

História Viva: O Papel Das Fontes Históricas Na Formação De Competências E Valores No Processo De Ensino-Aprendizagem

Relatório de Estágio

Jacinta De Fátima Amaral Carreiro

Mestrado em

Ensino da História no 3.ºCiclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário



Ponta Delgada
2024

História Viva: O Papel Das Fontes Históricas Na Formação De Competências E Valores No Processo De Ensino-Aprendizagem

Relatório de Estágio

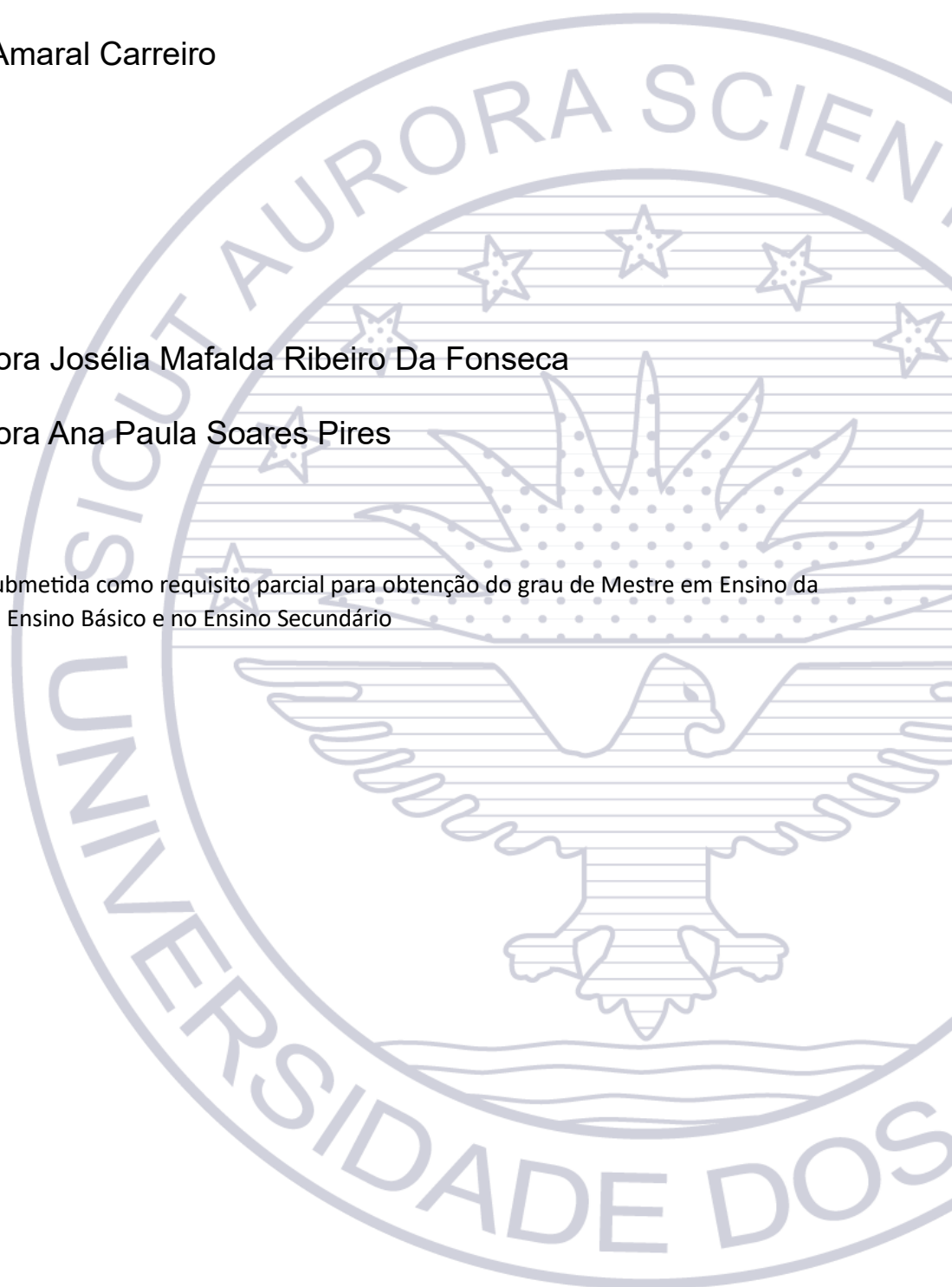
Jacinta De Fátima Amaral Carreiro

Orientadores

Professora Doutora Josélia Mafalda Ribeiro Da Fonseca

Professora Doutora Ana Paula Soares Pires

Relatório de Estágio submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário



Diga-me eu esquecerei, ensina-me e eu poderei lembrar, envolva-me e eu
aprenderei.

Benjamim Franklin

Dedicatória

Aos meus pais

Ao meu companheiro de vida, Rui

Agradecimentos

Finalizando mais uma etapa, é o momento de deixar uma palavra de gratidão a todos aqueles e aquelas que navegaram comigo por “mares nunca dantes navegados,” passando por tormentas, mas, também, por bonanças, sem nunca desistir das “obras valerosas”, que foram o propósito deste percurso acadêmico: ensinar e transformar alunos em cidadãos ativos.

Primeiramente, quero agradecer aos meus pais por terem investido na minha educação, ao proporcionarem-me todas as condições para que eu tivesse sucesso pessoal e acadêmico e por terem dado força e calma em momentos mais conturbados.

Ao meu companheiro de vida, Rui Resendes, por todo o tempo que estive ao meu lado na construção dos recursos pedagógico-didáticos, pela compreensão e paciência nos meus momentos de ausência e por me ter dado força para erguer e superar as lágrimas para que continuasse a ir em frente.

Aos meus queridos amigos e colegas, Adriana Novo, Pedro Rodrigues e Sofia Oliveira Raposo, por todos os momentos de partilha, de riso, mas, também, de incertezas e que foram fundamentais para o nosso crescimento pessoal e profissional.

Ao meu estimado professor cooperante e à minha estimada orientadora de estágio por nunca terem desistido de sugerir melhorias para o aperfeiçoamento da minha prática pedagógica e pela sua paciência na resposta às minhas dúvidas.

Ao meu querido professor e amigo Rui Tavares de Faria por todas as sugestões e por estar sempre disposto a ouvir os meus desabafos.

Aos meus primeiros alunos por todos os momentos de partilha de conhecimento que tanto enriqueceu a minha experiência pessoal e profissional.

Às minhas estimadas orientadoras, Professora Doutora Josélia Fonseca e Professora Doutora Ana Paula Pires, por toda a dedicação e empenho na realização deste Relatório de Estágio, visando atingir as ambições e os propósitos e por acreditarem no meu potencial, dando conselhos e sugestões que melhorassem o meu desempenho pessoal e profissional.

O meu grande agradecimento a todos vós!

Resumo

O presente Relatório de Estágio reflete as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do Estágio em Ensino da História, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, da Universidade dos Açores.

Este documento tem como primacial objetivo apresentar, analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas durante o Estágio. Desta forma, é possível responder à grande questão orientadora deste Relatório: qual a relevância das fontes históricas na formação de competências e valores? Neste sentido, a partilha e a reflexão da prática educativa é essencial para um desenvolvimento contínuo de estratégias pedagógico-didáticas que expressem a capacidade de pensar.

A escolha da temática deste Relatório de Estágio emerge de uma outra questão que acompanha um estudante e um professor de História durante o seu percurso académico e profissional: Qual a utilidade da História? Num mundo pautado pela constante mudança e por uma era dominada pelas novas tecnologias e pelo fervoroso capitalismo, torna-se premente refletir o lugar do ensino da História, analisando o seu rumo e as suas estratégias para que alunos se tornem cidadãos ativos, capazes de fomentar mudanças salutares para o desenvolvimento humano.

Seguindo as teorias pedagógicas de Ausubel (2003) e de Bruner (2017), os alunos ao envolverem-se e a tornarem-se protagonistas no processo de ensino-aprendizagem são capazes de desenvolver competências e valores, mostrando que as fontes históricas são forma de expressão de uma aprendizagem significativa.

Como forma de complemento a este estudo, foram realizados dois questionários sobre as perceções e práticas: um aos docentes que lecionavam História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Região Autónoma dos Açores (RAA), que obteve 31 respostas e um aos meus alunos (7.º, 9.º e 11.º anos de escolaridade), que obteve 33 respostas. Assim, todo o trabalho desenvolvido mostrou que a História e as respetivas fontes são essenciais para o desenvolvimento de cidadãos ativos, todavia, torna-se necessário, sempre que possível, adotar em aula estratégias pautadas por uma metodologia ativa, valorizando a versatilidade das fontes históricas.

Palavras-Chave: Fontes Históricas; Ensino da História; Competências; Valores; 3.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino Secundário.

Abstract

This Internship Report reflects the pedagogical practices developed throughout the Internship in History Teaching, carried out within the scope of the Master's Degree in History Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, at the University of the Azores.

This document's primary objective is to present, analyze and reflect on the pedagogical practices adopted during the Internship. In this way, it is possible to answer the main guiding question of this Report: what is the relevance of historical sources in the formation of skills and values? In this sense, sharing and reflecting on educational practice is essential for the continuous development of pedagogical-didactic strategies that express the ability to think.

The choice of theme for this Internship Report emerges from another question that accompanies a student and a History teacher during their academic and professional career: “What is the use of History?” In a world characterized by constant change and an era dominated by new technologies and fervent capitalism, it becomes urgent to reflect on the place of History teaching, analyzing its directions and strategies so that students become active citizens, capable of promoting change beneficial for human development.

Following the pedagogical theories of Ausubel (2003) and Bruner (2017), when students become involved and become protagonists in the teaching-learning process, they are able to develop skills and values, showing that historical sources are a form of expression of meaningful learning, that is, essential for students.

As a complement to this study, two questionnaires were carried out on perceptions and practices: one to teachers who taught History in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education in the Autonomous Region of the Azores (ARA), which received 31 responses and one to my students (7th, 9th and 11th years of schooling), which received 33 responses. Thus, all the work developed showed that History and its respective sources are essential for the development of active citizens, however, it is necessary, whenever possible, to adopt strategies in class based on an active methodology, valuing the versatility of historical sources.

Keywords: Historical Sources; Teaching History; Skills; Values; 3. Elementary School Cycle; High School.

Índice Geral

Agradecimentos	iv
Resumo	v
<i>Abstract</i>	vi
Índice Geral	vii
Índice de Figuras	ix
Índice de Tabelas	ix
Índice de Apêndices.....	x
Índice de Siglas e Abreviaturas	xi
Introdução.....	1
1. A relevância das Fontes Históricas como estratégia pedagógico-didática	6
1.1. A <i>mui nobre</i> missão do ensino da História: funções e desafios	6
1.2. O desbravar das fontes históricas em sala de aula: a relevância no ensino da História.....	14
1.2.1. Conceito e Tipologia	14
1.2.2. Qual a função das fontes históricas como recurso educativo na formação de competências e valores?	18
2. Objetivos e abordagem metodológica	30
2.1. Os objetivos pedagógicos	30
2.2. Abordagem Metodológica.....	31
3. O contexto de intervenção: descobrir e conhecer para agir.....	35
3.1. Caracterização do meio envolvente	35
3.2. Caracterização da Escola	37
3.2.1. Estrutura e orgânica.....	37
3.2.2. Documentos Curriculares e oferta curricular letiva 2023/2024	38
3.2.3. Projeto MAIA.....	38
3.2.4. Projetos da Escola	40
3.3. Caracterização das Turmas	41

3.3.1. 7.º ano.....	41
3.3.2. 9.º ano.....	42
3.3.3. 11.º ano (T1).....	43
3.3.4. 11.º ano (T2).....	44
3.4. Identificação e análise de potencialidades, dificuldades, oportunidades e ameaças de situações ligadas à realidade da escola e do estagiário	45
4. O Estágio Pedagógico: as fontes históricas na ação educativa.....	49
4.1. A relevância da planificação nas aulas e nos recursos educativos	49
4.2 As Fontes Históricas no 7.º ano de escolaridade.....	51
4.2.1. Atividade 21/09/2023: Um “Adamastor” chamado Fontes Históricas.....	51
4.2.2. Atividade 11/04/2024: As Leis Romanas e a atualidade, que comparação? .	56
4.3. As Fontes Históricas no 9.º ano de escolaridade.....	60
4.3.1. Atividade 10/10/2023: “P.S. Eu, o coração e as trincheiras”.....	61
4.3.2. Atividade 9/04/2024: Pelo percurso da visita régia aos Açores	64
4.4. As Fontes Históricas no 11.º ano de escolaridade.....	70
4.4.1. Atividades 4/01/2024: A Revolução Francesa em marcha: a cidadania e a <i>Marselhesa</i>	70
4.4.2. Atividade 28/11/2023: Entre lâmpadas e luzes, as teorias iluministas.....	74
5. As fontes históricas e a educação: as perceções e práticas dos docentes e alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.....	78
5.1. As práticas e perceções dos docentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário da Região Autónoma dos Açores	78
5.2. As práticas e perceções dos alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário	85
Considerações Finais	96
Referências Bibliográficas.....	102
Apêndices	111

Índice de Figuras

Figura 1 - Localização da freguesia de São José no concelho de Ponta Delgada.	35
Figura 2 - Critérios e respetivos descritores com a classificação para a disciplina de História do 3.º ciclo do Ensino Básico	39
Figura 3 - Exercício sobre a conceção de Fontes Históricas	53
Figura 4 - Exemplo de materiais utilizados para a atividade de reflexão sobre as fontes	54
Figura 5 - Alunos trajados de senador (esquerda) e de Imperador Caracala (direita)	57
Figura 6 - Exemplo de uma carta escrita por um aluno.....	62
Figura 7 - Turma do 9.º ano no Palácio de Santana.....	64
Figura 8 - Alunos no interior do Palácio de Santana	68
Figura 9 - Alunos a comparar as duas declarações	71
Figura 10 - Análise da Marselhesa	72
Figura 11 - Exemplos de lâmpadas e QR codes utilizados na aula	75

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição dos alunos por sexo	41
Gráfico 2 - Distribuição dos alunos por sexo	42
Gráfico 3 - Distribuição dos alunos por sexo	44
Gráfico 4 - Distribuição dos alunos por sexo	45
Gráfico 5 - Ano(s) escolar(es) que os docentes lecionam	79
Gráfico 6 - Fontes históricas utilizadas com maior frequência pelos docentes.....	79
Gráfico 7 - Fontes históricas utilizadas com menor frequência pelos docentes.....	80
Gráfico 8 - Fontes históricas que os alunos mais gostam.....	86
Gráfico 9 - Fontes históricas que os alunos menos gostam.....	87
Gráfico 10 - Fontes históricas que os alunos sentem mais dificuldades	88

Índice de Tabelas

Tabela 1 Distribuição dos inquiridos por ilha.....	78
Tabela 2 - Ano escolar dos inquiridos	85

Índice de Apêndices

Apêndice 1 - Questionário realizado aos professores de História do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário da RAA e respetivo consentimento informado	112
Apêndice 2 - Consentimento informado entregue aos encarregados de educação dos alunos, que eram menores de idade do 7.º, 9.º e 11.º anos	121
Apêndice 3 - Consentimento informado entregue aos alunos do 11.º ano que possuíam 18 anos ou mais.	122
Apêndice 4 - Questionário realizado aos alunos	123
Apêndice 5 - Planificação da aula do dia 21/09/2023	129
Apêndice 6 - Planificação da aula do dia 11/04/2024	132
Apêndice 7 - Planificação da aula do dia 10/10/2023	136
Apêndice 8 - Planificação da aula do dia 9/04/2024	139
Apêndice 9 - Planificação da aula do dia 4/01/2024	142
Apêndice 10 - Planificação da aula do dia 28/11/2023	146

Índice de Siglas e Abreviaturas

AE - Aprendizagens Essenciais

PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

ENEC - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

T1, T2 - Turma 1, Turma 2

Q. 1, Q. 2...- Questionário 1, Questionário 2...

p. - página

pp. - páginas

Coords. - Coordenadores

Coord. - Coordenador

Edts. - Editores

Et al. - e outros

AUPDCS - Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales

PUF - Presses Univsersitaires de France

FFMS - Fundação Francisco Manuel dos Santos

RAA- Região Autónoma dos Açores

PROFIJ – Programa Formativo de Inserção de Jovens

INTRODUÇÃO

Introdução

Gosto de dizer. Direi melhor: gosto de palavrar. As palavras são para mim corpos tocáveis, sereias visíveis, sensualidades incorporadas.
(Fernando Pessoa, Livro do *Desassossego*)

O presente Relatório de Estágio, intitulado “História Viva: o papel das fontes históricas na formação de competências e valores no processo de ensino-aprendizagem” resulta da análise e reflexão das práticas pedagógico-didáticas desenvolvidas durante a unidade curricular de Estágio, inserida no âmbito do Mestrado em Ensino de Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade dos Açores.

Comecei esta introdução com um pequeno excerto de Fernando Pessoa que aborda, de forma sublime, o conceito de “palavra.” As palavras são a exímia forma de comunicação característica dos seres racionais, estas constroem e destroem. As palavras são a forma genuína de expressão da consciência e, atualmente, torna-se, cada vez mais premente, construir com os alunos uma consciência cívica, capaz de refletir, capaz de demonstrar autonomia e são nas Aprendizagens Essenciais (AE) (Direção-Geral da Educação, 2022) e no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins, et al, 2017) onde se encontram estas funções sublimes da palavra que a História tem a missão de cumprir

No seu prefácio, Mattoso (2009) salienta a função da História sublinhando “uma função crítica indispensável para o progresso da «arte».” (p. 11). A História é essencial para o progresso civilizacional e para a preservação da memória, que é imprescindível para a conservação das raízes da herança cultural, social e económica. O título deste Relatório vem comprovar que a História não é uma coisa do passado e que se encontra morta, pelo contrário, a História é a substância do presente e do futuro, ela é um processo dinâmico e inerente à evolução da sociedade.

Mattoso (2019) aborda a importância da memória coletiva como reflexo da consciencialização da identidade do indivíduo e que, apesar de existir ruturas e continuidades no processo histórico, a sociedade (coletividade) é o *Magnum Opus* da permanência e da autenticidade do ser humano, ou seja, a memória é património da vida humana:

É a memória que permite a reconstituição global e retrospectiva do passado. Registada em suportes perduráveis pela escrita, torna-se um património comum, uma memória coletiva. Os grupos humanos cultivam-na como expressão da sua própria continuidade e permanência, ou seja, como um fio que a morte dos seus membros individuais não consegue romper [...]” (p. 107)

Cícero com a sua famosa citação “*Historia magistra vitae*”, que significa “A História é a mestra da vida”, encapsula perfeitamente a ideia de que a História é uma ferramenta essencial para nos compreendermos como seres humanos e para moldarmos o nosso futuro. Ao estudarmos o passado, podemos identificar padrões, entender causas e consequências de eventos, e refletir sobre as escolhas que foram feitas. Isso permite-nos não apenas entender melhor quem somos como sociedade, mas também capacitar-nos para a tomada de decisões mais informadas. Por isso, esta ambição de se trabalhar as fontes em contexto da sala de aula não surgiu em vão, nasceu para que os alunos pudessem contactar diretamente com as suas raízes culturais, sociais e económicas e percebessem que a disciplina de História não pode ser menosprezada em relação às ciências exatas, mas sim valorizada, porque houve quem estivesse “em perigos e guerras esforçados” para salvaguardar os direitos e as liberdades do ser humano. E, assim, deve ser a educação: lutar para que os alunos sejam cidadãos ativos, capazes de contribuir para o bem da sociedade. Desta forma a História é arte, mas, também, é uma ciência primacial ao desenvolvimento salutar do ser humano enquanto membro integrante de uma sociedade e é necessário que o docente consiga ensinar isto aos alunos.

Neste contexto, António Lopes Simões no prefácio que escreve ao livro de Joseph Stiglitz, intitulado *Globalização: a grande desilusão*, publicado em 2004, afirma que

[o] Homem só se afirma plenamente como Homem quando, para além, da melhoria das condições materiais de vida interiorizar o princípio fundamental de que nas necessidades básicas integram a liberdade, a justiça, a procura da equidade, a auto-estima, como *valores do Desenvolvimento*. (p. 5).

Neste sentido e de forma a atingir os objetivos deste Relatório de Estágio, encontra-se dividido em cinco capítulos que serão, de seguida, apresentados de forma sintética.

No primeiro capítulo, intitulado *A relevância das fontes históricas como estratégia pedagógico-didática* apresenta-se o enquadramento teórico, aprofundando a temática em questão. Para concretizar isto, foram essenciais documentos curriculares nacionais e europeus como, também, obras de autores de referência de modo a compreender a utilidade da História e a relevância da adoção das fontes históricas como estratégia pedagógico-didática.

No segundo capítulo, intitulado *Objetivos e Abordagem Metodológica* são apresentados os objetivos deste Relatório, mais concretamente, os objetivos do Relatório e os objetivos pedagógicos como, também, as metodologias utilizadas para atingi-los de forma satisfatória.

No terceiro capítulo, intitulado *O contexto de intervenção: descobrir e conhecer para agir* é apresentado o contexto em que decorreu a ação educativa, nomeadamente, o meio envolvente da escola cooperante, a sua estrutura e orgânica, as turmas e as potencialidades, dificuldades, oportunidades e ameaças de situações ligadas à realidade da escola e do estagiário. Isto foi essencial para a ação educativa, pois permitiu refletir para adaptar estratégias pedagógico-didáticas eficazes aos alunos.

No quarto capítulo, intitulado *O estágio pedagógico: as fontes históricas na ação educativa* são apresentadas as atividades e as reflexões sobre as mesmas que foram realizadas, tendo em conta os objetivos quer do Relatório, quer pedagógicos e as teorias de aprendizagem.

No quinto capítulo, intitulado *As fontes históricas e a educação: as perceções e práticas dos docentes e anos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário* são apresentados os resultados e reflexões sobre o estudo empírico realizado. Foram aplicados questionários aos docentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário da RAA e aos meus alunos de forma a perceber a eficácia das fontes históricas na formação de competências e valores.

No fim encontram-se as *Considerações Finais*, sendo seguidas das *referências bibliográficas* e *apêndices*. Estes últimos contam com as planificações das atividades analisadas e os questionários aplicados.

CAPÍTULO I
A RELEVÂNCIA DAS FONTES HISTÓRICAS COMO ESTRATÉGIA
PEDAGÓGICO-DIDÁTICA

1. A relevância das Fontes Históricas como estratégia pedagógico-didática

Neste Capítulo será abordada a importância da História e respectivas funções e desafios na atualidade como, também, o conceito, a tipologia e a relevância das Fontes Históricas quer na disciplina de História, como símbolo que confere a esfera da cientificidade, quer como estratégia pedagógico-didática na formação de competências e valores. É reforçada a relevância da transdisciplinaridade da História como motor de desenvolvimento social, cultural e económico no âmago da sociedade, uma vez que esta é essencial para a compreensão do presente e para a projeção do futuro, através da análise do passado.

1.1. A *mui nobre* missão do ensino da História: funções e desafios

Se aprender não significa mais a aquisição de um saber pronto e acabado contido nos livros e na cabeça dos professores, não é mais possível ensinar sem levar em consideração o modo pelo qual o conhecimento foi elaborado ... e quais as possibilidades de mudança no futuro. Afinal trata-se de um saber vivo e não morto. E o elemento verdadeiramente vitalizador da tarefa educativa assim concebida é a história

Maria Nazaré Amaral, *Qual o valor da História Hoje?*

Há uma questão estrutural que me orientou na minha prática letiva supervisionada: Qual a função da História em pleno século XXI? Esta é uma questão emergente nos dias conturbados que parecem mares já dantes navegados, pois a História repete-se¹ e, perante os acontecimentos atuais, estas repetições têm sido nefastas e torna-se, cada vez mais urgente, proporcionar uma educação histórica assente na reflexão e no desenvolvimento de competências e, simultaneamente, de valores nos alunos, visando a sua autonomia e a sua capacidade de pensar.

A missão de um docente nunca está acabada. Um ano letivo terminado não significa que o docente tenha terminado a sua atividade. A palavra “Ensinar” parece simplesmente uma palavra que pertence aos verbos no seu infinitivo. Mas como para um professor de História, tendo a investigação como componente inerente da sua

¹ É importante clarificar que esta expressão se refere à repetição de padrões de ação/comportamento e não dos contextos. É evidente que os acontecimentos e comportamentos acontecem em contextos diferentes e com as suas respetivas idiosincrasias.

personalidade, esta classificação não basta, este vai mais além, mostrando que esta palavra não é, simplesmente, um verbo, mas algo muito mais complexo e rico e que deve ser a premissa para a didática. Ensinar é “fazer aprender” (Roldão, 2009), ou seja, fazer com que o aluno adquira os conhecimentos, saiba, através desses desenvolver competências e consiga, acima de tudo, participar no seu processo de ensino-aprendizagem. Um docente não pode ter a ideia de que o aluno é um mero recetor dos conteúdos que são lecionados e quando isto acontece, o conceito de “ensinar” não pode ser aplicado, mas sim o de transmitir, pois, realmente, os conteúdos são transmitidos, mas será que os alunos interiorizam? Esta é a grande questão que deve nortear as práticas/estratégias pedagógicas.

O desenvolvimento de competências que está patente quer nas AE de História do 7.º ao 12.º (Direção-Geral da Educação, 2022), quer no PASEO (Martins, et al, 2017) foi consolidado durante a prática letiva. Desta forma, é necessário clarificar o conceito de competência, que segundo Perrenoud (2001) é a “capacidade de mobilizar conhecimentos, visando dar resposta, de forma criativa a situações não estereotipadas, complexas e singulares.” (p. 22).

Muitos dos aspetos patentes no PASEO (Martins, et al, 2017) foram norteadores desta prática, tais como: Linguagem e Textos; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Saber científico, técnico e tecnológico; Informação e comunicação ou desenvolvimento pessoal e autonomia. Para alcançar estes, foi essencial o desenvolvimento de muitas competências e valores presentes nas AE, que moldaram a forma como lecionei os conteúdos e realizei as atividades: compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico; utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica; reconhecer a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática; relacionar, sempre que possível, as aprendizagens com a História regional e local, valorizando o património histórico e cultural existente na região/local onde habita/estuda; valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis. Estas, sem dúvida, que ilustram as várias funções e, simultaneamente, os desafios do ensino da História, pois nem sempre estas competências são alcançadas sem dificuldade.

É importantíssimo, em plena sociedade de mudanças constantes, destacar a importância da educação como um direito universal, mas, também, como um dever essencial para a formação consciente e cívica dos indivíduos. Guedes e Nicodem (2017) reforçam que: “[a] educação tem como objetivo principal formar cidadãos conscientes, o que só será possível com a compreensão da sociedade e qual maneira ela foi produzida.” (p. 4).

Félix (1998) reforça esta missão social da História afirmando que esta é a “(..) necessidade de compreender as profundas mudanças do mundo actual e de perceber a complexidade do mundo em que vivemos (...)” (p. 61)

Um dos desafios estruturais que se encontra inerente à sociedade atual é a falta de capacidade de filtrar ou criticar as informações a que as pessoas têm acesso, ou seja, há uma carência ao nível da literacia de informação. Atualmente, há um maior acesso a conteúdos, vivendo-se numa sociedade de informação, todavia, quando implica refletir e pensar, há uma carência, daí a diferença entre informação e conhecimento, sendo necessário orientar a formação das pessoas para obterem o verdadeiro conhecimento e não, somente, serem recetoras de informação. Desta forma, o ensino deve ser orientado para formar esta competência de saber refletir e pensar, pois só assim é que se pode transitar da “sociedade de informação para a sociedade de conhecimento.” (Justino, 2010, p. 84).

Assim, a importância da disciplina de História pode ser debatida em diferentes contextos e em meios com diversas perspetivas. A História é muito mais do que um simples relatar eventos do passado. As aulas são um dos produtos finais da missão do professor e por detrás destas existe uma preparação prévia. Durante a minha prática letiva privilegiei estratégias didático-pedagógicas revestidas de uma relação simbiótica entre a exequibilidade e a capacidade de suscitar a crítica e o debate, pois o ser humano é moldado por experiências e crenças.

Isto resulta na promoção de uma aula de História dinâmica e rica em ideias, tal como advoga o filósofo francês Alain (1990): “a cultura comum faz florescer as diferenças.” (p. 58).

Desta forma, ensinar é a mais nobre das artes, pois consegue transmitir saberes e realizar metamorfoses no âmago de cada indivíduo, fazendo com que este se revele e desperte o melhor que há em si. É de enorme relevância que os docentes tenham a

incumbência de valorizar a função social da História para que o aluno tenha noção do tempo e do espaço como, também, do sentimento de pertença a uma herança sociocultural, pois “sem a História, porém, não se pode ter a noção de tempo e sociedade.” (Mattoso cit. por Freitas, 2018, p. 18). Portanto, Luís Alves (2009) alerta para que a História seja uma disciplina crucial na compreensão da identidade do indivíduo, pois permite um “um conhecimento mais realista e racional do presente pela compreensão das raízes do passado.” (p. 21).

Collingwood (2001) afirma que

Conhecer-se a si mesmo significa saber o que se pode fazer. E como ninguém sabe o que pode fazer antes de tentar, a única indicação para aquilo que o homem pode fazer é aquilo que já fez. O valor da história está então em ensinar-nos o que o homem tem feito e, deste modo, o que o homem é. (p. 20).

Questões como “isto para que me vai servir no futuro?” são um alerta não só para os docentes e para as escolas, como, também, para os responsáveis ao nível macrocurricular. António Sampaio da Nóvoa afirma que: “[s]egundo a UNESCO, no mundo, metade dos alunos terminam a escola sem terem aprendido praticamente nada” (Diário de Notícias, 22/02/2023). Isto é uma questão urgente de se resolver e fazer com que seja a escola onde se deve construir ambientes para todos e onde todos aprendam e desta forma, pode-se fomentar uma aprendizagem mais democrática e inclusiva, mitigando exclusões e injustiças do passado.

Mesmo ao nível europeu, a disciplina de História tem sido um eixo estrutural nos debates sobre a educação e as suas potencialidades para a formação de competências nos alunos e nos professores que visam o cultivo de uma cultura da democracia para responder aos desafios inerentes das dinâmicas políticas, sociais, económicas e culturais a que temos assistido no século XXI. Por isso, em 2018, o Conselho de Ministros redigiu um documento intitulado *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI: princípios e linhas orientadoras* em que se explicitou a primazia do ensino da História, pois este

desempenha um papel fundamental para fazer face aos desafios políticos, culturais e sociais que a Europa enfrenta atualmente; em particular, aos desafios colocados pela diversificação das sociedades,

pela integração de migrantes e refugiados na Europa, e pelos ataques à democracia e aos valores democráticos. Assim, o objetivo geral destes Princípios e linhas orientadoras é promover o conhecimento especializado e as aptidões necessárias para que o ensino da história desempenhe devidamente esse papel, baseando-se na perspectiva do Conselho da Europa sobre o ensino da história, refletida em vários documentos essenciais do Comité de Ministros e da Assembleia Parlamentar. (Conselho da Europa, 2018, p. 5).

Em Portugal, os normativos educativos, muitas vezes, mostram-se ambíguos em relação a uma verdadeira autonomia e flexibilidade curriculares. Exemplo disto é o Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho que “estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens” o qual permite que se interfira até 25%, e, por vezes, em valores superiores a esta percentagem, desde que devidamente justificados, do currículo que é estipulado a nível macro, isto é, pelo Ministério da Educação, mais concretamente, pela Direção-Geral da Educação. Neste sentido, uma abordagem procedimental do currículo seria limitadora das aprendizagens e do desenvolvimento de competências dos alunos pelo que, de conhecimento.

Schwab (1978) advoga que o docente, sem uma abordagem tão técnica e sem privilegiar o “estado moribundo do currículo” é o elemento agregador de aprendizagens que culminem na satisfação das verdadeiras necessidades educativas, é o professor que se encontra no epicentro do contexto escolar e, por isso, deve privilegiar uma análise deliberativa do currículo, visando a reflexão sobre o processo contínuo de aprendizagem dos alunos, sem negligenciar a imprevisibilidade que acontece numa sala de aula, pois esta é importante para se moldar o currículo e ver o que vai mais ao encontro das reais necessidades dos alunos.

Neste contexto, a teoria e a prática devem possuir uma relação simbiótica, pois é através da teoria que a prática se sustenta e é através da prática que se pode influenciar a vertente teórica. No seguimento desta visão e a importância que ela dá ao papel do professor, que é primordial para a prossecução das boas aprendizagens, Stenhouse (1981) atribui ao docente, o papel “professor investigador” e, realmente, o professor é o elemento que possui uma racionalidade deliberativa para investigar sobre as suas estratégias para aplicar o currículo: vai recolher os dados ao investigar o ambiente e as dinâmicas dos discentes e, a partir, destes dados vai construir o currículo, dando primazia à especificação

dos conteúdos. Também Maria do Céu Roldão (1999) defende que um currículo não pode ser um plano educativo acético e o professor, como gestor curricular, ou seja, é que deve decidir o que ensinar, segundo as suas prioridades, os seus meios e os seus respetivos resultados.

Os docentes devem ser, ativamente, “produtores/construtores” do currículo e, simultaneamente, consumidores para que possam ser orientadores do processo de construção de conhecimento dos alunos. A título de exemplo, um professor terá de ter a capacidade de adaptar os conteúdos a lecionar, consoante as idiossincrasias de cada turma, dado que, uma turma que apresente alunos com mais dificuldades na apreensão dos conhecimentos o docente terá de ter a sensibilidade necessária a uma melhor gestão curricular. Contudo, nem sempre a autonomia e flexibilidade curricular das escolas tem sido louvada e um destes aspetos menos positivos, na perspetiva dos docentes de História, é a diminuição da carga horária letiva da disciplina de História. Segundo uma notícia do *Jornal Público* (19/07/2021), o presidente da Associação de Professores de História, Miguel Barros, afirma que

Apesar de não haver nada nos documentos oficiais que aponte para a diminuição dos tempos letivos, a verdade é que, na grande maioria das escolas, e num quadro de autonomia dos estabelecimentos de ensino, se verifica uma diminuição efetiva, em muitos casos com a desculpa (esfarrapada e deslocada) de se ter de arranjar espaço para a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento.

Isto leva ao descontentamento e ao surgimento de um grande desafio que o docente tem em fazer aplicar as aprendizagens essenciais e, também, utilizar diversas estratégias pedagógicas que são essenciais para garantir competências e valores nos alunos. Desta forma, o Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho veio limitar as potencialidades que a disciplina de História pode oferecer no contexto escolar, nomeadamente, as competências na vertente da reflexão crítica, na solução de conflitos, etc. Nas declarações ao *Jornal Público* (19/07/2021), Miguel Barros, diz que: “Esta situação de perda de tempos letivos conduz a uma perda muito maior. A perda de um ensino-aprendizagem baseado na construção de um conhecimento assente na reflexão e não, apenas, num mero papaguear de conteúdos.” Assim, na realidade, a autonomia e flexibilidade almejada, por vezes, não passa de uma quimera que limita as capacidades pedagógicas dos professores

que, muitas vezes, não conseguem ir ao encontro do que os alunos realmente necessitam, ficando por uma aplicação procedimental e incompleta do currículo.

Um inquérito realizado pela Associação de Professores de História a professores de História de todo o país concluiu que a opção de as aulas de História passarem para 50 minutos, realmente, originou uma diminuição dos tempos letivos destinados à disciplina, acusando de haver transferência dos tempos letivos para a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto nas matrizes curriculares está exposta que, no ensino básico, esta disciplina tem 25 minutos por semana. O mesmo inquérito concluiu, também, que a ideia de que o governo tinha desta disciplina ser lecionada por professores de História e Geografia apresenta lacunas, estando as escolas a ignorar as diretivas curriculares e isto pode comprometer, seriamente, a disciplina de História (*Jornal de Notícias*, 1/08/2021).

Todavia, há que realçar esforços quer no âmbito nacional, quer no âmbito europeu para dotar os alunos de literacias e, uma delas, é precisamente a literacia tecnológica que conjugada com a História poderá ser potencializada para se atingir uma educação que consiga formar verdadeiros cidadãos ativos que sejam capazes de desenvolver o pensamento crítico, saber contextualizar e interpretar eventos, usar as categorias de tempo e espaço, essenciais ao trabalho do historiador. Por exemplo, a Comissão Europeia lançou o *Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027)* que engloba as *Orientações para professores e educadores sobre o combate à desinformação e a promoção da literacia através da educação e da formação*. Estas visam proporcionar um entendimento mais amplo da literacia digital obtida através da educação e formação, promover uma utilização segura e responsável das tecnologias digitais e melhorar a sensibilização e o conhecimento públicos sobre a desinformação. Este conjunto orientações pretendem mitigar a desinformação, salvaguardando a veracidade das informações:

[as] orientações fornecem conhecimentos pedagógicos especializados sobre como reforçar o pensamento crítico dos jovens, de modo a incentivar a sua resiliência no mundo digital. Da mesma forma, são exploradas formas de gerar um ambiente de confiança na sala de aula e criar um espaço seguro para que alunos e professores possam debater assuntos delicados. O documento inclui definições de conceitos técnicos, exercícios a resolver na sala de aula e recomendações para incentivar a adoção de hábitos saudáveis online. São três os temas principais abrangidos: desenvolvimento de competências de literacia

digital, combate à desinformação, análise e avaliação da literacia digital. (Comissão Europeia, 2022).

As orientações deste documento são imprescindíveis para os docentes desmistificarem alguns dilemas sobre as utilizações das tecnologias no processo ensino-aprendizagem.

O Governo português, em 2021, no contexto da pandemia COVID-19, criou a Plataforma Literacia e Educação Mediática em linha (LEME) com o objetivo de ajudar alunos e professores a combater a desinformação das *Fake News*, fomentando o seu espírito crítico. A própria Estratégia Portugal 2030, aprovada na reunião do Conselho de Ministros de 29 de outubro de 2020, afirmou que a transição digital irá possuir “uma relevância central dada a sua natureza sistémica, quer ao nível da atividade produtiva e empresarial, da saúde, da educação e dos serviços do Estado (inteligência artificial, tecnologia 5G, computação em nuvem, Internet das Coisas, etc.).”

Por isso, é necessário enfatizar que a História tem esta grande missão de formar o indivíduo, fazendo-o perceber que está integrado numa certa sociedade, não estando impermeável ao conjunto de fenómenos que vão ocorrendo. A própria História é um processo, por inerência, dinâmico e que não permite a cristalização do indivíduo no tempo, pois se isto acontecer, este encontra-se dominado, ficando destituído do seu espírito crítico e reflexivo:

En suma, ya no se trata de que el alumno simplemente adquiriera nuevos saberes, sino sobre todo de que utilice esos saberes para analizar la realidad que le rodea. La finalidad de la Historia em la nueva sociedad democrática viene a ser la que el conocimiento del pasado ayuda el alumno a comprender el presente y analizarlo críticamente. La enseñanza de la Historia cumplirá así un papel relevante em la formación democrática de los ciudadanos. (Pozo, Asensio & Carretero, 1989, p. 218).

1.2. O desbravar das fontes históricas em sala de aula: a relevância no ensino da História

1.2.1. Conceito e Tipologia

Um documento de história, esse pólen milenário. A história faz com ele o seu mel.

Lucien Febvre, *Combates pela História*

Quando se fala em fontes históricas, especialmente, no contexto de sala de aula, é preciso clarificar o que é uma fonte histórica, pois, principalmente, os alunos do 7.º ano, que estão a iniciar um novo ciclo e a História como disciplina autónoma, não têm noção do que é uma fonte histórica, nem para que serve.

Por isso, é que os manuais do 7.º ano integram uma parte introdutória dedicada à definição de História e de fonte histórica. Vejamos o exemplo do manual *Somos História 7.º ano*, da Areal Editores (Pedrosa, et al, 2021). A parte inicial deste manual começa com duas perguntas estruturantes para a disciplina: “O que é a História?” e “Como se constrói a História?”

Em relação à primeira pergunta, o manual apresenta uma definição bastante elucidativa, definindo a História como “uma ciência que estuda e analisa a vida do ser humano ao longo do tempo. A História permite-nos conhecer o que mudou, o que permanece, os períodos de crise, de revoluções, mas também de prosperidade e de evolução.” (Pedrosa, et al, 2021, p. 6). Quanto à segunda pergunta, o manual, também, dá uma clara definição de fonte histórica: “todo e qualquer vestígio (material e imaterial) deixado pela espécie humana em determinado lugar, ao longo do tempo.” (Pedrosa, et al, 2021, p. 6). Para além disto, este inclui um esquema que classifica e exemplifica as fontes históricas, juntamente, com recursos digitais que estão integrados no manual digital.

Silva e Silva (2009) afirmam que a fonte histórica é “[...] a herança material e imaterial deixada pelos antepassados é que serve de base para a construção do conhecimento histórico.” (p. 63). Todavia, os mesmos autores referem que podem existir sinónimos para definir fontes históricas como, por exemplo, registos, vestígios, etc. Segundo estes autores: “[v]estígio é a palavra atualmente preferida pelos historiadores que defendem que a fonte histórica é mais do que o documento oficial: os mitos, a fala, o

cinema, a literatura, tudo isso, como produtos humanos, torna-se fonte para o conhecimento da história.” (Silva & Silva, 2009, p. 158).

Padilha e Nascimento (2015) e Orso (2012) corroboram as afirmações anteriores, referindo que as fontes históricas desempenham um papel fundamental na construção da história, pois são elas que nos permitem “reviver” o passado e compreendê-lo de maneira mais profunda. São registos, sejam escritos, orais, visuais ou materiais, que fornecem evidências sobre acontecimentos, contextos e sociedades de outras épocas. Por meio delas, os historiadores podem reconstruir eventos e interpretá-los, buscando entender o que motivou ações, mudanças sociais e culturais, bem como os impactos que geraram.

O estudo destas fontes amplia a nossa visão sobre o passado, uma vez que ele já não pode ser vivenciado diretamente. Elas atuam como mediadoras entre o presente e o que ocorreu anteriormente, trazendo à luz detalhes e informações que, sem esse registo, se perderiam no tempo. Isso é essencial para a construção de uma narrativa histórica mais complexa e rica, permitindo uma análise crítica das sociedades, eventos e personagens que moldaram a trajetória da humanidade.

Portanto, o uso criterioso e interpretativo das fontes históricas é o que possibilita não só uma reconstituição factual, mas também a compreensão das diferentes perspectivas e experiências que fazem parte do tecido histórico.

Assim, segundo Ragazzini (2001): “[a] fonte é uma construção do pesquisador [...], é o único contacto possível com o passado [...]”, visando “confirmar, contestar ou aprofundar o conhecimento histórico [...]” (p. 15).

O próprio conceito e a tipologia de fonte histórica evoluíram ao longo da História. Entre o século XVII e o século XIX, sobretudo devido à influência da ideologia positivista, acreditava-se que só os documentos escritos eram credíveis e, por isso, os historiadores baseavam-se, somente, nestes, pois estes é que eram o reflexo dos comportamentos sociais e culturais, das formas de organização social, etc. (Febvre, 1977).

Contudo, a abordagem da Nova História trouxe uma mudança significativa na forma como os historiadores encaram as fontes históricas. Anteriormente, os documentos escritos eram considerados as principais fontes de informação histórica. No entanto, a Nova História expandiu o escopo das fontes utilizadas, reconhecendo que outras formas de registo e expressão também são valiosas para a compreensão do passado.

Além dos documentos escritos, os historiadores agora consideram uma variedade de fontes, incluindo artefactos materiais, arte, arqueologia, literatura, tradições orais, fotografias, filmes e até mesmo vestígios ambientais. Essas fontes fornecem informações importantes sobre diferentes aspetos da vida humana, como práticas culturais, crenças, valores, estruturas sociais e experiências quotidianas.

Ao incorporar uma ampla diversidade de fontes, a Nova História enriquece a nossa compreensão do passado, permitindo-nos explorar uma variedade de perspectivas e experiências históricas. Isso também nos ajuda a reconhecer a complexidade e a diversidade da história humana, indo além das narrativas dominantes e incluindo vozes e experiências anteriormente negligenciadas. Portanto, as fontes históricas ganharam um novo interesse com a Nova História, pois agora os historiadores têm à sua disposição uma gama mais ampla de materiais para análise e interpretação, enriquecendo assim a nossa compreensão do passado e da sociedade humana:

[a] nova história ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história (...) fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicação do documento: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, em ex-voto são, para a história nova, documentos de primeira ordem. (Le Goff, 1990, cit. por Silva, 2013, p. 8).

Marrou (1976) reforça esta ideia da complexa tipologia das fontes históricas e da importância da utilização de diferentes tipos para alcançar a veracidade dos factos, afirmando que “[...] de um só documento não se pode concluir a realidade de um facto [...]” (p. 114).

Em relação à tipologia das fontes podemos dividir em duas grandes categorias: as fontes materiais que englobem as escritas (cartas, Leis, Livros) e as não escritas (pinturas, esculturas, monumentos, instrumentos) e imateriais (orais) que integram as lendas, as músicas, os costumes, etc.

Pinsky, et al (2005) advogam esta ideia, exemplificando várias tipologias de fontes: vestígios arqueológicos, materiais impressos, meios audiovisuais, biografias, etc.

Em relação às fontes materiais não escritas, Rodríguez (2010) afirma que estas são aquelas que não são documentos escritos, como por exemplo, monumentos, utensílios, fósseis, etc. Paiva (2002) reforça a importância das fontes visuais, pois estas de forma representativa, mas, também, significativa retratam as várias formas do cotidiano. Por isso, torna-se interessante explorar com os alunos a mensagem por detrás destas fontes visuais.

Quanto às fontes escritas, Boito (s/d) exemplifica com testamentos, cartas, diários, documentos jurídicos, sentenças e testamentos. Rodríguez (2010) vem reforçar esta ideia, exemplificando o suporte da escrita, podendo ser “em pedra” ou “em material duro”, como, por exemplo, o pergaminho, o papel, etc.

Já as fontes imateriais (orais), também, têm a sua relevância no processo de ensino-aprendizagem. Boito (s/d) classifica de fontes orais as entrevistas, as gravações, programas de rádio, depoimentos, etc. Contudo, há que ter em atenção quando se analisa uma fonte oral, sendo necessário um “confronto com o documento escrito.” (Ferreira, 2002, p. 328). Outro exemplo é a questão da fotografia que, segundo Pires (2013): “[...] não pode ser analisada sozinha, necessita do amparo de outras fontes, orais ou escritas; de outra maneira, ler e compreender as fotografias não teria o menor sentido” (p. 7).

É necessário existir um cruzamento de tipologias de fontes para chegar à veracidade da informação. Esta metodologia de cruzamento de fontes pode possuir uma relação simbiótica com a abordagem transdisciplinar, pois os alunos não só adquirem um vocabulário diversificado como, também, métodos de estudo que podem ser aplicados no futuro, aumentando a perspectiva cultural dos alunos. O manual *Somos História 7.º ano* (Pedrosa, et al, 2021), na parte introdutória, introduz a importância transdisciplinaridade da História, dando o exemplo da Arqueologia. Todavia, existem outras ciências que são primaciais para o estudo da História como é o caso da Economia, que ajuda a perceber as várias dinâmicas económicas e consequências ao longo da História, da Filosofia, que facilita a compreensão das várias teorias ideológicas que foram a estrutura das ações na História, da Sociologia, que permite perceber a evolução da sociedade e dos seus comportamentos, da Geografia, que auxilia compreender a evolução do Homem no espaço e no tempo e da Etnologia, que permite um aprofundamento do estudo das culturas e dos respetivos fenómenos, por exemplo, o fenómeno de aculturação.

Em suma, a História é composta por uma diversidade de fontes, sendo estas uma importante e diversificada estratégia do processo de ensino-aprendizagem como veremos no ponto seguinte.

1.2.2. Qual a função das fontes históricas como recurso educativo na formação de competências e valores?

As fontes históricas são o âmago da História e, por isso, é necessário que, em sala de aula, os alunos tenham que a História, pertencente à categoria das Ciências Sociais e Humanas, tem um caráter científico e não deve ser minorizada em relação às ciências exatas que incluem as ciências naturais, físicas e matemáticas.

As Ciências Sociais e Humanas, desde a época da Antiguidade Clássica, apresentam uma questão ambígua que envolve a objetividade e a subjetividade. Com os progressos científicos do século XVII e, principalmente, a defesa do método experimental, que se baseia na observação controlada e na experimentação para validar hipóteses e é considerado como o padrão de rigor científico, esta minorização das ciências humanas acentuou-se, sendo, até, não consideradas como verdadeiras ciências. Joaquín Prats (2006) destaca que essa percepção é fruto da ausência da aplicação do método experimental, comumente associado às ciências naturais: “Acabam por considerar como científicas apenas as disciplinas das ciências naturais ou físicas e matemáticas, enquanto as sociais são percebidas como elementos de cultura, de curiosidade ou de mera repetição de datas comemorativas e acidentes geográficos.” (pp. 191-218).

Esta dicotomia entre o objetivo e o subjetivo alimenta debates profundos sobre o que constitui o conhecimento científico nas Ciências Humanas. O método experimental defendido por pensadores como Galileu e Descartes e que se baseia na observação controlada e na experimentação para validar hipóteses, é tido como o padrão de rigor científico. No entanto, como Ciências Humanas, devido à sua natureza, não são adequadas para esse tipo de abordagem, pois o objeto de estudo é a sociedade e as interações humanas, que são complexas, mutáveis e permeadas.

Por isso, muitos humanistas, especialmente os que estão relacionados com a tradição fenomenológica, defendem a adoção de um método científico abrangente, específico para a análise e a compreensão da realidade social. Segundo esta abordagem,

todo o conhecimento é, por definição, social e intersubjetivo, ou seja, está sempre mediado pela experiência e pelas perspectivas individuais e coletivas.

Em Portugal, um exemplo de normativo que valorizou as ciências exatas em detrimento da História foi a Resolução do Conselho de Ministros nº 90/2021 que aprovou o Plano 21/23 Escola+, é outro enquadramento legal que desvalorizou a disciplina de História em detrimento das ciências exatas, como a Matemática, etc. Este plano visa a recuperação das aprendizagens no período pós-pandemia COVID-19 e neste documento a disciplina de História integra a categoria da Arte (categoria de *Recuperar com Arte e Humanidades*), resultando uma categorização que é redutora e que leva ao desconhecimento. Não se pode reduzir a História a manifestações artísticas e patrimoniais, sendo necessário existirem esforços de recuperação para a construção de um verdadeiro conhecimento histórico, porque se existirem falhas, pode originar, posteriormente, lacunas na formação de competências nos alunos.

Neste sentido, emerge uma pergunta estrutural no âmbito da utilização das fontes históricas em sala de aula: Que sentido as fontes históricas dão à História?

A História pertencente às Humanidades que foram consideradas, desde a Antiguidade Clássica, ciências metafísicas, ou seja, tudo o que está para além da realidade, é feita por fontes e são estas que conferem “(...) veracidade ao relato histórico.” (Pereira & Seffrer, 2008, p. 122), revestindo a História de credibilidade e de cientificidade, reforçando a noção desta como ciência que deve ter uma abordagem metodológica relevante em contexto de sala de aula. O professor Miguel Monteiro (2003) advoga esta importância da utilização das fontes históricas com os alunos, pois

[os] recursos existem em função do processo de aprendizagem, sendo utilizados como instrumentos e não como fins em si, na sua aplicação didática. A sua utilização na Disciplina de História é fundamental para aprofundar a noção de investigação e de Prova de veracidade, tão necessárias à concepção da História como uma ciência. (p. 143).

Gago (2012) reforça a utilização das fontes históricas em sala de aula, defendendo que estas devem assumir um lugar de destaque durante aula e não, apenas, utilizadas para obter informação superficial. É necessário que o aluno esteja perante a fonte, consiga analisá-la, interpretá-la e tirar as suas conclusões para debater com os colegas e o professor.

Os próprios manuais escolares não devem ser descurados, estes podem e devem fazer parte de uma aula de História. Todavia, é necessário que o manual seja “adaptado à realidade escolar, isto é, às necessidades, às prioridades, aos objetivos, ao modelo avaliativo e ao projeto educativo da escola e da disciplina onde é utilizado.” (Afonso, 2016, p. 12). É extremamente necessário que o manual apresente uma boa diversidade de fontes históricas e, atualmente, os manuais já incluem várias tipologias e uma panóplia de recursos que conseguem mitigar as necessidades pedagógicas quer dos alunos, quer dos professores.

Fonseca (2005) favorece esta posição da multiplicidade de fontes históricas, pois através destas e das suas respetivas tipologias, os alunos conseguem “reviver” e, até, clarificar melhor as várias épocas da História

Tendo em conta isto, na minha prática letiva optei, sempre, por privilegiar o estabelecimento de um vínculo entre alunos e fontes históricas. É essencial que os alunos tenham responsabilidade, colocando-se no lugar do historiador/investigador.

Para percebermos esta importância de os alunos serem historiadores/investigadores, é importante analisarmos a etimologia da palavra História. Heródoto de Halicarnasso, considerado o pai da História, é o primeiro a abordar a palavra *Historía* como a ação de interrogar/investigar as fontes:

Historía, significa em grego antigo «informação», «notícia», mas também «investigação». E, curiosamente, os nove livros em que se compõe a obra foram intitulados posteriormente com o nome das nove musas, tendo o primeiro livro o nome de Clio, a musa da História, da celebração dos acontecimentos, que, como as outras musas, era filha de Zeus e de Mnemónise, deusa da Memória. (Torgal, 2015, p. 26).

O historiador Edward Hallet Carr (1986) explica que é através das fontes históricas que se consegue alcançar a veracidade histórica, pois o historiador, através da questão e da dúvida, consegue consolidar um diálogo que resulta no verdadeiro conhecimento histórico, enfim, com a História: “[...] É a de que ela é um processo contínuo de interação entre o historiador e os seus factos, um diálogo interminável entre o passado e o presente.” (p. 25).

Desta forma, é importante que exista uma salutar relação pedagógica entre o docente e o aluno, visando este contacto direto, mas também, ativo do aluno com as fontes que vai permitir que estes desenvolvam a sua capacidade de pensar, a capacidade de indagar, estimulando a sua criatividade, a capacidade de discernimento e, sobretudo, a defesa dos valores que, atualmente, são, muitas vezes, colocados em causa. Luís Reis Torgal (2015) aborda o conceito de “Sociedades Amnesicas” (pp. 144-148), isto é, onde não há a defesa de valores coletivos e, conseqüentemente, de uma memória coletiva, resultando numa sociedade em que o individualismo e o imediatismo estão inerentes. Assim, as fontes históricas são a génese da História que permite que o indivíduo consiga integrar-se na sociedade:

[quando] falamos do respeito mútuo entre culturas e das diversas expressões da criatividade e da tradição, estamos a considerar o valor que a sociedade atribui ao seu património cultural e histórico ou à sua memória como factor fundamental para prevenir o «choque de civilizações», mas, mais do que isso, para criar bases sólidas de entreajuda e de entendimento. (Martins, 2020, p. 15).

Neste sentido, torna-se premente tornar a sala de aula num laboratório e porquê? Os alunos ao contactarem diretamente com as fontes históricas, que são prova da veracidade e que contribuem para a cientificidade, desenvolvem a sua curiosidade e o seu espírito crítico, realizando várias perguntas. Ainda que em menor escala, é importante que o aluno se sinta como um “historiador” e que tenha uma abordagem mais ativa no processo de ensino-aprendizagem. Isto leva a que este, ainda que num estágio inicial, desenvolva metodologias para a construção do conhecimento histórico e para além disto desenvolva competências e valores que se refletem no levantamento de várias questões não só sobre as fontes, mas, muitas vezes, questões que conseguem relacionar a informação que está na fonte com a própria realidade que rodeia o aluno. Numa sociedade atual em que a inércia está presente, torna-se premente que os alunos consigam pensar e refletir para puderem possuir autonomia nas suas decisões. Por isso Maria Cândida Proença (1990) defende a importância do contacto direto do aluno com as fontes históricas em sala de aula, pois

[ao] mesmo tempo que o prepara para a aquisição de uma cultura histórica operatória, o ensino pela iniciação ao método de pesquisa histórica desenvolve no aluno atitudes de interrogação e de pesquisa

que o incitam a ultrapassar as interpretações mágicas ou teológicas da História. [...] Neste tipo de ensino, o aluno é chamado a um contacto concreto e activo com a noção de fonte histórica. (p. 56).

Esta relevância que se dá à posição do aluno enquanto membro ativo do processo de ensino-aprendizagem é importantíssima, pois este consegue desenvolver a sua autonomia e, também, mitigar a concepção de que o professor é que tem de ser sempre o membro ativo. Segundo Miguel Monteiro (2003): “[a] relação pedagógica professor/aluno e aluno/professor é uma relação humana e dinâmica que contribui de forma decisiva, por um lado, para a abolição do método expositivo, enquanto principal recurso utilizado no ensino da História.” (p. 121).

O próprio aluno quanto está perante a fonte histórica e começa a analisar já está a estabelecer uma relação de empatia com esta. Se a fonte é o que faz a História, então, o aluno começa a imaginar como é que foi o passado e começa a entrar no papel do historiador e, até, da pessoa que produziu o documento. A autonomia do aluno aqui é essencial, pois ele entranha-se num processo de descoberta, não esquecendo o papel do docente como orientador, conseguindo integrar-se nos valores da época, nos comportamentos, nas correntes de pensamento de forma a que perceba que nem sempre se pode olhar para o passado influenciado pelos valores e pensamentos do presente, pois pode cair no erro de estabelecer anacronismos, erros históricos e, inclusive, existir tentativas de apagar o conhecimento histórico como tem havido em pleno século XXI, especialmente, em Portugal:

[quando] uma pessoa pensa historicamente, tem diante de si certos documentos ou vestígios do passado. A sua missão é descobrir o que foi este passado, que deixou atrás de si estes vestígios. Se, por exemplo, os vestígios forem palavras escritas, é preciso descobrir o que é que essas palavras significam para a pessoa que as escreveu. Isto significa descobrir o pensamento [...] expresso por meio delas. Para descobrir o que este pensamento era, o historiador tem de pensá-lo por si. (Collingwood, 2001, pp. 288-289).

Por isso, é importante elucidar o aluno que cada época histórica tem as suas peculiaridades e que a História é analisada à luz do presente e há que manter a imparcialidade, pois sempre haverá “obras valerosas” e “graves tormentos.” Recorde-se

a vandalização da estátua do Padre António Vieira instalada no Largo da Trindade Coelho (Lisboa), em 2020, no seguimento dos protestos antirracistas motivados pela morte de George Floyd, nos EUA. Outra situação que tem sido bastante destacada na opinião pública e que tem merecido muita atenção dos partidos políticos e, inclusive, foi alvo de um debate urgente no parlamento português, é a reparação histórica às antigas colónias. Estas situações, em pleno século XXI, refletem a importância que a História e as suas fontes devem ter no âmbito do currículo nacional para a realização de um debate informado.

É extremamente necessário que os alunos tenham consciência que estão perante uma ciência e, como tal, perante a necessidade de aplicarem um método científico: “Sem fontes não é possível fazer História. Sem fontes historiográficas também não é possível ensinar História, se pretendemos efectuar um ensino activo, inteligível e capaz de desenvolver capacidades e competências.” (Monteiro, 2018, p. 241).

Deste modo, a educação deve ser orientada para competências, mas também para valores, fazendo com que o aluno não se esqueça de é humano e o ser humano é a essência da complexidade, da dinâmica, enfim, da vida. Numa era dominada pela “ditadura das tecnologias” é necessário realizar uma advertência aos alunos que, ainda, são humanos e possuem os seus valores e criatividade que são modelares nas relações humanas e que são essenciais, também, para perpetuar a memória coletiva de uma sociedade. Segundo Fonseca (2005): “Os valores acabam, deste modo, por despertar um sentimento contraditório, mas complementar, na medida em que se, por um lado, são a alavanca impulsionadora de uma progressiva constituição, por outro lado, são o garante da essência da pessoa humana, que desafia a própria natureza e que humanamente se constróis.” (p. 111).

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (Monteiro, et al, 2017) alerta para uma educação que atinja as competências, mas, também, baseada em valores:

[a] Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o

respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor. (p. 1).

A História, assim, desempenha quatro funções na formação da cidadania ao fornecer uma compreensão essencial do passado, presente e futuro das sociedades: a consciência histórica, ou seja, permite entender as origens das instituições, sistemas políticos, sociais e culturais que têm influência na atualidade. Ao conhecer o passado, podemos compreender melhor o presente e antecipar as possíveis consequências de nossas ações para o futuro. A identidade cultural e integração, isto é, ajuda a construir uma identidade cultural ao conectar as pessoas com suas raízes, tradições e valores compartilhados. Isso promove um sentido de pertença e coesão dentro das comunidades e sociedades. O desenvolvimento de valores cívicos, pois através do estudo da História, os cidadãos aprendem sobre os princípios fundamentais da democracia: direitos humanos, justiça social e responsabilidade cívica. Isso capacita-os a participar ativamente na vida política, social e cultural de suas comunidades. Por último, a compreensão da diversidade implica ensinar sobre a diversidade das experiências humanas ao longo do tempo e em diferentes partes do mundo. Isso promove a tolerância, o respeito e a apreciação das diferenças culturais, étnicas, religiosas e sociais.

Portanto, a História é essencial para a cidadania, pois fornece-nos as ferramentas e o conhecimento necessários para compreender e enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, promovendo assim uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

Desta forma, quando se utilizam as fontes históricas, em sala de aula, devemos privilegiar uma metodologia semi-diretiva, valorizando não só o papel do docente como, também, o papel do aluno. Moreira (2001) apresenta doze pontos que podem orientar para uma adoção de uma metodologia ativa no contexto de sala de aula, ou seja, uma metodologia semi-diretiva entre professor e aluno. Nestes doze pontos podem destacar-se a relação entre passado/presente que é essencial para a consciencialização histórica do aluno, o uso diverso de fontes que é muito relevante para despertar a curiosidade e admiração dos alunos, a valorização da História/Património local e regional e o recurso às novas tecnologias de forma a tornarem as aulas mais dinâmicas e interativas.

Assim, os recursos didáticos apresentados às turmas devem ser fundamentados numa metodologia ativa que fomente o desenvolvimento de competências dos alunos

contempladas nas AE (Direção-Geral da Educação, 2022) e no PASEO (Martins, et al, 2017).

Tendo em conta isto, Caimi (2008) valoriza as fontes históricas como recursos que conseguem colocar os alunos, de forma autónoma, a observar, criticar, comparar, problematizar e realizar sínteses. Sousa (1982) realça três etapas para a construção do conhecimento histórico e que o docente deve orientar o aluno para cada etapa: a investigação, interpretação e a explicação histórica. Estes três procedimentos resultam no desenvolvimento da capacidade de pensar dos alunos.

Reforçando esta ideia de metodologia semi-diretiva, Félix (1998) e Barca e Gago (2001) advogam que o professor deve partir dos conceitos/conhecimentos que os alunos já predis põem e trazem para a sala de aula, resultantes da sua experiência e da interação com o quotidiano. Deve existir uma profícua rentabilização destas ideias prévias, sempre que possível, da parte do professor com o intuito, *a posteriori*, de este conseguir introduzir novos conceitos e novas ideias, de forma que os alunos consigam trilhar um caminho mais eficaz para a construção do conhecimento histórico e, acima de tudo, serem capazes de refletir e construir um diálogo construtivo. Schmidt e Garcia (2005) vão ao encontro dos autores anteriores, realçando a importância dos papéis do professor e do aluno na construção do conhecimento, através de experiências que podem ajudar à compreensão do passado, uma vez que o presente reflete a herança cultural deste.

Já no século XVII, Comenius, pai da didática moderna, aborda a necessidade de se olhar para a escola com outra perspetiva que valorizasse um “novo modo de ver a educação”, devido aos métodos rígidos e hierárquicos dos jesuítas, advogando a importância do contexto/ capacidade das crianças (Lacanallo et al, 2015, p. 5). Deste modo, Comenius foi um visionário, pois, atualmente, e tendo em conta as características da sociedade atual, os professores devem valorizar os contextos sociais, culturais e económicos dos seus alunos, pois a educação é produto de uma sociedade. Estes autores refletem que: “[os] conhecimentos advindos da coerência da natureza e da nova forma de trabalho, deveriam por meio da Didática, ser implantados nas escolas, entendidas pelo autor (Comenius) como oficinas de construção do conhecimento.” (Lacanallo et al, 2015, p. 5).

O professor Miguel Monteiro (1982) condena um método, meramente, expositivo, pois não existe, assim, uma aprendizagem, realmente, que faça os alunos a aprender, mantendo-os inertes:

[que] pensar de um professor que entra numa escola já farto, dirige-se para a sala de aula onde não cumprimenta os alunos, senta-se, escreve e dita o sumário, desata a discursar sobre um assunto do programa? [...] É um emissor solitário que se farta de emitir, mas que não chega a ninguém! [...] No discurso centrado no professor não chega a acontecer uma aula no sentido lato do termo. Não existe calor humano, confiança e amizade. Os alunos desconfiam de um professor que é frio e distante e, ou não participam ou participam negativamente. (p. 36).

Outra questão muito pertinente e que vai ao encontro de um papel ativo do professor e do aluno, é a importância de o aluno realizar, como defende Piaget um “processo de exploração, descoberta e reorganização mental” (Tavares & Alarcão, 1989, cit. Gago, 2012, p. 15). Isto vai ao encontro da teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel, que advoga o estabelecimento de um equilíbrio entre o ensino expositivo e o ensino pela descoberta, desenvolvendo a autonomia do aluno e respetivas competências de reflexão, análise e diálogo, com o objetivo de conseguir desenvolver novos conceitos/conhecimentos, articulando-os com os já existentes: “A construção de mapas de conceitos assenta na incorporação de novos significados no conhecimento prévio. Caso isto não aconteça, ocorre uma aprendizagem mecânica, memorizada, não compreendida e, portanto, sem significado para o aluno.” (Veiga, 2018, p. 11).

Jerome Bruner (2017), defensor da aprendizagem por descoberta, corrobora a relevância do equilíbrio entre o papel do professor e do aluno, condenado a aprendizagem por memorização, pois aquilo que é realmente aprendido consegue ficar por mais tempo na memória, não se tornando num ensino fútil: “[a] aprendizagem de princípios gerais e fundamentais assegura que a perda de memória não representa uma perda total e que aquilo que resta nos permite reconstruir os pormenores sempre que necessário. Uma boa teoria é um veículo, não só para compreender um fenómeno, mas também para amanhã deles nos recordarmos.” (p. 43). Desta forma, o aluno consegue desenvolver o seu pensamento crítico e criativo como, também, a capacidade de deliberação, de interpretação e de resolução de problemas: “O processo de aprendizagem das estratégias de descoberta também é importante para o desenvolvimento do pensamento criativo, um

modo de pensamento que Bruner acha crucial para a «mente-bem desenvolvida.» (Sprinthall & Sprinthal, 1993, p. 242).

Só assim, através do “[...] fetiche da autonomia e autodescoberta.” (Ausubel, et al, 1980, p. 456) se consegue atingir a plenitude do conceito de competência, que defende Perrenoud (2001).

Rui Lima (2020) afirma que

[uma] pedagogia centrada no aluno, só dá oportunidade de nós trabalharmos especificamente com cada aluno, de nós chegarmos às características de cada aluno e o aluno ter também a capacidade de gerir os seus ritmos e de gerir as suas capacidades e as suas dificuldades também. O conhecimento nunca deve ser colocado de lado [...] (p. 24).

Contudo, pensar que estas competências são sempre desenvolvidas de forma plena é uma utopia, pois cada aluno apresenta o seu próprio ritmo e as suas dificuldades, por isso, o docente é essencial para mitigar vulnerabilidades em relação às competências e valores que são supostos serem desenvolvidos. Félix (1998) alerta para o facto de existirem problemas ao nível do “[...] domínio das técnicas de trabalho intelectual, incluindo as mais elementares (capacidade de observação, de leitura/escrita, de síntese, de compreensão de textos, etc.)” (p. 32).

Outra dificuldade inerente a esta metodologia da aprendizagem por descoberta é a falta de tempo que a disciplina de História possui, tornando-se mais complexo a adoção de forma muito constante desta metodologia. Os conceitos pré-existentes que os alunos trazem, muitas vezes, têm de merecer muita atenção do professor de modo a clarificá-los e preparar a estrutura cognitiva dos alunos para a aquisição de novos conceitos/saberes. Isto implica uma grande capacidade de gestão de tempo que o docente tem de ter, sendo, muitas vezes, difícil: “Não obstante, os métodos da descoberta são incomparavelmente mais consumidores de tempo do que a exposição verbal didática” (Sprinthall & Sprinthal, 1993, p. 242).

Portanto, apesar de privilegiar uma metodologia baseada na aprendizagem por descoberta, confesso que foi necessário estabelecer uma relação plausível entre uma aprendizagem, através da exposição verbal e a aprendizagem por descoberta, não

descurando uma metodologia ativa que colocasse o papel do aluno em relevo na sala de aula.

Assim, as fontes históricas que são a substância da História devem ser valorizadas em contexto de sala de aula, mostrando que a História não é uma ciência inferior às ciências exatas. É uma ciência que é capaz de um exímio desenvolvimento de competências e valores que são cada vez mais úteis à sociedade atual e que valorizei, sempre, na minha prática pedagógica.

CAPÍTULO II
OBJETIVOS E ABORDAGEM METODOLÓGICA

2. Objetivos e abordagem metodológica

Neste Capítulo serão caracterizados os objetivos deste projeto decorre, seguindo-se a explicação da abordagem metodológica utilizada para os concretizar.

2.1. Os objetivos pedagógicos

A temática/problemática já foi delineada e fundamentada, realçando-se os princípios pedagógicos, inspirados em Ausubel (2003) e Bruner (2017), que serão os eixos estruturais da minha prática pedagógica. Agora, torna-se necessário elencar os objetivos do meu Relatório e, posteriormente, os objetivos centrados na aprendizagem das crianças/adolescentes.

Tendo em conta que a minha temática é uma coexistência de, essencialmente, três áreas de conhecimento: História, Cidadania e Educação, os objetivos deste Relatório de Estágio são:

- Observar as turmas, do 3.º ciclo no Ensino Básico e do Ensino Secundário, no âmbito do estágio, de modo a compreender os seus contextos, ambições e necessidades;
- Identificar as adversidades e potencialidades quer da escola, quer dos alunos, de modo a elaborar um plano de atividades, que possa mitigar dificuldades e potencializar as competências da escola e dos alunos;
- Implementar práticas pedagógicas, ao nível micro e mesocurriculares, com o objetivo de contribuir para a integração dos alunos, no ambiente escolar (fora e dentro da sala de aula) e para a solidificação do seu conhecimento histórico;
- Contribuir para a formação de uma cidadania ativa, baseada na postura crítica e reflexiva, quer na escola, quer nas turmas atribuídas;
- Compreender as práticas e perspetivas dos docentes da escola e da Região Autónoma dos Açores sobre a utilização das fontes históricas, incluindo as locais e regionais, como estratégia do processo ensino-aprendizagem;
- Contribuir para a valorização da disciplina de História como eixo fundamental do sistema educativo português;
- Sensibilizar para a importância da conservação da História Local e Regional como elemento integrador de uma sociedade;

- Avaliar e refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas no âmbito do Estágio.

Tendo em conta os objetivos deste Relatório, é claro que os objetivos centrados na aprendizagem das crianças/adolescentes têm de apresentar uma relação simbiótica com estes, para existir harmonia e equilíbrio nas práticas pedagógicas e na relação professor/aluno, sendo assim, os objetivos pedagógicos são:

- Reconhecer que os indivíduos estão inseridos numa sociedade e que esta se encontra enraizada na cultura e na História;

- Identificar problemas, refletir e resolvê-los de forma autónoma e consciente;

-Mobilizar as competências e os conhecimentos adquiridos durante as aulas de História para as situações do mundo atual;

- Valorizar a História Local e Regional como elemento constitutivo da sociedade onde o indivíduo está integrado e como elemento inerente à sua personalidade;

- Compreender a importância do conhecimento histórico para a sua formação cidadã.

2.2. Abordagem Metodológica

As metodologias para a elaboração deste Relatório de Estágio compreendem duas vertentes diferentes, mas que se complementam e se tornam imprescindíveis para a realização de um bom estudo ou para o desenvolvimento de uma prática pedagógica investigativa, contextualizada e reflexiva.

Assim, atendendo à natureza deste trabalho e dos objetivos propostos, a metodologia adotada é de cariz qualitativo. Trata-se de uma investigação descritiva/interpretativa, que utiliza como instrumentos de recolha de dados: a observação direta naturalista e participante, o questionário e a análise documental.

Em relação à observação direta, naturalista e participante, esta técnica permite recolher dados fiáveis, quando estão a decorrer a interação entre alunos/professor/alunos permitindo um registo mais aproximado da realidade, pois, também, o observador possui um papel ativo na ação. É essencial que um professor ao observar o ambiente em seu redor, depois, reflita sobre estas mesmas observações, de forma a melhorar as suas práticas pedagógicas, indo ao encontro, muitas vezes, de um estudo, também, orientado para uma investigação-ação.

Coutinho (2019, p. 136) afirma que “[a]través da observação o investigador consegue documentar atividades, comportamentos e características físicas sem ter de depender da vontade e capacidade de terceiras pessoas”. Isto contribui para que o docente, também, possa conhecer, em primeira mão, os contextos dos alunos, as suas atitudes, as suas motivações, etc, conseguindo, até, identificar problemas, encontrando, de forma mais eficiente, soluções a serem implementadas e que consigam mitigar problemas.

Spradley (1980, referenciado por Correia, 2009, p. 1) afirma que “[n]a Observação participante, enquanto técnica utilizada em investigação, há que realçar que os seus objetivos vão muito além da pormenorizada descrição dos componentes de uma situação, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento”. Estas observações foram complementadas com registos visuais, que respeitaram o anonimato e com a análise dos recursos utilizados pelos docentes durante a leção, de modo a analisar as reações comportamentais dos alunos.

Quanto ao questionário, esta foi uma metodologia que permitiu alcançar um público-alvo mais abrangente como, também, uma maior área geográfica. Gil (2008) afirma que esta é uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre acontecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (p. 121). Fortin (2009) corrobora esta afirmação, defendendo que o questionário visa “recolher informação factual sobre acontecimentos ou situações conhecidas sobre atitudes, crenças, conhecimentos, sentimentos e opiniões” (p. 380).

Foram realizados dois questionários entre maio e agosto de 2024. Um foi feito através da plataforma *Google Forms* e foram partilhados, através de *link* para todas as escolas da RAA onde se leciona o 3.º Ciclo e/ou Ensino secundário. Procurou-se que os docentes dessem a sua opinião sobre a utilização das fontes históricas, ficou dividido em quinze perguntas que podem demorar entre os 5 a 15 minutos a responder. Estas questões têm como objetivos: perceber quais as perspetivas dos docentes em relação à utilização das fontes históricas no contexto de sala de aula; perceber os tipos de fontes que os docentes utilizam com maior ou menor frequência em sala de aula; perceber as dificuldades que os docentes percecionam relativamente à abordagem dos alunos no tocante à abordagem das fontes históricas; compreender a relevância das fontes locais/regionais no processo de ensino-aprendizagem e, por último, compreender de que

modo a utilização das fontes históricas, na sala de aula, ajuda na construção de uma consciência cívica e na formação de competências nos alunos.

O outro questionário foi feito fisicamente e foram entregues aos meus alunos dos 7.º, 9.º e 11.º anos. Este está dividido em quinze perguntas que podem demorar entre os 5 a 15 minutos a responder. No caso do 7.º e 9.º anos, o questionário foi acompanhado por um consentimento informado dirigido aos encarregados de educação, caso tenham menos de 18 anos, de forma a autorizarem ou não o seu educando a responder ao questionário. No 11.º ano como já existiam alunos maiores de idade e eram os seus próprios encarregados de educação, eles é que assinaram. Os do 11.º ano que eram menores de idade, o consentimento informado foi dirigido aos encarregados de educação. Este inquérito tem como finalidades: perceber quais as perspetivas dos alunos em relação à utilização das fontes históricas no contexto de sala de aula; perceber os tipos de fontes que os alunos gostam mais ou menos de utilizar na sala de aula; perceber as dificuldades que os alunos sentem em relação à abordagem das fontes históricas e, por último, compreender de que modo a utilização das fontes históricas, na sala de aula, ajuda na construção de uma consciência cívica e na formação de competências nos alunos.

A análise documental, quer dos documentos curriculares emanados da Direção-Geral da Educação, como as AE (Direção-Geral da Educação, 2022), o PASEO (Martins, et al, 2017), etc., quer dos próprios manuais escolares, refletem sobre a maneira como estes relacionam os conteúdos com as fontes históricas e sobre a diversificação do tipo de fontes que está incluído nos manuais.

Nesta investigação existem cuidados éticos a cumprir: a clarificação dos objetivos da investigação junto dos participantes; a salvaguarda da participação voluntária, especialmente, na realização das entrevistas; a garantia da confidencialidade das informações partilhadas e do anonimato das crianças/alunos, professores e instituições; a não distorção dos dados ou resultados por não se concordar com eles; a concretização do consentimento informado para a realização dos questionários aos alunos e aos docentes e a comunicação dos resultados aos participantes do estudo. Para além disto, vão ser assegurados os critérios de cientificidade: Objetividade, Validade, Fidelidade, Pertinência Social e Divulgação.

CAPÍTULO III
O CONTEXTO DE INTERVENÇÃO: DESCOBRIR E CONHECER PARA
AGIR

3. O contexto de intervenção: descobrir e conhecer para agir

Neste Capítulo é efetuada uma caracterização, do geral para o particular, do contexto educativo onde será realizado o estágio.

Vai ser realizada uma caracterização da escola, do seu meio envolvente, das respetivas salas de aula e, por fim, das turmas onde o professor-estagiário intervém. Assim, é necessário que o professor-estagiário descubra e conheça/explore o seu contexto para coordenar a sua ação.

3.1. Caracterização do meio envolvente

A escola, onde decorreu o estágio, localiza-se no concelho de Ponta Delgada, sendo este situado no extremo oeste e na costa Sul da ilha de S. Miguel, na Região Autónoma dos Açores. O concelho de Ponta Delgada engloba vinte e quatro freguesias, estando a escola cooperante integrada na freguesia de São José

A freguesia de São José, situada na zona Sul do concelho, confronta com o mar e com as freguesias de Santa Clara, Arrifes e São Sebastião (Matriz). Possui, aproximadamente, 3,89 Km² de área, 5757 habitantes e 1,525.4 hab/Km², segundo os dados dos Censos realizados em 2021.

Fig. 1

Localização da freguesia de São José no concelho de Ponta Delgada.



Fonte: https://www.visitpontadelgada.pt/ponta-delgada/geo_artigo?geo_article_id=2488 (consultado a 15/10/2024).

A freguesia de São José confronta com a importante freguesia de São Sebastião. Gaspar Frutuoso afirma que São Sebastião, devido à excelência da sua topografia e localização, era onde estavam as “riquezas e comunicações de todo o trato e contratos de toda a ilha” (Frutuoso, 2005). Atualmente ainda mantém este estatuto referido por Frutuoso, pois é na freguesia de São Sebastião que está situado o *Central Business District (CBD)*, ou seja, o centro da cidade, possuindo um vasto *hinterland*, que vai além da freguesia de São Sebastião. Nesta freguesia (São Sebastião) estão localizadas várias sedes de comércio, de entidades oficiais e de serviços público como, também, locais marcantes da gastronomia açoriana. Exemplos destes serviços, comércio e entidades oficiais são: Presidência do Governo, Secretaria Regional da Economia, Secretaria Regional da Ciência Tecnologia e Equipamentos, Delegação da Assembleia Regional dos Açores, Câmara Municipal de Ponta Delgada, RDP/RTP, jornais Açoriano Oriental e ainda tipografias como a Insular Lda e a Micaelense, Lda, etc.

Este carácter vincado por um ambiente urbano e muito ligado ao comércio e serviços, também, influencia as idiossincrasias da freguesia de São José, uma freguesia muito ligada ao setor terciário e entidades públicas, locais e cultos que são verdadeiros *Magnum Opus* não só do concelho de Ponta Delgada como da identidade açoriana que é reconhecida a nível internacional: Culto ao Senhor Santo Cristo dos Milagres, o Campo de São Francisco, Palácio do Marquês da Praia e Monforte, Palácio da Fonte Bela (atual Escola Secundária Antero de Quental), Forte de São Brás (atual Museu Militar dos Açores), Alfândega, Palácio da Justiça, Coliseu Micaelense, Jardim António Borges, localizado em frente à escola cooperante, etc.² Para além disto, encontra-se circundada por várias áreas residenciais, por um centro comercial, uma estação de serviço, pelo cemitério de S. Joaquim, por escolas do ensino pré-escolar, do 1.º e do 2.º ciclos do Ensino Básico e pelo Hospital do Divino Espírito Santo.

É claro que estas características de carácter vincadamente urbano irão influenciar, e muito bem, as dinâmicas letivas e não letivas da escola, sendo o nome desta escola muito projetado não só no concelho de Ponta Delgada como, também, em outros concelhos. Todavia, a origem dos alunos das mais diversas freguesias quer seja dentro ou fora do concelho de Ponta Delgada deve-se ter em conta, pois nem todas as freguesias estão inseridas num meio urbano. Por isso, torna-se útil, nas atividades escolares,

² Informações retiradas do site da Junta de Freguesia de São José. Disponível em <https://juntafreguesiasaose.pt/guia-turistico/> (consultado a 10/10/2023).

conjugar as influências do meio urbano e do meio rural com o intuito de se privilegiar a diferenciação curricular.

3.2. Caracterização da Escola

3.2.1. Estrutura e orgânica³

A Escola tem uma área de terreno de 24.700 m², uma área de implantação de 5.525 m² e uma área de construção de 9.586 m². Com o crescente número de alunos, tem feita uma racional capacidade de gestão dos espaços escolares, aumentando, este ano letivo 2023/2024 o número de salas de aulas. Esta escola dispõe de: salas de aula, laboratórios, ginásio, sala de ginástica/dança, pavilhão, salas de informática, oficina de eletrónica e informática, oficina de eletricidade e automação, oficina de carpintaria/mecânica, auditório, biblioteca, salas de trabalho, sala de diretores de turma, gabinetes de atendimento aos encarregados de educação, gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação, gabinete da EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva), gabinete da Saúde Escolar, gabinete médico, gabinete de Apoio do Jovem em Risco, sala de reuniões, sala de palestras, gabinete de intervenção disciplinar, bar de alunos e de pessoal docente e não docente, cantina, a Quinta Pedagógica e o Núcleo Interativo e Digital, dedicado à preservação da História da Escola

Em relação à orgânica da escola esta é constituída pela Assembleia de Escola, Conselho Executivo, Conselho Administrativo, Conselho Pedagógico, Conselho de Diretores de Turma, Departamentos Curriculares, Conselhos de Turma, Ensino Profissional, Pessoal Auxiliar, Serviços Administrativos, Associação de Estudantes, Associação de Pais e Serviços Especializados de Apoio Educativo.

No ano letivo 2023/2024, a escola possuiu 231 professores: 183 efetivos, 43 por afetação, 1 contratado e 4 estagiárias. Cada Departamento Curricular (7 departamentos) é composto pelos vários grupos curriculares: Departamento de Ciências Experimentais (grupo 510, grupo 520 e grupo 560); Departamento de Ciências Humanas e Geográficas (grupo 290, grupo 400, grupo 410 e grupo 420); Departamento de Educação Física e Educação Especial. (grupo 111, grupo 620 e grupo 700); Departamento de Línguas Estrangeiras (grupo 320, grupo 330 e grupo 340); Departamento de Matemática e Ciências Económicas e Sociais (grupo 430 e grupo 500); Departamento de Português e

³ Informações retiradas do Plano Educativo de Escola 2019-2022 e Ata da Reunião de Departamento de Ciências Humanas e Geográficas, realizada a 5 de outubro de 2023.

Línguas Clássicas (grupo 300); Departamento de Tecnologias e Expressões (grupo 530, grupo 540, grupo 550 e grupo 600).

Em relação ao número de alunos, a escola possui 1924 alunos (988 no 3.º Ciclo e 936 no Ensino Secundário) Quanto ao número total de turmas, estas são 97 (48 turmas no 3.º Ciclo e 49 no Ensino Secundário).

3.2.2. Documentos Curriculares e oferta curricular letiva 2023/2024

Foi aprovado o Decreto Legislativo Regional n.º 19/2023/A, de 31 de maio que permitiu congregar num único plano orientador das escolas, Plano de Escola (PE), a multiplicidade de planos que existiam: Projeto Educativo, Projeto Curricular, Plano de Ação Estratégica e Plano Anual de Atividades, entre outros complementares. Todavia, a escola cooperante, ainda, está a preparar este novo documento e, por isso, ainda estão em vigor as seguintes matrizes curriculares que, também, auxiliam à elaboração deste Relatório de Estágio: Plano Educativo de Escola (2019-2022), Plano Curricular de Escola (2019-2022), Programa de Apoio Educativo (2022-2023), Regulamento Interno e Estratégia para a Cidadania (2019-2022).

Em relação à oferta curricular letiva 2023/2024, a escola possui oferta para o 3.º ciclo, isto é, do 7.º ao 9.º ano e, ainda, quanto ao ensino profissionalizante existem o nível II Tipo 2 (PROFIJ) Técnico de Agropecuária. Para além disto, possui uma vasta oferta para o Ensino Secundário: quanto ao ensino regular, existem os cursos científico-humanísticos que se dividem em Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. Para além disto existem os cursos de PROFIJ e profissionais que compõem o Ensino Secundário.

3.2.3. Projeto MAIA

A escola cooperante adotou o projeto MAIA (Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica), que se iniciou em 2019, e, por isso, a avaliação é realizada por critérios e por rúbricas, existindo uma classificação para cada critério.

Em relação ao Grupo 400 (História), existem cinco critérios e os seus respetivos descritores, que já possuem a respetiva classificação de cada (Fig. 5)⁴, tendo o professor só de transferir as cotações conforme os instrumentos de avaliação que realizar. Estes critérios são: a mobilização de conhecimentos (C1), utilização das fontes históricas (C2), tratamento da temporalidade e espacialidade (C3), comunicação oral (C4) e colaboração (C5). O C1 corresponde a 50% da nota final, o C2 a 20%, o C3, C4 e C5 correspondem, cada um, a 10% na nota final. Como a escola permite que a comunicação oral seja só avaliada de forma sumativa num semestre, esta quando não é avaliada num semestre, o seu peso distribui-se pelos outros critérios, ficando o C1 com 55%, o C2 com 23%, o C3 e o C5 com 11%, cada um.

No cálculo da nota final, todas as classificações são transformadas, sendo que a escala do ensino básico vai de 0 a 5 e do ensino secundário de 0 a 20 valores.

Fig. 2

Critérios e respetivos descritores com a classificação para a disciplina de História do 3.º ciclo do Ensino Básico.

Critérios Específicos
(De acordo com os PAE aprovados na reunião do Departamento de Ciências Humanas de 08 de julho de 2021)

Cotações dos itens %												
Itens												
Cotação	9	9	10	11	11	5	7	8	3	3	4	
Critério	Mobilização de Conhecimentos					U. Fontes Hist.			T. Temp. Espac.			
Descritor	D1	D2	D3	D4	D5	D1	D2	D3	D1	D2	D3	
N í v e i s	5	9	9	10	11	11	5	7	8	3	3	4
	4	7	7	8	8,5	8,5	4	5,5	6	2	2	3,25
	3	5	5	6	6,5	6,5	3	4	4,5	1,5	1,5	2,5
	2	3	3	4	4,5	4,5	2	2,5	3	1	1	1,75
	1	1,5/0	1,5/0	2/0	2,5/0	2,5/0	1/0	1/0	1,5/0	0,5/0	0,5/0	1/0

Critérios Gerais

Cotações dos itens %											
Itens											
Cotação	2	2	2	1	1	2	3	3	2	2	
Critério	Comunicação Oral						Colaboração				
Descritor	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D1	D2	D3	D4	
N í v e i s	5	2	2	2	1	1	2	3	3	2	2
	4	1,75	1,75	1,75	0,8	0,8	1,75	2,5	2,5	1,75	1,75
	3	1,5	1,5	1,5	0,6	0,6	1,5	2	2	1,5	1,5
	2	1	1	1	0,4	0,4	1	1,5	1,5	1	1
	1	0,5/0	0,5/0	0,5/0	0,2/0	0,2/0	0,5/0	1/0	1/0	0,5/0	0,5/0

Fonte: Coleção Particular.

⁴ A classificação para cada critério e respetivo descritor para o ensino secundário é o dobro do ensino básico. Ex: O descritor 1 da mobilização de conhecimentos contém 9 pontos no ensino básico, no ensino secundário possui 18 pontos.

3.2.4. Projetos da Escola⁵

Esta é uma escola que não se encontra impermeável à organização de atividades e à concretização de projetos que só engrandecem o nome da escola e a experiência educativa dos alunos.

Em primeiro lugar, começa-se por destacar o Núcleo Interativo e Digital, dedicado à preservação da História da Escola e que visa criar conteúdos que, de uma forma científica e sistemática, ilustrem a história da instituição e a evolução do ensino nela ministrado. Este núcleo organiza visitas guiadas com atividades para os alunos e, até, para o público em geral.

Em segundo lugar, é importante destacar o fomento do Prémio Infante D. Henrique - *Duke of Edinburgh's International Award* in Portugal que valoriza a educação não formal, mostrando ser possível conciliar a educação formal com a educação não formal.

Outras atividades são realizadas quer sejam pelos grupos escolares da escola (ex: caminhadas, palestras sobre determinada temática, etc.), quer sejam por entidades externas à escola como é o caso do Projeto Escola Segura, fomentado pela Polícia de Segurança Pública. É importante realçar que estas atividades, na sua maioria, também estão abertas ao público geral e não só aos alunos, o que fomenta a proximidade que a escola tem com a sociedade.

O projeto Eco-Escolas, também, é dinamizado pela escola cooperante. A própria Biblioteca da escola encontra-se integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, coordenando várias atividades interativas e lúdicas para os alunos.

É importante, também, referir que esta escola integra o Plano Nacional das Artes e é Escola Embaixadora do Parlamento Europeu. Isto só demonstra que a escola não se encontra limitada no plano local e regional.

⁵ Informações retiradas do Plano Educativo de Escola 2019-2022.

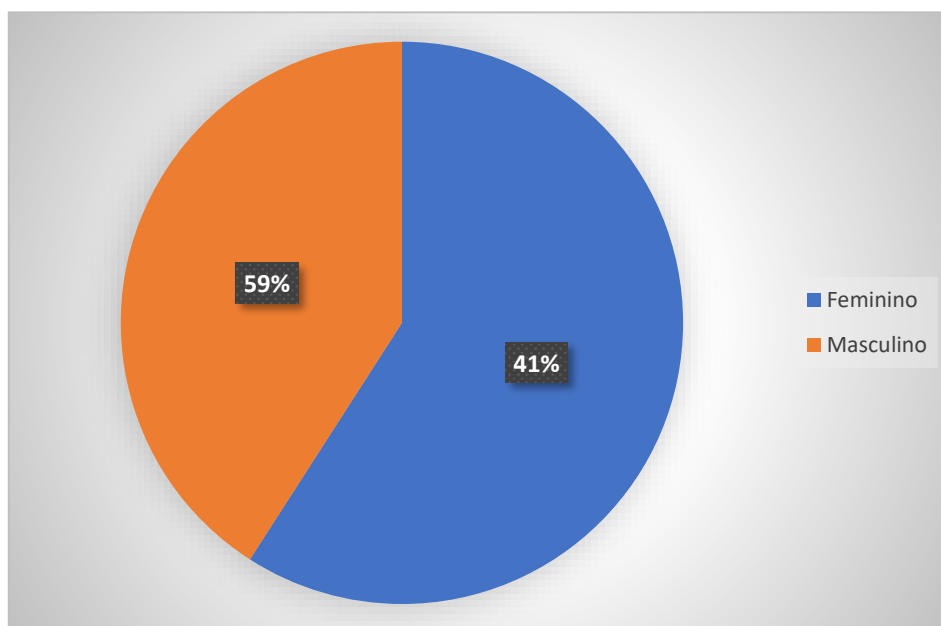
3.3. Caracterização das Turmas

3.3.1. 7.º ano

Esta turma possui vinte e dois alunos: 10 do sexo masculino e doze do sexo feminino. Todos os alunos têm doze anos. Oito destes alunos frequentam o ensino articulado no Conservatório de Ponta Delgada. É importante realçar que não existem repetentes do sétimo ano de escolaridade, obtendo a turma, na sua maioria, muito bons resultados em termos de comportamento e de aproveitamento no final do sexto ano de escolaridade, refletindo-se na não existência de participações disciplinares nos anos letivos anteriores.

Gráfico 1

Distribuição dos alunos por sexo.



Nesta turma destaca-se uma aluna que é abrangida pelo Programa CADAR, atletas de Alto Rendimento, devido à sua classificação de vice-campeã Nacional de Karaté.

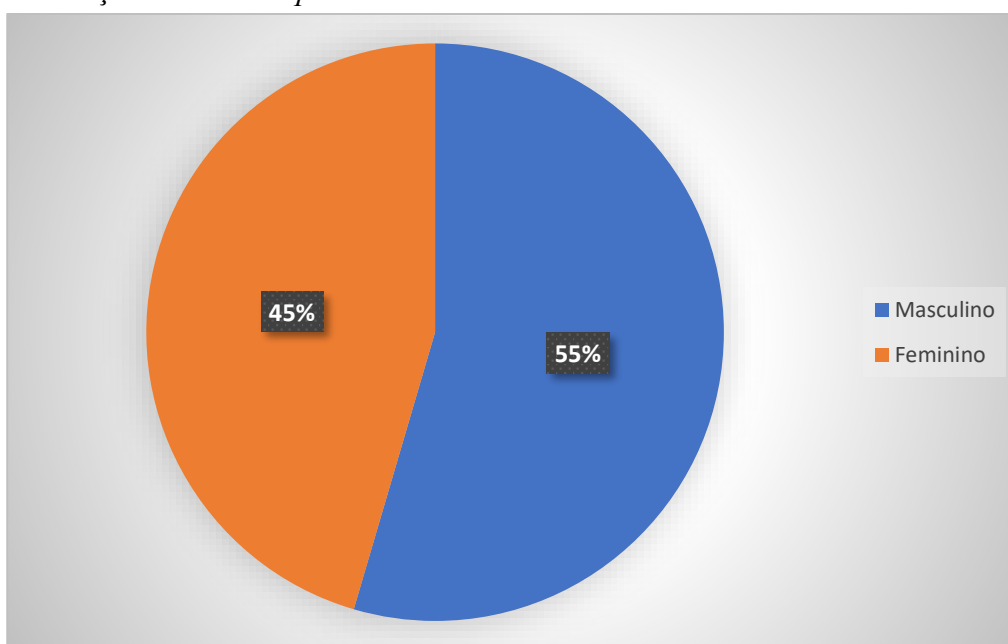
Quanto à disciplina de História, os alunos, de forma geral, encontram-se motivados, levantando várias questões durante as aulas, mostrando-se sempre prontos para colaborar com a docente e a realizar as atividades que esta implementa no contexto de sala de aula. Mostram, também, grandes capacidades de imaginação e de espírito crítico, sendo estas potencializadas para a criação de atividades pedagógicas onde os alunos possam colocar estas capacidades em prática.

3.3.2. 9.º ano

A turma é constituída por vinte e dois alunos: dez raparigas e doze rapazes. Todos já estavam na escola cooperante no 8.º ano, não se registando a entrada de nenhum aluno oriundo de uma escola diferente. Um aluno é repetente do 9.º ano. Outras retenções a registar são: duas alunas que retiveram no 5.º e no 7.º ano.

Gráfico 2

Distribuição dos alunos por sexo.



Em relação às idades: três alunos têm treze anos, quinze alunos têm catorze anos, dois alunos têm quinze anos e dois alunos têm dezasseis anos, sendo a média de idades de catorze anos.

Quanto às notas do ano letivo anterior, de um modo geral são positivas. Contudo, existiram cinco disciplinas que apresentaram negativas: Ciência Naturais teve um aluno que teve nível dois, Física e Química teve dois alunos que tiveram nível dois, Matemática teve três alunos que tiveram nível dois, Português teve um aluno com nível dois e Educação Artística teve um aluno com nível dois.

Para além disto, existem dois alunos com o estatuto de jovem talento, conferido pela Direção Regional de Desporto, por via dos excelentes resultados desportivos obtidos na Ginástica Aeróbica e no Ténis, tendo os docentes de ter tolerância em relação à marcação das avaliações.

Quanto à disciplina de História, os alunos, de forma geral, encontram-se motivados, levantando várias questões durante as aulas, mostrando-se sempre prontos para colaborar com a docente e a concretizar as atividades que esta implementa no contexto de sala de aula. Por vezes, é necessário que a docente esteja sempre a realizar um acompanhamento mais individual para que os alunos não se dispersem. Outro aspeto a referir é que há uma certa competitividade na turma, que muitas vezes entra no exagero e, por isso, é necessário que o docente controle estes comportamentos, podendo potencializá-los para a criação de recursos educativos que promovam uma competitividade salutar. Para além desta advertência, a utilização dos manuais escolares digitais tanto apresenta as suas potencialidades, mas, também, as suas dificuldades, pois os alunos quando estão com os computadores nem sempre estão no manual, tendo de ser alertados, tornando-se difícil para a docente mitigar todas estas situações.

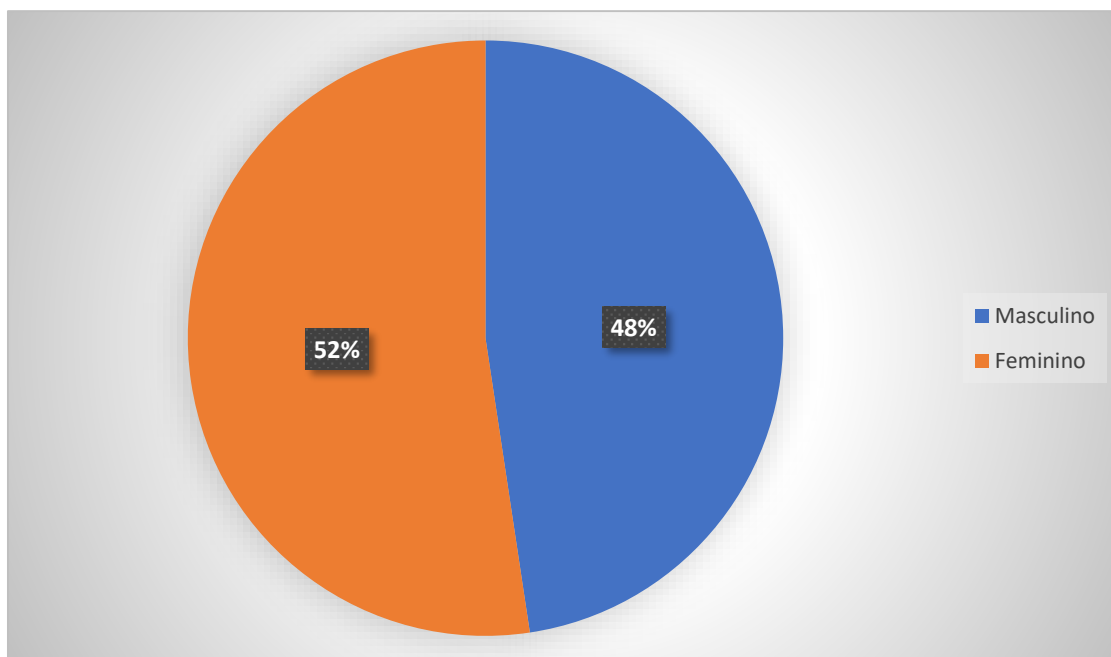
3.3.3. 11.º ano (T1)

A turma possui vinte e um alunos: dez rapazes e onze raparigas. Todos já estavam escola cooperante no 10º ano. Ainda possui uma aluna de Alto Rendimento Desportivo.

É importante sublinhar que de forma geral, a turma apresenta um nível bom de comportamento, contudo, algumas vezes apresenta falta de concentração, desempenho, atenção e organização, devendo o docente estar atento a estas situações. Quanto à disciplina de História, a docente tem de interagir de forma constante com os alunos para estes, também, participarem nas aulas e nas respetivas atividades, pois nem sempre têm iniciativa própria, todavia, de forma geral, quando é solicitada a colaboração em atividades, estes, acompanhados pela docente, colaboram.

Gráfico 3

Distribuição dos alunos por sexo.



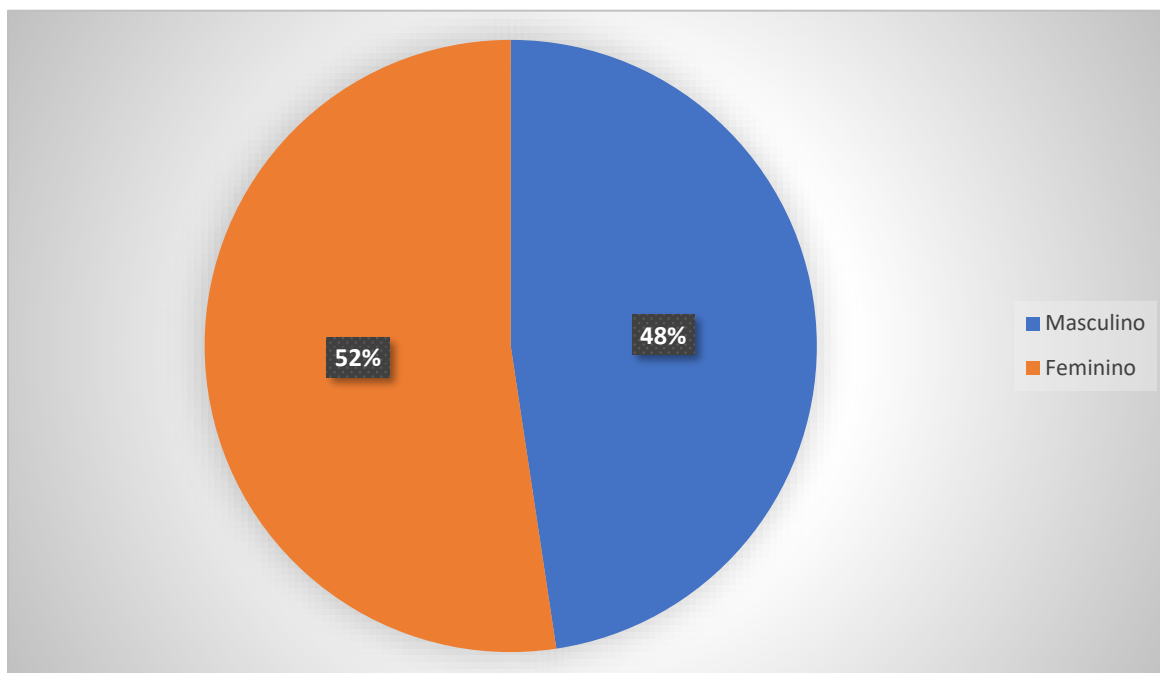
3.3.4. 11.º ano (T2)

A turma possui 21 alunos: dez rapazes e onze raparigas. Todos já estavam na escola cooperante no 10.º ano, não se registando a entrada de nenhum aluno oriundo de uma escola diferente, embora, tenham ingressado na turma três alunos novos provenientes de outra turma da mesma escola. Dois alunos estão a repetir o 11.º ano. Duas alunas, apenas, estão a fazer no 11.º ano a disciplina de Literatura Portuguesa. Uma aluna está a repetir MACS e não se matriculou em Educação Física, Português, História e Inglês. Esta turma, também, possui uma aluna de Alto Rendimento Desportivo. Em História A estão matriculados dezanove alunos.

É importante dizer que de forma geral, a turma apresenta um nível bom de comportamento, contudo, algumas vezes apresenta falta de concentração, desempenho, atenção e organização, devendo o docente estar atento a estas situações. A docente tem de interagir de forma constante com os alunos para estes, também, participarem nas aulas e nas respetivas atividades, pois nem sempre têm iniciativa própria, todavia, de forma geral, quando é solicitada a colaboração em atividades, estes, acompanhados pela docente, colaboram.

Gráfico 4

Distribuição dos alunos por sexo.



Em relação às idades: um aluno tem quinze anos, dez alunos têm dezasseis anos, sete alunos têm dezassete anos, dois alunos têm dezoito anos e um aluno tem dezanove anos, sendo a média de idades de dezassete anos.

Um aspeto importante que os docentes têm de ter em conta é que quatro alunas têm Dislexia, o que implica uma maior atenção, por parte dos professores, na realização dos elementos de avaliação direcionados a estas alunas.

3.4. Identificação e análise de potencialidades, dificuldades, oportunidades e ameaças de situações ligadas à realidade da escola e do estagiário

Quanto às potencialidades e oportunidades ligadas à realidade da escola e do estagiário, em primeiro lugar, há que realçar a dinâmica positiva da escola quer na realização de atividades de várias vertentes, pois dão autonomia aos docentes e a outras instituições para as realizarem, desde que sejam atividades úteis para os alunos, quer no acolhimento dos estagiários. É uma escola que apresenta um ambiente salutar em relação ao próprio funcionamento, pois dá primazia à pormenorizada organização, valorizando uma política de redução de papel, estando a maioria das informações e documentos (ex: grelhas de avaliação, etc.) em formato digital no Google Drive, o que facilita, também, a nossa organização e tornar o trabalho mais eficiente.

A excelente recepção realizada pela escola, quer pelo pessoal docente, quer pelo pessoal não docente, foi um aspeto muito positivo, pois permitiu uma melhor integração das estagiárias. Há que realçar o importante papel do professor cooperante, que se mostrou, desde o início, muito disponível para realizar um rigoroso trabalho colaborativo com o seu núcleo de estágio, através de um acompanhamento muito próximo e pedagógico em relação ao trabalho que foi desenvolvido pelas estagiárias.

Outras potencialidades e oportunidades foram a qualidade das turmas próprias atribuídas às estagiárias. São turmas, em geral, muito participativas e interessadas o que torna o trabalho do docente mais eficiente, pois permite que este possa ter uma pedagogia construtivista com os alunos, implementando atividades de diversa natureza que acabam por ter uma grande receptividade no âmago da turma, pois vão ao encontro dos interesses e expectativas destes e sem nunca descurar aprendizagens a serem lecionadas.

Em relação às dificuldades e ameaças, há que evidenciar um paradoxo: se por um lado as turmas são participativas e muito cooperantes com as docentes, por outro o elevado número de alunos por turma, especialmente, no 3.º ciclo, dificulta, algumas vezes, o trabalho da docente, pois nem sempre é possível realizar um acompanhamento individual eficiente, o que pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem do aluno, não acompanhando devidamente o que está a ser lecionado. Este problema, também, se arrasta à participação dos alunos, pois como as turmas são muito participativas há dificuldade em escolher quem quer participar, criando-se, por vezes, alguma frustração quando não são escolhidos para responderem a alguma pergunta. O próprio uso dos manuais digitais (9.º ano de escolaridade) e das tecnologias, por vezes, tem de ser muito bem ponderado para não criar ambientes que em nada contribuem para a formação dos estudantes. É necessário envolver os docentes nos processos de mudança, garantindo a sua contínua formação, que é um trabalho interminável, conseguindo que estes possuam uma correta literacia pedagógica, histórica e tecnológica, pois nos tempos atuais vive-se com as tecnologias e, nesta perspetiva, o docente tem de ter a capacidade deliberativa de saber canalizar o uso destas para fins pedagógicos, não deixando estas dominarem a sua sala de aula, destabilizando o comportamento dos alunos.

Tendo em conta isto, há que ter atenção à forma como se integra estas tecnologias no contexto de sala de aula, não basta só a criação de um recurso pedagógico, o recurso tem de estar adequado e servir para a formação de competências nos alunos. Valente (1999) afirma que

a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola alunos, professores, administradores e comunidades de pais estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. Nesse sentido, a informática é um dos elementos que deverão fazer parte da mudança, porém essa mudança é mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para utilização dos mesmos. (p. 4).

CAPÍTULO IV
O ESTÁGIO PEDAGÓGICO: AS FONTES HISTÓRICAS NA AÇÃO
EDUCATIVA

4. O Estágio Pedagógico: as fontes históricas na ação educativa

Neste Capítulo será abordada, em primeiro lugar, a importância da planificação no processo de ensino-aprendizagem como elemento agregador da teoria e da prática. Em segundo lugar, irão ser descritas e analisadas as atividades pedagógico-didáticas relevantes no âmbito do tema deste Relatório e de acordo com as teorias de aprendizagem já clarificadas. As reflexões sobre estas atividades compreendem essencialmente três eixos: a interação entre os alunos e o professor, a interação entre os alunos e a sua pertinência na formação de competências e valores que estão clarificados nas AE (Direção-Geral da Educação, 2022) e PASEO (Martins, et al, 2020).

4.1. A relevância da planificação nas aulas e nos recursos educativos

Foi-nos aconselhado pela nossa orientadora de estágio a leitura de um artigo da autoria de Ana Isabel Moreira e Pedro Duarte (2019) sobre a importância da planificação como dimensão da ação docente e do saber. É estrutural saber conjugar o saber científico, o saber planificar e o saber dos contextos dos alunos para, depois, se delinear estratégias fundamentais no processo ensino-aprendizagem.

Confesso que este artigo veio transformar a minha opinião sobre as planificações que considerava como um elemento limitador da atividade docente.

Depois de ter lido o artigo, posso afirmar que a planificação é essencial em duas esferas: na formação docente e no desenvolvimento de competências nos alunos. Confesso que este artigo só pecou por já termos lido na fase final do estágio, mas nunca é tarde para se aprender.

Diogo (2010), Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2008), Jalongo, Rieg e Helderbran (2007) e Pacheco (2001) advogam a flexibilidade da planificação, adaptando-a aos contextos reais educativos e privilegiando a formação de competências nos alunos. Os docentes enfrentam diversas realidades e desafios específicos, portanto, uma planificação rígida pode ser ineficaz. A capacidade de ajustar os planos conforme necessário é crucial para atender aos anseios dos alunos e das próprias circunstâncias que vão surgindo na sala de aula.

Para além disto, é necessário realçar a convergência entre teoria e prática, pois indica que os docentes precisam não só de conhecimento teórico, mas também de competências práticas para implementar estratégias educacionais eficazes. Isso reforça a

necessidade de uma formação contínua e adaptativa para os educadores e, sem dúvida, que a planificação auxilia alcançar a eficácia destas estratégias do processo ensino-aprendizagem.

Assim, a planificação flexível é essencial para uma prática educativa eficaz. Ela permite aos docentes conjugar a teoria com a prática, responder às realidades específicas do contexto educacional e alinhar as suas práticas com projetos educativos mais amplos. Essa abordagem dinâmico-processual é fundamental para a evolução contínua da educação e para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Sem dúvida, que é essencial efetuarmos uma reflexão sobre a planificação e dar o merecido destaque à relevância de se usar a planificação como uma estratégia do processo de ensino-aprendizagem. Isto faz surgir, logo, três perguntas que devem ser orientadoras na elaboração das planificações: quem é o público-alvo destas planificações? Como vou implementar as estratégias pedagógicas? Que finalidade têm estas estratégias pedagógicas?

Há que existir um especial cuidado na forma como se redigem as estratégias de aprendizagem, para que a planificação não aparente que está centrada no professor, pois na realidade, as aulas lecionadas têm tido uma constante interação entre professor e aluno. Um outro aspeto a ter em conta é a articulação entre as competências que se pretendem atingir com as estratégias pedagógicas e com os respetivos recursos utilizados para que se consiga responder às três perguntas e ter um processo ensino-aprendizagem orientado, também, para o aluno. Um último tópico que deve ser salvaguardado é a questão da avaliação que é descrita nas planificações, só colocamos “avaliação formativa” ou “avaliação sumativa” e devemos ser mais claros nos instrumentos que vão ser avaliados, os critérios, etc.

Assim, ensinar é fazer aprender e um professor terá de estar sempre em alerta para as mudanças, uma vez que o currículo muitas vezes poderá ficar “cristalizado” e “moribundo”, não indo ao encontro das verdadeiras necessidades dos alunos. A sensibilidade para a conjuntura envolvente será importante para que o professor “decida o que ensinar, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados.” (Roldão, 1999, p. 25).

Em suma, os professores demonstram ter uma consciência conceptual das chamadas “competências do pensamento histórico.” Essas competências incluem

competências analíticas como a capacidade de interpretar fontes históricas, identificar causas e consequências de eventos históricos e entender a mudança e continuidade ao longo do tempo. No entanto, embora reconheçam a importância dessas competências, muitos professores enfrentam dificuldades de integrá-las de maneira eficaz nas suas planificações. Isso sugere uma lacuna entre o conhecimento teórico sobre o que constitui uma boa educação histórica e a prática pedagógica efetiva.

Desta forma, os docentes “parecem restringir as suas aulas à narração do passado, não tomando a história como promotora de entendimentos temporais mais amplos e do consequente desenvolvimento de atitudes críticas fundamentadas numa consciência histórica multiperspetivada.” (Duarte & Moreira, 2019, p. 185). Por isso, torna-se urgente que as três questões apresentadas no início devam ser respeitadas (quem é o público-alvo destas planificações? Como vou implementar as estratégias pedagógicas? Que finalidade têm estas estratégias pedagógicas?), pois durante muitos anos, o professor era visto como um *Magister Dix*, ou seja, aquele que ditava o conhecimento, não tendo em conta a pedagogia, isto é, a arte de ensinar.

4.2 As Fontes Históricas no 7.º ano de escolaridade⁶

No 7.º ano de escolaridade todas as aulas lecionadas englobaram a análise de fontes históricas, pois a História é feita destas mesmas fontes. Esta análise foi composta por múltiplas fontes históricas: documentos escritos, vídeos, objetos, gráficos e tabelas, etc. Contudo, por uma questão de contingência do número de páginas, apenas, irei descrever duas atividades que, no meu entender, são representativas do trabalho desenvolvido: Um “Adamastor” chamado Fontes Históricas e As Leis Romanas e a atualidade, que comparação?

4.2.1. Atividade 21/09/2023: Um “Adamastor” chamado Fontes Históricas

A atividade foi realizada no dia 21 de setembro de 2023 e o principal objetivo desta aula, de 90 minutos, foi precisamente a questão da definição de História e de Fontes Históricas e a sua importância para a educação que corresponde ao ponto “Relembrar que o conhecimento histórico se constrói com informação fornecida por diversos tipos de

⁶ As planificações destas atividades encontram-se, nos apêndices 5 e 6, explicando, pormenorizadamente, o(s) tema(s) da aula, associado(s) às AE, as competências desenvolvidas como, também, as estratégias e respetivos recursos e avaliação.

fontes: materiais, escritas e orais” das Aprendizagens Essenciais do 7.º ano (Direção-Geral da Educação, 2022a).

Comecei por realizar um *brainstorming* com um esquema no quadro branco para perceber o que é que os alunos entendiam pelo conceito de História. Os alunos lançaram várias propostas de definição como, por exemplo, “A História é o passado do Homem”, “A História são coisas antigas”, “A História são as ações e os acontecimentos no passado”, “A História é uma matéria da escola” etc. Tendo em conta estas ideias que os alunos traziam contigo, fiz questão de elucidar que a História não é só o passado, mas sim uma “Ciência que estuda e analisa a vida do ser humano ao longo do tempo. A História permite-nos conhecer o que mudou, o que permanece, os períodos de crise, de revoluções, mas também de prosperidade e de evolução” (Pedrosa, et al, 2021, p. 6). Assim, os alunos começaram a interiorizar que a História, também, é uma ciência igual à Matemática ou às Ciências da Natureza, o que causou uma grande admiração nos mesmos, pois estes não tinham noção de que a História era tão importante como a Matemática ou outras ciências. Eles só tinham a noção de que a palavra “ciência” só se aplicava às ciências exatas. Outra questão que foi clarificada foi a ação da História em três tempos: passado, presente e futuro. Passado, pois os historiadores interpretam e analisam as ações do Homem, as épocas e os respetivos acontecimentos; presente, pois através do passado, conseguimos refletir sobre o presente e processar análises comparativas e futuro, pois permite que nós consigamos aprender com os erros, mas também com as coisas corretas e, por isso, podemos aperfeiçoar-nos e aperfeiçoar a sociedade.

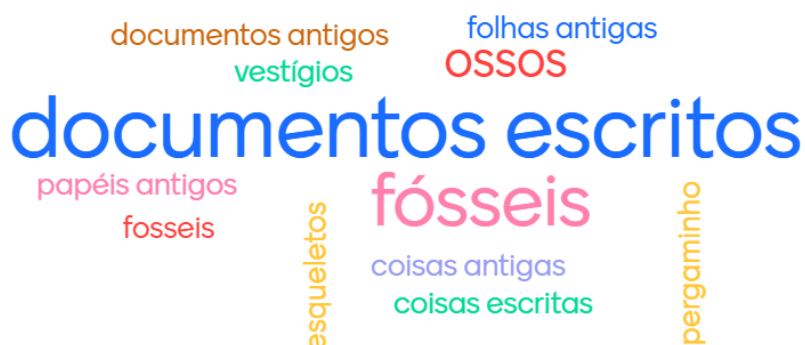
Após esta clarificação sobre o que é a História que projetei no *powerpoint*, perguntei aos alunos como é que era feita a História. Uns responderam que a história “era feita de coisas antigas”, “era feita de papéis”, “era feita de coisas escritas”, etc. Para ajudar a orientá-los respondi que estas coisas antigas, estes papéis, os fósseis pertenciam às Fontes Históricas e eram estas que constituíam a História. Partindo daqui, fiz um *brainstorming*, na aplicação *Mentimeter*, o objetivo era que os alunos definissem fontes históricas, tendo para o efeito que associar a estas duas palavras/conceções, através dos seus *smartphones*. Deste exercício resultou a nuvem de palavras que consta da fig. 3 e como se pode verificar pela visualização desta nuvem alunos não estavam muito assertivos quanto à definição de fontes, predominando os fósseis e os documentos escritos.

Fig. 3

Exercício sobre a conceção de Fontes Históricas.

O que entendes por fontes históricas?

21 responses



Fonte: *Mentimeter* (Coleção Particular).

Disse-lhes que as fontes históricas não se cingiam, apenas, a documentos escritos e a fósseis. Primeiramente dei-lhes uma definição de Fonte Histórica, sendo esta “todo e qualquer vestígio (material e imaterial) deixado pela espécie humana em determinado lugar, ao longo do tempo.” (Pedrosa, et al, 2021, p. 6). A seguir realizei um exercício de reflexão para mostrar a diversidade das fontes. Os alunos ficaram admirados e muito confusos quando coloquei em cima da mesa um copo e um pacote de batatas de uma cadeia de *fast-food*, escudos, uma embalagem de desodorizante, um folheto publicitário de uma loja de eletrodomésticos e um contrato de compra e venda (Fig. 4). Eles até perguntaram o que isto tinha a ver com a aula de História. Então disse que o que trouxe eram vestígios das nossas ações humanas, em pleno século XXI e para eles imaginarem daqui a cinquenta anos para que servirão aqueles objetos. Foram começando a surgir ideias muito interessantes e que iam ao encontro do meu propósito: “Professora, por exemplo, o copo e o pacote de batatas vai servir para estudar o que a gente comia e que restaurantes existiam”, “O desodorizante vai servir para a gente saber como é que era a higiene das pessoas”, etc.

Os alunos mostraram-se mesmo muito motivados com esta atividade, pois não tinham noção de que as fontes históricas podiam ser objetos, etc. Para consolidar esta atividade, mostrei-lhes o esquema que estava no manual sobre os vários tipos de fontes

históricas, salientando que não iria usar, apenas, documentos escritos nas aulas, iria utilizar outro tipo de fonte para eles perceberem que a História não tem de ser um “terror” com documentos escritos, as fontes vão mais além, e, ainda bem.

Tendo em conta esta atividade, pode surgir a seguinte pergunta: Que razão levou a docente a realizar um brainstorming com os alunos e a levar fontes pouco convencionais?

Em primeiro lugar, pela experiência e opiniões dos alunos que tinha ouvido na primeira aula, que foi a aula de apresentação, que a disciplina de História era “aborrecida” e que “era só ler documentos e *powerpoints*.” Por isso, para desmistificar esta ideia da História ser “um problema”, trouxe metodologias ativas que simbolizassem que a História é uma ciência ativa e criativa e com isto trabalhar com os alunos a sua criatividade e o seu espírito crítico, pois quando veem algo que vai contra o seu estereótipo, isto é, contra a uma ideia já formada, começam a existir mais questões, mais interesse para que eles consigam alcançar um verdadeiro conhecimento. Isto converge nas teorias de aprendizagem de Ausubel (2003) e Bruner (2017) exploradas no capítulo I deste Relatório, que advogam que é necessário partir dos preconceitos formados pelos alunos e aplicar uma metodologia ativa que contribua para um maior desenvolvimento da sua autonomia e do seu espírito de reflexão, desmistificando ideias erróneas.

Fig. 4

Exemplo de materiais utilizados para a atividade de reflexão sobre as fontes.



Fonte: Coleção Particular.

Em segundo lugar, as AE (Direção-Geral da Educação, 2022a), que estão em sintonia com PASEO (Martins, et al, 2017) e o *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI: princípios e linhas orientadoras* (Conselho Europeu, 2018) realçam a importância da análise e interpretação das fontes históricas, apelando à variedade para se construir um verdadeiro conhecimento histórico.

Começando pelas AE do 7.º ano Ensino Básico (Direção-Geral da Educação, 2022a), apesar de ser visível o menor grau de aprofundamento em relação ao Ensino Secundário, as fontes apresentam-se como elemento inerente ao conhecimento histórico, destacando-se “Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico.” e “Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica.” Assim, realça-se, já no Ensino Básico (3.º Ciclo), que a utilização de várias tipologias de fontes históricas em sala de aula é uma prática essencial para construir uma visão sólida e crítica da realidade social. Esta abordagem vai desenvolver nos alunos as capacidades de identificar, encontrar e tratar informações de várias fontes para entender as complexidades do passado, mitigando ideias que antes eram fúteis para o conhecimento histórico, atingindo, assim, as áreas de competência e valores descritos no PASEO (Martins, et al, 2017) que já foram descritos no capítulo I.

Por isso, estas práticas que refletem uma metodologia ativa vão ao encontro do que o PASEO (Martins, et al, 2017) pretende para se atingir o desenvolvimento de competências e valores:

- Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes;
- Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares;
- Organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação.

Estes documentos curriculares nacionais convergem com os documentos europeus e exemplo disto é o *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI: princípios e linhas orientadoras* (Conselho Europeu, 2018) que defende que

[a] utilização de fontes diversas e contraditórias mostra que as interpretações históricas são provisórias e suscetíveis de serem reavaliadas, constitui uma salvaguarda essencial contra o mau uso da história, uma vez que previne uma aceitação demasiado imediata de factos que possam contribuir para a promoção de ideias intolerantes, ultranacionalistas, xenófobas ou racistas. (p. 22).

Assim, creio que com esta atividade consegui com que os alunos possuíssem uma conceção mais clarificada do conceito de História e de Fonte Histórica e, para além disto, consegui desconstruir a ideia de que eles tinham que a História era feita, apenas, com documentos escritos o que foi essencial, pois consegui que os alunos se mostrassem mais motivados para as seguintes aulas. É importante não esquecer que com este tipo de estratégia, os alunos já começaram a desenvolver o seu espírito crítico, não acreditando em tudo o que veem ou que os outros dizem, mas sim pensando, analisando e interpretando como deve fazer um cidadão ativo numa sociedade.

4.2.2. Atividade 11/04/2024: As Leis Romanas e a atualidade, que comparação?

A atividade foi realizada na aula, de 90 minutos, do dia 11 de abril de 2024 e foi revista na aula do dia 18 de abril de 2024, e que teve como tema “A integração dos povos conquistados”, isto é, o processo de romanização dos povos conquistados. Para falar da importância do Direito e da Cidadania como elementos unificadores do Império Romano e como referi na planificação, que foi essencial para orientar-me e para clarificar as minhas estratégias de aprendizagem, resolvi realizar uma pequena teatralização, vestindo uma aluna de senador romano e dando-lhe uma tábua com excertos da Lei das XII Tábuas para ler para a turma e vestindo um aluno de Imperador Caracala⁷ e dando-lhe o Édito de Caracala para este ler à turma (Fig. 5). Estes textos foram divididos em frases curtas e selecionei os excertos em que os alunos não tivessem muitas dificuldades no vocabulário.

Courtney (2003) defende que o uso do teatro em sala de aula faz com que o aluno ao se envolver na atividade, conseguindo retirar uma aprendizagem significativa:

⁷ Foi explicado o motivo pelo qual o imperador se chamava Caracala, pois este vestia manto com capuz, de origem gaulesa, designado “*Caracalla*,”

[a] Expressão Dramática é não apenas o modo de encarar o processo educacional (uma filosofia), ou o modo de ajudar o desenvolvimento individual (uma psicologia) ou assistir o indivíduo em sua adequação ao meio (uma sociologia); é a maneira fundamental na qual o ser humano aprende – e, assim, é o mais efetivo método para todas as formas de educação. (p. 278).

Fig. 5

Alunos trajados de senador (esquerda) e de Imperador Caracala (direita).



Fonte: Coleção Particular.

À semelhança da atividade anterior, também, foi utilizada uma metodologia ativa nesta estratégia visando atingir os objetivos das AE (Direção-Geral da Educação, 2022a), do PASEO (Martins, et al, 2017) e do *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI: princípios e linhas orientadoras* (Conselho Europeu, 2018). Todavia, já não foi uma atividade mais direcionada para a ampla variedade de fontes históricas, mas sim orientada para a análise de uma fonte histórica específica que costumava a causar repulsa nos alunos: o documento escrito. Para além disto, estes documentos escritos abordam, também, a função da História na atualidade que é essencial para a promoção de uma cultura democrática:

O sucesso da inclusão de atividades de ensino e aprendizagem que procuram considerar os valores e desenvolver as atitudes, as capacidades e os conhecimentos e compreensão crítica para uma cultura da democracia na educação, irá depender da capacidade dos professores para planejar e desenvolver atividades educativas de acordo com as necessidades dos seus alunos (Conselho Europeu, 2018, p. 8).

Isto faz surgir uma pergunta que deverá ser o mote para todas as aulas de História: Como devemos ensinar a História de modo que esta cumpra a sua função na atualidade? Por isso, há que implementar estratégias ativas que façam o aluno refletir, através da História sobre a atualidade.

Segundo Maria Cândida Proença (1992): “[a] utilização didáctica do documento permite desenvolver capacidades como: o espírito de observação e de análise e, pela comparação de testemunhos diferentes, contribui para o desenvolvimento do espírito crítico.” (p. 129). Partindo desta afirmação, tenho reforçado o envolvimento dos alunos na análise de fontes, com a orientação da docente devido a termos que os alunos desconhecem, realizando, sobretudo, exercícios de comparação com a atualidade.

Miguel Corrêa Monteiro (2001) defende que

[no] processo de ensino-aprendizagem está reservado à aplicação do documento um papel de maior relevância. A sua utilização com finalidades científicas ou didáticas é fundamental para o processo de descoberta/motivação e consolidação dos conteúdos abordados [...] a utilização do documento serve de elemento motivador e adequado a uma participação ativa e eficaz do aluno na aula; realça a importância do facto histórico; ajuda à compreensão de um determinado momento histórico e desenvolve a capacidade de análise e síntese dos alunos. (p. 117).

Todavia, para que os alunos se sentissem mais interessados para a análise deste tipo de fonte histórica, é necessário conjugar estratégias que consigam envolver os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, desmistificando que a análise de fontes históricas é difícil ou “aborrecida.” Desta forma, usei a teatralização para a análise dos dois documentos como, também, a seleção e divisão dos documentos em excertos mais curtos, mas objetivos e direcionados ao âmago do que era pretendido.

Primeiramente, em relação à Lei das XII tábuas, o objetivo, depois de o senador ler à turma, foi promovermos um pequeno debate sobre a influência do Direito Romano no Direito da atualidade, sinalizando e refletindo sobre as suas semelhanças e as suas diferenças, analisando excertos, que eu projetei, da Constituição da República Portuguesa. Nesta etapa, achei necessário clarificar com os alunos o conceito de Leis, o que foi essencial para eles se situarem. Esta atividade realizou a sua missão com sucesso: os alunos sinalizaram as semelhanças como a regulação das atividades económicas e a regulação do processo criminal, realçando a importância do Direito Romano e da Lei das XII Tábuas, primeiro código escrito, para a atualidade. Todavia, os alunos, com a orientação da docente, também refletiram sobre as modificações e uma delas foi o uso da violência, identificaram que na Lei das XII Tábuas a vítima que fosse assaltada pelo ladrão podiam violentá-lo sem sofrer quaisquer consequências, contudo, na atualidade isto já não é possível.

Os alunos, também, trouxeram questões interessantíssimas quando viram que na Lei das XII Tábuas, o pai poderia matar o filho caso nascesse com deficiência, perante o testemunho de vizinhos e estas questões cingiram-se sobre questões da atualidade: a questão do aborto e da eutanásia. É claro que, especialmente, para a questão da eutanásia, os alunos precisaram de clarificar algumas informações e eu orientei-os, sendo necessário, por exemplo, clarificar em que situações poderia haver eutanásia, em que países a eutanásia era legal, etc. Inclusive, o aluno mais tímido da turma colocou uma questão sobre o que era a eutanásia e isto é muito positivo, pois, assim, conseguimos envolver todos os alunos para que se sintam integrados no processo de ensino-aprendizagem e na própria sociedade.

A História, também, é isto, comparar o passado com o presente, realizando uma reflexão e uma análise crítica sobre a realidade que os rodeia de modo que os alunos, também consigam integrar-se na sociedade. Em relação ao Édito de Caracala, também, foi abordada a questão do conceito de cidadania, realçando-se que os alunos, também, eram cidadãos portugueses, ou seja, tinham os seus direitos e deveres dentro do Estado Português. Contudo, uma aluna disse que não era cidadã portuguesa, pois tinha nascido na Dinamarca, confesso que na altura quando estava a dar aula não dei tanta importância a esta questão, mas deveria ter dado mais relevância à questão da cidadania desta aluna. Não dei tanta relevância na altura, pois tinha uma planificação a cumprir e estarmos

perante uma planificação dá-nos a sensação que a nossa aula tem de obedecer rigorosamente à mesma.

Desta forma, as planificações podem ser úteis, mas, também, podem comprometer a relevância que damos a certas questões das aulas, pois estas são imprevisíveis e temos de dar flexibilidade às próprias planificações. Todavia, comprometi-me a explorar esta questão da cidadania desta minha aluna e fui perguntar a questão ao diretor de turma e este respondeu-me que esta tinha cidadania europeia. Na aula seguinte abordei esta questão deste tipo de cidadania com os meus alunos, verificando o interesse destes neste tipo de assunto, que implica o multiculturalismo e as questões de inclusão de cidadãos de outros países em Portugal, fomentando-se o respeito e os valores democráticos.

O PASEO (Martins, et al, 2017) admite que

[as] conexões entre o indivíduo e a sociedade e, concomitantemente, entre o passado e o futuro, colocam à educação e à escola múltiplos desafios que suscitam diversas questões. Por exemplo, saber como podem os sistemas educativos contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia. (p. 7)

Em suma, as próprias fontes históricas, quando adaptadas às necessidades dos alunos, são veículos fundamentais de reflexão sobre a atualidade, não esquecendo que somos herança do passado, mas que ao mesmo tempo, não nos estagnamos e a própria História auxiliou-nos a formar “competências, valores e atitudes que permitem aos cidadãos ter vidas saudáveis e realizadas, tomar decisões informadas e enfrentar desafios locais e globais...” (Conselho Europeu, 2018, p. 5).

4.3. As Fontes Históricas no 9.º ano de escolaridade⁸

No 9.º ano de escolaridade todas as aulas lecionadas englobaram a análise de fontes históricas, pois a História é feita destas mesmas fontes. Esta análise foi composta por múltiplas fontes históricas: documentos escritos, vídeos, objetos, gráficos e tabelas,

⁸ As planificações destas atividades encontram-se, nos apêndices 7 e 8, explicando, pormenorizadamente, o(s) tema(s) da aula, associado(s) às AE, as competências desenvolvidas como, também, as estratégias e respetivos recursos e avaliação.

património local, património gastronómico, etc. Contudo, por uma questão de contingência do número de páginas, apenas, irei descrever duas atividades que, no meu entender, são representativas do trabalho desenvolvido: “P.S. Eu, o coração e as trincheiras” e Pelo percurso da visita régia aos Açores.

4.3.1. Atividade 10/10/2023: “P.S. Eu, o coração e as trincheiras”

A atividade foi realizada no dia 10 de outubro de 2023 e veio no seguimento da matéria que estávamos a dar que era a I Guerra Mundial: as causas e os antecedentes e as suas fases e frentes.

Nas aulas anteriores já tínhamos visualizado fotografias e inclusive cartas de soldados da I Guerra Mundial, alertando os alunos que este tipo de fonte histórica era muito relevante, pois através destas, compreendíamos os sentimentos dos soldados, as suas dores, criando uma relação de empatia. Os alunos concordaram com este facto, revelando-se muito apreensivos quando viam as fotografias ou então quando liam uma carta de um soldado.

Esta atividade tinha dois propósitos: os alunos envolverem as fontes, mas fazendo uma ligação com o presente de modo a perceberem que o presente, também, é herança do passado e os alunos desenvolverem valores, principalmente, a “empatia histórica” e o respeito. Como já referi, a História é, também, o desenvolvimento de valores e é importante impulsionarmos uma educação para valores. Assim, os alunos podem explorar sentimentos, motivações e dilemas que enriquecem a compreensão do período em questão (Fig. 6).

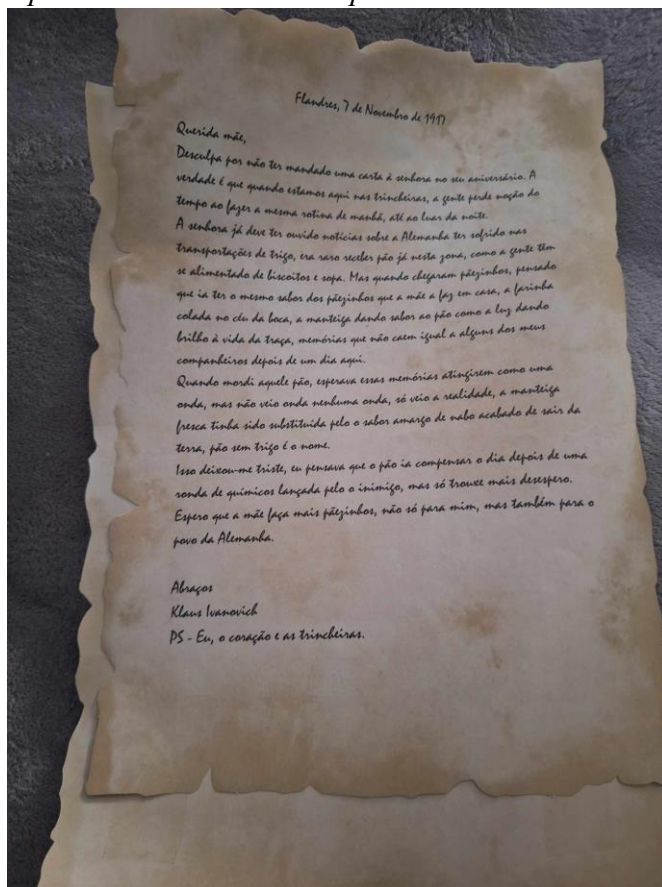
O PASEO (Martins, et al, 2017) advoga a relevância da abordagem dos valores na educação, afirmando que

Os Valores, no âmbito do sistema educativo, são entendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis. Os valores são, assim, entendidos como os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir. Trata-se da relação construída entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos. (p. 9).

No que é que consistiu a atividade? Esta atividade consistiu na realização de cartas como se os alunos fossem soldados nas trincheiras da Primeira Guerra Mundial. Nas cartas, os alunos teriam de colocar o objeto que escolheram, mas não era um objeto qualquer, era um objeto que tinha marcado a Primeira Guerra Mundial e que tinha influência nos dias de hoje. Para além disto, teriam de usar, obrigatoriamente, três palavras: trincheiras, frente ocidental e guerra química, com o intuito de os localizar no tempo e no espaço. Eu dei-lhes uma aula de noventa minutos para realizarem uma breve pesquisa e redigirem as cartas, sempre, claro, com a minha orientação. Durante o processo de pesquisa, os alunos foram perguntando algumas curiosidades, por exemplo, se alguma arma da Primeira Guerra Mundial se encontrava em algum museu, etc. Isto é essencial para a História, despertar o tal “bichinho” da curiosidade nos alunos, levando-os a tomar a iniciativa de irem pesquisar. Os alunos encontraram inúmeros objetos: máscaras de gás, sonar, isqueiro, porta-aviões, rádio sem fio, relógio de pulso, diversas armas, etc.

Fig. 6

Exemplo de uma carta escrita por um aluno.



Fonte: Coleção Particular.

Como é uma turma criativa, é claro que dei um modelo de carta, mas disse-lhes para usarem a sua criatividade nas cartas e o resultado foi esplêndido, refletindo o grande grau de autonomia e de criatividade, excetuando dois alunos que se mostraram com mais dificuldades para situar as cartas no espaço e no tempo, mas que atingiram os objetivos com a orientação da docente. Contudo, estas dificuldades foram relevantes para a clarificação de conceitos e sobre as conceções sobre o tempo e o espaço. Aproveitei as dificuldades e chamei a atenção da turma, avisando que as cartas deveriam ter a indicação do local e da data da altura, não podendo haver anacronismos, pois os acontecimentos têm de ser interpretados à luz do seu tempo. As AE do 9.º (Direção-Geral da Educação, 2022b) abordam esta questão da importância da abordagem do espaço e da temporalidade para que os alunos façam uma análise assertiva da época da História, não cometendo anacronismos:

No 3.º ciclo a História torna-se uma disciplina autónoma, uma vez que, no 1.º ciclo, está integrada no Estudo do Meio e, no 2.º ciclo, se trata a História e Geografia de Portugal. Esta autonomia permite aprofundar a utilização das metodologias específicas desta área do saber e, optando por uma abordagem cronológica, dar aos alunos uma consciência de outras realidades espácio-temporais, relacionando a história de Portugal com a história da Europa e do Mundo. (p. 2).

Estava refletido nas cartas o sentimento que os alunos tiveram na escrita das cartas e o seu grande envolvimento nesta atividade o que é essencial no processo ensino-aprendizagem: uns sendo comandantes, outros soldados de baixa patente, mas que, realmente, viviam a I Guerra e as suas consequências. Quando todos entregaram as cartas por via digital, eu imprimi-as, individualmente, em papel e em letras semelhantes ao que se usava no século XX, mostrei os resultados aos alunos e vi que estes ficaram encantados por ver o produto final do seu trabalho. Quando entreguei, fiz questão de salientar, novamente, que as cartas são fontes importantes para percebermos como era a esfera mais privada da vida das pessoas, uma esfera que, muitas vezes, não é devidamente abordada na sala de aula e, por isso, os alunos não as entendem como parte integrante da História, existindo lacunas, especialmente, quando se aborda a História privada.

4.3.2. Atividade 9/04/2024: Pelo percurso da visita régia aos Açores

A atividade foi realizada no dia 9 de abril de 2024, das 14h30 até às 17h teve como tema a visita de D. Carlos e D. Amélia aos Açores, principalmente a São Miguel. Nas Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação, 2022b) e no próprio manual não é abordado este aspeto. Todavia, como os alunos estão numa escola da ilha de São Miguel e estão muito perto do palácio onde os reis ficaram hospedados durante a sua estadia em São Miguel, fiz questão de dar uma maior relevância a esta questão da história local (Fig. 7). É importante realçar que os alunos tiveram, durante a visita, um guião para os orientar, posteriormente, na escrita do seu relatório da visita de estudo.

O estudo da história local desempenha um papel fundamental na construção da identidade e no fortalecimento dos laços de pertencimento à comunidade. Ao explorar a história da sua própria região, os jovens podem desenvolver um sentido de conexão com o passado, entender como eventos passados moldaram o presente e, por sua vez, influenciarão o futuro.

Fig. 7

Turma do 9.º ano no Palácio de Santana.



Fonte: Coleção Particular.

Além disso, ao mergulhar na história local, os alunos têm a oportunidade de valorizar e preservar as memórias e tradições da sua comunidade. Isso pode ajudar a reabilitar memórias significativas que de outra forma poderiam ser esquecidas ou negligenciadas. A compreensão da história local também pode contribuir para uma maior apreciação da diversidade cultural e social dentro da comunidade, promovendo a tolerância e o respeito pelas diferenças.

Flávia Caimi (2010, pp. 60-61) defende que ao se estudar a história local, os alunos tornam-se mais aptos a lutar contra o estereótipo de homogeneização das culturas que interagem na sociedade, que resultam do rápido processo de globalização.

Por isso, Assis, Bellé, & Bosco (2013, p. 8) referem que a história local não é uma tentativa de “apagar” a história geral, mas, sim, um processo que ajuda o indivíduo na construção da sua identidade.

Através do estudo da história local, os jovens podem desenvolver habilidades críticas de análise, pesquisa e interpretação, bem como uma compreensão mais profunda do contexto em que vivem. Essas habilidades são essenciais para sua participação ativa na sociedade e para enfrentar os desafios do mundo em constante mudança.

A inclusão da história local no currículo escolar pode realmente ser um caminho importante para promover a construção de valores, fortalecer a identidade cultural e comunitária, e preparar os jovens para o futuro.

Segundo Fonseca (2006):

O local e o cotidiano da criança e do jovem constituem e são constitutivos de importantes dimensões do viver; logo podem ser problematizados, tematizados e explorados no dia-a-dia da sala de aula, com criatividade, a partir de diferentes situações, fontes e linguagens. Assim, o ensinar e o aprender História não são algo externo, a ser proposto e difundido com uma metodologia específica, mas sim a ser construído no diálogo, na experiência cotidiana num trabalho que valorize a diversidade e a complexidade, de forma ativa e crítica. (p. 132).

O estudo da história local não apenas conecta os alunos com o passado da sua comunidade, mas também os ajuda a entender como essa história está intrinsecamente

ligada aos eventos globais e à evolução da sociedade como um todo. Isso promove uma consciência cívica ao mostrar como as ações individuais e coletivas impactam a comunidade e o mundo em geral.

Almeida (2014) realça a importância da história local e do património e a sua respetiva preservação, afirmando que “[o] estudo da história local e o uso de fontes patrimoniais constituem valiosas propostas pedagógicas, assim como, a realização de visitas de estudo.” (p. 49). Desta forma, a realização de visitas de estudo torna-se estratégias imprescindíveis, pois “constituiu uma prioridade devido a todas as potencialidades que apresenta e à necessidade urgente de promover nos alunos atitudes de preservação e valorização do património (...)” (Almeida, 2014, p. 52).

Ao analisar o ambiente ao seu redor, os alunos podem desenvolver uma apreciação mais profunda das diferentes perspetivas e experiências dentro da sua comunidade. Isso pode levar a uma maior tolerância e respeito pelas diferenças, contribuindo para a coesão social e o fortalecimento dos laços comunitários.

Além disso, ao entender o contexto histórico e cultural da sua região, os alunos podem ganhar uma nova apreciação pelo espaço físico da escola e pela comunidade em que estão inseridos. Isso pode ajudá-los a sentirem-se mais conectados e comprometidos no ambiente ao seu redor, promovendo um sentimento de pertença e responsabilidade:

[...] é mais apelativo apreender a evolução das suas comunidades, conhecer o passado de realidades e espaços próximos e familiares, do que apreender problemáticas nacionais com as quais as afinidades dos adolescentes são remotas. O pensamento concreto precede o abstrato pelo que a história local tem uma inequívoca função pedagógica, embora seja difícil aferir a sua dimensão. (Pereira, 2012, p. 33).

O próprio Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma dos Açores, aprovado por Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A, aborda a importância da relação entre a escola e a comunidade como se pode observar no artigo 53º do respetivo estatuto.

A ENEC (Monteiro, et al, 2017) pressupõe que a escola estabeleça parcerias com entidades externas:

Importa reforçar o paradigma de parceria, no sentido de torná-lo uma opção sistemática que seja integrada e plenamente refletida na cultura das escolas e se concretize na negociação e adoção de práticas que incorporem relações horizontais. É desejável que as escolas, para o desenvolvimento da sua Estratégia de Educação para a Cidadania, estabeleçam parcerias com entidades externas à escola. (p. 15).

Desta forma, queria que os alunos conseguissem atingir os seguintes objetivos:

- Diversificar as estratégias no processo ensino-aprendizagem;
- Consolidar as aprendizagens no âmbito da Visita Régia aos Açores e da autonomia açoriana;
- Fomentar o gosto e o interesse pelo conhecimento de espaços com História;
- Sensibilizar para a importância da preservação do património histórico-cultural.

Creio que estes objetivos foram todos muito bem alcançados, os alunos mostraram-se deslumbrados com a arquitetura, a decoração e, sobretudo, com a história de cada divisão do Palácio de Santana, pois os reis portugueses estiveram naquele espaço o que causou muita curiosidade. Puderam, também, perceber a sua importância, no âmbito da autonomia dos Açores, pois é a sede da presidência do Governo Regional dos Açores e, assim, mostrar que a política deverá estar próxima da juventude, para que estes se sintam integrados na sua região. É de agradecer a gentileza do Dr. Pedro Pascoal em responder a todas as perguntas e curiosidades dos alunos (Fig. 8). Mais uma vez, está comprovada a importância de diversificar as fontes históricas, a importância do contacto direto dos alunos com o património que os permite pensar sobre a relevância da sua conservação e descobrir e da diversificação das estratégias de ensino-aprendizagem que devem ser essenciais para ir ao encontro da formação de competências dos alunos e corresponder ao interesse dos alunos, pois é fundamental adaptar as estratégias de acordo com os seus contextos.

Fig. 8

Alunos no interior do Palácio de Santana.



Fonte: Coleção Particular.

Ao aprender sobre o património histórico, os alunos podem visualizar e experimentar diretamente elementos tangíveis do passado, o que pode tornar a história mais tangível e significativa para eles. Isso pode despertar um sentimento de orgulho e valorização das suas próprias raízes e identidade cultural. Por exemplo, quando os alunos viram o cofre de Hintze Ribeiro perguntaram logo o que ele continha lá dentro ou quando chegaram à sala de fumo, o guia ainda nem tinha explicado o que era, e os alunos já estavam a perguntar o porquê de existirem manchas de fumo na parede.

O estudo do património histórico permite aos alunos estabelecer comparações entre o passado e o presente, identificando mudanças e continuidades ao longo do tempo. Isso os ajuda a contextualizar o mundo em que vivem e a entender como a história continua a influenciar as sociedades contemporâneas. Ao longo da visita os alunos foram conseguindo observar semelhanças e mudanças no respetivo palácio.

Ao envolver os alunos na organização das visitas de estudo, os professores podem estimular o seu interesse e entusiasmo, incentivando-os a participar ativamente no processo educativo. Isso pode resultar em uma maior motivação para aprender e uma

vontade de buscar mais informações sobre o tema em questão, seja através de pesquisa em livros e revistas, ou mesmo através de observação direta no local visitado. Para além disto, as visitas de estudo permitem que os alunos experimentem a História de forma tangível, o que pode ajudar a tornar os eventos e conceitos históricos mais concretos e significativos para eles. Essas experiências práticas não apenas enriquecem a aprendizagem, mas também contribuem para o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e contextualizada da História.

A utilização o património histórico como uma ferramenta educativa, os educadores podem ajudar os alunos a preservar sua identidade cultural, promover um sentimento de pertença à comunidade e desenvolver uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor. Proença (1990, p. 137) corrobora a importância de os alunos sentirem diretamente que estão em contacto com a História, pois “[o] contacto direto com as fontes históricas torna-se uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem.”

Os relatórios finais de cada aluno mostraram que eles consideraram muito importante a visita, pois, durante a maioria das aulas e a maioria dos manuais, inclusive as AE (Direção-Geral da Educação, 2022b), abordam, com mais frequência, a História que acontece a nível internacional e nacional, ocultando muitas vezes o que acontece a nível local. Os alunos ao perceberem que estavam em contacto direto com um edifício onde os reis estiveram para eles foi como se sentissem, também, parte da História. Um aluno no relatório realçou a importância do contacto com a história local, afirmando que: “Eu quando estive no palácio, senti-me como uma parte da História, consegui imaginar a visita dos reis.” Neste sentido, também, é importante realçar que 10 alunos tiveram nível 4 na avaliação do relatório e 12 obtiveram nível 5⁹, o que são indicadores muito bons da capacidade de síntese, de reflexão e de autonomia dos alunos

Em suma e segundo Almeida (1998), as visitas de estudo são “facilitadoras da aquisição de conhecimentos por proporcionarem um clima de aprendizagem mais descontraído, aspeto que se reflete na motivação dos alunos, que passam a ficar mais disponíveis para aprender.” (p. 19).

⁹ A escala avaliativa vai de 0 a 5.

4.4. As Fontes Históricas no 11.º ano de escolaridade¹⁰

No 11.º ano de escolaridade todas as aulas lecionadas englobaram a análise de fontes históricas, pois a História é feita destas mesmas fontes. Esta análise foi composta por múltiplas fontes históricas: documentos escritos, vídeos, objetos, gráficos e tabelas, etc. Contudo, por uma questão de contingência do número de páginas, apenas, irei descrever duas atividades que, no meu entender, são representativas do trabalho desenvolvido: A Revolução Francesa em marcha: a cidadania e a *Marselhesa* e Entre lâmpadas e luzes, as teorias iluministas.

4.4.1. Atividades 4/01/2024: A Revolução Francesa em marcha: a cidadania e a *Marselhesa*

Esta aula de 4 de janeiro de 2024 englobou duas atividades que implicaram o uso de diferentes tipos de fontes, com o intuito de se perceber que, até, a música é importante para se perceber o contexto da época.

A primeira consistiu na comparação entre a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, promulgada em 1789 no contexto da Revolução Francesa, com a atual Declaração dos Direitos Humanos, levando os alunos, também, a pensar em alguns atentados, atualmente, que existem sobre os Direitos Humanos. Levei um quadro de cortiça e imagens que simbolizavam alguns artigos que estavam nas duas declarações. Destaquei quatro pares da turma, pois, tendo em conta a planificação da aula não poderia ser uma atividade muito demorada, mas sim uma atividade significativa para a consciencialização dos Direitos Humanos. Apresentei as imagens e os alunos tinham de dizer a que artigo correspondia na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e a que artigo correspondia na Declaração dos Direitos Humanos e se este direito estava a ser cumprido na atualidade (Fig. 9).

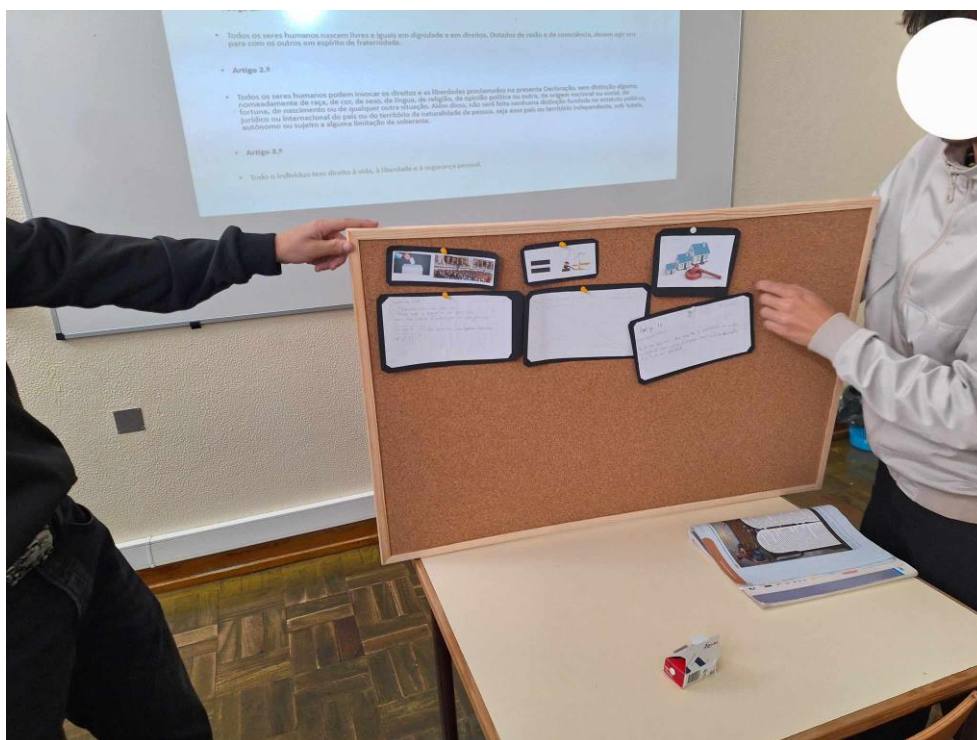
A restante turma, também, estava a analisar para, depois, proceder-se a um diálogo/debate. Considerei a atividade eficaz, pois consegui que os alunos tivessem consciência do que acontecia no século XVIII e que ia contra os direitos dos indivíduos, mas, também, o que acontece, atualmente, e que vai contra os mesmos direitos. Consegui estabelecer um diálogo na turma e os próprios alunos trouxeram exemplos da atualidade como, por exemplo, a Guerra na Ucrânia, a Guerra de Israel que se mostram como

¹⁰ As planificações destas atividades encontram-se, nos apêndices 9 e 10, explicando, pormenorizadamente, o(s) tema(s) da aula, associado(s) às AE, as competências desenvolvidas como, também, as estratégias e respetivos recursos e avaliação.

verdadeiros atentados contra os Direitos Humanos, evidenciando que a civilização deveria de evoluir para o respeito dos mesmos, mas está a regredir, desprezando a importância da diplomacia e de uma verdadeira paz democrática.

Fig. 9

Alunos a comparar as duas declarações.



Fonte: Coleção Particular.

A segunda atividade envolveu a interpretação da música *A Marselhesa* por um aluno da escola que foi convidado a tocar, com um instrumento chamado *Ukulele*, e a cantar o hino nacional de França (Fig. 10). Coloquei na tela branca a letra para os alunos irem seguindo. Estes não só conseguiram sentir a importância de sentimento de pertença ao seu país, mas, também, perceber que a música e a respetiva letra que foi o “grito” contra as forças opressoras que queriam restaurar o absolutismo em França, um regime que oprimia os direitos e as liberdades. Isto mostra que, atualmente, a música, também, tem tido um papel fundamental na luta pelos direitos e pelas liberdades. Os alunos, quando a interpretação musical findou, fizeram, até, referência às músicas do 25 de Abril como a *Grândola Vila Morena* e *Depois do Adeus* que, também, foram músicas de intervenção contra a falta de liberdade que estava presente em Portugal e, inclusive, senhas da revolução que estava em curso. Estas analogias fazem os alunos pensar e é para isto que a História serve.

Os símbolos de uma nação refletem os valores, tradições e conquistas desta. Eles ajudam a fortalecer o senso de identidade nacional ao destacar os heróis e eventos que são importantes para a história e a cultura de um país.

Fig. 10

Análise da Marselhesa.



Fonte: Coleção Particular.

Estas atividades, que pressupõem a comparação com a atividade, colocaram em prática quatro esferas da História que estão patentes nos documentos orientadores da educação, quer em Portugal, quer na União Europeia: a primeira que corresponde à identidade e memória coletiva, pois os alunos conseguiram perceber, especialmente através de leis fundamentais e dos símbolos de uma nação, que os direitos e as liberdades que, atualmente, possuem surgiram de uma luta no passado, sendo eles herdeiros destas conquistas e, por isso, é importante, também, que estes se sintam integrados numa sociedade que preserve a memória coletiva; a segunda engloba, já, a contextualização das questões atuais e como foi possível observar, os alunos conseguiram trazer questões para a aula que não causaram anacronismo, mas sim foram questões que mostram a importância da História para se perceber o que acontece na atualidade, porque tudo tem uma estrutura passada; a terceira corresponde ao desenvolvimento do pensamento crítico

dos alunos e estes mostraram que são indivíduos capazes de formar opinião própria, apesar de alguns terem necessitado do auxílio da docente, e, ainda, mostraram-se verdadeiros cidadãos ativos capazes de saber o que se passa à sua volta e trazer para a aula para tentar perceber a ligação que há entre o passado e o presente; a quarta, e última, a estruturação de valores éticos e humanitários, ou seja, os alunos ficam mais alertados para a importância da luta pelos Direitos Humanos, refletindo sobre os vários atentados que têm surgido atualmente.

As AE de História A do Ensino Secundário (Direção-Geral da Educação, 2022c) já apresentam um maior grau de aprofundamento em relação à utilização das fontes históricas em contexto de sala de aula e em relação ao desenvolvimento do pensamento crítico, clarificando mesmo estas competências no seu documento: “Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado.” (p. 3) e “Problematizar as relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual.” (p. 4).

O *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI: princípios e linhas orientadoras* (Conselho Europeu, 2018), também, aborda esta importância de se aplicar estratégias pedagógico-didáticas com os alunos que desenvolvam não só o espírito crítico, mas a consciencialização de que as estruturas democráticas e de justiça atuais são o resultado de dinâmicas e de revoluções da História, por isso, defendem que

[a] história é uma disciplina particular, no sentido em que oferece respostas para compreender criticamente o presente, ensinando que qualquer elemento do passado deve ser interpretado no seu contexto histórico e promovendo a noção de que a interpretação histórica é uma questão de debate. Os processos mentais adquiridos através do estudo da história constituem critérios transmissíveis a qualquer disciplina. Assim, o conhecimento histórico-crítico e a noção de sistemas políticos, sociais, culturais e económicos convergem numa cultura democrática indispensável para uma cidadania ativa. (p. 6)

Em suma, esta aula, adotando uma metodologia ativa, foi primordial para que os alunos construíssem o seu conhecimento, através da cidadania ativa, desenvolvendo o seu espírito crítico e estruturando a consciência de que os acontecimentos e as conquistas atuais são inerentes à História. Isto foi essencial para desmistificar a ideia de que a

História é só passado e que nada tem de relevante no presente e no futuro. Assim, os alunos clarificaram a ideia da importância da Revolução Francesa nas estruturas democráticas e judiciais atuais.

4.4.2. Atividade 28/11/2023: Entre lâmpadas e luzes, as teorias iluministas

Esta aula que aconteceu a 28 de novembro de 2023 teve como tema central o Iluminismo, respetiva definição, direitos e contributos sociais e políticos dos filósofos iluministas.

Na aula anterior a esta, disse que iríamos falar do Iluminismo e das suas contribuições e os alunos começaram a dizer que isto tinha a ver com luzes e lâmpadas. Fiquei a pensar nesta conversa e comecei a preparar a aula seguinte. Arranji cinco lâmpadas e associei cada uma a um filósofo iluminista e à sua teoria (Fig. 11): Voltaire, Diderot, Jean Jacques Rousseau, Beccaria e Montesquieu. Cheguei à sala de aula e quando comecei por perguntar aos alunos o que entendiam por Iluminismo, as respostas não me surpreenderam, pois já as tinha ouvido. A reação dos alunos é que foi mais surpreendente quando coloquei o caixote das cinco lâmpadas em cima da mesa e começaram a sorrir, pois pensavam que ia ao encontro do pensamento deles. Na verdade, até que fui, mas em certa parte. Peguei numa lâmpada e perguntei-lhes o que eles associavam à mesma, uns responderam luz, outros claridade e outros iluminação. E voltei a perguntar o que para eles significava, por exemplo, e responderam que significava não estar no escuro, era estar claro. A partir daqui, fui auxiliando os alunos a chegar ao conceito, até eles perceberam que o Iluminismo implicava iluminar algo para sair da ignorância e, então definimos, segundo o manual do 11.º ano *Entre Tempos* (Rosas, et al, 2022), como “uma corrente filosófica que se desenvolveu no século XVIII e que se caracterizou pela crítica à autoridade política e religiosa, pela afirmação da liberdade e pela confiança na Razão e no progresso científico, como meios de atingir a felicidade humana. [...]” (p. 22). Já notei, aqui, o esforço e uma maior autonomia que os alunos demonstraram em tentar chegar à clarificação do conceito de Iluminismo.

Após esta conversa sobre o Iluminismo, chamei cinco voluntários que logo se disponibilizaram e dei as lâmpadas com os *QR Codes* e pedi aos alunos para os digitalizarem. Assim que o fizeram surgiu o filósofo e um documento escrito que era a teoria proposta que se encontrava no manual. É claro que depois projetei os filósofos e as respetivas teorias para analisarmos com a turma toda. Notei, utilizando esta metodologia,

que os alunos se sentiram mais motivados para analisar os documentos escritos e fizeram afirmações, até, bastante assertivas, conseguindo fazer uma boa interpretação das propostas iluministas. Os estudantes estabeleceram uma relação com o presente, para que os alunos tivessem noção do impacto das conquistas do passado no presente. Também conseguiram, perceber a ideia de evolução, bem como a noção de progresso e, conseqüentemente, da evolução em História.

Fig. 11

Exemplos de lâmpadas e QR codes utilizados na aula.



Fonte: Coleção Particular.

Como eu já tinha referido no capítulo I, as teorias pedagógicas de Ausubel (2003) e Bruner (2017) foram norteadoras da minha prática pedagógica e esta atividade elucidou muito bem isto, pois foi a partir do preconceito dos meus alunos sobre o Iluminismo que consegui orientá-los e clarificá-los para o conceito correto. Todavia, esta atividade não foi realizada, somente para a clarificação de conceitos, mas, também, para os alunos adquirirem competências e valores. Os alunos, através dos documentos analisados, cuja importância já foi várias vezes realçada, conseguiram perceber que as Revoluções Liberais, inclusive a Revolução Liberal Portuguesa, não ocorreram sem ter uma base filosófica por detrás, uma base que lutasse contra a tirania, a opressão e a intolerância, havendo a necessidade de se criar uma sociedade mais humanitária. Por exemplo, Cesare Beccaria advoga o fim da pena de morte e do método da tortura no julgamento e Voltaire

defende a tolerância. É claro que isto levou os alunos a questionarem a existência da pena de morte e de tiranias em alguns países e a refletirem até que ponto os Direitos Humanos estão a sofrer mutilações na atualidade e o quanto isto pode ser prejudicial para a manutenção da ordem mundial.

Desta forma, a História e as respectivas fontes históricas, também, são motores da melhoria das condições sociais dos cidadãos que são fundamentais para o seu desenvolvimento, Mattoso (2019) afirma que

[é] essa a missão de todos aqueles que cultivam a História. A persuasão de que ela é fundamental para que a sociedade atinja os seus objetivos, que são, no fundo, a preservação da vida dos seus membros e a criação de condições favoráveis ao seu desenvolvimento, deve incutir confiança em que inicia o curso de História. (p. 109).

Por isso, é importante promover práticas pedagógicas na aula de História que façam com que os alunos reflitam sobre a importância da construção de estruturas democráticas que sejam capazes de garantir a diversidade e a inclusão, criando competências e valores. O *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI: princípios e linhas orientadoras* (Conselho Europeu, 2018) realça os conceito-chaves que devem nortear as opções pedagógicas dos professores de História:

[os] conceitos-chave incluídos nos Princípios e linhas orientadoras são – democracia, diversidade e inclusão. Tais conceitos implicam a adoção de processos e contextos educativos que reflitam os valores da democracia e dos direitos humanos. Do mesmo modo, se estes se destinam a orientar a forma como as vidas são conduzidas, é necessário que as pessoas estejam dispostas a adotar um determinado conjunto de valores, atitudes e comportamentos – competências, que são essenciais para a construção de uma sociedade democrática. (p. 7).

Assim, os alunos percebem que as conquistas das liberdades e do desenvolvimento humano são um processo histórico que, ainda, não conheceu o seu fim. Entre revoluções, guerras e conferências, é necessário fazer com que os alunos aprendam que compreender o passado, é refletir sobre o presente e o futuro.

CAPÍTULO V

AS FONTES HISTÓRICAS E A EDUCAÇÃO: AS PERCECÇÕES E PRÁTICAS DOS DOCENTES E ALUNOS DO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DO ENSINO SECUNDÁRIO

5. As fontes históricas e a educação: as perceções e práticas dos docentes e alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário

Neste Capítulo serão apresentados os resultados e reflexões sobre os questionários realizados aos docentes (31) e aos alunos (33) de modo a percebermos as perceções e as práticas pedagógicas existentes sobre a utilização das fontes históricas nas aulas de História. É importante relevar que, muitas vezes, torna-se necessário conjugar estratégias pedagógico-didáticas para que as fontes históricas atinjam o seu propósito nos alunos: torná-los cidadãos conscientes e ativos.

5.1. As práticas e perceções dos docentes do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário da Região Autónoma dos Açores

O questionário obteve, no total, 31 respostas. Quase todas as escolas representativas de cada ilha responderam, exceto a ilha das Flores e a ilha do Corvo e a ilha que registou mais respostas (22) foi a ilha de São Miguel como mostra a tabela 1.

Tabela 1

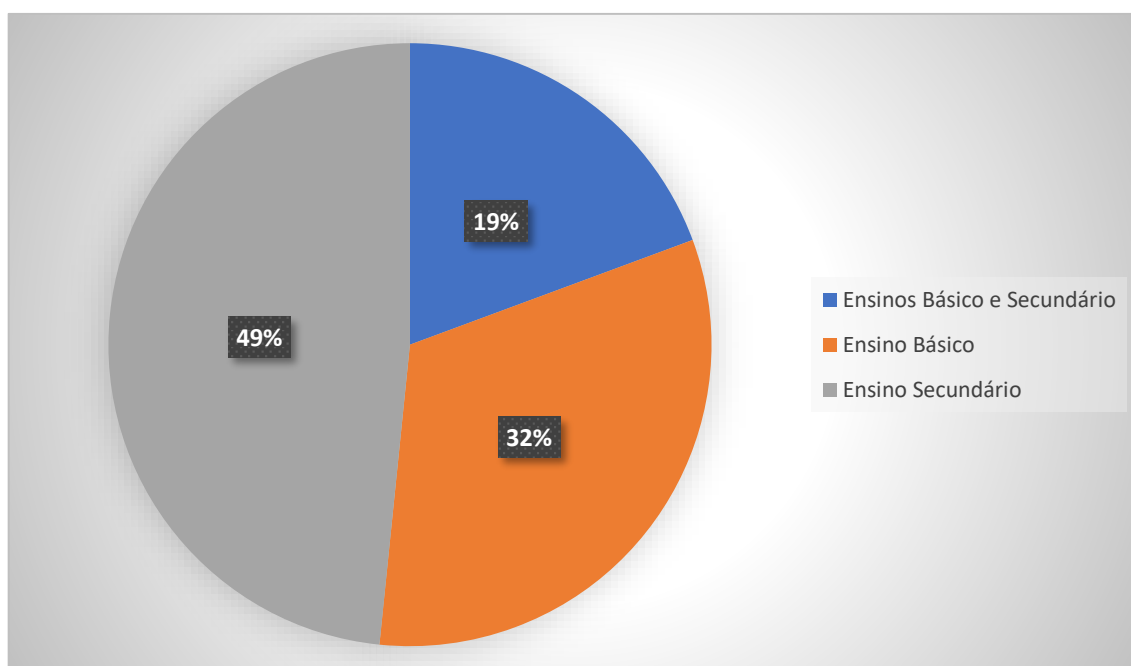
Distribuição dos inquiridos por ilha.

Ilha	Nº de respostas	Percentagem
São Miguel	22	71%
Terceira	3	10%
Santa Maria	2	7%
Graciosa	1	3%
Pico	1	3%
Faial	1	3%
São Jorge	1	3%
Total	31	100%

Destes 31 docentes, há um equilíbrio de respostas no âmbito do(s) ano(s) escolar(es) que os docentes lecionavam, pois, os 6 docentes inquiridos responderam que lecionavam o ensino básico, mas, também, lecionavam o Ensino Secundário. 10 docentes responderam que só lecionavam o Ensino Básico e 15 responderam que só lecionavam o Ensino Secundário como mostra a o gráfico 5.

Gráfico 5

Ano(s) escolar(es) que os docentes lecionam.



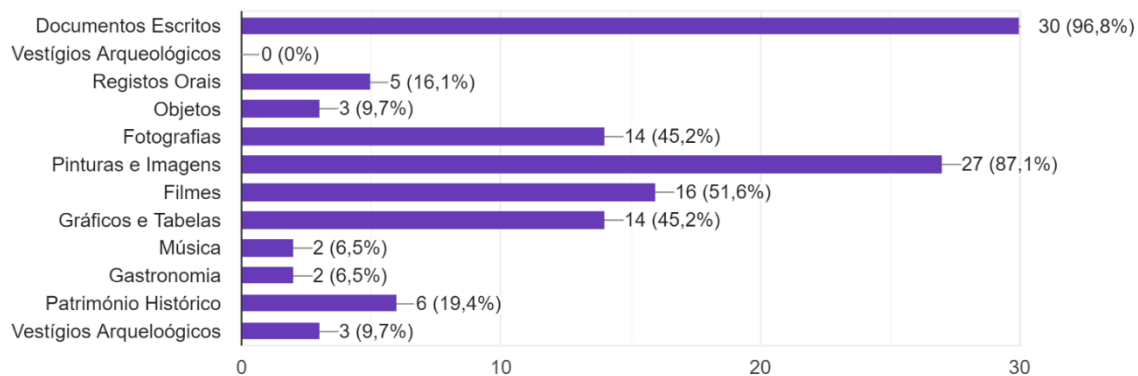
Quanto às perguntas relativas à utilização de cada tipo de fonte histórica (podiam seleccionar, até, 3) verifica-se que os três tipos de fontes históricas mais utilizadas são: “Documentos Escritos (96,8%), “Pinturas e Imagens” (87,1%) e “Filmes” (56,1%) como mostra a gráfico 6.

Gráfico 6

Fontes históricas utilizadas com maior frequência pelos docentes.

Que fontes históricas utiliza com maior frequência no processo ensino-aprendizagem? (Selecione, até, 3)

31 respostas



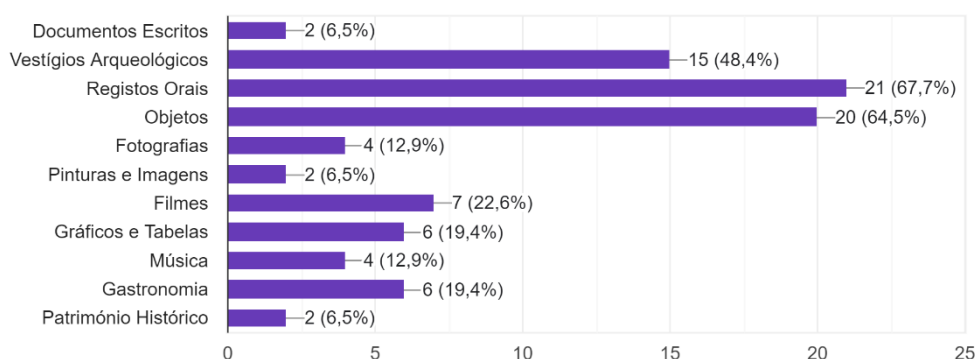
Já os três tipos menos utilizados são: os “Registos Orais (67,7%), os “Objetos” (64,5%) e os “Vestígios Arqueológicos” (48,4%) como ilustra o gráfico 7.

Gráfico 7

Fontes históricas utilizadas com menor frequência pelos docentes.

Que fontes históricas utiliza com menor frequência no processo ensino-aprendizagem? (Selecione, até, 3)

31 respostas



Isto vai ao encontro da pergunta seguinte que aborda as dificuldades dos alunos em relação às fontes históricas. Como os documentos escritos e as pinturas e imagens são as mais utilizadas, é normal que os professores detetem com mais facilidade as dificuldades sentidas quando se aborda este tipo de fonte, juntamente, com os gráficos e tabelas. Isto, também, demonstra que fontes que implicam uma maior capacidade de interpretação e uma maior capacidade de reflexão são as que os professores sentem que os alunos possuem mais dificuldades. Perante este cenário, é importante, mais uma vez, alertar para a necessidade premente de desenvolver competências e valores nos alunos. Os próprios documentos curriculares nacionais orientam as práticas pedagógicas para este desenvolvimento de competências analíticas, interpretativas e reflexivas como, também, para os valores. As AE do Ensino Básico (Direção-Geral da Educação, 2022b) já fazem referência à importância de desenvolver o aluno como cidadão crítico:

Pretende-se que o aluno adquira uma consciência histórica que lhe permita assumir uma posição crítica e participativa na sociedade, reconhecendo a utilidade da História para compreender de forma integrada o mundo em que vive e para a construção da sua identidade individual e coletiva. (p. 2).

As AE do Ensino Secundário (Direção-Geral da Educação, 2022c), em conjunto com o PASEO (Martins, et al, 2017), apresentam com maior profundidade eixos basilares que devem orientar as estratégias pedagógico-didáticas (método) que promovam o desenvolvimento de competências e valores no aluno, de modo a prepará-lo para os desafios da sociedade atual:

O objeto e o método próprios da disciplina de História A tornam-na importante para a consecução do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: recorrendo à multiperspetiva e a comparações entre realidades espaço-temporais distintas, o aluno adquire a compreensão do mundo em que vive e uma consciência histórica que lhe permite assumir uma posição informada e participativa na construção da sua identidade individual e coletiva, numa perspetiva humanista; um método que valoriza a análise exaustiva de fontes diversificadas e promove o desenvolvimento de uma perspetiva crítica, possibilitando a desconstrução de informação, identificando o erro e a ilusão, promovendo uma intervenção consciente e democrática na vida coletiva. (p. 2).

Assim, apesar das divergências de opiniões em relação ao centralismo, ou não, dos documentos curriculares nacionais, é necessário considerá-los como peças inerentes do processo de ensino-aprendizagem, pois estes fazem recomendações para uma educação que obtenha resultados eficazes na formação de cidadãos ativos.

Por isso, na resposta à questão do porquê destas dificuldades sentidas pelos alunos na abordagem a este tipo de fonte e que estratégias a adotar para superá-las, vários docentes trataram, essencialmente, esta falta de capacidade que os alunos têm em interpretar e refletir e a importância, muitas vezes, de adotar estratégias criativas para os alunos se sentirem mais cativados e que, simultaneamente, auxiliem no desenvolvimento da sua autonomia e da sua capacidade de reflexão:

“Devido essencialmente à complexidade de muitos documentos escritos e em que muitos alunos não conseguem interpretar a mensagem transmitida. Como estratégias adotadas recorro a uma redução da extensão dos textos, bem como ao recurso à definição de vocábulos e conceitos.” (Q. 1);

“Dificuldade na interpretação de ideias escritas Como estratégia, utilizar com mais frequência e atribuir trabalhos individuais de pesquisa baseados nesse tipo de documentos.” (Q. 7);

Os alunos apresentam mais dificuldades quanto às fontes escritas pois adotam geralmente uma postura inicial de recusa, o que dificulta a receptividade às mesmas, bem como nem sempre permite que estes superem as suas dificuldades de interpretação. Como forma de superar estas dificuldades, é importante analisar as fontes de uma maneira mais criativa, aproveitando o título, por exemplo, para atribuir uma personagem da História ao aluno, de forma que este se sinta mais imerso no assunto e se permita a abrir face à leitura. Além disso, a técnica de sublinhar e de explorar palavras desconhecidas, quase como uma curiosidade, têm se mostrado boas ferramentas nesse sentido. Quanto aos objetos, essa acaba por ser outra dificuldade por falta de experiência em os analisarem e de serem confrontados com esse tipo de atividade. (Q. 23).

Em relação à questão das fontes que cativam mais os alunos (podiam selecionar, até, 3), as três principais são: “Filmes” (90,3%), que corresponde a 28 respostas, “Pinturas e Imagens” (54,8%), que corresponde a 17 respostas e “Fotografias” (51,6%), que corresponde a 16 respostas. Isto demonstra que, para os docentes, as fontes históricas audiovisuais apresentam-se de forma mais criativa, representando de forma mais concreta a realidade, conseguindo captar a empatia dos alunos. Isto não quer dizer que os alunos não tenham dificuldades na análise deste tipo de fonte, pois, como já foi referido, as pinturas e as imagens são um do tipo de fonte em que os alunos apresentam mais dificuldades em interpretar.

Quanto à relevância das fontes históricas locais/regionais, 26 dos inquiridos respondeu positivamente à questão do uso das fontes históricas locais/regionais no processo ensino-aprendizagem, sendo que 5 inquiridos responderam de forma negativa. Com isto reflete-se a primazia que, sempre que possível, deve ser dada ao quotidiano e à realidade que rodeia o aluno, pois este pode sentir maior interesse em abordar algo que esteja na sua realidade próxima. Por isso na pergunta “Se respondeu "sim" à pergunta da utilização de fontes históricas locais/regionais no processo ensino-aprendizagem, os alunos ficam mais interessados quando são abordadas as fontes históricas

locais/regionais?”, 24 dos inquiridos têm a opinião que os alunos se sentem mais cativados quando se abordam as fontes históricas locais/regionais, enquanto 1 inquirido afirma que “Talvez” e os 1 respondeu “Não”. Quanto à tipologia destas, é visível um esforço dos docentes em diversificar as fontes locais/regionais que utilizam em aula:

“Poemas, documentos escritos, fotografias e músicas.” (Q. 6);

“Visitas de estudo aos próprios monumentos, fotografias, livros da História local e objetos tradicionais.” (Q. 17);

“Fontes escritas (documentos); fontes orais (música); fontes visuais (pinturas; fotografias); material (Rádio dos anos 50 do século XX; livro único do Estado Novo; roupa; dente de cachalote); fontes impressas (jornais).” (Q. 31).

Quanto à boa representatividade das fontes nos manuais escolares, 21 dos inquiridos responderam “Sim” e 10 responderam “Não”. Os que responderam negativamente a esta questão apelam a uma maior diversidade de fontes nos manuais, com o intuito de não estarem na maioria documentos escritos e inclusive, articular as novas tecnologias, por exemplo, com os documentos escritos de forma a torná-los mais apelativos aos alunos. Também advogam que as fontes devem passar por uma melhor seleção e devem estar bem conjugadas com exercícios que fomentem uma verdadeira capacidade de interpretação:

Os manuais estão cobertos de fontes escritas, mas os alunos precisam de uma variedade de fontes. Para além de, por vezes, os documentos escritos serem enfadonhos, estes também não cativam tanto os alunos. Os manuais deveriam ter, por exemplo, *QR codes*, onde os alunos poderiam aceder com o seu próprio telemóvel a vídeos, entrevistas, ouvir música relacionada com os conteúdos, entre outras fontes. (Q. 9);

Pobreza generalizada dos manuais apresentados para seleção; demasiado texto do autor do livro e completa ausência de textos historiográficos, nomeadamente de historiadores, como acontecia há algum tempo atrás; demasiada infantilização dos manuais, nomeadamente desenhos que por si, nada acrescentam ao conhecimento. (Q. 15);

“Os manuais, na minha opinião, deviam possuir mais fontes visuais, não descartando na sua totalidade os documentos escritos, pois são igualmente importantes, mas sinto que há um excesso de documentos escritos nos manuais.” (Q. 22)

Em relação à última pergunta, que se refere da importância das fontes históricas para o desenvolvimento da identidade dos alunos e de competências de cidadania ativa e autónoma, quer local, quer globalmente, os docentes convergem num propósito estrutural da História e da sua educação: a análise das fontes históricas em sala de aula permite que os alunos tenham consciência do tempo e do espaço como, também, uma maior capacidade de interpretação do presente. É essencial que o aluno tenha autonomia para apresentar resoluções para problemas e possuir a sua própria opinião, pois estes não devem estar impermeáveis aos fenómenos inerentes da sociedade, preservando a sua memória. Dever ser um verdadeiro cidadão ativo, não caindo na inércia de ilusões e opiniões que, muitas vezes, pretendem ofuscar a verdadeira essência das dinâmicas sociais, políticas, culturais e económicas:

São essenciais na medida em que contextualizam as épocas históricas, permitem aos alunos o conhecimento do seu passado, o sentido de evolução e continuidade, bem como lançar propostas para a resolução de um grande número de problemas atuais. Permite-se desta forma uma maior intervenção cívica dos cidadãos em diversas dimensões da vida social, cultural, política, económica e de valorização do património edificado. (Q. 12);

A análise e interpretação das fontes históricas proporcionam um maior entendimento sobre problemas abordados nas aulas de história, nomeadamente questões transfronteiriças, extremismos, desemprego, desigualdades sociais, questões ambientais, ciência e tecnologia, etc., funcionando como catalisadores na aquisição de uma maior consciência sobre a realidade que nos rodeia e, de que forma, poderão ter um papel ativo na sociedade, quer a nível local quer a nível global. (Q. 20);

As fontes históricas desempenham um papel relevante no desenvolvimento da identidade porque é assim que desenvolvem o sentimento de pertença à sociedade em que estão inseridos e à respetiva cultura. Não se pode compreender o presente sem conhecer o passado.

Cada vez mais se precisa de cidadãos ativos e participativos na resolução dos problemas que o mundo enfrenta, por isso, as fontes históricas permitem conhecer concretamente aquilo que está menos bem e que precisa da intervenção de cada um de nós para ser melhorado. (Q. 25).

As fontes históricas são fundamentais, na medida em que permitem uma revisitação do passado permitindo uma comparação com o presente - dando-lhe significado-, bem como permite perspetivar o futuro. Deste modo, aos alunos é proporcionado o desenvolvimento do seu livre-arbítrio, e desenvolvimento de capacidades e competências para o exercício de uma cidadania plena. (Q. 28).

Em suma, os docentes inquiridos apresentaram as suas perspetivas e práticas em relação à utilização das fontes históricas em sala de aula, sendo necessário, muitas vezes, criar estratégias que permitam que os alunos consigam analisar e refletir sobre estas mesmas fontes. Uma das estratégias é, precisamente, utilizar as fontes locais/regionais em sala de aula de modo a partir do contexto cultural, social e económico do aluno de forma a integrá-lo nestas metodologias de análise de fontes, visando o desenvolvimento de competências e valores.

5.2. As práticas e perceções dos alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário

O questionário obteve no total 33 respostas: 15 respostas do 7.º ano, 9 respostas do 9.º ano e 9 respostas do 11.º ano como mostra a tabela 2

Tabela 2

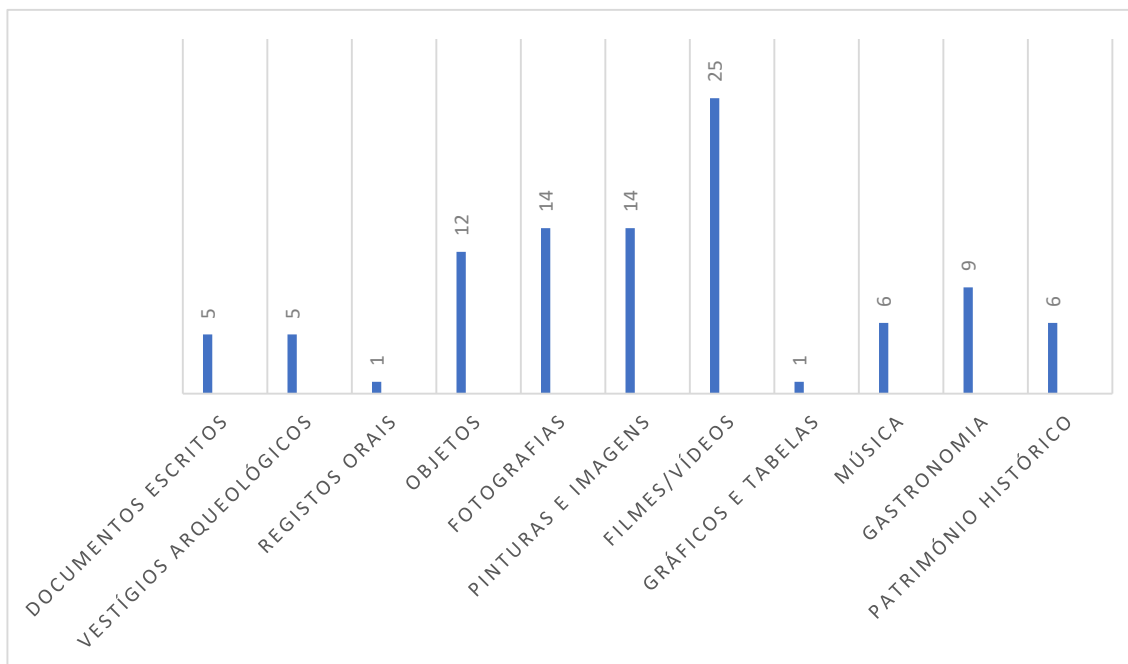
Ano escolar dos inquiridos.

Ano Escolar	Nº Respostas
7.º ano	15
9.º ano	9
11.º ano	9
Total	33

Começando pela pergunta: “Que fontes históricas gostas mais de analisar/observar? (Assinalada com um X, até, 3)”, as três categorias que mais se destacaram foram a dos “Filmes/Vídeos”, obtendo 25 respostas, as “Pinturas e Imagens” e “Fotografias”, obtiveram, ambas, 14 respostas e a seguir foi a categoria dos “Objetos” que obteve 12 respostas como mostra o gráfico 8.

Gráfico 8

Fontes históricas que os alunos mais gostam.

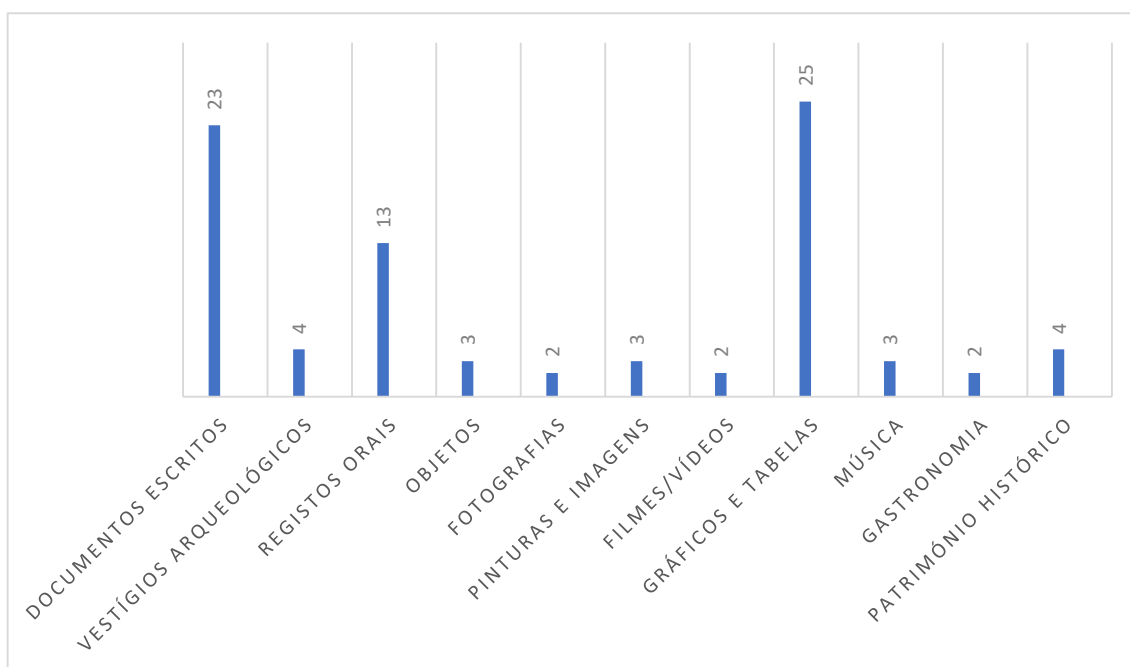


Isto reflete a importância que as fontes audiovisuais representam para os alunos, pois estes conseguem criar uma relação de empatia com a mesma, envolvendo-se na informação que a fonte fornece, uma vez que os estudantes conseguem ver e “reviver” a própria História o que é essencial para fomentar a curiosidade e o espírito crítico dos alunos. Os próprios docentes quando responderam ao questionário refletiram sobre a relevância deste tipo de fonte em sala de aula, uma vez que as “Pinturas e Imagens” e os “Filmes/Vídeos” eram duas categorias que eram utilizadas, muito frequentemente, pelos docentes e que, na opinião destes, eram as fontes que cativavam mais os alunos, juntamente, com a categoria das “Fotografias.” Esta informação, também, mostra que os docentes estão atentos às reações dos alunos perante as várias tipologias das fontes históricas.

Em relação à pergunta “Que fontes históricas gostam menos de analisar/observar (Assinala com um X, até, 3)?”, a categoria dos “Gráficos e Tabelas” e dos “Documentos Escritos” são as duas que obtêm mais respostas, respetivamente, 25 respostas e a outra 23 respostas, sendo seguidas pela categoria dos “Registos Orais” que obteve 13 respostas como se pode observar no gráfico 9.

Gráfico 9

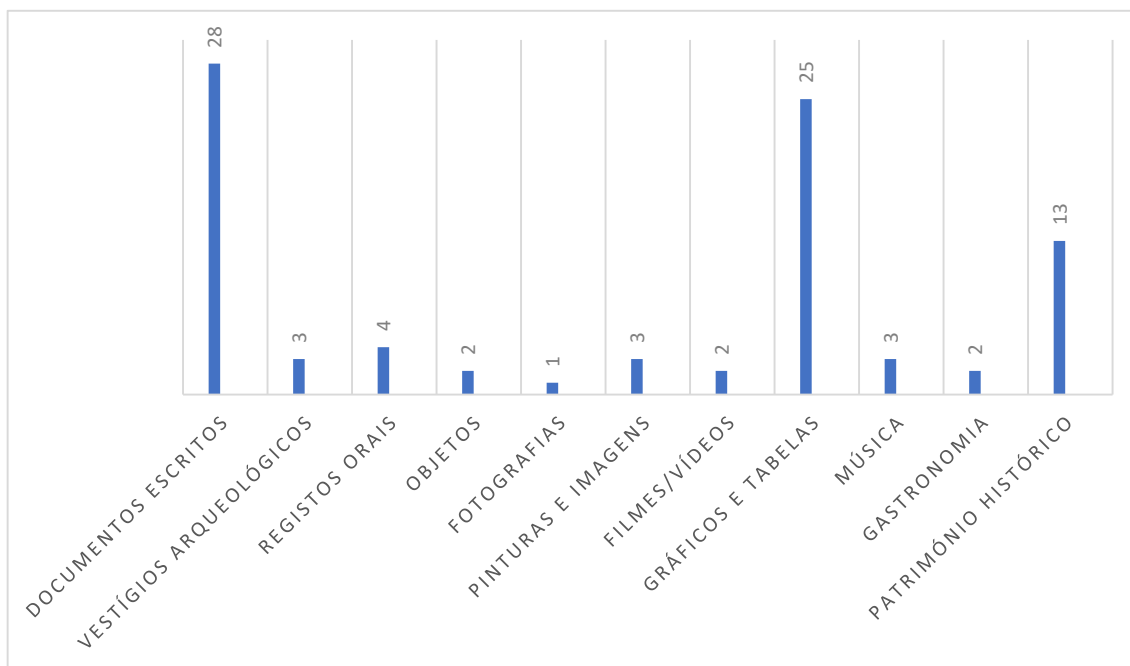
Fontes históricas que os alunos menos gostam.



O interessante é que as respostas a esta pergunta vão ao encontro da pergunta seguinte que é “Que fontes históricas sentes mais dificuldades em analisar/interpretar? (Assinala com um X, até, 3).” Não há dúvidas que a categoria dos “Documentos Escritos” e dos “Gráficos e Tabelas” são as que obtiveram mais respostas, só que a primeira obteve 28 respostas e a segunda 25 respostas. Onde se nota uma maior mudança, é na categoria que ocupa o 3º lugar de ambas as perguntas, pois nesta, a terceira categoria onde os alunos sentem mais dificuldades é a do “Património Histórico” que obteve 13 respostas como mostra o gráfico 10.

Gráfico 10

Fontes históricas que os alunos sentem mais dificuldades.



Na sequência desta última pergunta, pedi para que os alunos indicassem as dificuldades que sentiam na exploração das fontes que eles tinham indicado na pergunta anterior e a maioria das respostas convergiram para a complexidade de informação que as fontes apresentam, nomeadamente, vocábulos, textos longos, gráficos e tabelas pouco perceptíveis para os alunos:

Eu tenho mais dificuldade em interpretar os documentos escritos e os gráficos e tabelas, pois muitas vezes não são fontes cativantes e são difíceis de interpretar, porque têm informação complicada ao contrário dos objetos, das fotografias e das pinturas e imagens que para mim são fontes mais cativantes para ensinar História. (Q. 11, 7.º ano);

“Nos documentos escritos sinto dificuldade em perceber a linguagem. Os filmes e vídeos são um pouco entediantes e perco a atenção facilmente. Muitos dos gráficos e tabelas são confusos” (Q. 5, 7.º ano);

“A análise dos gráficos e tabelas requerem muita atenção para se ter uma boa interpretação e, às vezes, não consigo ter esta capacidade” (Q. 24, 9.º ano);

“Uma das dificuldades é não conseguir descobrir o que estas fontes querem dizer e, por isso, torna-se complicado conseguir analisar de forma correta.” (Q. 27, 9.º ano);

“Sinto dificuldades em interpretar fontes escritas pelo facto de muitas vezes ser confuso e alguns documentos incluem português antigo” (Q. 16, 11.º ano);

Tenho muita dificuldade em interpretar documentos mais longos, porque perco-me a meio e não percebo algumas palavras. Em relação aos gráficos e tabelas, às vezes, não consigo saber de forma clara a informação que lá está e articulá-la com a própria História. (Q. 18, 11.º ano).

Já os docentes tinham identificado os “Documentos Escritos” e os “Gráficos e Tabelas” como as grandes duas categorias em que os alunos sentiam maiores dificuldades. Portanto, é necessário que o docente tenha em conta dois vetores: a utilização de diversos tipos de fontes históricas, sempre que possível, em sala de aula e criar estratégias para mitigar as dificuldades que os alunos sentem, como responderam ao questionário. Desta forma, vai-se desenvolvendo com os alunos capacidades de interpretação e de reflexão.

Em relação à pergunta “Sentes maior interesse quando o professor/a aborda fontes históricas locais/regionais, ou seja, fontes que estão próximas da tua realidade? (Assinala com um X), todos os alunos responderam “Sim”, escrevendo abaixo a sua justificação:

É muito mais interessante quando a professora mostra Fontes Históricas locais/regionais, porque, assim, aumentamos a nossa cultura da nossa própria região, o que é muito importante para o nosso conhecimento e para sabermos interpretar o meio onde vivemos. É importante que nós não sejamos ignorantes dentro da nossa própria região. (Q. 7, 7.º ano);

“Sinto maior interesse porque como a localidade é mais próxima de mim, sinto que posso ir visitá-la e compreender melhor.” (Q. 9, 7.º ano);

“Gosto bastante, quando a professora traz fontes históricas locais/regionais, pois vai mais ao encontro do que conheço sobre a região e torna-se mais interessante.” (Q. 30, 9.º ano);

“A aula torna-se mais cativante e a vontade de aprender aumenta, porque são coisas que acontecem na nossa região.” (Q. 32, 9.º ano);

“Esta minha preferência deve-se ao facto de eu demonstrar grande interesse na cultura da região e este tipo de fontes complementa o meu saber.” (Q. 15, 11.º ano);

“Sim, porque são realidades mais próximas, ou seja, posso perceber melhor e, até, visitar.” (Q. 17, 11.º ano).

Perante as respostas dos alunos inquiridos, é importante, sempre que possível, o professor consiga trazer para a sala de aula fontes locais/regionais quando aborda matéria sobre a localidade/região dos alunos, pois estes mostram-se mais interessados e curiosos em saber mais sobre a sua região. Nem sempre é fácil introduzir estas fontes, porque as Aprendizagens Essenciais (Direção-Geral da Educação, 2022) nem sempre permitem, mas é essencial que os alunos se acostumem a refletir com a realidade que os rodeia, fomentando a curiosidade e a autonomia destes.

Quanto à pergunta “Que fontes históricas gostaste mais de analisar com a tua professora deste ano?”, os alunos escreveram várias respostas, incluindo, as fontes escritas o que mostra que as estratégias que utilizei em sala de aula foram eficazes e conseguiram desmistificar a ideia de que uma fonte escrita era um “Adamastor”:

“Gostei de analisar o documento da Lei das XII Tábuas, porque a professora, através, de uma pequena peça de teatro e ao dividir o texto em pequenas frases, ajudou-me a perceber muito melhor.” (Q. 8, 7.º ano);

“Adorei quando a professora trouxe vários objetos, elaborados por ela, que representavam os objetos do processo de romanização: a maquete de uma estrada romana, o capacete e o escudo dos soldados romanos, etc.” (Q. 12, 7.º ano);

“Gostei muito quando a professora trouxe uma queijada D. Amélia para falar-nos sobre a visita régia de D. Carlos e D. Amélia para vermos a influência disto na cultura açoriana.” (Q. 25, 9.º ano);

“Gostei muito de ir conhecer o Palácio de Santana, pois não tinha noção que os reis tinham ficado lá quando vieram aos Açores e achei muito interessante visitar e saber mais sobre a história deste património.” (Q. 26, 9.º ano);

Gostei de analisar a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão e a atual Declaração Universal dos Direitos Humanos, porque

a professora realizou uma atividade bastante interessante para nós interpretarmos o símbolo que ela deu e dizermos a que artigo correspondia em cada uma das declarações e íamos colocando num quadro de cortiça. (Q. 13, 11.º ano);

“Adorei a atividade das lâmpadas, pois se a professora só nos mandasse ler o documento da teoria do filósofo ia ser mais aborrecido, assim, tornou-se muito mais cativante.” (Q. 14, 11.º ano).

Em relação à pergunta “De que modo a análise das fontes históricas, e as atividades relacionadas com as mesmas, ajudam-te no desenvolvimento das tuas competências e valores (ex: ter respeito, ter a capacidade de refletir, etc.)?”, de modo geral, os alunos reconheceram que as fontes históricas são importantes para se desenvolverem intelectualmente e, também, ao nível da cidadania:

“Ajuda-me a pensar sobre o nosso passado, mas, também, sobre o presente e o futuro de modo a aprendermos com as lições da História e sermos uma sociedade melhor e mais unida.” (Q. 1, 7.º ano);

Por exemplo, quando a analisamos o documento escrito sobre a mulher na Grécia, ajudou-me a estruturar a minha opinião sobre a condição dela no passado e a condição no presente, mostrando que é preciso existir igualdade e respeito entre as mulheres e homens. (Q. 3, 7.º ano);

“Com as várias fontes que fomos analisando este ano, permitiu-me melhorar a minha capacidade de argumentação, fazendo afirmações mais corretas.” (Q. 31, 9.º ano);

“Quando olho para as fontes históricas, estas ajudam-me a perceber melhor o que estou a dar e a perceber os pontos de vista que existiam na época e que, atualmente, alguns mudaram,” (Q. 33, 9.º ano);

“As fontes históricas ajudaram-me a ter mais autonomia, quando analisávamos os documentos eu já era uma pessoa mais autónoma e emitia a minha opinião.” (Q. 19, 11.º ano);

“As fontes históricas ajudaram-me a realizar melhor uma comparação entre o passado e o presente, fazendo perceber que a História não é só passado.” (Q. 18, 11.º ano);

Quanto à pergunta “Antes de teres a tua atual professora de História, tinhas noção de que as fontes históricas iam para além de documentos escritos, imagens, gráficos, filmes e tabelas?”, 22 alunos responderam “Não” e 11 alunos responderam “Sim.” Torna-se curioso ver que dentro dos 20 alunos que responderam “Não”, 15 alunos eram do 7.º ano, 4 alunos do 9.º ano e 3 do 11.º ano. Isto mostra, como já tinha referido no I capítulo, que é necessário haver um maior esforço no 7.º ano, pois é a partir deste ano que eles começam a ter a História como disciplina autónoma e é necessário salientar que a História é uma ciência e é feita com uma diversa tipologia de fontes e não só com algumas. Assim, isto torna-se importante para cativar os alunos e desenvolver neles uma certa autonomia, refletindo-se na curiosidade que os leva a ir pesquisar. Em relação aos resultados do 9.º e do 11.º ano, reitero a necessidade de se diversificar as fontes históricas utilizadas na sala de aula, criando-se um ambiente dinâmico e desmistificando algumas ideias dos alunos, permitindo que estes, também, possam despertar o “bichinho da curiosidade” e ir pesquisar e, conseqüentemente, trazer para a sala de aula.

Estas respostas convergem com as respostas da pergunta seguinte: “Com as aulas de História deste ano e com a professora Jacinta, que visão/opinião ficaste em relação à utilização de fontes históricas nas aulas?”

De modo geral, os alunos apresentam respostas que demonstraram que antes de terem aulas neste ano letivo, estes tinham uma visão muito limitada das fontes, pensando que estas eram, meramente, acessórias e não uma parte primacial da aula:

Com as aulas deste ano, tive a sensação de que eram aulas mais compostas, porque antes, as fontes históricas, principalmente, os documentos escritos, não serviam para muito, sendo só uma introdução ao tema. Agora, olho para as fontes históricas de maneira diferente, por exemplo, quando está presente num teste, eu sei que é importante e que me vai ajudar a construir a minha resposta. (Q. 2, 7.º ano);

Fiquei com a ideia que existiu uma mudança drástica, pois no ano passado a disciplina de História não me cativava e as fontes não eram nada interessantes de se analisar. Este ano foi, completamente, diferente, passei a gostar mais da disciplina e já consigo perceber a importância das fontes para a História. (Q. 4, 7.º ano);

Em comparação com os anos anteriores, este ano as aulas de História tornaram-se muito mais atrativas, porque a professora trouxe diversas fontes que eu nem sabia que eram fontes históricas. A professora fez com que as aulas de História se tornassem dinâmicas, não tendo de ser uma dor de cabeça com aqueles documentos escritos. (Q. 22, 9.º ano);

“Na minha opinião, a professora Jacinta fez com que eu entendesse que as fontes históricas eram importantes para as aulas, antes tinha a ideia de que as fontes não eram necessárias e só serviam como um complemento.” (Q. 27, 9.º ano);

“Na minha opinião, com as aulas da professora, aprender História tornou-se mais cativante, pois ela aplicou estratégias muito boas que me ajudaram a perceberem a importância das fontes.” (Q. 20, 11.º ano);

Agora considero um elemento fundamental a utilização de fontes históricas na sala de aula. Achei muito interessante as várias atividades muito dinâmicas que a professora realizava em sala de aula de modo a desenvolvermos a nossa capacidade de análise em relação às fontes históricas. (Q. 21, 11.º ano).

Partindo para a última pergunta, esta era para ser respondida de forma mais geral, de modo que os alunos pudessem dar a sua reflexão/opinião sobre as aulas de História com a professora Jacinta, podendo acrescentar sugestões para futuras aulas. Os alunos fizeram um balanço muito positivo das aulas de História, mostrando-se muito satisfeitos com as metodologias usadas pela professora durante as aulas:

“Na minha opinião, a professora Jacinta fez as nossas aulas mais interativas e interessantes, fazendo com que voltássemos atrás no tempo. Adorei aprender História com a professora.” (Q. 7, 7.º ano);

As aulas de História com a professora são incríveis. No ano passado, as aulas eram só ler e ler o *powerpoint* e o livro. A professora interage com os alunos e traz várias fontes para as aulas, explicando muito bem e de forma que possamos utilizar para o futuro. (Q. 9, 7.º ano);

Na minha opinião, este ano a disciplina de História correu muito bem e a professora Jacinta foi uma das melhores. Antigamente, nós só líamos

os *powerpoints*, a professora Jacinta não dá só textos, ela traz objetos e outras fontes para as aulas, tornando-se muito interessante. (Q. 24, 9.º ano);

Gostei muito das aulas da professora, a mesma sabe explicar muito bem e faz com que a aula se torne mais interessante, trazendo várias fontes históricas. A professora ajudou-me a ter melhores notas, pois interessei-me muito pela sua maneira de dar aulas. (Q. 27, 9.º ano);

“Em primeiro lugar, quero agradecer à professora Jacinta por todo o conhecimento que me transmitiu. A professora fez com que as aulas tivessem uma dinâmica incrível, fazendo várias atividades muito enriquecedoras.” (Q. 15, 11.º ano);

“Gostei bastante das aulas da professora Jacinta, pois consegui perceber bem a matéria. As aulas não se tornaram tão cansativas.” (Q. 19, 11.º ano).

Mattoso (2019) na sua obra *A Escrita da História*, revela-nos um caso de dois professores, nos anos de 1975/1976: um começou a dar aulas um mês depois do início oficial das aulas e preocupado em cumprir o programa foi falar com os seus colegas que lhe disseram era raro ir além dos Descobrimentos. Outro professor, oriundo de um país nórdico, focou-se só no tema da Revolução Industrial, mostrando-se um sucesso, pois os alunos traziam de casa objetos artesanais que já não eram usados, visitavam locais que eram o reflexo da implantação das novas indústrias, faziam pesquisas, etc.

Isto faz-nos refletir sobre a verdadeira utilidade da História e se o que é ensinado, atualmente, é útil para os alunos. Se é verdade que os documentos curriculares nacionais orientam para a formação de competências e valores, por outro, muitas vezes, não correspondem à realidade em termos de aprendizagens que devem ser, verdadeiramente, lecionadas. Por isso, nós docentes devemos levantar questões como “De que forma posso fazer a História ser útil?” para aplicarmos estratégias pedagógico-didáticas que, na realidade, façam envolver os alunos, pois estes, como pode-se comprovar pelos inquéritos, gostam de estar envolvidos e gostam que sejam colocados desafios que estimulem a sua curiosidade para a sua educação não fique em “quatro paredes”, mas sim, que vai além da escola.

Em suma, os alunos, no início, podem considerar as fontes históricas, especialmente as fontes escritas, como algo complexo e que não são capazes de atingir. Portanto, é importante o docente estar sempre em alerta procurando as melhores estratégias de modo a mitigar as dificuldades dos alunos em relação à análise de fontes históricas. Os alunos devem ser capazes de explorar a História de maneira mais direta e crítica, desenvolvendo uma visão menos dependente de narrativas previstas nos manuais. Eles passam a perceber que as fontes históricas oferecem uma pluralidade de perspectivas, revelando diferentes versões dos acontecimentos e incentivando o desenvolvimento do pensamento crítico. Para além disso, a análise das fontes históricas pode aproximar os alunos da prática dos historiadores, levando-os a compreender melhor o ofício do historiador. Isso também estimula competências importantes, como a capacidade de interpretar, questionar e refletir sobre a origem e o impacto das fontes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

Chegando à fase final deste Relatório, surge o momento de realizar uma reflexão final com foco nas práticas educativas que foram o reflexo da utilização das fontes históricas enquanto âmbito das estratégias pedagógico-didáticas. Por isso, é imperioso ponderar a relação simbiótica existente entre estas estratégias com os propósitos, inicialmente, elencados.

“Por mares nunca dantes navegados,” esta experiência em frequentar o Estágio revelou-se desafiadora, mas ao mesmo tempo, sublime, pois fez perceber a nobre missão de um professor. Por vezes, há a invasão nos professores de um sentimento de ingratidão, mas “quem querer passar além do Bojador, tem que passar além da dor,” e, por isso, ser professor, é ser alguém que consegue influenciar a vida dos alunos, sempre envolvido numa busca incessante por estratégias que façam a diferença nas suas aulas, procurando, somente, um fim inefável: a arte de ensinar. O Estágio foi fundamental, pois é através dele que temos contacto direto com a realidade do ensino e, por isso, com a experiência vamos desenvolvendo estratégias que fomentem uma aprendizagem significativa como, também, aprender a ter a capacidade de resolução de assuntos relacionados com a burocracia das escolas.

Este Relatório de Estágio mostra que o trabalho do docente não fica, somente, pela componente letiva, é necessário estabelecer um vínculo veemente entre a teoria e a prática. Foram vários os documentos curriculares e teorias norteadores das atividades letiva que sempre privilegiaram o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Ser professor, também, é estar constantemente em mudança, acompanhando a evolução a ritmo célere da sociedade e, conseqüentemente, do sistema educativo. Ser professor é estar em constante reflexão sobre a sua prática educativa para que esta atinja sempre uma aprendizagem significativa.

Em relação aos objetivos elencados e às práticas, estes foram bem cumpridos. As reações dos alunos, e os próprios questionários refletiram isto, mostraram muita satisfação em relação às atividades desenvolvidas. Ficou presente a curiosidade e a forma como dialogavam e refletiam sobre os assuntos e isto foi a melhor recompensa que se poderia esperar pois, realmente, existiu uma aprendizagem significativa. A ideia de que os alunos tinham sobre as fontes, especialmente os documentos escritos, serem um “adamastor” e de não conseguirem analisar as mesmas foi desmistificada e a História,

também, é isso desmistificar mitos. Os alunos gostam quando o professor apresenta estratégias diversificadas, quando ele consegue cativar, criando um elevado grau de motivação nos alunos. Estratégias que os incitem a pesquisar, a dialogar, a descobrir são fundamentais para garantir que não é só o professor que possui um papel central no processo de ensino-aprendizagem, os alunos devem possuir.

Recuando às questões iniciais que foram apresentadas neste Relatório: qual a relevância das fontes históricas na formação de competências e valores? Qual a utilidade da História? Estas foram dois eixos norteadores que resultaram no sucesso da minha prática pedagógica e na promoção de uma aprendizagem que tivesse impacto nos alunos. Pode não ter sido na sua plenitude, mas, sem dúvida, deixou a “semente” da formação de cidadãos ativos e da curiosidade.

As planificações foram imprescindíveis para o sucesso da implantação das estratégias pedagógico-didáticas, pois elas foram verdadeiros instrumentos norteadores das práticas/estratégias, estando estas sempre em consonância com as competências e valores a serem desenvolvidos e, também, com os próprios recursos utilizados. As observações realizadas nas aulas da colega de núcleo e nas aulas do professor cooperante foram essenciais para o contínuo aperfeiçoamento da reflexão e da prática letiva.

A própria avaliação realizada, também, foi um indicador do progresso quer do aluno, quer da própria estagiária. A evolução positiva dos alunos foi muito notória, sobretudo, quando estes já apresentavam autonomia e iniciativa na análise das fontes propostas e quando, nas fichas de avaliação, não olhavam para as fontes como uma mera ilustração, mas sim como parte fundamental da resposta. O 9.º ano e o 11.º ano já estavam mais adaptados a esta realizada de utilizar as fontes nas suas respostas, o 7.º é que mostrou, no início, uma maior resistência, mas, já a partir da segunda ficha de avaliação, perceberam que as fontes eram para ser utilizadas na sua resposta.

Os resultados e reflexões retirados da análise dos questionários aplicados mostram esta missão que o professor tem em planificar, refletir e aplicar estratégias adequadas às suas turmas e deve privilegiar, sempre, o contacto direto entre os alunos e as fontes. Sempre que possível, é necessário trazer as fontes (ou uma simulação) para a sala de aula, por exemplo, objetos, etc. Os alunos sentem quando um método de ensino está a ser monótono, caindo, muitas vezes, em falácias de que a História e as fontes não têm utilidade. Por isso, é necessário estar em constante dinâmica e em inovação para

conseguir cativar os alunos e motivá-los a superar as suas dificuldades, mesmo que no início sejam resistentes. Sabemos que, muitas vezes, a carga letiva destinada à lecionação da História é pequena, mas isto não poderá ser sempre a suprema Lei para que não se aplique estratégias no âmbito da metodologia ativa. Por isso, o trabalho do professor não se limita só na sala de aula, o professor, também, é investigador, é alguém capaz de gerar empatia, etc. Estes questionários, também, vieram consolidar a relevância que as fontes históricas possuem na formação de competências e valores.

Neste sentido, a maior dificuldade/limitação que senti foi, precisamente, gerir os tempos de aulas no 3.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que só tínhamos 90 minutos semanais e quando havia um feriado ou tolerância de ponto, chegava a ver os meus alunos de duas em duas semanas. Contudo, sempre me foquei em fomentar para os meus alunos uma aprendizagem significativa, conseguindo envolvê-los no processo de ensino-aprendizagem.

É claro que, mesmo com todo o esforço e dedicação, muito ficou por fazer e dizer. Apesar da palavra ser a forma mais sublime de comunicação e uma marca da autenticidade do ser humano, estas não são suficientes para expressar a plenitude do que foi feito durante o Estágio. Entre sorrisos e lágrimas, ficaram marcados todas as demonstrações de carinho, todo o esforço e dedicação dos estudantes, mas, também, as preocupações e ânsias destes.

Todas as atividades desenvolvidas foram reflexo do grande entusiasmo e da paixão ao serem preparadas, visando sempre a aprendizagem dos alunos. Para além de conhecimento científico, é necessário o professor ter amor pelo que faz, porque os alunos conseguem sentir quando algo é preparado com dedicação ou não. Isto foi importante, pois criou-se uma grande relação de empatia entre a professora e os alunos. É claro que durante as aulas era necessário chamar a atenção, especialmente aos do 9.º ano que utilizavam manuais digitais, mas nada que prejudicasse o normal funcionamento da aula e isto foi imprescindível para o sucesso das estratégias pedagógico-didáticas implementadas.

Este estudo sobre a relevância das fontes históricas no processo de ensino-aprendizagem é claro que não se cinge só a este Relatório de Estágio, afinal, estamos num mundo em que “tudo se transforma.” Num mundo em que a inteligência artificial e as tecnologias têm ocupado um lugar dominante e que tem atingido de forma direta as

escolas, levando até debates, por exemplo, sobre a utilização dos telemóveis em sala de aula. Assim, é cada vez mais, premente explorar o lugar da História e das fontes históricas. É essencial perceber se poderá haver uma relação didático-pedagógica entre as fontes históricas e as novas tecnologias, ou seja, analisar as potencialidades, limitações e os verdadeiros impactos na aprendizagem dos alunos, mas isto já fica para um próximo estudo mais aprofundado.

Resta, agora, a incerteza do futuro, o medo, mas, acima de tudo, a esperança de que a missão de ser professor, ainda, não terminou, pelo contrário, “cantando espalharei por toda a parte, se a tanto me ajudar o engenho e arte” a nobre arte e ciência que é a História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

Legislação

Comissão Europeia (2022). *Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027)*.

Serviço de Publicações da Comissão Europeia. Disponível em

<https://education.ec.europa.eu/pt-pt/focus-topics/digital-education/action-plan>

(consultado a 23/02/2024).

Comissão Europeia (2022). *Orientações para professores e educadores sobre a desinformação e a promoção da literacia digital através da educação e da formação*.

Serviços de Publicações da Comissão Europeia. Disponível em

https://www.poch.portugal2020.pt/pt-pt/Noticias/Documents/orientacoes_para_professores_educadores_sobre_desinformacao_PT.pdf (consultado a 6/10/2024).

Conselho da Europa (2018). *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI: princípios e linhas orientadoras*. Conselho da Europa. Disponível em

<https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html> (consultado a 25/10/2023).

Conselho de Ministros (2020). *Estratégia Portugal 2030*. Gabinete do Ministro do Planeamento (República Portuguesa). Disponível em

<https://eurocid.mne.gov.pt/artigos/estrategia-portugal-2030> (consultado a 30/11/2023).

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Disponível em [Autonomia e Flexibilidade Curricular | Direção-Geral da Educação \(mec.pt\)](#) (consultado a 10/10/2023).

Decreto Legislativo Regional n.º 19/2023/A de 31 de maio. Jornal Oficial n.º 65- Série I. Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores. Disponível em <https://jo.azores.gov.pt/#/ato/ea695e97-29c3-4f61-b95d-fb22860fa7b2> (consultado a 15/10/2024).

Decreto Legislativo Regional n.º 23/2023/A de 26 de junho. Jornal Oficial n.º 76- Série I. Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores. Disponível em <https://jo.azores.gov.pt/#/ato/9d427bf0-33a0-4883-9974-2617367e4792> (consultado a 17/10/2023).

Direção-Geral da Educação (2022). *Aprendizagens Essenciais da disciplina de História*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico> (consultado a 12/10/2023).

Martins, G., et al (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidad_e/perfil_dos_alunos.pdf (consultado a 12/10/2023).

Monteiro, R., et al (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf (consultado a 20/04/2024).

Documentos Curriculares da Escola Cooperante

Plano Educativo de Escola (2019-2022) (consultado na escola cooperante a 10/09/2023).

Plano Curricular de Escola (2019-2022) (consultado na escola cooperante a 10/09/2023).

Programa de Apoio Educativo (2022-2023) (consultado na escola cooperante a 10/09/2023).

Regulamento Interno e Estratégia para a Cidadania (2019-2022) (consultado na escola cooperante a 10/09/2023).

Atas

Ata da Reunião de Departamento de Ciências Humanas e Geográficas, realizada a 5 de outubro de 2023.

Jornais

Jornal de Notícias (1/08/2021).

Jornal Público (19/07/2021).

Diário de Notícias (22/02/2023).

Manuais Escolares

Pedrosa, A., Travassos, A., Magano, T. (2021). *Somos História 7.º ano*. Areal Editores.

Rosas, M., Couto, C., Costa, A., Santos, A. (2022). *Entre Tempos 11.º ano*. Porto Editora.

Bibliografia Específica

Afonso, I. (2016). O Manual Escolar em Educação Histórica: concepções de alunos do Ensino Secundário. *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional/XV Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*.

Disponível em https://citcem.org/documents/publications/XVJornadas_final_publ.pdf (consultado a 27/07/2024).

Alain (1990). *Propos sur l'éducation*. Quadrige/PUF.

Almeida, A. (1998). *Visitas de Estudo: concepções e eficácia na aprendizagem*. Livros Horizonte.

Almeida, É. (2014). *O património histórico como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico*. Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Alves, L. (2009). *A função social da História*. «E-F@bulations/EF@bulações.»

Amaral, M. N. (2012) Ciências do espírito: relações entre história e educação. *Qual o valor da História Hoje?* Editora FGV, pp.51-65.

Assis, E., Bellé, K., Bosco, V. (2013). O ensino da História Local e sua importância. *REDIVI: Revista de Divulgação Interdisciplinar do Núcleo das Licenciaturas*, pp. 1-9. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/redivi/article/view/5089/4266> (consultado a 23/09/2024).

Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspetiva Cognitiva*. Plátano Editora.

Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Editora Interamericana.

Barca, I. & Gago, M. (2001). Aprender a pensar em história: um estudo com alunos do 6.º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*. 14 (1). Universidade do Minho. Disponível em

em

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/563/1/14IsabelBarca.pdf>

(consultado a 3/06/2024).

Boito, D. (s/d.). *Fontes históricas no ensino da história local*.

Bruner, J. (2017). *O Processo da Educação*. Edições 70.

Caimi, F. (2008). Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? *Anos 90*, 15, (28). Disponível em <https://www.seer.ufrgs.br/anos90/article/viewFile/7963/4751> (consultado a 26/05/2024).

Caimi, F. (2010). Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo?. Oliveira, M. (coord.). *História: ensino fundamental*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, pp. 59-82.

Carr, E. H. (1986). *Que é a História?* Gradiva.

Collingwood, R. D. (2001). *Os princípios da História*. Edições 70.

Correia, M. (2009). A Observação Participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13, (2), pp. 30-36.

Courtney, R. (2003). *Jogo, teatro & pensamento*. Editora Perspetiva

Coutinho, C. P. (2019). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.

Febvre, L. (1985). *Combates pela História*. Editorial Presença.

Febvre, L. (1977). *Revista Anais de História Económica e Social*.

Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.

Ferreira, M. (2002). História, tempo presente e história oral. *Topoi*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v3n5/2237-101X-topoi-3-05-00314.pdf> (consultado a 20/05/2024).

Fonseca, J. (2005). Educação e Valores: que relação. *Arquipélago. Ciências da Educação*, 6. Universidade dos Açores, pp. 107-126. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.3/2502> (consultado a 3/09/2024).

- Fonseca, S. (2005). *Didática e prática de ensino de História*. Papyrus.
- Fonseca, S. (2006). História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. *Revista História Oral*, 9 (2). Disponível em: <http://www.revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=193&path%5B%5D=197> (consultado a 21/04/2024).
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas de investigação*. Lusodidata.
- Freitas, J. (2018). *Lembrar Guimarães: A História Local e o seu Património Imaterial no Ensino da História*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Frutuoso, G. (2005). *Saudades da Terra: livro IV*. Instituto Cultural de Ponta Delgada.
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de Olhares. Construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem*. Pensar a Educação.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.^a ed. Atla.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, Á. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Guedes, S. & Nicodem, M. (2017). A utilização de imagens no ensino da história e sua contribuição para a construção de conhecimento. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, 8, 17. Disponível em <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjQw4r6jO7jAhUBA2MBHdnyDScQFjACegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.utfpr.edu.br%2Frecit%2Farticle%2Fdownload%2F4724%2Fpdf&usg=AOvVaw1jf9AH3oc9FjOfxDOxyEsw> (consultado a 17/07/2024).
- Jalongo, M., Rieg, S. & Helterbran, V. (2007). *Planning for Learning: Collaborative Approaches to Lesson Design and Review*. Teachers College. Columbia University.
- Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lacanallo, L., Silva, S., Oliveira, D., et al (2015). *Métodos de ensino e de aprendizagem: uma análise histórica e educacional do trabalho histórico*. Universidade de São Paulo. Disponível em https://www.academia.edu/36889105/M%C3%89TODOS_DE_ENSINO_E_DE_APRE

[NDIZAGEM UMA ANÁLISE HISTÓRICA E EDUCACIONAL DO TRABALHO DIDÁTICO](#) (consultado a 5/09/2024).

Lima, Rui (2020). *Gaming, Gamificação e Aprendizagem*. Ciclo de webinars. Escola Virtual.

Marrou, H. (1976). *Do conhecimento histórico*. Editorial ASTER.

Martins, G. O. (2020). *Património Cultural – Realidade Viva*. FFMS. 2020.

Mattoso, J. (2019). *A Escrita da História*. Temas e Debates.

Mattoso, J. (2009). *Naquele Tempo: Ensaio de História Medieval*. Temas e Debates.

Monteiro, M. C. (2003). *O Ensino da História numa Escola em Transformação*. Plátano Edições Técnicas.

Monteiro, M. C. (2018). Ensino da História. Veiga, H. (Coord.). *O Ensino da História na Escola de Hoje-Teoria, investigação e aplicação*. Climepsi Editores.

Monteiro, M. C. (2001). *Didática da História- Teorização e Prática- Algumas Reflexões*. Plátano Edições Técnicas.

Monteiro, M. C. (1987). *A Ilha Pedagógica*. Plátano Editora.

Moreira, A.I., Duarte, P. & Alves, L.A. (2019). Da consciência histórica à formação de professores (de Ciências Sociais). In M. Hortas & A. Dias (Edits.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 72- 81). AUPDCS.

Moreira, J. (2001). Ensinar História, Hoje. *Revista da Faculdade de Letras*, 2.

Orso, P. (2012). História, Instituições, Arquivos e Fontes na Pesquisa e na História da Educação. *HISTEDBR*. N.º especial, p. 228-238. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/312642272_Historia_instituicoes_arquivos_e_fontes_na_pesquisa_e_na_historia_da_educacao (consultado a 2/08/2024).

Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.

Padilha, L. & Nascimento, M. (2015). A Pesquisa Histórica e a História da Educação. *HISTEDBR*. 66. Disponível em

https://www.researchgate.net/publication/312658225_A_pesquisa_historica_e_a_historia_da_educacao (consultado a 19/07/2024).

Paiva, E. (2002). *História e Imagens*. Autentica.

Pereira, N. & Seffrer, F. (2008). O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, 15 (28). Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/31560> (consultado a 3/09/2024).

Pereira, M., (2012). História Local e Regional- singularidades de uma História plural. Farias, S. & Leal, M. (Coords.), *História Regional e Local II- o plural e o singular em debate*, pp. 24, 25, 29, 33 e 43.

Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* ASA.

Pessoa, Fernando (2023). *Livro do Desassossego*. Assírio e Alvim.

Pinsky, C., Bacellar, C., Grespan, et al. (2005). *Fontes Históricas*. Contexto.

Pires, M. (2013). A obra de arte e a fotografia como fontes históricas. *XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social*, 2-15.

Pozo, J., Asensio, M., Carretero, M. (1989). *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Visor.

Prats, J. (2006). *Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos - Educar*. Editora Universidade Federal do Paraná.

Proença, M. C. (1992) *Didáctica da História*. Universidade Aberta.

Proença, M. C. (1990). *Ensinar/Aprender História-Questões de didáctica aplicada*. Livros Horizonte.

Ragazzini, D. (2001). Para quem e o que testemunham as fontes da História da educação. *Educar*, 18, 13-28. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/32815/20799> (consultado a 3/08/2024).

Rodríguez, M. (2010). Pesquisa histórica: o trabalho com fontes documentais. *Fontes e Métodos em História da Educação*. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp> (consultado a 16/06/2024).

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.

Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação, pp. 23-26.

Schmidt, M. & Garcia, T. (2005). A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. *Cedes*. 25, 67, 297-308. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v25n67/a03v2567.pdf> (consultado a 2/09/2024).

Silva, L. (2013). A importância do estudo de História regional e local na Educação Básica. Comunicação apresentada no *XXVII Simpósio Nacional de História*, 22- 26 de julho. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372277415_ARQUIVO_ArtigoHistoriaRegional_NATAL_.pdf (consultado a 21/04/2024).

Silva, M. & Silva, K. (2009). *Dicionário de Conceitos Históricos*. Contexto. 2.^a edição.

Schwab, J. (1978). *The Practical: a Language for Curriculum*. Orlosky, D. e Smith, B. (Coords.). *Curriculum Development: issues and insights*. Rand MacNalley College Publishing Company.

Sprinthall, N. e Sprinthall, C. (1993). *Psicologia Educacional- Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Editora McGraw-Hill.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.

Stiglitz, J. (2004). *Globalização: A Grande Desilusão*. Terramar.

Torgal, L. R. (2015). *História... Que História? Notas Críticas de um Historiador*. Temas e Debate & Círculo de Leitores.

Veiga, H. (2018). *Ensino na Escola: Perspetivas da Psicologia da Educação*. Veiga, H. O *Ensino na Escola Hoje-Teoria, investigação e aplicação*. Climepsi Editores.

Sites

Guia Turístico - Junta de Freguesia de São José. (2022, 24 de janeiro). Junta de Freguesia de São José. Disponível em <https://juntafreguesiasaose.pt/guia-turistico> (consultado a 10/10/2024).

Geografia | Visite Ponta Delgada. (2024). [Visitepontadelgada.pt](https://www.visitpontadelgada.pt). Disponível em https://www.visitpontadelgada.pt/ponta-delgada/geo_artigo?geo_article_id=2488 (consultado a 15/10/2024).

APÊNDICES

Apêndice 1

Questionário realizado aos professores de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário da RAA e respetivo consentimento informado.

A utilização das fontes históricas no ensino da História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Este questionário surge no contexto de um projeto de relatório de estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores, sendo o tema a abordagem das fontes históricas no ensino da História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Este inquérito tem como objetivos: perceber quais as perspetivas dos docentes em relação à utilização das fontes históricas no contexto de sala de aula; perceber os tipos de fontes que os docentes utilizam com maior ou menor frequência em sala de aula; perceber as dificuldades que os docentes percecionam relativamente à abordagem dos alunos no tocante à abordagem das fontes históricas; compreender a relevância das fontes locais/regionais no processo de ensino-aprendizagem e, por último, compreender de que modo a utilização das fontes históricas, na sala de aula, ajuda na construção de uma consciência cívica e na formação de competências nos alunos.

Este projeto tem como investigadora/estagiária Jacinta de Fátima Amaral Carreiro e como orientadoras Professora Doutora Josélia Fonseca e Professora Doutora Ana Paula Pires.

Trata-se de estudo transversal e irá decorrer via online, tendo por objetivo perceber as perspetivas e as práticas dos docentes da Região Autónoma dos Açores do 3.º ciclo e do ensino secundário em relação à utilização e à relevância das fontes históricas no processo ensino-aprendizagem.

Consentimento Informado *

O questionário está dividido em treze perguntas. Solicita-se, então, o autopreenchimento do questionário que deverá demorar em média entre 5 a 15 minutos, estando o preenchimento reservado aos professores de História que lecionam 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

É inteiramente livre de aceitar ou recusar participar neste estudo. Pode retirar o seu consentimento em qualquer altura, através da notificação à investigadora/estagiária, sem qualquer consequência, sem precisar de explicar as razões, sem qualquer penalização ou perda de benefícios e sem comprometer a sua relação com a investigadora/estagiária que lhe propões a participação neste estudo.

A informação recolhida durante o estudo é confidencial, não sendo partilhados dados sensíveis ou que permitam a identificação dos participantes.

Na presença de alguma questão em relação ao estudo, não hesite em contactar: jacintacarreiro13@gmail.com

Declaro que tomei conhecimento:

- a) Do conteúdo informativo anexo a este formulário e aceito, de forma voluntária, participar neste estudo;
- b) Que o investigador se compromete a prestar qualquer informação relevante, que surja durante o estudo e que possa alterar a minha vontade de continuar a participar;
- c) Autorizo a utilização e divulgação dos resultados do estudo para fins exclusivamente científicos e permito a divulgação desses resultados às autoridades competentes;
- d) Que sou livre de desistir do estudo a qualquer momento, sem ter de justificar a minha decisão e sem sofrer penalização. Sei, também, que os dados recolhidos e tratados até a essa data serão mantidos.

Aceito participar?

Sim

Que ano(s) escolar(es) leciona? *

- 7.º ano
- 8.º ano
- 9.º ano
- 10.º ano
- 11.º ano
- 12.º ano

Em que escola da Região Autónoma dos Açores leciona?

- Escola Secundária Domingos Rebelo
- Escola Secundária das Laranjeiras
- Escola Secundária Antero de Quental
- Escola Secundária de Lagoa
- EBI Água de Pau
- EBI Capelas
- Colégio do Castanheiro
- Escola Básica e Secundária da Calheta
- Escola Básica e Secundária da Graciosa
- Escola Básica e Secundária da Madalena
- Escola Básica e Secundária da Povoação
- Escola Básica e Secundária das Flores

- Escola Básica e Secundária das Lajes do Pico
- Escola Básica e Secundária de Santa Maria
- Escola Básica e Secundária de São Roque do Pico
- Escola Básica e Secundária de Velas
- Escola Básica e Secundária do Nordeste
- Escola Básica e Secundária Mouzinho da Silveira

- Escola Básica e Secundária Tomás de Borba
- Escola Secundária Manuel de Arriaga
- Escola Secundária Vitorino Nemésio

- Escola Secundária Jerónimo Emiliano de Andrade
- Escola Básica e Secundária Armando Côrtes-Rodrigues
- EBI Praia da Vitória
- EBI Vila do Topo
- EBI de Angra do Heroísmo
- EBI Arrifes
- EBI Ginetes
- EBI Ponta Garça
- EBI Rabo de Peixe
- EBI Biscoitos
- EBI Francisco Ferreira Drummond
- Escola Secundária da Ribeira Grande

Que fontes históricas utiliza com maior frequência no processo ensino-aprendizagem?
(Selecione, até, 3)

*

- Documentos Escritos
- Vestígios Arqueológicos
- Registos Orais
- Objetos
- Fotografias
- Pinturas e Imagens
- Filmes
- Gráficos e Tabelas
- Música
- Gastronomia
- Património Histórico

Que fontes históricas utiliza com menor frequência no processo ensino-aprendizagem? *
(Selecione, até, 3)

- Documentos Escritos
- Vestígios Arqueológicos
- Registos Oraís
- Objetos
- Fotografias
- Pinturas e Imagens
- Filmes
- Gráficos e Tabelas
- Música
- Gastronomia
- Património Histórico

Na sua perspetiva, em que fontes históricas os alunos têm mais dificuldade em analisar/refletir? (Selecione, até, 3)

*

- Documentos Escritos
- Vestígios Arqueológicos
- Registos Orais
- Objetos
- Fotografias
- Pinturas e Imagens
- Filmes
- Gráficos e Tabelas
- Música
- Gastronomia
- Património Histórico

Na sua perspetiva, porque é que os alunos têm mais dificuldades nas fontes que selecionou e que estratégias adota para superar estas dificuldades?

*

Texto de resposta longa

.....

Que tipo/s de fontes históricas cativa/m mais os alunos? (Selecione, até, 3) *

- Documentos Escritos
- Vestígios Arqueológicos
- Registos Orais
- Objetos
- Fotografias
- Pinturas e Imagens
- Filmes
- Gráficos e Tabelas

Utiliza fontes históricas locais/regionais no processo ensino-aprendizagem? *

- Sim
- Não

Se respondeu "sim" à pergunta anterior, indique que tipos e exemplos de fontes históricas locais/regionais utiliza.

Texto de resposta longa

.....

Se respondeu "sim" à pergunta da utilização de fontes históricas locais/regionais no processo ensino-aprendizagem, os alunos ficam mais interessados quando são abordadas as fontes históricas locais/regionais?

- Sim
- Não
- Talvez

Considera que as fontes históricas se encontram bem representadas nos manuais escolares? *

Sim

Não

Se respondeu "não" na pergunta anterior, indique que tipo ou tipos de fontes os manuais deveriam possuir.

Texto de resposta longa

.....

No seu entender, qual o papel das fontes históricas no desenvolvimento da identidade dos alunos e de competências de cidadania ativa e autónoma, quer local, quer globalmente. *

Texto de resposta longa

.....

Apêndice 2

Consentimento informado entregue aos encarregados de educação dos alunos, que eram menores de idade do 7.º, 9.º e 11.º anos.

Consentimento Informado

O questionário está dividido em doze perguntas. Solicita-se, então, o preenchimento do questionário, que deverá demorar em média entre 5 a 15 minutos, estando o preenchimento reservado aos alunos da professora-estagiária Jacinta de Fátima Amaral Carreiro no presente ano letivo 2023/2024. É inteiramente livre de autorizar ou não autorizar o seu educando a participar neste estudo. Pode retirar o seu consentimento em qualquer altura, através da notificação à investigadora/estagiária, sem qualquer consequência, sem precisar de explicar as razões, sem qualquer penalização ou perda de benefícios e sem comprometer a sua relação com a investigadora/estagiária que lhe propões a participação neste estudo. A informação recolhida durante o estudo é confidencial, não sendo partilhados dados sensíveis ou que permitam a identificação dos participantes. Na presença de alguma questão em relação ao estudo, não hesite em contactar: jacintacarreiro13@gmail.com

Declaro que tomei conhecimento:

- a) Do conteúdo informativo anexo a este formulário e aceito, de forma voluntária, participar neste estudo;
- b) Que o investigador se compromete a prestar qualquer informação relevante, que surja durante o estudo e que possa alterar a minha vontade de continuar a participar;
- c) Autorizo a utilização e divulgação dos resultados do estudo para fins exclusivamente científicos e permito a divulgação desses resultados às autoridades competentes;
- d) Que sou livre de desistir do estudo a qualquer momento, sem ter de justificar a minha decisão e sem sofrer penalização. Sei, também, que os dados recolhidos e tratados até a essa data serão mantidos.

Eu, _____ Encarregado de Educação do aluno _____, nº _____, do _____ ano de escolaridade autorizo / não autorizo o meu educando a preencher este questionário.

Apêndice 3

Consentimento informado entregue aos alunos do 11.º ano que possuíam 18 anos ou mais.

Consentimento Informado

O questionário está dividido em doze perguntas. Solicita-se, então, o preenchimento do questionário, que deverá demorar em média entre 5 a 15 minutos, estando o preenchimento reservado aos alunos da professora-estagiária Jacinta de Fátima Amaral Carreiro no presente ano letivo 2023/2024. É inteiramente livre de autorizar ou não autorizar o seu educando a participar neste estudo. Pode retirar o seu consentimento em qualquer altura, através da notificação à investigadora/estagiária, sem qualquer consequência, sem precisar de explicar as razões, sem qualquer penalização ou perda de benefícios e sem comprometer a sua relação com a investigadora/estagiária que lhe propões a participação neste estudo. A informação recolhida durante o estudo é confidencial, não sendo partilhados dados sensíveis ou que permitam a identificação dos participantes. Na presença de alguma questão em relação ao estudo, não hesite em contactar: jacintacarreiro13@gmail.com

Declaro que tomei conhecimento:

- a) Do conteúdo informativo anexo a este formulário e aceito, de forma voluntária, participar neste estudo;
- b) Que o investigador se compromete a prestar qualquer informação relevante, que surja durante o estudo e que possa alterar a minha vontade de continuar a participar;
- c) Autorizo a utilização e divulgação dos resultados do estudo para fins exclusivamente científicos e permito a divulgação desses resultados às autoridades competentes;
- d) Que sou livre de desistir do estudo a qualquer momento, sem ter de justificar a minha decisão e sem sofrer penalização. Sei, também, que os dados recolhidos e tratados até a essa data serão mantidos.

Eu, _____ nº _____, do
11º ano aceito / não aceito preencher este questionário.

Apêndice 4

Questionário realizado aos alunos.

A utilização das fontes históricas no ensino da História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Este questionário surge no contexto de um projeto de Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores, sendo o tema a abordagem das fontes históricas no ensino da História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Este inquérito tem como finalidades: perceber quais as perspetivas dos alunos em relação à utilização das fontes históricas no contexto de sala de aula; perceber os tipos de fontes que os alunos gostam mais ou menos de utilizar na sala de aula; perceber as dificuldades que os alunos sentem em relação à abordagem das fontes históricas e, por último, compreender de que modo a utilização das fontes históricas, na sala de aula, ajuda na construção de uma consciência cívica e na formação de competências nos alunos.

Este projeto tem como investigadora/estagiária Jacinta de Fátima Amaral Carreiro e como orientadoras Professora Doutora Josélia Fonseca e Professora Doutora Ana Paula Pires. Trata-se de estudo transversal, tendo por objetivo perceber as perspetivas e as práticas dos alunos da professora-estagiária Jacinta de Fátima Amaral Carreiro em relação à utilização e à relevância das fontes históricas no processo ensino-aprendizagem.

1-Que ano escolar estás a frequentar? (Assinala com um X)

7º _____

9º _____

11º _____

2-Que fontes históricas gostas mais de analisar/observar (Assinala com um X, até, 3)

Documentos Escritos _____

Vestígios Arqueológicos _____

Registos Orais _____

Objetos _____

Fotografias _____

Pinturas e Imagens _____

Filmes/Vídeos _____

Gráficos e Tabelas _____

Música _____

Gastronomia _____

Património Histórico _____

3-Que fontes históricas gostas menos de analisar/observar (Assinala com um X, até, 3)

Documentos Escritos _____

Vestígios Arqueológicos _____

Registos Orais _____

Objetos _____

Fotografias _____

Pinturas e Imagens _____

Filmes/Vídeos _____

Gráficos e Tabelas _____

Música _____

Gastronomia _____

Património Histórico _____

**4-Em que fontes históricas sentes mais dificuldades em analisar/interpretar?
(Assinala com um X, até, 3)**

Documentos Escritos _____

Vestígios Arqueológicos _____

Registos Orais _____

Objetos _____

Fotografias _____

Pinturas e Imagens _____

Filmes/Vídeos _____

Gráficos e Tabelas _____

Música _____

Gastronomia _____

Património Histórico _____

**5-Indica quais as dificuldades que sentes na exploração das fontes indicadas na
pergunta anterior.**

Apêndice 5

Planificação da aula do dia 21/09/2023.

Lições n.ºs:	Lições n.ºs 1 e 2 (90 minutos)	Unidade:	Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações
Data:	21/09/2023	Sub-unidade:	Das sociedades recoletoras às primeiras sociedades produtoras

Sumário:	Apresentação da professora, dos alunos e das aprendizagens essenciais da disciplina. A História e a arqueologia: a relação entre os dois conceitos e a importância das fontes. A sociedade recoletora: o Homem no Paleolítico.
-----------------	--

Conceitos	Fontes Históricas; Arqueologia; Património; Hominização; Paleolítico.
Competências	Consolidar a aquisição e utilizar referentes de tempo e de unidades de tempo histórico: antes de, depois de, milénio, século, ano, era; (A) Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico; (B) Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica; (C) Relacionar formas de organização do espaço com os elementos naturais e humanos aí existentes em diferentes épocas históricas, ressaltando aspetos diferentes e aspetos que permanecem; (D) Reforçar a utilização de conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História; Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência; (E)

Aprendizagens essenciais e/ou outras	Relembrar que o conhecimento histórico se constrói com informação fornecida por diversos tipos de fontes: materiais, escritas e orais; Reconhecer no fabrico de instrumentos e no domínio sobre a natureza momentos cruciais para o desenvolvimento da Humanidade.
---	---

<p>Estratégias de aprendizagem:</p>	<p>1) Questionar os alunos sobre “O que é a História?”, partindo das respostas destes, procura-se clarificar o respetivo conceito; (E)- Utilização do <i>Powerpoint</i>, integrando esquemas que facilitem a compreensão dos alunos;</p> <p>2) Questionar os alunos sobre “O que são fontes?” e “Que tipo de fontes existem?”, através de um <i>Brainstorming</i> que tem como finalidade a interatividade dos alunos, através da aplicação <i>Mentimeter</i>, formando uma nuvem de palavras; (B) (C)- Utilização do smartphone e da aplicação <i>Mentimeter</i>;</p> <p>3) Questionar os alunos sobre “O que é a arqueologia?” e “Para que serve a arqueologia?”, mostrando imagens de vestígios materiais, resultantes de uma escavação arqueológica na Igreja de São Pedro, localizada em Ponta Delgada, São Miguel (Açores). (C) (D) (E)- Imagens de um dente animal, um fragmento de um osso animal e de um fragmento de porcelana chinesa encontrados na escavação arqueológica, realizada no Adro da Igreja de São Pedro, localizada em Ponta Delgada, São Miguel (Açores);</p> <p>4) Explicar que, atualmente, estamos, também, rodeados de fontes históricas, realçando que as fontes não estão só no passado, exemplificando com objetos, que a docente traz, para os alunos tocarem, observarem e cheirarem, aproximando-os das fontes históricas e desmistificando que as fontes só existem nas bibliotecas e arquivos; (B) (C)- Utilização de objetos do quotidiano que a docente trouxe: copo e recipiente de batatas fritas de uma cadeia de Fast Food, relógio, pasta de dentes, cotonetes, moedas e notas em escudos e centavos, folheto de publicidade de uma loja de eletrónicos, desodorizante e um exemplo de uma escritura de imóvel;</p> <p>5) Explicar aos alunos que a Pré-História se caracterizou pela evolução do Homem que se manifestou nos respetivos progressos técnicos. (A) (D)- Utilização do <i>Powerpoint</i> com uma cronologia da História, através de imagens alusivas a cada época e, a partir, da imagem alusiva à Pré-História introduzir o tema da evolução do Homem.</p>
--	---

<p>Recursos:</p>	<p>1) Utilização do <i>Powerpoint</i>, integrando esquemas que facilitem a compreensão dos alunos;</p> <p>2) Utilização do smartphone e da aplicação <i>Mentimeter</i>;</p> <p>3) Imagens de um dente animal, um fragmento de um osso animal e de um fragmento de porcelana chinesa encontrados na escavação arqueológica, realizada no Adro da Igreja de São Pedro, localizada em Ponta Delgada, São Miguel (Açores);</p> <p>4) Utilização de objetos do quotidiano que a docente trouxe: copo e recipiente de batatas fritas de uma cadeia de Fast Food, relógio, pasta de dentes, cotonetes, moedas e notas em escudos e centavos, folheto de publicidade de uma loja de eletrónicos, desodorizante e um exemplo de uma escritura de imóvel;</p> <p>5) Utilização do <i>Powerpoint</i> com uma cronologia da História, através de imagens alusivas a cada época e, a partir, da imagem alusiva à Pré-História introduzir o</p>
-------------------------	---

	<p>tema da evolução do Homem.</p>
<p>Avaliação:</p>	<p>Registo da capacidade de: -mobilização e aplicação de conhecimentos e conceitos adquiridos na aula; -interesse e participação dos alunos durante a aula.</p>
<p>Bibliografia:</p>	<p>Científica: Alcino, P., Travassos, António, & Magano, Teresa. (2021). <i>Somos História-7º ano</i>. Areal Editores. Carr, E. H. (1986). <i>Que é a História?</i> Gradiva. Febvre, L. (1995). <i>Combates pela História</i> (2ª). Editorial Presença.</p> <p>Didática: Arends, R. (1995). <i>Aprender a Ensinar</i>. Editora McGraw-Hill Portugal. Monteiro, Miguel. (2018). “Ensino da História”. In Veiga, Feliciano H., <i>O Ensino da História na Escola de Hoje – Teoria, investigação e aplicação</i>. (pp. 241–263). Climepsi Editores.</p> <p>Webgrafia: https://www.youtube.com/watch?v=SWeeqKvu1IU (consultada a 14/09/2023). https://www.escolavirtual.pt/ (consultada a 14/09/2023).</p>

Apêndice 6

Planificação da aula do dia 11/04/2024.

Lições n.ºs:	Lições n.ºs 47 e 48 (90 minutos)	Unidade:	O mundo romano no apogeu do Império.
Data:	11/04/2024	Sub-unidade:	A integração dos povos conquistados/A romanização da Península Ibérica.

Sumário:	A romanização: o processo de integração dos povos conquistados. O processo de romanização na Península Ibérica.
-----------------	--

Conceitos	romanização, aculturação, direito, cidadania, urbanismo.
Competências	Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica; (A) Consolidar a aquisição e utilizar referentes de tempo e de unidades de tempo histórico: antes de, depois de, milénio, século, ano, era; (B) Localizar em representações cartográficas, de diversos tipos, locais e eventos históricos (C) Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico; (D); Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência; (E) Reforçar a utilização de conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História. (F)

Aprendizagens essenciais e/ou outras	Referir o espaço imperial romano nos séculos II e III e a sua diversidade de recursos, povos e culturas; Compreender que a língua, o Direito e a administração foram elementos unificados do império; Reconhecer os contributos da civilização romana para o mundo contemporâneo.
---	---

- 1) Iniciar a aula com a realização do sumário e do número das lições da mesma;
- 2) Contextualizar, temporalmente e geograficamente, a formação do Império Romano, através da análise uma linha cronológica e de um mapa integrados no *powerpoint* de apresentação. **(B) (C) (D)- Powerpoint com linha cronológica das várias etapas da formação do Império Romano e com um mapa, intitulado Expansão do Império Romano.**
- 3) Explicar os conceitos de **Romanização** e de **Aculturação**, através, primeiramente, de um diálogo com os alunos, com o intuito de perceber as suas concepções e a partir destas explicar a definição de cada conceito no *powerpoint*. **(F)- Powerpoint com os respetivos conceitos.**
- 4) Introduzir os elementos unificadores do Império Romano, através de um esquema integrado no *Powerpoint* de forma a orientar os alunos para a matéria que será lecionada. **(F)- Powerpoint.**
- 5) Explicar a importância do exército romano como elemento unificador do Império Romano e o seu contributo para manter a *pax romana*, através de esquemas no *powerpoint* e na amostra de um capacete e de um escudo romanos, elaborados à escala real. **(F)- Powerpoint, e capacete e escudo romanos.**
- 6) Explicar o conceito de Direito, através do diálogo com os alunos e partir das suas concepções, clarificar a definição e os seus dois principais tipos (Direito Privado e Direito Público), através de esquemas integrados no *powerpoint* de apresentação. **(F)- Powerpoint.**
- 7) Explicar a importância da Lei das XII Tábuas para o Direito Romano, através de uma representação de um senador romano a ler excertos da respetiva Lei que, depois, também, serão projetados para a restante turma para debatermos sobre a sua relevância para a atualidade, mostrando excertos da Constituição da República Portuguesa. **(D) (E) (F)- Aluno vestido, simbolicamente, com indumentária de senador com uma tábua que possui excertos da Lei das XII Tábuas e excertos da Constituição da República Portuguesa.**
- 8) Consolidar a importância do Direito para os Romanos, através da leitura de um documento escrito. **(A)- Doc. 16 O elogio do Direito Romano (Pág. 95 do manual).**
- 9) Explicar o conceito de cidadania, através do diálogo com os alunos e a partir das suas concepções, clarificar a sua definição. Posteriormente, reforçar a importância da concessão da cidadania aos homens livres do Império, através do Édito de Caracala, em 212, reforçando a unidade do Império Romano. **(B) (D). Powerpoint com esquema e representação de um aluno vestido, simbolicamente, de Imperador Caracala que irá ler o édito que, depois, também será projetado para a turma.**

10) Entregar aos alunos autocolantes com um legionário romano e diálogo sobre as fichas de avaliação realizadas no dia 21/03/2024.

Recursos:

2) *Powerpoint* com linha cronológica das várias etapas da formação do Império Romano e com um mapa, intitulado Expansão do Império Romano;

3) *Powerpoint* com os respetivos conceitos;

4) *Powerpoint*;

5) *Powerpoint* e capacete e escudo romanos;

6) *Powerpoint*;

7) Aluno vestido, simbolicamente, com indumentária de senador com uma tábua que possui excertos da Lei das XII Tábuas e excertos da Constituição da República Portuguesa;

8) Doc. 16 *O elogio do Direito Romano* (Pág. 95 do manual);

9) *Powerpoint* com esquema e representação de um aluno vestido, simbolicamente, de Imperador Caracala que irá ler o édito que, depois, também será projetado para a turma;

10) Autocolantes e fichas de avaliação.

Avaliação:	<p>Registo da capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -mobilização e aplicação de conhecimentos e conceitos adquiridos na aula; -interesse e participação dos alunos durante a aula.
Bibliografia:	<p>Científica:</p> <p>Alcino, P., Travassos, António, & Magano, Teresa. (2021). <i>Somos História-7º ano</i>. Areal Editores.</p> <p>Woolf, G. (2015). <i>Roma: A História de um Império</i>. Casa das Letras.</p>
	<p>Didática:</p> <p>Arends, R. (1995). <i>Aprender a Ensinar</i>. Editora McGraw-Hill Portugal.</p> <p>Monteiro, Miguel. (2018). "Ensino da História". In Veiga, Feliciano H., <i>O Ensino da História na Escola de Hoje – Teoria, investigação e aplicação</i>. (pp. 241–263). Climepsi Editores.</p>
	<p>Webgrafia</p> <p>Constituição da República Portuguesa. Disponível em https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx#rt101 (consultado a 2/04/2024).</p>
Estagiária:	Jacinta de Fátima Amaral Carreiro.

Apêndice 7

Planificação da aula do dia 10/10/2023.

Lições n.ºs:	Lições n.ºs 7 e 8	Unidade:	Hegemonia e declínio da influência europeia.
Data:	10/10/2023	Sub-unidade:	As frentes, as fases da guerra e o fim do conflito.

Sumário:	O armistício de 1918. Realização da atividade “P.S. Eu, o coração e as trincheiras.”
-----------------	---

Conceitos	Trincheiras; Frente Ocidental; Guerra Química.
Competências	Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico; (A) Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica; (B) Relacionar formas de organização do espaço com os elementos naturais e humanos aí existentes em diferentes épocas históricas, ressaltando aspetos diferentes e aspetos que permanecem; (C) Reforçar a utilização de conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História; (D) Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência; (E) Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis. (F)

Aprendizagens essenciais e/ou outras	Interpretar o primeiro conflito mundial à luz da rivalidade económica e do exacerbar dos nacionalismos.
---	---

<p>Estratégias de aprendizagem:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Explicar, através de uma imagem, a importância do armistício e as suas imediatas resoluções; (C) (F)- Imagem da carruagem do comboio em Compiègne com os protagonistas do armistício; 2) Redigir uma carta como se os alunos fossem soldados nas trincheiras da I Guerra Mundial, incluindo na carta a menção ao objeto que escolheram que marcou a I Guerra e que mantém legado atualmente. Para além disto, têm de utilizar os seguintes conceitos: trincheiras, frente ocidental e guerra química. (A) (B) (E) (F)- Computador e livros sobre a I Guerra Mundial que a docente irá levar, com o intuito de aproximar os alunos a outro tipo de fonte de informação.
<p>Recursos:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Imagem da carruagem do comboio em Compiègne com os protagonistas do armistício; 2) Computador e livros sobre a I Guerra Mundial que a docente irá levar, com o intuito de aproximar os alunos a outro tipo de fonte de informação.
<p>Avaliação:</p>	<p>Registo da capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -mobilização e aplicação de conhecimentos e conceitos adquiridos na aula, através de uma atividade formativa; -interesse e participação dos alunos durante a aula.

Bibliografia:	<p>Científica:</p> <p>Cantanhede, F., et al. (2023). <i>O fio da História-9º ano</i>. Leya.</p> <p>Gilbert, M. (2017). <i>História do século XX</i>. Publicações D. Quixote.</p> <p>Rémond, R. (1994). <i>Introdução à História do Nosso Tempo</i>. Gradiva.</p>
	<p>Didática:</p> <p>Arends, R. (1995). <i>Aprender a Ensinar</i>. Editora McGraw-Hill Portugal.</p> <p>Monteiro, Miguel. (2018). “Ensino da História”. In Veiga, Feliciano H., <i>O Ensino da História na Escola de Hoje – Teoria, investigação e aplicação</i>. (pp. 241–263). Climepsi Editores.</p>
	<p>Webgrafia:</p> <p>Aula Digital - Aprender é Incrível! (leya.com) (consultado a 30/09/2023).</p> <p>Navio Lusitânia Expresso – RTP Arquivos (consultado a 1/10/2023).</p> <p>Armistício de Compiègne – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org) (consultado a 1/10/2023).</p> <p>Woodrow Wilson – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org) (consultado a 1/10/2023).</p> <p>Leon Trótski – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org) (consultado a 2/10/2023).</p>
Estagiária:	Jacinta de Fátima Amaral Carreiro.

Apêndice 8

Planificação da aula do dia 9/04/2024.

Lições n.ºs:	Lições n.ºs 45 e 46 (90 minutos)	Unidade:	As dificuldades dos governos monárquicos.
Data:	9/04/2024	Sub-unidade:	

Sumário:	Realização de Visita de Estudo ao Palácio de Santana.
-----------------	---

Conceitos	monarquia constitucional; liberalismo; autonomia.
Objetivos da Visita	Diversificar as estratégias no processo ensino-aprendizagem; Consolidar as aprendizagens no âmbito da Visita Régia aos Açores e da autonomia açoriana; Fomentar o gosto e o interesse pelo conhecimento de espaços com História; Sensibilizar para a importância da preservação do património histórico-cultural.

Competências	Reconhecer a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática (A) ; Relacionar, sempre que possível, as aprendizagens com a História regional e local, valorizando o património histórico e cultural existente na região/local onde habita/estuda (B) ;
---------------------	--

<p>Estratégias de aprendizagem:</p>	<p>1) Visita guiada, pelo Dr. Pedro Pascoal, ao Palácio de Santana, realçando os locais importantes onde o rei D. Carlos I e a rainha D. Amélia estiveram e dinamizaram e os locais ligados ao governo e autonomia da Região Autónoma dos Açores. (A) (B)- Edifício do Palácio de Santana (Interior e Exterior) e Jardins do Palácio de Santana.</p>
<p>Recursos:</p>	<p>1)Edifício do Palácio de Santana (Interior e Exterior); 2)Jardins do Palácio de Santana.</p>
<p>Avaliação:</p>	<p>Realização de um relatório da visita de estudo para avaliação sumativa, avaliando o critério de mobilização de conhecimentos, o critério de utilização das fontes históricas e o critério do tratamento da temporalidade/espacialidade.</p>

Bibliografia:	Científica:
	Didática: Almeida, A. (1998). <i>Visitas de Estudo: concepções e eficácia na aprendizagem</i> . Livros Horizonte. Almeida, É. (2014). <i>O património histórico como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico</i> . Instituto de Educação, Universidade do Minho.
	Webgrafia:

Estagiária:	Jacinta de Fátima Amaral Carreiro.
--------------------	------------------------------------

Apêndice 9

Planificação da aula do dia 4/01/2024.

Lições n.ºs:	Lições n.ºs 85 e 86	Unidade:	A Revolução Francesa.
Data:	4/01/2024	Sub-unidade:	A monarquia constitucional (1789-1792)/ A obra da Convenção (1792-1795).

Sumário:	A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. A Constituição de 1791 e as suas principais medidas. As resistências exteriores à Revolução Francesa. A Convenção (1792-1795) e as suas principais medidas.
-----------------	---

Conceitos	soberania popular; divisão de poderes; constituição; monarquia constitucional; sufrágio censitário; sistema representativo.
Competências	Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspectiva crítica; (A) Reforçar a utilização de conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História; (B) Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência; (C) Problematizar as relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual; (D) Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram; (E) Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis. (F)

Aprendizagens essenciais e/ou outras	Valorizar o contributo dos progressos do conhecimento e da afirmação da filosofia das Luzes para a construção da modernidade europeia; Reconhecer na revolução americana e na revolução francesa o paradigma das revoluções liberais e burguesas.
---	--

<p>Estratégias de aprendizagem:</p>	<p>1) Revisão da aula anterior;</p> <p>2) Refletir sobre a importância da Declaração dos Direitos do Homem, realizando uma comparação com a Declaração dos Direitos Humanos atual, através de uma breve comparação no <i>powerpoint</i> e na realização de uma atividade baseada na realização de um mural com exemplos de direitos que foram advogados em 1789 e que são advogados atualmente, tendo os alunos, em pares, imagens que representem os direitos humanos e eles terão que analisar e dizer o direito que está representado, fazendo uma comparação entre 1789 e a atualidade (A) (D) (F);</p> <p>3) Explicação da importância da Constituição de 1791 e as suas medidas, através de esquemas integrados no <i>powerpoint</i> e do manual, realçando os princípios da soberania popular, da divisão de poderes e da representatividade (A) (B);</p> <p>4) Explicar os acontecimentos que levaram ao fim da monarquia Constitucional, realçando o incidente de Varennes, através de um <i>QR Code</i> (C);</p> <p>5) Explicitar as resistências exteriores: países estrangeiros e emigrantes, através do <i>powerpoint</i> (C);</p> <p>6) Contextualizar o Hino Nacional de França, <i>Marselhesa</i>, no contexto da Revolução Francesa, analisando a primeira estrofe e o refrão e assistindo à sua interpretação musical por cortesia de um estudante da escola; (A) (E);</p> <p>7) Consolidar a relevância dos emigrantes franceses no combate ao regime constitucional que se instaurara em França, através da leitura e análise do Doc. C intitulado <i>Os emigrados</i> (Pág. 26 manual do aluno) (A);</p> <p>8) Explicar o que foi a Convenção, a sua constituição e as suas principais medidas, através do <i>powerpoint</i> e da leitura de dois documentos: Doc. 11 A intitulado <i>Consequências da Tomada das Tulherias</i> (Pág. 28 manual do aluno) e Doc. 12 A intitulado <i>A condenação de Luís XVI</i> (pág. 29 manual do aluno) (A) (B);</p> <p>9) Exemplificar uma medida revolucionária: execução de Luís XVI, através de um vídeo do Youtube (E).</p>
--	--

<p>Recursos:</p>	<p>1) <i>Powerpoint</i>;</p> <p>2) <i>Powerpoint</i>, quadro de cortiça e imagens que representam os direitos humanos e respetivos papéis para os alunos fazerem a sua descrição e colocarem no quadro ;</p> <p>3) <i>Powerpoint</i> e manual do aluno ;</p> <p>4) <i>QR Code</i> ;</p> <p>5) <i>Powerpoint</i> ;</p> <p>6) Performance Musical, realizada por um aluno e letra do Hino Nacional de França ;</p> <p>7) Doc. C intitulado <i>Os emigrados</i> (Pág. 26 manual do aluno);</p> <p>8) Doc. 11 A intitulado <i>Consequências da Tomada das Tulherias</i> (Pág. 28 manual do aluno) e Doc. 12 A intitulado <i>A condenação de Luís XVI</i> (pág. 29 manual do aluno).</p>
-------------------------	---

	<p>9)Excerto do filme de Robert Enrico (1989): <i>La Révolution Française</i>.</p>
<p>Avaliação:</p>	<p>Registo da capacidade de: -mobilização e aplicação de conhecimentos e conceitos adquiridos na aula. -interesse e participação dos alunos durante a aula.</p>
<p>Bibliografia:</p>	<p>Científica:</p> <p>Arend, H. (2019). <i>Sobre a Revolução</i>. Relógio D`Água Editores.</p> <p>Chaunu, P. (1995). <i>A civilização da Europa das Luzes</i>. Editorial Estampa.</p> <p>Costa, A., et al. (2022). <i>Entre Tempos-11º ano</i>. Porto Editora.</p> <p>Fortes, A., et al (2023). <i>Novo Linhas da História-11ºano</i>. Areal Editores.</p> <p>Hobsbawm, E. (1992). <i>A Era das Revoluções</i>. Editorial Presença.</p> <hr/> <p>Didática:</p> <p>Arends, R. (1995). <i>Aprender a Ensinar</i>. Editora McGraw-Hill Portugal.</p> <p>Monteiro, Miguel. (2018). “Ensino da História”. In Veiga, Feliciano H., <i>O Ensino da História na Escola de Hoje – Teoria, investigação e aplicação</i>. (pp. 241–263). Climepsi Editores.</p>

Webgrafia:

Excerto do filme de Robert Enrico (1989): La Révolution Française. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Kevg2Lj4tb0&t=13s> (consultado a 27/12/2023).

Estagiária:

Jacinta de Fátima Amaral Carreiro.

Apêndice 10

Planificação da aula do dia 28/11/2023.

Lições n.ºs:	Lições n.ºs 75 e 76	Unidade:	Construção da Modernidade Europeia.
Data:	28/11/2023	Sub-unidade:	A filosofia das Luzes.

Sumário:	A filosofia das Luzes: definição de iluminismo, os direitos naturais e as contribuições sociais e políticas dos filósofos iluministas.
-----------------	--

Conceitos	iluminismo, soberania popular, divisão de poderes.
Competências	Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico; (A) Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica; (B) Relacionar formas de organização do espaço com os elementos naturais e humanos aí existentes em diferentes épocas históricas, ressaltando aspetos diferentes e aspetos que permanecem; (C) Reforçar a utilização de conceitos operatórios e metodológicos da disciplina de História; (D) Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis. (E)

Aprendizagens essenciais e/ou outras	Valorizar o contributo dos progressos do conhecimento e da afirmação da filosofia das Luzes para a construção da modernidade europeia.
---	--

<p>Estratégias de aprendizagem:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Explicar o que foi o iluminismo e os seus protagonistas, através de uma atividade realizada com lâmpadas acompanhadas por um <i>QR Code</i>, que simbolizavam os filósofos iluministas e da leitura de um documento sobre a sua teoria, realçando a importância da disciplina de História como disciplina formadora de competências (A) (D); 2) Explicar os Direitos Naturais do indivíduo e a sua importância para a condição Humana e para a sua valorização, através de esquemas integrados no <i>powerpoint</i> (D); 3) Explicar o Contrato Social de Jean-Jacques Rousseau, a divisão de poderes de Montesquieu e o Humanitarismo e Tolerância de Voltaire, através da leitura de documentos, realçando a sua importância no campo político e na recusa do absolutismo régio (A) (C)- Doc. B A soberania popular e o contrato social; Doc. C A Separação de Poderes; Doc. D Oração a Deus; 4) Contextualizar a ideia de Humanitarismo e Tolerância no âmbito das Guerras Religiosas, através de esquemas integrados no <i>powerpoint</i> (D) (E);
<p>Recursos:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Lâmpadas e respetivos QR Codes e Doc. 7 <i>O que é o Iluminismo?</i> 2) <i>Powerpoint</i>; 3) Doc. B <i>A soberania popular e o contrato social</i>; Doc. C <i>A Separação de Poderes</i>; Doc. D <i>Oração a Deus</i>. 4) <i>Powerpoint</i>.
<p>Avaliação:</p>	<p>Registo da capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -mobilização e aplicação de conhecimentos e conceitos adquiridos na aula. -interesse e participação dos alunos durante a aula.

Bibliografia:	<p>Científica: Chaunu, P. (1995). <i>A civilização da Europa das Luzes</i>. Editorial Estampa. Costa, A., et al. (2022). <i>Entre Tempos-11º ano</i>. Porto Editora. Fortes, A., et al (2023). <i>Novo Linhas da História-11ºano</i>. Areal Editores.</p>
	<p>Didática: Arends, R. (1995). <i>Aprender a Ensinar</i>. Editora McGraw-Hill Portugal. Monteiro, Miguel. (2018). “Ensino da História”. In Veiga, Feliciano H., <i>O Ensino da História na Escola de Hoje – Teoria, investigação e aplicação</i>. (pp. 241–263). Climepsi Editores.</p>
	<p>Webgrafia:</p>
Estagiária:	Jacinta de Fátima Amaral Carreiro.

UNIVERSIDADE DOS AÇORES

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus

9500-321 Ponta Delgada

Açores, Portugal



DM

[2017]

[Running title (Título abreviado, máx. 74 caracteres com espaços)]

[Nome do Autor]