



**Uma turma de historiadores: metodologias da história  
em sala de aula**

**Joana Margarida Pereira Ramos**

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de História do 3º  
ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário**

**Novembro, 2024**

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessário à obtenção de grau de Mestre em Ensino de História do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário realizado sob a orientação científica da Doutora Raquel Henriques. A supervisão da prática de ensino foi da responsabilidade do professor João Roseiro, na Escola Secundária D. Dinis, durante o ano letivo de 2023/2024.

*Em memória da minha avó  
que tantas vezes me disse:  
“se tivesse estudado teria sido  
professora de História.”*

## Agradecimentos

Na canção *Primeiro Dia*, Sérgio Godinho narra um percurso de vida um tanto atribulado, terminando cada estrofe com *Hoje é o primeiro dia do resto da tua vida*. Eu partilho da opinião de que o ser humano se pauta por diversas vivências que nos marcam alterando o nosso rumo, tornando cada um desses momentos o primeiro dia do resto da vida:

“(...)  
*Pouco a pouco o passo faz-se vagabundo  
Dá-se a volta ao medo e dá-se a volta ao mundo  
Diz-se do passado que está moribundo  
Bebe-se o alento num copo sem fundo  
E vem-nos à memória uma frase batida  
Hoje é o primeiro dia do resto da tua vida.”*

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos meus pais Fernando e Zézinha pela educação que me deram assente na estabilidade necessária para perseguir tudo o que ambiciono alcançar, sem qualquer travão mas sempre com conselhos que acabam por se revelar adequados ao meu sucesso. Em segundo lugar, agradeço todos os dias às minhas irmãs Ana e Sandra que me permitiram nascer e crescer no seio de laços inquebráveis e com quem partilho todas as conquistas e fracassos sem que estes últimos diminuam o orgulho que nutrem por mim. Ao meu sobrinho Francisco, a minha maior alegria, a quem quero ensinar tudo o que sei e tudo o que irei aprender. Espero, através deste e de futuros trabalhos no âmbito do ensino, poder contribuir para que a sua experiência ao longo dos anos de escolaridade seja o mais proveitosa possível para a sua formação.

“*E é então que amigos nos oferecem leito  
Entra-se cansado e sai-se refeito  
Luta-se por tudo o que se leva a peito  
Bebe-se e come-se e alguém nos diz «bom proveito»  
E vem-nos à memória uma frase batida  
Hoje é o primeiro dia do resto da tua vida.”*

Ao Rui, o meu companheiro em todos os aspetos da nossa vida. Este foi mais um ano desafiante que passámos lado a lado e a sua presença permitiu-me alcançar mais uma fase que tanto desejei. Para além de ser uma inspiração de força de vontade, o seu apoio

constante deu-me coragem para abraçar aquilo que realmente quero ser, dentro e fora da minha formação académica, e por isso estarei eternamente grata.

Aos meus amigos Isabel, Pedro e Liliana, que contribuíram para o caminho que tenho talhado e que me conduziu até aqui. Às minhas amigas Mariana e Mădălina com quem ingressei nesta jornada pela faculdade, com quem partilhei todos os momentos deste início da vida adulta e que quase uma década depois se aventuraram comigo em mais uma etapa, tornando este curso mais prazeroso. Ao meu amigo Chico pela constante disponibilidade e auxílio, guiando-nos segundo a sua ainda breve experiência pelo ensino, sempre com um largo sorriso. À Carolina e ao Gil que conheci ao longo destes dois anos e com quem partilhei frustrações e conquistas.

“(...)  
*Em fim de uma escolha faz-se um desafio  
Enfrenta-se a vida de fio a pavio  
Navega-se sem mar sem vela ou navio  
Bebe-se a coragem até dum copo vazio  
E vem-nos à memória uma frase batida  
Hoje é o primeiro dia do resto da tua vida.”*

À Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, casa que me recebeu para mais um ciclo de estudos e que me permitiu progredir como historiadora e como futura professora. À professora e orientadora Doutora Raquel Henriques por acompanhar-me neste processo e por me ter auxiliado em momentos de incerteza acerca de rumos a tomar. Aos professores cooperantes João Roseiro e Marina Rodrigues do Agrupamento de Escolas D. Dinis que com tanto carinho me receberam e motivaram ao longo do ano letivo. Um enorme agradecimento à minha professora de História do 3º ciclo do Ensino Básico, a professora Rita Agudo Rêgo, que veio consolidar o gosto pela disciplina.

Aos meus alunos que, durante o estágio, colaboraram sem reticências nas minhas propostas, desafiaram-me e demonstraram a maior empatia que um professor estagiário pode receber. Gostaria de agradecer especialmente a um aluno a quem lecionei explicações ainda antes de congeminar profissionalizar-me e que me chegou sem saber ler o próprio nome. Ver uma criança evoluir a passos largos e saber que contribuí para tal despertou em mim a certeza do rumo a tomar.

“(…)  
*E entretanto o tempo fez cinza da brasa  
E outra maré cheia virá da maré vaza*  
(…)  
*Vem-nos à memória uma frase batida  
Hoje é o primeiro dia do resto da tua vida.”*

Por fim, um agradecimento muito especial à minha avó Lucília. Entre as estórias que me narrava surgiam muitas vezes contos que aconteceram de verdade. Um dia recebi um pequeno livro de onde a minha avó retirava esses contos. Era o seu velho manual de História que tendo mais de 60 anos já lhe faltavam páginas. Agrafei-lhe uma folha para fazer de capa na qual escrevi “Hestoria” com a minha ortografia de cinco anos de idade. E foi assim que a minha avó, que se tivesse estudado teria sido professora de História, me introduziu a esta disciplina. Mal sabíamos nós que este acabaria por ser o primeiro dia do resto da minha vida. Tenho-a sempre na memória. Não lhe posso estar mais agradecida por tudo.

Muito obrigada a todos!

## Resumo

O processo de ensino-aprendizagem em História não se limita à transmissão do saber, mas também ao desenvolvimento de aptidões para “saber como”. Ainda que seja comum, e por vezes recompensador em termos de avaliação sumativa, a dinâmica de transmissor/recetor entre professores e alunos poderá não desenvolver algumas das competências visadas na Constituição e nos documentos de referência, nacionais e internacionais, para o ensino. Se nas aulas de ciências exatas os alunos podem experienciar momentos práticos onde se aproximam, ainda que brevemente, ao ofício dos profissionais da área, não poderá esta metodologia ser aplicada à disciplina de História? O presente relatório visa apresentar os resultados das atividades que deram oportunidade aos alunos de contactarem com as metodologias frequentemente adotadas numa investigação em história. Através do contacto com textos historiográficos e fontes de diversas tipologias ambicionou-se que os próprios alunos produzissem conhecimento. Através desta proposta didática pretende-se desenvolver conceitos já teorizados acerca de abordagens construtivistas, conhecimento histórico e literacia histórica, fomentando assim as competências de âmbito transdisciplinar que se ambiciona que os alunos transportem para a sua vida adulta.

**Palavras – Chave:** Literacia Histórica; Conhecimento Histórico; Metodologias da História; Ciências Auxiliares; Competências.

## **Abstract**

The teaching-learning process in History is not only limited to the transmission of knowledge, but also to the development of “know-how” skills. Although it is common, and sometimes rewarding in terms of summative assessment, the transmitter/receiver relation between teachers and students may not develop some of the competences targeted in the Constitution and in national and international reference documents for teaching. If, in exact science classes, students can experience practical moments where they can get close, albeit briefly, to the work of professionals in the field, couldn't this methodology be applied to the subject of History? The aim of this report is to present the results of the activities that gave students an opportunity to get to grips with the methodologies often used in history research. Through contact with historiographical texts and historical sources of various typologies, the aim was for the students themselves to produce knowledge. The goal of this didactic proposal is to develop concepts already theorized about constructivist approaches, historical knowledge and historical literacy, thus instigating the transdisciplinary skills that it is hoped the students will carry into their adult lives.

**Key-Words:** Historical Literacy; Historical Knowledge; Methodology of History; Auxiliary Sciences; Skills.

## Índice

<b>1. Introdução: definição do problema.....</b>	<b>1</b>
1.2 Questionário inicial .....	3
<b>2. Enquadramento teórico .....</b>	<b>9</b>
2.1 História: passado, presente e futuro.....	9
2.2 Aprendizagens significativas em história: saber e “saber como” .....	13
2.3 Definição dos objetivos .....	18
3.1 Escola Secundária D. Dinis .....	20
3.2 A turma .....	21
3.3 Estratégias de abordagem .....	22
<b>4. Uma turma de historiadores: da teoria à prática .....</b>	<b>29</b>
4.1 As histórias que os selos nos contam.....	29
4.1.2 Resultados .....	32
4.2 Não são apenas números.....	34
4.2.1 Resultados .....	37
4.3 <i>Mas essa matéria só vem mais para a frente no manual (...)</i> .....	38
4.3.1 Resultados .....	40
4.5 Narrativa histórica: passado e presente .....	43
<b>5. Reflexão dos resultados a nível global: um futuro profissional em vista.....</b>	<b>44</b>
5.1 O ofício do historiador e as suas metodologias .....	44
5.2 Questionários acerca das atividades práticas.....	48
<b>Bibliografia.....</b>	<b>56</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>62</b>
Anexo 1 – Questionário inicial.....	63
Anexo 2 – Plano de aula: O Cristianismo como matriz identitária europeia .....	64
Anexo 3 – Plano de aula: Origem e difusão da religião islâmica.....	65

Anexo 4 – Plano de aula: A Reconquista Cristã .....	66
Anexo 5 – Plano de Aula: Sigilografia medieval portuguesa;.....	67
Anexo 6 – <i>PowerPoint</i> acerca dos selos medievais (séculos XIII e XIV) .....	68
Anexo 7: Ficha de trabalho nº1 .....	72
Anexo 8 - Rúbrica de avaliação: Ficha de trabalho nº1.....	79
Anexo 9 – Plano de aula: Tráfico negreiro .....	80
Anexo 10 – Ficha de trabalho nº 2 .....	81
Anexo 11 – Excerto da <i>Crónica da Guiné</i> .....	86
Anexo 12 – Rúbrica de avaliação: Ficha de trabalho nº2.....	87
Anexo 13 – Ficha de trabalho nº 3 .....	88
Anexo 14 – Rúbrica de avaliação: Ficha de trabalho nº3 .....	89
Anexo 15 – Ficha de trabalho nº 4 .....	90
Anexo 16 – Questionário apresentado após as atividades.....	93
Anexo 17 - Respostas dadas ao questionário acerca da primeira atividade (As histórias que os selos nos contam): primeira questão;.....	94
Anexo 18 – Respostas dadas ao questionário acerca da atividade (Não são apenas números): primeira questão; .....	96
Anexo 19 – Respostas dadas ao questionário acerca da terceira atividade ( <i>Mas essa matéria só vem mais para a frente no manual (...)</i> ): terceira questão; .....	97
Anexo 20 – Respostas dadas ao questionário acerca da primeira atividade (As histórias que os selos nos contam): terceira questão; .....	99
Anexo 21– Respostas dadas ao questionário acerca da segunda atividade (Não são apenas números): terceira questão;.....	101
Anexo 22- Respostas dadas ao questionário acerca da terceira atividade ( <i>Mas essa matéria só vem mais para a frente no manual (...)</i> ): terceira questão; .....	102

## Índice de tabelas

<b>Tabela I</b> – Questões de resposta fechada.....	4
<b>Tabela II</b> - Explica, na tua opinião, o que significa “ciências auxiliares da história.”...6	6
<b>Tabela III</b> - Qual a importância das fontes primárias para o trabalho do historiador?....6	6
<b>Tabela IV</b> - Consideras que esta atividade contribuiu para o desenvolvimento das tuas capacidades de expressão escrita? Porquê?.....	51

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico I</b> – Refere as disciplinas que podem ser úteis para a história.....	5
<b>Gráfico II</b> – Enumera alguns tipos de fontes que podem ser utilizadas pelo historiador.....	7

## Índice de figuras

<b>Figura I</b> – Modelo de análise e hipóteses.....	13
<b>Figura II</b> – Categorização das fontes.....	16
<b>Figura III</b> – Distribuição de escolas do AEDD pela freguesia de Marvila.....	20
<b>Figura IV</b> – Excertos analisados em aula no âmbito da cristandade no Império Romano.....	25
<b>Figura V</b> – Excertos analisados em aula no âmbito da origem e disseminação do Islão.....	26
<b>Figura VI</b> – Documentos analisados em aula no âmbito da reconquista cristã.....	27
<b>Figura VII</b> - Exemplo das fontes projetadas.....	29
<b>Figura VIII</b> – Excerto historiográfico de Maria do Céu Barbosa.....	30
<b>Figura IX</b> - Exemplo dos excertos selecionados.....	36

## **Lista de abreviaturas e siglas**

**AE** – Aprendizagens Essenciais

**AEDD** – Agrupamento de Escolas D. Dinis

**ASE** - Ação Social Escolar

**ENED** - Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento

**ENEC** - Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

**ESDD** – Escola Secundária D. Dinis

**EX.** – Exemplo

**GTEC** – Grupo de Trabalho de Estratégia para a Cidadania

**N.A** – Não Respondeu

**Nºa** – Número de alunos

**PASEO** – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

## **1. Introdução: definição do problema**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) sobre a qual se realiza o presente relatório teve lugar na Escola Secundária D. Dinis (ESDD), na freguesia de Marvila. Durante o ano letivo de 2023/2024, cumprimos as duas fases previstas no regulamento da FCSH para os Mestrados em Ensino: a observação e lecionação de aulas. Ao longo destes meses foi possível acompanhar as turmas e traçar o seu perfil, de forma a encontrar uma temática pertinente para a PES.

No primeiro contacto com a escola, fomos informados pelo professor cooperante que poderíamos realizar quaisquer atividades desde que tivéssemos em atenção as Aprendizagens Essenciais (AE) e a preparação para o Exame Nacional, tendo em conta que iríamos trabalhar com turmas do Ensino Secundário. Demais, esclareceu que, apesar de termos liberdade para planear o que nos fosse conveniente para a realização do relatório, não seria adequado propormos atividades que implicassem uma contribuição monetária por parte dos alunos, devido às dificuldades socioeconómicas da comunidade. Por fim, comunicou que trabalharíamos maioritariamente com as turmas de 10º e 11º ano, pois o 12º realizaria exame no final do ano e o professor preferia encarregar-se totalmente dessa turma. Como a Escola Básica de Marvila, pertencente ao Agrupamento de Escola D. Dinis (AEDD), seria também lugar de estágio, poderíamos, se assim decidíssemos, lecionar algumas aulas ao 3º Ciclo.

Quando iniciámos o estágio já tínhamos em vista possíveis temas de trabalho. Contudo, optámos por assistir primeiro a um número considerável de aulas antes de iniciar a pesquisa bibliográfica e construir o plano de atividades. Esta decisão foi fundamental para a definição do tema, pois verificámos que as nossas ideias iniciais não se adequavam às turmas, visto que, as suas necessidades não correspondiam totalmente às mesmas que sentimos durante o nosso percurso escolar. Neste momento compreendemos a importância de iniciar a PES a partir da observação. Não se trata apenas de apreender métodos e técnicas de um professor experiente mas, também, de quebrar com alguns estigmas que transportamos de acordo com a nossa experiência pessoal.

Foi durante a observação de uma aula de 11º ano que nos surgiu o tema em estudo: o contacto entre os alunos e as metodologias da história através da aproximação ao ofício do historiador. Na aula referida, o professor questionou se alguém sabia o que é a Demografia. Entre o silêncio absoluto da turma, um dos alunos respondeu: *Demografia? Demos isso em Geografia, o que tem a ver com História?*. Instantaneamente recordámos as questões transdisciplinares que abordámos durante a componente letiva do mestrado. A intervenção do aluno e o silêncio dos restantes levou-nos a crer que não têm consciência do cruzamento de saberes e competências entre disciplinas. Também deduzimos que, se não têm consciência acerca dos saberes transdisciplinares, então não os aplicam.

Durante as semanas que se seguiram continuámos a refletir sobre estas questões procurando extrair um possível tema de trabalho. Nas aulas seguintes, tanto no 10º ano como no 11º ano, notámos algumas dificuldades em analisar fontes que não consistissem em documentos escritos, como por exemplo gráficos e tabelas. Recordámos o nosso próprio percurso académico durante o qual os temas que seleccionámos para trabalhos de investigação exigiram a análise de diversos tipos de fontes, quer primárias quer historiográficas. Esta análise requeria conhecimentos relacionados com saberes específicos de áreas que em conjunto permitem um conhecimento cada vez mais aproximado do passado: as ciências auxiliares. De facto, as produções historiográficas resultam de um conjunto de saberes particulares de diversas áreas. Tendo em conta as ideias iniciais, começámos a averiguar as possibilidades de explorar as ciências auxiliares como conjunto de saberes que possibilitam o conhecimento dos conteúdos lecionados em História A.

Já com o tema da PES decidido, prosseguimos com a observação de aulas. Apesar das múltiplas fontes utilizadas, são nulas as referências que se fazem no manual escolar acerca dos métodos utilizados para chegar às narrativas apresentadas. A partir de uma breve revisão bibliográfica percebemos que esta é uma questão já anteriormente explorada. Segundo Nokes:

“Historians’ professional activities contrast sharply with traditional history teaching methods. There exists, perhaps, no other discipline where the work of students differs more drastically from the work of professionals. In science, students do labs. In gym class, they play sports. In English class, they write poetry. In music class, they perform in ensembles. And in industrial arts,

they work with the same tools carpenter's use. However, in history, students typically listen to lectures and memorize information, activities that do not reflect historical thinking” (2023, p.54).

Começámos então a desenvolver a hipótese de implementar estratégias que aproximassem os alunos ao trabalho do historiador com o objetivo de melhorar as suas habilidades de análise documental, que inclui saberes de diversas disciplinas. O professor cooperante anuiu imediatamente perante a nossa proposta em torno da aproximação dos alunos às metodologias da história. Referiu inclusive que, parafraseando, *eles não têm noção dessas coisas, por exemplo a importância da estatística para a história.*

Após obter concordância do professor, considerámos pertinente inquirir os alunos acerca das ciências auxiliares, das metodologias da história e das fontes, de forma a construir as atividades com base nas suas ideias prévias.

## **1.2 Questionário inicial**

Optámos por realizar a recolha de ideias prévias com a turma de 10º ano por três motivos: em primeiro lugar, pensámos que a aproximação ao trabalho do historiador seria benéfico para alunos em início de ciclo, de forma a transportarem os possíveis conhecimentos e competências adquiridas para os anos seguintes; em segundo lugar, apesar de considerarmos que esta abordagem possa ser proveitosa em qualquer ano do Ensino Secundário, a turma de 10º ano, constituída por vinte e oito alunos, fornecer-nos-ia uma maior amostragem aquando da discussão de resultados, em comparação com a turma de 11º ano que continha apenas treze alunos; em terceiro lugar, como só tínhamos uma turma de cada ano, considerámos que uma análise comparativa entre diferente anos dificultaria a discussão de resultados.

O método que usámos para a recolha de ideias prévias foi um inquérito em forma de questionário anónimo (Anexo 1, p.63). Esta metodologia de recolha de dados é frequentemente utilizada no campo educacional e permite acrescentar “(...) um valor significativo no conhecimento e interpretação de fenómenos transversais, na identificação de tendências, na comparação entre categorias gerais e na realização de análises extensivas” (Santos & Henriques, 2021, p.9).

Em meados de janeiro elaborámos um questionário do tipo misto, constituído por quatro questões de resposta fechada (sim/não) e quatro questões de resposta aberta (Hill & Hill, 2008). A pertinência de um questionário do tipo misto incide no facto de os alunos poderem justificar ou esclarecer as suas respostas, o que não é possível através das questões do tipo fechado (Santos & Henriques, 2021). Este primeiro questionário foi respondido por vinte sete alunos.

**Tabela I – Questões de resposta fechada**

Questões	Sim		Não	
	Nº a	%	Nºa	%
Consideras que a história está relacionada com outras disciplinas?	27	100	0	0
Sabes o que são as ciências auxiliares da história?	9	33,3	18	66,7
Consideras que um historiador domina ou deve dominar todas as metodologias relacionadas com investigação em história?	21	77,8	6	22,2
Tens curiosidade acerca do trabalho efetuado pelo historiador?	25	92,6	2	7,4

Ainda que o questionário se tenha realizado sem qualquer introdução ao tema do presente relatório ou abordagem das metodologias da investigação histórica, 100% dos alunos responderam que a história está relacionada com outras disciplinas, o que revela que a turma se encontra familiarizada com a transdisciplinaridade que esta disciplina exige. No entanto, quando se refere o conceito de ciências auxiliares da história<sup>1</sup>, dois terços da turma responderam que não sabem o que são. A percentagem de respostas negativas a esta segunda questão encontra-se em consonância com as respostas dadas à terceira questão, visto que 77,7% da turma considerou que o historiador deve dominar todas as metodologias relacionadas com a investigação em história. Esta percentagem demonstra um afastamento em relação ao trabalho do historiador e à complexidade das metodologias pertencentes às ciências auxiliares, sendo que o domínio de todas elas seria pouco provável de ser alcançado por uma só pessoa. Por fim, 92,6% da turma revelou curiosidade acerca do trabalho efetuado pelo historiador para a elaboração de conclusões

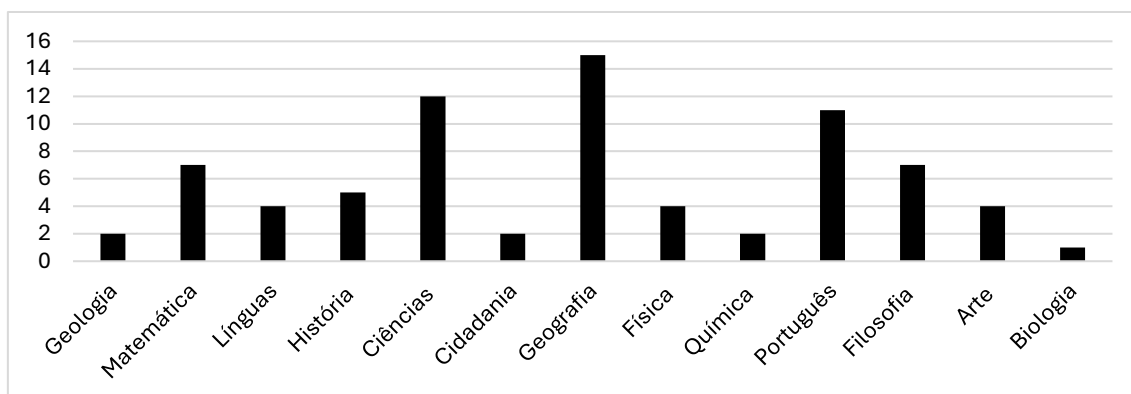
---

<sup>1</sup> Neste questionário não foi diferenciada a história como ciência nem a História como disciplina, de forma a facilitar a compreensão por parte dos alunos, ainda que essa distinção tenha sido salientada durante a explicação das questões, tais como outros vocábulos, como por exemplo “metodologias”. Considerámos que ao analisar as respostas com base na distinção entre história/História poderia induzir-nos em erro, pois os alunos poderiam não ter em atenção essa diferença durante a realização do questionário.

acerca do passado, o que nos deu bastante motivação para avançar para uma proposta de projeto.

Em relação às questões de resposta aberta, optámos por analisá-las individualmente devido à multiplicidade de respostas que obtivemos. A questão analisada no Gráfico I surgiu como complemento da primeira pergunta de resposta fechada acerca das disciplinas relacionadas com história. Foi nosso objetivo comparar as duas respostas e verificar se os alunos que responderam “sim” à questão nº1 saberiam enumerar de forma pertinente algumas dessas disciplinas.

**Gráfico I – Refere as disciplinas que podem ser úteis para a história**



À semelhança da primeira questão de resposta fechada, esta teve um total de vinte e sete respostas. Como é possível observar através do Gráfico I, mais de metade da turma referiu a disciplina de Geografia, o que não nos surpreendeu pois é uma disciplina associada à História desde o 2º Ciclo (História e Geografia de Portugal). No entanto, para as restantes respostas mais frequentes, tais como Ciências, Português, Filosofia e Matemática, não conseguimos elaborar uma justificação para além de serem disciplinas que os alunos frequentaram ou frequentam. Uma das dificuldades da análise de questionários consiste na impossibilidade de pedir esclarecimentos acerca das respostas dadas (Santos & Henriques, 2021). Neste caso, a impossibilidade de refletir aprofundadamente sobre o grupo de disciplinas referidas um maior número de vezes deve-se a uma falha da nossa parte durante a elaboração do questionário, pois deveriam ter sido pedidas justificações para as escolhas efetuadas.

**Tabela II – Explica, na tua opinião, o que significa “ciências auxiliares da história”.**

<b>Grupos</b>	<b>Número de alunos</b>
Ajuda	9
Relaciona “ciências auxiliares” com a disciplina de Ciências Naturais	5
Complementam a história	3
Teorias e metodologias	2
Não sei	8

Tendo em conta o universo de repostas com as quais nos deparámos, optámos por dividi-las em cinco grupos descritos na Tabela II. Dos dezoito alunos que afirmaram que não sabem o que são as ciências auxiliares da história, apenas oito responderam “não sei”, portanto, dez desses dezoito alunos tentaram elaborar uma definição, o que revela a pertinência desta questão de resposta aberta. A maior incidência de respostas encontra-se no grupo que relacionou a palavra “auxiliar” como sinónimo de “ajudar”, definindo as ciências auxiliares da história como, parafraseando, *as ciências que ajudam a história*. Pelo contrário, o terceiro grupo não se concentrou na palavra auxiliar, mas sim na palavra “ciências”, relacionando-a com a disciplina de Ciências Naturais. Dos nove alunos que anteriormente responderam que sabiam o que são as ciências auxiliares, três relacionaram este termo com disciplinas que estudam assuntos em comum com a história e se complementam entre si. Por fim, dois alunos relacionaram as ciências auxiliares com “metodologias da história”. Consideramos que estas últimas cinco respostas (as três que afirmaram que as ciências auxiliares se complementam entre si e as duas que relacionaram ciências auxiliares com “metodologias da história”) são as que mais se aproximaram da definição de ciência auxiliar da história.

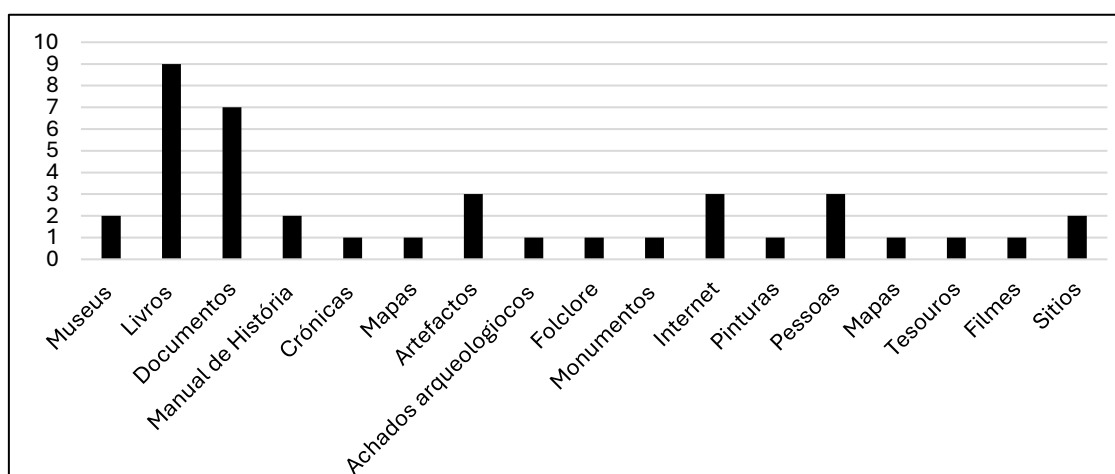
**Tabela III – Qual a importância das fontes primárias para o trabalho do historiador?**

<b>Grupos</b>	<b>Número de alunos</b>
São a base do trabalho do historiador	3
Onde se apura a verdade dos factos	7
De onde se retira informação	5
Ajuda no trabalho do historiador	7
Não sei	5

As respostas dadas à questão analisada na Tabela III foram também divididas em cinco grupos. Os dois grupos com maior incidência destacaram a importância das fontes como uma ajuda ao trabalho efetuado pelo historiador e como um meio de apurar a verdade dos factos. Este último conjunto de respostas relacionadas com o valor de verdade subdivide-se em dois grupos distintos: três alunos definiram as fontes como um meio dos historiadores “poderem ver o que realmente aconteceu”, sendo que salientaram a necessidade das fontes serem “verídicas” para que os factos sejam apurados corretamente; os restantes quatro referiram-se às fontes como um meio de confirmação da verdade dos factos já registada na historiografia. De imediato, concluímos que esta questão de verdade absoluta deveria ser trabalhada com os alunos, pois estes “(...) devem procurar, compreender, seleccionar e utilizar informação histórica fundamental para emitirem juízos bem informados (...) A utilização de fontes diversas e contraditórias mostra que as interpretações históricas são provisórias e suscetíveis de serem reavaliadas (...)” (Conselho da Europa, 2018, p. 20).

De resto, cinco alunos referiram que as fontes servem para os historiadores retirarem informação, o que acaba por ir de encontro à resposta que nomeia as fontes como a base do trabalho do historiador. Concluímos que, excluindo o grupo que engloba as respostas “não sei”, todos os outros se aproximaram, em certa medida, da importância das fontes para o trabalho do historiador, ainda que tenhamos verificado conceções que necessitem de esclarecimento.

**Gráfico II – Enumera alguns tipos de fontes que podem ser utilizadas pelo historiador**



Como é possível observar no Gráfico II, existe uma grande variedade de respostas acerca do que os alunos consideraram como fontes históricas: documentos escritos, iconográficos, mapas, objetos, mitos, vestígios, património e história oral. Contudo, concluímos que a turma não fez distinção entre fontes primárias, fontes secundárias e as produções que resultam dessas fontes, como os livros e os filmes. Salienta-se que a maioria das respostas recai sobre fontes escritas, sejam fontes bibliográficas ou documentos escritos. Interpretamos que esta maioria se deva ao tipo de documentos com os quais os alunos maioritariamente contactaram durante o seu percurso escolar.

De forma global, através da realização deste questionário foi possível concluir que, apesar de não se verificar uma total ignorância ou afastamento em relação ao trabalho do historiador, existe alguma confusão acerca das metodologias da história, sobretudo no que concerne ao trabalho a realizar com as fontes.

Tendo em vista a elaboração de uma proposta que aproxime os alunos do ofício, através da construção de pontes entre os saberes (conteúdos) e o “saber fazer”, foi necessário proceder à revisão da literatura. Segundo Quivy & Campenhoudt (1998), no âmbito da investigação em Ciências Sociais, esta fase de *Construção* tem como finalidade a definição da problemática e a construção de um modelo de análise com vista à definição de objetivos. Para além da incrementação da análise documental, vejamos quais as possibilidades que esta temática poderá ter na formação dos alunos.

## **2. Enquadramento teórico**

A expressão ensino e aprendizagem, comumente utilizada no âmbito das Ciências da Educação, é um reflexo da indissociabilidade e interdependência dos dois processos. A tarefa do professor só é concretizada se ocorrer aprendizagem para o aluno, pois não basta ter a intenção (Kubo & Batomé, 2005). Durante o cumprimento das horas de estágio verificámos que este processo se encontra em constante intermitência. O professor pode adotar métodos didáticos que resultam na concretização de aprendizagens para uns alunos da turma e para outros não. Também poderá haver o caso em que, durante a mesma aula e para o mesmo aluno existam momentos de aprendizagem e momentos em que os métodos utilizados não são eficazes. Cabe ao professor trabalhar para que a aprendizagem seja constante. Posto isto, surgem algumas questões às quais nos iremos dedicar de seguida: qual a finalidade do ensino de História? O que ensinar? Como ensinar? Como aprender?

### **2.1 História: passado, presente e futuro**

A questão acerca da finalidade da história e do seu ensino já nos foi colocada em múltiplas ocasiões. Na primeira aula da turma de 10º ano, o professor cooperante colocou à turma a mesma questão. As respostas dadas foram ao encontro da resposta que nós próprios proferimos várias vezes: *aprender sobre o passado para evitar os mesmos erros no futuro*. Ao longo dos anos encontrámos diversas soluções para a tão frequente pergunta. A partir das leituras realizadas sobre esta temática, concluímos que cada um apresenta a sua perspectiva. Contudo, no que concerne à importância da história no currículo existe uma resposta concreta que coloca o ensino de História num panorama bastante abrangente.

A educação para a cidadania é um tema recorrente nas últimas décadas, não só nos documentos de referência como também em bibliografia no âmbito do Ensino Primário, Básico e Secundário. Inclusive tem sido um tema alvo dos meios de comunicação.

De acordo com o *Dicionário da Língua Portuguesa*, cidadania significa “qualidade de cidadão (...)” (2011, p.354). A mesma fonte define cidadãos como “indivíduos pertencentes a um estado livre, no gozo dos seus direitos civis e políticos, e sujeitos a

todas as obrigações inerentes a esta condição (...)” (2011, p.354). Esta definição está associada ao conceito de civismo, vocábulo que significa “dedicação pelo interesse publico; comportamento demonstrativo de respeito pelos valores da sociedade e pelas suas instituições.” (2011, p.364). Segundo Dias & Horta, apesar das alterações dos contextos políticos, económicos e sociais e consequente alteração dos direitos e deveres dos cidadãos, a instrução para o civismo tem acompanhado o ensino em Portugal, pelo menos desde as reformas de Marquês de Pombal, no século XVIII (2020).

Após a integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia em 1986, que veio influenciar o rumo da educação (Ribeiro et al., 2014), o civismo e a cidadania tornaram-se questões centrais nas políticas educativas. Desde então, múltiplos são os documentos publicados acerca do tema, atribuindo à educação cívica e à cidadania um carácter transversal dentro e fora da sala de aula. Segundo o artigo 3º da Lei de Bases do Sistema Educativo, este tem como objetivo:

“Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

No biénio 2008/2009, segundo as orientações do Conselho da Europa, iniciou-se a discussão acerca da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED). Após a fase de avaliação das estratégias implementadas, recomendou-se “Ponderar a possibilidade da Estratégia se assumir explicitamente como de Educação para a Cidadania Global” (Sá Costa & Caramelo, 2017, p.9). Em 2016 foi aprovado o *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação, Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário* que visa “(...) enquadrar a intervenção pedagógica da Educação para o Desenvolvimento, como dimensão da educação para a cidadania, e promover a sua implementação na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário” (Camões et al., 2016, p.7).

Um ano depois, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), constituiu-se como um documento de referência produzido no âmbito do programa do XXI Governo Constitucional para a educação, com o objetivo de “(...) dar um novo impulso à Educação para a Cidadania (...)” (GTEC, 2017, p.2). Este documento assenta em três eixos fundamentais: aprender a exercer uma cidadania democrática, trabalhar em

conjunto face a extremismos e a procurar soluções para um desenvolvimento inclusivo baseados em competências e valores. Entre estes três eixos encontramos as duas razões apontadas por Ribeiro, Neves & Menezes para a importância da educação para a cidadania: um objetivo político relacionado com a preocupação europeia em relação aos partidos extremistas e uma razão científica baseada em estudos que demonstram a falta de interesse dos jovens nas suas comunidades, o que influencia o envolvimento cívico e político futuro (Ribeiro et al., 2014, p.13).

Em 2017, de forma a assegurar o fomento das competências comuns que todos os alunos deveriam atingir no final do 12º ano, surge o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO). Este afirma-se como um “(...) documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (2017, p.8). As quatro dimensões que o constituem – Princípios; Visão; Valores; Áreas de Competências – devem conduzir os alunos ao conhecimento sólido, ao desenvolvimento de capacidades e à prática de atitudes de base humanista e ética enquanto cidadãos.

Sendo as competências para um futuro como cidadãos uma componente do currículo, questionamo-nos agora acerca do papel específico da disciplina de História para o cumprimento deste objetivo.

As alterações do programa curricular consequentes das mudanças sociais e culturais, do desenvolvimento tecnológico e de um maior acesso a fontes de informação, exigiram a incrementação dos métodos didáticos pedagógicos (Alves, 2004). Em História, a exclusiva memorização de conteúdos começou a dar lugar ao fomento do conhecimento “(...) não só a nível cognitivo enquanto saber histórico, mas também em situações concretas e este saber deve ser útil como competência social na vida quotidiana” (Alves, 2004, p.116). Mas que tipo de usos podemos fazer do conhecimento histórico no nosso dia a dia?

Anteriormente referimos que o ensino sem a concretização de aprendizagens não existe. Acrescentamos agora que, se a História não fizer diferença no comportamento intelectual dos alunos, então a aprendizagem é em vão (Lee, 2011). Segundo Rösen, a concretização do conhecimento histórico implica mecanismos cognitivos que permitem situar-nos no tempo, deduzir implicações do passado para o presente e para o futuro, que

devem estar sempre presentes nas estruturas mentais dos sujeitos (1993). Na mesma linha, Félix afirma também que as competências socio históricas e a consciência histórica permitem ao cidadão articular-se no espaço e no tempo (1998).

Alves, no seguimento do francês Christophe Granger, declara que a história tem a finalidade de “(...) permitir que as competências únicas que só ela pode desenvolver ajudem o presente a ser mais inclusivo, mais compreensivo e politicamente menos manipulado. Portanto, justificar a sua existência já não é apenas uma questão de utilidade, é uma questão de sobrevivência da humanidade” (2014, p.14). Assim concluímos que o ensino da História pode contribuir para a formação cívica dos alunos, incentivando à participação democrática através do fomento do pensamento no âmbito social, político e económico.

As Aprendizagens Essenciais (AE), documentos que visam orientar as planificações e avaliações das aulas conforme os programas em vigor, salientam 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” (Ministério da Educação, 2022, p.2).

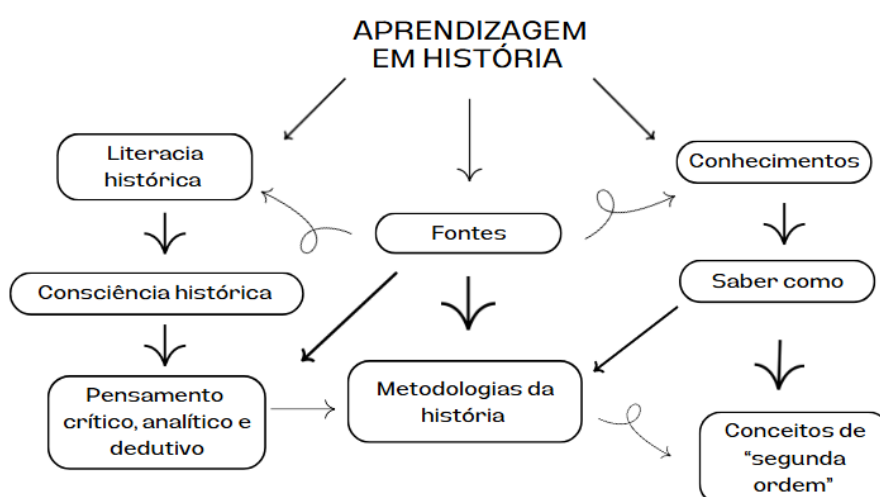
Ao efetuar uma pesquisa pela palavra-chave “cidadania” nas AE das disciplinas que formam o currículo dos três anos de ensino secundário, apenas encontramos resultados nas disciplinas da área de Ciências Sociais e Humanas, não existindo qualquer referência a cidadania nas disciplinas de Matemática, Física, Química ou Biologia. Entre as disciplinas das Ciências Sociais, verificámos também que é nas AE de História que aparecerem mais resultados, entre os textos introdutórios do documento e os conteúdos a lecionar.

Parte dos conteúdos programáticos abordam diretamente as questões de cidadania no passado, nomeadamente em relação aos modelos ateniense e romano, à implementação dos regimes liberais e na construção de uma “cidadania europeia” no pós-Guerra Fria. Observando o restante programa e tendo em conta a experiência das aulas já lecionadas durante a PES, concluímos que é um desafio ainda maior trabalhar as competências relacionadas com a cidadania quando as matérias não se relacionam diretamente com este termo. Nestes casos, como indicam as AE, os professores devem “(...) promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico do aluno (...)” e que “(...) induzam ao respeito pela diferença e diversidade” (Ministério da Educação, 2022, p.10).

Tendo em conta estas considerações sobre a importância do ensino da história, vejamos a base teórica sobre a qual suportámos as estratégias implementadas durante a PES.

## 2.2 Aprendizagens significativas em história: saber e “saber como”

Figura I – Modelo de análise e hipóteses<sup>2</sup>



Segundo o PASEO (2017), os *conhecimentos, capacidades e atitudes*, que no seu conjunto formam as supramencionadas Áreas de Competências, pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas. Sendo a PES realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de História, este pressuposto guiou-nos em direção às leituras acerca da literacia histórica.

Começamos por distinguir os conceitos de “literacia histórica” e “literacia da história”: enquanto o primeiro se refere à capacidade de ler e escrever durante o estudo da história, o segundo diz respeito “ao que se ganha a partir do estudo da história na escola” [tradução própria] (Maposa & Wassermann, p.45, 2009).

Lee aprofunda este conceito de literacia histórica, encarando-o como “(...) conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado” (Lee, 2004, as cited in Barca, 2006, p.93). Esta interpretação relativa ao passado poderá levar os alunos a

<sup>2</sup> Modelo de análise construído a partir da leitura das obras de Alves (2004), Barca (2006, 2021), Peter Lee (2006, 2011), Gago (2020), Nokes (2013), Rüssen (2004, 2007, 2011) e Tylor & Young (2003).

ultrapassar os seus conhecimentos prévios baseados no senso comum e contribuir para a formação de uma consciência histórica no sentido de observar o mundo de forma crítica tendo em atenção os acontecimentos passados (Lee, 2006).

De acordo com o que enunciámos no ponto anterior, o conhecimento histórico deve refletir-se na forma como o sujeito interage com o mundo circundante. Neste sentido, Rüsen desenvolve o conceito de consciência histórica como “(...) as operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência da evolução temporal do mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, a sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2010, as cited in Marrera & Souza, 2013, p.1070). A temporalidade é um fator essencial para a consciência histórica, pois não se estanca na consciência do tempo passado, estabelecendo relações significativas com o presente e com o futuro (Gago, 2016a, p.76).

O desenvolvimento de literacia e consciência histórica caminham lado a lado com a aproximação dos alunos ao trabalho do historiador, dado que um dos requisitos para a literacia histórica é compreender, no fundo, a metodologia que guia e organiza o trabalho do historiador e os conceitos específicos da disciplina (Oakeshott, 1983, as cited in Lee, 2005). Esta aproximação pode fomentar não só os conhecimentos substantivos da história, como também os conhecimentos de “segunda ordem”. Os primeiros relacionam-se com os conteúdos programáticos, como por exemplo “Guerra Fria” ou “chanceler”. Os segundos, também chamados de conceitos meta históricos, relacionam-se com a epistemologia da história, ou seja, a natureza do conhecimento histórico, como por exemplo “evidência” (Barca, 2021). Este tipo de conhecimentos pode ser fomentado a partir do contacto dos alunos com as metodologias da história de forma a refletir sobre a sua origem e validade. Não se trata apenas de aprender a “matéria” como também de entender de que forma os historiadores chegam a conclusões e as apresentam.

O ensino da história a nível da escolaridade obrigatória e a nível do ensino superior baseia-se em metodologias bastante distintas, sendo que a observação desta distinção não consiste num “(...) elogio à cisão entre a pesquisa e o ensino ou entre as escolas e a universidade” (Pereira & Seffner, 2009, p.114). Remetendo para a nossa experiência no Ensino Secundário, relembramos todas as aulas metodologicamente organizadas para a exposição de conteúdos, levando-nos a questionar a necessidade de presença, visto que tudo o que havia para aprender estava no manual e estudá-lo era suficiente para alcançar bons resultados. Quando ingressámos na licenciatura em história, a adaptação inicial

demonstrou-se bastante atribulada, pois saber os conteúdos não bastava para alcançar os resultados a que nos havíamos habituado.

Entendemos então que a “(...) aprendizagem em História não significa apenas «saber», mas também «saber como» (Gago, 2020, p.3), e durante os anos de escolaridade não havíamos adquirido as ferramentas necessárias para “saber fazer” história. Salientamos que o tema escolhido para a PES não tem como objetivo levar a que todos os alunos se especializem na área. No entanto, a aproximação ao trabalho do historiador poderá ter consequências bastante positivas na formação dos alunos, qualquer que seja o rumo pelo qual optarem.

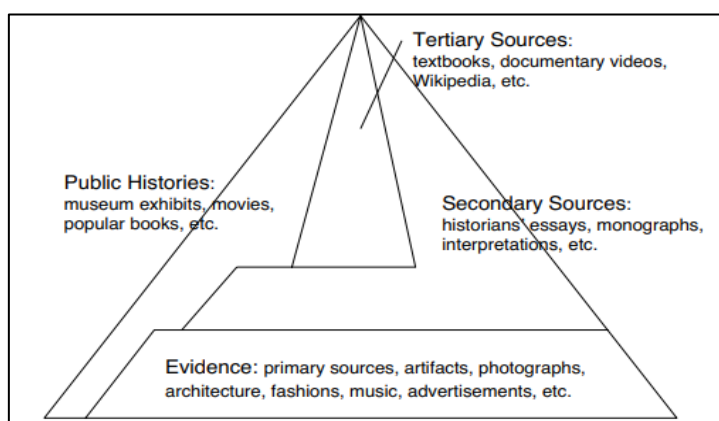
Mas como será possível aproximar os alunos ao trabalho do historiador? A resposta é bastante simples: se a base do trabalho do historiador são as fontes, então é necessário colocar os alunos a explorá-las em sala de aula.

Nokes considera que o conjunto de competências para compreender o passado se conquista através da capacidade de retirar significados de vários tipos de fontes e avaliá-los criticamente com o objetivo de construir novos conhecimentos através de interpretações originais (2013, p.43).

A expansão documental ocorrida durante o século XX aumentou o tipo de fontes históricas a considerar pelos historiadores (Barros, 2010), expandindo também as possibilidades dos objetos de estudo da história e novas perspectivas sobre o passado. De acordo com Marc Bloch, fazer história obriga à investigação através de fontes diversas (1993), sendo que um documento histórico pode ser tudo o que nos transmita informação sobre os Homens (Febvre, 1977). No entanto, uma fonte histórica não transmite conhecimento por si só, sendo que é o historiador que lhe dá significado através de uma análise crítica e reflexiva (Collingwood, 1994).

Em relação ao trabalho do historiador e produções resultantes, Nokes categoriza os tipos de fontes, dividindo-as em *evidence*, *public histories*, *secondary sources* e *tertiary sources* (2013, p. 47). O autor teve como objetivo demonstrar que, quer de forma direta como indireta, todas as interpretações históricas devem ter como base as evidências, nas suas múltiplas formas. Esta categorização pareceu-nos bastante relevante, tendo em conta a maioria das respostas dadas pelos alunos acerca das fontes no questionário inicial.

Figura II – Categorização das fontes<sup>3</sup>



Previamente à realização do questionário não foram esclarecidas as distinções entre fontes primárias, secundárias e fontes terciárias, portanto, não nos surpreende que a turma entenda como “fonte primária” todo o material que transmita conhecimento. No entanto, recordamos que, como analisado no ponto 1.2 do presente relatório, apesar da maioria das respostas corresponder a “documentos escritos”, foram referidas outro tipo de evidências que correspondem à base da pirâmide da Figura II.

Em relação à importância das fontes, parte dos alunos não as referem como base do trabalho do historiador, atribuindo-lhe a função de confirmar os conhecimentos acerca da história juntamente com o valor de “verdade”. Verificou-se uma inversão em relação à metodologia da história: partir do conhecimento existente e confirmá-lo nas fontes, ao invés de partir das fontes para construir conhecimento. Lee apresenta a ideia que a história pode ser contraintuitiva para os alunos, pois:

“For students, thinking in this way the past is like a landscape stretched out behind us, just out of reach, fixed and eternal. But it is also like a film, somehow still ‘running’, repeating the same script over and over (...) Moreover, it is not surprising that students think like this, given that they learn what it means to ‘tell the truth’ in situations where the truth is known and the test is whether or not you tell it like it was” (Lee, 2006, p.57).

As linhas orientadoras para um *Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI* indicam que “A história desenvolve o pensamento crítico e fornece

<sup>3</sup> Esquema extraído da obra de Jeffrey Nokes (2013, p.47).

ferramentas de análise para desmontar mecanismos de manipulação (...)", através das quais os alunos "(...) utilizam as capacidades de pensamento de análise e de pensamento crítico do historiador para avaliar e interpretar fontes" (Conselho da Europa, 2018, pp.20). Desta forma, entendemos que a aproximação ao trabalho do historiador é uma das estratégias indicadas para o desenvolvimento das competências previstas no PASEO.

Da mesma forma, as Aprendizagens Essenciais referenciam as fontes como um dos eixos na mobilização de aprendizagens através da "(...) valorização do conhecimento histórico decorrente de uma construção rigorosa que resulta da confrontação de fontes e de hipóteses" (Ministério da Educação, 2022, p.2). Sendo este documento um guia para os professores, vejamos qual o papel do professor segundo estas indicações.

Barca afirma que "(...) a ação educativa, para ter alguma eficácia, precisa de ser planeada e organizada coerentemente para além da preparação de conteúdos" (2004, p.133). Cabe ao professor não só instruir-se tendo em conta as matérias a lecionar, mas também organizar planos de aula (a curto, médio e longo prazo), onde deve englobar recursos úteis à construção do conhecimento e dinâmicas de aula pertinentes ao desenvolvimento de capacidades. Os professores devem ser uma fonte de conhecimento, entre outras, ao invés de detentores de conhecimento absoluto (Tylor & Young, 2003).

Mas qual o uso que os professores podem fazer destas fontes? Pereira & Seffner chamam-nos a atenção para esta questão. Tanto quanto sabemos, estão presentes em todos os manuais escolares de História documentos de várias tipologias, segundo os quais os alunos podem responder a determinadas questões também presentes no manual. No entanto, será a realização destes exercícios uma forma de construir o conhecimento histórico, ou são maioritariamente utilizados para "(...) comprovar (...) as asserções que fazemos?" (Pereira & Seffner, 2008, p.124). Os autores complementam que, para além de surgirem como prova da narrativa, os documentos podem também servir como demonstração de que as afirmações do professor apenas são possíveis a partir de fontes do passado (Pereira & Seffner, 2008, p.124). Esta parece-nos ser uma abordagem mais próxima dos nossos objetivos em relação às fontes e ao trabalho do historiador.

A aproximação entre o aluno e o ofício do historiador apresenta-se assim como uma metodologia para a concretização de *Authentic learning in history* (Tylor & Young, 2003, p.8). A aprendizagem em história deve ser construída em torno de fontes e de relatos pluralistas do passado; introdução dos métodos e procedimentos históricos;

desenvolvimento de raciocínio histórico através dos conceitos centrais da disciplina e debates baseados em evidências; momentos de empatia acerca das circunstâncias, pensamentos, comportamentos e um constante desafio para que os alunos ultrapassem as suas próprias concepções sobre o passado (Tylor & Young, 2003, p.8).

Uma fonte não é uma evidência por si só. A forma como a analisamos e as questões que lhes colocamos é que possibilitam as inferências segundo as quais o historiador reconstrói o passado (Lobo, 2020). Segundo Barca, o professor deve selecionar um conjunto de fontes e guiar a análise para que estas se tornem em evidências que permitam aos alunos “(...) compreender que os conceitos carregam uma bagagem temporal de passados particulares” (Silva et al., 2019, p.104). Assim, cabe ao professor guiar o estudo, colocar questões, enquadrar a documentação no âmbito dos conteúdos a lecionar e fornecer as ferramentas necessárias para uma análise crítica dos documentos e construção do conhecimento baseada na aproximação dos alunos ao ofício do historiador (Fidalgo, 2020).

### **2.3 Definição dos objetivos**

Tendo em conta o enquadramento teórico, iremos então proceder à definição concreta dos objetivos da PES. Em primeiro lugar centramo-nos nas competências previstas pelo PASEO. Tivemos como objetivo fomentar estas competências específicas não só durante as atividades práticas que planeámos mas, também, através de um constante diálogo com a turma no decorrer de todas as aulas. Pretendemos fomentar competências a nível do pensamento crítico e pensamento criativo, informação e comunicação, linguagem e textos, desenvolvimento pessoal e autonomia, raciocínio e resolução de problemas e, por fim, relacionamento interpessoal.

Depois, no âmbito do plano de atividades relacionadas com as metodologias da história, tivemos como objetivos: levar os alunos a **compreender que as fontes estão na base do trabalho do historiador** e colocá-los em **contacto com diversos tipos de fontes**, guiando a sua análise para que estas se tornem em evidências no âmbito de determinadas problemáticas. A partir da análise documental pretendemos construir pontes entre o ver, o observar, o contextualizar e o interpretar, de forma a retirarem aprendizagens significativas para a construção do seu conhecimento histórico e consciências histórica.

Ainda que a aproximação ao trabalho do historiador, segundo o enquadramento, seja maioritariamente realizada a partir da análise de fontes, decidimos alargar esta aproximação às restantes metodologias da história. Assim, tivemos também como objetivo **fomentar métodos de organização de informação** (por exemplo tabelas) que são por si só um resultado da análise de fontes (primárias e secundárias).

Tendo em conta as questões relacionadas com transdisciplinaridade que nos surgiram no início do ano, definimos como um dos objetivos potenciar **os saberes transdisciplinares** para a construção do conhecimento histórico. Ainda no âmbito da transdisciplinaridade e metodologias, optámos por incluir estratégias de abordagem baseadas nas **ciências auxiliares**, de forma a demonstrar que a história resulta de um conjunto de saberes. Assim, definimos também como um objetivo da PES a **realização de atividades que aproximem os alunos o tipo de fontes que as ciências auxiliares da história exploram** (dentro das AE em estudo), e parte das metodologias pelas quais se regem.

Por fim, partindo de um diálogo que tivemos com o professor cooperante durante o qual este afirmou que um dos principais problemas dos alunos é a forma como escrevem, definimos também como objetivo a realização de atividades que possibilitem **desenvolver competências de expressão escrita e a utilização de vocabulário específico** da disciplina.

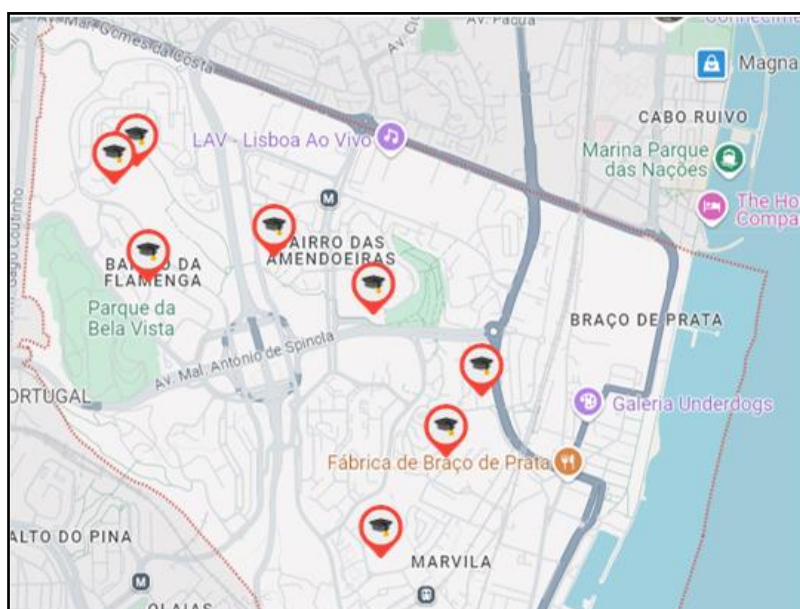
Ressalvamos que, apesar de termos como objetivo primordial que os alunos desenvolvam as capacidades previstas no PASEO através do cumprimento dos objetivos específicos da PES, temos consciência de que não são competências que se adquiram através da realização de um número reduzido de atividades ou até mesmo durante um só ano letivo. Contudo, pretendemos que a nossa prática letiva contribua significativamente para o seu desenvolvimento.

### 3. Prática de Ensino Supervisionada

#### 3.1 Escola Secundária D. Dinis

A Escola Secundária D. Dinis é sede do Agrupamento de Escolas D. Dinis, do qual também fazem parte a Escola Básica Damião de Góis, a Escola Básica de Marvila e cinco escolas de 1º Ciclo (Escola Básica Professor Agostinho da Silva, Escola Básica dos Lóios, Escola Básica Dr. João dos Santos, Escola Básica Luíza Neto Jorge e Escola Básica Aquilino Ribeiro), todas na freguesia de Marvila.

Figura III – Distribuição de escolas do AEDD pela freguesia de Marvila



De acordo com o Projeto Educativo do AEDD (2022-2026), os alunos são sobretudo provenientes da Freguesia de Marvila, que abrange uma comunidade heterogénea a nível socioeconómico, o que acaba por se refletir na composição do perfil das turmas. Entre as oito escolas, 59% dos alunos beneficiam da Ação Social Escolar (ASE), nos escalões A e B, sendo que alguns dos restantes “(...) não pertencendo ao ASE manifestam iguais carências” (AEDD, 2022, p.8).

Para além dos alunos residentes na Freguesia de Marvila e nos concelhos limítrofes (Loures, Vila Franca de Xira e Odivelas), a escola recebe também crianças e jovens

provenientes de África, Médio Oriente, Brasil, Ucrânia, China, Paquistão, Turquia, Nepal e PALOP.

O AEDD opera segundo o PASEO, as Aprendizagens Essenciais, o documento de Autonomia e Flexibilidade Curricular, o Estatuto do Aluno, o Programa TEIP e o Projeto Maia, tendo como objetivo promover a escolaridade até ao final do 12º ano e integrar os alunos na comunidade envolvente através do “(...) estabelecimento de parcerias com benefícios recíprocos, levando às instituições o conhecimento científico, técnico e pedagógico, através da formação de alunos para a vida ativa” (AEDD, 2022, p.6).

A formação para a cidadania, no âmbito da ENEC, é também um dos fundamentos do agrupamento, de acordo com o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania para “(...) conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas do ensino público, com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania” (Despacho nº 6173/2016, de 10 de maio).

Entre a oferta formativa do agrupamento, a Escola Secundária D. Dinis inclui o 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Este último ciclo de estudos inclui os cursos científicos-humanísticos de Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades e os cursos profissionais de Técnico de Apoio à Infância, Técnico de Informática-Sistemas, Técnico de Multimédia e Técnico de Gestão de Apoio às Instalações Desportivas. Ainda no âmbito do Ensino Secundário, a escola providencia a oferta formativa de Cursos de Educação Formativa de Adultos, em regime noturno (ESDD, 2024).

### **3.2 A turma**

A PES incluiu a observação de aulas de uma turma do 10º ano, uma de 11º ano e uma de 12º ano e a lecionação de aulas às turmas de 10º ano e 11º ano da ESDD e à turma de 7º ano da Escola Básica de Marvila. No entanto, como referido anteriormente, optámos por desenvolver as atividades somente com a turma de 10º ano. Esta turma era constituída por vinte e oito alunos, sendo que ocorreu uma desistência a meio do ano letivo, mas a vaga foi ocupada por uma aluna matriculada na escola nesse mesmo período.

À semelhança do restante agrupamento, a turma era constituída por alunos de diferentes nacionalidades, nomeadamente vindos de S. Tomé e Príncipe, Cabo Verde,

Angola, Bielorrússia e Brasil. Apesar desta diversidade de proveniências, a maioria dos alunos (vinte e três) tinha nacionalidade portuguesa. O intervalo de idades situava-se entre os catorze e os dezassete anos, o que resultava de um número de retenções correspondente a 35,7% da turma entre o 3º ano e o 10º ano de escolaridade, sendo que 14,3% já haviam ficado retidos no 10º ano. Destes, apenas dois alunos obtiveram negativa a História A no ano anterior.

Em relação às condições socioeconómicas, dezoito alunos (64,3%) beneficiavam de ASE, sendo que dez faziam parte dos escalões A e B. A situação profissional dos pais variava entre uma maioria em “situação desconhecida”, devido aos alunos que não responderam ao inquérito realizado pela ESDD, sete em situação de desemprego, dois “domésticos” e sete que trabalham por conta de outrem. A ausência de recursos reflete-se para uma maioria que não tem acesso a computador nem a *internet* no domicílio (vinte e sete alunos).

Durante a observação de aulas pudemos notar, no início, uma alta taxa de assiduidade, mas que foi diminuindo ao longo do ano, sobretudo nas aulas que ocorriam na parte da manhã. Ainda assim, a turma, salvo algumas exceções, pareceu-nos motivada e participativa nas aulas de História A, apesar de nenhum aluno ter indicado esta disciplina como sendo a preferida no questionário analisado no parágrafo anterior. A nível de comportamento, não detetámos problemas profundos, nem durante a observação de aulas nem durante a prática de ensino. Ainda que tenham existido algumas situações consideradas de mau comportamento (conversas paralelas, risos e até conflitos entre a turma), a empatia pela situação da professora que, em simultâneo, era também aluna constantemente avaliada pelo professor cooperante, permitiu que as aulas decorressem fluidamente.

### **3.3 Estratégias de abordagem**

Como referido anteriormente, os estudos efetuados indicam-nos uma aproximação ao trabalho do historiador através de uma abordagem construtivista do conhecimento histórico baseado em fontes. Para além da utilização deste tipo de documentos como método didático para a construção do conhecimento, optámos por ir explorando os vários passos que o historiador percorre durante uma investigação, desde a escolha do tema ao produto final.

Devido a constrangimentos a nível de tempo, nomeadamente relacionados com a extensão do programa curricular, concluímos de imediato que não seria possível exigir trabalhos extensos, centrados num só tema. Para além da quantidade de alunos que alegou não ter acesso a computador ou a *internet* em casa, considerámos importante que as atividades se realizassem em aula de forma a poder explorar não só os resultados finais mas, também, as reações da turma perante as propostas, comentários e dúvidas. Assim, optámos por rever as AE e seleccionar matérias que considerámos propícias à realização de pequenas atividades em grupo, cada uma no âmbito de um tema específico relacionado com os conteúdos programáticos.

Para a realização de uma investigação “(...) quanto mais se restringe o campo, melhor e com mais segurança se trabalha” (Eco, 2008, p.10). Tendo em conta a abrangência de temáticas já exploradas pela historiografia, dificilmente um historiador desenvolve a sua investigação sobre um tema totalmente novo (Nokes, 2013). Deste modo, é necessário que os historiadores procedam a uma extensa revisão da literatura, para que tenham em conta as múltiplas interpretações ao longo do tempo.

Uma das habilidades a desenvolver no âmbito da literacia histórica é a capacidade de distinguir as fontes primárias das fontes secundárias e produzir conhecimento através de ambas (Nokes, 2013). Assim, para além do contacto com fontes primárias, organizámos uma proposta didática através da qual a turma também pudesse trabalhar com fontes secundárias (textos historiográficos) e métodos de organização e análise de informação. A partir desta estratégia pretendemos demonstrar que o conhecimento histórico resulta de um conjunto de metodologias de investigação que inclui e ultrapassa a análise de evidências.

A partir da investigação podem ser produzidos múltiplos trabalhos, desde teses, artigos, monografias, mapas, comunicações em conferências, entre outros, “com intenção de ajudar os outros a entender o passado e a persuadi-los a aceitar as suas interpretações” [tradução própria] (Nokes, 2013, p. 45). Esta produção é o estágio final de uma investigação. Se o nosso objetivo geral era aproximar o aluno ao trabalho do historiador, então as atividades realizadas teriam de resultar em materiais através dos quais fosse possível avaliar os resultados das tarefas.

Tylor & Young (2013) elaboraram um índice com doze pontos chave para o desenvolvimento de literacia histórica, entre os quais incluem a narrativa histórica e a

explicação sintética. A narrativa histórica, de acordo com Rüsen, é uma forma de transmitir conhecimentos, interpretações e conclusões com base em evidências, que expressa a consciência histórica de quem a produz (Rüsen, 2004). Assim, “(...) a narrativa será o relato de uma história com forma, conteúdo e função, mais do que uma simples constatação do acontecido (...) quando se pretende «conferir sentido» ao passado, ao presente e, até, ao futuro” (Moreira, 2018, as cited in Gomes, 2020, p.19).

Barca e Gago realizaram estudos acerca da análise de narrativas para fomento do pensamento histórico, cujos principais resultados consistem no sucesso da “(...) apropriação gradual de mensagens históricas” (2004, p.39) e “(...) um ponto de vista descentrado sobre as fontes que interpretam, utilizando conhecimentos da sociedade atual para dar sentido às posições do passado” (Barca & Gago, 2001, p.253).

A análise de “diferentes versões da história” através de narrativas não se limita à análise de textos elaborados por historiadores. Segundo Gevaerd, é também importante colocar os alunos a produzir narrativas históricas (2009).

No seu Relatório de Estágio Profissional, Esteves considera que a construção de narrativas históricas pelos alunos é bastante pertinente pois “(...) fortalece diversas capacidades e competências a ela intrinsecamente associadas, bem como desenvolve o pensamento histórico” (2020, p.11) em simultâneo com a promoção de “vários tipos de pensamento (dedutivo, analítico, criativo), capacidades de leitura e escrita, e a construção de conhecimento e da compreensão histórica” (2020, p.11). Relembrando o nosso objetivo de incrementar a expressão escrita, a produção de narrativas tem potencialidades no desenvolvimento de competências transversais no que concerne ao Português (Melo, 2004, p.94). Assim, decidimos que o objetivo de cada uma das atividades seria a produção de uma narrativa baseada em evidências e fontes secundárias analisadas pelos alunos.

A aproximação ao trabalho do historiador não se proporcionou apenas através da concretização de atividades práticas autónomas mas, também, através de um constante diálogo entre a professora e a turma. Estes primeiros meses de lecionação de aulas serviram, então, como preparação para as atividades práticas.

Primeiro, procedemos à análise do manual escolar para fazer um levantamento do tipo de documentos que possui. Se o manual é a principal ferramenta de estudo dos alunos, considerámos que seria pertinente implementar estratégias a partir do mesmo. Após esta análise concluímos que poderíamos enveredar por dois caminhos simultâneos: o

confronto entre fontes com diferentes perspectivas e a introdução ao conceito de ciências auxiliares da história.

**Figura IV – Excertos analisados em aula no âmbito da cristandade no Império Romano**

<p><b>DOC. C Os cristãos, vistos por eles próprios</b></p> <p>Os cristãos não se distinguem dos outros homens nem pela nacionalidade, nem pela linguagem, nem pelo vestuário. Não habitam cidades específicas [...]. Vivem na sua pátria, mas como estrangeiros. [...] Moram na Terra mas têm cidadania no Céu. [...] Amam todos os homens e todos os perseguem. Não os conhecem e condenam-nos; matam-nos e, ao sofrerem a morte, ganham a vida. São pobres e enriquecem a muitos. [...] Desprezam-nos e, nesse desprezo, encontram a glória. [...] Insultam-nos e eles abençoam. Ultrajam-nos e eles homenageiam. Não fazem senão o bem e são castigados como criminosos. Quando castigados, sentem alegria, como se renascessem para a vida.</p> <p>Os judeus fazem-lhes guerra como se fossem estrangeiros; são perseguidos pelos Gregos, e os que os detestam não saberiam dizer a causa do seu ódio.</p> <p><small>Epístola a Diogneto, carta escrita por um cristão anónimo de Alexandria a um pagão que pretendia conhecer a nova religião, século II d. C.</small></p>	<p><b>DOC. D Os cristãos, vistos por um filósofo pagão</b></p> <p>Existe uma nova raça de homens nascidos ontem, sem pátria nem tradições, unidos contra todas as instituições religiosas e civis, perseguidos pela justiça, por todos marcados com a infâmia, que transformam em glória a execução coletiva: são os cristãos.</p> <p>Enquanto as associações autorizadas se reúnem abertamente à luz do dia, eles levam a cabo reuniões secretas e ilícitas para ensinar e praticar as suas doutrinas. Aí, ligam-se por um compromisso mais sagrado do que um juramento e unem-se para conspirar contra as leis e para resistirem mais facilmente aos perigos e aos suplícios que os ameaçam. [...]</p> <p>A sua aversão aos templos, às estátuas e aos altares é a sua marca e a contrassenha misteriosa e secreta que convencionaram entre eles. A sua recusa em participar nas cerimónias públicas baseia-se na mesma conceção errónea de Deus.</p> <p><small>Celso, filósofo de origem grega, O Verdadeiro Discurso, século II d. C.</small></p>
---	---

Numa das aulas do final do primeiro período (Anexo 2, p.64), no âmbito das AE relativas ao reconhecimento do cristianismo como “(...) matriz identitária europeia (...)” (Ministério da Educação, 2022, p.9), procedemos à análise de dois documentos contidos no manual escolar (Rosas, 2021a, p.132). A partir da sua análise os alunos deveriam indicar quais as principais diferenças detetadas. Parte dos alunos respondeu que no primeiro documento os cristãos eram vistos como *bons* e no segundo documento já não eram *tão bem vistos*. Após estas deduções questionámos o porquê de existirem duas conceções diferentes. Alguns alunos indicaram que dependia do ponto de vista de quem escrevia os documentos.

A partir destas conclusões introduzimos a questão das “diversas versões da história”. Abordámos conceitos como subjetividade e objetividade no âmbito das fontes primárias e também das produções historiográficas. Ambos são produto da interpretação dos acontecimentos por parte de quem as escreve, o que envolve contextos sociais, culturais e políticos. Apesar dos alunos anuírem perante o nosso discurso, optámos por repetir o exercício numa das aulas seguintes.

A oportunidade de repetir o exercício surgiu durante uma das primeiras aulas do segundo período acerca da origem e disseminação do Islão (Anexo 3, p.65). Durante esta

aula foram realizadas pontes entre o passado e a atualidade, não só relativamente aos tempos terríveis que se vivem no Médio Oriente como, também, a propósito da elevada taxa de migrantes muçulmanos que recebemos em Portugal. Ao efetuar a recolha de ideias prévias dos alunos acerca do tema, alguns enfatizaram que a guerra do Médio Oriente se devia a religiões extremistas. De uma forma geral demonstraram encarar a religião islâmica com negatividade. Quando indagámos o porquê de conceberem estas opiniões, uma das alunas afirmou que nas notícias só se ouve falar de guerra e terrorismo.

A partir destas intervenções tentámos estabelecer um diálogo baseado no respeito e tolerância, recuando aos princípios da religião islâmica através da análise de excertos do Alcorão. Conforme a aula avançava, os alunos foram estabelecendo pontes com o que observam no seu dia a dia, como, por exemplo, os momentos de oração e a peregrinação. Observámos o desenvolvimento do pensamento crítico em relação às suas próprias conceções sobre o tema, concluindo que: *o Islão não é nada do que eu pensava*.

**Figura V – Excertos analisados em aula no âmbito da origem e disseminação do Islão**

**doc. 10 Cristãos e muçulmanos: a oposição religiosa**

**A Erros cristãos, segundo o Corão**  
Os cristãos dizem: o Messias é filho de Deus. Tais são as palavras de suas bocas; repetem, com isso, as palavras dos seus antepassados incrédulos. Que Deus os combata! Como se desviam!  
Tomaram os seus monges bem como o Messias, filho de Maria, por seus senhores, quando lhes foi ordenado adorar um só Deus. Não há mais divindade além d'Ele! [...] Foi Ele quem enviou o Seu Mensageiro com a orientação e a verdadeira religião, para fazê-la prevalecer sobre todas as outras.  
*Alcorão, Sura IX.*

**B Maomé e o Islão, vistos por um clérigo cristão**  
É crença popular que existiu outrora um homem chamado Maomé, que afastou completamente os povos orientais da crença no Filho e no Espírito Santo, ensinando-lhes que só o Pai é Deus, único e criador, dizendo que Jesus não era senão um homem. Resumindo em poucas palavras: a sua doutrina [...] abriu a porta a todo o tipo de vícios. [...] As suas vergonhosas instituições destruíram as do cristianismo e ainda hoje vigoram nos países longínquos da África, do Egito, da Etiópia, da Líbia, e até na própria Espanha, tão próxima de nós.  
Guibert de Nogent, abade francês, *História das Cruzadas*, século XII.

A turma voltou a apresentar as diferenças e semelhanças entre os dois excertos em análise (Rosas, 2021b, p.24), referindo novamente que esta diferença advém do local e do autor dos textos. Em resposta a estas intervenções, lembrámos as questões que tínhamos abordado na aula referida anteriormente. Conforme o nosso discurso, alguns alunos foram realizando comentários acerca da importância de analisar diversos documentos de forma a ter uma visão *mais alargada* (neste momento acrescentámos a palavra *descentralizada*) do passado. Posto isto, considerámos que seria tempo de começar a introduzir o conceito de evidência como base do trabalho do historiador e as metodologias da história.

Em meados de fevereiro lecionámos uma aula (Anexo 4, p.66) sobre a reconquista cristã no âmbito das AE acerca da “(...) autonomização e independência de Portugal no movimento de expansão demográfica, económica, social e religiosa europeia” (Ministério da Educação, 2022, p.9). Centrando-nos nos documentos presentes no manual, começámos a abordar a questão das fontes primárias e fontes historiográficas.

**Figura VI – Documentos analisados em aula no âmbito da reconquista cristã**

**DOC. 5 Bula *Manifestis Probatum* (1179)**

Alexandre, bispo, servo dos servos de Deus, ao caríssimo filho em Cristo, Afonso, ilustre rei dos Portugueses [...]. Está claramente demonstrado que, como bom filho e príncipe católico, prestaste inumeráveis serviços a tua mãe, a Santa Igreja, exterminando intrepidamente em proezas militares os inimigos do nome cristão e propagando diligentemente a fê cristã. [...] Por isso, atendendo às qualidades de prudência, justiça e idoneidade de governo que ilustram a tua pessoa, tomamo-la sob a proteção de S. Pedro e nossa, e concedemos e confirmamos por autoridade apostólica ao teu excelso domínio – o reino de Portugal – inteiras honras de reino e a dignidade que aos reis pertence, bem como todos os lugares que, com auxílio da graça celeste, arrancares das mãos dos Sarracenos. Decidimos fazer a mesma concessão aos teus herdeiros. [...] Cuidarás de entregar tu e os teus sucessores o censo [dois marcos de ouro] que a Nós e a nossos sucessores pertence. [...]

Em Luíz da Câmara Pina, *A Batalha de São Mamede*, Ed. Academia Portuguesa de História, 1979.

**DOC. E A reconquista definitiva de Silves (1249)**

**1**

À data da subida ao trono de Afonso III, faltava apenas incluir nos domínios do rei de Portugal, um pequeno enclave no centro e a ocidente [do território algarvio]. Foi esta uma das primeiras tarefas do novo monarca (1249), atacando e conquistando sem dificuldade Faro, Silves e territórios adjacentes. Estava terminada a Reconquista e chegara ao fim o domínio islâmico em terras portuguesas.

A. H. de Oliveira Marques, em *Nova História de Portugal*, III vol., Lisboa, Ed. Presença, 1996

A partir da análise dos dois documentos da Figura VI (Rosas, 2021b, pp. 52-59) pedimos à turma que os inserissem nas categorias de fonte primária e fonte secundária. Pouco a pouco alguns alunos foram dando a sua opinião, algumas acertadas, outras não. Quando pedimos que justificassem as suas respostas ninguém respondeu. Após este momento procedemos à explicação do conceito de fonte primária e de fonte secundária. Voltámos a fazer a mesma questão. Desta vez fizeram-se ouvir mais vozes. A maioria concluiu que o documento cinco (*Bula Manifestis Probatum*) teria de ser a fonte primária pois, parafraseando, *foi escrita no mesmo tempo em que se deu a Reconquista*.

Depois deste diálogo projetámos a imagem do Foral de Lisboa de 1179 e questionámos que tipo de saberes seriam necessários para analisar este documento. As respostas variaram entre saber quem o escreveu e com que intenção. Após observarem mais atentamente, compreenderam que, à primeira vista, o documento era quase indecifrável. Foi então que introduzimos o conceito de ciências auxiliares da história começando pela Paleografia. De seguida, projetámos o nome de outras ciências auxiliares: Numismática, Heráldica, Diplomacia, Sigilografia, Genealogia e Estatística. Enquanto questionávamos a turma acerca do propósito de cada uma de acordo com a sua etimologia, fomos fazendo um breve resumo acerca do tipo de fontes que exploram e as metodologias que utilizam. Finalizámos a aula concluindo que a análise de fontes por vezes necessita do auxílio de saberes específicos e que é do seu conjunto que resultam os trabalhos produzidos pelos historiadores.

Ao longo das aulas seguintes fomos estabelecendo uma proximidade entre os alunos e as ciências auxiliares. Cada vez que analisavam um documento do manual escolar ou projetado pela professora, os alunos deveriam indicar oralmente quais das ciências auxiliares se dedicam a esse tipo de fontes. Desta forma começaram a assimilar, gradualmente, o vocabulário relacionado com o tema.

Foi por esta altura que começámos a construir a primeira atividade. Como descrevemos até então, durante a PES proporcionámos alguns momentos em que os alunos se depararam com diferentes narrativas. Sendo que a partir destas fontes introduzimos a questão das produções historiográficas divergentes, optámos por, durante as atividades práticas, tentar aproximar os alunos ao trabalho do historiador no sentido de terem contacto com metodologias a partir das quais surge a narrativa histórica.

## 4. Uma turma de historiadores: da teoria à prática

### 4.1 As histórias que os selos nos contam

Quando iniciámos a elaboração da primeira atividade, os conteúdos lecionados em aula relacionavam-se com a afirmação de poderes da coroa na sociedade medieval dos séculos XIII e XIV, no âmbito das AE acerca do “(...) poder régio em Portugal como elemento estruturante da coesão interna e independência do país” (Ministério da Educação, 2022, p.7). A partir dos trabalhos de Távora (1983) e Gomes (2012) compreendemos que os símbolos e inscrições contidos nos sinetes e selos medievais podem ser uma das fontes de estudo desta afirmação, tanto do poder régio como do poder eclesiástico. O próprio manual escolar inclui um exemplo de selo de concelho na unidade referente a estes conteúdos. Decidimos então que o tema central da primeira atividade seria a Sigilografia.

Esta ciência auxiliar da história abarca conhecimentos específicos acerca de áreas impossíveis de estudar em sala de aula, como é o caso das análises químicas para estudo da composição material dos selos. Contudo, considerámos que a análise iconográfica se enquadrava nos objetivos propostos, sobretudo no que concerne à exploração de fontes diversas, pois “(...) os testemunhos sobre o passado oferecidos pelas imagens (...) têm algo a acrescentar (...) oferecem acesso a aspetos do passado que outras fontes não alcançam” (Burke, 2004, as cited in Gouveia, 2020, p.45).

A aula de 100 minutos foi dividida em duas partes (Anexo 5, p.67). Durante a primeira parte adotámos uma metodologia intercalada entre a exposição de conteúdos e a análise de fontes em conjunto com a turma. Foram projetados alguns exemplos de selos (três episcopais e quatro régios) e um excerto de Maria do Rosário Barbosa (2018) (Anexo 6, p.68) acerca da disseminação da utilização do selo como meio de autenticação, identificação e selagem dos documentos por parte do clero e da coroa.



**Figura VII:**  
Exemplo das  
fontes  
projetadas

## Figura VIII – Excerto historiográfico de Maria do Céu Barbosa

“(…) os bispos foram os primeiros em Portugal a adotar o selo como processo de autenticação de atos escritos, a partir da década de 1140 (...). A coroa foi a segunda instância a fazê-lo, durante as décadas finais do século XII. Este mesmo período foi marcado por progressos na organização da chancelaria: o rei residia então preferencialmente em Coimbra e confiava a escrita dos seus documentos aos escribas das duas principais instituições eclesásticas da cidade, o mosteiro de Santa Cruz e a catedral. (...) as práticas das catedrais de Coimbra e a de Braga, onde os selos já eram usados e se fazia sentir a influência da chancelaria papal, que há muito validava com a bula de chumbo, possam ter servido de modelo para a chancelaria do monarca (...)” (Barbosa, 2018, p.67).

Ao longo desta primeira parte trabalhámos no sentido de fomentar a análise de fontes colocando-lhes questões de acordo com a problemática em estudo. Optámos por seguir a metodologia que Monteiro nomeia de “análise orientada”, durante a qual o professor realiza questões orientadoras de forma a inferir significativamente (2018, p. 248). Num primeiro momento mostrámos apenas alguns exemplos para que os alunos se familiarizassem com o tipo de fontes que estávamos a explorar. De seguida, questionámos se todas as pessoas seriam detentoras de selos. Os alunos colocaram a hipótese que possivelmente pertenciam apenas às *peessoas mais importantes, com algum poder*. Esta foi uma conclusão chave para o prosseguimento da aula. Começámos a construir questões para colocar às fontes de forma a torná-las em evidências: se os selos pertenciam às pessoas mais importantes, de que forma podemos constatar essa afirmação a partir da análise destes objetos? Que usos teriam? O que significam os símbolos que observamos? Desses, quais é que podemos observar ainda nos dias de hoje? Será que têm o mesmo significado?

Um dos alunos concluiu que se serviam para identificar documentos então eram uma espécie de assinatura pessoal tal como quando escrevemos o nosso nome. Partindo desta resposta colocámos outra questão: Como é que estas pessoas se faziam identificar através dos selos? A turma observou que era através da sua própria figura e de *outros símbolos*. Procedemos então a uma análise das particularidades desses símbolos e os seus significados, realizando pontes com as AE acima mencionadas e o texto historiográfico.

Durante este primeiro tempo a turma foi construindo capacidades de pensamento analítico e dedutivo que evoluíam conforme os guiávamos na análise das fontes.

Conforme avançávamos para mais um exemplo de selo régio medieval, a participação oral aumentava e os alunos, para além de se concentrarem em procurar semelhanças para com as fontes anteriores, também procuravam extrair significados das suas diferenças.

No decorrer da aula apercebemo-nos que os alunos se mostravam bastante interessados, apesar da sua atenção dispersar quando nos focávamos numa abordagem mais expositiva dos conteúdos. No final do primeiro tempo aconteceu algo inédito. Os alunos não se moveram rumo ao intervalo como habitual, exclamando quase em uníssono: *já está na hora? Nem demos pelo tempo passar*. A turma estava mais motivada do que nunca.

Na segunda parte da aula optámos por dividir a turma em grupos pois este método fomenta o debate de ideias (PATO, 2010, p. 19), o que é relevante tendo em conta as indicações dos documentos de referência e o contacto entre diferentes perspetivas relativamente às fontes. Assim, foram organizados cinco grupos com número variável de alunos (entre cinco e seis).

Por cada grupo foi distribuída uma ficha de trabalho (Anexo 7, p.72) constituída por fontes semelhantes às que projetámos anteriormente: dois selos episcopais, dois selos régios, um selo de concelho e um excerto historiográfico de Maria Helena Cruz. O principal objetivo do trabalho consistia na análise das fontes tendo em atenção as suas características, de forma a construir uma narrativa historiográfica. Optámos por elaborar uma atividade cuja análise documental se baseou na análise “semi-diretiva” (Monteiro, 2018, p.248). Assim, incluímos na ficha de trabalho um conjunto de questões às quais os grupos deveriam tentar responder na sua narrativa.

Assim que os alunos deram início à atividade percebemos o nosso primeiro erro. Os grupos eram demasiado grandes e, apesar da intenção de dar resposta a todos de igual forma, esta assistência tornou-se complicada. Contudo, a situação acabou por estabilizar e o resto da aula decorreu sem grandes percalços. Os alunos aderiram positivamente, sendo que nos foi pedido que repetíssemos atividades semelhantes nas aulas seguintes. Apesar dos grupos terem colocado algumas dúvidas durante a realização do trabalho, estas eram sobretudo relacionadas com as características das fontes. Considerámos então que a lista de instruções que incluímos seria um método a adotar nas próximas atividades. Contudo, concluímos também que existiam aspetos a melhorar a nível de planeamento, pois o tempo revelou-se insuficiente e a atividade teve de ser concluída na aula seguinte.

#### 4.1.2 Resultados

Quando elaborámos a atividade tivemos em consideração as questões relacionadas com as aprendizagens significativas e a avaliação:

“(…) assessments should be formative (provide feedback, but not count toward a grade), saving the actual graded assessments for later in the unit when all students have had the chance to learn the material” (Tomlinson, 2005, as cited in Woolfolk, 2016, p.611).

Através da construção de rúbricas de avaliação os professores podem definir os aspetos específicos que se deseja que os alunos atinjam, permitindo dar *feedback* acerca dos pontos positivos do trabalho e sugestões de melhoria dos aspetos mais negativos (Woolfolk, 2016, p.608). Sendo que o nosso objetivo com a realização de várias atividades era também dar aos alunos oportunidade de evolução, concluímos que este método de avaliação seria bastante pertinente.

Elaborámos uma rúbrica semelhante aos exemplos indicados pelo Projeto Educativo do AEDD, baseada em quatro critérios: análise das fontes; enquadramento das fontes nos conteúdos em estudo; expressão escrita; relações significativas entre o passado e o presente. Cada um destes critérios correspondeu a cinco descritores de nível (Anexo 8, p.79).

#### Excertos das narrativas produzidas pelos alunos

**Ex.1:** “(…) no documento 1 e 2 diz respeito ao alto clero situados em coimbra no sec XIII. Ambos são feitos de sera, tendo uma forma oval. No doc 5 temos a representação do selo do conselho de lisboa feitos de cera de cor vermelha com a forma retangular sendo caracterizado por um barco representando um carater comercial sendo com um barco (…).”

**Ex.2:** “(…) No documento 3 situa-se no sec XIII com origem francesa. Conseguimos observar o ainda não rei Afonso. No documento 4 situado no mesmo século e geograficamente em coimbra (na sé) diz respeito, agora já rei D. Afonso III com muita importancia no finalizar o territorio português. A forma geometrica dos dois documentos é ligeiramente circular e o material é chumbo. (...) O Documento número 5 situa-se no séc. XIII situado no conselho de Lisboa. No material deste selo é feito de cera com tom muito avermelhado (...).”

Nestes dois primeiros exemplos podemos observar que os grupos procederam a uma descrição dos documentos enumerando as suas principais características. No entanto, apesar do Ex.1 ter realizado um tipo de caracterização semelhante ao do Ex.2, os elementos do primeiro grupo tentaram relacionar os símbolos representados com o contexto histórico em que foram produzidos (barco como representação do comércio marítimo). O Ex.2 procedeu também a uma tentativa de interpretação dos símbolos através da comparação dos selos de D. Afonso III. Quando entregámos o trabalho tentámos aprofundar esta análise: os dois selos de D. Afonso III diferiam entre si pois no primeiro, quando ainda era apenas infante (“não rei”) fazia-se representar pela sua figura, enquanto no selo seguinte, correspondente ao período do seu reinado, (“o agora já rei”) fazia-se representar pelo brasão de armas do reino pois o rei era o principal representante do território. Ainda que tenhamos detetado a intenção, esta explicação não foi muito bem sucedida nem fundamentada.

Não podemos deixar de salientar que estes dois exemplos pertencem a grupos cujos alunos participaram mais ativamente e que mais contribuições deram durante o primeiro tempo de aula. No entanto quando a atividade foi realizada de forma autónoma, a inferência de significados não foi tão bem sucedida.

**Ex.3:** “(...) Apesar de todos os selos terem características iguais, eles são diferentes na iconografia e nas inscrições que podem ter varios selos que foram feitos para o rei e para o clero. Os selos régios tinham como iconografia serem os reis e os seus filhos, já os selos episcopais tinham como representação dos bispos e religiosos. Nem todas as pessoas tinham a imagem posta nos selos, logo via-se a importância de cada figura social (clero/régios) (...)”

**Ex.4:** “(...) Existem alguns selos de cera e a maior parte dos selos com os bispos eram a sua figura e outros com elementos da bíblia (...). Em conclusão, os selos tinham diferentes formas, diferentes símbolos, diferentes materiais, diferentes cores mas tinham as mesmas finalidades, selar, identificar e validar. (...)”

Os grupos aos quais pertencem os Ex.3 e Ex.4 optaram por uma abordagem das fontes através de uma perspetiva comparada, tal como indicado nas instruções da atividade. Através das suas observações retiraram conclusões mais gerais acerca deste tipo de documentação que resumem brevemente o panorama com o qual nos deparamos

quando vamos ao seu encontro. Contudo, ao analisar as conclusões apresentadas, deparamo-nos com um erro da nossa parte: ainda que as conclusões sejam pertinentes, repetiam *ipsis verbis* o discurso proferido no tempo de aula anterior, baseado nas observações dedutivas e analíticas dos alunos.

Não era nossa intenção tornar estes dois momentos de aula redundantes. Ao escolher as fontes que integrariam a atividade em grupos optámos por fontes que tivessem diferentes características das que já havíamos explorado. Contudo, verificámos que a análise dos alunos rumou ao encontro do que já haviam assimilado ao invés de se concentrarem nas novidades apresentadas.

Um dos principais pontos fracos dos trabalhos foi a contextualização face ao tempo e espaço. Se os símbolos analisados são representações de poder, de que tipo de poderes falamos? De que forma esses poderes ainda se fazem sentir nos dias de hoje? Apesar de termos chamado a atenção várias vezes para este fator, nenhum dos grupos procedeu a esta contextualização. Como referido, não tiveram tempo de terminar a atividade e o trabalho transitou para a aula seguinte. Este fator poderá ter levado a um afastamento relativo ao contexto que havíamos explorado. Ainda assim, consideramos que esta atividade foi bem sucedida, sobretudo pela análise documental realizada durante o primeiro tempo.

Em relação à expressão escrita verificámos que, de facto, existiam alguns aspetos a melhorar, quer a nível de construção frásica como de ortografia. Durante a análise dos trabalhos fomos fazendo anotações e sugestões de reformulações frásicas que posteriormente explorámos em conjunto aquando da entrega.

#### **4.2 Não são apenas números**

No início do presente relatório referimos que o professor cooperante respondeu à nossa proposta de tema com um comentário relativo ao facto de os alunos não relacionarem a estatística com a história. Este foi o ponto de partida para a realização da segunda atividade. Baseámo-nos em três objetivos: em primeiro lugar, trabalhar a questão da transdisciplinaridade através da ativação de conhecimentos matemáticos, trabalhados no Ensino Básico, aplicando-os à construção do conhecimento histórico; em segundo lugar, a utilização de métodos de análise e organização de dados com os quais os historiadores trabalham frequentemente; em terceiro lugar, voltar a fomentar a análise de

fontes primárias e fontes secundárias (fontes historiográficas), colocando estas últimas como base da ficha de trabalho, ao invés do que fizemos na primeira atividade. É de salientar que o segundo objetivo se enquadra no propósito geral de aproximar a turma ao trabalho do historiador, tendo em conta um dos mais importantes passos para a realização de uma investigação: a revisão bibliográfica.

Esta atividade foi construída no âmbito do estudo das pessoas escravizadas e traficadas pelo império marítimo português durante os séculos XV e XVI, de forma a reconhecer que “(...) a prosperidade das potências imperiais ficou também a dever-se ao tráfico de seres humanos, principalmente de África para as plantações das Américas” (Ministério da Educação, 2022, p.10).

À semelhança da atividade descrita anteriormente, também dividimos a aula em duas partes (Anexo 9, p.80). Desta vez, optámos por iniciar a aula com um pequeno debate entre a turma, que inclusive é uma das estratégias aconselhadas nas AE para a abordagem do tema. Ainda que a utilização deste método pedagógico possa promover competências essenciais ao exercício da cidadania, na medida em que estimula a comunicação, a lógica, o pensamento crítico e a argumentação (Bonell & Eison, 1991, as cited in Osório, 2018), alguns professores não se sentem à vontade com temas controversos, que podem gerar conflito entre a turma (Barton & Levstik, 2011, as cited in Osório, 2018).

De facto, quando introduzimos o tema através da questão “O estudo sobre o tráfico de pessoas escravizadas é um tema bastante delicado. Porquê?”, notámo-nos nervosos. Estávamos perante uma turma repleta de alunos com ascendência africana e tivemos receio que as nossas palavras, provenientes de um contacto constante com fontes eurocêntricas ao longo da escolaridade, pudessem, de alguma forma, atingir os alunos a um nível pessoal. Assim, optámos por averiguar as suas ideias, perceber as suas reações e construir a restante aula a partir daí.

A receção da turma ao tema foi bastante tranquila. Inclusive, uma das alunas afirmou: *não é nada delicado, foi horrível mas foi o que aconteceu e as coisas devem ser tratadas como aconteceram*. Esta afirmação proporcionou-nos um maior à vontade para com a turma e o tema. Considerámos todas as intervenções de igual forma, mesmo as que vão contra as nossas opiniões pessoais, o que é um processo deveras difícil. Os alunos deram as suas perspetivas acerca do contacto entre europeus e os povos africanos, incluindo alguns benefícios em termos culturais e de organização social. Neste ponto,

tentámos refletir sobre o conceito de cultura e sobre as diferentes perspetivas culturais consoante o tempo e o espaço. No final deste primeiro tempo, constatámos que a turma revelava uma grande capacidade de empatia e aceitação perante as diferentes opiniões.

Durante a segunda parte da aula foram constituídos grupos de quatro elementos, pelos quais foi distribuída uma ficha de trabalho (Anexo 10, p.81) com nove documentos: um excerto da *Crónica da Guiné* (1452/53), quatro excertos de Arlindo Caldeira, três excertos e um gráfico de António Almeida Mendes e ainda um excerto de Gerhard Seibert. Os alunos também deveriam ter em atenção outro excerto da *Crónica da Guiné* projetado no quadro (Anexo 11, p. 86) cuja análise consistiu no mote da aula. A partir destas fontes os alunos deveriam construir uma tabela e incluir a sua análise na construção da narrativa historiográfica. Ao contrário do que seria expectável, quando apresentámos à turma uma atividade relacionada com números e que poderia envolver a realização de operações matemáticas, a reação foi bastante positiva. Calculámos que esta reação não se relacionou apenas com a atividade em si, mas também com o tema em estudo, devido à adesão da turma ao debate lançado na primeira parte da aula.

### Figura IX - Exemplo dos excertos selecionados

**Documento 2 - Número de pessoas escravizadas traficadas de Arguim para Lisboa (1499- 1511).**

*Ca' da Mosto refere então que de Arguim vêm por ano para Portugal 700 a 800 escravos. De Maio 1499 e Dezembro 1501, saíram de Arguim para Lisboa 668 escravos; de Março de 1505 e Agosto de 1508, outros 406 e de Agosto de 1508 a Junho de 1511, um total de 1510 escravos. Os dados disponíveis demonstram que Arguim foi durante a primeira parte do século XVI um fornecedor regular de escravos (...).*

Fonte: Mendes, A. M. (2004). O tráfico negreiro na primeira metade do século XVI. In *AFRICANA STUDIA*, Nº7, Porto: Edição da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p.5.

Durante a realização desta atividade foram surgindo algumas dúvidas, sobretudo no que concerne aos dados em falta nas fontes, mas que indicámos que poderiam constar na tabela. Explicámos que a escolha de excertos com falhas de informação (por exemplo, uns dizem o local de partida, mas não o destino), foi propositada pois quando um historiador está a realizar uma investigação depara-se frequentemente com documentos que não dão resposta a todas as suas questões, daí a importância de analisar várias fontes.

A redistribuição do número de alunos por grupo revelou-se eficaz, não só em relação ao ambiente de sala de aula que se notou muito mais calmo, como também no que concerne à distribuição de tarefas por cada elemento.

#### **4.2.1 Resultados**

Igualmente à primeira atividade, os resultados desta também foram analisados através de rubricas, sendo que acrescentámos um quinto critério relacionado com a tabela, segundo o qual avaliámos a sua construção de acordo com os vários indicadores que constavam nos gráficos e excertos historiográficos (Anexo 12, p.87). No geral, os grupos atingiram o nível máximo dos descritores deste critério, transpondo para a tabela dados numéricos relativos ao tráfico de pessoas escravizadas, locais de partida, locais de destino e datas.

#### **Excertos das narrativas produzidas pelos alunos**

**Ex.1:** “(...) Nos documentos em análise sobre os locais de destino das pessoas escravizadas eram Portugal, S. Jorge da Mina que agora é a atual Gana, Antilhas, Reino do Congo, Cabo Verde (...) houve um intervalo de tempo onde foi transportado um maior número de pessoas que foi nos anos de 1531 e 1548. O número de pessoas escravizadas foi aumentando ao longo dos anos e os principais motivos para esse aumento foi a mão de obra barata que era usada em especiarias e nas construções, a expansão territorial que poderia resultar em descoberta de novas áreas ricas em relação a recursos naturais (...) os comerciantes queriam lucrar com a venda de escravos porque eles eram vistos como uma fonte de trabalho (...) nessa época foi um período histórico devastador (...).”

**Ex.2:** “(...) Houve períodos de aumento e de diminuição, influenciados por vários fatores como a procura de mão de obra, as condições económicas e políticas, as condições de transporte e a disponibilidade de rotas (...).”

**Ex.3:** “(...) A enorme mortalidade durante a travessia chegava a uma média de 35% (...) as más condições contribuíram para este cenário devastador (...) Em suma, o tráfico de escravos foi um aspeto sombrio da história colonial portuguesa nos séculos XV e XV (...) refletido também na desumanidade e o sofrimento associados à escravidão (...).”

**Ex.4:** “(...) muitas vezes nem um quarto chegava ao destino, logo houve muito sofrimento só para obter o que os colonizadores queriam (...).”

Como é possível observar nos exemplos acima, as narrativas historiográficas produzidas pelos alunos refletem não só as conclusões a que chegaram a partir da análise de dados, como também o seu enquadramento nos conteúdos em estudo. Os grupos procuraram colmatar ausências de informação entre fontes através de uma análise conjunta dos excertos. Foram realizadas relações significativas entre o aumento ou a diminuição do número de pessoas traficadas e a procura por mão de obra conforme a possibilidade de exploração de recursos naturais (Ex.1 e Ex.2).

Chamamos a atenção para os Ex.1 e Ex.3, nos quais foi utilizada a palavra “devastador”. Através da análise das fontes, os alunos emitiram juízos sobre o período em estudo, não se limitando a deduzir conclusões relacionadas com os dados explícitos nos excertos historiográficos. Foi demonstrada bastante empatia sobre as condições em que esses seres humanos se encontraram, referindo o “sofrimento” a que foram sujeitos “(...) só para obter o que os colonizadores queriam” (Ex.3 e Ex.4).

Tendo em conta os resultados, julgamos que a atividade foi bastante positiva no que concerne à análise de fontes primárias e secundárias, sendo que de uma forma autónoma alguns dos grupos deduziram implicações entre a expansão do império e o recurso a mão de obra escravizada e retiraram significados não só dos excertos transcritos como também da análise estatística da sua própria tabela.

Relativamente à expressão escrita notámos bastantes melhorias, sobretudo a nível da construção frásica. Quando evidenciámos esta observação, após a entrega dos trabalhos, os alunos referiram que as sugestões dadas pela professora tinham sido muito úteis.

#### ***4.3 Mas essa matéria só vem mais para a frente no manual (...)***

Iniciámos o mês de maio com uma nova revisão bibliográfica acerca das ciências auxiliares com vista à organização de mais uma atividade. As Aprendizagens Essenciais em estudo relacionavam-se agora com “Identificar na produção cultural renascentista europeia e portuguesa as heranças da Antiguidade Clássica assim como as continuidades e ruturas com o período medieval” (p.11). Na aula introdutória sobre o tema, na qual

traçámos um panorama geral acerca do Renascimento Europeu, abordámos a questão da Reforma Protestante. Um dos alunos mostrou-se indignado, pegando no manual escolar para o folhear. Passados breves segundos exclamou: *Mas essa matéria só vem mais para a frente no manual! O que é que uma coisa tem a ver com a outra?*

Perante esta intervenção pedimos à turma que abrisse o manual e verificasse as datas que constavam nas duas unidades referentes ao Renascimento e à Reforma e Contrarreforma. Ao verificar que se tratava de períodos coincidentes, os alunos ficaram ainda mais indignados, questionando o porquê de serem matérias lecionadas separadamente.

Esclarecemos então que tanto o manual como o programa se encontram divididos em temáticas, mas que muitas delas eram coincidentes no tempo e influenciavam-se mutuamente. A partir das intervenções perante a nossa explicação, compreendemos que entendiam os conteúdos lecionados como fragmentos individuais, sem estabelecer conexões, nem temporais nem geográficas. Após a aula realizámos uma introspeção acerca das abordagens que realizámos ao longo da PES. De facto, compreendemos que estas mútuas influências nem sempre são óbvias e que não as tínhamos explorado o suficiente até então. Este foi o ponto de partida para a construção da terceira atividade.

Para Tylor & Young, o tempo é uma das marcas distintivas da história e também um aspeto central no desenvolvimento do pensamento histórico:

“(...) it provides the fundamental framework that gives structure and coherence to the study of history. Without a grasp of the concept of time, and more particularly chronology, learners experience great difficulty in understanding change and continuity, progress and regression, cause and consequence (...) Sequencing work must be complemented by discussion about the relationships between the events, people and/or artefacts sequenced, in order to deepen understanding and assist students in building a framework or map of the past.” (2013, p. 23).

Decidimos assim que a terceira atividade consistiria na construção de uma cronologia. De acordo com Silva Rêgo, a cronologia é uma das mais importantes ciências auxiliares da história (1963, p.52). O autor refere-se ao estudo do tempo a partir dos diversos calendários. Este tema foi abordado na aula sobre o Islamismo, através da comparação do calendário islâmico com o calendário gregoriano. Contudo, autores posteriores não consideram a cronologia como uma ciência auxiliar, portanto esta

atividade desviar-se-ia das restantes. Ainda assim, a cronologia não deixa de ser um dos objetos de estudo dos historiadores, uma metodologia da história e até mesmo uma ferramenta de trabalho, portanto, resolvemos prosseguir com a ideia.

Nas duas primeiras atividades, os alunos tiveram oportunidade de trabalhar com fontes primárias e fontes secundárias. Escolhemos prosseguir com a mesma metodologia, mas, tendo em conta que a problemática partiu da organização do manual escolar, optámos por colocar esta fonte terciária (Nokes, 2013) como foco do trabalho, onde os alunos pudessem explorar as fontes primárias e secundárias que contém.

Voltámos a organizar a turma por grupos, desta vez com um menor número de elementos, cerca de três, pois uma parte da turma estava ausente devido a atividades extracurriculares. De acordo com as indicações da ficha de trabalho que distribuámos (Anexo 13, p.88), os alunos deveriam percorrer as três primeiras unidades do 3º volume do manual escolar e selecionar datas e eventos que considerassem mais relevantes. Através desta seleção os alunos deveriam organizar uma cronologia (friso cronológico ou tabela) por ordem crescente no tempo. Novamente, recorreremos à elaboração de narrativas históricas para conclusão do trabalho, nas quais os alunos deveriam analisar a cronologia elaborada e justificar a escolha dos acontecimentos incluídos. Para além disso, indicámos que deveriam tentar estabelecer pontes entre os vários eventos relativamente à sua mútua influência, abordando as causas e as consequências dos mesmos, quer no passado quer no presente.

A turma dedicou-se à realização da atividade, ainda que com algumas dúvidas. Estas relacionaram-se sobretudo com a “mistura” de eventos presentes em unidades diferentes. Apesar da nossa explicação na aula anterior, a relação entre eventos que constam em diferentes unidades continuava a não lhes fazer sentido, o que corrobora a pertinência da atividade.

#### **4.3.1 Resultados**

Para a avaliação dos resultados desta atividade utilizámos uma rubrica semelhante à da atividade anterior (Anexo 12, p.87), contudo, substituímos o critério “construção da tabela” para “organização da cronologia” (Anexo 14, p.89). Todos os grupos atingiram o descritor máximo deste critério.

### Ex.1: Cronologia feita por um dos grupos

1415	Conquista de Ceuta e afirmação da dinastia de Avis	Reinado de D. João I
1434	Passagem do Cabo Bojador e exploração da costa africana	Regente D. Duarte
1444	Descoberta de Cabo Verde	Reinado de Afonso V
1492	Início da expansão marítima espanhola, tomada do reino muçulmano de Granada pelos reis católicos	D. João II
1494	Tratado de Tordesilhas	Reinado de D. João II
1498	Chegada à Índia com Vasco da Gama	Reinado D. João II
1500	Chegada ao Brasil por Pedro Álvares Cabral	Reinado D. Manuel I
1514	Envio do elefante Hanno por D. Manuel I ao papa	---
1543	Chegada dos Portugueses ao Japão	Reinado de D. João III
1572	Escrita da obra “Os Lusíadas” por Camões	Reinado de D. Sebastião

Os grupos optaram por organizar a sua cronologia em forma de tabela justificando que dos dois modelos apresentados no manual escolar, as tabelas eram mais perceptíveis e organizadas. Contudo, após uma primeira análise dos trabalhos, concluímos que deveríamos ter dado apenas a opção de construir frisos cronológicos, pois a distância temporal entre acontecimentos é mais evidente.

Os trabalhos foram bastante uniformes no que diz respeito à seleção de datas e eventos. Repetiram-se sobretudo as datas da “Conquista de Ceuta”, “Tratado de Tordesilhas”, “Chegada de Vasco da Gama à Índia” e “Os Lusíadas” (Ex.1). Ao longo das suas narrativas, os grupos justificaram a escolha destas datas como sendo as mais marcantes da época e com uma maior influência nos acontecimentos posteriores.

### Excertos das narrativas produzidas pelos alunos

**Ex.2:** “(...) A cronologia encontra-se ainda mais preenchida na parte referente ao século XV, pois foi a época na qual encontrámos mais acontecimentos importantes a decorrerem em simultâneo (...) podemos ver que o reinado em que se deram mais acontecimentos foi o de D. João II devido ao impulso dado pelos seus antecessores e devido também ao já avançado desenvolvimento de diversas técnicas (...)”

**Ex.3:** “(...) um exemplo foi o início da expansão marítima espanhola no mesmo ano em que os reis católicos de Espanha tomaram o reino muçulmano de Granada (ano de 1492).”

**Ex.4:** “(...) Escolhemos esses acontecimentos pela sua relevância histórica e impacto duradouro (...) as consequências incluem a expansão das rotas comerciais, avanços na navegação, e influências culturais significativas (...).”

**Ex.5:** “(...) os eventos são próximos no tempo e foi possível perceber que num curto espaço de tempo aconteceu muita coisa (...).”

Ainda que a maioria dos grupos tenha justificado as suas escolhas de forma breve, referindo apenas que “foram importantes”, outros estabeleceram conexões de causas e efeitos (Ex.2) entre acontecimentos geograficamente distintos (Ex.3). Notámos que, à exceção de três narrativas que incluem datas no âmbito da produção cultural renascentista, como “1512 – criação de Adão: Fresco de Miguel Ângelo na Capela Sistina”, a maioria baseou-se apenas na unidade correspondente à expansão do império marítimo português “pela sua relevância histórica” (Ex.4).

Ao longo das suas narrativas, os alunos fizeram uso de vocabulário relativo a períodos temporais (século, década e ano), e a *locations by event* (Tylor & Young, 2003), como por exemplo “após a chegada de” ou “no mesmo ano em que”. Segundo os autores citados, o uso de terminologias específicas relacionadas com o estudo do tempo, às quais chamam de *vocabulary of time*, fomentam a compreensão histórica dos alunos permitindo-lhes estabelecer relações significativas (2003).

Relativamente à expressão escrita notámos, em parte dos grupos, um retrocesso relativamente à atividade anterior. Considerámos que esta observação se poderá relacionar com o planeamento da atividade. Talvez tivesse sido mais proveitoso para os alunos terem realizado o trabalho numa aula de 100 minutos, ao invés de numa aula de cinquenta, para que pudessem construir as suas narrativas de forma mais equilibrada. Colocamos esta hipótese tendo em conta a comparação entre o início e o fim das narrativas apresentadas. Na parte introdutória as ideias são apresentadas de forma clara enquanto no final as frases acabam por não fazer sentido, tornando as ideias pouco explícitas.

#### 4.5 Narrativa histórica: passado e presente

Durante as aulas lecionadas foram sendo construídas pontes entre o passado e o presente. Habitualmente, após apresentar o tema da aula e inquirir as ideias prévias dos alunos, questionávamos quais as relações/implicações/consequências que determinados conteúdos tinham para o tempo presente. Muitas vezes os contributos dos alunos foram bastante pertinentes.

Seguindo as considerações de alguns autores que fomos citando ao longo deste trabalho, tais como Barca, Gago, Lee e Rüssen, a importância da consciência histórica espelha-se na forma como o sujeito se relaciona com a evolução, tendo em conta a temporalidade. E a narrativa histórica é um reflexo dessa consciência histórica. Ao longo das narrativas produzidas pelos alunos, foram mobilizados conteúdos substantivos mas, também, relações do passado com o presente. Eis alguns breves exemplos:

**Ex.1:** “(...) a dimensão que teve esta expansão (...) e o seu contributo para a globalização dos dias de hoje (...)”.

**Ex.2:** “(...) a importância dos avanços tecnológicos e culturais (...) influenciando o comércio global do atualmente (...)”.

**Ex.3:** “(...) o selo apresenta um barco, símbolo que foi utilizado mais tarde como identidade do concelho de Lisboa (...)”.

**Ex.4:** “(...) o preconceito europeu para com outros povos principalmente os Africanos (...)”.

**Ex.5:** “(...) devemos saber as coisas do mundo atual e relacionar com o antigamente (...)”.

Contudo, poderiam ter sido dados mais passos neste sentido. Ainda que estas pontes tenham sido realizadas continuamente durante as aulas, receamos que os seus alicerces se tenham fragilizado por não as termos requerido especificamente nas instruções das duas primeiras atividades. Esta ausência foi intencional, pois quando referimos que deveriam incluir nas suas narrativas os tópicos que abordámos em aula, pretendíamos averiguar se conexões realizadas acerca da evolução temporal tinham sido significativas para os alunos. Mas esta não foi a melhor estratégia. Na última atividade analisada, quando especificámos que deveriam estabelecer esse tipo de relação, os resultados foram muito mais positivos (Ex.1 e 2). Concluimos que quando planeamos um trabalho prático é de

extrema importância especificar detalhadamente todos os objetivos pois, por vezes, não é feita a transposição das perspectivas abordadas oralmente no decorrer da aula para as atividades mais autónomas.

## **5. Reflexão dos resultados a nível global: um futuro profissional em vista**

Analisados os resultados particulares de cada atividade, iremos, de seguida, realizar uma reflexão acerca dos resultados a nível global, tendo em conta os objetivos definidos. Fazemo-lo com a consciência do que afirmam Tylor & Young: “(...) all students may attain some of these outcomes at some time or other and that some students may attain them all. But it is highly unlikely that all students will attain all of the outcomes” (2003, p.32).

### **5.1 O ofício do historiador e as suas metodologias**

Como referimos múltiplas vezes, a PES girou em torno da aproximação da turma ao trabalho do historiador e às metodologias da história. Ambicionámos que os alunos adquirissem competências relativas ao “saber fazer” através de atividades que promovessem o pensamento histórico, ao invés da mera memorização de informação.

Trabalhar as metodologias da história em sala de aula possibilita que os alunos pensem a disciplina epistemologicamente. É de extrema importância que os mesmos compreendam as metodologias da história e os seus conceitos, de forma a desenvolverem pensamento crítico, pensamento analítico e conexões entre o passado e o presente.

Para finalizar a PES construímos uma última atividade que considerámos permitir aferir a eficácia das estratégias aplicadas. Esta atividade consistiu na elaboração de um pequeno plano de investigação individual em forma de ficha de trabalho (Anexo 15, p.90).

Na introdução do presente relatório descrevemos um diálogo que ocorreu no início do ano e que nos despertou a atenção para as questões transdisciplinares do currículo. Esta reflexão levou-nos a integrar as ciências auxiliares da história, não só nas atividades executadas, mas também ao longo de toda a prática letiva. Como anteriormente referido, era nosso objetivo dilucidar que a história resulta de um conjunto de saberes específicos que auxiliam a análise de diversos tipos de fontes. Portanto, ao desenvolver a atividade final, considerámos que seria relevante incluir um exercício onde os alunos deveriam fazer corresponder possíveis temas de investigação às ciências que auxiliariam o seu

estudo, tendo em conta as fontes que analisámos nas aulas anteriores no âmbito dessas mesmas temáticas.

Os temas que seleccionámos foram: um estudo acerca da evolução dos mapas *mundi* entre os séculos XIV e XVIII; a evolução dos forais entre o reinado de D. Afonso Henriques e o reinado de D. Manuel I (séculos XII e XVI); as trocas comerciais realizadas entre Portugal e a Índia durante os séculos XV e XVII; as ligações de parentesco entre a coroa portuguesa e a coroa castelhana; as ordens militares do século XIII; e, por fim, as doações territoriais a membros da nobreza e do clero (honras e coutos) entre os séculos XII e XIV.

De forma geral, a turma foi bastante bem sucedida neste exercício. Não que fossemos considerar alguma das respostas como errada visto que, cada um destes temas inclui problemáticas passíveis de serem estudadas do ponto de vista de cada uma das ciências auxiliares apresentadas. No entanto, verificámos que os alunos tiveram em consideração as fontes que analisámos quando abordámos cada um desses conteúdos, pois seleccionaram as principais ciências auxiliares úteis ao estudo do tema que escolheram.

A partir deste resultado e das observações que realizámos durante as aulas, concluímos que a abordagem pela qual optámos teve resultados positivos no que concerne ao entendimento da história como produto de uma multiplicidade de saberes e de metodologias. Ademais, verificámos também que os alunos conseguiram identificar os tipos de fontes comumente utilizadas consoante o período e a temática em estudo (mapas, documentos escritos, iconográficos, património, etc). Esta última constatação é bastante relevante de acordo com o tema da PES, pois levou-nos a concluir que os alunos compreenderam que o conhecimento sobre o passado resulta da articulação de fontes de diversas tipologias, aproximando-se assim do trabalho do historiador.

Ainda que tenhamos referido continuamente ao longo das aulas que a revisão bibliográfica é uma das mais essenciais partes do trabalho do historiador, os alunos ainda não haviam usufruído da oportunidade de efetuar uma pesquisa autónoma. Assim, no segundo exercício, solicitámos que procurassem dois títulos bibliográficos que se enquadrassem no tema selecionado. Aquando da explicação dos objetivos dos exercícios exemplificámos como devem ser feitas as referências bibliográficas a partir da norma APA<sup>7ª</sup>ed, o que lhes poderá vir a ser útil para trabalhos futuros em qualquer outra disciplina. Este exercício também obteve resultados bastante positivos. Os alunos

dedicaram-se na pesquisa bibliográfica, procurando breves resumos das obras que encontraram, por forma a verificar se eram pertinentes de acordo com as problemáticas exploradas.

No último exercício apresentámos uma lista de passos e metodologias a seguir durante a realização de uma investigação em história, desde a escolha do tema até à produção final. Os alunos deveriam ordenar essa lista de acordo com os procedimentos metodológicos que fomos abordando e justificar as suas escolhas. Ao longo do ano, a partir da exploração das metodologias da história tencionámos que os alunos compreendessem que são estas metodologias que permitem a aproximação ao passado, não através da cópia exata do que aconteceu, mas sim da interpretação que se faz dos vários materiais disponíveis. A partir das justificações dadas pelos alunos pretendíamos averiguar se as estratégias implementadas acerca da história de um ponto de vista epistemológico foram bem sucedidas.

Após a análise das respostas dadas, agrupámo-las em três categorias: ausência de justificação; opinião pessoal; e, por fim, resposta significativa. A primeira categoria abarca cerca de 30,9% dos vinte e quatro alunos que realizaram a ficha de trabalho. Nesta categoria, estes alunos apenas ordenaram a lista apresentada sem apresentar qualquer fundamento. Por este motivo, não considerámos estas respostas significativas para o nosso estudo.

A segunda categoria que definimos como “opinião pessoal” corresponde a 30% das respostas dadas. A maioria deste grupo não elaborou justificações que se alongassem para além de “(...) porque assim faz mais sentido para mim” (Aluno H)<sup>4</sup> ou “(...) se fosse fazer uma investigação era assim que fazia” (Aluno B). Contudo, distinguimo-la da categoria anterior pois, em alguns casos, foram tecidos breves comentários relativos a cada um dos “passos”, dos quais salientamos “(...) é importante definir o que temos de investigar e as perguntas do agora que temos de responder” (Aluno M). Este tipo de respostas evidenciam as conceções destes alunos acerca da história como uma constante interrogação e problematização do passado e do presente, à qual os historiadores tentam “responder” através da interpretação das fontes.

---

<sup>4</sup> Para tratamentos de dados e avaliação de resultados sem comprometer o anonimato dos alunos, fizemos corresponder cada aluno a uma letra do alfabeto de A a Z.

Na terceira categoria englobámos cerca de 39,1% das respostas. Considerámo-las as mais significativas de acordo com os nossos objetivos, pois revelam um entendimento mais aprofundado das metodologias da história e das possibilidades que delas advêm para a interpretação do passado e construção do conhecimento histórico. Foi sobretudo destacado o estudo simultâneo das fontes e da bibliografia e a importância de ambos para a elaboração de conclusões fundamentadas.

**Ex.1:** “Reúne-se a bibliografia relevante e lê-se para identificar algumas lacunas e com base nestas define-se os objetivos (...)” (Aluno N)

**Ex.2:** “Ler a bibliografia e explorar e depois analisar as fontes primárias e cruzar a informação das fontes primárias com a bibliografia chegando a conclusões (...)” (Aluno D).

**Ex.3** “A investigação começa com a definição dos objetivos, guiando o foco de estudo. Em seguida, é essencial definir a metodologia para garantir uma abordagem estruturada. Com uma metodologia clara, o próximo passo é reunir e ler bibliografia para obter uma base teórica sólida e identificar áreas que ainda requerem investigação (...) deve-se realizar o levantamento de fontes relevantes permitindo uma ideia abrangente dos materiais a serem analisados. A análise dessas fontes é crucial para construir uma narrativa fundamentada e construir uma argumentação robusta (...)” (Aluno T).

**Ex.4** “Penso ainda que conforme a organização das etapas do trabalho, deixam uma melhor explicação a quem as ouve e vê o trabalho apresentado.” (Aluno E).

A partir dos exemplos citados destacamos cinco palavras/expressões: “fontes”, “base teórica sólida”, “argumentação”, “narrativa” e “explicação”. Através do uso deste tipo de vocabulário específico, concluímos que estes alunos demonstraram capacidade de articular as diversas etapas da investigação. Evidenciaram também que a construção do conhecimento histórico é dinâmica e resulta de uma abordagem dialética e crítica entre os diversos tipos de fonte (incluindo as fontes historiográficas). Ademais, encontramos também alguns dos conceitos de “segunda ordem” ou “meta históricos”, tais como “(...) evidência, explicação, narrativa e orientação temporal (...)” (Barca, 2021, p.60). Este foi um dos principais pontos positivos da PES. Os resultados obtidos nas atividades anteriores e o facto de incluírem estes conceitos no seu vocabulário, explorando os seus

significados e importância demonstra-nos que se aproximaram “do que significa pensar historicamente” (Barca, 2021, p.68).

## 5.2 Questionários acerca das atividades práticas

Com vista à reflexão sobre os resultados a nível global e avaliação da eficácia dos recursos que construímos, distribuimos um questionário do tipo misto (Anexo 16, p.93) ao qual os alunos responderam anonimamente na aula seguinte à realização de cada atividade.

A partir da análise destes questionários retirámos três conclusões substanciais: em primeiro lugar, verificámos que parte dos alunos reformularam as suas ideias iniciais acerca da importância das fontes; em segundo lugar, valorizaram sobretudo as duas últimas atividades (Estatística e Cronologia) através das quais utilizaram metodologias de organização da informação, apontando-as como mais eficientes para a aprendizagem; em terceiro lugar, consideraram que as atividades que implicam produções extensas foram bastante positivas no que concerne ao desenvolvimento da sua expressão escrita.

Começamos por um dos objetivos que se encontra implícito em qualquer prática letiva: o desenvolvimento de competências científicas com base nos conteúdos descritos pelas Aprendizagens Essenciais. À questão **“Consideras que a atividade contribuiu para uma melhor aprendizagem dos conteúdos em estudo?”**, todos os alunos responderam que sim nos três questionários.

De seguida, elaborámos uma questão que desse a oportunidade de justificar a resposta anterior: **“Refere, na tua opinião, a importância da (considerar nome da atividade) para o teu conhecimento da história”**. Relativamente à apreensão dos conteúdos em estudo, algumas respostas cingiram-se a enunciar que “Considero que contribuiu porque ajudou-nos a compreender melhor a matéria (...)” (Ex.22, Anexo 17, p.94)<sup>5</sup> ou “(...) aprendi melhor sobre a matéria em questão (...)” (Ex.17, Anexo 17, p.94), sem especificar nem como nem porquê. Contudo, a maioria das respostas foram significativamente mais elaboradas e permitiram-nos enquadrá-las segundo os nossos objetivos.

---

<sup>5</sup> Como os questionários são anónimos não pudemos utilizar a mesma metodologia de identificação que utilizámos na análise da atividade anterior, portanto, neste caso, optámos por fazer corresponder cada questionário a um número.

- *Compreender que as fontes são a base do trabalho do historiador*

Relativamente à primeira atividade relacionada com a análise de selos medievais, 66,6% dos vinte e quatro alunos que responderam a este questionário referiram que “foi muito importante” (Ex.7, Anexo 17, p.94). Alguns relacionaram a importância com o facto de “identificarem” as “pessoas, os reis, as datas” (Ex.14, Anexo 17, p.94) e “(...) permite-nos compreender melhor a cultura e a vida da época” (Ex.10, Anexo 17, p.94), em suma “(...) como eram as coisas antigamente” (Ex.6, Anexo 17, p.94) e “(...) símbolos que ainda vemos nos dias de hoje” (Ex.21, Anexo 17, p.94). Tendo em conta o objetivo sobre o qual estamos a analisar os resultados, destacamos as seguintes respostas:

**Ex.1:** “Os selos dão a descobrir aos historiadores diversos fatores que lhes permitem dizer de onde provêm os selos, quem os emitiu, os elementos que influenciaram a cultura da época que os selos eram emitidos e faz com que eu aprenda também. (...)” (Questionário 9, Anexo 17, p.94).

**Ex.2:** “É muito importante porque ajuda na descoberta das coisas (...)” (Questionário 8, Anexo 17, p.94).

Quer nas expressões transcritas no parágrafo anterior, quer nos dois exemplos destacados, notamos que estes alunos entenderam a análise de fontes como base para os conhecimentos, ao invés do que revelaram no questionário inicial tendo indicado que as fontes são um meio de “confirmar” os conhecimentos sobre o passado. Concluimos que o facto de terem desenvolvido e transformado as suas ideias prévias acerca do papel das fontes para a história é a maior aproximação ao trabalho do historiador que poderíamos desejar.

Um dos alunos incluiu na sua resposta alguns aspetos relacionados com a análise de vários tipos de fontes, concluindo que aprender história através de imagens “(...) é muito mais eficaz do que através de texto, a análise de imagens permite-nos compreender melhor a cultura e vida da época” (Ex.10, Anexo 17, p.94). Sobre este tópico não podemos fazer mais considerações pois nenhum dos outros alunos se referiu a este aspeto.

- *Fomentar métodos de organização de informação: estatística e cronologia*

Relativamente ao segundo trabalho prático no âmbito da Estatística, dos vinte alunos que responderam ao questionário, cerca de 50% referiram o desenvolvimento de

capacidades de análise documental como o principal benefício desta atividade para a aprendizagem. Consideraram que os excertos e gráficos transcritos baseados em números lhes permitiram enquadrar as fontes em análise de uma forma mais “eficaz” e “eficiente”.

Contudo, dois alunos utilizaram expressões como “(...) saber com exatidão o número de escravos que foram embarcados (...)” (Ex.3, Anexo 18, p.96). Estes dois pareceres não se encontram em sintonia com o enquadramento teórico no qual nos baseamos, o que nos levanta algumas questões. Como referimos, é essencial contornar a percepção de que a história é estanque, que inclusive foi algo que concluímos quando realizamos o primeiro inquérito e nos deparamos múltiplas vezes com o valor de “verdade” associado às fontes. No entanto, uma atividade baseada em números não foi propícia ao desenvolvimento de competências relacionadas com a interpretação das “várias versões” que podem surgir dependendo das fontes analisadas. Talvez tivesse sido mais proveitoso incluir excertos historiográficos discordantes acerca do número de pessoas traficadas durante o mesmo intervalo de datas e para o mesmo destino. Esta é, sem dúvida, uma observação que teremos em conta quando, no futuro, voltarmos a incluir o tema da estatística na nossa prática letiva.

Nas respostas ao questionário relativo à terceira atividade notámos duas tendências. Enquanto 31,5% dos dezanove alunos que realizaram este último questionário responderam que a construção de cronologias é importante para saber sobre o passado, referindo as “(...) datas dos acontecimentos (...)” (Ex.4, Anexo 19, p.97), 42,1% destacaram a importância da sua “organização”, de forma a “(...) relacionar as datas com os acontecimentos e ao mesmo tempo com os reinados” (Ex.17, Anexo 17, p.97). As respostas mais completas evidenciaram a importância da construção de cronologias relativamente à possibilidade que destas advém, nomeadamente “(...) analisar causas e efeitos, facilita a comparação de períodos (...)” (Ex.14, Anexo 19, p.97). Um dos alunos respondeu que “A cronologia organiza eventos históricos em ordem temporal, facilitando a compreensão de causas e contextos de mudança e é essencial para interpretar a história e os dias de hoje” (Ex.11, Anexo 19, p.97), o que nos parece uma resposta bastante aproximada dos nossos objetivos.

Pensamos que a apreensão de conceitos como “causa” e “efeitos” associados à “mudança” tenha sido a parte mais significativa deste trabalho. A conceptualização de mudança encontra-se interligada com o desenvolvimento da consciência histórica “(...) designadamente quanto às formas como concebem relações de temporalidade no passado

e quanto à sua própria orientação temporal (...) face às questões do presente e respectivas implicações futuras.” (Barca, 2011, p.67). Acrescentamos ainda que, se o ensino de História prevê a formação de futuros cidadãos ativos, consideramos este conceito essencial para a visão e interpretação de um mundo global, cujas alterações constantes impactam as dinâmicas coletivas e as vivências individuais dos sujeitos.

- *Desenvolver competências de expressão escrita*

**Tabela IV – Consideras que esta atividade contribuiu para o desenvolvimento das tuas capacidades de expressão escrita? Porquê?**

<b>Atividades</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>N.R</b>	<b>Total</b>
As histórias que os selos nos contam	15	5	4	24
Não são apenas números	17	3	-	20
“Mas essa matéria só vem mais para a frente no manual (...)”	18	-	1	19

Tendo em conta que o desenvolvimento da expressão escrita dos alunos era também um dos objetivos do tema da PES, optámos por inquirir a turma acerca do contributo das atividades para o desenvolvimento desta competência. Como é possível observar na Tabela IV, a grande maioria dos alunos respondeu positivamente à questão.

Alguns alunos que responderam “sim” no questionário relativo à primeira atividade referiram que esta exigia uma escrita mais “refinada” (Ex.3, Anexo 20, p.99), “elaborada” (Ex.1, Anexo 20, p.99) e “completa” (Ex.7, Anexo 20, p.99), o que foi positivo para o fomento das suas capacidades. Parte da turma considerou que esta atividade foi benéfica para a sua expressão escrita devido à análise de fontes, pois “(...) ao analisar textos e imagens temos que compor um texto de fácil compreensão” (Ex.13, Anexo 20, p.99). Outro aluno acrescenta que “(...) o trabalho ajudou bastante a minha escrita (...) fazendo-me procurar argumentos para desenvolver” (Ex.5, Anexo 20, p.99). Por fim, destacamos também as respostas que indicaram que o trabalho foi proveitoso neste sentido, visto que, tanto a ajuda da professora como dos outros elementos do grupo foi bastante benéfica.

Duas das respostas negativas afirmaram que “Não fui eu que escrevi o texto” (Ex.17, Anexo 20, p.99) e “(...) há coisas que não entendi” (Ex.18, Anexo 20, p.99). Os restantes não justificaram.

No segundo questionário algumas das respostas positivas tiveram uma justificação redundante, tal como “(...) porque ajudou a desenvolver a escrita (...)” (Ex.17, Anexo 21, p.101). No entanto, parte dos alunos voltou a indicar que este tipo de atividades exigia uma escrita mais “formulada” (Ex.4, Anexo 21, p.101), “completa” (Ex.16, Anexo 21, p.101), de forma a facilitar a leitura. Outros indicaram que o principal contributo foi o facto de terem compreendido melhor “a matéria” e, por isso, conseguiram escrever melhor sobre a mesma. A principal novidade que detetámos neste conjunto de respostas foi a referência à procura por novo vocabulário, “(...) sinónimos de palavras para não as repetir” (Ex.12, Anexo 21, p.101).

Relativamente às respostas negativas, um dos alunos afirmou que “(...) não foi uma escrita muito elaborada e não fiz nada de novo (...)” (Ex.6, Anexo 21, p.101), enquanto os restantes não justificaram.

No terceiro questionário, alguns alunos voltaram a destacar os benefícios de escrever um texto mais extenso do que o habitual pois “(...) permite dar um ponto de vista de uma maneira mais abrangente” (Ex.15, Anexo 22, p.102) e com “(...) uma estrutura mais correta e organizada” (Ex.18, Anexo 22, p.102). À semelhança da atividade anterior, foi referido o contributo para o “(...) expandir o meu vocabulário” (Ex.9, Anexo 22, p.102). Destacamos também uma das respostas que relaciona os benefícios para o desenvolvimento da expressão escrita não só com a redação de um texto extenso mas, também, com a análise da cronologia, pois “(...) temos de criar eloquência entre os vários temas e saber ligá-los” (Ex.8, Anexo 22, p.102).

De acordo com Carvalho, “(...) a escrita coloca ao sujeito grandes desafios cognitivos (...) pela escrita, o indivíduo é levado a reprocessar conceitos, a colocar hipóteses, a interpretar e sintetizar, a confrontar ideias” (2011, p.223). Estes desafios cognitivos enquadram-se no que afirma Barca acerca da explicação em história. De acordo com a autora, a explicação inclui “(...) causalidades de vária ordem (motivos, intenções, disposições de indivíduos e grupos enquanto agentes históricos numa dada situação e causas externas a esses agentes e situação), bem como consequências diversas (que são causas para outras situações)” (2021, p.62). Segundo algumas considerações realizadas pelos alunos, as atividades com uma componente extensa de escrita promovem estas componentes do pensamento histórico. Ao longo do ano letivo o professor cooperante exclamou inúmeras vezes “*a mão liberta a palavra!*” e nós não poderíamos concordar mais.

## **6. Conclusão**

Iniciámos a Prática de Ensino Supervisionada com a consciência de que o ano letivo seria repleto de aprendizagens não só para os alunos, mas também para nós. Ainda que a componente letiva do mestrado nos ensine algumas ferramentas a aplicar na prática, é esta última que nos permite evoluir enquanto futuros professores.

Ao longo do ano estabelecemos uma relação de proximidade com a turma, assente no respeito, na confiança e, sobretudo, na empatia mútua. Esta relação permitiu levar adiante a temática escolhida para a PES e trabalhá-la com alunos que a receberam de boa vontade.

Quando começámos a delinear o tema, estávamos longe de imaginar os conceitos que este envolvia. Tínhamos a certeza que a aproximação dos alunos ao trabalho do historiador teria de partir da análise de fontes em sala de aula. No entanto, conceitos como, por exemplo, literacia histórica, consciência histórica e conhecimentos de “segunda ordem” encontravam-se afastados do nosso vocabulário e dos primeiros planos de aula que elaborámos. A partir do momento em que os estudámos e compreendemos, toda a nossa perspetiva acerca do ensino da História e dos seus objetivos ficou irremediavelmente transformada.

Nesta breve nota conclusiva não pretendemos realizar uma avaliação assertiva acerca das estratégias pedagógicas adotadas. Declarar que a turma, ou que os alunos que obtiveram resultados mais positivos desenvolveram totalmente, por exemplo, a sua literacia histórica, seria desonesto. No entanto, consideramos que foram dados alguns passos nesse sentido, sobretudo através da apreensão de conceitos de “segunda ordem”.

A partir do enquadramento teórico e das observações que fomos realizando ao longo do ano concluímos que o ensino de História é fundamental para a formação do ser humano por dois motivos: possibilita e impulsiona o pensamento histórico e a consciência histórica e desenvolve competências que os alunos podem e devem transpor para fora da sala de aula.

O pensamento histórico é uma forma de pensar o mundo. Desenvolvemos uma consciência histórica quando atribuímos significados ao que nos rodeia, num constante diálogo entre o passado, o presente e o futuro. Nesta relação temporal a memória histórica desempenha uma importante função, pois “(...) a história é uma forma elaborada da

memória que vai além dos limites da vida individual (...) oferece uma interpretação da mudança temporal (...)” [tradução própria], essencial na orientação da vida dos sujeitos (Rüsen, 2007, p.171).

Relativamente à consciência histórica, as pontes entre o passado e o presente foram realizadas apenas por alguns grupos nas atividades práticas. Contudo, durante os restantes momentos dessas aulas, a maioria dos alunos conseguiram estabelecer conexões temporais, sobretudo no que concerne aos símbolos de poder dos membros da Igreja Católica, à discriminação perante outros povos e à globalização cultural e comercial dos dias de hoje. Inclusive, nos questionários realizados após as atividades práticas foram tecidas algumas considerações acerca da importância que estas tiveram para a compreensão do mundo atual (Ex.16, Anexo 18, p.96).

Tendo em conta o tema que escolhemos, a principal metodologia que os documentos de referência e os autores que fomos mencionando ao longo do trabalho indicam consiste na análise de fontes contraditórias. Por este motivo, foi esta a estratégia que adotámos quando introduzimos o tema em sala de aula. De facto, verificámos que este tipo de exercício acarreta bastantes benefícios no que concerne à estimulação do pensamento crítico e à capacidade de problematização.

No entanto, consideramos que a aproximação ao trabalho do historiador pode realizar-se a partir de outras estratégias, tais como a análise simultânea de fontes primárias e secundárias (mesmo que não sejam discordantes), exploração das metodologias específicas das ciências auxiliares da história e construção de narrativas historiográficas baseadas nos dois pontos anteriores. Desta forma, consideramos que foram proporcionados momentos de construção do conhecimento a partir de uma análise guiada das fontes, mas com uma quota parte de autonomia. É certo que teria sido pertinente, nalguns casos, voltar a apresentar fontes discordantes, tal como já referimos anteriormente, sobretudo para estimular a capacidade de argumentação fundamentada. Contudo, a partir dos resultados dos questionários, inferimos que através das nossas opções de abordagem os alunos se sentiram igualmente estimulados nesse sentido.

As metodologias da história trabalhadas proporcionaram momentos de aprendizagem não só dos conteúdos, como também a nível da epistemologia acerca deste tipo de conhecimento, ou seja, dos fundamentos e princípios que guiam os historiadores no seu ofício. Foram fomentadas capacidades de pensamento analítico, crítico e dedutivo

essenciais para o futuro dos alunos num mundo cada vez mais bombardeado com informações, nomeadamente através dos meios de comunicação, que alteram inevitavelmente as formas de pensar e agir dos indivíduos.

Estas formas de comunicação surgem por diversos meios, sobretudo através da oralidade, narrativa escrita e recurso a imagens. É de extrema importância que os alunos, futuros cidadãos com poder de decisão, tenham capacidade de descortinar os significados e intenções, pois, como referimos no início do presente relatório, devem estar preparados para desmantelar mecanismos de manipulação. Consideramos que estas são competências mais facilmente trabalhadas quando os conteúdos se relacionam com a história contemporânea, sobretudo no século XX, pois esse passado está muito mais próximo do presente e a ligação entre ambos pode ser mais intuitiva. Encontrar estratégias para fomentar estas conexões e competências a partir da história medieval e moderna foi sem dúvida o maior desafio da PES.

A análise iconográfica e de fontes escritas foi uma das formas que congregámos para conseguir promover o desenvolvimento desse tipo de competências. Não se tratou apenas de construir conhecimentos acerca do passado, como também promover a análise detalhada de todas as componentes dessas fontes de informação, sobretudo no que respeita às intenções e de como essas intenções moldam mentalidades. Durante as atividades e durante todas as aulas que lecionámos ao longo do ano, sempre baseadas em fontes primárias, tentámos que os alunos interiorizassem permanentemente o pensamento crítico através de questões como: qual a intenção deste documento? O que o autor quer que eu pense? De que forma estas imagens/palavras podem influenciar o meu pensamento? Mesmo que, relativamente às fontes, os alunos não consigam facilmente inferir significados enquadrando-os no seu contexto, o facto de as observarem e analisarem tendo em conta estas questões já é bastante benéfico para o fomento do pensamento crítico, analítico e dedutivo.

Iniciámos o enquadramento teórico a afirmar que o processo de ensino e aprendizagem se encontra em constante intermitência. E apesar do esforço que fizemos para que fosse constante, verificámos que as estratégias adotadas surtiram efeitos significativos para uns alunos e para outros não. Esta constatação não se apresenta como uma avaliação global negativa da PES, mas sim como um ponto de partida para um futuro profissional na área da docência, no sentido de delinear estratégias que se reflitam cada vez mais positivamente para todos os alunos.

## Bibliografia

Alves, L. (2009). A Função Social da História. *E – fabulations: e-journal of children's literature*, 5, 18-22.

Alves, L. (2014). Aprender História para dar um sentido à vida!. *Transversos*, 2(2), 6-3.

Alves, P. (2004). Avaliar Competências na Aula de História: Um Novo Quadro de Referência. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade* (115-130). Centro e Investigação em Educação (CIEEd), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Barca, I., Gago, M. (2001). Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 239-261.

Barca, I. (Org.). (2004). *Para uma educação histórica de qualidade*. Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Barca, I., Gago, M. (2004). Usos da narrativa em História. In M. C., Melo, J. M. Lopes (Org.), *Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos: actas do Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionalis* (29-39). Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar*, Curitiba, Especial, 93-112. [disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/63487>].

Barca, I. (2021). Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e aprendizagem da história. In L. A. Alves, M. Gago (coord.), *Diálogo(s), Espistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar* (59-69). CITCEM.

Barros, J.A. (2010). Escolas Históricas – Discussão de um conceito a partir de dois exemplos principais: A «Escola histórica alemã» e a «Escola dos Annales». *Revista Esboços*, 17(14), 7-36.

Bloch, M. (1993). *Introdução à história – Livro 1*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Carapinha, M. (2023). *A importância dos documentos no ensino da História – exemplos práticos* [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras de Lisboa], Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/64995>

Cardoso, F. (2022). *A Arqueologia e o fomento da literacia histórica*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/147064>.

Carvalho, J. (2011). Escrever para aprender – Contributo para a caracterização do contexto português. *Interações*, 19, 219-237.

Collingwood, R. G. (1994). *A Ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença.

Conselho da Europa. (2018). *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI – princípios e linhas orientadoras*. Estrasburgo. [Disponível em: <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html>].

Costeira, M. (2021). Conceções de História. In L. G. Correia (Org.), *O passado é um país estranho. Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade* (244-263). Biblioteca Digital da Faculdade de Letras do Porto. <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-94-1/passa9>

Dias, A., Horta, M. J. (2020). Educação para a Cidadania em Portugal. *Espaço do Currículo*, 13(2), 176-190. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51562>.

Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (51-63). New York: Routledge.

Eco, H. (1977). *Como se faz uma tese*. Lisboa: Editora Presença.

Esteves, M. V. (2020). Aprender e Apreender História no Ensino Básico: a construção das narrativas históricas em sala de aula [Relatório de Estágio, Instituto de Educação], RepositoriUM. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/66013>.

Febre, L. (1977). *Combates pela História*. Lisboa: Editorial Presença.

Félix, N. (1998). *A História na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Fidalgo, J. P., (2020). *As Fontes na sala de aula de História*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/132599>.

Gago, M. (2016a). Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *História Hoje*, 5(9), 76-93. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.239>.

Gago, M. (2016b). Entrevista – Jörn Rüsen Algumas ideias sobre a interseção da metahistória e da didática da história. *Revista História Hoje*, 5(9), 159–170.

Gregori, A. M. (2011). Fazer História: a importância de ler, interpretar e escrever em sala de aula. *EcoS*, 48, 453-457.

Gomes., S. (2012). *Introdução à sigilografia portuguesa: guia de estudo*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade.

Gomes, P. (2020). *O Fio da História: a criação de narrativas históricas* [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras do Porto], Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/132528>

Gouveia, S. (2020). *A importância do documento iconográfico no ensino/aprendizagem da História* [Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, Faculdade de Letras de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/49201>

Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Kubo, O., & Batomé, S. (2005). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. In *Interação e Psicologia*, 5, s.p.

Lee, P., Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing Teaching & Learning History National and International Perspectives* (199-222). New York and London: New York University Press.

Lee, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, 131-151.

Lee, P. (2011). History education and historical literacy. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (63-72). London and New York: Routledge.

Maposa, M., Wassermann, J. (2009). Conceptualizing Historical Literacy – A Review of the Literature. *Yesterday and Today*, 4, 41-64. [https://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-03862009000100006](https://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-03862009000100006)

Marrera, F., Souza, U. (2016). A tipologia da consciência histórica em Rüsen. *Revista Latino-Americana de História*, 6(2), 1069-1078. <https://doi.org/10.4013/rlah.v2i6.256>

Melo, M. C. (2004). Supervisão do Ensino da História: Natureza e Objectos. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade* (87-100). Centro e Investigação em Educação (CIEed), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Monteiro, M. C. (2018). Ensino da História. In Veiga, F. H. (coord.), *O Ensino na Escola de Hoje – Teoria, Investigação e Aplicação* (241-263). Lisboa: Climepsi Editores.

Mountford, P. (2011). Literacies and the teaching and learning of history. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (224-235). London and New York: Routledge.

Nokes, J. D. (2013). *Building Students' Historical Literacies: Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*. New York: Routledge.

Osório, I. (2018). *Debater e refletir para aprender História* [Faculdade de Ciências Sociais e Humanas], Repositório Universidade Nova. <https://run.unl.pt/handle/10362/51575>

Pato, M. H. (2010). *Trabalho de grupo no ensino básico: guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editora.

Pereira, N. M., Seffner, F. (2008). O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *História & Ensino*, 14(14), 91-110. <https://doi.org/10.22456/1983-201X.7961>

Perfeito, A., Castro, A., Morgado, A., Gomes, A., Carvalho, A., Borlado, A., Mateus, A., et al. (2011). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Rêgo, A. S. (1963). *Noções de metodologia e crítica históricas*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.

Rêgo, R. (2008). *Aprender cidadania com a disciplina de história: 3 percursos no Concelho de Odemira* [Tese de Mestrado, Faculdade de Letras de Lisboa], Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/1268>

Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2014). Educação para a Cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem Fronteiras*, 14, 12-31.

Rosas, M. A., Couto, C. P., Jesus, E., (2021a). *Entre Tempos – Parte 1*. Porto: Porto Editora.

Rosas, M. A., Couto, C. P., Jesus, E., (2021b). *Entre Tempos – Parte 2*. Porto: Porto Editora.

Rosas, M. A., Couto, C. P., Jesus, E., (2021c). *Entre Tempos – Parte 3*. Porto: Porto Editora.

Rüsen, J. (1993). Paradigm shift and theoretical reflection in Western German historical studies. In: P. Duvenage (Ed.). *Studies in Metahistory* (161-86). Pretoria: Human Sciences Research Council.

Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (63-85). Toronto: University of Toronto Press Incorporated.

Rüsen, J. (2007). How to make sense of the past – salient issues of Metahistory. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 3(53), 169-221.

Rüsen, J. (2011). Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In M. A. Schmidt, I. Barca, & E. D. R. Martins, (Org.) (Eds.), *Jörn Rüsen e o Ensino da História* (79-91). Curitiba: Editora UFPR.

SÁ, A. C., & CAMELO, J. (Coord.). (2017). *Avaliação Externa. Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 – Relatório Final*. Porto: Universidade do Porto.

Santos, J., Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Lisboa: Universidade Aberta. [Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10696>].

Seixas, P. (Ed.). (2004). *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.

Seixas, P., Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education Ltd.

Távora, L. G. (1983). *O estudo da sigilografia medieval portuguesa - panorama dos estudos sigilográficos no nosso país e normas para a sua sistematização: esboço de um corpus esfragístico medieval português*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

Taylor, T., Young, C. (2003). *Making History: A Guide for the Teaching and Learning of History in Australian Schools*. Austrália: Curriculum Corporation.

Woolfolk, A. (2016). *Educational Psychology*. Edinburgh: Pearson Education Limited.

## Documentos de referência

*Aprendizagens Essenciais: 10ºano – História A.* (2022). Lisboa: Ministério da Educação.

Camões, A., Figueiredo, I., Cardoso, J., Pereira, L., Neves, M., Silva., R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário.* Lisboa: Ministério da Educação. [Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/referencial-de-educacao-para-o-desenvolvimento-educacao-pre-escolar-ensino-basico-e-ensino>].

Cardoso, J., Teotónio, P., & Neves, M. J. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário.* Lisboa: Instituto Camões, CIDAC, FGS. <https://www.dge.mec.pt/referencial-de-educacao-para-o-desenvolvimento-educacao-pre-escolar-ensino-basico-e-ensino>.

GTEC. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.* [Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>].

Martins, Guilherme d'Oliveira (coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

*Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas D. Dinis (2022-2026).* [Disponível em: <https://aeddinislisboa.wixsite.com/aeddinis>].

**-Anexos-**

## Anexo 1 – Questionário inicial

### Questionário Anónimo

**Lê atentamente todas as questões e assinala com X a opção com que te identificas.**

1 – Sabes o que são as ciências auxiliares da História?

Sim       Não

2- Consideras que a História está relacionada com outras disciplinas?

Sim       Não

3- Consideras que um historiador domina ou deve dominar todas as metodologias relacionadas com a investigação em História?

Sim       Não

4- Tens curiosidade acerca do trabalho efetuado pelo historiador para chegar a conclusões?

Sim       Não

**Lê atentamente as seguintes questões e responde de acordo com a tua opinião e conhecimentos.**

4 – Refere as disciplinas que podem ser úteis para a história.

5 – Explica, na tua opinião, o que significa “Ciência auxiliar da história”.

6 – Enumera alguns tipos de fontes primárias que podem ser utilizadas pelo historiador.

7 – Refere a importância das fontes para o trabalho do historiador.

## Anexo 2 – Plano de aula: O Cristianismo como matriz identitária europeia

Tema: Origem e difusão do cristianismo		
<b>Aprendizagens Essenciais:</b> Reconhecer o cristianismo como matriz identitária europeia;		<b>Conceitos</b> Cristianismo Judaísmo Islão Messias Rotura Abertura religiosa
<b>Sumário</b>	O espaço civilizacional Greco-latino à beira da mudança: a difusão do cristianismo no Império Romano	
<b>Questões Orientadoras</b>	De que forma o Império Romano recebeu o cristianismo? Que efeitos teve na organização do Império?	
Conteúdos:	Indicadores de Aprendizagem	Estratégias de abordagem
A origem do Cristianismo;	Distinguir o conceito de religião monoteísta e politeísta; Reconhecer que as três grandes religiões (Judaísmo, Cristianismo e Islamismo) correspondem a uma só entidade, que é a mesma para as três.	Análise de esquema;
A difusão do Cristianismo pelo Império Romano;	Reconhecer a mensagem do Cristianismo como perturbadora dos valores romanos; Reconhecer a difusão do Cristianismo como fator fraturante da unidade imperial; Identificar esta fratura como motivo de perseguição religiosa.	Comparação entre uma pintura que representa os deuses romanos e a obra “A Criação de Adão”, c.1522, Miguel Ângelo, Itália; Análise de um documento acerca da perseguição aos cristãos pelo Império Romano; Análise dos documentos C e D da página 98 do manual escolar;
Da abertura religiosa do Império Romano ao Cristianismo ao reconhecimento desta religião como oficial do império;	Reconhecer o Édito de Milão como documento fulcral para a ascensão de cristãos a cargos de poder; Identificar as alterações que se verificaram no Império Romano após consolidação do Igreja Romano-Cristã;	Análise do documento 4A da página 130 do manual; Análise de excerto do Édito de Tessalónica;
<b>Avaliação</b>	Participação Oral e quiz;	
<b>Bibliografia</b>	Christol, M., Nony, D. (2000). <i>Roma e o seu Império - das Origens às Invasões Bárbaras</i> . Lisboa: Publicações D. Quixote. Dué, A., Laboa, J. M. (1999). <i>Cristianismo, 2000 anos de História</i> . Lisboa: Ed. Inapa S.A.	

### Anexo 3 – Plano de aula: Origem e difusão da religião islâmica

Tema: Origem e difusão da religião Islâmica		
<b>Aprendizagens Essenciais:</b> Contextualizar a autonomização e independência de Portugal no movimento de expansão demográfica, económica, social e religiosa europeia;		<b>Conceitos</b> Islamismo; Profissão de Fé; Oração; Esmola; Peregrinação; Ramadão; Calendário lunar; Guerra Santa;
<b>Sumário</b>	Origem e difusão do Islão;	
<b>Questões Orientadoras</b>	Qual a origem e fundamentos de uma das grandes religiões monoteístas no mundo? Como e por onde se expandiu o Império Muçulmano?	
Conteúdos:	Indicadores de Aprendizagem	Estratégias de abordagem
<b>A génese do Islão</b>	Localizar a génese da religião Islâmica no tempo e no espaço; Identificar Maomé como fundador de uma nova religião monoteísta; Enumerar e identificar os cinco pilares do Islão: Profissão de Fé; Oração; Esmola; Peregrinação; Ramadão;	Análise de mapa de forma a localizar os acontecimentos no espaço. Análise de friso cronológico. Análise de imagem onde figura o Profeta Maomé a pregar aos seus seguidores.  Apresentação do Alcorão como guia da religião Islâmica; Análise de excertos do Alcorão que remetem para cada um dos cinco pilares do Islão; Identificação desses mesmos princípios através da análise dos excertos. Análise de imagens que remetem para os cinco pilares do Islão. Visualização de um vídeo acerca da Peregrinação.
<b>Formação do Império Muçulmano;</b>	Compreender a expansão territorial do Império Muçulmano através do conceito de Guerra Santa;	Análise de mapa relativo à expansão do Império Muçulmano. Análise e comentário acerca de dois excertos do Alcorão onde é possível refletir sobre a expansão religiosa e territorial através da Guerra-Santa. Análise do documento da página 24 do manual escolar.
<b>Avaliação</b>	Participação Oral;	
<b>Bibliografia</b>	Khân, G., M. (2011). Islão. <i>Dicionários das Religiões, Vol I e II</i> . Milão: Electa. Thoroval, Y. (2003). <i>ABCedário do Islão</i> . Lisboa: Público.	

## Anexo 4 – Plano de aula: A Reconquista Cristã

Tema: A Reconquista Cristã		
<b>Aprendizagens Essenciais:</b> O espaço português: Reconhecer o cristianismo como matriz identitária europeia; Analisar a extensão da rutura verificada na passagem da realidade imperial romana para a fragmentada realidade medieval, mais circunscrita ao local e ao regional;		<b>Conceitos</b> Ciências auxiliares Paleografia Diplomática Numismática Heráldica Reconquista Condado
<b>Situação Problema / Sumário</b>		A Reconquista Cristã. O contributo das ciências auxiliares da História para o processo historiográfico.
<b>Questões Orientadoras</b>		Qual a importância das fontes históricas para a construção do saber histórico?
Conteúdos:	Indicadores de Aprendizagem	Estratégias de abordagem
Reconquista - A fixação do território	Reconhecer a tomada de território através do conceito de Guerra Santa.  Compreender que o reino de Portugal se formou a partir da independência face a Castela;	Revisão dos conteúdos abordados na aula anterior acerca do Império Islâmico;  Análise de mapa; Realização da ficha de trabalho;
As ciências auxiliares da História.	Reconhecer a importância das fontes para o conhecimento histórico e em história. Identificar as ciências auxiliares da História.	Análise do documento 5 da página 52 e documento E1 da página 59 do manual escolar; Observação da imagem do Foral de Lisboa de 1179; Análise etimológica dos nomes das ciências auxiliares da história;
<b>Avaliação</b>		Participação oral; Ficha de trabalho;
<b>Bibliografia</b>		Coelho, M. H. C., & HOMEM, A. L. C. (coord.), (1996). Portugal em Definição de Fronteira (1096-1325): do Condado Portucalense à Crise do Século XIV. <i>Nova História de Portugal</i> , Vol III. Lisboa: Editorial Presença. Rêgo, A., S. (1963). <i>Lições de Metodologia e Crítica Históricas</i> . Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.

## Anexo 5 – Plano de Aula: Sigilografia medieval portuguesa;

Tema: Sigilografia		
<b>Aprendizagens Essenciais:</b> Interpretar a afirmação do poder régio em Portugal como elemento estruturante da coesão interna e de independência do país;		<b>Conceitos:</b> Sigilografia Selos Episcopal Centralização do poder
<b>Situação Problema / Sumário</b>	A sigilografia e a afirmação de poderes na sociedade concelhia do século XIII.	
<b>Questões Orientadoras</b>	Quais as perspetivas de análise e investigação histórica baseadas na sigilografia?	
<b>Conteúdos:</b>	<b>Indicadores de Aprendizagem</b>	<b>Estratégias de abordagem</b> <b>Materiais</b>
Introdução à sigilografia	Reconhecer a Sigilografia como uma ciência auxiliar da história;	Revisão do conceito de sigilografia; Visualização de pequeno vídeo exemplificativo da utilização de lacre e do sinete;
Afirmações de poder nos séculos III e IV;	Identificar as principais características dos selos régios e episcopais dos séculos XIII e XIV relacionando-os com a afirmação de poderes na sociedade concelhia;	Análise guiada de vários exemplos de selos;
A narrativa historiográfica	Reproduzir uma narrativa historiográfica a partir de fontes primárias;	Construção, em conjunto, de uma narrativa historiográfica baseada na análise de selos do século XIII; Trabalho de grupo no qual os alunos devem analisar autonomamente selos dos séculos XIII e XIV e reproduzir uma narrativa historiográfica acerca da afirmação de poderes na sociedade concelhia;
<b>Avaliação</b>	Participação Oral; Ficha de trabalho nº1 – Sigilografia.	
<b>Bibliografia</b>	Gomes, S. (2012). <i>Introdução à sigilografia portuguesa: guia de estudo</i> . Coimbra : Faculdade de Letras da Universidade, Távora, L. G. (1983). <i>O estudo da sigilografia medieval portuguesa - panorama dos estudos sigilográficos no nosso país e normas para a sua sistematização: esboço de um corpus esfragístico medieval português</i> . Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.	

## Anexo 6 – PowerPoint acerca dos selos medievais (séculos XIII e XIV)

**Sigilografia** – Ciência que estuda os selos e sinetes;



Os selos contêm símbolos e inscrições relacionados com a sua proveniência e características culturais e económicas dos locais a que pertenciam.

Selo do Bispo de Lamego, 1209



Selo da Cúria Episcopal de Coimbra, 1292



Selo de D. Sancho I, 1207



Os selos poderiam ser alterados ao longo dos anos e apresentar diferentes características.

**Exemplo:** os vários selos de D. Afonso IV ( século XIV)



### Afirmações de poder

O carácter urbano era dependente da presença de um bispo e da presença de uma catedral.



Afirmação do rei através dos forais e afirmação do clero através do bispo



Equilíbrio e conflito entre o poder do rei e o poder do clero



Centralização do poder régio: **chefia militar, juiz supremo, legislação suprema** (Leis gerais que se sobrepunham aos poderes locais); **direito fiscal e cunhagem da moeda.**

Funcionalismo → Funcionários que acompanhavam o Rei e o auxiliavam

Alferes-Mor

Mordomo-Mor

Chanceler

Cúria Régia → Concelho Régio → Cortes

### Sigilografia: perspectivas de análise

#### O que os selos nos contam?

- Quem os possuía e utilizava
- Características económicas
- Materiais em uso na época
- Matrizes culturais
- Modificações artísticas e de técnicas



Inscrições

Iconografia

Forma

Cor e material

“(…) os bispos foram os primeiros em Portugal a adotar o selo como processo de autenticação de atos escritos, a partir da década de 1140 (…). A coroa foi a segunda instância a fazê-lo, durante as décadas finais do século XII. Este mesmo período foi marcado por progressos na organização da chancelaria: o rei residia então preferencialmente em Coimbra e confiava a escrita dos seus documentos aos escribas das duas principais instituições eclesiásticas da cidade, o mosteiro de Santa Cruz e a catedral. (…) as práticas das catedrais de Coimbra e a de Braga, onde os selos já eram usados e se fazia sentir a influência da chancelaria papal, que há muito validava com a bula de chumbo, possam ter servido de modelo para a chancelaria do monarca (…)” (Barbosa, 2018, p.67).



fig. 6. Selo de chumbo de D. Afonso II, 1.ª matriz, 1211 (ANTT, Mosteiro de Alcobaça, Docs. Régios, m. 1, n.º 9).



Fig. 7 – Selos dos bispos de Lamego D. João Fernandes (1290), e D. Vasco Martins de Avelos (1297)  
© Documentos cedidos pelo ANTT (Sé de Lamego, Autos cíveis, M. 1, n.º 5; e Most. Arouca, Gav. 2, M. 2, n.º 4).

## Anexo 7: Ficha de trabalho nº1

Agrupamento de Escolas D. Dinis

Escola Secundária D. Dinis – História A – Ano letivo 2023/2024

Nomes \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

### **Indicações:**

- Observa atentamente as fontes que se seguem.
- Lê atentamente o excerto que se segue e sublinha as informações que consideras importantes. De seguida, o grupo deve dialogar e identificar quais as informações em falta que podem ser encontradas nas fontes em análise.
- Para auxiliar na análise das fontes deves ter em atenção a ficha guia de análise de forma a selecionar a informação pertinente.
- Devem construir uma narrativa historiográfica baseada na análise das fontes com cerca de 15 a 20 linhas na qual devem incluir os tópicos falados em aula que consideraram mais relevantes.

## **Guia de análise (Doc. 1, 2, 3, 4 e 5)**

- 1) As fontes em análise remetem para que século?
- 2) Qual a proveniência geográfica das fontes em análise?
- 3) A quem pertenciam as fontes em análise?
- 4) Qual a forma geométrica das fontes em análise?
- 5) O que consigo observar nas fontes? (Pista: símbolos, inscrições, etc).
- 6) Consigo relacionar os símbolos identificados com alguma característica da sociedade medieval? (exemplo: a guerra, hierarquia social, símbolos nacionais atuais como a bandeira portuguesa, características da localidade onde pertencia...).
- 7) Consigo relacionar as fontes em análise com os conteúdos apreendidos durante as aulas? Quais?
- 8) Qual o significado da utilização de selos durante a época medieval?
- 9) Que conclusões consigo retirar a partir da análise das fontes?

## **Fonte historiográfica**

“A escrita invadiu a vida dos homens e de pronto estes se aperceberam do poder dos atos escritos. Em arca própria, os concelhos arrecadavam os documentos que lhes eram dirigidos, sobretudo os fundamentais de reis e altas autoridades (...) Na arca se guardava o selo com que se dava fé pública a atos do concelho. Instrumento validatório em primeira instância, também ele era de um enorme valor simbólico. Imagens e palavras identificavam o concelho. As palavras eram quase sempre e invariavelmente selo do concelho. As figuras aludiam ao papel guerreiro e defensivo de muitas localidades (...).”

Coelho, M. H. C. (1996). Concelhos. In M. H. C. Coelho., & L. C. Homem. (Coord.). *Nova História de Portugal, vol. 3, Portugal em Definição de Fronteiras. Do Condado Portucalense à Crise do Século XIV, coordenação de Maria Helena da Cruz Coelho e Armando Luís de Carvalho Homem*, 554-584. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, p. 302.

**Documento 1-** Selo de D. Martinho Pires de Oliveira de Braga em 1295, ANTT, Sé de Coimbra, 1º inc., M.15, nº18.



**Mitra**

**Inscrição: nome do  
bispo e localidade**

**Báculo**

**(Cajado que simboliza um pastor a orientar o rebanho)**

**Documento 2** – Selo de D. Aimerico d'Ébrard, bispo de Coimbra em 1290, ANTT, Sé de Coimbra, 2º inc, M.64, nº236



**Documento 3** - Selo de D. Afonso III em 1241, Arquivo Nacional de França, Serviço de moldagem, D1063



**Inscrição: Afonso filho do rei de Portugal**

**Documento 4** – Selo de D. Afonso III em 1265, ANTT, Sé de Coimbra, 1º inc, Docs Régios, m.2, nº61



**Inscrição: Dom Afonso Rei de Portugal e dos Algarves**

**Documento 5** – Selo do concelho de Lisboa de 1253, ANTT, 1º inc, Docs Régios, m.7, nº72



## Anexo 8 - Rúbrica de avaliação: Ficha de trabalho nº1

Critérios	Descritores de desempenho				
Análise das fontes	O grupo realiza uma análise comparativa entre todas as fontes, destacando as suas principais diferenças e semelhanças;	O grupo realiza uma análise comparativa entre parte das fontes, destacando as suas principais diferenças e semelhanças;	O grupo realiza a análise de todas as fontes atentando aos seus pormenores mas sem as comparar entre si;	O grupo realiza a análise de parte das fontes, atentando aos seus pormenores mas sem as comparar entre si;	O grupo não procede à análise das fontes;
Enquadramento das fontes nos conteúdos em estudo	O grupo relaciona significativamente as fontes com a afirmação de poderes da coroa e do clero; refere a questão das mentalidades num contexto de consolidação do reino cristão ibérico; São referidos alguns exemplos desses poderes e a importância do documento escrito.	O grupo estabelece relações significativas entre as fontes e as afirmações de poder a partir dos símbolos representados, identificando alguns exemplos desses poderes, mas não refere a importância do documento escrito;	O grupo estabelece relações de poder a partir dos símbolos representados mas não exemplifica nenhum dos poderes da coroa nem do clero; não refere a importância do documento escrito;	O grupo estabelece esporadicamente relações entre as fontes e as afirmações de poder a partir dos símbolos representados;	O grupo não estabelece qualquer relação entre as fontes e o contexto em estudo;
Expressão escrita	O grupo utiliza terminologia e conceitos essenciais da disciplina; comunica com correção linguística de forma estruturada;	O grupo não utiliza terminologia e conceitos essenciais da disciplina; comunica com correção linguística de forma estruturada;	O grupo utiliza terminologia e conceitos essenciais da disciplina; não comunica com correção linguística de forma estruturada;	O grupo não utiliza terminologia e conceitos essenciais da disciplina. São efetuados alguns erros a nível ortográfico e se sintaxe mas o texto encontra-se estruturado e perceptível;	O grupo não utiliza terminologia e conceitos essenciais da disciplina; o texto não se encontra estruturado e contém bastantes erros ortográficos e de sintaxe, o que dificulta a leitura e compreensão de ideias.
Relações significativas entre o passado e o presente	O grupo relaciona significativamente as fontes e os conteúdos em estudo com o presente.	O grupo relaciona as fontes, nomeadamente os símbolos que estas contêm com a atualidade mas não realiza essas mesmas pontes com o contexto em que as fontes foram produzidas;	O grupo relaciona os conteúdos em estudo com a atualidade sem referir especificamente qualquer característica das fontes.	O grupo relaciona esporadicamente algumas características das fontes com a atualidade.	O grupo não efetua qualquer relação entre o passado e o presente.

## Anexo 9 – Plano de aula: Tráfico negroiro

<b>Tema: Tráfico negroiro</b>		
<b>Aprendizagens Essenciais:</b> Reconhecer que a prosperidade das potências imperiais se ficou também a dever ao tráfico de seres humanos, principalmente de África para as plantações das Américas;		<b>Conceitos:</b> Tráfico Escravidão Pessoa Escravizada
<b>Situação Problema / Sumário</b>	A expansão do império marítimo português e o tráfico de pessoas escravizadas.	
<b>Questões Orientadoras</b>	Como pode a ciência auxiliar Estatística contribuir para o estudo sobre o tráfico negroiro dos séculos XV e XVI?	
<b>Conteúdos:</b>	<b>Indicadores de Aprendizagem</b>	<b>Estratégias de abordagem Materiais</b>
A escravização e tráfico de seres humanos entre os séculos XV e XVI;	<p>Reconhecer o papel determinante que Portugal teve na escravização e tráfico de pessoas;</p> <p>Identificar as principais causas e consequências do comércio de pessoas escravizadas;</p> <p>Identificar os principais locais de partida e de destino do tráfico negroiro;</p> <p>Reconhecer que o tráfico negroiro no contexto da expansão marítima e territorial portuguesa atingiu milhares de pessoas durante os séculos XV e XVI;</p>	<p>Debate: O estudo sobre o tráfico de pessoas escravizadas é um tema bastante delicado. Porquê?</p> <p>Análise do documento 13 “Portugal e o tráfico de escravos na feitoria de Arguim, em meados do século XV” (p.30).</p> <p>Realização da ficha de trabalho nº2 que tem como principal temática a ciência auxiliar Estatística;</p>
<b>Avaliação</b>	Participação Oral; Ficha de trabalho nº 2;	
<b>Bibliografia</b>	<p>Caldeira, A. M. (2016). Da costa ocidental africana a Lisboa: o comércio de escravos nos séculos XV e XVI. <i>Rossio: Revista de Estudos de Lisboa</i>, 7. Lisboa.</p> <p>Mendes, A. M. (2004). O tráfico negroiro na primeira metade do século XVI. In <i>AFRICANA STUDIA</i>, N.º7, Porto: Edição da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.</p> <p>Seibert, G. (2015). Colonialismo em São Tomé e Príncipe: hierarquização, classificação e segregação da vida social, <i>Anuário Antropológico</i>, V. 40, n. 2, pp. 99-120. Brasília: UnB.</p>	

## Anexo 10 – Ficha de trabalho nº 2

Agrupamento de Escolas D. Dinis

Escola Secundária D. Dinis – História A – Ano letivo 2023/2024

Nomes \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

### **Instruções para a atividade:**

- Lê atentamente os documentos que se seguem.
- Sublinha as informações que te parecem pertinentes (datas, locais, números...).
- Constrói uma tabela e preenche-a com os dados disponíveis.
- Dá um título à tabela (o nome deve incluir o tipo de dados que constam na tabela e o intervalo das datas inseridas).
- Faz uma análise comparada dos dados que inseriste na tabela.
- Elabora uma narrativa historiográfica com cerca de 20 linhas tendo em consideração os dados analisados, os documentos disponíveis, e o que debatemos em aula.

### **Documento 1 - Crónica do descobrimento e conquista da Guiné.**

[Infante D. Henrique] *Cobravas ledice não pela quantidade daqueles, mas pela esperança que tinhas dos outros que podias haver!*

Ledice – alegria

Gomes Eanes de Zurara, *Crónica do descobrimento e conquista da Guiné*, 1452-1453.

### **Documento 2 - Número de pessoas escravizadas traficadas de Arguim para Lisboa (1499- 1511).**

*Ca' da Mosto refere então que de Arguim vêm por ano para Portugal 700 a 800 escravos. De Maio 1499 e Dezembro 1501, saíram de Arguim para Lisboa 668 escravos; de Março de 1505 e Agosto de 1508, outros 406 e de Agosto de 1508 a Junho de 1511, um total de 1510 escravos. Os dados disponíveis demonstram que Arguim foi durante a primeira parte do século XVI um fornecedor regular de escravos (...).*

Fonte: Mendes, A. M. (2004). O tráfico negreiro na primeira metade do século XVI. In *AFRICANA STUDIA*, Nº7, Porto: Edição da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p.5.

### **Documento 3 - Número de pessoas escravizadas traficadas de vários lugares para S. Tomé (Século XVI).**

*O povoamento efetivo de São Tomé começou em 1493. (...) Em meados do século XVI, São Tomé tornou-se o principal produtor mundial de açúcar. Durante a expansão das plantações de açúcar que ficavam nas planícies no terço norte da ilha de São Tomé, aumentou também o número de escravos. No apogeu da indústria açucareira, houve entre 9 e 12 mil escravos em São Tomé (Garfield, 1992).*

Fonte: Seibert, G. (2015). Colonialismo em São Tomé e Príncipe: hierarquização, classificação e segregação da vida social, *Anuário Antropológico*, V. 40, n. 2, pp. 99-120. Brasília: UnB.

## Documento 4

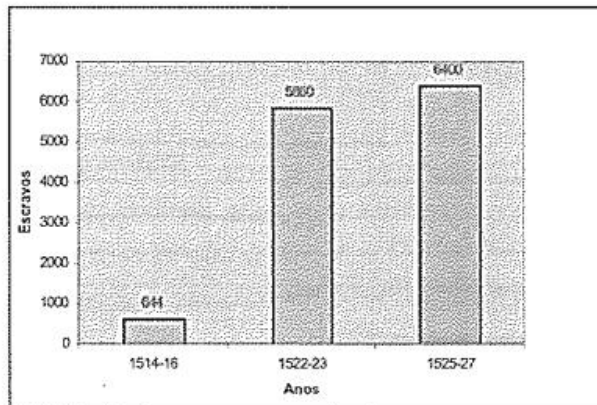


Figura 5: Entradas de escravos na feitoria de São Tomé (1514-1527).

Fonte: Mendes, A. M. (2004). O tráfico negreiro na primeira metade do século XVI. In *AFRICANA STUDIA*, Nº7, Porto: Edição da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p.7.

## Documento 5 - Número de pessoas escravizadas traficadas de Cabo Verde para Portugal, Espanha e Guiné (1513-1515).

*Torna-se, portanto, possível esboçar uma rápida geografia da escravatura para a primeira metade do século XVI: dos 2 000 a 3 000 escravos que chegavam anualmente a Portugal a partir da década de 1510, Arguim e Cabo Verde terão fornecido perto de 90% desse total. Entre Dezembro de 1513 e Dezembro de 1515, 7 navios castelhanos deixaram a feitoria de Santiago de Cabo Verde com destino a Castela com couros e cerca de 520 escravos.*

Fonte: Mendes, A. M. (2004). O tráfico negreiro na primeira metade do século XVI. In *AFRICANA STUDIA*, Nº7, Porto: Edição da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p.9.

*Da Guiné para Cabo Verde traziam milho, marfim e cera, mas sobretudo escravos: 1354 em 1514, 1424 em 1515. Uma parte desses escravos ficavam no próprio arquipélago, outra parte era embarcada para Castela em navios castelhanos, a maioria, porém, era enviada diretamente para Portugal: dos 3160 escravos recebidos em Cabo Verde nos anos de 1513-1515, 520 seguiram para Castela e cerca de 2000 para Portugal.*

Caldeira, A. M. (2016). Da costa ocidental africana a Lisboa: o comércio de escravos nos séculos XV e XVI. *Rossio: Revista de Estudos de Lisboa*, 7. Lisboa. p.65.

## **Documento 6 - Número de pessoas escravizadas que partiram de S. Tomé (1525-1534).**

*Os escravos desembarcados em São Tomé destinavam-se a 3 áreas principais: Portugal, São Jorge da Mina e as Antilhas (Jamaica, Porto Rico e Santo Domingo).*

*(...) Assim em 10 meses, entre Junho de 1528 e de Fevereiro de 1529, registaram-se no Castelo de São Jorge da Mina a entrada de 2 060 escravos.*

*O segundo mercado de exportação era constituído pelas Índias de Castela. Um primeiro navio deixa o porto de São Tomé em 1525 com 200 escravos. Nos anos que se seguem, partirão para as ilhas das Antilhas dois a três navios por ano, numa média anual de 600 escravos aproximadamente.*

Fonte: Mendes, A. M. (2004). O tráfico negreiro na primeira metade do século XVI. In *AFRICANA STUDIA*, Nº7, Porto: Edição da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p.10.

## **Documento 7 - Número de pessoas escravizadas traficadas do Reino do Congo (1531-1548).**

*Entre 1531 e 1548, terão saído de Mpinda, anualmente, quatro a cinco mil escravos (Carreira, 1978, p. 35), a imensa maioria transportados em navios de São Tomé e do Príncipe e, a partir do arquipélago, encaminhados, quase todos, para a Mina e para as Américas.*

Caldeira, A. M. (2016). Da costa ocidental africana a Lisboa: o comércio de escravos nos séculos XV e XVI. *Rossio: Revista de Estudos de Lisboa*, 7. Lisboa. p.65.

## Documento 8

QUADRO VIII

*Tráfico de escravos no Atlântico segundo as regiões importadoras  
(em milhares, 1451-1600)*

	1451- -1475	1476- -1500	1501- -1525	1526- -1550	1551- -1575	1576- -1600
Europa .....	12,5	12,5	12,5	7,5	2,5	1,3
Ilhas atlânticas ...	2,5	5,0	5,0	5,0	5,0	2,5
S. Tomé .....	—	1,0	25,0	18,8	18,8	12,5
América espanhola	—	—	—	12,5	25,0	37,5
Brasil .....	—	—	—	—	10,0	40,0

Fonte: P. Curtin, *The Atlantic Slave Trade: A Census*, Madison University of Wisconsin Press, 1969, Quadro 33, p. 116. Reproduzido com autorização do editor.

### Documento 9 - Mortalidade das pessoas escravizadas traficadas em navios.

*O que salta de imediato à vista é a enorme mortalidade dos escravos embarcados, atingindo valores muito superiores aos da rota das Américas. Somando todas as viagens, entre 1525 e 1535, para as quais dispomos dessa informação, a média anda próxima dos 35%. Esse valor dramático deve-se provavelmente a um conjunto de factores: o mau estado de saúde e a pouca idade de alguns dos escravos; o choque das mudanças climáticas; a falta de espaço e as más condições a bordo.*

Caldeira, A. M. (2016). Da costa ocidental africana a Lisboa: o comércio de escravos nos séculos XV e XVI. *Rossio: Revista de Estudos de Lisboa*, 7. Lisboa. p.65.

### Pistas para analisar a tabela e construir uma narrativa historiográfica:

- Qual o contexto histórico que deu origem ao tráfico de pessoas escravizadas no Atlântico e Pacífico durante os séculos XV e XVI pelos portugueses?
- Quais os locais de destino das pessoas escravizadas segundo os documentos em análise?
- O número de pessoas escravizadas foi constante ao longo dos anos? Porquê?
- O número de pessoas escravizadas que partiam das suas terras de origem correspondia ao número de pessoas que chegavam ao destino? Porquê?
- Elabora uma conclusão acerca do que apreendeste na aula.

## Anexo 11 – Excerto da *Crónica da Guiné*

### **Crónica da Guiné, Gomes Eanes de Zurara, 1452/53**

“Mas qual seria o coração, mais duro que ser pudesse, que não fosse pungido de piedoso sentimento, vendo assim aquela companha? Que uns tinham as caras baixas e os rostos lavados em lágrimas, olhando uns contra os outros; outros estavam gemendo mui dorosamente, esguardando a altura dos céus, firmando os olhos em eles, bradando altamente, como se pedissem socorro ao Padre da Natureza; outros faziam lamentações em maneira de canto, segundo o costume de sua terra [...]. Mas para ser dó mais acrescentado, sobrevieram aqueles que tinham carregado da partilha e começaram de os apartar uns dos outros, a fim de porem os seus quinhões em igualeza; onde convinha de necessidade apartavam os filhos dos padres e as mulheres dos maridos e os irmãos uns dos outros. A amigos nem a parentes se guardava nenhuma lei, somente cada um caía onde a sorte o levava!”

## Anexo 12 – Rúbrica de avaliação: Ficha de trabalho nº2

Critérios	Descritores de desempenho		
Construção da tabela	O grupo constrói a tabela atentando a todas as informações que se podem extrair dos excertos, nomeadamente locais de partida, de destino, datas e o número de pessoas traficadas.	O grupo constrói a tabela atentando a parte as informações que se podem extrair dos excertos, referindo apenas, por exemplo, os locais de chegada e o número de pessoas traficadas;	O grupo não constrói a tabela de acordo com os indicadores disponíveis;
Análise das fontes	O grupo realiza uma análise comparativa entre todas as fontes, destacando as suas principais diferenças e semelhanças;	O grupo realiza uma análise de parte das fontes, atentando aos seus pormenores mas sem as comparar entre si;	O grupo não procede à análise das fontes;
Enquadramento das fontes nos conteúdos em estudo	O grupo relaciona significativamente as fontes e a expansão do império marítimo e territorial português indicando as causas e consequências do tráfico negroiro;	O grupo estabelece relações entre as fontes e a expansão do império marítimo português sem especificar as causas e consequências do tráfico negroiro.	O grupo não realiza qualquer conexão entre as fontes e os conteúdos em estudo.
Expressão escrita	O grupo utiliza terminologia e conceitos essenciais da disciplina. Comunica com correção linguística de forma estruturada.	O grupo não utiliza terminologia e conceitos essenciais da disciplina. São efetuados alguns erros a nível ortográfico e de sintaxe mas o texto encontra-se estruturado.	O grupo não utiliza terminologia e conceitos essenciais da disciplina. O texto não se encontra estruturado e contém bastantes erros ortográficos e de sintaxe, o que dificulta a leitura e compreensão de ideias.
Relações significativas entre o passado e o presente	O grupo relaciona significativamente as fontes e os conteúdos em estudo com o presente.	O grupo relaciona esporadicamente os conteúdos em estudo com a atualidade mas as ideias não são expostas de forma clara.	O grupo não efetua qualquer relação entre o passado e o presente.

### Anexo 13 – Ficha de trabalho nº 3

Agrupamento de Escolas D. Dinis

Escola Secundária D. Dinis – História A – Ano letivo 2023/2024

Nomes \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

**Objetivos:** Construir uma cronologia com os conteúdos presentes no manual escolar entre as unidades nº 1 e nº 3 do módulo 3; Construir um texto onde devem justificar a escolha dos eventos e datas que incluíram na cronologia;

**Indicações:**

- O grupo deve percorrer as unidades nº1, nº2 e nº3 do manual escolar e selecionar os acontecimentos que consideram mais relevantes.
- O grupo deve atribuir uma data a cada um desses acontecimentos.
- Devem construir uma cronologia de acordo com o modelo escolhido pelo grupo, quer seja em tabela ou num friso cronológico (ver exemplos das páginas 9, 11 e 24 do manual).
- As datas/acontecimentos devem estar por ordem crescente no tempo.
- A cronologia não deve ter menos do que 10 datas/acontecimentos diferentes.
- No final, devem construir uma narrativa na qual analisam a cronologia e justificam as escolhas efetuadas.

### Anexo 14 – Rúbrica de avaliação: Ficha de trabalho nº3

Critérios	Descritores de desempenho		
Organização da cronologia	O grupo constrói uma cronologia na qual inclui pelo menos dez acontecimentos, aos quais faz corresponder uma data por ordem crescente no tempo, a partir dos documentos presentes no manual escolar; Segue todas as indicações da ficha de trabalho;	O grupo constrói uma cronologia mas inclui menos de dez acontecimentos/datas a partir dos documentos presentes no manual escolar. De resto, segue todas as indicações da ficha de trabalho;	O grupo não constrói a cronologia OU constrói uma cronologia desordenada tendo de conta as indicações contidas na ficha de trabalho.
Análise da cronologia	O grupo analisa a cronologia que elaborou atentando a aspetos significativos tais como causas, consequências, contextos de mudança entre períodos e justifica as suas opções;	O grupo analisa a cronologia que elaborou referindo esporadicamente alguns aspetos significativos tais como causas e consequências mas não justifica as suas opções OU não é claro na justificação;	O grupo não constrói a sua narrativa com base na análise da cronologia que elaborou OU não menciona aspetos significativos tais como causas, consequências e contextos de mudança entre períodos; não justifica as suas opções OU não é claro na justificação;
Enquadramento dos documentos selecionados nos conteúdos em estudo	O grupo relaciona significativamente os documentos/acontecimentos e o contexto do renascimento europeu/expansão marítima;	O grupo contextualiza esporadicamente os documentos/acontecimentos e o contexto do renascimento europeu/expansão marítima/ OU não é claro no enquadramento efetuado;	O grupo não realiza qualquer conexão entre os documentos/acontecimentos e o contexto do renascimento europeu/expansão marítima;
Expressão escrita	O grupo utiliza terminologia e conceitos essenciais da disciplina. Comunica com correção linguística de forma estruturada;	O grupo não utiliza terminologia e conceitos essenciais da disciplina. São efetuados alguns erros a nível ortográfico e de sintaxe mas o texto encontra-se estruturado e claro;	O grupo não utiliza terminologia e conceitos essenciais da disciplina. O texto não se encontra estruturado e contém bastantes erros ortográficos e de sintaxe, o que dificulta a leitura e compreensão de ideias;
Relações significativas entre o passado e o presente	O grupo relaciona significativamente as fontes e os conteúdos em estudo com o presente.	O grupo relaciona esporadicamente os conteúdos em estudo com a atualidade mas as ideias não são expostas de forma clara.	O grupo não efetua qualquer relação entre o passado e o presente;

## Anexo 15 – Ficha de trabalho nº 4

Agrupamento de Escolas D. Dinis

Escola Secundária D. Dinis – História A – Ano letivo 2023/2024

Nomes \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

### **Temas:**

- Um estudo acerca da evolução dos mapas *mundi* entre os séculos XIV e XVIII;
- Evolução dos forais entre o reinado de D. Afonso Henriques e o reinado de D. Manuel I (séculos XII a XVI);
- As trocas comerciais realizadas entre Portugal e a Índia durante os séculos XV, XVI e XVII;
- As ligações de parentesco entre a coroa portuguesa e a coroa castelhana;
- As ordens militares do século XIII;
- As doações territoriais feitas pelos reis a membros da nobreza e do clero (honras e coutos) entre os séculos XII e XIV;

**1) Indica quais as ciências auxiliares que seriam úteis à exploração de fontes no âmbito do tema que escolheste.**

<b>Ciências auxiliares:</b>		Cartografia – estudo e produção de mapas	
Numismática – estudo das moedas		Prosopografia – estudo de um determinado grupo de pessoas (bibliografia coletiva)	
Genealogia – estuda a origem e evolução das famílias		Heráldica – estudo dos brasões e dos escudos	
Estatística – análise de dados		Paleografia – estudo e transcrição dos textos manuscritos medievais e modernos	
Diplomática – estudo da validade e forma dos documentos		Sigilografia – estudo dos selos	

**2) Pesquisa dois títulos bibliográficos que consideres serem úteis para o tema escolhido. Escreve a sua referência conforme segundo a norma exemplificada em aula.**

---

---

**3) Ordena as letras de forma a estabelecer um encadeamento metodológico segundo o qual um historiador deve proceder quando realiza uma investigação.**

**A** - Analisar as fontes primárias;

**B** - Ler a bibliografia;

**C** - Definir os objetivos de trabalho;

**D** - Redigir o trabalho final;

**E**- Realizar o levantamento de fontes (vestígios, documentos escritos, orais, iconografia, património);

**F**- Definir a metodologia de realização da investigação (fazer um plano de investigação);

**3.1) Justifica a ordem que escolheste.**

## Anexo 16 – Questionário apresentado após as atividades

### Questionário anónimo

1) Consideras que esta atividade contribuiu para uma melhor apreensão da matéria em estudo?

Sim  Não

2) Qual é, na tua opinião, a importância da (considerar nome da atividade) para construção do teu conhecimento histórico?

3) Consideras que esta atividade contribuiu para o desenvolvimento das tuas capacidades de expressão escrita? Porquê?

**Anexo 17** - Respostas dadas ao questionário acerca da primeira atividade (As histórias que os selos nos contam): primeira questão;

<b>Refere, na tua opinião a importância da (considerar nome da atividade) para o teu conhecimento da história.</b>	
1	Na minha opinião a sigilografia é importante para o conhecimento porque antigamente eram muitos tipos de selos.
2	É importante saber as coisas sobre selos porque a sua análise diz-nos quem foi e como foram feitos e os materiais que se usavam. Dá para saber muitas coisas a partir da fonte.
3	A sigilografia é importante para termos conhecimentos sobre o período.
4	É importante para sabermos mais coisas sobre esta forma de validar e autenticar documentos e cartas.
5	É importante porque dá para identificarmos pessoas e as famílias e se calhar sem estes selos não sabíamos tanto do passado.
6	Eu achei muito importante para saber como eram as coisas antigamente.
7	Foi muito importante para sabermos como eram as coisas antigamente e puder que ainda se mantem agora em algumas coisas como a religião da igreja.
8	É importante porque ajuda na descoberta das coisas e a aumentar conhecimentos sobre coisas que já se sabiam antes.
9	Os selos dão a descobrir aos historiadores diversos fatores que lhes permitem dizer de onde provêm os selos, quem os emitiu, os elementos que influenciaram a cultura da época que os selos eram emitidos e faz com que eu aprenda também.
10	Aprender história através de imagens visuais é muito mais eficaz do que através de texto. A análise de imagens com sigilografia permite-nos compreender melhor a cultura e a vida da época.
11	É importante até para descobrirmos conhecimentos sobre o passado.
12	Foi muito importante para o meu conhecimento.
13	Ajudou a saber as coisas e quando foram feitas.
14	Foi muito importante pois ajuda-nos a identificar as pessoas, os reis, as datas, muitas coisas dessa época.
15	É sempre importante ter conhecimento.
16	Fiquei a saber a importância das pessoas, as datas marcantes e os locais.
17	É muito importante porque estudar estes selos que eram para identificar, validar e selar os documentos importantes deu para descobrir muitas coisas que eu não sabia e que não esta no manual escolar.

18	Fiquei a saber como era identificado o autor dos documentos e o resto da matéria de uma melhor forma do que antes.
19	É importante porque fiquei a saber que à uma ciencia que estudo os selos e eles dizem-nos muitas coisas.
20	Na minha opinião acho importante para identificação das coisas que não se sabe.
21	É muito importante pois devido a sigilografia consegui perceber como se identificam e analisam as fontes e fazer um texto sobre os documentos e simbolos que ainda vemos nos dias de hoje.
22	Considero que contribuiu porque ajudou-nos a compreender melhor a matéria e a vida da época.
23	Não achei importante.
24	Não me ajudou a saber mais.

**Anexo 18** – Respostas dadas ao questionário acerca da atividade (Não são apenas números): primeira questão;

<b>Refere, na tua opinião a importância da (considerar nome da atividade) para o teu conhecimento da história.</b>	
1	Acho que é muito importante para o conhecimento porque nos fez compreender melhor essa parte da matéria.
2	Para analisar melhor e mais certo.
3	Na minha opinião é muito importante pois fica-se a saber com exatidão o número de escravos que foram embarcados.
4	É muito importante pois a estatística permite saber informações com exatidão.
5	Para analisar melhor os documentos e o passado e a atualidade.
6	Para ser mais fácil de analisar os documentos é mais organizado.
7	Fiquei a saber as coisas de melhor maneira.
8	É importante para saber a história e para saber quantas pessoas e quando.
9	Estatística para este tema ajuda numa melhor evolução humanística.
10	A estatística é de extrema importância na minha opinião para o conhecimento, pois principalmente nas questões populacionais etc dá a quem estuda os documentos uma maior eficiência.
11	Na minha opinião as estatísticas são muito importantes para ter conhecimento, por exemplo, do número de mortos na Peste Negra assim posso perceber os afetados.
12	É importante pois com a estatística é que temos bem noção das coisas e das pessoas é mais eficaz para analisar os dados dos textos.
13	É importante porque ajuda a saber melhor sobre os documentos e o passado.
14	Ajudou-me muito a analisar os dados e a fazer um texto com as conclusões obtidas.
15	Ajudou a analisar as fontes e a expandir o conhecimento histórico.
16	É importante para o conhecimento da história e da cultura e porque há coisas que acontecem hoje em dia como achar que os outros povos são piores.
17	Aprendi melhor sobre a matéria em questão.
18	Ajuda a expandir o conhecimento sobre o comércio de escravos os que entravam e saiam do continente europeu.
19	Ajudou bastante para entender as coisas e ter mais conhecimentos de análise.
20	Melhor muito a análise de documentos para fazer respostas com exatidão foi muito mais fácil e de melhor compreensão.

**Anexo 19** – Respostas dadas ao questionário acerca da terceira atividade (*Mas essa matéria só vem mais para a frente no manual (...): terceira questão;*

<b>Refere, na tua opinião a importância da (considerar nome da atividade) para o teu conhecimento da história.</b>	
1	Vale apenas pois devemos saber as coisas e as datas.
2	É fundamental para o estudo da história, permite a compreensão e a organização.
3	É importante porque ajuda a sabermos como eram as coisas antigamente.
4	Sem isso não sabia as datas dos acontecimentos.
5	Sem este trabalho eu não percebia tanto a matéria.
6	A cronologia é algo que nos ajuda a perceber melhor as datas dos acontecimentos.
7	É bastante importante para sabermos tudo o que aconteceu e para sabermos quando aconteceu.
8	É muito importante mas não é para saber as datas de cor e sim relacionar as coisas com a atualidade saber como chegámos aqui.
9	Ajuda-nos a compreender melhor os acontecimentos, quando se deram e também o porquê de se darem estes acontecimentos em certos anos.
10	Na minha opinião é fundamental, porque sem a cronologia estávamos perdidos.
11	A cronologia organiza eventos históricos em ordem temporal, facilitando a compreendermos as causas, contextos e mudanças e é essencial para interpretar a história e os dias de hoje.
12	É importante para ajudar a comparar as datas dos acontecimentos e consequências no fundo fica mais organizado para analisar.
13	É importante para ter o conhecimento das datas.
14	É importante contribui para organização de eventos, permite analisar causas e efeitos, facilita a comparação de períodos.
15	Na minha opinião é bastante importante pois conseguimos organizar e relacionar as datas do antes com as coisas do agora também.
16	A cronologia é importante pois dá a saber as datas organizadas e fica mais fácil saber porque aconteceram as coisas ou dar hipóteses que se não estão certas mas consegui fazer isso.
17	É muito importante porque ajuda a organizar e a relacionar as datas com os acontecimentos e ao mesmo tempo com os reinados e há coisas que foram ao mesmo tempo e eu não sabia.

18	É muito importante para o estudo da historia porque adquirimos capacidades de organização e a matéria não fica tao confusa.
19	Ajuda muito a saber como eram as coisas antigamente e porque eram dessa forma por causa de coisas que outros fizeram e influenciaram e até influenciaram as nossas vidas agora.

**Anexo 20** – Respostas dadas ao questionário acerca da primeira atividade (As histórias que os selos nos contam): terceira questão;

<b>Consideras que esta atividade contribuiu para o desenvolvimento das tuas capacidades de expressão escrita? Porquê?</b>	
1	Sim, com o trabalho conseguimos desenvolver mais habilidade de escrita e desenvolvimento de uma resposta de escrita mais elaborada.
2	Sim, fez-me aprender com os outros como se faz uma melhor resposta mais clara.
3	Sim, pois temos de falar de uma forma mais refinada e com mais clareza.
4	Sim, porque foi um trabalho autónomo e foi muito diferente aprender a partir dos documentos e formar uma resposta mais desenvolvida.
5	Sim porque o trabalho ajudou bastante a minha escrita tirando de mim curiosidade fazendo-me procurar argumentos para fazer o texto e fez pensar numa maneira de escrever fazendo assim melhorar a minha atenção perante os documentos.
6	Sim
7	Sim, pois ficamos a ganhar mais conhecimentos e a resposta foi mais completa.
8	Não.
9	Sim porque tive de fazer respostas mais completas.
10	Sim, pois ajuda bastante os alunos a compreender a importância de explicar bem os pensamentos.
11	Acho que as minhas habilidades de resposta já estavam bem desenvolvidas.
12	(Não respondeu)
13	Sim acho que contribui para o desenvolvimento das nossas habilidades de resposta escrita porque ao analisar textos e imagem temos de compor um texto de fácil compreensão.
14	(Não respondeu)
15	Não.
16	(Não respondeu)
17	Não fui eu que escrevi o texto.
18	Não porque há coisas que não entendi.
19	Sim porque ajudou-me a compreender melhor a matéria.
20	Sim, porque explicamos melhor a matéria assim num texto mais longo dá mais oportunidade.
21	Sim!
22	Sim!

23	Sim porque aprendi muito com a professora acerca de melhorar a resposta.
24	(Não respondeu)

**Anexo 21**– Respostas dadas ao questionário acerca da segunda atividade (Não são apenas números): terceira questão;

<b>Consideras que esta atividade contribuiu para o desenvolvimento das tuas capacidades de expressão escrita? Porquê?</b>	
1	Sim, porque fui capaz de construir, fazer textos com maior facilidade.
2	Sim, porque desenvolvi as habilidades de resposta e procurar palavras para me explicar.
3	Sim contribuiu porque ajudou a construir a matéria.
4	Sim porque consegui responder com exatidão tendo assim uma resposta mais formulada, completa e de melhor compreensão para quem a lê.
5	Sim, porque com o texto que construímos fez-nos trabalhar mais a escrita.
6	Sinceramente não pois não foi uma escrita muito elaborada e não fiz nada de novo.
7	Não
8	Sim no fim da atividade consegui desenvolver mais a habilidade de escrita e fiquei a saber outras palavras que antes não sabia.
9	Não
10	Sim ajuda a associar argumento e a desenvolve-los.
11	Sim porque tivemos de escrever narrativas extensas sobre os números que analisámos e ajuda a organizar as ideias de modo a que tudo faça sentido.
12	Sim, porque me ajudou bastante por causa da resposta extensa e fez-me procurar sinónimos de palavras para não as repetir.
13	Sim porque ajudou o grupo a saber sobre o passado e assim conseguimos escrever melhor sobre isso.
14	Sim
15	Sim porque fiquei com mais conhecimentos.
16	Sim com a leitura dos documentos ajudou a tornar a resposta mais completa e clara.
17	Sim porque ajudou a desenvolver a escrita.
18	Não.
19	Sim porque desenvolvi o meu conhecimento perante a matéria logo escreve-se melhor e mais alargadamente.
20	Sim, com a ajuda da professora aprendi a aumentar as minhas respostas que costumam ser pequenas e a falar mais sobre os assuntos dos documentos com menos erros.

**Anexo 22-** Respostas dadas ao questionário acerca da terceira atividade (*Mas essa matéria só vem mais para a frente no manual (...): terceira questão;*

<b>Consideras que esta atividade contribuiu para o desenvolvimento das tuas capacidades de expressão escrita? Porquê?</b>	
1	Sim, pois faz escrever de uma forma mais correta e mais prolongada pois os textos têm de ser grandes.
2	Sim, contribuiu por clarificou as minhas ideias.
3	Sim porque ajuda a falar de como era o mundo.
4	Sim porque me fez construir melhor os textos acerca da matéria.
5	Sim porque ajudou-me a melhorar a escrita.
6	Sim porque tendo que fazer cronologias e falar sobre elas ajuda-me a escrever melhor.
7	Sim, em primeiro não sabia como fazer o texto então juntei as perguntas da ficha e resultou muito bem.
8	Sim! Principalmente na execução do texto pois temos de estabelecer eloquência entre os vários temas e saber liga-los.
9	Sim pois este tipo de trabalho ajuda a expandir o meu vocabulário.
10	Sim! Porque sim.
11	Sim porque ajudou no desenvolvimento da escrita.
12	Sim porque nunca tinha desenvolvido tantas perguntas num só texto e tive de aprender como liga-las e o depois aprendi com a correção dos erros que dei.
13	Sim porque ajudou a desenvolver as ideias e a expressa-las e tínhamos de ser coerentes para se perceber bem.
14	Por um lado sim porque tive de escrever um texto longo e isso ajuda a treinar, por outro não porque foi muito difícil.
15	Porque nas respostas assim posso expressar o meu ponto de vista de uma maneira mais abrangente.
16	Sim porque foi uma forma diferente de falar da matéria.
17	Sim porque os pontos e instruções ajudaram muito.
18	Sim porque organizar os acontecimentos por datas faz com que consigamos organizar um texto com uma estrutura mais correta e organizada.
19	(Não Respondeu)