

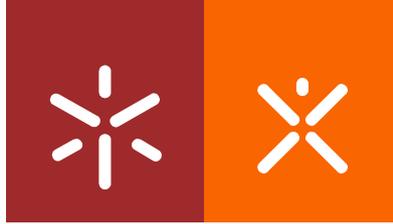


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Daniela Filipa Miranda Alves

**Interpretação histórica de evidência  
multiperspetivada: um estudo com  
estudantes do 3º ciclo**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Daniela Filipa Miranda Alves

**Interpretação histórica de evidência  
multiperspetivada: um estudo com  
estudantes do 3º ciclo**

Relatório de estágio  
Mestrado em Ensino de História no 3ºCiclo do Ensino Básico  
e no Ensino Secundário

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Marília Gago**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### ***Licença concedida aos utilizadores deste trabalho***



**Atribuição  
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## **Agradecimentos**

À minha mãe, que desde cedo me ensinou o que significa resiliência e sobrevivência, que nas piores situações nunca baixou os braços, que sempre foi e continua a ser a trave mestra da nossa família e que nunca se esqueceu daquilo que é verdadeiramente importante. Aquela que sempre me incentivou a ir mais longe, a ser melhor, independente, capaz e dona de mim.

À minha família, especialmente à Ana, que sempre me viu como mais capaz do que eu própria, que cuidou de mim mesmo nos momentos em que eu não sabia que precisava de ser cuidada, que nunca, mas nunca, me falhou.

Ao Hélder, que foi verdadeiramente o melhor suporte que alguém pode ter, o torcedor, a claqué, aquele que sente um orgulho desmedido e imerecido mas que nunca falha, nunca deixa cair, nunca deixa desistir.

Aos meus colegas de trabalho que sempre facilitaram em tudo o que podiam para me ajudar a lutar pelo meu objetivo.

Aos meus amigos que disseram sempre que eu era capaz.

Aos meus colegas de curso que se tornaram companheiros e amigos para a vida toda. Aqueles que me acompanharam desde o primeiro dia e os que se foram juntando ao longo do tempo. Agradeço especialmente à Catarina Conde, ao Nelson Pereira e ao Dmitri Pinto pelos momentos de alegria, cumplicidade e união. De facto, vocês mudaram a minha vida para melhor.

Aos professores da Universidade do Minho que me acompanharam durante estes anos e que me mostraram que existia aquele mundo que eu imaginava. Um mundo em que se investiga, se quer saber mais, se põe em causa, se pensa. Destaco o Doutor Francisco Mendes pela postura sempre positiva com que me recebeu e acreditou em mim.

À Doutora Marília Gago, a verdadeira responsável por eu ter feito algo de bom e bonito. Aquela que mais puxou por mim, que mais exigiu, que mais me incentivou, que mais me deu “colo” e secou as lágrimas durante este processo. Aquela que nunca me deixou desistir, que esteve sempre lá, que atendeu sempre o telefone, respondeu a todas as dúvidas, dissipou todas as angústias, vibrou com as pequenas conquistas e se entusiasmou com o meu entusiasmo.

Aos meus filhos, Filipa, Pedro e Miguel porque tudo é por eles e tudo é para eles. Para que nunca se rendam, nunca se limitem, nunca se deixem enlaçar pelas dificuldades da vida, pelas amarguras de um momento. Que sejam sempre capazes de dar o salto, de sonhar, de lutar, de ir mais longe. Que sintam orgulho na mãe.

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

# **INTERPRETAÇÃO HISTÓRICA DE EVIDÊNCIA MULTIPERSPETIVADA: UM ESTUDO COM ESTUDANTES DO 3º CICLO**

## **Resumo**

O presente relatório de estágio resulta da intervenção pedagógica supervisionada efetuada no ano letivo 2019/2020, numa escola privada do distrito do Porto. Os objetivos principais desta intervenção prenderam-se com a análise do pensamento histórico dos estudantes relativamente ao conceito metahistórico de multiperspetiva, bem como à análise de como os estudantes pensam e lidam com a evidência histórica multiperspetivada.

O estudo foi implementado em duas turmas do terceiro ciclo (oitavo e nono ano de escolaridade). Os estudantes colaboraram na realização de uma série de tarefas de papel e lápis. Na primeira fase foi realizado o levantamento de ideias prévias, que serviu de base para a criação de questões e tarefas desafiadoras. Na turma do oitavo ano de escolaridade participaram neste levantamento 22 estudantes. O tema abordado foi a Reforma e a Contrarreforma. Na turma do nono ano de escolaridade participaram neste levantamento 19 estudantes. O tema abordado foi a Segunda Guerra Mundial.

Decidi abordar unidades temáticas muito diferentes para tentar perceber se essas diferenças no conteúdo forçavam diferenças nos resultados. De acordo com os dados recolhidos consegui encontrar diferenças entre as duas turmas e tentei identificar o que estava por detrás das mesmas. Observei, portanto, que a temática da Segunda Guerra Mundial estava mais presente na vida dos estudantes do que a temática da Reforma, assim como observei que, a temática bélica gerava mais interesse do que a temática religiosa. Em termos globais, consegui observar que o desafio operou mudanças no pensamento histórico dos estudantes na medida em que se observou progressão de ideias relativamente aos conceitos substantivos.

**Palavras-chave:** Educação Histórica, Evidência, Multiperspetiva Histórica.

# **HISTORICAL INTERPRETATION OF MULTI-PERSPECTIVE EVIDENCE: A STUDY WITH 3RD CYCLE STUDENTS**

## **Abstract**

This report results of the supervised pedagogical intervention that was carried out in the academic year 2019/2020, in a private school in the district of Porto. The main objectives of this intervention were related to an analysis of the historical thinking of the concepts in relation to the metahistorical concept of multiperspective, as well as to the analysis of how students think and deal with the multiperspectivated historical evidence. The study was implemented in two classes of preparatory education (eighth and ninth grade). The students collaborated in carrying out a series of paper and pencil tasks. In the first phase, a survey of previous ideas was carried out, which served as a basis for the creation of challenging questions and tasks. In the 8th grade class, 22 students participated in the survey. The topic addressed was the Reformation and Counter-Reformation. In the 9th grade class, 19 students participated in the survey. The topic addressed was the Second World War.

I decided to tackle very different thematic units to try to see if these differences in content forced differences in results. According to the data collected I was able to find differences between the two classes and tried to identify what was behind them. Therefore, I observed that the theme of World War II was more present in the students' lives than the theme of the Reformation, as well as I observed that the war theme generated more interest than the religious theme. In global terms, I was able to observe that the challenge brought about changes in the students' historical thinking as the progression of ideas regarding substantive concepts was observed.

**Keywords:** Evidence, Historic Multiperspective, Historical Education.

## Índice

Introdução.....	1
Capítulo I. Enquadramento teórico.....	4
1.1 O conceito de tolerância, o "nós" e o "outro".....	4
1.2 A Educação Histórica e a Aula-oficina.....	9
1.3 Big History e o novo humanismo.....	11
Capítulo II. Estudo de investigação.....	15
2.1 Contextualização dos participantes.....	17
2.2 Metodologia de investigação.....	16
Capítulo III. Implementação do estudo.....	21
Capítulo IV. Discussão dos dados.....	68
Considerações finais.....	81
Referências bibliográficas.....	87
Anexos.....	91
A.    Fichas de recolha de ideias prévias.....	92
Anexo – Ficha de recolha de ideias prévias - oitavo ano.....	92
Anexo – Ficha de recolha de ideias prévias -nono ano.....	94
B.    Fichas de trabalho para recolha de dados – oitavo ano.....	96
Anexo – Ficha 1.....	96
Anexo – Ficha 2.....	99
Anexo - Ficha 3.....	100
Anexo – Ficha 4.....	102
Anexo – Ficha 5.....	104
C.    Fichas de trabalho para recolha de dados – nonoano.....	105
Anexo – Ficha 6.....	105
Anexo – Ficha 7.....	107
D.    Fichas de recolha de ideias de metacognição.....	109
Anexo – Ficha de recolha de ideias de metacognição - oitavo ano.....	109
E.    Planos de aula.....	111
Plano de aula oitavo ano 06/ Janeiro.....	111
Plano de aula oitavo ano 13/ Janeiro.....	112

Plano de aula oitavo ano 21/ Janeiro .....	114
Plano de aula oitavo ano 27/ Janeiro .....	116

## **Índice de tabelas**

Tabela 1 - Aulas lecionadas na turma de oitavo ano de escolaridade .....	25
Tabela 2 - Aulas lecionadas na turma de nono ano de escolaridade.....	26
Tabela 3- Categorização conceito substantivo - Reforma .....	36
Tabela 4- Categorização conceito substantivo - Protestantismo .....	37
Tabela 5 - Categorização conceito substantivo - Contrarreforma.....	38
Tabela 6 - Categorização conceito substantivo - Concilio.....	39
Tabela 7 - Categorização conceito substantivo - Inquisição .....	40
Tabela 8 - Categorização conceito substantivo - Cristão .....	41
Tabela 9 - Categorização conceito substantivo - Católico.....	41
Tabela 10 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Audiência – "Para quem consideras que ter sido escrita a obra de onde foi retirado o excerto?" .....	42
Tabela 11 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Intenção – "Com que intenção terá sido escrita esta obra?" .....	43
Tabela 12 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Fiabilidade – "Podemos confiar, ou não, no que nos é dito pelo autor deste documento? Justifica." .....	44
Tabela 13 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Fiabilidade – "De que forma podemos validar se o que nos é dito pelo autor do fonte é, ou não, «verdadeiro»? .....	45
Tabela 14 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma questão de investigação: "Na tua opinião, de que forma se pode explicar que dois religiosos católicos, que defendem a paz, se tenham envolvido num conflito? Justifica?" .....	46
Tabela 15 - Categorização conceito substantivo - Genocídio.....	48
Tabela 16 - Categorização conceito substantivo - Resistência.....	49
Tabela 17 - Categorização conceito substantivo - Holocausto.....	49

Tabela 18 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Audiência – “A quem se dirigia este discurso?” .....	50
Tabela 19 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Motivação – “Quais achas que terão sido os motivos que levaram este autor a fazer este discurso? Justifica.” .....	51
Tabela 20 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Interesses – “Que interesses teria este autor ao referir as dificuldades da situação económica alemã da altura?” .....	52
Tabela 21 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Intenções – “Que intenção consideras terá tido este autor ao fazer este discurso?” .....	52
Tabela 22 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Fiabilidade – “Podemos confiar, ou não, no que nos é dito pelo autor desta fonte? justifica.” .....	53
Tabela 23 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Validação – “De que forma podemos validar se o que nos é dito pelo autor das fontes é, ou não, «verdadeiro»?” .....	54
Tabela 24 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Fiabilidade – “A partir da leitura das fontes, podemos saber quem estava a dizer a «verdade» e quem estava a «mentir»? Justifica.” .....	55
Tabela 25 - Categorização conceito substantivo - Reforma .....	57
Tabela 26 - Categorização conceito substantivo - Protestantismo .....	58
Tabela 27 - Categorização conceito substantivo - Contrarreforma.....	59
Tabela 28 - Categorização conceito substantivo - Concílio.....	60
Tabela 29 - Categorização conceito substantivo - Inquisição .....	61
Tabela 30 - Categorização conceito substantivo - Cristão .....	62
Tabela 31 - Categorização conceito substantivo - Católico.....	63
Tabela 32 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Audiência – "Para quem terá sido escrita esta obra?" .....	64

Tabela 33 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Intenções – "Com que intenção terá sido escrita esta obra?" .....	65
Tabela 34 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Fiabilidade – "Podemos confiar, ou não, no que nos é dito nesta obra? Justifica." .....	66
Tabela 35 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Fiabilidade – "De que forma podemos validar se o que nos é dito pelo autor do fonte é, ou não, «verdade?»" .....	66

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1- Categorização de Ideias Prévias acerca dos Conceitos Substantivos - oitavo ano de escolaridade .....	68
Gráfico 2 - Categorização de Ideias Prévias acerca dos Conceitos Substantivos - nono ano de escolaridade .....	69
Gráfico 3 - Categorização de Ideias Prévias acerca da questão de investigação - Multiperspetiva - oitavo ano de escolaridade .....	70
Gráfico 4 - Categorização de Ideias Prévias acerca da questão de investigação - Multiperspetiva – Verdade/Mentira - nono ano de escolaridade .....	71
Gráfico 5 – Categorização das Ideias Prévias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Audiências – oitavo ano de escolaridade .....	72
Gráfico 6- Categorização das Ideias Prévias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Audiências - nono ano de escolaridade .....	73
Gráfico 7- Categorização das ideias prévias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada–Intenções - oitavo ano de escolaridade .....	74
Gráfico 8- Categorização das Ideias Prévias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada–Intenções - nono ano de escolaridade .....	75

Gráfico 9 - Categorização das Ideias Prévias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada– Motivações - nono ano de escolaridade.....	75
Gráfico 10- Categorização das Ideias Prévias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Interesses – nono ano de escolaridade.....	76
Gráfico 11- Categorização das Ideias Prévias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada - Fiabilidade – oitavo ano de escolaridade.....	77
Gráfico 12 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Validação – nono ano de escolaridade.....	77
Gráfico 13 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada– Formas de validação da informação – oitavo ano de escolaridade .....	78
Gráfico 14 - Categorização de Ideias de Metacognição dos Conceitos Substantivos - oitavo ano de escolaridade.....	79
Gráfico 15 - Categorização das ideias de metacognição dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Audiências – oitavo ano de escolaridade .....	79
Gráfico 16 - Categorização das ideias de matagognição dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Intenções - oitavo ano de escolaridade .....	80

## **Introdução**

O relatório de estágio que se apresenta resulta da formação de pós-graduação no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino básico e no Ensino Secundário. Este decorreu numa escola de acolhimento, sob a supervisão da Professora Doutora Marília Gago e com a orientação de uma docente cooperante a lecionar na escola de acolhimento.

Assim, este relatório representa o fim de um ciclo e o início da habilitação para o desenvolvimento de uma carreira profissional enquanto professora. Foi realizado no seguimento da implementação de um Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada e de acordo com o que tinha nele sido definido. Num ano de circunstâncias excecionais devido ao grande impacto da pandemia Covid 19 nas nossas vidas, teve que ser interrompido, pelo que não foram efetuadas todas as ações programadas. Não obstante, a participação na escola cumpriu os objetivos propostos quer em termos pedagógicos quer investigativos, pelo que o estudo pôde ser feito sem que a situação pandémica tivesse causado prejuízos maiores.

Os principais aspetos a serem trabalhados prendiam-se com a pretensão de perceber como os estudantes pensavam acerca da evidência multiperspetivada. Desta forma, tentou-se trabalhar esta temática mais abrangente questionando que motivações, intenções, interesses e audiências estes estudantes conseguiam identificar nas fontes (diversas em termos de mensagem, suporte e estatuto) que se lhes propunha para análise. Para além disto, procurei perceber como reagiam estes estudantes às questões relacionadas com a fiabilidade das fontes e com a questão da validação das mesmas. Para que o estudo se tornasse mais interessante, optei por trabalhar com duas turmas de anos letivos diferentes e com temas da História muito diferentes também, embora com o aspeto da tolerância *versus* intolerância em comum. Posso inclusivamente referir que este assunto era a “cola” que ligava os dois blocos temáticos: a Segunda Guerra Mundial, presente no currículo de nono ano de escolaridade, e a Reforma e Contrarreforma, presente no currículo de oitavo ano de escolaridade. Pareceu-me importante perceber se havia convergência ou divergência na forma como os estudantes pensavam as questões já enunciadas, estando em causa a questão da tolerância religiosa, no caso da turma do oitavo ano de escolaridade, e da tolerância racial, no caso da turma do nono ano de escolaridade. Esta temática não podia ter sido mais oportuna, uma vez que foi trabalhada numa altura em que os assuntos da tolerância e intolerância estavam em cima da mesa em termos da realidade quotidiana, ecoando as mais recentes situações de extrema gravidade relacionada com a morte, com o

racismo e com movimentos contra o racismo por todo o mundo (reportando-nos ao início de 2020, entre outros o caso do George Floyd nos Estados Unidos da América). Compreendo assim que, para este estudo contribuíram fatores tão diversos e importantes como a História da Idade Moderna, a História Contemporânea e a História do tempo atual, indo ao encontro da ideia de *Big History* presente no trabalho de Shemilt (2011), no âmbito do novo Humanismo, teoria desenvolvida por Rüsen (2012), que sempre norteou o meu pensamento.

A prática da aplicação deste estudo seguiu as linhas da Educação Histórica, tendo sido considerados para análise os conceitos substantivos e os conceitos metahistóricos já referidos. Assim, para o trabalho, debruicei-me tanto sobre a historiografia relacionada com os primeiros, como sobre os estudos feitos acerca dos segundos. O trabalho na sala de aula seguiu os princípios da Aula-oficina (Barca, 2004), em que os estudantes são desafiados a questionar, interpretar e inferir, podendo assim, preparar-se para o futuro. Estas propostas foram articuladas com as orientações presentes nas Aprendizagens Essenciais (AE, 2018).

No primeiro capítulo deste relatório explorei o percurso do conceito que está subjacente a todo o estudo, Tolerância, estabelecendo uma ligação entre este conceito e as ideias de “nós” *versus* “o outro”. Neste sentido, relacionei estas questões com a ideia de superioridade moral e os aproveitamentos políticos que daí podem derivar, referindo-me necessariamente aos períodos históricos no qual o estudo foi ancorado. O debate foi enriquecido com algumas considerações relativas às questões relacionadas com as ideias de inter e multiculturalidade. Para além disso, foram feitas algumas considerações relacionadas com a necessidade e importância da educação histórica tanto no desenvolvimento integral do estudante quando na sua preparação para responder aos desafios do mundo atual, refletindo na necessidade de providenciar as ferramentas essenciais para que o indivíduo seja capaz de tomar decisões informadas e fundamentadas na sua vida enquanto cidadão. Desta forma, revelou-se a ligação com um novo paradigma do ensino da história, que remete para o passado a ideia de professor enquanto detentor e transmissor do conhecimento histórico e traz à tona a ideia do estudante enquanto agente de conhecimento. Estas realidades estão intimamente relacionadas com o conceito metahistórico que guia a elaboração deste estudo na sua forma mais abrangente: a Multiperspetiva Histórica.

No segundo capítulo explicito o contexto em que decorreu a intervenção pedagógica supervisionada em estudo, descrevendo os elementos mais relevantes relativos ao grupo com quem

trabalhei, embora preservando as identidades tanto dos estudantes como da escola. Também explicitarei a metodologia de todo o processo pedagógico e investigativo que iria adotar.

No terceiro capítulo apresentei os aspetos relativos com a implementação da intervenção pedagógica supervisionada e o estudo, bem como a análise das ideias dos estudantes presentes nos dados recolhidos.

No quarto capítulo efetuei uma discussão das ideias dos estudantes presentes nos dados recolhidos e organizados, procurando cruzar estes dados com as questões que nortearam esta intervenção pedagógica supervisionada e de investigação.

No último capítulo é feito o cruzamento destas conclusões com aspetos da bibliografia já existente, o que me permitiu elevar este estudo para o carácter de potenciador de novas aprendizagens. Assim, será importante que se prossiga com a investigação iniciada com o propósito de investigação lançada por este trabalho, na medida em que as conclusões a que se chegar nos aspetos aqui referidos poderão ser de grande valor para tornar a educação histórica e a formação dos nossos estudantes cada vez melhor num mundo em constante mudança.

## Capítulo I. Enquadramento teórico

Neste capítulo propomos compreender como é que o conceito de tolerância tem vindo a ser entendido ao longo do tempo, que consequências podem ser desenhadas a partir da diversidade dessa conceptualização, bem como é entendida a diversidade no contexto do novo Humanismo em articulação com a Educação Histórica.

### 1.1 O conceito de tolerância, o “nós” e o “outro”

Se procurarmos num dicionário atual, o significado da palavra tolerância, encontramos a seguinte definição: “(...) 1. compreensão; indulgência; 2. respeito por maneiras de pensar ou de agir diferentes da nossa (...)”. (Dicionário Básico da Língua Portuguesa, 2010, p.460) Não obstante, de acordo com a cultura popular e se usado o termo numa conversa informal, poderemos encontrar como sinónimos da palavra tolerância, a ideia de suportar, como em tolerância à dor ou à miséria (Ramalho, 2004).

Segundo o Dicionário em oito Línguas de Ambrósio Calepino (1502), citado por (Neto, 2004, p.356), “(...) *tolerare* significa, antes de mais, sofrer, suportar pacientemente.” O mesmo autor refere a obra de Rafael Bluteau (1721) “(...) tolerância é «o mesmo que paciência» e «segundo os jurisconsultos, significa uma certa permissão de cousas não lícitas, sem castigo de quem as comete, porém sem concessão nem dispensa para elas (...)” (Neto, 2004, p.356).

De notar que, a partir do Renascimento, a palavra vai ganhando, segundo Ramalho (2004) uma conotação mais relacionada com as necessidades que um mundo visto pelos olhos dos humanistas apresenta. Observa-se uma dicotomia em que as palavras “mesmo” e “outro” formam dois pólos que se afastam na agudização das diferenças, realidade esta que se revela pela necessidade da criação de vocábulos que possam acompanhar esta crescente necessidade de definição de novas realidades. Surge neste contexto a ideia de uma tolerância que se identifique com o respeito no sentido de importar “(...) que se deve ser tolerante com o “outro”, ou seja, deve deixar-se que o “outro” viva em paz com as suas crenças, os seus valores, os seus modos de estar, por mais alheios que eles possam ser ao “mesmo” com que nos identificamos.” (Ramalho, 2004, p. 148). Há aqui um processo semelhante ao explanado na literatura de forma tão eloquente por Vergílio Ferreira (2003), no conto a que ele chama “A Palavra Mágica”, em que uma palavra vai adquirindo os significados necessários na realidade em que é usada, permitindo e potenciando a evolução da Língua portuguesa e, desta forma, revelando uma alteração de contextos e conjunturas. Revela-se assim, uma palavra e os seus significados, como uma fonte a ter em consideração no estudo da História.

Neste mesmo sentido, observa-se, portanto, uma ligação do conceito com a forma como é exercido o poder (Dobbernack & Modood, 2011), com a falta deste ou com os desequilíbrios existentes no jogo de poderes (Ramalho, 2004). A tolerância pode existir e ser aplicada quando o “outro” não constitui ameaça, sendo que, uma vez que esta aparece, “a tolerância dá lugar à dominação, seja pela persuasão, pela conversão, pela imposição, legal ou não, ou pela violência, legal ou não.” (Ramalho, 2004, p. 149).

Esta ideia pode observar-se nas suas representações práticas ocorridas ao longo da História. Senão, tenhamos em consideração os dois momentos históricos trabalhados em sala de aula e as duas questões tidas em consideração para este estudo: o período das Reformas Religiosas e o período da Segunda Guerra Mundial, que lidam com questões religiosas e étnico-raciais. Observemos então “(...) o que aconteceu durante as guerras religiosas na Europa dos séculos XVI e XVII, quando os espíritos esclarecidos e pragmáticos se insurgiram contra a intolerância religiosa, que levou a brutais massacres mútuos de cristãos de diferentes convicções.” (Ramalho, 2004, p.149). Este desenvolvimento remete de imediato para a percepção de Locke (1689) que define a tolerância como “(...) o traço distintivo de uma “verdadeira igreja” (*verae ecclesiae*).” (Ramalho, 2004, p.152). Ora, ao identificar uma Igreja como “verdadeira” supõe desde logo a existência de uma superioridade moral e prática que poderá demonstrar-se como tal, se necessário, legitimando as ações que daí decorrerem. Tal ideia é inferida também na questão étnico-racial, a partir das ações de Hitler, no desabrochar da Segunda Guerra Mundial, quando se toleram os Judeus, até ao ponto em que estes deixam de ser toleráveis e devem ser anulados. Processo este que culminou no Holocausto.

Assim, segundo (Ramalho, 2004, p. 153), “(...) o conceito veicula um tom de superior complacência, misturada de ignorância não admitida e passividade acomodada, que me não parece suscetível de encorajar a cidadania multicultural na sociedade contemporânea.” Na mesma linha Dobbernack & Modood (2011) referem

Toleration contains an element of disapproval and objection that, though balanced out and overridden by reasons for forbearance and acceptance, may be seen to perpetuate a smear on minority groups. If the desire is for the removal of social stigma and for equal accommodation in the public sphere, then toleration may not do the trick. (Dobbernack & Modood, 2011, p.8).

A propósito do debate acerca das diferenças de conceitualização de multi e inter culturalidade, sugere Fronza (2017) que “a interculturalidade parte do princípio do reconhecimento igualitário e humanista da diferença cultural que supera a compreensão etnocêntrica pautada na tolerância cedida, pelo civilizado, ao não civilizado.” (Fronza, 2017, p.166). Assim se perpetua a ideia de supremacia no âmbito da superioridade cultural que se revela algo muito difícil de mudar no sentido em que está de

raízes bem presas nos passados autóctones, muitas vezes transformados em nacionais. São estes passados e este sentido de sobreposição que, muitas vezes, conduzem a conflitos na contemporaneidade. Mas acrescenta (Fronza,2017) que há lugar para a mudança. “Esta reconstrução é possível no momento em que os sujeitos fazem uso de um entendimento intercultural por meio de universais antropológicos e de valores humanistas e igualitários presentes em todas as culturas humanas. Essa compreensão histórica intercultural policêntrica e, portanto, multiperspetivada.” (p.166).

Ora no que concerne a Portugal, segundo (Neto, 2004, p.355),“(...)ao longo das duas últimas centúrias a política religiosa em Portugal oscilou entre uma atitude tolerante e uma posição de intolerância em relação aos grupos religiosos minoritários.” De facto, se pensarmos num momento paradigmático de obtenção de total liberdade religiosa em território português, logo viajamos para a data da implantação da República, “(...) com a publicação da lei da separação do Estado das Igrejas, em 20 de Abril de 1911, o Catolicismo deixou de ser a religião oficial e passou a estar formalmente numa situação de igualdade com as restantes confissões religiosas”. (Neto, 2004, p.389). Ainda neste contexto se observa a preocupação em «permitir», «suportar», «deixar que se pratique» uma outra religião ou confissão, pese embora as forças contrárias que permaneceram a esta abertura (Neto, 2004), demonstrando uma utilização do vocábulo tolerância com uma conotação ainda relacionada com a ideia de superioridade, ainda que ideológica; superioridade esta muito relacionada com uso do poder, uma vez que tolera aquele que tem o poder de não o fazer (Dobbernack& Modood, 2011, p.10). Vejam-se, por exemplo, as ocorrências que confundem o poder laico com o eclesiástico durante o período do Estado Novo, ou ainda as ocorrências contemporâneas de celebração de rituais religiosos católicos em que, muitas vezes, estão presentes altas personalidades laicas e que são transmitidas pelos meios de comunicação social, em paralelismo com a cobertura que se faz de cerimónias do mesmo género, mas provenientes de outras religiões ou confissões.

A questão é saber se este conceito de tolerância tem alguma utilidade para encorajar uma verdadeira convivência multicultural do nosso tempo. Neste contexto, não será a tolerância a «pior» das atitudes? Não implicará ela a arrogância de um etnocentrismo sem respeito e sem desejo de compreensão? Não denunciará ela a ignorância passiva de quem se não deixa interpelar por modos diferentes de estar no mundo? (Ramalho, 2004, p. 152).

Observamos atualmente uma crescente preocupação com os assuntos relacionados com questões identificadas como racismo ou xenofobia. Senão observemos os principais títulos dos jornais e notícias difundidas nos *media*, assim como publicações nas redes sociais, acerca de casos recentes em que são explorados estes conceitos, lembrando a ideia de que “Para que a História se afaste da

propaganda é requerido um distanciamento da própria percepção e convicções, e da capacidade estética de modo a imaginar como o mundo aparece noutros olhares para, experiencialmente, adotar perspectivas que não apareceriam naturalmente.” (Gago, 2021, p.19)

Assim, “(...) we witness today a change in the direction of debates and policies about how to accommodate cultural diversity.”(Dobbernack & Modood, 2011, p.19). De facto, observamos pensadores, políticos e académicos que debatem estas questões, procurando uma forma de potenciar a coesão social e evitar a agudização de conflitos (Dobbernack & Modood, 2011). De facto,

Num momento em que o mundo tanto vinca o que nos distingue, o que nos diferencia, o que nos separa, partilha-se a preocupação de Rusen (2016) relativamente à necessidade de ser repensado o Humanismo num quadro que reflita mais acerca do que nos une. (Gago, 2018, p.506)

No entanto, é também verdade que se observam aproveitamentos políticos, por parte de indivíduos que utilizam as diferenças como mote para a ascensão ao poder, tendo como base ideias de segregação e discriminação, tanto em Portugal como no resto do mundo, o que se apresenta como um paradoxo com efeitos a nível global. Neste sentido, torna-se imperativo o alcance de um novo significado para o conceito de tolerância, que responda às necessidades do mundo atual, à aldeia global em que todos nos movimentamos e da qual todos somos herdeiros.

In light of new challenges of cultural diversity, immigrant integration and identity politics, the concept of toleration has been revised to respond to new demands. Some theorists have tipped the balance and extended the concept of toleration to move beyond its inherent imperfections. Considering the various shapes of toleration, Michael Walser (1997), for example, defines toleration as a continuum stretching from a minimum to a maximum: «resignation, indifference, stoicism, curiosity and enthusiasm» (Dobbernack & Modood, 2011, p.22).

Não obstante, esta necessidade de aceitação do “outro” não se assume numa lógica de negação da existência da diferença, no sentido da existência de uma identidade cultural ou nacional. “A aprendizagem histórica ocorre quando estes jovens, em um segundo momento, percebem a diferença entre as experiências do passado e as do presente.”(Rüsen, 2007, p. 109). Tal situação acontece, quando os sujeitos, em contacto com as “fontes da tradição”, tais como os artefactos da cultura histórica, percebem o “outro” como um “estranho” que é narrado, como um personagem relacionado à alteridade do passado. Isso pode gerar o aumento da “capacidade de empatia” nos jovens e a disposição para compreender a “particularidade de sua própria identidade histórica”, que revela sua alteridade em relação aos outros sujeitos, os quais possuem orientações que ele adota, ou se confronta, no processo de consolidação intersubjetiva de sua identidade.” (Fronza, 2017, p 109)

Tendo esta ideia em consideração, assiste-se precisamente ao contrário na rejeição da diferença.

Ao compreender o «outro», o «do passado», como um ser estranho a si na sua plenitude, o estudante de história desenvolve a capacidade de sentir empatia, sendo capaz de compreender as particularidades dos outros, relacionando-as com as suas próprias identidades, libertando-se do criticismo e interiorizando a multiplicidade de modos de viver, expandindo esta empatia à humanidade através da sua consciência histórica (Fronza, 2017, p 109).

Esta ideia de Fronza (2017) remete-nos para as ideias de: “(...)o “Outro” pode-se transformar em “nós”, numa apropriação de sentido apresentado por Elizabeth Jelin: um “nós” que não separa mais “nós” e o “Outro”, mais inclui o “Outro” em “nós”(Maia, 2017, p.142).

A dificuldade está presente no discernimento em o que é aceitável e, portanto, tolerável no “outro”, e o que não é aceitável e, portanto, intolerável. Neste sentido, “na constituição da identidade histórica o ponto mais importante é a maneira pela qual os sujeitos lidam com o passado. A identidade histórica requer a compreensão da historicidade das estruturas e da cultura do presente.” (Nechi, 2017, p.209)

Claro está que este percurso não é linear, nem tão pouco unidimensional, apresentando-se, ele próprio, resultado do sistema educativo e das influências fora do sistema educativo. Pelas palavras (Gago, 2018):“todo o presente possui um passado próprio, e qualquer reconstituição deste é uma reconstituição do passado a partir deste presente, ou seja, é o passado percebido aqui e agora.” (p.12)

Pense-se no caso da mutilação genital feminina, prática existente em algumas culturas e fortemente criticada em algumas sociedades, assistindo-se na atualidade ao estabelecimento de leis impeditivas da prática, nomeadamente em países que recebem migrantes dessas culturas. Assim sendo, como se faz a divisão entre o que pode ser tolerado e o que é intolerável? Se no caso anterior poderemos justificar “facilmente” uma posição contrária devido ao manifesto dolo que é imposto num claro desrespeito pelas Direitos Humanos, outros haverá, que suscitarão mais polémica e indefinição, permitindo a existência de argumentos pró e contra certas práticas. Torna-se, portanto muito difícil estabelecer as margens que devem restringir o campo do conceito que identificamos como tolerância e/ou a necessidade de repensar um novo conceito que surja como mais adequado no âmbito das situações referidas.

Um outro aspeto que dificulta a clarificação deste conceito prende-se com um “outro” relacionado com a moralidade (Dobbernack &Modood, 2011). De facto, o que é moral ou imoral varia de acordo com a cultura. Uma mulher usando uma saia curta pode ser considerada imoral, ou não, de acordo com os olhos de quem a observa, para dar um exemplo do quotidiano. No entanto, estas

questões da moralidade não se prendem apenas com aspetos da vida prática, mas também com questões mais profundas e tantas vezes interligadas com as da tolerância. Se numas culturas é aceite que o homem tenha relacionamentos extraconjugais ou puna a esposa ou os filhos com castigos físicos, noutras culturas este comportamento poderá ser considerado profundamente imoral e, portanto, intolerável. Quem define estes limites e com base em que critérios são definidos? Como é que na escola podemos lidar com estas questões?

## **1.2 A Educação Histórica e a Aula-oficina - propostas**

A par das narrativas introduzidas pelos elementos dos círculos mais próximos dos estudantes, como sendo a família e os amigos, também a escola tem este papel desafiador de fazer com que os estudantes pensem acerca dos elementos que compõem a narrativa: as suas fontes, os seus pontos de vista, os seus objetivos, as suas finalidades, as suas audiências. Na Educação Histórica, este desafio prende-se com a possibilidade de permitir ao estudante a criação da sua narrativa que, embora alicerçada nos pressupostos do conhecimento científico, possa capacitá-lo de mecanismos que poderão ser aplicados na sua própria realidade, dando sentido e significado à sua experiência histórica.

É neste contexto que é defendida a necessidade do estudo da História para que se perceba como as personalidades do passado viam o seu mundo de forma a compreender porque agiram da forma que hoje sabemos que agiram, num ideia à qual os historiadores chamam de empatia histórica, na qual, apesar de serem observadas múltiplas interpretações, se procura ter em consideração as crenças e propósitos contemporâneos da época histórica em análise, para melhor a compreender (Lee & Ashby, 2001).

Assim, também na questão da tolerância “schools can both reflect or reinforce social divisions.” (Cole & Barsalau, 2006) É defendido atualmente que

teaching history can help students become engaged, responsible citizens, even in societies where ethnic divisions, poverty, mistrust, and low-level violence remain endemic. History should be taught in a way that inspires young people to believe in their own ability to effect positive changes in society and contribute to a more peaceful and just future (Cole & Barsalau, 2006, p.4)

De facto, se tivermos em consideração que a Educação Histórica permite o desenvolvimento do pensamento na medida em que o estudante aprende a «ver» o mundo de uma forma mais complexa, compreendemos que a aprendizagem da história pode permitir que se tenham em consideração possibilidades e caminhos que se apresentavam até então inconcebíveis para ele (Lee, 2011, p.136). Revestem-se de especial significância as ideias relacionadas com a «verdade» e com o

«agente», permitindo, uma margem de possibilidades antes limitadas pela concepção da realidade do quotidiano.

Esta ideia ganha especial relevo quando temos em consideração que o ensino da História está muito próximo da formação do indivíduo para o papel de cidadão ativo, ou do seu próprio papel na História, compreendendo que cada um é um agente histórico (Chaves, 2007) e, portanto, colocando sobre os seus ombros a responsabilidade do que se passa no seu mundo e no mundo numa ideia de globalidade, bem como da existência de um processo de ação-reação ou, em termos mais práticos, de causa-efeito. Ao fazer esta integração do estudante enquanto agente, o estudante experiencia em sala de aula o modo de fazer História que articula com as suas concepções, vivências, experiências e pertenças pessoais, reconstruindo a realidade em estudo (do passado) atendendo ao seu ponto de partida, mas respeitando a metodologia da ciência histórica em contraponto com as ideias difundidas nos *media* e no seu quotidiano.

Neste sentido, e com este enquadramento de pensamento, o modo como os estudantes compreendem cada um de nós ou cada um deles, pode fazer a diferença no mundo real. Assim, a consciência e a complexificação desse olhar, será tanto mais desafiadora e próxima, quanto mais a experiência da aprendizagem for no sentido de permitir esta descoberta. Assim,

Through history education, students can see how they, their families, their ethnic groups, and their communities fit into depictions of their country's history. Teaching should encourage students to explore the variegated experiences of different groups affected by the violence. In this conception, students focus on the everyday experience of historical actors and the choices individuals can and must make to affect historical outcomes. (Cole & Barsalau, 2006, p.4)

Fica claro que, perante o explanado anteriormente, se mostra necessária uma mudança de paradigma, que se “abandone” a conceptualização de Ensino de história para a abordagem de Educação Histórica, ou seja, uma reforma na forma como a História é aprendida-ensinada, reforma esta que está já em curso, uma vez que “pedagogy that emphasizes rote learning, uncritical thinking, and the authority of a narrowly defined, «true» narrative is unlikely to permit new understandings of former enemies and promote social reconstruction.”(Cole & Barsalau, 2006, p.10)

Claro está que se o objetivo é desenvolver a compreensão, o foco de ensino-aprendizagem deixa de ser uma organização descritiva-cronológica, e passa a ser o alargamento da elaboração de redes que fazem sentido para o estudante e que são elaboradas por ele, num processo de aprendizagem individual-interiorizada e com características únicas e exclusivas do seu autor, que envolvem a sua realidade, ou, por outras palavras,

Passa-se então para um novo paradigma em que o «saber História» se prende com o conhecimento de caráter substantivo organizado mentalmente de forma a relacionar-se com o

presente, capacitando-o a localizar-se no seu próprio presente e abrindo-lhe possibilidades para o futuro (Lee, 2011, p.142).

### **1.3 *Big History* e o novo Humanismo**

A visão de um conhecimento histórico alargado e de um pensamento histórico mais sofisticado leva-nos à ideia de *Big History* (Shemilt, 2011), na qual se propõe uma análise do passado. De facto,

Em relação à História, complementa-se: sociedades nas quais os sujeitos são apartados da relação com o passado são desumanizadas. A disciplina de História na escola é recorrentemente alvo de interesse, debate e supressão por parte das autoridades justamente pelas consequências políticas de sua função humanizadora. (Nechi, 2017, p.17).

Se há observação deste despartar da Ciência Histórica, pelos órgãos que têm esse poder, das sociedades que se querem estagnadas, cabe ao historiador/ professor/ investigador, um papel ainda mais importante no fomento desta liberdade guiada de pensamento para que o estudante/ cidadão se muna das armas que lhe permitirão manter a sua liberdade intelectual e cultural, primeiras barreiras a ser levantadas nas sociedades que verão os outros direitos serem reduzidos ou anulados.

Perante a sociedade moderna e globalizada, cabe-nos reconhecer, a partir da historicidade, as conquistas humanas, os avanços na defesa da vida e da dignidade das pessoas, bem como identificar e compreender demandas urgentes de atuação onde a violência, a segregação, a falta de elementos mínimos de sobrevivência se fazem presentes como resultado de opressão e exploração. (Nechi, 2017, p.17).

A relação educação e humanização são fonte de várias iniciativas pedagógicas, didáticas e curriculares que associam o percurso escolar com a preparação dos sujeitos para exercerem modificações no mundo em que vivem. De acordo com Paulo Freire “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1996, p.98) e isto implica no desenvolvimento da consciência dos estudantes para sensibilizá-los a ação visando à diminuição do sofrimento humano (Nechi, 2017). Inseridas nos sistemas educacionais encontram-se crianças e jovens que podem ser educados ao conformismo e à resignação, bem como podem desenvolver uma consciência que as impulse a realizar escolhas futuras pautadas pela compreensão da condição histórica humana (Nechi, 2017).

Tanto a educação para a cidadania de forma multicultural e cosmopolita, como a Educação em Direitos Humanos, são defendidas como necessidades urgentes pelos

pesquisadores ingleses Audrey Osler e Hugh Starkey (2010), e também pelo espanhol José Tuvilla Rayo que enfatiza o papel da educação para a paz (2004). Nos Países Baixos, Wiel Veugelers (2011) debate a educação eo humanismo na perspectiva de formação de valores (Nechi, 2017).

A opção da proposta russeana do Novo Humanismo coaduna-se com as lacunas e urgências apontadas por Wallerstein (2006) na teoria social, denominadas por ele como universalismo. O Novo Humanismo, desenvolvido neste trabalho, parece responder aos questionamentos de Wallerstein:

Se o universalismo, todos os universalismos, são historicamente contingentes, há alguma maneira de construir um universalismo único e relevante para o momento presente? A solução ao universalismo contingente é o dos guetos ou da integração social? Existe um universalismo mais profundo que vá além dos universalismos formalistas das sociedades e do pensamento moderno, e que aceite contradições dentro de sua universalidade? É possível propor um universalismo pluralista, análogo ao panteão da Índia, onde um mesmo deus tem muitos avatares? (Wallerstein, 2006, p.65).

O autor afirma ainda que apenas na ideia de pluralidade se poderá usufruir da riqueza da diferença entre as sociedades. (Wallerstein, 2006). Assim é preciso a construção de um novo paradigma de sociedade em que se permita ligar o ser humano com a natureza e a realidade que o rodeia e na qual este se insere (Nechi, 2017).

Se este modo de abertura da aprendizagem se pretende multiperspetivado, será de importância inequívoca que o acesso a esta mesma aprendizagem não tenha margens no regime da sua obtenção, seja qual for o grau de ensino de que se trate. Neste sentido, será preponderante a adoção do construtivismo social como modelo. De facto, o estudante é, em si mesmo, a fonte e a foz do seu conhecimento, e o seu caminho não se faz com margens projetadas pelo professor, mas com o seu encaminhamento e questionamento. “Neste modelo, o estudante é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação.” (Barca, 2004, p.132)

Assim sendo, e tomando o estudante como o “Homem do Leme”, são lhe fornecidas as ferramentas que lhe permitirão realizar as inferências necessárias à compreensão do seu passado e do seu presente, compreensão esta que, por sua vez lhe permitirão tomar decisões. Desta forma, “abre-se” a forma de agir que permite e potencia que cada estudante use os seus referenciais ao seu ritmo e

construa as suas próprias estruturas usando o que conhece como ponto de partida face ao que quer conhecer, ou que lhe é proposto pelo professor. Desta forma, cada estudante serve-se da sua zona de conforto para se aventurar no desconhecido. De notar que esta abordagem de aprendizagem terá que ser acompanhada por metodologias de avaliação coerentes com a prática. Desta forma, anulam-se totalmente as questões de integração de estudantes sinalizados com a existência de necessidades específicas de aprendizagem diferenciadas, no sentido em que não se “inserem” estudantes em turmas, antes se agrupam estudantes, fazendo com cada um, um trabalho ao seu ritmo e medida. Uma aprendizagem em que cada um traça o seu percurso.

Neste sentido, todos os estudantes traçam um caminho diferente até chegar à aprendizagem que se pretende. Assim, importa capacitar os professores para esta nova e refletida forma de abordar a profissão. Mais trabalhosa, implica dedicação, mas sobretudo investigação, voltando à ideia de professor/ investigador e deitando por terra na totalidade a ideia de aula-colóquio (Barca, 2000).

Sabe-se que o estudo da História não se prende com a criação de uma História enquanto verdade absoluta. Pretende-se sim, com a procura da História na sua multiplicidade de propostas explicativas verosímeis, ou, por outras palavras “(...) as conclusões históricas são apenas interpretações que não podem ser completamente testadas – confirmadas ou refutadas – pelos dados disponíveis” (Barca, 2000, p.29). Assim sendo, o professor deve, em contexto de sala de aula, permitir que o estudante, em contacto com as fontes, as possa questionar em busca das respostas às questões que o inquietam. Esta mesma ideia está representada em publicações posteriores,

(...) it is often argued that engaging students with ‘multiple perspectives’ on the past, in the hope that they will learn to ‘see the past’ from ‘points of view’ other than their own, is a powerful pedagogic strategy that we should pursue. (Stradling,2003 citado por Chapman, 2011, p.171).

Não obstante, devemos sempre primar pela objetividade e rigor nas interpretações que possam surgir. Assim sendo, e tendo em consideração que, “learning to think in a disciplined way about the past and about representations of the past is a complex matter and not something that ‘comes naturally’” (Chapman, 2011, p.171), cabe assim, ao professor, a dinamização de atividades que desenvolvam estas competências. É necessário, portanto, segundo Chapman (2011), que se perceba que o passado e o presente são realidades distintas e que o conhecimento do passado se faz do que existe no presente: através de fragmentos do passado, como relatos ou de construções do passado vistas pelos olhos do presente. Para além disso, é de maior importância a percepção de que narrativas históricas do passado são necessariamente plurais. Tendo em conta estudos efetuados pelos investigadores em vários países e com participantes de várias faixas etárias, pode concluir-se que “is

clear that understanding historical account is a complex matter and one that depends upon developing a concept of evidence and an awareness that claims about the past depend upon questions, concepts and criteria as much as 'facts' or sources'."(Chapman,2011,p.194).

É já claro, tendo em conta a investigação em Educação Histórica, que este caminho está pautado de dificuldades e envolve abdicar da noção mais fácil de que os historiadores contam a História de uma forma inteligível e avançar para um patamar em que se percebe que os historiadores fazem História a partir do questionamento e do avançar de respostas limitadas pelo foco definido para análise, e também pelos conceitos e critérios que enquadram as suas questões.

Deste modo, pretende-se que o estudante seja capaz de verificar a proveniência da fonte, o seu objetivo, o seu contexto de produção e a audiência para a qual se direcionam; inferir as informações a partir das questões que lhe coloca e sugerir interpretações devidamente fundamentadas e plausíveis. Ou seja,

(...) fazer os estudantes pensarem sobre a interpretação enquanto envolvimento com decisões conscientes ou inconscientes por parte do intérprete. Se os estudantes pensarem dessa forma, talvez seja possível pensarem nas disputas sobre interpretação como processos racionais através dos quais os intérpretes fazem, desafiam e revisam decisões interpretativas e, talvez, os estudantes fiquem mais bem preparados para pensar criticamente sobre essas questões. (Chapman, 2018, p. 51)

Assim, o papel do professor passará por desconstruir as respostas que o estudante vai dando de modo a que este percorra o seu caminho. Posto isto, o estudante deve seguir um caminho com o objetivo de perceber que "(...) a multiplicidade de perspetivas constitui um elemento intrínseco da História (...)." (Barca, 2000, p. 35), ou como refere Chapman (2018) "Compreender que as interpretações históricas envolvem pensar criticamente sobre as diversas maneiras pelas quais os grupos e sociedades humanos dão sentido ao tempo e à mudança."(p.110)

## Capítulo II. Estudo de investigação

A escolha do tema “Interpretação histórica de evidência multiperspetivada: um estudo com estudantes do 3º ciclo” relaciona-se, por um lado, com o ir ao encontro dos interesses dos estudantes e, por outro lado, com a necessidade cada vez mais proeminente de permitir aos estudantes o confronto com experiências que lhes permitam lidar com as notícias, assim como com outras fontes de informação e a sua interpretação.

Assim sendo, passo a explicar a escolha dos conceitos substantivos e a sua relação com os conceitos metahistóricos em análise. Primeiramente, observei que os estudantes demonstravam muito interesse pelo assunto da Segunda Guerra Mundial, mencionando-o por diversas vezes durante as aulas a que assisti, talvez por ser um episódio tão marcante na história da Humanidade, por ter sido um facto ocorrido num passado tão próximo ou até por estar tão presente e representado na literatura e no cinema. Por outro lado, atualmente, com a proliferação das designadas *fakenews*, parece-me mais pertinente do que nunca a problematização da interpretação das fontes enquanto suporte de informação e o trabalho feito com base nela. Assim, percebi que o uso de fontes diversas em termos de mensagem, audiência e suporte, permitiria ir ao encontro do conceito metahistórico que pretendia trabalhar com os estudantes desde o início: a interpretação de evidência multiperspetivada.

Dada a relevância do desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes em termos de interpretação de evidência multiperspetivada considerou-se que, como já iria lecionar também a uma turma do oitavo ano de escolaridade, seria interessante aplicar intervenção pedagógica supervisionada em ambos os anos de escolaridade, a fim de poder efetuar um paralelismo entre. Para além disso, pareceu-me importante fazer também um paralelismo que permitisse observar diferenças/semelhanças presentes em turmas tão diferentes a vários níveis como o comportamento, a existência de necessidades específicas de aprendizagem diferenciada ou o tipo de envolvência familiar como será discriminado mais à frente na caracterização dos estudantes das turmas. Desta forma, resolvi implementar este projeto de intervenção pedagógica supervisionada no âmbito do tema da Reforma e Contra Reforma, o que, por ser um tema de carácter religioso, portanto distinto do tema trabalhado no nono ano de escolaridade, é também fraturante e multiperspetivado no seu tempo. Assim, procurarei, no momento da análise, observar diferenças e semelhanças, tendo em consideração estas realidades diferentes.

Deste modo, e tendo em consideração Stradling (2003):

Learning to think historically has also meant learning that historians and others seeking to reconstruct the past, including museum curators, film makers, television producers and journalists, will be constrained by the range of sources they can access, will interpret and use the same evidence in different ways and will select and put emphasis on different aspects of the evidence. In other words, that most, if not all, historical phenomena can be interpreted and reconstructed from a variety of perspectives, reflecting the limitations of the evidence, the subjective interests of those who are interpreting and reconstructing it, and the shifting cultural influences which determine to some degree what each new (...) (Stradling, 2003, p. 10)

Apraz-me dizer, neste sentido, que acredito, em virtude da minha observação de aulas, que facilmente os estudantes compreenderão a importância e relevância do estudo da História que, para além de conhecimento científico substantivo, os dotará de competências importantes para a vida em sociedade e percurso profissional. Ou seja, a partir do estudo destes temas com o foco na interpretação multiperspetivada, os estudantes ficarão mais preparados para a interpretação crítica da informação tão disponível na atualidade e, às vezes, tão divergente, tão contraditória e/ou manipulada.

## **2.1 Metodologia de investigação**

O estudo desenvolvido ao longo da implementação da intervenção pedagógica supervisionada insere-se num quadro de investigação descritiva-qualitativa. Os dados são analisados de forma indutiva, seguindo a tradição de estudos de investigação em Educação Histórica. Assim, a partir de codificação aberta, seletiva e axial dos dados, emergem categorias conceptuais que poderão contribuir para a explicação do fenómeno investigado e, assim, reforçar o campo teórico da Educação Histórica, inspirados nas propostas de Charmanz (2006). Os estudos desenvolvidos na área de investigação em Educação Histórica pretendem compreender a realidade a partir da pesquisa/investigação empírica no contexto em que esta se insere, neste caso, na aula de História.

O principal objetivo deste estudo é refletir acerca da compreensão que os estudantes constroem através de fontes de evidência multiperspetivada em História. Assim, pretende-se desenvolver o pensamento dos estudantes ao nível de interpretação de fontes diversas, comuns e amplamente difundidas.

Assim sendo:

Este trabalho visa responder às seguintes questões de investigação:

- ✓ Que ideias prévias têm os estudantes acerca dos conceitos substantivos e meta histórico em análise?
- ✓ Que motivações, intenções, interesses e audiências identificam os estudantes nas diversas fontes históricas estudadas?
- ✓ Como é que os estudantes pensam e lidam com a evidência histórica multiperspetivada?
- ✓ Como se desenvolveu o conhecimento histórico e o pensamento dos estudantes ao nível da compreensão da evidência histórica multiperspetivada?

Este trabalho pressupõe alcançar os seguintes objetivos:

- ✓ Analisar as ideias prévias dos estudantes acerca dos conceitos substantivos e meta histórico em estudo.
- ✓ Identificar os mecanismos com que os estudantes operam na análise de fontes diversas em termos de suporte, estatuto e mensagem.
- ✓ Identificar o percurso feito pelos estudantes na construção de evidência com base na análise de fontes históricas diversas e multiperspetivadas.
- ✓ Aferir as competências desenvolvidas ao nível da compreensão multiperspetivada em História.

## **2.2 Contextualização dos participantes**

A prática pedagógica ocorreu com uma turma de oitavo ano de escolaridade e com uma turma do nono ano de escolaridade, ambas pertencentes a uma escola privada, localizada num concelho urbano do distrito do Porto. Trata-se de um estabelecimento de ensino particular cooperativo integrado num Complexo Colegial do qual fazem parte mais dois estabelecimentos de ensino. O Complexo Colegial foi constituído tendo como filosofia de base uma unidade estrutural e de ensino. Daqui se depreende que, apesar de ser formado por três estabelecimentos de ensino, situados em áreas geográficas diferentes, a sua constituição se rege por princípios de identidade contextual e ideológica. A oferta educativa deste Colégio insere-se no âmbito de uma escola integrada e de apoios financeiros dependentes dos rendimentos familiares, através de Contratos Simples, celebrados com o Ministério da Educação. Esta unidade do Complexo Colegial é dotada de uma Direção coadjuvada por uma Direção Pedagógica, homologada pela Direção Regional de Educação do Norte.

## Turma de oitavo ano de escolaridade

A turma do oitavo ano de escolaridade era constituída por vinte e dois estudantes, catorze do género feminino e oito do género masculino. A média da idade dos estudantes era de treze anos. Havia três estudantes na turma de nacionalidade estrangeira. Em geral, a turma apresentava um aproveitamento bom, mas heterogéneo. O comportamento da turma era satisfatório. No entanto, a entrada em sala de aula era um pouco conflituosa. A participação tendia a ser um pouco desorganizada. Em relação à assiduidade e à pontualidade não havia nada a salientar. Dois estudantes desta turma tinham um diagnóstico de Necessidades Educativas Específicas e dois de Necessidades de Saúde Especiais, tendo Relatório Técnico-Pedagógico. No que diz respeito à saúde, existiam três estudantes com dificuldades visuais. Quanto a alergias, seis estudantes referiram ser alérgicos a póis, ácaros, pólenes, febre dos fenos e penicilina. Um estudante tinha asma. No que concerne ao Encarregado da Educação, na maioria dos estudantes (dezanove), a Encarregada de Educação era a mãe. Três estudantes tinham como Encarregado de Educação o pai. No que diz respeito à idade dos pais, oscilava entre os quarenta e um e os setenta anos. Relativamente à idade das mães, variava entre os trinta e oito e os cinquenta e um anos. As habilitações literárias dos Encarregados de Educação eram muito heterogéneas, uma vez que variavam entre o segundo ciclo e a licenciatura, sendo uma grande parte dos Encarregados de Educação licenciados. Assim sendo, o nível socioeconómico era considerado elevado. As profissões dos pais eram muito variadas, havendo comerciantes, empresários, economistas e engenheiros. Relativamente às mães, as profissões variavam imenso, havendo comerciantes, administrativas, gestoras, engenheiras e professoras. A maior parte dos estudantes (seis) eram filhos únicos, havendo catorze com um irmão, um com dois e um com três. Havia cinco estudantes com pais divorciados. Na generalidade, o agregado familiar era composto pelos pais e pelos irmãos dos estudantes. A disciplina de Educação Visual era referida como sendo a preferida. Por outro lado, entre as disciplinas mencionadas como as que os estudantes tinham mais dificuldade estavam Matemática, Português e Inglês. Como forma de ocupar os tempos livres, os estudantes afirmavam dedicar-se, essencialmente, a estar no computador/na internet, a praticar desporto e a ouvir música. Considerando as aspirações futuras, todos os estudantes referiram querer continuar os estudos, apontando como principais motivos frequentar e finalizar um curso no ensino superior. Quanto ao auto conceito, referiram, na grande maioria, serem responsáveis, organizados e honestos. Havia um grande leque de profissões nomeadas como eventuais opções, como por exemplo: médico(a), biólogo(a), *youtuber*, informático(a) e empresário(a). Doze estudantes usufruíam de transporte escolar (sete raparigas e cinco rapazes). Os restantes (dez) utilizavam o transporte próprio.

## Turma de nono ano de escolaridade

A turma do nono ano de escolaridade era constituída por dezoito estudantes, nove do género feminino e nove do género masculino. Cinco estudantes tinham treze anos (3 do género feminino e 2 do género masculino) e treze tinham catorze anos (6 do género feminino e 7 do género masculino). Todos os estudantes eram de nacionalidade portuguesa. Ao nível do percurso escolar, todos os estudantes estavam no nível adequado à sua idade, revelando, no geral, um bom aproveitamento escolar. Alguns estudantes eram competitivos em todas as áreas, demonstrando gosto em obter bom aproveitamento. Não se verificavam casos de retenções. Relativamente a especificidades no âmbito da saúde dos estudantes, não existia nenhum problema de saúde que pudesse ser considerado como grave, havendo nove estudantes com alergias à lactose, ácaros e tintas. No que dizia respeito aos Encarregados de Educação, em todos os estudantes (dezoito), a Encarregada de Educação é a mãe. No que diz respeito à idade dos pais, seis dos estudantes tinham pais com idades compreendidas entre os trinta e dois e os quarenta anos; onze estudantes tinham pais com idades compreendidas entre os quarenta e um e os cinquenta anos; e por último, um dos estudantes tinha pai com idade compreendida entre os cinquenta e um e os sessenta anos. Relativamente à idade das mães, cinco estudantes tinham mães com idades compreendidas entre os trinta e um e os quarenta anos; e treze estudantes tinham mães com idades compreendidas entre os quarenta e um e os cinquenta anos. As habilitações dos Encarregados de Educação variavam desde o terceiro ciclo de escolaridade até à licenciatura. No que concerne às mães, doze possuíam Licenciatura e seis possuíam o Ensino Secundário. Relativamente aos pais, doze possuíam Licenciatura e seis possuíam o Ensino Secundário, sendo o nível socioeconómico considerado elevado. As profissões dos pais eram muito variadas, havendo comerciantes, empresários, bancários e médicos. Relativamente às mães, as profissões variam imenso também, havendo comerciantes, bancárias, professoras e médicas. Todos os estudantes viviam com o pai e a mãe, sendo que dois estudantes tinham uma estrutura familiar mais alargada, dado que viviam também com os avós. Doze estudantes tinham um irmão, três estudantes tinham dois irmãos e três estudantes eram filhos únicos. No que concerne ao transporte escolar, quatro dos dezoito estudantes recorriam ao transporte escolar e os restantes recorriam a transporte próprio. As disciplinas preferidas dos estudantes eram Ciências Naturais; Inglês; Educação Visual e Educação Física. Quanto às disciplinas com mais dificuldades, os estudantes referiram as disciplinas de Português, de Matemática e de História. Relativamente aos seus interesses, a maioria dos estudantes gostava de praticar desporto, de estar com os amigos, de ver televisão, ler e navegar na internet. Todos os estudantes da turma pretendiam prosseguir estudos, pois referiam gostar da escola,

de aprender e tirar um curso. As profissões que gostariam de ter, no futuro, eram muito variadas, desde médico, médico veterinário, atleta, professor, entre outras. Por último, quanto ao auto conceito, os estudantes, na sua maioria, reconheciam ser preguiçosos, calmos, distraídos, honestos e cooperantes.

### **Capítulo III. Implementação do estudo**

A primeira questão de investigação a ser trabalhada durante o período de intervenção pedagógica supervisionada estava relacionada com o tópico “Que ideias prévias têm os estudantes acerca dos conceitos substantivos e metahistóricos em análise?”. Desta forma, foram usados dois tempos letivos, um em cada turma, antes do período de aulas. Nesses tempos, foram propostas duas fichas de trabalho, divididas em duas partes, aos estudantes. Numa primeira parte era pedido que os estudantes escrevessem uma série de definições dos conceitos substantivos considerados mais relevantes em cada tema. Na segunda parte, solicitava-se a análise de algumas fontes, com vista a recolher as ideias dos estudantes relacionadas com conceitos metahistóricos que se pretendiam trabalhar nas aulas seguintes. Assim, construíram-se questões que permitissem inferir: “Que motivações, intenções, interesses e audiências os estudantes conseguiram identificar nas fontes históricas apresentadas?” Para além disso, construíram-se questões que permitissem aferir “Como é que os estudantes pensavam e lidavam com a evidência histórica multiperspetivada?”

Posteriormente, durante a intervenção pedagógica supervisionada e tendo como pano de fundo as realidades históricas já referidas procurou-se perceber “Que motivações, intenções, interesses e audiências identificam os estudantes nas diversas fontes históricas estudadas?” e “Como é que os estudantes pensam e lidam com a evidência histórica multiperspetivada?” Neste sentido, as aulas partiam da análise de fontes em formatos e tipologias diversas, proporcionando momentos de análise das mesmas. De seguida, com base nas ideias presentes nas respostas dos estudantes recolhiam-se os dados que permitissem a posterior análise. Geralmente esta recolha consistia na resposta a questões presentes numa ficha de trabalho escrita, mas houve casos em que se tratou da resposta a questões isoladas referentes a pontos mais específicos.

Finalmente, havia a pretensão de recolher dados que identificassem “Como se desenvolveu o conhecimento histórico e o pensamento dos estudantes ao nível da compreensão da evidência histórica multiperspetivada?”. No entanto, devido à situação pandémica existente no país e ao encerramento das escolas no período em que essa recolha seria feita, não foi possível a realização da ficha de trabalho através da qual esta seria feita, com a turma de nono ano de escolaridade, tendo esta tarefa sido feita apenas com uma das turmas, a do oitavo ano de escolaridade.

No início da implementação do projeto de intervenção pedagógica supervisionada foi, então, aplicada uma ficha de levantamento de ideias prévias acerca dos conceitos substantivos inerentes aos temas em estudo e acerca do conceito meta histórico a trabalhar.

Após a análise das ideias que emergiram das respostas dos estudantes às questões da ficha, procedi à aplicação do paradigma de Aula-oficina (Barca, 2004). Assim, as aulas lecionadas foram alicerçadas na realização de várias tarefas que tiveram como base a análise e interpretação de fontes históricas diversas em termos de mensagem, estatuto e suporte. Estas decorreram, regra geral em duas fases. Uma fase inicial de trabalho individual, onde decorreria um primeiro contacto com as fontes. De seguida, eram trabalhadas em grande grupo e discutidas com a turma. As tarefas foram baseadas na análise, interpretação e discussão de históricas diversas. Estas fontes tinham como objetivo proporcionar a análise de diversos pontos de vista em relação aos mesmos acontecimentos. As questões que acompanharam as fontes serviram de mote à sua interpretação e tinham como intenção contribuir para o desenvolvimento de um pensamento histórico capaz de problematizar e questionar uma informação dada como verdadeira. Este processo está de acordo com as ações estratégicas sugeridas no âmbito da promoção de estratégias que envolvam a criatividade dos estudantes, no documento orientador das Metas de Aprendizagem. “Propôr alternativas de interpretação a um acontecimento, evento ou processo de forma progressivamente autónoma; promover a multiperspetiva em História, de forma supervisionada mas progressivamente autónoma; (...)” (Direção Geral da Educação, 2018, p.6).

Por outro lado, vai também ao encontro às ações estratégicas sugeridas tendo em vista desenvolver o pensamento crítico e analítico dos estudantes,“ (...) incidindo em: analisar fatos e situações, aprendendo a selecionar elementos ou dados históricos relevantes para o assunto em estudo; (...) discutir conceitos ou fatos numa perspetiva disciplinar e interdisciplinar, incluindo conhecimento disciplinar histórico, de forma progressivamente autónoma;” (Direção Geral da Educação, 2018, p.6).

Neste sentido, procurei desenvolver, com estes passos, as competências transversais específicas para a disciplina de História no terceiro ciclo:

Consolidar a aquisição e utilizar referentes de tempo e de unidades de tempo histórico: antes de, depois de, milénio, século, ano, era; Localizar em representações cartográficas, de diversos tipos, locais e eventos históricos; Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa,

recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade numa perspectiva crítica; (Direção Geral da Educação, 2018, pp.2,3).

Na última aula (apenas com a turma do oitavo ano de escolaridade, devido às circunstâncias já referidas) foi realizada uma ficha de metacognição com o objetivo de permitir aos estudantes uma reflexão acerca das suas aprendizagens, das dificuldades sentidas, do modo como foram superadas e aferir como se desenvolveu o pensamento histórico dos estudantes relativamente à evidência histórica multiperspetivada.

#### Planificação do processo de ensino-aprendizagem

A questão de efetuar um plano de aula formal, nunca se revelou tarefa fácil para mim. Sentia-me afogada em tantos documentos orientadores. Não sabia por onde começar, como integrar o que dizia um com o que dizia o outro. Às vezes parecia que diziam todos o mesmo e, outras vezes, que não tinham nada em comum...

Estas dificuldades mantiveram-se nas primeiras planificações que fiz, em que procurava encontrar um equilíbrio entre o que encontrava no Programa de História, o que encontrava nas Metas Curriculares e o que encontrava nas Aprendizagens Essenciais, para além de tentar enquadrar isto tudo com os pontos do Perfil do estudante à saída da escolaridade obrigatória. No fundo, sentia-me no meio de um nevoeiro que não sabia como dissipar.

Decidi, na minha prática pedagógica, trabalhar acerca da evidência multiperspetivada e foi no seguimento dessa linha que desenvolvi todo este percurso que agora tentarei mostrar. Desta forma, assumi de imediato que seguiria uma filosofia de ensino baseada na perspectiva construtivista da aprendizagem. Segundo esta perspectiva, os estudantes têm um papel ativo na sua própria aprendizagem, construindo o seu conhecimento com base no contato e análise das fontes multiperspetivadas, expressando as suas questões e deduções. Este processo é fomentado pelo professor que tem o papel de guia, fomentando a curiosidade, a procura e a análise das fontes em causa, marcando, portanto, o seu papel de orientador (Barca, 2000).

Assim, procurei desenvolver atividades que desafiassem os meus estudantes, planeando e conduzindo as atividades para que cada um deles avançasse nesta construção do conhecimento histórico.

Como facilmente se percebe através das planificações que fiz ao longo da prática pedagógica (Anexo E), à medida que fui fazendo experiências, acabei por perceber que não havia necessidade de

explicitar todos os pontos de todos os documentos orientadores. Percebi até que, ao definir os pontos das Aprendizagens Essenciais em cada aula, implicaria trabalhar os aspetos referidos nos outros documentos, sem que tivesse necessariamente que os explicitar. Com isto, a planificação ficou de leitura mais fácil e objetiva.

Para além dos temas a tratar, algo que também me provocou alguma confusão relacionou-se com os conceitos substantivos a ser abordados nas aulas. Assim, quando precisei de preparar aulas com conceitos que não via explanados nos documentos orientadores, mas que eram fundamentais para a compreensão dos conteúdos substantivos a abordar, fiquei algo confusa. Rapidamente percebi que, não é obrigatório que estejam expressamente indicados para serem abordados e trabalhados.

O facto de me ter debatido com imensas dificuldades não é novidade para todos aqueles que acompanharam de forma mais próxima o meu percurso. Na verdade, lutei sempre com muitas dificuldades para “criar” aulas segundo o que se pretendia. Não sei se por ter vivido todo um percurso académico com aulas “tradicionais” ou por outro tipo de fator, o que é certo é que racionalmente entendia o que me era pedido e tentava fazê-lo, mas não conseguia desligar-me do tradicional. Esta dificuldade está explícita nas aulas que fui preparando ao longo do percurso.

De facto, parecia-me resultar esta estrutura e não me conseguia desligar dela. Os estudantes analisavam as fontes e depois toda a turma participava na discussão e participava nas conclusões. No entanto, com o passar das aulas, fui-me apercebendo da perda de interesse pelos estudantes. Acabaram por dizer “Outra ficha?!”, enquanto mostravam pouca vontade de escrever. Assim, acabei por refletir acerca da comunicação de Isabel Barca e do paradigma da aula oficina. É preciso variar as atividades, mantendo o interesse e a participação. Considero que esta foi uma das aprendizagens mais claras que retirei da minha prática enquanto estagiária.

Assim, com ajuda da professora cooperante e principalmente da minha supervisora de Estágio, procurei evoluir nesta questão e preparar atividades “fora da caixa”, como se pode ver através da análise das últimas planificações (Anexo E).

A partir destas atividades, consegui observar diferenças significativas na postura dos estudantes. Estas diferenças foram mais significativas na última tarefa que tive oportunidade de propor, antes da decisão de encerramento imediato de todos os estágios, devido às condições referidas anteriormente. Nesta tarefa, os estudantes eram convidados a elaborar um cartaz de propaganda política, podendo transmitir a mensagem da forma que achassem mais conveniente (escrita, desenho,

colagens), e utilizando os conhecimentos que tínhamos abordado até então. Deste modo, uns mais do que outros, é certo, mas notei que houve um maior empenho. Era uma tarefa dinâmica, em que os estudantes eram responsabilizados pelo seu conhecimento. Através da junção de especialistas na segunda fase, os colegas “exigiam” os conhecimentos uns dos outros, na construção de um saber multifacetado. Mais importante do que isso, era necessário compreender para aplicar na tarefa. Assim, os estudantes procuravam o conhecimento, em vez de responder qualquer coisa para a professora ver que tinham respondido e estava despachado. Por outro lado, percebi que era possível recolher dados (algo que também me preocupava), embora de forma diferente. Infelizmente, devido à situação que estamos a viver não pude acompanhar o finalizar da tarefa, mas este foi garantido pela professora cooperante.

Depois de um primeiro período dedicado à observação e à familiarização com a turma, comecei a implementação do projeto com a turma do oitavo ano de escolaridade, no dia 9 de dezembro, com a aplicação de uma ficha de recolha de ideias prévias. No início do segundo período foram lecionadas seis aulas que incidiram nos temas da Reforma e da Contrarreforma. Estas aulas decorreram nos dias 6, 13, 21, 27 e 28 de janeiro de 2020, e 3 e 4 de março de 2020. Nesta última aula realizou-se uma ficha de metacognição. Todas as aulas previstas para esta turma foram realizadas.

A prática pedagógica com a turma de nono ano de escolaridade teve início no dia 4 de fevereiro de 2020 com a aplicação de uma ficha de recolha de ideias prévias. De seguida foram lecionadas cinco aulas que incidiram nos temas da Segunda Guerra Mundial e da Guerra Fria e que decorreram nos dias 5, 11 e 12 de fevereiro de 2020, e 3 e 4 de março de 2020.

No fim-de-semana de 7 e 8 de março de 2020, a Universidade do Minho declarou a imediata interrupção dos estágios profissionais devido à conjuntura nacional relacionada com a propagação da pandemia do Covid 19. Desta forma, ficaram por lecionar duas das aulas previstas, que decorreriam nos dias 7 e 8 de março de 2020. Ficou também por aplicar a ficha de metacognição nesta turma.

Passo a apresentar uma tabela com as aulas lecionadas e os temas trabalhados com cada turma.

Tabela 1 - Aulas lecionadas na turma de oitavo ano de escolaridade

DATA	QUESTÕES ORIENTADORAS	ESTRATÉGIAS/ RECURSOS
9/dezembro	Realização de uma ficha de recolha de ideias prévias.	

6/janeiro	Quais foram os fatores que estiveram na base de uma crise de valores no seio da Igreja e a crescente contestação sentida, sobretudo no início do século XVI?	Em todas as aulas foi utilizada uma apresentação em Ppt onde foram apresentadas fontes para analisar. Foram também realizadas fichas de trabalho de forma individual em todas as aulas. Nestas, era pedida a análise de fontes e de seguida era feita uma discussão acerca das questões presentes na ficha, perante a turma. Foi também usado o manual para consulta e análise de fontes.
13/janeiro	Que consequências teve a ação de Martinho Lutero no seio da Igreja?	
21/janeiro	Que novas igrejas surgiram? Quais as suas características?	
27/janeiro	Vamos sintetizar o que aprendemos até agora?	
28/janeiro	O que foi a Reforma Interna?	
3/março	O que foi a contrarreforma?	
4/março	Realização de uma ficha de metacognição.	

Tabela 2 - Aulas lecionadas na turma de nono ano de escolaridade

DATA	QUESTÕES ORIENTADORAS	ESTRATÉGIAS/ RECURSOS
4/fevereiro	Realização de uma ficha de recolha de ideias prévias.	
5/fevereiro	Que circunstâncias se encontram na origem da Segunda Guerra Mundial? Quais foram as principais fases da Segunda Guerra Mundial?	Foi utilizada uma apresentação em ppt a partir da qual a turma analisou em grande grupo as fontes apresentadas. Individualmente, os estudantes realizaram uma tarefa através de uma ficha de trabalho. Finalmente, a turma discute as conclusões a que os estudantes chegaram.
11/fevereiro	Quais foram as principais fases da Segunda Guerra Mundial?	A turma observou um vídeo, a partir da qual fez uma cronologia. Finalmente, os estudantes realizaram individualmente uma tarefa, a partir de uma ficha de trabalho.
12/fevereiro	Que impactos teve este conflito?	Os estudantes realizaram uma tarefa a partir de uma ficha de trabalho e

		depois discutiram as suas conclusões, a partir da observação de um vídeo e da análise de fontes do manual.
3/março	Como se caracterizou a “nova ordem mundial” de 1945 a 1989?	A turma analisou e discutiu as fontes em grande grupo, a partir de uma apresentação em ppt.
4/março	Como se caracterizou a “nova ordem mundial” de 1945 a 1989?	Os estudantes realizaram uma tarefa de <i>jig saw</i> , seguida de <i>sidewalk learning</i> .

#### Criação de materiais - oitavo ano de escolaridade

A segunda aula lecionada à turma de oitavo ano decorreu no dia 13 de janeiro de 2020 e compreendeu dois tempos de 45 minutos. Nessa aula, foi dinamizada a discussão a partir da questão inicial mote para a aula: “Quais foram os fatores que estiveram na base de uma crise de valores no seio da Igreja e a crescente contestação sentida, sobretudo no início do século XVI?”. Esta discussão teve como base a análise de cinco fontes impressas fornecidos aos estudantes numa ficha de trabalho, e da projeção uma pintura de 1546, de Lucas Cranach, através do recurso a um projetor, acompanhados de uma série de questões que visavam promover a interpretação dos mesmos. Três destas fontes eram escritas e duas eram ilustrações. Entre as fontes escritas estava um de Prior J. Butzbach [1477-1516, Beneditino e escritor alemão, prior do Mosteiro de Laach], *Odeporicon* (relatos de viagem), 1505; uma de Savonarola [1452 – 1498, Padre dominicano e pregador], *Sermões*, 1495 e um outro de Martinho Lutero, *95 Teses Contra as Indulgências* (1517). As ilustrações representavam o Papa, visto como o Anti-Cristo e a Basílica de São Pedro, em Roma. Depois de algumas questões de enquadramento, eram pedidas algumas respostas significativas para as aprendizagens que se desejava promover, tais como:

Na tua opinião, como se pode explicar que dois religiosos façam estas críticas à Igreja a que pertencem? Justifica.

Referindo-se às fontes escritas por Butzbach e Savonarola.

Que mensagem consideras que se pretende transmitir nesta pintura? Justifica.

Referindo-se ao quadro projetado de Lucas Cranach.

Consideras que estas fontes concordam ou discordam com as críticas à Igreja Católica que observaste nas fontes 1 e 2? Justifica.

Referindo-se às ilustrações de Lucas Cranach.e de Antonio Labacco.

Justifica a publicação das “95 Teses Contra as Indulgências” por Martinho Lutero, tendo em consideração tudo o que observaste na análise de todos os fontes.

Depois da resolução das tarefas propostas de forma individual e escrita, foram discutidas as respostas oralmente com o grupo, procurando desmontar a informação presente das fontes e utilizá-la na construção da aprendizagem.

A terceira aula decorreu no dia 13 de janeiro de 2020, em dois tempos de 45 minutos e nela adotou-se a mesma estratégia tendo como mote a questão: “Que consequências teve a ação de Martinho Lutero no seio da Igreja?”

Foram projetadas duas pinturas que representavam Martinho Lutero. Numa delas, este afixava as indulgências na Porta da Catedral e na outra discursava para a população. Foi também projetada uma Gravura popular do séc. XVIII, evidenciando diferentes utilizações da Bíblia.

A partir da análise destas fontes, pedia-se que os estudantes refletissem e respondessem a algumas questões.

A quem se dirige a publicação que foi afixada pelo monge nas portas da Catedral de Wittenberg? Justifica.

Consideras que a mensagem que se pretende transmitir com a afixação das Indulgências nas portas da Catedral chegaria a toda a população ou apenas a uma parte dela? Porquê?  
Consideras que o monge estará, ou não, a dizer exatamente o mesmo que escreveu nas teses que afixou? Justifica.

Tendo em conta o que observaste, consideras que a audiência para quem se escreve ou discursa, influencia o discurso e o modo como este é feito? Justifica.

Para além disso, forneceram-se aos estudantes, através de uma ficha de trabalho, duas fontes escritas: uma de Martinho Lutero e outra de Savonarola.

A partir da análise destas fontes, pedia-se que os estudantes refletissem e respondessem a algumas questões.

Consideras que estes autores partilham das mesmas ideias ou têm ideias opostas? Justifica.

Qual achas que é o desejo transmitido pelos fontes em relação à Igreja?

A quarta aula decorreu no dia 21 de janeiro de 2020, em dois tempos de 45 minutos e nela adotou-se a mesma estratégia tendo como mote a questão: “Que novas igrejas surgiram? Quais as suas características?”. Foi utilizada a mesma estratégia das outras aulas. Forneceram-se aos estudantes duas fontes escritas (o Ato de Supremacia e uma Declaração do bispo Thomas Cranmer), A partir da análise destas fontes, pedia-se que os estudantes refletissem e respondessem a algumas questões.

Identifica o objetivo da fonte 5, justificando-o com uma frase do texto.

Consideras que a motivação que esteve na origem desta fonte tem base religiosa e não? Justifica.

Tendo em conta o que já sabes acerca do aparecimento da igreja Anglicana, consideras o seu surgimento teve como base as mesmas motivações do surgimento das outras igrejas protestantes? Justifica.

A quinta aula decorreu no dia 27 de janeiro de 2020, em dois tempos de 45 minutos e nela foi abordada a mesma estratégia tendo como objetivo a sistematização dos conteúdos abordados nas aulas anteriores. Foi então fornecida aos estudantes uma ficha de trabalho com três fontes escritas: um excerto do “Catecismo de Genebra”, de 1545; um excerto do “Ato de supremacia”, de 1534 e um excerto da “Declaração do bispo Thomas Cranmer”, de 1536.

A partir da análise destas fontes, pedia-se aos estudantes que respondessem a algumas questões relevantes para o estudo em curso.

Que motivos terão estado na origem da rápida difusão do Calvinismo na Europa?

Tendo como base de análise a fonte que reproduz um excerto do “Catecismo de Genebra”.

Identifica o objetivo da elaboração da fonte 2, justificando-o com uma expressão do texto.

Consideras que a motivação que esteve na origem desta fonte tem base religiosa ou não?

Referindo-se, esta questão, à fonte que reproduz um excerto do “Ato de supremacia”.

A sexta aula decorreu no dia 28 de janeiro de 2020, num tempo de 45 minutos e focou-se na questão “O que foi a Reforma Interna?”.

Nesta aula, foram fornecidas aos estudantes duas fontes, um excerto do “Decretos do Concílio de Trento”, decorrido entre 1545 e 1563 e uma imagem que reproduz uma pintura que representa o mesmo acontecimento.

A sétima aula decorreu no dia 3 de março de 2020 e incidiu sobre a questão “O que foi a Contrarreforma?”.

Em todas as aulas, tive a preocupação de partir das ideias dos estudantes, aferidas antes de iniciar a planificação das tarefas através da ficha de levantamento de ideias prévias, mas também a partir do que ia surgindo oralmente. Desta forma, procurava integrar ou desmontar essas ideias, relacionando-as entre si, provocando muitas vezes movimentos de avanços e recuos nas lógicas de pensamento que se iam estabelecendo, de acordo com o que tem vindo a ser estudado.

(...) os professores têm que compreender que ideias é que os estudantes transportam consigo para a sala de aulas para serem capazes de criar materiais de aprendizagem e oportunidades de ensino que sejam construídas com base nas ideias tácitas. Algumas destas ideias parecem ainda pouco desenvolvidas, outras são ideias são alternativas, que precisam de ser postas em causa, se quisermos prevenir que estas impeçam o progresso do estudante. Os professores precisam deste tipo de conhecimento profissional, se quiserem relacionar-se mais adequadamente com o estudante, num esforço para ajudar a que ideias mais poderosas se alicercem. A avaliação diagnóstica deste tipo é uma parte necessária do processo de ensino-aprendizagem e a pesquisa pode ajudar os professores, facultando-lhes um quadro de ideias no que respeita ao tipo de ideias que podem encontrar nos seus estudantes. (ASHBY, 2003, p. 43)

Durante as aulas, procurei potenciar o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes de ambas as turmas, a partir de questões que lhes iam sendo apresentadas na análise que iam sendo

feitas às fontes. Apresento, de seguida, as questões que considero mais pertinentes neste processo com a turma de oitavo ano de escolaridade, para cada ponto em investigação.

Para o ponto motivações:

Justifica a publicação das “95 Teses Contra as Indulgências” por Martinho Lutero, tendo em consideração tudo o que observaste na análise de todos os fontes.

Consideras que a motivação que esteve na origem desta fonte tem base religiosa e não? Justifica.

Tendo em conta o que já sabes acerca do aparecimento da igreja Anglicana, consideras o seu surgimento teve como base as mesmas motivações do surgimento das outras igrejas protestantes? Justifica.

Consideras que a motivação que esteve na origem desta fonte tem base religiosa ou não?

Para o ponto audiências:

A quem se dirige a publicação que foi afixada pelo monge nas portas da Catedral de Wittenberg? Justifica.

Consideras que a mensagem que se pretende transmitir com a afixação das Indulgências nas portas da Catedral chegaria a toda a população ou apenas a uma parte dela? Porquê?

Consideras que o monge estará, ou não, a dizer exatamente o mesmo que escreveu nas teses que afixou? Justifica.

Tendo em conta o que observaste, consideras que a audiência para quem se escreve ou discursa, influencia o discurso e o modo como este é feito? Justifica.

Para o ponto interesses:

Que motivos terão estado na origem da rápida difusão do Calvinismo na Europa?

Para o ponto intenções:

Que mensagem consideras que se pretende transmitir nesta pintura? Justifica.

Qual achas que é o desejo transmitido pelos fontes em relação à Igreja?

Identifica o objetivo da fonte 5, justificando-o com uma frase do texto.

Identifica o objetivo da elaboração da fonte 2, justificando-o com uma expressão do texto.

Para o ponto “Como é que os estudantes pensam e lidam com a evidência histórica multiperspetivada?”, promovi as seguintes questões:

Na tua opinião, como se pode explicar que dois religiosos façam estas críticas à Igreja a que pertencem? Justifica.

Consideras que estas fontes concordam ou discordam com as críticas à Igreja Católica que observaste nas fontes 1 e 2? Justifica.

Consideras que estes autores partilham das mesmas ideias ou têm ideias opostas? Justifica.

Criação de materiais - nono ano de escolaridade

A primeira aula decorreu no dia 5 de fevereiro de 2020 em dois tempos de 45 minutos. Nesta aula procurou-se dar respostas às seguintes questões orientadoras: Que circunstâncias se encontram na origem da Segunda Guerra Mundial?

Com esse objetivo, foi fornecida aos estudantes uma série de fontes que estes deveriam analisar, para além daquelas que estavam presentes no manual. De seguida, deveriam efetuar uma tarefa, a pares, que consistia na divisão dessas mesmas fontes, de acordo com as motivações encontradas para a entrada na guerra dos três países em estudo, num exercício claro de desenvolvimento de identificar evidência multiperspetivada.

A segunda aula decorreu no dia 11 de fevereiro de 2020, num tempo de 45 minutos. Nesta aula procurou-se identificar “Quais foram as principais fases da Segunda Guerra Mundial?”, com destaque para o lançamento da bomba atômica. Nesse sentido, foram fornecidas aos estudantes várias fontes escritas relativas a esse lançamento e uma imagem do mesmo. Os estudantes tinham como tarefa analisar as fontes e procurar responder às questões apresentadas.

As questões relevantes no âmbito deste estudo foram:

Quais as razões apresentadas por Truman para o lançamento da bomba?

Sabendo que a fonte 1 é um excerto do diário pessoal de Truman, consideras que podemos confiar nesta fonte? Justifica.

Referindo-se a um excerto do “Diário do Presidente Truman”.

Os autores das fontes 2 e 4 concordam quanto à necessidade de uso da bomba atômica? Justifica.

Referindo-se a um excerto da entrevista a Henry Stimson, secretário do Ministério da Guerra dos Estados Unidos da América, de 1945 e a um excerto da entrevista com o secretário do Ministério da Guerra Japonês, de 1963.

Se a realidade só se passou de uma forma como podes explicar que acerca do mesmo assunto existam perspetivas diferentes?

A terceira aula decorreu no dia 12 de fevereiro de 2020, num tempo de 45 minutos. Nessa aula, procurou-se responder à questão “Que impactos teve este conflito?” Neste sentido, foram fornecidos aos estudantes dados acerca de quatro genocídios. Pedia-se que os estudantes respondessem a algumas questões, a partir da análise desses dados.

Para o assunto em estudo, proponho o foco nas seguintes questões:

Consideras que os casos de genocídio apresentados têm motivações geopolíticas, raciais, religiosas ou outras? Justifica.

Após a análise das fontes, consideras que é importante, ou não, continuar a falar sobre genocídios? Justifica.

A quarta aula decorreu no dia 3 de março de 2020 em dois tempos de 45 minutos. Teve como mote de trabalho a questão “Como se caracterizou a “nova ordem mundial” de 1945 a 1989?” Nesse sentido, foram analisadas diversas fontes oralmente e terminou-se a aula pedindo aos estudantes que legendassem algumas imagens com pontos importantes de conclusão a que a turma havia chegado através da análise das fontes mostradas.

A última aula lecionada decorreu no dia de março durante dois tempos de minutos. Nessa aula, os estudantes realizaram uma tarefa de “*Jigsaw*” que seria seguida de “*sidewalk gallery learning*”, tendo como mote a mesma questão da aula anterior. Infelizmente, pelos motivos já elencados anteriormente, não me foi possível a continuação da orientação da tarefa (que foi continuada pela professora cooperante) nem a recolha de dados para este estudo.

Como referido anteriormente, durante as aulas, procurei potenciar o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes de ambas as turmas, a partir de questões que lhes iam sendo apresentadas na análise que ia sendo feita às fontes. Apresento, de seguida, as questões que considero mais pertinentes neste processo com a turma de nono ano de escolaridade, para cada ponto.

Para o ponto motivações:

Quais as razões apresentadas por Truman para o lançamento da bomba?

Consideras que os casos de genocídio apresentados têm motivações geopolíticas, raciais, religiosas ou outras? Justifica.

Para o ponto audiências:

Sabendo que a fonte 1 é um excerto do diário pessoal de Truman, consideras que podemos confiar nesta fonte? Justifica.

Para o ponto intenções:

Após a análise das fontes, consideras que é importante, ou não, continuar a falar sobre genocídios? Justifica.

Para obter evidência acerca de “Como é que os estudantes pensam e lidam com a evidência histórica multiperspetivada?”, promovi as seguintes questões:

Os autores das fontes 2 e 4 concordam quanto à necessidade de uso da bomba atómica? Justifica.

Se a realidade só se passou de uma forma como podes explicar que acerca do mesmo assunto existam perspetivas diferentes?

#### Análise das Ideias prévias

A recolha de ideias prévias com os estudantes da turma de oitavo ano de escolaridade realizou-se no dia seis de janeiro de 2020, através da realização de uma ficha de trabalho. Esta estava dividida em duas partes: na primeira parte pedia-se que os estudantes definissem alguns conceitos e na segunda parte pedia-se que os estudantes respondessem a questões relacionadas com a análise e interpretação de fontes históricas. O mesmo processo foi utilizado para a recolha de ideias prévias com a turma do nono ano de escolaridade que decorreu no dia quatro de fevereiro de 2020.

#### A construção de materiais para a recolha de ideias prévias no oitavo ano de escolaridade

Uma vez que o tema a ser trabalho com a turma de oitavo ano de escolaridade era “O tempo das Reformas Religiosas”, os conceitos substantivos escolhidos para a elaboração de definições foram: Reforma, Protestantismo, Contrarreforma, Concílio, Inquisição, Cristão e Católico. Relativamente aos conceitos metahistóricos construíram-se as seguintes questões, a partir da análise de fontes, no sentido de recolher informações que nos permitissem responder às questões de investigação: “Que ideias prévias têm os estudantes acerca dos conceitos substantivos e meta históricos em análise?”, “Que motivações, intenções, interesses e audiências identificam os estudantes nas diversas fontes históricas estudadas?” e “Como é que os estudantes pensam e lidam com a evidência histórica multiperspetivada?”

“Para quem consideras que ter sido escrita a obra de onde foi retirado o excerto?”

“Com que intenção terá sido escrita esta obra?”

“Podemos confiar, ou não, no que nos é dito pelo autor neste documento? Justifica.”

“De que forma podemos validar se o que nos é dito pelo autor do documento é, ou não, «verdadeiro?»”

“Na tua opinião, como se pode explicar que dois religiosos católicos, que defendem a paz, se tenham envolvido num conflito? Justifica.”

Resultados da recolha de ideias prévias no oitavo ano de escolaridade

Conceitos substantivos

O primeiro conceito substantivo em que propus que os estudantes pensassem foi o de Reforma. Nesta fase todos os estudantes da turma responderam ao que entendiam por Reforma. Com base nas ideias presentes nas respostas dos estudantes surgiram quatro categorias: “Vazio/incoerente”, englobaram-se as respostas cujas ideias não eram claras e divergentes do que era solicitado; “Tautologia/desconstrução do conceito”, onde se incluíram as ideias dos estudantes que assentavam na utilização do prefixo –re e da palavra mãe “formar”, numa ideia de voltar a fazer ou de arranjar; “Ideia alternativa”, onde se incluíram as ideias que se referiam a uma utilização do vocábulo num outro contexto, com base no verbo reformar e, finalmente, “Senso comum”, onde se incluíram as ideias que identificavam um momento específico da vida em sociedade, mostrando uma utilização do vocábulo na linguagem do quotidiano na atualidade.

Destes, um estudante apresentava uma ideia categorizada como “Vazio/incoerente”, dois estudantes apresentavam ideias categorizadas como “Tautologia/desconstrução do conceito”, quatro estudantes apresentavam ideias categorizadas como “Ideia alternativa”, e quinze estudantes apresentavam ideias categorizadas como “Senso comum” como podemos observar na seguinte tabela, onde consta também um exemplo das ideias referidas.

Tabela3- Categorização conceito substantivo - Reforma

<b>Categorização/Número de estudantes</b>	<b>de</b>	<b>Exemplo</b>
Vazio/incoerente 1		“Lembrar.”
Tautologia/desconstrução	do	“É pôr de novo uma “coisa”. Arranjar.”

conceito 2	
Alternativa 4	“Reforma é por exemplo renovar uma coisa, por exemplo uma casa quando está velha as pessoas dizem, <i>esta casa precisa de reforma</i> , neste caso precisa de ser renovada.”
Senso comum 15	“É quando um trabalhador chega ao limite da idade em que pode trabalhar e recebe dinheiro para se poder sustentar sem trabalhar.”

O segundo conceito substantivo proposto foi o de Protestantismo. Com base nas ideias presentes nas respostas dos estudantes surgiram cinco categorias: “Vazio/incoerente”, englobaram-se as respostas cujas ideias não eram claras e divergentes do que era solicitado; “Tautologia/desconstrução do conceito”, onde se incluíram as respostas que assentavam na ideia de protesto; “Senso comum”, onde se incluíram as ideias que identificavam um movimento e/ou uma organização; “Ideia aproximada restrita”, onde se incluíram as respostas que estabelecem uma característica relacional do protestantismo; e finalmente, uma última categoria, “Não respondeu”, onde se incluíram as não respostas dos estudantes.

Desta forma, seis estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Vazio/incoerente”, nove estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Tautologia/desconstrução do conceito”, quatro estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Senso comum”, um estudante apresentava uma resposta com ideias categorizadas como “Ideia aproximada restrita” e dois estudantes não responderam, cabendo a sua ausência de resposta na categoria “Não respondeu”, como podemos observar na seguinte tabela, onde consta também um exemplo das ideias referidas.

Tabela 4- Categorização conceito substantivo - Protestantismo

<b>Categorização/ Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Vazio/incoerente 6	“Pessoas que protegem algo.”
Tautologia/desconstrução do conceito	“Para mim, o protestantismo é o ato de protestar contra algo ou alguém.”

9	
Senso comum 4	“Deve ser um protesto organizado por pessoas que querem manifestar algo (com o intuito de melhorar).”
Ideia aproximada restritiva 1	“Protestantismo, para mim, é uma pessoa que protesta a religião cristã, o cristianismo.”

O terceiro conceito substantivo proposto foi o de Contrarreforma. Com base nas ideias presentes nas respostas dos estudantes surgiram duas categorias: “Vazio/incoerente”, englobaram-se as respostas cujas ideias não eram claras e divergentes do que era solicitado e “Tautologia/desconstrução do conceito”, onde se incluíram as ideias dos estudantes que assentavam na utilização das palavras contra e reformar, referindo uma oposição ou contrariedade. Todos os estudantes responderam.

Desta forma, dezanove estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Vazio/incoerente” e três estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Tautologia/desconstrução do conceito”, como podemos observar na seguinte tabela, onde consta também um exemplo das ideias referidas.

Tabela 5 - Categorização conceito substantivo - Contrarreforma

<b>Categorização/Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Vazio/incoerente 3	“Dívidas da população inativa.”
Tautologia/desconstrução do conceito 19	“Para mim, a contrarreforma é voltar a trabalhar depois de já ter estado reformado.”

O quarto conceito substantivo proposto foi Concílio. Com base nas ideias presentes nas respostas dos estudantes surgiram quatro categorias: a ausência de resposta dos cinco estudantes que não responderam deu origem à categoria “Não respondeu”; “Vazio/incoerente”, englobaram-se as respostas cujas ideias não eram claras e divergentes do que era solicitado; “Tautologia/desconstrução do conceito”, onde se incluíram as ideias dos estudantes que assentavam na ideia de concordância, como em conciliar; “Senso comum”, onde se incluíram as ideias que identificavam um momento

específico da vida em sociedade, mostrando uma utilização do vocábulo na linguagem do cotidiano na atualidade como num acordo. Destes, cinco estudantes apresentavam ideias categorizadas como “Vazio/incoerente”, dez estudantes apresentavam ideias categorizadas como “Tautologia/desconstrução do conceito” e dois estudantes apresentavam ideias categorizadas como “Senso Comum”. Como podemos observar na seguinte tabela, onde consta também um exemplo das ideias referidas.

Tabela 6 - Categorização conceito substantivo - Concílio

<b>Categorização/Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Vazio/ incoerente 5	“É ter em cuidado algo.”
Tautologia/desconstrução do conceito 10	“É quando duas ou mais pessoas se entendem em relação a algo.”
Senso comum 2	“Feito para obter a paz.”

O quinto conceito substantivo proposto foi o de Inquisição. Com base nas ideias presentes nas respostas dos estudantes surgiram seis categorias: “Vazio/incoerente”, englobaram-se as respostas cujas ideias não eram claras e divergentes do que era solicitado; “Tautologia/desconstrução do conceito”, onde se incluíram as respostas que assentavam na ideia de inquirir no sentido de perguntar; “Ideia alternativa”, onde se incluíram as respostas com ideias relacionadas com questionário; “Senso comum”, onde se incluíram as respostas que identificavam uma ideia de ameaça ou punição; “Ideia aproximada”, onde se incluíram as respostas que estabelecem características específicas do conceito; e finalmente, uma última categoria, “Não respondeu”, onde se incluíram as não respostas dos estudantes que deixaram em branco. Desta forma, sete estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Vazio/incoerente”, um estudante apresentava uma resposta com ideias categorizadas como “Tautologia/desconstrução do conceito”, sete estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Ideia alternativa”, quatro estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Senso comum”, um estudante apresentava uma resposta com ideias categorizadas como “Ideia aproximada” e dois estudantes não responderam, cabendo a sua ausência

de resposta na categoria “Não respondeu”, como podemos observar na seguinte tabela, onde consta também um exemplo das ideias referidas.

Tabela 7 - Categorização conceito substantivo - Inquisição

<b>Categorização/Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Vazio/incoerente 7	“Competição entre alguma coisa.”
Tautologia/desconstrução do conceito 1	“Inquirir situações.”
Ideia alternativa 7	“Uma inquisição é como um questionário. Por exemplo, aquelas que recebemos em casa a fazer perguntas sobre nós.”
Senso comum 4	“Era uma maneira de punir certas pessoas.”
Ideia aproximada 1	“Era um tribunal que houve antigamente que castigava as pessoas matando-as queimadas em uma fogueira.”

O sexto conceito substantivo proposto foi o de Cristão. Com base nas ideias presentes nas respostas dos estudantes surgiram seis categorias: “Vazio/incoerente”, englobaram-se as respostas cujas ideias não eram claras e divergentes do que era solicitado; “Tautologia/desconstrução do conceito”, onde se incluíram as respostas que assentavam na ideia de seguir Cristo; “Senso comum”, onde se incluíram as respostas que identificavam uma ideia de acreditar no sentido de ter fé; “Ideia aproximada”, onde se incluíram as respostas que estabelecem características específicas do conceito; “Ideia mais aproximada”, onde se incluíram as respostas com várias características específicas do conceito em causa e finalmente, uma última categoria, “Não respondeu”, onde se incluíram as não respostas dos estudantes que deixaram em branco. Desta forma, três estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Vazio/ incoerente”, dez estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Tautologia/desconstrução do conceito”, três estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Senso comum”, quatro estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Ideia aproximada”, um estudante apresentava uma resposta com ideias categorizadas como “Ideia mais aproximada” e um estudante

não respondeu, cabendo a sua ausência de resposta na categoria “Não respondeu”, como podemos observar na seguinte tabela, onde consta também um exemplo das ideias referidas.

Tabela 8 - Categorização conceito substantivo - Cristão

<b>Categorização/Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Vazio/incoerente 3	“É uma pessoa que faz os votos antigamente.”
Tautologia/desconstrução do conceito 10	“Uma identidade que acredita em Jesus Cristo e que acredita no Cristianismo.”
Senso comum 3	“Um cristão é um homem que acredita em Deus.”
Ideia aproximada 4	“É alguém que acredita em Jesus e que o defende.”
Ideia mais aproximada 1	“Cristão é aquele que segue o Cristianismo e considera Deus a entidade suprema e Jesus o Salvador.”

O sétimo e último conceito substantivo proposto foi o de Católico. Com base nas ideias presentes nas respostas dos estudantes surgiram três categorias: “Vazio/incoerente”, englobaram-se as respostas cujas ideias não eram claras e divergentes do que era solicitado; “Tautologia/desconstrução do conceito”, onde se incluíram as ideias dos estudantes que assentavam na utilização das ideias de prática do conceito e “Senso comum”, onde se incluíram as respostas que apresentavam ideias relacionadas com as práticas observáveis no quotidiano. Todos os estudantes responderam. Desta forma, dois estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Vazio/incoerente”, um estudante apresentava respostas com ideias categorizadas como “Tautologia/desconstrução do conceito” e dezanove estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Senso comum”, como podemos observar na seguinte tabela, onde consta também um exemplo das ideias referidas.

Tabela 9- Categorização conceito substantivo - Católico

<b>Categorização/ Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
--	----------------

Vazio/incoerente 2		“Pessoa que trabalha para a Igreja.”
Tautologia/desconstrução do conceito 1		“Indivíduo que pratica o catolicismo.”
Senso comum 19		“Católico é aquele que frequenta a igreja e acredita no Deus cristão.”

### Conceitos metahistóricos

Relativamente ao conceito metahistórico, propôs-se que, a partir da análise de um documento escrito por Friederich Myconius (Teólogo Luterano e Reformador alemão, amigo e colaborador de Martinho Lutero, retirado da obra “História da Reforma, do século XVI), os estudantes respondessem a um conjunto de questões e através das suas respostas fosse possível recolher informações que nos permitissem responder à questão de investigação: “Que motivações, intenções, interesses e audiências os estudantes conseguiam identificar nas fontes históricas apresentadas?”

As ideias dos estudantes presentes nas suas respostas à primeira questão, “Para quem considera que terá sido escrita a obra de onde foi retirado este excerto?”, sugeriram quatro categorias de resposta. Assim, na primeira categoria de resposta designada de “Vazio/incoerente”, englobaram-se as respostas cujas ideias não eram claras e divergentes do que era solicitado; na segunda categoria “Audiência futura”, englobaram-se as respostas que mostram o objetivo de deixar um legado para o futuro; na terceira categoria, “Audiência individualizada”, englobaram-se as respostas que definem um agente histórico na categoria “Audiência coletiva”, englobaram-se as respostas em que é estabelecido um grupo como recetor da mensagem. Na tabela seguinte seguem exemplos das ideias dos estudantes agrupadas nas categorias referidas.

Tabela 10 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Audiência – “Para quem consideras que ter sido escrita a obra de onde foi retirado o excerto?”

<b>Categorização/ de estudantes</b>	<b>Número</b>	<b>Exemplo</b>
Vazio / incoerente 1		“Na minha opinião a obra foi escrita para a confissão de Augsburgo.”

Audiência futura 4	“Eu acho que foi escrita para no futuro podermos saber o que aconteceu, ou seja para as pessoas de hoje.”
Audiência individualizada 7	“Considero que foi escrita para o Papa.”
Audiência coletiva 10	“A obra foi escrita para o povo.”

Atendendo às ideias dos estudantes presentes nas respostas à segunda questão, “Com que intenção terá sido escrita esta obra?”, surgiram quatro categorias de resposta: “Vazio/incoerente”, englobaram-se as respostas cujas ideias não eram claras e divergentes do que era solicitado; “Descrever”, quando estava presente a ideia de relatar o acontecimento; e “Legado” quando estava presente a ideia de registo para o futuro e “Agir em virtude da situação”, quando estavam presentes as ideias de alertar, provocar, convencer ou ensinar. Na tabela seguinte seguem exemplos das ideias dos estudantes agrupadas nas categorias referidas.

Tabela 11 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Intenção – “Com que intenção terá sido escrita esta obra?”

<b>Categorização/ Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Vazio / incoerente 3	“Esta obra terá sido escrita para confessar as bulas de indulgência.”
Descrever 6	“A intenção foi de querer relatar o acontecimento.”
Legado 5	“Esta obra terá sido escrita para registar esta situação, o que impede que fique “perdida no tempo”.”
Agir em virtude da situação 6	“A obra foi escrita com a intenção de ter o apoio do povo para a confissão.”

Na análise das ideias expressas nas respostas à questão “Podemos confiar, ou não, no que nos é dito pelo autor? Justifica”, procedeu-se a uma análise das justificações dos estudantes relacionadas atendendo a questões relacionadas com o modo como se constrói a História e a sua validade. Assim, a categoria “Não respondeu”, quando os estudantes deixavam a resposta em branco, “Vazio/incoerente”, englobaram-se as respostas cujas ideias não eram claras e divergentes do que era solicitado; na categoria “Verdade/Mentira”, englobaram-se as ideias presentes nas respostas que referem a dicotomia Verdade *versus* Mentira, na construção da História; na categoria “Material escrito”,

englobaram-se as ideias que surgem nas respostas que relacionam a fiabilidade da informação com o facto de estar escrito; na categoria “Testemunha Autoridade”, englobaram-se as ideias presentes nas respostas que relacionam a fiabilidade da informação com o facto de ter sido testemunhado; na categoria “Proximidade”, englobaram-se as ideias presentes nas respostas que relacionam a fiabilidade da informação com o facto de haver proximidade entre o autor do documento e os intervenientes. Na tabela seguinte seguem exemplos das ideias dos estudantes agrupadas nas categorias referidas.

Tabela 12 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Fiabilidade – "Podemos confiar, ou não, no que nos é dito pelo autor deste documento? Justifica."

<b>Categorização/ Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Vazio/incoerente 7	“Eu acho que sim, porque quando uma pessoa quando querem confessar as pessoas da igreja têm que deixar.”
Verdade/Mentira 1	“Não, porque pode ser inventado.”
Material escrito 1	“Eu acho que se pode confiar pois foi escrita e no canto inferior direito diz-nos que é a História da Reforma e o que está na História é real.”
Testemunha Autoridade... 8	“Não, pois este não esteve lá ou pelo menos não tem referência que esteve não podendo afirmar que o que ele diz é verdade.”
Proximidade 4	“Provavelmente não porque o autor do texto é amigo de Lutero, podendo ter “distorcido” os factos para dar razão a este.”

Relativamente à questão “De que forma podemos validar se o que nos é dito pelo autor da fonte é, ou não, «verdadeiro?»” foi efetuada uma divisão nas categorias referidas como justificação, surgindo sete categorias de resposta. Na primeira categoria “Vazio/incoerente”, englobaram-se as respostas cujas ideias não eram claras e divergentes do que era solicitado; quando; na categoria “Verdade/Mentira”, englobam-se as respostas que referem a dicotomia Verdade *versus* Mentira, na construção da História; na categoria “Material escrito”, englobam-se as respostas que relacionam a fiabilidade da informação com o facto de estar escrito; na categoria “Testemunha”, englobam-se as respostas que relacionam a fiabilidade da informação com o facto de ter sido testemunhado; na categoria “Proximidade”, englobam-se as respostas que relacionam a fiabilidade da informação com o

facto de haver proximidade entre o autor da fonte e os intervenientes; na categoria “Coerência do discurso”, englobam-se as respostas que apresentam a coerência/incoerência do discurso como garantia da fiabilidade da informação presente no fonte e na sexta categoria “Estudo”, englobam-se as respostas que englobam ideias relacionadas com a necessidade de estudar a temática para poder aferir a fiabilidade das informações presentes na fonte. Na tabela seguinte seguem exemplos das ideias dos estudantes agrupadas nas categorias referidas.

Tabela 13 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Fiabilidade – “De que forma podemos validar se o que nos é dito pelo autor da fonte é, ou não, «verdadeiro?»”

<b>Categorização/ Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Vazio/ incoerente 3	“Não é verdadeiro, pois um membro católico nunca se recusa a absolver os pecados de uma pessoa e recusar as cartas de indulgência.”
Verdade/ mentira 2	“Podemos não validar o que nos é dito pelo autor do documento pois não temos nada no texto que nos diga se aconteceu mesmo ou que tenham aceite as cartas.”
Material escrito 3	“Podemos validar que é verdade pois esta foi retirada da história da Reforma.”
Testemunha 6	“Podemos confirmar que é verdadeiro pois essa pessoa participou no acontecimento.”
Proximidade 2	“É verdadeiro porque diz assim: “Foi amigo e colaborador de Martinho Lutero”.
Coerência do discurso 2	“É verdadeiro pois tudo bate muito certo.”
Estudo 4	“Podemos validar estudando tudo o que aconteceu no passado, sobre a história que é descrita no documento.”

Relativamente à questão de investigação: “Como é que os estudantes pensavam e lidavam com a evidência histórica multiperspetivada?”, efetuou-se a seguinte questão aos estudantes: “Na tua opinião, como se pode explicar que dois religiosos católicos, que defendem a paz, se tenham envolvido num conflito? Justifica.”

As ideias que surgiram nas respostas dos estudantes à questão referida anteriormente fizeram emergir quatro categorias inspiradas em Lee (2001). Na primeira categoria “Não respondeu” consideraram-se as respostas em branco; na categoria “Vazio/incoerente”, englobaram-se as respostas cujas ideias não eram claras e divergentes do que era solicitado; na categoria “Opiniões”, quando as ideias presentes nas respostas dos estudantes remetiam para a questão da opinião e na categoria “Formas diferentes de pensar”, quando as ideias presentes nas respostas dos estudantes que remetiam para a diferença entre pontos de vista.

Tabela 14 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma questão de investigação: “Na tua opinião, de que forma se pode explicar que dois religiosos católicos, que defendem a paz, se tenham envolvido num conflito? Justifica?”

<b>Categorização/ Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Vazio/ incoerente 9	“Na minha opinião, o que pode explicar tal acontecimento é estes dois católicos, um querer defender o perdão dos pecados e o outro só “perdoava” se estivessem realmente arrependidos, fazendo várias penitências.”
Opiniões 2	“Eles envolveram-se num conflito porque não partilhavam as mesmas opiniões.”
Formas diferentes de pensar 10	“Apesar de defenderem a paz, estas duas pessoas acabaram por entrar em conflito, já que interpretavam uma situação de forma diferente. No entanto, um conflito nem sempre envolve a quebra da paz, apenas a oposição de dois lados.”

Desta forma, observei que, nesse momento, aproximadamente 5% dos estudantes não respondeu; aproximadamente 40% das respostas dos estudantes não apresentavam qualquer ideia válida; aproximadamente 10% das respostas dos estudantes apontavam para a ideia da opinião enquanto potenciador da multiperspetiva, e aproximadamente 45% das respostas dos estudantes apontavam para a noção de que a multiperspetiva está relacionada com a variedade de formas de pensamento.

A construção de materiais para a recolha de ideias prévias no nono ano de escolaridade

Uma vez que o tema a ser trabalho com a turma de nono ano de escolaridade era “A Segunda Guerra Mundial” e articulando-se este tema com as questões de investigação desta intervenção

pedagógica supervisionada, considerou-se ser pertinente conhecer as ideias dos estudantes acerca dos conceitos substantivos de Genocídio, Resistência e Holocausto. Relativamente às ideias dos estudantes relativamente ao conceito metahistórico construíram-se as seguintes questões:

“A quem se dirigia este discurso?”

“Quais achas que terão sido os motivos que levaram este autor a fazer este discurso? Justifica.”

“Que interesses teria este autor ao referir as dificuldades da situação económica alemã da altura?”

“Que intenção consideras terá tido este autor ao fazer este discurso?”

“Podemos confiar, ou não, no que nos é dito pelo autor desta fonte? Justifica.”

“De que forma podemos validar se o que nos é dito pelo autor das fontes é, ou não, «verdadeiro»?”

Estas questões foram construídas para através das respostas dos estudantes fosse possível recolher informações que nos permitissem responder à questão de investigação: “Que motivações, intenções, interesses e audiências os estudantes conseguiram identificar nas fontes históricas apresentadas?”

Para obtermos evidência empírica para respondermos à questão de investigação: “Como é que os estudantes pensavam e lidavam com a evidência histórica multiperspetivada?”, efetuaram-se as seguintes questões:

“A partir da leitura das fontes, podemos saber quem estava a dizer a «verdade» e quem estava a «mentir»? Justifica.”

Resultados da recolha de ideias prévias no nono ano de escolaridade

Conceitos substantivos

O primeiro conceito substantivo proposto foi o de Genocídio. Com base nas ideias presentes nas respostas dos estudantes surgiram quatro categorias: “Não respondeu”, quando o estudante deixava a resposta em branco; “Vazio/incoerente”, englobaram-se as respostas cujas ideias não eram claras e divergentes do que era solicitado; “Senso comum”, onde se incluíam as ideias que identificavam uma utilização do vocábulo na linguagem do quotidiano na atualidade, quando são referidas as ideias de

morte em grande quantidade; “Ideia aproximada”, quando são referidas as ideias de morte em grande quantidade, mas se relacionam estas mortes com o facto de pertencerem a um grupo definido.

De entre os estudantes que responderam, cinco estudantes deixaram a resposta em branco, três estudantes apresentavam ideias categorizadas como “Vazio/incoerente”, cinco estudantes apresentavam ideias categorizadas como “Senso comum” e seis estudantes apresentavam ideias categorizadas como “Ideia aproximada”, como podemos observar na tabela seguinte.

Tabela 15 - Categorização conceito substantivo - Genocídio

<b>Categorização/ Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Vazio/ incoerente 3	“É alguma coisa relacionada com a Segunda Guerra Mundial.”
Senso comum 5	“Homicídio em massa, com uma grande quantidade de mortos.”
Ideia aproximada 6	“Assassinio em massa de um elevado número de pessoas, geralmente pertencentes a um determinado grupo étnico, religioso, social, etc.”

O segundo conceito substantivo proposto foi o de Resistência. Todos os estudantes responderam. Com base nas ideias presentes nas respostas dos estudantes surgiram cinco categorias: “Vazio/incoerente”, englobaram-se as respostas cujas ideias não eram claras e divergentes do que era solicitado; “Tautologia/desconstrução do conceito”, quando estava subjacente a ideia de resistir, no sentido de aguentar, ou não ser obrigado a algo que não se aceita; “Alternativa”, quando surgiram ideias pertencentes à utilização deste vocábulo numa outra realidade; “Senso comum”, onde se incluíram as ideias que identificavam uma utilização do vocábulo na linguagem do quotidiano na atualidade, quando surgiram ideias de ir contra um movimento; e “Ideia aproximada”, quando surgiram as ideias de luta contra o nazismo.

De entre os estudantes, dois estudantes apresentavam ideias categorizadas como “Vazio/incoerente”, nove estudantes apresentavam ideias categorizadas como “Tautologia/desconstrução do conceito”, dois estudantes apresentavam ideias categorizadas como “Alternativa”, um estudante apresentava ideias categorizadas como “Senso comum”, e cinco estudantes apresentavam ideias categorizadas como “Ideia aproximada”. Na tabela seguinte podemos observar exemplos de cada uma das categorias referidas.

Tabela 16 - Categorização conceito substantivo - Resistência

<b>Categorização/ Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Vazio/ incoerente 2	“Refere-se à resistência fornecida pelos judeus ao Holocausto.”
Tautologia/ desconstrução do conceito 9	“É o ato de resistir a algo que defendemos e não deixar que ninguém nos obrigue a fazer nada.”
Alternativa 2	“Interferência à agenda de uma instituição (um estado, uma empresa, etc) por parte de grupos revoltosos.”
Senso comum 1	“Resistência do país ou população quanto a um certo ataque ou do exército.”
Ideia aproximada 5	“Grupo de pessoas que resistia à expansão nazi.”

O terceiro e último conceito substantivo proposto foi o de Holocausto. Todos os estudantes responderam. Com base nas ideias presentes nas respostas dos estudantes surgiram quatro categorias: “Vazio/incoerente”, englobaram-se as respostas cujas ideias não eram claras e divergentes do que era solicitado; “Senso comum”, onde se incluíram as ideias que identificavam uma utilização do vocábulo na linguagem do cotidiano na atualidade, quando são referidas as ideias de morte; “Ideia aproximada”, quando foram focados alguns aspetos relacionados com o conceito e “Conceito científico”, quando a definição corresponde a uma definição do conceito considerada historicamente válida atendendo ao nível de escolaridade.

De entre os estudantes, quatro estudantes apresentavam ideias categorizadas como “Vazio/incoerente”, seis estudantes apresentavam ideias categorizadas como “Senso comum”, oito estudantes apresentavam ideias categorizadas como “Ideia aproximada” e um estudante apresentava ideias categorizadas como “Conceito científico”, conforme os exemplos partilhados na tabela seguinte.

Tabela 17 - Categorização conceito substantivo - Holocausto

<b>Categorização/ Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Vazio/ incoerente	“Está relacionado com a Segunda Guerra Mundial e com o nazismo.”

4	
Senso comum 6	“Foi um acontecimento que matou diversas pessoas em diferentes campos de concentração.”
Ideia aproximada 8	“Morte de judeus, ciganos e homossexuais. Implanta-se uma época de terror. Construção de máquinas e locais para eliminar esses mesmos.”
Conceito científico 1	“Refere-se ao genocídio dos judeus e presos políticos que houve na altura da Segunda Guerra Mundial, comandados por Hitler, com a intenção de exterminar por completo a raça dos judeus (este usava câmaras de gás para esse objetivo).”

### Conceitos meta-históricos

Para obtermos evidência empírica acerca das ideias dos estudantes relativamente ao conceito de evidência multiperspetivada propôs-se a seguinte questão, “A quem se dirigia este discurso?”. Nas respostas dos estudantes surgiram ideias que foram agrupadas em três categorias. Na primeira categoria, “Audiência individualizada”, englobaram-se as respostas que definem um agente histórico; na segunda categoria, “Audiência coletiva”, englobaram-se as respostas em que é estabelecido um grupo como recetor da mensagem, e na terceira categoria, “Audiência coletiva contextualizada”, englobaram-se as respostas em que os estudantes estabelecem um grupo, usando de uma contextualização atendendo a um fator específico. Na tabela seguinte partilham-se exemplos das respostas dos estudantes ilustrativas das categorias que emergiram.

Tabela 18 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Audiência – “A quem se dirigia este discurso?”

<b>Categorização/ Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Audiência individualizada 1	“Hitler”
Audiência coletiva 17	“Este discurso foi dirigido ao povo alemão.”
Audiência coletiva contextualizada 1	“O discurso dirigia-se à nação alemã e, mais especificamente a Adolf Hitler, o seu chefe.”

Da análise das ideias expressas pelos estudantes na sua resposta à segunda questão, “Quais achas que terão sido os motivos que levaram este autor a fazer este discurso? Justifica.”, surgiram três categorias. Na primeira categoria “Reação”, englobaram-se as respostas cujas ideias apontam para a elaboração da fonte como forma de reação às ações praticadas pelo outro; na segunda categoria, “Alertar”, englobam-se as respostas cujas ideias apontaram para a vontade de alertar acerca do que estava a acontecer naquele momento da vida da humanidade, e na terceira categoria, “Futuro”, englobaram-se as respostas cujas ideias apontavam para a vontade de deixar um registo para o futuro.

Partilha-se na tabela seguinte, exemplos das ideias dos estudantes expressas nas suas respostas à questão referida.

Tabela 19 -Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Motivação – “Quais achas que terão sido os motivos que levaram este autor a fazer este discurso? Justifica.”

<b>Categorização/ Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Reação 15	“Os motivos que levaram este autor a fazer este discurso foram a violação dos compromissos por parte da Alemanha, por exemplo, anexar a Áustria e invadir o Estado livre e independente da Polónia.”
Alertar 3	“Ele fez este discurso, para mostrar que o seu chefe não era o que aparentava ser. Por outras palavras, não era de confiança.”
Futuro 1	“Ele duvida dos alemães e está a querer preparar para o que pode acontecer.”

Relativamente às ideias que surgiram nas respostas à terceira questão, “Que interesses teria este autor ao referir as dificuldades da situação económica alemã da altura?” surgiram quatro categorias de ideias. Na primeira categoria, “Vazio/Incoerente”, englobaram-se as respostas cujas ideias não eram claras e divergentes do que era solicitado; na segunda categoria, “Alertar”, englobaram-se as respostas cujas ideias apontaram para o interesse de alertar para as dificuldades do momento através da elaboração da fonte; na terceira categoria, “Convencer”, englobaram-se as ideias presentes nas respostas dos estudantes que apontaram para o objetivo de convencer o interlocutor a agir num determinado sentido, ao referir as mesmas dificuldades, e na quarta categoria, “Justificar”, englobaram-se as ideias presentes nas respostas dos estudantes que apontaram para objetivo de

justificar uma ação a tomar, tendo como justificação as dificuldades referidas. Partilha-se na tabela seguinte, exemplos das ideias dos estudantes expressas nas suas respostas à questão referida.

Tabela 20 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – interesses – “Que interesses teria este autor ao referir as dificuldades da situação económica alemã da altura?”

<b>Categorização/ Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Vazio/ incoerente 4	“Ele tinha, pois a Alemanha estava a passar uma altura de crise, por causa da guerra.”
Alertar 1	“O interesse que este autor tinha ao referir as dificuldades da situação económica alemã foi fazer o povo alemão “abrir os olhos” e não confiar no chefe dele.”
Convencer 6	“Este autor ao referir as dificuldades da situação económica alemã da altura devia ser para votarem nele nas eleições para ele poder melhorar esta situação económica.”
Justificar 8	“Hitler pretendia justificar a invasão dos países europeus com a situação económica e demográfica da Alemanha.”

Em virtude das ideias presentes nas respostas dos estudantes relativamente à quarta questão, “Que intenção consideras terá tido este autor ao fazer este discurso?”, surgiram quatro categorias de ideias. Na primeira categoria, “Vazio/ incoerente”, consideram-se as ideias dos estudantes que não apresentavam qualquer ideia válida ou adequada à questão colocada; na segunda categoria “Descrever”, quando a intenção identificada estava relacionada com o relato; “Alertar”, quando estava presente a ideia de alertar para o que se passava; “Convencer”, quando a intenção identificada estava relacionada com a ideia de convencer a adotar uma ideologia. Partilha-se na tabela seguinte, exemplos das ideias dos estudantes expressas nas suas respostas à questão referida.

Tabela 21 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Intenções – “Que intenção consideras terá tido este autor ao fazer este discurso?”

<b>Categorização/ Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Vazias/ incoerentes 4	“A intenção era para se manifestar com o que lhe tinha sido feito.”

Descrever 5	“Dar a conhecer a situação económica alemã da altura.”
Alertar 3	“A intenção dele era fazer mais pessoas interessadas na situação económica da Alemanha.”
Convencer 7	“Convencer as pessoas a seguirem as ideias dele.”

Procedeu-se à análise das ideias expressas nas respostas dos estudantes à quinta questão, “Podemos confiar, ou não, no que nos é dito pelo autor desta fonte? Justifica.”, surgindo cinco categorias de ideias. Na primeira categoria agruparam-se as ideias que foram consideradas como “Vazias/incoerentes”, consideraram-se, para esta categoria, as ideias dos estudantes que não apresentavam qualquer ideia válida ou adequada à questão colocada; na segunda categoria “Uso de passado conhecido”, quando as ideias presentes na resposta do estudante remetiam para os conhecimentos de que dispõe acerca do futuro da realidade em estudo como justificação para a fiabilidade da informação; na terceira categoria, “Verdade/Mentira”, quando as ideias na resposta do estudante relacionavam a fiabilidade da fonte com os conceitos de verdade *versus* mentira; na quarta categoria “Incoerência interna do discurso”, quando as ideias presentes na resposta do estudante identificavam a incoerência do discurso como indicador da falta de fiabilidade e na quinta categoria “Cruzamento de fontes”, quando as ideias na resposta do estudante apontavam para a necessidade de cruzamento de fontes para decidir a fiabilidade da informação prestada na fonte. Partilha-se na tabela seguinte, exemplos das ideias dos estudantes expressas nas suas respostas à questão referida.

Tabela 22 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Fiabilidade – “Podemos confiar, ou não, no que nos é dito pelo autor desta fonte? justifica.”

<b>Categorização/ estudantes</b>	<b>Número de</b>	<b>Exemplo</b>
Vazias/incoerentes 4		“Podemos confiar porque a Polónia só queria paz pela Alemanha ter começado a guerra.”
Uso de passado conhecido 8		“Não, pois nós sabemos que ele vai matar.”
Verdade/Mentira 3		“Sim, podemos, pois isto foi escrito antes de ele ser considerado “mentiroso” (escrito em 1936) e em 1939 acusam-no de não cumprir a sua palavra.”

Incoerência interna do discurso 1	“Não podemos confiar, pois primeiro ele diz que não tem meios próprios para alimentar a população, mas depois diz que já tem a economia necessária para suportar uma guerra.”
Cruzamento de fontes 3	“Não. Considerando que violou vários compromissos para com os países europeus e tentou justificar a invasão de outros países para obter prosperidade econômica, para inúmeros outros fatores não mencionados nos documentos, podemos afirmar que as palavras de Hitler não transmitem verdades.”

Procedeu-se à análise das ideias expressas nas respostas dos estudantes à quinta questão, “De que forma podemos validar se o que nos é dito pelo autor das fontes é, ou não, “verdadeiro?””, surgindo cinco categorias de ideias, sendo que um estudante não respondeu à questão. Na primeira categoria agruparam-se as ideias que foram consideradas como “Vazias/incoerentes”, considerando-se, para esta categoria, as ideias dos estudantes que não apresentavam qualquer ideia válida ou adequada à questão colocada; na segunda categoria, “Informação”, agruparam-se as ideias que referiam as fontes de informação como forma de validação sugerindo ideias de evidência histórica como espelho do passado; na terceira categoria, “Testemunha”, agruparam-se as ideias que referem a presença de testemunhas; na quarta categoria, “Intencionalidade da fonte”, agruparam-se as ideias que referem a presença de fontes de informação e das intenções subjacentes às mesmas; na quinta categoria, “Fonte, testemunha e historiador”, agruparam-se as respostas que referem a presença de testemunhas e o papel do historiador; na sexta categoria. Partilha-se na tabela seguinte, exemplos das ideias dos estudantes expressas nas suas respostas à questão referida.

Tabela 23 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Validação – “De que forma podemos validar se o que nos é dito pelo autor das fontes é, ou não, «verdadeiro»?”

<b>Categorização/ estudantes</b>	<b>Número de</b>	<b>Exemplo</b>
Vazias/incoerentes 2		“Nós podemos avaliar isso pelo o futuro.”
Informação 2		“Recorrendo a notícias da época e recorrendo a textos sobre a época.”
Testemunha 3		“Verificando se o que aconteceu no doc. 1 realmente aconteceu e a mesma coisa para o doc. 2 (para se verificar é aconselhado o uso de

	uma testemunha).”
Intencionalidade da fonte 3	“Podemos validar dependendo do que cada documento diz e o porque que diz aquilo.”
Fonte, testemunha e historiador 6	“Podemos validar através de documentos da altura, através de pessoas que tenham vivenciado esta situação e pode-se pedir ajuda e apoio a um historiador para auxiliar na procura de informação.”

Para além destas categorias de categorização, surgiram duas respostas de dois estudantes que apontavam o “Saber *a posteriori*” como modo de validação da informação.

“Podemos validar, pois já sabemos o que vai acontecer depois logo conseguimos ver se o que eles dizem corresponde ao que aconteceu.”

Estas respostas podem indiciar ideias de cruzamento de validade através de orientação temporal, mas o estudo realizado não permitiu perceber se essa possibilidade estava totalmente explícita. Assim, optou-se por considerar estas respostas como casos particulares. Estas respostas podem desafiar-nos a tentar compreender melhor este tipo de ideias noutro tipo de estudo a desenvolver.

Para a resposta à questão de investigação “A partir da leitura das fontes, podemos saber quem estava a dizer a «verdade» e quem estava a «mentir»? Justifica.”, surgem cinco categorias de ideias presentes nas respostas. Na primeira categoria “Vazias/incoerentes”, consideram-se as ideias dos estudantes que não apresentavam qualquer ideia válida ou adequada à questão colocada; na segunda categoria, “Quantidade”, quando a resposta do estudante relaciona a fiabilidade das informações presentes nas fontes com a quantidade de factos identificados, associando maior informação a maior fiabilidade; na terceira categoria “Autor fidedigno - Autoridade”, quando se relaciona a informação com a credibilidade do autor da mesma; na quarta categoria, “Relativismo cético” quando se problematiza acerca da verdade e da mentira; na quinta categoria “Análise da argumentação”, quando se avalia a qualidade da argumentação.

Partilha-se na tabela seguinte, exemplos das ideias dos estudantes expressas nas suas respostas à questão referida.

Tabela 24 -Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Fiabilidade – “A partir da leitura das fontes, podemos saber quem estava a dizer a «verdade» e quem estava a «mentir»? Justifica.”

<b>Categorização/ Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Vazias/ incoerentes 2	“Estava a mentir, pois a guerra não faz florescer a economia de ninguém, muito pelo contrário.”
Quantidade 1	“O autor do documento 1 está a dizer a verdade, pois mais pessoas presenciaram as palavras do autor do documento 2.”
Autor fidedigno – Autoridade 11	“Sim, é claro que quem está a dizer a verdade é o primeiro-ministro inglês e não Adolf Hitler.”
Relativismo cético 4	“Não pois qualquer um podia estar a mentir para ficar bem visto.”
Análise da Argumentação 1	“Sim, porque a partir das justificações que cada um nos dá podemos ver quem diz a verdade/ mentira.”

Metacognição – recolha e análise das ideias dos estudantes

No final da intervenção pedagógica supervisionada com a turma do oitavo ano de escolaridade foi realizada a ficha de metacognição. Nesta ficha, os estudantes foram inquiridos acerca dos mesmos conceitos substantivos da ficha de ideias prévias e propuseram-se questões em linha com as tarefas desenvolvidas ao longo das aulas. Finalmente foram colocadas algumas questões que procuravam recolher um *feedback* em relação às aulas lecionadas.

A construção de materiais de metacognição para o oitavo ano de escolaridade

Para a construção dos materiais de metacognição, adotei a estratégia de elaborar uma ficha de recolha de ideias semelhante à ficha de recolha de ideias prévias. Na primeira parte pedi que definissem os conceitos substantivos previamente trabalhados: Reforma, Protestantismo, Contrarreforma, Concílio, Inquisição, Cristão e Católico.

Relativamente aos conceitos metahistóricos construíram-se as seguintes questões, a partir da análise de fontes diversas a nível de suporte, mensagem e audiência, no sentido de recolher informações que nos permitissem responder às questões de investigação: “Que motivações, intenções, interesses e audiências identificam os estudantes nas diversas fontes históricas estudadas?”; “Como é que os estudantes pensam e lidam com a evidência histórica multiperspetivada?” e “Como se desenvolveu o conhecimento histórico e o pensamento dos estudantes ao nível da compreensão da evidência histórica multiperspetivada?”

Para quem terá sido escrita esta obra?

Com que intenção terá sido escrita esta obra?

Podemos confiar no que nos é dito nesta obra? Justifica.

De que forma podemos validar se o que nos é dito nesta fonte é “verdade”?

Análise das ideias recolhidas no momento de metacognição dos estudantes do oitavo ano de escolaridade

Conceitos substantivos

O primeiro conceito substantivo que propus que os estudantes pensassem foi o de Reforma. Um dos estudantes da turma não respondeu ao que entendia por Reforma. Com base nas ideias presentes nas respostas dos estudantes surgiram quatro categorias: “Vazio/ incoerente”, onde se englobaram as respostas cujas ideias não eram claras e divergentes do que era solicitado; “Tautologia/ desconstrução do conceito”, onde se incluíam as ideias dos estudantes que assentavam na utilização do prefixo –re e da palavra mãe “formar”, numa ideia de voltar a fazer ou de arranjar; “Aproximada”, onde se incluíam as respostas que apresentavam algum elemento relacionado com a compreensão do conceito no domínio da História; e finalmente “Conceito Histórico”, quando a definição apresentada poderia ser considerada histórica atendendo ao nível de escolaridade em que se encontram os estudantes.

Assim, seis estudantes apresentavam ideias categorizadas como “Vazio/incoerente”, três estudantes apresentavam ideias categorizadas como “Tautologia /desconstrução do conceito”, doze estudantes apresentavam ideias categorizadas como “Ideia Aproximada” e um estudante apresentava ideias categorizadas como “Conceito Histórico”.Partilha-se na tabela seguinte, exemplos das ideias dos estudantes expressas nas suas respostas à questão referida.

Tabela 25 - Categorização conceito substantivo - Reforma

<b>Categorização/ Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Vazio/ incoerente 5	“As pessoas que eram com a igreja católica.”
Tautologia / desconstrução do	“Conceito de formar novamente alguma coisa.”

conceito 3	
Ideia Aproximada 12	“Reforma é o movimento de alguns católicos contra alguns comportamentos da igreja Católica.”
Conceito Histórico 1	“A reforma é a renovação que os protestantes querem que aconteça nas igrejas católicas, o voltar as origens da igreja.”

O segundo conceito substantivo que propus que os estudantes pensassem foi o de Protestantismo. Um dos estudantes da turma não respondeu ao que entendia por Protestantismo. Com base nas ideias presentes nas respostas dos estudantes surgiram quatro categorias: “Vazio/incoerente”, onde se englobaram as respostas cujas ideias não eram claras e divergentes do que era solicitado; “Tautologia/ desconstrução do conceito”, onde se incluíam as respostas que assentavam na ideia de protesto; “Ideia aproximada”, onde se incluíam as respostas que estabelecem uma característica do protestantismo; e finalmente, uma última categoria, “Conceito Histórico”, quando a definição apresentada poderia ser considerada histórica atendendo ao nível de escolaridade em que se encontram os estudantes.

Desta forma, dois estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Vazio/incoerente”, dez estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Tautologia/desconstrução do conceito”; oito estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Ideia aproximada” e um estudante apresentava resposta com ideias categorizadas como “Conceito Histórico”. Partilha-se na tabela seguinte, exemplos das ideias dos estudantes expressas nas suas respostas à questão referida.

Tabela 26 - Categorização conceito substantivo - Protestantismo

<b>Categorização/ Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Vazio/ incoerente 2	“Aquele que exerce o Papa.”
Tautologia / desconstrução do conceito 10	“O protestantismo está relacionado com as igrejas Protestantes.”
Ideia Aproximada	“O protestantismo é um movimento contra a Igreja Católica.”

8	
1	Conceito Histórico "Movimento feito por protestantes (indivíduos que não concordam com a interpretação da bíblia por parte do clero), onde se criaram várias novas igrejas."

O terceiro conceito substantivo que propus que os estudantes pensassem foi o de Contrarreforma. Quatro dos estudantes da turma não responderam ao que entendia por Contrarreforma. Com base nas ideias presentes nas respostas dos estudantes surgiram cinco categorias: "Vazio/ incoerente", onde se englobaram as respostas cujas ideias não eram claras e divergentes do que era solicitado; "Tautologia/desconstrução do conceito", onde se incluíam as ideias dos estudantes que assentavam na utilização das palavras contra e reformar, referindo uma oposição ou contrariedade; "Senso comum", onde se incluíam as ideias que identificavam um momento específico da vida em sociedade, mostrando uma utilização do vocábulo na linguagem do cotidiano na atualidade; "Ideia Aproximada", onde se incluíam as respostas que estabelecem uma característica da Contrarreforma; e finalmente, "Conceito Histórico", quando a definição apresentada poderia ser considerada histórica atendendo ao nível de escolaridade em que se encontram os estudantes.

Desta forma, sete estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como "Vazio/incoerente"; três estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como "Tautologia/desconstrução do conceito"; seis estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como "Ideia aproximada" e dois estudantes apresentavam ideias categorizadas como "Conceito Histórico". Partilha-se, na tabela seguinte, exemplos das ideias dos estudantes expressas nas suas respostas à questão referida.

Tabela 27 - Categorização conceito substantivo - Contrarreforma

<b>Categorização/ Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Vazio/ incoerente 7	"Não ter os direitos merecidos depois de um longo período de tempo."
Tautologia / desconstrução do conceito 3	"A contrarreforma foi um contra à reforma da Igreja."
Ideia Aproximada	"Era a falta de apoio / aceitação por parte da igreja católica à reforma."

6	
Conceito Histórico 2	“A contrarreforma é o que a Igreja Católica fez para parar a Reforma. Foram as ações que a Igreja Católica teve para “emendar” os seus erros.”

O quarto conceito substantivo que propus que os estudantes pensassem foi o de Concílio. Com base nas ideias presentes nas respostas dos estudantes surgiram quatro categorias: “Vazio/incoerente”, onde se englobaram as respostas cujas ideias não eram claras e divergentes do que era solicitado; “Senso comum”, onde se incluíam as ideias que identificavam um momento específico da vida em sociedade, mostrando uma utilização do vocábulo na linguagem do cotidiano na atualidade como num acordo; “Ideia Aproximada”, onde se incluíam as respostas que estabelecem uma característica do concílio; e finalmente, “Conceito Histórico”, quando a definição apresentada poderia ser considerada histórica atendendo ao nível de escolaridade em que se encontram os estudantes.

Assim, nove estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Vazio/incoerente”, um estudante apresentava respostas com ideias categorizadas como “Senso Comum”, dez estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Ideia Aproximada” e dois estudantes apresentavam ideias categorizadas como “Conceito Histórico”. Partilha-se na tabela seguinte, exemplos das ideias dos estudantes expressas nas suas respostas à questão referida.

Tabela 28 - Categorização conceito substantivo - Concílio

<b>Categorização/ Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Vazio/ incoerente 7	“Pessoa que seguia as regras da igreja católica.”
Senso Comum 1	“Um concílio é chegar a um acordo sem muita confusão, com serenidade e paz.”
Ideia Aproximada 10	“O concílio era a reunião que houve entre os grandes membros do clero para chegar a um concílio acerca do que iam fazer.”
Conceito Histórico 2	“O concílio foi uma assembleia com os membros do clero mais elevado para serem tomadas decisões contra o Protestantismo.”

O quinto conceito substantivo em que propus que os estudantes pensassem foi o de Inquisição. Nesta fase, dois dos estudantes não responderam. Com base nas ideias presentes nas respostas dos estudantes surgiram cinco categorias: “Vazio/incoerente”, onde se englobaram as respostas cujas ideias não eram claras e divergentes do que era solicitado; “Ideia aproximada”, onde se incluíam as respostas que estabelecem uma característica da Inquisição; “Ideia Mais aproximada”, onde se incluíam as respostas com mais do que uma característica da Inquisição e “Conceito Histórico”, quando a definição apresentada poderia ser considerada histórica atendendo ao nível de escolaridade em que se encontram os estudantes.

Assim, cinco estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Vazio/incoerente”, sete estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Ideia Aproximada”, quatro estudantes apresentavam respostas categorizadas como “Ideia Mais aproximada” e quatro estudantes apresentavam ideias categorizadas como “Conceito Histórico”. Partilha-se na tabela seguinte, exemplos das ideias dos estudantes expressas nas suas respostas à questão referida.

Tabela 29 - Categorização conceito substantivo - Inquisição

<b>Categorização/ Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Vazio/ incoerente 5	“Documento em que defende a Igreja.”
Ideia aproximada 7	“A inquisição é o castigo de quem não segue as regras do Cristianismo.”
Ideia Mais aproximada 4	“A Inquisição é um tribunal, onde o clero triturava alguém até dizer a verdade.”
Conceito Histórico 4	“A Inquisição foi um tribunal criado pela Igreja Católica para perseguir e torturar quem não seguia o Catolicismo.”

O sexto conceito substantivo que propus que os estudantes pensassem foi o de Cristão. Com base nas ideias presentes nas respostas dos estudantes surgiram seis categorias: “Vazio/incoerente”, onde se englobaram as respostas cujas ideias não eram claras e divergentes do que era solicitado; “Tautologia/desconstrução do conceito”, onde se incluíam as respostas que assentavam na ideia de seguir Cristo; “Senso comum”, onde se incluíam as respostas que identificavam uma ideia de acreditar

no sentido de ter fé e, finalmente, “Ideia aproximada”, onde se incluíam as respostas que estabelecem alguma das características específicas do conceito.

Desta forma, cinco estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Vazio/incoerente”, dez estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Tautologia/desconstrução do conceito”, dois estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Senso comum” e cinco estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Ideia aproximada”.Partilha-se na tabela seguinte, exemplos das ideias dos estudantes expressas nas suas respostas à questão referida.

Tabela 30 - Categorização conceito substantivo - Cristão

<b>Categorização/ Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Vazio/ incoerente 1	“Aquele que vai às igrejas católicas, alta nobreza.”
Tautologia / desconstrução do conceito 10	“Cristãos são todos aqueles que acreditam em Cristo.”
Senso comum 5	“Pessoa que acredita em Deus.”
Ideia aproximada 5	“Indivíduo que acredita na existência de Deus e de Jesus Cristo (pertencente ao cristianismo).”

O sétimo e último conceito substantivo que propus que os estudantes pensassem foi o de Católico. Com base nas ideias presentes nas respostas dos estudantes surgiram três categorias: “Vazio/incoerente”, onde se englobaram as respostas cujas ideias não eram claras e divergentes do que era solicitado; “Tautologia/desconstrução do conceito”, onde se incluíam as ideias dos estudantes que assentavam na utilização das ideias de prática do conceito; “Senso comum”, onde se incluíam as respostas que apresentavam ideias relacionadas com as práticas observáveis no quotidiano; “Ideia Aproximada”, onde se incluíam as respostas que estabelecem uma característica do conceito; e finalmente, “Conceito Histórico”, quando a definição apresentada poderia ser considerada histórica atendendo ao nível de escolaridade em que se encontram os estudantes.

Desta forma, dois estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Vazio/incoerente”, oito estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Tautologia/desconstrução do conceito”; oito estudantes apresentavam respostas com ideias categorizadas como “Senso comum”; três estudantes apresentavam respostas categorizadas como “Ideia Aproximada” e um estudante apresentava respostas categorizadas como “Conceito Histórico”. Partilha-se na tabela seguinte, exemplos das ideias dos estudantes expressas nas suas respostas à questão referida.

Tabela 31 - Categorização conceito substantivo - Católico

<b>Categorização/ Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Vazio/ incoerente 2	“Aquele que acredita no cristão.”
Tautologia / desconstrução do conceito 8	“Católicos são aqueles que seguem o Catolicismo (Igreja Católica).”
Senso comum 8	“Aquele que acredita em Deus e segue os seus caminhos (Deus e a igreja).”
Ideia Aproximada 3	“É aquele que segue Jesus mas pertence obrigatoriamente à Igreja Católica.”
Conceito Histórico 1	“Indivíduo que segue os critérios da Igreja católica e acredita na existência de sete sacramentos, assim como nos santos e numa autoridade suprema na terra (Papa).”

### Conceitos meta históricos

Relativamente aos conceitos meta históricos, foram analisadas as respostas às seguintes questões, a partir da análise de um documento escrito por Davis S. Landes, (A riqueza e a Pobreza das Nações: porque algumas são tão ricas e outras tão pobres, 2002), no sentido de recolher informações que nos permitissem responder à questão de investigação: “Que motivações, intenções, interesses e audiências os estudantes conseguiam identificar nas fontes históricas apresentadas?”

Na resposta à questão, “Para quem consideras que ter sido escrita a obra de onde foi retirado o excerto?”, surgiram cinco categorias de resposta, sendo que, nesta fase, dois estudantes não

responderam à questão. Na primeira categoria “Vazias/ incoerentes”, consideram-se as ideias dos estudantes que não apresentavam qualquer ideia válida ou adequada à questão colocada; na segunda categoria “Audiência futura”, englobam-se as respostas que mostram o objetivo de deixar um legado para o futuro; na terceira categoria, “Audiência individualizada”, englobam-se as respostas que definem um agente histórico; na quarta categoria “Audiência coletiva”, englobam-se as respostas em que é estabelecido um grupo como recetor da mensagem e na quinta categoria, “Audiência coletiva contextualizada”, englobam-se as respostas em que se estabelece um grupo, usando de uma contextualização atendendo a um fator específico. Partilha-se na tabela seguinte, exemplos das ideias dos estudantes expressas nas suas respostas à questão referida.

Tabela 32- Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Audiência – "Para quem terá sido escrita esta obra?"

<b>Categorização/ Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Vazias / incoerentes 1	“Esta obra terá sido escrita para as igrejas católicas pois naquela altura havia muita tortura.”
Audiência futura 2	“Para pessoas que estão interessadas em saber como era a educação em Portugal no século XV.”
Audiência individualizada 1	“Para o rei.”
Audiência coletiva 14	“Esta obra terá sido escrita para o povo.”
Audiência coletiva contextualizada 2	“Terá sido escrita para os cristãos/crentes, isto é, para os que não eram analfabetos.”

Na resposta à questão, “Com que intenção terá sido escrita esta obra?”, surgiram quatro categorias de resposta, sendo que, nesta fase, dois estudantes não responderam à questão. Na primeira categoria “Vazias/ incoerentes”, consideram-se as ideias dos estudantes que não apresentavam qualquer ideia válida ou adequada à questão colocada; na segunda categoria “Descrever”, englobaram-se as respostas que apresentavam ideias relacionadas com a descrição dos acontecimentos; na terceira categoria, “Alertar”, englobaram-se as respostas cujas ideias apontaram para o interesse de alertar para as dificuldades do momento através da elaboração da fonte e na quarta categoria, “Convencer”, englobaram-se as ideias presentes nas respostas dos estudantes que

apontaram para o objetivo de convencer o interlocutor a agir num determinado sentido. Partilha-se na tabela seguinte, exemplos das ideias dos estudantes expressas nas suas respostas à questão referida.

Tabela 33 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Intenções – "Com que intenção terá sido escrita esta obra?"

<b>Categorização/ Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Vazias/ incoerentes 1	"Para confirmar que a população de Portugal desceu como um abismo."
Descrever 8	"A intenção da obra foi para relatar as verdades que aconteciam na época."
Alertar 3	"Esta obra foi escrita com a intenção de alertar os portugueses da diferença e desigualdade das classes sociais, daí o "porque são algumas tão ricas e outras tão pobres"."
Convencer 8	"Esta obra terá sido escrita com a intenção de os crentes/cristão, povo voltarem para a igreja e voltarem a segui-la."

Para a resposta à questão, "Podemos confiar, ou não, no que nos é dito pelo autor nesta fonte? Justifica.", surgem cinco categorias de ideias presentes nas respostas sendo que, nesta fase, dois estudantes não responderam à questão. Na primeira categoria "Vazias/ incoerentes", consideram-se as ideias dos estudantes que não apresentavam qualquer ideia válida ou adequada à questão colocada; na segunda categoria "Material escrito", englobaram-se as respostas cuja justificação para a fiabilidade da informação refere critérios presentes na premissa de uso de uma fonte escrita; na terceira categoria, "Testemunha", englobaram-se as respostas cuja fiabilidade remetia para a presença ou a ausência de uma testemunha; na quarta categoria, "Opinião", englobaram-se as respostas que referem a ideia de construção da História enquanto resultado de uma opinião e, na quinta categoria, "Investigação", englobaram-se as respostas que apontam para a justificação da fiabilidade da informação critérios presentes na premissa da necessidade de investigação para apurar a validade da perspetiva histórica do acontecimento. Partilha-se na tabela seguinte, exemplos das ideias dos estudantes expressas nas suas respostas à questão referida.

Tabela 34 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Fiabilidade – "Podemos confiar, ou não, no que nos é dito nesta obra? Justifica."

<b>Categorização/ Número de estudantes</b>	<b>Exemplo</b>
Vazias / incoerentes 6	"Sim, pois a Igreja Católica torturava as pessoas."
Material escrito 6	"Sim, pois em todos os documentos que eu já li nesta altura falam do mesmo."
Testemunha 5	"Sim, porque ninguém sabe ao certo como era antigamente. As histórias são escritas pelas pessoas daquela época."
Opinião 1	"Não, pois o que é dito na obra é apenas uma opinião."
Investigação 2	"Sim, podemos confiar no que nos é dito nesta obra porque antes de terem escrito isto tiveram que estudar e procurar as "provas" para o que diziam."

Para a resposta à questão, "De que forma podemos validar se o que nos é dito pelo autor da fonte é, ou não, «verdadeiro»?", surgem cinco categorias de ideias presentes nas respostas sendo que, nesta fase, um estudante não respondeu à questão. Na primeira categoria "Vazias/ incoerentes", consideram-se as ideias dos estudantes que não apresentavam qualquer ideia válida ou adequada à questão colocada; na segunda categoria, "Material Escrito", englobaram-se as respostas cuja justificação para a fiabilidade da informação refere critérios presentes na premissa de uso de uma fonte escrita; na terceira categoria, "Testemunha", englobaram-se as respostas cuja fiabilidade remetia para a presença ou a ausência de uma testemunha, na quarta categoria, "Autoridade", englobaram-se as respostas cuja fiabilidade remetia para a existência de uma figura de autoridade no conhecimento acerca do assunto trabalhado e, na quinta categoria, "Investigação", englobaram-se as respostas cuja justificação para a fiabilidade da informação refere critérios presentes na premissa da necessidade de investigação para apurar a versão histórica do acontecimento. Partilha-se na tabela seguinte, exemplos das ideias dos estudantes expressas nas suas respostas à questão referida.

Tabela 35 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Fiabilidade – "De que forma podemos validar se o que nos é dito pelo autor da fonte é, ou não, «verdade»?"

<b>Categorização/ Número</b>	<b>Exemplo</b>
------------------------------	----------------

<b>de estudantes</b>	
Vazias / incoerentes 4	“O que nos é dito pelo autor é verdade. “Os portugueses perderam a competência até mesmo nas áreas que anteriormente tinham dominado.”
Material escrito 2	“Indo aos documentos mais antigos escritos por pessoas da época.”
Testemunha 7	“De forma que a história é escrita por autores daquela época, por isso devemos achar e “acreditar” que é “verdade”.”
Autoridade 3	“Podemos validar perguntando a um especialista na situação.”
Investigação 5	“Para este autor ter escrito esta obra teve que pesquisar sobre o tema e ler vários documentos, para transmitir uma afirmação verdadeira.”

Análise das ideias recolhidas no momento de metacognição dos estudantes do nono ano de escolaridade

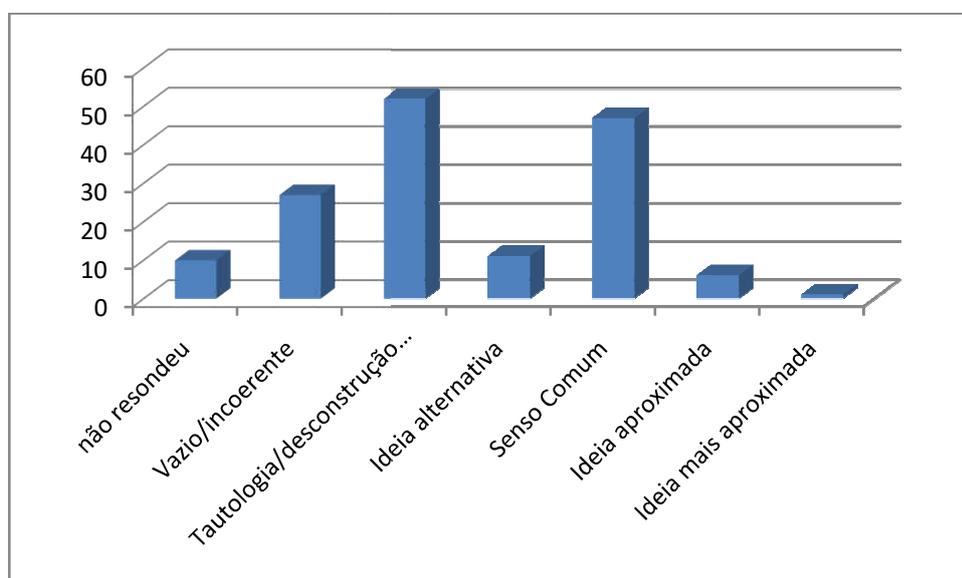
Devido ao cancelamento de todas as atividades presenciais decretada com caráter imediato pela Universidade do Minho, relacionado com as medidas urgentes de combate à pandemia Covid 19, a recolha de dados através dos materiais de metacognição não foi possível.

## Capítulo IV. Discussão dos dados

Relativamente à primeira questão em análise “Que ideias prévias têm os estudantes acerca dos conceitos substantivos e meta histórico em análise?”, depois de efetuado o tratamento dos dados, observamos o seguinte:

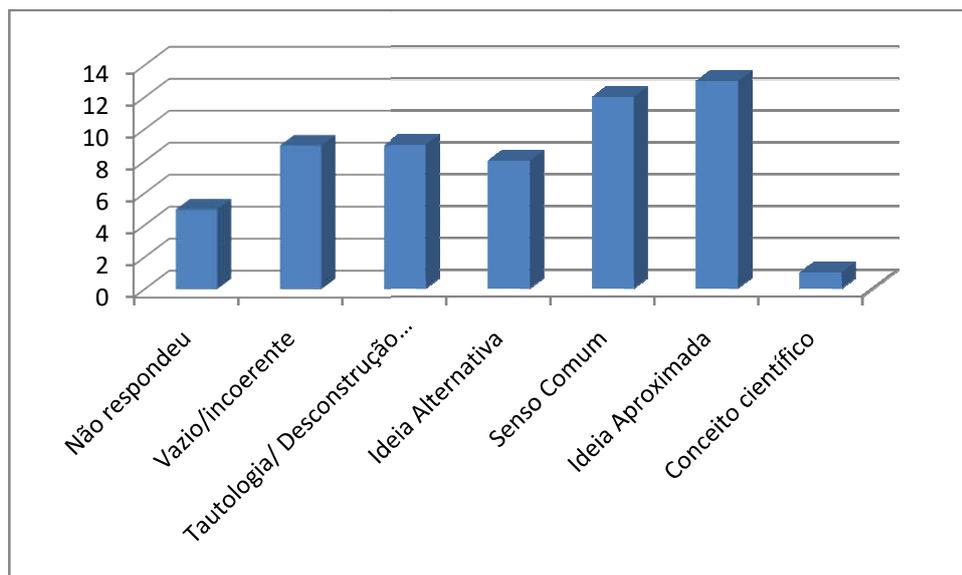
Quanto aos conceitos substantivos trabalhados com a turma do oitavo ano de escolaridade observa-se que existe uma predominância nas categorias “Tautologia/ Desconstrução do conceito”, “Senso Comum” e “Vazio/ Incoerente”, de acordo com o gráfico abaixo.

Gráfico 1- Categorização de Ideias Prévias acerca dos Conceitos Substantivos -oitavo ano de escolaridade



Relativamente aos conceitos substantivos trabalhados com a turma de nono ano de escolaridade observa-se que existe uma divisão do número de respostas nas várias categorias, manifestando-se inclusivamente a ocorrência de aparecimento de respostas (embora pontuais) com ideias categorizadas como “Conceitos Científicos”, de acordo com o gráfico abaixo.

Gráfico 2 - Categorização de Ideias Prévias acerca dos Conceitos Substantivos - nono ano de escolaridade

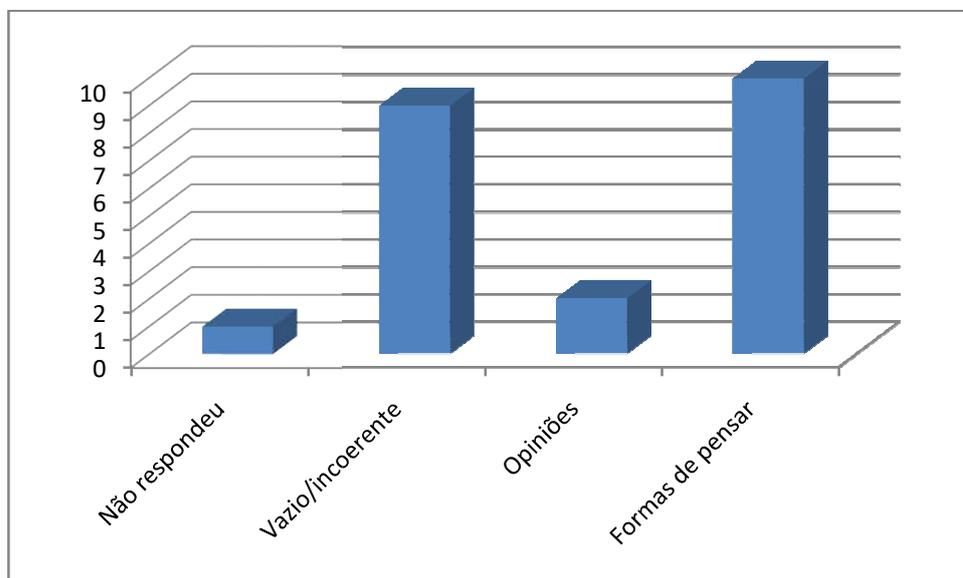


De acordo com estes dados, observamos que há um maior conhecimento relativo a conceitos relacionados com os temas mais recentes (no caso, a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto) em detrimento de conceitos relacionados com a História Moderna (Reforma e Contrarreforma). Neste caso em concreto tal situação pode ter ocorrido porque na escola em que foi implementado este estudo, houve celebração do Dia Internacional da Lembrança do Holocausto. No âmbito deste dia, celebrado a 27 de janeiro, os estudantes efetuaram uma série de cartazes, numa tarefa de âmbito multidisciplinar em que estiveram envolvidas as disciplinas de História, Português e Educação Visual. Assim, e de acordo com os dados, podemos inferir que a realização desta tarefa proporcionou aprendizagens significativas relativas aos conceitos trabalhados de seguida. Mas, também pode contribuir para esta situação o facto da Segunda Guerra Mundial ser uma realidade histórica amplamente divulgada nos *media*, com especial realce no cinema.

Relativamente à questão de investigação “Como é que os estudantes pensam e lidam com a evidência histórica multiperspetivada?”, observa-se que nas ideias presentes nas respostas dos estudantes do oitavo ano de escolaridade, quando inquiridos acerca da explicação para a existência de conflitos entre pessoas da mesma religião e que defendem os mesmos valores, assistimos a divergências notórias. Por um lado, uma grande parte dos estudantes apresenta respostas cujas ideias não eram claras e divergentes do que era solicitado. Não obstante, observa-se a existência de um

grupo de respostas que referem a “Opinião” e as “Diferentes formas de pensar”, como podemos observar no gráfico abaixo.

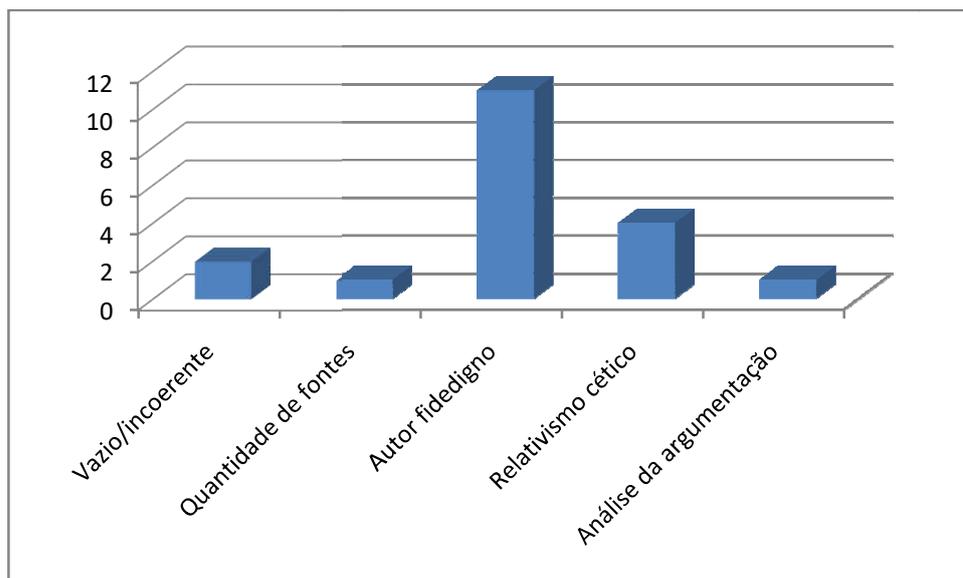
Gráfico 3- Categorização de Ideias Prévias acerca da questão de interpretação - Multiperspetiva - oitavo ano de escolaridade



É interessante observar que alguns estudantes referem as opiniões como matéria de divergência quando confrontados com as diferentes perspetivas em relação a um assunto. Estas ocorrências remetem para ideias já identificadas noutros estudos. “Para estes estudantes, a existência de diferentes versões deve-se à utilização de diferentes factos e/ou de diferentes opiniões de autores.”(Barca, 2001, p. 33)

Relativamente à questão de investigação “Como é que os estudantes pensam e lidam coma evidência histórica multiperspetivada?”, observa-se que nas ideias prévias presentes nas respostas dos estudantes do nono ano de escolaridade, quando inquiridos acerca de quem estaria a dizer a «verdade» e quem estaria a «mentir» estão, na sua maioria relacionadas com a credibilidade do autor, sendo que surgem respostas, embora em menor número, que apontam para ideias relacionadas com a História enquanto impossível de provar. Pontualmente surgem respostas que aludem à quantidade dos argumentos e à qualidade da argumentação, conforme se pode observar no gráfico abaixo.

Gráfico 4 - Categorização de Ideias Prévias acerca da questão de investigação - Multiperspetiva – Verdade/Mentira – nono ano de escolaridade



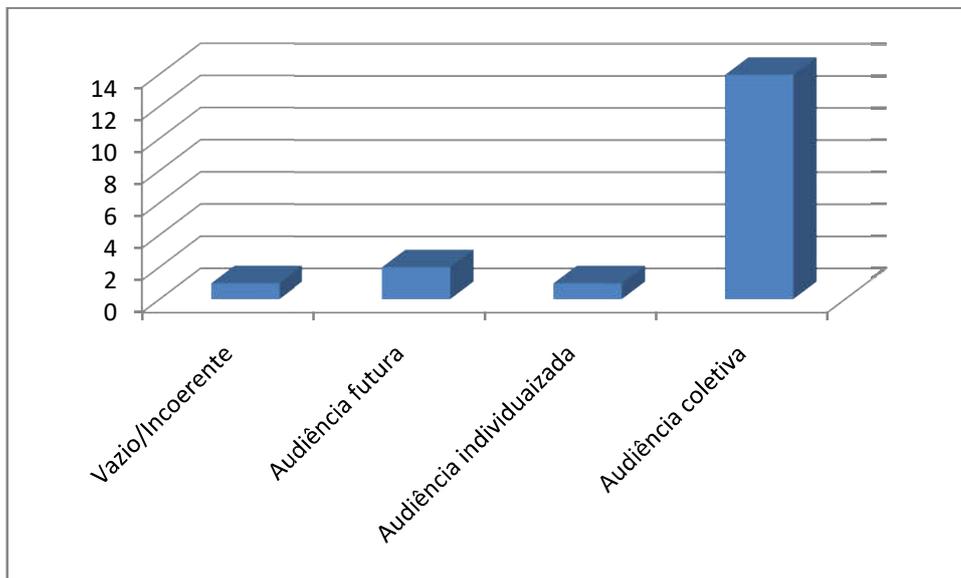
Estes resultados vão ao encontro ao trabalho de Lee (2001) “Se apenas damos diferentes versões, elas poderão entender que uma é certa e a outra é errada.” (Lee, 2001, p.14), na medida em que sugerem que uma versão implica a anulação da outra. Ora, nestas ocorrências os estudantes não apresentam o entendimento necessário à compreensão da ciência histórica. Para além disso, observa-se ainda uma outra ideia análoga às defendidas por Lee (2001), relativamente à categoria “Relativismo cético”, sendo que “as crianças concluem que isto é inútil porque não se pode confirmar. Se já não está cá ninguém dessa altura, como saberemos nós se é verdade?” (Lee, 2001, p.14). Ora esta visão trará consigo a impossibilidade da construção do conhecimento histórico, logo é preciso ser desmontada, criando tarefas que desafiem progressivamente os estudantes de modo a que estes construam raciocínios baseados em ideias progressivamente mais sofisticadas.

Não obstante, observamos também que o número de argumentos era considerado como revelador, tal como num estudo de Barca (2001) “O padrão de pensamento mais frequente vê a melhor explicação em História como uma agregação de múltiplos factores.” (Barca, 2001, p. 33), mas, nem sempre é apenas contabilizado o número de argumentos. Há casos, ainda à semelhança deste último estudo, em que se remete para a qualidade da justificação: “Para estes estudantes, a explicação histórica é multi-factorial, mas não basta agregar factos para se obter uma explicação credível.”(Barca, 2001, p. 34)

Relativamente à questão de investigação: “Que motivações, intenções, interesses e audiências identificam os estudantes nas diversas fontes históricas estudadas?”, observamos que na turma do

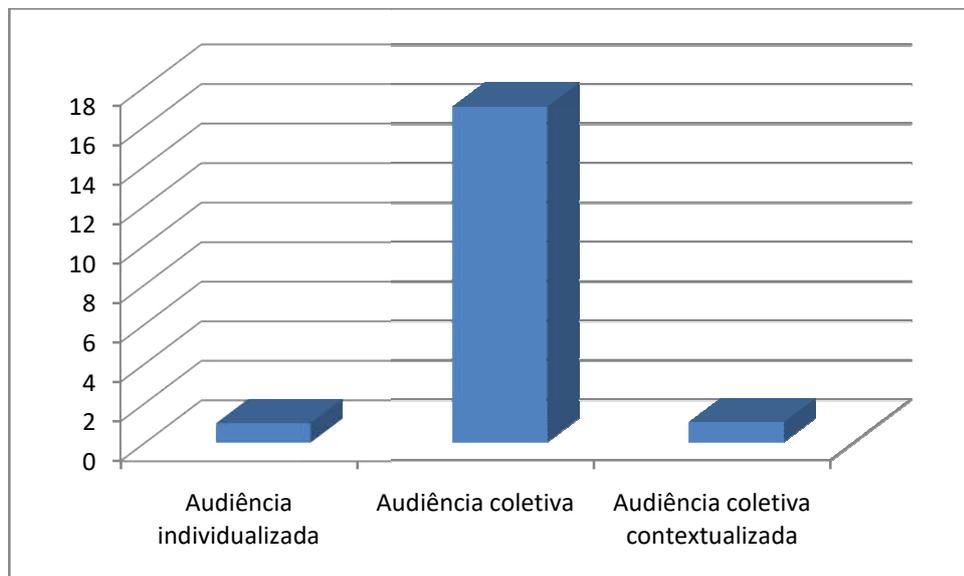
oitavo ano de escolaridade, a maioria das ideias presentes nas respostas dos estudantes à questão feita no momento de recolha de ideias prévias assinalava uma audiência coletiva. Nas ideias presentes nas respostas à questão levantada no momento de recolha das ideias de metacognição, observamos que a maioria das respostas apontava para uma audiência coletiva, sendo de referir que aparecem referências a uma audiência coletiva contextualizada. De notar que em ambos os casos aparecem respostas cujas ideias apontam para uma audiência futura, conforme gráficos abaixo.

Gráfico 5 – Categorização das Ideias Prévias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Audiências – oitavo ano de escolaridade



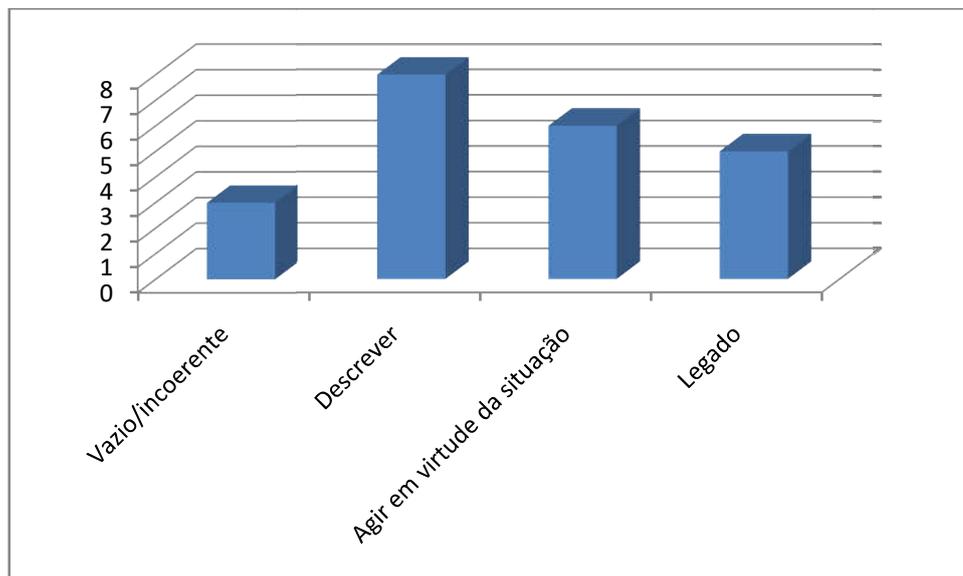
Na turma do nono ano de escolaridade, observamos que a grande maioria das ideias presentes nas respostas dos estudantes apontam para uma audiência coletiva, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 6- Categorização das Ideias Prévias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Audiências - nono ano de escolaridade



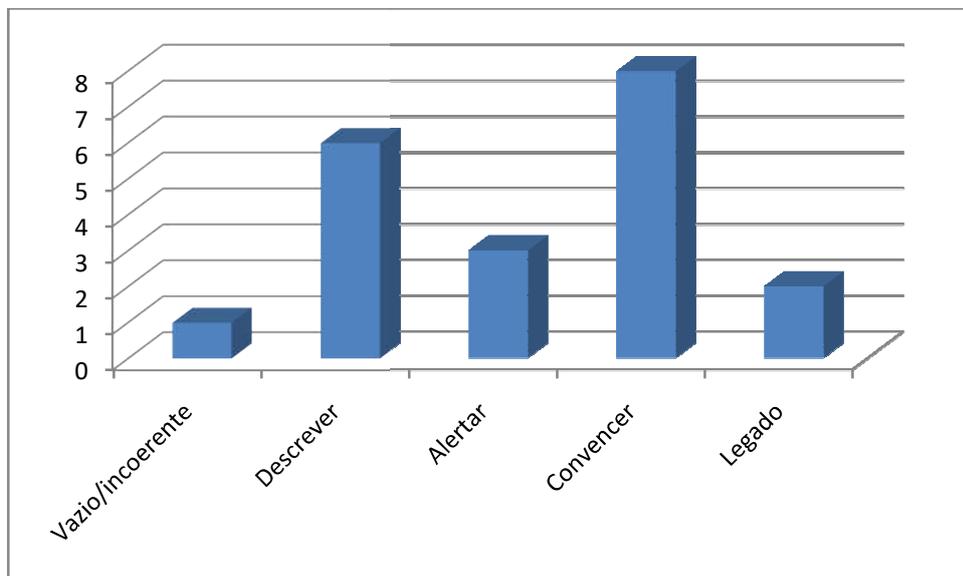
Relativamente às intenções identificadas pelos estudantes, observamos que, na turma de oitavo ano de escolaridade, se destacam três intenções presentes nas respostas dadas na fase de recolha de ideias prévias. Em primeiro lugar a intenção de descrever a situação, a intenção de agir em virtude da situação e a intenção de providenciar um legado para o futuro. Relativamente às intenções identificadas nas respostas dadas durante a recolha de ideia de metacognição, estas apontam para a intenção de convencer, em primeiro lugar, e descrever, logo de seguida, conforme gráficos abaixo.

Gráfico 7- Categorização das ideias prévias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Intenções - oitavo ano de escolaridade



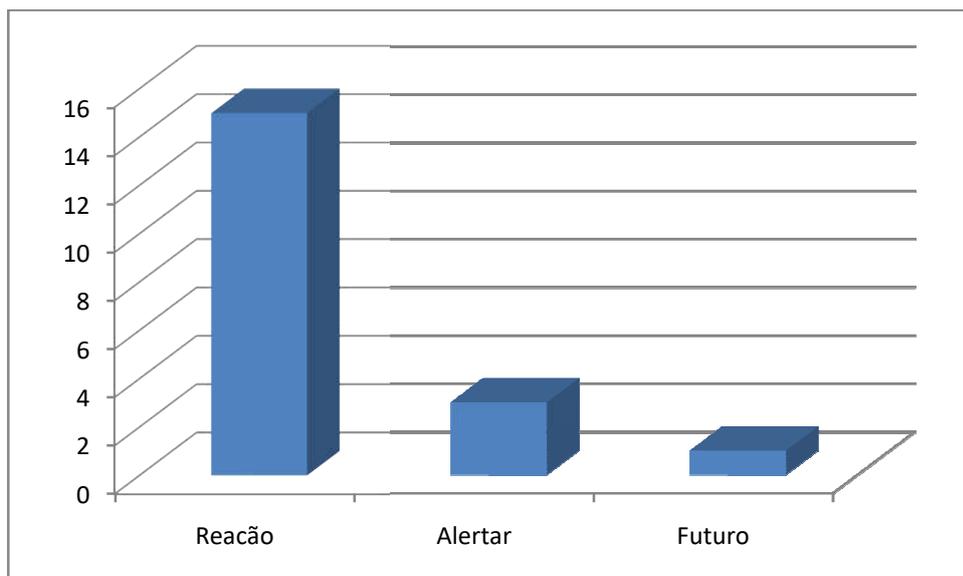
Já no caso da turma do nono ano de escolaridade, a realidade observada é outra nas respostas dadas durante a recolha de ideias prévias. De acordo com os dados recolhidos, a maioria das respostas dos estudantes aponta intenções como descrever e convencer já nesta primeira fase de recolha. De notar que se registam outras categorias como alertar e vontade de providenciar um legado para o futuro, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 8- Categorização das Ideias Prévias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Intenções - nono ano de escolaridade



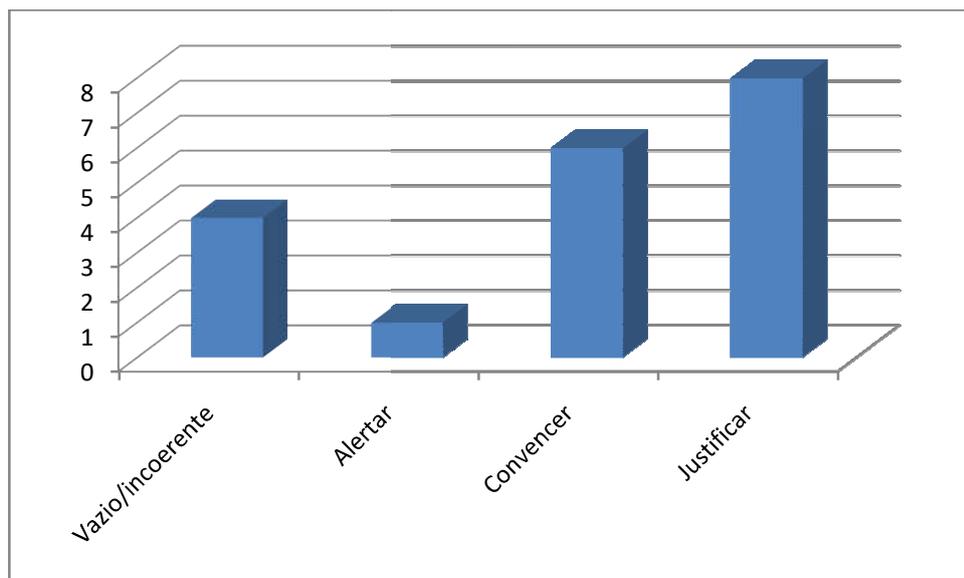
Relativamente aos motivos subjacentes à criação das fontes, observamos que, relativamente à questão realizada no âmbito da recolha de ideias prévias com a turma do nono ano de escolaridade, se observa que a motivação mais identificada se prende com o provocar de uma “Reação”, conforme se observa no gráfico abaixo.

Gráfico 9 - Categorização das Ideias Prévias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Motivações - nono ano de escolaridade



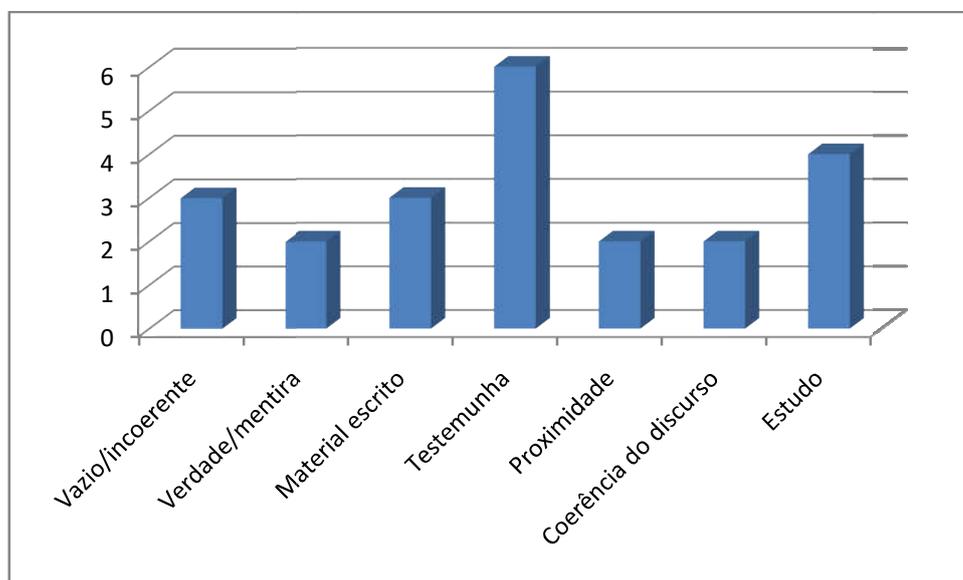
Relativamente aos interesses subjacentes à criação das fontes analisadas, observamos que, relativamente à questão realizada no âmbito da recolha de ideias prévias com a turma do nono ano de escolaridade se observa que a motivação mais identificada se prende com as ideias de “Convencer” e “Justificar”, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 10- Categorização das Ideias Prévias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Interesses – nono ano de escolaridade



Relativamente à questão de investigação “Como é que os estudantes pensam e lidam com a evidência histórica multiperspetivada?” escolheu-se perceber como respondiam os estudantes a questões relacionadas com a fiabilidade da informação e às formas de validação da mesma. Assim sendo, relativamente à fiabilidade da informação presente na fonte e quando confrontados com a questão “Podemos confiar, ou não, no que nos é dito pelo autor desta fonte? Justifica.”, observa-se que uma grande parte dos estudantes da turma do oitavo ano de escolaridade não respondeu ou apresenta uma resposta vazia de ideias relevantes para o estudo ou apresenta ideias incoerentes, enquanto que todos os estudantes da turma do nono ano de escolaridade responderam. Dos restantes, observa-se que a maioria apresenta como garantia de fiabilidade, na turma de oitavo ano de escolaridade, a presença de uma testemunha. Na turma de nono ano de escolaridade são mais notórias as ocorrências de respostas que referem fatores como a coerência do discurso ou o cruzamento de fontes como indicadores da fiabilidade da informação presente na fonte, conforme os gráficos abaixo.

Gráfico 11- Categorização das Ideias Prévias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada - Fiabilidade – oitavo ano de escolaridade



Relativamente às formas de validação da informação, na turma do nono ano de escolaridade observa-se, conforme o gráfico abaixo, que a maioria dos estudantes apresenta respostas cujas ideias apontam para a presença da testemunha e para o papel do historiador enquanto garantia para validação da fonte.

Gráfico 12 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Validação – nono ano de escolaridade

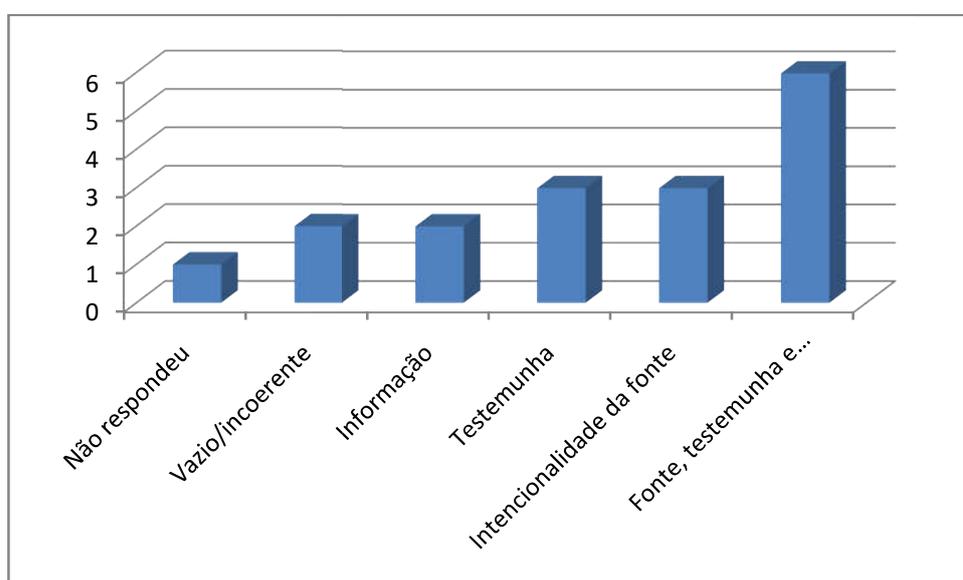
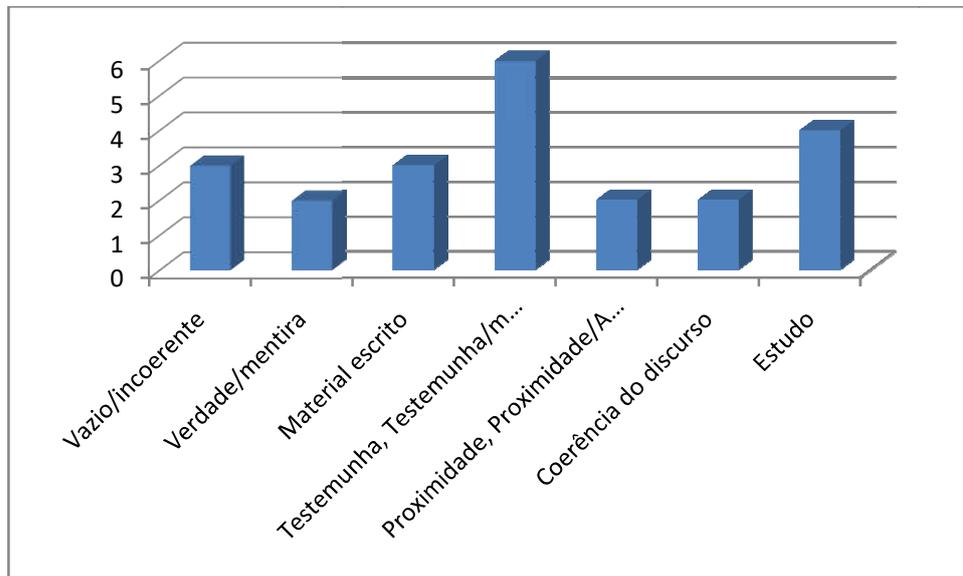
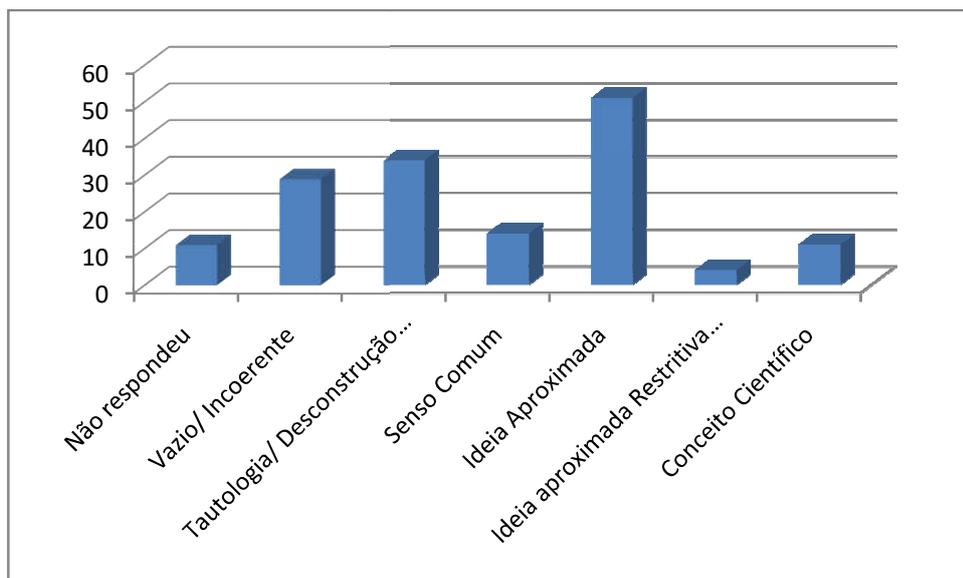


Gráfico 13 - Categorização das ideias dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Formas de validação da informação – oitavo ano de escolaridade



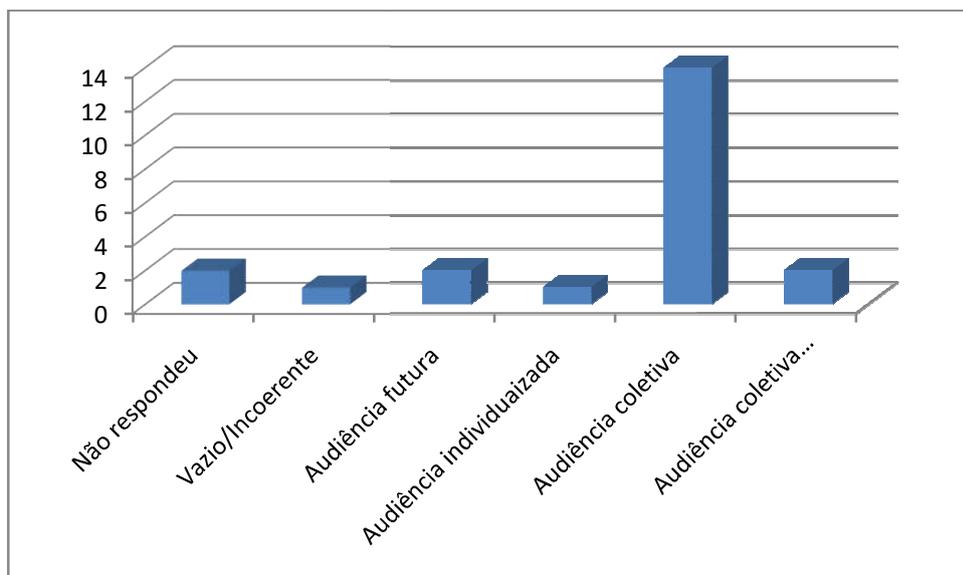
Relativamente aos conceitos substantivos trabalhados com a turma do oitavo ano observa-se que ocorreu evolução nas ideias dos estudantes uma vez que se destaca a categoria “Ideia Aproximada”, ocorrendo um aumento de respostas com ideias categorizadas como “Ideia Aproximada Restritiva” e “Conceito Científico”. Observa-se, em paralelo, a diminuição de ocorrência de respostas com ideias categorizadas como “Tautologia/ Desconstrução do conceito” e principalmente “Senso Comum”. De notar que as categorias “Não respondeu” e “Vazio/ Incoerente” mantêm níveis semelhantes, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 14 - Categorização de Ideias de Metacognição dos Conceitos Substantivos - oitavo ano de escolaridade



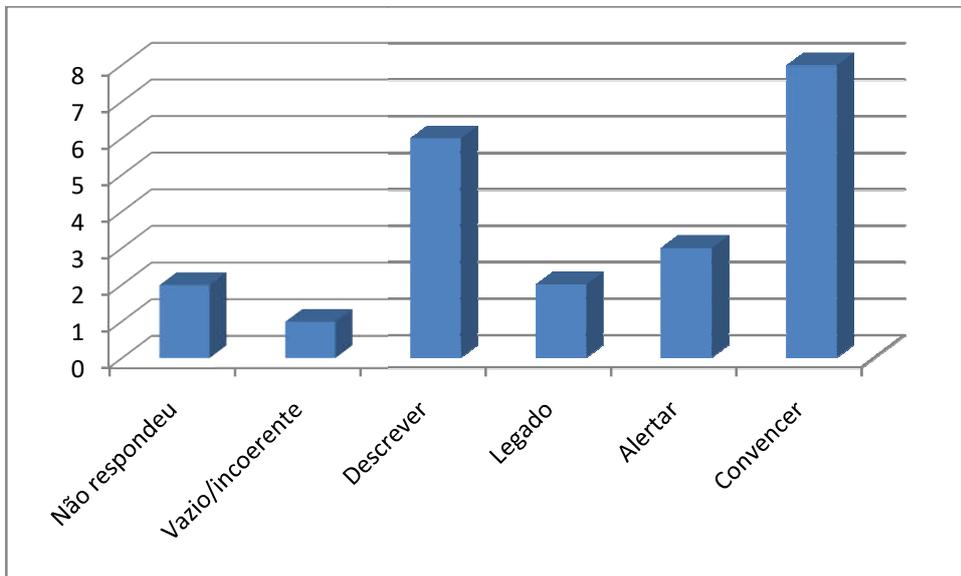
Relativamente à questão da Audiência, observa-se que na fase de recolhas de ideias de metacognição, a turma de oitavo ano de escolaridade apresentou principalmente ideias relacionada com uma audiência coletiva, conforme mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 15 - Categorização das ideias de metacognição dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Audiências – oitavo ano de escolaridade



Relativamente à questão das Intenções, observa-se que na fase de recolhas de ideias de metacognição, a turma de oitavo ano de escolaridade apresentou principalmente ideias relacionadas com "Descrever" e "Convencer", conforme mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 16 - Categorização das ideias de metacognição dos estudantes relativamente a uma das dimensões associadas ao conceito metahistórico de evidência multiperspetivada – Intenções - oitavo ano de escolaridade



Devido às circunstâncias já explicitadas anteriormente, não foi possível fazer a recolha de dados que permitissem estabelecer um paralelismo entre o momento inicial e o momento final, pelo que não o fizemos.

## Considerações finais

No término deste percurso, importa refletir acerca dos objetivos traçados para este trabalho de investigação. Comecei por querer perceber que ideias prévias tinham os estudantes acerca dos conceitos históricos em análise. Desta forma, percebi que, mais do que uma tarefa a cumprir numa *check list*, a recolha de ideias prévias é de uma enorme riqueza nas mãos de um professor, uma vez que lhe permite entrar no mapa das ligações de pensamentos dos seus estudantes. Este acesso, tantas vezes esquecido, potencia uma aprendizagem direcionada ao estudante que está à nossa frente e permite que o professor, enquanto profissional, se encontre com ele no momento em que ele está e remeta para aquilo que precisa de ser feito na construção de um conhecimento próprio, ou seja, adaptado a cada um.

Os professores têm realmente de assegurar de que os estudantes fazem progressos na sua compreensão histórica. Para isso, têm de ser capazes de construir o conhecimento histórico a partir das ideias tácitas e contestar as ideias alternativas. A investigação acerca das ideias dos estudantes em História pode fornecer um importante conhecimento profissional para os professores e ajudá-los a identificar os desafios que eles e os seus estudantes enfrentam. (ASHBY, 2003, p. 37)

Não se pretende, claro está, lecionar uma aula diferente para cada estudante, mas promover o alcance de todos ao conhecimento, partindo cada um do seu lugar específico. Uma analogia perfeita seria pensar numa consulta médica em que o profissional de saúde passa o receituário sem observar o paciente. Como reagiríamos? Ora, portanto, como pode um professor ter a pretensão de ensinar sem conhecer os seus estudantes? Ou, por outras palavras:

(...) cremos que a cartografia do conhecimento tácito histórico dos estudantes deve ser considerado apenas como o primeiro passo do professor. Aos estudantes de vem ser propostas tarefas que os tornem não só conscientes desse seu saber para, posteriormente, e através de situações de aprendizagem intencionalmente desenhadas, com elas serem confrontados. Só assim, se poderá contribuir para a sua mudança, evitando o seu uso em posteriores situações, tarefas e ou problemas escolares ou vivenciais. (Melo, 2001, p. 52)

Assim, apenas na sala de aula, face à turma, percebi o que de tanto tinha ouvido falar: é preciso desconstruir para depois ser possível construir conhecimento que pode ser usado na vida e perante a vida. Se o professor não sabe o que pensam os seus estudantes, não saberá proporcionar tarefas desafiadoras que lhes permitam progredir. Apenas debitará conhecimentos.

Relativamente às ideias prévias que recolhi, consegui observar que a turma de nono ano de escolaridade possuía ideias mais refinadas relativamente aos conceitos substantivos. Posso inferir, a partir das minhas observações que isto se deve a um conjunto de razões. Por um lado, o tipo de turma que encontrei. A turma revelava-se atenta e curiosa, além de interessada e recetiva aos desafios. Observei vários elementos da turma com livros nas mochilas e, pelos corredores a comentar sobre textos que tinham lido, viagens que tinham feito e notícias que tinham ouvido. Não podemos esquecer que este estudo foi realizado numa escola privada o que implica que estes estudantes provêm de um estrato sócio-económico de classe média alta. Para além disso, estatisticamente, os pais dos estudantes desta turma têm formação académica na sua maioria, ao nível da licenciatura, portanto estes estudantes estarão mais alerta para a importância de estudar. Para além disso, observei que o tema abordado gerava muito interesse, uma vez que mais que uma vez ouvi perguntarem à professora cooperante quando iam tratar este tema. Finalmente, como referi no corpo deste trabalho, o facto de a escola proporcionar atividades interdisciplinares de celebração de dias internacionais como o Dia Internacional em Memória do Holocausto em que os estudantes são convidados a participar, permite que estes se inteirem do tema.

Por outro lado, na turma do oitavo ano de escolaridade, observei que as categorias mais presentes eram: “Vazio/ Incoerente”, “Tautologia/ Desconstrução do conceito” e “Senso Comum”. Não obstante o interesse e participação revelados durante as aulas, percebi que o tema não gerava tanto interesse como o tema trabalhado com a turma do nono ano de escolaridade. Posso inferir que o tema Religião não gerou tanto interesse como o tema Guerra. Para além disso, observei que os estudantes da turma do oitavo ano de escolaridade viam esta realidade como alheia deles mesmos, como um passado muito longínquo, entre pessoas que nada tinham em comum com eles, enquanto os estudantes da turma do nono ano de escolaridade se reviam nas personalidades e acontecimentos em estudo. Aqui lembrei o estudo acerca do conceito de Empatia, conceito este atualmente em transformação e reformulação, mas que me fez, mais uma vez, refletir durante a minha prática.

O que é que está em causa na empatia histórica? Por forma a compreender acções e práticas sociais os estudantes devem ser capazes de considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre intenções, circunstâncias e acções. Não se trata somente dos estudantes saberem. (...) os agentes ou grupos históricos tinham uma determinada perspectiva acerca do seu mundo; eles devem ser capazes de ver como é que essa perspectiva terá afetado determinadas acções em circunstâncias específicas. (Lee, 2003, p. 20)

Relativamente ao conceito metahistórico em análise, observei que a turma do oitavo ano de escolaridade identificava, como motivo principal para a multiperspetiva o facto de existirem diferentes

formas de pensar, embora houvesse uma “fatia” semelhante de estudantes que apresentava respostas categorizadas como vazias.

Relativamente às motivações, intenções, interesses e audiências identificadas pelos estudantes, observei que na turma do oitavo ano de escolaridade, tanto nas ideias prévias como nas ideias recolhidas no momento de metacognição, os estudantes se inclinavam para o predomínio de uma audiência coletiva. Da mesma forma, na turma do nono ano de escolaridade, a maioria dos estudantes registava uma audiência coletiva. Assim, parece poder-se afirmar que estes estudantes não pensam o passado ancorado em ações individuais, antes compreendem que no passado viveram seres humanos em comunidade.

No que respeita às intenções, observei que na turma do oitavo ano de os estudantes apontavam apenas uma intenção–descrever, enquanto os estudantes da turma do nono ano de escolaridade registavam, na sua maioria mais do que uma intenção. Assim sendo, observei que estes estudantes, de nono ano de escolaridade, estavam alerta para a multiplicidade de intenções que podem estar presentes num discurso. Entre elas, os estudantes destacavam como intenções, a justificação e o convencimento. Associo esta necessidade de justificação ao facto de os estudantes terem presente as ações que seriam realizadas no futuro pelos intervenientes, logo, inferirem que estes estariam já a justificar-se. Para além disso, como entendem que houve manipulação das massas em prole de um objetivo definido pela ideologia que se procurava transmitir, percebem que há uma intencionalidade clara de convencer as massas numa determinada direção.

Ao contrário, a empatia histórica pode ser melhor entendida como uma realização - algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objectivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que aqueles agentes fizeram (Lee, 2003, p. 20)

Portanto, importa, no estudo da História, ter a noção da *Big Picture* para que se possa problematizar e daí construir o saber histórico, enquanto historiador/cientista. Esta operação, quando efetuada desde os bancos da escola, poderá ter consequências ao nível do pensamento que abrirá a mente para a multiplicidade de ligações feitas num qualquer momento da sua vida adulta: na tomada de decisões, na tolerância com o “outro” e na aceitação do ponto de vista do “outro”. Em última análise, o conceito até agora nomeado por empatia, englobará esta multiplicidade de planos em que o estudante/ historiador se coloca, permitindo-lhe uma visão global o que até então não era tradicional, uma vez que se propagandeava uma só visão histórica ou a verdade histórica, sendo que, qualquer verdade ou qualquer visão é pautada por uma infinidade de planos ou de olhares, tornando-se

necessariamente plural. No entanto, esta mesma pluralidade afina em História com o que se designa de plausibilidade da verdade histórica, desenvolvendo esta capacidade de observar a pluralidade e seguir pelo caminho verosímil, tão importante num mundo em mudança e com uma multiplicidade infinita de caminhos, e em que as escolhas são cada vez mais difíceis porque os caminhos rompem com os padrões do conhecido. Assim, os estudantes, ao serem confrontados com estas realidades/realidade, adquirem mais do que competências, desenvolvem uma nova forma de ver a vida. “Podemos ainda perceber como terá feito sentido aquele tipo de actuação se entendermos as questões enquadradas num conjunto de circunstâncias, face a um conjunto de objectivos.” (Lee, 2003, p. 21).

No ponto de análise acerca das motivações que justificassem a criação das fontes, observei que a maioria dos estudantes da turma do oitavo ano de escolaridade apresentava como motivo o querer provocar uma reacção, enquanto os estudantes da turma do nono ano de escolaridade apresentavam ideias baseadas no querer convencer e justificar, seguindo, mais uma vez, na mesma linha de raciocínio explanada anteriormente.

Relativamente ao objetivo de perceber como é que os estudantes pensam e lidam com a evidência histórica multiperspetivada, resolvi focar a minha atenção na forma como os estudantes encaram a fiabilidade da informação e quais as formas de validar a informação. Parece-me que, no momento atual, a abordagem mais interessante por ir ao encontro às necessidades de uma sociedade cada vez mais saturada de informação, tanto verdadeira como falsa, que importa saber peneirar. “Aliás, uma tal concepção reflecte, ela própria, um percurso pessoal de quem, como nós, se interroga e inquieta sobre os problemas do ensino da História porque entende o conhecimento histórico como uma ferramenta imprescindível para ler o mundo.” (Magalhães, 2003, p. 9)

Assim sendo, quando abordados acerca deste assunto, de como decidir acerca da fiabilidade da informação presente na fonte, os estudantes da turma do oitavo ano de escolaridade focavam-se mais nos factos de a informação ser escrita e ainda por ser escrita por uma figura de autoridade. De realçar o aparecimento, embora pontual, de respostas que apontavam para a opinião e a investigação. Estes dados vão ao encontro do que já tinha sido partilhado por Barca (2001) e Gago (2021) no sentido em que se desenvolve a noção de que para que haja progressão de ideias é necessária a aplicação de tarefas desafiadoras.

Já nas respostas dos estudantes da turma do nono ano de escolaridade, as ideias dominantes referiam o elemento de conhecimentos *a posteriori*, mais uma vez reforçando o que tinha sido dito anteriormente.

Quando inquiridos acerca de como se pode proceder no sentido de apurar validade da informação presente nas fontes, observei que, no mesmo sentido do ponto anterior, os estudantes tendiam para respostas relacionadas com a verificação em fontes escritas ou com testemunhas, no entanto, observei também o surgimento de ideias relacionadas com a necessidade de investigação. As respostas dos estudantes da turma do nono ano de escolaridade mantinham-se coerentes com as linhas das respostas anteriores. No entanto, apareciam também categorias como a investigação e o cruzamento de fontes.

Ora, neste sentido, e com estes dados posso inferir como se desenvolveu o conhecimento histórico e o pensamento dos estudantes ao nível da compreensão da evidência histórica multiperspetivada.

Assim sendo, observo que ocorreu progressão de ideias relativamente aos conceitos substantivos na turma do oitavo ano.

A progressão das ideias é então possível em História, tornando-se uma transição de ideias menos poderosas para outras mais poderosas. Embora algumas ideias possam conduzir a História a um impasse, outras permitem continuar. Isto aplica-se não somente às concepções de evidência, mas também à compreensão das pessoas no passado: um modelo de progressão em empatia histórica. A investigação produziu um modelo de progressão das ideias dos estudantes sobre a compreensão das pessoas no passado e sobre o desenvolvimento do seu conceito de empatia (Lee, 2003, p. 25)

Podemos justificar esta afirmação tendo em consideração que no primeiro momento de recolha de ideias prévias, a maioria das ideias presentes nas respostas estavam categorizadas como “Desconstrução do conceito” e “Senso comum”. Já na última fase de recolha de ideias, metacognição, a maioria das ideias presentes nas respostas foi categorizada como “Ideia aproximada”, tendo ocorrido casos de “Conceito Histórico ou Científico”. Esta progressão justifica-se pela prática de

tarefas em tomo de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre os seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens. Será uma forma de desenvolver as suas competências de selecção e organização da informação, tão necessárias num mundo de informação plural e contraditória. (Barca, 2001, p. 39)

Não foi possível a observação de progressão, ou não, na turma de nono ano de escolaridade pelos motivos já explanados anteriormente.

A realização deste trabalho de investigação foi tão desafiante quanto deliciosa. Por um lado, à medida que fui refletindo acerca do que ia aprendendo, ia-me apercebendo de que este momento, que inicialmente parecia o fim, a meta, se revelava apenas como o início. Poderia escrever que agora tudo faz sentido, no entanto, agora, no meu entender, se estabelecem as ligações daquilo que considerava ser estanque. De facto, ao longo do meu percurso académico fui percebendo que quanto mais se aprende, menos se sabe, porque se vai tomando consciência de que aquilo que sabemos é tão pouco em comparação com o que o mundo e a alma nos pedem.

Com este trabalho de investigação e com a prática pedagógica fui um bocadinho mais longe na procura da profissional que quero ser e na busca do caminho que terei enquanto professora, mas muito mais do que isso, enquanto ser humano. O pensamento é o que nos eleva, o que nos permite ser mais, ir mais longe e, enquanto estudante da área da Educação Histórica, não vejo campo mais fértil para o desenvolvimento deste mesmo pensamento. Aqui se cultiva o olhar, o pensar, o Ver o “outro” com todas as suas formas. Aqui se cultiva o permitir ser, o permitir estar. Aqui se cultiva o gosto pela riqueza da diferença. Aqui se cultiva o amor pelo “outro”, pela educação do “outro”, pela cultura do “outro”. Aqui se ouvem os motivos do “outro”, os seus interesses, as suas circunstâncias. Aqui se liga o passado, o presente e o futuro, não numa ligação simples, que julga e condena, mas numa forma de compreender. Nunca, como agora, soube de forma tão clara que a Educação Histórica é o caminho que devo seguir e aplicar na minha vida, pessoal e profissional, para a construção daquele que é o mundo que quero deixar para os meus filhos...

## Referências bibliográficas

- Artola, M. (1968). *Textos fundamentales para la historia*. Alianza Universidad Textos.
- Ashby, R. (2003). O conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções de estudantes. *Educar em Revista*, 151-170.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Centro de Estudos de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2001). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In I. Barca (Org.) *Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Perspectivas em Educação Histórica*. Universidade do Minho.
- Barca, I. (2004). Aula-Oficina: do Projeto à avaliação. In I. Barca & M. Gago M. (Org.) *Para uma Educação de Qualidade: Actas das Quartas Jornadas de Educação Histórica*. Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2019). Investigar em educação histórica em Portugal: opções metodológicas. *Educar em Revista*. UFPR. 109-126.
- Chapman, A. (2011). Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. L. Perikleous, & D. Shemilt. *The Future of the Past: Why History Education Matters*. UNDP-ACT.
- Chapman, A. (2018). *Desenvolvendo o Pensamento Histórico: Abordagens conceituais e estratégias didáticas*. W. A. Editores.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1998). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Sage.
- Cole, E. A. & Barsalou, J. (2006). Unite or divide? The challenges of teaching history. In J. Robinson West, (Dir) *Societies emerging from violent conflicts*. United States Institute of Peace.
- Direção Geral de Educação (2018). Aprendizagens Essenciais / Articulação com o perfil dos estudantes - oitavo ano - 3º Ciclo do Ensino Básico. DGE.
- Dicionário Básico da Língua Portuguesa. (2010). Porto Editora.

Calepino, A. (1502). *Dictionarium Linguae Latinae*. Reggio.

Corbin J. & Strauss A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, vol.13. n°1, 3-21.

Dobbernack J. & Moddood T. (2011). *Tolerance and cultural diversity in Europe: Theoretical perspectives and contemporary developments*. European University Institute.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Fronza, M. (2007). *O significado das histórias em quadrinhos na Educação Histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio*. Ministério da Educação e do Desporto - Universidade Federal do Paraná – Setor de Educação – Programa de pós-graduação em Educação

Gago, M.(2018). Ser Professor de História em tempos difíceis: início de um processo formativo. *Antíteses*. 505-515. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2018v11n22p507>

Gago, M. (2020). *Opinião, ponto de vista e perspectiva - a construção da narrativa histórica e as questões de objetividade/verdade em História*. OPSIS, 20(1), 1–13. <https://doi.org/10.5216/o.v20i1.63859>

Gago, M. (2018). *Consciência histórica e narrativa na aula de História: concepções de professores*. CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.

Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos estudantes em História. In I. Barca (Org.) *Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Perspectivas em Educação Histórica*. Universidade do Minho.

Lee, P. & Ashby, R. (2001) Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In O. L. Davis Jr., E.A. Yeager & S.J. Foster (Eds.) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. 21-50. MD: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

- Lee, P. (2003) Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pá. In I. Barca (Org.) *Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Educação Histórica e museus*. 19-36. Universidade do Minho.
- Lee, P. (2005) Putting principles into practice: understanding History. In *How students learn: History, Mathematics and Science in the classroom*. 31-78. The National Academies Press.
- Lee, P. (2011). Historical Literacy and Transformative History. In L. Perikleous & D. Shemilt. *The Future of the Past: Why History Education Matters*. 128-262. UNDP-ACT.
- Maia, T. D. (2017). Fontes em disputa: Educação histórica e o uso de fontes na aprendizagem histórica dos passados dolorosos. In C. P. Ribeiro, H. Vieira, I. Barca, L. A. Alves, M. H. Pinto, & M. Gago. *Epistemologias e Ensino da História*. CITCEM.
- Melo, M. C. (2001). O conhecimento tácito substantivo dos estudantes – no rasto da escravatura. In I. Barca (Org.). *Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Perspectivas em Educação Histórica*. Universidade do Minho.
- Melo, M. C. (2003). *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes*. CEEP, Universidade do Minho
- Ministério da Educação (1991). Organização curricular e programa: ensino básico e secundário - programa de História. Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- Ministério da Educação (2018). Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos, Ensino Secundário, História A.  
[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/11\\_historia\\_a.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_historia_a.pdf).
- Nechi, L (2017). *O novo Humanismo como princípio de sentido da didática da História: Reflexões a partir da consciência Histórica de jovens ingleses e brasileiros*. [Tese de Doutoramento]. Universidade Federal do Paraná.
- Neto, V. (2004). Minorias e limites da tolerância em Portugal (sécs. XIX/XX). *Revista de História das Ideias*. Vol.25. 355-403.
- Osler, A. & Starkey, H. (2010). *Teachers and human rights education*. Taylor & Francis.
- Ramalho, M. I. (2004). Tolerância – não. *Revista de História das Ideias*. Vol.25. 147-155.

Rusen, J. (2012) Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. *História Viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Universidade de Brasília.

Shemilt, D. (2011). The Gods of the Copybook Headings: Why don't we learn from the Past? In L. Perikleous & D. Shemilt. *The Future of the Past:: Why History Education Matters*. 69-128. UNDP-ACT.

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching, a guide for teachers*. Council of Europe. AKG London.

Wallerstein I. (2006). *European Universalism: The Rhetoric of Power*. New Press.

## **Anexos**

## **A. Fichas de recolha de ideias prévias**

Anexo – Ficha de recolha de ideias prévias - oitavo ano

### **A Reforma e a Contrarreforma**

**Gostaríamos de saber as tuas ideias sobre esta temática. Para isso responde às seguintes questões.**

1. Diz o que entendes por:

Reforma

Protestantismo

Contrarreforma

Concílio

Inquisição

Cristão

Católico

2. Lê a seguinte fonte e responde às questões.

Houve várias pessoas que se apresentaram a Martinho Lutero [monge católico, professor de teologia na Alemanha, 1483-1546, figura central da Reforma Protestante], em Wittenberg, para se confessarem, munidas de bulas de indulgências i. Seguras do perdão, confessaram os seus pecados e exigiram a absolvição. Todavia, como confessaram faltas graves sem que tivessem revelado arrependimento sincero, (...) Lutero recusou-se a absolvê-las. (...) Então, mostraram as cartas ao Papa, que tinham adquirido ao monge Tetzel ii. Mas Lutero recusou-se a aceitar tais cartas de indulgência, dizendo-lhes que, se não se arrependessem verdadeiramente e não fizessem penitência, não obteriam o perdão pelos seus pecados. Muitos deles foram queixar-se a Tetzel (...) que foi tomado por uma cólera violentíssima, ameaçando Lutero com a fogueira da Inquisição.

Friederich Myconius [Teólogo Luterano e Reformador alemão. Foi amigo e colaborador de Martinho Lutero, participou da Confissão de Augsburgo], História da Reforma (século XVI)

i Documentos emitidos pela Igreja para o perdão total ou parcial das penitências relativas aos pecados cometidos. ii Joham Tetzel (1465-1519) – monge dominicano alemão que dirigiu na Alemanha a pregação a favor das indulgências.

2.1 Indica o assunto que está retratado na fonte.

2.2 Com base na fonte, identifica as duas pessoas que não defendem as mesmas ideias acerca do modo de se conseguir a salvação / o perdão dos pecados.

2.3 Na tua opinião, como se pode explicar que dois religiosos católicos, que defendem a paz, se tenham envolvido num conflito? Justifica.

2.4 Identifica o autor da fonte.

2.5 Para quem consideras ter sido escrita a obra de onde foi retirado o excerto?

2.6 Com que intenção terá sido escrita esta obra?

2.7 Podemos confiar, ou não, no que nos é dito pelo autor desta fonte? Justifica.

2.8 De que forma podemos validar se o que nos é dito pelo autor do documento é, ou não, “verdadeiro”?

2.9 Quem saberá melhor o que aconteceu: a. uma testemunha? b. um historiador daquele tempo – século XV? c. um historiador recente?

· Justifica a tua opção.

## A Segunda Guerra Mundial

**Gostaríamos de saber as tuas ideias sobre esta temática. Para isso, responde às seguintes questões.**

1. Diz o que entendes por:
  - 1.1. Genocídio
  - 1.2. Resistência
  - 1.3. Holocausto
  
2. Lê com atenção as fontes e responde às questões:

### Fonte 1

Povo alemão, o vosso país e o meu estão em guerra. O vosso governo invadiu o Estado livre e independente da Polónia. Ninguém confia mais na palavra do vosso chefe. Ele disse que não desejava anexar a Áustria: ele violou o seu compromisso. Ele declarou que não incorporaria os Checos no Reich: ele fê-lo. Ele deu a sua palavra, após a Conferência de Munique (Setembro de 1938), de não ter mais exigências territoriais a fazer na Europa: ele violou-a.

Discurso de Neville Chamberlain, Primeiro-Ministro inglês  
(4 de setembro de 1939)

### Fonte 2

A situação económica da Alemanha é, em breves traços, a seguinte: estamos superpovoados e não temos meios próprios capazes de alimentar toda a população. Além disso, também nos faltam algumas matérias-primas fundamentais ao crescimento da indústria alemã. A solução reside no alargamento do “espaço vital” pelo que é necessário termos o exército preparado para a luta e a economia capaz de suportar a guerra. Temos de continuar a eterna marcha dos Germanos para sul e ocidente da Europa.

A. Hitler, Plano dos 4 Anos (Agosto de 1936)

- 2.1. Quem é o autor da fonte 1?
  - 2.2. Qual a sua nacionalidade?
  - 2.3. A quem se dirigia este discurso?
  - 2.4. Quais achas que terão sido os motivos que levaram este autor a fazer este discurso? Justifica.
  - 2.5. Quem saberá melhor o que aconteceu:
    - a. uma testemunha?
    - b. um historiador daquele tempo – século XX?
    - c. um historiador recente?
- Justifica a tua opção.
- 2.6. Quem é o autor da fonte 2?
  - 2.7. Que país é retratado pelo autor na fonte?
  - 2.8. Que interesse teria este autor ao referir as dificuldades da situação económica alemã da altura?
  - 2.9. Que intenção consideras terá tido este autor ao fazer este discurso?
  - 2.10. Podemos confiar, ou não, no que nos é dito pelo autor desta fonte? Justifica.
3. Relê as fontes 1 e 2 e responde:
    - 3.1. A partir da sua leitura, podemos saber quem estava a dizer a “verdade” e quem estava a “mentir”? Justifica.

3.2. De que forma podemos validar se o que nos é dito pelo autor das fontes é, ou não, “verdadeiro”?

## B. Fichas de trabalho para recolha de dados – oitavo ano

Anexo – Ficha 1

### Ficha de trabalho nº1

**No século XVI ocorreu uma crise de valores que abalou a Igreja Católica. Que fatores terão estado na base dessa crise?**

1. Lê com atenção as fontes seguintes e responde às questões.

#### Fonte 1

Assim, vemos os prelados apresentarem-se vestidos de finíssimo pano inglês, gorro na cabeça, a mão constelada de anéis preciosos, cavalgando soberbamente, seguidos de numerosa criadagem, vestida de vivas cores. Constroem-se magníficos palácios com altas salas pintadas, regalam-se em faustosos banquetes, as fundações de beneficência desperdiçam-se em banhos, gastam-se quantias enormes em cavalos raros, cães e falcões de caça.

**Prior J. Butzbach**[1477-1516, Beneditino e escritor alemão, prior do Mosteiro de Laach], *Odeporicon* (relatos de viagem), 1505

#### Fonte 2

O clero, com o seu mau exemplo, traz a morte espiritual aos crentes. Os padres afastaram-se de Deus e a sua vida decorre no meio do vício. [...] Arrepende-te e volta atrás, Igreja pecadora! [...] Muitos de vós dizeis que o Papa me excomungará. Pela minha parte, ó Senhor, eu te peço que a excomunhão venha depressa! Ó Senhor, eu não procuro senão a tua cruz! Faz-me perseguir. É a graça que te peço. Permite que eu dê o meu sangue por ti como Tu o deste por mim.

**Savonarola** [1452 – 1498, Padre dominicano e pregador], *Sermões*, 1495

- 1.1. Identifica os autores das fontes apresentados.
- 1.2. A que grupo social pertencem?
- 1.3. Que críticas fazem estes pensadores à Igreja?
- 1.4. Consideras estas críticas justas ou injustas? Justifica.
- 1.5. Na tua opinião, como se pode explicar que dois religiosos façam estas críticas à Igreja a que pertencem? Justifica.
2. Observa agora as fontes 3 e 5 da página 78 do teu manual.
  - 2.1. Qual dessas fontes escolherias para ilustrar as fontes 1 e 2 da ficha? Justifica.

3. Que título darias a esse conjunto de fontes? Justifica.
4. Observa a pintura de 1546, de Lucas Cranach, que está projetada no quadro e que completa o pormenor que está representado no teu manual.
  - 4.1. Que diferenças encontras entre os dois lados da pintura?
  - 4.2. Que mensagem consideras que se pretende transmitir nesta pintura? Justifica.
5. Observa agora as fontes seguintes:



**Fonte 3 - O Papa visto como um anti-Cristo, vendendo indulgências para adquirir dinheiro para a construção da Basílica de S. Pedro. Gravura de Lucas Cranach.**



**Fonte 4 - Basílica de S. Pedro, Vaticano, ilustração baseada na maquete em madeira realizado por Antonio Labacco a partir do projeto de António da Sangallo para a Basílica de S. Pedro. Esta ilustração faz parte de um grupo de cinco, realizadas entre 1546 e 1549.**

- 5.1. O que observas representado na fonte 3?
- 5.2. Relaciona o que está representado na fonte 3 com a fonte 4.
- 5.3. Consideras que estas fontes concordam ou discordam com as críticas à Igreja Católica que observaste nas fontes 1 e 2? Justifica.

6. Observa agora a fonte 5.

**Fonte 5**

*Porque é que o Papa, cuja bolsa é mais rica do que a dos ricos, não constrói a basílica de S. Pedro com o seu próprio dinheiro e não com o dos pobres? As indulgências, cujos méritos são tão apregoados, não têm senão um: obterem dinheiro. O verdadeiro tesouro da Igreja é o Santíssimo Evangelho da glória da graça de Deus.*

**Martinho Lutero**, *95 Teses Contra as Indulgências* (1517)

6.1. Justifica a publicação das “95 Teses Contra as Indulgências” por Martinho Lutero, tendo em consideração tudo o que observaste na análise de todas as fontes.

### Ficha de trabalho nº2

**Como vimos na aula anterior, no fim do século XV e no início do século XVI foram muitas as vozes que se levantaram com duras críticas à Igreja, entre as quais se destacou a de Martinho Lutero. Que consequências teve a atuação deste no seio da Igreja?**

1. Observa as imagens projetadas no quadro e indica:
  - 1.1. Que figura se destaca em ambas as imagens?
  - 1.2. A quem se dirige a publicação que foi afixada pelo monge nas portas da Catedral de Wittenberg? Justifica.
  - 1.3. Consideras que a mensagem que se pretende transmitir com a afixação das Indulgências nas portas da Catedral chegaria a toda a população ou apenas a uma parte dela? Porquê?
  - 1.4. Na segunda imagem, que figuras estão representadas, para além do monge?
  - 1.5. Consideras que o monge estará, ou não, a dizer exatamente o mesmo que escreveu nas teses que afixou? Justifica.
  - 1.6. Tendo em conta o que observaste, consideras que a audiência para quem se escreve ou discursa, influencia o discurso e o modo como este é feito? Justifica.

**Fonte 1**

É necessário ensinar aos cristãos que aquele que dá aos pobres ou empresta aos necessitados faz melhor do que comprar indulgências.

**Martinho Lutero**, *Obras*, 1517

**Fonte 2**

Arrepende-te e volta atrás, Igreja pecadora!

**Savonarola**, *Sermões*, séc. XV

2. Lê as fontes.
  - 2.1. Identifica os autores das duas fontes.
  - 2.2. Consideras que estes autores partilham das mesmas ideias ou têm ideias opostas? Justifica.
  - 2.3. Qual achas que é o desejo transmitido pelas fontes em relação à Igreja?

### Ficha de trabalho nº3

**Como vimos nas aulas anteriores, as críticas à Igreja subiram de tom no início do século XVI, chegando a um ponto de viragem no que se conhecia até então. Com a afixação das 95 teses contra as Indulgências por Martinho Lutero, em 1517, o monge foi excomungado e, como reação, queimou a bula papal e desligou-se da obediência à figura do Papa, criando a primeira Igreja protestante. Que novas igrejas surgiram então? Quais as suas características?**

1. Observa os seguintes fontes e de seguida responde às questões, relativas à nova Igreja criada por Martinho Lutero.

Mapa 1



Mapa religioso da Europa antes da Reforma Protestante, retirado da “Escola Virtual”.

#### Fonte 1

Assim, vemos que a fé basta a um cristão. Ele não precisa de nenhuma obra para se justificar. Se ele não precisa de nenhuma obra, ele está certamente desobrigado de todos os mandamentos e todas as leis; se está desobrigado deles é certamente livre.

**Martinho Lutero, *A Liberdade do Cristão***

#### Fonte 2

Todos os cristãos têm uma condição verdadeiramente espiritual e entre eles não há distinções além da que se relaciona com as funções de cada um. (...) Qualquer um que tenha emergido das águas do Batismo pode orgulhar-se por já ter sido ordenado sacerdote, bispo ou papa, embora nem todos possam exercer tais ofícios.

**Martinho Lutero, *Manifesto à Nobreza alemã*, 1520**

- 1.1. Identifica o autor das duas fontes.
- 1.2. Explica a frase sublinhada na fonte 1.
- 1.3. Consideras que esta ideia mostra semelhanças ou diferenças com os ideais da Igreja católica? Justifica.
- 1.4. Explica o sentido da frase sublinhada na fonte 2.

- 1.5. Consideras que esta ideia presente nesta frase mostra semelhanças ou diferenças com os ideais da Igreja católica? Justifica.
- 1.6. Tendo em conta a análise das fontes, identifica os dois princípios fundamentais da Igreja Luterana.

2. Lê a fonte 3 e observa a fonte 4 da página 80 do teu manual.

### **Fonte 3**

Lutero apelou a muitos grupos na Alemanha por diferentes razões. Alguns concordavam sinceramente com ele e acreditavam que a sua doutrina era a verdadeira versão do cristianismo. Outros viam no protestantismo vantagens políticas e sociais. Porque Lutero e os seus seguidores protestavam contra o catolicismo.

**Peter Stearns**, *Documents in World History*, 2002

- 2.1. Que atividade económica identificas na fonte 4 do teu manual?
- 2.2. Que vantagens identifica o Historiador Peter Stearns no abandono do catolicismo para a prática do protestantismo?
- 2.3. Consideras que os fiéis podem ter sido movidos a abandonar a igreja católica por motivos que não estavam relacionados com a religião em si? Justifica.

**A quebra da unidade na Igreja católica iniciada por Lutero foi o mote do surgimento de outras Igrejas Protestantes no seio da Europa. A partir de Genebra difundiu-se o Calvinismo que seguia a doutrina de Calvino.**

3. Lê a fonte 1 da ficha de trabalho e a fonte 2 da página 80 do teu manual e responde às seguintes questões:

**Fonte 1**

- Quantos sacramentos existem na Igreja de Jesus Cristo? Existem dois, nos quais toda a comunidade de fiéis participa: o batismo e a comunhão. (...)
- Os pastores podem distribuir os sacramentos a qualquer um? (...) No que se refere à comunhão, o pastor deve evitar dá-la a quem não for digno.

*Catecismo de Genebra, 1545*

- 3.1. Qual a principal característica que Calvino identifica como fundamental no Calvinismo?
- 3.2. Explica em que consiste essa característica.
- 3.3. Relê a fonte 1 relativamente aos sacramentos. Que diferenças e semelhanças encontras entre a Igreja Católica, a Igreja Luterana e a Igreja Calvinista?
- 3.4. Tendo em conta que o Calvinismo surgiu em Genebra, na Suíça, (uma região de intenso comércio) e o facto de a teoria da predestinação defender que a riqueza e a prosperidade eram sinal da bênção de Deus, explica a rápida adesão de burgueses a esta nova Igreja.
- 3.5. Que motivos terão estado na origem da rápida difusão do Calvinismo na Europa?

**Também na Inglaterra surgiu uma nova Igreja Protestante: a Igreja Anglicana, pelas mãos do rei Henrique VIII. Este, casado com Catarina de Aragão, apaixonou-se por Ana Bolena e solicitou ao Papa a anulação do seu matrimónio. Como o Papa recusou, este proclamou-se o chefe da Igreja de Inglaterra através do Ato de Supremacia.**

4. Lê as fontes 2 e 3 da ficha de trabalho e responde às questões.

**Fonte 2**

O rei é o único chefe supremo da Igreja da Inglaterra. (...) Nesta qualidade, o rei tem o poder de examinar, reprimir, emendar tais erros, heresias, abusos, ofensas e irregularidades que devem ou podem ser reformados legalmente pela autoridade espiritual, a fim de garantir a paz, a unidade e a tranquilidade do reino, não obstante todos os usos, costumes e leis estrangeiros, toda a autoridade estrangeira.

Ato de supremacia, 1534

**Fonte 3**

Todo o cura [sacerdote] deve obter a Bíblia em latim e em inglês e colocá-la no coro da sua igreja, para permitir a todos a sua leitura, e (...) encorajará todos os homens a lê-la, pois é a palavra de Deus e o alimento espiritual da alma.

Declaração do bispo Thomas Cranmer, 1536

- 4.1. Indica a que rei se refere a fonte 2.
- 4.2. Identifica o objetivo da elaboração da fonte 2, justificando-o com uma expressão do texto.
- 4.3. Consideras que a motivação que esteve na origem desta fonte tem base religiosa ou não? Justifica.

- 4.4. Tendo em conta o que já sabes acerca do aparecimento da igreja Anglicana, consideras o seu surgimento teve como base as mesmas motivações do surgimento das outras igrejas protestantes? Justifica.
- 4.5. Mostra, com base na fonte 3, que o Anglicanismo tem semelhanças com as outras Igrejas protestantes.

### Ficha de trabalho nº5

#### **Perante o êxito da Reforma Protestante, a Igreja Católica levou a cabo um processo de reforma interna.**

1. Observa com atenção os fontes seguintes e responde às questões.

#### **Fonte 1 – Decisões do Concílio de Trento**

O Santo Concílio ordena que (...), nos assuntos da fé e dos costumes, ninguém tenha a audácia de interpretar as Sagradas Escrituras com um sentido diverso daquele que lhe dá a Santa Madre Igreja, à qual exclusivamente compete apreciar esse sentido. (...) Praticai boas obras, porque Deus é justo e não esquecerá as boas ações e a caridade praticada em Seu nome (...).

A Igreja deve introduzir cerimónias, luzes, ornamentos, para despertar o espírito dos fiéis, através desses sinais vivos de piedade e de religião (...). Os bispos devem ser irrepreensíveis, sóbrios e castos. (...).

O Santo Concílio ensina e ordena que a piedosa prática das indulgências (...) deve ser conservada. (...) No entanto, tendo em conta os abusos em que se caiu, o Santo Concílio manda que sejam abolidos todos os deploráveis tráficos de dinheiro. (...)

**Decretos do Concílio de Trento** [1545-1563]

#### **Fonte 2 – Concílio de Trento**



- 1.1. Localiza no tempo e no espaço a elaboração dos decretos referidos na fonte 1.
- 1.2. Quem achas que pode ter participado no Concílio onde foram tomadas estas decisões?
- 1.3. Retira da fonte 1 uma expressão que:
  - 1.3.1. Mostre que o Concílio de Trento foi sensível a algumas críticas.
  - 1.3.2. Mostre que o Concílio não aceitou as posições protestantes.
- 1.4. Tendo em conta o que observaste na análise da fonte 1 relativamente aos princípios afirmados pela Igreja Católica no Concílio de Trento, consideras que houve continuidade ou que houve mudança? Justifica.

## C. Fichas de trabalho para recolha de dados – nono ano

Anexo – Ficha 6

### Ficha de trabalho

Lê com atenção as fontes sobre o lançamento da bomba atómica.

#### Fonte 1

Descobrimos a mais terrível bomba da História do Mundo. (...) Esta arma será usada contra o Japão entre hoje e 10 de Agosto. Informei o Secretário de Guerra, Mr. Stimson, para a usar contra alvos militares, soldados e marinheiros, e não contra mulheres e crianças. Mesmo que os japoneses sejam selvagens, rudes, cruéis e fanáticos, nós, como líderes para o bem-estar do Mundo, não podemos lançar esta bomba terrível contra a sua capital.

“Diário do Presidente Truman, 25 de Julho de 1945”, in Harry Truman, *Off the Record*, Harper and Row, 1986.

#### Fonte 2

Uma demonstração numa zona desabitada não seria vista pelo Japão como uma razão para se render. Havia o perigo do teste ser inútil. E, além disso, não tínhamos bombas para desperdiçar.

Entrevista a Henry Stimson, secretário do Ministério da Guerra dos Estados Unidos da América, 1946.

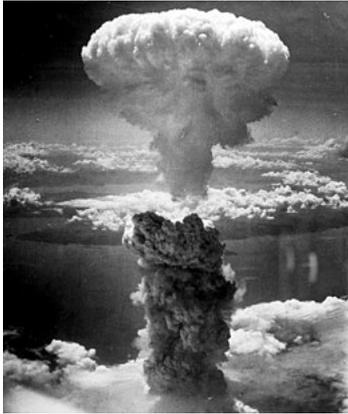
#### Fonte 4

Nós pensamos que seríamos capazes de vencer os Americanos no seu primeiro ataque aéreo. Mas se eles fizessem um segundo ou terceiro ataque, primeiro as nossas reservas de comida iriam acabar, depois as nossas armas. Os Americanos podiam ter vencido sem a bomba atómica. Entrevista com o secretário do Ministério da Guerra japonês, em 1963.

#### Fonte 3

Estava tão habituado aos raids aéreos que (...) já nem me preocupava com todas as preocupações. O pequeno-almoço estava para ser servido. Nessa altura a nossa dieta consistia em duas refeições de arroz com casca. (...) O som dos aviões tornou-se cada vez mais próximo e pareciam atravessar-se por baixo do hospital. Gritei: “é um ataque inimigo! Cuidado – protejam-se!” (...) e atirei-me para debaixo de uma cama. Houve um clarão que cegava e- Bang! Crack! (...) O que foi, ninguém sabia (...). Olhei pela janela, não havia um único vidro ou estrutura, tudo estava completamente destruído. Uma multidão de “fantasmas” chegava ao hospital (...). Os seus cabelos estavam queimados, com a pele escurecida, empolada e descascada. (...) É médico? Pode examinar-me? – perguntou um jovem. Vai ficar bem, anime-se – foi o que consegui dizer-lhe. Morreu durante a noite.

Tatsuichiro Akizuki, Nagasaki, médico japonês vítima da bomba atómica e que tratou das vítimas desta bomba, 1945, Quartet Books, 1981.



1. Responde às seguintes perguntas com base na fonte 1.

1.1 Quais são os alvos da bomba atômica?

1.2 Quais as razões apontadas por Truman para o lançamento da bomba?

1.3 Consideras que existe, ou não, uma contradição entre decidir o lançamento de uma bomba atômica e considerar que os EUA são os “líderes para o bem-estar do Mundo”? Justifica.

1.4 Sabendo que a fonte 1 é um excerto do diário pessoal de Truman, consideras que podemos confiar nesta fonte? Justifica.

2.1 Com base na fonte 2, o secretário da Guerra dos EUA partilhava, ou não, da opinião do presidente Truman acerca dos cuidados a ter com a bomba atômica? Justifica.

2.2 A descrição feita por uma testemunha de Nagasaki comprova, ou não, que as recomendações do presidente Truman não foram atendidas? Justifica.

2.3 Os autores das fontes 2 e 4 concordam ou discordam quanto à necessidade de uso da bomba atômica? Justifica.

2.4 Quando os historiadores constroem a História, e se possível, devemos, ou não, ouvir as testemunhas dos acontecimentos? Justifica.

2.5 Se a realidade só se passou de uma forma como podes explicar que acerca do mesmo assunto existam perspetivas diferentes?

2.6 Depois da análise destas fontes, concordas ou discordas com a atuação dos EUA? Justifica.

**Ficha de trabalho**

1. Lê as seguintes fontes sobre a prática do genocídio ao longo do século XX.

<p><b>Arménios</b> 972 000 mortos Ano: 1918</p> <p>Durante a 1ª Guerra Mundial, no Império Otomano, os turcos terão matado centenas de milhares de arménios. Os turcos negam estas mortes, contudo, o Parlamento Europeu, por exemplo, afirma que se tratou de genocídio.</p>		<p><b>Bengalis</b> 1.5 milhões de mortos Ano: 1971</p> <p>Durante a guerra da independência do Bangladesh (na época, Paquistão Oriental), o exército do Paquistão Ocidental (atual Paquistão) assassinou mais de um milhão de civis e militares.</p>	
<p><b>Tibetanos</b> 350 000 mortos Ano: 1950</p> <p>A partir de 1950 (reconquista do Tibete pela China) têm sido mortos milhares de tibetanos. A resistência é simbolizada pelo Dalai Lama, líder espiritual e político do Tibete.</p>		<p><b>Tutsis</b> 937 000 mortos Ano: 1994</p> <p>No Ruanda (África), o governo controlado pela etnia Hutu massacró quase um milhão de pessoas de etnia Tutsi</p>	

1.1 Consideras que os casos de genocídio apresentados têm motivações geopolíticas, raciais, religiosas ou outras? Justifica.

- 1.2 Após a análise das fontes, consideras que é importante, ou não, continuar a falar sobre genocídios?  
Justifica.
- 1.3 Na tua opinião, o que pode ser feito para evitar a prática de genocídio?

## D. Fichas de recolha de ideias de metacognição

Anexo – Ficha de recolha de ideias de metacognição oitavo ano

**Tendo em conta o que aprendeste nas aulas, responde às questões:**

1. Define:

Reforma  
Protestantismo  
Contrarreforma  
Concílio  
Inquisição  
Cristão  
Católico

2. Lê a seguinte fonte e responde às questões.

### Fonte 1

Desde então, [1492], a vida intelectual e científica de Portugal desceu a um abismo de intolerância, fanatismo e pureza de sangue. O declínio foi gradual. [...] Os Portugueses esforçaram-se ao máximo em fechar-se a influências estrangeiras e heréticas. A educação formal era controlada pela Igreja, que mantinha um currículo medieval centrado na gramática, retórica e argumentação escolástica. Através desse isolamento autoimposto, os Portugueses perderam a competência até mesmo nas áreas que anteriormente tinham dominado.

David S. Landes, A Riqueza e a Pobreza das Nações: porque são algumas tão ricas e outras tão pobres, Gradiva, 2002

- 2.1. Identifica o autor da fonte.
  - 2.2. Indica o assunto que está retratado na fonte.
  - 2.3. Indica em que século foi escrita esta obra.
  - 2.4. Que tese é defendida por este autor?
  - 2.5. Para quem terá sido escrita esta fonte?
  - 2.6. Com que intenção terá sido escrita esta fonte?
  - 2.7. Podemos confiar no que nos é dito nesta fonte? Justifica.
  - 2.8. De que forma podemos validar se o que nos é dito pelo autor desta fonte é “verdade”?
  - 2.9. Quem saberá melhor o que aconteceu?
    - a) uma testemunha?
    - b) um historiador daquele tempo – século XV e XVI?
    - c) um historiador recente?Justifica a tua opção.
3. Agora reflete acerca das tuas aprendizagens nestas aulas.
- 3.1. O que mais gostei nestas aulas?

- 3.2. Que dificuldades tive?
- 3.3. O que aprendi de novo?
- 3.4. Sobre o que gostava de saber mais?

Obrigada pela tua colaboração.

## E. Planos de aula

PLANO	DE	AULA
90'		

### Conteúdos programáticos:

Domínio: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI

Subdomínio: Os novos valores europeus: O tempo das reformas religiosas.

Problema: Quais foram os fatores que estiveram na base de uma crise de valores no seio da Igreja e a crescente contestação sentida, sobretudo no início do século XVI?

**Aprendizagens essenciais:** Compreender em que condições se desenvolveu, na Cristandade ocidental, um movimento de insatisfação e de crítica que culminou numa rutura religiosa;

### Metas curriculares:

2. Conhecer e compreender a Reforma Protestante

1. Identificar os fatores que estiveram na base de uma crise de valores no seio da Igreja e a crescente contestação sentida, sobretudo no início do século XVI.
2. Relacionar o espírito e valores do Renascimento com as críticas à hierarquia e com o apelo ao retorno do cristianismo primitivo
3. Descrever a ação de Martinho Lutero como o decisivo momento de rutura no seio da cristandade ocidental.

Conceitos substantivos:  
cristão, católico

Conceitos meta  
históricos:

Interpretação de  
Evidência

Multiperspetivada

**Materiais:** Projetor, apresentação ppt, ficha de trabalho, caderno diário, manual (página 78 e 79), caderno de atividades (página 19).

Momento 0 – A recolha de ideias prévias foi previamente realizada, numa aula do final do 1º período, individualmente e por escrito. Entre os conceitos recolhidos relevantes para esta aula estão os conceitos de Cristão, Católico e Interpretação de Evidência Multiperspetivada.

Momento 1 -No início da aula, faz-se o registo do sumário. É apresentado oralmente e através da projeção de uma questão problema, pela professora, o novo tema em estudo: A Reforma Protestante. De seguida, é proposto aos estudantes a realização de uma tarefa através de uma ficha de trabalho que será facultada. Para a sua realização será também observada uma imagem projetada. 10'

Momento 2 – Individualmente e por escrito, cada estudante responde às questões da ficha de trabalho. 30'

Momento 3 – Procede-se à correção da ficha de trabalho em grande grupo, com a orientação da professora para as ideias principais (em articulação com a informação presente no manual). 30'

Síntese– Propõe-se aos estudantes que sublinhem no texto de autor do livro na página ímpar a informação mais relevante desenvolvida nesta aula. Escrita de um parágrafo síntese individualmente, no caderno, acerca das aprendizagens efetuadas, a partir de uma questão projetada no quadro. Caso o

tempo não seja suficiente, deverão terminar em casa e a correção será feita na aula seguinte.20'
<u>Avaliação</u> – A avaliação é formativa e realizada ao longo da aula, através do modo como os estudantes resolvem a tarefa proposta e através da interação entre a professora e o estudante.
NOTAS- Trabalho proposto – Caderno de atividades, p.19, exercício 1 e 2, a entregar na aula de 13 de Janeiro.

Plano de aula oitavo ano 13/ Janeiro

<b>Conteúdos programáticos:</b>	
Domínio: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI	
Subdomínio: Os novos valores europeus: O tempo das reformas religiosas.	
Problema: Que consequências teve a ação de Martinho Lutero no seio da Igreja?	
<b>Aprendizagens essenciais:</b> Compreender em que condições se desenvolveu, na Cristandade ocidental, um movimento de insatisfação e de crítica que culminou numa rutura religiosa;	
<b>Metas curriculares:</b>	Conceitos substantivos:
2. Conhecer e compreender a Reforma Protestante	cristão, católico
2. Descrever a ação de Martinho Lutero como o decisivo momento de rutura no seio da cristandade ocidental.	Conceitos meta históricos:
	Interpretação de Evidência
	Multiperspetivada

**Materiais:** Projetor, apresentação ppt, ficha de trabalho, caderno diário, manual (página 78 e 79).

Momento 0 – A recolha de ideias prévias foi previamente realizada, numa aula do final do 1º período, individualmente e por escrito. Entre os conceitos recolhidos relevantes para esta aula estão os conceitos de Cristão, Católico e Interpretação de Evidência Multiperspetivada..

Momento 1 - No início da aula faz-se o registo sumário. Procede-se à correção do trabalho proposto em grande grupo, com a orientação da professora para as ideias principais (em articulação com a informação presente no manual). 25'

Momento 2 - De seguida, é proposto aos estudantes a realização de uma tarefa através de uma ficha de trabalho que será facultada. Para a sua realização serão também observadas imagens projetadas. Individualmente e por escrito, cada estudante responde às questões da ficha de trabalho. 20'

Momento 3- Procede-se à correção da ficha de trabalho em grande grupo, com a orientação da professora para as ideias principais (em articulação com a informação presente no manual).25'

Síntese –Propõe-se aos estudantes que sublinhem no texto de autor do livro na página ímpar a informação mais relevante desenvolvida nesta aula. Escrita de um parágrafo síntese individualmente, no caderno, acerca das aprendizagens efetuadas, a partir de uma questão projetada no quadro. Caso o tempo não seja suficiente, deverão terminar em casa e a correção será feita na aula seguinte.20'

Avaliação – A avaliação é formativa e realizada ao longo da aula, através do modo como os estudantes resolvem a tarefa proposta e através da interação entre a professora e o estudante.

**Conteúdos programáticos:**

Domínio: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI

Subdomínio: Os novos valores europeus: O tempo das reformas religiosas.

Problema: Quais as características da Igreja Calvinista? Quais as características da Igreja Anglicana?

**Aprendizagens essenciais:** Compreender em que condições se desenvolveu, na Cristandade ocidental, um movimento de insatisfação e de crítica que culminou numa rutura religiosa; Conhecer alguns dos princípios ideológicos que separam o protestantismo do catolicismo;

**Metas curriculares:**

2. Conhecer e compreender a Reforma Protestante

2. Caracterizar as principais Igrejas Protestantes (Luterana, Calvinista e Anglicana).
3. Identificar as principais alterações introduzidas no culto cristão pelo reformismo protestante.
4. Relacionar o aparecimento e difusão das igrejas protestantes com as condições e com as aspirações políticas, sociais e económicas da Europa central e do Norte.

Conceitos substantivos:

Protestante; Cristão;  
Católico, protestante.

Conceitos meta  
históricos:

Interpretação de

Evidência

Multiperspetivada

**Materiais:** Projetor, apresentação ppt, ficha de trabalho, caderno diário, manual (página 80 e 81), caderno de atividades (página 20).

Momento 0 – A recolha de ideias prévias foi previamente realizada, numa aula do final do 1º período, individualmente e por escrito. Entre os conceitos recolhidos relevantes para esta aula estão os conceitos de Cristão, Católico, Protestante e Interpretação de Evidência Multiperspetivada.

Momento 1 – No início da aula faz-se o registo sumário. 5'

Momento 2 - De seguida, é proposto aos estudantes a realização de uma tarefa através de uma ficha de trabalho que será facultada. Individualmente e por escrito, cada estudante responde às questões da primeira página da ficha de trabalho. 15'

Momento 3- Proceder-se à correção da ficha de trabalho em grande grupo, com a orientação da professora para as ideias principais (em articulação com a informação presente no manual). 20'

Momento 4 - Individualmente e por escrito, cada estudante responde às questões da segunda página da ficha de trabalho. 15'

Momento 5- Proceder-se à correção da ficha de trabalho em grande grupo, com a orientação da professora para as ideias principais (em articulação com a informação presente no manual). 20'

Momento 6 - Propõe-se aos estudantes que sublinhem no texto de autor do livro na página ímpar a informação mais relevante desenvolvida nesta aula. Escrita de um parágrafo síntese individualmente, no caderno, acerca das aprendizagens efetuadas, a partir de uma questão colocada por escrito no

quadro.15'

Avaliação –A avaliação é formativa e realizada ao longo da aula, através do modo como os estudantes resolvem a tarefa proposta e através da interação entre a professora e o estudante.

NOTAS- Trabalho proposto – Caderno de atividades, página 20.

<p><b>Conteúdos programáticos:</b></p> <p>Domínio: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI</p> <p>Subdomínio: Os novos valores europeus: O tempo das reformas religiosas.</p> <hr/> <p>Problema: Quais as características da Igreja Calvinista? Quais as características da Igreja Anglicana?</p> <hr/> <p><b>Aprendizagens essenciais:</b> Compreender em que condições se desenvolveu, na Cristandade ocidental, um movimento de insatisfação e de crítica que culminou numa rutura religiosa; Conhecer alguns dos princípios ideológicos que separam o protestantismo do catolicismo;</p>	
<p><b>Metas curriculares:</b></p> <p>2. Conhecer e compreender a Reforma Protestante</p> <p>2. Caracterizar as principais Igrejas Protestantes (Luterana, Calvinista e Anglicana).</p> <p>3. Identificar as principais alterações introduzidas no culto cristão pelo reformismo protestante.</p> <p>4. Relacionar o aparecimento e difusão das igrejas protestantes com as condições e com as aspirações políticas, sociais e económicas da Europa central e do Norte.</p>	<p>Conceitos substantivos: Protestante; Cristão; Católico, protestante.</p> <p>Conceitos meta históricos: Interpretação de Evidência Multiperspetivada</p>
<p><b>Materiais:</b> Projetor, apresentação ppt, ficha de trabalho, caderno diário, manual (página 80 e 81), caderno de atividades (página 20).</p> <hr/> <p><u>Momento 0</u> – A recolha de ideias prévias foi previamente realizada, numa aula do final do 1º período, individualmente e por escrito. Entre os conceitos recolhidos relevantes para esta aula estão os conceitos de Cristão, Católico, Protestante e Interpretação de Evidência Multiperspetivada.</p> <p><u>Momento 1</u> – No início da aula faz-se o registo sumário. 5’</p> <p><u>Momento 2</u> - De seguida, é proposto aos estudantes a realização de uma tarefa através de uma ficha de trabalho que será facultada. Individualmente e por escrito, cada estudante responde às questões da primeira página da ficha de trabalho. 15’</p> <p><u>Momento 3</u>- Procedese à correção da ficha de trabalho em grande grupo, com a orientação da professora para as ideias principais (em articulação com a informação presente no manual). 20’</p> <p><u>Momento 4</u> - Individualmente e por escrito, cada estudante responde às questões da segunda página da ficha de trabalho. 15’</p> <p><u>Momento 5</u>- Procedese à correção da ficha de trabalho em grande grupo, com a orientação da professora para as ideias principais (em articulação com a informação presente no manual). 20’</p> <p><u>Momento 6</u> - Propõe-se aos estudantes que sublinhem no texto de autor do livro na página ímpar a informação mais relevante desenvolvida nesta aula. Escrita de um parágrafo síntese individualmente, no</p>	

caderno, acerca das aprendizagens efetuadas, a partir de uma questão colocada por escrito no quadro.15'

Avaliação –A avaliação é formativa e realizada ao longo da aula, através do modo como os estudantes resolvem a tarefa proposta e através da interação entre a professora e o estudante.

NOTAS- Trabalho proposto – Caderno de atividades, página 20.

Plano de aula oitavo ano 28/ Janeiro

**Conteúdos programáticos:**

Domínio: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI

Subdomínio: Os novos valores europeus: O tempo das reformas religiosas.

Problema: O que foi a Reforma Interna?

**Aprendizagens essenciais:** Conhecer alguns dos princípios ideológicos que separam o protestantismo do catolicismo;

**Metas curriculares:**

3. Conhecer e compreender a reação da Igreja Católica à Reforma Protestante

1.Distinguir na Reforma Católica o movimento de renovação interna e de Contrarreforma.

2.Enumerar as principais medidas que emergiram do Concílio de Trento para enfrentar o reformismo protestante.

Conceitos substantivos:

Concílio.

Conceitos meta

históricos:

Interpretação de

Evidência

Multiperspetivada

<p><b>Conteúdos programáticos:</b></p> <p>Domínio: Expansão e mudança nos séculos XV e XVI</p> <p>Subdomínio: Os novos valores europeus: O tempo das reformas religiosas.</p> <hr/> <p>Problema: O que foi a Reforma Interna?</p> <p><b>Aprendizagens essenciais:</b></p>	
<p><b>Metas curriculares:</b></p> <p>3. Conhecer e compreender a reação da Igreja Católica à Reforma Protestante</p> <p>1. Distinguir na Reforma Católica o movimento de renovação interna e de Contrarreforma.</p>	<p>Conceitos substantivos:</p> <p>Contrarreforma,</p> <p>Inquisição</p> <p>Conceitos meta</p> <p>históricos:</p> <p>Interpretação de</p> <p>Evidência</p> <p>Multiperspetivada</p>
<p><b>Materiais:</b> Projetor, apresentação ppt, ficha de trabalho, caderno diário, manual (páginas 82, 83, 84, 85), caderno de atividades (página 20).</p> <hr/> <p><u>Momento 0</u> – A recolha de ideias prévias foi previamente realizada, numa aula do final do 1º período, individualmente e por escrito. Entre os conceitos recolhidos relevantes para esta aula estão os conceitos de Cristão, Católico, Protestante e Interpretação de Evidência Multiperspetivada.</p> <p><u>Momento 1</u> – No início da aula faz-se o registo sumário. 5’</p> <p><u>Momento 2</u> - De seguida, procede-se à conclusão da correção da ficha de trabalho realizada na aula anterior, em grande grupo, com a orientação da professora para as ideias principais (em articulação com a informação presente no manual). 10’</p> <p><u>Momento 3</u>- Posteriormente, procede-se à correção do trabalho de casa, página 20 do caderno de atividades (em articulação com a informação presente no manual). 10’</p> <p><u>Momento 4</u> – Oralmente, os estudantes analisam, em grande grupo e com a orientação da professora, os fontes 4, 5 e 6 da página 82 do manual. 10’</p> <p><u>Momentos 5</u>- Por escrito, no caderno, os estudantes registam os mecanismos de repressão utilizados pelo catolicismo durante a contrarreforma. 10’</p> <p><u>Momento 6</u>- Oralmente, os estudantes analisam, em grande grupo e com a orientação da professora, os fontes 2 e 3 da página 82 do manual. 10’</p> <p><u>Momento 7</u>- Oralmente, os estudantes analisam, em grande grupo e com a orientação da professora, os</p>	

fontes 1, 3, 4 e 5 da página 84 do manual. 10'

Momento 8 – Os estudantes respondem a uma questão, por escrito, a partir da observação de duas imagens projetadas pela professora. 10'

Momento 9- Os estudantes partilham e discutem, em grande grupo, as respostas dadas por escrito, com a orientação da professora. 10'

Momento 10 - Propõe-se aos estudantes que sublinhem no texto de autor do livro na página ímpar a informação mais relevante desenvolvida nesta aula..5'

Avaliação –A avaliação é formativa e realizada ao longo da aula, através do modo como os estudantes resolvem a tarefa proposta e através da interação entre a professora e o estudante.

NOTAS-

<p><b>Conteúdos programáticos:</b></p> <p>Domínio: DA GRANDE DEPRESSÃO À SEGUNDA GUERRA MUNDIAL</p> <p>Subdomínio: A SegundaGUERRA MUNDIAL</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O desenvolvimento do conflito.</li> </ul> <hr/> <p>Problema: Que circunstâncias se encontram na origem da SEGUNDA Guerra Mundial?</p> <p>Quais foram as principais fases da SEGUNDA Guerra Mundial?</p> <p><b>Aprendizagens essenciais:</b> A SEGUNDA Guerra Mundial</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar a SEGUNDA Guerra Mundial com o expansionismo das ditaduras, caracterizando sumariamente as principais etapas do conflito.</li> </ul>	
<p><b>Metas curriculares:</b> A SegundaGuerra Mundial: violência e reconstrução.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecer e compreender a origem, o decorrer e o desfecho do conflito.             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relacionar a política expansionista dos regimes fascistas com o eclodir da SegundaGuerra Mundial.</li> <li>2. Explicitar o rápido avanço das forças do Eixo entre 1939 e 1941, salientando os países ocupados, a resistência britânica e os países neutrais.</li> </ol> </li> </ol>	<p>Conceitos substantivos: Genocídio, resistência, holocausto.</p> <p>Conceitos meta históricos: Interpretação de Evidência Multiperspetivada</p>
<p><b>Materiais:</b> Projetor, apresentação ppt, ficha de trabalho, caderno diário, manual (páginas 112, 113, 114, 115).</p> <hr/> <p><u>Momento 0</u> – A recolha de ideias prévias foi previamente realizada, numa aula do final do 1º período, individualmente e por escrito. Entre os conceitos recolhidos relevantes para esta aula estão os conceitos de Cristão, Católico, Protestante e Interpretação de Evidência Multiperspetivada.</p> <p><u>Momento 1</u> – No início da aula faz-se o registo sumário. 5’</p> <p><u>Momento 2</u> - Em grande grupo, analisam-se os documento projetados no ppt de apoio à aula, a partir das questões escritas nas notas do mesmo ppt, em articulação com os fontes da página 113 do manual. 30’</p> <p><u>Momento 3</u>- De seguida, é proposto aos estudantes a realização de uma tarefa através de uma ficha de trabalho que será facultada. Individualmente, e por escrito, cada estudante responde às questões da ficha de trabalho. 25’</p> <p><u>Momento 4</u> – Procede-se à correção da ficha de trabalho em grande grupo, com a orientação da professora para as ideias principais (em articulação com a informação presente no manual). 25’</p> <p><u>Momento 5</u> - Propõe-se aos estudantes que sublinhem no texto de autor do livro na página ímpar a informação mais relevante desenvolvida nesta aula.5’</p> <hr/> <p><u>Avaliação</u> –A avaliação é formativa e realizada ao longo da aula, através do modo como os estudantes</p>	

resolvem a tarefa proposta e através da interação entre a professora e o estudante.

NOTAS-

<p><b>Conteúdos programáticos:</b></p> <p>Domínio: DA GRANDE DEPRESSÃO À SEGUNDA GUERRA MUNDIAL</p> <p>Subdomínio: A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL</p>
<p><b>Problema:</b> Quais foram as principais fases da Segunda Guerra Mundial?</p> <p><b>Aprendizagens essenciais:</b> A Segunda Guerra Mundial</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Relacionar a Segunda Guerra Mundial com o expansionismo das ditaduras, caracterizando sumariamente as principais etapas do conflito.</li></ul>
<p><b>Conceitos substantivos:</b></p> <p>Segunda Guerra Mundial</p> <p>Guerra Relâmpago</p> <p>Mundialização da Guerra</p> <p><b>Conceitos meta históricos:</b></p> <p>Interpretação de evidência multiperspetivada</p>
<p><b>Recursos/materiais:</b> Projetor, Vídeo da Escola Virtual, ficha de trabalho, caderno diário, manual (páginas 114 à 121).</p>
<p><u>Momento 1</u> – No início da aula faz-se o registo do sumário: “O mundo em guerra. A vitória dos Aliados.” 5’</p> <p><u>Momento 2</u> - Em grande grupo, com o auxílio da professora, tendo em conta, inicialmente, os conhecimentos que já detêm e, posteriormente, partindo da observação de um vídeo da Escola Virtual, “A Segunda Guerra Mundial 1939-1945 – a origem, o decorrer e o desfecho do conflito”, com cerca de 7 minutos, os estudantes preenchem uma cronologia onde estão assinalados os principais acontecimentos relativos à Segunda Guerra Mundial, e que foi distribuída/clarificada com os estudantes antes da visualização do excerto do vídeo. 15’</p> <p><u>Momento 3</u>- De seguida, é proposto aos estudantes a realização de uma tarefa através de uma ficha de trabalho que será facultada, e que partirá da análise de uma série de fontes sobre o lançamento da bomba atómica, de forma a trabalhar a multiperspetiva. As questões de focalização de atenção e compreensão da mensagem dos fontes serão feitas oralmente em grande grupo sob a orientação da professora (questões 1.1a; 1.1b; 1.2; 1.3; 1.4). Individualmente, e por escrito, os estudantes respondem às restantes questões da ficha de trabalho. 20’</p> <p><u>Momento 4</u> – Para finalizar, a professora pede aos estudantes que atribuam uma cor, uma palavra e uma imagem ao lançamento das Bombas Atómicas e justifiquem. No entanto, não podem usar a cor preta/negro nem a imagem do cogumelo. 5’</p>

Momento 5- Se houver tempo, a professora solicita que os estudantes identifiquem fontes do manual ou que pesquisem e que possam comprovar as informações compartilhadas no vídeo, justificando as suas opções.

Avaliação –A avaliação é formativa e realizada ao longo da aula, através do modo como os estudantes resolvem a tarefa proposta e através da interação entre a professora e o estudante.

<p><b>Conteúdos programáticos:</b></p> <p>Domínio: DA GRANDE DEPRESSÃO À SEGUNDA GUERRA MUNDIAL</p> <p>Subdomínio: A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL</p>
<p><b>Problema:</b> Que impactos teve este conflito?</p> <p><b>Aprendizagens essenciais:</b> A Segunda Guerra Mundial</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Indicar as principais alterações ocorridas no mapa político mundial do após a Segunda Guerra.</li></ul>
<p><b>Conceitos substantivos:</b></p> <p>Genocídio, resistência, holocausto</p> <p><b>Conceitos meta históricos:</b></p> <p>Interpretação de Evidência Multiperspetivada</p>
<p><b>Materiais/Recursos:</b> Projetor, Vídeo da Escola Virtual, caderno diário, manual (páginas 115, 116, 117 e 123), fichas de trabalho.</p> <p><u>Momento 0</u> – A recolha de ideias prévias foi previamente realizada, individualmente e por escrito. Entre os conceitos recolhidos relevantes para esta aula estão os conceitos de genocídio, resistência e holocausto e Interpretação de Evidência Multiperspetivada.</p> <p><u>Momento 1</u> – No início da aula faz-se o registo sumário “O balanço da guerra”. 5’</p> <p><u>Momento 2</u> - A turma preenche, individualmente e por escrito, a ficha de trabalho, entregue na aula anterior, acerca do lançamento da bomba atómica. 10’</p> <p><u>Momento 3</u>- Em grande grupo, os estudantes analisam, com o auxílio da professora, os fontes 5 “A resistência francesa e a repressão alemã” e 6 “A resistência: o movimento <i>Libération</i>” da página 117 do manual, com o fim de clarificar o conceito substantivo de resistência. 10’</p> <p><u>Momento 4</u> –Em grande grupo, os estudantes analisam, com o auxílio da professora, o documento 3 da página 123 “Os acordos de Ialta” e o documento 5 da mesma página “Os líderes das potências vencedoras da guerra na Conferência de Ialta”, procurando identificar quem participou na conferência e quais as principais decisões tomadas.10’</p> <p><u>Momento 5</u>- Em grande grupo, os estudantes comparam, com o auxílio da professora, os documento 4 da página 115 do manual :“As ofensivas do Eixo entre 1939 e 1942” com o documento 2 da página 123 do manual:”A Europa e o Médio Oriente”, procurando identificar mudanças e continuidades e estabelecer uma ligação com as decisões da conferência de Ialta. 10’</p> <p><u>Momento 6</u>- A turma visualiza o excerto do filme “Julgamento em Nuremberga” de Stanley Kramer, da Escola Virtual. Durante o mesmo, os estudantes devem estar atentos aos crimes de que são acusados os</p>

arguidos e qual a sua postura em tribunal. Em grande grupo, faz-se a análise do que foi observado durante a visualização do filme.25'

Momento 7 –A pares, os estudantes realizam uma atividade que pretende indicar as causas e consequências da Segunda Guerra Mundial (PPT). 10'

Momento 8 – Por último, a professora propõe a realização de uma ficha de trabalho sobre a prática de genocídio, estabelecendo comparações com outros atos de extermínio. '

Avaliação –A avaliação é formativa e realizada ao longo da aula, através do modo como os estudantes resolvem a tarefa proposta e através da interação entre a professora e o estudante.

<p><b>Conteúdos programáticos:</b></p> <p>Domínio: A Guerra fria</p> <p>Subdomínio: A hegemonia americana; A expansão do mundo comunista; O antagonismo dos blocos.</p>
<p><b>Problema:</b> Como se caracterizou a “nova ordem mundial” de 1945 a 1989?</p> <p><b>Aprendizagens essenciais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Relacionar a afirmação dos EUA, enquanto potência hegemónica, com o auxílio económico prestado à Europa no pós a Segunda Guerra e com o receio do avanço da influência comunista;</li><li>• Compreender a Guerra Fria como resultado das tendências hegemónicas dos EUA e da URSS, dando origem à formação de blocos militares e a confrontos.</li></ul>
<p><b>Conceitos substantivos:</b></p> <p>Guerra Fria; hegemonia; mundo bipolar; política de blocos.</p> <p><b>Conceitos meta históricos:</b></p> <p>Interpretação de Evidência Multiperspetivada</p>
<p><b>Materiais/Recursos:</b> Projetor, apresentação ppt, caderno diário, ficha de trabalho.</p> <p><u>Momento 1</u> – No início da aula faz-se o registo sumário “A Guerra Fria: A hegemonia americana; A expansão do mundo comunista; O antagonismo dos blocos”. 5’</p> <p><u>Momento 2</u>- A professora pergunta aos estudantes o que entendem por Guerra Fria e regista no quadro as suas ideias e os estudantes fazem o mesmo nos cadernos. 5’</p> <p><u>Momento 3</u> – Em grande grupo, oralmente e com o auxílio da professora, os estudantes analisam os fontes que vão sendo projetados no ppt de apoio à aula. 20’</p> <p><u>Momento 3</u>- Propõe-se aos estudantes a realização de uma tarefa através de uma ficha de trabalho. 10’</p> <p><u>Momento 4</u> - A professora pede aos estudantes que voltem a olhar para as ideias registadas no quadro acerca do conceito de Guerra Fria e sugere que, oralmente, as reformulem, perguntando o que aprenderam e como aprenderam.5’</p> <p><u>Avaliação</u> –A avaliação é formativa e realizada ao longo da aula, através do modo como os estudantes resolvem a tarefa proposta e através da interação entre a professora e o estudante.</p>

<p><b>Conteúdos programáticos:</b></p> <p>Domínio: A Guerra fria</p> <p>Subdomínio: A hegemonia americana; A expansão do mundo comunista; O antagonismo dos blocos.</p> <hr/> <p><b>Problema:</b> Como se caracterizou a “nova ordem mundial” de 1945 a 1989?</p> <p><b>Aprendizagens essenciais:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Relacionar a afirmação dos EUA, enquanto potência hegemónica, com o auxílio económico prestado à Europa no pós a Segunda Guerra e com o receio do avanço da influência comunista;</li><li>• Compreender a Guerra Fria como resultado das tendências hegemónicas dos EUA e da URSS, dando origem à formação de blocos militares e a confrontos.</li></ul>
<p><b>Conceitos substantivos:</b></p> <p>Guerra Fria; hegemonia; mundo bipolar; política de blocos.</p> <p><b>Conceitos meta históricos:</b></p> <p>Interpretação de Evidência Multiperspetivada</p>
<p><b>Materiais/Recursos:</b>Dossiers de fontes, cartolinas, postits, caderno diário.</p> <hr/> <p><u>Momento 1</u> – No início da aula faz-se o registo sumário “A Guerra Fria”. 5’</p> <p><u>Momento 2</u> – Em grande grupo, oralmente e com o auxílio da professora, os estudantes analisam os fontes que vão sendo projetados no ppt de apoio à aula. 5’</p> <p><u>Momento 2</u> –Propõe-se aos estudantes a realização de uma tarefa através de uma ficha de trabalho. 5’</p> <p><u>Momento 3</u> – Propõe-se aos estudantes a realização de uma tarefa acerca da guerra fria. Numa primeira fase, os estudantes são divididos em cinco grupos, cada um destes com um tema, por ordem dos números da turma (ver notas abaixo). A tarefa consiste em analisar os fontes fornecidos após reflexão em grupo, apontar as ideias principais, tornando-se cada um dos elementos especialista no tema em questão. 20’</p> <p><u>Momento 4</u> – A professora redistribui os grupos (de acordo com as notas abaixo) e propõe a elaboração de um cartaz de propaganda. Para isso, os elementos do grupo devem focar todos os temas trabalhados na fase anterior. Os elementos do grupo podem transmitir a mensagem da forma que acharem mais conveniente (escrita, desenho, colagens), desde que se restrinjam ao espaço da cartolina com a cor associada ao grupo. 30’</p> <p><u>Momento 5</u> – A professora afixa os trabalhos no placard, com a ajuda dos estudantes e distribui postits aos elementos dos grupos, com a cor correspondente à da cartolina utilizada. Propõe-se aos estudantes que observem os cartazes de propaganda elaborados pelos colegas e os critiquem, em silêncio, usando para isso, os postits, que afixam junto ao cartaz criticado. 15’</p>

Momento 6 – Os estudantes respondem às críticas. A professora promove o debate na análise dos cartazes realizados pela turma. 10'

Avaliação – A avaliação é formativa e realizada ao longo da aula, através do modo como os estudantes resolvem a tarefa proposta e através da interação entre a professora e o estudante.

Notas: Formação de grupos.

Primeira fase:

Grupo 1 - Estudantes 1, 2, 3, 4– tema Política

Grupo 2 – Estudantes 5, 6, 7 e 8– tema Economia

Grupo 3 – Estudantes 9, 10, 11 e 12– tema Propaganda

Grupo 4 – Estudantes 13, 14, 15 e 16 – tema Vigilância

Grupo 5 – Estudantes 17, 18, 19 e professora cooperante – tema Corrida ao armamento/ Imperialismo

Segunda fase:

Grupo azul – Estudantes 1, 5, 9, 13 e 17 – Cartaz propaganda EUA

Grupo amarelo – Estudantes 2, 6, 10, 14 e 18 Cartaz propaganda URSS

Grupo vermelho – Estudantes 3, 7, 11, 15 e 19 Cartaz propaganda EUA

Grupo verde – Estudantes 4, 8, 12, 16 e professora cooperante – Cartaz propaganda URSS