



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Léandre Cruz Aurélio

A UTILIZAÇÃO DE FONTES ICONOGRÁFICAS NA APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

**UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO 3.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO**

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

Mês de Setembro 2021

FACULDADE DE LETRAS

A UTILIZAÇÃO DE FONTES ICONOGRÁFICAS NA APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	A Utilização de Fontes Iconográficas na Aprendizagem em História
Subtítulo	Um estudo de caso com alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico
Autor/a	Léandre Cruz Aurélio
Orientador/a(s)	Professora Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade Professora Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro
Júri	Presidente: Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís Vogais: 1. Doutora Marília José Gago Alves Quintal 2. Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	História
Data da defesa	13 de outubro de 2021
Classificação do Relatório	18 valores
Classificação do Estágio e Relatório	19 valores

Para que haja futuro, alguém deve aceitar a tarefa de reconhecer o passado como próprio e oferecê-lo àqueles que vêm depois de nós.

(Savater, 1997, p. 105)

Agradecimentos

Este trabalho reflete os anos de dedicação à minha formação individual e coletiva, bem como a concretização de um sonho de infância e a minha vontade de contribuir para a construção de um mundo melhor.

No entanto, o meu crescimento enquanto pessoa não se deveu, somente, ao meu compromisso para com o ensino e a aprendizagem. Neste sentido, serve a presente secção para agradecer, de forma sentida e sincera, a todos os que, cruzando a minha vida, contribuíram para o meu desenvolvimento, a vários níveis.

À minha avó, por todo o carinho, e ao meu avô, cuja memória é a prova de que vale a pena recordar para viver.

À minha mãe, cujos sacrifícios me permitiram concretizar todos os meus objetivos académicos. Obrigado por teres acreditado em mim, mesmo sabendo que, no fundo, por receio da escassez de oportunidades profissionais, terias idealizado algo diferente para o meu futuro. Obrigado por reconheceres, à tua maneira, que, seguir os nossos sonhos, vale sempre a pena.

Às minhas orientadoras da faculdade, Doutora Sara Dias-Trindade e Doutora Ana Isabel Ribeiro, cujo acompanhamento progressivo ao longo destes anos, auxílio prestado e sorriso nos permitiram prosseguir o nosso trabalho com o maior rigor possível, mesmo em momentos em que o ânimo aparentava desvanecer. Compete-me agradecer-lhes, do fundo do coração, não só pelas suas competências científicas e vastos conhecimentos transmitidos, como, também, pela sua humanidade; ambas características que definem a qualidade e excelência de um bom Mestre. Muito obrigado por tudo.

Ao meu afilhado, Fábio, e aos meus amigos de longa data, ao Fábio, à Catarina, à Regina, à Joana e aos meus colegas de curso, por todo o apoio, incentivo e reconhecimento que foram prestando ao longo de todo o meu percurso académico. Que as recordações que guardo preencham a nostalgia dos momentos que passámos juntos. Uma balada com saudade, um até já a vós e a esta cidade.

Uma dedicação e agradecimento muito especiais aos meus “parceiros de armas”; os elementos do núcleo de estágio da Escola EB 2,3 Inês de Castro, pelos momentos que passámos. Entre risos, lágrimas e trabalho, emergiu uma unidade que nos permitiu superar as nossas inseguranças, refletir sobre a nossa atuação e encarar este estágio pedagógico como uma oportunidade de desenvolver competências e aprendizagens que se revelarão úteis para o nosso futuro enquanto docentes. Citando Jean de la Fontaine: “Toda a força será fraca, se não estiver

unida”. E, de facto, juntos, fizemos a força. Um bem-haja – que só nós compreendemos – a ambos.

À Professora Manuela Carvalho, minha Orientadora de escola, por resistir aos discursos minimalistas em torno da docência e dispor-se a contribuir para a formação de futuros professores, uma das mais belas, dignas e virtuosas profissões existentes na nossa sociedade. Agradeço a sua ajuda, sabedoria e profissionalismo institucional.

A todo o corpo docente e não docente da Escola EB 2,3 Inês de Castro por me terem recebido com a maior cordialidade e afabilidade possíveis, auxiliando-me, sempre que necessário, em vários contextos. Obrigado por me terem transmitido as noções de respeito mútuo, de companheirismo e de entreajuda, sem as quais o meu percurso pedagógico não faria sentido.

Finalmente, não poderia prescindir de agradecer a todo o corpo docente do curso de História da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra pelos conhecimentos científicos transmitidos, que se revelaram úteis para a nossa formação académica.

Obrigado a todos!

RESUMO

A Utilização de Fontes Iconográficas na Aprendizagem em História: um Estudo de Caso com alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico

No século XXI, a imagem exerce um grande poder de influência sobre as nossas vidas, ultrapassando os ditames de uma simplista apreciação visual. Desde cedo, vivemos rodeados de vários tipos de imagens, nomeadamente, fixa – das quais imagens publicitárias, *cartoons*, fotografias, quadros – e em movimento, com ênfase para o cinema. No entanto, no ensino da História, a imagem tende a ser aplicada enquanto recurso didático complementar ao texto escrito, carecendo de aprofundamento de análise e de problematização. Considerando a importância deste recurso pedagógico na aprendizagem, através do desenvolvimento de competências de alfabetização visual, de interpretação de fontes e de análise crítica, urge repensar a utilização da imagem em sala de aula, não prescindindo do recurso à análise das ideias dos alunos, visando a criação de uma ecologia em sala de aula propícia ao desenvolvimento da aprendizagem e ao treino do raciocínio crítico.

Neste sentido, o presente relatório tem como objetivo analisar as vantagens da utilização pedagógica e didática da imagem fixa no ensino da História, recorrendo ao conceito de “evidência histórica” como forma de avaliar as suas potencialidades no desenvolvimento de competências de interpretação e, também, no treino da formulação de inferências por parte dos alunos. Uma vez que a nossa investigação foi realizada com duas turmas, do 8.º e 9.º Ano, na Escola EB 2, 3 Inês de Castro, optou-se, em termos metodológicos, por realizar um Estudo de Caso, com carácter qualitativo. Os resultados analisados mostram que a utilização desta estratégia pedagógica pode ser benéfica na construção do conhecimento histórico dos alunos, bem como no desenvolvimento de uma série de competências inscritas nas *Aprendizagens Essenciais* da disciplina e no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, como sejam a interpretação de fontes históricas, a sensibilidade estética e a análise crítica das várias realidades com que são confrontados. Tratam-se de competências que conciliam a importância da disciplina de História com a formação de cidadãos ativos e críticos, numa sociedade que, cada vez mais, anseia pelos mesmos.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação Histórica; Imagem fixa; Evidência histórica; Competências de aprendizagem.

ABSTRACT

The Use of Iconographic Sources in History Learning: a Case Study with students from lower secondary education

In the 21st century, images exert a great power of influence in our lives, going beyond the dictates of a simplistic visual appreciation. From a very early age, we live surrounded by various types of images, namely, “still images” – including television and advertising images, cartoons, photographs, paintings – and “moving images”, with an emphasis on cinema. Iconographic sources, one of the oldest sources in humanity’s history, were often used as evidence of the past. However, in History teaching, images tend to be applied as didactic resources that complements the written text, lacking in-depth analysis and problematization. Considering the importance of this educational resource in learning, namely, through the development of visual literacy skills, interpretation of sources and critical thinking, it is urgent to rethink the use of images in the classroom, considering the analysis of students' ideas, aiming to create an environment conducive to the development of learning and the development of critical thinking. That said, this paper aims to analyze the advantages of the educational and didactic use of “still images” in History teaching, using the concept of "historical evidence" as a means to assess its potential in the development of interpretation skills and, also, helping students to formulate inferences. Considering that our investigation was carried out with two classes, one from the 8th grade and another from the 9th grade, at Escola EB 2, 3 Inês de Castro, we chose, in methodological terms, to conduct a Case Study, with a qualitative approach. The results showed that the use of this educational strategy can be beneficial in the construction of students' historical knowledge, as well as in the development of countless skills included in the *Aprendizagens Essenciais* and in the *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, namely, interpretation of historical sources, stimulating aesthetic sensitivity and critical thinking regarding the various realities with which they are confronted. These are skills that combine the importance of History with the formation of active and critical citizens, in a society that, increasingly, yearns for them.

Keywords: History teaching; Historical Education; Still images; Historical evidence; Learning skills.

ÍNDICE GERAL

Índice	vii
Índice de tabelas	viii
Índice de imagens	viii

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1. – Estágio Pedagógico Supervisionado	6
1.1. – Caracterização da Escola	6
1.2. – Caracterização das turmas	8
1.3. – Reflexão sobre a prática pedagógica	9
Capítulo 2. – Fundamentação teórica e revisão de literatura	17
2.1. – Investigação em Educação Histórica e atuação pedagógica	17
2.2. – A pertinência da utilização do conceito de evidência na disciplina de História	20
2.3. – A utilização de fontes iconográficas no contexto educativo	25
2.4. – As vantagens da utilização da imagem fixa nas aulas de História	31
2.4.1. – As funções da imagem na disciplina de História	31
2.4.2. – Entre o humor, a motivação e a arte: que imagens selecionar?	34
Capítulo 3. – O Estudo	38
3.1. – Questão de investigação e objetivos específicos	38
3.2. – Opções metodológicas	39
3.2.1. – A relevância do Estudo de Caso na investigação em educação	39
3.3. – Caracterização dos participantes	41
3.4. – Instrumentos de recolha de dados	42
3.5. – Escolha do tema	43
3.6. – Seleção das imagens	44
3.7. – Descrição do estudo	47
Capítulo 4. – Aplicação do estudo e análise de resultados	51
4.1. – Estudo desenvolvido com a turma 8.º Y	52
4.1.1. – Estudo preliminar	52

4.1.2. – Estudo n.º 1: interpretar e iniciar a inferência	53
4.1.3. – Estudo n.º 2: interpretar, descrever e treinar a inferência	57
4.1.4. – Estudo n.º 3: comparar e testar a inferência	62
4.2. – Estudo desenvolvido com a turma 9.º X	68
4.2.1. – Estudo preliminar	68
4.2.2. – Estudo n.º 1: identificar, descrever e explicar	70
4.2.3. – Estudo n.º 2: interpretar, cruzar e testar a inferência.....	78
Considerações finais	87
Bibliografia	90
Documentos curriculares e Legislação	95
Anexos	96

Índice de tabelas

Tabela 1: Imagens analisadas e conteúdos programáticos correspondentes	44
Tabela 2: Fases do estudo e respetivos objetivos	47
Tabela 3: Recursos e tipo de tarefas delineadas em contexto de ensino presencial.....	48
Tabela 4: Recursos e tipo de tarefas delineadas no âmbito do E@D.....	49
Tabela 5: Distribuição das respostas dos alunos no segundo estudo pelos objetivos específicos da atividade.	59
Tabela 6: Distribuição das respostas dos alunos no terceiro estudo pelos objetivos específicos da atividade.	64
Tabela 7: Objetivos e critérios formulados no âmbito da atividade de diagnóstico aplicada à turma 9.º X	69

Índice de imagens

Imagem 1: Estratégia de introdução ao período renascentista, mediante o confronto entre uma fonte iconográfica e uma fonte escrita.	52
Imagem 2: Primeiro estudo aplicado à turma 8.º Y	53
Imagem 3: Segundo estudo aplicado à turma 8.º Y	58
Imagem 4: Uma dupla perspetiva acerca da Revolução Francesa – imagens utilizadas no âmbito do terceiro estudo	63
Imagem 5 – Fonte iconográfica utilizada no âmbito do primeiro estudo aplicado à turma 9.º X	71
Imagem 6: Fonte iconográfica selecionada no segundo estudo aplicado à turma 9.º X	79

Siglas e abreviaturas

AECO	Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste
CD	Cidadania e Desenvolvimento
Cf.	Conferir
E@D	Ensino a Distância
FLUC	Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
PAA	Plano Anual de Atividades
P./ Pp.	Página/ Páginas
PIF	Plano Individual de Formação

Todas as citações e referências bibliográficas que constam do presente Relatório foram formuladas com base na 7.^a Edição das normas de referência da APA (*American Psychological Association*).

Introdução

Atendendo aos desafios da atualidade, onde, num mundo cada vez mais competitivo e interligado, o acesso ao conhecimento se encontra, de certa forma, fragmentado em meios e recursos multifacetados, a aposta na investigação em educação e, mais particularmente, em Educação Histórica, tem vindo a proporcionar cada vez mais estratégias, ações e um ensino capaz de fomentar uma aprendizagem que permita “tornar as crianças, os jovens e os cidadãos em geral mais capazes de enfrentar os problemas do presente e, ao mesmo tempo, [...] do futuro” (Justino, 2010, p. 10).

No contexto da educação praticada na atualidade, consta dos documentos curriculares uma nítida intenção de contrariar a tendência verificada no passado, dando lugar à criação de “condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico [...]”, numa tentativa de “formar pessoas autónomas, responsáveis e cidadãos ativos”. (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, p. 2).

Para tal, urge ultrapassar tendências divulgadas em vários meios a que os alunos têm acesso; tendências essas que, ao não serem sujeitas a um escrutínio crítico, poderão condicionar a sua atuação cívica e social. Para isso, conciliando a aprendizagem e o desenvolvimento de competências nas aulas de história, acresce a necessidade de “educar os nossos olhos” (Capucho & Pais, 1976, p. 5, cit. por Pereira, 2018, p. 37), através do treino da interpretação de imagens diversificadas.

Ao delinear, enquanto educadores e futuros professores, um determinado percurso a traçar pelos discentes, estaremos, simultaneamente, a transmitir conhecimentos e capacidades que potenciam a ação de indivíduos que se encontram inseridos num determinado meio. Ora, o contexto em que os alunos se inserem desempenha um papel muito importante ao nível da operacionalização do currículo escolar, que, ao ser aplicado, diariamente, nas Escolas, conjuga “o currículo vivenciado pelos alunos, pelos professores e demais intervenientes” (Formosinho et al., 2010, p. 6).

A aposta na investigação em História e, mais especificamente, na história curricular, constitui uma mais-valia para o trabalho de competências específicas, uma vez que, enquanto ciência social, a História tem por objetivo não só investigar o passado, no sentido de perceber as implicações que determinadas ocorrências, ações e sujeitos tiveram no seu próprio contexto espaço-temporal, mas, também, refletir acerca das repercussões que tais acontecimentos provocaram em cenários posteriores, numa análise retrospectiva.

Assim, conscientes da importância da criação de uma ecologia em sala de aula propícia à manutenção de um ambiente que concilie a motivação dos estudantes com o desenvolvimento de competências imprescindíveis no século XXI e à aprendizagem da História, torna-se essencial que o professor encete esforços no sentido de aproximar a “realidade dos estudantes” à “realidade da disciplina de História”, de modo a aumentar o interesse pela disciplina e, simultaneamente, dotar os alunos de ferramentas que lhes permitam “ver o mundo” de uma forma fundamentada.

Com este trabalho, pretendemos saber se as fontes iconográficas, mais propriamente, a imagem fixa, constituem recursos pedagógicos importantes para utilizar em sala de aula e responder à seguinte questão de investigação, seguida de dois objetivos específicos:

1. Qual a importância da utilização de fontes iconográficas enquanto estratégia para a construção do conhecimento histórico?
 - 1.1. Analisar o impacto da utilização de imagens nas aulas de história no desenvolvimento de competências históricas, entre as quais o pensamento crítico, a interpretação de fontes e o reforço de conceitos operatórios da disciplina.
 - 1.2. Verificar se a análise contínua e diversificada de documentos iconográficos ao longo do ano permite aos alunos consolidar a capacidade de extrair evidências da imagem.

A escolha deste tema reflete o desejo de dar continuidade à investigação realizada num outro trabalho do primeiro ano do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, mais especificamente, na unidade curricular de *Construção do Ensino e da Aprendizagem em História*, intitulado: “A utilização da imagem fixa no ensino de História: as caricaturas e a sátira política no estudo do republicanismo em Portugal”. No trabalho referido, a nossa investigação permitiu-nos concluir que as fontes iconográficas, nas suas variadas tipologias, constituem um instrumento imprescindível no ensino da História, pois permitem retratar períodos espaço-temporais, conteúdos programáticos e características político-institucionais de uma determinada época, possibilitando, ainda, o desenvolvimento do espírito crítico dos estudantes e o gosto pela aprendizagem da História.

Neste sentido, partindo do trabalho supramencionado, pretendemos continuar a investigação e alargar o objeto de estudo, não nos limitando, apenas, ao uso de caricaturas, mas, também, de outros tipos de imagem, nomeadamente, quadros/pinturas, gravuras, caricaturas, cartazes e anúncios publicitários.

Ao longo das atividades propostas, pretendemos fornecer aos estudantes uma série de recursos iconográficos inseridos no âmbito de uma estratégia pedagógico-didática que lhes permita desenvolver competências de interpretação que não se cinjam a um só tipo de imagem. Posteriormente, procuraremos descrever a forma como delineámos a abordagem à interpretação de fontes iconográficas, esclarecendo, desde já ao leitor, os objetivos primordiais desta abordagem:

- Utilizar um instrumento que constitui parte integrante do quotidiano dos alunos – as imagens – ao serviço do ensino e da aprendizagem em História.
- Dotar os alunos de ferramentas que lhes permitam identificar, no seu quotidiano, estratégias enganosas ou nocivas que, utilizando a imagem, eventualmente, possam passar despercebidas aquando de uma primeira análise (a manipulação de imagens, como as *deepfakes*¹, por exemplo).
- Incentivar à interpretação de fontes históricas enquanto evidência, atendendo não só ao seu conteúdo (texto), como, também, a elementos indispensáveis ao desenvolvimento de conceitos operatórios de segunda-ordem, dos quais o subtexto e o contexto de produção, no sentido de questionar a natureza e a fiabilidade da fonte, bem como os objetivos do seu autor (Ashby, 2003; Collingwood, 2001).

No que respeita à recolha de dados, foram adquiridos, numa primeira instância, mediante a realização de atividades de diagnóstico e com o recurso a observações diretas. De seguida, utilizámos o Modelo de Progressão Conceptual de Ashby (2003), composto por seis níveis², a

¹ As *deepfakes* constituem uma estratégia de manipulação da imagem cada vez mais recorrente, principalmente, no campo da política. Numa Era em que as *fake news* marcam o normativo de transmissão de uma determinada mensagem deturpada de validade, mas dissimulada de argumento, as *deepfake* devem ser encaradas como uma estratégia que, visando, sobretudo, figuras públicas, manipulam as suas imagens, descontextualizando-as. Tal prática constitui um grave atentado à dignidade humana e viola os princípios básicos da salvaguarda da imagem e do direito ao bom nome de um cidadão. Citando o caso real de uma vítima de *deepfakes*, divulgado pelo jornal “Público”, em 2019, “o confronto com as imagens manipuladas foi um choque para [a vítima], mas os vídeos abriram uma nova dimensão. Agora, consegue-se pegar no rosto de alguém e na sua postura e movimentos, e mostrá-los numa posição em que eles nunca estiveram, ou a dizer algo que eles nunca disseram” (Abecasis, 2019, Jornal *Público*). É, precisamente, a partir deste normativo, com o qual os estudantes se deparam, cada vez mais, no seu quotidiano, que desenvolvemos o presente Relatório e estudo, numa tentativa de articular a disciplina de História e as competências previstas na documentação legal com o desenvolvimento de uma cidadania ativa e crítica, utilizando, para o efeito, o conceito de “evidência histórica” e a análise da progressão da capacidade de extração de evidências e produção de inferências a partir de fontes iconográficas, por parte dos alunos.

² Cf. Anexo II – Modelo de progressão das ideias dos alunos em evidência (Ashby, 2003).

partir do qual categorizámos a evolução da progressão das ideias dos estudantes relativamente à sua capacidade de extração de evidências históricas de fontes iconográficas.

Relativamente à estrutura do presente relatório, optámos por dividi-lo em quatro capítulos. No primeiro, faremos uma reflexão do estágio pedagógico supervisionado, no qual incluiremos a caracterização da escola e das turmas com as quais trabalhamos de forma mais próxima, seguindo-se uma reflexão sobre a prática pedagógica realizada ao longo do ano letivo de 2020/2021. No segundo capítulo, dividido em quatro subcapítulos, abordaremos, de forma sintetizada, a importância da investigação em Educação Histórica na realização do nosso trabalho, articulando-a com o desenvolvimento do conceito de “evidência”, com o objetivo de demonstrar as vantagens da utilização deste conceito de segunda-ordem na disciplina de História. Procuraremos, ainda, apresentar uma síntese da revisão da literatura relativa ao nosso tema, partilhando algumas ideias e conclusões de outros autores acerca da importância da análise de fontes iconográficas no contexto educativo e nas aulas de História, bem como a forma como a evidência histórica poderá auxiliar esse processo, no sentido de incentivar ao questionamento do teor das fontes. O terceiro capítulo contém uma descrição das metodologias utilizadas no nosso estudo empírico, com ênfase para a investigação qualitativa, de tipo estudo de caso, através da qual procuraremos justificar a importância da sua adoção no âmbito do presente estudo e da investigação em educação. Inclui, ainda, o desenvolvimento de outros aspetos, nomeadamente: a caracterização das turmas-alvo do nosso estudo, instrumentos de recolha de dados, as razões para a escolha do tema, os critérios de seleção das imagens e a descrição do estudo, de modo a explicar as suas fases e respetivos contextos de aplicação. Por último, no quarto capítulo, apresentaremos os resultados da análise de dados, de forma a averiguar se se trata, realmente, de uma estratégia pedagogicamente relevante ao nível do processo de ensino-aprendizagem, permitindo desenvolver competências que vão ao encontro da documentação curricular e da formação individual e coletiva dos alunos.

No âmbito do nosso tema, é importante referir que outros autores, como Solé (2017a, 2017b), Simão (2007, 2015), Ashby (2003, 2006), Ashby e Lee (1987) e Carvalho (2010) se debruçaram acerca de pesquisas semelhantes, tanto ao nível da análise de imagens fixas em sala de aula, como da exploração do conceito de evidência histórica, pelo que o seu parecer acerca da utilização do conceito de evidência, nas aulas de História, é favorável. No entanto, com este trabalho, procurámos ir além, no sentido de explorar recursos diversificados, que não se cinjam a um só tipo de imagem, tais como gravuras, quadros, caricaturas ou, ainda, anúncios publicitários.

O trabalho que realizámos implicou um nível de exigência elevado e uma aposta na nossa formação individual e académica. No entanto, reflete não só a dedicação de uma pessoa, mas, também, de duas turmas formidáveis e de conselhos que nos permitiram atingir, progressivamente, os objetivos formulados. Este trabalho é, na realidade, tanto meu como deles, pelo que se trata de um produto final efetuado com muito carinho e devoção aos fins que defendemos para a educação, para o ensino e para a aprendizagem. Neste sentido, esperamos que as nossas palavras, por mais extensas que, porventura, possam ser, reflitam, precisamente, esses sentimentos.

Capítulo 1. – Estágio Pedagógico Supervisionado

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a nossa experiência pedagógica realizada na Escola EB 2, 3 Inês de Castro, do Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste. Neste sentido, procuraremos efetuar uma breve caracterização da escola e das turmas com as quais desenvolvemos um acompanhamento mais próximo. No **ponto 1.3.**, refletir-se-á acerca da experiência pedagógica ao longo do ano letivo, no qual será apresentado um panorama geral da evolução da nossa atuação pedagógica, assim como as principais dificuldades e facilidades sentidas no decorrer deste percurso desafiante.

O núcleo de estágio da Escola EB 2,3 Inês de Castro de 2020/2021, estabelecimento de ensino onde decorreu o nosso estágio, foi composto por mim, Léandre Cruz Aurélio, e por dois colegas do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Fábio Silva e Bernardo Henriques. O núcleo de estágio teve como Orientadora de escola a Professora Manuela Carvalho, cuja experiência em matéria de pedagogia e formação de professores se revelou útil no desenvolvimento das nossas competências pedagógicas. Contámos, ainda, com o apoio das Orientadoras científicas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade e Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro, que sempre se mostraram dispostas a auxiliar-nos da melhor forma possível.

Dito isto, de seguida, faremos uma breve caracterização da escola onde realizámos o estágio pedagógico, assim como das turmas com as quais mais contactámos.

1.1. – Caracterização da Escola

Como referido anteriormente, o estágio pedagógico realizou-se na Escola EB 2,3 Inês de Castro, um estabelecimento de ensino integrante da rede pública e pertencente ao Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste (AECO), localizado na União de Freguesias de São Martinho do Bispo e Ribeira de Frades, no Concelho de Coimbra. Esta escola possui uma oferta formativa para os 2.º e 3.º Ciclos do ensino básico, bem como de ensino articulado, nos mesmos ciclos de estudo referidos.

Da nossa experiência, podemos constatar que os estabelecimentos integrantes do AECO, e a Escola EB 2,3 Inês de Castro, em particular, pretendem conciliar a transmissão de conhecimentos científicos com o fomento de atividades extracurriculares imprescindíveis para o desenvolvimento individual e coletivo dos estudantes, nas suas variadas vertentes: físico,

cognitivo, social e cívico. Pese embora o facto de a pandemia de COVID-19 interferir no normal funcionamento de algumas atividades propostas pela escola, esta proporciona aos seus alunos vários clubes, como, por exemplo, um clube de música, de artes, de ciências e de desporto, este último, abarcando vários desportos, dos quais voleibol, badminton, entre outros. De referir, ainda, que a escola constitui um estabelecimento de ensino que se esforça no sentido de alcançar uma cada vez maior inclusão de todos os estudantes, independentemente das suas condições socioeconómicas, físicas ou geográficas, na procura do reconhecimento do mérito de todos os alunos e na promoção do respeito e espírito colaborativo, atendendo aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem.

Este estabelecimento escolar localiza-se num meio relativamente calmo e tranquilo, rodeado de vegetação – o que contribuiu para a diminuição dos estímulos exteriores e para a criação de boas condições afins à aprendizagem dos alunos – e circundado de infraestruturas de saúde e investigação, a saber: o Centro Hospitalar e Universitário de Coimbra, o Centro de Saúde de São Martinho do Bispo e o Centro de Sangue e transplantação de Coimbra.

Ao nível interno, as infraestruturas da escola são passíveis de serem classificadas como boas e adequadas aos contextos de aprendizagem. A escola é constituída por quatro blocos. No Bloco A, encontra-se a Biblioteca Escolar, a sala dos professores, a enfermaria, a reprografia, o gabinete dos psicólogos escolares, salas de aula, de informática e o gabinete da direção. Os Blocos B e C são constituídos, somente, por salas de aula, sendo que, no C, podemos, ainda, encontrar uma sala destinada ao apoio de estudantes com Necessidades Educativas Específicas, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. No Bloco D, encontramos a papelaria, o refeitório e o bar da escola que, por sua vez, atendendo ao atual contexto pandémico, apresentava um horário restrito. Na parte posterior, encontramos um ginásio e um campo aberto destinado à prática de atividades físicas e desportivas.

De um ponto de vista técnico e informático, todas as salas de aula possuem um projetor com boa qualidade e um computador com acesso à internet, via rede móvel, que se estende, igualmente, ao exterior. Ao nível das estruturas “tradicional”, todas as salas são munidas de um quadro branco de caneta marcador e de um quadro preto de giz.

1.2. – Caracterização das turmas

Atendendo ao facto de a Professora orientadora ter dirigido, durante o ano letivo de 2020/2021, sete turmas, três do oitavo ano e quatro do nono ano, cada um dos elementos do núcleo de estágio ficou encarregue, mediante a realização de um sorteio, de duas turmas correspondentes a cada um dos anos letivos mencionados.

A turma do 8.º Ano que acompanhámos de forma mais próxima era constituída por 24 alunos, 12 raparigas e 12 rapazes, com uma média de idades de 14 anos. Os gráficos 1 e 2, que seguem em anexo³, demonstram a caracterização da turma do oitavo ano por género, idade e frequência na disciplina de História.

Desde o início do ano letivo, a maioria dos alunos revelou interesse pela disciplina de História, correspondendo aos desafios lançados pela Professora orientadora e demonstrando alguma facilidade ao nível da compreensão histórica e da interpretação de fontes variadas.

Ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, três alunos beneficiaram de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, sendo que um dos alunos mencionados não frequentava as aulas de História.

No que respeita a aspetos de natureza comportamental e de aprendizagem, salvo episódios isolados de alguma disrupção e desatenção, a maioria dos elementos da turma revelou interesse e empenho pela disciplina e pelas atividades propostas ao longo do ano letivo, tanto em contexto de ensino presencial, como de Ensino a Distância (E@D)⁴. Revelaram, igualmente, competências de trabalho colaborativo bastante satisfatórias, apesar dos ritmos diferenciados de aprendizagem. Não obstante o facto de, de uma forma geral, o comportamento da turma ter sido classificado como satisfatório, ressaltamos que, nas aulas de História, os alunos mantiveram, em sala de aula, excetuando as situações supramencionadas, uma postura adequada, interessada e participativa.

³ Cf. Anexo III – Gráficos relativos à caracterização da turma do 8.º Ano.

⁴ A propósito do trabalho desenvolvido na sequência do segundo confinamento geral, implementado pelo governo no âmbito do Plano de Contingência aprovado em sede de Conselho de Ministros, com vista a diminuir o número de infeções por SARS-CoV-2 (COVID-19), a maioria das Escolas do país adotou o sistema de **Ensino Remoto Emergencial**, pelo que o Ensino a Distância (E@D) foi, somente, adotado em casos excecionais. No entanto, no contexto do presente trabalho e, igualmente, do estudo que descreveremos *a posteriori*, impere salientar que a terminologia do Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste e, mais particularmente, da Escola EB 2,3 Inês de Castro, onde efetuámos o nosso Estágio Pedagógico Supervisionado, para descrever o ensino remoto, consistiu na utilização da sigla **E@D**, que empregaremos neste Relatório, de modo a atuarmos em conformidade com o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo 2020-2021.

Por sua vez, a turma do nono ano era composta por 21 alunos, 8 raparigas e 13 rapazes, com uma média de idades de 15 anos. Os gráficos 2 e 3, que seguem em anexo⁵, demonstram a caracterização da turma do nono ano por género, idade e frequência na disciplina de História.

A maioria dos alunos desta turma manifestou, também, gosto pela disciplina de História, reconhecendo a sua utilidade ao nível do desenvolvimento do conhecimento histórico e do fomento do exercício de uma cidadania crítica, o que se refletiu na qualidade das suas intervenções em sala de aula e nos trabalhos realizados ao longo do ano letivo.

Dois alunos beneficiaram de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, sendo que, ambos os alunos mencionados, foram atingindo níveis cada vez mais elevados de aprendizagem e competências de interpretação e tratamento da informação, pelo que terminaram o ano letivo com níveis correspondentes aos de 5 e de 4, respetivamente.

A turma, por natureza, bastante participativa, revelou, de uma forma geral, competências satisfatórias de compreensão histórica e interpretação de fontes, particularmente, iconográficas, que foram, progressivamente, progredindo, nomeadamente, ao nível da interpretação de imagens enquanto evidência histórica, aplicada, igualmente, a outros tipos de fontes, escritas e musicais.

No que toca a aspetos de natureza comportamental e de aprendizagem, os alunos mantiveram, de forma quase linear e ininterrupta, uma postura adequada de participação, colaboração e empenho, apesar de, no contexto de E@D, alguns estudantes terem revelado um aproveitamento que não correspondeu à sua postura em sala de aula, nomeadamente, no que respeita à realização de tarefas assíncronas. O comportamento da turma foi classificado como bom.

1.3. – Reflexão sobre a prática pedagógica

No decorrer do ano letivo 2020-2021, tivemos oportunidade de realizar algumas das atividades inicialmente previstas no Plano Individual de Formação (PIF)⁶, às quais acrescentámos outras, delineadas em conjunto com a Professora Orientadora, no âmbito do Plano Anual de Atividades da Escola (PAA) e de várias vertentes da prática pedagógica, a saber, uma sessão com um Diretor de Turma da Escola, no sentido de nos familiarizarmos com as funções e pressupostos inerentes a este cargo, e uma sessão com uma Professora do ensino

⁵ Cf. Anexo IV – Gráficos relativos à caracterização da turma do 9.º Ano.

⁶ Cf. Anexo I – Plano Individual de Formação (PIF).

especial. De referir que algumas das atividades inicialmente previstas no PIF não puderam ser concretizadas, dadas as medidas de contenção adotadas no contexto da atual pandemia de COVID-19.

A primeira semana do estágio pedagógico serviu para o núcleo se inteirar acerca da legislação curricular e da documentação relativa ao Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste, nomeadamente, o Plano Educativo do Agrupamento e o Regulamento Interno, mediante uma sessão organizada com a Professora orientadora. De seguida, o núcleo familiarizou-se com o estabelecimento escolar e com o corpo docente e não docente, procurando fomentar uma boa relação institucional.

Na terceira semana de Estágio, começámos a assistir às aulas de 8.º e 9.º anos da nossa orientadora, pelo que procurámos tirar notas de recursos e estratégias adotadas pela mesma, no sentido de nos familiarizarmos com a sua atuação pedagógica. De referir que fomos muito bem recebidos pelos estudantes das sete turmas com as quais estávamos prestes a iniciar o nosso percurso enquanto professores estagiários.

Nas semanas seguintes, continuámos a frequentar e a assistir às aulas das sete turmas mencionadas, incluindo as de Cidadania e Desenvolvimento (CD), procurando acompanhar, de uma forma mais individual, os estudantes presentes em sala de aula, no sentido de esclarecer eventuais dúvidas e prestar o apoio necessário.

Na quarta semana, redigimos o primeiro teste de avaliação sumativa aos 9.º Anos⁷ e respetiva matriz⁸ e critérios de correção⁹, pelo que, na semana seguinte, procedemos à sua correção. Esta primeira iniciação à prática pedagógica serviu o propósito de preparar a lecionação das aulas, nomeadamente, no que respeita a aspetos relacionados com a postura, a movimentação em sala de aula, a projeção da voz e o diálogo vertical com os estudantes. Apesar do nervosismo inicial, a turma do 9.º Ano cooperou bastante bem, revelando uma postura adequada e participativa. O mesmo se verificou com a turma do 8.º Ano que acompanhei de forma mais direta ao longo do presente ano letivo.

Nesta altura, numa tentativa de corresponder a um desafio inicialmente lançado pela Professora orientadora, formulei um Plano de Aula para a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento – igualmente assegurada pela nossa orientadora e na qual o núcleo de estágio interveio ao nível da formulação de planos, atividades, empreendimento de contactos com

⁷ Cf. Anexo V – Enunciado do primeiro teste de avaliação sumativa aplicado às turmas do 9.º Ano.

⁸ Cf. Anexo VI – Matriz do teste aplicado às turmas do 9.º Ano

⁹ Cf. Anexo VII – Critérios de correção, regulares e adaptados, aplicados na correção do primeiro teste de avaliação sumativa das turmas do 9.º Ano.

Associações variadas e acompanhamento do trabalho dos estudantes –, relativa ao tema das Alterações Climáticas, com o qual iniciei a minha atividade pedagógica a uma turma do 9.º Ano, no dia **23/10/2020**. Não obstante o caráter iminentemente expositivo desta primeira aula, a Professora orientadora considerou a minha postura pedagógica e projeção de voz adequadas, aconselhando-me, no entanto, a efetuar mais quebras no ritmo da aula, de modo a torná-la menos expositiva e, simultaneamente, envolver os estudantes na sua aprendizagem, mediante a formulação de tarefas práticas. Ao nível da formulação de recursos, o “jogo” entre o passado e o presente das Alterações Climáticas, mediante a utilização de duas fontes iconográficas – uma, relativa à relação do Homem com a natureza, durante o neolítico e, outra, alusiva à Revolução Industrial –, colocadas num *PowerPoint*, foi bem recebido pela nossa orientadora e pelos estudantes, no sentido de incentivar ao pensamento crítico e à participação dos alunos. No entanto, foi-me aconselhado colocar menos texto nos diapositivos e ampliar as imagens, no sentido de serem visualizadas no fundo da sala de aula. Estes aspetos foram tidos em consideração na preparação das aulas de Cidadania e Desenvolvimento e História seguintes.

Nos dias **27/11/2020** e **02/12/2020**, lecionei as minhas primeiras aulas de História à turma do 9.º Ano que me foi concedida, via sorteio, iniciando a unidade programática: *A Europa e o Mundo no limiar do século XX: Apogeu e declínio da influência europeia*, com foco na Revolução Soviética de 1917. No sentido de conciliar uma abordagem ainda assente, maioritariamente, em conteúdos, com uma crescente preocupação de desenvolvimento da literacia política e social dos estudantes, de modo a iniciar o tema supramencionado, e numa tentativa de introduzir uma abordagem pedagógica efetuada em regime de “aula-oficina”, foi efetuado um levantamento das ideias tácitas dos estudantes relativas aos conceitos de “Ditadura do proletariado” e de “Comunismo”. Após analisar e proceder à categorização das ideias prévias dos alunos, visando promover a aprendizagem dos conceitos mencionados, na primeira aula assegurada projetei cinco respostas inseridas em cada um dos seguintes níveis: ***Ideias incoerentes; Ideias alternativas; Ideias de senso comum; Ideias históricas aproximadas; Ideias históricas válidas***. De seguida, os estudantes foram desafiados a selecionar e a justificar a definição que consideravam mais correta, e as aulas prosseguiram, mediante a utilização de recursos diversificados, dos quais fontes escritas, iconográficas e musicais, que suscitaram uma participação bastante ativa da turma. Nestas aulas, consegui conciliar o ritmo expositivo da leção com um maior envolvimento dos alunos na sua aprendizagem, mediante a formulação de atividades de interpretação de fontes que provocaram uma quebra no ritmo das aulas, incentivando à participação dos estudantes. A segunda recolha efetuada aos conceitos de

“Ditadura do Proletariado” e “Comunismo” permitiu-nos concluir que os estudantes construíram, de forma satisfatória, a aprendizagem acerca do tema da Revolução Soviética¹⁰.

No dia **11/12/2020**, numa aula que incidia sobre o tema da 1.ª República portuguesa, apliquei uma atividade de diagnóstico, com o objetivo de avaliar a forma como os estudantes do 9.º Ano interpretavam fontes iconográficas, visando, igualmente, incentivar ao desenvolvimento do espírito crítico e à problematização de ideias. Para o efeito, após introduzir a matéria, propus a análise conjunta de uma caricatura de Afonso Costa – uma das figuras mais marcantes do anticlericalismo republicano –, pelo que as questões colocadas pretenderam incentivar os alunos a desenvolver a noção de “evidência histórica”, mediante uma análise mais pormenorizada aos elementos da imagem, numa tentativa de formularem uma explicação acerca das características da legislação republicana. Como procuraremos explicar mais adiante, a atividade foi bem recebida pelos alunos, que, por sua vez, demonstraram alguma criatividade e envolvimento aquando da exploração conjunta da caricatura. Um dos aspetos que me foi apontado, consistiu no facto de colocar poucas questões a alunos menos participativos; algo que tive em conta e procurei, progressivamente, melhorar.

No dia **11/12/2020**, como consta do PIF, o núcleo de estágio realizou, em conjunto com a Professora orientadora e com a Biblioteca da Escola, a primeira atividade do PAA, que visou conciliar a abordagem às transformações sociais e culturais do Primeiro Pós-Guerra, nomeadamente, as alterações na condição feminina durante e após o conflito, com a celebração do Dia da Mulher, com o intuito de incentivar à consciencialização cívica dos estudantes, envolvendo-os numa tarefa de interpretação e legendagem de imagens¹¹. A atividade, intitulada “As Mulheres e a Guerra”, foi exposta no *site* da Biblioteca Escolar, no dia 8/3/2021.

Ao longo do primeiro período, continuei a assegurar as aulas de História e Cidadania e Desenvolvimento ao 9.º Ano, esforçando-me no sentido de atender às críticas e *feedback* fornecidos pela Professora orientadora e melhorar a minha prática pedagógica, principalmente, no que concerne à formulação de questões, atividades e planificação das aulas, visando aperfeiçoar a definição de aprendizagens essenciais que conciliassem conhecimento substantivo (os conteúdos) com conhecimento de segunda-ordem (competências históricas)¹². Relativamente à minha postura, o nervosismo inicial foi substituído por uma postura mais tranquila, o que se refletiu na criação de um ambiente mais a fim à aprendizagem, devido,

¹⁰ Cf. Anexo VIII – Análise da progressão das ideias dos alunos do 9.º Ano acerca dos conceitos de Ditadura do Proletariado e de Comunismo.

¹¹ Cf. Anexo IX a) e IX b). – Enunciado da ficha de trabalho realizada no âmbito da atividade proposta para o PAA e seleção de algumas imagens a analisar pelos alunos.

¹² Cf. Anexo X – Planificação a curto prazo.

igualmente, à boa relação estabelecida com os alunos, mantendo, sempre que necessário, a disciplina em sala de aula.

Ao longo deste primeiro período, assistimos, igualmente, aos Conselhos de Turma realizados para efeitos de avaliação intercalar e avaliação final das turmas que cada um dos membros do núcleo assegurou, o que nos permitiu inteirar-nos, de forma mais específica, acerca das características das nossas turmas, bem como do funcionamento e aspetos de índole burocrático e logístico destas reuniões.

No segundo período letivo, iniciámos a nossa prática pedagógica junto às turmas do 8.º Ano. A experiência e o conhecimento construídos no primeiro período permitiram-me manter uma postura pedagógica adequada aos contextos, num ambiente propício à aprendizagem. No dia **5/01/2021**, lecionei a minha primeira aula de História ao 8.º Ano, incidente sobre o tema *Renascimento, Reforma e Contrarreforma*.

Visando o desenvolvimento da sensibilidade estética dos alunos e a exploração de fontes iconográficas, a meio da aula, propus uma atividade prática, na qual atribuí fichas¹³ contendo imagens relativas às várias dimensões da arte renascentista – arquitetura, escultura e pintura –, sendo que os estudantes deveriam organizar-se em grupo e explorar as fontes, no sentido de extraírem as principais características da dimensão que lhes foi atribuída. Na aula seguinte, projetei as imagens relativas a cada uma das dimensões, e um representante de cada um dos grupos dirigiu-se ao quadro e, com recurso a um marcador devidamente desinfetado, assinalaram, diretamente, as principais características da arte renascentista, procurando explicar aos colegas o motivo da sua escolha, posteriormente complementado pelo professor. Esta atividade revelou-se muito enriquecedora ao nível do desenvolvimento de competências de trabalho colaborativo e do fomento do diálogo vertical e horizontal, permitindo envolver os alunos, de uma forma mais direta, na construção da sua aprendizagem.

Nas aulas seguintes, continuei a didatizar as atividades inseridas no âmbito do relatório de estágio, preocupando-me, sempre, em diversificar recursos e fontes, selecionando materiais passíveis de contribuírem para a construção da aprendizagem e para o desenvolvimento de competências históricas específicas, bem como da literacia política, social e religiosa dos estudantes.

Devido ao agravamento da situação epidemiológica em Portugal, a partir do dia 31 de janeiro de 2021, o segundo período foi assegurando em regime de Ensino a Distância (E@D)¹⁴, que colocou desafios a todos os professores, em geral e, também, a nós, enquanto professores

¹³ Cf. Anexo XI – Enunciado de uma Ficha de trabalho aplicada no âmbito do estudo da arte renascentista.

¹⁴ Cf. nota de rodapé n.º 4.

estagiários. Neste sentido, a Professora orientadora assegurou as primeiras aulas, no sentido de concluir algumas atividades que haviam ficado pendentes nos 9.º Anos, o que nos permitiu tomar notas de alguns aspetos essenciais.

Apesar do receio e dos condicionalismos inerentes a esta nova realidade de ensino e de aprendizagem, consegui adaptar-me, rapidamente, a esta metodologia, focando a minha atuação pedagógica na formulação de materiais e recursos simultaneamente motivadores e passíveis de contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Para o efeito, propus algumas tarefas de consolidação e aplicação de aprendizagens, recorrendo à exploração de aplicações interativas e tecnológicas – como o *Kahoot!*, o *Mentimeter* e o *EdPuzzle* –, bem como a organização de um debate¹⁵ relativo ao Antigo Regime e aos fundamentos teóricos iluministas das Revoluções Liberais. Os condicionalismos que resultaram do regresso ao E@D constituíram uma oportunidade para explorar novos recursos, desenvolver competências de trabalho colaborativo e, acima de tudo, reforçar o vínculo que nos une a esta profissão, no sentido de procurar soluções pedagógicas que lhe confirmem sentido.

No decorrer do E@D, coorganizei, igualmente, no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento do 9.º Ano, uma videopalestra com um ativista ambiental, que se dispôs, de bom grado, a dar o seu testemunho relativamente à sua atuação e que, de resto, suscitou um particular interesse por parte dos estudantes, rumo à construção do exercício de uma cidadania que não se limite à aquisição de conhecimentos substantivos, mas que traga “o mundo para a sala de aula”. Da mesma forma, coorganizei, juntamente com o colega Fábio Silva, uma outra videopalestra realizada no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, destinada a três turmas do 8.º Ano, com a colaboração da Associação para o Planeamento Familiar (APF), integrada nas temáticas abordadas em aula.

Ainda no âmbito do PAA, no que respeita à disciplina de História, de modo promover uma abordagem à História baseada em critérios éticos e estéticos, valorizando o património cultural e as ferramentas digitais de que dispomos, o núcleo de estágio recorreu ao *Artsteps*, uma aplicação *online* de desenho de espaços interiores¹⁶, para criar uma visita de estudo virtual à Alta Universitária de Coimbra, na sequência do estudo da Reforma Pombalina da Universidade. Para além dos objetivos mencionados, a atividade pretendeu consolidar aprendizagens essenciais da disciplina, articulando conceitos-chave (Antigo Regime, Barroco, Iluminismo, Ciência e Experiencialismo) com o contacto com tecnologias digitais, aliando a aprendizagem à motivação dos alunos.

¹⁵ Cf. Anexo XII – Guião do debate realizado com a turma 8.º Y.

¹⁶ Cf. Anexo XIII – Excertos visuais da Visita de estudo virtual à Alta Universitária.

O terceiro período foi marcado pelo regresso ao ensino presencial e pela retoma da atividade letiva aos 8.º e 9.º Anos, pelo que me esforcei no sentido de continuar a diversificar estratégias, a formular, de forma cada vez mais coerente, aprendizagens essenciais, substantivas e de segunda-ordem e, sobretudo, atividades que contribuam para a construção do conhecimento histórico dos estudantes e para o desenvolvimento da literacia política e social dos mesmos. Para o efeito, destaco a simulação do sufrágio no Colégio Eleitoral dos Estados Unidos da América¹⁷, no 8.º Ano, aquando da abordagem ao tema das Revoluções Liberais, no qual tomei partido da curiosidade dos alunos sobre o sistema de eleição do Presidente neste país para alertar para as várias dimensões do sufrágio no período antecedente e subsequente às Revoluções Liberais, numa perspetiva diacrónica e problematizadora.

Na turma do 9.º Ano, destaco a experiência de preparação e planificação¹⁸ de uma aula-oficina, inserida no tema *Portugal: do autoritarismo à democracia*, de modo a promover a aprendizagem do conceito de “Democracia”. Nesta atividade, afixei, em toda a sala de aula, fontes escritas, iconográficas e infográficas relativas ao período Pós-25 de Abril de 1974, e distribuí uma ficha¹⁹ a cada um dos grupos formados, relativa a uma dimensão do processo revolucionário (O que mudou na política? Como evoluiu o processo revolucionário? O que mudou na economia? O que mudou na sociedade?), pelo que os estudantes deveriam levantar-se, à vez, explorar as fontes e retirar destas informação essencial para preencher o esquema-geral que se encontrava projetado²⁰. Um dos principais objetivos desta atividade consistiu em aprimorar a competência de interpretação de fontes enquanto evidência histórica, cruzando o texto (conteúdo), o subtexto e o contexto de produção destas.

No âmbito de um desafio de escrita criativa lançada pela coordenadora da Biblioteca Escolar, tive a oportunidade de colocar, de uma forma mais personalizada, o tema do meu relatório ao serviço deste desafio, mediante a elaboração de um poema²¹, cujo objetivo era interpretar um produto artístico produzido por um aluno e atribuir-lhe significado, de um ponto de vista poético.

Por último, resta referir que o núcleo de estágio teve a oportunidade de assistir a uma aula do 6.º ano de História e destacar a enriquecedora experiência pedagógica advinda de um desafio

¹⁷ Cf. Anexo XIV – Simulação do sufrágio no Colégio Eleitoral dos EUA, com a turma 8.º Y.

¹⁸ Cf. Anexo XV – Planificação de uma aula-oficina.

¹⁹ Cf. Anexo XVI – Ficha de trabalho respeitante às características do processo revolucionário após o 25 de abril, no âmbito da aula-oficina preparada para a turma 9.º X, com vista à construção do conceito de Democracia.

²⁰ Cf. Anexo XVII – Esquema final completado pelos alunos no âmbito da aula-oficina referida no anexo anterior.

²¹ Cf. Anexo XVIII – Poema elaborado por nós a partir de um desafio de escrita criativa lançado pela Biblioteca Escolar.

lançado pela Professora orientadora, no qual cada um dos elementos do núcleo de estágio assegurou, durante uma semana, o horário completo de todas as turmas correspondentes aos 8.º e 9.º anos. Com esta experiência, contactei com aquela que, futuramente, será a minha realidade profissional, o que me permitiu adquirir competências e aprendizagens úteis para o meu desenvolvimento enquanto docente.

Após esta breve reflexão acerca da minha experiência pedagógica, compete-me dizer que se tratou de um ano difícil, trabalhoso e repleto de desafios a todos os níveis; tanto pessoais, como profissionais. No entanto, a busca incessante de me aperfeiçoar, enquanto profissional e enquanto pessoa, despertou o desejo de corresponder da melhor forma possível e encarar os desafios como uma oportunidade de desenvolver a minha prática docente.

As aprendizagens que advieram dos erros cometidos, das sugestões efetuadas pela Professora orientadora e do trabalho árduo desenvolvido em colaboração com o núcleo de estágio foram significativas e, desta experiência, vingou, acima de tudo, a certeza de que não se nasce professor; torna-se professor. Como o grande poeta Fernando Pessoa refere, *Não é o trabalho, mas o saber trabalhar, que é o segredo do êxito no trabalho*. E, de facto, uma vez que a perfeição se trata de um ideal a atingir, procurarei, ao longo do meu percurso profissional, alcançá-lo, atendendo a tudo o que aprendi e continuarei a aprender.

Toda a experiência alcançada no decorrer deste percurso pedagógico culmina, inevitavelmente, na construção daquele que será o meu perfil enquanto docente. No futuro, não pretendo ser um “professor de conteúdos” ou um “professor de saber-fazer”, uma vez que, citando uma das minhas mestres, “no meio, está a virtude” e, tal virtude, alcança-se mediante a construção de uma boa ecologia de aprendizagem em sala de aula e, sobretudo, na articulação entre a transmissão de conhecimento substantivo e de segunda-ordem, no sentido de envolver os alunos na construção da sua aprendizagem e, no fundo, incentivá-los a olhar para a disciplina de História como uma oportunidade de encarar, de forma consciente e crítica, o presente, a partir do conhecimento do passado. Só assim poderemos contribuir para a formação de jovens cidadãos ativos e conscientes dos desafios do futuro, despertando o gosto pela disciplina de História e pelas vantagens que assume na formação individual e coletiva dos nossos alunos.

Capítulo 2. – Fundamentação teórica e revisão de literatura

O presente capítulo encontra-se dividido em quatro subcapítulos: 2.1. – Investigação em Educação Histórica e atuação pedagógica; 2.2. – A pertinência da utilização do conceito de evidência na disciplina de História; 2.3. – A utilização de fontes iconográficas no contexto educativo; 2.4. – As vantagens da utilização da imagem fixa nas aulas de História. O subcapítulo 2.4., por sua vez, desdobra-se em dois outros: 2.4.1. – As funções da imagem na disciplina de História e 2.4.2. – Entre o humor, a motivação e a arte: que imagens selecionar?

Neste capítulo, visa-se, primeiramente, refletir acerca dos contributos da investigação em Educação Histórica na formulação de perspetivas epistemológicas que encarem a História enquanto uma disciplina que potencia a construção do conhecimento científico do passado para a compreensão do presente e o desenvolvimento de uma série de competências indispensáveis às sociedades democráticas do século XXI, das quais o espírito crítico, a interpretação de fontes variadas e a sensibilidade estética. No **subcapítulo 2.1.**, pretendemos destacar o papel da Educação Histórica na aposta na investigação em conceitos de segunda-ordem, dos quais a evidência histórica, de modo a justificar a relevância da sua utilização na disciplina de História e no desenvolvimento das competências supramencionadas, articuladas com o tema do nosso relatório, para efeitos do qual procuraremos, no **subcapítulo 2.2.**, efetuar uma revisão da literatura relativa a este conceito, destacando alguns dos seus principais autores. Finalmente, no **subcapítulo 2.3.**, procuraremos, primeiramente, apresentar uma ideia geral das imagens fixas, de modo a percebermos o que são e a forma como têm vindo a ser utilizadas ao longo dos tempos, particularmente, no contexto educativo. De seguida, no **subcapítulo 2.4.**, incidiremos a nossa abordagem na identificação de alguns tipos de imagem fixa que poderão potenciar, em contexto escolar e, mais especificamente, na disciplina de História, a construção do conhecimento histórico e o desenvolvimento de competências históricas e cívicas, visando demonstrar as vantagens da sua aplicação.

2.1. – Investigação em Educação Histórica e atuação pedagógica

O debate em torno da discussão epistemológica do ensino da História, nas suas variadas componentes, intensificou-se na segunda metade da década de setenta do século XX, em Portugal, pelo que a visão do ensino e da aprendizagem em História libertou-se de um modelo definido no contexto da ditadura Salazarista, abrindo os horizontes a uma nova interpretação.

Segundo Barca (2006), após o 25 de abril de 1974, as novas abordagens historiográficas passaram a defender um enquadramento científico da disciplina de História, desprovida da endoutrinação e propaganda promovidos pelo regime, em prol de uma leitura mais concisa e crítica da realidade, baseada na liberdade de pensamento e em metodologias “genuínas” (p. 5).

Não obstante os contributos da corrente estruturalista emergida no período pós-revolucionário, que se viria a materializar na criação de novos currículos de História para o ensino superior e não superior, assente numa visão de uma “história total”, com o contributo de outras ciências sociais, o debate epistemológico acerca da natureza da História foi escasso, refletindo-se no ressurgimento de uma tendência verificada ao longo do tempo, assente numa transmissão expositiva e memorizada da História, que não permitia a atribuição de significado ao conhecimento.

Apesar de a aprovação da Lei de Bases de 1986, que resultou na criação de novos programas do ensino básico, se ter repercutido numa aparente inversão da tendência expositiva de transmissão do conhecimento histórico, no que respeita ao Ensino Secundário, continuam a prevalecer algumas lacunas que, de resto, dão sentido à continuação do debate em torno da natureza do ensino e da Educação Histórica, bem como as suas implicações no currículo escolar.

A Educação Histórica tem-se revelado significativa no ensino da História, ao proporcionar aos professores indicadores acerca das formas como os alunos aprendem, bem como o desenvolvimento de conceitos de segunda-ordem, mobilizados no contexto da construção do conhecimento histórico. Várias investigações têm reconhecido que o trabalho realizado nas aulas de História contribui para o desenvolvimento de competências variadas que, relacionando conceitos como o tempo, a causalidade, a compreensão e a mudança com a atualidade, promovem uma reconstituição dos aspetos conotados com o passado, através de uma envolvimento empática dos alunos com um determinado contexto espaço-temporal; isto, com o intuito de aliar o conhecimento teórico a uma intervenção cívica que se pretende eficaz, ponderada e sustentada.

Félix (1998) apresenta cinco características essenciais do conhecimento histórico, exemplificando as capacidades que ajudam a desenvolvê-lo:

- o *pensamento cronológico*, que potencia o desenvolvimento de um sentido de tempo;
- a *compreensão histórica*, traduzida na competência para identificar elementos de uma determinada narrativa, estrutura da aula ou causa de um ou vários acontecimentos;

- a *análise* e a *interpretação histórica*; isto é, a capacidade de, recorrendo à mobilização de certas competências, nomeadamente, de espírito crítico e de interpretação de fontes variadas, formular questões;
- a *análise de temas históricos*, constituindo o passo para a tomada de decisões, identificar problemas e agir.

Esta linha de investigação histórica, apesar de não acompanhar a evolução de estudos mais recentes, privilegia não só uma formação plena em termos de conteúdos e conceitos operatórios específicos da disciplina, mas, também, o treino da identificação e interpretação de informações retiradas de fontes históricas inseridas num determinado contexto; algo a que Ashby (2006) intitula de “inferências”. E, de modo a inferir, é necessário que o historiador e os leitores se encontrem perante uma fonte válida em relação a um determinado tema (Collingwood, 1946/2001), constituindo uma “evidência histórica”.

Partindo do pressuposto de que as metodologias adotadas pelos Professores divergem, numa primeira instância, a validade de uma fonte passa, essencialmente, pelas perguntas que o Professor deve formular, no sentido de guiar a interpretação dos alunos para a evidência histórica, atendendo ao cruzamento do conteúdo (texto, figuras e demais elementos), do subtexto e do contexto da mesma. Desta forma, as ideias dos estudantes terão mais probabilidade de progredir, ao ponto de o processo de análise inferencial de um documento – iconográfico, ou outro – se autonomizar, ao invés de se cingir a um mero tratamento da informação.

Recentemente, os estudos em Educação Histórica têm-se intensificado em Portugal, fruto da aposta em investigações empíricas efetuadas no contexto dos Mestrados académicos em Educação (Moreira, 2004, p. 66), bem como da elaboração de dissertações de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Superior, mais especificamente, envolvendo os Relatórios de Estágio Supervisionado dos Mestrados em Ensino de História. Os temas associados a estes trabalhos de investigação aparentam inclinar-se para a abordagem de conceitos de segunda-ordem, “relacionados com a natureza da História, como explicação, narrativa, significância e evidência” (Moreira, 2004, p. 66).

A este respeito, um dos primeiros estudos associados à investigação sobre o pensamento histórico dos jovens alunos portugueses teve como precursora Isabel Barca (2000) que, numa tentativa de avaliar a provisoriedade da explicação histórica, propôs, a alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, uma série de tarefas efetuadas a partir da seleção de

materiais que fornecessem elementos válidos e, simultaneamente, motivadores e estimulantes para os alunos.

Atendendo ao resultado observado através do nível de progressão das ideias dos alunos dos ciclos de estudo supramencionados, Isabel Barca aponta uma série de aspetos a considerar pelos professores de História em sala de aula, com o objetivo de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Reconhecendo que não há, necessariamente, uma relação direta entre a idade e o nível de pensamento histórico dos alunos (Gago, 2001), destaca-se, essencialmente, a importância da envolvimento do contexto dos discentes na sua aprendizagem e o desenvolvimento do raciocínio crítico e das capacidades de argumentação dos alunos.

Como se pretendeu demonstrar, esta linha de investigação histórica privilegia não só uma formação plena em termos de conteúdos e conceitos operatórios específicos da disciplina, mas, também, o treino da identificação e interpretação de informações retiradas de fontes históricas inseridas num determinado contexto, o que potencia a formulação de inferências. E, de modo a inferir, é necessário que o historiador e os leitores se encontrem perante uma fonte válida em relação a um determinado tema, constituindo uma “evidência histórica”.

Indo ao encontro do desenvolvimento destas competências, decidimos, no contexto do Relatório de Estágio Pedagógico Supervisionado e do presente trabalho, a abordagem ao estudo das vantagens da utilização da imagem fixa em contexto pedagógico; um recurso útil para estimular o pensamento, a linguagem, a interpretação crítica de fontes históricas e a deliberação/dedução, contribuindo, igualmente, para o desenvolvimento de conceitos de segunda-ordem, dos quais a evidência histórica.

2.2. – A pertinência da utilização do conceito de evidência na disciplina de História

Começarei por dizer que não o concebo [o passado] como uma operação equivalente à simples seleção do conteúdo “útil” dos documentos onde ele está como que congelado. Para mim, os documentos só têm sentido quando inseridos numa totalidade, que é a existência do homem no tempo.

(Mattoso, 1988, p. 17)

O conceito de “evidência histórica” assume uma importância considerável na interpretação de fontes históricas. Como tal, é considerado por inúmeros investigadores como a base de todo o conhecimento histórico, cuja exploração, através da mobilização de tarefas adequadas e estimulantes, potencia a progressão das ideias e conhecimentos dos alunos.

As perspetivas culturais das sociedades contemporâneas alteram-se progressivamente, o que se reflete na forma de conceber o passado. Interessa, neste sentido, abordar a interpretação histórica como a construção de um significado atribuído ao passado, baseado na evidência e nas inferências que se efetuam a partir das fontes históricas.

Segundo Simão (2015), tem-se assistido, em Portugal, a uma melhoria significativa da aplicação e exploração da evidência histórica, nomeadamente, “ao nível dos manuais escolares, com o contributo destas investigações” (p. 183) que devem, necessariamente, refletir-se numa reformulação da prática docente.

A pertinência da análise do conceito de “evidência” nas aulas de História é apresentada por Ashby (2006) a partir da importância da compreensão das fontes históricas e do desenvolvimento de hábitos de interrogação e compreensão por parte dos alunos, bem como o entendimento da relação entre os aspetos de um determinado tema histórico e as evidências em que estes se baseiam. Assim, o recurso à evidência histórica, através da exploração de fontes variadas, é importante enquanto “confirmação e clarificação do raciocínio por detrás das escolhas [...] dos alunos” (Ashby, 2006, p. 155).

Este conceito de segunda-ordem foi alvo de inúmeros estudos e reflexões enquadrados no processo de construção da compreensão histórica, sendo a sua relevância atribuída à ligação que estabelece entre o passado e a interpretação que dele se faz no presente, no sentido de o entender e conhecer.

Não obstante a sua importância na construção do conhecimento histórico, o conceito de “evidência” carece, ainda, de unanimidade quanto à sua aplicação ou interpretação. Segundo Collingwood (1946, cit. por Simão, 2015), todo o conhecimento dos eventos do passado se baseia em evidências, destacando-as como o fundamento da inferência. Este investigador afirma, ainda, que todo o conhecimento do passado, por ser inferencial, não se efetua de forma direta, sendo, por isso, mediado pela evidência, que, por sua vez, constitui o pensamento autónomo do historiador. De uma forma figurada, dir-se-ia que Collingwood defende que as fontes históricas, pelas características anteriormente referidas, “não falam”. Neste sentido, não são as fontes que constituem evidências históricas, mas, sim, o pensamento do historiador, responsável por interpretar um fenómeno através dos vestígios de um passado que não se pode observar diretamente, formulando uma narrativa histórica a partir das evidências que descobre.

No que toca à relação entre “conhecimento histórico” e “evidência”, Collingwood (1946/2001) afirma que o primeiro assume um carácter inferencial, constituindo a História uma ciência que visa investigar fenómenos que não se encontram acessíveis à observação do historiador, a partir de algo observável, nomeadamente, mediante o recurso às fontes históricas.

Mas, de que forma poderá a análise mais lata e contextualizada das fontes históricas contribuir para a progressão das ideias dos alunos em História? Como poderão envolver-se de forma mais direta neste processo de construção do conhecimento histórico?

As investigações efetuadas por R. Collingwood, relativas à natureza do conhecimento histórico, à semelhança da investigação de autores como Marc Bloch, Lucien Febvre e Fernand Braudel, inseridas no âmbito da corrente historiográfica da “História Nova”, serviram de inspiração para a emergência de vários estudos posteriores, nomeadamente, incidentes sobre a questão da análise e da avaliação da progressão do pensamento dos alunos em História. Assim sendo, Inglaterra deve ser referenciada como um dos países pioneiros ao nível do desenvolvimento de investigações acerca do ensino da História e da forma como os alunos aprendem em História, salientando-se autores como Rosalyn Ashby, Alaric Dickinson e Peter Lee.

Segundo Lee (1996), as investigações das décadas de 1960 e 1970, relacionadas com o pensamento e a compreensão histórica dos alunos, seguiam uma abordagem que encarava a História enquanto ciência empírica, o que dificultava a análise das formas de estruturação do pensamento histórico dos jovens. No entanto, a partir de meados da década de 1980, emergem novas investigações centradas no estudo da análise de conceitos de segunda-ordem e a forma como os alunos os encaram enquanto “chave que possui um significado e uma lógica histórica” (Reis, 2015, p. 5). Estes conceitos de segunda-ordem constituem uma ferramenta imprescindível na construção do conhecimento histórico e no desenvolvimento de competências de interpretação e de espírito crítico, e podem ser entendidos da seguinte forma:

Existem conceitos substantivos, como agricultor, impostos, datas, eventos, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja importante [...], começamos a ter em conta outro tipo de conceitos, também os “conceitos de segunda-ordem”. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação [e evidência] que dá consistência à disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História, elas manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar (Lee, 2001, p. 15).

Os estudos de Peter Lee encontram-se articulados com os diálogos em torno da Educação Histórica, com ênfase no estudo da progressão do conhecimento e da compreensão dos alunos, em História. A importância deste estudo é apresentada pelo próprio autor como uma forma de evitar que os estudantes cessem de interessar-se pela disciplina de História, receando, ainda, que optem por deixar-se influenciar por estereótipos ou outros discursos persuasivos, mas, simultaneamente, erróneos.

Neste sentido, na década de 1970, Peter Lee e Alaric Dickinson realizaram os primeiros trabalhos em Cognição Histórica, cujas ideias e reflexões constituíram um primeiro momento de investigação que viria a dar origem a um Projeto inovador.

Numa tentativa de averiguar as ideias que os alunos mobilizavam nas aulas de História e a perceção que apresentavam relativamente às evidências históricas e à produção de inferências a partir de fontes, indo ao encontro do projeto “13-16”²² (Oliveira & Schmidt, 2017), P. Lee desenvolveu o Projeto CHATA – *Concepts of History and Teaching Approaches* –, na década de 1980, que contou com a colaboração de uma das suas antigas alunas, Rosalyn Ashby, entre outros autores, com o intuito de averiguar as ideias dos alunos em torno das narrativas e da explicação históricas. Neste estudo, Lee (2001) conclui que, ao aperceberem-se que a História possui parâmetros específicos de produção, os estudantes tendem a descartar o “ceticismo” e a ênfase colocada no que creem serem “factos” apoiados, diretamente, em testemunhos. Para o efeito, o incentivo a uma análise mais profunda e problematizadora das fontes históricas, aliando a produção empírica ao conhecimento histórico e à testagem de hipóteses, torna-se imprescindível.

Neste sentido, concluímos que a abordagem ao pensamento de alunos e professores, a partir do conceito de “evidência”, tem sido alvo de inúmeros estudos a nível internacional e nacional, nomeadamente, na Universidade do Minho, e, como referido no **ponto 2.1.**, na aposta em investigações efetuadas no âmbito da elaboração de dissertações de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Superior, mais especificamente, envolvendo os Relatórios de Estágio Supervisionado dos Mestrados em Ensino de História (Moreira, 2004, p. 66).

Em 1987, os autores de referência supramencionados, como R. Ashby e P. Lee (Ashby & Lee, 1987), realizaram, no Reino Unido, um estudo maioritariamente incidente no conceito de “evidência”, que acabaria por ser reformulado. Assim, em 2003, R. Ashby publicou, em Portugal, um estudo que confirmou a reformulação inicial, dando origem a um modelo de progressão conceptual das ideias dos alunos em evidência (Ashby, 2003)²³, constituído por seis níveis de progressão – cuja explicação procurámos complementar com recurso aos estudos de Carvalho (2010) e Simão (2007) – que, de modo a esclarecer o leitor, apresentamos de seguida, e em anexo, e que utilizaremos no presente trabalho para efeitos de categorização das ideias dos alunos no estudo que descrevemos nos **pontos 4.1. e 4.2.:**

²² O termo “13-16” refere-se à caracterização do público-alvo deste projeto, composto por estudantes ingleses dos 13 aos 16 anos de idade; trata-se de uma investigação que antecedeu o Projeto CHATA.

²³ Cf. Anexo II.

- Nível 1: *Evidência como cópia do passado* – Neste nível, os alunos não levantam questões acerca da validade da fonte e veem o presente como um meio de acesso direto ao passado, justificando a sua perspetiva a partir de elementos que retiram, diretamente, da fonte.
- Nível 2: *Evidência como informação* – Apesar de não colocarem questões metodológicas, invoca-se uma autoridade do passado para justificar uma determinada perspetiva que não culmina, neste nível, num ponto de vista fundamentado. O passado é visto como algo fixo.
- Nível 3: *Evidência como testemunho* – Os estudantes começam a aperceber-se de questões metodológicas, mas encaram os relatos a partir de “testemunhas”, podendo, ainda, operar mediante a transmissão de uma ideia de simples dicotomia verdade-mentira.
- Nível 4: *Evidência como prova/ Tesoura e cola* – Os estudantes são capazes de construir uma imagem do passado por via de relatos originais, apesar de não apresentarem estratégia para avaliar a credibilidade dos factos.
- Nível 5: *Evidência em isolamento* – Os estudantes compreendem que podem inferir acerca do passado, a partir de fragmentos de evidência. Começam a construir sínteses históricas, inferindo a partir das fontes.
- Nível 6: *Evidência em contexto* – No nível pleno de progressão conceptual em evidência, as ideias dos alunos categorizadas neste nível implicam uma construção da evidência no seu respetivo contexto histórico, numa tentativa de perceber o seu significado. É estabelecida uma relação entre as fontes e a sociedade que produziu a evidência.

Para Cooper (2004), existe uma variedade considerável de evidências, devendo as crianças ser auxiliadas, desde tenra idade, no desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, de modo a treinar o exercício de inferências a partir da evidência histórica. Retomado esta ideia, Moreira (2004) conclui, a partir da investigação efetuada por Cooper, que “as crianças, quando trabalham com fontes históricas, conseguem mais facilmente explicar o ponto de vista das pessoas que viveram no passado, fazendo suposições válidas acerca da evidência” (p. 79).

O treino da interpretação de fontes históricas enquanto evidência, nomeadamente, através do questionamento das fontes, revela-se, assim, importante para que o nível de pensamento histórico dos alunos possa, progressivamente, evoluir.

Assim, partindo da linha de investigação de autores como Ashby (2003, 2006), Ashby e Lee (1987), Lee et al. (1996) e Lee (2001, 2006), pretende-se incentivar ao desenvolvimento da

competência de interpretação de fontes iconográficas, no sentido de encorajar e aprimorar a interpretação de fontes históricas enquanto evidência, desde cedo, através da formulação de tarefas problematizadoras, com vista a que os alunos desenvolvam competências de análise e espírito crítico, atendendo ao cruzamento do texto (conteúdo), subtexto (autoria e objetivos) e contexto de produção das fontes. Sem a formulação de questões, a evidência histórica não poderia ser utilizada enquanto conceito complementar ao conhecimento histórico. Ora, se a natureza das questões associadas ao passado define a validade das evidências, diferentes interpretações poderão ser feitas das relações estabelecidas entre o passado e as fontes através das quais se extraem evidências.

A evidência histórica situa-se, assim, entre os vestígios do passado e o que dele, no presente, exigimos e analisamos, o que requer uma interpretação cruzada, contextualizada e, acima de tudo, que vá além do conteúdo e do conhecimento substantivo (Carvalho & Barca, 2011).

2.3. – A utilização de fontes iconográficas no contexto educativo

Como observadores de imagens não duvidamos da sua capacidade informativa e influenciadora, exercida em diversos contextos; elas são capazes de modificar o modo como apreendemos o mundo e lhe atribuímos significado.

(Magalhães, 2005, p. 20)

O conceito de “imagem” é multifacetado, assumindo diversos significados, consoante a complexidade da abordagem às especificidades da sua representação. Segundo Pereira (2018), a procura de uma resposta concreta para a definição deste conceito implica uma tomada de consciência relativamente aos sentidos, à orientação e à forma de interpretar a realidade como um todo. Trata-se, segundo Aparici et al (2009, cit. por Pereira, 2018), de uma representação de algo que não está presente; de uma apropriação de algo captado num determinado momento e que pode perdurar durante muitos anos.

Para compreendermos o que é a imagem e entender como intervir, pedagogicamente, a partir da mesma, torna-se necessário contextualizá-la no tempo e no espaço, uma vez que, “se recuarmos aos primórdios da Humanidade, constatamos que a imagem esteve na base das primeiras formas de comunicação [...]” (Alvarenga, 2002, p. 20), sem prejuízo de a linguagem verbal desempenhar, igualmente, um papel importante no início da complexificação das sociedades humanas.

Ao recuarmos ao Paleolítico Superior (c. 30 000 a.C.-10 000 a.C.), constata-se que, num período que abrangeu a fase das glaciações e uma quebra prolongada das temperaturas, fruto do desenvolvimento da inteligência dos nossos antepassados, iniciou-se uma produção artística representativa do quotidiano destes homens, destacando episódios de caça, pesca ou rituais mágicos. A arte rupestre é considerada uma das representações mais antigas da Humanidade, ao que se acrescenta, ainda, a civilização suméria, que floresceu nas margens dos Rios Tigre e Eufrates em cerca de 4 500 a.C. Esta civilização antiga destacou-se não só pelo seu nível de desenvolvimento, mas, também, pela sua escrita, representada através da imagem. Os símbolos da escrita cuneiforme suméria, com, aproximadamente, 500 signos silábicos, constituíram, primeiramente, desenhos de objetos reais, tendo, posteriormente, evoluído para uma forma de cunha.

O mesmo se aplica à escrita chinesa, cujo mito de criação é bem ilustrativo da importância que a imagem – neste caso, os pictogramas – representou ao longo da História da Humanidade não só do ponto de vista da visão e da interpretação, como, também, da comunicação. A este respeito, Wang Suoying (2015), na sua Tese de Doutoramento em Linguística, especialização em Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, afirma que:

Cangjie (o criador mítico da escrita chinesa) mostrava desde criança grande inteligência. Gostava de observar a Natureza, mergulhado na meditação. Após longos anos de observação e meditação, percebeu que podia exprimir as suas ideias através de traços e desenhos. Desenhou um círculo com um ponto no meio para representar o sol (→日), traçou o desenho de uma lua crescente (→月) para este planeta e colocou a lua ao lado do sol quando quis exprimir a ideia de “brilhante” (→明) [...]. Desenhou o perfil de um ser humano para significar “pessoa” (→人) e quando quis falar de gente que descansa, pô-la debaixo de uma árvore ou encostada a ela (→休) (pp. 25-26).

Poder-se-ia, certamente, referir várias outras civilizações em cuja escrita ou outras invenções estiveram na base do desenvolvimento da sociedade. Não obstante, a partir da imagem, “o Homem foi construindo a capacidade de identificar e interpretar uma mensagem visual” (Pereira, 2018, p. 4), num processo de intuição advindo de uma sociabilidade que se foi, progressivamente, desenvolvendo ao longo do tempo.

Atualmente, fruto da elevada expressão que as imagens, nas suas variadas tipologias, assumem junto à população, em geral, e aos alunos, em particular, como refere Litz (2009), a sua perceção poderá ser afetada pelo que pensamos saber ou, ainda, pelas nossas crenças. Assiste-se, portanto, a uma certa banalização deste conceito (Pereira, 2008), ou, como defende Isabel Calado (1994), a uma representação visual de uma determinada mensagem como uma “evidência”, cuja exploração poderá ocorrer, de forma privilegiada, nas aulas de História.

Segundo Gil (2011), as imagens assumem uma importância cada vez maior ao nível da cultura e da epistemologia, o que as torna “veículos privilegiados para compreender os desafios e os discursos das complexas sociedades em que vivemos” (p. 7). Para o efeito, a interpretação da imagem insere-se num complexo ato de leitura visual, imperando a necessidade do desenvolvimento de uma nova forma de literacia que permita um maior entendimento da diversidade dos sistemas visuais (Gil, 2011, p. 11), ancorados no seu respetivo contexto histórico e social.

A este respeito, contrariando a lógica atual de primazia do texto escrito sobre a imagem no contexto educativo, Lopes e Melo (2009) realçam as diferenças entre a interpretação de um texto escrito e uma imagem, sendo que, o primeiro, apresenta-se como linear e é acompanhado de uma narrativa com uma sequência, causas e consequências lógicas. No caso da imagem, como referido por Solé (2017a), as características mencionadas para o texto escrito encontram-se mais dispersas, difusas e não sujeitas a uma sequência lógica e linear dos acontecimentos. Assim, “na interpretação de uma imagem como fonte para compreender o passado, os alunos transportam consigo o seu conhecimento tácito histórico, mas também os conhecimentos históricos adquiridos em contexto formal e informal” (Solé, 2017a, p. 4).

Ainda a respeito da interpretação de fontes iconográficas em sala de aula, Lencastre e Chaves (2003), apoiados nos estudos de Duborgel (1992, cit. por Lencastre & Chaves, 2003, p. 2101), atribuem à sua utilização algumas vantagens, que passam não só pela fase de exploração da imagem como, também, pelo processo e fins da interpretação e leitura que os alunos fazem delas. Assim, a imagem é encarada como:

- um instrumento de comunicação;
- um instrumento de informação;
- um instrumento de conhecimento;
- um fator de motivação, de discurso e de ensinamento;
- um meio de ilustração da aula; um utensílio de memorização e de observação do real (p. 2101).

O sentido que os estudantes atribuem às imagens encontra-se, em grande parte, relacionado com os elementos visuais e/ou textuais que as compõem, como sejam as dimensões, a tonalidade das cores utilizadas, a textura, o tipo de imagem, a escala ou, ainda, o movimento das figuras que a integram, o que permite que o leitor foque, de uma forma quase instintiva, a sua atenção no cerne da imagem. Desta forma, segundo Guerra (1984, cit. por Magalhães,

2005), a interpretação de uma imagem depende do seu “núcleo semântico”²⁴, entendida como a componente da imagem que possui uma maior significação. É precisamente neste sentido que, Calado (1994), com recurso à terminologia de Morris estabelecida no âmbito da linguagem visual, encara os pressupostos de leitura de uma imagem ao nível:

Sintático – corresponde ao “reconhecimento de uma imagem em termos do seu contorno, dos seus limites”, em que os sinais gráficos “definem a imagem como tal”; Semântico – representa as “significações que o autor da imagem teve intenção de lhe conferir”; Pragmático – refere-se ao “acréscimo de sentidos (interpretações) que o leitor acrescenta às intenções do autor, em função da sua experiência passada e do juízo actual” (p. 34).

No que respeita à operacionalização da interpretação de imagens em sala de aula, Lencastre e Chaves (2003) defendem a necessidade de o professor exibir, pelo menos, duas vezes as fontes que pretende explorar com os alunos, no sentido de os últimos começarem a fazer sentido do que observam; um momento que deve anteceder o exercício de interpretação da imagem, para efeitos do qual destacamos as seguintes etapas:

- primeiramente o aluno vê de forma espontânea [a imagem] – Moderno (1992) chama a esta etapa «vagabundagem visual», o que permite fruir sem mediação do professor;
- de seguida, é solicitado aos alunos que façam um inventário da imagem, entrando o professor em diálogo com eles na sua exploração (tendo sempre em atenção o nível etário dos alunos), descrevendo verbalmente a imagem - a comunicação por meio da imagem não prescinde da linguagem verbal - aproveitando o professor as reações à observação para focar a atenção dos alunos no que é importante, obtendo assim uma análise mais científica. Deve igualmente o docente, quando oportuno, utilizar esquemas complementares para clarificar o conteúdo da imagem, nomeadamente focalizar os detalhes, levando a que o aluno observe melhor (Lencastre & Chaves, 2003, p. 2101).

De salientar que, neste sentido, o papel do professor consiste em estabelecer a ligação entre as imagens e os alunos, mediante a formulação de questões que os envolvam no exercício de interpretação das fontes e que permitam o fomento do diálogo e troca de ideias entre ambos. A este respeito, no que toca à interpretação de uma imagem, as ideias prévias que os alunos possuem acerca de um determinado tema ou período da História, como defende Solé (2017a), revelam-se muito importantes no exercício de leitura da imagem, de modo que a informação extraída das mesmas possa ganhar sentido e, assim, constituir um fator de aprendizagem.

²⁴ De acordo com o *Dicionário Priberam*, a semântica corresponde ao ramo da língua que estuda o significado das palavras, englobando, igualmente, o estudo das relações que se estabelecem entre os símbolos e os seus referentes.

Sendo que as imagens constituem recursos imprescindíveis na captação da atenção e transmissão de informações que requerem um maior envolvimento cognitivo no que respeita à sua leitura, bem como espírito crítico, os professores deveriam recorrer mais frequentemente às mesmas, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de competências de observação, memória, imaginação e sensibilidade estética.

Mottet (1996, cit. por Pereira, 2018), formulou, para efeitos de aplicação de imagens em sala de aula, uma estratégia didática considerada inovadora, à qual atribuiu o nome de *situações-imagem*”, definida como “(...) todas as situações onde a atividade do aluno se articula com a imagem ou, onde as imagens quando fornecidas não são unicamente para olhar, mas implicam comportamentos e produções observáveis, quer sob a forma verbal, gráfica ou mesmo prática” (Mottet, 1996, p. 33, cit. por Pereira, 2018, p. 15). Assim, segundo Alavarenga (2002) o princípio da *situação-imagem* de Gérard Mottet apresenta três objetivos essenciais:

1. promover estratégias pedagógicas que conciliem a imagem com as atividades de aprendizagem dela decorrentes;
2. observar como é que os alunos funcionam com as imagens, nos diferentes domínios dos conhecimentos;
3. encontrar a resolução prática dos problemas através de novos ambientes para que as imagens e as operações que lhe estão associadas sejam suscetíveis de se tornarem, para os alunos, instrumentos de conhecimento (p. 125).

No contexto desta abordagem educativa, é possível caracterizar a questão das *situações-imagem* quanto a três finalidades essenciais que incidem, por um lado, no tipo de tarefas de exploração propostas aos alunos, no desempenho dos mesmos na sua resolução e, certo é, na progressão das suas ideias e no desenvolvimento de competências de interpretação, com vista à criação de aprendizagens que permitam o fornecimento de novas ferramentas de interpretação e resolução de problemas. Assim, Pereira (2018), a partir do estudo de Mottet (1996), salienta que esta abordagem pedagógica à imagem assume uma tripla função:

- Pelas atividades que elas suscitam, pelos resultados que produzem e por avaliarem os níveis e a evolução cognitiva dos alunos, permitindo uma aproximação dos conhecimentos às competências dos alunos;
- Pelas características das próprias condições das situações-imagem, segundo a intervenção das variáveis materiais, semióticas ou didáticas das tarefas propostas com

as quais elas estão relacionadas, na perspectiva de influenciar as atividades e as produções do aluno;

- Pelas situações de aprendizagem criadas, destinadas a fazer evoluir as concepções dos alunos, fornecendo-lhes novas ferramentas no tratamento e resolução de problemas (p. 16).

Neste sentido, destaca-se esta concepção de abordagem ao documento iconográfico, no contexto educativo, como uma estratégia privilegiada de aprendizagem, que concilia a transmissão de informação com um envolvimento mais próximo dos alunos na tarefa de leitura e interpretação, permitindo conciliar a construção autónoma do conhecimento com o desenvolvimento de competências de interpretação, espírito crítico e, não menos importante, sensibilidade estética.

Retomando as vantagens da análise de imagens fixas em contexto educativo, Magalhães (2005) destaca o impacto cognitivo que estas poderão ter na perceção dos alunos, no sentido de incentivá-los a desenvolver metodologias de trabalho cooperativo e, à semelhança das *situações-imagem* de Gérard Mottet, ferramentas que lhes permitam envolver-se, cognitivamente e emocionalmente, na resolução de problemas. Desta forma, a seleção de imagens pelo professor, atendendo aos conteúdos que se pretendem lecionar, à faixa etária dos alunos a que se destinam e aos “conflitos cognitivos” que se pretendem incentivar,

[...] devem despertar certo “nível de incerteza” ou conflito cognitivo; colocar os alunos perante problemas que os encorajem a aprender de forma autónoma ou em interação com os colegas. O acesso a imagens diversificadas e polissémicas possibilita que a informação seja estruturada de forma diferente; permite ver o que antes não tinha sido pensado; implica o desenvolvimento cognitivo e afectivo progressivo (Magalhães, 2005, p. 24).

De facto, as fontes iconográficas, das quais as imagens fixas, nas suas variadas tipologias e formas, fornecem um conjunto de estímulos visuais aos leitores e, quando aplicadas em contexto educativo, pelo papel que assumem no quotidiano dos estudantes e pelas mensagens que poderão veicular, se devidamente exploradas em sala de aula, potenciam um maior envolvimento cognitivo e emocional dos alunos na sua interpretação. As fontes iconográficas constituem, ainda, como referido no **ponto 2.2.**, um importante recurso para o treino da extração de evidências e um elemento fundamental no ensino e na aprendizagem em História, contribuindo para o incentivo ao desenvolvimento do espírito crítico, para a compreensão do passado e para o treino da realização de inferências acerca das fontes históricas, no sentido de questionar as várias dimensões que abarcam. Assim, nas palavras de Solé (2017a), “as crianças

precisam de ser estimuladas a observar de forma crítica e atenta fontes icónicas” (p. 11), pelo que as aulas de História constituem um momento indispensável a este apelo.

2.4. – As vantagens da utilização da imagem fixa nas aulas de História

Numa época em que os avanços tecnológicos puseram à disposição dos cidadãos um manancial de informação, a imagem assume uma importância singular. Torna-se, pois, urgente desenvolver nos jovens capacidades de leitura e de interpretação das imagens, no sentido de compreenderem melhor o mundo que os rodeia.

(Melo, 2008, p. 67)

Atendendo ao papel que a cultura da imagem e das tecnologias de informação e comunicação desempenha no contexto pessoal e coletivo dos alunos, a escola não deve ficar indiferente à sua utilização, devendo incentivar a adoção de novos recursos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Melo (2008), compete ao ensino da História, em particular, explorar as ideias tácitas que os alunos desenvolvem a partir do seu quotidiano, através do recurso a estratégias que não lhes sejam alheias, nomeadamente, mediante o contacto com imagens variadas.

Numa época em que o mundo se encontra cada vez mais interligado, e em que vários agentes de informação e comunicação, nomeadamente, a Internet, os *media*, a imprensa, o cinema e a televisão assumem uma influência considerável sobre os observadores, urge incentivar à reflexão sobre o que nos rodeia, devendo “no processo pedagógico com o uso de imagens avaliar a importância da influência ideológica” (Litz, 2009, p. 4) no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

2.4.1. – As funções da imagem na disciplina de História

Nesta linha de pensamento pedagógico, e indo ao encontro da documentação curricular, nomeadamente, as *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de História e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Melo (2008) considera o uso da imagem fixa nas aulas de História como imprescindível ao aprimoramento de competências que permitam aos alunos o “desenvolvimento de crescente sofisticação da perceção da interpretação, envolvendo a resolução de problemas e o pensamento crítico” (p. 30), permitindo-lhes, desta forma, tornarem-se conscientes do perigo que a manipulação da imagem por parte de agentes alheios à educação poderá representar. Para tal, torna-se necessário atender ao desenvolvimento da literacia visual dos alunos, definida por Melo (2008) como “[...] o processo de desenvolvimento de crescente

sofisticação da percepção e da interpretação, envolvendo a resolução de problemas e o pensamento crítico” (p. 13). No caso da disciplina de História, envolve o uso de imagens correspondentes às várias épocas da História, com o objetivo de consciencializar para a intencionalidade da sua criação.

Neste sentido, Maria do Céu de Melo discrimina alguns dos papéis que devem estar associados ao uso de imagens nas aulas de História, pelo que destacamos, de uma forma adaptada:

- *Envolvimento* – caracteriza-se por intenções que revelam a natureza específica da fruição estética e que apelam a respostas de natureza sensitiva e emocional;
- *Desenvolvimento da empatia histórica* – pauta-se pela necessidade de compreender e explicar os criadores e as suas obras num contexto histórico específico, o que engloba, igualmente, a construção do conceito de “evidência”, partindo do pressuposto de que os autores das imagens produziram obras, nas quais incorporaram mensagens que não tinham como objetivo explicar a sua intenção, o que requer uma interpretação dos atores históricos do presente: os alunos;
- *Fontes históricas primárias* – neste terceiro papel, adiciona-se a experiência das linguagens artísticas específicas e a sua contextualização em tempos e espaços históricos específicos, congregando a análise sintática e semântica²⁵ da obra e a história do seu criador.

O uso didático da imagem, enquanto recurso para a construção do conhecimento histórico, constitui uma prática recorrente por parte dos professores de história, apesar da intenção adjacente à sua utilização poder variar, dadas as múltiplas funções associadas a estes recursos. Para o efeito, no seguimento dos papéis da imagem nas aulas de História propostos por Melo (2008), Proença (1990) destaca algumas das funções do uso de fontes iconográficas no ensino da História, que se revelam importantes em todas as dimensões de análise deste tipo de fontes, a saber:

- a *função ilustrativa* – a imagem ajuda a mostrar a temática abordada e a compor “cenários” desconhecidos dos alunos;
- a *função motivacional* – a imagem desperta a curiosidade e sustenta o interesse para novos temas;

²⁵ Cf. nota de rodapé n.º 24.

- a *função memorizadora* – a imagem procura facilitar o trabalho de retenção de conteúdos (p. 170).

Reconhecendo que o recurso às imagens constitui uma realidade inerente à maioria dos alunos, Gil (2011) considera que a literacia visual deve ser encarada como um ato de cidadania, permitindo ao observador exercer um dos seus direitos fundamentais: o direito de olhar. Para isso, é, igualmente, necessário que o professor aposte na sua formação individual, tendo em consideração os contributos dos alunos na análise e seleção de imagens do seu quotidiano.

Considerando que o recurso à imagem no ensino da História é importante “não apenas como um auxiliar que pode servir outras linguagens, mas enquanto linguagem específica, com valor próprio” (Lencastre & Chaves, 2003, p. 2101), coloca-se a seguinte questão: como auxiliar os alunos na extração de informações relevantes de fontes iconográficas e, não menos relevante, que recursos e estratégias deverão ser selecionados para ajudá-los na sua tarefa de exploração?

Segundo Calado (2003), a aposta em recursos alternativos ao “verbo” (expositivo, oral ou escrito) como forma de potenciar a aprendizagem trata-se de uma opção que dificilmente poderá ser contestada, estando, obviamente, sujeita a algumas condicionantes, nomeadamente, as diversas metodologias de ensino, questões de logística e acesso aos materiais, os objetivos delineados aquando da exploração de uma imagem e os conhecimentos que se pretendem transmitir/construir.

Neste sentido, a introdução da imagem na sala de aula, enquanto recurso pedagógico, poderá ser efetuada em diversos momentos e com finalidades diferentes, nomeadamente, como introdução a um tema, assumindo uma função motivacional, essencial para o foco dos alunos na matéria lecionada; enquanto suporte da aula, complementando ou transmitindo a informação através da qual se abordam conteúdos e conceitos conceptuais ou, ainda, enquanto instrumento de consolidação de conhecimentos²⁶.

Aprender e ensinar a “educar os olhos” implica “decifrar, dissecar e saber aprender todos os elementos que constituem a imagem para que, assim, o diálogo se possa estabelecer” (Capucho & Pais, 1976, p. 25, cit. por Pereira, 2018, p. 5) e a imagem se constitua num elemento de perceção e de comunicação. Como tal, a escola não deve ficar alheia à importância deste recurso, devendo, nesta linha de pensamento pedagógico construtivista, empenhar-se no desenvolvimento de competências necessárias para que os alunos possam filtrar a quantidade

²⁶ Os momentos e as finalidades referidos para o uso didático das imagens fixas em sala de aula, na disciplina de História, foram tidos em consideração para efeitos do estudo que procuraremos descrever nos **pontos 3.7., 4.1. e 4.2.**

de informação com que se deparam através das imagens que consultam no seu quotidiano. As aulas de História constituem um momento privilegiado para o desenvolvimento e treino dessas competências.

2.4.2. – Entre o humor, a motivação e a arte: que imagens selecionar?

De modo a potenciar um máximo de competências inerentes à sua análise, os professores devem alargar o espectro de interpretação das imagens, optando pela seleção de fontes iconográficas variadas e, se possível, relacionadas com a matéria lecionada. No âmbito da imprescindibilidade da diversificação de recursos a aplicar em sala de aula, destacamos, para o efeito, a fotografia, a pintura, as gravuras e, sobretudo, a caricatura e os *cartoons*.

No que toca às caricaturas, constituem um género de imagem fixa que converge com as intenções de desenvolvimento de competências de interpretação de fontes e fomento do espírito crítico, visto ultrapassarem os ditames de uma simplista apreciação visual.

O seu objetivo consiste na representação ironizada de contextos político-sociais, bem como de uma exagerada representação de um ou mais indivíduos, com o intuito de transmitir uma mensagem específica ao seu leitor, mediante uma análise que o seu autor coloca na narrativa que pretende transmitir, assim como à legenda que, por norma, atribui à caricatura que desenha, transformada numa linguagem satírica. Neste sentido, Fernandes (2016) enfatiza a importância que este tipo de imagem teve em Portugal, nomeadamente, em termos de compreensão e divulgação da informação, dado que, a partir de finais do século XIX, “A caricatura, num país onde mais de 90% da população era analfabeta e vivia relativamente isolada nos campos, substitui o texto, universaliza a mensagem e alarga indefinidamente as suas possibilidades de chegar e ser compreendida pelo público” (p. 218).

A utilização das caricaturas é fundamental na dinamização do processo de ensino-aprendizagem, incentivando à participação dos alunos na construção da sua própria aprendizagem enquanto, simultaneamente, se desenvolvem as já referidas competências de análise crítica, de iniciativa e de autonomia.

Por assumirem um carácter humorístico, tornam-se propícias à representação de vários contextos socioculturais, aliando a função motivacional, obtida através do recurso ao riso e ao humor, ao espírito crítico e ao entendimento das características da sociedade de uma determinada época. Neste sentido, é importante fomentar, nos nossos alunos, práticas de análise e interpretação das caricaturas que, por sua vez, servirão de base ao desenvolvimento de outras competências e à criação da consciência de “tempo” e de “espaço”.

Não nos limitando a uma análise caricatural, outros tipos de imagem se revelam produtivos e propícios ao desenvolvimento de competências históricas e à extração de evidências.

As artes, em geral, e a pintura, em particular, têm vindo a desempenhar um papel fundamental na formação dos jovens. As *Aprendizagens Essenciais* e a legislação curricular incentivam ao desenvolvimento de competências artísticas, bem como ao fomento da sensibilidade estética dos alunos, no sentido de criar “soluções estéticas progressivamente criativas e pessoais” (Ministério da Educação, 2018, p. 6).

O recurso a quadros, a pinturas e a gravuras de época representa, pois, uma excelente oportunidade para analisar as características da sociedade de uma determinada época, pelo que o professor poderá, através da introdução destes recursos em sala de aula, “estimular o seu aluno a investigar, inventar, explorar e, mesmo cometendo erros, ele não terá medo de libertar a sua criatividade” (Chaminé, 2017, p. 26). No que concerne ao recurso a pinturas de paisagens, poderão constituir um elemento fundamental na compreensão das características espaciais das sociedades, fomentando a discussão em torno do contexto em que foram produzidas e a mensagem que os seus autores pretendem espelhar acerca da realidade da época.

Não obstante a alusão às pinturas de paisagem, os Historiadores da Arte entendem que, independentemente da sua tipologia, os quadros apresentam um conjunto de símbolos cuja descodificação deve ser encorajada, nomeadamente, nas aulas de História, através da formulação de tarefas motivadoras e estimulantes que visem uma análise problematizadora de uma determinada obra. A título de exemplificação, Mallmann (2013) apresenta um exemplo de exploração e descodificação dos símbolos de uma imagem relativa a uma obra romana:

“Colunas clássicas representam as glórias da Roma Antiga, ao passo que cadeiras semelhantes a tronos conferem aos modelos uma aparência de realeza. Certos objetos simbólicos referem-se a papéis sociais específicos” (p. 5), cuja abordagem crítica deve ser incentivada em sala de aula.

No que respeita à imagem fotográfica, por natureza, mais “próxima” da realidade dos estudantes, deve, necessariamente, ser encarada e interpretada enquanto fonte histórica. Dias (2012) refere que, a fotografia, trata-se de um meio de conhecimento do passado, apesar de não reunir, no seu conteúdo, todas as informações relativas ao contexto em que foi tirada. Assim, reforçando o que temos vindo a demonstrar ao longo do presente relatório, é necessário haver uma crítica das fontes, e o mesmo se aplica à fotografia, pois “é de grande utilidade saber interrogar as fotografias que não foram tiradas, pelo menos, a grande maioria, tendo em mente os futuros historiadores” (Dias, 2012, p. 32). Desta forma, salientamos, novamente, a

importância da evidência histórica na interpretação de fontes iconográficas, no sentido de desenvolver hábitos de questionamento das fontes, como proposto por Ashby (2003, 2006).

É, pois, necessário auxiliar os alunos na construção dos conhecimentos necessários para que, de uma forma progressivamente autónoma, desenvolvam competências de leitura de fotografias reais, permitindo-lhes identificar estratégias eventualmente enganosas ou que possam passar despercebidas.

Em suma, Moimaz (2012), apoiado nos trabalhos de Burke (2004) e Meneses (2003), defende que a utilização de documentos iconográficos em sala de aula contribui para a construção do conhecimento histórico dos alunos. No entanto, em contexto de investigação historiográfica, reconhece que a maioria dos historiadores tende a descartar a sua utilização, privilegiando os documentos escritos, recorrendo às iconografias – como, por exemplo, pinturas, imagens ou iluminuras – como estratégia de ilustração, ao invés de “oferecer novas respostas ou suscitar novas questões (p. 61). Os manuais escolares aparentam reproduzir esta visão redutora do uso da imagem, “com a finalidade de legitimar e dar autoridade ao texto” (Cecatto & Magalhães, 2011, p. 11).

Pese embora esta constatação, a partir da década de 1980, a imagem passou a ser utilizada, com mais frequência, enquanto evidência histórica. Para o efeito, urge reconhecer que a maioria das imagens não foram produzidas com o intuito de serem interpretadas e descodificadas. Esta ação compete, pois, à iconografia, enquanto área de estudo que visa proporcionar métodos, parâmetros e estratégias para interpretar imagens de variadas tipologias, à luz do seu contexto sociocultural. Posto isto, ao propor a análise de imagens nas aulas de História, os professores devem atentar, igualmente, na imprescindibilidade da sua utilização enquanto forma de preparar os alunos para a leitura e compreensão da realidade em que se inserem.

Efetivamente, e indo ao encontro da investigação encetada pelos autores mencionados, qualquer imagem é passível de ser encarada enquanto evidência histórica, visto disponibilizar o acesso a informações do passado que outras fontes históricas são incapazes de proporcionar.

Calado (1994) afirma que a utilização da imagem, enquanto fonte histórica, na sala de aula, deve considerar um enquadramento pedagógico que atente na influência que estes recursos poderão ter na perspetiva dos discentes, uma vez que poderão ter sido produzidas com variadas intensões. Assim, o professor deve

fornecer pontos de referência com os quais as imagens possam ser relacionadas; limitar os aspetos apresentados àquilo que é essencial; realizar uma apresentação gradual dos diversos elementos que a compõem e adicionar chaves de leitura, como, por exemplo, indicações verbais (Moimaz, 2012, p. 63).

A análise da especificidade dos diferentes elementos que constituem a imagem apresenta-se, igualmente, imprescindível no exercício da inferência, entendido por Ashby (2006) como uma série de relações que se estabelecem entre as ideias formuladas pelos alunos e as fontes com que são confrontados. As cores, as formas, a legenda e o contraste da luz do documento constituem aspetos fulcrais que ajudam na descodificação da informação que poderá transmitir e, não menos importante, do contexto em que a imagem foi produzida, requerendo da parte do professor um exercício de orientação da sua análise.

Capítulo 3. – O Estudo

Neste capítulo, debruçar-nos-emos acerca da explicação das opções metodológicas efetuadas no âmbito da presente investigação – realçando a importância do estudo de caso na investigação em educação –, para efeitos do qual reforçaremos a questão de investigação e os objetivos específicos deste estudo, de modo a conferir-lhe um melhor enquadramento teórico e prático. Procuraremos, igualmente, efetuar uma descrição do contexto em que o presente estudo foi realizado, apresentando, também, uma breve descrição dos seus participantes.

3.1. – Questão de investigação e objetivos específicos

Como procurámos demonstrar ao longo do capítulo anterior, as imagens constituem uma realidade cada vez mais presente no quotidiano dos alunos, patentes quer na sua vida pessoal, como no contacto que mantêm com os outros e com o mundo. Não só possibilitam o desenvolvimento de competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, 2017), como permitem uma leitura mais motivadora e apelativa do presente e do passado.

Assim sendo, por considerarmos a utilização das imagens, nas suas variadas vertentes e tipologias, importante no desenvolvimento de conhecimento e competências históricas, e atendendo ao facto de a informação por elas veiculada poder constituir um “perigo” quando não devidamente interpretada, optámos por conciliar a sua utilização em sala de aula com o conceito de “evidência histórica”, no sentido de incentivar a hábitos de questionamento das fontes e à consciencialização de que, de facto, estas não foram redigidas para “dizer a verdade” (Ashby, 2006, 2003; Collingwood, 1946/2001).

Neste sentido, consideramos o recurso à evidência histórica bastante pertinente na interpretação de fontes iconográficas, permitindo uma leitura mais crítica, lata e concisa da informação veiculada pelas imagens, o que faz com que o nível de pensamento dos alunos possa, progressivamente, evoluir, por meio do desenvolvimento de competências de análise e espírito crítico, que atendam ao cruzamento do texto (conteúdo), subtexto (autoria e objetivos) e contexto de produção das fontes.

Dito isto, e tendo em consideração os aspetos mencionados, a presente investigação tem como objetivo perceber se as fontes iconográficas, mais propriamente, a imagem fixa, constituem recursos pedagógicos importantes para utilizar em sala de aula e qual a sua importância enquanto estratégia para a construção do conhecimento histórico dos alunos.

Assim, com base no que foi referido na introdução deste relatório e na contextualização efetuada no capítulo anterior, o presente estudo pretende responder à seguinte questão de investigação, sustentada por dois objetivos específicos:

1. Qual a importância da utilização de fontes iconográficas enquanto estratégia para a construção do conhecimento histórico?
 - 1.1. Analisar o impacto da utilização de imagens nas aulas de história no desenvolvimento de competências históricas, das quais o pensamento crítico, a interpretação de fontes e o reforço de conceitos operatórios da disciplina.
 - 1.2. Verificar se a análise contínua e diversificada de documentos iconográficos ao longo do ano permite aos alunos consolidar a capacidade de extrair evidências da imagem.

3.2. – Opções metodológicas

3.2.1. – A relevância do Estudo de Caso na investigação em educação

O presente relatório tem como objetivo abordar a questão da investigação enquanto componente integrante de uma pedagogia que visa um processo de ensino-aprendizagem motivador para os alunos e que, simultaneamente, permita visitar e aprofundar o saber histórico, mediante a utilização de uma metodologia que possibilite atribuir respostas e formular hipóteses aos desafios do futuro.

Neste sentido, segundo Amado (2014), a consciência da seleção de estratégias de investigação e respetivas opções epistemológicas, bem como as técnicas a utilizar e as competências a desenvolver, no sentido da sua aplicação, culminam na importância da investigação qualitativa, entendida por Yin (2003, p. 1) como uma estratégia que permite responder a questões relevantes no âmbito das ciências sociais. Assim, a formulação de hipóteses a questões incidentes sobre o “Como?” e o “Porquê?” do estudo, aliado ao foco colocado numa problemática da atualidade, revela-se importante no contexto de uma investigação realizada em tempo real.

Partindo do pressuposto de que “investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área social qualquer” (Amado, 2014, p. 19), a ação do investigador deve focar-se não só na formulação de objetivos específicos que atendam à natureza do estudo – qualitativo –, como, também, à dimensão humana e humanizante da educação, do ensino e da aprendizagem, visando o aperfeiçoamento do aluno, mediante o estabelecimento de inter-

relações entre contextos vários e o treino de competências imprescindíveis ao desenvolvimento individual, coletivo, social e cultural (Amado, 2014, p. 20).

O estudo de caso, inserido no campo da investigação qualitativa e passível de ser utilizado no âmbito de uma investigação inserida, sobretudo, nas Ciências Sociais, como sejam a Psicologia, a Sociologia, a Ciência Política, a História, entre outros (Amado, 2014; Yin, 2003), admite a adoção de múltiplas abordagens metodológicas e, neste sentido, indo ao encontro do aumento da importância de novos paradigmas, optou-se pela sua utilização no presente estudo, com vista a reconhecer o contributo do estudo de caso na “construção do conhecimento contextualizado, [valorizando-se] as qualidades exigidas aos investigadores que o fazem” (Morgado, 2013, cit. por Amado, 2014, p. 123).

Nos estudos de caso aplicados à investigação qualitativa, o objetivo do investigador deverá incidir, especificamente, na conceptualização do seu estudo, na formulação de novas hipóteses e na problematização dos resultados obtidos, no sentido de atender às particularidades do contexto de aplicação. Neste sentido, quando aplicado à investigação em educação, tendo por base uma perspetiva construtivista do ensino e da aprendizagem, a adoção de uma metodologia de estudo de caso revela-se importante, uma vez que, quando oposta a uma análise quantitativa, “orienta-se por uma perspetiva mais interpretativa e construtivista” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 50), com o objetivo de estudar fenómenos complexos em diversos contextos, numa abordagem metodológica essencialmente interpretativa, sem prejuízo de abarcar, igualmente, outras dimensões.

Assim sendo, como procurámos enfatizar anteriormente, devido à natureza do presente estudo, optámos por adotar uma metodologia de investigação qualitativa, incidente no estudo de caso, entendido por Ponte (2006) como

uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (p. 2).

Neste sentido, a análise interpretativa que se propõe no âmbito do presente estudo de caso, baseada nos contributos de Merriam (2002, p. 38, *cit.* Amado, 2014, p. 131), assenta, por um lado, na descrição do tema – a utilização de fontes iconográficas na aprendizagem em História – e dos elementos que participaram nas sucessivas aplicações efetuadas, no sentido de conferir robustez ao estudo, e, por outro, na formulação de categorias conceptuais que visem compreender a realidade em estudo indutivamente e formular hipóteses de trabalho.

3.3. – Caracterização dos participantes

A presente investigação foi realizada numa turma do 8.º Ano de escolaridade e numa turma do 9.º Ano de escolaridade, da Escola EB 2,3 Inês de Castro, localizada na União de Freguesias de São Martinho do Bispo e Ribeira de Frades, no Concelho de Coimbra. Como referido no **ponto 1.1.**, trata-se de um estabelecimento de ensino integrante do Agrupamento de Escolas de Coimbra Oeste e que, de um ponto de vista técnico e informático, possui, em todas as salas, um projetor com boa qualidade, conectado a, pelo menos, um computador. Pese embora o facto de algumas salas não reunirem condições práticas de circulação, atendendo às limitações impostas pela pandemia de COVID-19, o equipamento de projeção não constituiu um obstáculo à visualização dos alunos, dada a posição central onde o projetor se encontra localizado.

Não obstante o trabalho efetuado com sete turmas dos oitavos e nonos anos, bem como a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento nas turmas incluídas em ambos os anos supramencionados, optámos por desenvolver a presente investigação com uma turma do 8.º e uma outra do 9.º Ano, com o intuito de diversificar as estratégias de aplicação e recolha de dados, dada a multiplicidade de temas abordados, e avaliar a progressão de ideias dos alunos dos dois anos, numa tentativa de apresentar conclusões mais latas e fundamentadas.

A turma do 8.º Ano é constituída por 24 alunos, 12 raparigas e 12 rapazes, com uma média de 14 anos. Como referido no **ponto 1.2.**, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, três alunos beneficiaram de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, sendo que um dos alunos mencionados não frequentava as aulas de História e, por esse motivo, não participou no nosso estudo. A turma apresentou um comportamento satisfatório ao longo do ano letivo, sendo, na sua maioria, alunos interessados e empenhados nas tarefas propostas. De uma forma geral, e não obstante alguns episódios isolados de desatenção, todos demonstraram interesse pela disciplina de História, revelando, no entanto, algumas dificuldades ao nível da interpretação de fontes históricas enquanto evidência.

A turma do 9.º Ano é constituída por 21 alunos, 8 raparigas e 13 rapazes, com uma média de idades de 15 anos. Como referido anteriormente, dois alunos beneficiaram de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, sendo que, ambos os alunos mencionados, foram atingindo níveis cada vez mais elevados de aprendizagem e competências de interpretação e tratamento da informação. A maioria dos alunos desta turma manifestou, desde o início, gosto pela disciplina de História, reconhecendo a sua utilidade ao nível do desenvolvimento do conhecimento histórico e do fomento do

exercício de uma cidadania crítica, o que se refletiu na qualidade das suas intervenções em sala de aula e dos trabalhos realizados ao longo do ano letivo.

3.4. – Instrumentos de recolha de dados

Relativamente aos instrumentos utilizados na recolha de dados, ao longo do ano letivo, pretendeu-se selecionar recursos e fontes históricas com o intuito de incentivar não só à problematização de ideias, como, também, ao desenvolvimento de uma série de competências históricas, baseadas nos vetores fundamentais da disciplina de História, partindo de uma perspetiva construtivista da disciplina.

Neste sentido, destacamos os seguintes instrumentos de recolha: Atividades de diagnóstico²⁷ realizadas, periodicamente, em contexto de sala de aula, a partir das quais se pretendeu incentivar os alunos a desenvolverem e a comunicarem, oralmente, as suas conclusões, fornecendo-lhes as ferramentas e o apoio necessários para aumentar, progressivamente, o grau de dificuldade das atividades propostas, de modo a conferir uma análise mais fiável aos níveis de progressão das ideias dos alunos; Fichas de trabalho²⁸, cujas questões, devidamente planificadas, tinham como objetivo conciliar uma abordagem substantiva dos conteúdos lecionados – os conhecimentos *da História e os conhecimentos sobre a História* (Domínguez, 2015, p. 36, *cit.* Solé, 2017b, p. 94) – com o desenvolvimento de competências específicas, que atendam a várias dimensões do conhecimento de segunda-ordem²⁹: a interpretação de uma fonte enquanto evidência histórica (cruzamento do texto, do subtexto e do contexto da fonte), a comunicação dos resultados obtidos e a evolução da sua qualidade, assim como o desenvolvimento do espírito crítico, no sentido de construir a consciência de que, uma fonte histórica, não foi elaborada com o intuito de “dizer a verdade”,

²⁷ As atividades de diagnóstico realizadas em conjunto com os alunos implicaram o recurso à projeção de fontes escritas, mas, sobretudo, iconográficas diversas, nomeadamente, quadros, fotografias de época, caricaturas, fontes de imprensa e anúncios publicitários, com o objetivo de incentivar à formulação de hipóteses e treinar a interpretação de fontes enquanto evidência histórica, aplicada ao estudo de temas variados, no sentido de inferir acerca das características políticas, económicas e sociais de uma determinada época/acontecimento histórico (Ver Anexo XIX – Estratégia de problematização da análise de uma fonte iconográfica na aula de História, relativa ao tema da Revolução Soviética de 1917).

²⁸ As fichas entregues aos alunos continham algumas informações que permitiam dirigir a sua atenção para a interpretação de fontes iconográficas relacionadas com os temas em estudo, com o objetivo de fornecerem explicações ou problematizarem as suas conclusões a partir da interpretação de uma imagem enquanto evidência histórica, sendo que as questões formuladas tinham como objetivo orientar esta análise (Ver Anexo XX – Enunciado de uma ficha de trabalho na qual constam algumas informações que deverão guiar a interpretação de uma imagem enquanto evidência).

²⁹ Cf. Anexo XXI – Excerto de uma planificação na qual se prevê aprendizagens essenciais baseadas em conhecimento substantivo e no desenvolvimento de competências de segunda-ordem.

realçando, assim, a importância da análise do contexto em que foi produzida e do posicionamento/objetivo do seu autor.

3.5. – Escolha do tema

A escolha deste tema, como procurámos demonstrar no **Capítulo 2**, teve como fundamento o facto de as imagens, nas suas variadas dimensões, constituírem parte integrante do quotidiano dos estudantes, passíveis de serem transpostas para a sala de aula e, assim, colocadas ao serviço do ensino e da aprendizagem em História, potenciando a construção do conhecimento histórico dos alunos (Solé, 2017b) e o desenvolvimento do pensamento crítico (Lins, 2014). Neste sentido, utilizar fontes iconográficas em sala de aula, mediante a formulação de tarefas simultaneamente motivadoras e desafiadoras, orientando o olhar dos alunos e incentivando-os a interpretar além do que aparenta ser óbvio, revela-se imprescindível para o fomento de um processo de ensino-aprendizagem enriquecedor.

Atendendo às competências específicas previstas na disciplina de História e no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, 2017), o uso de fontes iconográficas apresenta-se como um recurso essencial à construção de conhecimento histórico substantivo e, simultaneamente, de segunda-ordem, permitindo o desenvolvimento de uma série de competências (Melo, 2008), a saber: *informação e comunicação; resolução de problemas e pensamento crítico e criativo*.

Seguindo uma perspectiva de ensino-aprendizagem assente no desenvolvimento de competências sociais e cívicas, e sendo indiscutíveis os benefícios da utilização de fontes iconográficas na educação, ao nível da construção crítica do conhecimento histórico, entendemos que a escola, em geral, e os professores, em particular, devem tomar partido destas vantagens e diversificar, a longo prazo, as suas estratégias de ensino, de modo a promover uma aprendizagem realmente significativa. Assim, entendemos que:

A educação através de imagens embora possa distinguir-se da educação para a imagem, não deixa de implicar também esta última a dois níveis: ao nível a formação de professores que desejam utilizar a imagem como auxiliar do processo de comunicação pedagógica, bem como ao nível da formação dos próprios alunos, se é que a escola que desejamos é uma escola integrada nesta «sociedade da imagem» de que tanto se fala (Calado, 1994, p. 71).

3.6. – Seleção das imagens

Todas as imagens utilizadas no presente estudo e em atividades de natureza diversa, nomeadamente, de diagnóstico, de consolidação e de aplicação de conhecimentos, foram selecionadas com base em três critérios fundamentais, atendendo às nossas intenções de promoção de uma abordagem mais lata e crítica à interpretação de fontes iconográficas, a saber:

- A faixa etária dos alunos, no sentido de não encontrarem muitas limitações ao nível da exploração das fontes, tornando, assim, a sua interpretação mais motivadora;
- O cruzamento entre as várias dimensões de exploração das imagens; numa primeira fase, o texto (ou conteúdo das mesmas) e o contexto de produção, articulado com os conteúdos programáticos em causa e, numa segunda aplicação, o subtexto, de modo a promover a interpretação de imagens enquanto evidência histórica e incentivar os estudantes a questionar o teor das fontes que interpretam, bem como a intenção dos respetivos autores;
- A qualidade, a variedade das imagens e o impacto visual que poderão provocar nos estudantes que as observam e, de seguida, interpretam.

Dito isto, a **Tabela 1** indica as imagens analisadas ao longo do ano letivo, em ambas as turmas 8.º Y e 9.º X, nos contextos acima descritos. As imagens selecionadas e descritas a azul foram utilizadas para efeitos do nosso estudo.

Tabela 1: Imagens analisadas e conteúdos programáticos correspondentes

<u>Turma</u>	<u>Imagens</u>	<u>Conteúdos programáticos</u>
9.º X	“ <i>Vence os brancos com a cunha vermelha</i> ” (1919), quadro de El Lissitzky.	“A Europa e o Mundo no limiar do século XX: A Revolução Soviética de 1917”.
	“ <i>O Fado</i> ” (1910), de José Malhoa. Pintura naturalista destinada a analisar as características da sociedade portuguesa em finais do século XIX e inícios do século XX. Museu da Cidade de Lisboa.	“A Europa e o Mundo no limiar do século XX: Portugal: da 1.ª República à Ditadura Militar”.

	<p>“<i>O Grito</i>” (1893), de Edvard Munch. Pintura utilizada para comparar o tipo de arte praticada na Europa com a realidade portuguesa.</p>	<p>“A Europa e o Mundo no limiar do século XX: Portugal: da 1.ª República à Ditadura Militar”.</p>
	<p>“<i>Caricatura de Afonso Costa a estrangular dois jesuítas e ameaçado pela serpente do Vaticano</i>” (1911).</p>	<p>“A Europa e o Mundo no limiar do século XX: Portugal: da 1.ª República à Ditadura Militar”.</p>
	<p>“<i>Estaline, o pai da Nação</i>” (1947). Cartaz de propaganda soviética (Escola Virtual).</p>	<p>“Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial: O regime totalitário estalinista implantado na URSS”.</p>
	<p>“<i>Patriotas, votai na Lista da União Nacional</i>” (1934). Cartaz de propaganda de apoio ao Estado Novo. (Biblioteca Nacional Digital).</p>	<p>“Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial: A emergência e a consolidação do Estado Novo em Portugal”.</p>
	<p>“<i>Anúncio publicitário da McDonald’s</i>” (1969). (You Deserve a Break Today: 1960s-1980s McDonald’s History in Advertising).</p>	<p>“Do Segundo Após Guerra aos anos 90: As características das sociedades ocidentais desenvolvidas”.</p>
<u>Turma</u>	<u>Imagens</u>	<u>Conteúdos programáticos</u>
8.º Y	<p>“<i>O nascimento de Vénus</i>” (1486), pintura de Sandro Botticelli.</p>	<p>“Expansão e mudança nos séculos XV e XVI: O Renascimento”.</p>
	<p>“<i>Pietà</i>” (1499), escultura de Miguel Ângelo.</p>	<p>“Expansão e mudança nos séculos XV e XVI: O Renascimento”.</p>
	<p>“<i>A adoração dos Reis Magos</i>” (1475), pintura de Sandro Botticelli.</p>	<p>“Expansão e mudança nos séculos XV e XVI: O Renascimento”.</p>
	<p>“<i>Janela do capítulo</i>” (1520), Convento de Cristo, Tomar.</p>	<p>“Expansão e mudança nos séculos XV e XVI: O Renascimento”.</p>

	<p>“<i>Anchieta e Nóbrega na cabana de Pindobuçú</i>” (1920), pintura de Benedito Calixto. Museu Paulista – Reforma Católica.</p> <p>(confrontar)</p> <p>“<i>Recriação de uma sessão de tortura da Inquisição</i>” (Iba Mendes Pesquisa, Tipos e instrumentos de tortura na Inquisição) – Contrarreforma.</p>	<p>“Expansão e mudança nos séculos XV e XVI: A reação da Igreja Católica à Reforma Protestante”.</p>
	<p>“<i>Louis XIV, L’État c’est moi</i>” (1890), gravura de F. Roy. La France et les français a travers les siècles.</p>	<p>“O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII: Política e Sociedade no Antigo Regime europeu”.</p>
	<p>“<i>A faut esperer q’eu jeu la finira bientôt</i>” (1789), caricatura anónima relativa à sociedade francesa nas vésperas da Revolução. Paris.</p> <p>(confrontar)</p> <p>“<i>J’savais ben qu’Jaurions not tour</i>” (1789), Escola Francesa, Musée de la Ville de Paris.</p>	<p>“O arranque da Revolução Industrial e o triunfo dos regimes liberais conservadores: A Revolução Americana e a Revolução Francesa”.</p>

Fonte própria

Como referido anteriormente, as imagens selecionadas não se cingiram ao estudo que procuraremos descrever de seguida, tendo também em vista a dinamização de atividades variadas em sala de aula, com o objetivo de treinar a competência de interpretação de fontes iconográficas enquanto evidência histórica e, simultaneamente, despertar, nos estudantes, o gosto pela disciplina e o exercício do pensamento crítico e criativo, como previsto no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* e nas *Aprendizagens Essenciais de História*.

3.7. – Descrição do estudo

O estudo foi realizado durante o ano letivo de 2020/2021. No entanto, como referido no **ponto 1.3.**, apesar de a sua aplicação, em contexto de sala de aula, ter ficado comprometida devido ao agravamento da situação epidemiológica do país, recorremos à *Google Classroom* e ao sentido de responsabilidade dos estudantes das turmas 8.º Y e 9.º X, no sentido de lhe dar continuidade. Aquando do início do terceiro período, retomou-se a atividade letiva presencial e a didatização de atividades integrantes da nossa investigação.

A aplicação das atividades do estudo foi antecedida de uma contextualização geral da matéria abordada, seguida da explicação do objetivo das tarefas práticas, de modo que os estudantes conseguissem relacionar os temas em estudo, ao longo do ano letivo, com a exploração das fontes. A organização das fases do estudo realizadas em contexto presencial encontra-se patente na **Tabela 2:**

Tabela 2: Fases do estudo e respetivos objetivos

Fase	Objetivos
1. ^a	Contextualização da matéria lecionada
2. ^a	Explicação da atividade aos estudantes
3. ^a	Interpretação, individual ou em grupo, de fontes iconográficas e formulação de explicações, a partir do preenchimento de um questionário ou ficha de trabalho
4. ^a	Recolha das respostas dos estudantes e fomento do diálogo vertical e horizontal

Fonte própria

Variando consoante o conteúdo das questões colocadas, era-lhes fornecido entre 10 a 15 minutos para a realização das atividades de exploração das imagens, de forma individual ou em grupo, sendo que, aquando da recolha das respostas, os alunos eram incentivados a partilhar com a turma as principais conclusões que retiraram, numa lógica de diálogo horizontal e vertical; um momento imprescindível para dirigir a atenção dos alunos para os objetivos da tarefa e esclarecer eventuais dúvidas sentidas no decorrer da realização da atividade. Quando aplicados em contexto presencial, os trabalhos propostos tiveram, essencialmente, como objetivo incentivar os alunos a formular explicações históricas válidas acerca de um

determinado acontecimento ou tema, mediante a interpretação que fizeram das fontes propostas. A **Tabela 3** expõe as tarefas, de natureza variada, propostas no âmbito desta investigação.

Tabela 3: Recursos e tipo de tarefas delineadas em contexto de ensino presencial

	Tarefa	Suporte	Tipo de tarefa
8.º Y	Questionário	Projeção de duas fontes, uma iconográfica e outra escrita, via PowerPoint	Diagnóstico: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI: O Renascimento
	Ficha de trabalho	Projeção de duas fontes iconográficas (uma pintura e uma gravura)/ Documento Word impresso	Consolidação e aplicação: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI: A reação da Igreja Católica à Reforma Protestante
	Ficha/Trabalho para casa	Documento Word submetido na <i>Google Classroom</i> (duas gravuras)	Aplicação e formulação de explicações históricas: O arranque da Revolução Industrial e o triunfo dos regimes liberais conservadores: A Revolução Americana e a Revolução Francesa
9.º X	Trabalho de grupo	Projeção de uma fonte iconográfica (caricatura) e disponibilização do guião de trabalho na <i>Google Classroom</i>	“Aprendizagem por descoberta” e formulação de explicações históricas: A Europa e o Mundo no limiar do século XX: Portugal: da 1.ª República à Ditadura Militar
	Ficha de trabalho	Projeção de uma fonte iconográfica (anúncio publicitário)/ Documento Word impresso	Consolidação e aplicação: Do Segundo Após Guerra aos anos 90: As características das sociedades ocidentais desenvolvidas

Fonte própria

Para percebermos a metodologia adotada nas atividades aplicadas em contexto de Ensino Remoto Emergencial/ E@D³⁰, é importante esclarecer o leitor quanto às formas de lecionação

³⁰ Cf. nota de rodapé n.º 4.

previstas para o efeito. Nas aulas **síncronas**, que contavam com a presença remota dos professores e dos alunos das turmas, eram abordados conteúdos programáticos e efetuados alguns exercícios de consolidação, essencialmente, com recurso a ferramentas tecnológicas, como procurámos exemplificar no **ponto 1.3**. Nas aulas **assíncronas**, destinadas ao fomento do trabalho autónomo, os professores propuseram tarefas de aprofundamento e aplicação de aprendizagens essenciais variadas aos estudantes, em formatos diversos.

O empenho e a responsabilidade que a maioria dos alunos das turmas 8.º Y e 9.º X revelaram perante os trabalhos propostos constituíram uma mais-valia para a continuidade do presente estudo. Para o efeito, no final das aulas síncronas, começámos por explicar aos alunos o tipo de tarefa que lhes competia realizar, bem como os objetivos que a acompanhavam. Apesar dos condicionalismos advindos do E@D, nomeadamente, a ausência de acesso a equipamentos informáticos por parte de alguns estudantes, o estudo reuniu condições de exequibilidade, pelo que não ficou, totalmente, comprometido. Na **Tabela 4**, estão expostos os recursos e o tipo de tarefas delineadas no âmbito do E@D para o presente estudo.

Tabela 4: Recursos e tipo de tarefas delineadas no âmbito do E@D

	Tarefa	Suporte e tema	Tipo de tarefa
8.º Y	Ficha de trabalho	<i>Google Forms</i> (gravura)	Aplicação e consolidação de conhecimentos: O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII: Política e Sociedade no Antigo Regime europeu.
9.º X	Ficha de trabalho	<i>Google Docs</i> (cartaz de propaganda)	“Aprendizagem por descoberta” e formulação de explicações históricas: Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial: A emergência e a consolidação do Estado Novo em Portugal.

Fonte própria

Em suma, tanto em contexto presencial, como de E@D, fomos estando particularmente atentos à reação dos alunos às tarefas de interpretação de imagens propostas, solicitando-lhes, igualmente, algum *feedback*, no sentido de adequar a metodologia de trabalho adotada às suas necessidades, em prol do que melhor beneficiaria a aprendizagem dos estudantes.

De referir, ainda, que todas as observações e análises descritas no presente relatório foram efetuadas até ao final de maio.

Neste sentido, dadas as dimensões do estudo que propomos, optámos pela adoção de uma metodologia de estudo de caso, de índole qualitativo, que, como procurámos demonstrar no **ponto 3.2.1.**, revela-se muito importante na investigação em educação, visto implicar a formulação de novas hipóteses e a problematização dos resultados obtidos, atendendo às características do contexto de aplicação da investigação.

Capítulo 4. – Aplicação do estudo e análise de resultados

No presente capítulo, apresentaremos a forma como as estratégias didáticas foram aplicadas, quer em contexto presencial, como em regime de E@D, procurando, ainda, analisar as respostas dos alunos às atividades propostas ao longo do ano letivo e apresentar as observações que retirámos desta análise. No final, iremos efetuar algumas considerações finais sobre o trabalho que realizámos.

Uma vez que consideramos o contexto de aplicação indissociável da descrição do estudo e análise dos resultados, optámos por agregar ambos os parâmetros. De forma a permitir que o leitor possa acompanhar a análise dos resultados de uma forma mais linear, subdividimos, em ambas as turmas, as atividades didáticas por ordem de aplicação, sendo que, ao longo da análise de cada uma, procuraremos tecer uma breve observação geral.

Como procurámos frisar anteriormente, as imagens, mais propriamente, a imagem fixa, constituem uma realidade inerente ao contexto pessoal e coletivo da maioria dos alunos (Gil, 2011), pelo que impere consciencializar para os perigos que a manipulação da imagem, por parte de agentes alheios à educação³¹, poderá implicar (Melo, 2008). Por este motivo, recorrer a fontes iconográficas, em contextos e formatos variados, nas aulas de História, revela-se importante não só ao nível do desenvolvimento de competências específicas de interpretação de fontes históricas inscritas no núcleo de conhecimentos de segunda-ordem³² (Carvalho & Barca, 2011, p. 204; Cooper, 2004; Ashby, 2003, 2006), como, também, no desenvolvimento de uma cidadania ativa e crítica (Gil, 2011; Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, p. 2).

Nas turmas que lecionamos e acompanhamos de forma mais próxima, constatamos que, no que respeita à análise e interpretação de fontes iconográficas, tanto em contexto de diagnóstico, como de estudo empírico, os alunos atendem, quase exclusivamente, ao conteúdo da fonte; isto é, ao texto, elementos e símbolos relevantes, apesar de se verificarem tentativas satisfatórias de atribuição de significado ao que vêem.

³¹ A imagem é passível de ser utilizada como meio de propaganda política, ideológica e económica, servindo propósitos que poderão passar despercebidos à maioria dos indivíduos que se deparam perante tal cenário. É neste sentido que, indo ao encontro de Melo (2008), consideramos o uso e a interpretação da imagem fixa nas aulas de História relevantes no treino e aprimoramento de competências que permitam aos alunos desenvolverem a consciência da necessidade de uma crescente sofisticação no que respeita à interpretação da imagem, no sentido de incentivar à resolução de problemas, à formulação de hipóteses e ao espírito crítico.

³² A este respeito, destacamos, como procurámos fazer ao longo do trabalho, a importância da interpretação de fontes históricas, mediante a adoção de uma metodologia que vá além do conhecimento substantivo, englobando um conhecimento procedimental que permita questionar o conteúdo da fonte, formular hipóteses, atender ao contexto de produção e inferir acerca das mesmas, no sentido de entender o passado.

4.1. – Estudo desenvolvido com a turma 8.º Y

4.1.1. – Estudo preliminar

Na turma 8.º Y, de modo a introduzir, oralmente, o tema “Renascimento, Reforma e Contrarreforma”, e a delinear as principais características deste período da História, procurámos perceber até que ponto os alunos conseguiriam extrair informações relevantes de uma fonte iconográfica, confrontando-a com um documento escrito. A **Imagem 1** retrata a forma como a atividade de diagnóstico foi aplicada, com recurso à sua projeção, via *PowerPoint*.

Imagem 1: Estratégia de introdução ao período renascentista, mediante o confronto entre uma fonte iconográfica e uma fonte escrita.

O que entendes por “Renascimento”?

Fonte A – O nascimento de Vénus



Sandro Botticelli, 1486

Fonte B – Novas perspetivas e erudição

No nosso tempo, todas as matérias nos devem interessar. Aprendemos grego [...], hebraico e latim. [...] Depois, estuda os livros dos médicos gregos, árabes e latinos [...] e procura conhecer esse outro mundo que é o homem.

Rebelais, *Gargântua*, 1534

Observa, de novo, as Fontes A e B e **escreve** no teu caderno:

- duas áreas em que o Renascimento se manifestou.
- dois aspetos que associes ao Renascimento.

Fonte própria

Após disponibilizarmos cerca de cinco minutos para os alunos se inteirarem acerca do tipo de material histórico com que estavam a lidar, foi feita a seguinte questão, com vista à análise da capacidade de extração de elementos relevantes de cada uma das fontes: “Que elementos destacariam em cada uma das fontes?”. Os alunos revelaram uma participação bastante satisfatória, reconhecendo, na fonte A, a deusa Vénus, relacionando-a com a mitologia greco-romana, e a identificação de elementos naturais; na fonte B, destacaram as línguas antigas e o “conhecimento do Homem”. No entanto, quando confrontados com a questão “O que é que os elementos que identificaram vos dizem sobre o período que estamos a estudar?”, os alunos

revelaram algumas dificuldades em ir além do conteúdo das fontes, privilegiando, não obstante, a fonte B – escrita –, cujo conteúdo lhes permitia extrair, mais facilmente, informações de natureza substantiva.

Neste sentido, corroboramos os trabalhos de Moimaz (2012), que defendem que a utilização de fontes iconográficas em sala de aula contribui para a construção do conhecimento histórico dos alunos, reconhecendo, no entanto, que o contexto escolar em que os alunos se inserem, nomeadamente, os próprios materiais de auxílio ao estudo dos discentes, tendem a descartar a sua utilização, privilegiando os documentos escritos e recorrendo às iconografias – como, por exemplo, pinturas, imagens ou gravuras – como estratégia de ilustração.

4.1.2. – Estudo n.º 1: interpretar e iniciar a inferência

A primeira atividade prática aplicada à turma 8.º Y, no âmbito do presente estudo de caráter qualitativo, teve, essencialmente, dois objetivos específicos, transpostos nas duas questões formuladas para o efeito. Devido aos condicionalismos causados pela pandemia de COVID-19, cinco dos vinte e três alunos desta turma não participaram neste estudo, encontrando-se em isolamento profilático. A **Imagem 2** demonstra a forma como a atividade foi aplicada, mediante a sua projeção, via *PowerPoint*. Os alunos deveriam responder às questões colocadas numa folha à parte, para que pudéssemos recolher as suas respostas para efeitos de análise.

Imagem 2: Primeiro estudo aplicado à turma 8.º Y

Qual foi a reação da Igreja Católica às críticas que lhe foram tecidas?

Fonte A –



"Anchieta e Nóbrega na cabana de Pindobuçu" (1920), pintura de Benedito Calixto. Museu Paulista. <https://www.alamy.com/stock-photo-benedito-calixto-anchieta-e-nbrega-na-cabana-de-pindobuu-museu-paulista-171274458.html> [09.01.2021]

Fonte B –



Recriação de uma sessão de tortura da Inquisição
<http://www.lbanerdes.com/2011/01/01/tipos-e-instrumentos-de-tortura-na-irml> [09.01.2021]

Tarefa:

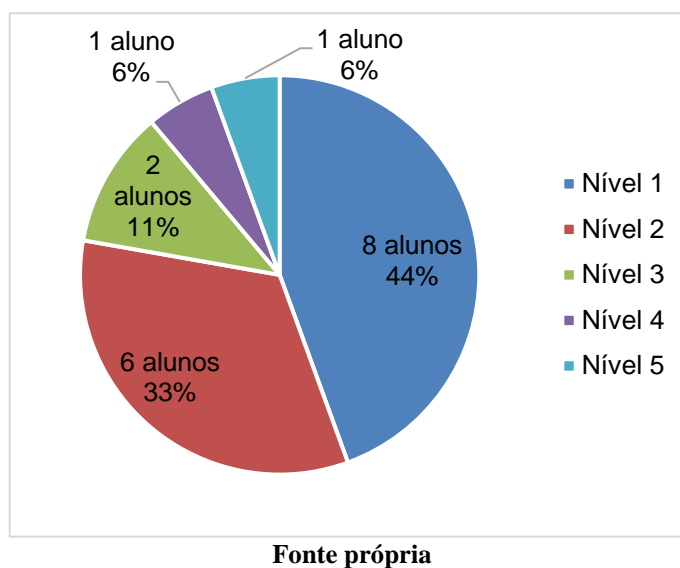
1. Descreve, criticamente, o que observas em ambas as fontes.
2. O que é que os aspetos que destacaste te dizem sobre a reação da Igreja à Reforma Protestante?

Fonte própria

Neste sentido, pretendia-se que fossem os alunos a apresentarem as suas próprias conclusões acerca das formas como a Igreja Católica poderá ter reagido à Reforma Protestante, formulando e comunicando hipóteses. Para o efeito, foram-lhes apresentadas duas fontes iconográficas, a partir das quais deveriam responder a duas perguntas, de modo a iniciar o tema e a familiarizarem-se com a Reforma Católica e com a Contrarreforma, após uma breve contextualização efetuada aos impactos da Reforma Protestante.

No que respeita à primeira questão, numa lógica de complexidade crescente, pretendia-se, primeiramente, incentivar à identificação e descrição dos principais elementos de ambas as fontes iconográficas, bem como os aspetos que considerassem mais significativos. Grande parte dos alunos identificou os membros do clero (roupas, simbologia cristã e poses) e os indígenas (vestuário e armamento). O **Gráfico 5** demonstra a distribuição das respostas dos estudantes à primeira pergunta do estudo pelos níveis de progressão conceptual em evidência de Ashby (2003).

Gráfico 5: Distribuição das respostas dos estudantes à primeira pergunta pelos níveis de evidência de Ashby (2003)



O número total de respostas obtidas na primeira questão (18 em 21) denota alguma facilidade na identificação e descrição de elementos que os alunos consideraram relevantes em cada uma das fontes. No entanto, o número restrito de respostas verificadas no segundo exercício (13 em 21), cujo objetivo era incentivar os alunos a inferir sobre os elementos que detetaram nas fontes, apresentando a(s) forma(s) como a Igreja Católica poderá ter reagido à Reforma Protestante a partir da análise descritiva que fizeram das imagens, revela que a maioria

dos elementos da turma ainda não demonstra competências de análise suficientes para inferir a partir do que observam nas imagens.

Procuraremos, de seguida, justificar a categorização das ideias dos estudantes, recorrendo a exemplos de respostas inseridas em cada um dos níveis do modelo de progressão proposto por Ashby (2003). Uma vez que uma análise qualitativa implica que os níveis em apreço derivem das respostas dos alunos, **nos gráficos relativos à categorização das ideias dos mesmos, constarão, apenas, os níveis em que as respetivas respostas foram inseridas.** Visando manter o anonimato da autoria das respostas, adotar-se-á a abreviatura EST (estudante), seguida da caracterização da turma (Y) e do respetivo número dos alunos na turma.

Atendendo ao modelo de progressão conceptual de Ashby (2003), no que respeita à **primeira questão**, oito estudantes foram colocados no Nível 1 (*Evidência como cópia do passado*), no sentido em que se limitaram a “copiar” elementos que retiraram da fonte, sem questioná-los ou descrevê-los:

ESTY08 – “Na Fonte A observo pessoas que estão a rezar. Na Fonte B, observo um instrumento parecido com rodas para apanhar água nos rios, e vejo que está lá uma pessoa sem roupa, presa na roda e a ser torturada”.

Seis estudantes foram colocados no Nível 2 (*Evidência como informação*), limitando-se a descrever o que observam diretamente na fonte, sendo o foco encontrar hipóteses válidas – evidente através da identificação de membros do clero –, ao invés de atender ao contexto e ao subtexto:

ESTY09 – “Na Fonte A, observo o que me parecem ser homens vestidos com roupa típica da selva numa pequena sala com alguns objetos religiosos, possivelmente a prestar culto. Na Fonte B observo a tortura de um homem numa espécie de prisão com elementos da Igreja”.

Dois alunos foram colocados no Nível 3 (*Evidência como testemunho ou conhecimento*), visto conseguirem distinguir “evidência” de “informação”, por sua vez, passível de ser avaliada quanto à sua veracidade, sendo que reproduziram informação, mas não inferiram a partir da mesma:

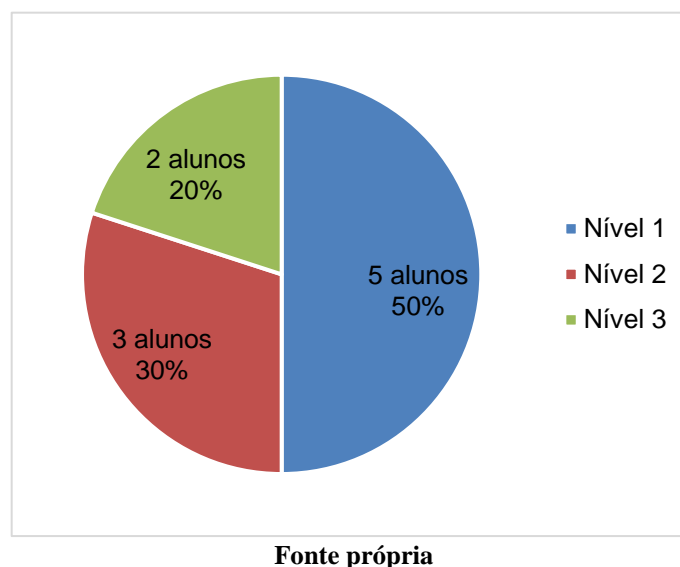
ESTY20 – “A Igreja reagiu com uma Contrarreforma. Na Fonte A observamos membros da Igreja a tentar converter índios e, na Fonte B, observamos padres a torturar uma pessoa, o que se pode observar através da sua posição e do vestuário dos padres. Poderá ser protestante”.

Finalmente, apenas um estudante foi categorizado no Nível 4 (*Evidência como prova*) do modelo de Ashby (2003), uma vez que, apesar de o estudante não atender ao subtexto – a questão da autoria e do posicionamento do autor –, surge a ideia de “perspetiva” e alguma capacidade crítica, sendo que não fundamenta as suas ideias:

ESTY07 – “Na Fonte A, observo uma divisão onde se encontra um altar com várias pessoas que parecem ser de um povo diferente. Acho que estão a converter povos à fé católica. Na Fonte B observo um método de tortura de pessoas da Igreja Católica a torturarem pessoas que apoiavam o Protestantismo”.

Na **segunda questão**, pretendia-se que os alunos reconhecessem as duas reações distintas da Igreja Católica à Reforma Protestante³³, cruzando os dados do texto (conteúdo da fonte) com o contexto, formulando um início de inferência. Aquando da análise das respostas dos alunos, constatámos que, quando confrontados com uma questão que os incentivasse a ir além do conhecimento substantivo e de uma análise linear das fontes, os estudantes apresentaram algumas dificuldades de abstração, focando-se no conteúdo (texto) da fonte ou na ausência de resposta à questão colocada. O **Gráfico 6** demonstra a distribuição das respostas dos estudantes à segunda pergunta do estudo pelos níveis de progressão conceptual em evidência de Ashby (2003).

Gráfico 6: Distribuição das respostas dos estudantes à segunda pergunta pelos níveis de evidência de Ashby (2003)



Neste primeiro estudo, os resultados obtidos vêm reforçar os apelos de Cooper (1991), no sentido de encorajar e aprimorar a interpretação de fontes históricas enquanto evidência, desde cedo, nomeadamente, iconográficas, mediante a formulação de atividades simultaneamente

³³ Os aspetos identificados em ambas as fontes remetem, por um lado, para uma ação doutrinária (reforço do catolicismo, por exemplo, através da missionação/divulgação do catolicismo – Fonte A) e, por outro, para uma ação repressiva, com vista a impedir a expansão do Protestantismo, recorrendo a meios violentos, dos quais o Tribunal do Santo Ofício da Inquisição (tortura – Fonte B) e a Congregação do Índex.

dinâmicas e problematizadoras, com vista a que os alunos desenvolvam competências de análise e espírito crítico. Assim, encaram-se as fontes não apenas ao nível do conhecimento substantivo que o aluno retira, mas, como referem Carvalho e Barca (2011):

[...] do conhecimento procedimental, heurístico, que permitirá ir além do literal, questionar as afirmações ali contidas e construir um conhecimento que as transborda, que considera o seu contexto de produção, o que, por consequência, o leva a mobilizar conhecimento prévio de enquadramento (p. 204).

4.1.3. – Estudo n.º 2: interpretar, descrever e treinar a inferência

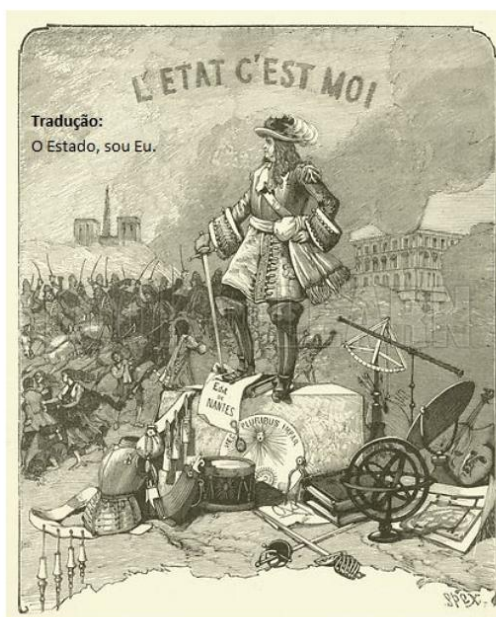
Como referido nos **pontos 1.3. e 3.7.**, dado o agravamento da situação epidemiológica do país, a segunda atividade prática desenvolvida no âmbito do nosso estudo foi aplicada em regime de E@D, com recurso à *Google Classroom* enquanto plataforma de submissão de respostas, e ao *Google Forms*³⁴, como material de suporte da fonte iconográfica que os alunos deveriam interpretar.

Desenvolvida no âmbito do tema “*O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII: Política e Sociedade no Antigo Regime europeu*”, esta atividade teve, principalmente, dois objetivos específicos, que vão ao encontro do tema do nosso relatório: identificar elementos relevantes da imagem, descrevê-los, relacioná-los com aprendizagens anteriores e inferir a partir dos mesmos, encarando a fonte enquanto evidência histórica. A **Imagem 3** demonstra a forma como a atividade realizada no âmbito do estudo foi aplicada, via *Google Forms*.

³⁴ Cf. Tabela 4, relativa aos recursos e tipo de tarefas delineadas no âmbito do E@D.

Imagem 3: Segundo estudo aplicado à turma 8.º Y

3. A imagem que se segue retrata o rei francês Luís XIV (1638-1715). O que é que a legenda que consta da imagem e os elementos que a compõem te dizem sobre o Antigo Regime? Escreve, POR PALAVRAS TUAS, um pequeno texto, procurando responder a esta questão. *



Fonte própria

Numa lógica de complexidade e formulação de tarefas progressivamente mais problematizadoras, optou-se pela formulação de uma só questão, para efeitos da qual foram delineados alguns objetivos específicos.

A formulação da questão-problema pretendeu, sobretudo, atender ao pensamento crítico dos alunos e à mobilização de competências treinadas desde o início do ano letivo, nomeadamente, a interpretação do conteúdo da imagem, mas, sobretudo – e indo ao encontro das competências e atitudes previstas nas *Aprendizagens Essenciais* da disciplina –, a capacidade de formular hipóteses e propor soluções, no sentido de incentivar os estudantes a atribuir significado ao que veem (Collingwood, 1946/2001), mediante o questionamento da natureza da fonte (O que é que esta fonte nos quer dizer?) e a sua contextualização espaço-temporal.

Neste sentido, aquando da primeira aula síncrona incidente na abordagem às características sociopolíticas do Antigo Regime, disponibilizou-se, em formato *Google Forms*, uma gravura de 1890³⁵, que retratava as várias dimensões do absolutismo régio, personificado

³⁵ Cf. Imagem 3 – Segundo estudo aplicado à turma 8.º Y.

no rei Luís XIV. Para completar a tarefa proposta, os alunos foram desafiados a mobilizar aprendizagens da aula síncrona e a responder, de forma individual, a uma questão-problema.

Pelo contexto de aplicação do estudo, pretendemos detalhar a análise dos resultados obtidos, de uma forma mais específica. Assim, na **Tabela 5**, encontram-se os objetivos específicos da segunda aplicação didática, articulados com os critérios de observação e interpretação que se pretenderam averiguar na pergunta colocada, bem como a análise efetuada às respostas dos alunos, que procuraremos desenvolver, de forma mais completa, de seguida.

Tabela 5: Distribuição das respostas dos alunos no segundo estudo pelos objetivos específicos da atividade.

<i>A imagem que se segue retrata o rei francês Luís XVI (1638-1715). O que é que a legenda que consta da imagem e os elementos que a compõem te dizem sobre o Antigo Regime?</i>	Turma 8.º Y					
	Análise de resultados/respostas					
	A = Aplicável; N/A = Não aplicável; N/P = Não participou no estudo					
Descritores/ objetivos	A	%	N/A	%	N/P	%
1. Identifica elementos relevantes da imagem.	13	76,47	0	0	6	26,09
2. Descreve os elementos identificados, relacionando-os com o tema em estudo (a dimensão política do Antigo Regime).	8	47,06	0	0	6	26,09
3. Atribui significado à legenda da imagem, procurando relacioná-la com o contexto de produção e outros elementos identificados.	4	23,53	0	0	6	26,09
4. Questiona a fonte, no sentido de procurar identificar o(s) objetivo(s) do seu autor.	0	0	0	0	6	26,09
5. Interpreta a forma como o autor da imagem vê a sociedade da época em que esta foi produzida.	0	0	0	0	6	26,09

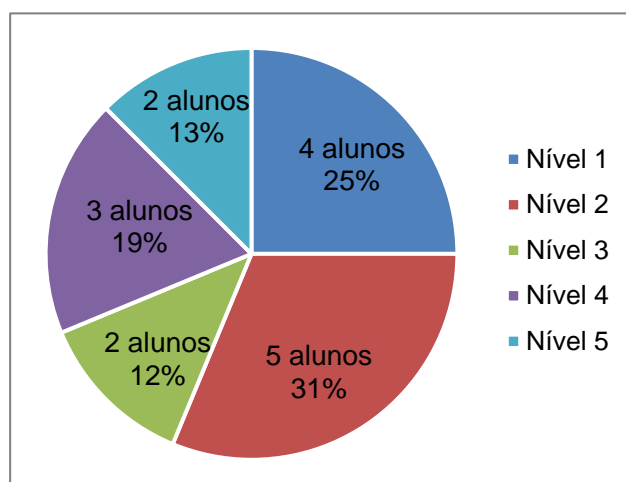
Fonte própria

Após a análise dos resultados, constatámos que, apesar de 6 alunos, num total de 23 elementos que frequentam a disciplina, não terem realizado a atividade do nosso estudo, verificou-se alguma progressão ao nível das ideias dos alunos em evidência, o que se justifica pela atribuição de duas respostas no Nível 5 (*Evidência em isolamento*) do modelo de Ashby (2003) e uma diminuição de cerca de 12% do total de categorizações no Nível 1 (*Evidência como cópia do passado*), distribuídas, respetivamente, por níveis superiores. O **Gráfico 7**

representa os resultados obtidos no segundo estudo e a distribuição das respostas dos estudantes pelos níveis de progressão conceptual de Ashby (2003).

Além disso, cerca de 76,47% do total de participantes (17) conseguiu identificar elementos relevantes da imagem, 47% descreveram-nos e cerca de 23,53% atendeu à legenda e aos elementos identificados para inferir acerca do contexto de produção da gravura. No entanto, nenhum dos participantes foi além do conteúdo da fonte, no sentido de questionar a sua veracidade ou os objetivos do seu autor.

Gráfico 7 – Distribuição das respostas dos estudantes no segundo estudo pelos níveis de progressão conceptual em evidência de Ashby (2003).



Autoria própria

Finda a breve explicação da análise efetuada aos resultados, procuraremos justificar a categorização das ideias dos estudantes, recorrendo a exemplos de respostas inseridas em cada um dos níveis do modelo de progressão proposto por Ashby (2003).

No que respeita à questão-problema e aos objetivos específicos que sustentam a interpretação da gravura, como consta da **Tabela 5** e do **Gráfico 7**, quatro estudantes foram colocados no Nível 1 (*Evidência como cópia do passado*), uma vez que ou se limitam a copiar e a colar, integralmente, o que observam, diretamente, na fonte, ou apresentam um conjunto de informações desconexas, sem recorrer à mesma. Vejamos o exemplo da resposta de um estudante:

ESTY02 – “Na imagem representa o rei francês Luís XIV que pensava que era o dono de tudo, o rei francês Luís XIV obrigava toda a gente a trabalhar para ele, lutarem e dar-lhe coisas. Como o rei recebia o poder diretamente de Deus, toda a gente devia respeitá-lo, ele mandava em tudo, como está escrito na imagem "O Estado, sou Eu".

Nesta resposta, o aluno baseia-se em informações avulsas retiradas da fonte para formular a sua resposta, não apresentando hipóteses ou soluções para responder à questão-problema. Não atende ao contexto e ao subtexto, limitando-se a colocar informação dispersa e incoerente, apesar de recorrer à fonte, nomeadamente, à legenda, para justificar a sua resposta.

Cinco alunos foram colocados no Nível 2 (*Evidência como informação*), pela validade dos argumentos produzidos e factos históricos apresentados, sem, no entanto, formularem um ponto de vista fundamentado sobre a informação ou inferirem a partir da mesma:

ESTY09 – “Na imagem podemos observar o rei Luís XIV em cima de diversos objetivos valiosos, o rei Luís XIV era a favor do absolutismo então podemos concluir que a frase o estado sou eu remete para o facto de o rei Luís XIV ter o poder e comandar todos os serviços de França e, por isso, surge a frase O ESTADO SOU EU, pois o rei concentrava em si todos os poderes”.

Nesta resposta, o estudante não especifica a época em que a fonte foi produzida. Não reflete sobre o que escreve, limitando-se a referir informação retirada, diretamente, da fonte. Emerge, de forma esporádica, a ideia de “opinião”, apesar de não constituir um ponto de vista fundamentado.

Dois alunos foram colocados no Nível 3 (*Evidência como testemunho ou conhecimento*), visto as suas respostas valorizarem mais a veracidade dos elementos da fonte e do seu contexto, a partir da observação direta que fazem do conjunto, reproduzindo alguma informação, mas não gerando inferências a partir das fontes, como se pode observar através do seguinte excerto:

ESTY05 – “Na imagem consta se um rei que acredita nas suas próprias opiniões e que exerce ou possui autoridade suprema e independente dos tribunais, judicial, legislativo e executivo. Assim como está representada na fotografia o rei francês Luís XIV passa a poder controlar tudo, ficando com as classes mais baixas nas "suas mãos”.

Três alunos foram colocados no Nível 4 (*Evidência como prova*), uma vez que os estudantes extraem as mensagens principais da fonte, sem, no entanto, relacioná-las com outras informações ou aprendizagens. Neste excerto,

ESTY12 – Esta legenda refere-se ao poder do antigo regime, em França, que era concentrado no Rei Luís XIV, que este representava Deus e todos tinham de lhe obedecer, por isso tinha em si todos os poderes do estado (poder judicial, poder executivo e poder legislativo). Também podemos retirar desta imagem as armadas em plano de fundo que lutam pelo Rei e a espada, símbolo do poder militar. Então posso concluir que o Antigo Regime era caracterizado pelo Absolutismo régio de direito divino”.

a resposta do estudante denota uma evidência restrita, na qual o aluno apresenta uma ideia geral, mas, concisa da fonte. Emerge, ainda, uma forma “simples” de evidência, através de uma breve

referência ao contexto do Antigo Regime. Apresenta algum espírito crítico, apesar de não formular hipóteses ou propor soluções para a questão-problema, não apresentando estratégias para avaliar os factos.

Finalmente, comparando com o primeiro estudo, dois alunos foram colocados no Nível 5 (*Evidência em isolamento*), o que, por sua vez, revela alguma progressão das ideias dos alunos em evidência. A justificação da distribuição das respostas neste nível conceptual é passível de ser equiparada, no sentido em que ambas revelam um início de inferência isolada, atendendo ao texto e ao contexto político e social que se verificou neste período. A síntese dos estudantes é efetuada a partir da inferência que fazem da fonte, apesar de não testarem outras hipóteses ou apresentarem soluções para a questão-problema:

ESTY07 – “Na minha opinião, o Rei Luís XIV declara "O Estado, sou Eu" devido a tudo o que lhe é concedido pela sua governação absolutista, no Antigo Regime, destacando: os poderes legislativo (elaborar as leis), judicial (aplicar a justiça) e executivo (administrar o território) representados pelos edifícios das montanhas e atrás do fumo, o domínio do exército como chefe supremo, representado pela guerra ao seu lado, e a razão de como um rei se torna absolutista, a ignorância dos grupos sociais inferiores representado por toda a cultura e conhecimento junto deste”.

De uma forma geral, e partindo de uma análise comparativa dos resultados obtidos no estudo anterior, os dados analisados permitem evidenciar um progresso das ideias dos alunos em evidência, bem como uma evolução restrita ao nível da capacidade de extração de evidências históricas de fontes iconográficas, mediante o aumento de ideias dos alunos categorizadas nos Níveis 4 (*Evidência como prova*) e 5 (*Evidência em isolamento*).

4.1.4. – Estudo n.º 3: comparar e testar a inferência

A terceira e última atividade contabilizada para efeitos do nosso estudo decorreu em contexto de ensino presencial, após a pausa letiva da Páscoa, na sequência da estabilização do número de casos de infeção por SARS-CoV-2 e do parecer favorável do Conselho de Ministros ao regresso às atividades letivas presenciais.

No entanto, devido a uma série de condicionalismos relacionados com a gestão do tempo e do programa da disciplina, e devido ao facto de termos começado a assegurar, no terceiro período, os 9.º Anos, o presente estudo foi aplicado por via remota, utilizando a *Google*

Classroom, plataforma através da qual disponibilizámos uma ficha de trabalho³⁶ que serviu como instrumento de consolidação de conhecimentos relativos ao tema da Revolução Francesa de 1789. A **Imagem 4** mostra as fontes iconográficas seleccionadas no âmbito do terceiro estudo desenvolvido com a turma 8.º Y.

Imagem 4: Uma dupla perspetiva acerca da Revolução Francesa – imagens utilizadas no âmbito do terceiro estudo



Fonte própria

Desenvolvida no âmbito do tema *“O arranque da Revolução Industrial e o triunfo dos regimes liberais conservadores: A Revolução Americana e a Revolução Francesa”*, esta atividade foi, à semelhança da aplicação anterior, implementada com recurso à *Google Classroom*, para efeitos da qual formulámos dois objetivos específicos, que vão ao encontro do tema do nosso relatório: identificar elementos relevantes da imagem, descrevê-los, relacioná-los com aprendizagens anteriores e, neste estudo, em concreto, comparar as especificidades de cada uma das fontes e inferir acerca da autoria, no sentido de problematizar o seu conteúdo. A pergunta que pautou o exercício de interpretação dos estudantes pretendeu reforçar algumas das competências já evidenciadas – nomeadamente, a identificação e a descrição de elementos relevantes das fontes – e incentivar ao exercício da inferência, mediante o questionamento das fontes.

³⁶ Cf. Anexo XXII – Ficha de trabalho aplicada no âmbito do terceiro estudo realizado com a turma 8.º Y.

Recuperando uma imagem analisada em sala de aula (Fonte A), com objetivo de caracterizar a situação social, em França, nas vésperas da Revolução Francesa, optámos por acrescentar uma outra (Fonte B), relativa às características da sociedade francesa finda a primeira etapa do processo revolucionário (Monarquia Constitucional), de modo a incentivar os alunos a desenvolver o seu pensamento crítico, aplicando-o ao confronto entre as duas perspetivas/modelos de sociedade representados: a sociedade de ordens, típica de Antigo Regime, representada na Fonte A, e a sociedade de classes, emergida na sequência das Revoluções Liberais e que implicou, entre outros, a primazia da riqueza como fator de distinção social e a abolição dos privilégios.

À semelhança do que foi referido no **ponto 4.1.3.**, na **Tabela 6**, encontram-se os objetivos específicos da terceira aplicação didática, aplicada via *online*, articulados com os critérios de observação e interpretação que se pretenderam averiguar na pergunta colocada, bem como a análise efetuada às respostas dos alunos, que procuraremos desenvolver, de forma mais completa, de seguida.

Tabela 6: Distribuição das respostas dos alunos no terceiro estudo pelos objetivos específicos da atividade.

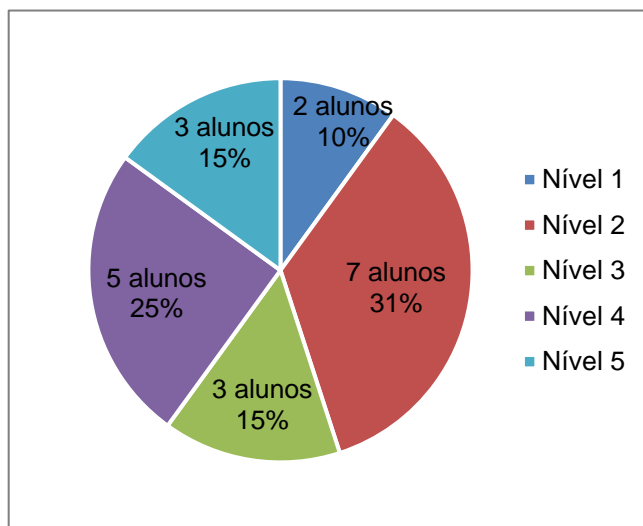
<i>A partir do conhecimento que possui sobre a Revolução Francesa, explica o significado das figuras, tendo em consideração a posição dos grupos sociais antes e depois da Revolução Francesa.</i>	Turma 8.º Y					
	Análise de resultados/respostas					
	A = Aplicável; N/A = Não aplicável; N/P = Não participou no estudo					
Descritores/ objetivos	A	%	N/A	%	N/P	%
1. Identifica elementos relevantes da imagem.	16	80	0	0	3	15
2. Descreve os elementos identificados, relacionando-os com o tema em estudo.	10	50	0	0	3	15
3. Atribui significado às legendas das imagens, procurando relacioná-las com o contexto de produção e outros elementos identificados.	12	60	0	0	3	15
4. Questiona a fonte, no sentido de procurar identificar o(s) objetivo(s) do seu autor.	1	5	0	0	3	15
5. Interpreta a forma como o autor da imagem vê a sociedade da época a que cada uma das fontes respeita.	0	0	0	0	3	15

Fonte própria

Após a análise dos resultados da última atividade desenvolvida no âmbito do nosso estudo, em comparação com o estudo anterior, constatámos que, apesar de 3 alunos, num total de 23 elementos que frequentam a disciplina, não terem realizado a atividade, verificou-se uma progressão definitiva ao nível das ideias dos alunos em evidência. É possível justificar esta progressão através do aumento da categorização de mais duas respostas no Nível 2 (*Evidência como informação*), uma resposta no Nível 3 (*Evidência como testemunho*), mais duas respostas no Nível 4 (*Evidência como prova*) e uma outra no Nível 5 (*Evidência em isolamento*), o que corresponde a uma taxa de progressão de cerca de 20% do total dos participantes (20 estudantes). Referir, também, que a maioria das restantes respostas se mantiveram nos níveis atribuídos na atividade anterior. O **Gráfico 8** representa os resultados obtidos no terceiro estudo e a distribuição das respostas dos estudantes pelos níveis de progressão conceptual de Ashby (2003).

Além disso, 80% do total de participantes (20) conseguiu identificar elementos relevantes da imagem, 50% descreveram-nos e 60% mobilizou aprendizagens anteriores, utilizando os elementos identificados para inferir acerca do contexto de produção da gravura. No entanto, apenas um dos participantes questionou a autoria da fonte, no sentido de posicioná-lo face às fontes.

Gráfico 8: Distribuição das respostas dos estudantes no segundo estudo pelos níveis de progressão conceptual em evidência de Ashby (2003).



Fonte própria

Na sequência da breve explicação da análise efetuada aos resultados, procuraremos, agora, justificar a categorização das ideias dos estudantes, recorrendo a exemplos de respostas inseridas em cada um dos níveis do modelo de progressão proposto por Ashby (2003).

Atendendo à pergunta colocada e aos objetivos que a sustentam, como consta da **Tabela 6** e do **Gráfico 8**, dois alunos foram colocados no Nível 1 de evidência do modelo de progressão de Ashby (2003) (*Evidência como cópia do passado*), uma vez que, à semelhança de outras atividades nas quais participaram, insistiram em efetuar uma interpretação literal do conteúdo da fonte, sem explicar os elementos ou relacioná-los, de forma coerente, com aprendizagens anteriores. Neste excerto,

ESTY11 – “Na fonte A o primeiro que está em cima do homem representa o clero que traz um crucifixo ao peito, o segundo representa a nobreza e o homem abaixo representa o povo. A fonte mostra a desigualdade e que o povo sustentava a sociedade. Na fonte B é o clero e a nobreza que carregam o povo, após a revolução francesa”.

o estudante limita-se a retirar informações avulsas da fonte, sem explicá-las ou relacioná-las com o contexto de produção ou subtexto.

Por sua vez, sete alunos foram colocados no Nível 2 (*Evidência como informação*), no sentido em que não refletem sobre o que escrevem, limitando-se a referir informação retirada, diretamente, da fonte. No entanto, emerge, de forma esporádica, a ideia de “opinião”, apesar de não constituir um ponto de vista fundamentado:

ESTY25 – A imagem retrata o poder absoluto por parte do rei, muita revolta e indignação por parte do povo, instrumentos de navegação e a imagem de beleza e ostentação que o rei demonstra através da sua roupa e pose de superioridade”.

Três alunos foram colocados no Nível 3 (*Evidência como testemunho*), uma vez que as suas respostas demonstram valorizar mais a veracidade dos elementos das fontes e do seu contexto, a partir da observação direta que fazem do conjunto, reproduzindo alguma informação, mas não gerando inferências a partir das fontes:

ESTY14 – “A Fonte A representa uma sociedade de ordens como se pode ver com o povo a carregar o clero e a nobreza (os privilegiados) do Antigo Regime. Na fonte B, podemos observar uma sociedade de classes, que consistia em quem tinha mais dinheiro e quem não, como se pode ver com o povo e a burguesia a ser carregado pelos grupos que eram privilegiados o clero e a nobreza”.

Cinco alunos foram colocados no Nível 4 (*Evidência como prova*), no sentido em que revelam uma compreensão global das fontes, sem, no entanto, inferir acerca do seu contexto ou da autoria. Neste excerto:

ESTY15 – “A sociedade francesa no século XVIII era muito estratificada e podemos observar um homem que aparenta ser do povo pelos seus trajes pobres a carregar duas pessoas que parecem ser do clero e da nobreza pelos trajes mais vistosos. Depois da Revolução, a sociedade

francesa passou a ser uma sociedade de classes. A classe social que mais se destacou foi a burguesia daí achar que está representada em cima. Os dois homens em baixo parecem ser do clero e da nobreza, visto que tiveram de aceitar as mudanças e perda dos privilégios”.

o estudante atende a elementos do conteúdo/texto (grupos sociais, trajes vistosos), revelando um entendimento global das fontes e uma postura crítica. Procura explicar, embora que de uma forma genérica, o contexto em que as fontes foram produzidas, remetendo-as para aprendizagens anteriores. No entanto, não formula questões e não infere acerca dos objetivos dos autores, recorrendo à fonte para justificar a sua perspetiva.

Finalmente, três alunos foram colocados no Nível 5 de evidência (*Evidência em isolamento*), apresentando um nível de evidência histórica restrita, mas, sustentada em factos e no fomento do espírito crítico, apesar de só uma das respostas atender, de forma genérica, à questão da autoria:

ESTY01 – “Antes da Revolução Francesa a sua sociedade era típica do Antigo Regime, constituía por uma monarquia absoluta e uma sociedade de ordens. Como se pode ver na fonte A, o clero e a nobreza eram grupos sociais privilegiados, o que já não era o caso do terceiro estado, estavam sobrecarregados de afazeres. Na fonte A está representado um homem com roupas com poucas condições, que está a carregar dois homens que estão muito bem vestidos com trajes muito requintados e caros, este ato só demonstra a superioridade do clero e da nobreza na altura em relação ao povo. Na fonte B, podemos observar que há uma mudança a nível social, visível pela postura do homem com trajes mais ricos que deduzo que seja a nobreza, em relação ao homem à sua frente que simboliza a justiça ao mesmo tempo que o outro significa a ascensão da burguesia que possui a riqueza, mas não os títulos não nobiliárquicos. A meu ver os autores das imagens pretendem refletir as mudanças ocorridas na sociedade após a Revolução”.

Nesta resposta, o estudante revela um entendimento global das fontes em análise, especificando, de forma satisfatória, elementos de contexto (Revolução Francesa), de subtexto (a questão da autoria e informações relativas ao tempo e ao espaço), bem como de conteúdo (vestuário, grupos sociais, posições). Revela um início de inferência, relacionando-se, de forma restrita, com o contexto, construindo uma síntese histórica individual dos acontecimentos. No entanto, não questiona as fontes e apresenta uma análise bastante restrita dos objetivos dos seus autores.

Quando comparada ao estudo anterior, a análise efetuada aos dados recolhidos na terceira atividade permite constatar alguma progressão das ideias dos alunos no que respeita à interpretação de fontes iconográficas enquanto evidência histórica, através da colocação de mais dois alunos no Nível 2 (*Evidência como informação*), outra no Nível 3 (*Evidência como testemunho*), mais duas no Nível 4 (*Evidência como prova*) e uma outra no Nível 5 (*Evidência*

em isolamento), o correspondente a uma taxa de progressão de cerca de 20% do total de participantes.

Em suma, ao longo das atividades aplicadas nos três momentos do estudo, nenhum dos participantes conseguiu atingir o nível de evidência máximo, correspondente ao Nível 6 (*Evidência em contexto*) do modelo de progressão das ideias dos alunos em evidência de Ashby (2003). Neste sentido, e apesar dos progressos notórios supramencionados, partilhamos da opinião de Cooper (2004) no que respeita à necessidade de os professores treinarem e encorajarem, desde cedo, a interpretação de fontes históricas enquanto evidência, articulando esta tarefa com a formulação de atividades motivadoras, problematizadoras e que incentivem ao desenvolvimento do espírito crítico.

4.2. – Estudo desenvolvido com a turma 9.º X

Antes de prosseguir com a análise do estudo realizado com a turma do 9.º Ano, referir ao leitor que, contrariamente à turma 8.º Y, por condicionalismos relacionados com a gestão do tempo e do programa da disciplina, apenas pudemos aplicar uma atividade de diagnóstico e duas para efeitos de análise de resultados a esta turma.

4.2.1. – Estudo preliminar

Na turma 9.º X, numa tentativa de averiguar, primeiramente, se as fontes iconográficas constituem um instrumento útil na construção do conhecimento histórico e, de seguida, a forma como os estudantes encaram a imagem, enquanto fonte histórica, propôs-se, no âmbito do tema “Portugal: da I República à Ditadura Militar”, um exercício de diagnóstico oral. Neste sentido, finda a contextualização dos principais fatores responsáveis pela queda da Monarquia Constitucional, em Portugal, introduziu-se a implantação da I República, pelo que, através de uma ficha de trabalho³⁷, os alunos foram desafiados a formular hipóteses acerca das características-chave deste novo regime.

Neste sentido, a **Tabela 7** pretende demonstrar o objetivo específico de cada uma das questões, articulando-as com os critérios de observação e interpretação que se pretenderam averiguar.

³⁷ Cf. Anexo XXIII – Ficha de trabalho utilizada para efeitos de avaliação diagnóstica da capacidade de interpretação e extração de evidências históricas de uma fonte iconográfica aplicada à turma 9.º X.

Tabela 7: Objetivos e critérios formulados no âmbito da atividade de diagnóstico aplicada à turma 9.º X

Questões \ Critérios	Identifica e descreve elementos relevantes da fonte	Atribui significado aos elementos, contextualizando-os historicamente	Relaciona os elementos com aprendizagens anteriores	Formula hipóteses, questionando o sentido da fonte
1. Consegues identificar a figura que consta na imagem?	X	X		
2. O que está a fazer?	X	X		X
3. Que símbolos destacarias na imagem?	X	X		
4. O que é que a ação que identificaste te diz sobre a 1.ª República?			X	X

Fonte própria

A formulação das questões pretendeu atender, por um lado, ao conteúdo da fonte iconográfica – identificação de elementos ou símbolos relevantes, no sentido de incentivar os estudantes a atribuir significado ao que veem – e, por outro, à semelhança do que defendia Collingwood (1946/2001), ao questionamento da natureza da fonte (O que é que esta fonte nos quer dizer?) e da mensagem que pretende veicular.

Para o efeito, projetou-se uma caricatura de época, igualmente entregue em formato de papel, a qual retratava Afonso Costa, uma das figuras mais destacadas ao nível do republicanismo português, a asfixiar dois elementos do clero, rodeado de vários símbolos religiosos sugestivos. Para completar a tarefa proposta, os alunos foram desafiados a responder, em grupo, a uma série de questões e, de seguida, a explicar as intenções do autor da caricatura analisada.

De uma forma geral, a atividade foi bem recebida pelos alunos, evidente através dos níveis de participação da mesma, o que vem reforçar a posição de Melo (2008, p. 30) relativamente à importância da análise de fontes iconográficas, em sala de aula, no desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes sofisticar a sua capacidade de interpretação, no sentido de incentivar ao espírito crítico e à resolução de problemas.

A análise informal efetuada às respostas dos alunos indica que a maioria da turma – por natureza, bastante interventiva –, domina conceitos operatórios da disciplina e revela uma tentativa inicial de formulação de inferências, conseguindo, por exemplo, associar elementos que consideraram mais sugestivos às características da 1.ª República, embora prevaleça uma interpretação baseada, em grande parte, no conteúdo da fonte.

Numa tentativa de demonstrar as conclusões anteriormente referidas, procuraremos apresentar quatro exemplos de respostas selecionadas:

Grupo A – “A figura representa Afonso Costa, que está a asfixiar dois padres. A cobra simboliza o Papa. Ou seja, a 1.ª República era contra a Igreja”.

Grupo B – “A figura está a ser observada por uma serpente com uma coroa que tem uma cruz e “brinca” com dois padres. Está a ser coroada por um diabo. A 1.ª República queria diminuir a influência da religião”.

Grupo C – “As duas figuras estão a ser sufocadas por alguém com poder”.

Grupo D – “A figura está a estrangular duas pessoas. É observada por uma serpente e coroada por um demónio. A Igreja era contra a Primeira República”.

Outras atividades de treino de interpretação de fontes iconográficas enquanto evidência histórica foram realizadas, ao longo do ano, numa lógica de diálogo vertical, no sentido de incentivar à problematização do seu conteúdo e à importância do cruzamento do subtexto – a questão da autoria, do posicionamento do autor e da mensagem que pretende veicular – e o contexto de produção³⁸.

4.2.2. – Estudo n.º 1: identificar, descrever e explicar

A primeira atividade prática aplicada à turma 9.º X, no âmbito do presente estudo de carácter qualitativo, ocorreu em contexto de E@D, dado o agravamento do contexto pandémico ao nível do estabelecimento escolar. Dado este condicionalismo, que, inevitavelmente, interferiu com o processo de planificação e aplicação da atividade referida, sete estudantes num total de vinte e um não participaram no estudo.

Visando estimular a motivação dos alunos e diversificar o formato dos instrumentos de recolha de dados, propôs-se uma ficha de trabalho³⁹, na qual procurámos fornecer informações específicas, numa tentativa de desafiar os estudantes a colocar-se na posição do Historiador, no sentido de formularem hipóteses explicativas e válidas acerca das principais características do Estado Novo, a partir da interpretação de um cartaz de propaganda do regime. A **Imagem 5**

³⁸ Cf. Anexo XX.

³⁹ Cf. Anexo XXIV – Primeira ficha de trabalho utilizada no âmbito do estudo aplicado à turma 9.º X.

mostra a fonte iconográfica selecionada no âmbito do primeiro estudo desenvolvido com a turma 9.º X.

Imagem 5 – Fonte iconográfica utilizada no âmbito do primeiro estudo aplicado à turma 9.º X



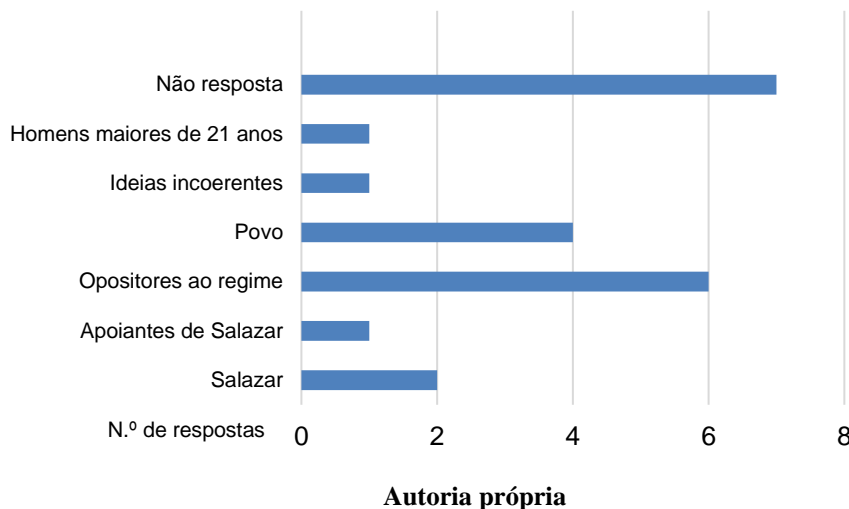
Fonte própria

Com esta atividade, constituída por quatro questões, pretendeu-se treinar e desenvolver a competência de interpretação de fontes iconográficas, partindo da formulação de perguntas mais sugestivas, de modo a que, neste primeiro estudo, os estudantes formassem uma ideia mais precisa dos passos de interpretação de uma imagem enquanto fonte e evidência histórica, partindo de uma interpretação que atenda às características da fonte, aos elementos que a constituem e à mensagem que o seu autor pretendia transmitir, à luz das características da época.

Assim, o nosso objetivo consiste em formular questões de conteúdo e perguntas que atendam à exploração de elementos de segunda-ordem, indispensáveis na interpretação de fontes enquanto evidência histórica, facilitando o exercício da inferência.

Na **primeira questão**, “*A partir da primeira análise que fizeste ao cartaz, indica, por palavras tuas, os seus destinatários*”, pretendeu-se incentivar à exploração da fonte, no sentido de preparar os passos seguintes, relativos à autoria e às intenções do autor, bem como ao exercício da inferência. A nosso ver, a compreensão do destinatário da fonte é importante para auxiliar os alunos na tarefa de decifrar os objetivos do seu autor. O **Gráfico 9** representa as respostas atribuídas pelos alunos no que respeita aos destinatários do cartaz.

Gráfico 9: Respostas atribuídas pelos alunos no que respeita à identificação dos destinatários do cartaz.

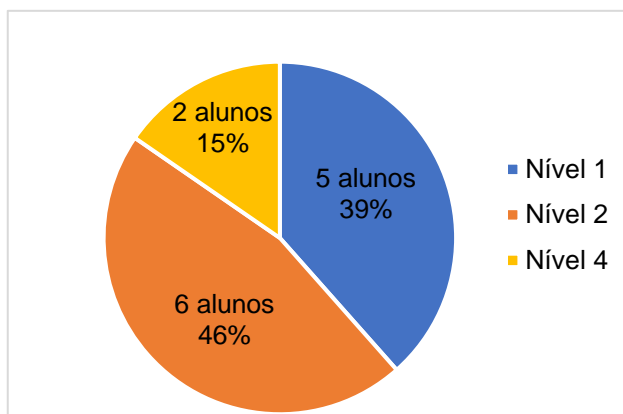


A partir dos resultados obtidos, concluímos que a maioria dos alunos utiliza a questão da propaganda como estratégia de persuasão dos indivíduos que apresentavam ideais contrários aos do Estado Novo, sendo que apenas quatro alunos especificam o “Povo” como principal destinatário do cartaz. Dois alunos confundem os destinatários do cartaz, pensando tratar-se do emissor, identificando os “apoiantes de Salazar” como os principais emissores da fonte. Dois alunos identificam António de Oliveira Salazar como o principal destinatário da fonte e um estudante apresenta ideias incoerentes, que vão além do contexto em que o documento foi produzido.

Um estudante, em particular, efetuou um exercício de abstração e análise mais detalhada do cartaz e, recuperando aprendizagens anteriores, fundamentou os destinatários do cartaz, relacionando-os com os indivíduos que, neste período, possuíam direito de voto, demonstrando atender ao contexto de produção da fonte.

A **segunda questão**, “*Para que poderá remeter o contraste de fundo em que os anos de 1925 e de 1934 estão representados?*”, teve como principal objetivo problematizar o conteúdo do cartaz, relacionando-o com aprendizagens anteriores. Para o efeito, pretendia-se que os estudantes atendessem aos elementos da fonte, no sentido de identificar cores contrastantes e, de seguida, formulassem uma explicação histórica válida para este contraste, atendendo aos dois tipos de regime em análise: a 1.ª República, representada com o ano “1925” e cujo fundo escuro e tempestuoso remete para um período de instabilidade, a vários níveis, e o Estado Novo, identificado através do ano de “1934”, num fundo mais radioso e iluminado. O **Gráfico 10** representa os resultados obtidos na resposta à **segunda questão** e a distribuição das respostas dos estudantes pelos níveis de progressão conceptual de Ashby (2003).

Gráfico 10: Distribuição das respostas dos estudantes à segunda questão pelos níveis de progressão conceptual em evidência de Ashby (2003).



Fonte própria

Procuraremos, de seguida, justificar a categorização das ideias dos estudantes, recorrendo a exemplos de respostas inseridas em cada um dos níveis do modelo de progressão proposto por Ashby (2003). Visando manter o anonimato da autoria das respostas, adotar-se-á a abreviatura EST (estudante), seguida da caracterização da turma (X) e do respetivo número dos alunos na turma.

No que respeita à **segunda questão**, cinco alunos foram colocados no Nível 1 (*Evidência como cópia do passado*), visto limitarem-se a formular conclusões de senso comum a partir do que observam diretamente na fonte:

ESTX10 – “O contraste mostra o caminho do período sombrio de 1925 para o período brilhante de 1934”.

Seis alunos foram colocados no Nível 2 (*Evidência como informação*), pela validade dos argumentos utilizados e coerência ao nível da identificação de aspetos relevantes da fonte, sem, no entanto, ir além do seu conteúdo:

ESTX08 – O contraste de fundo em que os anos 1925 e 1934 estão representados, remete para toda a ascensão de Salazar na política desde que foi convidado para ministro das finanças até à aprovação da nova constituição, o contraste de fundo em que os anos 1925 e 1945 estão representados, remete para toda a ascensão de Salazar na Política desde que foi convidado para Ministro das Finanças até à aprovação da nova Constituição.

Nesta resposta, o estudante revela algumas ideias válidas, sem, no entanto, recorrer à interpretação da fonte, no sentido de identificar, descrever e explicar os elementos que observa à luz das características do Estado Novo, de modo a conciliar a explicação histórica com os elementos que identifica.

Dois estudantes foram colocados no Nível 4, (*Evidência como prova*), dado o entendimento global que revelam acerca da fonte, encarando-a, no entanto, como suporte à formulação de argumentos que comprovem a sua explicação histórica:

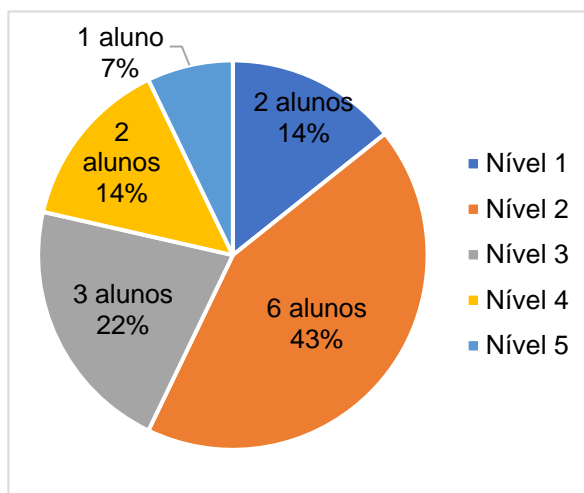
ESTX 10 – “O fundo poderá remeter para as dificuldades da I República, com recurso ao ano de 1925 e ao fundo chuvoso e com muitas tempestades, e o período de instauração do Estado Novo, com recurso ao ano de 1934, com um fundo mais radiante. Isto significa que a União Nacional queria que as pessoas se sentissem confortáveis em votar no Estado Novo”.

O estudante reconhece a estratégia de incentivo ao voto, através de um jogo de fundos, representados com os anos. Atende, por isso, de uma forma satisfatória, ao contexto em que a fonte foi produzida, refletindo, igualmente, sobre elementos do subtexto. No entanto, o entendimento da fonte é efetuado, em grande parte, à base da apresentação de provas (“isto significa”).

Nesta questão, verifica-se o predomínio do Nível 2 (*Evidência como informação*), evidente através da formulação de explicações históricas efetuadas, sobretudo, à base dos elementos que observam, diretamente, na fonte.

Indo ao encontro da importância do questionamento das fontes e da sua autoria (Ashby, 2003; Collingwood, 1946/2001), com a **terceira questão**, “*Que mensagem quereria o regime transmitir através deste cartaz?*”, pretendemos que os estudantes desenvolvessem o seu raciocínio crítico, dirigido para a produção de inferências, chegando, assim, a conclusões que possibilitavam ir além das que inicialmente poderiam formular, a partir de uma análise cingida ao conteúdo da imagem; algo atingido, segundo Van der Dussen (1991), quando “the observable is transcended and a “jump” is made to the non-observable [...]” (p.157). O **Gráfico 11** representa os resultados obtidos na resposta à **terceira questão** e a distribuição das respostas dos estudantes pelos níveis de progressão conceptual de Ashby (2003).

Gráfico 11: Distribuição das respostas dos estudantes à terceira questão pelos níveis de progressão conceptual em evidência de Ashby (2003).



Fonte própria

Da análise efetuada às respostas à terceira questão, dois alunos foram colocados no Nível 1 (*Evidência como cópia do passado*), visto apresentarem ideias integralmente baseadas nos elementos que identificam nas fontes e, como no exemplo que segue abaixo, algo desconexas:

ESTX03 – “A mensagem que o regime queria transmitir através do cartaz era a de evolução”.

Seis alunos foram colocados no Nível 2 (*Evidência como informação*), dada a forma como a fonte é encarada (informação), carecendo de outros elementos relevantes na interpretação de uma fonte histórica enquanto evidência, como pretendemos demonstrar através do seguinte exemplo:

ESTX01 – “Com este cartaz o regime quis transmitir a evolução positiva do país. Através da mulher que está a segurar o escudo com a mão, transmite-se a chegada das novas bases do estado novo”.

Nesta resposta, a fonte é encarada como um instrumento que permite um acesso direto ao passado, pelo que os elementos (como a “mulher”), são utilizados como forma de comprovar uma determinada “opinião”, que carece de aprofundamento quanto ao contexto de produção do documento e ao subtexto.

Três estudantes foram colocados no Nível 3, (*Evidência como testemunho ou conhecimento*), no sentido em que a informação retirada é avaliada quanto à sua veracidade, a partir do testemunho direto do autor que a produziu, com algum exagero na forma como o relato é efetuado, como se pretende demonstrar através do seguinte excerto:

ESTX 21 – “O regime queria passar à população que se votasse nele, iria poder usufruir de uma boa qualidade de vida e que naquele momento o sol brilhante significava a riqueza que Portugal tinha”.

Dois estudantes foram colocados no Nível 4 (*Evidência como prova*). No caso do excerto que se segue:

ESTX 8 – A” mensagem que o regime queria transmitir através deste cartaz era sobretudo, a evolução do estado até à aprovação da nova constituição que estabelecia as bases do estado novo, como é possível ver através da imagem com a representação da nova constituição, pela alusão à mulher a segurar o escudo com as suas mãos, onde desta forma transmitia a chegada das novas bases do Estado Novo, nomeadamente com o partido da União Nacional”.

o aluno demonstra ter identificado e descrito elementos relevantes da fonte, carecendo de alguma fundamentação na explicação que faz dos elementos identificados, principalmente, no que respeita à atribuição de significado histórico e à forma como poderão relacionar-se com as características do Estado Novo. Atende, de uma forma satisfatória, ao subtexto – mediante a identificação da União Nacional –, mas apenas de forma parcial ao contexto de produção.

Um estudante foi colocado no Nível 5 (*Evidência em isolamento*), verificando-se um início de interpretação de uma fonte histórica enquanto evidência, por mais “fragmentada” que seja:

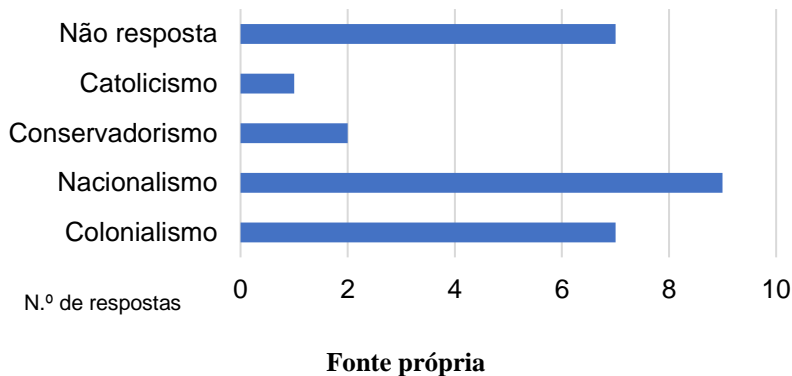
ESTX 20 – “O regime queria transmitir através deste cartaz de 1934 que o salazarismo apoiava a união da nação contra a divisão gerada pelas lutas parlamentares, nomeadamente da I República que segundo Salazar eram as responsáveis pela instabilidade política instalada. O regime queria através da propaganda, incentivar ao voto”.

O estudante revela um entendimento global da fonte e denota um início de inferência a partir da fonte. Atende ao subtexto, que articula, de forma satisfatória e algo fundamentada, com o contexto (regime salazarista e eleições), relacionando-o com aprendizagens anteriores (1.ª República). No entanto, não aparenta formular hipóteses ou questionar a fonte.

A análise efetuada aos dados recolhidos na terceira questão permite constatar algum progresso no que respeita à interpretação de fontes iconográficas enquanto evidência histórica, através da colocação das ideias de dois alunos no Nível 4 (*Evidência como prova*) e três no Nível 3 (*Evidência como testemunho ou conhecimento*), no modelo de progressão conceptual de Ashby (2003), respetivamente.

Finalmente, numa lógica de articulação e sintetização, a **quarta questão**, “*Que características do Estado Novo identificas no cartaz?*”, teve como objetivo verificar as ideias que os estudantes formaram acerca das características do Estado Novo, por meio da interpretação de um cartaz de 1934. O **Gráfico 12** demonstra as ideias dos estudantes acerca das características do Estado Novo.

Gráfico 12: Levantamento das ideias dos estudantes acerca das características do Estado Novo



Grande parte da turma revela ter atribuído significado aos elementos que identificaram e descreveram na fonte, relacionando-os com características específicas do Estado Novo. Nove estudantes identificaram o nacionalismo como uma das principais características do regime, associando-o à presença de uma figura que segura o escudo nacional; sete estudantes destacaram o colonialismo, pela presença da caravela e das ligações que Portugal tinha com os territórios ultramarinos; três estudantes optaram pela identificação do conservadorismo e do catolicismo, destacando as cruces que constam das caravelas. A maioria dos estudantes incluiu mais do que uma característica na sua resposta.

Na tabela que consta do Anexo XXV⁴⁰, poderão ser consultadas as principais ideias que os alunos atribuem ao Estado Novo, a partir da interpretação que fizeram do cartaz de propaganda, bem como a forma como cada elemento da turma atendeu a questões relacionadas com a exploração desta fonte enquanto evidência, como pretendemos demonstrar acima.

Neste primeiro estudo, e indo ao encontro da investigação efetuada no âmbito da Educação Histórica, concluiu-se que a maioria dos estudantes tende a efetuar um exercício de interpretação de fontes históricas a partir dos elementos de conteúdo. No entanto, partindo de uma das conclusões do estudo de Solé (2017a), a análise de uma fonte iconográfica aparenta fornecer pistas de iniciação à interpretação crítica de fontes enquanto evidência histórica. Verifica-se, igualmente, uma consolidação do conhecimento histórico dos estudantes, a partir das conclusões a que chegaram no exercício de síntese.

⁴⁰ Cf. Anexo XXV – Análise das ideias dos alunos do 9.º X acerca da natureza do Estado Novo, partindo da interpretação do cartaz de propaganda enquanto evidência histórica.

4.2.3. – Estudo n.º 2: interpretar, cruzar e testar a inferência

A segunda e última atividade prática aplicada à turma 9.º X, no âmbito do presente estudo empírico, desenrolou-se num contexto pós-confinamento, em sala de aula, pelo que todos os elementos da turma (vinte e um) participaram.

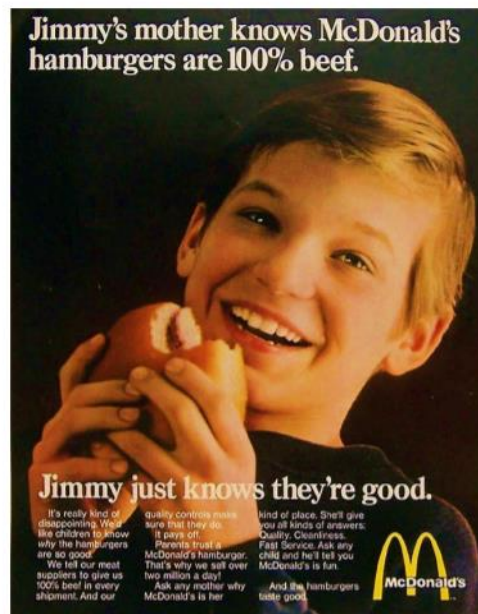
No início da aula, com recurso a um esquema, recordaram-se alguns dos aspetos-chave relativos à nova ordem internacional durante a Guerra Fria, caracterizada pela bipolarização das relações internacionais e pela formação de dois blocos políticos, económicos e sociais antagónicos, que se pretendeu frisar de modo a preparar os alunos para a aplicação do segundo estudo. Pretendia-se, pois, encetar um esforço inicial de estimulação à produção de explicações históricas que atendessem à formulação de inferências e à mobilização de conhecimento anterior.

Aquando da abordagem às principais características da economia das sociedades ocidentais no Segundo Pós-Guerra, nomeadamente, a crescente terciarização, urbanização e homogeneização cultural, e visando introduzir, de uma forma mais desafiante, o conceito de *Sociedade de Consumo*, foi entregue uma ficha de trabalho⁴¹ aos alunos, a partir da qual deveriam atentar numa fonte iconográfica (anúncio de publicidade da McDonald's) da década de 1960 e, numa lógica de dificuldade crescente, cumprir uma série de passos de interpretação. No final da atividade, os estudantes foram incentivados a apresentar algumas das suas conclusões oralmente, de modo a podermos discuti-las, numa lógica de diálogo vertical-horizontal. **A Imagem 6** representa a fonte iconográfica selecionada no âmbito do segundo estudo desenvolvido com a turma 9.º X.

⁴¹ Cf. Anexo XXVI – Ficha de trabalho aplicada no âmbito do segundo estudo desenvolvido com a turma.

Imagem 6: Fonte iconográfica selecionada no segundo estudo aplicado à turma 9.º X

Fonte A – Uma perspetiva da sociedade ocidental da década de 1960 (1969)

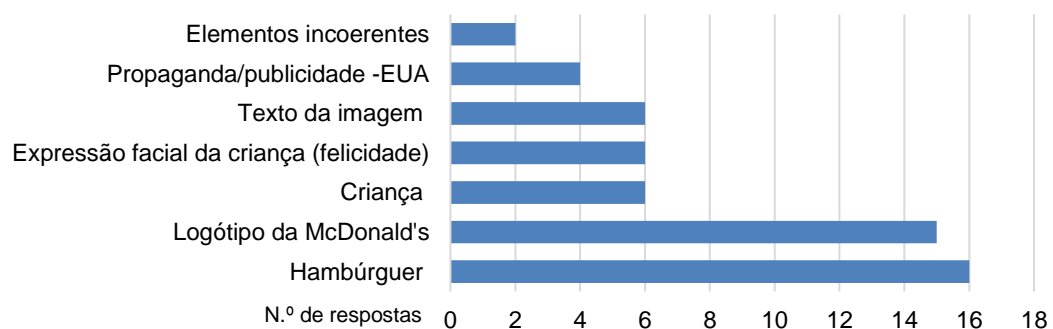


Fonte: A história da publicidade da McDonald's. In You Deserve a Break Today: 1960s-1980s McDonald's History in Advertising. Consultado online em: <https://flashbak.com/you-deserve-a-break-today-1960s-1980s-mcdonalds-history-in-advertising-29820/> [30.04.2021]

Fonte própria

Na **primeira questão**, “*Identifica os elementos que te chamam mais à atenção na Fonte*”, aquando de uma primeira análise, e com base na informação fornecida relativamente às alterações económicas que se verificaram no Ocidente, no terceiro quartel do século XX, os alunos deveriam identificar elementos relevantes da fonte, numa primeira instância, de conteúdo (texto). O **Gráfico 13** demonstra os principais elementos identificados pelos alunos na imagem.

Gráfico 13: Levantamento dos principais elementos identificados pelos alunos na imagem

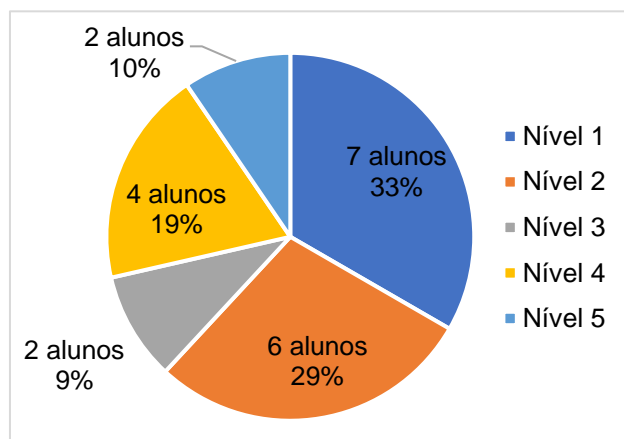


Fonte própria

Os resultados obtidos permitem afirmar que a maioria dos elementos da turma revela competências de interpretação de fontes históricas satisfatórias, quando se prescindiu da utilização de uma metodologia que vá além do conteúdo da fonte. Assim, a maioria identificou elementos relevantes, como o hambúrguer, o logótipo da McDonald's e a presença de uma criança com uma expressão facial característica, pelo que, em quatro respostas, assistiu-se ao cruzamento entre o conteúdo da fonte e as intenções dos seus autores.

A **segunda questão**, “*Observa a forma como a figura e os outros elementos estão representados e, atendendo também ao subtexto (elementos da fonte, abaixo da imagem), qual te parece ser a mensagem que os autores da Fonte A queriam transmitir?*”, pretendia incentivar o questionamento da fonte. Após identificar os aspetos mais relevantes da imagem, os alunos deveriam relacioná-los com o contexto em que foi produzida (Guerra Fria, prosperidade económica – *Trinta Gloriosos*), bem como o objetivo do autor (subtexto), aprofundando a análise inicial com recurso a elementos do contexto e do subtexto. Esta questão tem, igualmente, como objetivo incentivar os alunos a questionar o teor das fontes históricas, de modo a aperceberem-se que, por vezes, os respetivos autores pretendem transmitir uma determinada mensagem que, eventualmente, poderá ser enganosa ou dúbia. O **Gráfico 14** demonstra os resultados obtidos na resposta à **segunda questão** e a distribuição das respostas dos estudantes pelos níveis de progressão conceptual de Ashby (2003).

Gráfico 14: Distribuição das respostas dos estudantes à segunda questão pelos níveis de progressão conceptual em evidência de Ashby (2003).



Fonte própria

Procuraremos, de seguida, justificar a categorização das ideias dos estudantes, recorrendo a exemplos de respostas inseridas em cada um dos níveis do modelo de progressão proposto por Ashby (2003).

No que respeita à **segunda questão**, sete estudantes foram colocados no Nível 1 (*Evidência como cópia do passado*), uma vez que os dados analisados dão conta de que os estudantes se limitam a apresentar informação simples, utilizando a fonte como meio de acesso direto ao passado, sem formular questões ou levantar hipóteses acerca do que observam:

ESTX03 – “A mensagem que os autores da Fonte A querem transmitir era que os hambúrgueres eram 100% de carne de vaca e que eram bons. Na foto, Jimmy [a criança] estava a tentar transmitir isso, através do hambúrguer na mão e do sorriso”.

Seis alunos foram colocados no Nível 2 (*Evidência como informação*), uma vez que a explicação histórica carece de fundamentação, apesar de se verificar uma primeira tentativa de análise mais abrangente do conteúdo da fonte, como demonstrado através do seguinte exemplo:

ESTX 16 – “Os autores do texto pretendiam demonstrar que os hambúrgueres da McDonald’s eram muito bons, através da publicidade”.

Nesta resposta, o estudante limita-se a copiar para o papel o que observa, diretamente, na fonte, sem denotar um início de inferência ou uma explicação válida que justifique a sua afirmação. No entanto, atende a elementos do subtexto para justificar a intenção dos autores (publicidade).

Dois estudantes foram colocados no Nível 3 (*Evidência como testemunho ou conhecimento*), visto que as suas respostas apresentavam um início de formulação de um “relato” mais fundamentado:

ESTX 13 – “A mensagem é a de que os pais e toda a população ocidental pode confiar na empresa, daí o uso da publicidade, para divulgar e espalhar os produtos feitos pela McDonald’s, uma empresa de *fast food* dos Estados Unidos, no bloco ocidental, o que se pode ver através do sorriso da criança que revela a qualidade dos produtos e a vontade de comprá-los”.

O estudante revela um entendimento global da fonte e atende, de uma forma muito delével, ao contexto (Guerra Fria), distinguindo “evidência” (ao nível do objetivo do autor) de “interpretação” (produtos da McDonald’s). Encara a fonte como uma informação privilegiada, passível de ser avaliada quanto à sua veracidade (é verdade, porque o menino está a sorrir).

Quatro estudantes foram colocados no Nível 4 (*Evidência como prova*). Tendo por base o excerto que se segue:

ESTX 17 – “Os autores da Fonte querem, acima de tudo, vender o seu produto para os países do Ocidente e, com isso, transmitir uma mensagem, querendo dizer que os hambúrgueres são feitos de forma correta, ou seja, 100% carne de vaca e que as crianças gostam, para que os pais comprem o produto, apelando ao emocional, devido ao uso da criança no cartaz publicitário”.

o estudante atende a elementos do conteúdo/texto (carne) e do subtexto, revelando um entendimento global da fonte e uma postura crítica. Procura explicar, embora que de uma forma

genérica, o contexto em que a fonte foi produzida, remetendo-a para o “Ocidente”, mas sem especificar a informação que apresenta.

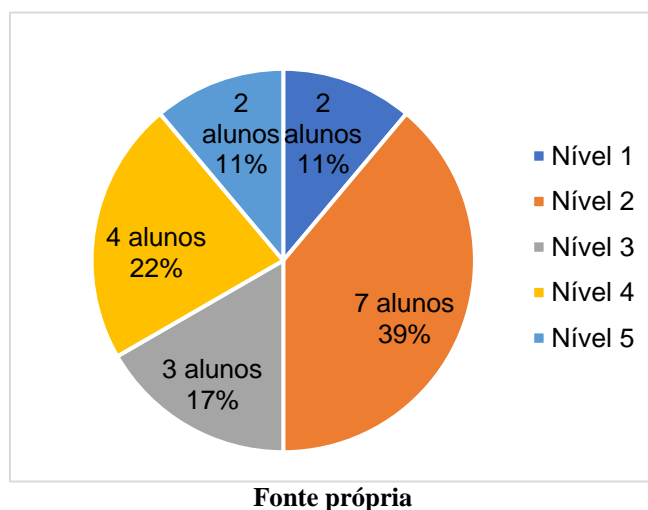
Dois alunos foram colocados no Nível 5 (*Evidência em isolamento*). Na resposta seguinte:

ESTX 21 – “A mensagem que os autores da Fonte queriam transmitir, é a de estarem num período de desenvolvimento económico no Ocidente na década de 1960, e a publicidade, neste caso aos hambúrgueres da McDonald’s era incentivada para alargar o modelo dos Estados Unidos aos países ocidentais, para ser melhor aceita pela população para combater a URSS”.

o aluno revela um entendimento global da fonte em análise, especificando, de forma satisfatória, elementos de contexto (Guerra Fria, referência à URSS e ao Ocidente), de subtexto (publicidade e informações relativas ao tempo e ao espaço), bem como de conteúdo (hambúrgueres). Revela um início de inferência, relacionando-se, de forma restrita, com o contexto, construindo uma síntese histórica individual dos acontecimentos.

Finalmente, a **terceira questão** subdividiu-se em duas perguntas. A primeira (3.1.), “*Explica os aspetos que a Fonte nos revela sobre a sociedade ocidental na época*”, tinha como objetivo incentivar os estudantes a ir além do conteúdo da fonte, relacionando os dados que conseguiram extrair com aprendizagens anteriores e, a segunda (3.2.), partindo da interpretação da fonte iconográfica enquanto evidência, visou desafiar os estudantes a sintetizar as principais ideias que formularam do todo (texto, contexto e subtexto) numa palavra ou expressão. O **Gráfico 15** demonstra os resultados obtidos na resposta à **questão 3.1.** e a distribuição das respostas dos estudantes pelos níveis de progressão conceptual de Ashby (2003).

Gráfico 15: Distribuição das respostas dos estudantes à questão 3.1. pelos níveis de progressão conceptual em evidência de Ashby (2003).



A este respeito, numa lógica de progressão conceptual em relação ao exercício anterior, apenas dois alunos foram colocados no Nível 1 (*Evidência como cópia do passado*). Nesta resposta:

ESTX 11 – “[A Fonte revela-nos] que as mulheres não eram tratadas pelo nome, e, sim, por “mãe do” ou “mulher do”.

o estudante tenta conciliar o contexto de reivindicação feminina, na década de 1960, com o que observa, diretamente, na fonte, para efeitos do qual extraiu um excerto. A aluna prende-se à informação substantiva da fonte (ao conteúdo, propriamente dito), sem relacioná-lo com o contexto e com o subtexto. Não apresenta uma metodologia válida ou um início de questionamento da informação das fontes.

Sete estudantes foram colocados no Nível 2 (*Evidência como informação*), revelando, no entanto, um progresso assinalável ao nível da interpretação e exploração dos elementos das fontes, bem como um aparente início de formulação de hipóteses. Neste exemplo:

ESTX 6 – “Esta fonte revela-nos que a sociedade ocidental, na época, acreditava em tudo o que vinha nos jornais, na publicidade e nos cartazes”.

o estudante revela dificuldades ao nível da articulação dos elementos do contexto, subtexto e texto da imagem, apesar de ser referida, de forma esporádica, a questão da “opinião”, que, por sua vez, ainda não constitui um “ponto de vista” fundamentado.

Três estudantes foram colocados no Nível 3 (*Evidência como testemunho ou conhecimento*), uma vez que identificam alguma informação relevante da fonte, cingindo-se, no entanto, à valorização da veracidade dos elementos que apresentam. Nesta resposta:

ESTX 7 – “Nesta fonte, dá para perceber que na década de 60 evidenciava-se já uma grande evolução por parte das sociedades ocidentais, e também o avanço do consumo, como se pode ver, com a criança a comer o hambúrguer”.

o estudante valoriza mais a veracidade dos elementos da fonte e do seu contexto, a partir da observação direta que faz do conjunto, reproduzindo alguma informação, mas não gerando inferências a partir das fontes. Distingue “evidência” de “informação”, mas avalia a informação quanto à sua veracidade.

Quatro estudantes foram colocados no Nível 4 (*Evidência como prova*). De uma forma geral, as respostas inseridas neste nível revelam um entendimento global da fonte e uma articulação satisfatória entre os elementos de subtexto e texto. No entanto, não especificam o contexto em que a fonte foi produzida, apesar de exprimirem as suas ideias, que não procuram fundamentar com recurso a exemplos concretos (e.g., Guerra Fria, contexto de desenvolvimento económico; *Trinta Gloriosos*):

ESTX04 – “Na época (anos 50), a sociedade ocidental estava a focar-se no comércio e nos seus produtos no sentido em que as pessoas conhecessem que são bons e comprassem mais, como, por exemplo, as empresas McDonalds, aumentando, cada vez mais, a influência do setor terciário (serviços e comércio) nas sociedades ocidentais”.

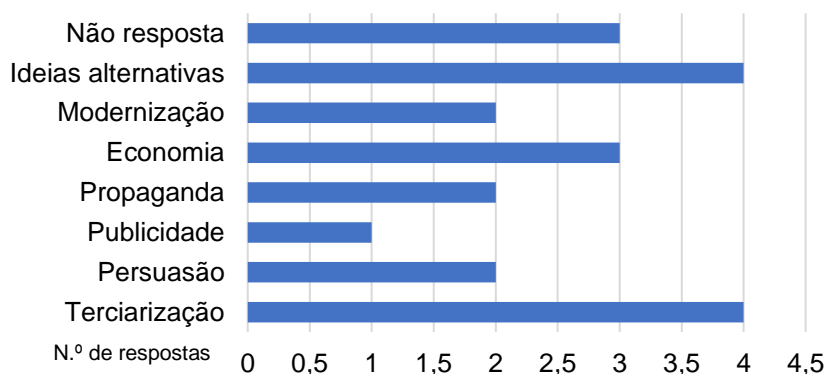
Dois estudantes foram colocados no Nível 5 (*Evidência em isolamento*), revelando um início de inferência contextualizada, embora partindo de uma visão “fragmentada” de evidência. Nesta resposta:

ESTX09 – “A sociedade ocidental estava muito influenciada pela propaganda e publicidade, e as empresas e lojas garantiam os preços acessíveis, um sinal apelativo a este tipo de sociedade da classe média. O hambúrguer também foi uma forma de os Estados Unidos aumentarem a sua influência no ocidente, contra a URSS”.

o estudante denota um início de inferência contextualizada, atendendo ao texto, a elementos do subtexto (publicidade) e ao contexto de desenvolvimento económico que se verificou neste período. O estudante refere, de forma esporádica, não só o contexto de desenvolvimento económico como, também, de Guerra Fria, opondo o modelo de sociedade norte-americano – e reconhecendo a sua expansão para o ocidente – ao da União Soviética. Falta especificar o período.

Finalmente, a questão 3.2. tinha como objetivo primordial incentivar os alunos a sintetizar as principais ideias que reuniram do exercício de interpretação da imagem, desafiando-os a resumi-las, numa palavra ou expressão. O **Gráfico 16** demonstra o levantamento das palavras ou expressões indicadas pelos alunos.

Gráfico 16: Levantamento das palavras ou expressões que os alunos associam à fonte.



Fonte própria

O número de estudantes que selecionaram a expressão “Terciarização” ou “setor terciário” e “Modernização” ou “Economia” reflete, porventura, um esforço de mobilização de

aprendizagens anteriores, atendendo à contextualização que procurámos efetuar antes da aplicação do estudo. No entanto, é interessante constatar que cinco estudantes selecionaram palavras que não constam, diretamente, do conteúdo da fonte, remetendo, assim, para uma análise de segunda-ordem e um início de inferência.

De uma forma geral, os resultados analisados permitem evidenciar um progresso conceptual ao nível do pensamento dos alunos, bem como uma evolução – tímida – ao nível da capacidade de extração de evidências históricas de fontes iconográficas, mediante o aumento de ideias categorizadas nos Níveis 3 (*Evidência como testemunho ou conhecimento*), 4 (*Evidência como prova*) e 5 (*Evidência em isolamento*).

Os resultados obtidos e a análise que se efetuou à participação oral dos alunos vêm reforçar uma das conclusões do estudo de Solé (2017a), uma vez que os estudantes apresentam informação muito mais detalhada oralmente do que por escrito, o que permite questionar a fiabilidade de um estudo que se cinja à interpretação de dados em suporte escrito, que, conseqüentemente, poderá não revelar, na totalidade, as ideias dos alunos e a sua compreensão histórica.

Em suma, partindo da análise geral dos resultados obtidos nos estudos aplicados ao 8.º Y e ao 9.º X, e indo ao encontro de Solé (2017a), Melo (2008) e Moimaz (2012), consideramos que a utilização de fontes iconográficas (imagem fixa) nas turmas-alvo revelou-se muito importante na construção do conhecimento histórico dos alunos, na melhoria da competência de interpretação de fontes iconográficas e no desenvolvimento do sentido de perspetiva crítica (Gil, 2011) relativamente aos elementos que compõem as imagens.

No entanto, a prevalência de ideias de estudantes colocadas no Nível 1 (*Evidência como cópia do passado*) e no Nível 2 (*Evidência como informação*) vem reforçar o apelo de Cooper (1991, 2004) em encorajar o trabalho com a evidência desde cedo e, à semelhança do estudo de Simão (2015), concluímos que a utilização de fontes históricas, mais particularmente, iconográficas em sala de aula cinge-se, ainda, à função de transmissão de informação e auxiliar do texto escrito. Perante esta disparidade ao nível das fontes escritas e iconográficas, reforçamos o apelo de Simão (2015), deixando claro que “Esta constatação deve ser tida em conta tanto na formação dos docentes, como na elaboração de manuais escolares para colmatar esta falha” (p. 196).

No futuro, partindo do aprofundamento do estudo que procurámos descrever e analisar no âmbito da nossa investigação com duas turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico, gostaríamos de alargar a sua abrangência ao nível da formulação de atividades que potenciem a interpretação

de fontes iconográficas, elementos marcantes no quotidiano dos jovens, a um nível cada vez mais inferencial de Evidência Histórica.

Mediante a formulação de atividades simultaneamente motivadoras e problematizadoras, pretendemos garantir que a progressão das ideias dos alunos transcenda um mero tratamento de informação, alcançando um patamar de interpretação inferencial, em que os alunos desenvolvem hábitos de questionamento das fontes, de cruzamento entre as suas várias dimensões e atendam ao posicionamento/objetivos do autor. Só assim poderemos garantir que a disciplina de História serve os objetivos que defendemos neste Relatório: a construção do conhecimento histórico dos estudantes, o desenvolvimento de competências de interpretação de fontes enquanto evidência, a sensibilidade estética e o fomento do espírito crítico (Gil, 2011).

Considerações finais

Em termos de ensino-aprendizagem, o uso exclusivo do manual didático e dos recursos que este último abarca não deverá, jamais, constituir o único recurso pedagógico utilizado por um professor de História. De modo a envolver os estudantes na sua própria aprendizagem e incentivá-los a construir o seu conhecimento histórico e, sobretudo, desenvolver as ferramentas que lhes permitam explicá-lo e fundamentá-lo, a diversificação de estratégias, no sentido da formulação de atividades simultaneamente motivadoras e desafiadoras, revela-se importante.

Atualmente, vivemos num mundo cada vez mais desafiador, quer pela quantidade de informação com que somos confrontados, quer pelo teor da mesma e a forma como os seus remetentes pretendem que seja encarada. Como tal, como pretendemos demonstrar no Capítulo 1 do nosso trabalho, torna-se necessário adotar uma postura pedagógica que, articulando o ensino e a aprendizagem em História com uma componente cívica, incidente na construção de uma cidadania ativa e crítica e no desenvolvimento da literacia política e social, incentive os nossos estudantes a filtrar as informações que consultam em diversos meios do seu quotidiano – nomeadamente, através do recurso à observação de imagens – e, mediante uma análise minuciosa às fontes, desvendar as intenções dos seus autores. Só assim poderemos despertar nos nossos estudantes o gosto pela História e realçar a sua importância na compreensão do passado, colocando-o ao serviço do presente e da construção do futuro.

O Estágio Pedagógico supervisionado serviu, precisamente, para tomar consciência desta realidade e transmiti-la aos nossos alunos, numa tentativa de promover o gosto por uma disciplina transversal a tantas outras áreas com as quais se irão confrontar no futuro; quer sigam Ciências e Tecnologias, quer optem por ingressar num curso afeto às Ciências Humanas. Tratou-se de um percurso desafiante, por vezes, exaustivo e propício a despertar alguma melancolia e ansiedade, por receio de não corresponder às expectativas, mas que, não obstante, se apresentou gratificante por todos os ensinamentos transmitidos. Tive a oportunidade de testar ideias e atividades há muito pensadas em contexto pedagógico, e o gosto de averiguar a sua eficácia, recorrendo ao *feedback* e à participação dos alunos para aprimorar a minha atuação pedagógica. Apesar de algumas atividades previstas no âmbito do PIF não poderem ser realizadas, atendendo à pandemia de COVID-19, tive a oportunidade de me envolver em projetos relacionados com o PAA e com a disciplina de História, pelo que o balanço que faço do ano letivo 2020-2021 é bastante positivo.

Assim sendo, num plano mais teórico, incidente no nosso estudo, como procurámos demonstrar no Capítulo 2 do presente Relatório, em Portugal, à semelhança de outros países,

ao nível do ensino da História, os manuais escolares tendem a privilegiar uma interpretação linear e objetiva de fontes escritas, incompatível com a visão que defendemos para o processo de ensino-aprendizagem em História, pelo que as fontes iconográficas surgem como auxiliar; instrumentos de comprovação da informação/conteúdo do documento escrito, sem, sequer, atender a uma análise contextualizada do mesmo.

No entanto, os olhos também devem ser educados, no sentido de ver além do que aparenta ser óbvio. Para o efeito, o recurso à utilização do conceito de evidência histórica em sala de aula torna-se particularmente importante quando aliado às intenções de desenvolvimento do espírito crítico e ao fomento da competência de interpretação de fontes históricas nos alunos, mais concretamente, de imagens, atendendo à sua contextualização espaço-temporal, à identificação das suas características e às intenções do seu autor.

De facto, a visão do ser humano assume um papel cada vez mais importante na interação social, laboral e individual. Dada a importância que as imagens fixas representam no quotidiano dos jovens estudantes, e atendendo ao facto de poderem desempenhar um poder de influência nefasto junto aos mesmos, a sua utilização em sala de aula e, em particular, nas aulas de História, enquanto recurso pedagógico, apresenta-se imprescindível para o desenvolvimento de competências várias, destacando-se o pensamento crítico, a interpretação e a capacidade de inferir a partir da visão. Assim, reforça-se a posição de Gil (2011), ao afirmar que, atualmente, a literacia visual deve ser encarada como um ato de cidadania, e de Melo (2008), que reforça a importância do uso de fontes iconográficas, nas aulas de História, no desenvolvimento de competências de interpretação passíveis de suscitarem a formulação de hipóteses e a resolução de questões-problema.

No que respeita à sua aplicação nas aulas de História, como pretendemos demonstrar no subcapítulo 2.4., os benefícios são maiores do que os prejuízos, no sentido em que, atendendo à multiplicidade de fontes iconográficas que permitem “reconstruir” o passado, dos quais quadros de época, fotografias, caricaturas e anúncios publicitários, incentivar os alunos a explorá-las, de uma forma mais lata e completa, “lendo nas entrelinhas do que observam”, poderá, efetivamente, tornar-se mais apelativo no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, como referem Cecatto & Magalhães (2011), as imagens são “portadoras de informações, de evidências históricas [...], por isso, não podem ser usadas somente como ilustração” (p. 14). Assim sendo, urge repensar a sua utilização em sala de aula, fornecendo pistas que auxiliem os alunos a encarar as fontes iconográficas enquanto evidência histórica (Ashby, 2003; Collingwood, 1946/2001), no sentido de atender a vários dos seus contextos e a questionar a informação que poderão veicular.

Neste sentido, iniciámos e terminamos o presente trabalho mediante a busca de respostas à seguinte questão de investigação: Qual a importância da imagem fixa enquanto recurso para a construção do conhecimento histórico? Para fornecer respostas fiáveis a esta questão, procurámos avaliar as vantagens da utilização da imagem fixa em sala de aula, expondo algumas formas de problematização da sua análise e demonstrando a forma como poderão ser utilizadas enquanto evidência histórica.

Esta investigação empírica permitiu-nos concluir que, à semelhança da informação disposta no manual didático, os estudantes que participaram neste estudo começaram por demonstrar um exercício de interpretação baseado, quase exclusivamente, no conteúdo/texto da fonte, sem atender a elementos de segunda-ordem passíveis de suscitar o exercício da inferência. Ora, à medida que o treino de interpretação de fontes iconográficas enquanto evidência foi sendo efetuado, ao longo do ano letivo, verificamos que, tanto no 8.º Y, como no 9.º X, a categorização das respostas dos estudantes, usando o modelo de progressão conceptual de Ashby (2003), foi sendo, progressivamente, distribuída por níveis superiores.

Aquando da última análise efetuada às respostas dos estudantes à atividade proposta, concluímos que, no 8.º Y, verificou-se uma progressão de cerca de 20% do total de participantes, sendo que, como referido no **ponto 4.1.4.**, em comparação com as atividades anteriores, dois alunos transitaram do Nível 1 (*Evidência como cópia do passado*) para o Nível 2 (*Evidência como informação*), verificando-se, ainda, mais uma resposta no Nível 3 (*Evidência como testemunho*), duas respostas no Nível 4 (*Evidência como prova*) e uma outra no Nível 5 (*Evidência em isolamento*).

No que respeita ao 9.º X, aquando da última análise efetuada no âmbito do nosso estudo, verificamos, igualmente, uma progressão das ideias dos alunos em evidência, mediante o aumento de categorizações nos Níveis 3 – três estudantes –, (*Evidência como testemunho ou conhecimento*), 4 – dois estudantes – (*Evidência como prova*) e 5 – dois estudantes – (*Evidência em isolamento*), o que, de uma forma geral⁴², corresponde a uma progressão de cerca de 33% do total de participantes no último estudo.

Constatamos, ainda, um progresso notório das ideias dos alunos em evidência, no sentido em que demonstraram começar a atender, embora que de uma forma preliminar, a outras

⁴² A contabilização final da progressão das ideias dos alunos do 9.º X atendeu às duas questões onde se pretendia averiguar a capacidade de extração de evidências históricas da fonte iconográfica, comparando-a com os resultados obtidos nas atividades anteriores. Neste sentido, o resultado percentual poderá não refletir, de forma exata, o número real de progressão, tendo, igualmente, em consideração o facto de, em outras atividades, alguns dos elementos da turma não terem participado no estudo, tratando-se de uma estimativa efetuada aquando de uma apreciação geral da categorização final das respostas dos estudantes.

dimensões da interpretação de fontes históricas, nomeadamente, mediante o recurso ao cruzamento do contexto de produção, do texto e do subtexto⁴³ das mesmas, aparentando encará-las enquanto evidência e revelando um início de fundamentação crítica das respostas formuladas.

Quando confrontados com desafios específicos, os estudantes tendem a reagir bem, mostrando interesse em corresponder e formular hipóteses explicativas para o que observam.

Não obstante o anteriormente referido, verificou-se, igualmente, alguma evolução ao nível das competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, 2017), nomeadamente, no que respeita à informação e comunicação; resolução de problemas e pensamento crítico e criativo, através do lançamento de questões-problema às quais os alunos deveriam responder, oralmente ou por escrito, num esforço de reflexão e compreensão históricos. Até ao momento, verificamos, ainda, que o nosso segundo objetivo específico, avaliar se a análise contínua e diversificada de documentos iconográficos ao longo do ano ajuda os alunos a consolidar a capacidade de extrair evidências de uma imagem, aparenta refletir-se na progressão conceptual que se verificou na evolução dos estudantes desde o início do ano letivo, até ao último momento do estudo.

No futuro, procuraremos reforçar a intenção de promover o desenvolvimento da competência de interpretação de fontes iconográficas enquanto evidência histórica, apontando pistas no sentido de avaliar se, em próximas aplicações didáticas do nosso estudo, nomeadamente, no Ensino Secundário, os níveis de progressão dos alunos manter-se-ão inalterados em relação às amostras recolhidas em duas turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico, ou se poderão progredir.

Os tipos de imagens selecionados permitem identificar, com algum entusiasmo, várias épocas da História e respetivas características, promovendo competências de análise conjunta através da colaboração, da cooperação entre professores e discentes e, acima de tudo, “uma linguagem que [os alunos] bem conhecem, gostam e que procuram para se expressarem” (Lencastre & Chaves, 2003, p. 2104): a linguagem visual. E, se é verdade que “uma imagem vale mais do que mil palavras”, é tempo de despertar nos jovens o gosto pela interpretação de fontes iconográficas e a descodificação dos seus símbolos e significados. Para o efeito, as aulas

⁴³ A respeito da importância da análise do subtexto das fontes, evocamos um episódio ocorrido na turma 8.º Y, na sequência da correção de uma pergunta do terceiro teste de avaliação. Quando questionado relativamente ao porquê de ter associado uma fonte ao absolutismo régio, no contexto do Antigo Regime, o estudante ESTY08 afirmou o seguinte: “Foi por causa da data em que a fonte foi escrita, 1661). Não obstante a importância da análise quantitativa, este tipo de apreciação qualitativa é, igualmente, importante para aferir o nível de progressão conceptual dos alunos.

de História constituem momentos imprescindíveis para o treino desta e outras competências que procurámos salientar ao longo deste Relatório, permitindo colocar a nossa disciplina ao serviço da sociedade e do Mundo.

Bibliografia

- Abecasis, T. (2019, 28 de setembro). Deepfake. A mentira que se esconde à frente dos nossos olhos. *Jornal Público*. <https://www.publico.pt/multimedia/interactivo/deepfake>.
- Alvarenga, A. (2002). *Contributos para uma cultura da imagem educativa – estudo de caso com os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Tese de Doutoramento policopiada). Universidade do Minho.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987). Discussing the Evidence. *Teaching History*, 48, pp. 13-17. Historical Association.
- Ashby, R. (2003). O Conceito de Evidência Histórica: Exigências Curriculares e Concepções de Alunos (The Concept of Historical Evidence: Curriculum Demands and Children's Understandings). *Educação Histórica e Museus* (pp. 37-57). Universidade do Minho.
- Ashby, R. (2006). Developing a concept of historical evidence: students' ideas about testing singular factual claims. *History Education Research Journal*, 4, pp. 151-170.
- Barca, I. (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Barca, I. (2006). Em Torno da Epistemologia da História. Barca, I. & Gago, M. (eds.). *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História* (pp. 17-25). CIED, Universidade do Minho.
- Calado, I. (2003). *Fronteiras da imagem com a palavra. Contributo para uma abordagem da representação e cultura visuais*, Vol. 1. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto Editora.
- Carvalho, M. (2010). *A competência de interpretação de fontes em História, em países da Europa: um estudo com alunos portugueses, islandeses e italianos no final da escolaridade básica*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de Supervisão Pedagógica na Educação em História e Ciências Sociais. Universidade do Minho.
- Carvalho, M., & Barca, I. (2011). *A competência de interpretação de fontes em alunos islandeses, italianos e portugueses no final da Educação Básica. Consciência Histórica na Era da Globalização Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Instituto de Educação da Universidade do Minho.

- Cecatto, A., & Magalhães, A. G. (2011). A iconografia e o ensino de história: potencialidades e possibilidades. *Encontro de pesquisa e pós-graduação em Humanidades: entre fixos e fluxos*, 8. Universidade Federal do Ceará; Universidade Estadual do Ceará, pp. 1-15.
- Chaminé, M. H. A. (2017). *O Ensino da História através das Artes*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Collingwood, R. G. (1946/2001). *A ideia de História*. (Tradução de Alberto Freire). Editorial Presença.
- Cooper, H. (1991). *Young Children's Thinking in History*. Unpublished PhD Thesis. Institute of Education. London University.
- Cooper, H. (2004). O Pensamento Histórico das Crianças. In Barca, I. (Ed.). *Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp. 55-74). CIED, Universidade do Minho.
- Dias, A. I. S. (2012). *A Fotografia no Ensino da História*. Relatório de Estágio realizado no âmbito do Mestrado em Estudos em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do EB e ES. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Fernandes, P. J. (2016). Caricatura e cartoon em Portugal: humor sem contenção no Portugal contemporâneo. *Humor, Direito e Liberdade de Expressão*. Centro de Estudos Judiciários.
- Formosinho, J., et al. (2010). Formação. Desempenho e Avaliação de Professores. Edições Pedago.
- Gago, M. (2002). *Concepções dos alunos acerca da variância da narrativa histórica. Um estudo com alunos em anos iniciais do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade do Minho.
- Gil, I. C. (2011). *Literacia Visual. Estudos sobre a inquietude das imagens*. Edições 70.
- Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lee, P. et al. (1996). Progression in children's ideas about History. Hughes, M. (ed.). *Progression in Learning*. Bera Dialogues, 2, pp. 50-81.
- Lee, P. (2001). Progressão da Compreensão dos alunos em História. Barca, I. (org.). *Perspetivas em Educação: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 13-29). Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*. Editora da UFPR, número especial, pp. 131-150.

- Lencastre, J. A., & Chaves, J.H. (2003). Ensinar pela imagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 10(8), pp. 1138-1663.
- Lins, H. A. M. (2014). Cultura visual e Pedagogia e Imagem: recuos e avanços nas práticas escolares. *Educação em Revista*, 30(1), pp. 245-260.
- Litz, V. G. (2009). *O uso da Imagem no Ensino de História*. Universidade Federal do Paraná.
- Lopes, J. M., & Melo, M. C. (2009). A fotografia: o que ela me (não diz)! – ou como dar lugar a diferentes vozes. *Babilónia*, 6(7), pp. 109-126.
- Magalhães, M. C. A. (2005). *A utilização das Imagens em Contexto de Ensino-Aprendizagem: um estudo de caso no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança, Área da Comunicação Visual e Expressão Plástica. Universidade do Minho.
- Mallmann, C. (2013). A Arte na História: para uma prática interdisciplinar em sala de aula. *XI Seminário de Estudos Históricos*. Universidade Feevale.
- Martins, G. O. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação.
- Mattoso, J. (1988). *A escrita da História: teoria e métodos*. Edição Estampa.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: Revista de Educação*, 2(2), pp. 49-65.
- Melo, M. C. (2008). *Imagens na Aula de História. Diálogos e Silêncios*. Edições Pedagogo.
- Moderno, A. (1992). *A Comunicação Audiovisual no Processo Didático*. Universidade de Aveiro.
- Moimaz, E. R. (2012). Implicações do Uso da Imagem no Ensino de História: limites e possibilidades. *UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.*, Londrina, 1(2), pp. 59-64.
- Moreira, M. G. (2004). *As Fontes Históricas propostas no Manual e a Construção do Conhecimento Histórico. Um estudo em contexto de sala de aula*. Universidade do Minho.
- Oliveira, T. A., & Schmidt, M. A. M. S. (2017). Para conhecer a Educação Histórica: um inventário da History Education. Ribeiro, C. P. et al. (eds.). *Epistemologias e Ensino da História* (pp. 373-394). XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória» (CITCEM).
- Pereira, A. R. A. (2018). *Aprender com a imagem: o uso didático no ensino da História*. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, pp. 105-132.
- Proença, M. C. (1990). *Ensinar/aprender História – questões da didáctica aplicada*. Livros Horizonte.
- Reis, A. S. C. (2015). Formação da Consciência Histórica a partir das ideias de Progressão do Livro Didático: uma proposta de pesquisa com estudantes do Ensino Fundamental. *XXVIII Simpósio Nacional de História*, Florianópolis, pp. 1-13.
- Savater, F. (1997). *O valor de educar*. Editorial Presença.
- Simão, A. C. (2007). *A Construção da Evidência Histórica: Concepções de Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário*. Dissertação de Doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Simão, A. C. G. (2015). Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico. *Diálogos*, 19(1), pp. 181-198.
- Solé, G. (2017a) Desenvolver competências em História através da interpretação de fontes icónicas. *Conferência proferida no 3.º Simpósio Eletrónico Internacional de Ensino de História, realizada na plataforma www.simpohis2017.blogspot.combr, gerida pelo LAPHIS- Laboratório de aprendizagem Histórica, situado na UNESPAR, Campus União da Vitória, entre os dias 3 a 7 de abril de 2017.*
- Solé, G. (2017b). As competências específicas no ensino da História: a dimensão da temporalidade para a compreensão histórica. *CLIO. History and History teaching*, 43, pp. 89-112.
- Suoying, W. (2015). *Lexicultura na língua chinesa e na lexicografia bilingue chinês-português*. Tese de Doutoramento em Linguística, especialização em Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Van der Dussen, W. J. (1991). The historian and his evidence. W. J. Van der Dussen & L. Rubinoff, *Objectivity, method and point of view: Essays in the philosophy of history*. Leiden (pp. 154-174). E. J. Brill.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods*. 3.ª Edição. Sage Publications, Inc.

Documentos curriculares e Legislação

Aprendizagens Essenciais de História (2018). Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26.

ANEXOS

Índice de Anexos

Anexo I	Plano Individual de Formação
Anexo II	Modelo de progressão das ideias dos alunos em evidência de Ashby (2003)
Anexo III	Caracterização dos elementos da turma do oitavo ano por género, idade e frequência nas aulas de História
Anexo IV	Caracterização dos elementos da turma do nono ano por género, idade e frequência nas aulas de História
Anexo V	Enunciado do primeiro teste de avaliação sumativa aplicado às turmas do 9.º ano
Anexo VI	Matriz do primeiro teste de avaliação aplicado às turmas do 9.º Ano
Anexo VII	Critérios de correção, regulares e adaptados, do primeiro teste de avaliação sumativa do 9.º Ano
Anexo VIII	Análise da progressão das ideias dos alunos do 9.º Ano acerca dos conceitos de Ditadura do Proletariado e de Comunismo.
Anexo IX	a) Enunciado da ficha de trabalho realizado no âmbito da atividade proposta para o PAA b) Algumas imagens selecionadas no âmbito da atividade desenvolvida para o PAA
Anexo X	Planificação a curto prazo
Anexo XI	Enunciado de uma ficha de trabalho aplicada no âmbito do estudo da arte renascentista
Anexo XII	Guião do debate realizado com a turma 8.º Y
Anexo XIII	Visita de estudo virtual à Alta Universitária (E@D)
Anexo XIV	Simulação do sufrágio no Colégio Eleitoral dos EUA, com a turma 8.º Y
Anexo XV	Planificação de uma aula-oficina
Anexo XVI	Ficha de trabalho sobre as características do processo revolucionário pós-25 de abril, no âmbito da aula-oficina preparada para o 9.º X
Anexo XVII	Esquema final completado pelos alunos no âmbito da aula-oficina referida no anexo anterior
Anexo XVIII	Poema elaborado a partir de um desafio de escrita criativa lançado pela Biblioteca Escolar
Anexo XIX	Estratégia de problematização da análise de uma fonte iconográfica na aula de História, relativa ao tema da Revolução Soviética de 1917
Anexo XX	Enunciado de uma ficha de trabalho na qual contam algumas informações que deverão guiar a interpretação de uma imagem enquanto evidência

Anexo XXI	Excerto de uma planificação a curto prazo na qual se prevê aprendizagens baseadas em conhecimento substantivo e no desenvolvimento de competências de segunda-ordem.
Anexo XXII	Ficha de trabalho aplicada no âmbito do terceiro estudo realizado com a turma 8.º Y
Anexo XXIII	Ficha de diagnóstico utilizada para averiguar a capacidade de interpretação e extração de evidências de uma fonte iconográfica aplicada ao 9.º X
Anexo XXIV	Primeira ficha de trabalho utilizada no âmbito do primeiro estudo aplicado ao 9.º X
Anexo XXV	Análise das ideias dos alunos do 9.º X acerca da natureza do Estado Novo, partindo da interpretação de um cartaz enquanto evidência
Anexo XXVI	Ficha de trabalho aplicada no âmbito do segundo estudo desenvolvido com a turma
Anexo XXVII	Outros recursos produzidos e utilizados em sala de aula

Anexo I – Plano Individual de Formação



Plano Individual de Formação

Docentes: Professora Doutora Ana Isabel Ribeiro e Doutora Sara Dias-Trindade

Professor(a) orientador(a): Professora Dr.ª Manuela Carvalho

Discente: Léandre Cruz Aurélio. N.º 2016220015

Aquando do meu ingresso no Mestrado em Ensino de História, perspetivei um ano repleto de desafios. A necessidade de uma boa formação profissional tornou-se cada vez mais imprescindível no contexto de uma sociedade democrática algo fragmentada, requerendo, da parte do futuro corpo docente, uma aposta na conjugação do conhecimento com valores de cidadania, atribuindo, assim, uma dimensão ética e democrática ao ensino e à aprendizagem.

Não obstante os desafios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, a recente pandemia de COVID-19, provocada pelo vírus SARS-CoV-2, obrigou não só a repensar a lógica de organização da Escola e da sala de aula, como, também, os materiais e estratégias a selecionar pelo professor, atendendo à sua pertinência no desenvolvimento de competências imprescindíveis à sociedade democrática do século XXI e à diminuição dos riscos de contágio.

Pelo acima exposto, neste ano atípico – que será, igualmente, de grande trabalho –, prevendo um envolvimento e colaboração efetivos no âmbito do Estágio pedagógico, pretendo investir no desenvolvimento de competências pessoais, coletivas e colaborativas, que me permitam intervir em situações-problema, desenvolver capacidades de lecionação e planificação, bem como colocar os conhecimentos históricos, sempre que possível, ao serviço da cidadania e da democracia.

Neste sentido, o presente plano visa expor, de forma breve, mas, concisa, as atividades nas quais pretendo envolver-me de forma direta e ativa, sob a orientação da minha Professora Orientadora, contando, igualmente, com a colaboração de todo o núcleo de estágio. O envolvimento nestas atividades apresenta-se imprescindível na fundamentação dos resultados qualitativos e quantitativos da minha prestação.

Ao longo do presente ano letivo (2020-2021), deverá, ainda, ser produzido um Relatório de Estágio, no qual aplicaremos dados, demonstrações e evidências relativas à

nossa intervenção profissional no contexto do Estágio pedagógico, aliando-as ao tema e questão de investigação; uma excelente oportunidade para conciliar as dimensões teóricas e práticas da História em contexto pedagógico. O tema (geral) escolhido foi “O uso de fontes iconográficas na aprendizagem em História”.

→ No âmbito da minha ação pedagógica, realizarei as seguintes atividades:

- Esforçar-me por assistir a todas as aulas dos 8.º e 9.º anos, bem como de Cidadania e Desenvolvimento, da Professora orientadora.
- Envolver-me nas discussões em torno dos entendimentos da avaliação e da aprendizagem.
- Acompanhar, se possível, o trabalho das direções de turma.
- Aceder e inscrever-me nas plataformas recomendadas pela Professora orientadora.
- Participar na organização de atividades para as turmas de 8.º e 9.º ano.
- Participar na criação de materiais de exploração para as turmas de Cidadania e Desenvolvimento (8.º A, 8.ºB, 8.º C e 9.º C).
- Participar em atividades relacionadas com as DAC.
- Colaborar na definição dos conteúdos e metodologias a adotar no Projeto de Educação Sexual de Turma (PEST).
- Elaborar testes, matrizes e critérios de avaliação/correção.
- Envolver-me na correção de testes.
- Planificar, devidamente, todas as aulas a lecionar sob supervisão.
- Remeter as respetivas planificações elaboradas no contexto de lecionação de aulas para a Professora orientadora e Professoras Doutoradas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, com dois dias de antecedência.
- Exercer trabalho docente nas turmas A, B e C do 8.º ano e nas turmas C, D, E e F do 9.º ano.
- Exercer atividades docentes no 9.º C, no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e, sempre que possível, nas turmas A, B e C do 8.º ano.
- Para além do mínimo estabelecido (28 a 32 aulas de 45 minutos, segundo o Plano Anual Geral de Formação, da Faculdade de Letras), comprometo-me a lecionar, sempre que possível, mais aulas.

- Cooperar com os colegas do núcleo de estágio, auxiliando-os sempre que necessário.
- Utilizar um máximo de recursos disponíveis e pertinentes, em contexto de sala de aula, com vista a dinamizar o processo de ensino-aprendizagem.
- Ajudar os alunos a prepararem a sua progressiva integração na vida em sociedade, utilizando conceitos científicos e exemplos provindos da História e das aulas.
- Atender, no âmbito da elaboração de testes e ação pedagógica, às especificidades de cada turma.
- Didatizar o tema de investigação do Relatório de Estágio, este alusivo a estratégias que utilizarei no decorrer de várias aulas lecionadas, nomeadamente, o uso de documentos iconográficos.
- Disponibilizar-me para participar, ativamente, em projetos extracurriculares, de Departamento ou de Escola.
- Colaborar com o Conselho de Turma em questões relacionadas com a criação de atividades letivas.
- Presenciar algumas reuniões organizadas em contexto escolar, tais como reuniões do Conselho de Turma, consoante autorização da Professora orientadora e da Direção da Escola.

→ No âmbito da minha ação pessoal e social, irei:

- Cooperar e auxiliar a Professora orientadora sempre que solicitado.
- Tomar a iniciativa de auxiliar a ação da docente, em contexto de sala de aula.
- Cooperar e auxiliar os meus colegas de núcleo.
- Empenhar-me na divulgação de valores de cidadania, promovendo um ensino democrático e universal.
- Promover debates relativos a temas fraturantes da sociedade contemporânea, nomeadamente:
 - a) as Alterações Climáticas.
 - b) as migrações.
- Esforçar-me por efetuar parcerias entre a Escola e a comunidade.
- Fazer os possíveis para:
 - a) Preparar os alunos para o futuro mercado de trabalho, fornecendo-lhes as ferramentas cognitivas e competências necessárias à sua integração.

- b) Educar para o conhecimento e para a Cidadania.
- c) Promover a formação humana dos discentes que me são confiados.

- Socializar e conviver, de forma amistosa e cooperativa, com todo o corpo docente da Escola.
- Procurar conhecer o pessoal não docente do estabelecimento.

→ Com o objetivo de me familiarizar com outras dimensões do trabalho docente, participei em atividades previstas no Plano Anual de Atividades do Agrupamento (PAA) do AECO, a saber:

- Preparação e organização da Exposição Virtual “A Guerra das Mulheres”, em articulação com a Biblioteca Escolar, patente, desde 8 de março, no site da Biblioteca, em ocasião do Dia da Mulher; inclui textos realizados pelos alunos, em grupo, de interpretação de fotografias relativas ao tema “Transformações socioculturais das primeiras décadas do século XX”, nas turmas do 9.º ano.
- Coorganização e moderação de uma videopalestra com um ativista ambiental, na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, do 9.º Ano.
- Co-concepção e orientação de uma visita de estudo virtual à Alta de Coimbra, no contexto do estudo da Reforma Pombalina da Universidade.
- Coorganização de exposições em sala de aula, com materiais produzidos pelas turmas do 8.º Ano de Cidadania e Desenvolvimento.
- Participação numa atividade da Biblioteca Escolar, produzindo um poema, como resposta a um desafio da respetiva coordenadora lançada ao Grupo de Estágio.
- Participação numa sessão com um diretor de turma da Escola, para me familiarizar com as normas e procedimentos inerentes a este cargo.
- Participação numa sessão com uma Professora de Educação Especial e alunos com medidas adicionais e seletivas, a fim de melhor entender o funcionamento desta área e as medidas a adotar para promover uma aprendizagem inclusiva.
- Observação de uma aula de uma turma do 6.º ano de escolaridade.

Coimbra, novembro de 2020

O discente/estagiário,

(Léandre Cruz Aurélio)

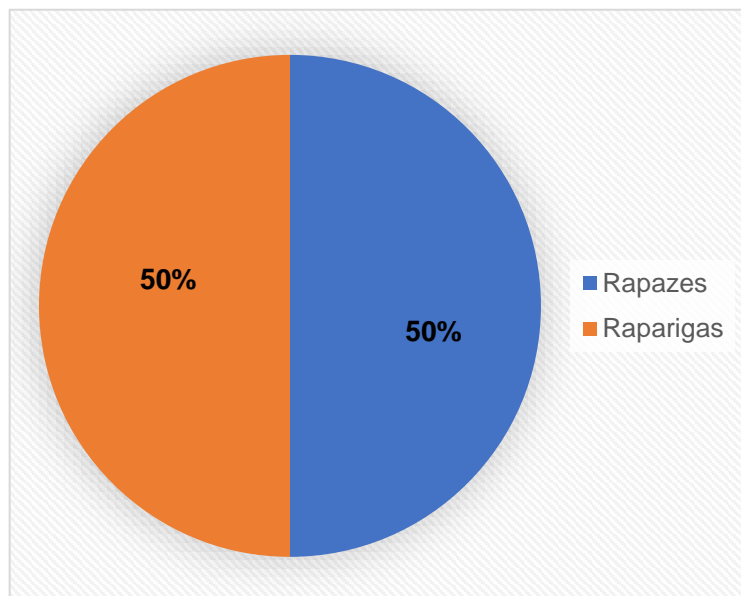
Anexo II – Modelo de progressão das ideias dos alunos em evidência de Ashby (2003)

Níveis de progressão	Descritores
Nível 1 – <i>Imagens do passado</i>	Corresponde à descrição, pelo que os alunos não levantam quaisquer questões acerca da validade da fonte. Operam com uma distinção de tipo Verdadeiro/Falso, vendo o presente como meio de acesso direto ao passado
Nível 2 – <i>Informação</i>	O passado é visto como algo fixo, por sua vez, possível conhecer por ação de uma autoridade. Não se colocam questões metodológicas; invoca-se autoridade para conhecer o passado.
Nível 3 – <i>Testemunho</i>	Os estudantes começam a aperceber-se de questões metodológicas, mas encaram os relatos a partir de “testemunhas”; por isso, os indiretos são desvalorizados. Operam mediante a transmissão de uma ideia de simples dicotomia verdade-mentira
Nível 4 – <i>Evidência como Prova/Tesoura e cola</i>	Neste nível, os estudantes são capazes de construir uma imagem do passado através de relatos originais, apesar de não apresentarem estratégias para avaliar a credibilidade dos factos (e.g., atender ao subtexto e ao contexto da fonte)
Nível 5 – <i>Evidência em isolamento</i>	Os estudantes situados neste nível compreendem que podem inferir acerca do passado, a partir de fragmentos de evidência, sendo que a inferência não depende de uma dicotomia verdade-mentira. Começam a construir sínteses históricas, inferindo a partir das fontes.
Nível 6 – <i>Evidência em contexto</i>	A evidência é construída e entendida no seu contexto histórico, numa tentativa de perceber qual o seu significado. É, portanto, estabelecida uma relação entre as fontes e a sociedade que produziu a evidência.

Adaptado de Ashby (2003), Simão (2007) e Carvalho (2010)

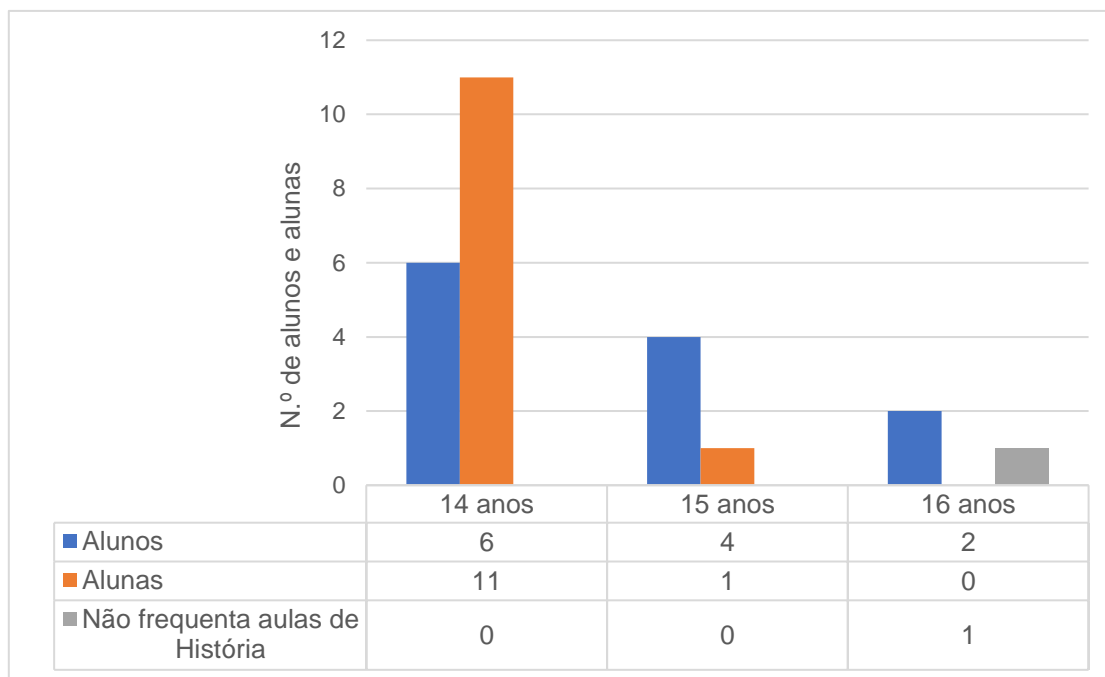
Anexo III – Caracterização dos elementos da turma do oitavo ano por género, idade e frequência nas aulas de História.

Gráfico 1: Distribuição dos alunos do oitavo ano por género



Fonte própria

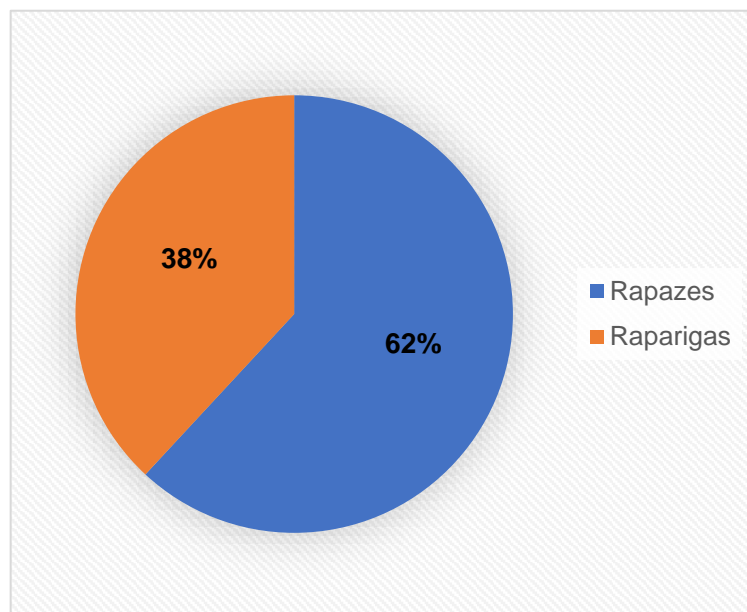
Gráfico 2: Distribuição dos alunos do oitavo ano por idade e frequência nas aulas de História



Fonte própria

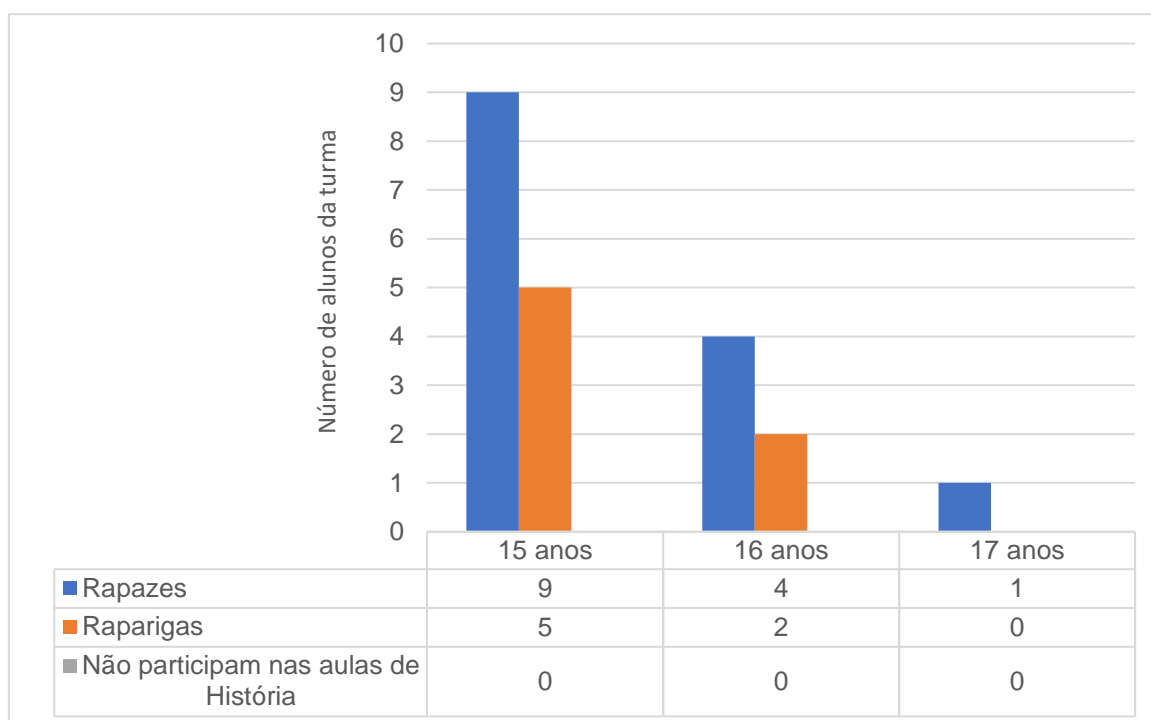
Anexo IV – Caracterização dos elementos da turma do nono ano por género, idade e frequência nas aulas de História

Gráfico 3: Distribuição dos alunos do nono ano por género



Fonte própria

Gráfico 4: Distribuição dos alunos do nono ano por idade e frequência nas aulas de História



Fonte própria

Anexo V – Enunciado do primeiro teste de avaliação sumativa aplicado às turmas do 9.º ano.

Escola EB 2,3 Inês de Castro
2020-2021

Ficha de Avaliação Sumativa de História – 9º Ano

Tema: O Mundo Industrializado no Séc. XIX. | A Europa e o Mundo no Limiar do Séc. XX: Hegemonia e declínio da influência europeia.

Nome do Aluno: _____ N.º _____

Turma: _____ Classificação: _____

Prof.: _____ Enc. de Educação: _____

{Atenção!

As tuas respostas devem mostrar que:

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

**I – És capaz de interpretar fontes**

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

Fonte A

Se, por exceção, algumas pessoas vivem às custas de fortunas deixadas pelos antepassados, pode-se afirmar que os filhos destes privilegiados estarão eles próprios condenados ao trabalho. Os nossos avós trataram sempre de negócios. O nosso pai trabalhou muito e o mesmo acontece comigo [...].

A. Motte, Letters, cit. em C. Bergeron, "Les capitalistes en France", 1979.

Fonte B

O esforço natural de cada indivíduo para melhorar a sua condição constitui, quando se exerce com liberdade e segurança, um princípio tão poderoso [...] que é capaz, por si só, de levar a sociedade à riqueza e à prosperidade [...]. Qualquer homem, desde que não viole as leis da justiça, tem direito a lutar pelos seus interesses como melhor entender e a entrar em concorrência, através da sua iniciativa e do seu capital, com os interesses de qualquer outro homem.

Adam Smith, A Riqueza das Nações, 1776.

Fonte C

Considerando que a emancipação dos trabalhadores deve ser obra dos próprios trabalhadores [...]; que a sujeição do trabalhador ao capital é a fonte de toda a servidão: política, moral, material; [...] que a emancipação dos trabalhadores não é um problema simplesmente local ou nacional, mas que, pelo contrário, interessa a todas as nações civilizadas [...]. Os abaixo assinados [...] fundaram a Associação Internacional dos Trabalhadores.

Preâmbulo dos Estatutos da I Internacional, 1864.

1.1. **Transcreve** da Fonte B o excerto que se refere à característica principal que distingue as sociedades industriais oitocentistas das sociedades do Antigo Regime. **(8 pontos)**

1.2. Com base na Fonte B, **explica** a seguinte afirmação: *O liberalismo económico tornou feroz a concorrência entre os países industrializados e desprotegeu os operários.* **(10 pontos)**

1.3. Com base nas Fontes B e C, **explica** a criação dos sindicatos e das doutrinas socialistas do século XIX. **(15 pontos)**

**II - Conheces características essenciais do mundo industrializado no século XIX.**

1. Lê as seguintes afirmações e **assinala** a opção correta com um **X**. **(5 pontos)**

- a) A revolução industrial teve início na Holanda.
- b) A Alemanha e a Holanda foram pioneiras na revolução agrícola.
- c) A Inglaterra foi a perscrora do arranque industrial.
- d) Os EUA foram os pioneiros no processo de industrialização.

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

- a) No século XIX, a aposta no conhecimento e inovação científicos permitiu a afirmação do cientismo.

- b) Claude Monet foi um dos principais pintores do romantismo.

- c) O vidro e o aço foram os principais materiais usados pela arquitetura oitocentista.

- d) O impressionismo destacava a variação da luz e da cor, em pinceladas curtas e sobrepostas.

3. Lê a Fonte D e responde à questão, apoiando-te nela.

Fonte D

Temos tido cinco anos de paz profunda [...]. Temos pago pontualmente [...] os encargos da dívida interna e externa [...]. Uma secção de 36 km de caminhos de ferro dentro em pouco vai abrir-se [...]. 92 léguas de estrada foram construídas [...]. Fizeram-se 17 pontes importantes e trabalha-se em 28 [...].

Fontes Pereira de Melo, século XIX

3.1. **Refere** o nome que se deu ao período de estabilidade, iniciado em 1851, que tornou possível o arranque da industrialização portuguesa. (5 pontos)

3.2. **Indica** três das medidas principais tomadas pelos governos desse período. (12 pontos)

4. Lê atentamente a Fonte E e responde à questão, apoiando-te nela.

Fonte E:

Nos nossos dias [1896], há países que se tornaram em banqueiros e negociantes do globo [...]. São países capitalistas: possuem terras além-mar, têm hipotecas em vastos territórios cultivados por indígenas, são acionistas de minas e fábricas que nunca viram, mas donde obtêm grandes lucros [...].

L. Beaulieu (1896), *La Revue des Deux Mondes*.

4.1. Com base na Fonte E, **define** o conceito de imperialismo. (10 pontos)



5. Observa a Fonte F.

5.1. **Refere** o nome do projeto que se deu às pretensões coloniais portuguesas no continente africano, apresentado no final do séc. XIX. (6 pontos)

5.2. **Desenha**, na Fonte F, um círculo em torno dos territórios coloniais cobijados por Portugal. (7 pontos)

5.3. **Preenche** os espaços em branco. (10 pontos)

Na Conferência de _____, realizada em 1884-85, estabeleceu-se o princípio da ocupação _____ e tomaram-se resoluções sobre a exploração económica dos territórios coloniais. A _____ saiu beneficiada e pôde avançar com o projeto de unir o _____ ao _____.

27-10-2020

Professora Manuela Carvalho/ Grupo de Estágio

Versão 1

<p>2.ª metade do século, bem como os materiais utilizados na arquitetura (ferro, vidro).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar, de modo contextualizado e crítico, as políticas imperialistas do século XIX, nas suas diversas componentes. • Usar linguagem cuidada e aplicar os conceitos específicos de: capitalismo industrial e financeiro, liberalismo económico, sociedade de classes, alta burguesia, classes médias, proletariado, sindicalismo, socialismo, Regeneração, imperialismo, colonialismo, nacionalismo. 	<p>principais das sociedades industrializadas do século XIX (aspetos gerais e grupos sociais), em comparação com as do Antigo Regime.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar o aparecimento dos movimentos sindicais e doutrinas socialistas. • Identificar as principais características dos movimentos artísticos da época. <p>A Europa e o Mundo no limiar do séc. XX. Hegemonia e declínio da influência europeia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as principais potências coloniais da época. • Explicar a supremacia europeia no mundo. • Explicar as decisões da Conferência de Berlim e a Questão do Mapa Cor-de-Rosa à luz das rivalidades entre as potências coloniais europeias. 		<p>- Sinalização.</p>	<p>Verdadeiro/ falso: É atribuída cotação total às respostas que apresentem a opção correta de justificação.</p> <p>Escolha múltipla: É atribuída cotação total às respostas que apresentem, de forma inequívoca, a única alínea correta.</p> <p>Preenchimento de espaços: É atribuída cotação total às respostas que, respeitando os factos históricos, não comprometam a coerência do texto.</p> <p>Sinalização (mapa): É atribuída cotação total às respostas que situem correta e espacialmente os itens solicitados.</p>	<p>Avaliação”, pág. 30.</p> <p>Caderno de atividades 9.º ano “Ficha 1”, pág. 22-23.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-----------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------

22.10.2020

Anexo VII – Critérios de correção, regulares e adaptados, do primeiro teste de avaliação sumativa do 9.º Ano.

Critérios de correção Teste 1, 9.º - Versão 1.		
Grupo/ pergunta	Pontuação	Critérios de correção
Interpretação de Fontes		
1.		
1.1.	8	<p>“(…) um princípio tão poderoso (…) que é capaz, por si só, de levar a sociedade à riqueza e à prosperidade”</p> <p>Transcreve o excerto mais adequado, respeitando as regras da transcrição – 8.</p> <p>Transcreve outro excerto relevante, respeitando as regras da transcrição – 6.</p> <p>Transcreve o excerto mais adequado, com erros de transcrição - 6</p>
1.2.	10	<p>Clarifica o conceito de liberalismo económico (livre produção e circulação de produtos, pessoas e capitais) e associa-o ao agravamento das condições de trabalho, identificando elementos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duras condições de trabalho (insegurança e horários longos); • Salários Baixos, devido ao aumento da oferta de mão-de-obra; • Desemprego. <p>O aluno contextualiza a resposta e é capaz de retirar da fonte elementos que a fundamentam, referindo cabalmente dois elementos supramencionados – 10.</p> <p>O aluno contextualiza genericamente a resposta e é capaz de retirar da fonte elementos que a fundamentam, referindo um dos elementos supramencionados – 6.</p> <p>Resposta parcelar, que “corta e cola” elementos da Fonte – 1-3.</p> <p>Nota: Caso a resposta esteja incompleta ou inclua uma análise parcial da fonte, cotar de acordo com o nível de elaboração da mesma.</p>
1.3.	15	<p>Retira elementos da fonte que permitem justificar a sua resposta, denotando o conhecimento da noção de sindicalismo, a identificação das doutrinas socialistas e a associação do surgimento destes movimentos às condições laborais do século XIX – 15.</p> <p>Baseia-se integralmente na fonte para formular a sua resposta, incorporando aspetos relacionados com sindicalismo, doutrinas socialistas e condições laborais do século XIX – 10.</p> <p>Conhece o conceito de sindicalismo e refere genericamente as doutrinas socialistas sem recorrer à análise ou cruzamento das fontes – 5.</p>

		Nota: Caso a resposta esteja incompleta ou inclua uma análise parcial da fonte, cotar de acordo com o nível de elaboração da mesma.
	T=33	
Compreensão histórica		
1.	5	Assinala, de forma clara e inequívoca, a opção correta [alínea c)]
2.	12	Assinala corretamente se a afirmação é verdadeira ou falsa (1,5 por cada alínea) Reformula corretamente as afirmações falsas (3): <ul style="list-style-type: none"> • b) Claude Monet foi um dos principais pintores do impressionismo/movimento impressionista; • c) Vidro e o ferro foram os principais materiais utilizados na arquitetura do ferro
3.		
3.1.	5	Refere o nome do período de estabilidade que tornou possível o arranque da industrialização portuguesa: Regeneração ou Fontismo – 5.
3.2.	12	Apoia-se na fonte (1,5) e indica três medidas implementados durante a Regeneração/Fontismo (3,5 por cada medida): <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento dos transportes e vias de comunicação (pontes, estradas, caminhos de ferro); • Instalação do telégrafo e do telefone, criação dos serviços postais; • Construção de portos; • Desenvolvimento da agricultura. Limita-se a indicar medidas implementadas durante a Regeneração/ Fontismo (3,5 por cada medida)
4.		
4.1.	10	Apoia-se na fonte e define corretamente o conceito de imperialismo: política que visa a expansão territorial e assenta na influência ou no domínio político, económico e cultural de um Estado mais forte sobre outro – 10. Não recorre à fonte para definir o conceito de imperialismo, mas constrói uma definição elaborada 8-9. Nota: Caso a resposta esteja incompleta ou inclua uma análise parcial da fonte, cotar de acordo com o nível de elaboração e precisão da mesma.
5.		
5.1.	6	Indica corretamente o nome que se dá ao projeto que incluía as pretensões coloniais portuguesas no continente africano: Mapa cor-de-rosa – 6.
5.2.	7	Desenha, corretamente, um círculo em torno dos territórios coloniais cobichados por Portugal – 7.

Critérios de correção Teste 1, 9.º - Versão 3.		
Grupo/ pergunta	Pontuação	Critérios de correção
Interpretação de Fontes		
1.		
1.1.	8	Transcreve o excerto mais adequado, respeitando as regras da transcrição - 8 . Transcreve outro excerto relevante, respeitando as regras da transcrição - 6-8 . Transcreve o excerto mais adequado, com erros de transcrição - 4-6
1.2.	5	Assinala corretamente o grupo social referente a cada fonte (3 por alínea)
1.3.	5	Proletariado/operariado - 5 .
1.4.	10	Retira elementos da fonte que permitem justificar a sua resposta, denotando o conhecimento das condições de vida e trabalho do proletariado - 8-10 . Baseia-se integralmente nas fontes para formular a sua resposta, incorporando aspetos relacionados com as condições de vida e trabalho do proletariado - 4-7 . Conhece os aspetos das condições de vida e trabalho do proletariado, sem recorrer à análise ou cruzamento das fontes - 1-3 . Nota: Caso a resposta esteja incompleta ou inclua uma análise parcial da fonte, cotar de acordo com o nível de elaboração da mesma.
	T: 28	
Compreensão histórica		
1.1. e 1.2	10	Identifica corretamente as alíneas: 1.1. (C) 1.2. (C)

2.	12	Assinala corretamente se a afirmação é verdadeira ou falsa (3 por cada alínea).
3.		
3.1.	5	Refere o nome do autor do texto – 5.
3.2	10	<p>Apoia-se na fonte (1,5) e indica duas medidas implementados durante a Regeneração/Fontismo (5 por cada medida):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento dos transportes e vias de comunicação (pontes, estradas, caminhos de ferro); • Instalação do telégrafo e do telefone, criação dos serviços postais; • Construção de portos; • Desenvolvimento da agricultura. <p>Limita-se a indicar medidas implementadas durante a Regeneração/ Fontismo (5 por cada medida)</p>
4.	10	<p>a) – 5; b) – 1; c) – 3; d) – 4.</p> <p>Associa, corretamente, os conceitos às respetivas definições (2,5 por cada associação)</p>
5.		
5.1.	7	Identifica o nome atribuído ao projeto colonial português – 7.
5.2.	6	<p>Desenha, corretamente, um círculo em torno dos territórios coloniais cobiçados por Portugal – 7.</p> <p>Identifica apenas partes das pretensões territoriais portuguesas – 4-3.</p>
5.3	12	Preenche, corretamente, os espaços em branco: Mapa cor-de-rosa, Inglaterra, Cairo, Cabo, britânico, Ultimato (2 por cada item correto)

Anexo VIII – Análise da progressão das ideias dos alunos do 9.º Ano acerca dos conceitos de Ditadura do Proletariado e de Comunismo.



Escola EB 2,3 Inês de Castro

Ano letivo 2020-2021

Aula-oficina | 9.º | – História

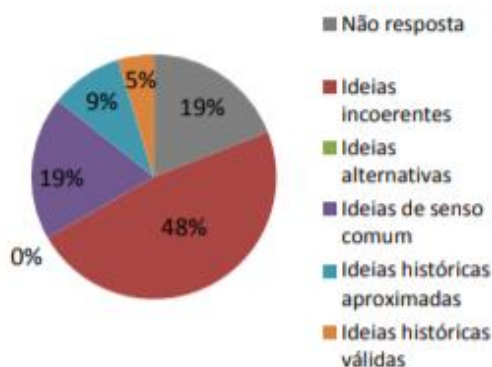
Tema: A Revolução Russa. N.º de aulas lecionadas: 2.

Análise da progressão das ideias dos alunos relativamente aos conceitos de “ditadura do proletariado” e “comunismo”.

Análise quantitativa:

Aula 1

Ditadura do Proletariado



Na sequência da primeira aula, destacam-se o número de ideias incoerentes e de senso comum.

Aula 2

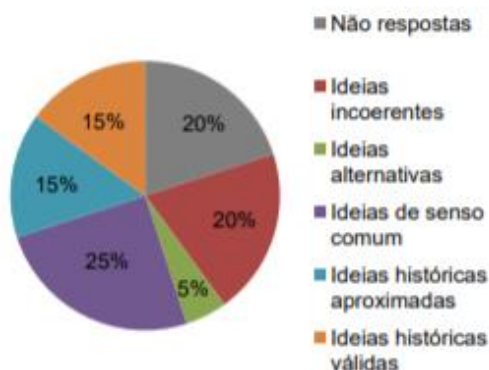
Ditadura do Proletariado



Progressão notável das ideias dos alunos, evidente através de uma melhor construção histórica do conceito e da formulação de inferências.

Aula 1

Comunismo



Aula 2

Comunismo



Anexo IX a) – Enunciado da ficha de trabalho realizado no âmbito da atividade proposta para o PAA

Escola EB 2,3 Inês de Castro

Ano letivo 2020-2021

Projeto de História – 9.º Ano.**Tema: As mudanças socioculturais nas primeiras décadas do século XX – a condição feminina.**

Nas aulas de história referimos que, nas primeiras décadas do século XX, verificou-se, na Europa e no Mundo, um conjunto de alterações significativas ao nível das vivências culturais e da vida urbana. A Primeira Guerra Mundial teve consequências nos modos de vida e no pensar das populações, o que as levou a desenvolver comportamentos e práticas que refletiam, precisamente, tais alterações.

1. Tendo por base as aprendizagens que desenvolveste sobre este tema, particularmente, sobre a condição feminina:

Organiza-te em grupos de 2 ou 3 elementos, conforme melhor convenha à disposição da tua mesa e, de uma forma crítica e criativa, realiza as tarefas que se seguem.

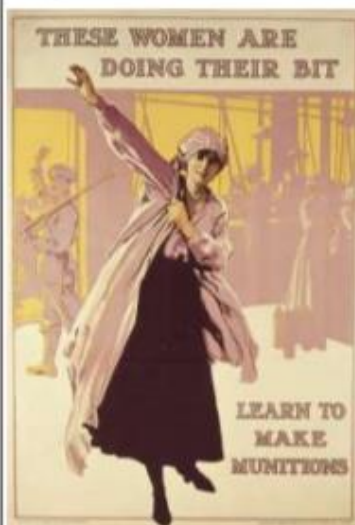
Tarefa A:

- Atribui uma legenda à imagem que o teu grupo está a analisar.

Tarefa B:

- Constrói um pequeno texto de enquadramento, no qual justifiques, criticamente, a análise que fizeste da imagem, à luz do tema abordado nas aulas.

Como ponto de partida para a tua tarefa, poderás atentar no exemplo que se segue:

Imagem 0

Política e economia (adrezverbal.com) [07.12.2020]

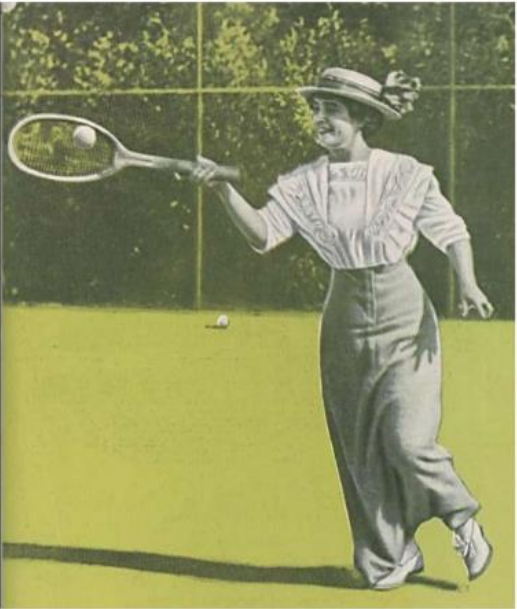


Tarefa A

“O trabalho feminino durante a 1.ª Guerra Mundial”

Tarefa B


O título desta imagem – “Estas mulheres estão a cumprir com a sua parte: aprende a fazer munições” –, reflete uma das alterações verificadas ao nível da condição feminina durante a Primeira Guerra Mundial: a entrada das mulheres no mercado de trabalho. Numa época em que os homens eram mobilizados para as frentes de Batalha, as mulheres começaram a participar no esforço de Guerra, produzindo armamento e munições utilizadas pelos soldados, o que se refletiu no aumento da sua autonomia financeira.

Anexo IX b) – Algumas imagens selecionadas no âmbito da atividade desenvolvida para o PAA.

Imagem 1	Imagem 2	Imagem 3
 <p data-bbox="183 965 654 1034">Fonte: <i>Ilustração Portuguesa</i>. 30 de junho de 1913. N.º 384, IIª série.</p>	 <p data-bbox="721 912 1608 1104">Fonte: Monteiro, Natividade (2010) “Pela Pátria e pela República. As Mulheres Republicanas e a Primeira Guerra Mundial”, <i>Percursos, Conquistas e Derrotas das Mulheres na Primeira República</i>. Câmara Municipal de Lisboa, Biblioteca Museu República e Resistência, Lisboa, p. 75.</p>	 <p data-bbox="1662 1008 2078 1114">Fonte: Simone de Beauvoir, <i>Memórias de uma rapariga bem comportada</i>, 1958.</p>

Fonte própria

Anexo X – Planificação a curto prazo.

	ESCOLA EB 2,3 Inês de Castro	
	8.º	Professora Manuela Carvalho e Professor (estagiário) Léandre Cruz
Tempo: 50 minutos	História – Plano da Aula 15	

2020-2021 | 3.º Período

História – 8.º

Aula n.º 46 | 20/04/2021**Sumário:**

- A Revolução Liberal Portuguesa: a situação política do país no início do século XIX e o triunfo do Liberalismo – exercício de interpretação de uma fonte escrita.
- Atividade de consolidação e de síntese.

Tema:

- **Revolução e Estados liberais conservadores**
(Domínio 7, Subdomínio 7.2.)

Ideias-chave:

- A consolidação do conhecimento histórico dos alunos relativamente ao contexto em que se iniciaram as Revoluções Liberais, mais especificamente, dos ideais adjacentes ao processo revolucionário francês, é fundamental para que possam reconhecer, no caso português, as influências do iluminismo e do Liberalismo.
- Ao longo desta aula, os alunos deverão saber identificar, de modo contextualizado e explícito, as estruturas e instrumentos criados na sequência da Revolução Liberal Portuguesa – como as Cortes Constituintes, a Constituição de 1822, uma sociedade de classes, entre outros –, reconhecendo que a organização política e social emergida do processo revolucionário português reflete, ainda, alguns dos valores que sustentam a sua atuação cívica: a salvaguarda dos Direitos Humanos, a igualdade de todos perante a lei e o direito ao ensino.
- No âmbito da interpretação de fontes, nesta aula, pretende-se que os alunos consigam extrair informação relevante de uma fonte escrita (primária), com o objetivo de aperfeiçoar esta competência e incentivar à problematização do seu conteúdo e mensagem, comunicando o seu conhecimento de forma eficaz e esclarecedora. Para o efeito, as questões formuladas pretendem atender não só à exploração do conteúdo da fonte, como, também, à exploração de conceitos de segunda-ordem, indispensáveis na interpretação de uma fonte enquanto evidência.
- O recurso à recapitulação de alguns aspetos da Revolução Americana e das várias etapas da Revolução Francesa deverá proporcionar um cada vez maior envolvimento dos alunos na consolidação e aplicação de conceitos fundamentais, como sejam os de “Liberalismo”, “Sufrágio”, “Constituição”, “Cidadania”, “Monarquia Constitucional” e “República”, de modo a desenvolverem as competências que melhor lhes permitam compreender e avaliar outros processos revolucionários (como o português), numa tentativa de incentivar à reflexão para que, num contexto de continuidade e de rutura do processo histórico, desenvolvam as ferramentas necessárias para reconhecer, na atualidade, expressões e propostas, explícitas ou implícitas, idênticas às que estudaram, intervindo de forma cívica e fundamentada.

Conceitos a privilegiar:

- Consolidar e aplicar os conceitos específicos de:
- Iluminismo
 - Revolução

- Direitos Humanos
- Sufrágio (direto, indireto, censitário, universal)
- Constituição
- Separação dos poderes e soberania popular
- Monarquia Constitucional
- Liberalismo

Aprendizagens Essenciais:

AE (documento oficial):

- Compreender a importância das conquistas da revolução francesa para o liberalismo, estabelecendo ligações com o caso português.
- Interpretar a revolução liberal portuguesa, identificando causas e as diversas propostas políticas expressas na Constituição de 1822.

Aprendizagens Essenciais/objetivos:

A – Conteúdos e Conceitos (conhecimento substantivo)

- Identificar/explicar as características do sistema político, social e económico de Portugal antes e depois das invasões francesas (conceito de mudança).
- Formar um ponto de vista esclarecido sobre o início do processo revolucionário português (contexto, fuga da família real para o Brasil, a ação de Beresford e a atuação do Sinédrio).
- Reconhecer o cariz burguês da Revolução Liberal Portuguesa, relacionando-o com o panorama económico português, em inícios do século XIX.
- Caracterizar os principais elementos do novo sistema político liberal português, comparando-os com os de processos revolucionários já estudados (Revolução Americana e Revolução Francesa).
- Definir/aplicar os conceitos de: Iluminismo, Revolução, Direitos Humanos, Sufrágio, Constituição, Separação dos poderes e soberania popular, Monarquia Constitucional, Liberalismo.

B – Competências (conhecimento de segunda-ordem) de:

1. Orientação no tempo e no espaço (localizar, datar e sequenciar o início da Revolução Liberal Portuguesa, estabelecendo relações entre vários contextos espaciais e temporais – Século XVIII, EUA, França, Século XIX, Portugal, 1820, Porto).
2. Construir uma síntese explicativa e crítica sobre os principais acontecimentos que contribuíram para uma nova ordem política, social e económica em Portugal (colaboração dos alunos na construção dos três principais elementos que influenciaram as alterações verificadas em Portugal, no século XIX e realização de um exercício de "Kahoot!", versão *challenge*).
 - Construção de uma síntese histórica, de reconstituição de um dado fragmento do passado (a Revolução Liberal Portuguesa de 1820, seus fatores e consequências).
3. Comunicar, de forma personalizada e fundamentada, a informação extraída de fontes diversas (documento escrito/carta do príncipe regente, síntese da Constituição de 1822).
4. Aperfeiçoar a competência de interpretação de fontes e outros materiais históricos (carta do príncipe regente, síntese da Constituição de 1822).
 - Interpretação contextualizada da fonte, enquanto evidência histórica, recorrendo ao cruzamento do texto (conteúdo), do subtexto (autoria e perspetiva) e contexto.
5. Desenvolver a literacia política e social dos alunos (construir a consciência de que algumas ideias políticas e sociais que associamos à atualidade, como a separação dos poderes, a importância da Constituição e o direito ao voto, resultaram das Revoluções Liberais).

C – Operacionalização da interpretação de fontes:

De modo a envolver os alunos no início do estudo da Revolução Liberal Portuguesa de 1820, e visando, igualmente, o treino da competência de **interpretação de fontes**, incentivando, simultaneamente, à sua participação e capacidade de mobilização das aprendizagens realizadas, propõe-se a análise de um excerto de uma carta do príncipe regente D. João, relativa ao estado de Portugal em inícios do século XIX, a partir da qual:

- O aluno identifica as principais ideias da fonte.
- O aluno relaciona o contexto identificado na fonte com aprendizagens anteriores, nomeadamente, o Bloqueio Continental e as Invasões Francesas.
- O aluno reconhece a perspetiva do autor e infere sobre a forma como este percebe o estado do país, em inícios do século XIX.
- Com base na Fonte e no exercício de interpretação, descrição e confronto que efetuou, o aluno explica e comunica, utilizando um vocabulário rigoroso, as principais características da organização sociopolítica emergida das Revoluções Liberais.

Para o efeito, através de uma observação direta, o docente recorrerá à avaliação formativa da capacidade de interpretação e exploração da fonte, devendo os alunos comunicar o seu conhecimento com correção linguística, de forma estruturada e criativa, com o auxílio dos professores, que prestarão apoio individualizado no decorrer da realização da tarefa.

Estrutura da aula:

1. Escrever o sumário.

2. **“Recordar”** – Na primeira parte da aula, com o objetivo de facilitar a compreensão do início da abordagem ao estudo da Revolução Liberal Portuguesa de 1820, bem como ao contexto político, social e económico que a antecedeu, o docente recorrerá a um esquema (Cf. Diapositivo 3), a partir do qual se espera que os alunos sejam capazes de recordar os principais aspetos decorrentes do início dos processos revolucionários liberais, remetendo-os para o século XVIII e para a importância que a divulgação dos ideais iluministas teve, nomeadamente, na proposta de uma nova forma de governo. Assim, de modo a envolver os alunos na construção da sua aprendizagem, o docente recorrerá a uma série de questões-problema, no sentido de recordar e consolidar conceitos-chave da matéria, a saber, as alterações políticas e sociais que resultaram das revoluções Americana e Francesa:

- *“Após as aulas que dedicámos a estas revoluções, pergunto-vos: porque é que podemos falar em “Revolução” neste contexto?” “Para que é que este conceito poderá remeter, atendendo às alterações verificadas neste período?”*

- *“Até às Revoluções Liberais, que tipo de sociedade predominava?”*

- *“O que distingue uma sociedade de ordens de uma sociedade de classes?”*

Visando um maior envolvimento dos alunos na construção do contexto político que antecedeu o início da Revolução Liberal Portuguesa de 1820, o docente projetará um esquema relativo à última etapa da Revolução Francesa – o período do Império –, com um espaço em branco respeitante aos impactos da política expansionista de Napoleão Bonaparte, em Portugal. De referir que, no final da aula anterior, os alunos foram incentivados a refletir sobre três dos principais fatores que influenciaram Portugal em inícios do século XIX e, neste sentido, pedir-se-á a colaboração da turma e a um aluno em específico, no sentido de se dirigir ao quadro e identificar os fatores supramencionados (Bloqueio Continental, Invasões Francesas, difusão dos ideais iluministas/do Liberalismo). Atendendo ao atual contexto pandémico, os materiais a utilizar, como sejam a caneta “marcador” e outros, serão devidamente desinfetados com uma substância à base de etanol que o docente adquiriu.

Estarão, assim, construídos os principais elementos para que os alunos possam iniciar o estudo do tema.

- 3. “Interpretar; Inferir”** – De modo a que sejam os alunos a iniciar o estudo da Revolução Liberal Portuguesa de 1820, num registo que já estamos habituados a adotar, serão desafiados a interpretar uma fonte escrita, da autoria do príncipe regente D. João, relativa ao contexto social e político de Portugal, em inícios do século XIX. Para o efeito, deverão dirigir a sua atenção para o conteúdo mas, também, para o subtexto e o contexto, pelo que, partindo de duas pequenas questões, em 5 minutos, deverão consolidar os principais aspetos introdutórios do tema, relacionando-os com aprendizagens anteriores – Revolução Francesa, Bloqueio Continental:

- *“Qual o significado da frase sublinhada?”*

- *“Qual a solução encontrada pelo príncipe D. João para o problema que refere?”*

- 4. “Compreender”** – A partir do contributo inicial dos alunos, o docente prosseguirá a abordagem aos antecedentes da Revolução Liberal Portuguesa de 1820, começando por localizar, no espaço e no tempo, os principais países referidos no âmbito do estudo das Revoluções Liberais, destacando as diferenças entre França e os EUA e o contexto português, em inícios do século XIX (Cf. Diapositivo 6), enfatizando a manutenção de uma estrutura política, social e económica de Antigo Regime. De seguida, de modo a recuperar os aspetos apresentados pelos alunos, o docente exporá, brevemente as três invasões francesas que, por sua vez, suscitaram uma mobilização considerável em diversas frentes, realçando a importância do auxílio militar britânico para o efeito. Atribuir-se-á particular importância à 1.ª invasão (liderada por Junot), no sentido de explicar a fuga da família real e da corte para o Brasil e a nomeação de uma Regência, com representação do clero e da nobreza.

O contexto anteriormente referido servirá de base para o aprofundamento da compreensão do agravamento da situação política, social e económica de Portugal, em inícios do século XIX, com especial ênfase para a ação autoritária e repressiva de Beresford, bem como a permanência da família real no Brasil, a perda do exclusivo do comércio com esta colónia e o agravamento da situação económica, relacionada com as invasões francesas e com a assinatura de tratados de cooperação com Inglaterra, desfavoráveis a Portugal. Assim, identificando a burguesia mercantil portuguesa como o principal grupo social afetado por esta situação, introduzir-se-á o aumento progressivo do sentimento revolucionário.

- 5. “Relacionar”** – A abordagem à criação do Sinédrio far-se-á através do contexto supramencionado, destacando a sua composição burguesa e inspiração liberal. Desta forma, destacando, primeiramente, o processo revolucionário ocorrido no Porto, em 1820, e que, progressivamente, se expandiu a todo o território nacional, o docente incentivará os alunos a mobilizarem aprendizagens anteriores, no sentido de estabelecerem uma relação lógica entre um dos fatores comuns a todas as Revoluções Liberais estudadas, mais particularmente, uma ação efetuada após as revoltas: a elaboração de uma **Constituição**. Para o efeito, o docente lançará uma questão-problema, auxiliando a resposta dos alunos:
- *“Qual seria, agora, o objetivo do Sinédrio, após efetuar a Revolução Liberal?” “Em que documento se poderiam estabelecer as bases da nova organização política e social que resultou da Revolução Liberal Portuguesa?”*

Numa tentativa de confrontar as características do novo sistema político e social patente na Constituição de 1822 com os princípios – já estudados – das Constituições Americana (1787) e Francesa (1791), o docente recorrerá a uma pequena tabela, de análise fácil, na qual constarão os principais aspetos políticos influenciados pelo Iluminismo e pela onda revolucionária francesa, nomeadamente, o princípio da separação dos poderes e a soberania popular. Para o efeito, espera-se que os alunos sejam capazes de estabelecer relações entre as medidas aprovadas pelas Cortes Constituintes e as medidas defendidas

pela Assembleia Nacional Constituinte (abolição dos privilégios, extinção dos direitos feudais, entre outros), destacando, assim, o caráter inovador da Constituição de 1822, que viria a colocar Portugal na órbita dos países liberais.

6. “Consolidar e Sintetizar” – Visando o desenvolvimento do pensamento e da capacidade de reflexão, o docente proporá aos alunos um exercício de síntese e de aplicação, com o objetivo de aliar a motivação ao desenvolvimento de várias competências em simultâneo, a saber, a **consolidação e aplicação de conceitos** específicos, a **interpretação de fontes** históricas e o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre os processos revolucionários até agora estudados. Assim, o docente formulou um exercício pensado para o efeito, recorrendo à aplicação **“Kahoot!”**, em versão *challenge*, devendo os alunos organizar-se por mesa, no sentido de completarem o exercício e acederem às questões que, eventualmente, poderão ter errado. Na eventualidade de um aluno não reunir condições de acesso à internet, ser-lhe-á fornecido um formulário impresso, contendo as mesmas perguntas.

Os professores presentes na sala de aula prestarão o apoio necessário e, caso não tenham tempo de completar o exercício em aula, poderão fazê-lo ao longo do dia.

Este instrumento será utilizado para efeitos de avaliação qualitativa, no contexto da avaliação contínua das aprendizagens e competências desenvolvidas pelos alunos.

Recursos:

- Computador;
- Internet;
- Aplicação “Kahoot!”;
- PowerPoint;
- Fonte escrita (primária).
- Manual.

Bibliografia:

- Aprendizagens Essenciais da disciplina de História. Ministério da Educação. Consultado online em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_8a_ff.pdf [26.12.2020]
- Cardoso, J. L. (2019). *A Revolução Liberal de 1820* [The Liberal Revolution of 1820]. Lisboa: Clube do Colecionador dos Correios.
- Maia, C., Ribeiro, C. P. & Afonso, I. (2018). *Novo Viva a História!* 8º Ano. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, P. A., & Martins, F. (2005). *As Revoluções Contemporâneas*. Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Lisboa: Edições Colibri.
- Jornal *Almanque Republicano* (2013). A Revolução de 1820: os heróis que fundaram o Sinédrio. Consultado online em: <http://arepublicano.blogspot.com/2013/08/revolucao-de-1820-herois-que-fundarm-o.html> [17.04.2021]

Léandre Cruz
17 de abril de 2021

Anexo XI – Enunciado de uma ficha de trabalho aplicada no âmbito do estudo da arte renascentista.

Grupo V

Tarefa 1: Consegues identificar algumas das características da pintura do Renascimento? *Mobiliza todos os conteúdos que referimos na aula.*

1. Observa a imagem, atenta em todos os seus pormenores (cor, fundo, figuras, entre outros) e responde, de forma criativa, às questões.

Fonte D – A Adoração dos Reis Magos, Sandro Botticelli, 1475



https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Sandro_Botticelli_009.jpg [26.12.2020]

1. Que aspetos ou pormenores destacarias nesta pintura?
2. Consideras que esta pintura apresenta semelhanças com outras que tenhas estudado noutras épocas da história? Justifica.
3. Partindo da imagem, como caracterizas a pintura renascentista?

Anexo XII – Guião do debate realizado com a turma 8.º Y.

Escola EB 2,3 Inês de Castro
2020-2021

Aula assíncrona - 8.º**Guião para o debate a realizar na próxima aula síncrona****Questão a debater: Pró ou Contra as Revoluções Liberais?**

Na última aula, vimos que, entre os séculos XVII e XVIII, o pensamento científico e a ênfase colocada na Razão para alcançar o conhecimento contribuíram para o início de um movimento que ficou conhecido por **Iluminismo**, segundo o qual a “luz da razão” permitiria ultrapassar a ignorância e garantir, a partir da defesa de ideias relacionadas com o progresso, a tolerância religiosa, a liberdade de pensamento e a igualdade de todos perante a Lei, a felicidade do espírito humano.

Apesar de estas ideias “progressistas” suscitarem a oposição de alguns setores da sociedade absolutista, contribuíram para a eclosão das “Revoluções Liberais”, que acabariam por moldar a Idade Contemporânea e a forma como o Homem, ainda na atualidade, percebe os seus Direitos e a sua Liberdade.

Assim, nesta tarefa, é-te pedido que, recuperando as aprendizagens e competências que desenvolveste, **consigas argumentar**, de forma crítica e baseada em factos, **contra** ou a **favor** destas Revoluções Liberais, partindo das imagens que se seguem:

Imagem A

A sabedoria humana aprende muito se se aprender a calar-se.

Jacques Bénigne Bossuet (1627-1704)

Bispo e teólogo francês, considerado um dos principais teóricos do absolutismo régio de direito divino.

Consultado online em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jacques-B%C3%A9nigne_Bossuet [13.03.2021]

Quando não há, entre os homens, liberdade de pensamento, não há liberdade.

Imagem B**Voltaire (1694-1778)**

Escritor, político e pensador iluminista, tendo produzido mais de 70 obras e ensaios sobre a reforma social e a liberdade individual.

Consultado online em: <https://wsimag.com/culture/45899-voltaire-and-russell-a-comparison> [13.03.2021]

Ideias-gerais e fundamentação de um debate:

1. O que é um debate?

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

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

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

2. Para que serve?

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

3. Como participar?

A – Constituição das equipas e organização do trabalho:

1. O professor nomeia dois **moderadores**: [REDACTED]
2. O professor nomeia dois **secretários**: [REDACTED]
3. Também dois **avaliadores**: [REDACTED]
4. Os grupos são:

Grupo I – A favor das Revoluções		Grupo II – Defesa do Antigo Regime	
Equipa A	Equipa B	Equipa C	Equipa D
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]

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

B – As EQUIPAS de cada um dos grupos (a dos moderadores e as de A a D) deverão preparar uma exposição de cerca de **1-2 minutos**, que servirá de ponto de partida, clarificando a sua posição, tendo o cuidado de apoiar cada afirmação ou argumento em fontes. *As provas é que permitem convencer os outros.*

C – Regras de um debate:

O papel de cada interveniente:

- **Saber ouvir e falar:**

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

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

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

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

- um **ARGUMENTO** é uma afirmação ou conjunto de afirmações, das quais pelo menos uma pretende oferecer razões para mostrar que a ideia apresentada é verdadeira. Por outras palavras: é uma tentativa racional de convencer alguém acerca de uma determinada ideia.
- uma **FALÁCIA** é um raciocínio lógico e verdadeiro, mas baseado numa ideia/ação falsa com a intenção de enganar alguém.

Aspetos a teres em consideração:

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

O papel dos participantes:

O painel de moderação	Os secretários	As equipas	Os avaliadores
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o assunto a debater; - Dar início à discussão; - Dar a palavra aos intervenientes, de forma equilibrada; - Evitar que o debate se desvie do tema; - Não tomar partido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar a ordem das intervenções; - Tomar notas dos aspetos mais importantes; - Apresentar as conclusões finais. - Redigir a ata, com a colaboração dos moderadores. 	<p>As equipas de cada grupo devem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupo I: defender as Revoluções Liberais e as teorias em que se inspiraram. - Grupo II: Defender a ordem política, económica e social característica do Antigo Regime. 	<p>Devem apreciar as ideias apresentadas por cada grupo, validá-las ou invalidá-las (se não forem argumentos), contabilizar e indicar a equipa vencedora.</p>

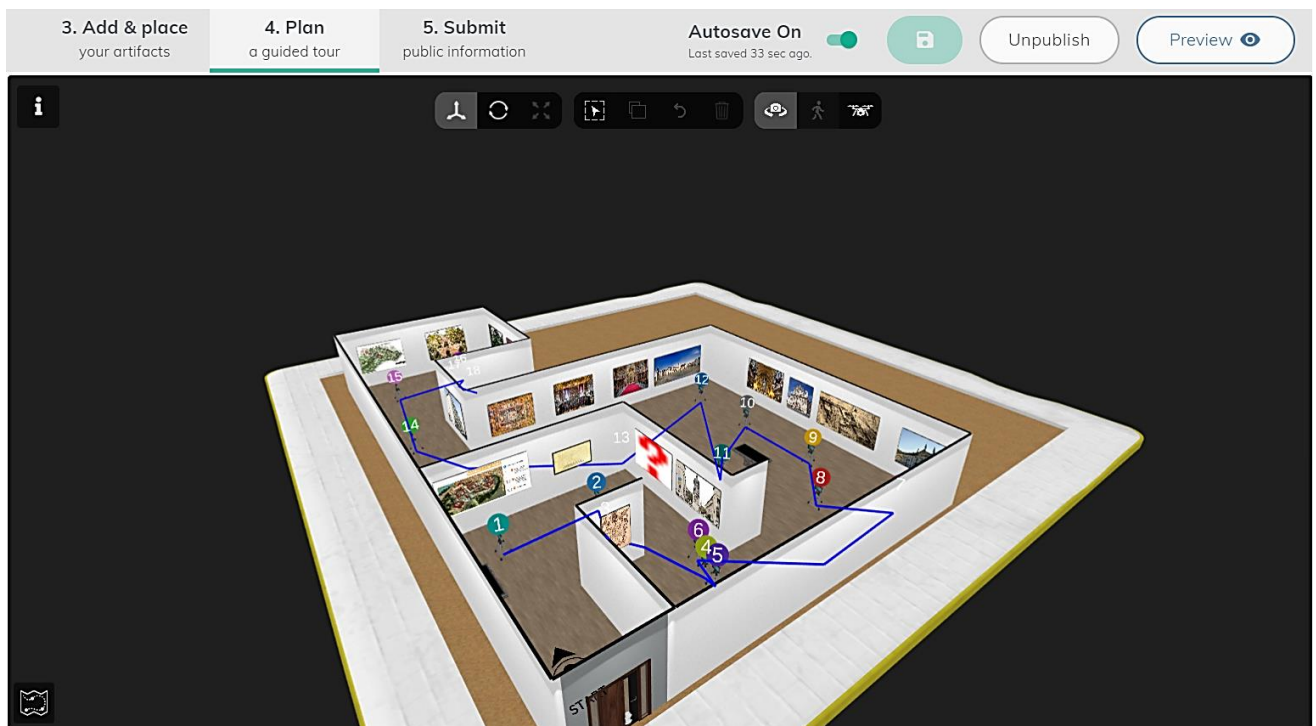
(Adaptado de Manuela Carvalho, 2010/2021)

NOTAS:

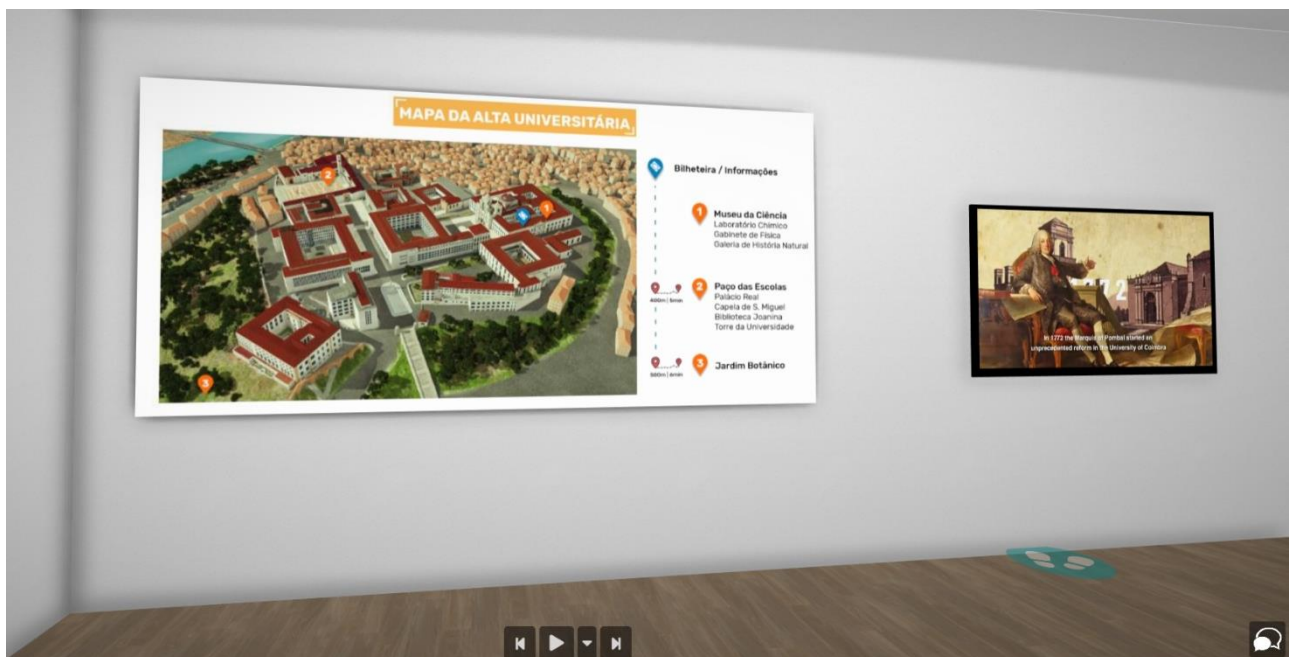
- Não te esqueças que, uma **boa argumentação**, requer **conhecimento sólido e sustentado**, baseado em factos históricos. Por isso, aprofunda, de forma autónoma, os teus conhecimentos acerca dos seguintes temas:
 - O Antigo Regime: política e sociedade (pág. 80-84);
 - Os princípios do Iluminismo (pág. 108, 110, 112, 116 e 120);
 - As Revoluções Liberais (pág. 144-150 e pág. 156).
- As EQUIPAS DO MESMO GRUPO poderão manter contacto, se possível, de modo a definir uma estratégia de atuação comum ou partilhar argumentos.

Anexo XIII – Visita de estudo virtual à Alta Universitária (E@D).

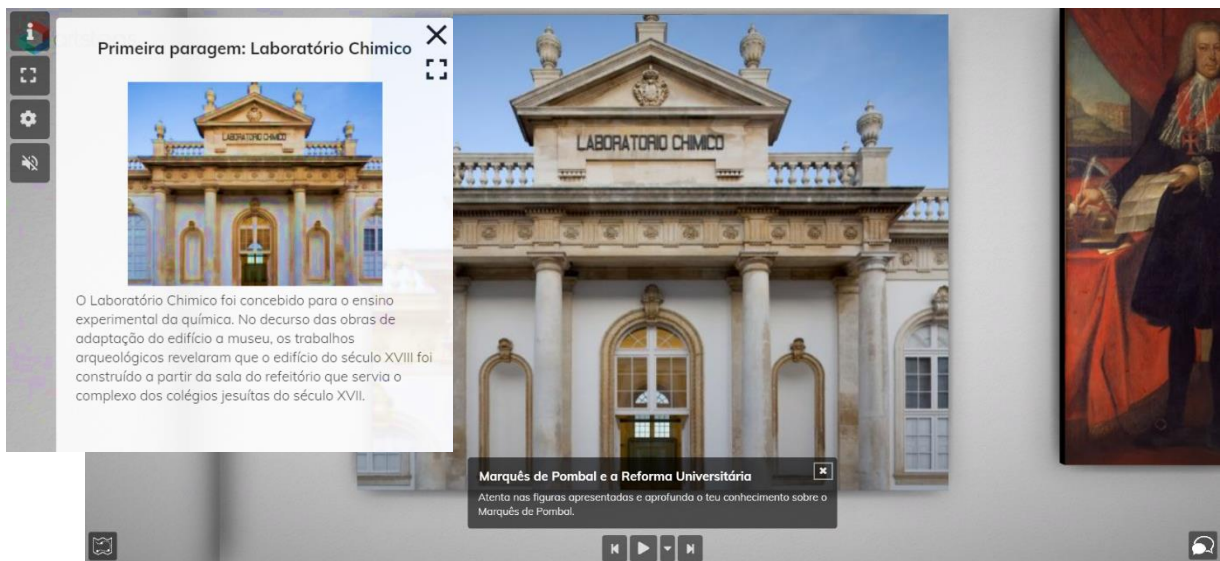
Visão geral da visita de estudo



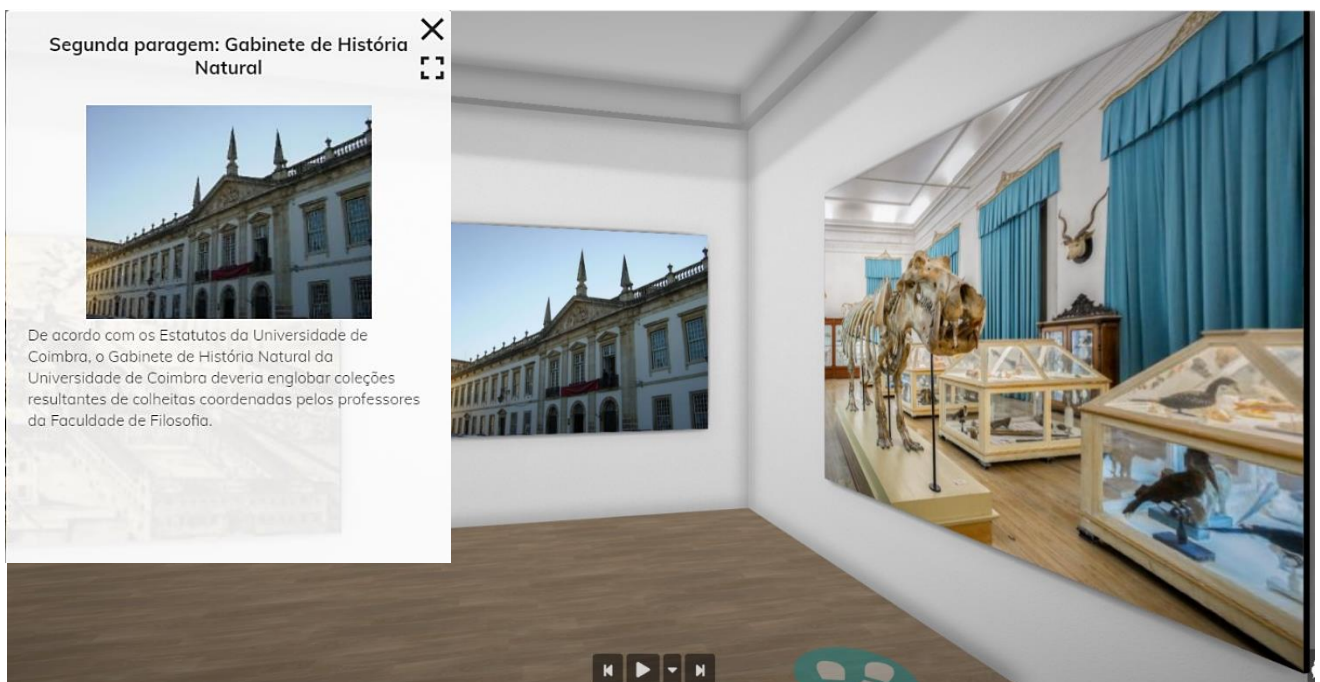
Ponto de partida



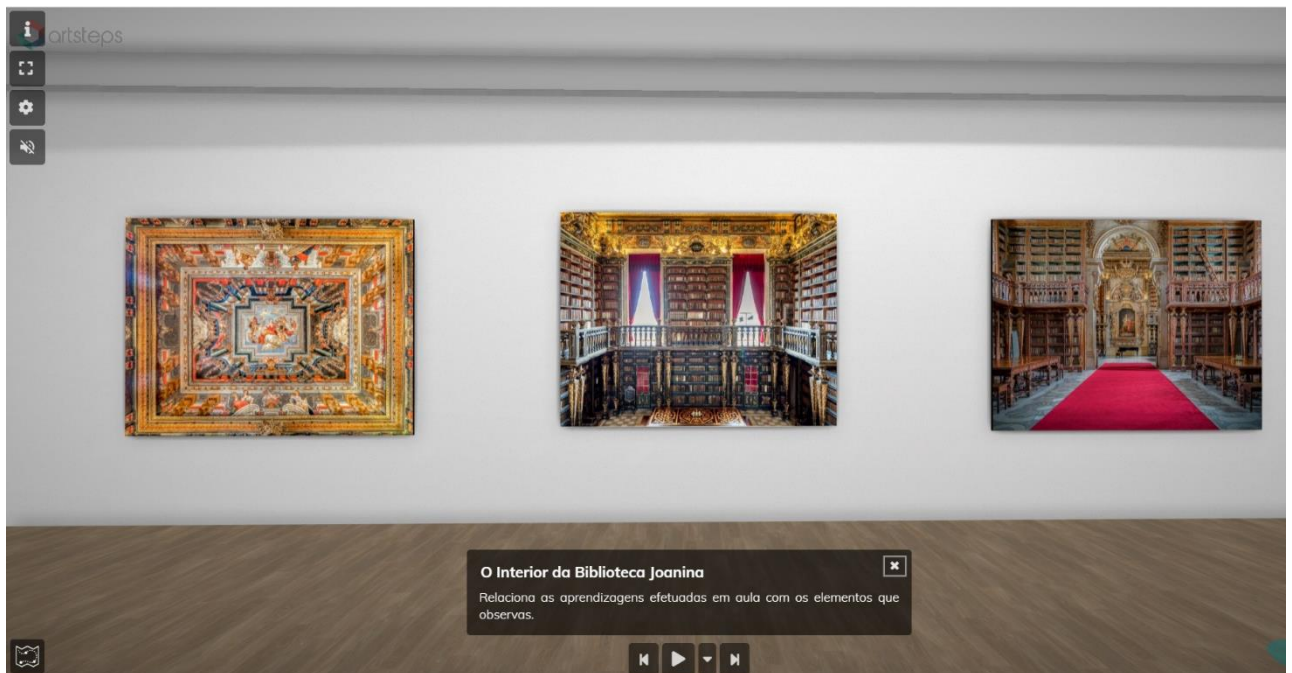
O Laboratório Chimico



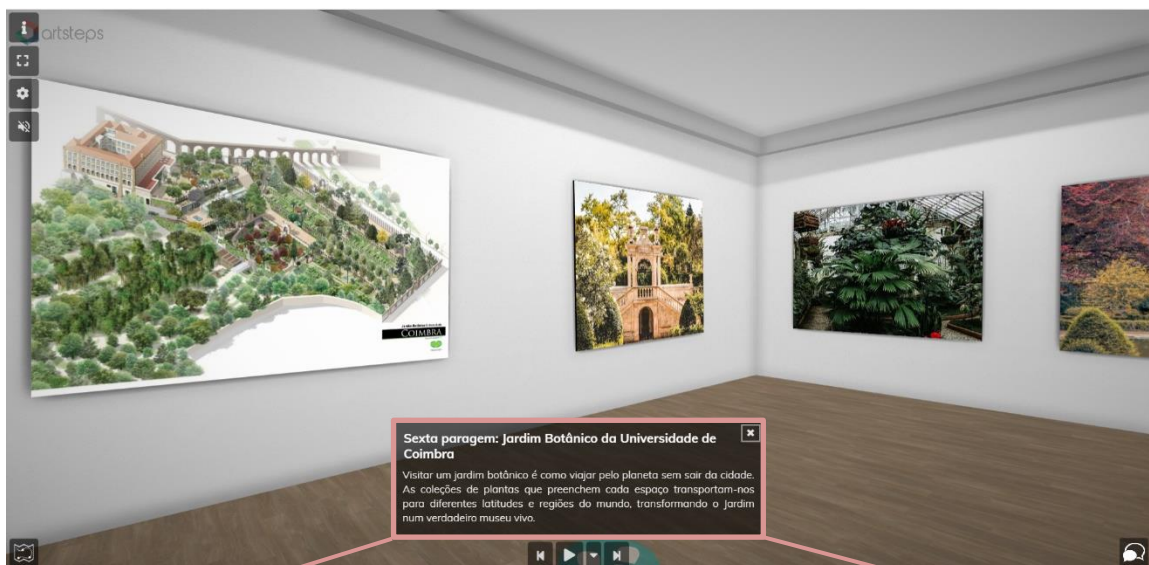
O Gabinete de História Natural



A Biblioteca Joanina



O Jardim Botânico



Sexta paragem: Jardim Botânico da Universidade de Coimbra

Visitar um jardim botânico é como viajar pelo planeta sem sair da cidade. As coleções de plantas que preenchem cada espaço transportam-nos para diferentes latitudes e regiões do mundo, transformando o Jardim num verdadeiro museu vivo.

Anexo XIV – Simulação do sufrágio no Colégio Eleitoral dos EUA, com a turma 8.º Y.

Cada uma das mesas que constam do anexo representava um Estado, com um determinado número de votos eleitorais. No final, o candidato – estudante – que ganhou mais mesas/Estados, não foi o candidato vencedor das eleições.

Exemplo prático do **sistema eleitoral norte-americano**

Eleição Presidencial – 8.º

Disposição das mesas

Candidatos:

Léandre Cruz:

Mesas/Estados ganhos: 2

Votos eleitorais: 50

Estudante

Mesas/Estados ganhos: 5

Votos eleitorais: 23

4	2
3	4
20	10
30	

Prof. | Estudante

50 votos eleitorais

✓ **PRESIDENT ELECT**

Léandre Cruz

Anexo XV – Planificação de uma aula-oficina.

Escola EB 2,3 Inês de Castro

2020-2021

História – 9º Ano**Tema: A desagregação do Estado Novo e a Revolução de 25 de Abril de 1974 | AE: Portugal: do autoritarismo à democracia****Aula-oficina n.º 2****I – Breve enquadramento:**

No âmbito destas aulas, com duração prevista de 100 minutos (50 min. x 2), pretende-se incentivar ao desenvolvimento da aprendizagem e da invenção por parte dos alunos, permitindo que levantem questões, formulem hipóteses e construam, de forma mais ativa e autónoma, o seu conhecimento. Neste sentido, pretende-se assumir uma postura pedagógica que permita facilitar o processo de construção do conhecimento dos alunos, sob o auxílio e orientação dos professores presentes na sala de aula, incentivando-os a formar um ponto de vista esclarecido sobre os motivos que conduziram à eclosão do processo revolucionário que viriam a pôr termo a 41 anos de ditadura, assim como as alterações políticas, económicas e sociais que resultaram desse processo.

A construção autónoma e mediada de uma síntese histórica, através do preenchimento de um esquema-geral relativo a este tema, revela-se imprescindível não só no desenvolvimento de competências históricas e sociais como, também, na consolidação de conceitos essenciais, como sejam o de “democracia”.

Para o efeito, seguindo o modelo proposto por Barca (1995; 2004), os alunos contactarão, de uma forma mais direta e prática, com o trabalho do historiador, mediante a adoção de uma metodologia que implique um trabalho direto com fontes, seguindo-se uma **seleção e análise** autónoma aos materiais históricos, a formulação de respostas a algumas questões-problema e a seleção de aspetos essenciais, de modo a construir um esquema. O esquema construído

pelos alunos poderá, inclusive, ser afixado na sala de aula, de modo a reconhecer o empenho colocado na elaboração desta tarefa.

II – Ideias-chave:

- Ao longo destas aulas, os alunos deverão saber identificar, de modo contextualizado e explícito, as alterações sociopolíticas que resultaram da Revolução de 25 de abril de 1974, associando-as à aplicação prática do conceito de “democracia”, para que, num contexto de continuidade e de rutura do processo histórico, desenvolvam as ferramentas necessárias para reconhecer, na atualidade, expressões políticas, económicas e sociais idênticas às que estudaram, intervindo de forma cívica e fundamentada (desenvolvimento da literacia política e social).

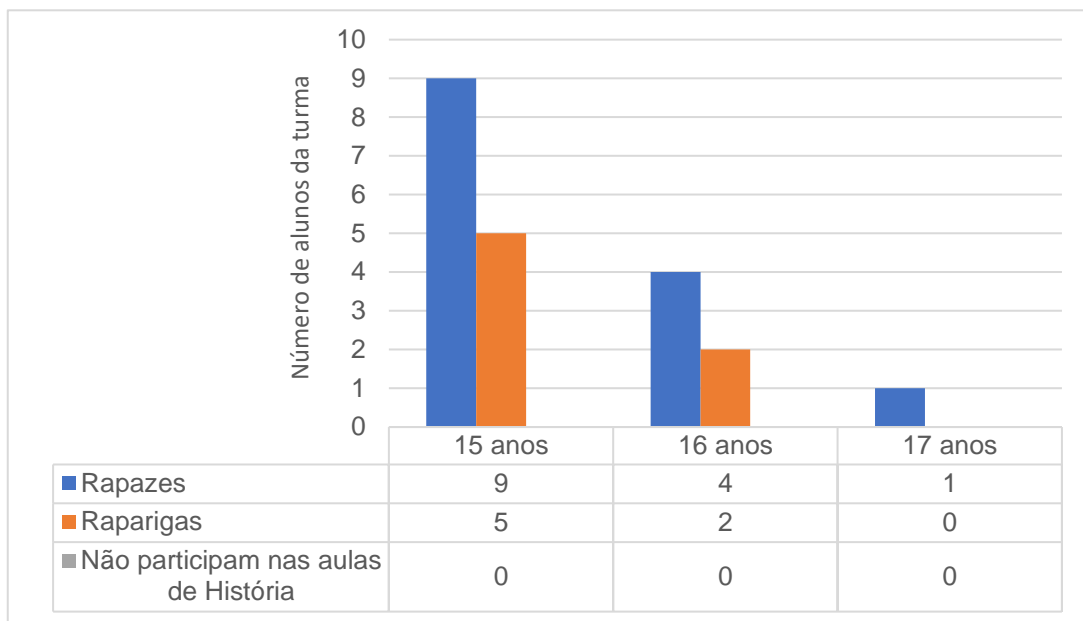
- No âmbito da interpretação de fontes, nesta aula, pretende-se que os alunos contactem, de uma forma mais próxima, com o trabalho do historiador, e que consigam selecionar e extrair informação relevante de fontes históricas variadas, com o objetivo de aperfeiçoar esta competência e incentivar à problematização do seu conteúdo e mensagem, comunicando o seu conhecimento de forma eficaz e esclarecedora. Para o efeito, pretende-se incentivar à formulação de hipóteses e ao espírito crítico, de modo a atender não só à exploração do conteúdo das fontes (identificação e descrição de elementos relevantes, que remetem para os temas em estudo) como, também, à exploração de conceitos de segunda-ordem (texto, contexto e subtexto), indispensáveis na interpretação de uma fonte enquanto evidência.

III – Metodologia

1. Formular questões de investigação:

1. O que pensam os alunos do 9.º ano acerca do conceito de *Democracia*?
2. Qual a relação que estabelecem entre o conceito de *Democracia* e as alterações que resultaram da Revolução de 25 de abril de 1974?

2. População e amostra – As amostras que se pretendem recolher correspondem a uma turma do 9.º ano de escolaridade, da Escola EB 2, 3 Inês de Castro, do Agrupamento de Escolas Coimbra Oeste, num total de 21 alunos. O gráfico que segue abaixo regista o número total de alunos distribuídos por idade e género.

Gráfico 1 – Distribuição do número de participantes por idade e género.

A escolha desta turma e dos respetivos alunos obedeceu, exclusivamente, ao critério da oportunidade, correspondendo, assim, a um desafio lançado pela Professora orientadora, cuja experiência em matéria de pedagogia construtivista serviu de inspiração para a realização da presente aula-oficina, sujeita a um aperfeiçoamento progressivo, rumo ao modelo ideal.

3. Instrumentos de recolha de dados:

A recolha de dados far-se-á através dos seguintes instrumentos:

- a) **Questionário** de averiguação de ideias tácitas dos alunos (definir o conceito de *Democracia*). As ideias dos alunos serão categorizadas, quantitativamente, utilizando a seguinte escala:
 - Ideias incoerentes
 - Ideias alternativas
 - Ideias de senso comum
 - Ideias históricas aproximadas
 - Ideias históricas válidas
- b) Um **conjunto de materiais históricos** (fontes escritas, iconográficas e tabelas)
- c) **“Ficha” de metacognição** (partindo do conhecimento construído ao longo das aulas, articulado em aprendizagens anteriores e no desenvolvimento de competências históricas e sociais, os alunos deverão redefinir o conceito-chave de *Democracia*, reconhecendo as suas expressões nas alterações sociopolíticas que se seguiram à

Revolução de Abril, devendo ser capazes de distingui-las das características autoritárias do Estado Novo).

IV. Aprendizagens Essenciais/objetivos

A – Conteúdos e conceitos

1. Identificar/explicar o sistema político, económico e social de Portugal antes e depois da Revolução de 25 de Abril de 1974 (conceito de mudança).
2. Identificar e contextualizar as causas remotas e próximas da Revolução de 25 de abril de 1974, relacionando-as com as características autoritárias do Estado Novo, o subdesenvolvimento agrícola do país, o movimento migratório e a Guerra Colonial (1961-1974).
3. Caracterizar o “marcelismo” enquanto projeto político que recusou a democratização e a descolonização, reconhecendo algumas das medidas de modernização económica e social.
4. Formar um ponto de vista esclarecido sobre o processo revolucionário de abril de 1974 (as tentativas fracassadas de derrube do regime, o papel do MFA, o golpe das Caldas, a rendição do governo de Marcelo Caetano e a formação da Junta de Salvação Nacional).
5. Reconhecer as dificuldades do processo de estabilização democrática em Portugal, relacionando-as com o contexto internacional (Guerra Fria) e com a divergência entre os projetos políticos em confronto (o PREC – “ameaça vermelha” – e a ala mais moderada).
6. Caracterizar a organização da sociedade democrática em Portugal, a partir da Constituição de 1976.
7. Definir/aplicar os conceitos de: Estado Novo, Marcelismo, Revolução, Democracia, Democratização.

B – Conhecimento de segunda-ordem: competências de:

1. Orientação no tempo e no espaço (localizar, datar e sequenciar acontecimentos relevantes relacionados com a Revolução de 25 de abril de 1974, estabelecendo relações entre vários contextos espaciais e temporais – década de 50, França, 1968, 1973, 1974, Porto, Lisboa).
2. Construir uma síntese explicativa e crítica sobre os principais acontecimentos que marcaram o 25 de abril de 1974 e período posterior, bem como as medidas que contribuíram para a democratização da sociedade portuguesa (colaboração dos alunos, por via de uma atividade prática – seleção e interpretação de fontes variadas e preenchimento de um esquema-síntese –, na construção do conhecimento relativo ao período que se seguiu à queda do regime salazarista).
3. Comunicar, de forma personalizada e fundamentada, a informação extraída de fontes históricas diversas (textuais, iconográficas e tabelas).
4. Aperfeiçoar a competência de interpretação de fontes e outros materiais históricos

- 4.1. Interpretação contextualizada da fonte, enquanto evidência histórica, recorrendo ao cruzamento do texto (conteúdo), do subtexto (autoria, data e perspectiva) e contexto.
- 4.2. Tratar a informação ao nível da evidência histórica.
5. Desenvolver a literacia política e social dos alunos (construir a consciência de que os principais aspetos da atual organização política e social de Portugal resultaram das alterações que se verificaram na transição do Estado Novo para o período pós-25 de abril).

C – Operacionalização da interpretação de fontes:

De modo a envolver os alunos na construção do conceito de “democracia” e visando, igualmente, incentivar à autonomia e ao treino da competência de interpretação de fontes, incentivando, simultaneamente, à sua participação e capacidade de mobilização das aprendizagens realizadas, o docente afixará na sala de aula uma série de fontes históricas (primárias e secundárias), a partir das quais:

- Cumprindo as orientações que constarão de um guião de trabalho, os elementos de cada um dos grupos constituídos deverão atentar no tema que lhes foi atribuído e explorar as fontes, selecionando as que melhor correspondam ao seu tema (atribuir significado às fontes históricas).
- Em grupo, deverão interpretar as informações que extraem das fontes e corresponder ao desafio lançado – a resposta a uma questão-problema dirigida a cada um dos temas.
- O porta-voz eleito por cada um dos grupos deverá dirigir-se ao quadro e preencher o respetivo campo (identificado com as letras de cada um dos temas – A, B, C e D –, relativos às mudanças causadas pela Revolução de 25 de abril de 1974), à medida que as fontes forem exploradas.
- No final da atividade prática, os elementos de cada um dos grupos deverão justificar, perante a turma, os motivos que conduziram à seleção da informação que apresentaram, correspondendo, assim, à sua questão-problema.

N.b.: Atendendo ao atual contexto pandémico, os materiais a utilizar, como sejam a caneta “marcador” e outros, serão devidamente desinfetados com uma substância à base de etanol que será disponibilizada aos alunos. A circulação pela sala de aula, destinada à exploração das fontes afixadas pelo docente, será limitada a um elemento por grupo, respetivamente, assim como o preenchimento do esquema-síntese.

V – Estrutura das aulas:

1. O docente averigua as ideias dos alunos acerca do conceito de *Democracia*, incentivando à sua problematização.
2. O docente reúne fontes e outros recursos/materiais a serem explorados pelos alunos.
3. O docente formula um esquema-geral, com pistas que ajudem os alunos a completá-lo.
4. O docente introduz o tema na aula anterior, visando a construção de um fio da meada que permita aos alunos contextualizarem-se no tempo e no espaço.
5. Os alunos organizam-se em grupo, exploram e selecionam os materiais, com o objetivo de construir o conhecimento relativo às principais mudanças que se verificaram aquando do 25 de abril de 1974, mediante a construção de uma síntese histórica. Os discentes deverão escrever, no respetivo quadro, informações relevantes e as fontes que selecionaram para o efeito.
6. Ficha de metacognição (redefinir o conceito-chave de *Democracia*). Caso os alunos não tenham tempo de concluir esta última fase na aula de sexta-feira, propõe-se que o façam no início da próxima aula.

Bibliografia:

Aprendizagens Essenciais da disciplina de História. Ministério da Educação. Consultado online em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_8a_ff.pdf [26.12.2020]

Barbosa, M.S.C. (2015). *Novo Estado Marcelista (1929-1974)*. Tese de Doutoramento em Altos Estudos em História, ramo de Época Contemporânea. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Ramos, R. (coord.) (2012). *História de Portugal*. Lisboa: Esfera dos Livros.

Torgal, L. R. (2013). *Marcello Caetano, Marcelismo e “Estado Social”*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Anexo XVI – Ficha de trabalho sobre as características do processo revolucionário pós-25 de abril, no âmbito da aula-oficina preparada para o 9.º X.**Ficha de trabalho de História**

9º Ano

Maio de 2021

Tempo: 50 min.

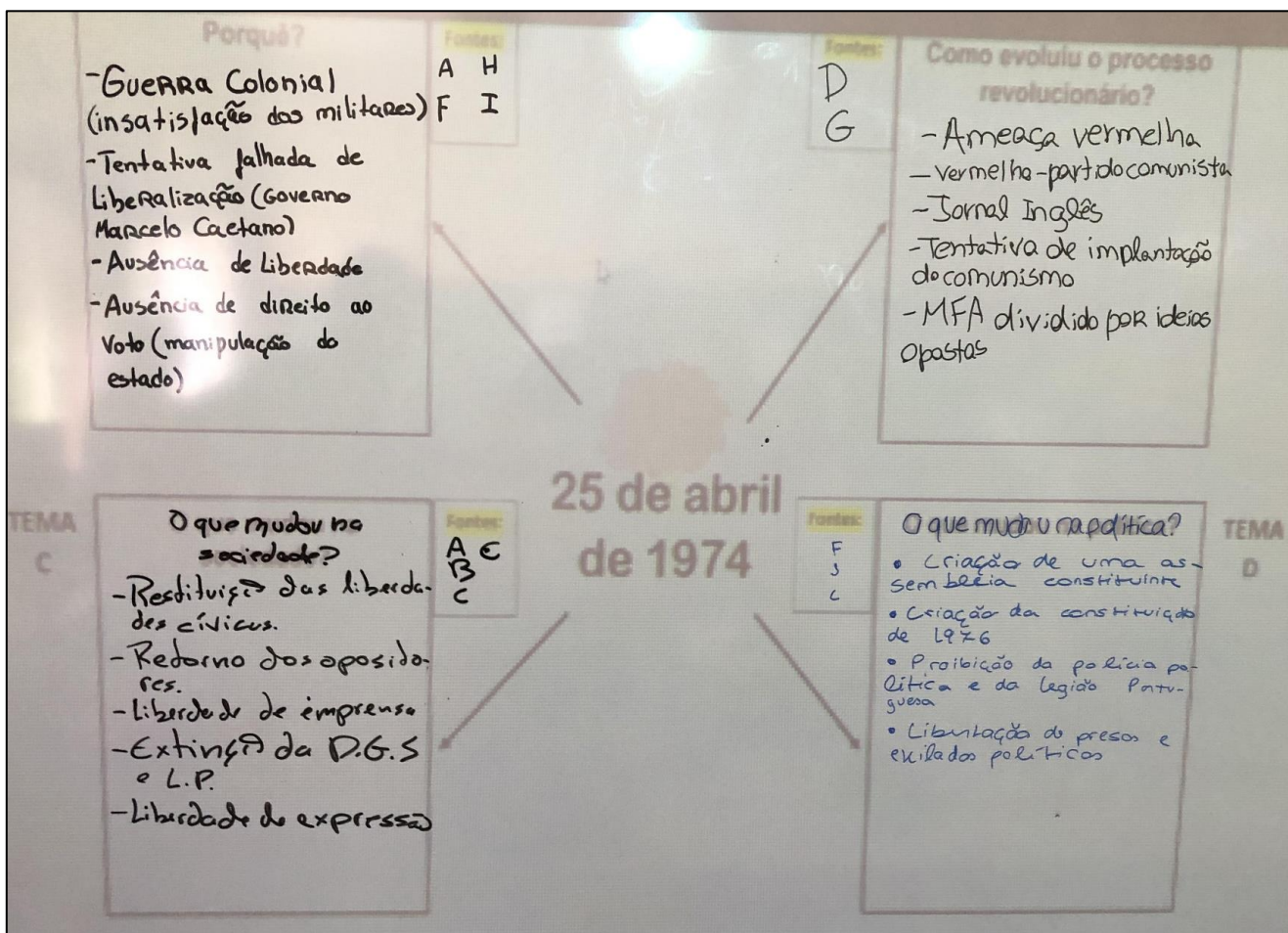
Tema B: Como evoluiu a situação de Portugal após a Revolução do 25 de abril de 1974?**Orientações:**

1. De modo a responderes à questão-problema do teu grupo e preencheres o retângulo do teu tema com informações (tópicos) relevantes, **deves**:
 - **Explorar** as fontes afixadas na sala de aula e **selecionar** as que te pareçam mais relevantes, atendendo ao teu tema
 - **Interpretar** as fontes, tendo em atenção os seguintes aspetos:
 - o **contexto** em que a fonte foi elaborada
 - o **subtexto** (a informação situada abaixo da fonte e que te poderá fornecer pistas acerca do autor e da data em que foi elaborada)
 - o **texto** (os elementos, figuras ou símbolos que te pareçam mais relevantes)
2. Cada grupo deverá eleger um **representante** para preencher o esquema, à medida que as informações retiradas das fontes forem analisadas. No entanto, **todos** os elementos do grupo deverão participar e assumir uma postura ativa e crítica na atividade.
3. Dadas as limitações que o atual contexto pandémico impõe, **apenas um elemento do grupo, à vez**, poderá abandonar o seu lugar e explorar as fontes.

Questão-problema: *Após o 25 de abril, a cor “vermelha” pintou o destino político de Portugal.*

– A partir dos elementos que extraíste das fontes e dos teus conhecimentos, como evoluiu o processo revolucionário em Portugal, após a Revolução do 25 de abril, e que relação poderás estabelecer com o contexto internacional da época?

Anexo XVII – Esquema final completado pelos alunos no âmbito da aula-oficina referida no anexo anterior.



Anexo XVIII – Poema elaborado a partir de um desafio de escrita criativa lançado pela Biblioteca Escolar.**Produto do aluno****Poema**

Sob o olhar atento e afastado das montanhas desanimadas que no horizonte pairam,
numa pequena ilha reside o estado desta triste humanidade.

Dois seres, de ombros voltados, prostrados realizam
não haver por que defender a diversidade.

Mas, eis que, no meio da ilha, vemos uma árvore.

Ah! Que de verde latejante aflore...

Porque, nela, reside o amanhã da humanidade desunida,
que anseia aproximar-se e dar valor à vida.

Separados, os dois estavam,
mas juntos persistem.

E as montanhas que ao fundo assistem,
ao verde da árvore se juntaram.

Léandre Cruz

Anexo XIX – Estratégia de problematização da análise de uma fonte iconográfica na aula de História, relativa ao tema da Revolução Soviética de 1917.

1. Observa, com atenção, a imagem projetada.



Legenda: Vence os brancos com a cunha vermelha.

El Lissitzky, 1919

Questão-problema:

De modo a caracterizar os intervenientes da Guerra Civil de 1918, os alunos deverão atentar nas cores em jogo (vermelho e branco), bem como na palavra “vencer”, numa tentativa de chegarmos a uma conclusão que faça a ponte para o comunismo de guerra.

1.1. Será que uma Revolução altera, radicalmente, as características de uma sociedade que vigorava há algum tempo, ou consideram que houve oposição ao novo regime bolchevique?

1.1.1. “Observa as figuras, as cores e a legenda do cartaz. Para que poderão remeter?”

1.1.2 “Descodifica a sua mensagem à luz das transformações em curso na Rússia”.

Anexo XXI – Excerto de uma planificação a curto prazo na qual se preveem aprendizagens baseadas em conhecimento substantivo e no desenvolvimento de competências de segunda-ordem.

Aprendizagens Essenciais:
<p>AE (documento oficial):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar as transformações sociais e culturais verificadas na sociedade ocidental. <p>Aprendizagens Essenciais/objetivos:</p> <p>A – Conteúdos e Conceitos (conhecimento substantivo)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar/explicar as características económicas e sociais das sociedades ocidentais antes e depois da 2.ª Guerra Mundial (conceito de mudança). 2. Identificar os principais fatores responsáveis pelo progressivo aumento da terciarização da sociedade ocidental, relacionando-os com a influência económica dos Estados Unidos. 3. Formar um ponto de vista esclarecido sobre as características da sociedade de consumo emergida no terceiro quartel do século XX (expansão das classes médias, aumento do poder de compra, <i>Trinta Gloriosos</i>, procura de bens e serviços). 4. Reconhecer que a afirmação de uma sociedade de consumo aumentou as desigualdades sociais, indicando casos específicos (EUA, segregação racial, imigração latina). 5. Caracterizar as principais manifestações culturais do modelo de sociedade exportado dos Estados Unidos, salientando o papel da arte na contestação à sociedade da época. 6. Explicar a importância dos jovens na sociedade da época, identificando expressões de movimentos de contestação juvenis (críticas sociais, ativismo anti-bélico, movimentos estudantis, contracultura e feminismo). 7. Definir/aplicar os conceitos de: Guerra Fria, Economia de mercado, Sociedade de consumo, Empresas multinacionais, Contracultura, <i>Hippie</i>, <i>Beatnick</i>. <p>B – Conhecimento de segunda-ordem: Competências de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Orientação no tempo e no espaço (localizar, datar e sequenciar acontecimentos relevantes relacionados com a afirmação de um novo modelo de sociedade ocidental, estabelecendo relações entre vários contextos espaciais e temporais – 1945, Europa, Estados Unidos, URSS, 1950/60, Coimbra, Paris). 2. Construir uma síntese explicativa e crítica sobre os principais acontecimentos que contribuíram para a alteração da ordem social e económica dos países integrantes do Bloco Ocidental, sob a influência dos Estados Unidos da América (colaboração dos alunos, por meio de uma pequena tarefa prática, na seleção e explicação de conceitos-chave da matéria, de modo a atribuir-lhes significado, enquanto ouvem um “mix” de músicas da época, relacionadas com a resistência juvenil) <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Construção de uma síntese histórica, de reconstituição de um dado fragmento do passado (a emergência de uma sociedade de consumo e a afirmação da contracultura juvenil, na década de 1960). 3. Comunicar, de forma personalizada e fundamentada, a informação extraída de um cartaz publicitário da década de 1960 (fonte iconográfica, McDonald’s, 1969). 4. Aperfeiçoar a competência de interpretação de fontes e outros materiais históricos (Fonte iconográfica/cartaz publicitário, 1969). <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Interpretação contextualizada da fonte, enquanto evidência histórica, recorrendo ao cruzamento do texto (conteúdo), do subtexto (autoria e perspetiva/objetivo) e contexto

Anexo XXII – Ficha de trabalho aplicada no âmbito do terceiro estudo realizado com a turma 8.º Y.



Escola EB 2,3 Inês de Castro
2020-2021

Ficha de trabalho de História – 8.º

Tema: Revoluções e Estados liberais conservadores | A Revolução Francesa de 1789

Nome: _____ Turma _____ N.º _____

Reflete sobre a Revolução Francesa de 1789 e treina a competência de interpretação de imagens

1. **Observa**, atentamente, as fontes que se seguem e responde à questão. Não te esqueças que, num exercício de interpretação de fontes, deves atender ao conteúdo da imagem (elementos, figuras, representações) mas, também, ao contexto de produção (período, época, posicionamento do autor).

Fonte A – A sociedade francesa no século XVIII



"A faut esperer q'eu jeu la finira bientôt" (1789), caricatura anónima relativa à sociedade francesa nas vésperas da Revolução. Paris.
(Tradução: Esperemos que termine em breve)
Tradução própria.

Fonte B – A sociedade francesa após 1789



"J'savais ben qu'Jaurions not tour" (1789), Escola Francesa, Musée de la Ville de Paris.
(Tradução: Bem sabia que chegaria a nossa vez).
Tradução própria.

1. A partir do conhecimento que possuis sobre a Revolução Francesa, **explica** o significado das figuras, tendo em consideração a posição dos grupos sociais antes e depois da Revolução Francesa.

Anexo XXIII – Ficha de diagnóstico utilizada para averiguar a capacidade de interpretação e extração de evidências de uma fonte iconográfica aplicada ao 9.º X.



Escola EB 2,3 Inês de Castro
2020-2021

Ficha de interpretação de História – 9.º ano

Tema: Portugal: da 1.ª República à Ditadura Militar – crise e queda da monarquia constitucional.

Nome dos elementos do grupo: _____

N.º _____ Turma: _____

Nesta tarefa, deves demonstrar que:

- Consegues retirar informações da fonte.
- Desenvolves o teu pensamento crítico.
- Constróis o teu conhecimento a partir da análise que efetuaste.

I. Consegues identificar uma medida adotada pela 1.ª República?

Desafio 1: Observa a imagem que se segue e responde, de forma crítica e criativa, às perguntas.



estoriasdahistoria12.blogspot.com [08.12.2020]

Caricatura de Afonso Costa a estrangular dois jesuitas e ameaçado pela "serpente do Vaticano" (1911).

1. Consegues identificar a figura?

2. O que está a fazer?

3. Que símbolos destacarias na imagem?

4. O que é que a ação que identificaste te diz sobre a 1.ª República?

A professora Manuela Carvalho e o
Professor Léandre Cruz
AECO | Dez. de 2020

Anexo XXIV – Primeira ficha de trabalho utilizada no âmbito do primeiro estudo aplicado ao 9.º X.



Escola EB 2,3 Inês de Castro

2020-2021

Ficha de Trabalho de História – 9.º

Tema: Crise, ditaduras e democracia na década de 20 – A emergência e consolidação do Estado Novo em Portugal.

Nesta tarefa, deves demonstrar que:

- Consegues retirar informações da fonte.
- Desenvolves o teu pensamento crítico.
- Constróis o teu conhecimento a partir da análise que afezeste.

I. Consegues identificar as principais características do Estado Novo?

Atenta em todos os pormenores da imagem que irás analisar, nomeadamente, os elementos que a constituem, as cores, as datas, as legendas e tenta atribuir-lhes um significado. Não te esqueças de relacionar, sempre que possível, com a matéria que já abordaste – a I República e as ditaduras do século XX.

Desafio: Imagina que és um investigador e que uma reputada revista científica entrou em contacto contigo para decifrares o seguinte enigma: *Quais as principais características do Estado Novo?* Os diretores da revista forneceram-te uma imagem para conseguires corresponder ao seu pedido. Segue as instruções que te foram dadas e, a partir do trabalho de interpretação de imagens que temos desenvolvido, dá o teu melhor para corresponder a este desafio.

Fonte A – Cartaz de propaganda de apoio ao Estado Novo (1934)



União Nacional, Lisboa, 1934 (Lisboa: Lith. de Portugal - 1 cartaz: color; 75x100 cm). In Biblioteca Nacional Digital. Consultado online em: <https://purl.pt/22068> [09.02.2021]

Observa, atentamente, a Fonte A e, a partir da interpretação que dela fazes, **responde**, de forma crítica e criativa, às perguntas.

1. A partir da primeira análise que fizeste ao cartaz, indica, por palavras tuas, os seus destinatários; isto é, a quem se poderia dirigir.
2. Que elementos destacarias nesta imagem?
3. Para que poderá remeter o contraste de fundo em que os anos de 1925 e de 1934 estão representados?
4. Qual seria o principal objetivo deste cartaz?
5. O que é que este cartaz te diz sobre algumas das características do Estado Novo?

“As imagens são matérias dinâmicas derivadas da nossa participação ativa no Mundo”.

Gaston Bachelar

Deverás apresentar as tuas respostas num documento Word e submeter este trabalho na Classroom, até ao dia xx/xx/xxxx.

Anexo XXV – Análise das ideias dos alunos do 9.º X acerca da natureza do Estado Novo, partindo da interpretação de um cartaz enquanto evidência.

Estudantes	<i>Identificar, descrever e relacionar</i>						<i>Inferir</i>	
	Associa os elementos do cartaz ao colonialismo	Associa os elementos do cartaz ao nacionalismo	Relaciona as características do Estado Novo com as de outras ditaduras	Reconhece o carácter ditatorial do Estado Novo	Apresenta uma visão geral do Estado Novo	Apresenta aspetos válidos, mas carece de fundamentação	O objetivo do autor da fonte e a mensagem que pretende transmitir	
							Apelo ao voto na lista da União Nacional	Persuadir, com recurso à propaganda
ESTX 1	X	X				X	X	X
ESTX 2	X		X	X	X		X	X
ESTX 3	X	X		X		X		
ESTX 4	X	X	X			X		
ESTX 5	X					X		X
ESTX 6	X			X		X	X	
ESTX 7	X	X						
ESTX 8	X	X				X	X	
ESTX 9	X	X			X			X
ESTX 10				X				
ESTX 11	-	-	-	-	-	-	-	-
ESTX 12		X					X	
ESTX 13	-	-	-	-	-	-	-	-
ESTX 14	-	-	-	-	-	-	-	-
ESTX 15			X	X			X	

ESTX 16	-	-	-	-	-	-	-	-
ESTX 17	-	-	-	-	-	-	-	-
ESTX 18	X							X
ESTX19	-	-	-	-	-	-	-	-
ESTX 20	-	-	-	-	-	-	-	-
ESTX 21	X	X		X		X		X
Total de respostas	11	8	3	6	2	7	6	6

Fonte própria

Anexo XXVI – Ficha de trabalho aplicada no âmbito do segundo estudo desenvolvido com a turma 9.º X.



Escola EB 2,3 Inês de Castro
2020-2021

Ficha de trabalho de História – 9.º Ano

Tema: Do Segundo Pós-Guerra aos desafios do nosso tempo. As características das sociedades ocidentais desenvolvidas.

Nome: _____ N.º _____ Turma: _____

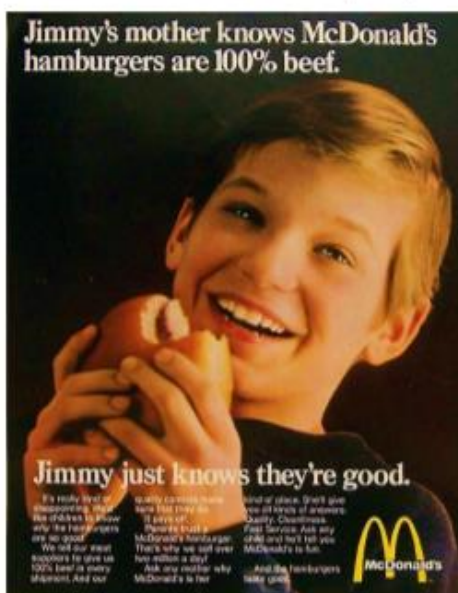
Classificação: _____ Enc. Educ. _____

As tuas respostas devem demonstrar que:

- Consegues retirar informações da fonte.
- Desenvolves o teu pensamento crítico.
- Constróis o teu conhecimento a partir da análise que efetuaste.

I – Consegues identificar as principais alterações verificadas no terceiro quartel do século XX?

Fonte A – Uma perspetiva da sociedade ocidental da década de 1960 (1969)



Fonte: A história da publicidade da McDonald's. In You Deserve a Break Today: 1960s-1980s McDonald's History in Advertising. Consultado online em: <https://flashbak.com/you-deserve-a-break-today-1960s-1980s-mcdonalds-history-in-advertising-29820/> [30.04.2021]

1. Identifica os elementos que te chamam mais à atenção na Fonte.

Legenda:

A mãe do Jimmy sabe que os hambúrgueres da McDonald's são feitos à base de carne 100% de vaca.

O Jimmy sabe que são bons.

2. Observa a forma como a figura e os outros elementos estão representados e, atendendo também ao subtexto (elementos da fonte, abaixo da imagem), qual te parece ser a mensagem que os autores da Fonte A queriam transmitir?

3. Tendo em consideração os dados apresentados na resposta anterior e outros que entendas serem importantes:

3.1. Explica os aspetos que a Fonte nos revela sobre a sociedade ocidental na época.

3.2. Consegues resumir numa palavra ou expressão uma característica relevante da época que a Fonte revela?

Anexo XXVII – Outros recursos produzidos e utilizados em sala de aula.

Correção de um exercício de interpretação de uma fonte iconográfica enquanto evidência histórica, com recurso às respostas dos alunos (E@D)

Interpretação de uma imagem – 9.º

De modo a treinares a competência de interpretação de imagens, este guião orientador será complementado das respostas que alguns de vós deram no trabalho da aula assíncrona do dia 12 de março (a amarelo), no sentido de desenvolveres as ferramentas que te permitam aperfeiçoar esta competência, de uma forma mais prática.

1. Breve apreciação dos trabalhos

A maioria não conseguiu identificar algumas características-chave do Estado Novo português. Há, por isso, aspetos a melhorar, nomeadamente, a questão da fundamentação das vossas respostas. Por exemplo, no que respeita à interpretação de uma fonte iconográfica – de uma imagem –, não basta afirmar que uma das principais características da ditadura salazarista seria o colonialismo. Temos, pois, de **identificar** os elementos mais representativos, que remetam para tal, neste caso, a caravela, por exemplo. Deviam **descrevê-la** (isto é, indicar para o que poderá remeter) e, a partir daí, **explicar** essa descrição, **relacionando-a** com o Estado Novo.

- Exemplo: *De acordo com a análise da imagem, uma das principais características do Estado Novo é o colonialismo, representado pela presença de uma caravela, que poderá simbolizar o passado histórico de Portugal, mais precisamente, a época dos descobrimentos portugueses.*

2. Passos de interpretação de uma imagem

Seguimos, agora, para os procedimentos de interpretação de uma imagem enquanto fonte histórica, a partir de exemplos concretos.

1. **Identificar** – Referir todos os elementos que pareçam mais representativos e relevantes para responder à questão formulada. Ex.: “Vemos, também, uma caravela” (); “[...] podemos observar uma mulher a segurar o escudo de Portugal e também uma caravela” ().
2. **Descrever** – Especificar a forma como os elementos identificados são representados e o significado que poderão ter. Ex.: “O barco (*identificar*), que representava os descobrimentos (*descrever e atribuir significado*)”.
3. **Relacionar e Inferir** – Explicar os elementos identificados à luz da interpretação que fazem da Fonte, neste caso, relacionando os elementos com as características do Estado Novo (isto é, com elementos do tema estudado).
 - Ex.: “As características do Estado Novo que são possíveis de identificar no cartaz são: o colonialismo e o nacionalismo, através do barco com as ligações que Portugal tinha ao seu passado glorioso e aos heróis que dele fizeram parte, bem como todo o império colonial.” (). Será de frisar a relação entre o Império e as colónias, entre imperialismo e colonialismo. Ou seja, uma das manifestações do nacionalismo do Estado Novo incidia, precisamente, na

valorização do passado português, com especial ênfase no **passado colonial**. Como sabes, Portugal possuiu colónias até 1999, ano em que Macau foi entregue à China, mediante um acordo efetuado entre Portugal e a República Popular da China (“Um país, dois sistemas”).

No entanto, é sempre importante complementarmos o que aparenta ser intuitivo com informações históricas. Ex.: “O contraste [de fundos; cores] representa toda a ascensão de Salazar na política desde que foi convidado para ministro das finanças até à aprovação da nova constituição” ([redacted]); “O contraste mostra o caminho do período sombrio de 1925 para o período brilhante de 1934.” ([redacted])

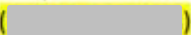
Importa, em casos como estes, **explicar** o significado dos anos que constam do cartaz (1925 e 1934), relacionando-os com aprendizagens anteriores:

- Exemplo: *O ano de 1925 remete para o período da I República, apresentado pelo autor como turbulento, visível através da utilização de um fundo escuro que se contrapõe ao ano de 1934, apresentado com uma cor mais clara, brilhante e que, por isso, remete para uma época entendida pelo regime como sendo mais estável e próspera.*

3. Ao nível da **construção do conhecimento histórico**, revelaram, também, conseguir mobilizar aprendizagens efetuadas noutras matérias. **Falta relacioná-las, diretamente, com a fonte.** Trata-se de um procedimento muito importante.

- Exemplo: “O contraste do fundo quer dizer que no ano de 1925 o regime escolhido seria uma grande tempestade no país, enquanto a partir do ano 1934 quando iria existir novas eleições e se o estado novo “ganhasse” esse regime seria melhor” ([redacted]).
- Nesta resposta, interessa conciliar a explicação histórica que efetuaram (A República e a Ditadura Militar) com os elementos da imagem, nomeadamente, a cor dos fundos em que constavam os anos de 1925 e de 1934 e a sua simbologia. Porque é que o ano de 1925 se encontra num fundo escuro? Porque observamos o oposto no ano de 1934?
- Um aspeto do trabalho da [redacted] reflete, precisamente, o que referi acima: “Como podemos observar no cartaz, estão duas datas: 1925 e 1934, a primeira tem um fundo negro e chuvoso que pode representar as trevas vividas antes do golpe militar de 28 de Maio de 1926, enquanto que, no fundo da data de 1934 é possível ver um fundo com um sol radiante e uma figura feminina a segurar um brasão português que pode representar o estado novo que guiava Portugal que se pensava ter um final maravilhoso.

4. Esta tarefa incluía outro aspeto importante no que respeita ao exercício de interpretação de imagens que temos vindo a realizar até agora, patente na última pergunta, que incide **sobre a compreensão da Fonte**. Porque é importante?

- Só podemos verdadeiramente interpretar uma imagem, seguindo os passos de interpretação de que vos falei, se compreendermos a fonte que estamos a analisar.
- E, compreendê-la, implica saber, por um lado, o tipo de fonte de que se trata e, por outro, a forma como podemos encará-la, decifrando o objetivo do autor da fonte e da mensagem que pretende transmitir. Ex.: Através deste cartaz é possível observar que o Estado Novo queria não só transmitir uma mensagem como também saber de certa forma “manipular” estrategicamente a forma como queria que a União Nacional fosse vista como a única forma de salvar Portugal.” ()

5. Dicas de MELHORAMENTO:


- Aprofundar a análise da imagem, no sentido de identificar mais elementos relevantes.
- Descrever, sempre, os elementos que identificam. Caso contrário, à semelhança dos documentos escritos, limitam-se a “copiar” e a “colar” a informação que observam.
- Relacionar a matéria que estão a abordar com as aprendizagens efetuadas anteriormente, nomeadamente, no que respeita ao ano de 1925, que simboliza, neste cartaz, o período da I República, apresentado pelo autor como turbulento, visível através da utilização de um fundo escuro que se contrapõe ao ano de 1934, apresentado com uma cor mais clara, brilhante e que, por isso, remete para uma época de estabilidade; a mensagem que o regime pretendia transmitir aos eleitores, com recurso à **propaganda**.

O Prof. Léandre Cruz

AECO | EB 2, 3 Inês de Castro

12 de março de 2021

Formulário de metacognição aplicado no contexto do final de uma aula-oficina



Secção 1 de 2

Da desagregação do Estado Novo à consolidação da democracia em Portugal

Caro aluno,
Terminamos o estudo de uma das etapas mais importantes da nossa história, que pôs fim a mais de 40 anos de ditadura, contribuindo, assim, para a construção das bases da nossa democracia. Ao longo destas aulas, contactaste, também, de forma direta, com o papel do Historiador: selecionar, analisar e interpretar fontes históricas, retirar informações válidas, compará-las com as especificidades de outros períodos e apresentar conclusões.

Agora, é tempo de refletires sobre este processo de ensino e aprendizagem e de avaliares o que conseguiste alcançar ao longo dele.

Assim, pedimos-te que respondas, de modo esforçado e honesto, usando palavras tuas, às questões que se seguem. Lembra-te que o empenho e a capacidade de refletires criticamente sobre o que vais aprendendo constituem domínios importantes a ter em conta na avaliação do teu desempenho.

Para o preenchimento deste secção, tem em conta esta escala:
1 – discordo completamente; 2- discordo parcialmente; 3 – concordo parcialmente; 4 – concordo; 5- concordo absolutamente.

1. A atividade prática que desenvolvi ao longo destas aulas permitiu-me aprofundar, de forma autónoma, os meus conhecimentos. *

1 2 3 4 5

2. O modelo de aula adotado foi importante para construir a minha aprendizagem sobre o tema. *

1 2 3 4 5

3. Com este trabalho, senti-me mais próximo/a do trabalho do historiador. *

1 2 3 4 5

4. Com este trabalho, consegui aprofundar e consolidar conceitos-chave da matéria em estudo. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. No futuro, gostaria de realizar mais atividades deste género, em que me envolva mais ativamente no processo de aprendizagem. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Reflexão sobre as aprendizagens e competências que desenvolveste ao longo destas aulas



Nesta secção, deves refletir, de forma honesta e construtiva, sobre a forma como te envolveste no processo de aprendizagem relativamente ao tema: "Portugal: do autoritarismo à democracia".

1. Tendo em conta o que aprendeste nas aulas anteriores, explica, POR PALAVRAS TUAS, O QUE ENTENDES POR DEMOCRACIA. *

Texto de resposta longa

2. Que atividade ou momento destas aulas gostaste mais? *

Texto de resposta longa

3. Qual foi a aprendizagem mais importante que efetuaste ao longo destas três aulas? *

Texto de resposta longa

Análise efetuada ao questionário de metacognição



Escola EB 2,3 Inês de Castro

2020-2021

Tema: Da desagregação do Estado Novo à consolidação da Democracia em Portugal

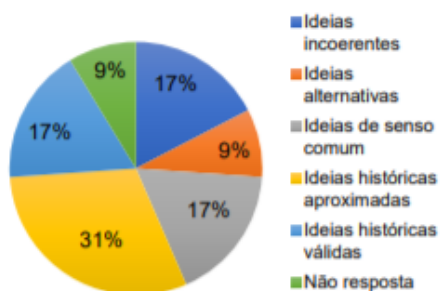
N.º de aulas lecionadas: 3

Análise da progressão das ideias dos alunos relativamente ao conceito de "Democracia"

Turma █

Aula 1

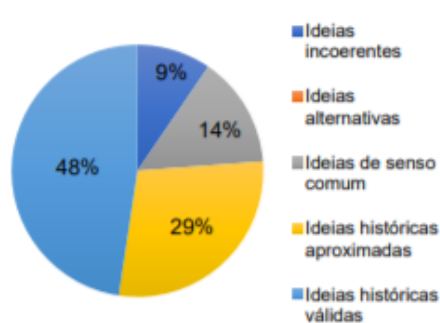
Democracia



Escala	N.º de alunos
Ideias incoerentes	4
Ideias alternativas	1
Ideias de senso comum	5
Ideias históricas aproximadas	7
Ideias históricas válidas	4
Não resposta	0

Aula 2

Democracia



Escala	N.º de alunos
Ideias incoerentes	2
Ideias alternativas	0
Ideias de senso comum	3
Ideias históricas aproximadas	6
Ideias históricas válidas	10
Não resposta	0

1. Análise de dados

Após a recolha de dados final, verifica-se uma evolução satisfatória da consolidação e construção faseada do conceito de "Democracia", que, como se pretendeu demonstrar através da sua aplicação prática ao contexto de democratização de

Portugal, após o 25 de Abril de 1974, abrange um conjunto de alterações significativas em relação ao regime anterior, nomeadamente, ao nível organização política, económica e social de um país.

Da análise efetuada à segunda recolha do conceito de “democracia”, constata-se que alguns alunos foram capazes de aprofundar a construção deste conceito, diferenciando-o das principais características de uma ditadura, recorrendo a exemplos práticos que constam das fontes históricas que selecionaram na aula prática destinada à construção de uma síntese relativa à evolução do processo revolucionário Pré e Pós-25 de abril de 1974. Verifica-se, portanto, de uma forma geral, uma consolidação satisfatória do conceito de “mudança”.

O número de alunos colocados no nível “ideias de senso comum”, cuja prevalência diminuiu em relação à recolha anterior, justifica-se pelo facto de reconhecerem, após uma organização linear e lógica dos conteúdos trabalhados, as especificidades do conceito de “democracia” enquanto forma de governo, sem, no entanto, especificá-las, contextualizá-las ou relacioná-las com o processo de democratização da sociedade portuguesa.

O predomínio dos alunos inseridos na escala “Ideias históricas aproximadas” justifica-se pelo facto de alguns elementos da turma – cerca de 29% do total de respostas – não ter em conta, nas respetivas definições, outras dimensões do conceito de “Democracia”, cingindo-se a aspetos relacionados com a restituição de direitos cívicos, individuais e coletivos (dos quais o fim da censura à imprensa, a liberdade de expressão e o direito ao voto), sem especificar os aspetos referidos, no sentido da identificação/explicação dos elementos de “mudança” em relação ao regime anterior (voto fraudulento/voto secreto e livre; oposição ao regime amordaçada/legalização dos partidos políticos; fixação das competências dos órgãos de soberania nacional).

Poucas das amostras recolhidas especificam, de forma clara e crítica, outras alterações relacionadas com o conceito de “democracia”, nomeadamente, algumas questões que poderão advir da liberdade política e da existência de visões opostas (relacionando-as, por exemplo, com a tentativa de golpe de 11 de março de 1975 e com o PREC), mas igualmente legítimas.

Na segunda recolha, não se verificaram, no total de respostas analisadas, influências externas que pudessem condicionar a fiabilidade da análise da progressão das ideias dos alunos acerca do conceito de “Democracia”.

De modo a justificar, de uma forma mais prática, a categorização da progressão das ideias dos alunos em relação ao conceito de “democracia”, apresentamos, de seguida, um exemplo das respostas colocadas em cada um dos níveis que constam da escala utilizada. Visando manter o anonimato da autoria das respostas, adotar-se-á a abreviatura **EST** (estudante), seguida da ordem de apresentação da resposta (1-6).

Ideias incoerentes:

EST1 – *“Democracia é um regime democrático, onde existe autoritarismo. Logo, existe direito de voto”.*

Ideias de senso comum:

EST2 – *“Democracia, é uma forma de governo onde há liberdade”.*

Ideias históricas aproximadas:

EST3 – *“Democracia, é uma forma de governo onde deixa de existir censura e falta de liberdade de expressão. Democracia é o contrário de ditadura e é apoiada pelo povo através do direito ao voto”.*

EST4 – *“Democracia, na minha opinião, é um conceito de liberdade, ou seja, por exemplo, os partidos e os deputados desses partidos são eleitos [eleitos] de uma forma democrática e há liberdade de expressão e igualdade”.*

Ideias históricas válidas:

EST5 – *“Democracia é uma forma de governo baseada em ideologias liberais, que garante liberdade em todos os aspetos, independentemente do estatuto da pessoa. Também o direito de voto e eleições multipartidárias, sem eleições fraudulentas”.*

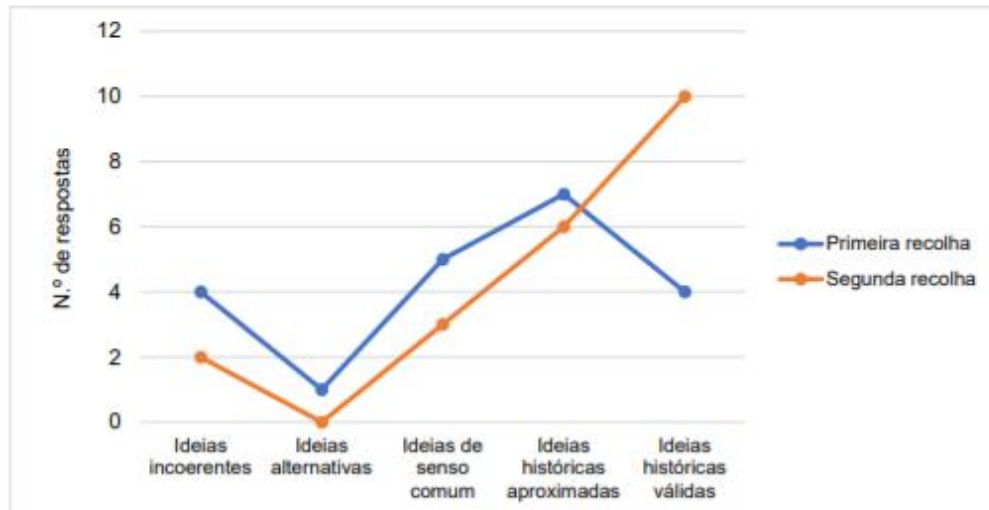
EST6 – *“Democracia é um regime político no qual todos os cidadãos têm os mesmos direitos e deveres, independentemente da sua raça [etnia], da sua sexualidade, do seu poder financeiro. Numa democracia, todos os cidadãos têm direito ao voto para eleger os seus representantes, não há censura e, no caso português, um dos direitos são o direito ao trabalho, à saúde e à educação [o estudante demonstra ter consolidado informação relevante aquando de uma breve análise à Constituição da República Portuguesa, em sala de aula].*

Tabela 1: Categorização das principais ideias que os alunos associam ao conceito de "Democracia (conceito de mudança)

Conceito		Democracia					
Nome/Níveis de definição	Tipologia de governo/regime político	Liberdades e direitos fundamentais	Oposição ao conceito de "ditadura"	Eleição dos representantes políticos/direito de voto	Igualdade de todos perante a Lei	Condições económicas e sociais	Conceito de "Liberdade"
	X	X		X	X	X	
	X	X		X			X
	X			X	X	X	
	X	X		X	X		
	X		X		X		
	X	X	X				
	X	X	X				
	X						
	X	X	X	X			
	X	X		X			
	X	X			X		
	X				X		
	X				X		
		X		X			X
	X	X					
	X	X		X			
			X	X	X		X
	X						
	X	X		X	X		
	X			X			
	X	X	X				
	19	13	6	11	8	2	3

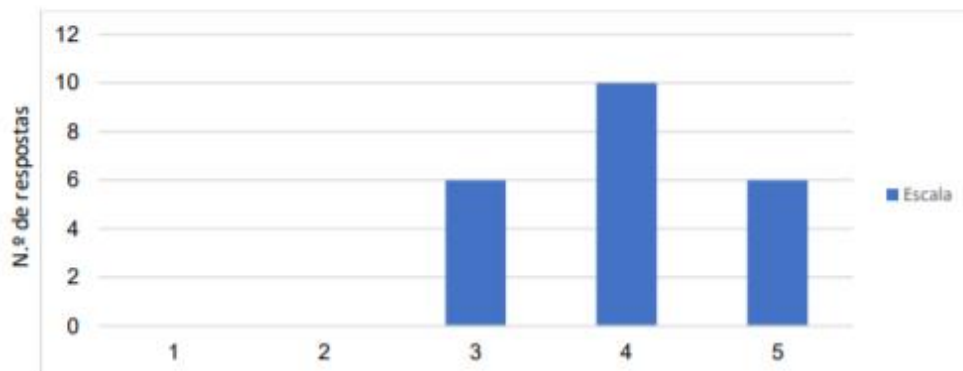
ESPAÇO PROPOSITADAMENTE DEIXADO EM BRANCO

Gráfico 1: Variação da progressão das ideias dos alunos no que respeita à definição do conceito de "Democracia"

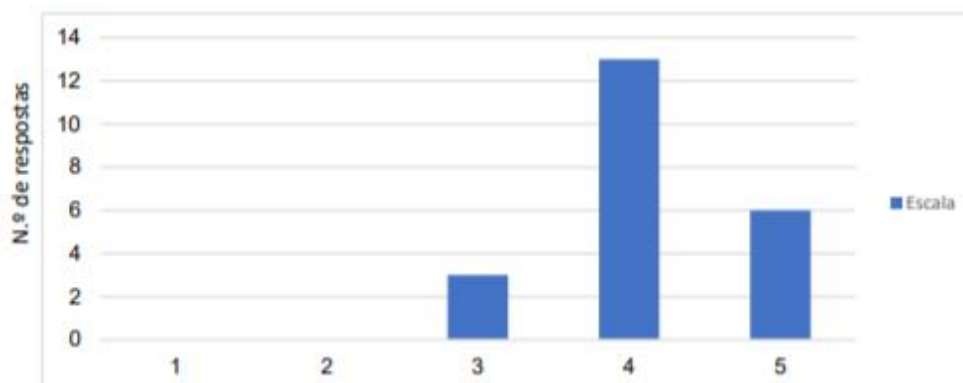


2. Reflexão dos alunos acerca do processo de aprendizagem

1. A atividade prática que desenvolvi ao longo desta semana permitiu-me aprofundar, de forma autónoma, os meus conhecimentos (escala 1-5)



2. O modelo de aula adotado foi importante na construção da minha aprendizagem (escala 1-5)



3. Com este trabalho, consegui aprofundar e consolidar conceitos-chave da matéria em estudo (escala 1-5)

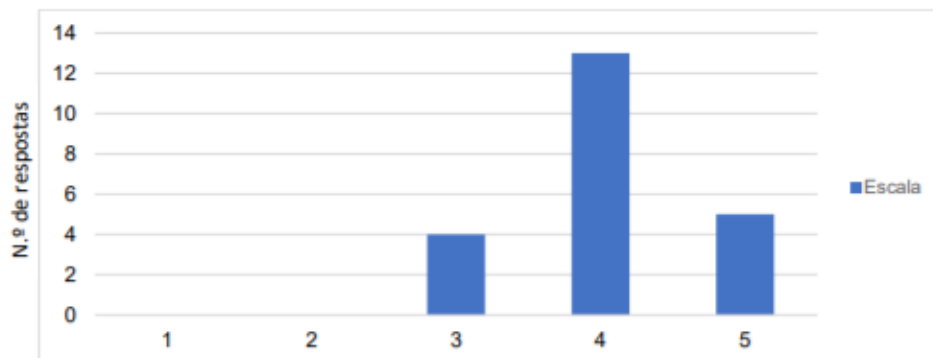
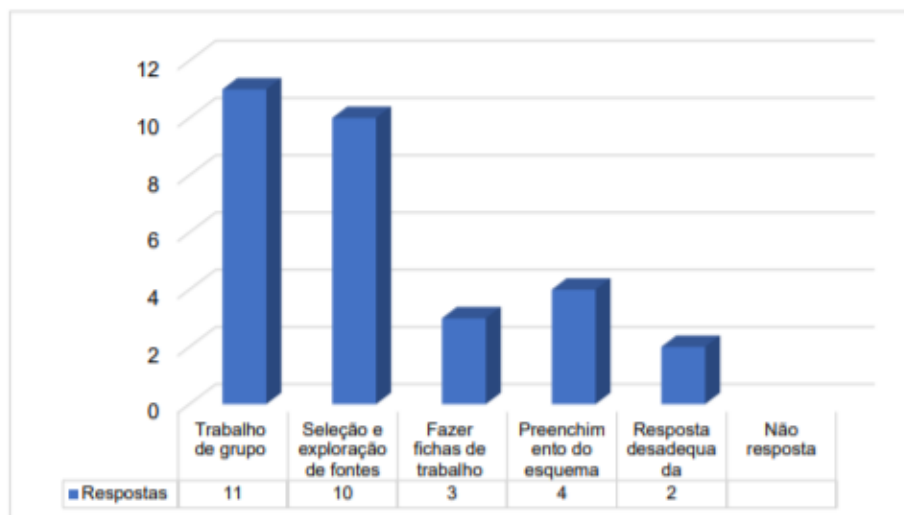


Gráfico 2: Levantamento das atividades ou momentos das aulas que os alunos mais gostaram



*Ex.: de respostas desadequadas: "Tudo", "Guerra Fria".

Tabela 2: Levantamento da aprendizagem mais importante que os alunos efetuaram ao longo das aulas

Aprendizagem	N.º de alunos
Evolução do processo revolucionário (Junta de Salvação, PREC, Constituição...)	6
Todo o 25 de abril de 1974	5
Antecedentes do 25 de abril de 1974	4
Interpretação de várias fontes distintas	3
Construir o conceito de "democracia"	3

Competências de trabalho colaborativo (pesquisar com o grupo)	2
Todas as aprendizagens foram relevantes	1
Não resposta	1

Observações: À semelhança da análise efetuada à progressão de ideias dos estudantes de três turmas do 8.º Ano, a aprendizagem baseada em conhecimento substantivo continua a prevalecer nas amostras de metacognição recolhidas desta turma; algo transversal a ambos os anos. No entanto, os alunos destacaram, igualmente, a importância do conhecimento de segunda-ordem, associado à metodologia de trabalho adotada – o trabalho colaborativo e a seleção/interpretação de fontes históricas variadas.

Léandre Cruz
AECO | EB 2, 3 Inês de Castro
História 9º
Junho 2021

Ficha de interpretação de uma fonte musical enquanto evidência

Tema da aula de hoje: As transformações do mundo contemporâneo
16.06.2021

O Mundo contemporâneo durante e após a “Guerra Fria”

- Em finais da **década de 1980**, ocorreu uma profunda alteração no sistema internacional que temos vindo a estudar, até então dominado por **duas superpotências** (EUA e URSS) com ideologias políticas, económicas e sociais distintas.

- Mas, **que acontecimento terá provocado essa mudança?**

1. Ouve, com atenção, o excerto desta música, e procura atribuir significado à sua letra.

Scorpions, “Wind of change”. Álbum: “Crazy World”, 1990

Follow the Moskva	Caminhei até Moscovo,
Down to Gorky Park	Descendo para o Parque Gorky,
Listening to the wind of change	A ouvir o vento da mudança.
An August summer night	Uma noite de verão em agosto,
Soldiers passing by	soldados a caminhar,
Listening to the wind of change	e a ouvir o vento da mudança.
The world is closing in	O mundo está a aproximar-se.
Did you ever think	Alguma vez pensaram que poderíamos ser
That we could be so close, like brothers.	tão próximos, como irmãos?
The future's in the air	O futuro está no ar,
Can feel it everywhere	Posso senti-lo em qualquer lugar,
Blowing with the wind of change.	a soprar com o vento de mudança
Take me to the magic of the moment	Levem-me à magia do momento,
On a glory night	numa noite de glória
Where the children of tomorrow dream away	Onde as crianças de amanhã podem
In the wind of change. [...]	sonhar
	Com o vento da mudança.

Scorpions, banda de *soft rock* fundada na Alemanha Ocidental (RFA), em 1965. Destacou-se a partir da década de 1980, especialmente, nos Estados Unidos.

Agora, relê, com atenção, a letra da música e responde, de forma crítica, às questões.

Caminhei até Moscovo,
Descendo para o *Parque Gorky*,
A ouvir o vento da mudança.
Uma noite de verão em agosto,
soldados a caminhar,
e a ouvir o vento da mudança.
O mundo está a aproximar-se.
Alguma vez pensaram que
poderíamos ser tão próximos, como
irmãos?
O futuro está no ar,
Posso senti-lo em qualquer lugar,
a soprar com o vento de mudança
Levem-me à magia do momento,
numa noite de glória
Onde as crianças de amanhã podem
sonhar
Com o vento da mudança.

Scorpions, Wind of change, 1990.

Banda de *soft rock* fundada na Alemanha Ocidental (RFA), em 1965.

Destacou-se a partir da década de 1980, especialmente, nos Estados Unidos.

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=F_-ZuVy76yg

1. Indica palavras ou excertos da música que consideres relevantes para o tema da aula.

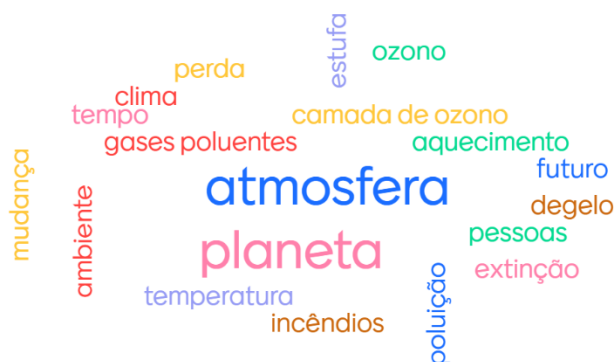
2. De acordo com os elementos que identificaste, e atendendo também ao subtexto, (elementos da fonte, abaixo do texto), qual te parece ser o posicionamento do autor da fonte?

3. Que mensagem quereria o autor desta música transmitir acerca do mundo em finais da década de 1980?

Utilização da aplicação *Mentimeter* na averiguação das ideias tácitas dos alunos em relação ao conceito de “Alterações Climáticas” (CD, 9.º Ano)

Vá para www.menti.com e use o código 7024 6813

Que palavras associas às Alterações Climáticas?



Voting is closed



Utilização da aplicação *EdPuzzle* no contexto de E@D

Content Gradebook My Classes ?

MULTIPLE CHOICE QUESTION

Durante os reinados de Filipe II e Filipe III:

- Os espanhóis mobilizaram tropas portuguesas para as batalhas em que se envolveram, apesar de Espanha ter atribuído importância à defesa das colónias portuguesas.
- Não foi atribuída importância à defesa das possessões coloniais portuguesas, o que as tornou vulneráveis a ataques.
- Investiu-se na defesa das colónias portuguesas, prevenindo ataques de novas potências, como a Holanda.

Rewatch
Skip
Submit

Exemplo de interpretação de uma fonte iconográfica proposta no âmbito de uma atividade de consolidação de conhecimentos relativa à Revolução Liberal Portuguesa, com recurso à aplicação *Kahoot!*



A interpretação que melhor se aplica à mensagem da imagem é:

87



Pular

0
Resposta

▲ As pretensões expansionistas de Napoleão Bonaparte foram bem aceites.

◆ Portugal cooperou com Napoleão Bonaparte.

● Portugal hesitou em aderir ao Bloqueio Continental, sob pena de invasão.

■ Portugal recusou o Bloqueio Continental decretado por Napoleão Bonaparte.

Ideias dos alunos acerca do Antigo Regime, a partir do trabalho autónomo realizado no contexto de uma aula assíncrona (E@D), com recurso à aplicação *Mentimeter*

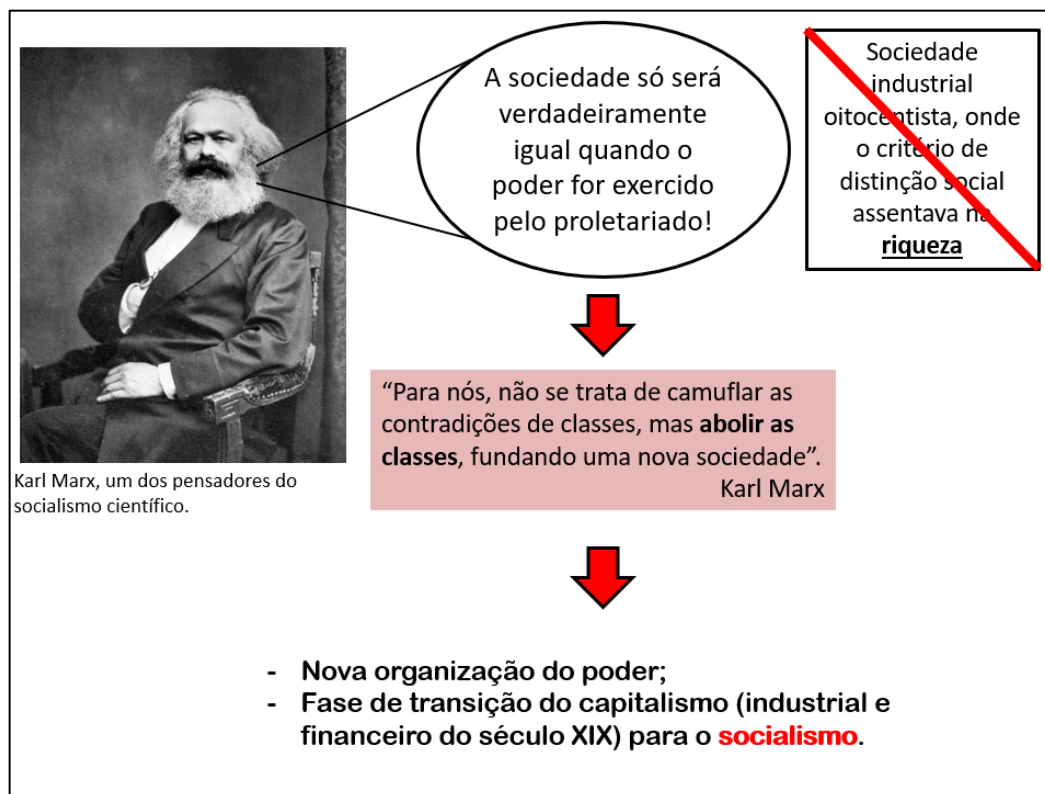
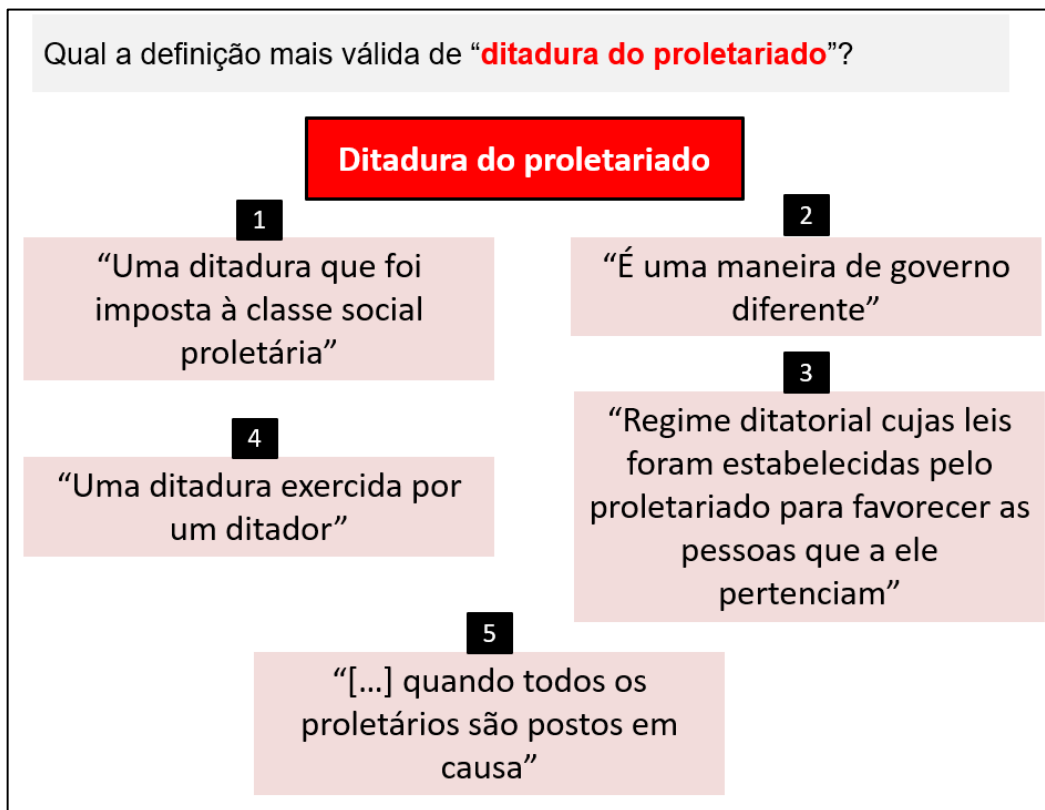


Resultado da votação efetuada pelos alunos do 8.º Y, realizada no âmbito do debate acerca do Antigo Regime e das influências do iluminismo, com recurso à aplicação *Mentimeter* (E@D)



1. Estratégias desenvolvidas no sentido da promoção da literacia política e social

1.1. O comunismo



1.2. As ditaduras contemporâneas e a atualidade

No final desta aula, deverás conseguir responder, criticamente, às seguintes questões:


1. Que tipos de ditadura surgiram no séc. XX?
2. Como posso caracterizá-las?
3. Consigo relacionar as características de uma determinada ditadura com outros regimes autoritários?
4. O que aproxima e diferencia ditaduras de ideologia distinta?
5. Atualmente, consigo identificar expressões de ditaduras idênticas às que estudei?

1.3. A resistência juvenil e o ativismo durante a década de 1960

Foca-te nos conceitos essenciais...

Numa folha à parte, identifica o teu nome, número, ano e turma e, de seguida,

- Indica **um conceito** que tenhas considerado relevante ao longo da aula
- **Define** o conceito que identificaste acima

 Estás a ouvir um “medley” das seguintes canções:

Janis Joplin, “Me and Bobby McGee”, 1969

The Doors, “Love me two times”, 1967

The Beatles, “Hey Jude”, 1968

Rolling Stones, “Angie”, 1973



Country Joe McDonald, “What are we fighting for”, 1967

Bob Dylan, “Blowing in the wind”, 1963

1.4. A música enquanto instrumento de ativismo



Escola EB 2,3 Inês de Castro
2020-2021

Ficha de informação de História 9º

Tema: Do Segundo Pós-Guerra aos desafios do nosso tempo. As características das sociedades ocidentais desenvolvidas.

A música enquanto “arma política” durante a Guerra Fria

Bob Dylan, “Masters of War”. Álbum: The Freewheelin’, 1963

Venham, senhores da guerra
Vocês, que constroem grandes armas
Vocês, que constroem os aviões da morte
Vocês, que constroem todas essas bombas
Vocês, que se escondem atrás de paredes
Vocês, que se escondem atrás de mesas
Eu só quero que vocês saibam
Que eu consigo ver através das vossas máscaras.

Vocês, que nunca fizeram nada
A não ser criar para destruir
Vocês, que brincam com o meu mundo
Como se fosse o vosso pequeno brinquedo
Vocês colocam uma arma na minha mão
E escondem-se da minha vista
Viram-se, e correm para longe
Quando as balas voam rápido.

[...]

Vocês apertam os gatilhos
Para os outros atirarem
Então, vocês sentem-se e assistem
Quando a contagem de mortos aumenta
Vocês escondem-se nas vossas mansões,
Enquanto o sangue de jovens
Jorra dos seus corpos
E é enterrado na lama [...].

🎵 Para ouvires a música, clica [aqui](#).

O Prof. Léandre Cruz
AECO | Inês de Castro
História 9º
Maio 2021

Contextualiza-te...

Em meados da década de 1960, em pleno contexto de Guerra Fria, os jovens tornam-se uma voz cada vez mais ativa na contestação dos valores tradicionais da sociedade e na defesa dos direitos humanos. Neste sentido, a música tornou-se um importante veículo de transmissão deste descontentamento juvenil, utilizada como “arma política” contra os interesses e conflitos que resultaram do período que estás a estudar.



Bob Dylan (1941 até ao presente)

Cantor, compositor, escritor, ator, pintor e artista visual norte-americano e uma importante figura da Contracultura da década de 1960, Bob Dylan destacou-se, principalmente, ao nível musical, cujas canções mais célebres, como "Blowin' in the Wind" (1963) e "The Times They Are a Changin'" (1964) se tornaram hinos dos movimentos de direitos civis e contra a Guerra do Vietname. Consultado online em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Joan_Baez_Bob_Dylan_crop.jpg [14.05.2021]

1.5. Semelhanças e diferenças entre os órgãos de soberania nacionais e europeus

Como funciona a UE?

Como são representados, a nível europeu, os interesses dos Estados-membros?

Órgãos de soberania portugueses	Instituições da União Europeia
● Assembleia da República ●	● Tribunal de Justiça da UE
● Governo e Presidente ●	● Conselho Europeu
● Supremo Tribunal de Justiça ●	● Comissão Europeia
	● Parlamento Europeu

1.6. Portugal e a integração na União Europeia

Uma visão de Portugal e da integração europeia



Fonte A – Evolução de alguns indicadores sociais em Portugal

	1985	2005
PIB <i>per capita</i>	53,4%	69,2%
Rendimento bruto das famílias (para consumo)	74,6%	88,3%
Famílias com automóvel	36,3%	60%
Mortalidade infantil	17,8‰	5‰
Autoestradas (em km)	196	1835

1. O que nos diz a Fonte A sobre o processo de integração de Portugal na União Europeia?
2. A partir dos dados que analisaste e dos teus conhecimentos, o que poderá justificar o euroceticismo?
3. Consideras que, em Portugal, existem partidos políticos eurocéticos? Qual(ais)?

- 1.7. Debate acerca das vantagens da manutenção de Portugal na União Europeia e boletim de voto entregue aos estudantes no fim do debate

A partir das aprendizagens que realizaste, como te posicionarias perante a União Europeia?

Instruções para o eleitor:		
<ul style="list-style-type: none">• Para votar, assinala, com um X (☒) a opção cujos argumentos consideres mais válidos• Selecciona, apenas, uma opção• Deverás justificar a seleção do grupo vencedor a partir da validade dos argumentos e dos factos históricos apresentados por cada um dos grupos, independentemente da relação de proximidade ou grupo a que pertences.		
ELEIÇÃO DO GRUPO VENCEDOR DO DEBATE Pró ou Contra a integração de Portugal na CEE/UE		
Pró-integração de Portugal na CEE/União Europeia		<input type="checkbox"/>
Contra a integração de Portugal na CEE/União Europeia		<input type="checkbox"/>
Justifica a tua escolha:		
<hr/> <hr/> <hr/>		

1.8. Análise efetuada à prestação dos alunos no debate acerca das vantagens da manutenção de Portugal na União Europeia

Debate: "Manutenção de Portugal na CEE/UE – Pró ou Contra?"

■ – História

Análise efetuada aos boletins de voto:

N.º total de eleitores:	21
N.º total de votos contados:	21
Justificam o voto:	20
Não justificam o voto:	1
N.º de votos a favor da manutenção de Portugal na UE:	21
N.º de votos contra a manutenção de Portugal na UE:	0

Projeção dos resultados finais da contagem de votos (apresentado à turma):

Pontos percentuais:**Balanço geral dos resultados:**

A análise efetuada aos boletins de voto dos alunos demonstra que, a maioria – cerca de 95% do total dos elementos da turma –, procurou justificar a seleção do grupo vencedor do debate, atendendo à qualidade, validade e factualidade dos argumentos produzidos pelo grupo vencedor, bem como pela dinâmica do trabalho colaborativo.

Apesar de o debate fomentado pelos alunos não ter sido dinâmico ao ponto de mobilizarem argumentos que transcendessem uma abordagem puramente económica à integração de Portugal na CEE/UE, no momento de reflexão final, os alunos expressaram a sua opinião, fundamentando-a a partir dos argumentos utilizados por cada um dos grupos – Pró e contra a manutenção de Portugal na UE –, transposta no seu voto.



De acordo com alguns boletins de voto, a falta de organização, a formulação de argumentos incoerentes e a existências de um “conflito interno” esporádico no grupo adversário constituem alguns dos motivos pelos quais 100% dos votos lançados pelos 21 elementos da turma elegeram, como vencedor do debate, o grupo Pró-integração europeia.

De modo a ilustrar, de uma forma mais prática, o panorama geral das justificações que constam dos boletins de voto preenchidos pelos estudantes – e que se revelam importantes na avaliação da capacidade de filtração de argumentos e compreensão dos alunos –, apresentamos, de seguida, alguns exemplos, procurando efetuar um breve comentário ao seu conteúdo. Partindo do pressuposto de que o voto e o ato eleitoral são secretos¹, os alunos não se identificaram, pelo que adotaremos a abreviatura **EST** (estudante), seguida da ordem de apresentação dos boletins. (1-5).



¹ No final da aula, finda a contagem de votos, o docente pretendeu incentivar ao desenvolvimento da literacia política e social dos alunos, consciencializando para a importância do ato eleitoral e fornecendo pistas relativas ao exercício do voto (Como? Onde? Porquê?)

N.b.: A ausência de qualidade material dos boletins de voto justifica-se pelo facto de terem sido dobrados em três partes, de modo a serem inseridos na urna construída pelos docentes, em colaboração com o Professor Bernardo.

Boletim EST1:

<p>Instruções para o eleitor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para votar, assinala, com um X (☒) a opção cujos argumentos consideres mais válidos • Seleciona, apenas, uma opção • Deverás justificar a seleção do grupo vencedor a partir da validade dos argumentos e dos factos históricos apresentados por cada um dos grupos, independentemente da relação de proximidade ou grupo a que pertences. 		
<p>ELEIÇÃO DO GRUPO VENCEDOR DO DEBATE Pró ou Contra a integração de Portugal na CEE/UE</p>		
Pró-integração de Portugal na CEE/União Europeia		<input checked="" type="checkbox"/>
Contra a integração de Portugal na CEE/União Europeia		<input type="checkbox"/>
<p>Justifica a tua escolha:</p> <p><i>Fu escolhi o pró-integração pois acho que os argumentos do grupo I são muito mais válidos</i></p>		

Segundo o estudante **EST1**, o fator que o levou a votar no grupo Pró-integração de Portugal na CEE/União Europeia reside, essencialmente, na natureza dos argumentos produzidos pelo grupo. Já o estudante **EST2**, salienta a organização e a preparação dos elementos do grupo vencedor, destacando a coerência histórica dos argumentos formulados:


<p>Instruções para o eleitor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para votar, assinala, com um X (☒) a opção cujos argumentos consideres mais válidos • Seleciona, apenas, uma opção • Deverás justificar a seleção do grupo vencedor a partir da validade dos argumentos e dos factos históricos apresentados por cada um dos grupos, independentemente da relação de proximidade ou grupo a que pertences. 		
<p>ELEIÇÃO DO GRUPO VENCEDOR DO DEBATE Pró ou Contra a integração de Portugal na CEE/UE</p>		
Pró-integração de Portugal na CEE/União Europeia		<input checked="" type="checkbox"/>
Contra a integração de Portugal na CEE/União Europeia		<input type="checkbox"/>
<p>Justifica a tua escolha:</p> <p><i>O grupo teve uma melhor preparação e organização, apresenta argumentos mais fundamentados e comprovados historicamente</i></p>		


O **EST3** apresentou uma justificação mais lata, atendendo, ainda, aos contra-argumentos formulados pelo grupo vencedor, salientando, igualmente, a qualidade da sua exposição, apresentação e preparação.

Instruções para o eleitor:

- Para votar, assinala, com um X (☒) a opção cujos argumentos consideres mais válidos
- Selecciona, apenas, uma opção
- Deverás justificar a seleção do grupo vencedor a partir da validade dos argumentos e dos factos históricos apresentados por cada um dos grupos, independentemente da relação de proximidade ou grupo a que pertences.

ELEIÇÃO DO GRUPO VENCEDOR DO DEBATE
Pró ou Contra a integração de Portugal na CEE/UE

Pró-integração de Portugal na CEE/União Europeia 

Contra a integração de Portugal na CEE/União Europeia 

Justifica a tua escolha:

Eu acho que o grupo pró apresentou argumentos e contra-argumentos mais válidos devido ao seu bom conhecimento e preparação para o debate. O de contra teve dificuldades em contra-argumentar o meu grupo.


O estudante justificou, também, os motivos pelos quais não ofereceu o seu voto ao grupo “Contra a integração de Portugal na CEE/União Europeia”, destacando a sua dificuldade em formular argumentos.


No boletim lançado pelo **EST4**, o estudante recorre ao seu conhecimento histórico para fundamentar o seu voto, remetendo para os benefícios socioeconómicos da integração de Portugal na CEE/EU:

Instruções para o eleitor:

- Para votar, assinala, com um X (☒) a opção cujos argumentos consideres mais válidos
- Selecciona, apenas, uma opção
- Deverás justificar a seleção do grupo vencedor a partir da validade dos argumentos e dos factos históricos apresentados por cada um dos grupos, independentemente da relação de proximidade ou grupo a que pertences.

ELEIÇÃO DO GRUPO VENCEDOR DO DEBATE
Pró ou Contra a integração de Portugal na CEE/UE

Pró-integração de Portugal na CEE/União Europeia 

Contra a integração de Portugal na CEE/União Europeia 

Justifica a tua escolha:

Eu acho que o grupo pró apresentou argumentos e contra-argumentos mais válidos devido ao seu bom conhecimento e preparação para o debate. O de contra teve dificuldades em contra-argumentar o meu grupo.

1.9. Diálogo em torno da contextualização histórica do protestantismo e do catolicismo

Igreja Católica ou protestantismo? Qual o modelo “ideal”?

 <p style="text-align: center; color: blue; font-weight: bold;">Luteranismo</p> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 40px; height: 25px; margin: 5px auto;"></div>	<p style="text-align: center; color: orange; font-weight: bold;">Igreja Católica/Catolicismo</p>  <div style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 40px; height: 25px; margin: 5px auto;"></div>
 <p style="text-align: center; color: red; font-weight: bold;">Calvinismo</p> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 40px; height: 25px; margin: 5px auto;"></div>	
 <p style="text-align: center; color: green; font-weight: bold;">Anglicanismo</p> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; width: 40px; height: 25px; margin: 5px auto;"></div>	

Martinho Lutero, João Calvino, Henrique VIII e Papa Francisco: os princípios fundamentais da religião no passado e no presente. Consultado em *Google image* (por nome). In www.google.pt [16.01.2021]

1.10. O Colégio Eleitoral norte-americano e os tipos de sufrágio

A herança política da Revolução Americana: o Colégio Eleitoral

“Um compromisso entre o Congresso e o povo”

↓

Confirmação do princípio iluminista de *soberania popular*

↓

Receio de um novo governo tirano e surgimento de novos Estados (diferentes em extensão territorial e densidade populacional)

↓

Colégio Eleitoral (n.º de membros depende do n.º de representantes de um Estado no Congresso)– membros eleitos através do voto popular em cada Estado

Curiosidades: O n.º de senadores eleitos é igual em todos os Estados (2), independentemente da sua extensão ou população. Tratou-se de uma forma de equilibrar a representação de todos os Estados no Congresso.



*Os números indicam a quantidade de votos no Colégio Eleitoral que cada Estado garante ao vencedor.

In the public interest: Pros and Cons of the Electoral College. Consultado online em: <http://www.aemta.org/2008/08/01/interest-pros-and-cons-electoral-college.htm> [03.03.2021]


Sufrágio indireto


Cidadãos eleitores
→
Colégio Eleitoral
→
Presidente e Vice-Presidente

(Cidadãos eleitores → Colégio Eleitoral: **Votam**; Colégio Eleitoral → Presidente e Vice-Presidente: **Elege**)

O Colégio Eleitoral na atualidade: a eleição de Donald Trump, em 2016

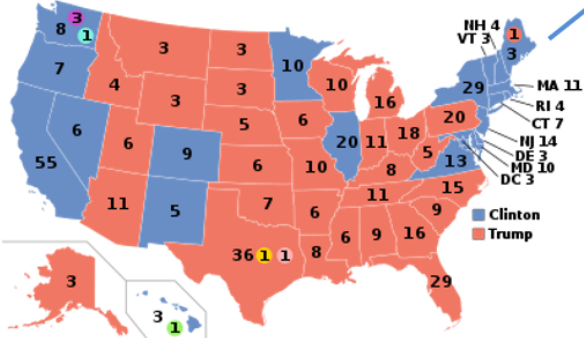
Voto popular (em n.º e %):

 **Hillary Clinton (D): 65.853.516 (48,18%)**

 **Donald J. Trump (R): 62.984.825 (46,09%)**

Apesar de **Hillary Clinton ter obtido um maior n.º de votos populares**, Donald **Trump** venceu em Estados com mais votos eleitorais. Logo, o vencedor das eleições presidenciais foi... **Donald Trump**.

Votos no Colégio Eleitoral:



Hillary Clinton (D): 227
(vence 20 Estados)

Donald J. Trump (R): 304
(vence 30 Estados)

*Os números indicam a quantidade de votos no Colégio Eleitoral que cada Estado garante ao vencedor.

Consultado online em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Elei%C3%A7%C3%A3o_presidencial_nos_Estados_Unidos_em_2016 [30.03.2021]

1.11.

O mundo contemporâneo após a Guerra Fria



Estabilidade e instabilidade num mundo "unipolar"			
Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D
<p>Que mudanças se verificaram na política mundial?</p> <ul style="list-style-type: none"> - EUA tornam-se a principal potência mundial (desenvolvimento militar, tecnológico, económico) - Enfraquecimento do papel regulador da ONU (ex.: Impasses no Conselho de Segurança) - Emergência de novos regimes democráticos na América Latina, África e Sudoeste Asiático - Aumento do intervencionismo norte-americano em conflitos regionais (ex.: Médio Oriente) – os "polícias do Mundo". 	<p>O que mudou na economia mundial?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expansão do modelo económico capitalista e afirmação de novas potências ("Dragões" e "Tigres" do pacífico. - A afirmação dos BRICS (potências económicas emergentes) - O caso particular da China: um regime "comunista-capitalista"? 	<p>Que problemas internacionais persistem na atualidade?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Persistência de conflitos regionais, étnicos e religiosos (ex.: conflito Israelo-Palestiniano) - Aumento do fundamentalismo religioso (nomeadamente, o islâmico) e do terrorismo à escala global (ex.: 11 de setembro de 2001, Estado Islâmico...) 	<p>Um mundo "global"?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aproximação do mundo, aumento da circulação de bens, pessoas, serviços e capitais - Desenvolvimento dos transportes e das TIC (redução do tempo de viagem, internet...) - Uniformização dos hábitos culturais (música, vestuário, comida...) - Multiculturalidade e fluxos migratórios <p style="text-align: center;">GLOBALIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - A persistência de problemas... (recurso à tecnologia para interferir em resultados)

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

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

Início: 5 de abril de 2021

Término: 23 de junho de 2021

N.º total de aulas previstas: 24

3.º Período: 24 aulas

Tópicos do Manual didático adotado

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

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

7.2. Revoluções e Estados liberais conservadores

8. A civilização industrial no século XIX – 10 aulas

8.1. Mundo industrializado e países de difícil industrialização

8.2. Burgueses e proletários, classes médias e camponeses

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

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

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

Atividades intermédias de autorreflexão e avaliação – 1 aula

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

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

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



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

Total de aulas previstas: 3

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

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

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

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



<p>1. Compreender as razões que justificaram o primeiro processo de independência por parte de um território colonial europeu (EUA), reconhecendo, no presente, as expressões do sistema eleitoral emergido da Revolução Americana.</p> <p>2. Destacar, no processo revolucionário francês, a abolição dos direitos e privilégios feudais e o estabelecimento do conceito de cidadania moderno, estabelecendo-se o princípio de igualdade perante a lei.</p> <p>3. Formar um ponto de vista fundamentado sobre a importância das conquistas da revolução francesa para o liberalismo, estabelecendo ligações com o caso português (invasões francesas).</p> <p>4. Compreender a revolução liberal portuguesa, identificando causas e as</p>	<p>- Seleção de informação relevante sobre as Revoluções Liberais, nomeadamente, os princípios em que se basearam e o contexto em que eclodiram.</p> <p>- Distinção dos conceitos de sufrágio censitário e sufrágio universal.</p> <p>Compreensão Histórica Localização espaço-temporal:</p> <p>- Localizar, no tempo e no espaço, os processos revolucionários liberais nos EUA, em França e em Portugal.</p> <p>Contextualização:</p> <p>- Treinar e desenvolver a literacia política.</p> <p>- Descrever o processo que levou à criação dos EUA, tendo em conta a relação de proximidade/conflito com a Inglaterra e o apoio por parte da França.</p> <p>- Reconhecer no regime político instituído pela Revolução Americana a aplicação dos ideais iluministas.</p> <p>- Analisar as condições económicas, sociais e políticas que conduziram à Revolução Francesa de 1789.</p> <p>- Reconhecer a influência das ideias iluministas nas medidas tomadas pela assembleia constituinte.</p> <p>- Interpretar as principais etapas da Revolução Francesa, reconhecendo, no “regime do terror”, a contração dos ideais iluministas.</p> <p>- Apresentar a situação política portuguesa antes e durante o período das Invasões</p>	<p>- Análise /interpretação de fontes textuais, iconográficas e audiovisuais, em conjunto com os alunos, de modo a motivar para o estudo do tema e treinar a competência de interpretação de fontes variadas.</p> <p>- Análise de esquemas, gráficos, cronologias e mapas.</p> <p>- Simulação do processo eleitoral norte-americano, de modo a consciencializar para a importância do sufrágio e respetivas representações eleitorais (direto, indireto, censitário, universal).</p> <p>- Utilização de recursos digitais, com vista à avaliação formativa e consolidação das aprendizagens e competências desenvolvidas pelos alunos (“Quizziz”, “Wordwall” e “Kahoot!”).</p> <p>N.b.: Outras tarefas poderão ser propostas no âmbito da aplicação didática dos temas de relatório de estágio, pelo que os documentos textuais ou iconográficos não foram especificados, ficando ao encargo de cada um dos professores estagiários. A limitação da diversificação de estratégias e recursos pedagógicos prende-se, também, com a realidade pandémica na qual vivemos, impossibilitando a realização de tarefas que envolvam contacto ou demasiada proximidade física.</p>	<p>Carta Constitucional.</p> <p>Sufrágio censitário/sufrágio universal.</p> <p>Monarquia constitucional e Estado federal/República.</p>	<p>exercícios e trabalho autónomo).</p> <p>Registo do cumprimento dos TPC/outras tarefas.</p> <p>Ficha de Controlo da Aprendizagem (Revoluções Liberais)</p> <p>Teste de avaliação sumativa</p> <p>Verificação periódica dos materiais produzidos, individualmente e em grupo, do caderno diário e de outros organizadores/portefólios.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

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

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



<p>diversas propostas políticas expressas na Constituição de 1822, na Carta Constitucional de 1826 e na resistência absolutista.</p> <p>5. Contextualizar a independência do Brasil no processo revolucionário liberal português.</p> <p>6. Reconhecer que o fim do Antigo Regime e o estabelecimento de uma nova ordem liberal portuguesa em Portugal resultou numa guerra civil entre liberais e absolutistas.</p> <p>7. Identificar/aplicar os conceitos: Liberalismo; Constituição; Cidadania; Carta Constitucional; Sufrágio censitário/sufrágio universal; Monarquia constitucional/Estado federal/República.</p>	<p>Francesas, com destaque para a retirada da Corte para o Brasil, relacionando-as com a eclosão da Revolução de 1820.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparar as especificidades da Constituição vintista de 1822 e a Carta Constitucional de 1926 (conservadorismo, representação bicamaral, entre outras). - Relacionar a guerra civil de 1832-1834 com o contexto de difícil implantação do liberalismo em Portugal, nomeadamente, perante a reação absolutista. - Reconhecer, na legislação de Mouzinho da Silveira, uma rutura com os princípios do Antigo Regime. <p>Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar conceitos específicos da matéria. - Desenvolver competências de apresentar ideias em público e de argumentar contra ou a favor das mesmas. - Transmitir observações/conclusões feitas após a leitura e interpretação de fontes. 			
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--

Total de aulas previstas: 4

Domínio: 8		O mundo industrializado no século XIX		
Subdomínio: 8.1.		Transformações económicas, sociais e culturais		
Aprendizagens Essenciais	Núcleos e Indicadores de Competência	Métodos, experiências de aprendizagem e Recursos	Conceitos a privilegiar	Avaliação
O domínio em questão será abordado pela professora orientadora	<p>Tratamento de informação/Interpretação de fontes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar fontes arquitetónicas (infraestruturas variadas) e artísticas (pinturas, quadros, entre outros). 	<p>Recurso ao Manual didático (pp. 164-179; 186-205).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de um trabalho de grupo relativo às alterações que resultaram da 	Capitalismo industrial e financeiro.	

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

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

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



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

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

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



<p>Classes médias; Proletariado; Marxismo; Socialismo; Comunismo; Sindicalismo; Romantismo; Realismo; Impressionismo.</p>	<p>situações de dominação económica, cultural e/ou político-militar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a relevância das colónias, sublinhando a sua importância para os países industrializados, transformando-se em fornecedores de matérias-primas e consumidores de bens. - Demonstrar o triunfo da crença na ciência (“cientismo”) e as principais expressões artísticas do século XIX. - Desenvolver a sensibilidade estética, através da identificação e apreciação de formas artísticas do século XIX. <p>Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construir significados especificados de conceitos fundamentais. - Aplicar termos específicos dos domínios artísticos. - Transmitir observações/conclusões feitas após a leitura de uma fonte. 	<p>e o surgimento das correntes socialistas utópicas e revolucionárias carece de aprofundamento.</p>		
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Total de aulas previstas: 8 aulas

Domínio: 8	A civilização industrial no século XIX			
Subdomínio: 8.2.	O caso português			
Aprendizagens Essenciais	Núcleos e Indicadores de Competência	Métodos, experiências de aprendizagem e Recursos	Conceitos a privilegiar	Avaliação
<p>O domínio em questão será abordado pela professora orientadora</p>	<p>Tratamento de informação/Interpretação de fontes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar e interpretar fontes diversificadas, nomeadamente, documentos escritos, imagens, mapas, gráficos e excertos de vídeos. - Treinar a interrogação das fontes e a formulação de inferências. 	<p><i>Eventual percurso a seguir</i></p> <p>Recurso à informação presente no Manual didático (pp. 180-185; 187 e 189).</p>	<p>Regeneração. Fontismo. Dependência externa.</p>	<p>Observação direta de comportamentos e atitudes (participação nas aulas, realização de exercícios e trabalho autónomo).</p>

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

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

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



<ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar a política económica regeneradora, nomeadamente o investimento efetuado nas infraestruturas de transporte, que moldaram o desenvolvimento da agricultura e a industrialização. 2. Integrar a emigração portuguesa da segunda metade do século XIX no contexto das migrações europeias do período. 3. Formar um ponto de vista fundamentado sobre a dependência económica de Portugal face ao estrangeiro, reconhecendo ruturas e continuidades no processo histórico. 4. Identificar/aplicar os conceitos: Regeneração, Fontismo e Dependência externa. 	<p>- Seleção de informação relevante sobre o período da Regeneração, nomeadamente, os fatores de impulsionamento da agricultura, industrialização e fomento das infraestruturas.</p> <p>Compreensão Histórica Localização espaço-temporal: - Identificar os principais destinos migratórios da população portuguesa no século XIX.</p> <p>Contextualização: - Referir os obstáculos à modernização portuguesa na primeira metade do século XIX. - Relacionar a estabilidade política obtida em meados do século XIX com as tentativas de modernização económica durante a Regeneração. - Analisar os resultados económicos da Regeneração (investimento nas infraestruturas, arranque delével do processo de industrialização e fraca competitividade). - Avaliar os resultados políticos e sociais da Regeneração (economia pouco produtiva, as vantagens da emigração na economia portuguesa – equilíbrio da balança comercial e redução da dependência externa –, ascensão da burguesia e consolidação do proletariado).</p> <p>Comunicação: - Transmitir observações/conclusões feitas após a leitura de fontes diversificadas, de modo a treinar a competência de extração de evidências/informação relevante.</p>	<p>- Recurso a materiais audiovisuais (músicas, vídeos) e outros elementos esquematizados (tabelas, sínteses).</p> <p>- Realização de tarefas autónomas e envolventes, com vista à construção individual e coletiva do conhecimento, visando o desenvolvimento de competências interpessoais, de comunicação e de interpretação.</p> <p>- Utilização de recursos digitais, com vista à avaliação formativa e consolidação das aprendizagens e competências desenvolvidas pelos alunos</p>	<p>Registo do cumprimento dos TPC/outras tarefas.</p> <p>Verificação periódica dos materiais produzidos, individualmente e em grupo, do caderno diário e de outros organizadores/portefólios.</p> <p>Registo do cumprimento dos TPC/outras tarefas.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Total de aulas previstas: 2 aulas

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

Passos de exploração e interpretação cruzada de fontes iconográficas enquanto evidência
histórica**1. Explorar e caracterizar a Fonte em análise**

Quem é o autor da Fonte?	
Qual o título da Fonte?	
Em que ano foi elaborada?	
Que tipo de documento constitui esta Fonte?	

2. Interpretar a Fonte:**a) Identificar e descrever (atribuir significado)**

Que elementos identificas nesta Fonte?	
Dos elementos que identificaste, quais te parecem mais relevantes para este tema?	
Que adjetivos utilizarias para caracterizar alguns dos elementos desta Fonte?	

b) Inferir/Relacionar: Explicar a fonte a partir da interpretação que dela fazes

Explica como é que as palavras/frases presentes na Fonte poderão remeter para o tema.	
Que mensagem pretendia o autor da Fonte transmitir?	
Quem poderia não concordar com a mensagem da Fonte? Fundamenta.	

Fonte própria. Adaptado de Rocha, Fernandes, Gonçalves & Barroso (2008).