do discente levando este a procurar saber mais; por seu turno, a «função memorizadora» que ajuda a reter as informações relevantes para o tema. Para além destas três funcionalidades, Isabel Calado introduz outras valências no recurso às imagens no ensino: a «função expressiva» que transmite informações para lá da própria imagem; uma «função persuasiva» surge como uma interpelação ou ordem; a «função poética» e a sua relação com as dimensões artísticas; a «função organizadora» que reforça a coerência da imagem; uma «função representativa», aqui a ferramenta reforça e torna visual as informações previamente transmitidas por via da leitura textual; uma «função interpretativa» que confere à imagem uma maior inteligibilidade; a «função transformadora» relacionada com imagéticas não convencionais; a «função de complemento» que consiste no reforço informativo a um conhecimento anteriormente assimilado; a «função decorativa» e a sua carga atrativa; a «função memorizadora» que facilita a retenção de informação; a «função dialética» e a ambiguidade na formação de novas interpretações; e, por fim, a «função substitutiva» originada pela autonomia das imagens<sup>99</sup>. Nesta longa listagem de funcionalidades associadas à imagem e a sua utilização no âmbito do ensino podemos ver a capacidade, nas mais variadas dimensões, da iconografia. Esta fornece ao discente as ferramentas necessárias para uma interpretação crítica de um determinado período histórico e, como veremos posteriormente, também fornece e reforça esta competência na sua dimensão social do dia a dia.

No âmbito do ensino, a imagem uma ferramenta estimulante, lúdica e reflexiva<sup>100</sup>. Permite ao discente estabelecer um contacto visual e direto, como se estivesse a ser «transportado» para o período histórico que lhe está a ser ensinado e se criasse uma imagem mental daquilo que visualiza. Possibilita assim criar uma conexão entre a

---

<sup>96</sup> Solé 2017, 2.

<sup>97</sup> Feio 2008, 199-200. Melo, Pinto e Ferreira 2008, 171.

<sup>98</sup> Pelo menos desde a década de 50 que o uso da imagem como ferramenta de ensino está implementada no sistema educativo; cf. Pereira 2018, 12. Glória Solé no seu artigo intitulado de «Desenvolver competências em História através da interpretação de fontes icónicas» desenvolve um excelente «Estado da Arte» sobre a teorização de diversos autores no que à utilização de fontes iconográficas em contexto de sala de aula.

<sup>99</sup> Calado 1994, 102-107. Pereira 2018, 12-13.

<sup>100</sup> Lencastre, Chaves 2003, 2101. Brázia 2014, 2.



realidade do discente e o contexto historiográfico que o docente está a analisar e a transmitir<sup>101</sup>. A imagem, na maioria dos casos, quando comparada com um texto ou com um documento sonoro, tende a ser mais universal e de melhor assimilação<sup>102</sup>, contudo, isso não significa que o leitor compreenda corretamente a imagem que observou, pelo contrário, a leitura de uma imagem é exigente e obriga a existência de uma alfabetização visual<sup>103</sup>. É essencial que este recurso documental seja interpretado para e com os alunos, de modo a impedir que a sua receção não seja «transparente, invisível e impercetível para os alunos»<sup>104</sup>. Como Lucia Santaella refere, importa criar um «código interpretativo» para que a receção informativa dos alunos seja feita com base naquilo que é pretendido. Por outro lado, não se pretende com esta ideia uniformizar e confinar a liberdade cognitiva e interpretativa dos alunos<sup>105</sup>, pois isso seria contraproducente em relação àquilo que a escola como instituição pretende desenvolver nos seus discentes.

Contudo, o uso da iconografia nas salas de aula do Ensino Básico e no Secundário, por razões relativas à economia de espaço e de tempo ou por uma predisposição dos docentes para aplicarem o processo de ensino-aprendizagem baseado em fontes escritas, acaba por ser remetida para segundo plano<sup>106</sup>. Os professores encaram-na com uma «função predominantemente ilustrativa, menosprezando o poder da imagem como meio de transmissão de mensagens explícitas, mas também de mensagens implícitas, que exigem um observador atento que domine a gramática visual»<sup>107</sup>. Por conseguinte, devido a estes problemas práticos, muitas das imagens utilizadas são abordadas de uma forma

---

<sup>101</sup> Melo 2008, 14. Originando mecanismos facilitadores de aprendizagem como a «Empatia Histórica» e a «Significância Histórica»; cf. Solé 2013, 109. Silva 2018, 18-19.

<sup>102</sup> Gomes 2016, 34.

<sup>103</sup> Calado 1994, 18.

<sup>104</sup> Brázia 2014, 2. Pereira 2018, 16. Veja-se o caso da televisão, segundo Georges Friedmann, «se a televisão “infantiliza” o adulto, transforma as crianças em adultos “prematuras”, afogando-os com informações das quais eles ainda não são capazes de separar a parte real da imaginária, o sério e o fútil, o universal e o particular. Veicula, além disso, saberes efêmeros, instáveis, desorganizados, superficiais, sedutores e até ilusórios». Friedmann afirma que o acesso a um meio, acima de tudo, visual quando prematuro, é prejudicial para a criança/jovem, pois a sua incapacidade de entender e processar a carga informativa que recebe pode criar aspetos negativos, não só na sua perceção da informação, mas também em aspetos cognitivos do indivíduo. Assim, o docente possui uma função essencial de descodificação, interpretação e organização da informação visual; cf. Brázia 2014, 4. Gérard Mottet defende ainda que a utilização de iconografia em sala de aula deve ser sempre acompanhada de atividade que enquadrem os alunos; cf. Mottet 1996, 15-17.

<sup>105</sup> Pretende-se que com este «código interpretativo» o aluno não coloque a sua subjetividade de uma forma inconsciente na sua interpretação da iconografia, algo que poderia criar erros no processo de aprendizagem; cf. Brázia 2014., 7-9.

<sup>106</sup> Guimarães 2014, 27. Chaves, Lima, Vasconcelos 1993, 103-104. Citando José das Candeias Sales, «[...] o tratamento dos fenómenos artísticos continua a surgir no final do capítulo, qual apêndice menor ou exemplificativo de outras abordagens (político-institucional, económico-social) já efectuadas»; cf. Sales 2000, 25.

<sup>107</sup> Calado 1994, 19. Melo 2008, 13.

superficial, negligenciando todo o contexto historiográfico. José das Candeias Sales dá-nos o exemplo da utilização do famoso mural do túmulo de Sennedjem do Antigo Egito relativo a cenas agrícolas; segundo este autor, a abordagem usual em relação a uma iconografia com estas características foca-se apenas naquilo que lá está representado, esquecendo os aspetos relacionados com o «porquê» daquele mural ter sido criado, seja a sua dimensão religiosa e votiva, ou mesmo os aspetos sociais e económicos relativos ao túmulo e à região onde está inserido<sup>108</sup>. Podemos considerar que no âmbito da educação, coloca-se como um importante desafio para os professores de história o uso cada vez mais frequente da imagem em sala de aula, independentemente do tipo de imagem ou do tema em estudo<sup>109</sup>.

Para Gérard Mottet, é importante considerar não apenas a imagem em si, mas o seu valor informativo «situation-image complexe» inscrevendo-se numa progressão da aprendizagem e contendo indissociavelmente a tarefa e o suporte ilustrado. Para este investigador a iconografia atinge o seu potencial quando é utilizada em articulação com alguma tarefa relevante, ou seja, esta associação fornece aos alunos as ferramentas e competências necessárias para a aquisição de novos conhecimentos e para a resolução de problemas; encaixando assim a utilização da iconografia em sala de aula numa perspetiva cognitiva por um lado e pedagógica por outro<sup>110</sup>. Logo, mesmo tendo em consideração as inevitáveis limitações temporais, importa fazer um bom enquadramento histórico a qualquer iconografia suscetível de ser utilizada em sala de aula, seja um mural egípcio ou uma fotografia de um acontecimento da Segunda Guerra Mundial.

Devemos também enquadrar aqui o conceito desenvolvido por John Debes de «Literacia Visual»<sup>111</sup> que foi posteriormente adaptado por Ralph Wileman<sup>112</sup>, onde este defende que esta ferramenta intelectual consiste na capacidade em ler, interpretar e compreender as informações presentes numa determinada iconografia, seja os seus símbolos, ações e predisposições<sup>113</sup>. Era aquilo que permitia ao Homem descodificar uma imagem e, acima de tudo, retirar desta conhecimentos relevantes, bem como conseguir

---

<sup>108</sup> Melo 2008, 13.

<sup>109</sup> Guimarães 2014, 27.

<sup>110</sup> Mottet 1996, 15-18.

<sup>111</sup> Conceito desenvolvido nos finais da década de 60 nos EUA; cf. Pereira 2018, 6; Guimarães 2014, 36-37. Dentro da História, podemos ainda mencionar a «Literacia Visual Histórica» que procura que os discentes percecionem e construam o seu conhecimento histórico com base no questionamento das fontes iconográficas. Tentando assim, de certa forma, replicar o próprio trabalho do historiador que observa a iconografia como uma fonte histórica; cf. Leite 2015, 16-17.

<sup>112</sup> Para este a «Literacia Visual» é «the ability to read, interpret, and understand information presented in pictorial or graphic images». Excerto citado em Pereira 2018, 6.

<sup>113</sup> Duchak 2014, 43. Melo 2008, 13-14.

realizar um discurso crítico coerente e correto das mesmas<sup>114</sup>. Para John Debes, existem quatro experiências de aprendizagem que contribuem, cada uma à sua maneira, para a evolução das competências de «Literacia Visual». A primeira experiência deverá permitir ao indivíduo estabelecer uma lógica de causalidade entre ele e a imagem; outra tipologia permite realçar no leitor os elementos da iconografia que lhe são importantes; a terceira experiência de aprendizagem deverá estimular o leitor para que este desenvolva conclusões visuais significativas; por fim, a última tipologia será baseada na motivação do leitor que permitirá a este praticar as suas ideias visualmente<sup>115</sup>.

A escola e por extensão o docente deve promover nos seus discentes estas mesmas competências, dando aos alunos as ferramentas necessárias para apreender e compreender criticamente as imagens que diariamente lhe chegam<sup>116</sup>. Isto aplica-se tanto na sala de aula como no dia a dia em sociedade onde, o peso daquilo que é visual é «esmagador»<sup>117</sup>. Ao situar esta temática nos nossos dias, o uso da imagem como forma de transmitir ao discente as informações pretendidas apresenta uma importância reforçada<sup>118</sup>. A aprendizagem pela iconografia é mais importante num mundo onde a ligação dos jovens com a imagem é crescente, seja pela tecnologia ou pela própria sociedade que os rodeia<sup>119</sup>, em detrimento do texto. Porém, o uso da iconografia não condiciona, nem retira importância a outras tipologias, nomeadamente as textuais e auditivas. Pelo contrário, a utilização em simultâneo de um texto e de uma imagem relacionadas entre si é estimulante e abrangedor para o discente<sup>120</sup>. A iconografia é uma das várias ferramentas de ensino ao dispor do docente<sup>121</sup>.

Ana Rita Pereira, no seu relatório de estágio, reforça a tese de Roberto Aparici, Agustín García Matilla, Jenaro Fernández Baena e Sara Osuna Acedo ao dizer que

---

<sup>114</sup> Será nesta linha que Isabel Capeloa Gil irá apresentar a sua tese ao dizer: «a literacia visual não se resume apenas à capacidade de análise e interpretação para decompor os sistemas imagéticos, mas a uma ferramenta que permite a produção de um discurso culturalmente crítico e visual»; cf. Excerto citado em Pereira 2018, 6. Contente 2013, 9.

<sup>115</sup> Para mais informações, veja-se Duchak 2014, 43-45.

<sup>116</sup> Isabel Calado parece refutar esta percepção do «domínio da imagem», para a investigadora «[...] esta é uma ideia falsa [...]», pois existe ainda uma persistência da mensagem textual, seja em legendas, título ou comentários; cf. Calado 1994, 57-58. Em paralelo, utilizar diversos métodos de aprendizagem para haver uma maior garantia de que todos os alunos consigam adquirir esta «Literacia Visual».

<sup>117</sup> Leite 2015, 13-15. Duchak 2014, 43-44. Lencastre, Chaves 2003, 2102. Calado 1994, 18.

<sup>118</sup> Pereira 2018, 10-11.

<sup>119</sup> Duchak 2014, 42-45. Gomes 2016, 33. Sales 2000, 29. Guimarães 2014, 29.

<sup>120</sup> Com base no documento orientador «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória», podemos enquadrar o uso da iconografia nas seguintes competências: «Pensamento crítico e pensamento criativo»; «Informação e comunicação»; «Sensibilidade estética e artística»; cf. Martins 2017, 11. [Disponível online: [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)] [Acedido pela última vez dia 06/07/2022].

<sup>121</sup> Melo 2008, 13. Brázia 2014, 5-11. Pereira 2018, 13. Guimarães 2014, 29. Leite 2015, 12.

existem duas perspectivas no que concerne à leitura de uma imagem: a denotativa e a conotativa. A primeira consiste na enumeração e descrição dos vários elementos historiográficos e/ou artísticos que compõem a iconografia, não fazendo em paralelo quaisquer valorizações destes elementos. Já a dimensão conotativa compreende a valorização e interpretação da imagem conforme a própria subjetividade do indivíduo que a está a analisar. Assim, o processo de «Literacia Visual» relaciona e integra as seguintes fases: observar, contextualizar, questionar e compreender/ interpretar<sup>122</sup>. Todos estes estágios de leitura iconográfica são essenciais para que o discente consiga concluir e produzir um pensamento crítico de uma determinada imagem<sup>123</sup>.

Importa também referir a importância do critério e precaução do professor em relação às iconografias que devem ser mostradas a um determinado grupo de alunos, bem como os meios de transmissão dos mesmos documentos<sup>124</sup>. Segundo Gérard Mottet, a imagem é construtora de conhecimento quando relacionada com as atividades que os discentes podem realizar a partir desta<sup>125</sup>; pretende-se que a iconografia surja em ambientes de aprendizagem e se transforme num objeto deste mesmo processo de aprendizagem desde que, simultaneamente, esteja associada a tarefas relevantes<sup>126</sup>. Assim, o autor delineou três métodos de aplicação: a nomeação de estratégias pedagógicas que permitam utilizar a imagem no processo de ensino; observar a relação aluno-imagem em diversos contextos historiográficos; e encontrar soluções práticas de modo a tornar a iconografia uma fonte de conhecimento para os alunos<sup>127</sup>. Com base nesta visão, torna-se essencial desenvolver métodos pedagógicos que potenciem e auxiliem a utilização e receção da iconografia na sala de aula<sup>128</sup>. Este recurso historiográfico pode ser utilizado como elemento central em vários momentos de uma sala de aula: como introdução temática, como «alicerce» de aula e como consolidação dos conhecimentos apreendidos durante a mesma<sup>129</sup>. Recorrendo ao exemplo dado por Paulo Jorge Martins da Brázia, a utilização de uma ou mais imagens como motivo introdutório de uma determinada temática é, frequentemente, um fator motivador e desperta o interesse dos

<sup>122</sup> Lencastre, Chaves 2003, 2102-2103. Pereira 2018, 9.

<sup>123</sup> Contudo, importa mencionar que a subjetividade interpretativa fruto das vivências de cada aluno têm de ser consideradas pelo professor, de modo a que este as utilize e relacione com a lógica, razão e crítica; cf. Id., 10.

<sup>124</sup> Sales 2000, 31. Lencastre, Chaves 2003, 2101. Chaves, Lima, Vasconcelos 1993, 108-109.

<sup>125</sup> O autor desenvolver esta teoria no seu estudo, *Les situations-images une approche fonctionnelle de l'imagerie dans les apprentissages scientifiques à l'école élémentaire* publicado em 1996.

<sup>126</sup> Pereira 2018, 14.

<sup>127</sup> Id., 15. Para informações mais detalhadas, veja-se Mottet 1996, 15-56.

<sup>128</sup> Veja-se a título de exemplo as seguintes planificações remetidas para anexo; cf. Ver Anexo, 89-91.

<sup>129</sup> Pereira 2018, 17. Contente 2013, 10-11.

alunos para os conteúdos programáticos em questão<sup>130</sup>. Acima de tudo, é essencial uma escolha correta da iconografia, seja no início da aula, como «fio condutor» ao longo da mesma, ou no final como forma de recapitular e consolidar os conhecimentos. Esta deve ser cientificamente e pedagogicamente adequada aos alunos, não conter erros<sup>131</sup> e apresentar uma boa qualidade gráfica<sup>132</sup>. Portanto, o uso de imagens em contexto de aula deve ter um propósito bastante claro e não ser apenas uma forma de ilustrar um discurso pré-definido do docente<sup>133</sup>.

Para além destas dimensões do processo de aprendizagem, a iconografia também pode ser utilizada em outros aspetos mais específicos, nomeadamente em fichas de trabalho<sup>134</sup>, em debates<sup>135</sup> ou em jogos didáticos<sup>136</sup>. Sobre o uso de iconografia em trabalhos de grupo, esta estimula a aprendizagem coletiva, onde, numa situação ideal, os vários membros do grupo se auxiliariam entre si, tornando assim o tema apelativo e a atividade mais interessante e menos monótona<sup>137</sup>. As visitas virtuais inserem-se exatamente neste contexto, onde, a partir de casa ou de uma sala de aula podemos visitar locais que, de outra forma estariam inacessíveis. Este rápido e fácil acesso é importante para que o discente tenha contacto com muitos «mundos» que, na maioria dos casos, são iconográficos na sua essência, onde a imagem se sobrepõe largamente à escrita e o conhecer/saber interpretar estas representações torna-se essencial para entender o contexto mais amplo.

---

<sup>130</sup> Brázia 2014, 18.

<sup>131</sup> Concretamente erros de reprodução evidentes, especialmente em momentos onde existe uma parte interpretada por um investigador.

<sup>132</sup> Pereira 2018, 17.

<sup>133</sup> Guimarães 2014, 28.

<sup>134</sup> Com constante recurso à iconografia, seja no sentido unilateral ou em conjunto com outro tipo de fontes históricas (textuais e audiovisuais), são várias as possibilidades relativas à utilização da iconografia em fichas de trabalho. Entre elas, importa destacar a comparação crítica de dois elementos iconográficos e pedir ao discente para apresentar as diferenças ou similitudes presentes nas imagens ou destacar (com base na iconografia) os processos históricos representados.

<sup>135</sup> Brázia 2014, 18. O potencial interpretativo presente numa imagem e a liberdade interpretativa (contudo controlada pelo docente) que esta desenvolve nos alunos é um importante fator para o desenvolvimento de debates críticos. A possibilidade de várias visões relativas a apenas uma iconografia estimula o pensamento e o desenvolvimento de conclusões.

<sup>136</sup> O uso da imagem em jogos didáticos é importante, pois fomenta a participação e a interação dos alunos na sala de aula; cf. Pereira 2018, 18.

<sup>137</sup> Na sequência desta realidade, importa referir que, mesmo fora do contexto de grupo, o diálogo cuidado e estimulante entre professor e os alunos com base na imagética desperta o interesse nos discentes; cf. Brázia 2014, 7. Ao longo da «Prática de Ensino Supervisionada» procuramos utilizar as fontes iconográficas nestes diferentes parâmetros; cf. Ver Anexo, 90.

## CAPÍTULO III

### A SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA E O CONHECIMENTO HISTÓRICO

#### 3.1. Definição do conceito

A significância histórica é um conceito estrutural ou de segunda ordem<sup>138</sup> intrinsecamente associado à consciência histórica<sup>139</sup> e que consiste no significado e importância atribuída por cada indivíduo ou um grupo mais vasto de pessoas a um determinado acontecimento ou agente histórico<sup>140</sup>. Este conceito atua sobre a interpretação, compreensão, julgamento e avaliação de uma determinada narrativa, acontecimento, facto ou agente histórico. Logo, incide diretamente na base da compreensão histórica<sup>141</sup>. Enquanto conceito estrutural ou de segunda ordem, a significância histórica permite o entendimento dos processos lógicos que compõem a História, da organização do conhecimento e os seus próprios conhecimentos substantivos<sup>142</sup>. Assim, ao recorrer a estes conceitos, os indivíduos estão a utilizar ferramentas intelectuais que facilitam e aprofundam a compreensão histórica e ajudam na construção do conhecimento histórico<sup>143</sup>. A investigadora Márcia Monsanto, na sua dissertação de mestrado, refere que «[...] atualmente se considera que a História compreende o conhecimento substantivo do passado – conceitos substantivos – e as ideias processuais sobre e em torno da História – conceitos estruturais ou de segunda ordem»<sup>144</sup>.

Associado a este conceito está um elevado nível de subjetividade marcado pela perceção histórica de cada um, que dependendo do tempo e do espaço, altera

---

<sup>138</sup> Isabel Barca e Marlene Cainelli definem «conceito de segunda ordem» da seguinte forma: «[...] são aqueles que estão envolvidos em quaisquer que sejam os conteúdos a serem aprendidos, dentre os quais podemos citar noções temporais como continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época, enfim, aqueles que se referem à natureza da história.»; cf. Cainelli, Barca 2018, 4. Alaric Dickinson e Peter Lee em 1978 foram pioneiros no estudo dos conceitos estruturais ou de segunda ordem; cf. Monsanto 2004, 4. Contudo, a partir dos anos 2000, outros autores desenvolveram investigações nesta área, nomeadamente Isabel Barca (2000), Wineburg (2001), Magalhães (2002), Ashby (2003), Lee (2005) e Gago (2008); cf. Dias-Trindade, Carvalho e Carvalho 2016, 94.

<sup>139</sup> Segundo Glória Solé, para Peter Seixas, a consciência histórica é a perceção que uma determinada sociedade tem do seu passado histórico, sendo que esta consciência é refletida pela memória coletiva e pela escrita da História; cf. Solé 2013, 91; Pinto 2016, 27.

<sup>140</sup> Seixas e Morton 2012, 20-21.

<sup>141</sup> Glória Solé diz-nos que «[...] Um dos conceitos históricos estruturais (ou de segunda ordem) essenciais que contribui para a compreensão da lógica interna da História é o da significância histórica»; cf. Solé 2013, 95. Cercadillo 2000, 38-39. Monsanto 2004, 4-6. Egea Vivancos e Arias Ferrer 2018, 2.

<sup>142</sup> Freitas e Aguiar 2020, 2. Lee 2016, 118.

<sup>143</sup> Sanches 2008, 32.

<sup>144</sup> Monsanto 2004, 4.

consideravelmente<sup>145</sup>. Veja-se o exemplo dado por Peter Seixas, que afirma que, no passado, para os historiadores a História que se apresentava como relevante seria aquela que concentrava a sua visão nas «decisões e ações do poderoso homem branco». Peter Seixas refere que nos últimos trinta anos (veja-se que o artigo em questão data de 1997) os historiadores com a «Nova História», em resposta a esta perspetiva muito modernista de irrefutabilidade científica<sup>146</sup>, passaram a observar e analisar outros vetores da sociedade como é o caso das «mulheres», os «pobres», os «trabalhadores» e as «minorias étnicas». Esta alteração de paradigma evidencia, igualmente, uma alteração naquilo que a História enquanto ciência considera significativo, ou seja, verificamos uma alteração na significância histórica<sup>147</sup>.

Este conceito de segunda ordem leva-nos a desenvolver um questionário que, na sua base, é definido pelo significado dado por cada um de nós. Quais as narrativas históricas que devem ser lembradas? Em que campos da História a investigação deve mais incidir? Quais os conteúdos em História que devem ser ensinados? As respostas a estas questões variam dependendo do indivíduo ou de um determinado grupo, aquilo que uns consideram relevante não o será para outros. Logo, podemos assumir que a significância histórica não é estática, mas sim altamente mutável dependendo da perspetiva de quem a considera, sendo que este indivíduo estará sempre sujeito a um tempo e a um espaço muito específico<sup>148</sup>.

A subjetividade inerente ao conceito de significância histórica leva a que existam diversas diferenças na forma como cada indivíduo manifesta o conceito. Sendo a construção do passado um processo seletivo, onde pessoas, eventos e tendências são escolhidas, lembradas e celebradas em detrimentos de outros. Keith Barton e Linda Levstik referem que muitos teóricos sociais defendem que este processo de seleção é ditado por entidades externas ao indivíduo, sejam tendências culturais ou instituições sociais, que orientam a perspetiva histórica numa direção comum à restante comunidade. Estes autores concluem que a História, enquanto ciência, acaba por ter pouca influência

---

<sup>145</sup> Seixas 2004, 23. Devido à forma como a significância histórica está interligada com os interesses de cada indivíduo, é natural que o próprio conceito esteja muito relacionado com o património e com a História Local. Para mais informações veja-se Almeida e Solé 2016, 138-155.

<sup>146</sup> Nunes 2017, 165.

<sup>147</sup> Seixas 1997, 22.

<sup>148</sup> Id. e Morton 2012, 22-23. Keith C. Barton e Linda S. Levstik referem que os contextos históricos considerados relevantes no âmbito da significância histórica são uma «construção» social transmitida de diversas formas dentro de uma determinada sociedade. Contudo, os autores consideraram a escola um meio especialmente privilegiado para esta transmissão; cf. Barton e Levstik 2008, 240-241.

na escolha daquilo que é significativo para uma sociedade, mas muito relevante no processo de concretização dessa mesma visão<sup>149</sup>.

Os investigadores Peter Seixas e Tom Morton referem que existem vários critérios de avaliação sobre a importância de um determinado acontecimento ou agente histórico: para que um conteúdo histórico tenha significado, este necessita de ter afetado (positiva ou negativamente) um número alargado de pessoas durante um longo período; que estabeleçam articulações com outros acontecimentos históricos; e, por fim, que determinem uma relação com o presente<sup>150</sup>. Contudo, outros autores fornecem outras formas de classificar a significância histórica, nomeadamente Lis Cercadillo na sua tese de doutoramento intitulada «Significance in History: Student's Ideas in England and Spain» concebe cinco tipos de significância histórica: o «tipo contemporâneo» enquadra as respostas que atribuem significado a um acontecimento ou agente histórico que possui, na Contemporaneidade, uma considerável importância<sup>151</sup>; o «tipo causal» concebe significado a um acontecimento ou agente histórico se este foi a causa para alterações relevantes na sociedade<sup>152</sup>; as respostas que denotam um elevado nível de complexidade, onde é articulada a contextualização histórica com determinados processos de ascensão e declínio social, cultural, político e económico são, por Lis Cercadillo, enquadradas no «tipo padrão»; segue-se o «tipo simbólico» que está intrinsecamente ligado aos conceitos de moral («lições da História») e de um «passado mítico» (de índole patriótica/nacionalista); por fim, a autora define o «tipo presente/futuro» onde é feita uma relação entre o passado histórico e as suas implicações no presente e no futuro<sup>153</sup>. Com base nestes cinco tipos de significância histórica, Lis Cercadillo define cinco níveis de enquadramento e progresso deste conceito estrutural. Por ordem crescente de complexidade: o nível um corresponde a casos onde não há quaisquer alusões ao conceito de significância histórica nas respostas dos alunos; o segundo nível equivale a

---

<sup>149</sup> Barton e Levstik 2008, 241.

<sup>150</sup> Seixas e Morton 2012, 4-10. Martins 2007, 47-48.

<sup>151</sup> Lis Cercadillo afirma que este tipo de significância histórica é intrínseco, pois surge, com frequência, isolado nas justificações dadas pelos alunos; cf. Cercadillo 2000, 120-121.

<sup>152</sup> O «tipo causal» necessita da existência de outros conhecimentos paralelos, a atribuição causal de significado implica a relação entre o acontecimento ou agente histórico com o espaço e tempo em que aconteceu; cf. Id., 121.

<sup>153</sup> Id., 120-124.



significados intrínsecos<sup>154</sup> ou únicos (maioritariamente do «tipo contemporâneo»)<sup>155</sup>; seguem-se as respostas que contextualizam a significância histórica com base nos «tipos contemporâneo e causal»; o quarto nível enquadra os casos onde a atribuição de significado recorre independentemente ou não a outros tipos de significância histórica, ou seja, ao «Padrão», ao «Simbólico» ou ao «do Presente/Futuro»; por fim, o quinto articula os dois anteriores níveis, ou seja, implica que as respostas contemplem atribuições de significado de «tipo contemporâneo» e «causal» obrigatoriamente, sendo necessário a presença de outro nível<sup>156</sup>.

Peter Seixas, como conclusão de um estudo feito com oitenta e dois alunos numa escola urbana canadiana da Colúmbia Britânica desenvolveu uma escala com cinco níveis de significância histórica. Por ordem crescente de complexidade, em primeiro lugar a «Objetivista Básica» onde o que é considerado significativo é ditado pelas instituições e autoridades externas; segue-se a «Subjetivista Básica» onde a atribuição de importância está subjugada aos próprios interesses pessoais; o terceiro nível intitulado de «Objetivista Sofisticada» atribuiu significado aos acontecimentos que atingiram um elevado número de pessoas; a «Subjetivista Sofisticada» outorga relevância aos eventos com impacto em grupos onde o próprio indivíduo faz parte; por fim, o nível mais complexo de significância histórica é chamado de «Narrativista» e consiste na capacidade de articular os interesses pessoais com a própria narrativa histórica<sup>157</sup>. Podemos considerar que, com a exceção do último nível, a significância histórica pode ser dividida em dois grupos: o primeiro com significado básico que corresponde aos acontecimentos e agentes históricos na sua particularidade; e um segundo grupo de significado alargado que implica a presença de uma interpretação de um determinado acontecimento ou agente histórico<sup>158</sup>. Importa referir que, para o nosso estudo, optamos por utilizar os níveis supracitados desenvolvidos por Peter Seixas.

---

<sup>154</sup> Lis Cercadillo faz uma distinção entre a atribuição de significado de âmbito intrínseco ou contextualizado (fixo ou variável). Um significado intrínseco remete-nos para uma perspectiva mais linear do acontecimento ou agente histórica, ou seja, apenas é tida em conta o significado intrínseco de um determinado conteúdo histórico. Quando a significância histórica é contextualizada, esta pode ser fixa (maioritariamente de «tipo contemporâneo» ou «causal»), porém, podemos verificar casos onde a perspectiva está mais generalizada pelos restantes tipos de significância histórica; cf. Cercadillo 2000, 106-107.

<sup>155</sup> Lis Cercadillo refere nos seus resultados que os discentes mais novos têm uma maior tendência para justificar a sua atribuição de significado com base nas questões contemporâneas; cf. Id., 193.

<sup>156</sup> Id., 138-143; Id., 193-194. Ver Anexo, 149.

<sup>157</sup> Seixas 1997, 27.

<sup>158</sup> Monsanto 2004, 6. Ver Anexo, 149.

### 3.2. O contributo da significância histórica para o ensino da História

A pesquisa em torno da significância história teve o seu início nos anos 60 e 70 do século XX no Reino Unido com a «Nova História» e, desde as suas origens, sempre esteve muito relacionada com a Educação Histórica<sup>159</sup>. Contudo, muitos destes estudos eram baseados no modelo de desenvolvimento cognitivista de Jean Piaget adaptados ao ensino da História que, na generalidade, demonstrava que os alunos com idade inferior a 16 anos não tinham níveis de pensamento formal operacional que permitisse que os adolescentes atingissem graus de compreensão histórica favoráveis. Resultados estes que levaram, entre as décadas de 70 e 80<sup>160</sup>, a novas pesquisas no âmbito da Educação Histórica. Podemos considerar que uma das conclusões mais relevantes destes estudos foi que a «educação tradicional em História» poderia levar os alunos a reter a informação histórica propriamente dita, mas, na verdade, não fornecia as ferramentas necessárias para interpretar e contextualizar os conteúdos em História. Logo, haveria a necessidade de mudar o paradigma pela qual a História enquanto disciplina era ensinada, tentando assim que os conteúdos programáticos fossem estruturados com base nas investigações e explicações históricas. Com base neste pressuposto, surgem os conceitos estruturais ou de segunda ordem – onde a significância histórica se insere<sup>161</sup>.

Na educação, o conceito de significância histórica apresenta-se bastante relevante, pois atua sobre a capacidade de cada aluno em construir o seu próprio conhecimento histórico<sup>162</sup>. Contudo, uma questão impõe-se: como e o que escolher para lecionar? Peter Seixas considera estes um dos principais problemas da articulação entre a significância histórica e o currículo. A grande heterogeneidade, especificidade e subjetividade da História na forma como o passado é percebido dificulta a escolha dos conteúdos relevantes<sup>163</sup>. Segundo João Bertolini e Maria Schmidt, para Jörn Rüsen, aquilo que o discente considera significativo não deve ser ignorado pelos investigadores e pelos professores. Segundo este autor, a forma como se ensina a História afeta a sua capacidade de construção, interpretação e compreensão histórica influenciando diversas

---

<sup>159</sup> Para mais informações, veja-se Barca 2001, 13-21.

<sup>160</sup> Nomeadamente o «Schools Council History 13 – 16 Project» realizado no Reino Unido; cf. Martins 2007, 45.

<sup>161</sup> *Ibidem*.

<sup>162</sup> Santos 2021, 23.

<sup>163</sup> Seixas 2017, 598. Barton e Levstik 2008, 241.

competências, tanto civis/sociais como científicas<sup>164</sup>. A articulação do discente com os conteúdos da disciplina de História é desenvolvida com base em diversos fatores: histórias familiares, filmes e séries históricas, vivências e conhecimento previamente retido em anos anteriores de escolaridade<sup>165</sup>. Influências estas que serão identificadas naquilo que chamamos de conhecimentos tácitos. Citando Peter Seixas: «[...] The outcome of this process may be seen as expressions of their own frameworks of historical significance.»<sup>166</sup>. Ou seja, o significado que cada aluno atribui a um determinado acontecimento ou agente histórico está relacionado com os seus próprios conhecimentos tácitos<sup>167</sup>. A título de exemplo, podemos assumir que um aluno que tenha tido um avô na Guerra Colonial (1961-1974) irá atribuir maior significado a esta parte dos conteúdos da disciplina de História do 9º ano de escolaridade. Construindo assim um conhecimento histórico mais robusto que outro discente que, por diversas razões, não conferiu o mesmo nível de significância histórica ao mesmo acontecimento histórico.

Não será estranho admitir que, numa turma com cerca vinte e cinco a trinta alunos, a diversidade possível no que à atribuição de significado diz respeito por parte dos discentes será bastante evidente. Realidade que torna premente a necessidade de diversificar e, acima de tudo, identificar aquilo que os alunos consideram de significativo no âmbito da disciplina de História, para que deste modo seja possível potenciar as suas aprendizagens<sup>168</sup>. Como observámos anteriormente, de grosso modo, a partir da década de sessenta do século XX verificamos uma mudança de paradigma na História enquanto ciência, de um «monopólio» do «poderoso homem branco» para outras perspetivas mais diversificadas. Assim, importa fazermos a seguinte questão: na escola, no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, verificamos esta alteração de paradigma? Com algumas exceções, podemos concluir que a grande maioria do currículo escolar em História concentra-se ainda numa visão holística da narrativa histórica. Realidade que não deverá ser alheia ao reduzido tempo que a disciplina possuiu no horário escolar, especialmente quando falamos do 3º ciclo do Ensino Básico, logo torna-se complicado lecionar aos alunos mais que os acontecimentos marcantes da História de Portugal e do Mundo. Contudo, nota-se a existência de alguns momentos que quebram a regra. Veja-se

---

<sup>164</sup> Bertolini e Schmidt 2017, 63. Ercikan e Seixas 2015, 8. Por outro lado, é importante também perceber se os alunos têm a noção de como é atribuído o significado histórico pelas comunidades em que estes participam; cf. Boxtel, Grever e Klein 2015, 41.

<sup>165</sup> Barton e Levstik 2008, 240-241. Santos 2021, 24-25.

<sup>166</sup> Seixas 1997, 22.

<sup>167</sup> Santos 2021, 22-23.

<sup>168</sup> Lévesque 2005, 5-9.

o caso do 7º ano de escolaridade que apresenta uma temática centrada na questão muçulmana e da expansão do Islão<sup>169</sup> e para o 8º ano de escolaridade onde no tema «Abertura ao Mundo» existe uma alínea que remete para as civilizações africanas, americanas e asiáticas aquando da chegada dos europeus; dentro do mesmo tema verificamos outra temática que demonstra esta alteração de paradigma, pois nos remete para as complexas questões da «Escravidão»<sup>170</sup>. No caso do 3º ciclo do Ensino Básico, verificamos que conforme nos aproximamos do século XX e da atualidade esta mudança de paradigma fica cada vez mais clara, fator que não deverá estar separado do tempo real que o desenvolvimento curricular atribui a estes conteúdos da História Contemporânea em detrimento de outros. Assim, e as «Aprendizagens Essenciais» confirmam-no, verificamos o surgimento de temas que vão para além das narrativas históricas mais gerais. Veja-se, a título de exemplo, o caso da «Revolução Soviética» ou as «Alteração culturais do pós Primeira Guerra Mundial»<sup>171</sup>.

Importa ainda referir aquilo que Peter Seixas e Tom Morton referem como «autoridade dos textos do manual», ou seja, existe uma elevada tentação, por parte dos alunos, em considerarem aquilo que está no manual como definitivo e, entre os vários conteúdos históricos, como aqueles mais relevantes na disciplina, pois, caso contrário não estaria no manual<sup>172</sup>. Assim, verificamos dois problemas de articulação da significância histórica para com os conteúdos programáticos. Em primeiro lugar existe sempre a possibilidade de um ou mais alunos não considerarem significativo um determinado conteúdo presente no manual. Em segundo lugar, se o discente considerar importante um determinado acontecimento ou agente histórico apenas porque consta no manual, a sua atribuição de significado está a ser imposta pelos historiadores que conceberam o próprio manual.

No âmbito do estudo da significância histórica na educação, o autor Peter Seixas é incontornável, bem como a sua investigação sobre uma amostra de alunos canadianos. Importa aqui, brevemente, enquadrar os resultados obtidos por este autor na sua

---

<sup>169</sup> Aprendizagens Essenciais, 7º Ano, História, Julho de 2018 [Disponível online: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/historia\\_3c\\_7a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_7a_ff.pdf)] [Acedido pela última vez dia 23/06/2022], 9.

<sup>170</sup> Aprendizagens Essenciais, 8º Ano, História, Julho de 2018 [Disponível online: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/historia\\_3c\\_8a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_8a_ff.pdf)] [Acedido pela última vez dia 23/06/2022], 5-6.

<sup>171</sup> Aprendizagens Essenciais, 9º Ano, História, Julho de 2018 [Disponível online: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/historia\\_3c\\_9a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf)] [Acedido pela última vez dia 23/06/2022], 5-6.

<sup>172</sup> Seixas e Morton 2012, 14.

investigação. Peter Seixas no seu estudo numa turma do 10º ano de uma escola urbana canadiana, recorreu a duas tarefas de recolha de dados: uma questão onde os alunos teriam de enquadrar qualitativamente o seu gosto pela disciplina em questão («Estudos Sociais») e uma segunda onde os alunos teriam de identificar quais os factos, narrativas e acontecimentos históricos que consideravam relevantes nos últimos 500 anos e explicar o porquê da sua escolha<sup>173</sup>. Concretamente sobre a análise dos dados relativos à segunda tarefa, o investigador concluiu que os alunos tinham a tendência em escolher acontecimentos marcantes na História a nível mundial e, ao mesmo tempo, que faziam parte do programa curricular da disciplina, nomeadamente os «Descobrimentos», a «Revolução Francesa», as «Guerras Mundiais», a «Ascensão e queda do Comunismo», entre outros<sup>174</sup>. No que diz respeito às justificações dadas pelos discentes relativamente às suas escolhas, Peter Seixas enquadrou-as em três grupos distintos. No primeiro foram colocadas as respostas onde os alunos atribuíam significado aos acontecimentos ou agentes históricos fazendo uma relação temporal, espacial e de causalidade entre o passado e o presente, manifestando, em simultâneo, uma noção de progresso histórico. Num segundo grupo foram incluídas as respostas que estabeleciam uma direta relação entre o passado e o presente, tendo como principal preocupação a não repetição dos erros do passado, ou seja, aquilo que é significativo fornece informações relevantes para o presente. Por fim, no terceiro grupo ficaram as respostas em que os alunos atribuíam significância histórica aos acontecimentos ou agentes históricos que, para estes, têm importância para os seus interesses pessoais e, num panorama mais lato, para a História do Canadá<sup>175</sup>.

Keith Barton e Linda Levstik no estudo descrito na obra «Researching History Education Theory, Method, and Context» publicado em 2008, apresentam os resultados obtidos numa amostra composta por quarenta e oito alunos. Estes investigadores procuraram aferir a forma como estes jovens atribuíam significado a determinados acontecimentos e agentes históricos norte-americanos. As escolhas dos discentes permitiram aos investigadores fazer um enquadramento mais lato ao qual deram o nome

---

<sup>173</sup> Peter Seixas sentiu ainda a necessidade de entrevistar catorze alunos para esclarecer algumas dúvidas; cf. Sanches 2008, 35.

<sup>174</sup> Num estudo desenvolvido por Alejandro Egea Vivancos e Laura Arias Ferrer com alunos espanhóis foram obtidos resultados aproximados ao de Peter Seixas. Não só os discentes tiveram tendência para escolher acontecimentos relevantes, como do largo espectro de acontecimentos selecionados por estes investigadores, aqueles que se destacaram como estando acima da média foram, entre vários, a «Descoberta da América», a «Revolução Francesa», a «Guerra Civil espanhola» e a «Segunda Guerra Mundial»; cf. Egea Vivancos e Arias Ferrer 2018, 4-11.

<sup>175</sup> Sanches 2008, 34-36.

de «The past as legitimation for the present», onde muitos dos alunos escolheu os acontecimentos com o propósito de legitimar e celebrar a própria existência dos Estados Unidos da América enquanto entidade política e social. Ou seja, optaram por dar relevância a acontecimentos como à «Declaração dos Direitos dos Estados Unidos», à «Revolução Americana», à «Emancipação» e à «Segunda Guerra Mundial»<sup>176</sup>.

Para o caso português<sup>177</sup>, importa destacar o estudo de Márcia Monsanto de 2004 onde, inspirada pela investigação de Peter Seixas, adaptou os níveis já referidos de significância histórica a Portugal<sup>178</sup>. A autora no seu estudo procurou identificar e compreender como os alunos abordam a questão da significância histórica em relação aos factos da História de Portugal. A amostra de participantes ficou dividida entre duas escolas de Vila das Aves com alunos de ambos os sexos (vinte e cinco alunos do sexo feminino e vinte alunos do sexo masculino) com idade compreendida entre os catorze e os dezanove anos de idade<sup>179</sup>. No que diz respeito à recolha de dados, Márcia Monsanto adotou o exercício desenvolvido por Peter Seixas de «papel e lápis»<sup>180</sup> onde pretendeu recolher informação relevante sobre a perceção dos discentes na articulação da significância histórica com os conteúdos da História de Portugal<sup>181</sup>. Depois de aplicado o primeiro instrumento de recolha de dados, a investigadora introduziu uma «entrevista não estruturada» onde tentou «[...] clarificar, complementar ou aprofundar as tarefas realizadas pelos alunos, de obter dados adicionais, e recolher dados descritivos na linguagem dos sujeitos entrevistados, [...]»<sup>182</sup>.

No que concerne aos resultados obtidos, a autora salvaguarda que a análise foi transversal, comparativa e qualitativa, sendo que os níveis de observações ficaram divididos em quatro partes. Numa primeira fase, Márcia Monsanto procurou compreender a forma como os alunos envolvidos encaravam e abordavam a significância histórica no que à História de Portugal diz respeito. Posteriormente, e com base na compreensão e interpretação de cada aluno, a autora agrupou os discentes nos cinco níveis teorizados por Peter Seixas. Para além destes dois momentos de análise, a investigadora tentou perceber

---

<sup>176</sup> Barton e Levstik 2008, 244-245.

<sup>177</sup> Hugo Manuel Oliveira Martins, na sua dissertação de mestrado faz uma breve análise (o tema não é o foco do trabalho) relativamente à conceção dos alunos que compuseram a sua amostra no que âmbito da significância histórica; cf. Martins 2007, 125-126.

<sup>178</sup> Solé 2013, 96.

<sup>179</sup> Monsanto 2004, 64-66.

<sup>180</sup> Para mais informações, veja-se Id., 71.

<sup>181</sup> Esta fase da investigação contemplou também um «Estudo Exploratório» que procurou averiguar a exequibilidade da tarefa; cf. Id., 71-72.

<sup>182</sup> Id., 77-78.

se haveria, efetivamente, alguma diferenciação no que aos anos de escolaridade dizia respeito, ou seja, se o nível cognitivo médio da idade dos graus de escolaridade em análise e as suas vivências extraescolares contribuíram ou não para a definição dos níveis de significância histórica destes alunos. Por último, a investigadora procurou entender se haveria alguma distinção em termos de sexo e se os temas de História de Portugal dos programas da disciplina podem, na realidade, ser mais aprofundados e contemplados em maior número<sup>183</sup>.

No que diz respeito aos níveis de significância histórica atribuídos com base neste estudo, Márcia Monsanto concluiu com base nas respostas dos alunos, que estes podiam ser associados a dois níveis: um objetivista e outro subjetivista. Na turma do 9º ano de escolaridade houve uma predominância de respostas enquadradas na «Subjetivista Básica», onde os alunos atribuíam significado com base nos gostos pessoais. Para esta turma houve ainda resposta situadas na «Objetivista Básica» e «Objetivista Sofisticada»<sup>184</sup>. Já na turma de 12º ano de escolaridade, observa-se um maior equilíbrio e diversidade de níveis (dos cinco níveis apenas não se verificou o «Subjetivista Sofisticado»), havendo, inclusive, uma inversão nos resultados conseguidos para o 9º ano de escolaridade. A «Subjetivista Básica» predominante na turma do Ensino Básico é residual nesta turma do Ensino Secundário onde a «Objetivista Sofisticada» surge em primeiro lugar, seguida da «Objetivista Básica», «Narrativista» e «Subjetivista Básica» respetivamente<sup>185</sup>. Para a autora, com base nos dados empíricos que lhe foi possível recolher, os alunos que contribuíram para o estudo revelaram que as suas compreensões da significância histórica são baseadas nos seus interesses, gostos, valores, ideias, conceitos e preocupações do momento. Ou seja, aquilo que os discentes consideram como significativo é influenciado pela escola e pelos «contactos» exteriores ao meio escolar (sociedade, família e amigos).

Baseado numa outra escala de níveis de significância histórica, mais concretamente na desenvolvida por Lis Cercadillo<sup>186</sup>, a investigadora Graça Maria Lopes

---

<sup>183</sup> Monsanto 2004, 80.

<sup>184</sup> No que diz respeito às eventuais diferenças com base no sexo dos discentes, os rapazes apresentam uma grande predominância da «Subjetivista Básica» e quanto às raparigas, encontramos um maior equilíbrio, especialmente na «Subjetivista Básica» e na «Objetivista Sofisticada». Para mais informações veja-se Id., 133-142.

<sup>185</sup> Para a turma de 12º ano de escolaridade, as diferenças de compreensão da significância histórica entre os rapazes e as raparigas são observáveis numa maior homogeneidade por parte do sexo masculino e uma maior discrepância para o sexo feminino com especial destaque para a «Objetivista Sofisticada». Para mais informações veja-se Id., 143-151.

<sup>186</sup> Escala já apresentada neste capítulo.

de Carvalho Sanches analisou na sua dissertação de mestrado a forma como os alunos de uma escola secundária de Cabo Verde atribuíam significância história com base na História Contemporânea. A amostra consistiu em sessenta discentes do 12º ano de escolaridade do Liceu Cónego Jacinto da Costa, instituição de ensino localizada na Cidade da Praia, capital do país<sup>187</sup>. Depois do processo de recolha de dados, a autora na análise final concluiu que entre as cinco categorias desenvolvidas por Lis Cercadillo, apenas um aluno ficou classificado como «Contemporâneo», dezanove enquadraram-se no «Tipo Causal», doze no «Tipo Padrão», outros doze no «Tipo Simbólico» e, por fim, dezasseis alunos foram categorizados com o «Tipo Presente/Futuro». Os resultados da investigação denotam uma elevada pluralidade no âmbito da forma como a significância histórica é aplicada<sup>188</sup> e muito baseada numa referência histórica e cultural, por vezes exclusiva, bem como em alguns dos seus conhecimentos tácitos<sup>189</sup>.

---

<sup>187</sup> Sanches 2008, 68.

<sup>188</sup> Id, 78-81.

<sup>189</sup> Id, 105-106.



## CAPÍTULO IV

### ANÁLISE COMPARATIVA DA ARTICULAÇÃO ENTRE A SIGNIFICÂNCIA HISTÓRICA E O CONHECIMENTO HISTÓRICO BASEADO EM ICONOGRAFIA.

#### 4.1. Participantes da amostra.

O estudo realizado, ao estar subordinado à «Prática de Ensino Supervisionada», teve com base da amostra a turma que nos foi adjudicada no início do ano letivo. Tendo em conta que estamos perante apenas uma turma com vinte e três alunos, sabemos que o espectro prático se apresenta como reduzido no âmbito da tipologia em estudo. Esta realidade significa que os dados obtidos irão carecer de uma confirmação mais alargada dos resultados obtidos, necessitando assim de estudos posteriores que permitam confirmar ou refutar os dados adquiridos.

Como já foi descrito no «Capítulo I», os recursos foram aplicados numa turma do 9º ano de escolaridade do Ensino Básico composta por alunos regulares, salvo algumas exceções de discentes com «Necessidades Educativas Especiais», porém, as situações não foram impeditivas no que à resposta das fichas disse respeito. Na generalidade, os alunos aderiram às atividades, embora a extensão da ficha provocasse alguma fadiga por parte destes. Eventualmente, o momento mais problemático no âmbito da participação dos alunos nos exercícios ocorreu durante a segunda ficha de trabalho realizada em formato digital, onde cinco alunos não responderam ao exercício.

#### 4.2. Metodologia.

Os exercícios aplicados foram desenvolvidos com o objetivo de alcançar respostas em relação à «Questão de Investigação» e «Objetivos Específicos» referidos e detalhados durante a «Introdução». Assim, estes recursos tiveram como base dois momentos distintos de recolha de informações relevantes, o primeiro sobre análise histórica baseada em fontes iconográficas e um segundo orientado para a forma como os alunos atribuem significado aos acontecimentos e agentes históricos. O processo de recolha de dados desenvolveu-se em três momentos distintos, mas bastante homogêneos entre si. Sendo o momento intermédio, porventura, devido à conjectura da sua realização, aquele que terá sido mais diferenciado dos restantes, uma vez que se realizou através do recurso a meios

digitais<sup>190</sup>. Antes de analisar os resultados e desempenhos académicos dos discentes, importa aqui fazer uma breve descrição dos três instrumentos de recolha utilizados ao longo da «Prática de Ensino Supervisionada». Em primeiro lugar, todos os momentos de recolha de dados foram produzidos como consolidação de conhecimentos, ou seja, foram sempre realizados na última aula reservada para os conteúdos programáticos em questão. Optamos por fazer os exercícios como consolidação de conhecimentos de modo a obter análises iconográficas mais completas por parte dos discentes, pois, à partida estes já terão retido informação relevante sobre os conteúdos em estudo<sup>191</sup>.

Estruturalmente, os instrumentos de recolha de dados foram sempre em formato de ficha de trabalho dividida em duas partes<sup>192</sup> e subordinada a um tema geral que, por sua vez, foi dividido em duas temáticas específicas<sup>193</sup>. A primeira secção foi composta (nos três exemplos) por quatro questões que procuravam inferir a capacidade dos discentes em retirar o máximo de informação possível das fontes iconográficas fornecidas, tanto na imagética direta inerente à imagem<sup>194</sup>, bem como interpretações paralelas que relacionam a fonte com o seu contexto histórico<sup>195</sup>. Na primeira questão era pedido aos alunos para enquadrar no espaço e no tempo os dois eventos específicos<sup>196</sup>. No que diz respeito à segunda pergunta, esta remeteu sempre para o primeiro documento (relativo à primeira temática específica), embora os processos analíticos pedidos aos alunos apresentassem alguma variação, aspeto este que acabaria por refletir-se na própria dificuldade das questões. Nas restantes perguntas (terceira e quarta) houve também alterações ditadas pelo próprio tema da ficha em questão, pois nem sempre as temáticas específicas permitiam uma relação entre si que possibilitasse aos alunos estabelecerem esse mesmo

<sup>190</sup> Nomeadamente com recurso ao *Google Forms* ([https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfQkNOggC-dmh1CiEBoXKK7peKzivIx9F3xet89LxGq4BFQJg/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfQkNOggC-dmh1CiEBoXKK7peKzivIx9F3xet89LxGq4BFQJg/viewform?usp=sf_link)).

<sup>191</sup> Pereira 2018, 17. Brázia 2014, 18.

<sup>192</sup> As três fichas utilizadas foram remetidas para anexo; cf. Ver Anexo, 152-171. Parte da ficha foi baseada num guião desenvolvido pela «The Critical Thinking Consortium»; [https://tc2.ca/uploads/PDFs/thinking-about-history/historical\\_significance\\_elementary.pdf](https://tc2.ca/uploads/PDFs/thinking-about-history/historical_significance_elementary.pdf).

<sup>193</sup> Veja-se a título de exemplo que a temática geral poderia ser a Primeira Guerra Mundial e os temas específicos seriam o assassinato do Arquiduque Francisco Fernando e o CEP (Corpo Expedicionário Português).

<sup>194</sup> Na segunda ficha a quarta questão é um excelente exemplo de uma questão que remete para este tipo de capacidade de retirar informação da fonte iconográfica. A última questão pedia aos alunos o seguinte: «4. Com base no doc.2, enumera três das etapas da «Revolução Republicana» de 1910.»

<sup>195</sup> A título de exemplo, veja o caso da terceira questão da última ficha: «3. Com base no doc.1, explica qual foi o impacto da «Mundialização do conflito» para o decorrer da Segunda Guerra Mundial.»

<sup>196</sup> A segunda ficha por ter sido feita em formato digital (aspeto que obrigou a algumas alterações estruturais) representa uma exceção à regra, pois se para as fichas presenciais a primeira questão pedia no mesmo momento para enquadrar no espaço e no tempo ambos os eventos. No caso da segunda ficha esta questão foi feita na primeira e na terceira questão, sendo que cada uma destas pedia um enquadramento individual para cada evento.

exercício. Realidade que, de resto, apenas foi possível na primeira ficha sobre a «Revolução Soviética»<sup>197</sup>.

No que concerne à avaliação das fichas de trabalho, tentamos ser o mais justo e homogêneo possível na sua correção e na consequente atribuição de cotações. Para potenciar estes mesmos objetivos, desenvolvemos critérios de avaliação para cada uma das fichas<sup>198</sup>. A construção destes critérios é essencial não só para o professor ser o mais justo para com o desempenho dos alunos<sup>199</sup>, mas também porque esta homogeneização é, na nossa opinião, essencial para os resultados obtidos nestas fichas obterem validade científica, ou seja, para os dados deste estudo adquirirem esta fundamental característica, parece-nos fulcral que fossem obtidos recorrendo a instrumentos de avaliação e de análise idênticos entre si. Em termos de cotações, as três fichas foram construídas com base numa quantificação compreendida de 0 a 20 e não de 0 a 100 como é costume no Ensino Básico. Esta escolha prendeu-se sobretudo por razões de praticabilidade em relação às quatro questões que compunham a ficha, pois pareceu-nos mais natural esta divisão para este caso<sup>200</sup>.

A secção reservada para a significância histórica foi baseada nas mesmas temáticas e resolvida no mesmo espaço de tempo da análise iconográfica. Assim, os alunos trabalharam sobre os mesmos conteúdos para ambos os casos, potenciado o seu próprio desempenho e, por outro lado, torna a nossa análise mais verosímil, pois articula respostas elaboradas em relação ao mesmo acontecimento num espaço de tempo bastante aproximado. Esta parte da ficha foi dividida em duas partes: na primeira era pedido aos alunos para avaliarem a relevância do acontecimento em questão (em todos os casos a resposta foi «sim»), tendo os discentes de justificar a sua escolha. A resposta dada pelos

---

<sup>197</sup> A primeira ficha (sobre a «Revolução Soviética») apresenta uma diferença em relação às restantes. Essencialmente por receio dos alunos não conseguirem interpretar as fontes iconográficas, optamos por disponibilizar previamente dois textos introdutórios com o intuito de fornecer aos discentes algumas informações relevantes sobre os temas em análise. Infelizmente estes dois textos introdutórios não tiveram o efeito desejado e foram utilizados, acima de tudo, como um meio para responder às questões, por vezes, limitando-se a transcrever uma determinada passagem do texto. Deste modo, nos momentos de recolha de dados seguintes apenas permitimos que os alunos acedessem ao manual quando estes sentiam essa necessidade e a alguma informação adicional para a interpretação da fonte iconográfica.

<sup>198</sup> Ver Anexo, 158-173.

<sup>199</sup> Porém, importa salvaguardar que os resultados dos discentes nestas fichas de trabalho nunca foram utilizados com o propósito de os avaliar no âmbito escolar, ou seja, as cotações qualitativas que obtiveram não contribuíram, nem para aumentar ou para reduzir as suas notas no âmbito da disciplina de História.

<sup>200</sup> Devido à estrutura das fichas, optamos por utilizar a quantificação de 0-20 em detrimento da 0-100 ou até mesmo de 0-5, ambas utilizadas no 3º ciclo do Ensino Básico. Tendo em conta que cada ficha era composta por quatro questões, achamos que uma quantificação de 0-5 acabaria por limitar a distribuição dos pontos pelas quatro perguntas. A quantificação de 0-20 apresentava uma maior margem de escolha, permitindo uma distribuição mais plural das cotações entre as perguntas.

alunos nesta questão revelou-se de extrema importância, pois em muitos dos casos, os níveis de significância estavam expostos neste mesmo momento. A segunda parte tinha como objetivo o aprofundar das respostas dos alunos e reforçar as evidências dos seus níveis de significância histórica. Tendo em conta que muitos dos níveis já foram evidenciados na primeira parte, esta secção da ficha servia apenas para confirmar a nossa interpretação inicial. Contudo, devido à extensão das fichas, notou-se alguma relutância e cansaço dos alunos na parte final do exercício. Em muitos dos casos foi deixada praticamente em branco, com os discentes a limitarem-se a fazer respostas de «sim» ou «não» ou repetirem respostas nas várias questões.

Analiticamente, optámos por dividir o estudo sobre a significância histórica na turma do 9º X em três níveis: o primeiro microtemático, ou seja, nesta parte serão analisados individualmente os níveis de significância nos seis eventos escolhidos (o «Domingo Sangrento», a «Revolução de Outubro», o «Regicídio», a «Revolução Republicana», a «Mundialização do Conflito» e o «Holocausto»), o segundo nível consiste na aglomeração de cada um destes eventos numa temática mais ampla, nomeadamente a «Revolução Soviética», a «Implantação da República» e a «Segunda Guerra Mundial». Por fim, o terceiro nível procurou, com base nos resultados anteriores, finalizar e enquadrar cada aluno num determinado nível de significância histórica. Objetivo este, como iremos ver posteriormente, que nem sempre foi passível de ser atingido, essencialmente devido à discrepância nas respostas dos alunos. Apesar de termos dividido a análise em três partes, para facilitar o estudo de cada temática, optamos aqui por analisar os dois primeiros níveis de cada tema ao mesmo tempo, deixando para o final a análise da terceira secção onde estarão os níveis finais dos alunos no âmbito da significância histórica.

Importa ainda salvaguardar que, tendo em conta a reduzida dimensão do «público alvo» inquirido, o objetivo deste exercício foi o de criar uma base de dados que servisse de ponto de comparação com a análise iconográfica feita no mesmo contexto pedagógico.

A observação individual da forma como os alunos construía o seu conhecimento histórico baseado em recursos iconográficos e como estes atribuía significado, teve como objetivo final perceber se haveria alguma correlação entre os alunos com melhores resultados académicos e aqueles com níveis de significância mais elevados e o mesmo no sentido oposto. Portanto, com base nos resultados obtidos, tentamos perceber se os alunos com resultados insuficientes atribuía significado com base em níveis mais baixos de significância histórica, nomeadamente a «Objetivista Básica» ou a «Objetivista

Sofisticada» e se a evolução das classificações era também acompanhada pelos níveis intermédios e elevados de significância histórica.

Metodologicamente, dividimos a nossa análise comparativa em duas partes, a primeira focada em cada macrotema («Revolução Soviética», «Implantação da República» e «Segunda Guerra Mundial») onde procuramos, com a comparação direta das duas perspetivas de análise, identificar algum tipo de padrão nos moldes acima descritos. Posteriormente, numa perspetiva mais ampla comparamos os níveis finais de significância histórica com as médias aritméticas das classificações de cada aluno nas três fichas sobre análise iconográfica<sup>201</sup>.

### **4.3. Resultados da análise iconográfica das fichas de trabalho.**

#### **4.3.1. Ficha de trabalho 1: a «Revolução Soviética».**

O primeiro exercício feito com o intuito de recolher dados foi realizado no final do primeiro período e subordinado aos conteúdos programáticos relativos à «Revolução Soviética»<sup>202</sup>. Dentro deste macrotema escolhemos pela relevância para com o tema dois eventos específicos, que podemos denominar como microtemas, nomeadamente o «Domingo Sangrento» de 1905 e a «Revolução de Outubro» de 1917. Antes de iniciarmos a análise dos resultados, importa referir que, entre os três conteúdos utilizados nas fichas, a «Revolução Soviética» é, porventura, aquela que academicamente mais exigiu dos discentes. Realidade visível nos resultados pouco favoráveis nas fichas de trabalho, bem como na dificuldade dos alunos em acompanhar os conteúdos durante as aulas.

A nossa análise será qualitativa, ou seja, não iremos observar aqui as cotações específicas de cada um dos discentes relativamente a cada uma das questões. Em termos de classificações optamos por dividir os resultados em «Insuficiente» (0-10), «Suficiente» (10-15), «Bom» (16-18) e «Muito Bom» (19-20). As dificuldades demonstradas pelos alunos nas aulas no que diz respeito aos conteúdos da «Revolução Soviética» foram, de certa forma, transferidas para os resultados desta ficha, pois o «Insuficiente» domina o desempenho dos alunos. Porém, estes resultados podem ter outra explicação, as divisões das cotações nesta ficha significaram que as três primeiras questões, de resposta mais rápida, valiam quatro valores cada, ficando a última com oito valores, pois exigia uma

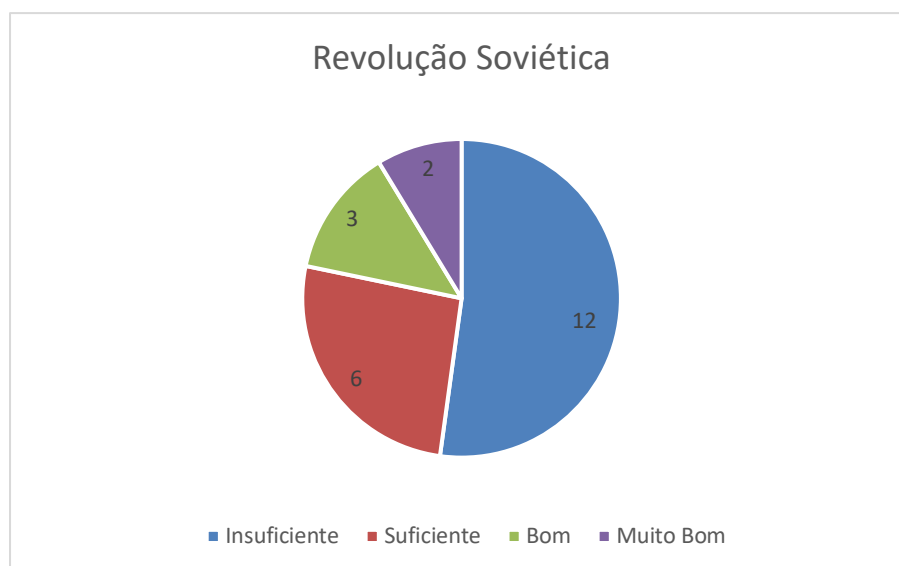
---

<sup>201</sup> Importa ainda referir que para o caso dos alunos que não responderam ao exercício (especialmente sobre o segundo momento de recolha de dados), escolhemos ignorar essa falha aquando da sua média, pois consideramos que assim a veracidade dos resultados estaria mais garantida.

<sup>202</sup> Ver Anexo, 88.

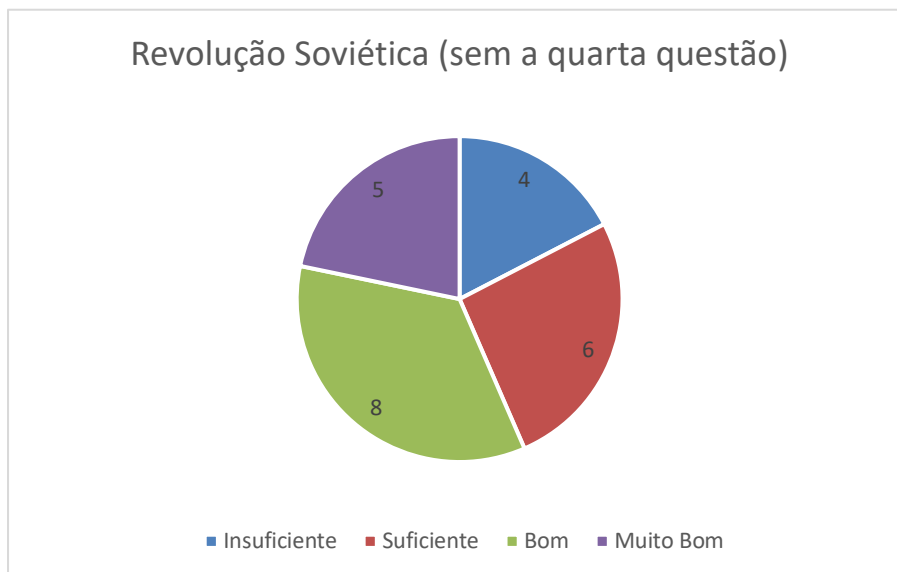
maior reflexão por parte dos discentes. Tendo esta ficha sido feita em tempo de aula, houve na grande maioria dos alunos uma dificuldade em terminar o exercício nos cinquenta minutos, ficando esta última questão em branco. Realidade que contribuiu em larga medida para os resultados negativos dos discentes, veja-se que dos vinte e três alunos apenas dez alunos conseguiram responder à quarta questão. Perante este problema, procurámos verificar os resultados dos alunos se suprimíssemos a última pergunta<sup>203</sup>. Com esta alteração, observámos uma evidente diferença nos resultados dos alunos, com uma redução de doze para quatro «Insuficientes». Perante esta situação encontrámo-nos num dilema sobre qual o contexto utilizar, se optássemos pelo primeiro caso, estaríamos a escolher a situação em que os alunos tiveram piores resultados, contudo, a homogeneidade das fichas seria mantida, bem como acabaríamos por valorizar os discentes que conseguiram responder à última questão. Por outro lado, se optássemos por utilizar o segundo caso, os resultados iriam melhorar bastante, porém, perderíamos a essencial homogeneidade que garante a maior validade dos resultados obtidos. Depois de analisadas as duas situações e a possibilidade de apresentar os dois casos no mesmo processo analítico, julgamos que seria mais vantajoso para o estudo e para o leitor ter acesso aos dois exemplos, portanto, optámos por manter os dois gráficos com e sem a quarta questão.

**Gráfico 1.**



**Gráfico 2.**

<sup>203</sup> A primeira e a segunda questão passavam a valer seis pontos cada uma e a terceira questão, oito valores.



Para o primeiro caso (gráfico 1), dos vinte e três alunos que compunham a turma do 9º X, tivemos doze «Insuficientes», seis «Suficientes», três «Bons» e dois «Muitos Bons». Por outro lado, os dados obtidos no âmbito desta ficha (sem a quarta questão) corresponderam a apenas quatro «Insuficientes», seis «Suficientes», oito «Bons» e, por fim, cinco alunos com classificação máxima de «Muito Bom» (gráfico 2). Mesmo com a melhoria dos resultados com a supressão da quarta questão, podemos concluir que os resultados foram díspares e pouco satisfatórios, aspeto este que reflete a dificuldade que os discentes sentem em interpretar as fontes iconográficas fornecidas<sup>204</sup>. As classificações obtidas refletem a qualidade das respostas dos alunos, pois foram poucas aquelas que podemos classificar como uma boa resposta. Porém, apesar do panorama negativo, existem algumas exceções que foram ao encontro do que era pedido.

No âmbito da primeira pergunta: «Enquadra no espaço e no tempo os dois eventos ilustrados nas fontes iconográficas (doc.1 e 2).», veja-se uma das respostas dadas:

«O doc.1 ilustra o que foi chamado de “Domingo Sangrento”, evento ocorrido em 1905 e aconteceu em São Petersburgo perto do Palácio de Inverno. O doc.2 ilustra a “Revolução de Outubro” que se deu em outubro de 1917 em Petrogrado.»

Aluno 2B

<sup>204</sup> Outros estudos refletem esta mesma percepção, nomeadamente quando a «Literacia Visual» é ausente ou pouco desenvolvida, ou seja, os alunos têm muita dificuldade em interpretar imagens; cf. Brázia 2014, 51. Pereira 2018, 38-39.

Tendo em conta os resultados, esta terá sido a questão da ficha que mais facilidade os alunos tiveram em responder, porém, nem todos apresentaram uma resposta nos moldes acima apresentados onde o aluno referiu corretamente os documentos e os seus respetivos enquadramentos espaciais e cronológicos.

Em resposta à questão: «Descreve, com base no doc.2, qual e no que consistia a ideologia política seguida por Lenine e pelos Bolcheviques» uma aluna respondeu o seguinte:

«O cartaz propagandístico defende a construção de uma sociedade sem classes, propriedade individual e liberdade do povo. Lenine é representado pelo homem de preto com uma vassoura que estará a “limpar” a “sujidade” que seria a burguesia e as classes que antes se sobreponham ao povo.»

Aluno 2A

Embora haja um erro científico na resposta desta aluna, pois a ideologia defendida por Vladimir Lenine não pretendia assegurar a propriedade privada, pelo contrário, defendia a coletivização e nacionalização dessa mesma propriedade. A resposta acima transcrita é um excelente exemplo de como utilizar a fonte iconográfica e enquadrá-la na resposta. O discente, com base na imagética produzida pelo cartaz propagandístico, desenvolve e expõe a base da ideologia aplicada pelos Bolcheviques na sequência da «Revolução de Outubro».

Por outro lado, no que diz respeito às respostas que não foram ao encontro do que era pedido, importa fazer aqui uma clara distinção entre os alunos que respondem corretamente, mas sem recorrer à fonte<sup>205</sup> (tipos de resposta que representam a grande maioria dos casos) e aqueles que, por várias razões, responderam incorretamente. Veja-se dois exemplos de respostas que refletem estas mesmas tendências em relação à questão: «Com base no doc.1, interpreta ao nível social e político o «Domingo Sangrento» de 1905.»:

«O nível social é muito baixo e o nível político é um nível muito alto.»

Aluno 5C

«Ao nível social, a população estava com cada vez piores condições de vida e, depois do “Domingo Sangrento” morreram cerca de duas mil pessoas, e ao nível político, houveram

---

<sup>205</sup> Apesar de não recorrerem à fonte, optamos por atribuir a estas a quase totalidade das cotações.



várias greves e manifestações para destituir Czar do seu poder, fazendo com que, mais tarde, criassem a “Duma”.»

Aluno 1C

Apesar de existirem algumas louváveis exceções, a grande maioria dos alunos demonstra uma elevada dificuldade em recorrer à fonte iconográfica para retirar a informação necessária para a sua resposta. Esta realidade encontra paralelo em outros estudos, nomeadamente num feito por Ana Leite<sup>206</sup> e outro por Leandro Feio. Este último autor desenvolveu um estudo numa turma do 9ºano de escolaridade sobre os «mitos do Salazarismo». Depois de colocado em prática a experiência, este acabaria por concluir que «[...] Apresentam já resultados positivos face à literacia visual histórica, mesmo apresentando grandes dificuldades na expressão das suas ideias. Contudo, e se de uma forma global os alunos perceberam o essencial da imagem, temos de referir que não conseguem prestar atenção à imagem como um todo, e limitam a sua atenção aos pormenores mais visíveis. [...]»<sup>207</sup>. Mesmo conseguindo atingir os elementos necessários para responder corretamente à questão, é evidente que esses dados não foram adquiridos por via da análise iconográfica, mas sim por conhecimento prévio adquirido na aula ou retirado do manual da disciplina. Esta dificuldade é evidente e bastante generalizada e afeta outras competências como no caso da já referida «Literacia Visual»<sup>208</sup>. Embora a iconografia, enquanto elemento visual, seja de rápida perceção, a reduzida capacidade dos alunos em retirar dela informação relevante pode ser fruto da, por vezes, relutância que os professores de História têm em recorrer a este tipo de recursos pedagógicos. Por outro lado, mesmo utilizando a imagem como fonte histórica e recurso pedagógico, a sua análise é frequentemente deficitária e pouco esclarecida<sup>209</sup>. Esta realidade torna essencial desenvolver estas competências nos alunos para os preparar a vida fora do meio educativo<sup>210</sup>.

---

<sup>206</sup> Leite 2015, 58-87.

<sup>207</sup> Feio 2008, 204.

<sup>208</sup> Pereira 2018, 6-9. Guimarães 2014, 36-37. Brázia 2014, 51.

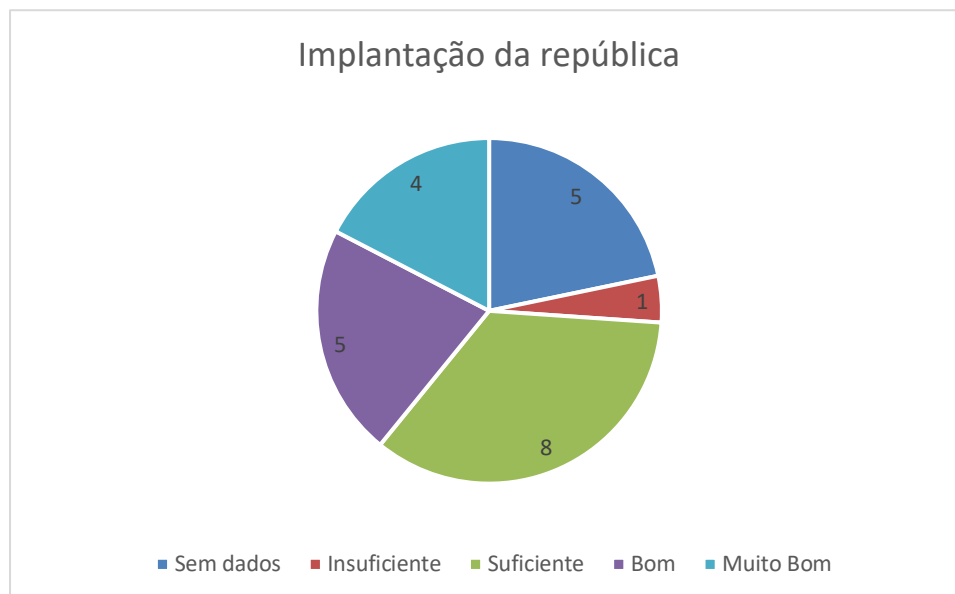
<sup>209</sup> Sales 2000, 25.

<sup>210</sup> Martins 2017, 11. [Disponível online: [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)] [Acedido pela última vez dia 06/06/2022]. Pereira 2018, 10-13. Brázia 2014, 5-11. A ligação dos jovens às imagens torna ainda mais premente e necessário este trabalho com os alunos; cf. Duchak 2014, 42. Gomes 2016, 33. Sales 2000, 29. Guimarães 2014, 29.

### 4.3.2. Ficha de trabalho 2: a «Implantação da República».

O segundo momento de recolha de dados foi feito no início do segundo período e tematicamente focalizou-se nos conteúdos referentes à «Implantação da República» e, mais especificamente, no «Regicídio» de 1 de fevereiro de 1908 e na «Revolução Republicana» de 5 de outubro de 1910. Ao contrário da primeira ficha e da terceira, este segundo exercício foi realizado com recurso a meios digitais através da utilização do *Google Forms*. Este fator levou à necessidade de proceder a algumas alterações estruturais no formato da ficha em questão. Enquanto que nos outros casos os dois microtemas estavam interligados em algumas questões, nomeadamente na primeira que remetia para o enquadramento no espaço e no tempo. Nesta ficha escolhemos dividir explicitamente os dois eventos, ou seja, a primeira secção composta por duas perguntas sobre o «Regicídio»<sup>211</sup> e a segunda parte com duas questões sobre a «Revolução Republicana»<sup>212</sup>. Houve ainda alterações nas cotações, pois optamos por distribuir de forma igual os vinte valores por todas as quatro questões, cinco pontos para cada uma.

**Gráfico 3.**



Se o maior problema na primeira ficha foi a falta de tempo para os alunos resolverem a última questão, neste caso a maior dificuldade foi conseguir que os alunos

<sup>211</sup> Sendo que a primeira pedia aos alunos para enquadrar o evento no espaço e no tempo e a segunda para identificar duas consequências do acontecimento para a monarquia portuguesa.

<sup>212</sup> A primeira questão era idêntica a primeira sobre o «Regicídio» e a segunda pedia aos discentes para enumerarem três etapas da «Revolução Republicana».

responderem à ficha em formato digital<sup>213</sup>. De resto, foi evidente na análise, que os alunos que responderam mais rapidamente obtiveram melhores resultados que aqueles que deixaram passar mais tempo. Facto este que não deve ser dissociado da proximidade das aulas sobre estes conteúdos, pois, tal como para o caso da primeira ficha, esta também foi feita como consolidação de conhecimentos. Globalmente, os resultados do exercício sobre a «Implantação da República» foram bastante mais positivos (gráfico 3). Com a exceção de cinco alunos que não responderam («Sem dados»), apenas obtivemos um «Insuficiente» e os restantes discentes atingiram notas positivas, nomeadamente oito «Suficientes», cinco «Bons» e quatro «Muitos Bons». Se comparamos estes dados com o exemplo anterior, verificamos uma clara evolução no desempenho dos alunos que pode ser explicada de diversas formas: por uma melhoria generalizada dos discentes, pelos conteúdos em questão serem mais acessíveis, pelas questões possuírem um grau de dificuldade mais baixo ou, pelo facto de a ficha ter sido realizada on-line e, por conseguinte, terem usufruído de mais tempo na resolução das questões. É-nos difícil referir assertivamente qual destes fatores terá mais contribuído para esta melhoria. Parece-nos que a hipótese mais segura será admitir que todos os fatores poderão ter tido a sua influência no desempenho dos discentes.

Apesar de os resultados obtidos serem positivos, de uma forma geral podemos afirmar que houve uma manutenção e afirmação do problema da análise iconográfica. Tendo sido esta problemática atenuada no caso da fonte iconográfica referente à «Implantação da República». Realidade que deverá estar relacionada com a análise feita em aula desta mesma iconografia<sup>214</sup>. Em relação à questão: «Com base no doc.2, enumera três das etapas da «Revolução Republicana» de 1910», vejam-se os seguintes exemplos:

«As três etapas foram o desembarque da marinha no Terreiro do Paço, a detenção dos jesuítas e envio para o forte de Caxias e os membros do governo provisório saúdam o líder das tropas republicanas na rotunda, Machado Santos.»

Aluno 7A

«As três etapas foram o ajuntamento dos militares e dos civis na Rotunda, ao mesmo tempo o comandante Machado dos Santos mandou bombardear o Palácio das Necessidades através de alguns barcos que estavam ancorados no Rio Tejo, devido a

---

<sup>213</sup> Inicialmente foi dada uma semana para os alunos responderem à ficha, prazo este que teve se ser expandido duas vezes, ou seja, três semanas.

<sup>214</sup> Ver Anexo, 89.

este acontecimento o rei D. Manuel e a sua família fugiram do país, por fim no dia 5 de outubro de 1910 foi proclamada a República na varanda da Câmara Municipal.»

Aluno 2C

Embora os exemplos aqui apresentados não refiram o documento diretamente, com base nas respostas podemos verificar que os três acontecimentos da revolução escolhidos pelos discentes estão, efetivamente, ilustrados na fonte iconográfica que estes tiveram de analisar. Por outro lado, no âmbito da mesma questão podemos encontrar outras respostas menos satisfatórias em que aluno não conseguiu atingir os objetivos pretendidos. Veja-se o seguinte exemplo:

«Criação de um governo provisório foi elaborado uma nova constituição e foi o fim da monarquia e a implantação da república.»

Aluno 8B

Em resposta à segunda questão: «Identifica duas das consequências para a monarquia portuguesa do acontecimento ilustrado no doc.1.», podemos destacar pela positiva as seguintes contribuições:

«O regicídio do Rei D. Carlos, a Fevereiro de 1908, foi o prenúncio do fim da monarquia em Portugal. O regicídio de 1908 tem um profundo impacto. Os republicanos ganhavam cada vez mais força. O regime monárquico continuou a vigorar em Portugal durante mais 32 meses, até 5 de Outubro de 1910.»

Aluno 3B

«As duas consequências foram D. Carlos e o seu filho D. Luís Filipe que seria o herdeiro do reino serem assassinados e D. Manuel (o filho mais novo do rei) não conseguiu repor a ordem no país nem conter a fúria dos republicanos contra a monarquia.»

Aluno 2C

Quando comparamos a progressão qualitativa dos alunos entre o primeiro exercício sobre a «Revolução Soviética» e este aqui em análise, podemos verificar que quatro alunos mantiveram a classificação, dois discentes regrediram nas cotações e doze alunos conseguiram subir as notas na segunda ficha de trabalho (os cinco discentes que não responderam não foram contabilizados). Embora seja evidente a melhoria geral da turma, importa salvaguardar e relembrar que os resultados da ficha anterior foram anormalmente negativos, pois o nível de muitos dos discentes permitiria melhores notas

e que o exercício sobre a «Revolução Republicana» foi feito em formato digital sem quaisquer limites de tempo. Assim, podemos admitir que esta melhoria de classificações pode estar relacionada com estes dois fatores e não tanto com uma melhoria efetiva dos alunos, contudo, essa possibilidade, em casos específicos, não deve ser colocada de parte.

#### **4.3.3. Ficha de trabalho 3: a «Segunda Guerra Mundial».**

Depois de termos observado e trabalhado sobre dois contextos históricos revolucionários, optamos por utilizar a «Segunda Guerra Mundial» como terceiro macrotema para a ficha de trabalho<sup>215</sup>. Dentro deste contexto escolhemos como temas específicos a «Mundialização do Conflito», o momento de desequilíbrio na guerra devido à entrada dos Estados Unidos da América e da União Soviética. O segundo microtema escolhido foi o Holocausto e a libertação dos campos de concentração e de extermínio em 1945 pelas forças aliadas. Neste último momento de recolha de dados, decidimos realizar o exercício com os alunos presencialmente para garantir que todos os discentes da turma responderiam às quatro questões desenvolvidas<sup>216</sup>. No que diz respeito à tipologia das perguntas, tentamos articular os dois modelos feitos nas fichas anteriores, ou seja, a primeira questão voltou a pedir aos alunos que enquadrassem no espaço e no tempo os eventos (tal como na primeira ficha). A segunda e terceira questões remetiam para a «Mundialização do Conflito» e a última para o Holocausto. Optamos por não fazer nenhuma questão que articulasse ambas as fontes iconográficas, pois prevemos que seria difícil para os alunos desenvolver um exercício de articulação e comparação entre os dois eventos escolhidos. Importa ainda referir que, tal como nos outros exemplos, esta ficha também foi realizada tendo como objetivo a consolidação de conhecimentos. A sua resolução ocorreu na última aula dedicada ao estudo da «Segunda Guerra Mundial».

Os problemas verificados nos momentos de recolha anteriores, nomeadamente a falta de tempo que os alunos tiveram para responder à última questão sobre a «Revolução Soviética» e a relutância em responder on-line à segunda ficha por parte de alguns discentes, não se verificaram neste último caso. Para prevenir quaisquer problemas, dedicamos esta última aula quase na sua totalidade à resolução dos exercícios, tanto de análise iconográfica como de significância histórica. Todos os vinte e três alunos responderam à ficha e quatro tiveram «Insuficiente», oito alunos ficaram com a

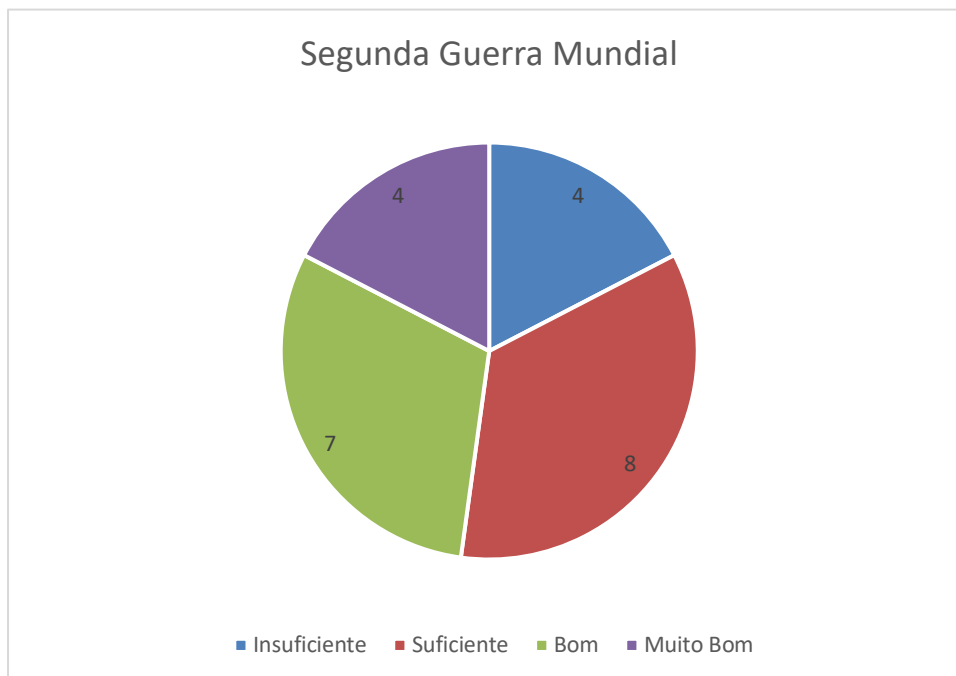
---

<sup>215</sup> Ver Anexo, 94.

<sup>216</sup> Em termos de cotações: a primeira, segunda e quarta questões valiam quatro pontos e a terceira valia oito pontos.

classificação de «Suficiente», sete conseguiram «Bom» e, por fim, quatro obtiveram a classificação de «Muito Bom» (gráfico 4).

**Gráfico 4.**



Na generalidade, podemos referir que existe uma maior aproximação entre as quatro classificações e predomínio das cotações intermédias, nomeadamente os «Suficientes» e os «Bons», facto que vai ao encontro da realidade classificativa geral da turma. Esta «normalização» não foi, por razões distintas, tão evidente nos momentos de recolha de dados anteriores, seja pela falta de resposta à última questão que potenciou as negativas ou pela ausência de resposta de cinco alunos no segundo exercício que não permitiu ter uma visão completa dos resultados. Como se pode verificar nos seguintes exemplos, podemos considerar que houve uma ligeira melhoria geral dos alunos em relação à utilização das fontes iconográficas e na forma como retiraram delas as informações necessárias. Em resposta à questão: «Segundo o doc.1, quais foram os países que mais contribuíram para a derrota da Alemanha Nazi?», dois alunos responderam da seguinte forma:

«Segundo o doc.1, os países que mais contribuíram para a derrota da Alemanha Nazi foram: os EUA, a URSS e a Inglaterra»

Aluno 7C

«Segundo o documento 1 os países que mais foram importantes era a União Soviética, os Estados Unidos da América e o Reino Unido».

Aluno 6C

Contudo, quando pedimos que seja feita uma articulação entre a fonte e um determinado contexto histórico, que neste caso concreto foi a «Mundialização do Conflito», verificamos que existe ainda uma grande dificuldade em realizar esta tipologia de exercício<sup>217</sup>. Veja-se o exemplo da terceira questão: «Com base no doc.1, explica qual foi o impacto da «Mundialização do conflito» para o decorrer da Segunda Guerra Mundial.». Aqui era pedido aos alunos que explicassem com base na imagem<sup>218</sup> qual tinha sido o impacto da entrada destes países na Segunda Guerra Mundial. Embora com maior ou menor dificuldade<sup>219</sup>, parte dos alunos conseguiram chegar a algumas conclusões satisfatórias, contudo, a maioria não teve a capacidade para atingir os níveis de compreensão e conhecimentos históricos desejáveis. Realidade esta, agravada pelo facto de a mesma iconografia e a mesma questão terem sido resolvidas pelos discentes duas semanas antes da realização da ficha, no âmbito de um trabalho cooperativo sobre a «Mundialização do Conflito»<sup>220</sup>. Veja-se aqui alguns destes casos:

«O impacto que se deu para dar a Segunda Guerra Mundial foram as cometidas atrocidades sobre as populações civis indefesas e sobre os soldados que se opunham no campo de batalha.»

Aluno 4B

«O impacto da mundialização do conflito foi toda culpa do Império Alemão que fez morrer milhares de pessoas e a maioria das pessoas não gostam do nazismo».

Aluno 1B

Em contraponto, importa apresentar aqui alguns exemplos de boas respostas que conseguiram articular a imagética da fonte iconográfica com o contexto histórico em análise.

<sup>217</sup> Brázia 2014, 51. Leite 2015, 63. Pereira 2018, 38-39.

<sup>218</sup> Representava um lobo com uma suástica tatuada na testa cravejado de baionetas onde estavam hasteadas as bandeiras dos Estados Unidos da América, União Soviética e Reino Unido.

<sup>219</sup> A título de exemplo muitos dos alunos tiveram muita dificuldade em identificar a suástica na «testa do lobo».

<sup>220</sup> Para mais informações sobre esta atividade, veja-se o «Capítulo I»; cf. Ver Anexo, 90.

«A mundialização do conflito teve muito importância para o decorrer da guerra pois quando os EUA e a URSS entraram o equilíbrio mudou completamente como por exemplo a Alemanha antes da mundialização estava a ganhar a guerra por completo mas depois começou a perder mais e mais.»

Aluno 6C

«Na Mundialização do Conflito, quando mais países (ex: EUA) aderiram aos Aliados, a Alemanha ficou em desvantagem e eventualmente acabou por perder a 2.ª Guerra Mundial, que estava a ganhar até então.»

Aluno 1A

No que concerne à comparação entre os resultados obtidos pelos alunos no exercício anterior (os alunos que não responderam à segunda ficha, serão comparados com a primeira), podemos verificar que onze discentes mantiveram os resultados em relação ao exercício anterior, cinco aumentaram as cotações (porém três destes em comparação com a primeira ficha) e, por fim, sete baixaram as notas. Tendo em conta os três momentos de análise iconográfica desenvolvidos, podemos considerar que este último parece ter «normalizado» as classificações dos discentes, pois regularizou os resultados negativos do primeiro exercício e os positivos da segunda ficha.

#### **4.4. Os níveis de significância dos alunos da turma 9º X.**

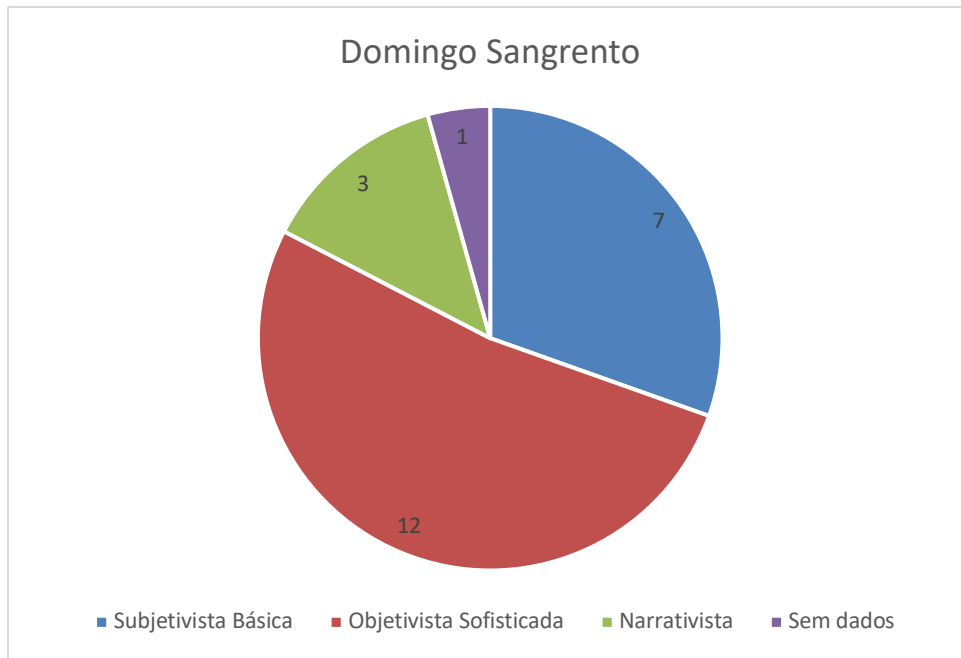
A secção relativa à significância histórica na primeira ficha de trabalho (sobre a «Revolução Soviética») revelou uma predominância da «Objetivista Sofisticada»<sup>221</sup>, seguida da «Subjetivista Básica» e da «Narrativista». Por outro lado, não verificámos quaisquer casos de «Objetivista Básica» e de «Subjetivista Sofisticada»<sup>222</sup>. Concretamente, para o primeiro evento, o «Domingo Sangrento», houve doze casos de «Objetivista Sofisticada», sete de «Subjetivista Básica», três de «Narrativista» e um aluno onde não foi possível identificar o nível (gráfico 5).

---

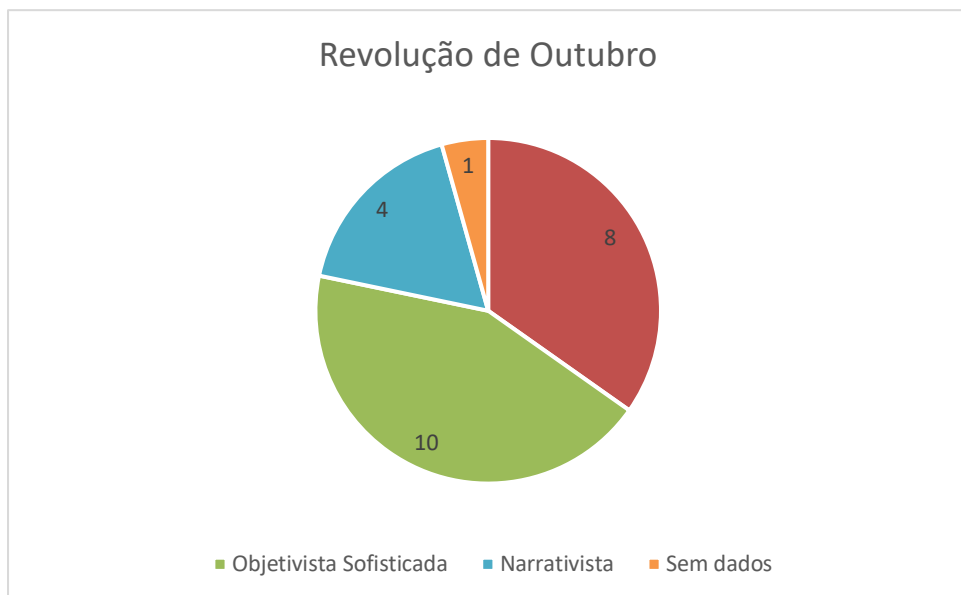
<sup>221</sup> O domínio deste nível encontra paralelo em outros estudos, nomeadamente no de Graça Sanches, embora com uma escala diferente (desenvolvida por Cercadillo), onde dezanove alunos foram categorizados com «Casual» que será, porventura, a categoria que mais se aproxima da «Objetivista Sofisticada»; cf. Sanches 2008, 80-82

<sup>222</sup> A ausência deste nível será, com uma exceção, uma constante ao longo da base de dados. Esta realidade encontra paralelo no mesmo estudo de Graça Sanches que dentro da toda a amostra, apenas um aluno apresentou como forma de atribuir significado a categoria «Contemporâneo» que, se fizermos um paralelismo com os níveis de Peter Seixas que optamos por utilizar, será o equivalente à «Subjetivista Sofisticada»; cf. Id., 80-81.



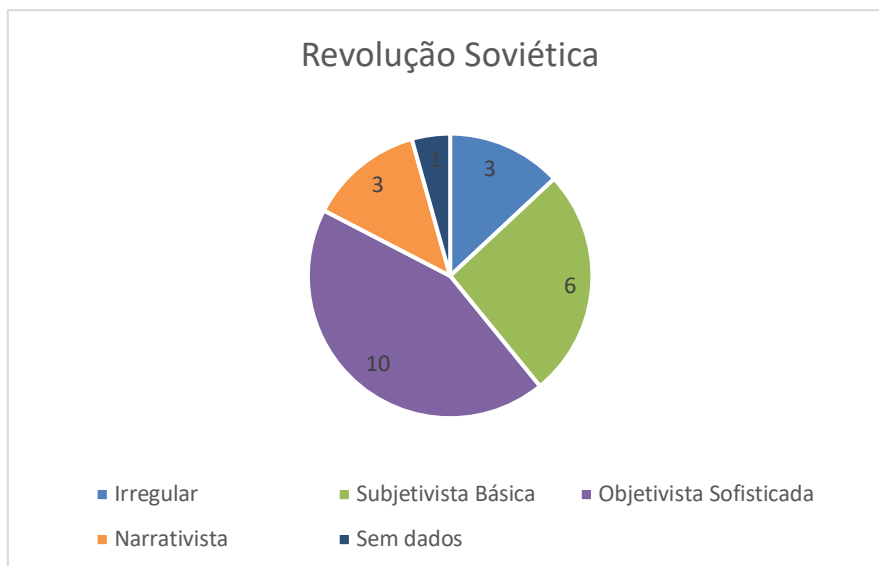
**Gráfico 5.**

Se observarmos o segundo evento (gráfico 6), a «Revolução de Outubro», verificamos que dez alunos se enquadram na «Objetivista Sofisticada», oito na «Subjetivista Básica», quatro na «Narrativista» e mantem-se o aluno onde não foi possível identificar o nível de significância histórica.

**Gráfico 6.**

O cruzamento dos dados de cada um dos eventos revela que três alunos não demonstraram regularidade nas suas respostas, ou seja, para o «Domingo Sangrento» evidenciaram ser um nível de significância história que não encontrou correspondência na «Revolução de Outubro»<sup>223</sup>. Porém, podemos considerar que houve uma elevada percentagem de alunos com um nível definido, cerca de seis discentes atribuíram significado no âmbito da «Subjetivista Básica», dez com base na «Objetivista Sofisticada» e, por fim, três com o nível mais elevado, a «Narrativista». Tal como já fora sugerido, a «Objetivista Básica» e a «Subjetivista Sofisticada» não tiveram representação nas respostas dos alunos sobre os eventos da «Revolução Soviética» (gráfico 7).

**Gráfico 7.**



A título de exemplo, veja-se aqui três repostas dos alunos que se enquadram nos três níveis mais representados:

«Gosto da matéria, e se não aprendemos esta matéria não fará sentido as revoluções». («Subjetivista Básica»).

Aluno 5B

«Porque morreram muitas pessoas nesse dia, por isso é que se deve lembrar desse dia, de maneira que mostremos como eles sofreram». («Objetivista Sofisticada»).

Aluno 8A

<sup>223</sup> Estes serão categorizados como «irregulares».

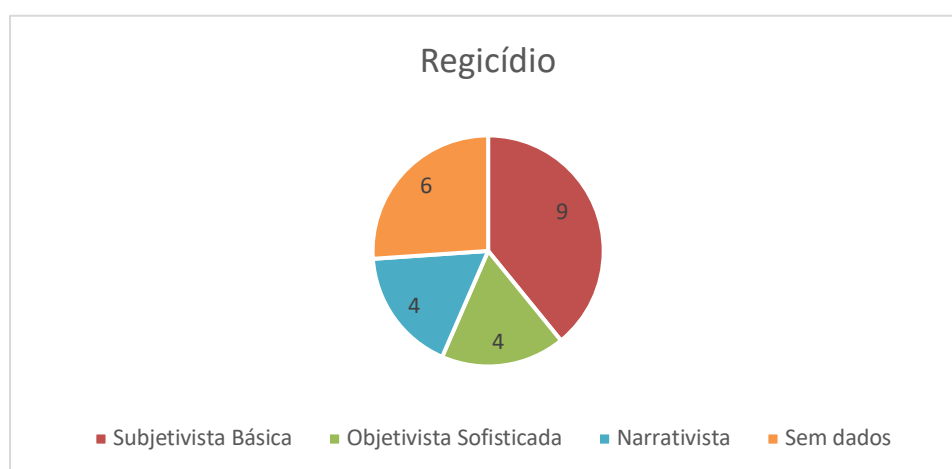
«A "Revolução de Outubro" é importante ser dada a História porque mostra-nos um problema que surgiu que pode surgir e é importante conhecermos as razões do problema e as soluções dele para podermos solucionar problemas idênticos num futuro próximo sem tantos danos». («Narrativista»).

Aluno 2A

No primeiro exemplo podemos ver que o aluno atribui significado ao «Domingo Sangrento» com base nos seus próprios gostos<sup>224</sup>. Também sobre o mesmo evento, a segunda resposta retira o significado histórico no elevado número de pessoas que sofreram e morreram naquele dia em frente ao Palácio de Inverno dos czares. Por fim, o último caso apresentado remete-nos para a «Revolução de Outubro» e podemos verificar a articulação do acontecimento histórico com uma narrativa histórica mais amplificada quando a aluna estabelece uma relação entre a importância do evento na época e na validade que este ainda tem nos nossos dias.

A subjetividade inerente à significância histórica<sup>225</sup> já demonstrada anteriormente encontra paralelo no segundo momento de recolha de dados. Se para o caso da «Revolução Soviética» houve uma predominância da «Objetivista Sofisticada» seguida da «Subjetivista Básica», quando analisamos as respostas dos alunos no âmbito dos dois microtemas sobre a «Implantação da República», nomeadamente o «Regicídio» e a «Revolução Republicana. Verificamos a existência de uma inversão nestes dois primeiros níveis, ou seja, os alunos recorreram mais à «Subjetivista Básica» na atribuição de significado que à «Objetivista Sofisticada».

**Gráfico 8.**

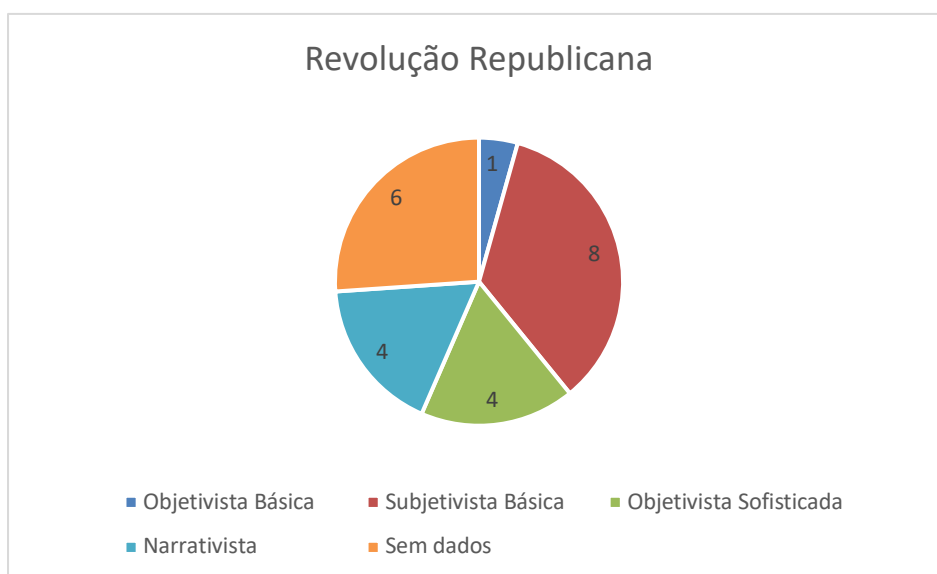


<sup>224</sup> Especialmente quando refere a expressão: «Gosto da matéria, [...]».

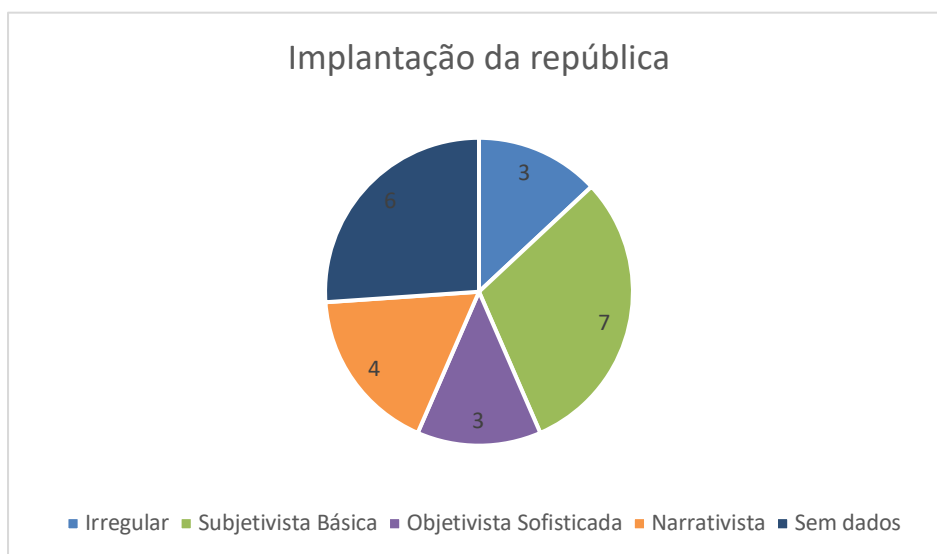
<sup>225</sup> Seixas 2004, 23.

No que concerne à quantificação, para o «Regicídio» obtivemos nove exemplos de «Subjetivista Básica», quatro de «Objetivista Sofisticada» e quatro casos de «Narrativista». Por outro lado, não houve, mais uma vez, exemplos de «Objetivista Básica» e de «Subjetivista Sofisticada» (gráfico 8). Sobre o segundo evento (gráfico 9), obtivemos pela primeira vez um exemplo de «Objetivista Básica», oito de «Subjetivista Básica», quatro de «Objetivista Sofisticada», quatro de «Objetivista Sofisticada» e quatro enquadrados na «Narrativista». Devemos ainda referir a existência de seis casos onde não foi possível identificar os níveis de significância história pela ausência de respostas destes alunos.

**Gráfico 9.**



**Gráfico 10.**



Tal como para a «Revolução Soviética», verificamos que três alunos não obtiveram o mesmo nível em ambos os eventos, contudo, apenas um destes foi identificado como repetente em relação ao exercício anterior, ou seja, dois destes três discentes tiveram um nível atribuído na primeira ficha, nomeadamente a «Objetivista Sofisticada» e «Narrativista». Com exceção das lacunas provocadas pelos alunos que não responderam, os restantes discentes ficaram com níveis definidos: sete exemplos de «Subjetivista Básica», três de «Objetivista Sofisticada» e quatro de «Narrativista» (gráfico 10). Veja-se três exemplos de respostas dos discentes que se enquadram nestes três níveis:

«Porque eu gostava sempre de saber o que acontecia aos reis». («Subjetivista Básica»).

Aluno 6B

«Pois foi o acontecimento que mudou a história do povo português». («Objetivista Sofisticada»).

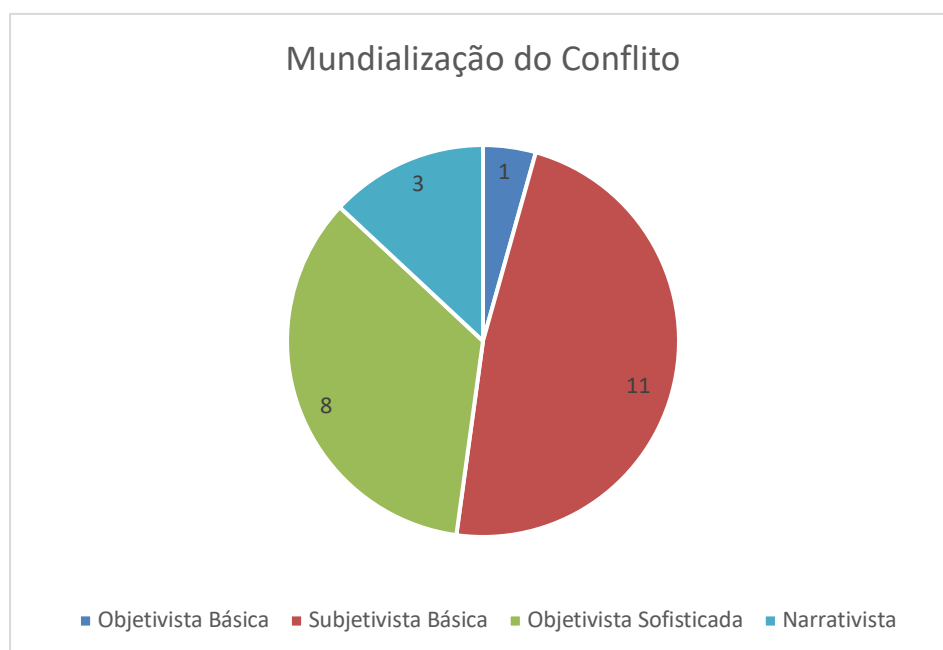
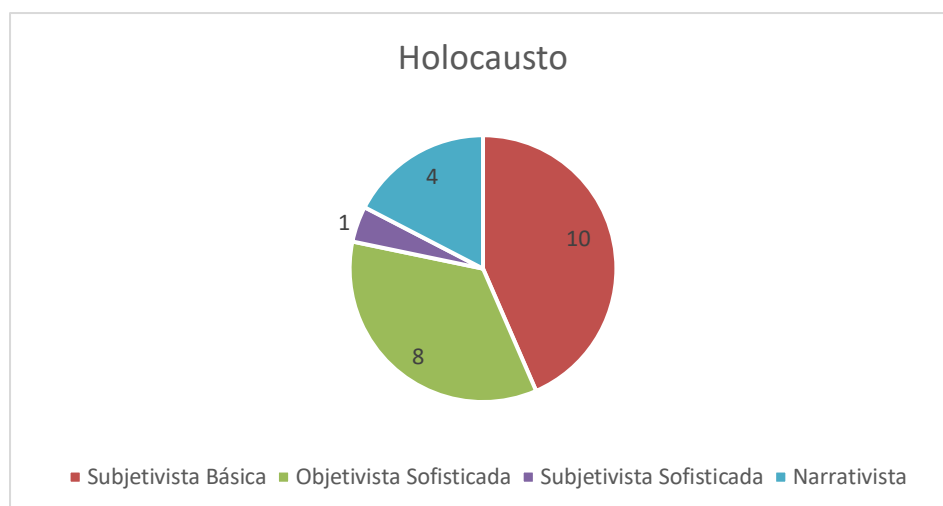
Aluno 4A

«Faz parte da história de Portugal e é necessário para entendermos melhor a atualidade». («Narrativista»).

Aluno 1A

Tal como afloramos anteriormente, a análise destes resultados confirma a inversão dos dois níveis mais significativos no âmbito da turma. Estará este fenómeno relacionado com a temática abordada em ambas as fichas? Podemos admitir que sim, tendo em conta que a «Objetivista Sofisticada» engloba os casos onde os alunos atribuem significado com base no impacto do evento nas populações, nomeadamente com mortes e feridos. Se compararmos os acontecimentos escolhidos em ambos os casos, o «Domingo Sangrento» e a «Revolução de Outubro» tiveram mais baixas que o «Regicídio» e a «Revolução Republicana». Outra possível explicação pode estar relacionada com o texto que produzimos no início da primeira ficha para auxiliar os alunos. Na descrição destes eventos enfatizamos o seu impacto no povo russo, seja pelas mortes ou pelas mudanças ao nível político, económico e social. Tendo em conta que os alunos utilizaram em larga escala este texto, realidade que nos obrigou a retirar este tipo de texto das fichas seguintes, podemos admitir que o predomínio da «Objetivista Sofisticada» no primeiro exercício pode ser explicado, em parte, por este fator.

O último momento de recolha de dados centrou-se na «Segunda Guerra Mundial», mais concretamente na «Mundialização do Conflito» e no «Holocausto». O primeiro resultado que devemos evidenciar, remete para a manutenção de um maior número de alunos classificados com a «Subjetivista Básica» o que nos ajuda a ter uma visão mais concreta do enquadramento dos discentes no que aos níveis de significância histórica diz respeito. Por outro lado, parece haver uma maior proximidade entre o nível anteriormente referido e a «Objetivista Sofisticada», ou seja, este exercício parece «normalizar» os resultados no âmbito das três fichas.

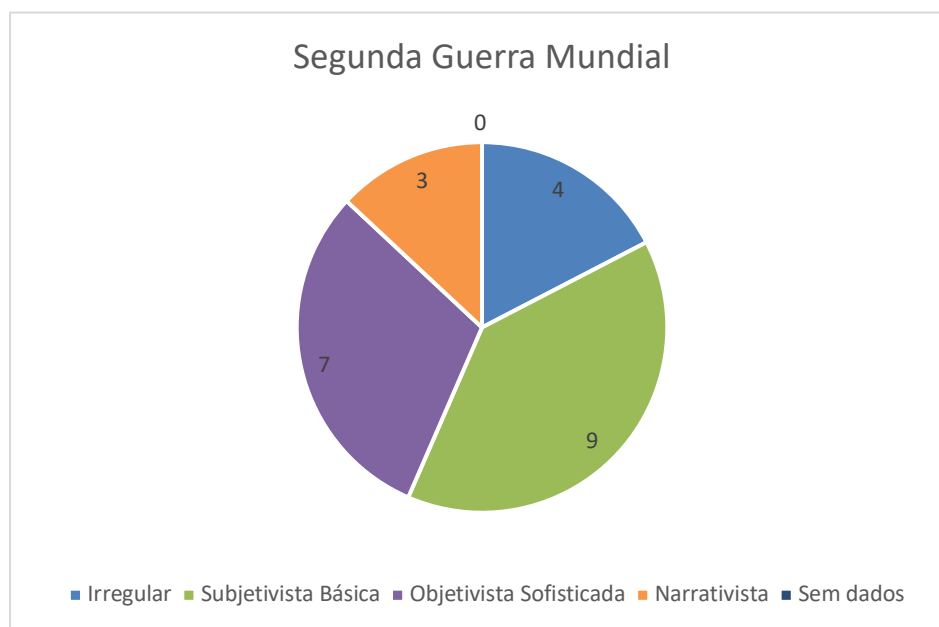
**Gráfico 11.****Gráfico 12.**

No que diz respeito a números, para a «Mundialização do Conflito» obtivemos um caso de «Objetivista Básica», onze exemplos de «Subjetivista Básica», oito casos de «Objetivista Sofisticada» e três enquadrados na «Narrativista»<sup>226</sup> (gráfico 11). No que concerne ao «Holocausto», obtivemos dez casos de «Subjetivista Básica», oito alunos responderam no âmbito da «Objetivista Sofisticada», quatro casos de «Narrativista» e um caso enquadrado-se na «Subjetivista Sofisticada» (gráfico 12). Concretamente sobre este exemplo, a aluna respondeu de uma forma bastante interessante:

«Adoro dar os campos de concentração porque é interessante ver a «coisas» doidas que Hitler tinha na cabeça. E também porque o meu avô teve um colega dele que morreu num campo de concentração».

Aluno 6B

**Gráfico 13.**



Para o exercício sobre a «Segunda Guerra Mundial», podemos verificar que obtivemos quatro casos de alunos classificados como «Irregulares», porém, e tal como acontecera para a segunda ficha, com a exceção de uma aluna<sup>227</sup>, nenhum dos restantes repetiu esta característica. Com níveis definidos obtivemos nove casos de «Subjetivista

<sup>226</sup> Mais uma vez não houve exemplos de «Subjetivista Sofisticada», porém esta mesma ausência poderá estar relacionada com os próprios temas, pois devido a razões distintas, dificilmente iriam estar relacionados diretamente com o círculo familiar ou de pares dos alunos.

<sup>227</sup> De resto, esta aluna manteve esta classificação ao longo dos três momentos de recolha de dados.

Básica», sete exemplos de «Objetivista Sofisticada» e três casos de «Narrativista» (gráfico 13). Veja-se três exemplos que se enquadram nestes níveis:

«Porque este acontecimento mostra a forma de combater naquela época e as técnicas utilizadas e porque matérias que têm haver com guerras são fixes». («Subjetivista Básica»).

Aluno 3A

«Porque morreram milhões de pessoas e acho que as pessoas deviam saber.» («Objetivista Sofisticada»).

Aluno 8A

«É importante conhecermos o Holocausto para dar a perceber a gravidade que o racismo pode ter e para não se repetir o que aconteceu». («Narrativista»).

Aluno 2A

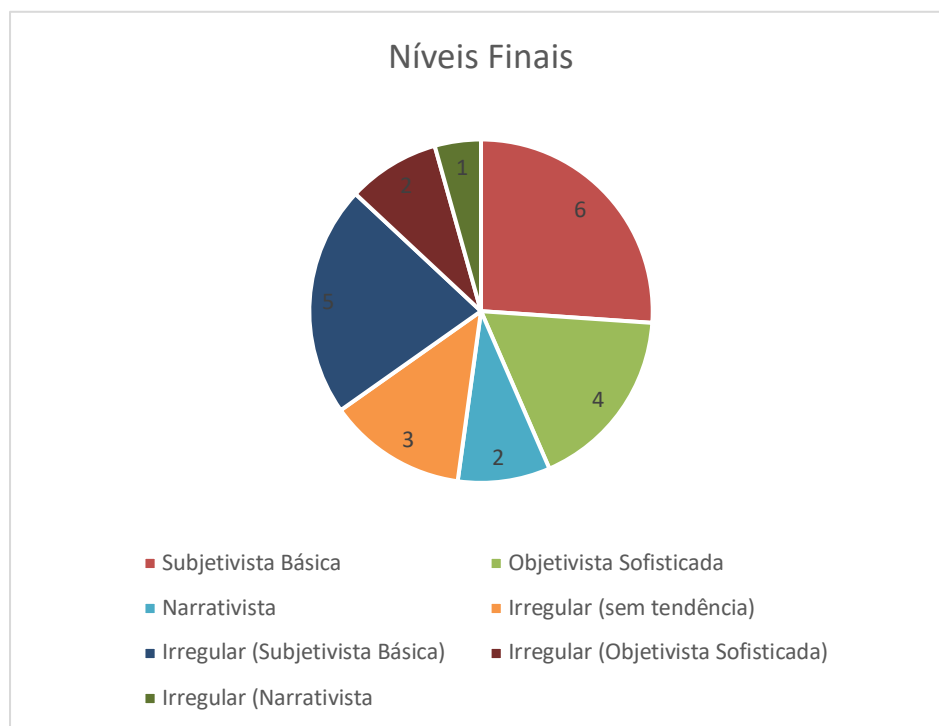
Tendo em conta os temas abordados nesta ficha, seria de esperar que os discentes tivessem uma maior tendência para utilizar respostas baseadas na «Objetivista Sofisticada», nomeadamente devido ao número de mortes que aconteceu em ambos os microtemas abordados. Embora haja exemplos que podemos enquadrar nesta classificação, a «Subjetivista Básica» prevaleceu na base de dados referente a este exercício, embora com menor vantagem que na segunda ficha sobre a «Implantação a República». Realidade que nos faz refletir sobre a razão do peso da «Objetivista Sofisticada» na ficha sobre a «Revolução Soviética». Tendo em conta aquilo que já questionamos aqui, parece que a atribuição deste nível poderá estar, efetivamente mais relacionada com o texto inicial de contextualização presente na primeira ficha e não tanto com o efetivo impacto destes eventos na atribuição de significado dos alunos. Na realidade, se fosse este o caso, seria de admitir que os alunos fornecessem respostas mais orientadas para a «Objetivista Sofisticada» no âmbito dos microtemas escolhidos para a «Segunda Guerra Mundial».

Este terceiro exercício foi de extrema importância, pois permitiu confirmar muitos dos níveis que tinham ficado em aberto nos exercícios anteriores. Conseguimos confirmar os níveis de doze alunos e sugerir uma tendência para aqueles, embora «Irregulares» que tinham um determinado nível com maior representatividade. Entre os vinte e três alunos do 9ºX conseguimos definir níveis de significância histórica a doze alunos distribuídos entre a «Subjetivista Básica» com seis casos, quatro alunos com «Objetivista Sofisticada»



e, por fim, dois discentes enquadrados na «Narrativista». Por outro lado, foi expectável a ausência dos níveis menos representados ao longo dos exercícios de recolha de dados, nomeadamente a «Objetivista Básica» e a «Subjetivista Sofisticada» (gráfico 14). Num estudo levado a cabo por Alejandro Egea Vivancos e Laura Arias Ferrer, estes investigadores concluíram que os alunos que participaram no estudo tinham tendência para atribuir significado histórico a acontecimentos ou agentes históricos que: afetaram muitas pessoas; porque durou por muito tempo; porque os afeta hoje; e, por fim, porque o evento foi um ponto de viragem histórico<sup>228</sup>. Estas formas de atribuir significado podem encontrar paralelo nos níveis mais presentes na nossa base de dados. A título de exemplo, podemos assumir que a «Subjetivista Básica» equivale ao «porque os afeta hoje», a «Objetivista Sofisticada» corresponde ao «afetaram muitas pessoas» e o «porque o evento foi um ponto de viragem histórico» à «Narrativista».

**Gráfico 14.**



Apesar de reduzida quantidade de estudos<sup>229</sup>, se compararmos estes resultados com outras investigações feitas em Portugal no âmbito da significância histórica,

<sup>228</sup> Egea Vivancos e Arias Ferrer 2018, 10-11.

<sup>229</sup> Nomeadamente o recente relatório de estágio de Miguel Cristovão dos Santos intitulado de «A importância do digital na construção de narrativas históricas em alunos do 7ºano do 3º CEB»; cf. Santos 2021, 22-25. A investigadora Graça Sanches produziu também uma dissertação de mestrado sobre

nomeadamente no trabalho desenvolvido por Márcia Monsanto, em 2004, verificamos que existe uma correlação entre os níveis de significância histórica dos participantes do seu estudo e no exercício de análise aqui em desenvolvimento. Márcia Monsanto concluiu com base nas respostas dos alunos do 9º ano de escolaridade que estes podiam ser associados a três níveis: a «Subjetivista Básica», a «Objetivista Básica» e a «Objetivista Sofisticada»<sup>230</sup>. Embora estejamos a observar alunos diferentes (embora do mesmo ano de escolaridade) e de regiões diferentes do país, é interessante verificar que existe um paralelismo entre os resultados obtidos pelo estudo mais alargado de Márcia Monsanto e o nosso caso aqui em análise. Em ambos os exemplos, há uma predominância da «Subjetivista Básica» o que sugere que os alunos que frequentam o 9ºano de escolaridade, com idades médias compreendidas entre os treze e catorze anos, tem uma tendência para atribuir importância aos contextos históricos com base nos seus interesses pessoais. De resto, e como abordaremos de seguida, mesmo nos «Irregulares», existe uma tendência para a «Subjetivista Básica».

Concretamente sobre estes «Irregulares», esta classificação está relacionada com a inexistência em número superior em relação a um determinado nível de significância histórica, ou seja, a diversidade foi demasiado elevada para um nível se destacar ao ponto de definir, definitivamente, a classificação do aluno. Contudo, devemos separar duas tipologias de «Irregulares», aqueles que não possuem quaisquer tendências para um dos níveis e outros em que os resultados sugerem a propensão para um determinado nível de significância histórica. A título de exemplo, veja-se os resultados deste aluno: ao longo das fichas este enquadrou-se na «Subjetivista Básica» no âmbito do «Regicídio», «Revolução Republicana» e «Mundialização do Conflito» e «Objetivista Sofisticada» para o «Domingo Sangrento», «Revolução de Outubro» e «Holocausto». Podemos verificar que cada um dos níveis tem três presenças nos resultados deste aluno, logo impossibilita quaisquer definições de níveis, definitivos ou não<sup>231</sup>. A segunda tipologia surge naqueles alunos que não têm um nível evidente, mas que aparentam ter alguma tendência, ou seja, existe uma maioria para um determinado nível em relação a outros; veja-se o caso desta aluna em que conseguimos identificar quatro vezes a «Objetivista Sofisticada» e duas vezes a «Narrativista». Com base nestes resultados, esta aluna foi

---

significância histórica intitulada de «Concepções de alunos sobre a significância da história contemporânea: um estudo com alunos de uma escola secundária de Cabo Verde»; cf. Sanches 2008, 55-65.

<sup>230</sup> Monsanto 2004, 133-142.

<sup>231</sup> Nos resultados finais identificamos três «Irregulares» com estas características.

classificada como «Irregular com tendência para a Objetivista Sofisticada». Os alunos considerados «Irregulares» demonstram a elevada subjetividade inerente à significância histórica e que analisamos no Capítulo II.

#### 4.5. Análise comparativa.

Para a ficha sobre a «Revolução Soviética» o primeiro bloco de resultados evidencia uma clara irregularidade entre as classificações e os respetivos níveis de significância histórica (tabela 1). A título de exemplo, veja-se que para a «Subjetivista Básica» e «Objetivista Sofisticada» obtivemos dados nos quatro tipos de classificação, havendo uma predominância do «Insuficiente», oito alunos no total. Ainda no âmbito dos resultados menos satisfatórios por parte dos alunos, importa destacar que outros dois «Insuficientes» estão articulados com a «Narrativista» que, tendo em conta que é o nível mais complexo de significância histórica não deixa de ser curioso. Por outro lado, quando observamos o segundo conjunto de resultados (tabela 2), verificamos que a «Narrativista» já se encontra mais normalizada, pois dos três casos, dois foram classificados com «Bom» e um com «Muito Bom». Contudo, a mesma irregularidade verificada nos primeiros resultados mantém-se neste, especialmente no âmbito da «Subjetivista Básica» e «Objetivista Sofisticada», sendo a principal diferença a drástica, mas expectável, redução do número de «Insuficientes».

**Tabela 1.**

<b>REVOLUÇÃO SOVIÉTICA</b>				
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
<b>Subjetivista Básica</b>	3	1	1	1
<b>Objetivista Sofisticada</b>	5	2	2	1
<b>Narrativista</b>	2	1	-	-
<b>Irregular</b>	1	2	-	-
<b>Sem dados</b>	1	-	-	-

**Tabela 2.**

<b>REVOLUÇÃO SOVIÉTICA (sem a quarta questão)</b>				
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
<b>Subjetivista</b>				
<b>Básica</b>	3	1	1	1
<b>Objetivista</b>				
<b>Sofisticada</b>	1	2	4	3
<b>Narrativista</b>	-	-	2	1
<b>Irregular</b>	-	3	-	-
<b>Sem dados</b>	-	1	-	-

Os níveis evidenciados nas respostas dos alunos no exercício sobre a «Implantação da República» demonstram uma clara correspondência entre algumas classificações e os respetivos níveis (tabela 3). Veja-se que dos sete alunos com «Subjetivista Básica», cinco tiveram resultados que se enquadram no «Suficiente», tendo os dois restantes obtido classificação de «Bom». No mesmo sentido, podemos observar para o caso da «Objetivista Sofisticada», onde todos os exemplos coincidiram este nível com uma classificação na análise iconográfica de «Bom». No que diz respeito à «Narrativista», dos quatro casos, três obtiveram nota qualitativa máxima de «Muito Bom». Ao contrário da análise do exercício anterior, onde não foi possível identificar quaisquer correlações entre as classificações e os níveis de significância histórica. Neste caso podemos admitir que houve uma tendência para o «Suficiente» estar mais orientado para a «Subjetivista Básica», o «Bom», mais volátil entre este último nível e a «Objetivista Sofisticada» e o «Muito Bom» com o nível mais elevado de significância histórica, a «Narrativista». Qual a razão para esta alteração? Não obtivemos dados concretos que permitam responder a esta questão, contudo, podemos considerar que o motivo desta alteração esteja no tempo mais alargado de resolução desta ficha por parte dos discentes, originando assim respostas mais ponderadas e alinhadas com os respetivos níveis de significância histórica.

**Tabela 3.**

<b>IMPLANTAÇÃO DA REPÚBLICA</b>				
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
<b>Subjetivista</b>	-	5	2	-
<b>Básica</b>	-	5	2	-
<b>Objetivista</b>	-	-	3	-
<b>Sofisticada</b>	-	-	3	-
<b>Narrativista</b>	-	1	-	3
<b>Irregular</b>	1	1	-	1
<b>Sem dados</b>	-	1	-	-

A irregularidade presente nos resultados da primeira ficha é observável também para o caso da «Segunda Guerra Mundial»<sup>232</sup>(tabela 4). Todas as classificações estão representadas nos três níveis de significância histórica («Subjetivista Básica», «Objetivista Sofisticada» e «Narrativista»), sendo a única exceção a ausência de «Suficientes» para o nível mais elevado. De resto, a «Narrativista» volta a apresentar um caso de «Insuficiente», porém os dois restantes estão balizados no «Bom» e «Muito Bom».

**Tabela 4.**

<b>SEGUNDA GUERRA MUNDIAL</b>				
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
<b>Subjetivista</b>	1	5	2	1
<b>Básica</b>	1	5	2	1
<b>Objetivista</b>	1	3	2	1
<b>Sofisticada</b>	1	3	2	1
<b>Narrativista</b>	1	-	1	1
<b>Irregular</b>	1	-	2	1
<b>Sem dados</b>	-	-	-	-

<sup>232</sup> Esta irregularidade é, provavelmente, um reflexo da própria subjetividade inerente à significância histórica; cf. Seixas 2004, 23.

Se observarmos exclusivamente os níveis representados ao longo do processo de recolha de dados, ou seja, a «Subjetivista Básica», a «Objetivista Sofisticada» e a «Narrativista» deixando de parte a «Objetivista Básica» e a «Subjetivista Sofisticada», pois tiveram uma presença residual na base de dados. Uma observação abrangente dos resultados obtidos na comparação entre as classificações dos alunos na análise iconográfica e os respetivos níveis de significância histórica, podemos afirmar que não parece haver uma correlação. A organização orientada para a complexidade dos níveis de significância histórica não correspondeu ao grau de classificação avaliativa, ou seja, por exemplo, um aluno com um «Muito Bom» não significou que tivesse concretizado uma atribuição de significado caracterizada com base num nível superior de significância histórica. No caso das duas alunas que obtiveram o nível de «Narrativista» não parece existir uma tendência para resultados de excelência, de resto, se observarmos as classificações da primeira média<sup>233</sup>, as duas discentes obtiveram um «Suficiente» e um «Bom», enquanto que, outros alunos com níveis mais baixos tiveram «Muito Bom». Esta realidade parece ser ainda reforçada pelo único caso de um aluno «Irregular com tendência para Narrativista» que obteve como resultados finais um «Insuficiente» e um «Suficiente» nas duas médias. Como seria de esperar, no âmbito da segunda média, houve um aumento das classificações dos discentes devido a supressão da quarta questão da primeira ficha<sup>234</sup>.

No que diz respeito à «Subjetivista Básica» e «Objetivista Sofisticada», sendo estes os níveis mais frequentes na turma do 9º X, é natural que haja alguma representatividade em todos os tipos de classificações qualitativas, ou seja, não parece existir quaisquer tendências para uma regularidade nos resultados obtidos. Porém, podemos referir que a maioria dos «Insuficientes» estão associados à «Subjetivista Básica». Realidade esta reforçada pelas evidências observáveis na segunda média, onde todos os resultados negativos estão articulados com a «Subjetivista Básica». Em concordância com estes resultados, podemos referir ainda o caso de uma aluna que obteve «Muito Bom» nas duas médias e que no que diz respeito ao nível de significância histórica ficou balizada na «Subjetivista Básica». Apesar de não haver relação, podemos destacar aqui um fator que, com base nos resultados, pode apresentar alguma correlação entre os resultados da análise iconográfica e os níveis de significância histórica. Na tabela podemos verificar que a grande maioria dos «Insuficientes» está articulado com a

---

<sup>233</sup> Ver Anexo, 174.

<sup>234</sup> Ver Anexo, 174.

«Subjetivista Básica», aspeto este ainda mais evidente se tivermos em conta a supressão da quarta questão do primeiro exercício sobre a «Revolução Soviética», onde todos os «Insuficientes» obtiveram o nível de «Subjetivista Básica». Efetivamente, no âmbito do exercício comparativo entre as duas dimensões aqui em análise foi-nos de extrema dificuldade encontrar estudos que reflitam resultados sobre esta temática. Na verdade, a bibliografia apresentou uma tendência para observar estes dois aspetos individualmente. Esta ausência dificulta, naturalmente, a comparação dos nossos resultados com outros estudos. Esta realidade não só dificulta este exercício como impossibilita uma maior validação dos resultados aqui obtidos. Porventura, o único exercício de análise que parece aludir ao estudo aqui desenvolvido encontra-se num artigo de Abby Reisman, onde esta investigadora afirma o seguinte: «[...] Moreover, students generally did not evaluate or assess historical significance, but rather “tried to cover all informations with an equally light hand” and they made numerous factual and conceptual errors. [...]»<sup>235</sup>. Este excerto parece, em certa medida ir ao encontro dos resultados por nós obtidos aquando do exercício de comparação entre os dados da análise iconográfica e aqueles sobre significância histórica<sup>236</sup>.

---

<sup>235</sup> Reisman 2015, 34.

<sup>236</sup> Ver Anexo, 175-176.

## CONCLUSÃO

A «Prática de Ensino Supervisionada» realizada na Escola Secundária Fernando Namora em Condeixa-a-Nova sob a orientação da professora Isabel Pires foi determinante para a nossa formação enquanto professores estagiários e futuros docentes. A experiência e conhecimentos adquiridos representam uma fase nevrálgica do processo, embora transitório, de alunos, para professor estagiário e, por fim, para professor. Apesar de teoricamente ser transitório, na prática, podemos assumir que o processo de aprendizagem e formação profissional é um processo constante que nos acompanhará ao longo do tempo.

Embora tenham sido mais os fatores que contribuíram para esta aprendizagem, importa destacar três dimensões da «Prática de Ensino Supervisionada» que, na nossa opinião, foram especialmente importantes no nosso trajeto formativo. O primeiro é, naturalmente, as aulas propriamente ditas lecionadas à turma do 9º X (foram dadas aulas a outras turmas, mas consideramo-las residuais). Para nós que nunca tivemos qualquer contacto com a função de docência, consideramos que o impacto inicial foi intenso, mas necessário e desejável. Mesmo com a presença e suporte da professora orientadora de escola, esta realidade acaba por simular o processo de ensino-aprendizagem. Este contexto permitiu-nos desenvolver competências, mecanismos e ferramentas associados aos aspetos inerentes à dinâmica entre professor e aluno, nomeadamente o relacionamento em sala de aula, o controlo e supervisão da turma, transmissão de conteúdos das mais diversas formas, perceção dos materiais e recursos mais eficazes, entre outros. Não apenas a parte prática revelou-se importante na nossa formação, a dimensão organizativa dos conteúdos e do tempo foi igualmente pertinente. As mais de trinta planificações a curto-prazo que construímos foram, a diversos níveis, muito relevantes para o nosso percurso, pois permitiu sistematizar os recursos, ferramentas e estratégias pedagógicas para cada aula, articulando-os com os conteúdos programáticos. Consideramos que uma boa planificação contribui, em larga medida, para o sucesso na concretização dos objetivos propostos para cada aula. Por fim, importa referir a dimensão avaliativa que observamos, aprendemos e aplicamos ao longo da «Prática de Ensino Supervisionada». Tanto no que diz respeito à avaliação formativa ou à homónima sumativa, tivemos a oportunidade de contactar e produzir materiais para ambas, nomeadamente testes de avaliação, trabalhos de grupo, exercícios em recursos digitais, apresentações orais, entre outros.



Na História enquanto ciência e disciplina, o uso das fontes é essencial, sejam estas textuais ou iconográficas. Contudo, as que por meio da imagem transmitem dados que com a respetiva interpretação originam conhecimento histórico, são pela sua transversalidade e forte presença nas sociedades, de clara importância para a ciência e para a disciplina. No processo de aprendizagem dos alunos, o recurso à iconografia, quando bem utilizado, permite que os discentes construam «pontes» entre o conhecimento que lhe é introduzido e o próprio contexto histórico em análise, potenciando assim os seus conhecimentos. Por outro lado, o recurso à iconografia promove, igualmente, competências essenciais referidas no «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória»<sup>237</sup> que, no futuro, serão indispensáveis para o desenvolvimento social e cívico dos discentes. Realidade esta que adquire uma maior importância se tivermos em consideração que, apesar dos alunos contactarem constantemente com imagens na sua vida diária, a sua capacidade de lerem, compreenderem e interpretar um determinado conteúdo imagético é reduzida.

A «Literacia Visual», ou seja, a capacidade de ler criticamente uma imagem, é nesta dimensão essencial para o desenvolvimento do jovem e aqui não nos remetemos apenas para os conhecimentos efetivos dos conteúdos e das aprendizagens exigidas na disciplina de História, mas também para o contexto de cidadania que lhes é inerente como membros de uma sociedade. Sobretudo em alunos do Ensino Básico e Secundário a aquisição destas ferramentas tem particular interesse, pois permitirá que estes filtrem a vasta quantidade de informações que, diariamente, são-lhes transmitidas. O professor tem aqui o papel central, visto que só com a sua supervisão os alunos poderão atingir os níveis desejados de interpretação e pensamento crítico. Um jovem inserido numa sociedade do século XXI recebe constantemente informações que, em alguns casos, podem conter mensagens falsas e maliciosas. Logo, é essencial fornecer aos alunos ferramentas que lhes permitam ter uma leitura crítica e esclarecida das várias informações que vão recebendo, muitas destas em formato audiovisual. Caso perdesse esta incapacidade, está a ser promovida uma interpretação incompleta e pouco criteriosa por parte dos discentes. Assim, o recurso à iconografia enquanto ferramenta pedagógica é, para além da dimensão científica (de aquisição de conhecimentos e aprendizagens relevantes) um meio de fornecer aos alunos, nomeadamente com base na «Literacia Visual», as ferramentas

---

<sup>237</sup> Martins 2017, 11. [Disponível online: [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) ] [Acedido pela última vez dia 30/12/2020].

necessárias para estes observarem e perceberem de uma forma crítica e esclarecida o seu meio social, cultural, religioso e político.

Relativamente à segunda dimensão teórica deste estudo, a significância histórica, enquanto conceito estrutural ou de segunda ordem, atua diretamente sobre as aprendizagens dos alunos no que aos conteúdos na disciplina de História diz respeito. Esta é, sem exceção, um instrumento potenciador da construção, compreensão e interpretação do conhecimento histórico. Tanto a significância histórica como qualquer outro conceito estrutural deve ser entendido como uma operação mental elevada, devendo assim ser um fator central no processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Concretamente sobre a significância histórica, esta incide sobre aquilo que os alunos consideram significativo, realidade que origina uma grande diversidade e, acima de tudo, subjetividade na observação e aplicação deste conceito por parte dos alunos. Reside nesta valência e na elevada subjetividade e diversidade a importância de analisar a significância histórica no âmbito da Educação (concretamente no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário). Pois, só com um favorável entendimento daquilo que os alunos consideram relevante é que a classe docente e os próprios autores dos manuais, podem produzir estratégias e materiais pedagógicos coerentes com os interesses dos discentes. Uma articulação positiva entre estas duas dimensões irá, preferencialmente, potenciar as aprendizagens dos alunos, pois aquilo em que trabalham vai ao encontro do que consideram significativo.

Tanto o uso da iconografia como recurso pedagógico como a significância histórica são dois elementos essenciais na promoção das aprendizagens dos alunos. Porém, apesar de ambos atuarem de forma diferente sobre estas mesmas, tendo em conta aquilo que significam para o processo de ensino-aprendizagem, a sua articulação é possível e desejada. Importa assim analisar a forma como a atribuição de significado por parte dos discentes contribui para a construção do conhecimento histórico baseado na iconografia como fonte histórica e recurso pedagógico. Um estudo desta natureza permitiria, preferencialmente, reunir dados sobre os diversos níveis de significância histórica (seja a escala de Peter Seixas ou de Lis Cercadillo, sendo que optamos por utilizar os níveis do primeiro autor) e, acima de tudo, possibilitaria a construção de uma perceção da forma como este conceito atuaria sobre o conhecimento histórico baseado em fontes iconográficas. Por outro lado, haveria ainda a possibilidade de comparar esta articulação entre diferentes conteúdos da disciplina, ou seja, identificar se existem

contextos históricos onde a significância histórica é mais incisiva em detrimento de outros.

O uso da iconografia nas aulas de História é uma realidade que, apesar da sua relevância, carece de uma maior representatividade no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Este facto reflete-se na capacidade que os alunos têm em recorrer às fontes iconográficas em busca de informações e evidências. Este problema foi bastante evidente ao longo do processo de recolha de dados deste estudo e estas dificuldades reveladas pelos discentes, acabariam por ter um impacto nos resultados dos mesmos. Embora na grande maioria dos casos os alunos tivessem a capacidade de fornecer respostas às questões de uma forma satisfatória, não é evidente que as informações recolhidas tenham sido retiradas da fonte iconográfica. Esta dificuldade foi um dos pontos que mais nos focamos em melhorar, procurando fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para interpretarem de forma correta as fontes iconográficas.

No que concerne exclusivamente aos resultados académicos, podemos considerar que estamos perante um contexto bastante heterogéneo onde houve bastante volatilidade na progressão dos alunos. Entre os vinte e três discentes, ao longo dos três exercícios, concluímos que dez conseguiram ter uma progressão positiva ao longo das três fichas de análise iconográfica, quatro mantiveram os resultados ao longo dos exercícios, quatro obtiveram uma progressão negativa e, por fim, cinco apresentaram resultados bastante voláteis ao longo dos momentos de recolha de dados. Importa mencionar que houve uma evolução positiva por parte dos alunos no que diz respeito ao uso direto das fontes nas respostas, não apenas na menção do documento iconográfico, mas também no uso da própria imagética da fonte. Contudo, consideramos que ainda seria necessário um trabalho mais prolongado com os discentes para estes consolidarem e desenvolverem competências neste âmbito.

Sobre a análise da significância histórica evidenciada pelos alunos da turma do 9º X, na generalidade e apenas sobre os níveis desenvolvidos por Peter Seixas, podemos afirmar que existe uma predominância da «Subjetivista Básica» seguida da «Objetivista Sofisticada» e, por fim, da «Narrativista». Com base nos dados recolhidos, os discentes que fizeram parte da amostra em estudo demonstraram ter uma tendência para atribuir significado com base nos seus interesses, gostos, valores e preocupações. De resto, estes resultados vão ao encontro de outros estudos elaborados a nível nacional. Ainda no âmbito da significância histórica e ao encontro de um dos objetivos deste estudo, mais concretamente se haveria diferentes formas de atribuir significado por parte dos alunos

dependendo do tema em questão. Podemos afirmar que, com base nos resultados obtidos, existe uma forte disparidade e volatilidade na forma como os alunos articulam a significância histórica com os acontecimentos ou agentes históricos. Veja-se, a título de exemplo, que para a «Revolução Soviética» os alunos tiveram tendência para obter o nível de «Objetivista Sofisticada» e para a «Implantação da República» a «Subjetivista Básica» sendo que a primeira quase desaparece da base de dados. Já o último exercício sobre a «Segunda Guerra Mundial» equilibra estes dois níveis mais representados, porém, com predominância para a «Subjetivista Básica». Aspeto este que causa alguma surpresa, pois seria de esperar que os discentes atribuíssem mais significado à «Segunda Guerra Mundial» com base na «Objetivista Sofisticada» devido ao impacto que teve nas sociedades envolvidas no conflito, desde logo no número de mortes que originou.

Relativamente à análise comparativa entre os níveis de significância histórica revelados pelos discentes e as suas classificações académicas (qualitativas), podemos concluir que é difícil tentar uma articulação entre as duas dimensões, pois não parece existir (salvo raras exceções) um paralelismo entre os níveis mais baixos de significância histórica e o «Insuficiente», sendo que o mesmo se confirma nos momentos seguintes, tanto para os restantes níveis como para as classificações. Por exemplo, os alunos categorizados como «Narrativistas» obtiveram a classificação de «Suficiente» e de «Bom», sendo que seria expectável, caso houvesse esta relação, que estes discentes tivessem como classificação académica o «Muito Bom».

Em suma, apesar de indiscutível importância da iconografia e da significância histórica para a História enquanto ciência e disciplina. A eventual existência de uma relação entre ambas é, tendo como base este estudo, altamente discutível. Sendo que esta disparidade pode ter origem na própria dificuldade dos alunos em analisarem as fontes iconográficas e, por sua vez, acaba por condicionar a própria atribuição de significado em relação aos acontecimentos ou agentes históricos representados na iconografia. Como já referimos anteriormente, tendo em conta a dimensão da amostra, importa levar a cabo outros estudos paralelos que confirmem ou refutem estas conclusões. Portanto, com a falta de outros dados adjacentes, importa aos historiadores e professores continuar a promover o uso deste tipo de fontes nos trabalhos historiográficos e nas aulas de História, bem como considerar a significância histórica como um conceito central no enquadramento dos conteúdos históricos no currículo escolar.

## BIBLIOGRAFIA

### Documentos legais:

Aprendizagens Essenciais, 7ºAno, História, Julho de 2018 [Disponível online: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/historia\\_3c\\_7a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_7a_ff.pdf)].

Aprendizagens Essenciais, 8ºAno, História, Julho de 2018 [Disponível online: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/historia\\_3c\\_8a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_8a_ff.pdf)].

Aprendizagens Essenciais, 9ºAno, História, Julho de 2018 [Disponível online: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/historia\\_3c\\_9a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf)].

Carta de Porto Santo. A cultura e a promoção da democracia: para uma cidadania cultural europeia. [Disponível online: <https://portosantocharter.eu/wp-content/uploads/2021/05/CartaDoPortoSanto.pdf>].

Contrato de Autonomia do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova [Disponível online: [http://aecondeixa.pt/wp-content/uploads/2013/12/CAutonomia\\_AEC.pdf](http://aecondeixa.pt/wp-content/uploads/2013/12/CAutonomia_AEC.pdf)].

Decreto-Lei n.º 35/2018 de 18 de maio. Diário da República n.º 96/2018, Série I. 2206-2207 [Disponível online: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/35-2018-115344078>].

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. 2918-2928. [Disponível online: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>].

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. 2928-2943. [Disponível online: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>].

Martins, Guilherme D'Oliveira (coord.). 2017. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. [Disponível online: [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)].

Plano Anual de Atividades 2021/2022. [Disponível online: [http://aecondeixa.pt/wp-content/uploads/2022/01/PAA\\_21\\_22.pdf](http://aecondeixa.pt/wp-content/uploads/2022/01/PAA_21_22.pdf)].

Plano Nacional de Artes. Uma estratégia, um manifesto, 2019-2024. [Disponível online: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia\\_do\\_plano\\_nacional\\_das\\_artes\\_2019-2024.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf)].

Projeto Educativo 2021-2024. Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova [Disponível online: [http://aecondeixa.pt/wp-content/uploads/2021/03/PROJETO\\_EDUCATIVO\\_2020\\_2024\\_V2.pdf](http://aecondeixa.pt/wp-content/uploads/2021/03/PROJETO_EDUCATIVO_2020_2024_V2.pdf)].

### **Estudos:**

Almeida, Érica e Solé, Glória. 2016. «A construção do conhecimento histórico sobre o Manuelino a partir de fontes patrimoniais da cidade de Braga: um estudo com alunos do 5º ano de escolaridade», in *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional*, 138-155. Porto: CITCEM.

Aparici, Roberto, García Matilla, Agustín, Fernández Baena, Jenaro e Osuna Acedo, Sara. 2006. *La Imagen. Análisis y representación de la realidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Aronson, Elliot. 2007. *The Social Animal*. Nova Iorque: Worth Publishers.

Bailey, Douglass. 2018. «Prehistoric Art», in *Art History*, 1-26. New York: Pearson.

Barca, Isabel. 2001. «Educação Histórica: uma nova área de investigação». *Revista da Faculdade de Letras. História, III série, vol. 2*: 13-21.

Barton, Keith C. e Levstik, Linda S. 2008. *Researching History Education*. Oxfordshire: Routledge.

Berger, John. 1972. *Ways of Seeing*. Londres: Penguin Books.

Bertolini, João Luís da Silva e Schmidt, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. 2017. «Didática e aprendizagem de História: a ideia de Islã na cultura escolar», in *Epistemologia e Ensino da História*, 61-86. Porto: CITCEM.

Boxtel, Carla van, Grever, Maria e Klein, Stephan. 2015. «Heritage as a Resource for Enhancing and Assessing Historical Thinking: Reflections from the Netherlands», in *New Directions in Assessing Historical Thinking*, 40-50. Nova Iorque: Routledge.

Brázia, Paulo Jorge Martins da. 2014. *Aprendizagem pela Imagem. Caso prático nas disciplinas de História e Geografia*. Relatório de estágio de Mestrado em Ensino de História e da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Cainelli, Marlene e Barca, Isabel. 2018. «A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado». *Educação e Pesquisa*, v. 44: 1-16.

Calado, Isabel. 1994. *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.

Cercadillo, Lis. 2000. *Significance in History: Student's Ideas in England and Spain*. Tese de doutoramento em Educação. Londres: Instituto de Educação da Universidade de Londres.

- Chaves, José Henrique, Lima, Maria Isabel e Vasconcelos, Maria Francisca. 1993. «A Imagem – da Publicidade ao Ensino». *Revista Portuguesa de Educação*, 6: 103-111.
- Contente, Ana Sofia Contreiras. 2013. *A importância da imagem no ensino da Geografia e da História: utilização em contexto de sala de aula*. Relatório de estágio de Mestrado em Ensino de História e da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- D’Alleva, Anne. 2005. *Methods and Theories of Art History*. Londres: Laurence King Publishing Ltd.
- Dias, Fernando Rosa. 2011. *Tempos da imagem. Antes e depois da representação*. Lisboa: Faculdade de Belas Arte da Universidade de Lisboa.
- Dias-Trindade, Sara, Carvalho, Joaquim Ramos de e Carvalho, Ana Amélia. 2016. «O uso de Tablets e do Itunes U na aprendizagem em História», in *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional*, 91-108. Porto: CITCEM.
- Duchak, Oksana. 2014. «Visual literacy in educational practice». *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*, 6/2: 41–48.
- Egea Vivancos, Alejandro e Arias Ferrer, Laura. 2018. «What is historically significant? Historical thinking through the narratives of collage students». *Educação e Pesquisa*, vol. 44: 1-15.
- Ercikan, Kadriye e Seixas, Peter (eds.). 2015. *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Nova Iorque: Routledge.
- Feio, Leandro. 2008. «Um cartaz na aula de História; “A Lição de Salazar», in *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios*, 189-206. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Freitas, Izis Pollyanna Teixeira Dias de e Aguiar, Edinalva Padre. 2020. «Conceitos de segunda ordem: o diálogo com o passado pelos alunos do Ensino Médio». *Revista Cenas Educacionais*, vol. 3, nº8618: 1-12.
- Gervereau, Laurent. 2007. *Ver, compreender, analisar as imagens*. Lisboa: Edições 70.
- Gillies, Robyn M. 2003. «Structuring co-operative learning experiences in primary schools», in *Co-operative Learning. The social and intellectual outcomes of learning in groups*, 19-35. Londres: Routledge.
- Gomes, Silvânia Maria de Oliveira. 2016. *Iconografia: imagens, interpretações e novas abordagens no Ensino de História*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

- Guimarães, Ana da Conceição Almeida Negrão Carvalho. 2014. *O uso das imagens no ensino da História e da Geografia e as concepções dos professores sobre esta prática*. Relatório de estágio de Mestrado em Ensino de História e da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Johnson, David W. e Johnson, Roger T. 2007. «Social Interdependence Theory and Cooperative Learning: The Teacher's Role», in *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom*, 9-37. Nova Iorque: Springer.
- Johnson, David W., Johnson, Roger T. e Smith, Karl A. 1995. «Cooperative Learning and Individual Student Achievement in Secondary Schools», in *Secondary Schools and Cooperative Learning*, 3-54. Nova Iorque/ Londres: Routledge.
- Joly, Martine. 1994. *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70.
- Kallis, Aristotle A. 2005. *Nazi Propaganda and the Second World War*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Kramer, Samuel Noah. 1997 (1956). *A História começa na Suméria*. Lisboa: Europa-América.
- Lee, Peter. 2016. «Literacia histórica e história transformativa». *Educar em Revista*, n°60: 107-146.
- Leite, Ana Patrícia Peixoto. 2015. *A leitura e interpretação de imagens pictóricas e de gráficos na aula de História e Geografia: um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio de Mestrado em Ensino de História e da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Braga: Universidade do Minho.
- Lencastre, José Alberto e Chaves, José Henrique. 2003. «Ensinar pela Imagem». *Revista Galega-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, n°8 (vol. 10): 2100-2105.
- Lévesque, Stéphane. 2005. «Teaching Second-order concepts in Canadian History: The importance of “historical significance”». *Canadian Social Studies*, vol. 30, n°2: 1-10.
- Martins, Hugo Manuel Oliveira. 2007. *A webquest como recurso para aprender História: um estudo sobre Significância Histórica com alunos do 5.º ano*. Dissertação de Mestrado em Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Melo, Maria do Céu de (org.). 2008. *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Melo, Maria do Céu de, Pinto, Paula e Ferreira, Saturnina. 2008. «Ler caricaturas na aula de História: o 25 de Abril em imagens», in *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios*, 171-187. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.



- Monsanto, Márcia Maria Magalhães. 2004. *Concepções de alunos sobre Significância Histórica no contexto da História de Portugal. Um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Secundário*. Dissertação de Mestrado em Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Mottet, Gérard. 1996. «Les situations-images une approche fonctionnelle de l'imagerie dans les apprentissages scientifiques à l'école élémentaire». *ASTER*, 22: 15-56.
- Nunes, João Paulo Avelãs. 2017. «História e Historiografia, património cultural e museologia, lazer e turismo culturais: uma abordagem deontológica-epistemológica e teórico-metodológica». *Revista de Teoria da História*, vol. 17, nº1: 162-182.
- Padró, Josep. 2001. «Hieróglifos», in *Dicionário do Antigo Egipto*, 422-424. Lisboa: Editorial Caminho.
- Panofsky, Erwin. 2007. *Significado das artes visuais*. São Paulo: Perspectiva.
- Pepitone, Emmy, A. 1985. «Children in Cooperation and Competition. Antecedents and Consequences of Self-Orientation», in *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*, 17-65. Nova Iorque: Springer.
- Pereira, Ana Rita. 2018. *Aprender com a imagem: o uso didático no ensino da História*. Relatório de estágio de Mestrado em Ensino de História e da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Pinto, Helena. 2016. «Educação Histórica e Patrimonial», in *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional*, 22-33. Porto: CITCEM.
- Reisman, Abby. 2015. «The difficulty of assessing disciplinary historical reading», in *New Directions in Assessing Historical Thinking*, 29-39. Nova Iorque: Routledge.
- Sales, José das Candeias. 2000. «O Documento Iconográfico na Aula de História: Virtudes e Problemas. O Exemplo da Arte do Egipto Antigo». *O Ensino da História, Boletim da APH (III série)*, nº18: 25-32.
- Sanches, Graça Maria Lopes de Carvalho. 2008. *Concepções de alunos sobre a Significância da História Contemporânea: um estudo com alunos de uma escola secundária de Cabo Verde*. Dissertação de Mestrado em Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Santos, Miguel Cristovão dos. 2021. *A importância do digital na construção de narrativas históricas em alunos do 7º ano de 3º CEB*. Relatório de estágio de Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Coimbra: Universidade de Coimbra

- Schmitt, Jean-Claude. 2003. «Images and the historian», in *History and Images. Towards a New Iconology*, 19-44. Turnhout: Brepols Publishers.
- Seixas, Peter. 2017. «A Model of Historical Thinking». *Educational Philosophy and Theory*, vol. 49, n°6: 593-605.
- Seixas, Peter. 1997. «Mapping the Terrain of Historical Significance». *Social Education*, vol.61, n°1: 22-27.
- Seixas, Peter (ed.). 2004. *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Seixas, Peter e Morton, Tom. 2012. *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Silva, Mariana Ventura de Matos. 2018. *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História*. Relatório de estágio de Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Slavin, Robert E. 2005. *Educational Psychology. Theory and Practice*. Boston: Pearson Education.
- Solé, Maria Glória Parra Santos. 2013. «A consciência histórica e a significância histórica em alunos portugueses: um estudo de caso longitudinal com alunos do 1º CEB». *Revista de Educação Histórica*, n°2: 90-126.
- Solé, Maria Glória Parra Santos. 2017. «Desenvolver competências em História através da interpretação de fontes icónicas». Publicada online: <http://simpohis2017.blogspot.pt/p/gloria-sole.html>.

## **ANEXOS**

## 1. Plano Individual de Formação.

### Plano Individual de Formação (PIF)

Docente: Sara Dias-Trindade

Discente: Eduardo Filipe Rodrigues Miguel Ferreira

O «Plano Individual de Formação» (PIF) pretende descrever e resumir as atividades que, ao longo do ano letivo de 2021/2021, tenciono levar a cabo no «Estágio Pedagógico» inserido no segundo ano do Mestrado em Ensino de História no 3ºCiclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Podemos assumir que este documento tem como objeto principal a apresentação das atividades, mas também será uma forma de orientar e auxiliar o professor estagiário no seu percurso ao longo deste ano letivo, preparando-o assim, para a prática docente futura.

O «Estágio Pedagógico» será realizada de acordo com a legislação em vigor relativa à formação inicial de professores, o Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio. Assim, a «Prática Pedagógica Supervisionada» instituída na legislação acima referida terá como base uma turma adjudicada ao «Orientador de Escola», sendo que em paralelo importa também desenvolver atividades extracurriculares com os discentes que atuem sobre os seus próprios interesses dentro do âmbito da disciplina de História. Concretamente, a «Prática Pedagógica Supervisionada» será desenvolvida no Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova entre outubro e abril (por razões pessoais o «Estágio Pedagógico» não poderá estender-se para lá de abril) e a atividade curricular será realizada com uma turma de 9ºano, havendo a possibilidade de lecionar a uma turma do 10ºano de escolaridade.

Importa salvaguardar que, tendo em conta o período pandémico (Covid-19) que ainda atravessamos, devemos considerar a possibilidade de algumas destas atividades não poderem ser realizadas, nomeadamente as visitas de estudo, sejam locais ou fora do concelho (Condeixa-a-Nova). Por outro lado, e conforme o ano letivo vai progredindo, parece-nos importante deixar em aberto que outras atividades podem vir a ser adicionados ao «Plano Individual de Formação» aqui em apresentação.

Assim, importa agora enumerar as atividades curriculares e extracurricular que propomos realizar ao longo do «Estágio Pedagógico»:

**Atividades curriculares:**

- Assistir a todas as aulas (com a exceção da sexta-feira) lecionadas pela «Orientadora de Escola», a Professora Isabel Pires ao 9º e 10º ano (9ºW, 9ºK, 9ºY, 9ºX, 9ºZ e 10ºY);
- Assistir a todas as aulas lecionadas pelo meu colega de estágio;
- Quando solicitado pela «Orientadora de Escola», assistir aos períodos reservados à direção de turma;
- Exercer a atividade docente no 9ºX e, eventualmente no 10ºY;
- Planificar e lecionar os tempos letivos previstos pelo Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio (cerca de 28 a 32 aulas de 50 minutos) e, caso haja essa possibilidade expandir este mesmo número de aulas;
- Planificações a curto («Roteiro de Aula») e médio prazo;
- Elaborar matrizes e critérios de avaliação para os respetivos testes;
- Fazer avaliação formativa;
- Presença e participação nas sessões de auto e hetero avaliação do núcleo de estágio;
- Desenvolver instrumentos de avaliação diversificados que permitam e garantam o sucesso escolar dos discentes;
- Desenvolver com os alunos trabalhos de grupos cooperativos de consolidação de conhecimento;
- Colocar em prática atividades e recursos que permitam aos alunos melhorar o seu desempenho na disciplina de História, tornando a sua aprendizagem dinâmica e eficaz;
- Desenvolver atividades que recorram à utilização da iconografia enquanto recurso pedagógico de aprendizagem em História. Pretende-se com estas ações melhorar a «Literacia Visual» dos alunos;
- Didatizar o tema de relatório, ou seja, desenvolver atividades que demonstrem e familiarizem os discentes com a Significância Histórica;
- Convidar especialistas para colaborar na disciplina de História sobre uma temática específica;

- Participar em conselhos de turma e outras reuniões realizadas em âmbito escolar (de Grupo Científico ou Departamento).

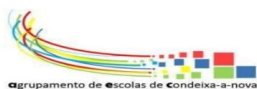
**Atividades extracurriculares:**

- Criação de um clube do património que permita à comunidade escolar conhecer o património edificado e não edificado (o grupo de estágio de Geografia também participará) do concelho de Condeixa-a-Nova.
- Realização de atividades no âmbito do Plano Nacional de Cinema, nomeadamente a deslocação a eventos de visualização de filmes.
- Acompanhamento e participação ativa em visitas de estudo a Conimbriga, ao POROS, ao Centro de Interpretação da Batalha de Aljubarrota, a Lisboa (Assembleia da República, Museu do Combatente e ao Museu da Eletricidade) e ao Porto («Percurso do Barroco»).
- Realização de um evento sobre o 25 de Abril.
- Realização de exposições sobre individualidades importantes do concelho de Condeixa-a-Nova.
- Tutoria de discentes interessados no âmbito do concurso «História Militar e Juventude».

Caldas da Rainha, 21 de Outubro de 2021.

## 2. Planificações.

### 2.1. Aula de 4/11/2021



#### Núcleo de Estágio de História



EDUCAÇÃO

#### Roteiro de Aula

##### Identificação do professor

Nome Eduardo Ferreira  
 Escola Escola Secundária Fernando Namora  
 Escalão Professor Estágio Grupo de recrutamento 400 - História

Sumário	1. Trabalho de Grupo Cooperativo de consolidação de conteúdos.
---------	--

##### Enquadramento da Aula

Data	04-11-2021	Turma: 9ºX	Ano de escolaridade: 9ºAno
Disciplina	História	Ensino regular	Ano letivo: 2021/2022

Tema / Domínio	A Europa e o Mundo no limiar do século XX. As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra.
----------------	---

##### Assunto/ Conteúdos/ Aprendizagens essenciais

1. Analisar as alterações políticas, sociais, económicas e geoestratégicas decorrentes da rutura que constituiu a I Guerra Mundial.

##### Objetivos

1. Consolidar os conteúdos abordados nas aulas de 28/10 e 02/11.
2. Promover entre os alunos a cooperação, responsabilidade e entreeajuda.

##### Estrutura da aula

###### Introdução

Recapitulação da aula anterior.

###### Desenvolvimento

Trabalho de grupo cooperativo baseado na tipologia *STAD* (*Student Teams Achievement Division*) realizado no âmbito da consolidação de conhecimentos.

São formados seis grupos de quatro alunos cada. Depois de constituídos os grupos será pedido aos mesmos que estudem em conjunto as duas aulas anteriores («Consequências económicas e sociais do pós-guerra»). Neste exercício os discentes terão o auxílio de um guia online (em formato de notícias de jornal) criado na plataforma Emaze (<https://www.emaze.com/@AQQWCIWOC/as-consequencias-politicas-e-economicas-do-ps-guerra>). Posteriormente, os grupos serão desmantelados e cada um dos membros voltará ao lugar onde responderão a um *quiz* sobre a matéria em questão. Embora as respostas sejam individuais, a pontuação que será contabilizada é a soma das classificações de todos os membros do grupo.

Este exercício, para além de fortalecer as aprendizagens em questão, irá também promover entre os alunos a responsabilidade, cooperação e entreeajuda, pois as pontuações de todos os membros contam para a cotação final do grupo.

###### Conclusão

Resposta ao *quiz* que conclui o trabalho de grupo cooperativo.

Data:

O professor: \_\_\_\_\_

## 2.2. Aula de 2/12/2021.



## Núcleo de Estágio de História



## Roteiro de Aula

## Identificação do professor

Nome Eduardo Ferreira  
 Escola Escola Secundária Fernando Namora  
 Escalão Professor Estágio Grupo de recrutamento 400 - História

Sumário	1. Exercício de consolidação de conhecimentos.
---------	--

## Enquadramento da Aula

Data	02-12-2021	Turma:	9ºX	Ano de escolaridade:	9ºAno
Disciplina	História	Ensino	regular	Ano letivo:	2021/2022

Tema / Domínio	A Europa e o Mundo no limiar do século XX. As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra.
----------------	---

## Assunto/ Conteúdos/ Aprendizagens essenciais

1. Analisar as alterações políticas, sociais, económicas e geoestratégicas decorrentes da rutura que constituiu a I Guerra Mundial.

## Objetivos

1. Consolidar os conteúdos abordados nas aulas de 11/11 e 30/11.
2. Promover entre os alunos a Literacia Visual e a interpretação de fontes iconográficas.

## Estrutura da aula

## Introdução

Recapitulação da aula anterior.

## Desenvolvimento

Exercício de consolidação de conhecimentos onde será pedido aos alunos que analisem e comparem duas fontes iconográficas relativas à matéria em questão. A primeira será uma pintura do «Domingo Sangrento» (1905) e a segunda será um cartaz propagandístico da «Revolução de Outubro» (1917). Estas mesmas fontes serão depois a base do exercício de Significância Histórica.

## Conclusão

Conclusão do exercício de consolidação de conhecimentos.

Data:

O professor: \_\_\_\_\_



## 2.3. Aula de 18/01/2022.



## Núcleo de Estágio de História



## Roteiro de Aula

## Identificação do professor

Nome Eduardo Ferreira  
 Escola Escola Secundária Fernão Veloso  
 Escalão Professor Estagiário Grupo de recrutamento 400 - História

Sumário	1. A revolução republicana. 2. Quiz de consolidação de conhecimentos.
---------	--

## Enquadramento da Aula

Data	18-01-2022	Turma: 9ºX	Ano de escolaridade: 9ºAno
Disciplina	História	Ensino regular	Ano letivo: 2021/2022

Tema / Domínio	A Europa e o Mundo no limiar do século XX. As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra.
----------------	---

## Assunto/ Conteúdos/ Aprendizagens essenciais

1. Conhecer os aspetos fundamentais da doutrina republicana.
2. Compreender a conjuntura económica, social e política que esteve na origem da implantação da república.

## Objetivos

1. Identificar os principais momentos da revolução republicana.
2. Analisar as consequências para Portugal da mudança de regime político.
3. Explicar a necessidade de criar um Governo Provisório na sequência da revolução.
4. Compreender as alterações originadas pela implantação da república.

## Estrutura da aula

## Introdução

Recapitulação da aula anterior com recurso a um friso cronológico.

## Desenvolvimento

O estudo da revolução republicana será baseado num postal comemorativo que ilustra os diversos acontecimentos que marcaram o evento. Esta análise será auxiliada com recurso à plataforma Thinglink onde serão legendados os diversos episódios da revolução (de forma a dinamizar a análise iconográfica, o link do Thinglink foi previamente fornecido aos alunos na Classroom da turma). Assim, com base na interpretação iconográfica dos vários acontecimentos que marcaram o dia da revolução, analisaremos a concentração na Rotunda (Marquês de Pombal), o bombardeamento do Palácio das Necessidades e consequente fuga da família real para a Ericeira e viagem para Gibraltar, entre outros momentos relevantes. O postal comemorativo permite também remeter os discentes para dois fundamentos do Partido Republicano, nomeadamente o anticlericalismo e as medidas sobre a educação com a representação da prisão dos jesuítas.

Finda a análise da revolução importa agora que os discentes identifiquem algumas das alterações imediatas do acontecimento, nomeadamente a criação de novos símbolos nacionais (bandeira republicana, o hino «A Portuguesa» e uma nova moeda, o escudo). Aqui importa fazer uma ligação com a atualidade e observar a forma como dois destes símbolos ainda marcam Portugal. Será ainda abordada a formação do Governo Provisório sob a liderança de Teófilo Braga e as eleições para a Assembleia Nacional Constituinte que originará a Constituição de 1911.

## Conclusão

Realização e correção de um quiz com base no Kahoot.

Data:

O professor: \_\_\_\_\_

## 2.4. Aula de 17/03/2022.



## Núcleo de Estágio de História



EDUCAÇÃO

## Roteiro de Aula

## Identificação do professor

Nome Eduardo Ferreira  
 Escola Escola Secundária Fernando Namora  
 Escalão Professor Estagiário Grupo de recrutamento 400 - História

Sumário	1. A mundialização do conflito. 2. Trabalho a pares cooperativo.
---------	---

## Enquadramento da Aula

Data	17-03-2022	Turma: 9ºX	Ano de escolaridade: 9ºAno
Disciplina	História	Ensino regular	Ano letivo: 2021/2022

Tema / Domínio	Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial.
----------------	---

## Assunto/ Conteúdos/ Aprendizagens essenciais

1. Relacionar a II Guerra Mundial com o expansionismo das ditaduras, caracterizando sumariamente as principais etapas do conflito.

## Objetivos

1. Compreender os efeitos da invasão alemã da URSS.
2. Conhecer os principais acontecimentos da «Operação Barbarossa».
3. Identificar as razões que levaram o Japão a atacar os EUA.
4. Compreender o impacto que Pearl Harbour teve no âmbito da Segunda Guerra Mundial.

## Estrutura da aula

## Metodologias:

O processo de ensino-aprendizagem recorrerá ao diálogo entre o professor e os alunos com o objetivo de estimular a compreensão e o raciocínio. Com recurso ao *Prezi* será feita uma introdução aos conteúdos programáticos. Este permitirá a análise de fontes históricas (documentos iconográficos) e mapas.

A maioria da aula estará ocupada com o exercício subordinado ao trabalho a pares cooperativo, mais concretamente no método, «*Cooperative Scripting*» (trabalho de análise a pares). Esta metodologia é bastante versátil uma vez que pode conter uma grande variedade de recursos. Para este caso em concreto iremos focarmo-nos nas fontes iconográficas relativas à «Mundialização do conflito», nomeadamente na «Operação Barbarossa» e entrada do Japão e EUA na Segunda Guerra Mundial. Esta aplicação didática pretende articular a iconografia e a aprendizagem cooperativa em contexto de sala de aula, desenvolvendo assim algumas competências nos alunos. Entre estas podemos destacar a análise crítica, cooperação e independência académica.

Para orientação dos discentes ao longo do exercício, será ainda disponibilizado no *Classroom* um *Emaze* sobre a «Mundialização do conflito».

## Início da aula:

Com recurso ao *Prezi*, será feita uma breve recuperação dos conhecimentos da aula anterior.

## Apresentação das questões orientadoras da aula:

O processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos definidos para a aula em questão será iniciado com a exposição da seguinte questão: «Qual foi o impacto da mundialização do conflito no decorrer da Segunda Guerra Mundial?». Para além desta pergunta servir como orientação para os discentes ao longo do trabalho a pares cooperativo, será ainda feita a questão que, de resto, deverá ser respondida pelos alunos em primeiro lugar: «Relaciona o documento fornecido com a mundialização do conflito.».

<p><b>Motivação:</b> Com o intuito de motivar os alunos, será apresentado uma réplica de um objeto da época utilizado pelos Americanos e pela resistência francesa durante a Segunda Guerra Mundial, o «<i>cricket</i>».</p> <p><b>Desenvolvimento da aula:</b> Nos primeiros dez minutos da aula será feita uma breve introdução dos dois principais acontecimentos que deram origem à «Mundialização do conflito» de modo a criar algum suporte científico para o trabalho dos alunos. A análise desta fase da Segunda Guerra Mundial será focada nas consequências desta mundialização (presente na própria questão orientadora da aula) originadas pela invasão alemã da URSS (a «Operação Barbarossa») e o ataque a Pearl Harbour por parte do Japão que significou a entrada dos EUA no conflito. Será dado um especial destaque às consequências para o Eixo de ter uma expansão dos teatros de guerra na Europa Oriental e no Pacífico. Nomeadamente a necessidade de dividir as forças alemãs em duas frentes e a própria entrada dos EUA que significou o aumento dos números de efetivos por parte dos Aliados. Como recursos iremos utilizar fontes iconográficas da época (maioritariamente fotografias da invasão alemã da URSS) e mapas (da «Operação Barbarossa» e da «Guerra no Pacífico»).</p> <p>Finda a introdução dos conteúdos programáticos, será iniciado o trabalho a pares e, para aligeirar o processo, as diades em questão serão baseadas na própria disposição dos alunos na sala. A cada par serão dados dois exemplos de propaganda iconográfica (poderá ser de origem alemã, japonesa, americana ou soviética), sendo que cada um destes documentos remeterá para os novos teatros de guerra que significaram a «Mundialização do conflito». A título de exemplo, no par composto pelos alunos X e Y, o primeiro receberá uma iconografia sobre o ataque a Pearl Harbour e o aluno Y, uma imagem sobre a «Operação Barbarossa». Depois de feita a distribuição dos materiais (inclusive do <i>Emaze</i>) será pedido aos alunos que procedam à observação, análise, contextualização, questionamento e compreensão dos exemplos fornecidos. Cada um dos membros ficará com um exemplar o qual deverá estudar nos parâmetros acima mencionados. Posteriormente, cada um irá transmitir ao colega as suas conclusões relativas ao seu exemplo, tendo como base aquilo que aprendeu sobre os dois teatros de guerra que significaram a «Mundialização do Conflito». Antes da conclusão da aula, cada par terá oportunidade para escrever alguns tópicos de modo a sistematizar as suas conclusões. Concetualmente, procuramos organizar os exemplos de propaganda iconográfica da forma mais heterogénea possível, ou seja, pretende-se que os elementos propagandísticos dados aos alunos reflitam as diferentes perspetivas que marcaram esta fase da guerra. Procurar-se-á, assim, que todos tenham contato direto com os conteúdos programáticos e que no decorrer da avaliação do exercício consigam desenvolver uma análise coerente e o mais completa possível.</p> <p><b>Conclusão</b> No final da aula será dado a oportunidade aos alunos para transmitirem as suas conclusões.</p> <p><b>Avaliação:</b> Observação direta relativa à qualidade das intervenções e respostas dos alunos às questões levantadas pelos documentos e pelo docente, tanto no momento da introdução dos conteúdos como na fase avaliativa que sucederá ao trabalho a pares cooperativo onde, cada par terá de dizer as suas conclusões relativamente ao seu trabalho.</p> <p><b>Bibliografia:</b> BEEVOR, Anthony. 2012. <i>A Segunda Guerra Mundial</i>. Lisboa: Bertrand Editora. DAVIES, Norman. 2020. <i>A Europa em Guerra 1939-1945</i>. Lisboa: Edições 70. EVANS, Richard J. 2021. <i>O Terceiro Reich em Guerra</i>. Lisboa: Edições 70. FERRO, Marc. 2008. <i>Sete Homens em Guerra</i>. Lisboa: Bertrand Editora. GILBERT, Martin. 2010. <i>História do Século XX</i>. Alfragide: Dom Quixote. _____. 2009. <i>A Segunda Guerra Mundial</i>. Alfragide: Dom Quixote.</p>
--

Data: \_\_\_\_\_

O professor: \_\_\_\_\_

## 2.5. Aula de 24/03/2022.



## Núcleo de Estágio de História



## Roteiro de Aula

## Identificação do professor

Nome Eduardo Ferreira  
 Escola Escola Secundária Fernando Namora  
 Escalão Professor Estágio Grupo de recrutamento 400 - História

Sumário	1. As consequências da guerra. 2. Os caminhos da paz.
---------	--

## Enquadramento da Aula

Data	24-03-2022	Turma: 9ºX	Ano de escolaridade: 9ºAno
Disciplina	História	Ensino regular	Ano letivo: 2021/2022

Tema / Domínio	Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial.
----------------	---

## Assunto/ Conteúdos/ Aprendizagens essenciais

1. Indicar as principais alterações ocorridas no mapa político mundial do após II guerra.
2. Analisar o papel da ONU.

## Objetivos

1. Conhecer as consequências sociais, económicas e políticas da guerra.
2. Conhecer a importância da ONU no passado e no presente.
3. Identificar os princípios básicos dos Direitos Humanos.

## Estrutura da aula

## Introdução

Recapitulação da aula anterior.

## Desenvolvimento

Antes de iniciar o estudo das consequências da guerra nos países envolvidos, será aplicado na sala de aula uma estratégia chamada de «Snowball Toss». Esta estratégia consiste em cada aluno escrever num papel algo relacionado com os conteúdos em questão e atira esse papel, já amachucado, para um colega seu. Depois de terminado este processo, cada aluno deverá falar sobre aquilo que o colega escreveu no papel, ou seja, pretende-se que cada aluno reflita sobre as várias consequências da Segunda Guerra Mundial (todas as consequências referidas pelos discentes serão escritas no quadro). Importa ainda realçar que este exercício será aplicado antes dos conteúdos serem abordados, ou seja, aquilo que os discentes consideram ser uma consequência da guerra será baseado nos seus conhecimentos tácitos e em conclusões próprias. Naturalmente, as consequências não referidas pelos alunos serão analisadas e referidas posteriormente.

A vitória dos Aliados confirmou ao mundo aquilo que já se temia, o impacto do nazismo nos territórios ocupados foi tremendo e representou diversas consequências direta e indiretamente relacionadas com a guerra em si. Porém, e embora a grande maioria dos crimes de guerra tenham sido levados a cabo pelo Eixo, importa demonstrar aos alunos que do lado dos Aliados também foram cometidas atrocidades (para além das já referidas bombas atómicas), nomeadamente o bombardeamento da cidade de Dresden e os assassinatos em massa levados a cabo pelo «Exército Vermelho». Podemos enquadrar as consequências da Segunda Guerra Mundial em três dimensões: a social/humana (genocídio e mortes relacionadas com os conflitos), económica (destruição de cidades, campos e vias de comunicação) e política (a formação de Israel, a bipolaridade do poder entre os EUA e a URSS e a divisão da Alemanha e da cidade de Berlim definida na Conferência de Ialta e Potsdam). Para enquadrar os alunos nestas consequências iremos analisar um mapa com a distribuição dos campos de trabalho e de extermínio nazis, iremos fazer igualmente uma breve comparação entre as mortes originadas pela Primeira Guerra Mundial e a Segunda Guerra Mundial e, por fim, será analisado o mapa da Europa e da Alemanha no pós-guerra.

O final da guerra representa também a criação de um novo organismo de manutenção da paz no mundo. O estudo da ONU começará com a projeção e análise um discurso do atual secretário-geral da ONU, António Guterres. De seguida iremos estudar um excerto da «Carta das Nações Unidas» redigida em 1943 que remete para os objetivos aos quais esta organização, que substituiu a Sociedade das Nações, se comprometeu a cumprir (será feita uma articulação com a «Declaração Universal dos Direitos Humanos» de 1948). Tendo em conta que a ONU é, nos nossos dias, um organismo

essencial para a manutenção da paz no mundo, é imperioso que os discentes compreendam a importância desta organização.

**Conclusão**

Síntese dos conteúdos lecionados em aula.

Data:

O professor: \_\_\_\_\_

## 2.6. Aula de 29/03/2022.



## Núcleo de Estágio de História



## Roteiro de Aula

## Identificação do professor

Nome Eduardo Ferreira  
 Escola Escola Secundária Fernando Namora  
 Escalão Professor Estágio Grupo de recrutamento 400 - História

<b>Sumário</b>	1. Exercício de consolidação de conhecimento e de Significância Histórica.
----------------	--

## Enquadramento da Aula

<b>Data</b>	29-03-2022	<b>Turma:</b>	9ºX	<b>Ano de escolaridade:</b>	9ºAno
<b>Disciplina</b>	História	<b>Ensino regular</b>		<b>Ano letivo:</b>	2021/2022

<b>Tema / Domínio</b>	Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial.
-----------------------	---

## Assunto/ Conteúdos/ Aprendizagens essenciais

- Relacionar a II Guerra Mundial com o expansionismo das ditaduras, caracterizando sumariamente as principais etapas do conflito.
- Indicar as principais alterações ocorridas no mapa político mundial do após II guerra.

## Objetivos

- Consolidar os conteúdos relativos à Segunda Guerra Mundial e as suas consequências.
- Promover entre os alunos a Literacia Visual e identificar os níveis de Significância Histórica.

## Estrutura da aula

## Introdução

Recapitulação da aula anterior.

## Desenvolvimento

Exercício de consolidação de conhecimentos onde será pedido aos alunos que analisem e comparem duas fontes iconográficas relativas à matéria em questão. O primeiro será um cartaz propagandístico soviético que remete para a «Mundialização do conflito» e a segunda será uma fotografia relacionada com o Holocausto (concretamente sobre a libertação do campo de concentração de Buchenwald). Estas mesmas fontes serão depois a base do exercício de Significância Histórica.

## Conclusão



Conclusão do exercício de Significância Histórica.

Data:

O professor: \_\_\_\_\_

### 3. Testes e critérios de avaliação.

#### 3.1. 1º teste de avaliação.

		<b>DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS</b> <b>ÁREA DISCIPLINAR DE HISTÓRIA</b> <b>ANO LETIVO 2021-2022</b>			
<b>HISTÓRIA - TESTE DE AVALIAÇÃO</b>					
<b>9.º Ano</b>		<b>Duração – 50 minutos</b>		<b>Data – 19/11/2021</b>	

NOME: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

DOMÍNIOS	CLASSIFICAÇÃO	ASSINATURAS
1-Tratamento, análise e interpretação da informação (25%)	_____ em 25%	Prof.
2-Compreensão Histórica (temporalidade, espacialidade e contextualização) (55%)	_____ em 55%	
3-Comunicação em História (20%)	_____ em 20%	Enc. Ed.

#### Cotações

D1	D2	D2	D1	D2	D2	D3	D2	D2	D1	D1	D1	D1	D3	D3	D2
1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	3.1a	3.1b	3.1c	3.1d	4.1	4.2	4.3
5	9	8	6	8	8	8	5	8	3	3	4	4	8	9	9

#### 1. Lê a fonte.

*Há na Europa duas grandes forças opostas e irreconciliáveis, duas grandes nações que procuram estender o seu campo de ação em todo o mundo e impor-lhe o seu domínio comercial [...]. No Transval, no Cabo, na África Central, na Índia e no Oriente, nas ilhas dos mares do Sul e no longínquo Noroeste, por toda a parte [...] o caixeiro-viajante alemão está em luta contra o mercador inglês. Se há uma mina para explorar, um caminho de ferro para construir, um indivíduo para converter ao consumo do gin, o Alemão e o Inglês esforçam-se por chegar cada um em primeiro lugar. Um milhão de minúsculas disputas estão à beira de transformar-se na maior causa de guerra a que o mundo alguma vez assistiu.*

*Saturday Review*, 11 de setembro de 1897.

#### 1.1 Assinala as seguintes afirmações como verdadeiras (V) ou falsas (F).

- A. Esta guerra comercial entre a Alemanha e a Inglaterra foi a causa principal do Ultimato de 1890 feito pela Inglaterra a Portugal.
- B. As nações referidas na fonte como querendo dominar comercialmente o mundo são a Índia e a Inglaterra.
- C. O nacionalismo económico foi uma das causas principais da 1.ª Guerra Mundial.
- D. Esta fonte foi redigida após a I Guerra Mundial.
- E. Há duas nações europeias que querem dominar comercialmente o mundo.

#### 1.2. Indica o que foi o mapa cor-de-rosa.

#### 1.3 Explica no que consistiu o Ultimato Inglês.

**2. Observa a imagem e lê o texto.**



*A partir de 1905, a febre aumenta, as paixões exasperam-se até tudo dominarem em 1914. [...] Os sonhos de hegemonia, as vontades de poder, estendem-se a todo o mundo, e já não apenas à Europa. [...] A situação internacional caracteriza-se [...] por aquilo a que se chama a "paz armada". A expressão associa dois elementos característicos: os sistemas de aliança e a corrida aos armamentos.*

René Remond, *Introdução à História do Nosso*

**2.1. Apresenta**, a partir da análise da fonte, **três razões** para o aumento do clima de tensão nas vésperas da 1.ª Guerra Mundial.

**2.2. Identifica**, com base na fonte, o acontecimento que desencadeou o início da 1.ª Guerra Mundial.

**2.3. Assinala** com um V as afirmações verdadeiras e com um F as falsas.

- a) A Rússia negociou a saída da guerra no Tratado de Versalhes
- b) A entrada dos Estados Unidos no conflito ajudou os Aliados rumo à vitória final.
- c) Portugal participou na 1.ª Guerra Mundial ao lado dos Alemães.
- d) A 1.ª Guerra Mundial termina a 11 de novembro de 1918, com a vitória dos Impérios Centrais.


**Observa a imagem e responde à seguinte questão.**



**2.4. Identifica** a fase da guerra representada na imagem.



**2.5. Associa** o número do item da coluna I à letra identificativa do elemento da coluna II.

**Estabelece a correspondência** correta entre as frentes europeias onde ocorreram os principais conflitos militares da 1.ª Guerra Mundial e a respetiva localização geográfica.

Coluna I	Coluna II
1 – Frente ocidental.	A – Do mar Báltico à Turquia.
2 – Frente leste.	B – Do mar do Norte à fronteira norte da Suíça, e desta ao mar Adriático.
3 – Frente balcânica.	C- Do mar Báltico ao mar Negro.

**2.6. Indica** 4 novos tipos de arma usados na Primeira Guerra Mundial.

**3. Lê, com atenção, o documento.**

Doc.1

O acordo de paz imposto pelas grandes potências (...) era dominado por (várias) considerações: (...) o colapso de regimes na Europa e a emergência, na Rússia (...) de um regime alternativo. (...) controlar a Alemanha (...); o mapa da Europa tinha que ser dividido e retraçado (...) numa lógica de autodeterminação. (...) Procurar um acordo de paz que tornasse impossível outra guerra.

Eric Hobsbawm, *A Era dos Extremos, História Breve do Século XX*, Lisboa, Editorial Presença, 1996 (adaptado).

**3.1. Seleciona** as alíneas que estão relacionadas com as afirmações do documento.

A – A frase *O acordo de paz imposto pelas grandes potências (...)* faz referência:

- a) Ao Tratado de Versalhes.
- b) Ao Tratado de Brest Litovsk.

B – Na frase *(...) o colapso de (...) regimes na Europa (...)* está implícito...

- a) O desmembramento da Alemanha e o fim dos Impérios Austro-Húngaro e Otomano.
- b) O desaparecimento de Checoslováquia e da Polónia.

C – Na frase *(...) o mapa da Europa tinha que ser dividido e retraçado (...)* numa lógica de autodeterminação (...) é feita referência:

- a) aos países que se tornaram independentes após a guerra, como a Alemanha, e a Itália.
- b) aos países que se tornaram independentes após a guerra, como, por exemplo, a Checoslováquia, a

Polónia, a Hungria, a Finlândia, entre outros.

D – Na frase (...) *procurar um acordo de paz que tornasse impossível outra guerra* (...) o autor refere-se à formação da:

- a) Tríplice Aliança.
- b) Sociedade das Nações.
- c) Tríplice Entente.

**4. Analisa os documentos.**



**4.1. Atribui** uma legenda às imagens.

**4.2. Indica** o nome de três novos países após o fim da primeira guerra mundial.

**4.3. Refere**, considerando as imagens, duas consequências da primeira guerra mundial.

**Bom trabalho!!!**  
**Isabel Pires**

### 3.1.1. Critérios de avaliação.

**Critério de Avaliação**  
**1º Teste**  
**9ºX**

**Questão 1.1**.....5 valores

1.1. Assinala as seguintes afirmações como verdadeiras (V) ou falsas (F).

**Resposta:**

A – F

B – F

C – V

D – F

E – V

**Competências:** Tratamento, análise e interpretação da informação.

**Questão 1.2**.....9 valores

1.2. Indica o que foi o mapa cor-de-rosa.

**Resposta:**

O mapa cor-de-rosa foi a proposta levada por Portugal para a Conferência de Berlim em 1885 onde este propunha, com base no «Direito Histórico» a união das colónias de Angola e Moçambique. Contudo, a Alemanha propôs uma nova forma de definir o direito de posseção de colónias, a «ocupação efetiva dos territórios», retirando assim capacidade de reivindicação a Portugal.

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
Conteúdos	4	Indica de forma completa o que foi o mapa cor-de-rosa enquadrando corretamente no espaço e no tempo.	9
	3	Indica de forma incompleta o que foi o mapa cor-de-rosa, enquadrando corretamente no espaço e no tempo.	7
	2	Indica de forma completa o que foi o mapa cor-de-rosa.	5
	1	Indica de forma incompleta o que foi o mapa cor-de-rosa.	3

**Competências:** Compreensão Histórica (Temporalidade, espacialidade e contextualização).

**Questão 1.3**.....8 valores

1.3. Explica no que consistiu o Ultimato Inglês.

**Resposta:**

O Ultimato Inglês de 1890 foi a resposta britânica ao mapa cor-de-rosa proposto por Portugal na Conferência de Berlim. Neste ultimato era exigido a Portugal que abandonasse as suas pretensões sobre os territórios entre Angola e Moçambique, pois a Inglaterra pretendia construir um caminho de ferro que ligasse o Cairo ao Cabo (algo que nunca se realizou). Devido à evidente diferença de capacidade militar, Portugal viu-se obrigado a aceitar o ultimato e a retirar as suas forças dos territórios entre Angola e Moçambique.

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
Conteúdos	4	Explica de forma completa o que foi o Ultimato Inglês enquadrando corretamente no espaço e no tempo.	8
	3	Explica de forma incompleta o que foi Ultimato Inglês enquadrando corretamente o espaço e no tempo.	6
	2	Explica de forma completa o que foi o Ultimato Inglês.	4
	1	Explica de forma incompleta o que foi o Ultimato Inglês.	2

**Competências:** Compreensão Histórica (Temporalidade, espacialidade e contextualização).

**Questão 2.1**.....6 Valores  
2.1. Apresenta, a partir da análise da fonte, três razões para o aumento do clima de tensão nas vésperas da 1.ª Guerra Mundial.

**Resposta:** O aluno deve indicar três das seguintes razões num texto construído:

- Paz Armada.
- Hegemonia.
- Imperialismo.
- Colonialismo.
- Sistemas de alianças.
- Corrida aos armamentos.
- Nacionalismos.
- Rivalidade económica.
- Conflitos territoriais.

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
Conteúdos	3	Apresenta de forma correta três razões para o aumento do clima de tensão nas vésperas da 1ªGuerra Mundial.	6
	2	Apresenta de forma correta duas razões para o aumento do clima de tensão nas vésperas da 1ªGuerra Mundial.	4
	1	Apresenta de forma correta uma razão para o aumento do clima de tensão nas vésperas da 1ªGuerra Mundial.	2

**Competências:** Tratamento, análise e interpretação da informação.

**Questão 2.2**.....8 valores  
2.2. Identifica, com base na fonte, o acontecimento que desencadeou o início da 1ªGuerra Mundial.

**Resposta:**

Com base na fonte, o acontecimento que desencadeou a 1ª Guerra Mundial foi o assassinato a tiro do arquiduque Francisco Fernando em Sarajevo por um estudante sérvio.

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
Conteúdos	3	Identifica de forma correta, completa e com recurso à fonte do acontecimento.	8
	2	Identifica de forma correta (completa) o acontecimento.	6
	1	Identifica de forma correta (incompleta) o acontecimento.	3

**Competências:** Compreensão Histórica (Temporalidade, espacialidade e contextualização).

**Questão 2.3**.....8 valores  
2.3. Assinala com um V as afirmações verdadeiras e com um F as falsas.

**Resposta:**

- A – F
- B – V
- C – F
- D – F

**Competências:** Compreensão Histórica (Temporalidade, espacialidade e contextualização).

**Questão 2.4**.....8 valores  
2.4. Identifica a fase da guerra representada na imagem.

**Resposta:**

A guerra de trincheiras.

**Competências:** Comunicação em História.

**Questão 2.5**.....5 valores  
2.5. Associa o número do item da coluna I à letra identificativa do elemento da coluna II.

**Resposta:**

1. B
2. C
3. A

**Competências:** Compreensão Histórica (Temporalidade, espacialidade e contextualização).

**Questão 2.6**.....8 valores  
2.6. Indica 4 novos tipos de arma usados na Primeira Guerra Mundial.

**Resposta:** O aluno deve indicar quatro das seguintes armas num texto construído:

- Metralhadora.
- Dirigível.
- Submarino.
- Canhão de longo alcance.
- Gás pimenta.
- Gás mostarda.
- Granadas incendiárias.
- Aviões.
- Carros blindados.

- Tanques.

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
Conteúdos	4	Indica quatro novos tipos de armas usado na Primeira Guerra Mundial.	8
	3	Indica três novos tipos de armas usado na Primeira Guerra Mundial.	6
	2	Indica dois novos tipos de armas usado na Primeira Guerra Mundial.	4
	1	Indica um novo tipo de arma usado na Primeira Guerra Mundial.	2

**Competências:** Compreensão Histórica (Temporalidade, espacialidade e contextualização).

**Questão 3.1**.....14 valores

3.1. Selecciona as alíneas que estão relacionadas com as afirmações do documento.

**Resposta:**

A – a)

B – a)

C – b)

D – b)

**Competências:** Tratamento, análise e interpretação da informação.

**Questão 4.1**.....8 valores

4.1. Atribui uma legenda às imagens.

**Resposta:**

A – Cidades europeias destruídas.

B – Cidade americana sem destruição.

C – Estropiado da Primeira Guerra Mundial a pedir esmola.

D – Emancipação da mulher/ Mulheres a fabricarem armamento (bombas).

**Competências:** Comunicação em História.

**Questão 4.2**.....9 valores

4.2. Indica o nome de três novos países após o fim da Primeira Guerra Mundial.

**Resposta:** O aluno deve indicar três dos seguintes novos países no texto construído:

- Polónia.

- Checoslováquia.

- Áustria.

- Hungria.

- Jugoslávia.

- Finlândia.

- Estónia.

- Letónia.

- Lituânia.

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
Conteúdos	3	Indica três países novos.	9
	2	Indica dois países novos.	6
	1	Indica um país novo.	3

**Competências:** Comunicação em História.

**Questão 4.3**.....9 valores

4.3. Refere, considerando as imagens, duas consequências da Primeira Guerra Mundial



**Resposta:** O aluno deve indicar duas das seguintes consequências no texto construído:

- Cidades, fábricas e campos agrícolas destruídos.
- Emancipação da mulher.
- Pobreza e desemprego.
- Emergência dos EUA como potência mundial.
- Fim da supremacia europeia.
- Inflação.
- Falta de mão-de-obra.
- Crise económica europeia.
- Formação de novos países.

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
Conteúdos	3	Refere duas consequências com base nas imagens.	9
	2	Refere duas consequências.	6
	1	Refere uma consequência.	3

**Competências:** Compreensão Histórica (Temporalidade, espacialidade e contextualização).

### 3.2. 2º teste de avaliação.

		<b>DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS</b> <b>ÁREA DISCIPLINAR DE HISTÓRIA</b> <b>ANO LETIVO 2021-2022</b>	
<b>HISTÓRIA - TESTE DE AVALIAÇÃO</b>			
<b>9.º Ano</b>	<b>Duração – 50 minutos</b>	<b>Data – 03/03/2022</b>	

NOME: \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

DOMÍNIOS	CLASSIFICAÇÃO	ASSINATURAS
1-Tratamento, análise e interpretação da informação (25%)	_____ em 25%	Prof.
2-Compreensão Histórica (temporalidade, espacialidade e contextualização) (55%)	_____ em 55%	
3-Comunicação em História (20%)	_____ em 20%	Enc. Ed.

#### Cotações

D2	D2	D1	D2	D3	D3	D3	D2	D2	D2	D1	D2	D3	D2	D1	D2
1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6
5	6	9	7	4	6	6	4	8	8	7	4	4	5	9	8

#### PARTE 1 «1ª REPÚBLICA»

#### 1. Lê e observa, com atenção, os documentos (Doc.1 e 2).

##### Doc.1

“O que seria preciso era o rol de despesas, completo, sem sofismas, nem entrelinhas- um relatório exato do que tem sido a administração pública, ao menos depois que Sua Majestade El-rei D. Carlos I está à frente do País. As consequências desses costumes, (...) definem-se em duas palavras: uma dívida pública de perto de 800 000 000\$000 réis; (...) impostos que têm sempre aumentado, até quase quintuplicaram, de 1852 para cá (...).”

Oliveira Marques, A. H. 1973. *Obras de Afonso Costa. Discursos Parlamentares. I: 1900-1910.* Lisboa: Europa-América

**1.1. Analisa** o excerto (Doc.1) sobre Portugal nos finais do século XIX e classifica as afirmações como verdadeiras ou falsas.

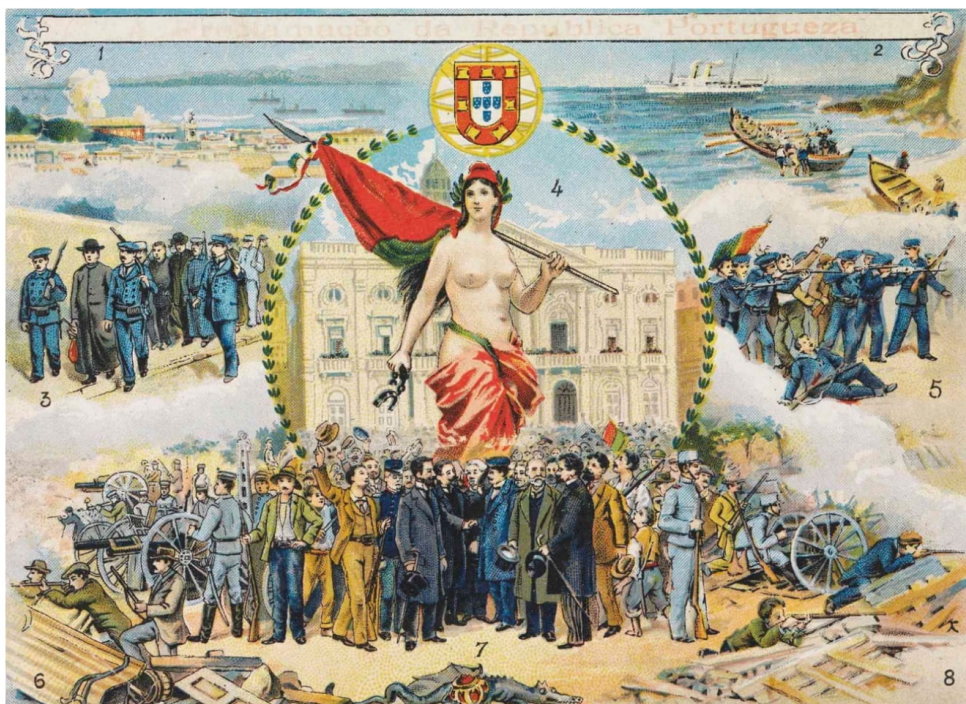
- a) Nos últimos anos da Monarquia, Portugal viveu um período de dificuldades económicas.
- b) A Monarquia recorria ao aumento dos impostos, o que gerava descontentamento social.
- c) A difusão das ideias republicanas foi muito reduzida na sociedade portuguesa.
- d) O aumento da dívida pública portuguesa era causado, entre vários fatores, pelos gastos excessivos da Monarquia.
- e) O aumento das exportações portuguesas foi incentivado pela Monarquia.



**1.2. Coloca** os acontecimentos pela ordem cronológica correta, adicionando um algarismo a cada alínea.

- a) Regicídio
- b) Ultimato Inglês
- c) Implantação da República
- d) Constituição republicana
- e) Ditadura de João Franco
- f) Revolta de 31 de janeiro de 1891 no Porto

**Doc.2**



**1.3. Com base no doc.2, indica** três episódios da «Revolução Republicana».

**1.4. Explica** um destes episódios.

**1.5. Refere** duas medidas tomadas pelos governos republicanos.

## PARTE 2

### «A GRANDE DEPRESSÃO»

Lê e observa, com atenção, os documentos.

#### Doc.3 - O *crash* bolsista de 1929

O *crash* de 1929 deveu-se a uma multitude de fatores, que tinham à cabeça o crescimento excessivo, senão especulativo, do valor das ações no mercado dos EUA, a política monetária levada a cabo pela Reserva Federal e a permanência no regime de câmbios fixos do padrão-ouro. Apesar de algum dinamismo económico durante a década de 1920, nada justificava que o valor da capitalização bolsista tivesse subido cerca de quatro vezes entre o mínimo registado em 1921 e o máximo registado em vésperas do *crash*.

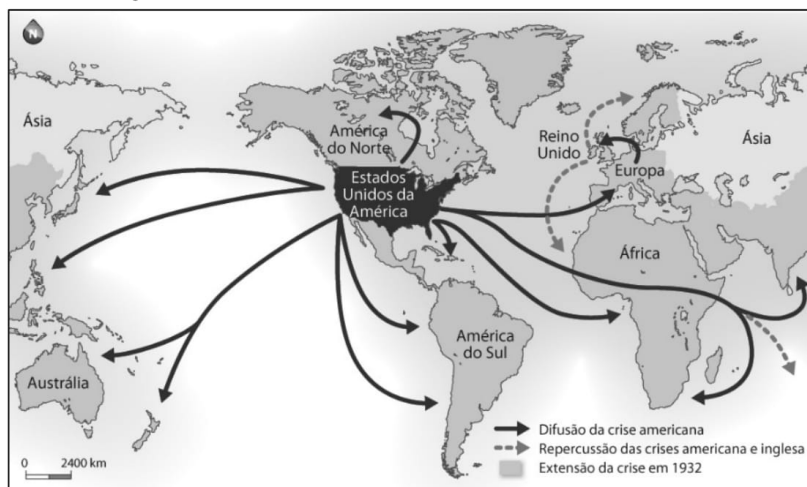
Pedro Lains, "As vinhas da ira", Visão *História*, n.º15, março de 2012.

2.

2.1. Refere duas das causas apontadas no Doc.3 que deram origem ao *crash* de 1929.

2.2. Define o conceito de deflação.

#### Doc.4 - A mundialização da crise.



2.3. Identifica duas causas da propagação da crise de 1929 para o resto do Mundo.

2.4. Com base no Doc.4, **refere** um país onde a crise não se fez sentir. Justifica a tua resposta.

**2.5. Lê, com atenção, as frases e transcreve, para a tua folha de teste, as alíneas corretas.**

**2.5.1.** Entre as consequências da crise podemos apontar:

- a) a criação de muitas empresas.
- b) o fim do regime comunista na URSS.
- c) o crescimento do desemprego.
- d) a ruína dos agricultores.

**2.5.2. Assinala** as consequências sociais da Grande Depressão:

- a) Desemprego.
- b) Enriquecimento dos pequenos e médios industriais.
- c) Clima de descontentamento.
- d) Melhoria das condições de vida da classe média.

### PARTE 3 «EMERGÊNCIA DOS FASCISMOS»

**Lê e observa, com atenção, o documento (Doc. 5).**

**Doc.5 – A doutrina fascista**

«O fascismo nega que a maioria, só pelo facto de ser maioria, possa dirigir as sociedades humanas; nega que essa maioria possa governar graças a consultas eleitorais periódicas. [...] O fascismo recusa, na democracia, a absurda mentira da igualdade política [...]. Para o fascista tudo está no Estado, nada do que é humano ou espiritual existe fora do Estado. Nesse sentido o fascismo é totalitário [...] Nem partidos políticos, nem indivíduos podem existir fora do Estado. Por consequência, o fascismo opõe-se ao socialismo e é inimigo do sindicalismo [...].»

*Mussolini, A doutrina do fascismo, 1930*

**3.**

**3.1.** A partir do Doc.5, **identifica** três princípios ideológicos do fascismo italiano.

**3.2. Associa** o número do item da coluna I à letra identificativa do elemento da coluna II. Estabelece a correspondência correta, de forma a caracterizares o fascismo.

**Coluna I**

- 1 – Chefe autoritário
- 2 – Polícia política
- 3 – Organização juvenil
- 4 – Partido único

**Coluna II**

- A – Juventude Fascista
- B – Partido Nacional Fascista
- C – OVRA
- D – Duce

**3.3. Indica** uma das características que distinguia o regime nazi de Hitler do governo fascista italiano.

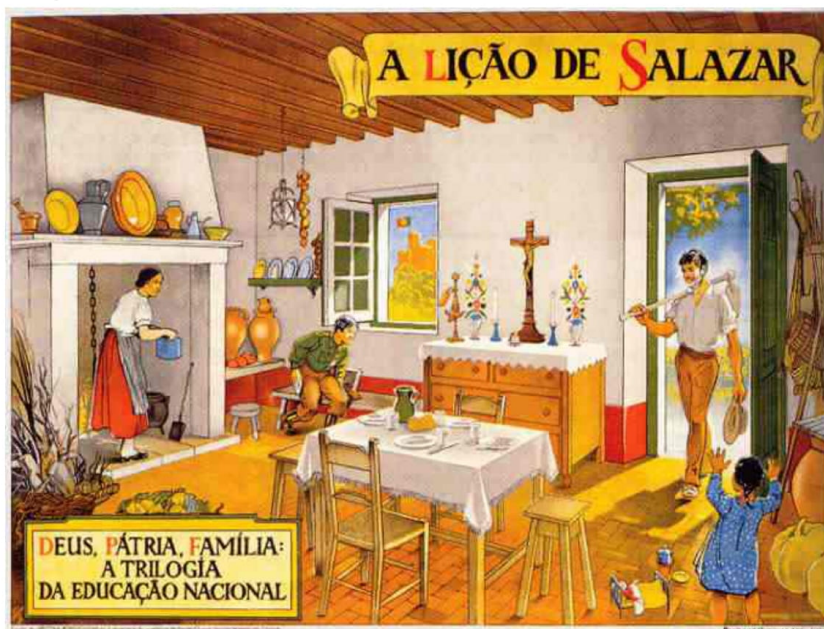
### 3.4. Completa as frases com as opções corretas.

Antissemitismo	Campos de concentração	Corporativismo	Europeias	Guetos
Asiáticas	Superiores	Totalitarismo	Inferiores	Racismo

O a) \_\_\_\_\_ nazi defendia a existência de raças b) \_\_\_\_\_, cuja representante mais pura era a raça ariana, e de raças c) \_\_\_\_\_, onde se incluíam os judeus. Estes foram vítimas de um violento d) \_\_\_\_\_, que passou pela perseguição, deportação e eliminação nos e) \_\_\_\_\_ e de extermínio.

Observa, com atenção, a seguinte imagem (Doc.6).

Doc.6 - «A lição de Salazar».



3.5. Identifica quatro características do Estado Novo presentes no Doc.6.

3.6. Desenvolve uma das características acima mencionadas.

**Bom trabalho!!!**  
Eduardo Ferreira

### 3.2.1. Critérios de avaliação.

**Critério de Avaliação**  
**2º Teste**  
**9ºX**

**PARTE 1**  
**«1ª REPÚBLICA»**

**Questão 1.1**.....5 Valores

**1.1. Analisa** o excerto (Doc.1) sobre Portugal nos finais do século XIX e classifica as afirmações como verdadeiras ou falsas.

- a) V
- b) V
- c) F
- d) V
- e) F

**Questão 1.2**.....6 Valores

**1.2.** Coloca os elementos pela ordem cronológica correta.

**Indica** o número correspondente à posição de cada elemento a ordenar.

- a) 4
- b) 1
- c) 5
- d) 6
- e) 3
- f) 2

**Questão 1.3**.....9 Valores

**1.3.** Com base no doc.2, **indica** três episódios da «Revolução Republicana».

**Resposta:**

Tendo em conta a fonte iconográfica disponibilizada, podemos destacar (o aluno podia referir três dos seguintes episódios):

- Bombardeamento do Palácio das Necessidades.
- Fuga da família real para Inglaterra.
- Detenção dos Jesuítas.
- Desembarque da marinha no Terreiro do Paço.
- Os combates na Rotunda.
- A proclamação da república na Câmara de Lisboa.

- Confraternização dos republicanos com Machado dos Santos na Rotunda.
- O símbolo da república (embora não seja um episódio será aceite).
- Os símbolos da monarquia caídos no chão (embora não seja um episódio será aceite).

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
Conteúdos	3	Refere três episódios da «Revolução Republicana».	9
	2	Refere dois episódios da «Revolução Republicana».	6
	1	Refere apenas um episódio da «Revolução Republicana».	3

**Questão 1.4**.....7 Valores

**1.4. Explica** um destes episódios.

**Resposta:**

O principal líder militar da revolução, Machado dos Santos, depois de tentar angariar apoio no quartel de infantaria 16 e na artilharia 1, vai com os seus militares para a Rotunda onde irão marcar a sua posição estratégica em Lisboa. Ao longo do dia 5 de outubro de 1910, os republicanos vão estar barricados e a aguentar as poucas investidas das tropas leais ao regime monárquico.

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
Conteúdos	3	Explica e enquadra corretamente o episódio no tempo histórico.	7
	2	Explica de uma forma satisfatória o episódio.	5
	1	Explica de uma forma muito incompleta o episódio.	3

**Questão 1.5**.....4 Valores

**1.5. Refere** duas das medidas tomadas pelos governos republicanos.

**Resposta:**

Os diversos governos republicanos levaram a cabo várias medidas políticas que marcaram Portugal e a Primeira República. Entre estes podemos destacar (o aluno podia referir duas das seguintes medidas):

- Laicização do estado.
- Controlo das despesas públicas.
- Contenção do défice.
- Direito à greve.
- Horário de trabalho de 48 horas.
- Seguro social.

- Direito ao divórcio.
- Criação do registo civil.
- Reformas no ensino.

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
Conteúdos	2	Refere duas medidas.	4
	1	Refere apenas uma medida.	2

**PARTE 2**  
**«A GRANDE DEPRESSÃO»**

**Questão 2.1**.....6 Valores

**2.1. Refere** duas das causas apontadas no Doc.3 que deram origem ao *crash* de 1929.

**Resposta:**

Segundo o Doc.3, duas das razões para o *crash* de 1929 foi o crescimento excessivo e a especulação bolsista. Importa salvaguardar que este acontecimento teve outras causas e que, a curto e médio prazo, terá repercussões greves nos EUA e no resto do mundo.

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
Conteúdos	3	Refere as duas causas e enquadra-as no contexto histórico.	6
	2	Refere duas causas.	5
	1	Refere apenas uma causa.	3

**Questão 2.2**.....6 Valores

**2.2. Define** o conceito de deflação.

**Resposta:**

Deflação é um fenómeno caracterizado pela descida acentuada do preço dos produtos durante um determinado período de tempo. Enquanto conceito, a deflação encontra-se na posição oposta à inflação. Este fenómeno tem a sua origem na redução da procura por parte dos consumidores o que obriga os produtores a reduzir o preço dos seus produtos para atrair o comprador.

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
Conteúdos	2	Define de uma forma completa o conceito.	6
	1	Define de uma forma incompleta o conceito.	3

**Questão 2.3**.....4 Valores

**2.3. Identifica** duas das causas da propagação da crise de 1929 para o resto do Mundo.

**Resposta:**

A hegemonia dos EUA deu origem a uma rápida propagação da crise de 1929 para o resto do mundo. Os bancos americanos, com investimentos na Europa e na Ásia, retiraram os seus capitais, originando a falência dos bancos europeus e asiáticos e das empresas que dependiam dos seus créditos.

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
Conteúdos	2	Identifica as duas causas.	4
	1	Identifica apenas uma causa.	2

**Questão 2.4**.....8 Valores

**2.4. Com base no Doc.4, refere** um país onde a crise não se fez sentir. Justifica a tua resposta.

**Resposta:**

O país que não foi afetado pela Grande Depressão durante o final da década de 20 e durante a década de 30 foi a URSS (União Soviética). Esta proteção deveu-se a sua ideologia socialista/comunista que significa na época que a URSS estava económica e politicamente fechada em relação ao exterior.

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
Conteúdos	3	Refere o país e justifica corretamente a resposta.	8
	2	Refere o país, mas justifica de uma forma incompleta a resposta.	6
	1	Refere o país, mas justifica incorretamente a resposta.	4

**Questão 2.5**.....8 Valores

**2.5. Lê, com atenção, as frases e transcreve, para a tua folha de teste, as alíneas corretas.**

**2.5.1.** Entre as consequências da crise podemos apontar:



- a) Correto
- b) Incorreto
- c) Correto
- d) Correto

**2.5.2.** Assinala as consequências sociais da Grande Depressão:

- a) Correto
- b) Incorreto
- c) Correto
- d) Incorreto

**PARTE 3**  
**«EMERGÊNCIA DOS FASCISMOS»**

**Questão 3.1**.....7 Valores  
**3.**

**3.1.** A partir do Doc.5, **identifica** três princípios ideológicos do fascismo italiano.

**Resposta:**

Segundo o excerto do Doc.5, três dos princípios do fascismo são (o aluno podia identificar três dos seguintes princípios):

- Antidemocrático.
- Antiparlamentar.
- Antissocialista.
- Autoritário.
- Totalitário.
- Partido único.
- Nacionalismo.
- (Outros princípios serão aceites, contudo com perda de pontos).

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
<b>Conteúdos</b>	<b>4</b>	Identifica três princípios ideológicos que estão na fonte.	<b>7</b>
	<b>3</b>	Identifica três princípios ideológicos.	<b>6</b>
	<b>2</b>	Identifica dois princípios ideológicos.	<b>4</b>
	<b>1</b>	Identifica apenas um princípio ideológico.	<b>2</b>

**Questão 3.2**.....4 Valores

**3.2.** **Associa** o número do item da coluna I à letra identificativa do elemento da coluna II.

Estabelece a correspondência correta, de forma a caracterizares o fascismo.

**Resposta:**

- 1 – D
- 2 – C
- 3 – A
- 4 – B

**Questão 3.3**.....4 Valores

**3.3. Indica** qual a característica que distinguiu o regime nazi de Hitler do governo fascista italiano.

**Resposta:**

A característica que distinguiu o regime fascista alemão do italiano foi o racismo que, acabaria por originar o antissemitismo e outros xenofobismos.

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
Conteúdos	2	Indica corretamente a característica.	4
	1	Indica incorretamente a característica.	2

**Questão 3.4**.....5 Valores

**3.4. Completa as frases** com as opções corretas.

**Resposta:**

O racismo nazi defendia a existência de raças superiores, cuja representante mais pura era a raça ariana, e de raças inferiores, onde se incluíam os judeus. Estes foram vítimas de um violento antissemitismo, que passou pela perseguição, deportação e eliminação nos campos de concentração e de extermínio.

**Questão 2.1**.....9 Valores

**3.5. Identifica** quatro características do Estado Novo presentes no Doc.6.

**Resposta:**

Segundo a ilustração (doc.6), quatro características do Estado novo são (o aluno podia identificar quatro das seguintes características):

- Intensa propaganda.
- Trilogia «Deus, Pátria e Família».
- Nacionalismo.
- Mocidade portuguesa.
- Legião Portuguesa.
- Conservadorismo.
- Catolicismo.
- Controlo da educação.
- (Outros princípios serão aceites, contudo com perda de pontos).

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
<b>Conteúdos</b>	<b>4</b>	Identifica quatro características.	<b>9</b>
	<b>3</b>	Identifica três características.	<b>7</b>
	<b>2</b>	Identifica duas características.	<b>5</b>
	<b>1</b>	Identifica apenas uma característica.	<b>3</b>

**Questão 2.1**.....8 Valores

**3.6. Desenvolve** uma das características acima mencionadas.

**Resposta:**

O Estado Novo ficou marcado por um ativo nacionalismo que ficou patente na trilogia do regime: «Deus, Pátria e Família». A «Pátria» era para o regime autoritário de índole fascista uma das bases da essência de Portugal. Esta característica esta presente em diversos elementos propagandísticos a época que, tanto podem remeter o leitor e observador para um «passado histórico glorioso», especialmente centrado na fundação do reino de Portugal e no áureo período dos Descobrimentos. Contudo, este nacionalismo também se refletiu em situação contemporâneas ao regime, nomeadamente na Guerra Colonial.

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
<b>Conteúdos</b>	<b>3</b>	Desenvolve de uma forma correta a característica.	<b>8</b>
	<b>2</b>	Desenvolve de uma forma incompleta a característica.	<b>6</b>
	<b>1</b>	Desenvolve de uma forma incorreta a característica.	<b>4</b>

## 4. Apresentações e recursos digitais.

### 4.1. PowerPoint.

#### 4.1.1. As transformações geopolíticas decorrentes da 1ª Grande Guerra.



«[...] Art. 42.º É proibido à Alemanha manter ou construir fortificações, quer na margem esquerda do Reno, quer na margem direita [...].

Art. 43.º São igualmente proibidos, na zona definida no artigo 42.º, a manutenção e a concentração de forças armadas, quer a título permanente, quer a título temporário, [...].

Art. 45.º Como compensação pela destruição das minas de carvão do Norte da França, e por conta da importância a pagar pela reparação total dos prejuízos de guerra devidos pela Alemanha, esta cede à França a propriedade inteira e absoluta, [...] direito exclusivo de exploração das minas de carvão situadas na Bacia do Sarre [...].

As Altas Partes Contratantes, tendo reconhecido a obrigação moral de reparar o prejuízo causado pela Alemanha em 1871, tanto ao direito da França como à vontade das populações da Alsácia e da Lorena, [...].

Art. 80.º A Alemanha reconhece e respeitará estritamente a independência da Áustria, dentro das fronteiras que serão fixadas por Tratado celebrado entre este Estado e as Principais Potências aliadas e associadas; [...].

Art. 81.º A Alemanha reconhece, como já o fizeram as Potências aliadas e associadas, a completa independência do Estado tcheco-slovaco, [...].

Art.87.º A Alemanha reconhece, [...], a completa independência da Polónia e renuncia, em favor da Polónia, a todos os direitos e títulos sobre os territórios limitados pelo mar Báltico e pela a fronteira Oriental da Alemanha [...].

Art. 119.º A Alemanha renuncia, em favor das Principais Potências aliadas e associadas, a todos os seus direitos e títulos sobre as possessões de além-mar. [...].

Desde essa data a totalidade dos efectivos do exército dos Estados que constituem a Alemanha não poderá ser superior a cem mil homens, [...] sendo aquele exército exclusivamente destinado à manutenção da ordem no território ao policiamento das fronteiras. [...].

Art. 231.º Os Governos aliados e associados declaram e a Alemanha reconhece que Alemanha e os seus aliados responsáveis, por deles ter sido a causa por todas as perdas e por todos os prejuízos sofridos pelos Governos aliados associados. [...].

Art. 235.º Com fim de habilitar as Potências aliadas e associadas a empreender a restauração de sua vida industrial económica, [...] a Alemanha pag durante os anos de 1919 e 1920 e os primeiros meses de 1921, [...] o equivalente a 20.000.000.000 (vinte mil milhões) marcos [...].

Tratado de Versalhes,



«Tens de engolir quer queiras que não!»



- O pós-guerra representa uma mudança de regimes **monárquicos autoritários** para **democracias parlamentares**:
- República de Weimar (Alemanha). (1918-1933)
- República Democrática Húngara. (1918-1919)
- República Checoslovaca. (1918-1939)
- Primeira República Austríaca. (1919-1932)
- Segunda República Polaca. (1918-1939)

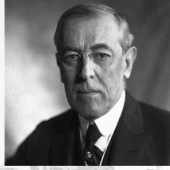


Reichstag, 1927



**Vamos sistematizar:**

- Quais as principais objetivos da **Conferência de Paz?**
  - Garantir a **paz** na Europa.
  - **Reduzir** o armamento.
  - Garantir a **liberdade** e a **autodeterminação** dos povos.
- Os processos de paz foram liderados pelo **Reino Unido, França e EUA**.
- As sanções e imposições foram de ordem **geopolítica, militar e económica**. Entre as quais
  - Restituição da Alsácia-Lorena à França.
  - Redução do armamento e dos efetivos.
  - Desmilitarização da Renânia.
  - Pagamento das reparações de guerra.
  - Reconhecimento da independência da Áustria, da Polónia e da Checoslováquia.
- No pós-guerra verifica-se uma adoção de **democracias parlamentares**, nomeadamente a República de Weimar (Alemanha).



Woodrow Wilson

• A Sociedade das Nações foi proposta Conferência de Paz pelo presidente norte americano **Woodrow Wilson** com base n chamados «14 pontos».


**Os objetivos:**

- Defesa das paz mundial.
- Defesa das minorias nacionais.
- Autodeterminação das nações.
- Redução do armamento.
- Favorecimento da cooperação entre os países ao nível social, cultural e económico.

**A SOCIEDADE DAS NAÇÕES**

**A SOCIEDADE DAS NAÇÕES**

Genebra, 1920



**Problemas e fracassos:**

- Devido ao Tratado de Versalhes os EUA nunca aderiram à Sociedade das Nações.
- Várias desavenças entre os diversos membros.
- O países derrotados não foram incluídos na organização.
- O «bem individual» perdurou sempre sobre o «bem comum».
- A Sociedade das Nações foi, muitas das vezes, incapaz de manter a paz no mundo.

Uma **organização** que nasceu de uma guerra que apenas intensificou as rivalidades. Interpreta estas **duas caricaturas** com base nos conhecimentos já adquiridos.



EUA, 1919                      EUA, 1919

**4.1.2. As transformações económicas do após guerra.**

AS TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS, ECONÓMICAS, SOCIAIS E CULTURAIS DO APÓS GUERRA

**AS TRANSFORMAÇÕES ECONÓMICAS DO APÓS GUERRA**



**Qual foi o impacto do Tratado de Versalhes na Alemanha?**

«[...] Ali, o futuro da Europa não constituía uma preocupação; os seus meios de subsistência não causavam ansiedade. As preocupações da Conferência, boas e más, relacionavam-se com fronteiras e nacionalidades, com o equilíbrio de poder, expansão imperialista, o futuro **enfraquecimento de um inimigo forte e perigoso**, com a vingança e a transferência pelos vitoriosos de uma **carga financeira insuportável** para os ombros dos vencidos. [...]»

Keynes, John M. 2002 (1919). *As Consequências Económicas da Paz*, 37.

### OS PROBLEMAS ECONÓMICOS E SOCIAIS DO PÓS-GUERRA

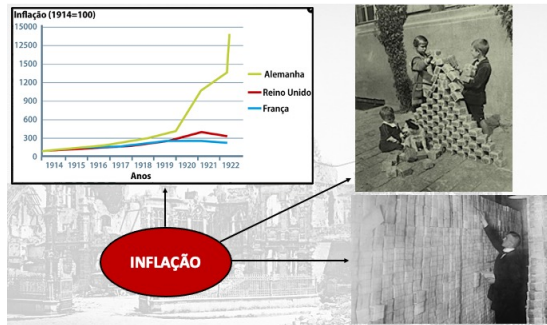
Desemprego e pobreza

Agitação social

### OS PROBLEMAS ECONÓMICOS E SOCIAIS DO PÓS-GUERRA

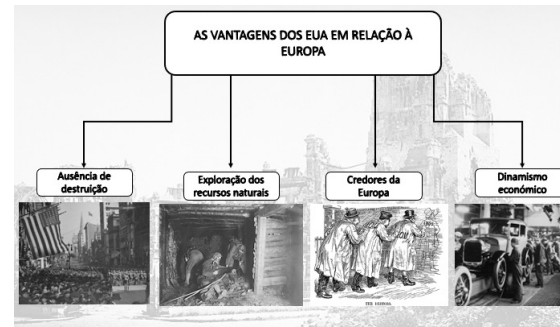
A necessidade de reconstrução e reconversão da economia levou ao endividamento.

Falta de alimentos e de recursos naturais



1923 Weimar in Crisis

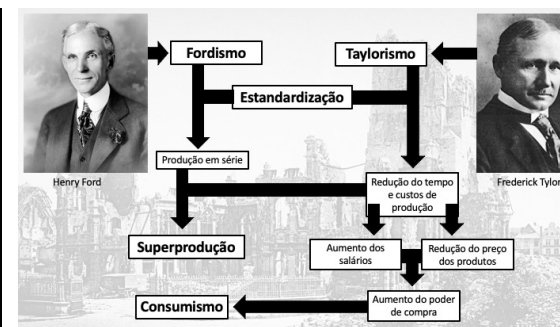
1923 Weimar em crise.



### TAYLORISMO

«[...] A mudança para a gestão científica envolve tanto o estudo sobre a velocidade correta do trabalho e as ferramentas usadas na fábrica como uma completa mudança de atitude dos operários. [...] Para, em três anos, **duplicar a produtividade**, há que **selecionar cuidadosamente os operários**, instruí-los por meio dos seus superiores e convencê-los de que poderão ganhar **salários mais altos** do que nunca. **A produtividade pode crescer 35%**. [...]»

Taylor, Frederick. 1911. *Princípios da Administração Científica*.



### 4.1.3. 1ª República.



Capa do «Almanach d'O Mundo» de 1910.

## A 1ª REPÚBLICA

#### Problemas económicos

- Economia muito baseada na agricultura.
- Industrialização limitada.
- Conjuntura internacional.
- Desvalorização da moeda.
- Aumento dos impostos.
- Inflação.
- Empréstimos e dívidas.
- Balança comercial deficitária.



Capa do «A Parodia» de 24 de Janeiro de 1900.

Razões para a crise e queda da Monarquia Constitucional



Económicas

Políticas

#### Problemas políticos

O Ultimato Inglês



Corrupção política



As despesas e estilo de vida da família real



#### O descontentamento social e sentimento de descrença.



«Eu creio que Portugal acabou. Só o escrever isto faz vir lágrimas aos olhos – mas para mim é quase certo que a desapareição do reino de Portugal há-de ser a grande tragédia do fim do século.»

Eça de Queirós em 1891.

O republicanismo ganha expressão em Portugal

#### Partido Republicano Português

- Fundado em 1876.
- Base de apoio na **pequena e média burguesia** e no **operariado urbano**.
- **Princípios fundamentais:**
  - Fim da monarquia.
  - Laicização do Estado.
  - Igualdade dos cidadãos perante a lei.
  - Sufrágio universal.
  - «Democratização» da educação.
  - Nacionalismo.
  - Colonialismo.



«Anteontem à noite correram insistentemente no Teatro de S. João boatos de as **tropas da guarnição desta cidade** (Porto) se preparavam para sair dos quartéis às primeiras horas da madrugada, premeditando uma **revolta militar**. [...] Então, os revoltosos, criando alento, passaram para as traseiras do quartel. A este tempo o povo acorria de todos os lados. Alguns populares e soldados, por entre grande vozeria, confusão de vivas e morras, arrombaram o portão que dá entrada para o quartel. Com uma força do décimo de infantaria, destacada da linha, o capitão Leitão, chefe dos revoltosos, entrou na parada do quartel. [...] Cá fora, a soldadesca insubordinada fazia uma gritaria ensurdecedora. Nisto aparece a música do décimo de infantaria que forma à frente das tropas, executando "**A Portuguesa**". [...] Um **grupo de republicanos**, aproveitando o momento, atravessou por entre a multidão de curiosos, soltando vivas. Saudou o exército e invadiu o edifício da Câmara, cuja a entrada ficou guardada por uma força de infantaria. Subiu ao salão de espera [...] trazendo uma **bandeira vermelha com uma inscrição em caracteres verdes**. [...]»

Jornal de Notícias de 31 de janeiro de 1891.



**O regicídio de 1908**

- Levado a cabo pelas alas mais radicais do Partido Republicano e com o apoio da Maçonaria e da Carbonária.
- Morte do rei D. Carlos e do príncipe herdeiro, D. Luís Filipe.
- Sobrevivem ao atentado a rainha D. Amélia e D. Manuel, filho mais novo e futuro D. Manuel II.
- Em 1908 vai retirar João Franco do poder e restituir a instituições democráticas.

↳ «Monarquia Nova»



D. Carlos



D. Manuel II

**Vamos sistematizar:**



Revolução Republicana

**O que é uma república?**

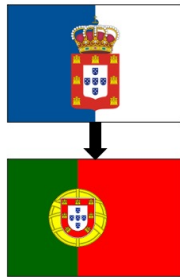
**Revolução Republicana**



• <https://www.thinglink.com/scene/1534883005598793730>.

**Depois da revolução:**

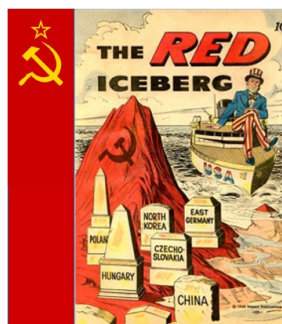
- A monarquia cai e é proclamada a república.
- Formação de um **Governo Provisório** sob a liderança de Teófilo Braga e preparação das eleições para a Assembleia Nacional Constituinte – **Constituição de 1911**.
- Sistema de **democracia parlamentar**.
- Manuel de Arriaga** torna-se o primeiro presidente da república português.
- Adoção de uma nova **bandeira**, uma nova **moeda** (o «escudo») e um novo **hino nacional** («A Portuguesa»).



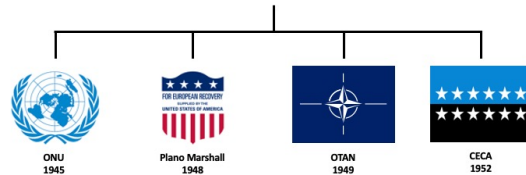
**4.1.4. Guerra Fria.**



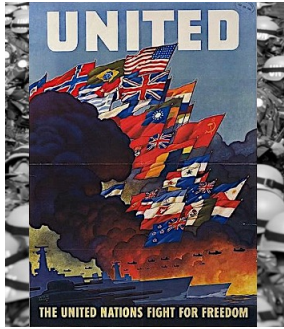
**A GUERRA FRIA**  
**UM MUNDO BIPOLAR**



**OS CAMINHOS PARA A PAZ NO PÓS SEGUNDA GUERRA MUNDIAL**

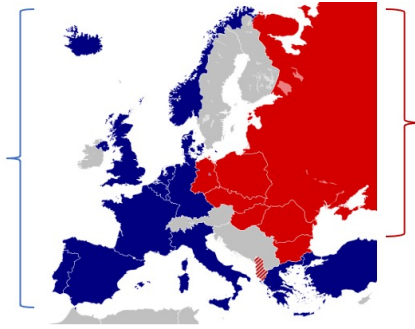






«1. Manter a paz e a segurança internacional tomando, para esse fim, medidas coletivas eficazes na prevenção e anulação das ameaças à paz [...] por meios pacíficos [...].  
 2. Desenvolver entre as nações relações amigáveis baseadas no respeito pelo princípio da igualdade dos direitos e autodeterminação dos povos e tomar medidas apropriadas para fortalecer a paz universal.  
 3. Incentivar a cooperação internacional para a resolução dos problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural e humanitário, promovendo o respeito pelos direitos humanos sem distinção de raça, sexo, língua ou religião [...]»

Carta das Nações Unidas, 1945 (adaptado)



Pacto de Varsóvia

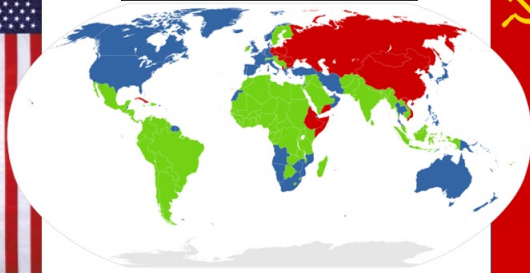


«De Estetino, no Báltico, até Trieste, no Adriático, uma **cortina de ferro** desceu sobre o continente. Atrás dessa linha estão todas as capitais dos antigos estados da Europa Central e Oriental. Varsóvia, Berlim, Praga, Viena, Budapeste, Belgrado, Bucareste e Sófia; todas essas cidades famosas e as populações em torno delas estão no que devo chamar de **esfera soviética**, e todas estão sujeitas, de uma forma ou de outra, não somente à influência soviética, mas também a fortes e em certos casos crescentes medidas de controle de Moscou.»

Winston Churchill, Discurso no Westminster College [EUA] em 5 de março de 1946.

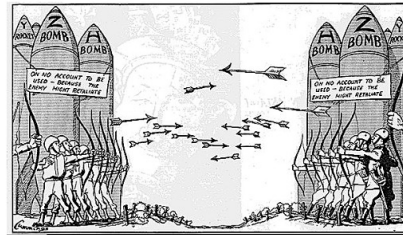
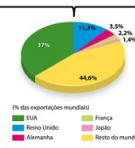


A EXPANSÃO DO SOCIALISMO/COMUNISMO



EUA

URSS

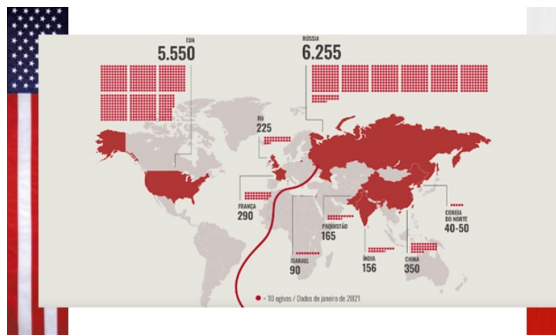


OTAN



Existe uma Guerra Fria em 2022?





## 4.2. Prezi.

### 4.2.1. 1ª Fase: A *blitzkrieg* e a guerra na Europa.

<https://prezi.com/view/YwSj749So9jyEuoh8h9z/>

### 4.2.2. 2ª Fase: A mundialização do conflito.

<https://prezi.com/view/GDhtUIlg22JtcqkqER41/>

### 4.2.3. 3ª Fase: O fim da guerra e as suas consequências.

<https://prezi.com/view/EGDVnQvKUrYc7HKxDJ3q/>

## 4.3. Emaze

### 4.3.1. As consequências políticas e económicas do após guerra.

<https://www.emaze.com/@AOQWCIWOC/as-consequencias-politicas-e-econmicas-do-aps-guerra>

### 4.3.2. Revolução Soviética.

<https://www.emaze.com/@AOQWQTLLO/a-revoluo-sovitica>

### 4.3.3. Mundialização do conflito.

<https://www.emaze.com/@ALRFOLWRT/mundializao-do-conflito>

#### **4.4. Thinglink**

##### **4.4.1. A implantação da república.**

<https://www.thinglink.com/scene/1534883005598793730>

#### **4.5. Quizzes**

##### **4.5.1. As transformações económicas do após guerra.**

<https://create.kahoot.it/share/as-transformacoes-economicas-do-apos-guerra/480ea118-f6e8-4b43-89b4-e8a7f94f4b7a>

##### **4.5.2. A 1ª República.**

<https://create.kahoot.it/share/1-republica/e0b3f7a8-c6ab-423d-b353-8c61d9e950c1>

## 5. Atividades extracurriculares.

### 5.1. Clube do Património.

#### 5.1.1. Primeira calendarização.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE CONDEIXA



# CLUBE DO PATRIMÓNIO

Abertas inscrições junto dos núcleos de estágio de História e  
Geografia

Calendarização das atividades:

3/11/2021

**Sessão de esclarecimento**, 14:30 átrio da Fernando Namora, 15:30 coberto da Escola Amarela

10/11/21

- Visita à **Casa Museu Fernando Namora**.

24/11/21

- Visita à **Casa dos Arcos**.

12/01/22

- Visita ao **Palácio dos Figueiredos** e à **Igreja Matriz de Condeixa**.

26/01/22

- Visita ao **Palácio Sotto Mayor**.

09/02/22

- Visita ao **Palácio dos Condes de Podentes** e ao **Palácio dos Sás**.

23/02/22

- Visita à **Galeria Manuel Filipe**.

16/03/22

- Visita a **Conimbriga** e ao **Museu Monográfico**.

04/05/22

- Visita ao **Castelo do Germanelo**, à **Vila Romana do Rabaçal** e à **Ponte Filipina**.

25/05/22

- Visita ao **Castellum de Alcabideque**, às **Levadas de Condeixa** e ao **Moinho**.

### 5.1.2. Segunda calendarização.



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE CONDEIXA



# CLUBE DO PATRIMÓNIO

Abertas inscrições junto dos núcleos de estágio de História e  
Geografia

Calendarização das atividades:

3/11/2021

**Sessão de esclarecimento**, 14:30 átrio da Fernando Namora, 15:30 coberto da Escola Amarela

10/11/21

- Visita à **Casa Museu Fernando Namora**.

20/04/22

- Visita ao **POROS**.

27/04/22

- Visita ao **Palácio dos Figueiredos** e à **Igreja Matriz de Condeixa**.

04/05/22

- Visita ao **Palácio Sotto Mayor** e **Casa dos Arcos**

11/05/22

- Visita ao **Palácio dos Condes de Podentes** e ao **Palácio dos Sás**.

18/05/22

- Visita à **Galeria Manuel Filipe**.

25/05/22

- Visita a **Conimbriga** e ao **Museu Monográfico**.

01/06/22

- Visita ao **Castellum de Alcabideque**, às **Levadas de Condeixa** e ao **Moinho**.

08/06/22

- Visita ao **Castelo do Germanelo**, à **Vila Romana do Rabaçal** e à **Ponte Filipina**.

### 5.1.3. Ficha de inscrição e regimento.



2021 – 2022



#### Ficha de inscrição

Nome: \_\_\_\_\_

Nº: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Nome do encarregado de educação: \_\_\_\_\_

Telefone de contacto do enc. de ed.: \_\_\_\_\_

Morada: \_\_\_\_\_

Endereço eletrónico do enc. de ed.: \_\_\_\_\_ @ \_\_\_\_\_

Endereço eletrónico do aluno: \_\_\_\_\_ @ \_\_\_\_\_

#### AUTORIZAÇÃO

Horário de funcionamento: Quarta-feira das 14:30 às 16.

Átrio da Escola Secundária Fernando Namora, coberto da Escola Amarela

Professores responsáveis: Núcleos de Estágio de História e Geografia.

Eu, ....., autorizo o meu educando, ....., nº ..... da turma ..... do ..... ano a frequentar o **Clube do Património**. Autorizo o meu educando a sair da escola, devidamente acompanhado, em todas as visitas de estudo a realizar na cidade ao longo de todo o ano letivo, utilizando os transportes públicos ou deslocando-se a pé.

Declaro ainda que concordo com o regimento que consta do verso deste boletim.

Coimbra, ..... de ..... de 20...

.....

(assinatura)

Contactos:

isabelpires@aecondeixa.pt

cristinanolasco@aecondeixa.p

eduardoferreira@aecondeixa.pt

candidamorais@aecondeixa.pt

fabioalmeida@aecondeixa.pt

raquelcastro@aecondeixa.pt



2021 – 2022



## REGIMENTO

- 1- O Clube do Património do Agrupamento de Escolas de Condeixa funciona às Quartas-feiras, entre as 14:30 e as 16, nos dias em que houver visitas calendarizadas.
- 2- O Clube é dinamizado pelos núcleos de estágio de História e Geografia que se responsabilizam pela planificação, orientação e avaliação das atividades desenvolvidas.
- 3- O Clube está aberto à participação de todos os alunos dos 2º e 3º ciclos do Agrupamento de Escolas de Condeixa, mediante inscrição e existência de vaga.
- 4- O Clube funcionará com um mínimo de 6 e um máximo de 30 inscrições.
- 5- No caso de o número de candidatos à frequência do Clube exceder o número de vagas disponíveis, os alunos serão selecionados de acordo com os seguintes critérios:
  - a) Alunos que no ano anterior frequentaram o clube com assiduidade e empenho;
  - b) Alunos em lista de espera do ano anterior;
  - c) Os alunos de anos de escolaridade mais baixos;
  - d) Os mais novos.
- 6- Serão excluídos os alunos que derem mais de três faltas injustificadas às atividades do Clube.
- 7- Os alunos que não forem admitidos integrarão uma lista de espera.
- 8- Os alunos poderão ser excluídos do Clube por comportamento inadequado, mesmo que as atitudes que motivem a exclusão não sejam passíveis de procedimento disciplinar. Nesta eventualidade, os professores dinamizadores comunicarão as razões da exclusão aos diretores de turma.
- 9- As faltas serão justificadas através de uma nota escrita dirigida a um dos professores dinamizadores pelo encarregado de educação do aluno.
- 10- Em situação alguma as faltas dadas pelos alunos serão consideradas para efeitos de avaliação.
- 11- Os professores dinamizadores comunicarão, no final de cada período letivo, aos diretores de turma, uma pequena avaliação descritiva do trabalho desenvolvido pelos alunos, contemplando os parâmetros da assiduidade e empenho demonstrados.
- 12- Os encarregados de educação dos alunos autorizarão, no início do ano letivo, a saída dos alunos da escola, para todas as saídas a realizar, dentro do horário definido no ponto 1, desde que devidamente acompanhados pelos professores dinamizadores.
- 13- Todas as despesas de transporte, bem como todos os ingressos em museus, monumentos, exposições e outros locais a visitar serão suportados pelos encarregados de educação.
- 14- Os docentes responsáveis pelo Clube manterão um registo de presenças e de atividades. No final do ano letivo elaborarão um relatório a entregar à direção.
- 15- Os professores responsáveis pelo Clube não se responsabilizam por eventuais danos causados pelos alunos, bem como prejuízos resultantes de acidentes.
- 16- As atividades do Clube encontram-se cobertas pelo seguro escolar.

Coimbra, ..... de ..... de 20.....

## 5.2. Filme «Tabu».



**SESSÕES  
COMENTADAS**  
PLANO NACIONAL DE CINEMA

**AS ARMAS E O POVO**  
Centro Cultural Vila Flor  
**12 DE OUTUBRO, 18 HORAS**  
GUIMARÃES

**TRILOGIA DA INFÂNCIA**  
Cinemateca Portuguesa  
**3 DE NOVEMBRO, 15.30 HORAS**  
LISBOA

**TABU**  
Teatro Académico Gil Vicente  
**14 DE DEZEMBRO, 18 HORAS**  
COIMBRA

Entrada livre sujeita a inscrição  
obrigatória: [www.pnc.gov.pt](http://www.pnc.gov.pt)

Fotograma de Kelly e Pequeno Vampiro (2012), Regina Pessoa e Monstirinha - 15 anos de animação, DVD/ideo, 2015.

**PNC** PLANO NACIONAL DE CINEMA **ICA**  **direção-geral  
educação** 



### 5.3. Portugal de 1926 a 1986: percursos de um país.

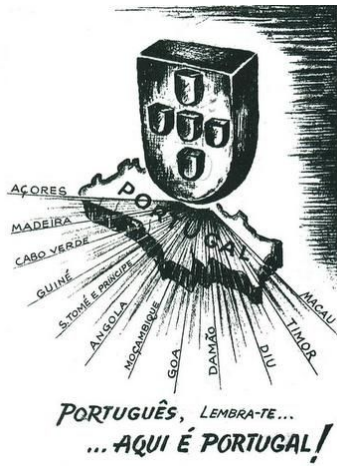
#### 5.3.1. Cartaz.



#### 5.3.2. Exemplos de fontes iconográficas.



Exemplos de fontes iconográficas para o período da Ditadura Militar.



Exemplos de fontes iconográficas para o período do Estado Novo.



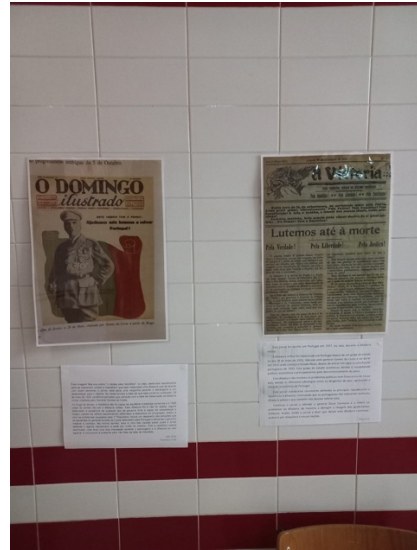
Exemplos de fontes iconográficas para o 25 de abril de 1974.



Exemplos de fontes iconográficas para o período após 25 de abril de 1974.

### 5.3.3. Fotografias.





## 5.4. Abril é agora. Debates de Abril.

### 5.4.1. Cartaz.



**22 ABRIL | 11h**

# **EU PASSEI PELAS CADEIAS DA POLÍCIA POLÍTICA**

CONVIDADO

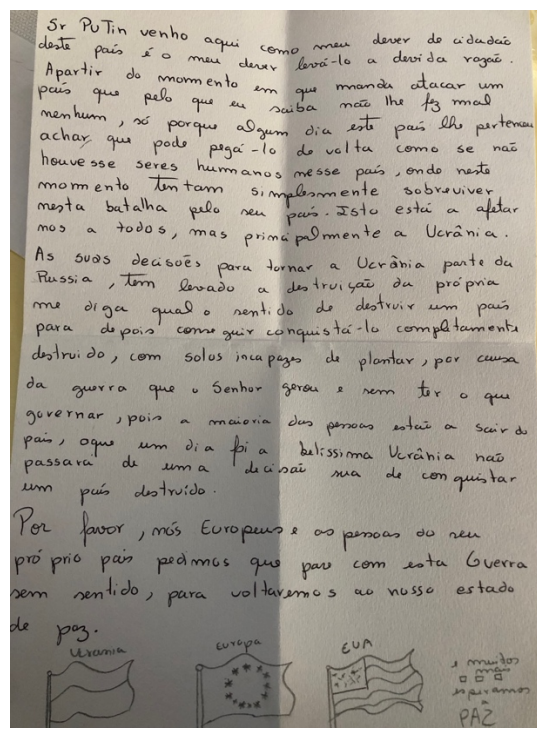
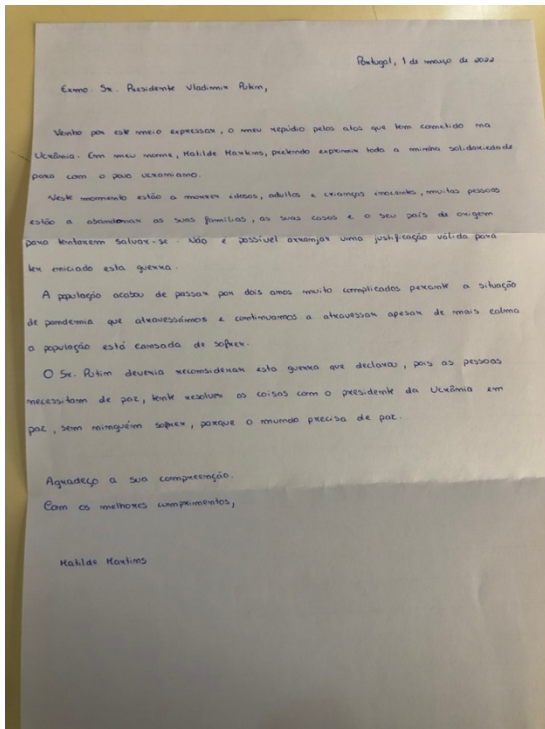
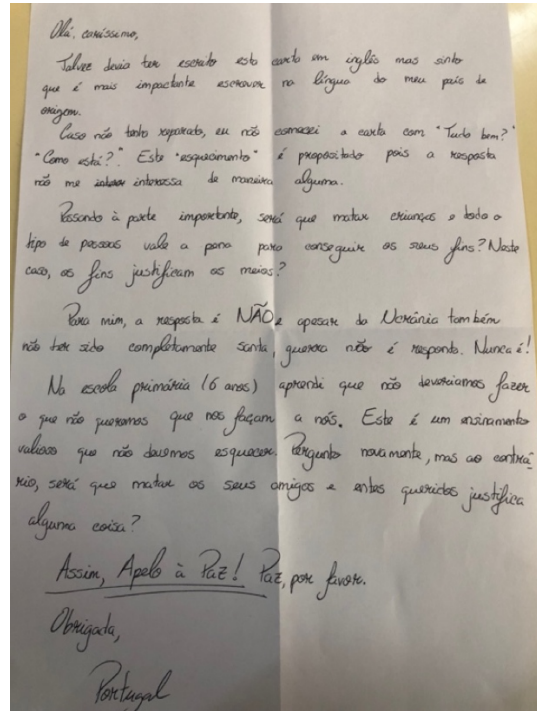
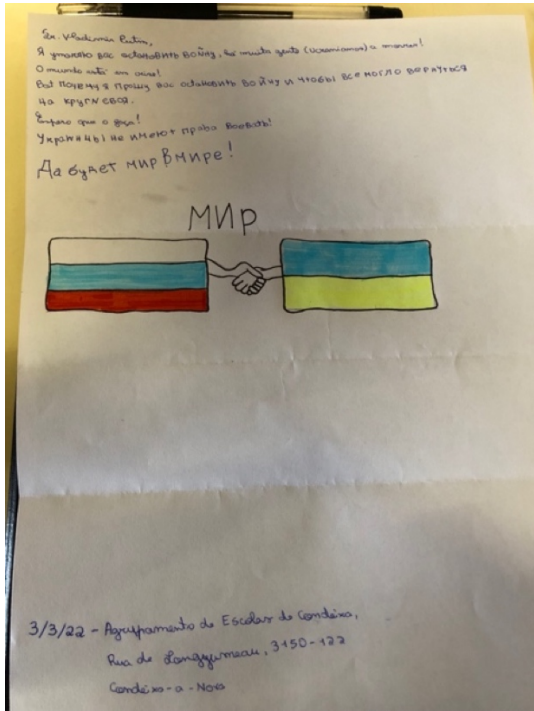
**Raimundo Santos**

EX-PRESO POLÍTICO

**COIMBRA**

**Agrupamento de Escolas  
de Condeixa-a-Nova**

### 5.5. Cartas ao Putin.



Condeixa, 2 de março de 2022

Excelentíssimo Sr. Vladimir Putin,

Venho por este meio pedir – lhe paz perante a situação em que nos encontramos. Após quase 3 anos de pandemia (Covid – 19), a população vê – se num confronto e procura uma solução para o resolver. Um confronto entre a Rússia e a Ucrânia que tem causado centenas de vítimas mortais. Várias famílias que perdem os seus entes queridos, soldados que têm de deixar as suas famílias para lutarem pela segurança da sua Nação e pelo seu país. Uns nem sabem se voltam.... Abraçam as suas filhas, filhos, mulheres na esperança que não seja um último abraço. Crianças que choram esperando que os seus pais voltem, são e salvos, para os braços delas. E os pais não querem perder a infância dos seus filhos mas sabem que têm de lutar pelo seu país. Choram e dizem um "Eu amo – te!" com medo de não terem a possibilidade de o dizer novamente.

Uma situação que a população não esperava viver em 2022 e é por isso que peço paz, Senhor Presidente. Não há um motivo para se começar uma guerra após estes anos difíceis, onde milhões de pessoas já morreram. Não é justo que mulheres desesperadas por notícias dos seus maridos, que se encontram na guerra, chorem e descubram que eles faleceram. Que descubram que vão ter de criar 2, 3 ou 4 filhos sozinhas. A destruição de cidades, pessoas que perderam os seus bens e habitações que não sabem onde viverão futuramente ou se vão conseguir alimentar os seus filhos, agora ainda pequenos, e que não entendem o que se passa à sua volta. Valerá tudo isto a pena? Após este confronto, iríamos observar uma sociedade repartida, com dificuldades económicas, com uma dor enorme no coração após a perda de milhares de pessoas. Soldados que morreram a lutar pela Nação e que irão ser homenageados pela sociedade. Soldados que sempre ficarão nos nossos corações através da sua coragem e força. Mas quantos mais jovens terão que morrer para este conflito acabar? Uns que ainda tinham uma vida longa e que tinham sonhos para realizar mas que ficarão num um campo de guerra ou numa fronteira.

Várias pessoas procuram uma habitação, alimentação, cuidados de saúde, vestuário quente ou térmico na esperança de tudo isto terminar.


Peço, Excelentíssimo Senhor Vladimir Putin, que termine este conflito e todos os atos já cometidos na Ucrânia. Eu e o mundo todo pedimos paz e pedimos que todos parem de sofrer, de forma a reconstruírem a sua vida da melhor forma possível. Peço que coloque fim a este pesadelo.

Muito atentamente,

Condeixa-a-Nova, 1 de março de 2022

Exmo. Sr. Vladimir Putin, Presidente da Rússia,

Por favor, pode parar a guerra contra a Ucrânia? A guerra não dá em nada, a guerra só mata pessoas, porque é que vocês não param? Quem sofre são as crianças, os jovens e os idosos.



Agradeço a atenção e espero que pare com os ataques.

Ana  
Agrupamento de Escolas de Condeixa,  
Rua de Longjumeau, 3150-122  
Condeixa-a-Nova

Sr. Vladimir Putin, Kremlin,  
Rua Pyatnitskaya, Distrito de Zamoskvorechye,  
Moscow, Distrito Federal Central,  
115035, Rússia

Ex.mo Senhor Vladimir Putin

Solicito a Vossa Excelência, que se designe a tirar suas tropas da Ucrânia. Milhares de pessoas e crianças inocentes estão a morrer, a perder as suas casas, e a ficar na miséria. A Ucrânia é um país livre e tem todo o direito de querer entrar na NATO. Por favor, pare com os ataques e com os bombardeamentos na Ucrânia, que ponha fim a essa guerra, que só agora começou. Daqui a pouco esta guerra regional, vai passar a ser uma guerra mundial.

Apelo mais uma vez para o presidente Putin, que pare com a operação militar e leve as tropas de volta para a Rússia. Precisamos de paz.

Com os melhores cumprimentos,  
Ana

Exmo. Sr. Vladimir Putin,

As crianças do Jardim de Infância do SebaP, localizado no Concelho de Condeixa-a-Nova, distrito de Coimbra, país Portugal, vêm, por este meio, pedir a V<sup>ª</sup> Excelência que proceda à ordem de retirada das tropas da Ucrânia para colocar fim à guerra e retomar a PAZ!!!



QUEREMOS "PAZ" NA UCRÂNIA!

Enofamos os nossos desenhos alusivos à "PAZ" para a Ucrânia!!!

SebaP, 7 de março de 2022

Cumprimentos,  
Júlia, Matilde G., Tomás, Bianca  
Bernardo, Diogo A., Mariana,  
Constança, Mateus, Leonor,  
Beatriz, Rafael, Sebastião,  
Francisco S., André, Francisco B,  
Francisca, Diogo B., Matilde H., Xaue

## 5.6. Plano Nacional de Artes (questionário).

	<b>DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS</b> <b>ÁREA DISCIPLINAR DE HISTÓRIA</b> <b>ANO LETIVO 2021-2022</b>	
<b>Questionário sobre hábitos culturais: Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova</b>		

1. Respondo a este relatório na qualidade de aluno:

- Sim (avançar para a **pergunta 3**)
- Não

2. Respondo a este questionário na qualidade de:

- Professor (avançar para a **pergunta 9**).
- Técnico especializado (avançar para a **pergunta 12**).
- Assistente operacional (avançar para a **pergunta 16**).
- Encarregado de educação (avançar para a **pergunta 18**).

---

**Alunos:**

3. Estudo no:

- Ensino Básico (1º a 9º ano) (Avançar para a **pergunta 4**)
- Ensino Secundário (10º a 12º ano) (avançar para a **pergunta 5**)

4. Ano de escolaridade no Ensino Básico:

- |                             |                             |
|-----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1º | <input type="checkbox"/> 6º |
| <input type="checkbox"/> 2º | <input type="checkbox"/> 7º |
| <input type="checkbox"/> 3º | <input type="checkbox"/> 8º |
| <input type="checkbox"/> 4º | <input type="checkbox"/> 9º |
| <input type="checkbox"/> 5º |                             |



5. Ano de escolaridade e área científica no Ensino Secundário: (assinalar com **X**):

	<b>Científico-Humanístico</b>	<b>Profissional</b>	<b>Artístico-Especializado</b>	<b>Científico-tecnológico</b>
10º				
11º				
12º				

6. Refere a designação do teu curso (ex. curso científico-humanístico de línguas e humanidades, curso profissional de restauração, etc).

---



---

7. Idade: \_\_\_\_\_

8. Turma: \_\_\_\_\_

- Avançar para a **pergunta 21**.

---

**Professores:**

9. Idade: \_\_\_\_\_

10. Grupo de recrutamento: \_\_\_\_\_

11. Habilitações: \_\_\_\_\_

- Avançar para a **pergunta 21**.

---

**Técnico Especializado:**

12. Idade: \_\_\_\_\_

13. Função: \_\_\_\_\_

15. Habilitações: \_\_\_\_\_

- Avançar para a **pergunta 21**.

---

**Assistente Operacional:**

16. Idade: \_\_\_\_\_

17. Habilitações: \_\_\_\_\_

- Avançar para a **pergunta 21**.

---

**Encarregado de educação:**

18. Idade: \_\_\_\_\_

19. Profissão: \_\_\_\_\_

20. Habilitações: \_\_\_\_\_

- Avançar para a **pergunta 21**.

**21.** Com que frequência visita os seguintes espaços/eventos para fruição cultural?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às Vezes</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Não sei</b>
Cinema					
Teatro					
Biblioteca					
Museu					
Galeria (exposições)					
Monumentos					
Espectáculos de dança					
Espectáculo de etnografia e folclore					
Concerto					
Festival					
Centro cultural					
Evento Literário					
Circo					
Palestras/conferências					
Conteúdo em Plataformas Digitais					

**22.** Com que frequência pratica as seguintes atividades de produção cultural?

	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às Vezes</b>	<b>Frequentemente</b>	<b>Não Sei</b>
Música					

Dança					
Etnografia/Folclore					
Teatro/artes performativas					
Artes Plásticas/Visuais					
Arte Urbana					
Fotografia					
Cinema/Vídeo					
Escrita					
Artesanato					
Organização/Produção de eventos					

**22.** Identifique uma questão, um tema, um desejo, um problema da sua comunidade educativa que possa servir de inspiração para a criação de um projeto cultural para a sua escola.

---



---



---



---



---

**23.** Na sua opinião, como podem a Arte, a Cultura e o Património contribuir para encontrar respostas para a questão tema/desejo/problema mencionado acima?

---



---



---



---



---

Obrigado pela participação!

## 6. Exercício de «Cooperative Scripting».

### 6.1. Exemplos.



**Doc1** - Propaganda americana anti-japonesa relativa ao ataque japonês a Pearl Harbour.

#### **Tradução:**

«Lembra-te de Pearl Harbour.  
Trabalho. Luta. Sacrifício».



**Doc.2** – Os Aliados (Reino Unido, EUA e URSS) a derrotarem a Alemanha Nazi.

Propaganda soviética anti-alemã.

**Tradução:**

«Isto é o que se faz com o monstro fascista.»



**Doc.1** – A guerra no Pacífico e a «demonização» dos Japoneses. Propaganda americana anti-japonesa.

**Tradução:**

«Mantem este horror longe da nossa casa.

Investe 10% em contribuições de guerra.

Apoia a nossa Força Aérea».



**Doc.2** - Os Aliados (Reino Unido, EUA e URSS) a derrotarem a Alemanha Nazi.  
Propaganda soviética anti-alemã.





**Doc.1** - A guerra entre a Alemanha Nazi e a URSS. Propaganda soviética anti-alemã.

**Tradução:**

«Para a pátria. Para Estaline.»

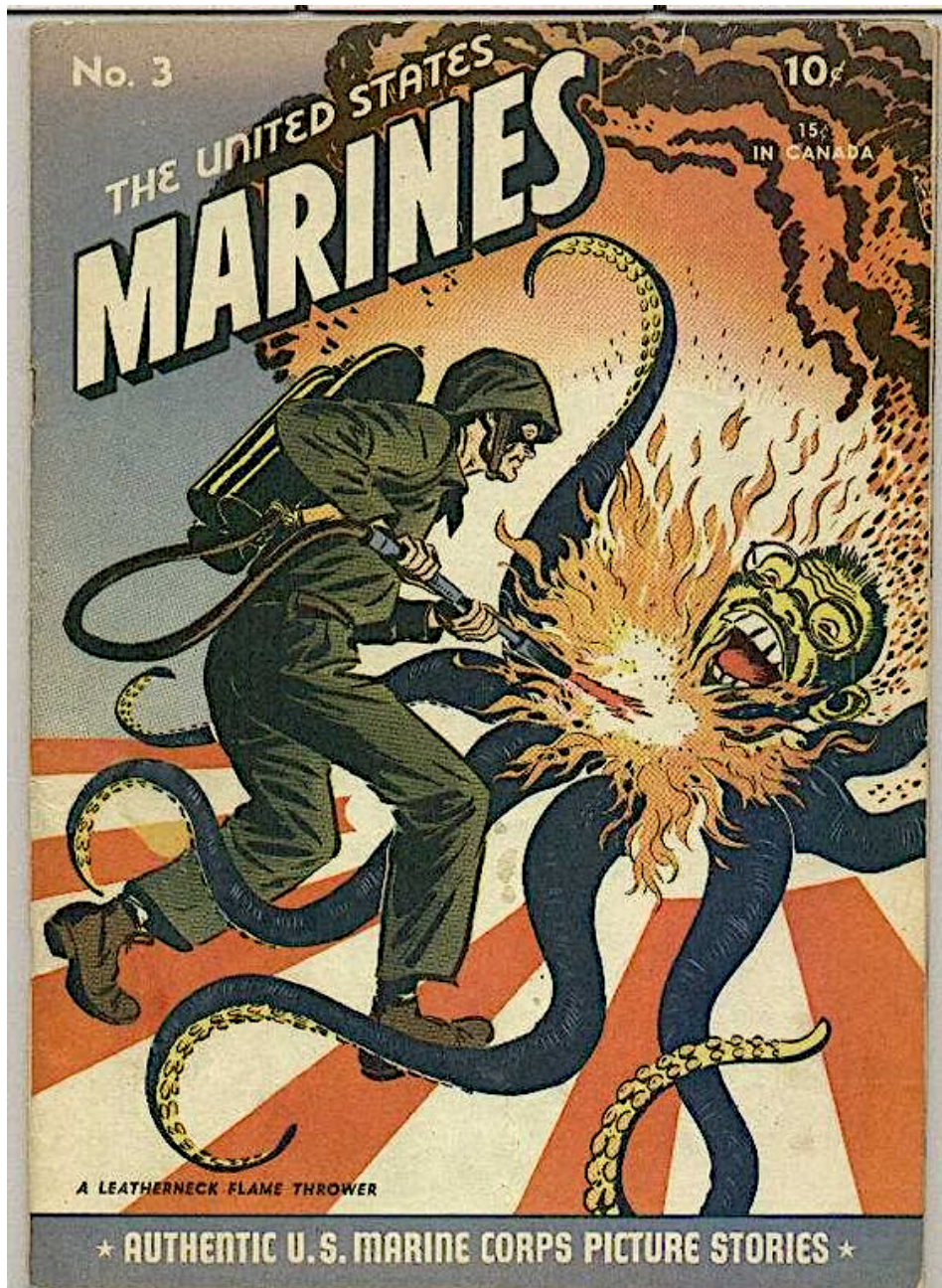


**Doc.2** – A mundialização da guerra com conflitos na Europa e no Pacífico. Propaganda americana sobre a Segunda Guerra Mundial.

**Tradução:**

«Aviso! As nossas casas estão em agora em perigo.

Os nossos trabalhos mantêm-nos a combater».



**Doc.1** - A guerra no Pacífico e a «demonização» dos Japoneses. Propaganda americana anti-japonesa.

**Tradução:**  
«Fuzileiros Norte-Americanos».



**Doc.2** – O ataque alemão feito à União Soviética durante a «Operação Barbarossa». Propaganda alemã anti-comunista.

**Tradução:**

«Europa. Conquiste a sua prosperidade.»

## 7. Níveis de significância histórica.

### 7.1. Categorias segundo Peter Seixas.

<b>Níveis de significância histórica (Seixas 1997, 27).</b>	
<b>Nível</b>	<b>Descrição</b>
<b>Objetivista Básica</b>	A significância é definida por autoridades externas.
<b>Subjetivista Básica</b>	A significância é definida com base em gostos e interesses pessoais.
<b>Objetivista Sofisticada</b>	A significância é definida a partir de acontecimentos que tenham marcado um número alargado de pessoas.
<b>Subjetivista Sofisticada</b>	A significância é definida pela relevância e impacto que teve num grupo específico onde o interprete faz parte.
<b>Narrativista</b>	A significância é definida para influência que um acontecimento teve numa determinada narrativa histórica

### 7.2. Categorias segundo Lis Cercadillo.

<b>Tipos de significância histórica (Cercadillo 2000, 120-124).</b>		
<b>Tipo</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplos segundo Cercadillo 2000, 120-124.</b>
<b>Contemporâneo</b>	Um acontecimento ou agente histórico é considerado significativo se for relevante para a Contemporaneidade.	1. «I think Alexander was importante, because he conquered a lot of lands, and then he lived

		<p>many adventures, and knew more countries».</p> <p>2.</p> <p>«I think the Spanish defeat was very importante as Philip lost some of his subject's confidence [...]. Philip lost his reputation of being an invincible Warrior».</p>
<b>Causal</b>	<p>Um acontecimento ou agente histórico é considerado significativo se foi a causa de alterações relevantes.</p>	<p>1.</p> <p>«I think the Spanish Armada was importante because otherwise the Spanish Empire would hev grown and people and countries would lose their individuality; they would be forced to become Catholics despite their beliefs».</p> <p>2.</p> <p>«Yes: in both stories they convey to us what the Spanish lost and shows how it resulted in a decline to the Spanish Empire. Both stories also show that despite the defeat Spain still remains a strong country».</p>
<b>Padrão</b>	<p>Um acontecimento ou agente histórico é considerado significativo se foi um processo ou uma rutura num processo de transição.</p>	<p>1.</p> <p>«I think it was na importante defeat, for England as much as for Spain. In the case of Spain, it meant the beginning of the Empire's decline, above all economically, which went on until the XVIII century. For England, it was the beginning of one of its best periods. Not only it [England] improved after the defeat, but also it remained to be a Protestant country and increased its territories».</p> <p>2.</p> <p>«The Spanish Armada may have changed things, in my opinion, if it had succeeded. It</p>

		<p>may have only changed religious beliefs, but now people are independent in their thinking anyway. On the other hand, we could have become and stayed a part of the Spanish Empire. If this had happened, we would not be the powerful country that we are today.»</p>
<b>Simbólico</b>	<p>Um acontecimento ou agente histórico é considerado significativo se representar um «momento-chave» num determinado contexto histórico.</p>	<p>1. «The defeat of the Spanish Armada was important in the respect that it proved the Spanish could be beaten and the Spanish lost confidence. However, at the same time the Spanish Empire was still too large to be conquered completely.»</p> <p>2. «Yes, because once he built new towns, he could spread the Greek culture from those towns, and that is good. Besides, afterwards Napoleon read about him to follow his example.»</p>
<b>Presente/Futuro</b>	<p>Um acontecimento ou agente histórico é considerado relevante para o presente e para o futuro.</p>	<p>1. «I think it is important, because when we lost the countries we had, we had less money and little importance [...] If we had now the countries we had before, Spanish would be spoken more than English and Chinese, and we would be better known.»</p> <p>2. «I think that the Spanish Armada's defeat was a really important part of English and Spanish History. If the Spanish Armada was not defeated, then religion in England would be different now. People would be frightened to be a Protestant.»</p>

## 8. Fichas de trabalho.

### 8.1. Revolução Soviética.

#### 1ª Parte

#### A Rússia nas primeiras duas décadas do século XX.

##### Contextualização histórica:

Os primeiros 20 anos do século XX na Rússia foram marcados por profundas alterações políticas, económicas e sociais. Transformações estas que foram potenciadas por uma profunda bipolaridade<sup>238</sup> na sociedade russa, representada pelas difíceis condições de vida dos operários e camponeses em comparação com a riqueza que a aristocracia e a burguesia demonstravam possuir. Até à Primeira Guerra Mundial, a monarquia autocrática russa liderada pelo czar Nicolau II apenas fez com que prevalecessem estas diferenças sociais numa época onde o resto da Europa começava, lentamente, a adoptar outras forças de organização social.

Em 1905, na sequência da derrota russa no conflito com o Japão e com o agravar das condições de vida e de trabalho da população em geral, na capital do Império Russo, São Petersburgo, surgem várias greves e manifestações que levaram mais de três mil russos até ao Palácio de Inverno onde estaria o Czar e a sua corte. Nada fazia prever que os manifestantes tivessem intenções agressivas, mas, conforme os manifestantes se aproximavam do palácio real, os soldados russos destacados para a frente do edifício começaram a disparar contra os manifestantes para que estes dispersassem. Morreram cerca de duas mil pessoas naquilo que ficou conhecido como «**Domingo Sangrento**».

Apesar de algumas cedências por parte do czar Nicolau II, nomeadamente na criação da Duma (parlamento), a situação económica e social russa manteve-se igual nos anos seguintes. Realidade que só piorou com a entrada da Rússia na Primeira Guerra Mundial. Estas realidades associadas ao surgimento de novas ideologias políticas inspiradas no Marxismo começam progressivamente a criar as «fundações» daquilo que seria a «Revolução de Fevereiro» e, mais tarde, da «Revolução de Outubro».

Em 1917, no Dia Internacional da Mulher, em São Petersburgo surgem manifestações que, lentamente, acabam por adoptar contornos políticos. A paralisação e a perda do controlo da capital levam o czar Nicolau II a abdicar, colocando um fim ao governo de três séculos dos Romanov no trono russo. Na sequência do fim da monarquia russa, é formado o Governo Provisório que nasce da «Revolução de Fevereiro». Contudo, devido à incapacidade deste governo em implementar leis que fossem de encontro às necessidades da população. Em Outubro de 1917, dá-se uma segunda revolta, a «**Revolução de Outubro**» liderada pelos Bolcheviques do Soviete de Petrogrado (antiga São Petersburgo) que acabam por implementar um regime socialista/comunista de orientação Marxista na Rússia.

---

<sup>238</sup> Havia duas realidades completamente distintas.



### Evento 1



Doc. 1. Representação do «Domingo Sangrento» de 1905. Pintura de Wojciech Kossak.

### Evento 2



Doc. 2. «O camarada Lenine limpa a sujidade do Mundo». Cartaz propagandístico da «Revolução de Outubro».

1. Enquadra no espaço e no tempo os dois eventos ilustrados nas fontes iconográficas (doc.1 e 2).

---

---

---

---

---

2. Com base no doc.1, interpreta ao nível social e político o «Domingo Sangrento» de 1905.

---

---

---

---

---

3. Descreve, com base no doc.2, qual e no que consistia a ideologia política seguida por Lenine e pelos Bolcheviques.

---

---

---

---

---

---

---

4. Com base nestas duas iconografias (doc.1 e 2), indica as razões que levaram os Russos a fazer a «Revolução de Outubro».

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**2ªParte****SIGNIFICÂNCIA HISTÓRIA**

**Com base nestas duas fontes iconográficas (evento 1 e 2), consideras estes dois acontecimentos relevantes?**

Consideras o «Evento 1» relevante para ser ensinado nas aulas de História?  Sim__ Não__	Consideras o «Evento 2» relevante para ser ensinado nas aulas de História?  Sim__ Não__
Explica o porquê da tua opção:	Explica o porquê da tua opção:



<b>Que difusão e duração tiveram as suas consequências:</b>  1. O evento foi bastante difundido?  2. Os seus efeitos foram duradores?	Significância: 1            2            3            4            5  Resposta:
<b>Que simbolismo teve nos afetados:</b>  1. Como ficou na memória coletiva?  2. Representa actualmente uma questão histórica?	Significância: 1            2            3            4            5  Resposta:

### 8.1.1. Critérios de avaliação (Ficha de trabalho 1).

## 1º Exercício de análise iconográfica e de significância histórica «Revolução Soviética»

**Questão 1**.....4 Valores

1. **Enquadra** no espaço e no tempo os dois eventos ilustrados nas fontes iconográficas (doc.1 e 2).

**Resposta:**

O «Domingo Sangrento» (doc.1) e a «Revolução de Outubro» (doc.2) ocorreram em São Petersburgo (no segundo caso a cidade já tinha o nome de Petrogrado) no ano de 1905 e 1917 respetivamente.

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
Conteúdos	4	Enquadra corretamente quatro elementos (seja no espaço ou no tempo).	4
	3	Enquadra corretamente três elementos (seja no espaço ou no tempo).	3
	2	Enquadra corretamente dois elementos (seja no espaço ou no tempo).	2
	1	Enquadra corretamente apenas um elemento (seja no espaço ou no tempo).	1

**Questão 2**.....4 Valores

2. Com base no doc.1, **interpreta** ao nível social e político o «Domingo Sangrento» de 1905.

**Resposta:**

Os primeiros anos do século XX confirmaram os problemas sociais e económicos do Império Russo que já se sentiam ao longo do século XIX. A situação era especialmente sentida pela população russa, realidade que dava origem a inúmeros protestos e greves. Na sequência do agravar da situação devido ao esforço de guerra no conflito com o Japão, em 1905 dá-se um protesto pacífico em São Petersburgo onde era exigido ao czar comida e melhores condições de vida. O apogeu deste protesto aconteceu em frente ao Palácio de Inverno onde, na incapacidade de dispersar a multidão, os soldados começaram a disparar sobre aqueles que protestavam. A mortandade verificada acabaria por intitular este domingo em São Petersburgo de «Domingo Sangrento».

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
Conteúdos	3	Interpreta de uma forma correta o «Domingo Sangrento» com recurso à fonte.	4
	2	Interpreta de uma forma correta o «Domingo Sangrento».	3
	1	Interpreta de uma forma incompleta o «Domingo Sangrento».	2

**Questão 3**.....4 Valores

3. **Descreve**, com base no doc.2, qual e no que consistia a ideologia política seguida por Lenine e pelos Bolcheviques.

**Resposta:**

A fonte iconográfica associada à «Revolução de Outubro» pode ser enquadrada como um documento propagandístico onde estão representados os principais inimigos da sociedade na perspetiva bolchevique. Entre os inimigos estavam os burgueses (que representavam o liberalismo e o capitalismo), a aristocracia (encabeçada pelo próprio czar) e o próprio clero. Ideologicamente, Lenine e os seus seguidores defendiam o Marxismo, mais concretamente aquilo que acabaria por ser chamado de Marxismo-Leninismo e a sua concretização no comunismo, numa sociedade em classes que representa uma sociedade sem classes.

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
Conteúdos	3	Interpreta de uma forma correta a ideologia de Lenine e dos Bolcheviques com recurso à fonte.	4
	2	Interpreta de uma forma correta a ideologia de Lenine e dos Bolcheviques.	3
	1	Interpreta de uma forma incompleta a ideologia de Lenine e dos Bolcheviques.	2

**Questão 4**.....8 Valores

4. Com base nestas duas iconografias (doc.1 e 2), **indica** as razões que levaram os Russos a fazer a «Revolução de Outubro».

**Resposta:**

As condições económicas e sociais da Rússia na transição do século XIX para o século XX representaram para a população em geral condições de vida muito precárias, condições estas que só foram agravadas pela Primeira Guerra Mundial e o esforço de guerra que o império teve de levar a cabo. O descontentamento social originado pelas condições de vida e pela guerra originaram inúmeras greves e protestos que, progressivamente, foram criando as condições para

uma revolução no império. O ponto de rutura será 1917, primeiro com a «Revolução de Fevereiro» de cariz burguês e liberal que embora tivesse derrubado o governo de Nicolau II, acabou por não conseguir resolver os problemas da Rússia e do seu povo. Realidade que explica a necessidade de uma outra revolução, agora em Outubro que fosse de encontro às reivindicações das populações.

<b>Parâmetros</b>	<b>Níveis</b>	<b>Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina</b>	<b>Pontuação</b>
<b>Conteúdos</b>	<b>4</b>	Indica de uma forma completa e correta as razões que levaram os Russos a fazer a «Revolução de Outubro» com recurso à fonte.	<b>8</b>
	<b>3</b>	Indica de uma forma completa e correta as razões que levaram os Russos a fazer a «Revolução de Outubro».	<b>6</b>
	<b>2</b>	Indica de uma forma correta as razões que levaram os Russos a fazer a «Revolução de Outubro».	<b>4</b>
	<b>1</b>	Indica de uma forma incompleta as razões que levaram os Russos a fazer a «Revolução de Outubro».	<b>2</b>



## 8.2. Implantação da república.

### 1ª Parte

#### Evento 1



**Doc. 1.** Ilustração do «regicídio» de 1908 num periódico francês, La Petit Journal.

1. Enquadra no espaço e no tempo o evento ilustrado na fonte iconográfica (doc.1).

---

---

---

---

2. Identifica duas das consequências para a monarquia portuguesa do acontecimento ilustrado no doc.1.

---

---

---

---

---

---

---

---

## Evento 2



**Doc. 2.** Ilustração de Cândido da Silva alusiva à «Implantação da república» de 5 de outubro de 1910.

3. Enquadra no espaço e no tempo o evento ilustrado na fonte iconográfica (doc.2).

---

---

---

---

4. Com base no doc.2, enumera três das etapas da «Revolução Republicana» de 1910.

---

---

---

---

---

## 2ª Parte

### SIGNIFICÂNCIA HISTÓRIA

1. Consideras o «Evento 1» relevante para ser ensinado nas aulas de História?

Sim \_\_\_

Não \_\_\_

1.1. Explica o porquê da tua opção:

---

---

---

Qual foi o impacto do regicídio de 1908 na época em que aconteceu?

---

---

Consideras que os efeitos do regicídio perduraram no tempo?

---

---

Como ficou o regicídio na memória coletiva?

---

---

2. Consideras o «Evento 2» relevante para ser ensinado nas aulas de História?

Sim \_\_\_

Não \_\_\_

2.1. Explica o porquê da tua opção:

---

---

---

Qual foi o impacto da revolução republicana de 1910 na época em que aconteceu?

---

---

Consideras que os efeitos da revolução republicana perduraram no tempo?

---

---

Como ficou o regicídio na memória coletiva?

---

---

**8.2.1. Critérios de avaliação (Ficha de trabalho 2).**

**2º Exercício de análise iconográfica e de significância histórica**  
**«Revolução Republicana»**

**Questão 1**.....4 Valores

1. **Enquadra** no espaço e no tempo o evento ilustrado na fonte iconográfica (doc.1).

**Resposta:**

O regicídio representado na fonte iconográfica aconteceu no dia 1 de fevereiro de 1908 no Terreiro do Paço em Lisboa.

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
Conteúdos	2	Enquadra corretamente no espaço e no tempo o evento.	4
	1	Enquadra corretamente no espaço ou no tempo o evento.	2

**Questão 2**.....4 Valores

2. **Identifica** duas das consequências para a monarquia portuguesa do acontecimento ilustrado no doc.1.

**Resposta:**

O regicídio ilustrado no documento 1 teve graves consequências no meio político e social de Portugal no início do século XX. Entre várias, podemos destacar a morte do rei D. Carlos e do príncipe herdeiro Luís Filipe obrigando o filho mais novo, o futuro D. Manuel a subir ao trono. Devemos referir que este acontecimento está inserido num processo político que levou ao extremar de algumas alas políticas em Portugal, nomeadamente a republicana.

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
Conteúdos	3	Identifica apenas duas consequências do regicídio e refere o documento.	4
	2	Identifica apenas duas consequências do regicídio.	3
	1	Identifica apenas uma consequência do regicídio.	2

**Questão 3**.....4 Valores

3. **Enquadra** no espaço e no tempo o evento ilustrado na fonte iconográfica (doc.2).

**Resposta:**

A revolução de republicana de 5 de outubro de 1910 decorreu em diversos locais de Lisboa, nomeadamente na Rotunda, no Palácio das Necessidades, nos Restauradores, entre outros.

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
Conteúdos	2	Enquadra corretamente no espaço e no tempo o evento.	4
	1	Enquadra corretamente no espaço ou no tempo o evento.	2

**Questão 4**.....8 Valores

4. Com base no doc.2, **enumera** três das etapas da «Revolução Republicana» de 1910.

**Resposta:**

Tendo em conta a fonte iconográfica disponibilizada, podemos destacar (o aluno podia referir três dos seguintes episódios):

- Bombardeamento do Palácio das Necessidades e a fuga da família real para Inglaterra.
- Detenção dos Jesuítas.
- Desembarque da marinha no Terreiro do Paço.
- Os combates na Rotunda.
- A proclamação da república na Câmara de Lisboa.
- Confraternização dos republicanos com Machado dos Santos na Rotunda.
- Os símbolos da monarquia caídos no chão (embora não seja um episódio será aceite).

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
Conteúdos	4	Identifica três etapas da revolução e refere a fonte.	8
	3	Identifica três etapas da revolução.	6
	2	Identifica duas etapas da revolução.	4
	1	Identifica apenas uma etapa da revolução.	2

### 8.3. Segunda Guerra Mundial.

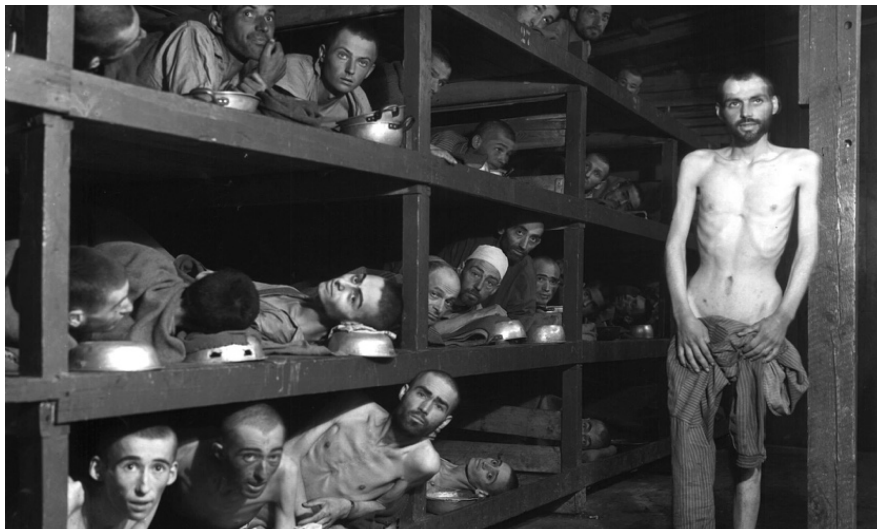
#### 1ª Parte

#### Evento 1



**Doc. 1.** Mundialização do conflito. Os Aliados a derrotarem a Alemanha Nazi (1941-1945). Propaganda soviética anti-alemã. Tradução: «Isto é o que se faz com o monstro fascista.»

#### Evento 2



**Doc. 2.** Sobreviventes judeus do campo de concentração nazi de Buchenwald (1945). Fotografia da época.

1. Enquadra no espaço e no tempo os dois eventos ilustrados nas fontes iconográficas (doc.1 e 2).

---

---

---

---

2. Segundo o doc.1, quais foram os países que mais contribuíram para a derrota da Alemanha Nazi?

---

---

---

---

---

3. Com base no doc.1, explica qual foi o impacto da «Mundialização do conflito» para o decorrer da Segunda Guerra Mundial.

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Com base no doc.2, refere o que foi o Holocausto

---

---

---

---

---

---

---

---

**2ª Parte****SIGNIFICÂNCIA HISTÓRIA**

**Com base nestas duas fontes iconográficas (evento 1 e 2), consideras estes dois acontecimentos relevantes?**

Consideras o «Evento 1» relevante para ser ensinado nas aulas de História?  Sim__ Não__	Consideras o «Evento 2» relevante para ser ensinado nas aulas de História?  Sim__ Não__
Explica o porquê da tua opção:	Explica o porquê da tua opção:





<p><b>Que difusão e duração tiveram as suas consequências:</b></p> <p>1. O evento foi bastante difundido?</p> <p>2. Os seus efeitos foram duradores?</p>	<p>Significância:    1            2            3            4            5</p> <p>Resposta:</p>
<p><b>Que simbolismo teve nos afetados:</b></p> <p>1. Como ficou na memória coletiva?</p> <p>2. Representa actualmente uma questão histórica?</p>	<p>Significância:    1            2            3            4            5</p> <p>Resposta:</p>

**8.3.1. Critérios de avaliação (Ficha de trabalho 3).**

**3º Exercício de análise iconográfica e de significância histórica**  
**«Segunda Guerra Mundial»**

**Questão 1**.....4 Valores

1. **Enquadra** no espaço e no tempo os dois eventos ilustrados nas fontes iconográficas (doc.1 e 2).

**Resposta:**

A primeira fonte iconográfica remete-nos para a «Mundialização do Conflito», ou seja, podemos enquadrá-la na Europa e no Pacífico em 1941. Já o segundo exemplo é uma fotografia de um campo de concentração nazi em Buchenwald no momento da sua libertação em 1945.

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
<b>Conteúdos</b>	<b>4</b>	Enquadra corretamente quatro elementos (seja no espaço ou no tempo).	<b>4</b>
	<b>3</b>	Enquadra corretamente três elementos (seja no espaço ou no tempo).	<b>3</b>
	<b>2</b>	Enquadra corretamente dois elementos (seja no espaço ou no tempo).	<b>2</b>
	<b>1</b>	Enquadra corretamente apenas um elemento (seja no espaço ou no tempo).	<b>1</b>

**Questão 2**.....4 Valores

2. Segundo o doc.1, quais foram os países que mais contribuíram para a derrota da Alemanha Nazi?

**Resposta:**

Com base na fonte iconográfica (doc.2) os países que mais contribuíram para a derrota da Alemanha e dos seus aliados (Itália e Japão) foram os Estados Unidos da América, a União Soviética e a Inglaterra.

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
Conteúdos	3	Indica três dos países que mais contribuíram para a derrota da Alemanha.	4
	2	Indica dois dos países que mais contribuíram para a derrota da Alemanha.	3
	1	Indica apenas um dos países que mais contribuíram para a derrota da Alemanha.	2

**Questão 3**.....4 Valores

3. Com base no doc.1, **explica** qual foi o impacto da «Mundialização do conflito» para o decorrer da Segunda Guerra Mundial.

**Resposta:**

A «Mundialização do Conflito» é comumente considerada uma fase da Segunda Guerra Mundial representada pela entrada dos EUA e da URSS para os Aliados, realidade que acabariam por alterar o rumo da guerra a partir de 1941. Desde o início da guerra, em 1939, que o conflito foi dominado pela *blitzkrieg* do exército alemão levando o regime nazi a controlar grande parte da Europa. Efetivamente, a entrada dos EUA e da URSS em 1941 acabou por desequilibrar completamente a «balança» da guerra para o lado dos Aliados, pois a entrada destes dois países significou não só uma abertura de novas frentes militares, mas também a chegada ao conflito de força humana (soldados) e de novas tecnologias.

Parâmetros	Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
Conteúdos	3	Explica de forma correta e completa o impacto da «Mundialização do Conflito» para o decorrer da guerra e recorre à fonte.	4
	2	Explica de forma correta o impacto da «Mundialização do Conflito» para o decorrer da guerra.	3
	1	Explica de forma incompleta o impacto da «Mundialização do Conflito» para o decorrer da guerra.	2

**Questão 4**.....8 Valores

4. Com base no doc.2, **refere** o que foi o Holocausto

**Resposta:**

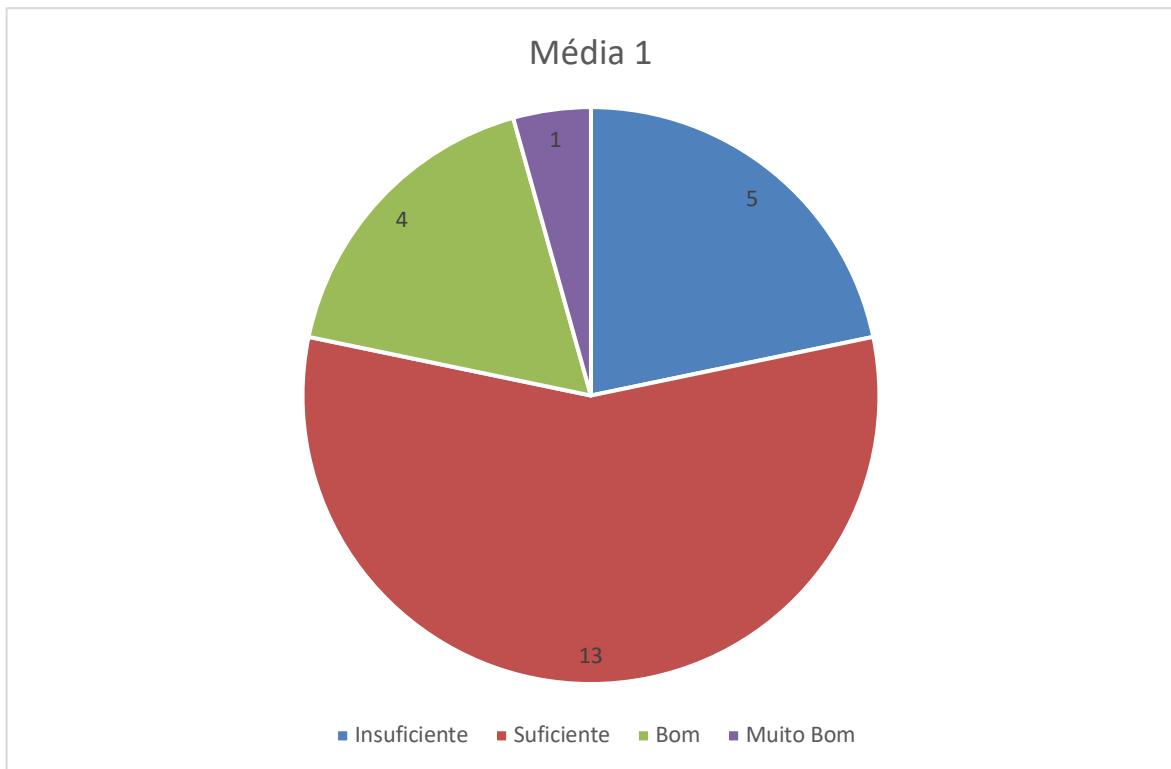
A libertação dos campos de concentração e de extermínio nazis em 1945 pelos Aliados (o doc.2 representa a libertação do campo de Buchenwald) revelou ao Mundo parte dos crimes de guerra e contra a Humanidade levados a cabo pelos Nazis. O Holocausto foi o genocídio das

comunidades judaicas feito pelas entidades nazis um pouco por toda a Europa ocupada pelas forças do Eixo. Estima-se que terão morrido cerca de 6 milhões de Judeus ao longo da Segunda Guerra Mundial.

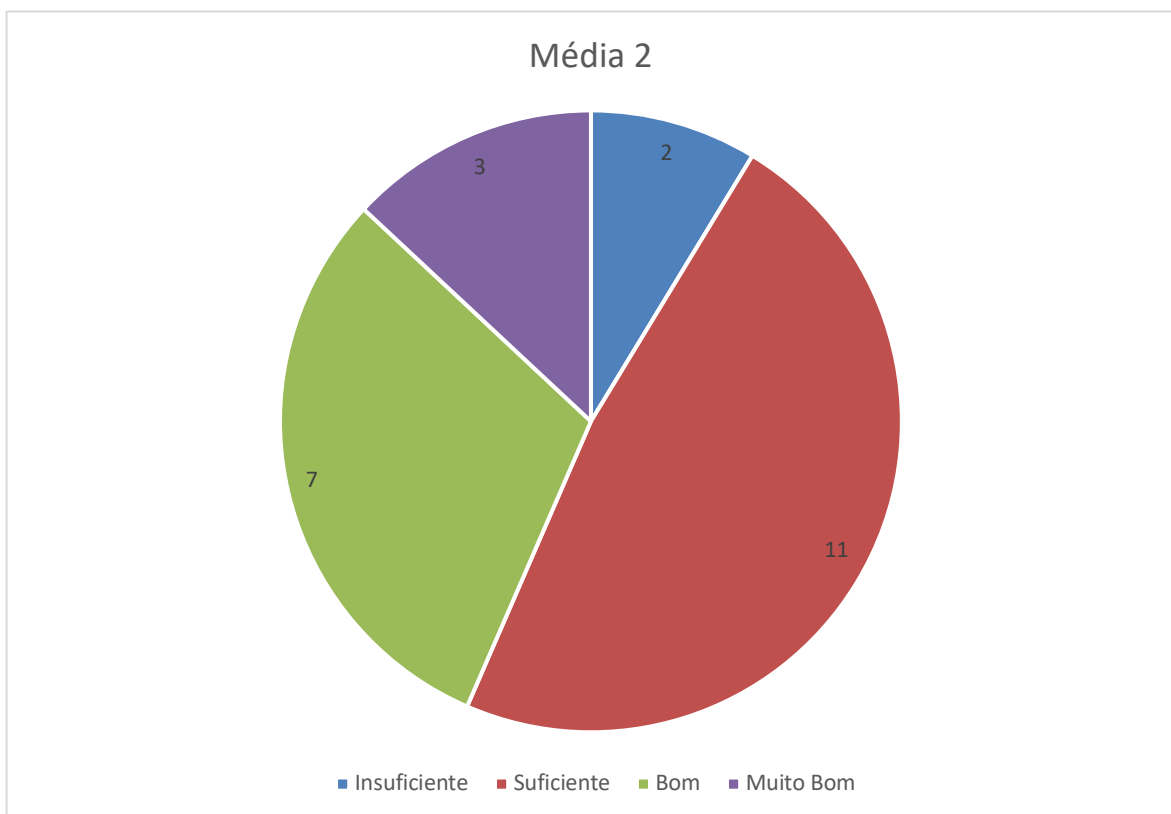
<b>Parâmetros</b>	<b>Níveis</b>	<b>Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina</b>	<b>Pontuação</b>
<b>Conteúdos</b>	<b>4</b>	Refere de uma forma completa e correta o que foi o Holocausto e recorre à fonte.	<b>8</b>
	<b>3</b>	Refere de uma forma completa e correta o que foi o Holocausto.	<b>6</b>
	<b>2</b>	Refere de uma forma correta o que foi o Holocausto.	<b>4</b>
	<b>1</b>	Refere de uma forma incompleta o que foi o Holocausto.	<b>2</b>

## 9. Médias Finais.

### 9.1. 1ª Média.



### 9.2. 2ª Média.



### 9.3. Tabela comparativa da 1ª Média.

<b>1ª MÉDIA</b>				
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
<b>Subjetivista Básica</b>	3	2	-	1
<b>Irregular (Subjetivista Básica)</b>	-	3	1	-
<b>Objetivista Sofisticada</b>	1	3	1	-
<b>Irregular (Objetivista Sofisticada)</b>	-	-	1	-
<b>Narrativista</b>	-	1	1	-
<b>Irregular (Narrativista)</b>	1	-	-	-
<b>Irregular</b>	-	4	-	-

#### 9.4. Tabela comparativa da 2ª Média.

<b>2ª MÉDIA</b>				
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
<b>Subjetivista Básica</b>	2	2	1	1
<b>Irregular (Subjetivista Básica)</b>	-	3	2	-
<b>Objetivista Sofisticada</b>	-	3	1	-
<b>Irregular (Objetivista Sofisticada)</b>	-	-	1	1
<b>Narrativista</b>	-	-	1	1
<b>Irregular (Narrativista)</b>	-	1	-	-
<b>Irregular</b>	-	2	1	-