U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

# As Fontes na sala de aula de História

João Pedro Teixeira Fidalgo

**M**

**2020**

João Pedro Teixeira Fidalgo

# As Fontes na sala de aula de História

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2020

João Pedro Teixeira Fidalgo

# As Fontes na sala de aula de História

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves.

## Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

*Vila Meã mudou e está hoje uma cidade que só visto. O campo da feira parece um arraial de muitas e boas casas, onde pode nascer, quando for caso disso, uma pessoa como eu e até melhor no fazer garatujas no papel entre pensativos descansos*.

Agustina Bessa-Luís

# Sumário

Declaração de honra ..... 4

Agradecimentos ..... 5

Resumo ..... 8

Abstract ..... 9

Índice de Figuras (ou Ilustrações) ..... 10

Índice de Tabelas (ou Quadros) ..... 11

Índice de Gráficos ..... 12

Introdução ..... 14

1. Construção do Conhecimento Histórico ..... 17

1.1. A evolução da Historiografia ..... 17

1.2. O que é a Fonte? ..... 31

1.3. A evolução do Ensino da História em Portugal ..... 35

2. História hoje ..... 39

2.1. As Fontes no Ensino de História ..... 39

2.2. A sala de aula como laboratório ..... 47

2.3. O que nos disponibilizam os manuais escolares? ..... 54

3. Metodologia e Resultados ..... 66

3.1. Contexto de Intervenção e Investigação: O Externato de Vila Meã ..... 66

3.2. Contexto de Intervenção e Investigação: O público-alvo ..... 68

3.3. As Fontes durante as aulas ..... 71

3.4. As Fontes como atividade prática ..... 83

3.4.1. O Diário de D. Manuel II ..... 84

3.4.2. Ofício PVDE ..... 85

3.4.3. Relatório da PIDE sobre Sophia ..... 86

3.4.4. Ficha sobre o Poderio Senhorial ..... 87
3.4.5. Inquirições Gerais ..... 93
3.4.6. Alvará Régio de 19 de setembro de 1761 ..... 94
3.5. Inquérito ..... 100
Considerações Finais ..... 117
Referências Bibliográficas ..... 119
Anexos ..... 122

# Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 16 de setembro de 2020

João Pedro Teixeira Fidalgo

# Agradecimentos

Nesta árdua tarefa de agradecer a todos os que marcaram esta caminhada que me perdoem quem não se encontra nestas palavras, mas estarão sempre no meu coração.

Aos meus pais, a base de tudo o que sou hoje, a quem devo tudo e que tanto fizeram para que estas palavras pudessem hoje estar aqui escritas.

À Diana, meu apoio incondicional, a minha maior sorte, por todo o apoio, paciência e presença nos momentos mais importantes da vida.

À minha avó Mélia, Bisavó e à madrinha, a quem muito devo, por todo o amor que me deram em mais de 23 anos.

À minha família "Azul", Pedro Cardoso, Joana Patrícia, Joana Alves, Inês Loureiro, por todos os bons momentos e pela amizade que nos liga.

À minha família, mais próxima ou mais afastada, tios, primos e em especial à minha avó Ana, por todos os momentos vividos nesta caminhada.

Ao meu Padrinho e à Tânia, pela ajuda que me deram na mudança de Figueiró para o Porto e por todo o apoio numa altura de grande mudança.

À Dona Maria e ao Rodrigo, pela companhia e por me acolherem durante quatro anos desta caminhada.

Ao Reino, André Rodrigues, Filipe Conceição, João Alves, Pedro Santos, pela amizade inquebrável e pelas aventuras inesquecíveis.

Aos amigos, Tânia Barros, Patrícia, Alexandra, João Teixeira, Vasco, Bernardo, Paulo, Touret, Margarida, Carolina, Bressiani, Salgado, Mariana, Joana Castro, Miguel João por todas as ajudas, momentos e pela amizade que nos une.

Ao Estalo Académico que, apesar do que alguns pensam, existe mesmo, pela continuação da tradição académica e pela amizade que nos une ao redor da mesa, do copo e do livro.

À AEFLUP e aos seus elementos nos mandatos de 2018/2019 e 2019/2020, por tudo o que lançamos e por todo o bem que sempre tentamos cumprir pela nossa Faculdade e pelos seus estudantes.

À Dona Paula, pelos momentos de descontração e brincadeira na reprografia da AEFLUP, por tudo o que sempre fez por mim, e pelos chocolates que me guarda no Natal.

À Clara, à Dona Laura da Biblioteca e à Dona Fátima das Sandes, por todas as risadas e pelos momentos de boa disposição passados em cada um dos seus serviços.

Ao NAHUP, pela revolução que causamos e pelo trabalho excelente de todos os sócios e Direção na valorização dos nossos cursos.

À Colheita de 2015, os meus colegas nos primeiros momentos nesta Faculdade.

Ao Externato de Vila Meã, minha casa em toda a formação como aluno do 2.º Ciclo ao Secundário, e a casa que me acabou por lançar como professor. A todos os seus professores, funcionários, direção e administração, que me acolheram como um dos seus, o meu muito Obrigado.

Aos "meus" alunos, por toda a aprendizagem que me proporcionaram e por me terem dado a oportunidade de ser um professor feliz. O futuro será risonho para vocês.

Aos meus colegas e professores de Licenciatura, por três excelentes anos, onde cresci imenso.

Aos meus colegas e professores do Mestrado, por dois anos incríveis e por momentos inesquecíveis na nossa campanha para nos fazermos professores.

Aos meus colegas do Conselho Pedagógico, por todo o trabalho desenvolvido na tentativa de melhorar a nossa Faculdade e o nosso ensino.

À professora Cláudia, por todo o apoio, sabedoria, acompanhamento e paciência ao longo desta caminhada e por mostrar que há muito mais no ensino além dos conteúdos.

Ao professor Alfredo Costa, meu professor, orientador e amigo, o grande responsável por ter seguido este caminho, por toda a disponibilidade, por todo o conhecimento e por toda a ajuda que sempre me deu e pela inspiração que sempre refletiu para todos os que com ele contactaram.

Ao Professor Luís Alberto, uma verdadeira referência na atitude, na ética de trabalho e na simpatia que transmite a todos que cruzam o seu caminho. Por toda a orientação, ajuda e sinceridade, não só na elaboração deste Relatório, mas também em todos os conselhos e encorajamento fulcrais no meu percurso.

À Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a minha *Alma Mater*, a minha casa durante cinco anos, mas que o será para todo o sempre, por todos os momentos, amizades, desafios e crescimento como estudante, homem e cidadão. Estarei eternamente grato.

# Resumo

O presente estudo, desenvolvido em contexto de estágio pedagógico supervisionado, no âmbito do segundo ano do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, incidiu sobre a utilização de Fontes na sala de aula de História, procurando compreender as reações dos alunos às diferentes tipologias trabalhadas, bem como as suas preferências no que toca ao trabalho e estudo com Fontes Primárias e Secundárias.

Trabalhando com quatro turmas de três níveis de ensino (uma de 9.º ano, duas de 10.º ano e 1 de 11.º ano), foram desenvolvidas estratégias e atividades de forma a fomentar a utilização de Fontes, quer Primárias, quer Secundárias. Procurou-se ainda estimular a capacidade crítica e de análise dos alunos, num objetivo de desenvolver a sua Consciência Histórica.

Através de uma utilização de Fontes variadas, foi possível trabalhar vários aspetos do ofício do historiador, transpondo para a sala de aula algum do trabalho desenvolvido pela historiografia. O trabalho direto com Fontes primárias revelou ser um fator preponderante na motivação dos alunos face à aula, auxiliando na sua compreensão e mostrando-se ainda verdadeiramente eficaz no alcance de todos os objetivos definidos para o tema e a aula.

A recolha de dados, através de registos e um inquérito, mostrou-nos resultados bastante relevantes, compreendendo as principais motivações e preferências de cada aluno face a diferentes tipologias de Fontes. Os resultados que apresentamos vão de encontro aos objetivos traçados, evidenciando em todos os intervenientes uma maior capacidade de análise e crítica de Fontes.



**Palavras-chave:** Fonte Primária; Fonte Secundária; Historiografia; Educação Histórica.

# Abstract

This study, developed in the context of supervised pedagogical internship, in the second year of the Master's degree in History Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, is focused on the use of Sources in the History classroom, seeking to understand the reactions of students to the different types of Sources, as well as their preferences with regard to work and study with Primary and Secondary Sources.

Working with four classes of three levels of education (one of 9th grade, two of 10th year and 1 of 11th year), strategies and activities were developed to promote the use of Sources, both Primary and Secondary. We also sought to stimulate the critical capacity and analysis of the students, to develop their Historical Awareness.

Through the use of various Sources, it was possible to work various aspects of the historian's work, transposing to the classroom some of the work developed by historiography. The direct work with Primary Sources proved to be a major factor in the motivation of students in class, helping in their understanding and proving to be truly effective in achieving all the objectives defined for the theme and the class.

The collection of data, through records and a survey, showed us very relevant results, understanding the main motivations and preferences of each student in relation to different types of Sources. The results we present are in line with the objectives outlined, denoting in all students a greater capacity for analysis and criticism of Sources.



**Key-words:** Primary Source; Secondary Source; Historiography; Teaching History.

# Índice de Figuras (ou Ilustrações)

FIGURA 1 - EXEMPLO 1 DE CARTA DE DOAÇÃO ELABORADA POR DOIS ALUNOS ..... 91
FIGURA 2 - EXEMPLO 2 DE CARTA DE DOAÇÃO ELABORADA POR DOIS ALUNOS ..... 92
FIGURA 3 - EXEMPLO 1 DE TRANSCRIÇÃO DO ALVARÁ ELABORADA POR UM ALUNO ..... 96
FIGURA 4 - EXEMPLO 2 DE TRANSCRIÇÃO DO ALVARÁ ELABORADA POR UM ALUNO ..... 97
FIGURA 5 - EXEMPLO 3 DE TRANSCRIÇÃO DO ALVARÁ ELABORADA POR UM ALUNO ..... 98

# Índice de Tabelas (ou Quadros)

TABELA 1 – REGISTO DE REAÇÕES DOS ALUNOS ..... 77
TABELA 2 - CLASSIFICAÇÃO DO JOGO "MINI-HISTORIADOR" ..... 89

# Índice de Gráficos


Gráfico 1 - Tipologia das Fontes presentes no tema da Queda da Monarquia ..... 56

Gráfico 2 - Tipologia das Fontes presentes no tema da Emergência dos Fascismos ..... 56

Gráfico 3 - Tipologia das Fontes presentes no tema dos Princípios do Estado Novo ..... 57

Gráfico 4 - Tipologia das Fontes presentes no Manual Missão: História 9 ..... 58

Gráfico 5 - Tipologia das Fontes presentes no tema da Grécia no espaço mediterrânico ..... 59

Gráfico 6 - Tipologia das Fontes presentes no tema da Unidade do Mundo Imperial ..... 59

Gráfico 7 - Tipologia das Fontes presentes no tema da Romanização da Península Ibérica ..... 60

Gráfico 8 - Tipologia das Fontes presentes no tema dos Senhorios em Portugal ..... 61

Gráfico 9 -Tipologia das Fontes presentes no tema da Centralização Régia ..... 61

Gráfico 10 - Tipologia das Fontes presentes no Manual Linhas da História 10 ..... 62

Gráfico 11 - Tipologia das Fontes presentes no tema do absolutismo joanino ..... 63

Gráfico 12 - Tipologia das Fontes presentes no tema da abolição da escravatura ..... 64

Gráfico 13 - Tipologia das Fontes presentes no Manual Um Novo Tempo da História ..... 64

Gráfico 14 - Tipologia das Fontes utilizadas em sala de aula ..... 72

Gráfico 15 - Caracterização das Fontes Primárias utilizadas em sala de aula ..... 72

Gráfico 16 - Utilização de Fontes Primárias em cada momento de aula ..... 73

Gráfico 17 - Caracterização das Fontes Secundárias utilizadas em sala de aula ..... 75

Gráfico 18 - Utilização de Fontes Secundárias em cada momento de aula ..... 76

Gráfico 19 - Registo da Reação dos alunos a todas as Fontes utilizadas em sala de aula ..... 77

Gráfico 20 - Registo da Reação dos alunos do 9.º 1 às Fontes utilizadas em sala de aula ..... 78

Gráfico 21 - Registo da Reação dos alunos dos 10.º 1 e 2 às Fontes utilizadas em sala de aula ..... 79

Gráfico 22 - Registo da Reação dos alunos do 11.º 1 às Fontes utilizadas em sala de aula ..... 80

Gráfico 23 - Registo da Reação dos alunos às Fontes Primárias utilizadas em sala de aula ..... 81

Gráfico 24 - Registo da Reação dos alunos às Fontes Secundárias utilizadas em sala de aula ..... 81

Gráfico 25 - Registo da Reação dos alunos às Fontes presentes nos manuais utilizadas em sala de aula ..... 82

Gráfico 26 - Classificação da atividade referente ao Relatório PIDE sobre Sophia ..... 87

Gráfico 27 - Das Fontes utilizadas durante as aulas, qual a categoria de fonte que consideras mais eficaz utilizar durante a aula? ..... 102

Gráfico 28 - Das fontes utilizadas durante as aulas, qual o tipo de fonte que consideras mais adequado para aprender História? ..... 103

Gráfico 29 - Classifica a importância das Fontes Históricas na sala de aula ..... 104

GRÁFICO 30 - CLASSIFICA A IMPORTÂNCIA DAS FONTES HISTORIOGRÁFICAS NA SALA DE AULA ..... 108
GRÁFICO 31 - QUANDO ESTUDAS PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA, PREFERES FAZÊ-LO ATRAVÉS DE FONTES HISTÓRICAS OU HISTORIOGRÁFICAS? .....111
GRÁFICO 32 - QUAL A CATEGORIA DE FONTES TE AJUDA MAIS NO ESTUDO DA DISCIPLINA?..... 111
GRÁFICO 33 - QUAL A FONTE QUE O HISTORIADOR DEVE VALORIZAR MAIS ..... 112

# Introdução

A História, como ciência, nasce e floresce a partir das Fontes. Estas são o garante de todo o conhecimento sobre o passado, produzido pelo historiador e ensinado pelo professor na sala de aula. Neste sentido, as Fontes nunca poderão ser dissociadas da própria aula de História.

Ao longo dos três anos da nossa Licenciatura em História, tivemos oportunidade de tomar contacto com todas as tipologias e formas de Fontes, desenvolvendo um fascínio por estes instrumentos, quer na sua forma primária, quer secundária. Em todo o nosso percurso, quer em Unidades Curriculares mais teóricas, quer em Unidades Curriculares mais práticas, a presença de Fontes assumiu um papel preponderante na formação adquirida.

A vontade de trabalhar com Fontes e ter oportunidade de também escrever História foi-nos desenvolvida sobretudo através do Seminário em História Medieval na Licenciatura, onde através da análise de inúmeras Fontes conseguimos produzir conhecimento histórico. Assumimos desta forma, verdadeiramente o ofício de historiador, onde além de esmiuçar as Fontes primárias, tentamos atravessar o trabalho historiográfico, Fontes Secundárias, até então publicadas, de forma a conseguir adensar e cruzar as informações com outras idênticas e contrárias.

Tendo cursado Línguas e Humanidades no Ensino Secundário também nós frequentamos a disciplina de História A, onde o nosso professor, Alfredo Costa (a quem o futuro nos havia de juntar novamente), sempre utilizou Fontes da mais variada tipologia, de forma a valorizar, com grande sucesso, as suas aulas e também a própria História e historiografia. Desde logo, acabamos por ser bastante influenciados por esta forma de olhar a História, e que acabou por nos inspirar nos objetivos futuros.

Este gosto pela historiografia e pela investigação, contudo, não se sobrepôs à nossa ambição de seguir a via do Ensino da História, a razão pela qual ingressamos na Licenciatura. Mas, como a escolha de um caminho não implica necessariamente o esquecimento de outro, decidimos no nosso Estágio juntar “o melhor dos dois mundos”,

e tentar trabalhar em sala de aula com as Fontes, da mesma forma que o historiador o faz no seu "laboratório".

Assim, o nosso tema de partida para este Relatório é a utilização de Fontes na sala de aula de História. A partir deste tema tentaremos perceber as várias etapas que nos levam à construção do Conhecimento Histórico, incluindo a evolução que a História e a própria historiografia vem tomando desde a sua conceção como Ciência no século XIX.

Olharemos ainda para as várias tipologias e formas de Fonte e o significado de cada uma para a corrente dominante das diversas épocas, bem como a sua evolução no que toca à utilização para o Ensino da História. É ainda da maior importância perceber em que pé se encontram hoje as Fontes no que toca ao Ensino da História, o seu papel nos documentos oficiais e a influência que acabam por ter na sala de aula.

Apresentaremos ainda várias experiências realizadas em sala de aula, bem como os seus resultados e reações vivenciadas pelos alunos na sua participação. É nosso objetivo partir de todas as Fontes utilizadas na sala de aula, percebendo qual a forma que mais cativa os alunos na construção do conhecimento histórico, bem como as suas preferências face ao que foram analisando e vivenciando ao longo das aulas.

As Fontes como objeto de estudo no Ensino da História, e apesar de assumirem lugar cativo em todas as aulas através de documentos e manuais, estão ainda muito pouco trabalhadas. Sendo, como já referimos, o garante da História como Ciência, e logo, como disciplina escolar, é possível utilizar as Fontes para melhorar esta nossa disciplina, levando os alunos até ao ofício do Historiador.

Porque, se um professor de Físico-Química leva um aluno para o laboratório para realizar experiências, porque não um professor de História levar também o aluno ao "laboratório"? E, sendo difícil levá-lo ao laboratório, neste caso o arquivo ou a biblioteca, porque não levar o laboratório ao aluno, levando-lhe as Fontes e os instrumentos para também ele trabalhar a História?

A nosso ver, a utilização de Fontes na sala de aula, promovendo o conhecimento histórico e percebendo os efeitos que elas têm nos alunos, é essencial no próprio

desenvolvimento da História e da Consciência Histórica necessária a todos os Cidadãos. Estes são os nossos objetivos e foi o foco do nosso trabalho.

# 1. Construção do Conhecimento Histórico

Antes de compreendermos o tema que nos propomos trabalhar é necessário olhar para as teorias e as formas de entender a História, os seus conceitos, as metodologias, os processos, os suportes ideológicos e as formas de a transmitir. Neste capítulo procuraremos perceber a evolução da própria História, do que justifica a sua existência, a as fontes necessárias para a sua consistência científica e ainda o caminho que o ensino da História tomou no nosso país. Nesta construção do conhecimento histórico é imperativo conhecer os principais momentos que moldam ainda hoje a Ciência que aprendemos e ensinamos.

## 1.1. A evolução da Historiografia

Para compreendermos melhor a História que hoje estudamos e tentamos ensinar é necessário olhar para o passado e perceber a evolução que a historiografia sofreu, sobretudo nos movimentos do século XIX ao século XXI. Esta perceção será muito importante para a compreensão dos vários momentos que marcaram o ensino da História, bem como a própria perceção que cada movimento tinha acerca do conceito de Fonte Histórica, central neste nosso trabalho.

Antes de olharmos para os movimentos que moldaram a historiografia nos últimos séculos devemos tentar compreender um conceito essencial nesta perceção, "Escola Histórica". Sendo um conceito transversal a todos os movimentos que se foram formando e evoluindo é necessário questionar sobre o que será então uma "Escola Histórica".

Na História, em semelhança com o que acontece na Filosofia, o termo "Escola" aparece-nos explanado em inúmeros trabalhos e conotado com vários historiadores. Este termo não pode ser confundido com outros como "paradigma historiográfico" ou "campo histórico", estes que juntamente com "escola", "corrente historiográfica" e "linhas de pesquisa" ajudam a atribuir uma identidade historiográfica a diversos historiadores.[1]

[1] BARROS, José D'Assunção – "O que é uma «escola» na historiografia? – Um Paralelo com a Filosofia". *Cadernos de História*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2012, vol. 13, n.º 18, pp. 98-99.

Quando a palavra não está aplicada a um edifício ou instituição entendemos "Escola" como uma categoria relacionada com práticas ou correntes de pensamento sobre um determinado campo de saber ou de ação humana. Esta será caracterizada por um programa de ação ou de escolhas, permitindo que várias pessoas, praticantes das mesmas, se sintonizem com executantes ou pensadores ou ideólogos semelhantes. Neste caso, encontramos paralelo em partidos ou movimentos, onde nem todos devem ou podem ser iguais, mas onde se orientam por princípios comuns, partilhando convicções com todos os presentes. É importante também referir que este conceito estará sempre dependente da construção historiográfica posterior ao seu tempo, validando esta noção.[2]

É também importante perceber e compreender as diferenças entre o que são as posições de uma "Escola Histórica" em contraponto com o "Paradigma Histórico". Enquanto este último concentra-se numa determinada forma de olhar as teorias e as metodologias, uma "Escola", podendo ter um programa de ação, tende a propor um modo de agir. Um historiador que assuma um paradigma não implica que possa ter posições diferentes face a vários assuntos/temas, enquanto uma "Escola" ao assumir uma determinada forma de construir o conhecimento seguindo esse paradigma assume uma determinada identidade epistemológica visível ou descortinável nos historiadores alinhados com ela.[3]

Dentro do que são consideradas as diversas "Escolas" historiográficas, umas poderão incluir elementos teóricos no seu programa, aplicando-os à sua produção, ou então poderão não incluir nenhum aspeto teórico, deixando uma liberdade aos seus autores. Estas escolas podem também, ou não, ter locais e reuniões próprias onde os vários historiadores debatem conceitos e formas de trabalhar determinados temas. Por exemplo, a Escola de Frankfurt realizava reuniões com calendário definido e bastante formais, assente na transdisciplinaridade, assumindo os seus membros trabalhos divididos entre si.[4]

[2] Idem, pp. 99-100.
[3] Idem, pp. 100-102.
[4] Idem, pp. 102-103.

As escolas históricas nos seus programas podem incluir, de forma bastante pertinente e essencial, a questão da transdisciplinaridade, bem como da interdisciplinaridade. Isto faz com que vários investigadores, de diferentes áreas e temas se juntem e que possa existir uma liderança partilhada entre diferentes áreas ou temas.[5]

Em muitos casos, uma escola histórica pode muito bem ser compreendida em várias parcelas, com pessoas com ideias distintas juntas num objetivo comum. Historiadores que resistiriam a ser atribuídos a uma determinada escola acabam por o ser pelos estudiosos dessa mesma escola. De igual modo, historiadores que nunca trabalharam juntos ou com o mesmo objetivo podem ver o seu legado ligado a outros através da perceção de escola criada *a posteriori*, por quem estuda essa mesma forma de trabalhar. Seja como for, grupos e setores de historiadores de uma época acabam por estabelecer entre si um sentimento de pertença, que pode também recair sobre gerações distintas. Neste caso, os historiadores trabalham juntos de alguma maneira possível, o que torna propício o aparecimento de escolas, ou a classificação de escola por alguém *a posteriori*, mesmo que os historiadores não tenham estado ligados diretamente. [6]

Além de grupos de historiadores, existem outras formas de difusão de um tipo de pensamento, favorecendo a identidade de uma escola. Um desses meios pode ser através das "revistas científicas", que podendo não estar ligadas a uma escola especifica acabaram por ser um meio excelente no fortalecimento de uma identidade historiográfica, essenciais na divulgação dos trabalhos de diversos grupos de historiadores. Dois grandes exemplos encontram-se na Escola Metódica, com a sua Revue Historik e nos Annales, com a Revista do mesmo nome, que se contrapunha ela mesmo à visão Metódica da História. Também os programas, sejam eles escritos ou não, são importantes como base da Escola que pretendem delimitar. Muitas vezes surgem como manifestos, editoriais ou artigos lançados sobretudo para criar polémica face a posições contrárias.[7]

[5] Idem, p. 103.
[6] Idem, pp. 108.
[7] Idem, p. 108-110.

É importante delinear com firmeza então este conceito de Escola, onde se compreende um programa comum, meios de comunicação e difusão de ideias e trabalhos, reconhecendo os participantes, bem como a sua formação e identidade como grupo. O programa deve, além dos aspetos teóricos, olhar para as diferentes possibilidades metodológicas, posturas éticas ou temas prioritários. Estes aspetos podem auxiliar aqueles que se reveem nas ideias de uma Escola, procurando incentivar novos elementos a perceber o seu lugar no jogo institucional.[8]

Tal como outras ciências, a História também produziu as suas próprias escolas, iniciando no século XVIII e com grande preponderância nos dois séculos seguintes, muitas vezes batizadas com o nome de cidades ou países de origem, ou até de lugares onde atuavam, algo cada vez menos notório neste mundo globalizado.[9]

Como sabemos, o século XIX, dada a multiplicidade de formas e ideologias que emergiam, tornou-se sem dúvida no "século da História". O Romantismo, movimento mais característico deste século, trouxe e enalteceu o gosto pela História e a paixão pelo passado, multiplicando-se os romances históricos e os dramas históricos, baseados nos estudos que se faziam sobre cantigas ou memórias do passado, sobretudo dos longínquos tempos medievais. Deste movimento, várias formas de olhar a História e a historiografia vão nascer, desde a clássica, mais filosófica, até à mais pitoresca, destinada a um bom lucro editorial.[10]

Além disto, a primeira metade do século XIX será marcada por uma elevação da Filosofia na própria historiografia, filosofia esta muito confundida com o significado de ciência para esta altura. Dentro da historiografia homens como Fustel de Coulanges vão ver a filosofia e o pensamento filosófico como o garante das soluções para os problemas das sociedades e civilizações antigas, procurando perceber qual o papel de crenças ou transformações morais nas roturas do passado.[11]

[8] Idem, pp. 110-111.
[9] Idem p. 106.
[10] CARBONELL, Charles-Olivier – *Historiografia*. Lisboa: Teorema, 1981, pp. 92-95.
[11] Idem, pp. 95-96.

Outros historiadores dedicarão a sua obra a tentar encontrar a possível causa que defina o passado na sua totalidade, seja por exemplo o determinismo geográfico, com homens como Oliveira Martins ou Karl Ritter, ou então através da luta de classes ou "raças", como Marx ou Gobineau. Nestes casos muitas vezes indicarão também possíveis soluções para os problemas, com futuros hipotéticos (distopias). Contudo, estes historiadores terão objeto de inúmeras críticas, vindas de historiadores mais informados e exigentes, alertando para o perigo de não consultarem todos os documentos presentes nos arquivos.[12]

De resto, é exatamente no século XIX que cresce exponencialmente a procura de documentos, editando-se as grandes compilações, com grande preponderância na Alemanha, acabando por influenciar a produção científica do resto da Europa. Esta aposta nasceu muito dos príncipes que pretendiam uma "sábia Alemanha", onde a aposta na História foi algo sem precedentes, sendo o primeiro país a ensinar História, como ciência, no mundo Universitário, e apostando nas ciências auxiliares, para estas ajudarem na partilha de documentos.[13]

Esta influência alemã vai rapidamente contagiar toda a Europa numa "febre documental", sendo criadas, por toda a Europa, grandes compilações documentais, quer em Espanha, Grécia, França, Inglaterra ou Portugal. Esta necessidade de criar extensos conjuntos documentais, que de resto vêm até hoje, vão ser bastante apoiadas pelos Estados, com interesse na sua legitimação, utilizando para isso os trabalhos dos investigadores. Assim, o ofício de historiador e a História em geral saíram muito valorizadas, com profissionais a serem contratados pelos Estados, ao invés dos habituais cronistas, contratados para escrever aquilo que mais convinha aos príncipes. Também os cargos eruditos, como arquivistas ou bibliotecários, passam a estar nas mãos de historiadores.[14]

As grandes obras historiográficas vão receber um forte apoio governamental, sobretudo devido à presença dos próprios historiadores nos cargos governativos. Tanto

[12] Idem, pp. 97-98.
[13] Idem, pp. 99-101.
[14] Idem, pp. 100-103.

na França como na Alemanha estas posições vão ter elevada importância, com a criação de escolas internacionais, o que veio a confirmar a pretensão do Estado em relação à História, vendo-a como garante do património, quer documental, quer imobiliário.

Tal como vimos, a Alemanha vai tomar um lugar de grande destaque no século XIX, fazendo nascer e crescer duas formas de estar na historiografia, que muito influenciaram o que restava do século, bem como o seguinte. Nasce também uma rivalidade ideológica, entre a História Positivista, e o Historicismo, da Escola Alemã.

É precisamente na Alemanha que nasce, neste contexto, uma História culta e erudita, fundada por von Ranke e que se afasta dos juízos de valor ou da filosofia, mas que assenta sim nas notas e referências à documentação, onde tudo é verificável - esta era a História Positivista. O historiador passa a referir-se apenas aos factos tal como eles aconteceram, não deduzindo ou generalizando. O facto, para historiadores como Ranke é visto como o garante da verdade.[15]

O grande manual positivista da História, *Introdução aos Estudos Históricos*, de Langlois e Seignobos indica-nos quatros fases essenciais no ofício do historiador que esta metodologia pretendia. Numa primeira fase reunir todos os documentos, criticando-os; numa segunda fase olhar para aspetos como a sua autenticidade, proveniência ou credibilidade; separando e organizando os factos na terceira fase; e, por último, estabelecê-los imparcialmente, evitando sobretudo o estilo apresentado pelos românticos. Assim, é possível perceber que o documento escrito se torna no verdadeiro mensageiro da História, a base para esta forma positivista de olhar a História, onde os restantes vestígios são desvalorizados. [16]

Esta História, que emana sobretudo das universidades francesas e alemãs segue um discurso simples e sustentado, quase biográfico, seja reportado a um indivíduo, acontecimento ou local, mas também muito ligada a histórias institucionais, políticas, diplomáticas ou militares. Contudo, um grande problema se punha a esta conceção: os grandes projetos de coleções de documentos, dada a sua fragilidade e quantidade,

[15] Idem, pp. 102-104.
[16] Idem, pp. 105-108.

acabam por revelar-se um objetivo impossível de atingir. Também os historiadores eram afugentados perante tal avalanche de documentação, desistindo deste desafio colossal. Isto acabou por auxiliar a emergência de novas formas de olhar a História, afastadas desta vertente tão institucional e "monumental".[17]

Em contrapartida, desenvolve-se, como já vimos, também na Alemanha, uma "Escola" que será antagónica ao Positivismo, contribuindo para a afirmação do Historicismo na vanguarda da historiografia europeia.

A Escola Alemã, que se começa a construir na passagem do século XVIII para o XIX, com grande projeção a partir da década de 1830, foi essencial na História da Historiografia, sendo responsável pela consolidação da figura do "historiador", afastando a História dos entusiastas sem formação específica. A introdução do "historicismo" pode ser vista como o oposto àquela que é uma das grandes formas de pensar no século XIX, o Positivismo. Ranke acaba por ser relacionado com o positivismo por defender a neutralidade do ofício de historiador nos seus trabalhos, podendo ser confundido com várias formas de positivismo.[18]

É, contudo, evidente que existe uma coincidência entre a criação desta Escola Alemã e a evolução do historicismo desenvolvido no século XIX. Apesar de vários autores referirem que há muita complexidade no historicismo, indo além daquilo que a Escola Alemã e os seus historiadores desenvolveram, é inegável o papel desta Escola na sua evolução e complexificação.[19]

A Escola Alemã vai crescer num contexto historiográfico próprio, onde os historicistas do século XIX tinham como vontade validar a unificação alemã, com todos os territórios de língua germânica sob a mesma realidade política, bem como de conduzir a modernização sem grandes riscos de revolução. Ao contrário de historiadores do século XVIII, a Escola Alemã não desprezava épocas anteriores, mas indicava, tal

[17] Idem, pp. 108-110.
[18] BARROS, José D'Assunção – "Escolas Históricas – Discussão de um conceito a partir de dois exemplos principais: A «Escola histórica alemã» e a «Escola dos annales»". *Revista Esboços*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010, vol. 17, n.º 24, pp. 14-15.
[19] Idem, p. 15.

como os positivistas, um caminho para a elaboração de uma história especificamente nacional, ou seja, olhando os espaços como elementos com história e desenvolvimento próprio, excluindo assim o universalismo da sua análise.[20]

Tal como o positivismo, o historicismo alemão almejava o consenso político entre as ordens vigentes; enquanto o positivismo o tentava através da ideia do universalismo, o historicismo baseava-se na ideia de nacionalismo. Para isso foi necessário olhar a História de uma nova forma, alicerçando-se na recuperação de documentos alemães antigos, desenvolvendo um método de crítica para estas fontes. Este particularismo próprio do historicismo e da Escola Alemã vai opor-se de forma bastante vincada ao Universalismo Positivista. À noção de homem universal, herdada dos iluministas pelos positivistas, o Historicismo opunha o seu "indivíduo concreto".[21]

Uma das principais contribuições da Escola Alemã para a historiografia foi, sem dúvida, o estabelecimento da Crítica Documental. Para estes historiadores a busca pelo que é histórico deveria estar alicerçada numa cítica assertiva às fontes, vistas como provas deixadas para serem compreendidas e criticadas pelos historiadores.[22]

Durante o século XIX, o positivismo e o historicismo vão opor-se fundamentalmente através da diferença entre universalidade e particularidade, da noção metodológica a seguir pela História (Ciências Naturais vs. Ciências Humanas), bem como pela posição do historiador face ao que produz. Enquanto o positivismo chega ao século XIX com as bases lançadas, bebendo bastante inspiração naquilo que era já seguido pelo Iluminismo, apesar das mudanças que implementou, criando uma visão do mundo mais conservadora, o Historicismo vai construindo o seu caminho ao longo do século, aproveitando autores já relativistas, indo contra a tendência da época, apesar de em número muito reduzido.[23]

O historicismo precisou assim então de construir o seu próprio caminho, caminho esse traçado em grande medida pela Escola Alemã, com os seus historiadores

[20] Idem, p. 16.
[21] Idem, pp. 16-17.
[22] Idem, p. 17.
[23] Idem, pp. 17-18.

a encaminhar metodologicamente a Historiografia para uma forma "compreensiva" e não "explicativa", como acontecia nas ciências naturais. Outra grande distinção entre os positivistas e os historicistas ocorre com a perspetiva tida sobre o Homem, de natureza imutável para os positivistas, e percebido pelos historicistas como "um ser em movimento e em processo de diferenciação". Enquanto os positivistas acabam por entender a subjetividade, quer dos humanos, quer do Historiador, como um problema para ser visto à luz de uma História com modelo próximo às Ciências Naturais, os historicistas vão olhar para a subjetividade, não como um problema, mas sim como uma riqueza, capaz de dotar a História com uma especificidade própria. Esta subjetividade não será vista como algo a comprometer o caráter científico do trabalho historiográfico.[24]

Durante o século XIX, a noção historicista de uma postura metodológica própria da História vai ganhar força com Wilhelm Dithey, que opõe as ciências naturais, com a sua necessidade de "explicar", às ciências humanas, em especial à História, com a sua vertente "compreensiva" face aos fenómenos humanos, entendendo-os não só de forma externa, mas também percebendo os seus sentidos, ideias, significados. Esta forma de pensar de Dilthey será uma forte referência para o historicismo, mas também para a historiografia na viragem para o século XX. [25]

A Escola Alemã deixou assim inúmeras contribuições para a História da Historiografia, auxiliando no desenvolvimento da crítica documental, criação de grandes arquivos para a História Nacional, História vista como disciplina universitária, Historiador reconhecido como especialista e ainda o desenvolvimento de um padrão metodológico muito diferente ao utilizados nas ciências naturais. Apesar de tudo, esta forma de olhar a historiografia seria fortemente atacada no período de formação da Escola dos Annales, por vezes exageradamente.[26]

Na passagem do século XIX para o século XX novas formas de abordagem na historiografia vão ganhar notoriedade, destacando-se o marxismo, assumindo um lugar

[24] Idem, pp. 18-19.
[25] Idem, p. 20.
[26] Idem, pp. 20-21.

de pioneirismo, analisando sobretudo a realidade e o a filosofia da História. Esta forma de olhar a História, o materialismo histórico, inspirou os seus historiadores a colocarem a tónica do seu trabalho na luta de classes, base concetual de Marx, com a história económica a ganhar forte visibilidade.[27]

Apesar de tudo, a historiografia marxista trouxe novas perspetivas, sobretudo ao nível dos mais desfavorecidos, com as condições de vida e movimentos de classes a serem objeto de intenso estudo por parte dos historiadores. É com esta historiografia que a história económica recebe uma maior importância, olhando para a produção, técnicas e direitos de propriedade (tanto dos meios de produção como da mão de obra) até então esquecidas.[28]

O estudo da cultura material, iniciado com a historiografia marxista, será fundamental naquilo que será a Nova História, iniciada nos anos 30 e que define a historiografia até aos dias de hoje. Nesta década do século XX nasce em França uma nova forma de pensar e escrever a História, impulsionada pelos *Annales* de Lucien Febvre ou Marc Bloch.[29]

Ao contrário do resto da Europa, os *Annales* dispunham de condições e mentalidade viradas para a inovação, olhando para novas formas de historiografia e fugindo aos cânones estabelecidos pelos tradicionalistas. Ideias revolucionárias ao nível das mentalidades e da história económica vão moldar esta Nova História e transformar esta Escola dos *Annales* na vanguarda da Europa, suplantando a historiografia Alemã.[30]

Uma das principais características desta Escola é a interdisciplinaridade, com a sua interação com as Ciências Sociais do seu tempo. Os seus primeiros nomes fortes, Marc Bloch e Lucien Febvre vão lutar exacerbadamente contra as perceções da História,

[27] CARBONELL, Charles-Olivier – *Historiografia*. Lisboa: Teorema, 1981, pp. 111-114.
[28] Idem, pp. 116-118.
[29] Idem, pp. 116-120.
[30] Idem, pp. 120-121.

quer ao nível da História Metódica, quer do Historicismo, que floresceram durante o século XIX, acusando-as de conservadoras, antiquadas e até inúteis.[31]

Os Annales vão construir a sua ascensão principalmente lutando e diluindo o significado do Historicismo, bem como trabalhando com as diversas Ciências Humanas que se afirmavam na Europa. Muitas vezes os seus autores exageram nas críticas, rotulando o Historicismo como uma "História Factual". As críticas dos Annales seriam exteriorizadas com Lucien Febvre que dá corpo a uma distinção clara entre "a História deles e a nossa". Os novos tempos trazidos pelo século e a afirmação das Ciências Humanas no espectro científico tornaram inevitáveis as críticas a uma História mais política e factual, tendo já havido durante o século XIX quem se aventurasse para além destas temáticas, casos de Marx e Engels.[32]

Um dos princípios fundamentais das primeiras gerações de Annales é a "História-Problema", que vai confrontar diretamente a "História Factual" que retirava dos documentos os factos, sobretudo políticos, militares e diplomáticos, ordenando-os cronologicamente de forma a criar uma forma de biografia assente em causas e na acumulação de informações. Já esta "História-Problema" propõe-se a "reconstruir o passado", precisamente através da problematização a partir da época do próprio historiador. Nesta forma de trabalhar a História, o historiador deve explicar tudo, as fontes, os métodos e até o lugar de onde o historiador se expressa.[33]

Lado a lado com o crescimento da "História-Problema" nasce uma nova noção de facto histórico. Com a Escola Metódica, o facto histórico era apenas o que se podia extrair da documentação, bastando ao historiador ordenar cronologicamente. Este modelo vai ser rejeitado pelos Annales. Nesta visão da História a partir de um problema criado na época do historiador, todo o produto que poderá sair dos factos históricos é em consequência uma construção do próprio historiador. Os factos históricos estarão claramente dependentes do problema colocado pelo historiador, da mesma forma que

[31] BARROS, José D'Assunção – "Escolas Históricas – Discussão de um conceito a partir de dois exemplos principais: A «Escola histórica alemã» e a «Escola dos annales»". *Revista Esboços*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010, vol. 17, n.º 24, pp. 21.
[32] Idem, pp. 21-23.
[33] Idem, pp. 23-24.

esses mesmos factos passam a ser vastos, indo além do mundo político, almejando a cultura, a economia e a sociedade. A expressão "Tudo é História" de Karl Marx é reutilizada pelos Annales para o seu pensamento holístico do passado, uma "História Total".[34]

Uma das características fundamentais dos Annales já referidas é, sem dúvida, a Interdisciplinaridade, ela que assegura o método de trabalho destes historiadores, auxiliando na "História-Problema", na ampliação de fontes históricas, bem como na expansão das temáticas e possibilidades de estudo. Isto marcou muito através da definição do "Homem" como objeto de estudo principal dos Annales, indo além daquilo que se praticava anteriormente no enfoque sobre a História Política. Desta forma, apropriando e criando formas de pensar, através de outras disciplinas, a História afasta-se da Filosofia e afirma-se como ciência social de seu direito próprio.[35]

Outra das características dos Annales indicativa da sua organização como "escola" surge com a questão do tratamento do tempo histórico, onde o historiador deixa de olhar para o específico e começa a olhar a História na "Longa Duração". Cada fonte deixa de ser "isolada", sendo compreendida num sentido mais amplo, relacionando e complementando-se numa visão mais completa do passado. Introduzida por Marx (com a noção de conjuntura e estrutura) e tomando maior proporção com Braudel, esta visão apresenta o tempo numa forma estrutural, onde ocorrem mudanças e se pode encontrar formas de abordar em média e curta duração, mas sempre inseridas num pensamento alongado da historiografia. Este aspeto, para vários estudiosos é a principal característica dos Annales de forma a ser possível classificá-los como uma "Escola", com uma nova conceção do que seria o trabalho do historiador.[36]

Contudo, a "Escola dos Annales" não pode ser vista como um movimento singular e estático. Ao longo das décadas vários historiadores foram desenvolvendo os ideais originais desta "Escola", acabando por criar algumas ruturas entre diferentes momentos desta historiografia. Há uma clara distinção entre as duas primeiras gerações

[34] Idem, p. 24.
[35] Idem, p. 25.
[36] Idem, pp. 26-27.

de Annales, onde se destacam Febvre, Bloch e Braudel, e a geração que trouxe a chamada "Nova História".[37]

Podemos encontrar datas balizares destas diferentes fases da Escola dos Annales, compreendendo a liderança de Lucien Febvre, juntamente com Marc Bloch, desde a fundação em 1929 até 1956, sendo posteriormente liderada por Braudel desde a saída de Febvre até 1989, quando a geração que introduziu a "Nova História", Le Goff, Pierre Nora ou Marc Ferro introduziram esta revolução que, com algumas evoluções, tem a sua continuidade até aos dias de hoje.[38]

Apesar das continuidades que é possível identificar, caso da interdisciplinaridade e a permanência do modelo da História-Problema, a Nova História vai acabar com a visão global perpetrada pelas gerações anteriores, favorecendo uma "História em Migalhas", fragmentada.[39]

A Nova História apresentou-se como uma oposição ao que se ia vivendo, rejeitando a história factual, biográfica, erudita, e crente no dogmatismo do facto como garante do texto. Estes historiadores vão exercer forte crítica sobre os que consideram apenas factos particulares, deixando de lado os regulares, tão ou mais importantes. É uma historiografia muito marcada pela década de 20 onde a economia se sobrepôs à política como base para a afirmação de um país e também onde a vertente social ganhou um enorme sentido, com inúmeras revoluções, manifestações ou defesa de políticas sociais. Inserindo-se num período de forte avanço científico e tecnológico a Nova História acabará por ver o seu discurso marcado em grande medida por essas inovações.[40]

A maior variedade de temas a serem trabalhados acaba por transformar a forma de trabalhar desta historiografia. A história económica e social, não apenas limitada a histórias e preços ou lutas sociais, estende-se às trocas e às minorias sociais, dando-lhes

[37] Idem, pp. 27-28.
[38] Idem, p. 29.
[39] CARBONELL, Charles-Olivier – *Historiografia*. Lisboa: Teorema, 1981, pp. 27-28.
[40] Idem, pp. 121-122.

voz. Nasce a geo-história, que estuda os fenómenos naturais que marcam o humano, como o clima, olhando para todo o contexto do espaço e do tempo. [41]

Já nos anos 50 a história das mentalidades atinge a grande evolução, com o incremento da história demográfica e social, alargando o estudo ao infinito das ações e pensamentos humanos. O quotidiano do Homem torna-se num dos principais objetos do conhecimento histórico, com o contexto da cultura a alargar-se das histórias de palácios e cidades, para uma complementar e até aqui esquecida história do campo e da vida humilde. Serão os pormenores da vida humana a base da História das décadas seguintes.[42]

Ao contrário do positivismo, onde a fonte ditava, através de um exaustivo exame, a problemática histórica, com a Nova História será a problemática histórica, através dos seus problemas e questões, a selecionar as fontes. Esta historiografia alarga as fronteiras do espaço e do tempo, indo mais além do que aquilo a que se propõe. O tempo é considerado múltiplo e espesso, onde cada fenómeno apenas pode ser compreendido através da conjuntura e estrutura de cada acontecimento.[43]

Este avanço historiográfico vai levar também a um forte incremento do conceito de documento. O texto deixa de ser a fonte exclusiva de informação, com qualquer tipo de fonte a ser válida, seja vestígio escrito, fotográfico, arqueológico, etc. tudo sendo passível de ser uma fonte histórica válida. Isto acabará também por especializar o historiador, adicionando-se novas fontes e documentos e obrigando-o à necessidade de circunscrever o trabalho.[44]

Como nos diz Jacques Le Goff, ao contrário do positivismo, onde o documento escrito era visto como a totalidade do conhecimento, na Nova História a tipologia e conceito de fonte alargam, abarcando a partir de então tudo o que fosse possível de

[41] Idem, p. 123.
[42] Idem, pp. 123-124.
[43] Idem, p. 124.
[44] Idem, pp.129-130.

auxiliar o historiador no seu ofício, indo além do documento escrito, sem nunca o excluir.[45]

O historiador passa a tentar que os documentos e os objetos "falem", não se limitando a narrar o que encontra, olhando o documento com uma maior amplitude, "seja escrita, ilustrada, sonora ou de qualquer forma".[46] A década de 60 pode ser vista como uma "revolução documental", onde a História avança sobre novas temáticas, obrigando a um cada vez maior alargamento do conceito de documento e de fonte, levando muitas vezes a tornar o documento em apenas mais uma possibilidade a analisar pelo historiador.[47]

Cabe então ao historiador realizar a importante crítica à fonte, sendo essa a única forma de atingir uma maior autenticidade nas informações que conseguimos retirar. É necessário criticar de forme intencional e consciente, não fazendo o "papel de ingénuo" e tendo em conta que todas as fontes são mentirosas. Além disso, é possível entender que todas as ciências passam a estar habilitadas a auxiliar a História no seu trabalho, pois tudo pode ser um documento e uma fonte histórica.[48] Passa-se do domínio da heurística à importância inquestionável da hermenêutica.

## 1.2. O que é a Fonte?

Como percebemos no subcapítulo anterior, a Nova História trouxe uma nova visão para aquilo que pode ser considerado como fonte histórica, abrindo o leque de opções, às quais os historiadores não podem fechar os olhos.

Mas como podemos utilizar as fontes para chegar ao conhecimento histórico? O passado, para o historiador não é algo que se consiga evocar sem que algo tenha deixado a sua marca. A História apenas se consegue escrever e estudar se houver documentos suficientes para nos indicarem o que realmente aconteceu. E é importante reconhecer que muitas das perguntas colocadas pelo historiador vão ficar por responder, pois

[45] LE GOFF, Jacques – "Documento/Monumento". In. ROMANO, Ruggiero (dir.) – *Enciclopédia Eunadi*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1997. Vol. 2, pp. 95-98.
[46] Idem, p. 98.
[47] Idem, pp. 98-99.
[48] Idem, pp. 100.104.

inúmeros acontecimentos que tomaram lugar ao longo do tempo não foram registados, e muito menos preparados para o trabalho de um eventual historiador. Tal como um carro não anda sem gasolina, a História não se faz sem documentos.[49]

Os documentos nem sempre são aqueles ou aquilo que desejaríamos, sobretudo para tempos mais recuados, em que pouco sobreviveu, e do que sobreviveu, muitas vezes não é o ideal. Em contrapartida, pode haver documentos em demasia, normal na história contemporânea, o que acaba por ter efeito na capacidade de produção, limitada a uma síntese ou amostra, sobrecarregadas com a quantidade de informação. É preciso domar o documento, perceber o quê e onde realmente podemos encontrar a informação, filtrar a informação e compilar aquilo que nos poderá auxiliar.[50]

Toda a investigação e questões colocadas aos documentos implicam um método capaz de retirar aquilo que o historiador quer da fonte e o seu talento aqui tem de se revelar. Muitas vezes os índices não estão categorizados como o historiador pretende, mas através de um método criado e aperfeiçoado por si, é possível chegar aos objetivos a que ambicionamos. Mas que documentos procurar? Qual a definição de fonte que devemos seguir? A Fonte é tudo aquilo que poderá transmitir informação ao historiador sobre o tema que está a estudar; é difícil perceber onde começa e acaba o documento, acabando por se estender dos textos para todas as possibilidades capazes de dar luzes sobre o que se pretende.[51]

> *É um documento toda a fonte de informação de que o espírito do historiador sabe tirar qualquer coisa para o conhecimento do passado humano, encarado sob o ângulo da pergunta que lhe foi feita. É evidente que se torna impossível dizer onde começa e onde acaba o documento; a pouco e pouco, a noção dilata-se e acaba por abarcar textos, monumentos, observações de toda a ordem*.[52]

Tal como Lucien Febvre refere, "a história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem", mas poderá, à falta deles, dar lugar a tudo aquilo que o

[49] MARROU, Henri – *Do Conhecimento Histórico*. Lisboa: Editorial Aster, 1978, pp. 61-62.
[50] Idem, pp. 62-65.
[51] Idem, pp. 65-69.
[52] Idem, p. 69.

historiador achar possível de completar a sua investigação e trabalho, seja um mapa, uma observação, um trabalho geológico, pode ser mesmo qualquer coisa que nos traga um vestígio de qualquer atividade humana.[53] A História estará sempre dependente do passado, representada naquilo que resistiu até aos dias de hoje, bem como do historiador, com a sua interpretação dos instrumentos de trabalho e a sua forma de trabalhar.[54]

Outro dos autores que também segue esta linha é também ele um dos maiores nomes da Escola dos Annales, Marc Bloch, na sua emblemática obra *Introdução à História*. Para Bloch, as fontes, testemunhos históricos, são de uma diversidade "quase infinita", sendo que "tudo quanto o homem diz ou escreve, tudo quanto fabrica, tudo em que toca, pode e deve informar a seu respeito".[55]

Segundo Bloch, o historiador deve ser capaz de analisar uma vasta diversidade de fontes, dominando por isso quase todas as técnicas do seu ofício, seja ao nível da Pré-História, uma carta medieval, ou associações geográficas que sejam capazes de revelar mudanças no espaço onde a História se está a desenrolar, construindo a partir daí o conhecimento histórico. Este conhecimento, para Bloch, citando François Simiand, é "um conhecimento por vestígios".

> *Quer se trate de ossos emparedados nas muralhas da Síria, quer de uma cena antiga ou recente, que entender por documentos senão «vestígios», isto é, a marca, percetível pelos sentidos, deixada por um fenómeno impossível de captar em si mesmo?*[56]

Simultaneamente ao que se pensava na Escola Francesa, na Inglaterra, Collingwood olha para as fontes, chamando-as de vestígios, como testemunhos do passado, que o historiador tem de conhecer de modo a conseguir ter uma imagem daquilo que se passou. O autor apresenta uma missão concreta ao historiador quando trata destes mesmo vestígios.

---

[53] FEBVRE, Lucien – *Combates pela História*. Lisboa: Editorial Presença, 1977. Vol. 2, p. 212.
[54] MARROU, Henri – *Do Conhecimento Histórico*. Lisboa: Editorial Aster, 1978, p.70.
[55] BLOCH, Marc – *Introdução à História*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1976, p. 61.
[56] Idem, p. 52.

> *A sua missão é descobrir o que foi este passado, que deixou atrás de si estes vestígios. Se, por exemplo, os vestígios forem certas palavras escritas, é preciso descobrir o que é que essas palavras significavam para a pessoa que as escreveu. Isto significa descobrir o pensamento expresso por meio delas. Para descobrir o que este pensamento era, o historiador tem de pensá-lo por si*.[57]

A fonte em si não vai dar as respostas ao historiador, mas sim, todos os seus elementos, que depois de estudados, criticados e explicados, através do trabalho de interpretação, criando assim a visão do historiador face ao que ocorreu no passado em estudo. Assim, é possível perceber que Collingwood se afasta da noção de prova dada às Fontes, percebendo-as como um caminho que através do crivo do historiador nos dará a compreensão acerca do passado.[58]

Apesar de tudo poder ser uma fonte, um documento, temos de ter a noção de que é preciso esgotar todas as suas finalidades. Por melhor e afinado método que o historiador utilize é imperativo que se tenha noção de que é impossível esgotar um documento, dada a infinidade de questões que lhe podem ser colocadas. Além disto, é essencial compreender o que o documento pretende na sua génese, qual foi a sua finalidade, o que era suposto identificar ou retratar e isso nunca poderá ser posto de parte. Por exemplo, quando lemos um texto numa língua diferente da nossa, temos de ter um bom conhecimento das especificidades dessa língua, ou ter connosco um dicionário ilustrado, capaz de nos ajudar a compreender o contexto de determinadas palavras ou frases. [59]

Antes de chegar ao passado, é necessário perceber, compreender e investigar o documento, é através dele que o historiador chega ao passado. Nenhum documento sozinho garante a veracidade de um facto, é necessário analisar, criticar, olhar além do documento e da sua finalidade, de modo a compreender todo o contexto de criação e preservação do documento.[60]

---

[57] COLLINGWOOD, R. G. – *A Ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença, 1994, pp. 421.
[58] Idem, pp. 414-419.
[59] MARROU, Henri – *Do Conhecimento Histórico*. Lisboa: Editorial Aster, 1978, 74-85.
[60] Idem, pp. 109-114.

O historiador deve refletir sobre o documento e perceber se ele é capaz de lhe transmitir a realidade humana que pretende alcançar. É necessário acreditar naquilo que o documento nos está a transmitir, pois apenas com essa confiança conseguimos traduzir para conhecimento os factos apresentados.[61]

A História deve procurar um acordo entre os testemunhos do passado, nos quais, com maior ou menor crítica, é necessário alcançar o objetivo de fazer História. O historiador não consegue resolver tudo, nem deve, o trabalho histórico evolui, mas não se pode tornar servo da imaginação, tem de se manter lógico. Certezas não existem na totalidade, e não há que ter medo de dizer que não temos a certeza, porque realmente muito poucas vezes temos condições para dizer isso.[62] Por outro lado, o século XX trará a noção de narrativa singular e subjetiva, não retirando cientificidade a cada uma das versões, desde que epistemologicamente bem construídas, mas dando ainda mais sentido às diversas interpretações possíveis dos documentos/monumentos.

## 1.3. A evolução do Ensino da História em Portugal

Em Portugal, o ensino da História seguiu naturalmente o caminho que a historiografia foi traçando, enquanto as várias mudanças políticas ocorridas no século XIX e XX moldavam o sistema de ensino e subsequentemente a disciplina de História. Muito haveria a retratar no que toca à História do Ensino da História, contudo, tentamos apanhar os momentos e medidas mais marcantes desta evolução.

Com o advento do século XIX e da ideologia Liberal, o ensino da História passa a ser visto como indispensável. Mouzinho de Albuquerque, notável liberal, introduz, inclusive, uma nova ideia para o ensino, focado no lado filosófico, justificativo das vantagens da liberdade, comparando as sociedades, ao contrário da exposição de datas e nomes até então veiculada e pouco significante para a verdadeira formação do cidadão. Defendia ao mesmo tempo que temas patriotas e relacionados com a independência nacional deveriam ser preponderantes. Foi grande impulsionador do

[61] Idem, pp. 115-119.
[62] Idem, pp. 126-129.

ensino da História a nível superior e com Garrett defendeu a importância da História na formação da moral e cultura burguesa.[63]

É com a criação dos Liceus Nacionais, por Passos Manuel, que veremos a disciplina de História ser estabelecida oficialmente para este nível de escolaridade, denominada de *A Geografia, a Chronologia e a Historia*, recaindo a lecionação em indivíduos eclesiásticos ou juristas, longe de uma formação específica. O primeiro programa da disciplina aparece na década de 1870, definindo as horas dedicadas a cada ano do liceu, sempre com aulas de uma hora e um quarto. [64]

A ação de José Luciano de Castro, no final do século XIX tornou a História numa disciplina ministrada em todos os liceus, estando presente tanto em cursos gerais como nos complementares, e ao contrário do que se estabelecera em meados do século, com o programa a terminar pelos Descobrimentos, esta História almejava chegar à atualidade.

É Jaime Moniz que, em 1895, através de decreto de 27 de setembro, implementa várias mudanças e evoluções nos programas do ensino secundário, onde a História tomará papel preponderante tanto no curso geral como complementar, com a missão de "conduzir ao desenvolvimento da inteligência, da memória, da imaginação, da vontade moral, […] o sentido histórico", sendo catalisador do orgulho nacional. O programa de estudos do 1.º ao 4.º ano compreendia o espaço entre os primeiros povos orientais, passando pelas civilizações clássicas, e englobando a Idade Média, Moderna e Contemporânea, olhando sobre todos os grandes temas da Europa. O 5.º ano focava o estudo na História da Pátria, das origens ao século XIX, enquanto que o 6.º e 7.º anos olhavam sobretudo para o aspeto político e institucional.[65]

Ainda com o decreto de 27 de setembro de 1895 são oficializados os manuais essenciais para o estudo da disciplina de História, o *Resumo da Historia de Portugal*, de

[63] LIMA, Rui Guimarães – *Agenda temática do professor 2017-2018: «O Ensino da História em Portugal»*. Lisboa: Santillana, 2017, (s.p.).
[64] Idem.
[65] Idem.

Pinheiro Chagas, o *Compendio de História Universal*, de Costa e Almeida, e ainda o *Novo Epítome da Historia* de Portugal, de A. J. Viale.[66]

Por sua vez, o republicanismo procurou, através da educação, a regeneração do povo português, apoiando-se muitas vezes no nacionalismo e no patriotismo. Aliás, no decreto publicado a 29 de março de 1911, os republicanos contemplavam que desde tenra idade a criança tivesse contacto com os contos e lendas tradicionais, com o objetivo de formar um cidadão imbuído de patriotismo e com uma moral irrepreensível. Já o aluno que frequentasse o ensino primário superior teria a disciplina de História, com especial ênfase na portuguesa.[67] Ciente da importância da História e da escassa produção historiográfica, a república publicou, em 1918, documentos para auxiliar o estudo e investigação histórica, de forma a valorizar a própria disciplina. É neste ano, com o governo de Sidónio Pais que Alfredo Magalhães lança um novo Regulamento do ensino secundário, focando o ensino de Português e História num cunho nacionalista e patriótico, elevando a alma nacional.[68]

Já com Joaquim José de Oliveira na pasta da Instrução Pública, são redefinidos os programas referentes ao secundário e claro, também à disciplina de História. A disciplina iniciava na 3.º classe, com o estudo das civilizações pré-clássicas e gregas, com o 4.º ano a estudar Roma e a Idade Média, terminando a 5.ª classe com a Idade Moderna até aos princípios do século XX, a História de Portugal inseria-se ao longo do tempo. Na 6.ª e 7.ª classes, focados em fontes históricas estudavam a História de Portugal, desde os seus inícios à obra da República.[69]

Com o advento do Estado Novo, tornou-se necessário para o regime alterar a escolaridade vigente, de forma a acomodar os princípios defendidos pela ideologia.

[66] Idem.
[67] CARVALHO, Rómulo de — *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001, p. 667.
[68] LIMA, Rui Guimarães – *Agenda temática do professor 2017-2018: «O Ensino da História em Portugal»*. Lisboa: Santillana, 2017.
[69] Idem.

Neste contexto a História tomou lugar central no caráter nacionalista de índole cristã que se pretendia para a formação do cidadão.[70]

Com as reformas de Pires de Lima, no final da década de 1940, estabeleceram-se os programas do ensino liceal, com a disciplina de História a ter um papel de grande importância, no 1.º ciclo ligada à Língua, mas independente a partir do 2.º ciclo. Sendo mesmo essencial no 3.º ciclo para todos os que pretendessem ingressar em inúmeras licenciaturas, como Histórico-Filosóficas ou Direito. Com Galvão Teles já no final da década de 1960, ao fundirem-se o ciclo preparatório do ensino técnico e profissional com o 1.º ciclo do liceu nasceu a disciplina de História e Geografia de Portugal, que abriu novos horizontes de estudo.[71]

Com a democracia atingida após 1974 a educação mudou, tal como a própria disciplina de História, ficando estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo, promulgada em 1986, que nos primeiros 4 anos, o 1.º ciclo, a História estaria inserida na disciplina de Estudo do Meio, alargando-se no 2.º ciclo para História e Geografia de Portugal. A partir do 3.º ciclo, História torna-se independente como disciplina, e no Ensino Secundário assume lugar preponderante como disciplina de acesso ao Ensino Superior, seja na sua vertente de História A, História B, ou História da Cultura e das Artes.[72]

[70] Idem.
[71] Idem.
[72] Idem.

# 2. História hoje

Como compreendemos no capítulo anterior, as Fontes são o garante da História e de todo o trabalho historiográfico, tomando um papel de enorme importância no Ensino da História, quer na sua evolução ao longo do tempo, quer na História que hoje é lecionada nas nossas escolas. É por isso imperativo tentarmos compreender como o uso de Fontes e o seu papel na compreensão histórica é apresentado aos professores nos documentos normativos e orientadores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

## 2.1. As Fontes no Ensino de História

Os documentos base para o ensino da História, bem como de todo o sistema educativo, nomeadamente na sua vertente mais curricular, são os Programas, aprovados pelo Ministério da Educação de forma a orientar e guiar o ensino próprio de uma disciplina. No caso do 3.º Ciclo do Ensino Básico, o Programa de História implementado a partir de 1991 encontra-se desatualizado face ao atual estado do ensino português, revelando-se ainda muito lacunar ao nível da utilização de Fontes no processo de Ensino-Aprendizagem.

A utilização de Fontes através deste Programa limita-se a três momentos, repartindo-se pelos Objetivos Gerais, onde através do "Domínio das Aptidões/Capacidades" encontramos duas alíneas onde são descritos os objetivos de "Distinguir fontes históricas de discurso historiográfico" e de "Interpretar documentos de índole diversa (textos, imagens, gráficos, mapas, diagramas)", sendo nestes casos clara a orientação para o desenvolvimento das capacidade dos alunos quanto ao funcionamento da História como ciência e os seus objetos de estudo.[73]

Os objetivos explanados neste documento são acompanhados por uma "Orientação Metodológica", onde são fornecidas aos docentes formas e estratégias a utilizar na disciplina de História, sendo uma delas "Análise de documentação escrita e

[73] ME/DGE – *Programa de História – Programa de organização do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação, 1991, Vol. 1, pp. 127-128.

iconográfica", de forma a fomentar o espírito crítico e a capacidade de pesquisa dos alunos, devendo o documento em questão ser abordado pelo professor na sua globalidade, analisando todos os contributos que pode dar à aula.[74]

Podemos então constatar que apesar de este Programa remeter para a utilização e análise de Fontes na sala de aula, está ainda muito aquém do desejado, seja motivado pelo distanciamento cronológico relativamente à sua aprovação, seja pela reduzida importância atribuída nessa altura no âmbito da educação histórica, à importância do uso das fontes, sempre que possível, primárias.

Compreensivelmente mais completo e extenso, o Programa de História A do Ensino Secundário, lançado em 2001/2002, dá ainda uma maior enfase à utilização de fontes na sala de aula, quer na metodologia quer nos objetivos de aprendizagem. No caso do Ensino Secundário os Programas seguem a mesma linha de pensamento em História A, História B ou História da Cultura das Artes. Olhemos com mais pormenor os três documentos.

O Programa de História A, estando ligado áquilo que segue a historiografia, vê nas fontes a base e o garante do conhecimento histórico. Por isso, a sua análise é um processo muito valorizado nas metodologias propostas para a construção do conhecimento histórico em sala de aula, considerando-as mesmo com um "papel insubstituível" no processo de ensino-aprendizagem.[75]

Os objetivos do Programa apresentam-se como uma lista de capacidades que os alunos devem conseguir atingir durante e após a conclusão dos conteúdos programados. Assim, no que toca às Fontes, é reconhecido o valor da crítica, sendo recomendado "Interpretar o conteúdo de fontes, utilizando técnicas e saberes adequados à respetiva tipologia".[76]

De forma pertinente, são também apresentadas nas "Sugestões Metodológicas" formas de trabalhar e olhar as Fontes no contexto da História, auxiliando nos Objetivos

[74] Idem, Vol. 1, p. 143.
[75] ME/DES – *Programa de História A*. Lisboa: Ministério da Educação, 2001-2002, p. 5.
[76] Idem, p. 6.

já referidos, bem como na finalidade do Programa, com enfoque no desenvolvimento do espírito crítico e nas potencialidades ao nível da cidadania nos alunos. É então dada novamente forte importância ao "comentário crítico de fontes de diferentes tipologias que propiciem uma recolha de dados diversificada", munindo assim os alunos com a capacidade de filtrar informação através de diferentes formas e plataformas.[77]

O futuro dos alunos, explanado nas finalidades, é visto como uma prioridade, sendo que as fontes, através da sua forma de transmissoras de informação, são vistas como uma base para o tratamento da informação, que a sociedade atual exige, de forma a compreender o mundo.

> *O trabalho de crítica das fontes, além de evidenciar a forma como se constrói um conhecimento que não se esgota na aquisição de conteúdos, terá ainda a vantagem de proporcionar a transferência de competências para outros domínios. Com efeito, numa civilização onde os media são determinantes e a apresentação de realidades virtuais é já um facto, torna-se urgente a construção de sólidos processos de desmontagem da informação – construção a que a História pode dar resposta*.[78]

Esta forma de compreender e utilizar as fontes, extravasando do domínio da História para inúmeros parâmetros da sociedade, revela que neste documento a Função Social da História é reconhecida, sendo também uma temática que será pertinente abordar no final deste ponto.

Em 2013, numa renovação curricular encetada pelo Ministério da Educação, são lançadas as Metas Curriculares, destinadas apenas ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. Este novo documento não substituiu o programa, mas tentou atualizar algumas das temáticas a serem abordadas mais afincadamente. Dada a natureza do documento, a referência ao uso das fontes é bastante reduzida, sendo, contudo, reforçada a importância da crítica de fontes, como garante do discurso historiográfico.[79]

---

[77] Idem, p. 11.
[78] Idem, p. 12.
[79] ME/DGE – *Metas Curriculares de História – 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 2013-2014.

Além dos documentos normativos que emanam do Ministério da Educação, outros documentos, de âmbito governamental, são também importantes diretrizes para o ensino da História, olhando para os seus desafios e objetivos na sociedade atual.

Olhando, por exemplo, para o *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*, apesar de não ser um documento exclusivamente dedicado ao ensino da História, toma um importante papel naquilo que é a globalidade do ensino, promovendo em especial a cidadania.

Apesar de não ser dedicado ao ensino da História, conseguimos encontrar referências ao que deve também ser a utilização de Fontes na sala de aula, enquadrada num âmbito mais alargado dos processos de ensino e aprendizagem. Aí fica explícito que os alunos devem "utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade". Neste caso, a crítica de Fontes realizada durante a aula de História torna-se o veículo perfeito para desenvolver estas competências.[80]

A crítica de Fontes é ainda de maior importância no contexto social da atualidade, com o ensino a ser organizando "prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação". Esta forma de organização auxilia o aluno na filtragem de informação decorrente do dia-a-dia.[81]

Nesta mesma linha, em 2018 o Conselho da Europa, ciente da importância do ensino da História no desenvolvimento da cidadania, lançou linhas orientadoras para as disciplinas de História, capazes de desenvolver as competências para uma cultura democrática. Para o Conselho da Europa, a crítica de fontes realizada pelos alunos é de particular importância no desenvolvimento desta cultura democrática, por isso sugere que os "professores devem selecionar recursos a partir de um conjunto de fontes, abrangente e inclusivo, para evitar o domínio cultural, os estereótipos e a

[80] ME/DGE – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação, 2017, p. 22.
[81] Idem, p. 31.

discriminação".[82] Assim, através de uma maior variedade de fontes, é possível incutir nos alunos a tolerância pelas diferenças culturais entre diferentes estratos da sociedade.

Também o trabalho dos alunos é de elevada importância para esta conceção do ensino da História, esperando que os próprios devam desenvolver as capacidades de crítica através de trabalho idêntico ao do historiador, onde "devem procurar, compreender, selecionar e utilizar informação histórica fundamental para emitirem juízos bem informados". [83] Através deste trabalho devem adquirir capacidade de criticar e ajuizar diferentes fontes, prevenindo a manipulação da informação, quer direta ou interpretada.

O trabalho historiográfico e a evolução da História como ciência é um ponto fundamental para esta ação da disciplina como um agente de cultura democrática, pois a divulgação deste trabalho torna percetível a recorrente evolução da interpretação historiográfica.

> *A utilização de fontes diversas e contraditórias mostra que as interpretações históricas são provisórias e suscetíveis de serem reavaliadas, constitui uma salvaguarda essencial contra o mau uso da história, uma vez que previne uma aceitação demasiado imediata de factos que possam contribuir para a promoção de ideias intolerantes, ultranacionalistas, xenófobas ou racistas*.[84]

Assim, é possível para os alunos compreender a volatilidade do discurso historiográfico, bem como criarem a noção de que existem diferentes pontos de vista perante as mesmas fontes, auxiliando-os a, além de compreenderem, saberem filtrar da melhor forma a informação e possíveis interpretações.

Estes objetivos são ainda aprofundados com a sugestão de abordagem metodológica no que às fontes diz respeito, com a valorização da variedade, indo além dos documentos escritos, proporcionando uma "maior acessibilidade a fontes visuais, [o que] reforça a necessidade de os alunos serem capazes de ler criticamente uma

[82] COE – *Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI: Princípios e Linhas Orientadoras*. Estrasburgo: Conselho da Europa, 2018, p. 13.
[83] Idem, p. 22.
[84] Idem, p. 22.

fotografia, um documentário ou uma transmissão de vídeo, e de distinguir entre os testemunhos 'perspicazes' e 'disparatados'". [85] Esta estratégia auxilia então os alunos a desenvolver em si capacidade de, perante qualquer tipo de fonte, descortinar a informação essencial, podendo criar assim um juízo completo sobre determinada situação.

Também em 2018, e seguindo as orientações do Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, são lançados novos documentos para orientar e normalizar o ensino português - as Aprendizagens Essenciais - desta vez destinadas a todos os níveis de Ensino. Para o nosso estudo vamos olhar para as indexadas à disciplina de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e à disciplina de História A do Ensino Secundário, deixando também a nota das semelhanças entre as várias disciplinas de História do Ensino Secundário no que toca a este documento.

Quanto às Aprendizagens Essenciais de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico, dado o grau de exigência colocado, as mesmas não procuram um desenvolvimento muito alargado do pensamento histórico, apesar das claras melhorias face ao Programa lançado quase duas décadas antes. Contudo, também as Fontes e a sua análise são colocadas como importantíssimas no desenvolvimento do conhecimento histórico.

São deixados como objetivos para os alunos "Compreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico", ou ainda "Utilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica" [86], sendo-lhes, mais uma vez, concedida elevada importância no desenvolvimento do espírito crítico e dos valores democráticos nos alunos, indo de acordo com o estabelecido no *Perfil do Aluno*.

No Ensino Secundário encontramos uma abordagem mais completa no que toca ao uso das Fontes, estando mais uma vez estreitamente ligado ao *Perfil do Aluno*, promovendo uma crítica de Fontes, o mais diversificadas possível, auxiliando no

[85] Idem, p. 22.
[86] ME/DGE – *Aprendizagens Essenciais – 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 2018, p. 3.

desenvolvimento "de uma perspetiva crítica, possibilitando a desconstrução de informação, identificando o erro e a ilusão, promovendo uma intervenção consciente e democrática na vida coletiva" [87], trabalhando assim a cidadania dos alunos.

Estas Aprendizagens Essenciais, além dos objetivos colocados aos alunos, no que toca ao conhecimento a adquirir, fornecem aos professores ações estratégicas para fomentar nos alunos a procura pela informação em diversas fontes, valorizando um "conhecimento histórico decorrente de uma construção rigorosa que resulta da confrontação de fontes e de hipóteses".[88]

Como já referimos anteriormente neste ponto, a Função Social da História está bem presente nestes documentos, o que mostra que a História oferece competências que extravasam o próprio conhecimento histórico, auxiliando o aluno a tornar-se num cidadão com valores democráticos.

Mas o que podemos então entender por Função Social da História? Qual a influência que ela toma sobre o atual ensino da História?

É preciso olhar para História de hoje não só como disciplina, ou ciência, mas também como Cidadania, com todos os seus valores inerentes. É inegável o papel que as aulas de História têm no desenvolvimento de cidadãos "conscientes e solidários". Isto exige uma estreita ligação entre a investigação, papel do historiador e a aula com o papel do professor, sendo que aí as Fontes, principal instrumento do historiador, são o veículo perfeito para essa aproximação.[89]

É necessário trazermos para a disciplina uma "História Investigadora" que deve interrogar o acontecimento, ao mesmo tempo que é também necessário uma "História interrogativa", capaz de procurar perceber as diferenças entre categorias e estratos sociais. Esta nova capacidade de compreensão faz com que a História possa ser vista como uma visão mais humanista e consciente do mundo atual.[90]

---

[87] ME/DGE – *Aprendizagens Essenciais – Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação, 2018, p. 2.
[88] Idem, p. 2.
[89] ALVES, Luís Alberto Marques – "Epistemologia e Ensino da História". *Revista História Hoje*. São Paulo: Associação Nacional de História - ANPUH-Brasil, 2016, vol.5, n.º 9, p. 12.
[90] Idem, pp. 14-15.

Com esta História é possível desenvolver uma visão mais ampla da sociedade, com um ponto de vista temporal e dinâmico. Todos os acontecimentos passam a ser vistos como resultado de certas causas, condições e consequências que, de forma aleatória, se conjugam para criar uma perceção lógica e global do próprio acontecimento. Também o espírito crítico, tendo em conta a origem e o autor das fontes, comparando com outras informações, fazem da História um importante instrumento na compreensão do mundo em que vivemos.[91]

É importante reter aquilo que defende José Mattoso: "o que interessa não é 'gostar de História', mas estar convencido de que sem ela não se pode compreender o mundo em que vivemos".[92]

A História permite também ter a capacidade de diminuir a incerteza quanto ao presente. Através do passado podemos e conseguimos perceber as possíveis implicações e atritos do presente, obtendo sempre uma melhor visão daquilo que poderá ser o futuro, ou várias possibilidades de futuro. Por outro lado, grande parte daquilo que é a intervenção social vem do conhecimento do passado, da identidade, através das origens, genealogias e ligações. Portanto é importante este conhecimento do passado, a compreensão da História a nível de formação pessoal, de modo a incutir e a melhorar o exercício da cidadania.[93]

Assim, é importante encontrar estratégias, dentro da sala de aula, que permitam ao aluno de História desenvolver todas as competências essenciais à sua evolução como cidadão responsável em sociedade. As Fontes e a sua crítica dentro da sala de aula revelam-se como um veículo fundamental para a compreensão da História, sendo importante perceber como é que tornando os alunos "pequenos historiadores" esse processo os vai ajudar a compreender melhor o que estudam.

[91] MATTOSO, José – *A Escrita da História*. Lisboa: Temas e Debates-Círculo de Leitores, 2019, p. 105.
[92] Idem, p. 102.
[93] ALVES, Luís Alberto Marques – "Epistemologia e Ensino da História". *Revista História Hoje*. São Paulo: Associação Nacional de História - ANPUH-Brasil, 2016, vol.5, n.º 9, p. 20.

## 2.2. A sala de aula como laboratório

Dentro da sala de aula as estratégias utilizadas pelo professor devem ser variadas, nunca esquecendo os momentos de exposição, mas completando e focando-se em estratégias que fomentem o trabalho e a crítica ao que se está a aprender. Quer tratando-se de questionamentos mais individuais ou então trabalhos de grupo, um elemento será sempre fundamental para a compreensão da temática, isto é, a Fonte, o documento. Um texto, fontes iconográficas, audiovisuais, gráficas, etc. devem transmitir a ideia da diversidade de fontes e a sua riqueza, pelo conteúdo e pela diversidade, será importante para conseguir levar os alunos a um contacto com o ofício do historiador, tornando-os "pequenos historiadores", capazes de criticar a fonte, ainda que sempre orientados pelo questionamento, pelo enquadramento e pela síntese que caberá ao professor.[94]

Até onde pode ir o ensino da História focado na utilização de Fontes? O ensino da História é uma oportunidade para levar até aos alunos os instrumentos que possibilitam a produção de conhecimento histórico, ou seja, as Fontes. Obviamente que a maioria não escolherá ser historiador, mas seja como for, a História fará diferença na compreensão do mundo onde vivem, onde é necessário um bom conhecimento histórico.[95]

Com a revolução documental que, como vimos, a Nova História trouxe à historiografia, o contexto de Fonte foi imensamente alargado, o que acaba por ser também transmitido para a sala de aula, onde se incorpora o trabalho historiográfico. Esta abertura a novas Fontes permite à História ensinada na escola abordar também temas mais complexos da vida social, munindo-se, além de documentos, de vídeos, crónicas, relatos, testemunhos orais, imagens de exemplos artísticos, visitas virtuais, entre outros.[96]

[94] Idem, p. 22-23.
[95] PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando – "O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula". *Anos 90*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008, vol. 15, n.º 28, pp. 114.
[96] Idem, p. 115.

A utilização de Fontes Históricas na sala de aula pode ser muito benéfica para a compreensão histórica dos alunos, levando-os a compreender através de testemunhos de pessoas da época os conceitos históricos. O uso de diversos objetos, além do texto, onde podem em vários casos tocar (por exemplo reproduções de utensílios ou objetos), faz com que haja uma maior empatia com o que eles representam.[97]

O uso de Fontes pode criar nos alunos um sentimento de curiosidade. Analisando um documento várias perguntas correm pelo pensamento do aluno, fazendo com que se sinta motivado a alargar o seu conhecimento, indo além do que já sabe tacitamente. Contudo, nem todas as Fontes terão esse efeito, cabendo ao professor criar diálogo com os alunos, além de perceber as dificuldades que encontram na sua análise.[98]

Acompanhando todo este trabalho, nunca pode faltar, devendo inclusive ser fomentada, a crítica documental, criando nos alunos a noção de que o documento não nos traz uma verdade inquestionável, mas sim que a sua informação pode ser verdadeira ou falsa. A noção de que as fontes são "mentirosas" é essencial para desenvolver nos alunos a necessidade de crítica aos documentos.[99]

O próprio trabalho do historiador pode ser valorizado através do uso de Fontes em sala de aula, de modo a que os alunos compreendam que o papel do historiador, como crítico de Fontes, é essencial na construção do passado. As Fontes com que o historiador trabalha são apenas os vestígios que o tempo não apagou, cabendo-lhe a (re)construção do possível passado. Aqui o professor poderá ter uma oportunidade para demonstrar aos alunos a importância das Fontes, recorrendo ao contexto local, facilitando a compreensão histórica através da identidade espacial.[100]

No ensino da História, o professor, colocando os alunos perante as Fontes, estimula a crítica aos vestígios que nos deixaram, seja no caso de Fontes primárias, seja como crítica às representações que os historiadores atualmente fazem do passado. As

[97] BARTON, Keith C. – "Primary Sources in History: Breaking Through the Myths". *Phi Delta Kappan*. Arlington, Virginia: PDK International, 2005, vol. 86, n. º 10, pp. 751.
[98] Idem, p. 751.
[99] PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando – "O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula". *Anos 90*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008, vol. 15, n.º 28, pp. 114.
[100] Idem, p. 116.

representações do passado apresentadas aos alunos devem ser medidas pelo professor, quer a nível de quantidade, como de variedade de conceções do passado.[101]

A aula de História deve tornar as pessoas em cidadãos críticos, capazes de compreender a sua sociedade e o mundo onde vivem, independentemente da sua origem ou estrato social, pois a escola não tem como objetivo último formar historiadores, mas sim bons cidadãos, objetivo esse onde o papel da História, através da sua Função Social, toma um papel de elevada importância.[102]

Muitas vezes as Fontes são utilizadas apenas como ilustração do discurso expositivo criado pelo professor, contudo, essa forma de utilização de Fontes na sala de aula deve ser abandonada. Devemos sim incutir nos alunos a própria conceção da construção do conhecimento, lançando determinada Fonte como base, atribuindo questões pertinentes que façam os alunos chegar, por via própria, ao conhecimento pretendido.[103]

Contudo, as Fontes não devem ser utilizadas apenas porque se tornou "moda" e sinónimo de boas aulas, pois sem uma correta exploração, corremos o risco de criar más interpretações daquilo que foi o passado, acabando por comprometer a educação histórica dos alunos. É necessário que se use as Fontes, não apenas como complemento ao discurso, mas como uma estratégia pedagógica bem definida e preparada, evitando assim a vulgarização de vestígios de elevada importância do passado.[104]

Tal como no trabalho historiográfico, as Fontes em sala de aula devem ser o principal instrumento de trabalho, "desde que o principal objetivo seja a complexidade, não a facilitação".[105] Como explicamos anteriormente, é necessário criar questões corretas e pertinentes para os alunos interpretarem a Fonte, pois, se a Fonte for utilizada apenas para confirmar o que estava a ser apresentado ou para os alunos chegarem facilmente à resposta, estamos a desvirtuar aquilo que é o trabalho meticuloso da historiografia.

[101] Idem, p. 119.
[102] Idem, p. 120.
[103] Idem, p. 122.
[104] Idem, p. 123.
[105] Idem, p. 126.

O objetivo não é transformar alunos em historiadores, mas sim torná-los capazes de compreender a sociedade da época em estudo, bem como as diferentes representações que a sociedade atual cria sobre vários acontecimentos. Com isto, é importante criar nos alunos a noção de que as Fontes não são guardiãs de toda a verdade, e que a História, sendo uma Ciência, encontra limites para o seu trabalho, quer em função da tipologia da Fonte, quer relativamente ao seu conteúdo. É necessário que o aluno, ao olhar para uma determinada Fonte compreenda que é necessário um exercício de crítica interna ao que está ler, bem como é importante desconfiar da própria Fonte, nunca tomando como certo o que ela lhe diz, devendo-a cruzar com outras Fontes, de modo a criar a sua própria compreensão do passado.[106]

Há também a necessidade de, através das fontes, dar a entender aos alunos o processo historiográfico, podendo realizar inclusive um exercício onde são entregues vários tipos de Fonte, contraditórias e de diferentes naturezas, tal como no trabalho de um historiador, com os alunos a tentarem decifrar o que poderia ser a narrativa historiográfica. Apesar de este exercício ser importante, deve ser utilizado com moderação, e sempre muito acompanhado pelo professor, pois os alunos não possuem as bases para realizar este trabalho. Apesar disso, é uma forma de levar os alunos a criarem o gosto por investigarem temas e contactarem com interpretações além do que já sabem.[107]

Deve também ser despertado nos alunos um olhar crítico perante relatos que estes possam ver na História. É importante que eles pensem e se questionem sobre a veracidade dos relatos e procurem perceber com que fontes foi possível chegar a determinada conclusão. Com isto é possível também chegar com os alunos a uma crítica de fontes, percebendo as origens de cada Fonte e as suas limitações, seja por quem a produziu, com que intuito o fez, ou ainda qual o contexto em que foi produzida.[108]

A História, como disciplina, é sem dúvida um veículo adequado à criação nos alunos de uma capacidade crítica, aplicando a prática do ofício do historiador ao

[106] Idem, pp. 126-127.
[107] BARTON, Keith C. – "Primary Sources in History: Breaking Through the Myths". *Phi Delta Kappan*. Arlington, Virginia: PDK International, 2005, vol. 86, n. º 10, pp. 751.
[108] Idem, p. 752.

interpretar os vestígios do passado lançando um "olhar analítico" sobre o mundo onde vivem. Um dos instrumentos fundamentais para a evolução dessa competência, essencial a um cidadão ativo, é a Fonte Histórica.[109]

A utilização de Fontes de diferente tipologia permite criar nos alunos uma maior curiosidade, motivando a participação e compreensão perante objetos com os quais se podem melhor identificar. Estas para serem utilizadas como ferramentas didáticas e pedagógicas precisam de ser trabalhadas pelos alunos numa lógica construtivista mediada pelo professor, e não apenas como validação de algo já explicado.[110]

Tal como na investigação historiográfica, o professor deve selecionar as suas fontes tendo em conta os seus objetivos e o seu plano para o decorrer da aula, bem como a dinâmica da própria turma. Neste contexto, a introdução de diferentes Fontes, mais próximas aos alunos revela-se como importante para uma maior empatia, tanto com a História em si, como para com o trabalho historiográfico e o seu significado, olhando para todos os vestígios, mesmo os mais banais, como podendo ser considerados como Fonte.[111]

É necessário então compreender como é que os professores de História conseguem transpor nas suas aulas a utilização de Fontes, construindo assim com os seus alunos um conhecimento histórico próximo do próprio ofício historiográfico. Esta forma de lecionar exige um método muito diferente e evoluído, comparando com o largamente utilizado, mas completamente ultrapassado, método expositivo. Isabel Barca, com a sua "aula-oficina" introduz este princípio construtivista da sala de aula, onde a utilização de Fontes assume um papel de maior preponderância.

Assim, para melhor compreender os alunos, o professor tem de assumir o papel de investigador social, compreendendo o seu *background*, levando-os a construir o próprio conhecimento, sendo também avaliados por essa produção de conhecimentos. Este modelo de aula proposto, a "aula-oficina", tem como base a "compreensão

[109] SILVA, Juliana Miranda da – "Fontes Históricas em Sala de Aula: instrumentos para a prática da criticidade". *Revista Profissão Docente*. Uberaba-MG: Universidade de Uberaba, 2014, vol. 14, n.º 30, pp. 35.
[110] Idem, pp. 35-36.
[111] Idem, pp. 36-37.

contextualizada do passado" [112], auxiliando na perceção daquilo que foi o passado, o presente e o que ajudará na compreensão do futuro.

Atualmente os alunos entram constantemente em contacto com a História, quer através de meios de comunicação, jogos, publicações ou muitas outras formas de expressão das sociedades atuais. Essas ideias tácitas levadas pelos alunos para a sala de aula vão auxiliar bastante a possível compreensão das dinâmicas sociais, bem como os acontecimentos que marcaram a História, ajudando-os a conseguir criar um fio condutor do tempo histórico através da sua própria experiência.[113]

As Fontes Históricas, essenciais para o ensino da História, podem ser um excelente veículo para o professor, através do diálogo com os alunos e uma boa problematização dos significados da Fonte, estabelecendo os conceitos essenciais para a compreensão histórica. Isto poderá ajudar os alunos a conseguirem criar o distanciamento necessário entre o passado e o presente.[114]

De forma a atingir esses objetivos é necessária uma eficaz interpretação de fontes, atingida através da variedade de suportes e pontos de vista, bem como do cruzamento dessas fontes, selecionando-as metodologicamente para validarem ou refutarem uma determinada hipótese ou teoria.[115]

É também necessário incutir uma preocupação de entendimento das várias situações sociais e humanas, ao longo do tempo e em diferentes contextos, que acabam por influenciar essa perceção. Esse mesmo contexto deve criar uma competente compreensão do passado, pensando nas implicações face ao presente e aquilo que pode ser projetado para o futuro, acabando por criar desafios e questões que os alunos

[112] BARCA, Isabel – "Aula Oficina: do Projeto à Avaliação". In. BARCA, Isabel (org.) – *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd)/Instituto de Educação e Psicologia-Universidade do Minho, 2004, p. 134.
[113] XAVIER, Erica da Silva – "O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador". *Antíteses*. Londrina/PR: Universidade Estadual de Londrina, 2010, vol. 3, n.º 6, p. 1002.
[114] Idem, p. 1002.
[115] BARCA, Isabel – "Aula Oficina: do Projeto à Avaliação". In. BARCA, Isabel (org.) – *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd)/Instituto de Educação e Psicologia-Universidade do Minho, 2004, pp. 134-135.

devem procurar compreender, alargando o seu conhecimento. Também a comunicação deste conhecimento deve ser cuidada, estruturada e diversificada.[116]

Um dos principais fatores para o sucesso deste modelo é a planificação que deve acomodar todas estas competências que devem ser trabalhadas em sala de aula. Neste caso as Fontes a trabalhar dependerão sempre da competência e grau de dificuldade apresentado à turma. Para isso, o professor deve planear a sua aula de forma a entender as ideias tácitas dos seus alunos, adequar as suas questões ao nível cognitivo, aplicar exercícios onde os alunos sejam capazes de construir o seu conhecimento, diversificando (individualmente/pares; escrito/oral), nunca descurando a avaliação da progressão dos alunos no conjunto de exercícios de aula.[117]

Este método encontra sucesso também na maior facilidade que os alunos têm ao compreenderem a complexidade histórica apresentando-lhes tarefas e contextos com que os próprios se identificam. As ideias tácitas, como vimos, são importantes para a própria compreensão e desenvolvimento de significados e conceitos, o que auxilia também na compreensão de contextos, ao revisitarem situações similares do seu conhecimento.[118]

O uso de cada Fonte pode e deve ser adequado ao tema, sendo muitas vezes a melhor forma de transmitir o que se terá passado na realidade. Em certos casos, a Fonte torna-se inútil na perceção, quer pela sua extensão, quer pela sua tipologia, contudo, muitas vezes é possível encontrar numa Fonte Histórica a melhor forma de transmitir o passado, seja através de uma fotografia, vídeo ou pintura, ao invés de o professor o explicar ao pormenor pelas suas palavras.[119]

Além disso, é preciso que, ao se utilizar estas Fontes, haja o cuidado de manter o seu valor histórico, entendendo a importância do documento para a escrita da História, bem como o seu valor material para a sociedade. É importante que a Fonte ao ser introduzida na sala de aula, sendo ela própria uma ferramenta para a evolução

[116] Idem, p. 135.
[117] Idem, p. 135-137.
[118] Idem, pp. 138-139.
[119] BARTON, Keith C. – "Primary Sources in History: Breaking Through the Myths". *Phi Delta Kappan*. Arlington, Virginia: PDK International, 2005, vol. 86, n. º 10, p. 752.

cognitiva do aluno, seja valorizada na sua vertente cultural, auxiliando na compreensão não só da História, como da sociedade.[120]

O contacto direto com testemunhos pessoais da época, sejam diários, cartas, ou livros, ao invés de ler uma interpretação, pode mais facilmente levar a uma maior compreensão dos alunos face a um determinado tema, dando-lhes um maior significado na procura de uma maior compreensão do que as pessoas da época sentiriam e o que as levou a deixar os testemunhos.[121]

O uso de Fontes na sala de aula é fundamental para o sucesso da História como disciplina, devendo sempre ser usadas numa base de investigação por parte dos alunos, com a mediação do professor no auxílio da colocação de questões. Este uso deve levar a um cada vez maior conhecimento do contexto histórico onde se inserem os temas a ser trabalhados, partindo das Fontes e evoluindo para as suas interpretações.[122]

Mas será fácil para o professor encontrar Fontes adequadas para a sala de aula? Pela sua formação histórica, o professor pode ter por vezes dificuldades em encontrar Fontes que os seus alunos sejam capazes de trabalhar, recorrendo muitas vezes a um recurso adaptado especialmente para a sala de aula, os manuais escolares. Mas serão os manuais escolares suficientemente capazes de levar Fontes, sobretudo primárias, para a sala de aula?

## 2.3. O que nos disponibilizam os manuais escolares?

Como referimos, os manuais escolares das disciplinas de História são adaptados especialmente para a sala de aula, sendo inevitável para o professor utilizar esses recursos didáticos para trabalhar. É de resto importante que o faça, sendo um recurso a que todos os alunos têm acesso gratuito, além de estar apresentado na *Lei de Bases do*

[120] XAVIER, Erica da Silva – "O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador". *Antíteses*. Londrina/PR: Universidade Estadual de Londrina, 2010, vol. 3, n.º 6, pp. 1002-1003.
[121] BARTON, Keith C. – "Primary Sources in History: Breaking Through the Myths". *Phi Delta Kappan*. Arlington, Virginia: PDK International, 2005, vol. 86, n. º 10, p. 752-753.
[122] Idem, p. 753.

*Sistema Educativo* como o primeiro recurso, logo o mais importante, a utilizar na sala de aula.[123]

Por razões óbvias não é possível examinar todos os manuais escolares disponíveis, por isso, torna-se importante olhar e refletir sobre cada um dos manuais adotados pelo Externato de Vila Meã e utilizados no estágio de Iniciação à Prática Profissional. Estes manuais vão do nono ao décimo primeiro ano de escolaridade, compondo assim os níveis onde foram lecionadas aulas. No capítulo seguinte será feita uma apresentação do Estágio e uma caracterização destas turmas.

Será realizada uma análise de cada um dos manuais, focando-nos nos temas escolhidos para as aulas lecionadas na Prática de Ensino Supervisionado. A análise recairá no que diz questão ao uso de Fontes, a sua tipologia, se estão de acordo ao estabelecido nos Documentos Oficiais, e se se mostram variados o suficiente na apresentação de Fontes passiveis de utilizar em sala de aula.

Estes manuais na sua forma e organização diferem bastante entre si, seja na diferença de ciclo de estudos, seja na filosofia de abordagem a cada um dos temas, mesmo comparando os referentes ao Ensino Secundário. Seguindo então uma lógica evolutiva na escolaridade, o manual adotado para o nono ano de escolaridade, *Missão: História 9*,[124] da Porto Editora, apresenta-se com uma tentativa de equilíbrio entre análise de Fontes e texto informativo.

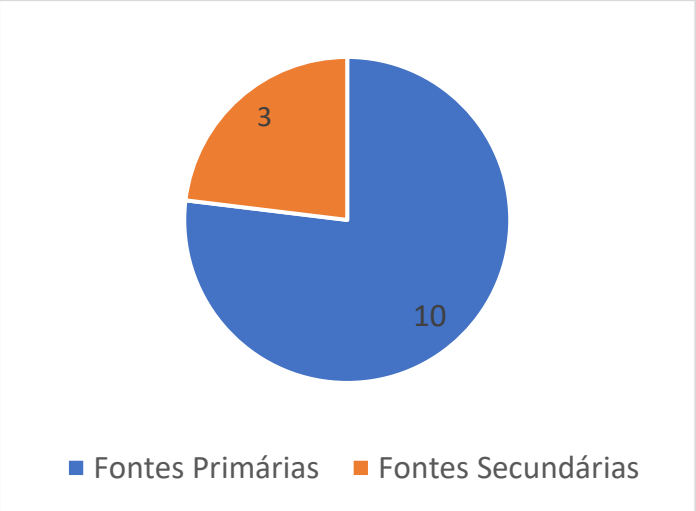
Estando ainda elaborado consoante as Metas Curriculares de 2013-2014, este manual organiza-se precisamente pelas mesmas, apresentando a cada dupla página uma Meta a trabalhar, apostando numa primeira página dedicada a Fontes e uma segunda com texto informativo e questões passíveis de realizar pelos alunos.

A primeira aula lecionada a este nível de escolaridade focou-se na queda da Monarquia em Portugal, incluída no Domínio 9, *A Europa e o Mundo no limiar do século XX*, bem como no subdomínio 9.3, *Portugal: da 1.º República à Ditadura Militar*. Além do programa é importante referir que o tema em trabalho encaixa precisamente na

[123] MOREIRA, Maria Gorete – *As Fontes Históricas propostas no Manual e a Construção do Conhecimento Histórico*. Braga: Universidade do Minho, 2004. Dissertação de Mestrado, p. 15.
[124] ALVES, Bárbara; AMARAL, Cláudia; TADEU, Tiago – *Missão: História 9*. Porto: Porto Editora, 2018.

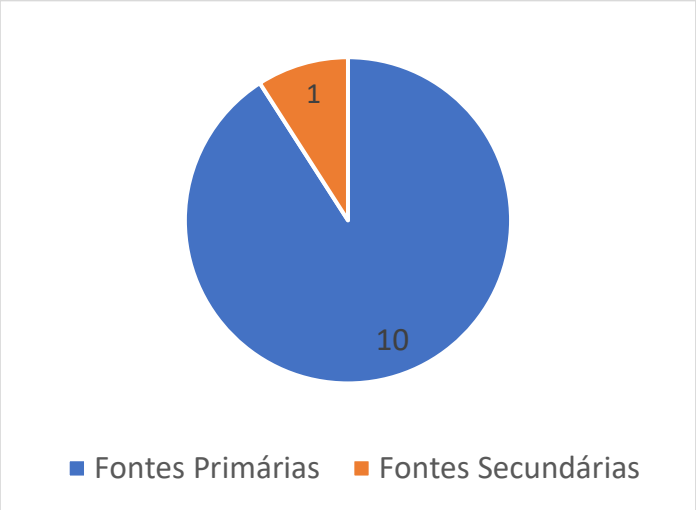
*Meta Curricular* número 7 do nono ano de escolaridade, apresentada neste manual em duas duplas páginas.[125] É ainda subordinada à *Aprendizagem Essencial*: "Compreender a conjuntura económica, social e política que esteve na origem da implantação da I República".

**Gráfico 1 - Tipologia das Fontes presentes no tema da Queda da Monarquia**




São apresentadas várias Fontes passíveis de serem trabalhadas com os alunos, sendo a larga maioria de tipologia Primária criando um desequilíbrio. Já na natureza das Fontes, encontramos um maior equilíbrio com a utilização similar de textos e documentos iconográficos, com seis de cada. É ainda apresentada uma representação gráfica, de cariz historiográfico.

**Gráfico 2 - Tipologia das Fontes presentes no tema da Emergência dos Fascismos**



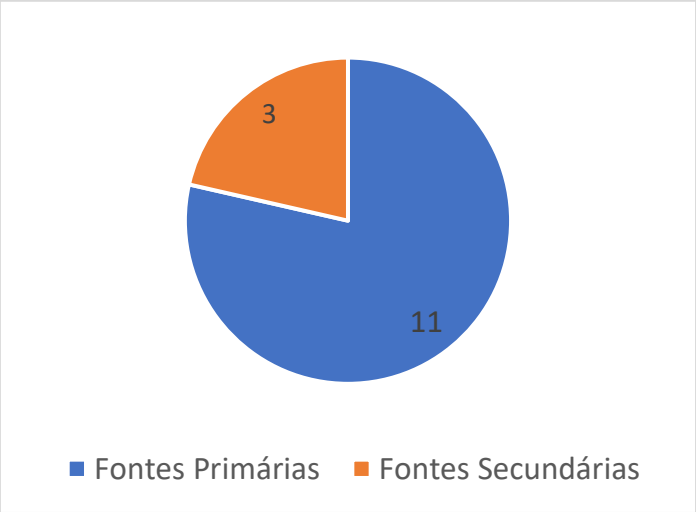

A segunda regência a este nível incidiu sobre a emergência dos Fascismos na Europa, debruçando-se sobre o Domínio 10, *Da Grande Depressão à 2.ª Guerra Mundial*, bem como ao subdomínio 10.1, *Crise, ditaduras e democracia na década de 30*. Este tema insere-se em parte da *Meta Curricular* número 11 do nono

[125] Idem, pp. 62-65.

ano[126], sendo ainda inserido na *Aprendizagem Essencial*: "Descrever as principais características dos regimes totalitários".

São apresentadas múltiplas Fontes passíveis de serem rentabilizadas com os alunos, sendo a sua quase totalidade de tipologia Primária. Neste caso, há claramente uma maior primazia pelos documentos iconográficos, sendo utilizados por sete vezes, face aos quatro textos, onde também se insere a única Fonte Secundária.

**Gráfico 3 - Tipologia das Fontes presentes no tema dos Princípios do Estado Novo**

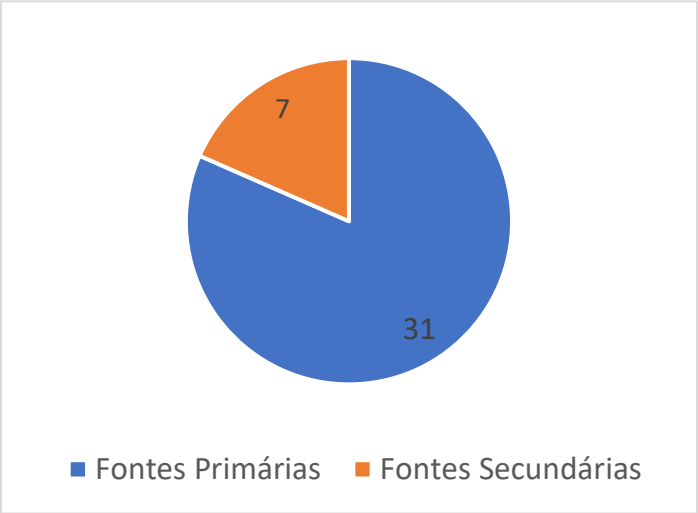



A terceira e última aula no que concerne a este manual coincidiu com o estudo dos princípios do Estado Novo, subordinando-se ao Domínio 10 e subdomínio 10.1 referidos anteriormente. Além do programa, esta aula insere-se na *Meta Curricular* número 12[127] bem como nas *Aprendizagens Essenciais*: "Explicar o processo de implementação do Estado Novo em Portugal, destacando o papel de Salazar;" e ainda "Comparar o Estado Novo com os principais regimes ditatoriais, estabelecendo semelhanças e diferenças".

Várias Fontes passíveis de serem utilizadas com os alunos são apresentadas, sendo na sua quase totalidade de tipologia Primária. Neste caso, há uma maior opção pelos documentos iconográficos, sendo utilizados por oito vezes, enquanto os textos o são por seis vezes.

[126] Idem, pp. 83-87.
[127] Idem, pp. 92-95.

**Gráfico 4 - Tipologia das Fontes presentes no Manual *Missão: História 9***




É então possível depreender que este manual aposta sobretudo em Fontes Primárias, procurando ainda um equilíbrio entre o documento textual e iconográfico, tentando adequar-se à faixa etária que analisará estas Fontes. Num universo de 38 Fontes disponíveis é clara a primazia pela Fonte Primária, ocupando cerca de 80% da totalidade. Nesse mesmo universo é possível também encontrar a preferência pelos documentos iconográficos, com 21 exemplos, face a 16 documentos textuais, sendo que apenas um caso foge a este binómio, sendo utilizada uma representação gráfica.

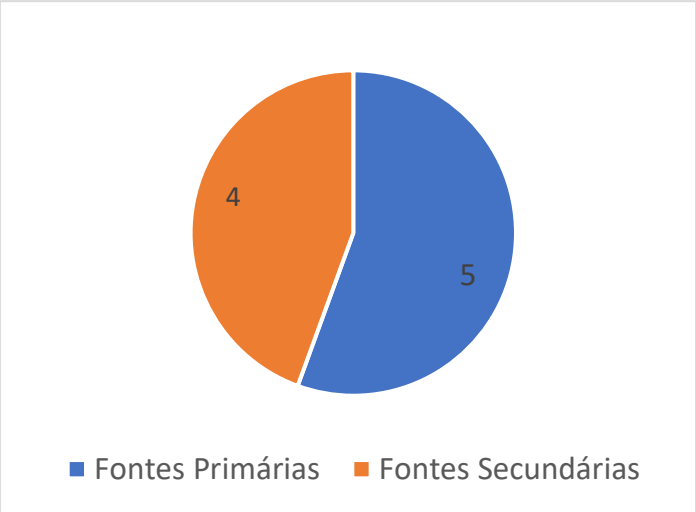
Já para o décimo ano de escolaridade de História A, o manual adotado, *Linhas da História 10*[128], acaba por tentar também um equilíbrio entre Fontes e texto informativo, recaindo, contudo, na maior parte dos casos, para uma maior presença de texto informativo. Sendo um projeto lançado em 2012, logo em fim de ciclo, não contempla ainda uma organização focada nas Aprendizagens Essenciais, apesar de ser possível uma adaptação segura ao documento.

A primeira aula preparada para este nível de escolaridade esteve subordinada ao tema da Grécia antiga no espaço mediterrânico, incluído no Módulo 1, *Raízes mediterrânicas da civilização europeia – cidade, cidadania e império na antiguidade clássica*, bem como na Unidade 1, *O modelo Ateniense*. Além desta colocação no Programa da disciplina este tema insere-se também na *Aprendizagem Essencial*:

[128] FORTE, Alexandra; FORTES, José; GOMES, Fátima Freitas – *Linhas da História 10 – História A – 10.º Ano*. Porto: Areal Editores, 2013.

"Demonstrar que a polis ateniense se constituiu como um centro politicamente autónomo onde se desenvolveram formas restritas de participação democrática".

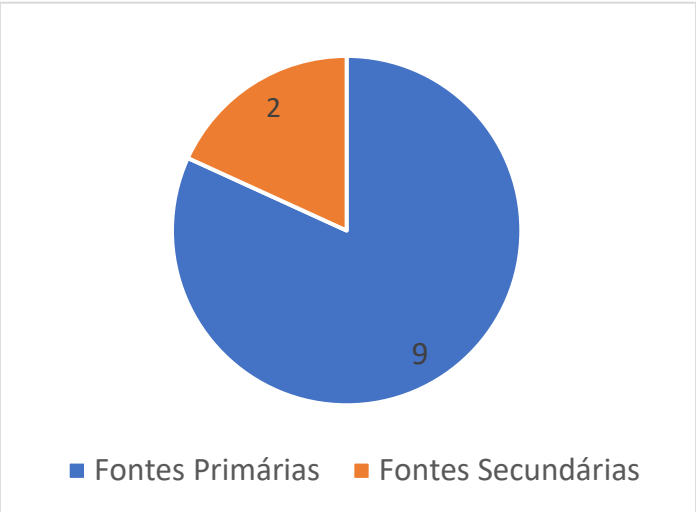
**Gráfico 5 - Tipologia das Fontes presentes no tema da Grécia no espaço mediterrânico**




Neste tema, colocado ainda como "recuperação de conhecimento"[129] pelos autores, a utilização de Fontes é equilibrada entre a sua tipologia como podemos examinar no gráfico apresentado. Existe ainda um equilíbrio entre a utilização de documentos textuais, com cinco exemplos e documentos iconográficos, com quatro exemplos.

Já na segunda aula direcionada ao décimo ano o tema incidiu sobre a Unidade do Mundo Imperial[130], estando englobada no Módulo 1 já referido, e à Unidade 2, *O Modelo Romano*. O tema em trabalho inseriu-se na Aprendizagem Essencial - "Justificar a extensão do direito de cidadania romana enquanto processo de integração".

**Gráfico 6 - Tipologia das Fontes presentes no tema da Unidade do Mundo Imperial**



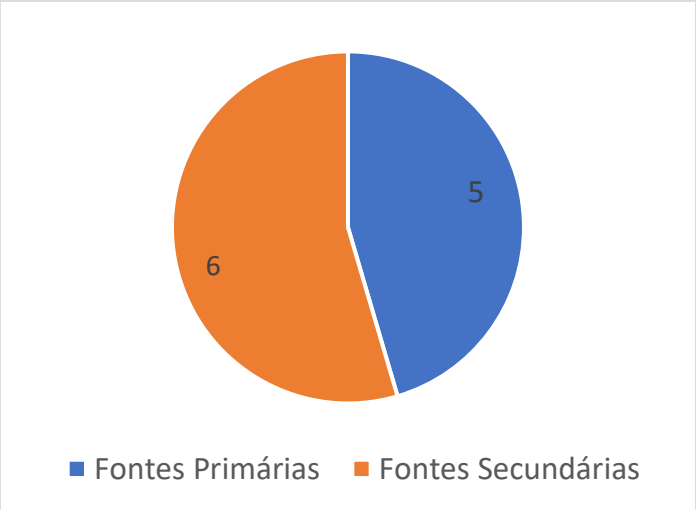

Sendo este tema de elevada importância, na vertente religiosa, jurídica e cívica, a presença de Fontes revela-se importante para uma compreensão mais correta de todos os processos em questão. Existe uma clara maioria de Fontes Primárias face às

[129] Idem, vol. 1, pp. 26-29.
[130] Idem, vol. 1, pp. 76-81.

Secundárias, acabando por existir um equilíbrio entre documentos textuais, cinco e iconográficos, seis. Estas Fontes encontram-se adequadas à exigência do tema.

A terceira regência dedicada a este nível continuava ainda no Módulo e Unidade anteriormente referidos, incidindo este no tema da Romanização da Península Ibérica[131]. Sendo este tema um conteúdo estruturante para o Programa de História A, também a *Aprendizagem Essencial* - "Distinguir os instrumentos de aculturação usados no processo de romanização da Península Ibérica", tomava um papel preponderante na preparação da aula.

**Gráfico 7 - Tipologia das Fontes presentes no tema da Romanização da Península Ibérica**

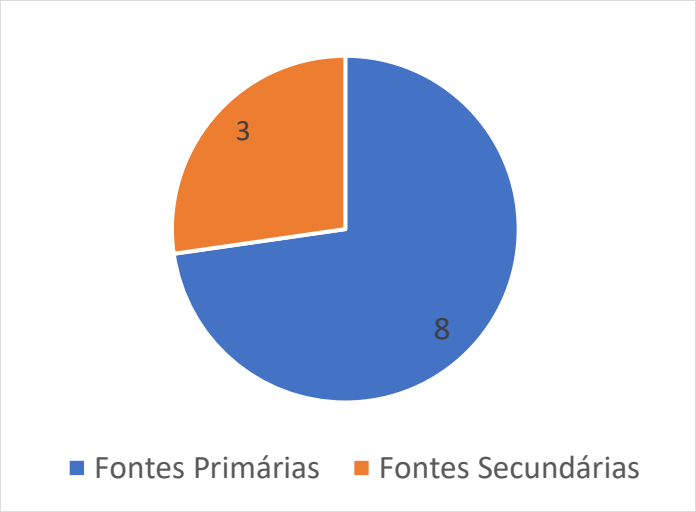



Este tema acaba por ser o primeiro a inverter a tendência de maioria de Fontes Primárias, apresentando mais uma Fonte de cariz Secundário. Isto encaixa na presença de mais documentos iconográficos, no caso, oito, face a apenas três textos, com várias reconstituições e fotografias de vestígios primários.

A aula lecionada de seguida ao décimo ano deixou o Mundo clássico e centrava-se na época medieval, tendo como tema os Senhorios em Portugal[132]. Este enquadra-se no Módulo 2, *Dinamismo civilizacional da europa ocidental nos séculos XIII a XIV – espaços, poderes e vivências*, e na subsequente Unidade 2, *O Espaço Português – A consolidação de um reino cristão ibérico*. A *Aprendizagem Essencial* dedicada ao tema é: "Enquadrar os privilégios e as imunidades no exercício do poder senhorial".

[131] Idem, vol. 1, pp. 110-114.
[132] Idem, vol. 2, pp. 81-86.

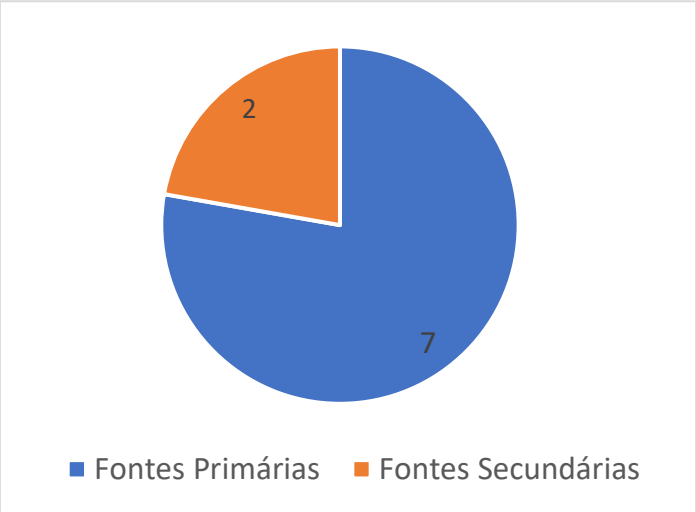
**Gráfico 8 - Tipologia das Fontes presentes no tema dos Senhorios em Portugal**




Com este tema regressa a predominância da Fonte Primária, sendo largamente utlizada. Neste caso, os documentos iconográficos voltam a ter mais destaque com seis elementos, enquanto que os textos apresentam quatro. Também é possível analisar neste tema uma representação gráfica, neste caso um gráfico, recurso muito pouco utilizado.

Por fim, a última aula preparada para este ano de escolaridade continuou a desenvolver o Módulo e Unidade anteriormente referidos, debruçando-se agora sobre o tema da Centralização Régia[133]. Dada a sua importância, este tema pode enquadrar-se em duas *Aprendizagens Essenciais*: "Interpretar a afirmação do poder régio em Portugal como elemento estruturante da coesão interna e de independência do país", bem como, "Enquadrar os privilégios e as imunidades no exercício do poder senhorial".

**Gráfico 9 -Tipologia das Fontes presentes no tema da Centralização Régia**

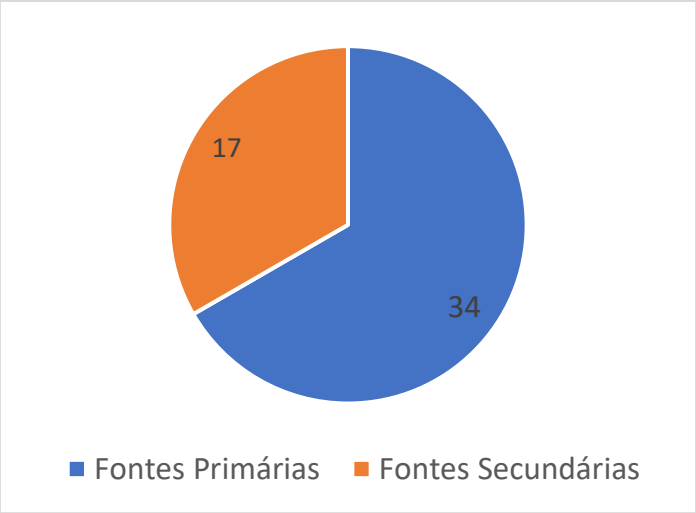



Uma vez mais, como conseguimos depreender do gráfico apresentado, predominam as Fontes Primárias. A tendência também se mantém no que toca à natureza das Fontes, com os documentos iconográficos a apresentarem-se em maioria,

[133] Idem, vol. 2, pp. 92-96.

de cinco, para apenas três textos, estando ainda presente uma representação gráfica através de um quadro.

**Gráfico 10 - Tipologia das Fontes presentes no Manual *Linhas da História 10***



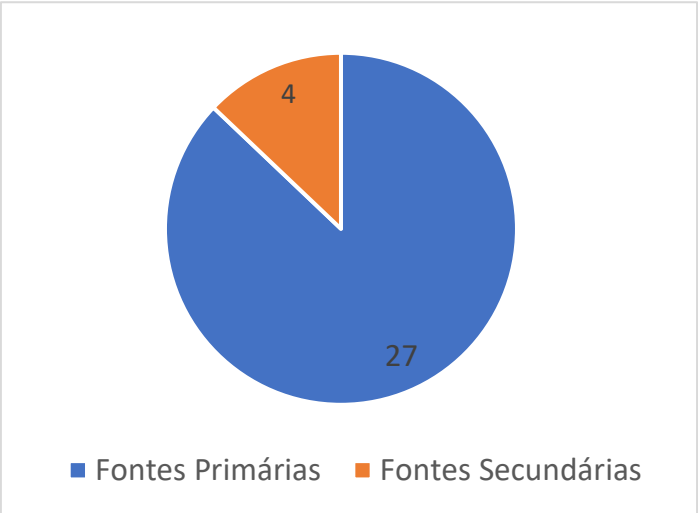

Analisando as possibilidades que o Manual dá ao professor, e apesar de apostar muito no texto informativo, o *Linhas da História 10* acaba por apresentar uma adequada seleção de Fontes, tentando uma aposta mais equilibrada entre as várias Tipologias. Assim, em 51 possibilidades, as Fontes Primárias assumem mais de 60% da presença, com as Fontes Secundárias a serem bastante utilizadas, principalmente no que toca a textos de obras conceituadas. Também os documentos iconográficos se assumiram como os principais protagonistas, assumindo 29 documentos, face aos 20 textuais, sendo de louvar ainda a inclusão de duas representações gráficas, também elas importantes para a compreensão dos alunos.

O último manual a analisar foi adotado para o décimo primeiro ano de escolaridade, sendo um projeto claramente diferente do dedicado ao nível anterior. Em *Um Novo Tempo da História – História A 11.º ano*[134], há uma aposta clara nas Fontes, no topo da página, merecendo destaque face ao texto informativo, no espaço inferior. Lançado em 2012, também este manual não se encontra atualizado face às Aprendizagens Essenciais, sendo, contudo, simples, a sua adaptação aquando da planificação do professor.

[134] COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso – *Um novo Tempo da História A 11.º Ano*. Porto: Porto Editora, 2012.

A primeira de duas aulas preparadas para este ano de escolaridade debruçou-se sobre o tema do absolutismo joanino[135], estando presente no módulo 4, *A europa nos séculos XVII e XVIII – sociedade, poder e dinâmicas coloniais*, pertencendo ainda à Unidade 2, *A Europa dos Estados absolutos e a Europa dos parlamentos*. Este tema é trabalhado na *Aprendizagem Essencial* - "Analisar as razões do sucesso do absolutismo joanino, relacionando-as com a criação e desenvolvimento de um aparelho burocrático a partir do século XVII".

**Gráfico 11 - Tipologia das Fontes presentes no tema do absolutismo joanino**

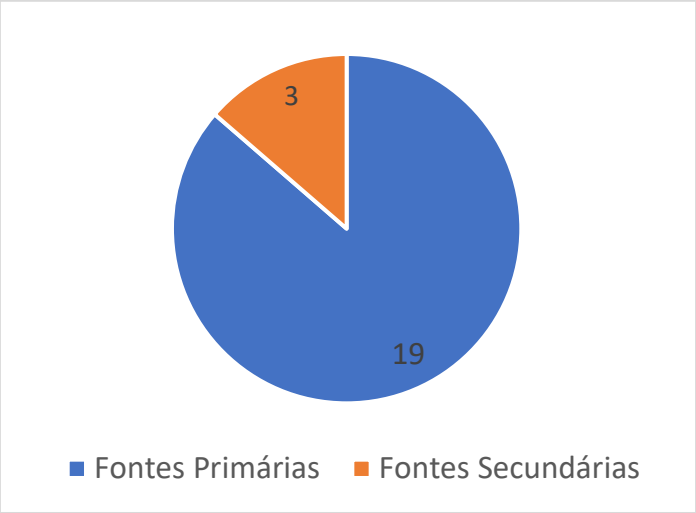



Como podemos descortinar a partir do gráfico 11 com este manual o número de Fontes é elevado, sobretudo comparando com o anterior exemplo. Contudo, mantém-se a predominância de Fontes Primárias, existindo ainda um forte equilíbrio entre os documentos textuais, referentes a 14 elementos e os documentos iconográficos, sendo 17.

A última aula a ser examinada é referente ao tema da abolição da escravatura[136], enquadrando-se no Módulo 5, O liberalismo – ideologia e revolução, modelos e práticas nos séculos XVIII e XIX, e à Unidade 5, O legado do liberalismo na primeira metade do século XIX. Sendo um tema ligado à promoção da democracia insere-se na Aprendizagem Essencial - "Problematizar a abolição da escravatura, na Europa e em Portugal".

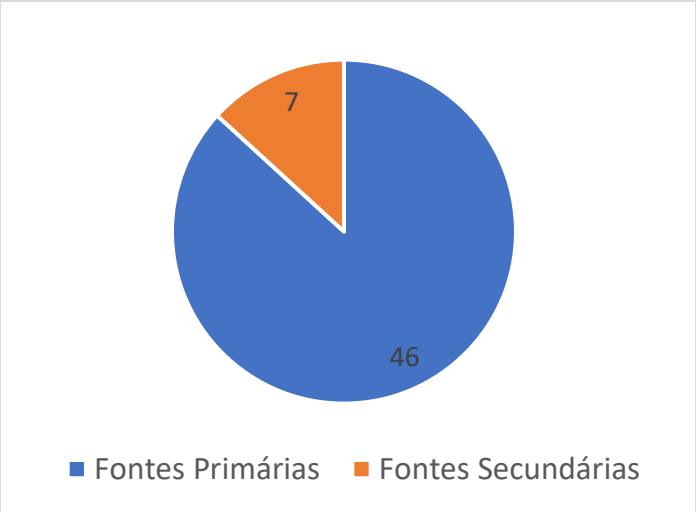
[135] Idem, vol. 1, pp. 52-59.
[136] Idem, vol. 2, pp. 128-133.

**Gráfico 12 - Tipologia das Fontes presentes no tema da abolição da escravatura**




Tal como na aula anterior, é percetível o maior número de Fontes Primárias face a um reduzido contingente de Fontes Secundárias. Olhando para a sua natureza, existe um perfeito equilíbrio entre os documentos textuais e iconográficos, com 10 exemplos de cada, adicionando-se ainda duas representações gráficas em forma de quadro.

**Gráfico 13 - Tipologia das Fontes presentes no Manual *Um Novo Tempo da História***




Analisando este último manual é clara a opção dos autores pelo uso de Fontes Primárias, sendo verdadeiramente adequadas ao grau de dificuldade, bem como pertinentes no caso de o professor as pretender utilizar. No cômputo geral, como vimos, o número de Fontes Primárias excede em larga medida as Secundárias, onde num universo de 53 Fontes, quase 90% são de tipologia Primária. No que toca à sua natureza apesar de uma ligeira vantagem dos documentos iconográficos, há um equilíbrio patente entre estes e os documentos textuais, fazendo ainda referência às duas representações gráficas referidas anteriormente.

Tendo olhado então para os manuais utilizados na Prática de Ensino Supervisionado, bem como para as Fontes que os autores nos apresentam e propõem trabalhar em sala de aula, é importante questionarmo-nos, serão elas eficazes? E ainda,

serão suficientes? Ou será preciso ir mais além do que o manual nos dá para conseguirmos trabalhar e ensinar através das Fontes Históricas?

No próximo capítulo procuraremos responder a estas questões, olhando para as experiências decorridas na sala de aula, examinando as reações e gostos dos alunos, procurando ir além daquilo que o Manual nos dá, sem nunca desvalorizar este recurso importantíssimo na sala de aula, quer para o aluno, quer para o professor.

# 3. Metodologia e Resultados

Neste capítulo procuraremos responder às questões que fomos lançando ao longo do Relatório, bem como entender a importância do uso de Fontes na sala de aula, as reações dos alunos e ainda as suas preferências face a estes recursos. Será possível mostrar o que fomos realizando ao longo do Estágio, fomentando o uso e a análise de Fontes pelos alunos.

Pretendemos ainda dar a entender todo o contexto onde o estágio ocorreu, partindo do próprio estabelecimento de ensino e caracterizando as turmas onde foram lecionadas aulas.

## 3.1. Contexto de Intervenção e Investigação: O Externato de Vila Meã

Este Estágio decorreu no Externato de Vila Meã, um estabelecimento do ensino privado e cooperativo, propriedade da Sociedade de Ensino Central Vilameanense S.A. Situado na freguesia de Vila Meã, concelho de Amarante, este estabelecimento de ensino foi fundado em 1964, funcionando através de Contrato de Associação estabelecido com o Ministério da Educação.

É um estabelecimento com forte impacto a nível local, seja a nível direto ou indireto. O primeiro corresponde ao volume de emprego direto gerado, à quantidade de salários e benefícios pagos aos seus funcionários. O segundo diz respeito ao emprego gerado pela instituição e a sua área de influência, consequência dos bens e serviços inerentes ao seu funcionamento. Além disso, o Externato é responsável pela melhoria futura dos graus de instrução e produtividade do capital humano que lá se forma. É, por isso, impactante no desenvolvimento da empregabilidade.[137]

O Externato de Vila Meã é então a principal fonte de dinamização desta vila. Além disso, a inexistência de estabelecimentos do ensino público nas redondezas, faz

[137] MATEUS, Augusto – *Relevância Socioeconómica do Externato de Vila Meã*. Penafiel: Invulgar Graphic, 2013, p. 57.

com que o Externato seja a única solução para os estudantes das freguesias desta região do concelho de Amarante.[138]

O Externato de Vila Meã nasceu no ano letivo de 1964/65 pela vontade de um grupo de homens, o Sr. Viriato Lima Vanzeler, Sr. José Pinto Rebelo da Cunha, Dr. Luís de Sousa, Sr. Joaquim Magalhães e o professor José Soares. Foram estes que iniciaram a escola num edifício do Sr. Pinto, em Real, abrindo com 55 alunos e ficando nesse edifício durante dois anos.[139]

Com os estabelecimentos de ensino mais próximos em Amarante ou Penafiel, foi "sobretudo a falta de um estabelecimento de ensino nesta área"[140] que fez com que fosse necessária a abertura do Externato. Em Vila Meã, o ensino existente era clandestino, sendo perseguido pela fiscalização. De modo a tornar este ensino legal, o grupo de pioneiros, a quem se juntou o Professor Augusto Guedes Pinto, partiu para Lisboa para se reunir com o então Diretor Geral do Ensino, o Dr. Almeida Carneiro, tendo obtido, após forte insistência, a autorização para iniciar as atividades letivas em 1964, com a promessa da construção de um edifício próprio, ficando, ao início, como já foi referido, na casa do Sr. Pinto por dois anos.

Luís de Sousa revela que foi necessário muito trabalho para encontrarem novo espaço para o Externato, espaço exigido pelo Ministério para atribuição de licença, não podendo ter menos que 5000m$^2$. Tiveram ainda de arranjar arquiteto disposto a criar o projeto em tão pouco tempo, tentar angariar acionistas com tão poucas garantias, e ainda conseguir retirar os inquilinos.[141]

O novo edifício foi concebido pelo arquiteto Acácio Brochado, com um projeto que todos, menos o próprio e Luís de Sousa, acharam ambicioso demais. Ainda assim, este foi em frente, tendo sido inaugurado no ano letivo 1966/67. Até 1990, o Externato foi crescendo em número de alunos e nas suas instalações, com criação da cantina e a

[138] Idem, pp. 62-63.
[139] BARBEITOS, António (coord.) – *Externato de Vila Meã – Um olhar*. Vila Meã: Invulgar - Artes Gráficas, 2004, sem página.
[140] MAGALHÃES, A. M. Basto de – *Revista Comemorativa dos 25 anos Externato de Vila Meã*. Vila Meã: Externato de Vila Meã, 1990, p.9.
[141] Idem, pp. 15-16.

angariação de transporte para os alunos, bem como a parceria com o Estado, permitindo uma maior influência na região.[142]

No final da década de 1980 e inícios da de 1990, o Externato adquiriu mais terreno com vista à ampliação das instalações e criação de novos espaços. Em 1991, contava com 720 alunos para 26 salas e, em 1996, tinha crescido para 1187 alunos em 40 salas. Para isso, foi construído um novo edifício com 8 salas e um gimnodesportivo de 800m$^2$, um investimento necessário para acomodar o ensino secundário que, após 1995/96, passou a ser lecionado no Externato.[143]

Atualmente o Externato de Vila Meã conta com cerca de 1200 alunos de todos os anos letivos, sendo a Escola de referência de uma área com forte densidade populacional do concelho de Amarante, ainda que a sua área pedagógica compreenda apenas quatro freguesias.[144]

## 3.2. Contexto de Intervenção e Investigação: O público-alvo

O Estágio decorreu sob orientação do professor Alfredo Costa, sendo todo o trabalho realizado nas cinco turmas atribuídas ao Orientador, compreendendo quatro níveis entre o 3.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário. Trabalhamos com uma turma de 9.º ano (doravante mencionada como 9.º 1), duas turmas de 10.º ano (doravante mencionadas como 10.º 1 e 10.º 2), uma turma de 11.º ano (doravante mencionada como 11.º 1) e ainda uma turma de 12.º ano (doravante mencionada como 12.º 1).

É importante referir que, para efeitos deste Relatório de Estágio, apenas foi possível recolher dados e trabalhar com as turmas do 9.º 1 e do 11.º1, não tendo sido possível o trabalho com a turma de 12.º ano. Esta situação justifica-se por questões de calendarização acordadas entre nós e o orientador Alfredo Costa, estando prevista uma regência com a turma de 12.º ano para o final do mês de março, sendo cancelada pelo fecho das escolas no contexto da Pandemia de COVID-19.

---

[142] Idem, pp. 15-17.
[143] BARBEITOS, António (coord.) – *Externato de Vila Meã – Um olhar*. Vila Meã: Invulgar - Artes Gráficas, 2004, sem página.
[144] Ver Anexo 1 – Mapa da área pedagógica do Externato de Vila Meã.

A recolha dos dados que nos permitem caracterizar as turmas mencionadas, realizou-se tendo como base aspetos relevantes presentes nas fichas das turmas fornecidas automaticamente pelo sistema de gestão do Externato de Vila Meã.

A turma do 9.º1 contou no total com 30 alunos, sendo 21 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. A média de idades era de aproximadamente 14 anos de idade, enquanto a idade mínima se estabelecia nos 13 anos e a máxima nos 15. Do universo de 30 alunos apenas um tinha ficado retido num ano anterior, neste caso no 6.º ano.

No que diz respeito à Ação Social Escolar seis alunos têm direito a Escalão A, onze ao Escalão B, três ao Escalão C, enquanto dez alunos não têm direito a nenhum apoio da Ação Social Escolar.

Relativamente às habilitações literárias dos Encarregados de Educação, quatro terão formação ao nível de 1.º Ciclo, três ao nível do 2.º Ciclo, onze no 3.º Ciclo, nove no Ensino Secundário, dois são habilitados com Licenciatura e um Encarregado de Educação tem a sua situação como desconhecida.

Esta turma revelou ser, na sua maioria, bastante empenhada e interessada na resolução de tarefas, revelando ainda motivação para as aulas de História. Tirando casos pontuais, a turma foi sempre bem-comportada, além de se pautar pela assiduidade e pontualidade.

No que diz respeito à turma do 10.º 1, a situação revelou-se muito diferente. Apesar de ser uma turma de Secundário, nem todos os alunos tinham aulas de História A, pois tratava-se de uma turma mista entre o Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e o Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades.

Assim, na nossa disciplina tínhamos a presença de oito alunos, sendo que um deles apenas ingressou no início do segundo período e onde cinco eram do sexo feminino e três do sexo masculino. Todos os oito alunos tinham 15 anos de idade.

Sendo uma turma mista, foi-nos impossível isolar, por razões de proteção de dados, informações referentes apenas aos alunos que frequentavam História A, não sendo, portanto, possível perceber o contexto socioeconómico destes alunos, como o faremos para outras turmas.

A turma do 10.º 2, sendo já uma turma a 100% no Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, contava com 27 alunos, sendo 15 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. A média de idades era aproximadamente de 15 anos, enquanto a idade mínima se situava em 14 anos e a máxima em 17 anos de idade. Do universo de 27 alunos apenas dois tinham ficado retidos num ano anterior, neste caso no 7.º ano.

Ao nível da Ação Social Escolar quatro alunos dispunham de Escalão A, quatro do Escalão B e cinco do Escalão C, enquanto 14 não tinham acesso a apoio da Ação Social Escolar.

Relativamente às habilitações literárias dos Encarregados de Educação, sete terão formação ao nível de 1.º Ciclo, cinco ao nível do 2.º Ciclo, sete no 3.º Ciclo, quatro no Ensino Secundário, três são habilitados com Licenciatura, enquanto um Encarregado de Educação tem a sua situação como desconhecida.

As duas turmas de 10.º ano apresentaram no início do ano letivo algumas dificuldades na adaptação ao Ensino Secundário, tendo evoluído com o tempo até um nível bastante elevado em muitos casos. Para essa evolução contribuiu um empenho e interesse louvável dos alunos, mostrando na sua maioria uma motivação importante para a aula de História. Além disto, as turmas sempre se revelaram assíduas e pontuais.

Já a turma de 11.º ano era composta por 27 alunos, onde 15 eram do sexo feminino e 12 do sexo masculino. A média de idades era aproximadamente de 16 anos, sendo que a mínima se fixava em 15 e o máximo em 18 anos. Apenas um dos alunos ficou retido num ano anterior, neste caso no 8.º ano.

No que diz respeito aos apoios da Ação Social Escolar podemos identificar sete alunos beneficiários de Escalão A, quatro com Escalão B, quatro com Escalão C, enquanto 12 não tiveram direito a apoio da Ação Social Escolar.

Relativamente às habilitações literárias dos Encarregados de Educação, seis terão formação ao nível de 1.º Ciclo, quatro ao nível do 2.º Ciclo, cinco no 3.º Ciclo, oito no Ensino Secundário, um habilitado com Licenciatura, enquanto três Encarregados de Educação têm a sua situação como desconhecida.

Esta turma revelou logo desde início um empenho e motivação muito relevante para a disciplina, sendo muito participativa e curiosa nas tarefas ao longo das aulas. Todos estes aspetos revelaram-se fundamentais para um bom trabalho realizado pelo estagiário com os alunos.

Por fim, a turma do 12.º ano foi, à semelhança da turma do 10.º 1, um caso específico, sendo uma parte da turma do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades e outra do Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas, não participando assim todos os alunos nas aulas de História A.

Assim sendo, na nossa disciplina tínhamos a presença de 17 alunos, sendo que dez eram do sexo feminino e sete do sexo masculino. A média de idades era aproximadamente de 17 anos, sendo que as idades variavam entre os 16 e os 18 anos.

Sendo também esta uma turma mista, foi-nos impossível isolar, por razões de proteção de dados, informações referentes apenas aos alunos que frequentavam História A, não sendo, portanto, possível perceber o contexto socioeconómico destes alunos, como o fizemos para outras turmas.

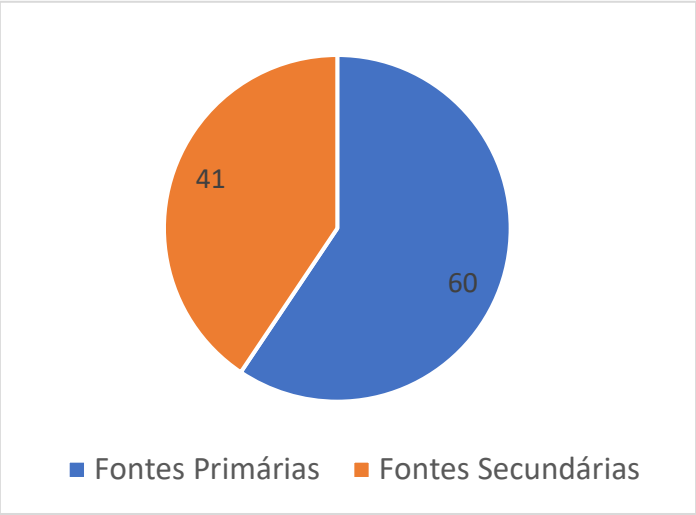
## 3.3. As Fontes durante as aulas

No capítulo anterior comprometemo-nos a responder a várias questões sobre a utilização de Fontes na sala de aula, sendo então importante mostrarmos a informação recolhida para lhes responder.

O registo da utilização de todas as Fontes utilizadas em sala de aula efetuou-se numa Base de Dados[145] criada para o efeito, onde foi possível estabelecer a sua tipologia, a ligação ao manual, as suas características, o momento da aula em que foram utilizadas e ainda as reações obtidas por parte dos alunos. Tomamos nota de todas as trabalhadas e analisadas em sala de aula, deixando de fora qualquer exemplo que apenas tivesse servido para ilustração.

[145] Ver Anexo 2 – Base de Dados

**Gráfico 14 - Tipologia das Fontes utilizadas em sala de aula**

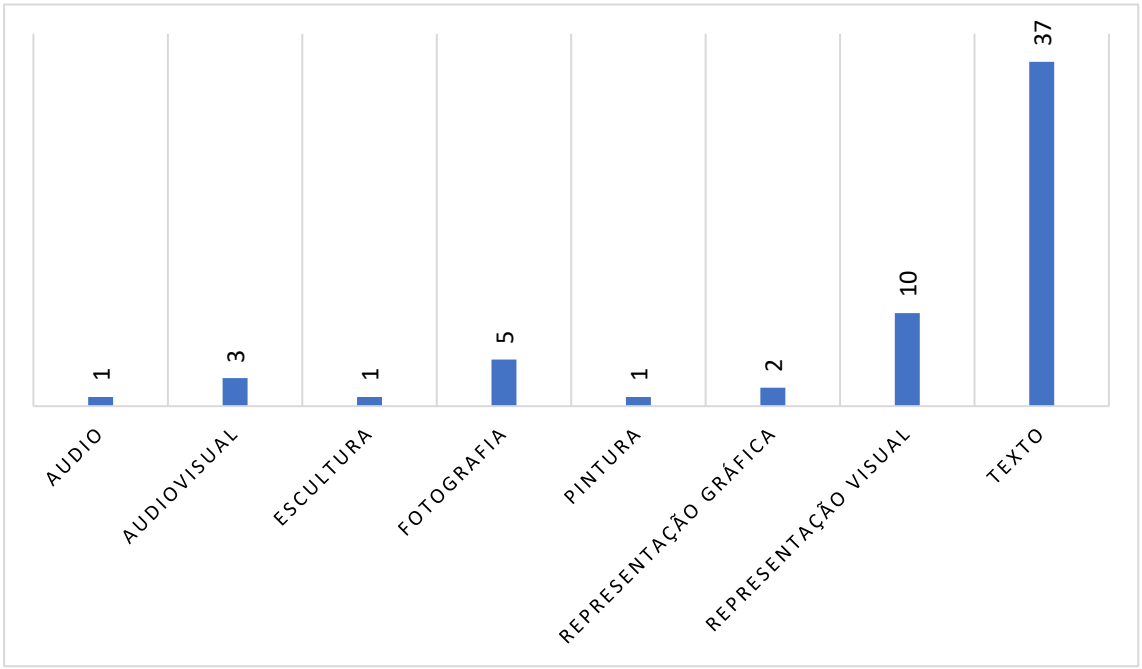



Em 16 aulas realizadas às quatro turmas em análise (quatro ao 9.º 1; cinco ao 10.º 1; cinco ao 10.º 2; duas ao 11.º 1), foi possível utilizar um total de 101 Fontes, sendo que 60 se categorizavam como sendo Fontes Primárias e 41 como sendo Fontes Secundárias, perfazendo 59% e 41% respetivamente.

Começamos então pela análise ao uso de Fontes Primárias, onde, no universo das 60 utilizadas, 31 foram-no na turma de 9.º ano, 14 nas turmas de 10.º ano, referindo-nos a elas em conjunto, pois as aulas foram preparadas, excetuando dois caos, para as duas turmas e ainda 15 utilizadas na turma do 11.º ano.

Quanto à sua caraterização, inúmeros formatos foram utilizados, como podemos analisar pelo seguinte gráfico:

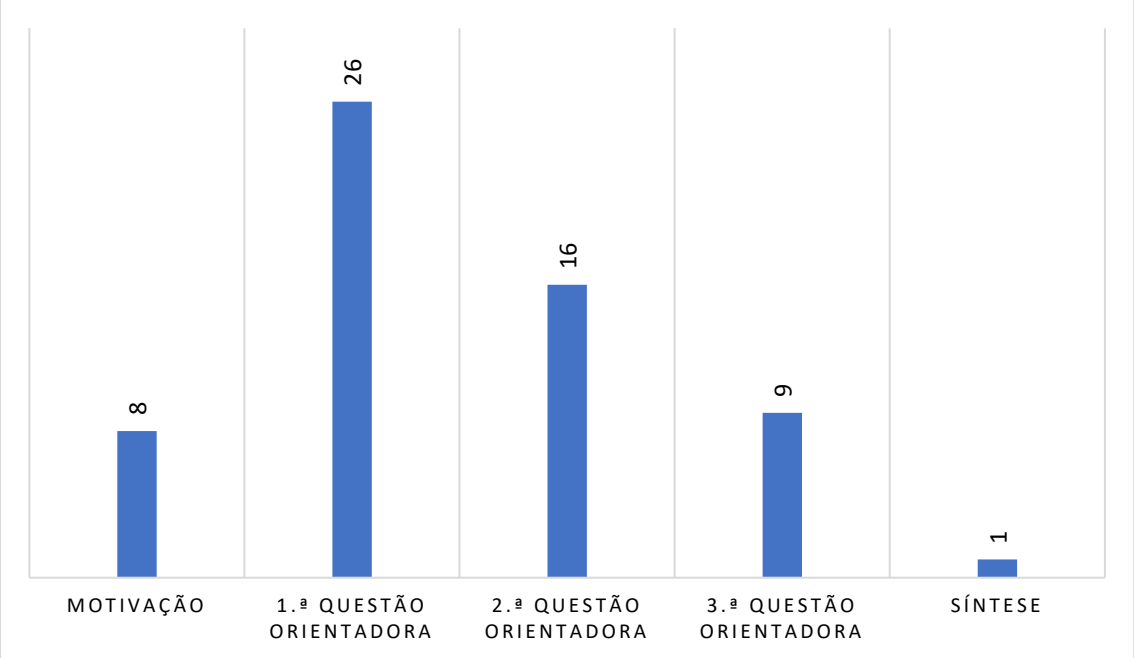
**Gráfico 15 - Caracterização das Fontes Primárias utilizadas em sala de aula**



A utilização do documento textual é claramente superior a todos os outros formatos, apesar da variedade apresentada. Épocas mais distantes acabam por induzir a um maior uso deste tipo de documento, enquanto que épocas mais recentes fornecem a possibilidade de uma utilização mais variada, incluindo, por exemplo, fotografia e audiovisual, o que acaba também por introduzir variedade à própria aula.

A utilização de Fontes prevê, como em qualquer aula, uma preparação e planificação prévia, encaixando cada recurso, no nosso caso específico, as Fontes, num momento apropriado da aula. Por isso decidimos perceber em qual momento da aula mais vezes foram utilizadas Fontes Primárias, dividindo a aula em momentos pré-definidos: a motivação; o caminho até à resposta à primeira questão orientadora; o caminho até à resposta à segunda questão orientadora, o percurso até à resposta à terceira questão orientadora, caso a aula previsse essa situação e por fim, a síntese da aula.

**Gráfico 16 - Utilização de Fontes Primárias em cada momento de aula**




É possível perceber pelo gráfico apresentado que o principal momento onde as Fontes Primárias acabam por ser utilizadas é na construção de uma resposta à 1.ª Questão Orientadora, sendo percetível ainda que é nesse caminho para uma resposta, a qualquer uma das Questões Orientadoras, que se encontra a larguíssima maioria das

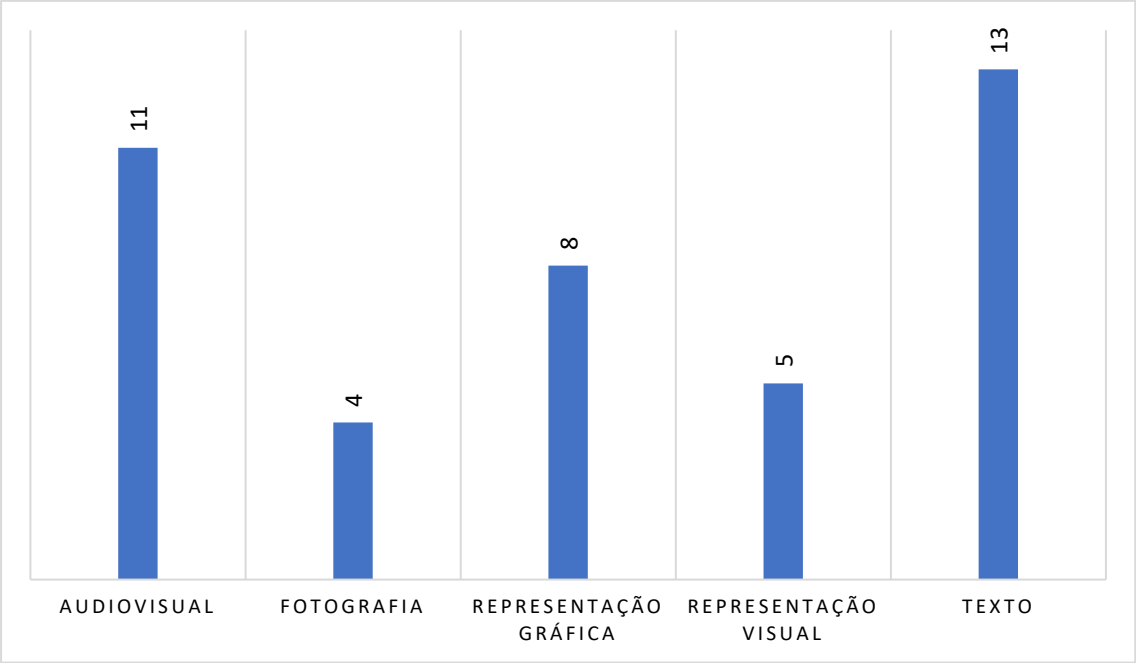
Fontes. Este fator é percebido com naturalidade, sendo as fases mais importantes de uma aula, nunca descurando os momentos iniciais ou finais. Apesar disto, a utilização de Fontes Primárias na motivação, sobretudo em temas mais atuais, com fotografias por exemplo, revela-se também muito importante para cativar os alunos.

Uma das principais questões lançadas no capítulo anterior prendia-se com a utilização das Fontes do Manual, e por isso é também da maior importância perceber a quantidade destas Fontes utilizadas. Assim, foi possível identificar que, das 60 Fontes Primárias utilizadas, apenas 19 foram aproveitadas do manual, tendo as 41 restantes sido acrescentadas pelo professor. Seguindo a mesma linha de caracterização apresentada anteriormente, é possível identificar que, das 19 Fontes Primárias retiradas do Manual, 15 eram documentos textuais, duas de Representações visuais, uma de Representação gráfica e ainda uma Escultura.

Analisando agora a utilização de Fontes Secundárias, onde, no universo das 41 utilizadas, 12 foram-no na turma de 9.º ano, 21 nas turmas de 10.º ano, falando delas no coletivo pelas razões anteriormente já explicadas, tendo utilizado ainda 8 na turma do 11.º ano.

Quanto à sua caraterização, inúmeros formatos foram utilizados, como podemos analisar pelo seguinte gráfico:

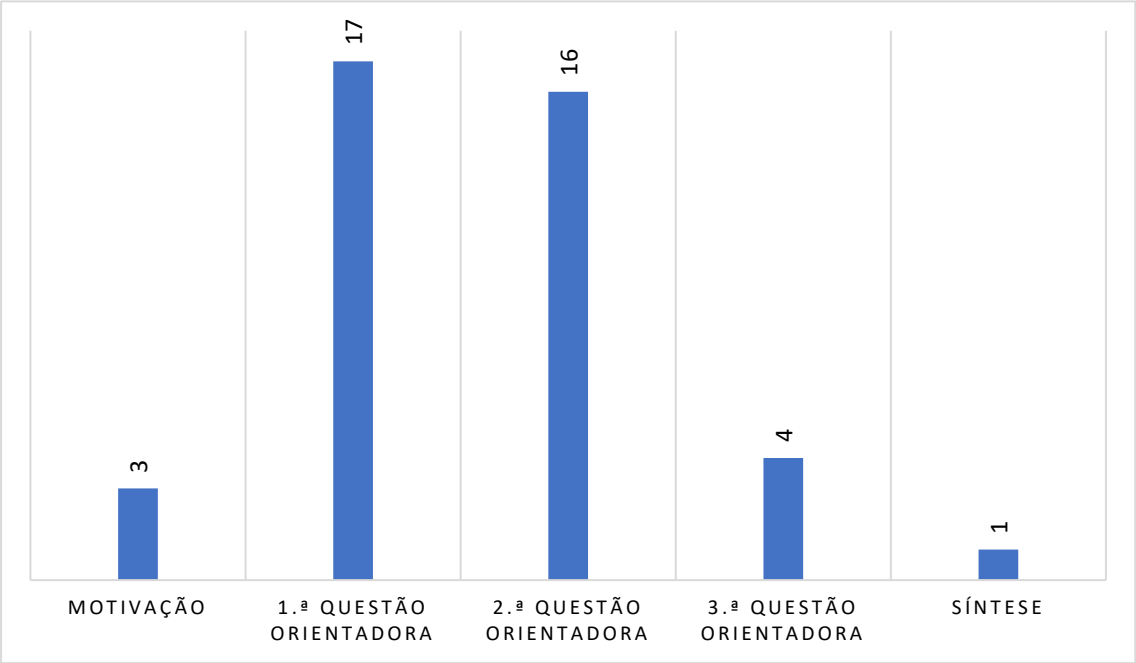
**Gráfico 17 - Caracterização das Fontes Secundárias utilizadas em sala de aula**




A utilização do documento textual mantem-se como superior, apesar de encontrarmos nestas Fontes um maior equilíbrio entre os vários exemplos. A utilização de documentos audiovisuais enquadra-se facilmente neste tipo de Fonte pois muita historiografia é transposta em documentários, filmes ou reconstituições, facilitando o seu uso em sala de aula, sendo também bastante apelativa para os alunos.

Utilizando a mesma divisão de momentos em cada aula que utilizamos nas Fontes Primárias, é importante percebermos em que momentos estas Fontes Secundárias mais foram utilizadas.

**Gráfico 18 - Utilização de Fontes Secundárias em cada momento de aula**




É então possível perceber pelo gráfico apresentado que o principal momento onde as Fontes Secundárias acabam por ser utilizadas é na construção de uma resposta à 1.ª Questão Orientadora, num equilíbrio quase perfeito com a 2.ª Questão Orientadora, sendo mais uma vez percetível que é nesse caminho para uma resposta, a qualquer uma das Questões Orientadoras, que se encontra a larguíssima maioria das Fontes.

Tal como referimos no que dizia respeito às Fontes Primárias, tendo ainda em vista as questões a que nos propusemos responder, torna-se importante perceber também quantas Fontes Secundárias forma retiradas do Manual. Assim, foi possível identificar que, das 41 Fontes Secundárias utilizadas, apenas 11 foram aproveitadas do manual, tendo as 30 restantes sido acrescentadas pelo professor. Seguindo a mesma linha de caracterização apresentada anteriormente, é possível identificar que, das 11 Fontes Primárias retiradas do Manual, 8 tratavam-se de documentos escritos e uma de Representação gráfica.

Outro aspeto da maior importância no que toca a esta utilização de Fontes na sala de aula prende-se com a reação dos alunos perante a utilização de cada uma das

Fontes. Assim, foi necessário tomar nota das várias reações, em diferentes momentos da exposição às Fontes, tendo desenvolvido para esse efeito um método que procura elaborar, em escala diferentes, momentos de reação às Fontes.

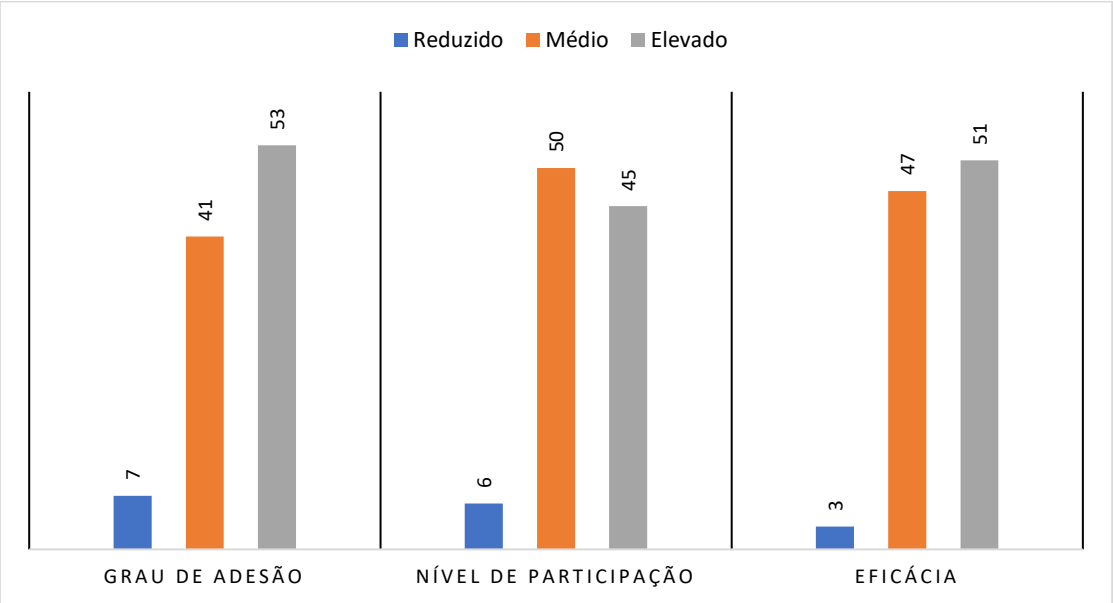
**Tabela 1 – Registo de Reações dos Alunos**

| Registo de Reações dos Alunos | |
|---|---|
| A | Grau de Adesão (Motivação) |
| B | Nível de Participação (Compreensão) |
| C | Avaliação (Eficácia) |

Cada um dos momentos apresentados na Tabela 1 foi analisado através de uma escala idêntica. A escala utilizada para categorizar estas reações segue três níveis, com o 1.º "Reduzido", o 2.º "Médio" e o 3.º como "Elevado". Através da Base de Dados anteriormente referida foi possível registar as diferentes reações, sempre ao nível generalizado da turma, ou turmas.

Assim, foi possível analisar as reações que foram sendo obtidas, sendo possível perceber a eficácia, ou ineficácia das Fontes nas diferentes situações, que tentaremos percorrer de seguida, apresentando os dados relativos ao uso de todas as Fontes utilizadas.

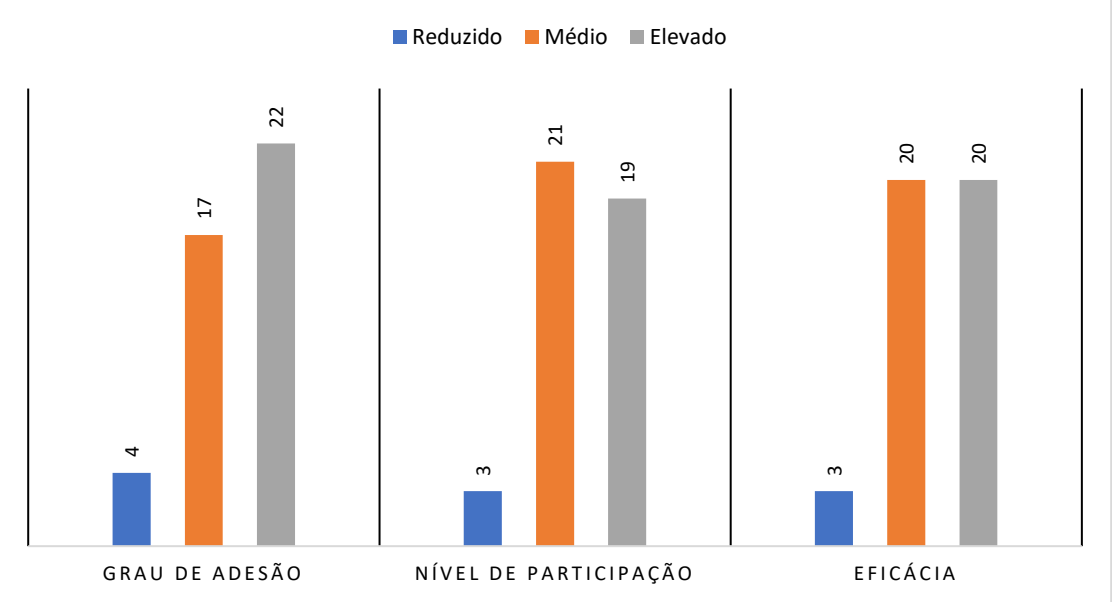
**Gráfico 19 - Registo da Reação dos alunos a todas as Fontes utilizadas em sala de aula**



Portanto, na generalidade das Fontes utilizadas em sala de aula, num universo de 101 Fontes, foi possível perceber que, no Grau de Adesão, os alunos conseguiram mostrar um nível de motivação sempre em nível médio ou elevado, o que evidencia um maior à vontade com a ideia de trabalhar com Fontes. O cenário mantém-se no nível de participação, com os alunos a revelarem capacidade de compreensão face às diversas Fontes apresentadas, o que acaba por se traduzir na eficácia das Fontes na sua generalidade, sendo percetível que as diversas Fontes conseguiram que os alunos atingissem o objetivo pretendido.

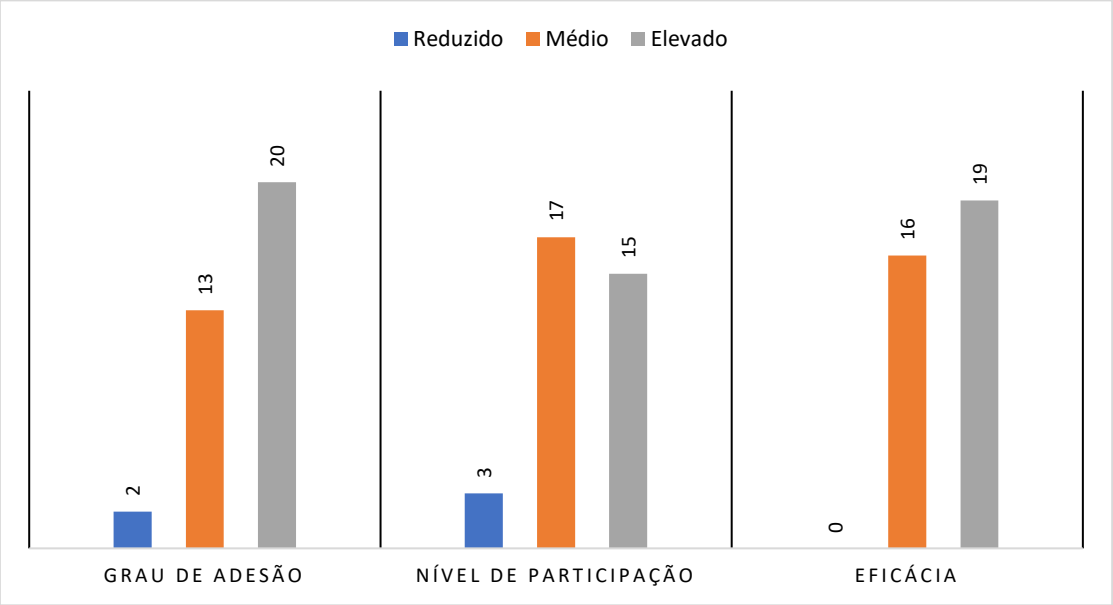
Torna-se também importante ter a perceção de como cada turma foi reagindo às diversas Fontes apresentadas, fazendo essa análise de uma forma evolutiva ao longo dos níveis de escolaridade.

**Gráfico 20 - Registo da Reação dos alunos do 9.º 1 às Fontes utilizadas em sala de aula**



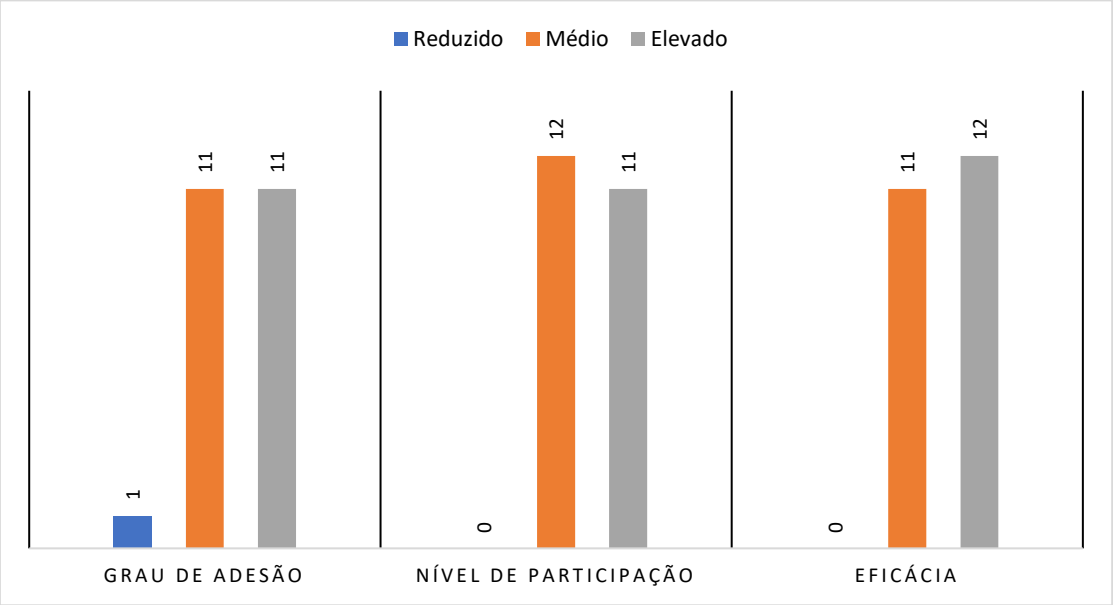

Como podemos depreender do gráfico apresentado a turma do 9.º 1, em consonância com os dados gerais, conseguiu apresentar reações bastante positivas às Fontes apresentadas, mostrando uma motivação sempre a nível médio ou elevado, um grau de compreensão sobretudo médio, mas em muitos casos elevado e atingindo um equilíbrio entre o grau médio e o elevado, ao nível da eficácia. É assim possível compreender que as Fontes tiveram um efeito positivo nos alunos da turma, acabando por levar a um crescimento do conhecimento.

**Gráfico 21 - Registo da Reação dos alunos dos 10.º 1 e 2 às Fontes utilizadas em sala de aula**




Por motivos explicados anteriormente decidimos analisar as turmas de 10.º ano num só gráfico, onde conseguimos notar que a tendência se mantém, ao analisar que em todas os registos, seja na adesão, participação ou eficácia, o nível, na larga maioria das vezes, encontra-se médio ou elevado. Apesar de o nível de participação acabar por ter um índice elevado inferior, comparando com os outros dois parâmetros, acaba por não afetar a eficácia global das Fontes utilizadas, onde num universo de 35 Fontes, nenhuma se ficou pelo nível reduzido.

**Gráfico 22 - Registo da Reação dos alunos do 11.º 1 às Fontes utilizadas em sala de aula**




No que diz respeito à turma de 11.º ano, é evidente o equilíbrio entre os três parâmetros, onde os graus médio e elevado assumem a predominância. Este resultado é também possível pelas características próprias desta turma, sendo, como já referimos, motivada, participativa e empenhada, tornando assim mais fácil o sucesso das Fontes selecionadas para o trabalho na sala de aula.

Além de compreender as reações dos alunos às Fontes em cada uma das turmas, é importante ainda perceber também se encontramos discrepâncias entre as reações às Fontes Primárias e Secundárias.

**Gráfico 23 - Registo da Reação dos alunos às Fontes Primárias utilizadas em sala de aula**

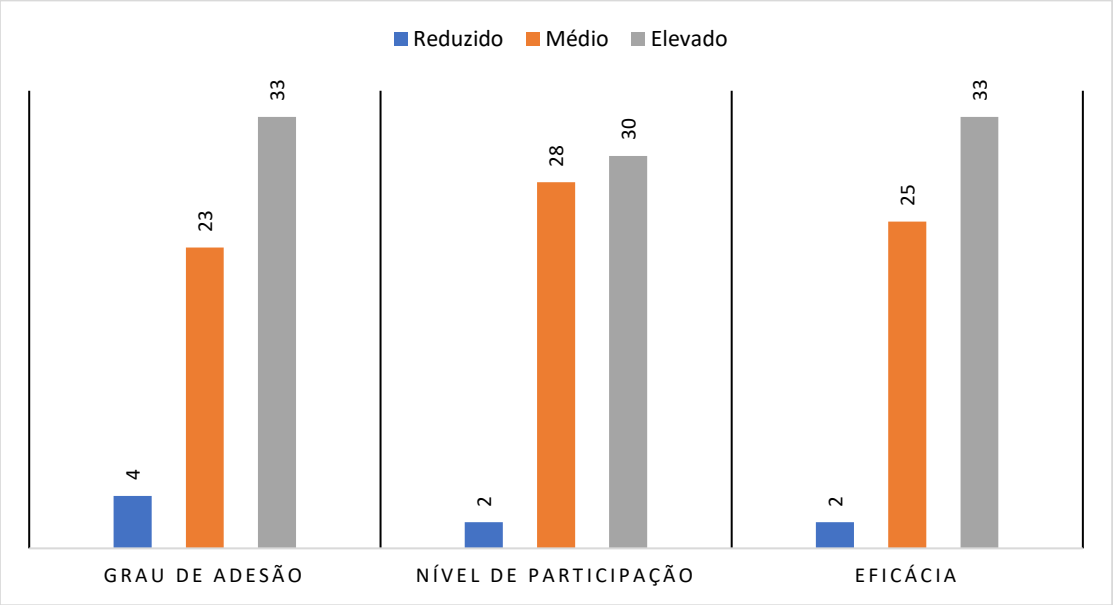
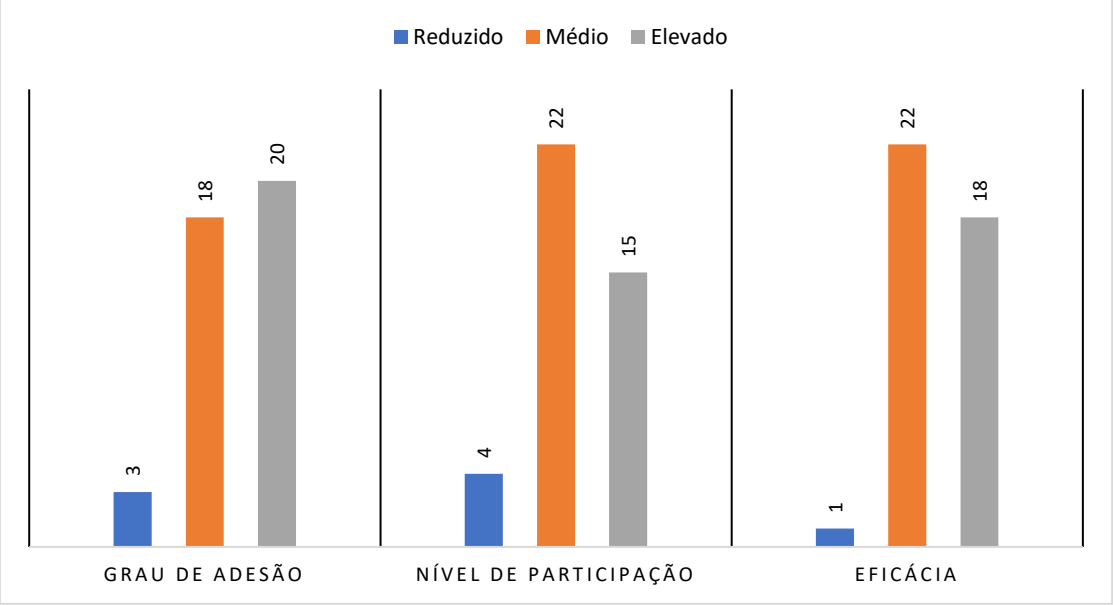



**Gráfico 24 - Registo da Reação dos alunos às Fontes Secundárias utilizadas em sala de aula**

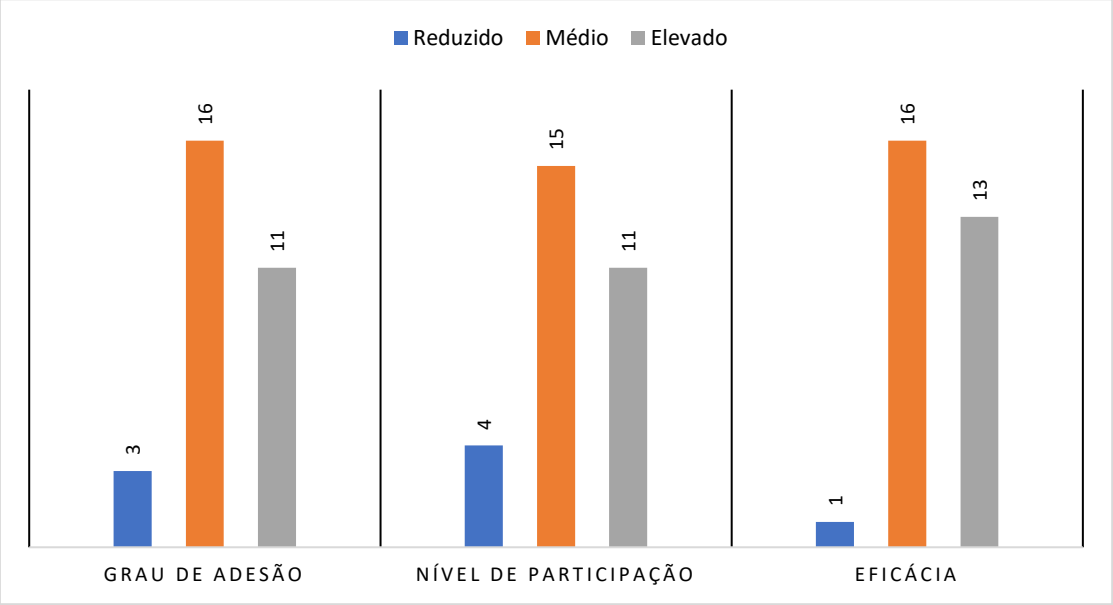



Assim, analisando as reações a cada uma das tipologias, conseguimos concluir que apesar de existir um equilíbrio, as Fontes Primárias conseguiram níveis de eficácia em maior número comparando com as Fontes Secundárias. Apesar disto, as diferenças não são em grande número e mesmo assim as Fontes Secundárias acabam por ter um

nível médio bastante elevado, revelando também sucesso na sua utilização. Apesar das diferenças não há um desequilíbrio muito elevado entras as tipologias.

Além das análises já realizadas, torna-se relevante olhar para as reações causadas pelas Fontes presentes no manual, fator importante para reconhecer a eficácia na sua utilização na sala de aula.

**Gráfico 25 - Registo da Reação dos alunos às Fontes presentes nos manuais utilizadas em sala de aula**




Assim, num universo de 30 Fontes retiradas dos manuais, tendo ainda noção da variedade de caracterização utilizada, conseguimos entender que as reações se situam sobretudo no nível intermédio, quer na adesão, participação ou eficácia. Apesar de alguns momentos com um baixo nível quer de adesão e participação, estas Fontes acabavam por se revelar eficientes na sala de aula.

Será então que estas Fontes são eficazes numa sala de aula? A resposta terá de ser um definitivo sim. Como podemos ver ao longo deste ponto, após um uso bastante numeroso de Fontes, quer Primárias, quer Secundárias na sala de aula, e analisando as reações dos alunos, as respostas são bastante positivas, quer a nível da motivação para as próprias Fontes, a sua participação na tentativa de compreender o que estas significavam e qual a informação que forneciam e mesmo na eficácia, naquilo que permite chegar ao objetivo pretendido com cada uma das Fontes.

Além de analisarmos a eficácia destas Fontes é também imperativo responder se serão elas suficientes. Aqui a resposta será sempre mais complicada. Será com certeza possível, e os exemplos são muitos por inúmeras salas de aula pelo país fora criar uma aula seguindo apenas o manual e as suas Fontes, mas se por vezes a variedade de Fontes é suficiente para uma aula completa, noutras os manuais apenas nos oferecem documentos, de qualquer uma das tipologias, limitados, sobretudo pensando numa aula que se quer rica e variada. São suficientes para construir uma aula? Sim, mas completando com outras Fontes, a variedade e a diversidade acaba por tornar a aula mais completa e no fundo mais apelativa para um aluno que, como já vimos, se dá bem a compreender Fontes.

Foi precisamente isso que fizemos, tal como é possível constatar na Base de Dados anteriormente referida, adicionando inúmeras Fontes que não constam do manual. No ponto seguinte deste Relatório iremos analisar algumas dessas Fontes, focando os momentos de aula onde as Fontes, sobretudo Primárias, serviram de atividade prática.

## 3.4. As Fontes como atividade prática

Apesar de terem sido adicionadas inúmeras Fontes, além das presentes nos manuais, às aulas lecionadas, algumas foram-no com o intuito de serem diretamente trabalhadas pelos alunos, transformando-os por momentos em “mini-historiadores”. Além de serem exercícios importantes para a perceção do ofício do historiador, criam hábitos de investigação, tentando compreender o que os vários textos transmitiam.

Consideramos assim cinco atividades realizadas com Fontes de diferentes características em aulas referentes às quatro turmas em análise neste Relatório. Analisaremos as reações e resultados obtidos seguindo a ordem cronológica da aplicação das atividades, o que coincide também com a ordem de níveis de ensino.

### 3.4.1. O Diário de D. Manuel II

Aplicada à turma do 9.º 1 numa aula sobre a Queda da Monarquia, que já referimos no ponto 2.3, esta atividade consistia numa Ficha[146], onde os alunos, através de um excerto do diário de D. Manuel II, encontravam um desenho feito pelo próprio acerca do regicídio, acompanhado de uma legenda, solicitando-lhes a reconstituição do acontecimento por palavras suas.[147]

O documento, como já referimos, retirado do Diário de D. Manuel II, foi obtido através da Torre do Tombo[148], onde se encontra digitalizado na sua página online. Apenas foi utilizado um pequeno recorte, contendo o desenho elaborado por D. Manuel II, preferindo transcrever para a Ficha a legenda dos elementos, pela sua complexidade.

A Ficha não implicava uma reconstituição escrita dos acontecimentos, tendo sido discutida entre a turma, fomentando assim, também pelas características da turma, a entreajuda e o diálogo. Os alunos, desafiados com a ideia de se tornarem "mini-historiadores", mostraram elevada motivação e vontade de trabalhar com uma Fonte Primária.

Isto acabou por ajudar a que a turma na sua generalidade acabasse por compreender o objetivo e conseguisse, com elevado sucesso, participar na reconstituição do acontecimento a partir do desenho do próprio D. Manuel II. Com este elevado sucesso na análise do documento o objetivo pretendido teve um resultado muito positivo, com a turma a conseguir compreender os acontecimentos ocorridos no assassinato de D. Carlos e D. Luís Filipe.

[146] Ver Anexo 3 – Ficha Diário D. Manuel II.
[147] Ver Anexo 4 – Excerto do Plano de Aula referente à estratégia da Ficha Diário D. Manuel II.
[148] D. Manuel II – *Diário de D. Manuel II: Notas absolutamente íntimas.* [Consultado a 17 de setembro de 2020]. Disponível em: <https://digitarq.arquivos.pt/details?id=3908157>.

### 3.4.2. Ofício PVDE

Também aplicada em aula do 9.º1, esta atividade inseriu-se na aula sobre a emergência dos fascismos, consistindo numa Ficha[149], onde além de interpretar a Fonte os alunos eram confrontados com um Dilema[150] face ao estipulado no Ofício.

O Documento em questão é um Ofício da PVDE, enviado pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros em 1940 dando instruções aos cônsules portugueses para não permitirem a entrada de Judeus, neste caso holandeses, em Portugal. O documento foi obtido através da Exposição Virtual "Vidas Poupadas"[151], uma exposição documental promovida pelo Governo da República Portuguesa.

Também esta atividade foi trabalhada através da oralidade, criando momentos para a discussão de ideias, sobretudo face ao Dilema em que eram colocados. Este Dilema consistia em colocar os alunos entre a escolha de obedecer ao seu empregador, o Estado Português, à altura governado por um Regime Totalitário, ou desobedecer, sabendo que com isso acabaria por salvar inúmeras vidas humanas, apesar das consequências que pudessem advir dessa decisão.

O Dilema acabou por gerar uma discussão bastante interessante, e que se poderia ter alongado por bastante tempo, não fosse a limitação que uma aula implica. Alguns alunos tomaram partido num dos diferentes cenários, tendo conseguido mesmo a participação de alguns alunos menos participativos.

Além do trabalho efetuado, esta atividade foi importante para revelar aos alunos que o seu Dilema existiu na realidade, introduzindo desta forma a figura de Aristides de Sousa Mendes no estudo do Holocausto, mostrando algumas das principais figuras de entre os "Justos entre as Nações", que tanto auxiliaram Judeus durante este período.

Esta atividade pode ser considerada com elevado sucesso, tendo registado quer ao nível de Adesão, Participação e ainda Eficácia um nível bastante elevado entre a

[149] Ver Anexo 5 – Ficha Ofício PVDE.
[150] Ver Anexo 6 – Excerto do Plano de Aula referente à estratégia da Ficha Ofício PVDE.
[151] MNE/Arquivo Histórico Diplomático – Exposição documental: Vidas poupadas. [Consultado a 17 de setembro de 2020]. Disponível em: <http://vidaspoupadas.idiplomatico.pt/>

generalidade da turma, tendo ainda atingido todos os objetivos pretendidos na preparação da mesma.

### 3.4.3. Relatório da PIDE sobre Sophia

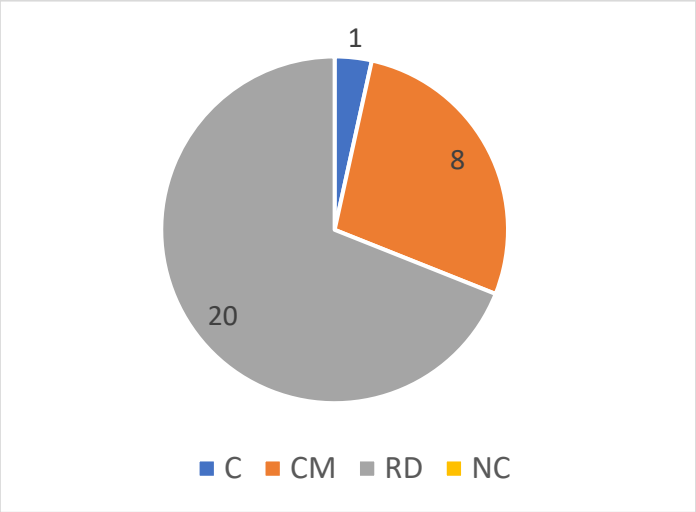
Esta atividade foi a última desenvolvia com a turma do 9.º 1, sendo também a mais complexa. Estando inserida na aula referente ao tema dos princípios do Estado Novo, a atividade desenvolveu-se a partir de uma Ficha[152] focada na atuação da PIDE como um dos órgãos de repressão do regime.

A Ficha incluía um Relatório da PIDE sobre uma leitura de poemas de Sophia de Mello Breyner numa livraria. Era objetivo[153] da Ficha que os alunos conseguissem compreender e encontrar referências à repressão efetuada pela polícia política. Este documento foi obtido num dos dossiês referentes à autora no Arquivo da PIDE[154], presente na Torre do Tombo e digitalizado na sua plataforma.

Nesta atividade os alunos tinham de responder por escrito, após analisar o documento, identificando dois fatores que evidenciassem a repressão levada a cabo pela polícia política. De modo a classificar da melhor forma o desempenho dos alunos, desenvolvemos critérios de correção e classificação[155], utilizando a classificação desenvolvida nas Provas de Aferição, numa escala de quatro níveis (C-Conseguiram responder de acordo com o esperado; CM-Conseguiram responder de acordo com o esperado, mas podem ainda melhorar; RD-Revelaram dificuldade na resposta; NC -Não conseguiram responder de acordo com o esperado).

[152] Ver Anexo 7 – Ficha Relatório PIDE sobre Sophia de Mello Breyner Andresen.
[153] Ver Anexo 8 – Excerto do Plano de Aula referente à estratégia do Relatório da PIDE.
[154] *Processo de Sofia de Mello Breyner Andresen de Sousa Tavares*. [Consultado a 17 de setembro de 2020]. Disponível em: <https://digitarq.arquivos.pt/details?id=8034347>.
[155] Ver Anexo 9 – Critérios de Correção da Atividade.

**Gráfico 26 - Classificação da atividade referente ao Relatório PIDE sobre Sophia**




Assim sendo, num universo de 29 alunos, tendo nesta aula faltado um dos alunos, a taxa de sucesso não foi muito elevada, com apenas um caso a atingir o nível C, oito alunos a corresponder ao nível CM e vinte alunos a revelarem dificuldade, atingindo apenas o nível RD. Apesar disto, nenhum aluno deixou a atividade por realizar.

Os alunos revelaram um nível de motivação bastante elevado, acabando por aderir facilmente ao trabalho proposto. Contudo, a compreensão e a eficácia não tiveram o melhor sucesso. Não obstante este aspeto, e compreendendo também a dificuldade bem como a tentativa de todos os alunos em realizar a atividade, classificamos como elevada a participação. Embora surja um único caso de completo sucesso na atividade, foi possível aos alunos compreenderem quais os fatores de repressão presentes no Relatório, acabando por ser no fundo uma atividade com eficácia na turma.

### 3.4.4. Ficha sobre o Poderio Senhorial

Destinada às turmas de 10.º ano, tendo apenas recolhido dados na turma do 10.º 2, esta atividade inseriu-se na aula sobre os senhorios em Portugal, já referida no segundo capítulo. Consistiu numa Ficha de Trabalho[156] que acompanhou os alunos no decurso da aula.[157]

Composta com vários documentos e exercícios, a Ficha de trabalho inicia-se com a Motivação para a aula, um excerto da série televisiva *Game of Thrones*, por isso uma Fonte Secundária, onde é possível encontrar referências à visita do Rei a um dos seus

[156] Ver Anexo 10 – Ficha de Trabalho "O Poder Senhorial".
[157] Ver Anexo 11 – Plano de Aula referente à aula sobre os senhorios em Portugal.

senhores, bem como os laços de vassalidade que os unem. Com a análise e respostas dos alunos a esta visualização foi efetuada uma recuperação de conhecimentos ao tema dos senhorios anteriormente lecionado.

De modo a trabalhar o conceito de reguengo, primeiro tipo de divisão territorial a nível senhorial, foi analisado um excerto do Foral do Concelho de Santa Cruz de Riba-Tâmega, de modo a que encontrassem no texto um termo capaz de lhes indicar que uma terra seria do Rei, neste caso o termo "reguengo". Apesar de termos utilizado um documento que cria um Concelho e não um senhorio, a presença do termo reguengo no documento é importante não só para a perceção do seu significado, como também da preponderância do Rei nos Concelhos, sendo no fundo o seu senhor.

A terceira fonte utilizada na Ficha de Trabalho focou-se na atribuição de Senhorios ao clero, os Coutos, reaproveitando um documento e respetivos exercícios do Exame Nacional de Época Especial de História A de 2016, uma confirmação de uma doação do Castelo de Aljustrel à Ordem de Santiago. O segundo exercício referente ao documento questiona diretamente qual o tipo de senhorio criado, sendo que couto é a resposta correta. Este documento e exercícios acabam por ser importantes, podendo os alunos tomar contacto, sem o saberem, com exercícios de Exame Nacional.

De forma a trabalhar a ideia e o conceito de Honra, um senhorio entregue à nobreza, utilizamos uma doação de D. Fernando I a Martim Lopes, de um reguengo em Colares no termo de Sintra. O documento foi obtido na sua versão transcrita a partir dos arquivos da Câmara Municipal de Sintra[158], sendo devidamente adaptado e criados exercícios referentes à sua análise. O termo "Honra" não está presente no documento, contudo, a sua análise leva a uma melhor explicação por parte do professor e facilita a compreensão por parte dos alunos.

O segundo grupo documental da Ficha de Trabalho focou-se nos tipos de exploração senhorial, ou seja, os contratos de arrendamento. O primeiro, um contrato

[158] Carta de doação régia do reguengo de Colares a Martim Lopes de Cidade Rodrigo. [Consultado a 17 de setembro de 2020]. Disponível em: <http://arquivoonline.cm-sintra.pt/details?id=49848>.

de arrendamento referente ao Mosteiro de Alcobaça, foi aproveitado do manual[159]. Foi importante no estudo sobre as rendas estabelecidas, bem como na aplicação de conhecimentos adquiridos na primeira parte da aula.

O último documento da Ficha consistia num emprazamento de um casal do Mosteiro de Souto, em Guimarães, sendo um documento reaproveitado a partir da Revista de Guimarães, numa transcrição de João Gomes de Oliveira Guimarães.[160] Além do estudo das rendas, é possível introduzir a validade dos contratos pela informação temporal e trabalhar ainda a questão dos impostos que, pese embora ainda não tivessem sido lecionados, constavam nas notas de rodapé, servindo estas também para sensibilizar os alunos para a sua importância na leitura de um texto.

Esta atividade teve um efeito muito positivo na motivação dos alunos na própria aula, tendo para isso contribuído ainda o desafio de os tornar "mini-historiadores". Isto é, nas 12 questões referentes aos documentos escritos, cada uma valia um ponto, com os alunos a irem contando os seus pontos à medida que as questões eram corrigidas. Este desafio contemplava os alunos, consoante a quantidade de respostas corretas, com um hipotético futuro na historiografia, como podemos perceber pela seguinte tabela:

**Tabela 2 - Classificação do jogo "mini-historiador"**

| Questões Corretas | O teu futuro? |
|---|---|
| 10 – 12 | O arquivo é o teu destino! |
| 7 – 9 | Estás perto de ser um verdadeiro historiador! |
| 4 – 6 | Já se nota um pequeno historiador, só precisas de encontrá-lo… |
| 1 – 3 | Talvez seja melhor ficar pela biblioteca! |

Assim, num universo de 26 alunos, descontando um aluno que faltou, sete alunos acertaram oito questões, bem como nove acertaram também nove, estando estes casos perto de serem historiadores. Já nove alunos acertaram em dez questões, enquanto

[159] FORTE, Alexandra; FORTES, José; GOMES, Fátima Freitas – *Linhas da História 10 – História A – 10.º Ano*. Porto: Areal Editores, 2013, Vol. 2, p. 86.

[160] GUIMARÃES, João Gomes de Oliveira – "Documentos Inéditos dos séculos XII-XV. Mosteiro de Souto". *Revista de Guimarães*. Guimarães: Sociedade Martins Sarmento, 1890. N.º 7, p. 35. [Consult. 10 Set. 2020]. Disponível na Internet: <URL:https://www.csarmento.uminho.pt/site/s/rgmr/item/53605#?c=0&m=0&s=0&cv=0>.

apenas um acertou em onze questões, atingindo estes casos o nível máximo, podendo considerar-se um "mini-historiador".

Além do jogo em si, o próprio uso de Fontes para análise de cada um dos pontos a trabalhar na aula ajudou não só na adesão dos alunos à atividade, mas também na própria compreensão dos vários temas e conceitos, muitos deles total novidade para os alunos.

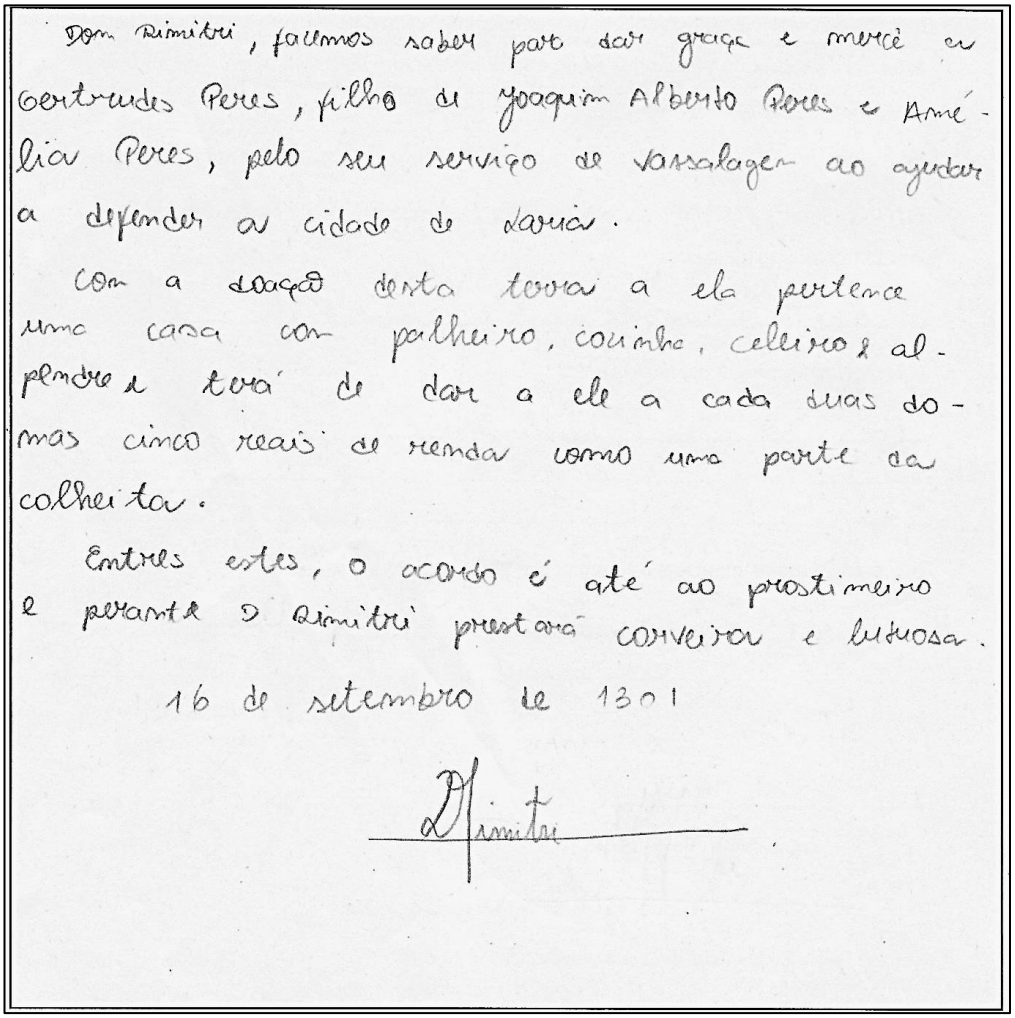
No final da Ficha era proposta ainda uma atividade onde os alunos deveriam aplicar os conhecimentos adquiridos na aula, fomentando também o trabalho colaborativo, sendo realizado em pares. O exercício consistia em escrever uma Carta de Doação, aplicando as várias condicionantes que essas mesmas cartas poderiam conter, tal como podemos perceber no Anexo 10.

Esta atividade é de significativa importância na perceção da eficácia destes recursos, pois a elaboração de uma boa Carta de Doação coincidia com a compreensão dos conteúdos lecionados. Neste caso, podemos considerar uma elevada eficácia no alcance dos objetivos lançados pela aula.

Um dos principais objetivos desta Carta de Doação, além da correta aplicação dos conceitos, era também o teste à criatividade dos alunos, tendo conseguido isso mesmo, como podemos perceber pelos dois exemplos selecionados.[161]

[161] De forma a garantir total anonimidade dos alunos envolvidos, qualquer referência aos seus nomes está rasurada.

**Figura 1 - Exemplo 1 de Carta de Doação elaborada por dois alunos**



Dom Dimitri, façamos saber por dar graça e mercê a Gertrudes Peres, filho de Joaquim Alberto Peres e Amélia Peres, pelo seu serviço de vassalagem ao ajudar a defender a cidade de Laria.

Com a doação desta terra a ela pertence uma casa com palheiro, cavinho, celeiro e alpendre e terá de dar a ele a cada duas domas cinco reais de renda como uma parte da colheita.

Entres estes, o acordo é até ao prostimeiro e perante D Dimitri prestará corveira e lutuosa.

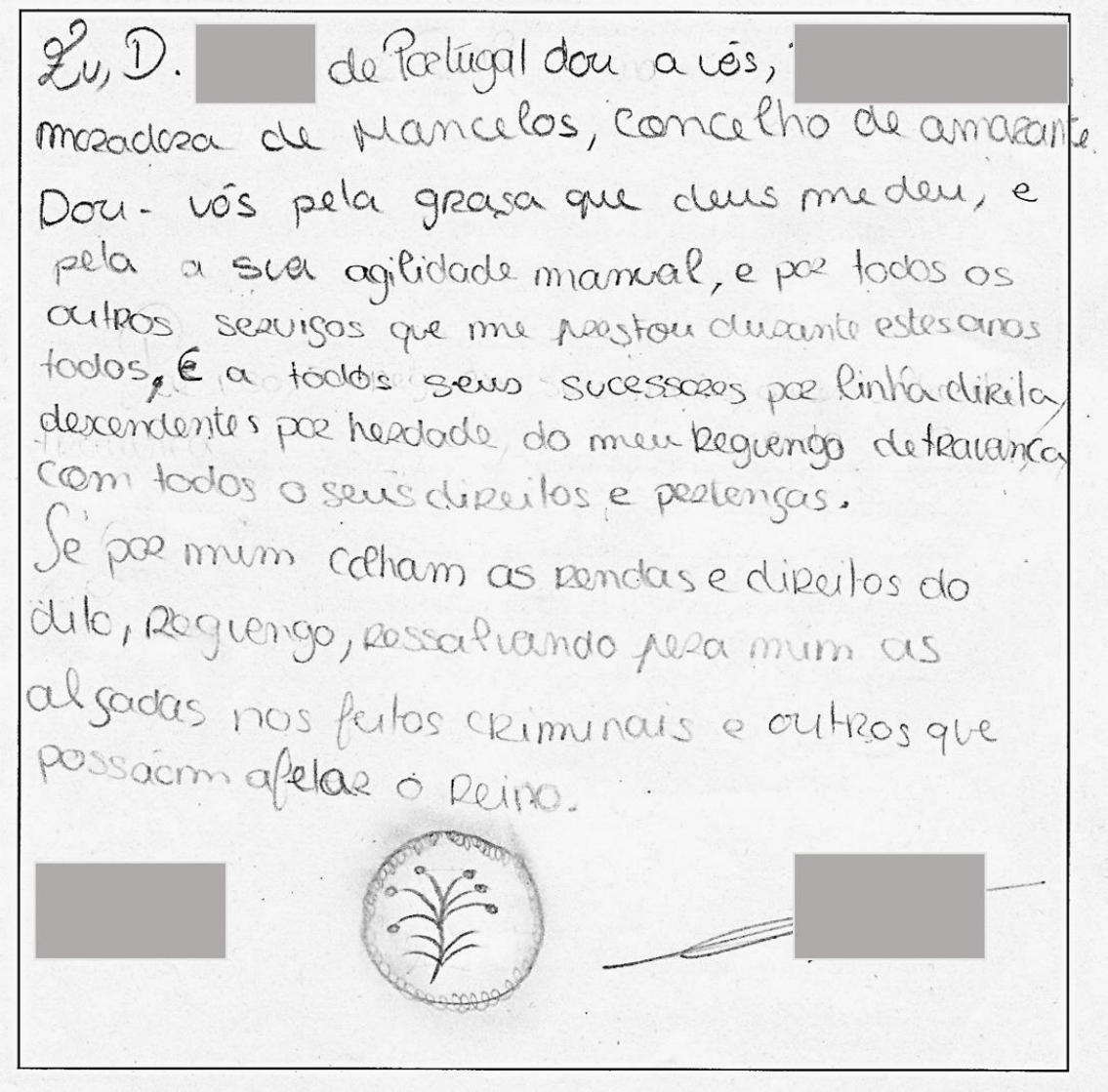
16 de setembro de 1301

Dimitri

Com esta Carta de Doação os alunos, além da clara criatividade com os nomes dos envolvidos, apresentam o outorgante, "D. Dimitri", o outorgado, "D. Gertrudes Peres", o espaço a ser doado, "Laria", local presumivelmente inventado. Incluem ainda a renda, 5 reais e uma parte da colheita a cada duas semanas, bem como os impostos a pagar, corveira e lutuosa.

Com este exemplo, rematado com a assinatura, quase todos os pontos requeridos pelo exercício foram alcançados, mostrando assim uma elevada eficácia na utilização dos documentos da Ficha, capacitando os alunos para criar de raiz um possível documento do mesmo género.

**Figura 2 - Exemplo 2 de Carta de Doação elaborada por dois alunos**




Tal como o exemplo anterior, esta Carta de Doação encontra-se bem construída, bem como sustenta uma boa criatividade por parte dos autores. O outorgante e outorgado não são possíveis de identificar para proteger a identidade dos alunos, mas o espaço a ser doado está identificado como sendo um reguengo de Travanca, sendo doado para sempre, dado que é também "a todos seus sucessores".

Apesar de não indicar quais as rendas e direitos a recolher no território, estes alunos fazem questão de indicar que o outorgado não tem imunidade face aos "feitos criminais", o que revela uma boa perceção deste ponto, também lecionado nesta mesma aula. A presença do selo no final do documento é um bom sinal do conhecimento que os alunos vão adquirindo ao longo das aulas da disciplina.

### 3.4.5. Inquirições Gerais

Aplicada às duas turmas de 10.º ano, esta atividade enquadrou-se na aula sobre o tema da centralização régia. Através de uma Ficha de Trabalho[162] os alunos tinham contacto com seis excertos, três de cada, das Inquirições Gerais de 1220 e 1258, na sua versão transcrita pelos *Portugaliae Monumenta Historica*[163].

Estes excertos são referentes a três freguesias do antigo Julgado de Santa Cruz de Riba-Tâmega, três freguesias que na sua delimitação contemporânea se encontram na área pedagógica do Externato de Vila Meã.

Era objetivo desta atividade[164], além do estudo do próprio documento, perceber a evolução do possível inquérito que lhe daria origem, tendo ainda como foco o trabalho da História Local, sendo alguns dos alunos provenientes destas áreas em estudo.

A atividade foi trabalhada durante alguns minutos pelos alunos, tendo sido discutida oralmente pela turma. Os alunos na sua generalidade demonstraram uma elevada adesão às tarefas, sobretudo ao se aperceberem dos nomes que eram capazes de reconhecer. Esta incursão pela História Local foi um ótimo incentivo para os alunos.

Também ao nível da participação, a larga maioria dos alunos revelou estar à vontade, mostrando uma elevada compreensão face ao pretendido pela Ficha de Trabalho. Além disto podemos considerar que esta atividade contribuiu com elevada eficácia para os objetivos a que se propunha, pois, os alunos foram capazes de compreender o valor do documento, a sua evolução, incluindo-o nos instrumentos utilizados pelos monarcas para progressivamente atingirem uma Centralização do Poder.

[162] Ver Anexo 12 – Ficha de Trabalho sobre Inquirições Gerais de 1220 e 1258.
[163] *Portugaliae Monumenta Historica a saeculo octavo post christum usque ad quintundecimun. Inquisitiones*, Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 1888-1977.
[164] Ver Anexo 13 – Excerto Plano de aula referente à atividade sobre as Inquirições Gerais.

### 3.4.6. Alvará Régio de 19 de setembro de 1761

Tendo sido aplicada à turma do 11.º 1, esta atividade desenvolveu-se na aula subordinada ao tema da abolição da escravatura, consistindo numa Ficha de Trabalho[165] onde os alunos, em pares, deveriam transcrever o Alvará Régio, respondendo de seguida a duas questões colocadas ao documento.

A sua utilização teve como objetivo a introdução da abolição da escravatura em Portugal.[166] Este Alvará Régio é uma das primeiras leis em Portugal a abrir caminho para uma potencial abolição da escravatura. Apesar dos seus objetivos principais serem económicos é inegável o efeito que acabou por conseguir ter na legislação vindoura que acabaria por abolir definitivamente a escravatura.

Como todas as aulas assim o preveem, é necessária uma preparação cuidada das mesmas, ainda mais ao serem tratados temas da importância deste. Assim, a procura pelos documentos é muito importante, estando esta legislação à distância de um clique, torna-se bastante útil à sua utilização. Nas "exposições virtuais"[167] da Torre do Tombo, precioso recurso para possíveis aulas de História, este Alvará aparece precisamente ligado ao tema da abolição da escravatura. Sendo um documento digitalizado a sua obtenção foi facilitada.

A atividade realizou-se em pares por duas razões: primeiro, a sala era adequada a este trabalho, com as mesas dispostas em pares; e, segundo, porque a turma se sente à vontade, tendo também a capacidade para trabalhar em grupo. Esta abordagem permitiu fomentar o trabalho cooperativo na sala de aula, um dos objetivos da área disciplinar.

A dinâmica desta turma, sendo muito motivada como já referimos, contribuiu em muito para o sucesso da atividade. A ideia de transcrever um documento, apesar do "choque" inicial, foi levada com grande motivação e empenho por todos os alunos,

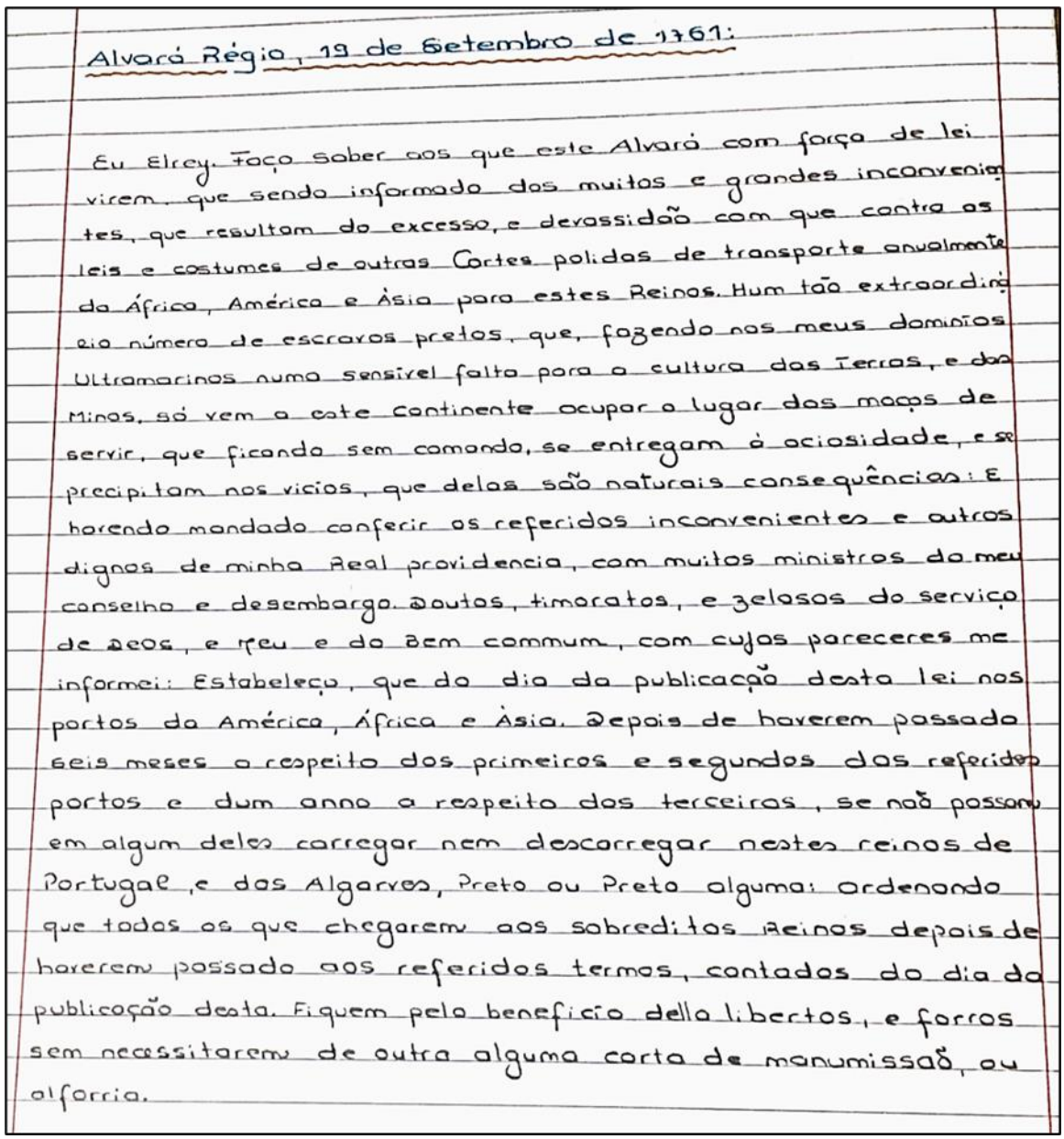
[165] Ver Anexo 14 – Ficha de Trabalho sobre o Alvará Régio de 19 de setembro de 1761.
[166] Ver Anexo 15 – Excerto Plano de Aula sobre a estratégia do Alvará Régio.
[167] Torre do Tombo – Exposições Virtuais. [Consultado a 10 de junho de 2020]. Disponível em: <http://antt.dglab.gov.pt/exposicoes-virtuais-2/>.

tendo recebido da melhor forma esta atividade, que os tornaria também "mini-historiadores" durante um bocado de uma aula.

Alguns dos exercícios efetuados pelos alunos foram recolhidos, podendo ser analisados na sua qualidade de transcrição, tendo sempre em conta as limitações técnicas dos alunos na compreensão de um português arcaico. Para termo de comparação utilizamos a transcrição do excerto do alvará[168], disponibilizada pelo projeto "O Governo dos Outros"[169] do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa. Olharemos assim para três exemplos, ocultando também qualquer referência à identidade dos alunos em questão.

[168] Ver Anexo 16 – Transcrição do Alvará de 19 de setembro de 1761.
[169] *Systema ou Collecção dos Regimentos Reaes, Tomo II.* [Consultado a 10 de junho de 2020]. Disponível em:<http://www.governodosoutros.ics.ul.pt/?menu=consulta&id_partes=112&id_normas=36288&accao=ver>.

**Figura 3 - Exemplo 1 de transcrição do Alvará elaborada por um aluno**

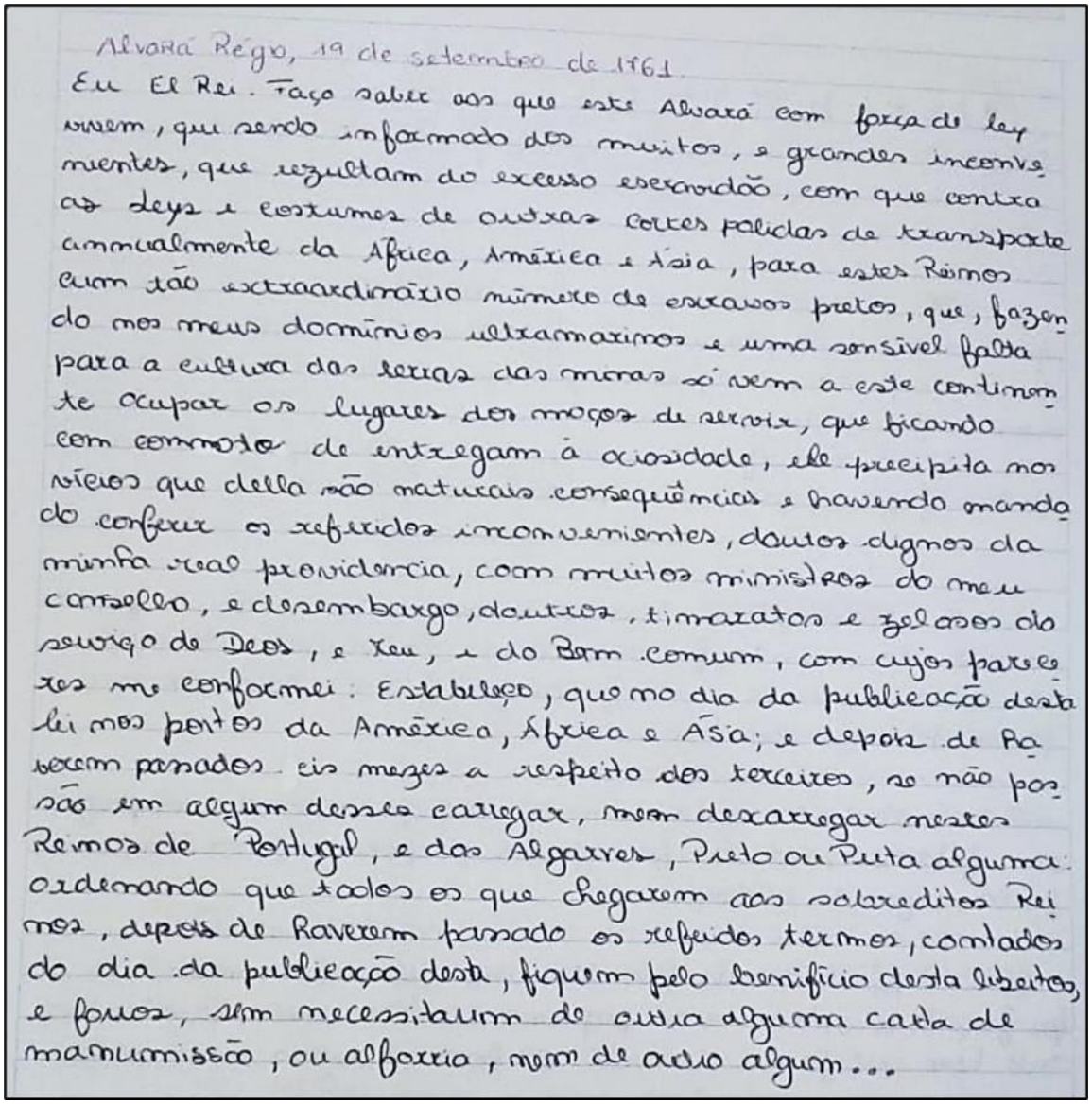


Alvará Régio, 19 de Setembro de 1761:

Eu Elrey. Faço saber aos que este Alvará com força de lei virem. que sendo informado dos muitos e grandes inconvenientes, que resultam do excesso, e devassidão com que contra as leis e costumes de outras Cortes polidas de transporte anualmente da África, América e Ásia para estes Reinos. Hum tão extraordinário número de escravos pretos, que, fazendo nos meus domínios Ultramarinos numa sensível falta para a cultura das Terras, e das Minas, só vem a este Continente ocupar o lugar dos moços de servir, que ficando sem comando, se entregam à ociosidade, e se precipitam nos vícios, que delas são naturais consequências: E havendo mandado conferir os referidos inconvenientes e outros dignos de minha Real providencia, com muitos ministros do meu conselho e desembargo. Doutos, timoratos, e zelosos do serviço de Deos, e meu e do Bem commum, com cujos pareceres me informei: Estabeleço, que do dia da publicação desta lei nos portos da América, África e Ásia. Depois de haverem passado seis meses a respeito dos primeiros e segundos dos referidos portos e dum anno a respeito dos terceiros, se não possam em algum deles carregar nem descarregar nestes reinos de Portugal, e dos Algarves, Preto ou Preta alguma: ordenando que todos os que chegarem aos sobreditos Reinos depois de haverem passado aos referidos termos, contados do dia da publicação desta. Fiquem pelo beneficio della libertos, e forros sem necessitarem de outra alguma carta de manumissão, ou alforria.

Nesta transcrição é percetível uma elevada qualidade e um grande cuidado na apresentação. Ao analisar, comparando com a transcrição anteriormente referida, apenas encontramos alguns erros mínimos em algumas das letras que acabam por ser trocadas por similares. Esta transcrição segue um rigor bastante elevado, sendo pautada por notável cuidado estético e científico.

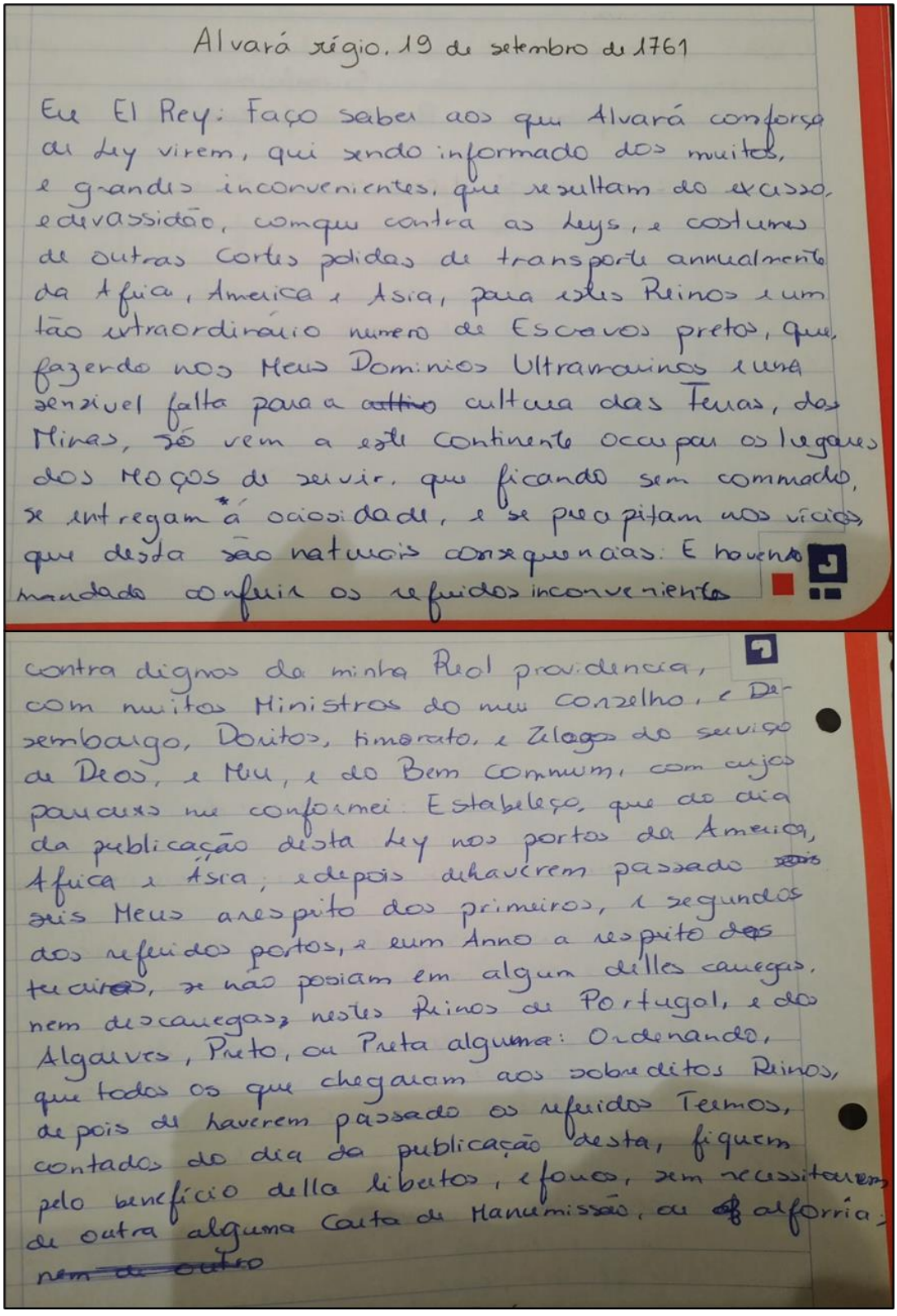
**Figura 4 - Exemplo 2 de transcrição do Alvará elaborada por um aluno**



Alvará Régio, 19 de setembro de 1761.
Eu El Rei. Faço saber aos que este Alvará com força de ley
virem, que sendo informado dos muitos, e grandes inconve-
nientes, que rezultam do excesso escandalozo, com que contra
as leys e costumes de outras Cortes policias de transporte
annualmente da Africa, Amerika e Asia, para estes Reinos
hum tão extraordinario numero de escravos pretos, que, fazen-
do nos meus dominios ultramarinos a sensivel falta
para a cultura das terras das minas só vem a este continen-
te ocupar os lugares dos moços de servir, que ficando
com commodo de entregam à ociosidade, ele precipita nos
vicios que della não naturais consequências e havendo manda-
do conferir os referidos inconvenientes, doutos dignos da
minha real providencia, com muitos ministros do meu
conselho, e desembargo, doutos, timorados e zelosos do
serviço de Deos, e seu, e do Bem comum, com cujos pare-
res me conformei: Estabeleço, que no dia da publicação desta
lei nos portos da Amerika, Africa e Asia; e depois de ha-
verem passados seis mezes a respeito dos terceiros, se não pos-
são em algum delles carregar, nem descarregar nestes
Reinos de Portugal, e dos Algarves, Preto ou Preta alguma:
ordenando que todos os que chegarem aos sobreditos Rei-
nos, depois de haverem passado os referidos termos, contados
do dia da publicação desta, fiquem pelo benificio desta libertos,
e forros, sem necessitarem de outra alguma carta de
manumissão, ou alforria, nem de outro algum...

Esta transcrição é provavelmente o melhor exemplo recolhido, com uma quantidade de erros irrisória, resumindo-se apenas a algumas letras mal posicionadas, tendo apenas o lapso de criar um corte de uma frase do documento, muito provavelmente originária numa precipitação ao trocar de linha durante a leitura.

**Figura 5 - Exemplo 3 de transcrição do Alvará elaborada por um aluno**



Alvará régio, 19 de setembro de 1761

Eu El Rey: Faço saber aos que Alvará conforsa
da Ley virem, que sendo informado dos muitos,
e grandes inconvenientes, que resultam do excesso,
e devassidão, comque contra as Leys, e costumes
de outras Cortes pedidas de transporte annualmente
da Afuia, America e Asia, para estes Reinos hum
tão extraordinário numero de Escravos pretos, que,
fazendo nos Meus Dominios Ultramarinos huma
sensivel falta para a ~~cultiva~~ cultura das Terras, das
Minas, só vem a este Continente ocupar os lugares
dos Moços de servir, que ficando sem commodo,
se entregam á ociosidade, e se precipitam nos vicios
que desta são naturais consequencias: E havendo
mandado confuir os referidos inconvenientes

contra dignos da minha Real providencia,
com muitos Ministros do meu Conselho, e Desembargo, Doutos, timorato, e Zelosos do serviço
de Deos, e Meu, e do Bem Commum, com cujos
pareceres me conformei: Estabeleço, que do dia
da publicação desta Ley nos portos da America,
Afuica e Asia; e depois dhavérem passado seis
seis Meus aprazo dos primeiros, e segundos
dos referidos portos, e hum Anno a respeito dos
terceiros, se não posiam em algum delles carregar,
nem descarregar nestes Reinos de Portugal, e dos
Algarves, Preto, ou Preta alguma: Ordenando,
que todos os que chegarem aos sobreditos Reinos,
depois de haverem passado os referidos Termos,
contados do dia da publicação desta, fiquem
pelo beneficio della libertos, e forros, sem necessitarem
de outra alguma Carta de Manumissão, ou alforria,
~~nem de outro~~

Como é possível perceber através da Figura, a transcrição apresenta um nível bastante elevada de sucesso, acabando por revelar facilidade na execução por parte dos

alunos envolvidos. Os erros resumem-se a situações pouco significantes para o desfecho da transcrição, sendo na sua maioria explicados pela falta de conhecimento paleográfico, confundindo, por exemplo a versão arcaica da letra “s” com um “d”.

Esta atividade é uma excelente forma de demonstrar que, muitas vezes, ao colocarmos desafios aos alunos, ainda que supostamente não sejam para o seu nível de conhecimento, eles conseguem surpreender-nos pela positiva, assumindo o papel de “mini-historiadores”, desafiando-se também a si próprios e resultando num excelente desempenho como acabamos de ver.

Também as questões associadas ao documento tiveram um grau de sucesso elevado, com os alunos a encontrar com facilidade o que determinava o Alvará, bem como o monarca que governava à altura.

Esta atividade, apimentada pelo desafio de transcrever um documento, teve um efeito bastante motivador nos alunos que demonstraram desde logo um alto nível de adesão aos exercícios. Aliado a esta elevada adesão, a participação também se revelou a um nível elevado, com toda a turma a compreender a atividade. Também podemos considerar a eficácia da atividade no seu sentido prático, com os alunos a atingirem os objetivos propostos.

A aula teria continuidade para a seguinte, o que auxiliaria na perceção da real eficácia da atividade na compreensão da abolição da escravatura em Portugal, contudo, infelizmente, a situação pandémica causada pela COVID-19 determinou o encerramento da escola, não tendo sido possível a conclusão da aula. Não obstante esta situação, podemos olhar para a atividade como sendo de elevado sucesso.

## 3.5. Inquérito

O último dos objetivos deste Relatório passa por perceber as preferências dos alunos face à utilização de Fontes na sala de aula, focando na sua tipologia e nas suas características. De forma a cumprir este objetivo optamos por lançar um inquérito às quatro turmas com quem trabalhamos.

A ideia original para aplicar o inquérito passava pela sua aplicação numa aula em cada uma das turmas, podendo assim recolher o maior número de testemunhos possível. Contudo, e como já vimos em outros momentos, a pandemia pregou-nos uma rasteira. Com o encerramento das escolas numa data ainda longe do final do estágio, este inquérito teve de ser repensado, bem como a sua forma de aplicação.

Assim, de uma aplicação presencial optou-se pela via *online*, utilizando para isso a plataforma *Google Forms*[170]. Além da sua gratuitidade, a construção destes inquéritos é intuitiva e fácil de executar. Além disso, a facilidade da partilha, sendo facilmente aberto num navegador de internet, ajudou na divulgação entre os alunos, bem como no rastreio das respostas que iam surgindo.

A apresentação e explicação do inquérito perante os alunos ocorreu durante sessões síncronas na plataforma *ZOOM*, adotada pelo Externato de Vila Meã, para a continuação das aulas à distância. Durante alguns minutos, em cada uma das turmas, apresentamos a estrutura e as formas de resposta, de forma a tentar motivar os alunos a responder. De referir e agradecer o auxílio do professor orientador Alfredo Costa na divulgação do inquérito, não só nas sessões síncronas, como também na plataforma Moodle, onde criou um separador dedicado a este instrumento.

Além das facilidades já referidas no que toca à construção do inquérito nesta plataforma, uma das suas principais virtudes é a possibilidade de exportação das repostas em formato *Excel*, habilitando assim uma mais fácil e completa análise dos resultados.

[170] Ver Anexo 17 – Inquérito apresentado aos alunos.

A primeira turma a quem foi apresentado o inquérito teve o primeiro contacto com o mesmo no dia 27 de maio de 2020, sendo progressivamente apresentado nas restantes turmas ao longo da semana seguinte. Procurávamos a resposta de todos os alunos envolvidos, mas por várias razões, as respostas tardavam em acontecer, o que levou a novo apelo à participação.

Sendo muito complicado a obtenção das 92 respostas possíveis estabelecemos a meta de 60 respostas, esperando com isso atingir os 50% em cada uma das turmas. Este objetivo foi atingido a 11 de julho, encerrando nesse dia a possibilidade de receber mais respostas.

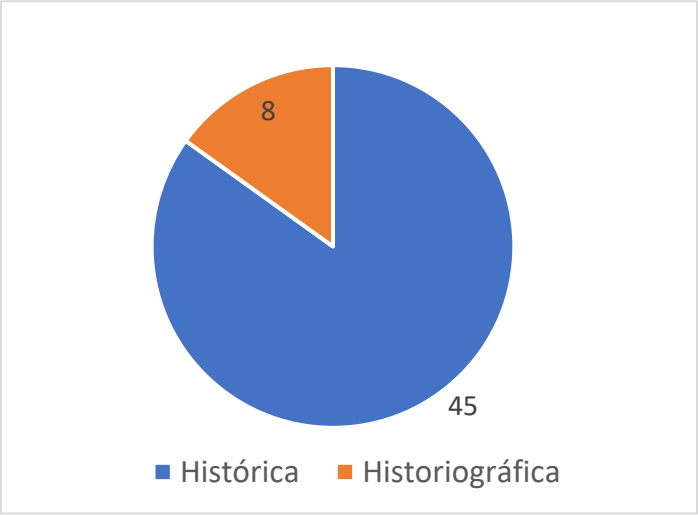
Assim sendo, este inquérito recebeu, como vimos, 60 respostas, obtendo 17 do 9.º 1, quatro do 10.º 1, 20 do 10.º 2 e ainda 19 do 11.º 1. Estes números acabam por atingir o objetivo de alcançar os 50% de respostas em cada turma, ultrapassando-o mesmo nas turmas do 9.º 1, 10.º 2 e 11.º 1.

Este inquérito dividiu-se em três partes, sendo a primeira referente às informações pessoais dos alunos, no que ao seu nome, ano e turma e ainda idade diz respeito. No parágrafo anterior já compreendemos a dispersão de respostas por cada uma das turmas, sendo que o nome não se torna relevante para este Relatório, mas é importante perceber as idades dos alunos aquando da resposta ao questionário.

Dos 60 alunos que responderam ao inquérito o intervalo de idades vai de um mínimo de 14 anos de idade a um máximo de 18. A média de idades ronda aproximadamente os 16 anos de idade, enquanto que a moda é de 15 anos de idade, referente a um total de 27 alunos.

Além desta parte referente às informações pessoais, a seguinte já se debruça sobre a questão da utilização de Fontes, focando-se no seu uso na sala de aula. É importante ainda referir que, enquanto ao longo do Relatório utilizamos os conceitos de “Fonte Primária” e “Fonte Secundária”, no decurso deste inquérito são utilizadas as expressões “Fonte Histórica” e “Fonte Historiográfica”, devendo-se à maior familiaridade dos alunos face a esses conceitos.

**Gráfico 27 - Das Fontes utilizadas durante as aulas, qual a categoria de fonte que consideras mais eficaz utilizar durante a aula?**

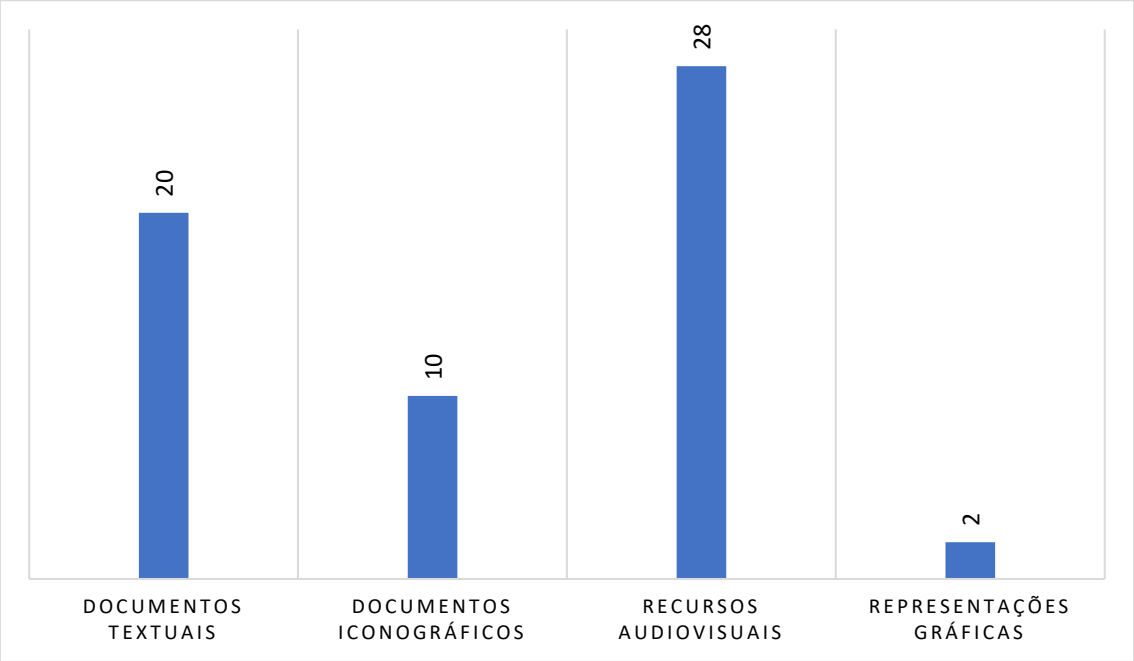



Questionados acerca *das Fontes utilizadas durante as aulas, qual a categoria de fonte que consideras mais eficaz utilizar durante a aula?*, os alunos reponderam 45 vezes "Histórica" e apenas 15 "Historiográfica". Podemos assim depreender que no entendimento dos alunos as Fontes Primárias acabam por se revelar mais importantes no decurso de uma aula.

Olhando ainda para esta primeira questão, comparando o 3.º Ciclo do Ensino Básico, neste caso apenas o 9.º ano, com o Ensino Secundário, as diferenças entre as escolhas de Fonte Histórica e Fonte Historiográfica mantém-se com a larga vantagem da Fonte Histórica como preferência dos alunos. Decidimos não apresentar esses resultados em Gráfico, pois poderíamos correr o risco de entrar em redundância.

É importante também compreender de entre as várias Fontes utilizadas durante as aulas, quais as que os alunos consideram mais adequadas para aprender História, ou seja, quais as Fontes que mais os auxiliam em sala de aula.

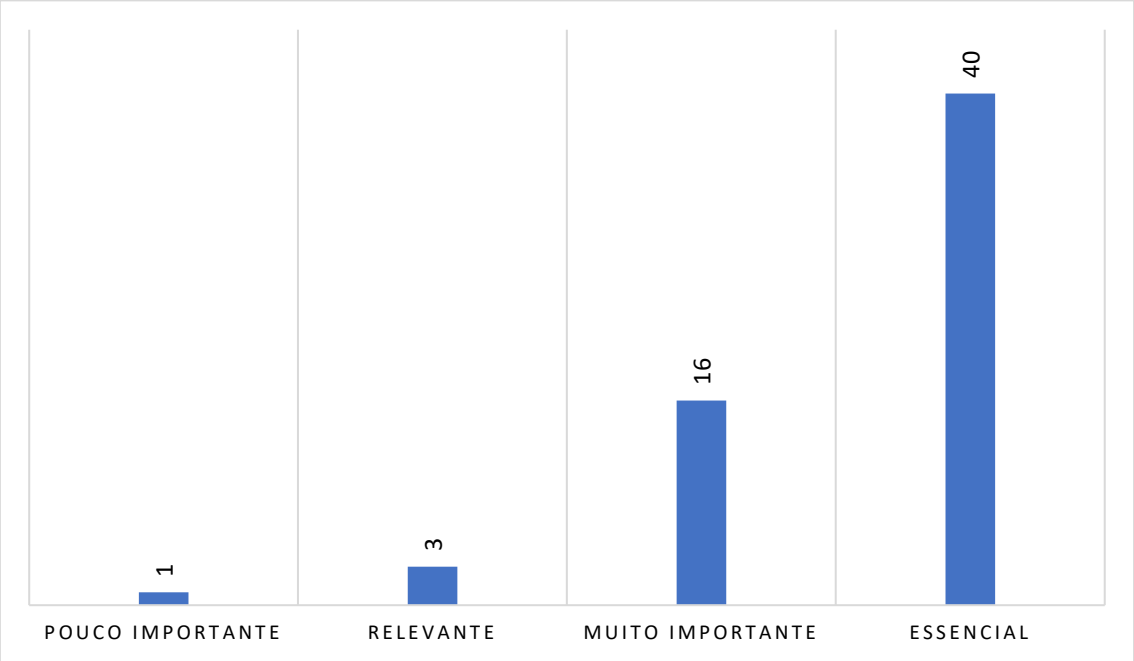
**Gráfico 28 - Das fontes utilizadas durante as aulas, qual o tipo de fonte que consideras mais adequado para aprender História?**




Assim, das 60 respostas obtidas, a maioria dos alunos, 28, considera os recursos audiovisuais como sendo os mais adequados para aprender os conteúdos da disciplina. Os documentos textuais, mais utilizados como já vimos, compreendem as preferências de 20 alunos, sendo que os documentos iconográficos, sempre mais variados tem 10 correspondências. As representações gráficas com apenas duas preferências acabam por quase não serem consideradas, ao ponto que as Representações artísticas acabam mesmo por não ter qualquer preferência.

A terceira questão deste grupo sobre a sala de aula focou-se na importância do uso de Fontes Primárias na sala de aula. Aqui os alunos teriam de classificar esta importância numa escala de Likert com cinco níveis, compreendidos entre o "Nada Importante" e o "Essencial".

**Gráfico 29 - Classifica a importância das Fontes Históricas na sala de aula**




Desta feita, nenhum aluno classificou a utilização destas Fontes como "Nada Importante", sendo que apenas um revela ser "pouco importante". Apesar de três alunos considerarem a sua utilização apenas como "relevante", 16 referem-na como "muito importante", ao passo que a larga maioria dos alunos considera este tipo de Fonte como "Essencial".

Além desta classificação através da escala estabelecida, os alunos teriam de justificar num curto texto a sua escolha. Nesta análise às justificações lançadas pelos alunos consideramos como respostas positivas as opções "relevante", "muito importante" e ainda "essencial", criando quatro respostas generalistas onde de certo modo cada uma das justificações se poderia inserir.

É ainda importante referir que um dos inquiridos não respondeu à justificação, apesar da resposta ser obrigatória ludibriou o sistema ao inserir apenas um "." na caixa de respostas.

Mas antes de olharmos para as respostas positivas face à importância do uso de Fontes Primárias temos de olhar para a justificação dada à categoria de "pouco importante", tentando perceber o porquê de o aluno em questão não considerar estas Fontes como importantes.

Neste caso, o aluno inquirido considera difícil a utilização de Fontes Primárias sobretudo devido à dificuldade de compreensão, referindo que:

> *Como o próprio nome indica as fontes históricas fazem parte integrante da História, pois são documentos de época e por isso escritas em latim, por exemplo. Dado este facto penso que é um pouco difícil para os alunos interpretar tais documentos, uma vez que as línguas antigas como latim ou grego não fazem parte das nossas disciplinas de ensino*.

Assim, podemos depreender que este aluno tem ainda alguma dificuldade em compreender a multiplicidade de Fontes Primárias, referindo-se às mesmas pensando sobretudo em tempos mais recuados, neste caso a época clássica, dado os exemplos que fornece. Estando o aluno em questão no 10.º ano de escolaridade pode ter criado uma confusão quanto ao conceito de Fonte Primária, confundido com as matérias lecionadas durante esse nível de escolaridade.

Olhando então para as respostas que consideramos como positivas e após uma leitura de todas as justificações, associamos de acordo com quatro afirmações generalistas:

*As Aulas tornam-se mais interessantes*.

Seis justificações encaixam nesta ideia geral de que com o uso de Fontes Primárias as aulas tornam-se mais interessantes e apelativas aos alunos. Isto pode ser comprovado com os dois testemunhos seguintes:

> *"É uma forma que nos capta mais a atenção e que de certa forma é mais interessante."*

> *"As fontes históricas são importantes para compreender melhor e tornar as aulas mais interessantes."*

Desta forma os alunos indicam que se sentem mais motivados pelo uso de Fontes Históricas, conseguindo ter mais atenção e através disso conseguir uma melhor compreensão dos conteúdos. O uso de Fontes Primárias revela-se para estes alunos um fator extra de entusiasmo durante a aula de História.

No conjunto das justificações apresentadas é notória a importância que os alunos atribuem a estas Fontes, referindo várias vezes a capacidade que podem ter num melhoramento do ensino e da aula em si, tornando-a mais cativante.

*Compreender melhor o passado*.

Das justificações escritas pelos alunos, 23 compreendem-se nesta afirmação, onde os alunos tentam explicar que o uso de Fontes Primárias auxilia a compreender melhor o passado, como nos referem os seguintes exemplos:

> *"Porque nos faz compreender melhor a época que estudámos."*
>
> *"Com essas fontes, poderemos ter uma explicação mais clara e compreender melhor."*

Com estas afirmações, estando conformes à linha geral destas justificações, os alunos fazem compreender que com o uso destas Fontes conseguem sobretudo compreender o passado, no sentido da vivência das pessoas no passado, mas também indicam uma melhor compreensão dos conteúdos lecionados.

Assim, além de ser uma mais valia para o entendimento do passado, acaba por ser também um veículo para uma melhor compreensão da própria aula e do que é posteriormente explicado.

Uma das justificações apresentada por um aluno acaba por refletir na perfeição estas duas últimas afirmações gerais:

> *"Com documentos, imagens, vídeos e todas as fontes históricas existentes, aprender história tornar-se mais fácil por 2 razões:*
>
> *1- temos mais interesse, logo prestaremos mais atenção (falo por mim)*
>
> *2-melhor aprendizagem, pois há coisas que é mais fácil prender ouvindo e vendo do que lendo de um livro (exemplo testemunhos reais)"*.

Este testemunho revela que, para este aluno em específico, estas duas afirmações complementam-se, sendo possível, através de Fontes Primárias, tornar as aulas mais interessantes, enquanto se eleva a capacidade de compreensão dos alunos

face ao passado e aos conteúdos lecionados. As Fontes acabam ainda por ser uma alternativa mais apelativa ao texto ou discurso mais expositivo.

*Obtemos um maior contacto com a História*.

Esta afirmação conta com o maior número de correspondências, contando com 24 destas justificações por parte dos alunos. Estas encontram no contacto mais próximo com a História e os seus artefactos a sua principal razão de sucesso destas Fontes, tal como nos comprovam os seguintes testemunhos:

> *"A utilização de fontes históricas é essencial na sala de aula porque nos aproxima mais do tempo e matéria estudados."*
>
> *"A mostra de fontes da época ajuda imenso a compreender o ponto de vista das pessoas da época e a compreender melhor o que realmente se passou."*

Com estas justificações compreendemos que, para os alunos, as Fontes Primárias auxiliam na melhor perceção e compreensão da época em estudo na aula, bem como dos conteúdos. É possível também encontrar a noção de que a Fonte Primária é a "prova" do conhecimento adquirido sobre o passado, o que indica uma noção por parte dos alunos da importância destas Fontes na escrita da História.

*Estamos mais próximos do trabalho do Historiador*.

Esta é a afirmação com o menor número de correspondências, tendo apenas quatro justificações. Por esse mesmo motivo ponderamos não adicionar esta opção, contudo, seriam quatro justificações que também não compatibilizavam com as afirmações anteriores. Assim os alunos acabam por elevar a importância de as Fontes os levar para uma maior proximidade daquele que é o ofício do historiador, como podemos comprovar pelos seguintes exemplos.

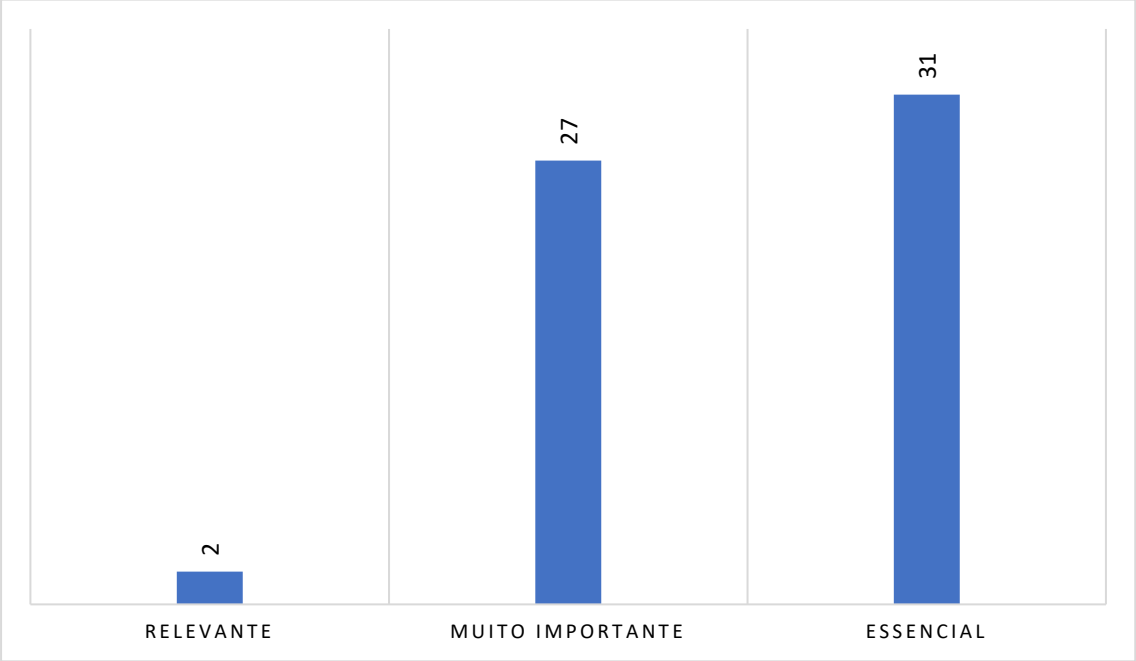
> *"Para verificar a veracidade da fonte; para haver uma maior aproximação ao trabalho do historiador.*
>
> *"Porque podemos analisar de mais de perto qualquer fonte histórica, o que torna as aulas ainda mais atrativa e também faz com que se perceba mais um pouco da história e dos trabalhos dos historiadores."*

Conseguimos depreender destas afirmações, por parte dos alunos, uma necessidade de comprovar e atestar o trabalho dos historiadores. Além disso, a vontade de vivenciar o ofício que o historiador desenvolve através das Fontes Primárias é notória, sendo um fator de motivação para o trabalho com estes instrumentos.

Olhando então para todos estes testemunhos relativos às respostas positivas à classificação da importância das Fontes Primárias podemos concluir que com estes instrumentos os alunos conseguem motivar-se a um nível mais elevado, compreender de melhor forma a própria disciplina, além de aumentarem a vontade de contactarem não só diretamente com os vestígios, bem como com o trabalho que os historiadores desenvolvem.

Também as Fontes Secundárias viram, através da mesma escala, a importância da sua utilização na sala de aula escrutinada pelos alunos.

**Gráfico 30 - Classifica a importância das Fontes Historiográficas na sala de aula**




Assim, nenhum aluno classificou a utilização destas Fontes como "Nada Importante" ou como "pouco importante". Apesar de dois alunos considerarem a sua utilização apenas como "relevante", encontramos um equilíbrio entre a classificação de "muito importante", com 27 alunos, e os 31 alunos que consideram este tipo de Fonte como "Essencial".

Foram utilizadas apenas 55 das 60 justificações dos alunos, estando as restantes cinco anuladas. Duas dessas responderam apenas com um ".", fugindo assim à resposta, ao passo que três respostas revelaram uma confusão desses alunos entre Fonte Histórica e Historiográfica, o que acaba por ser estranho devido à correta perceção desses mesmos termos na questão sobre as Fontes Históricas.

Neste caso, como todas as respostas são de "relevante" até "essencial", sendo assim de caráter positivo, tal como fizemos anteriormente, analisamos as justificações dos alunos agrupando-as em afirmações de caráter generalista, onde todas as respostas dadas se conseguem enquadrar. Apenas duas afirmações englobam todas as justificações, onde apresentaremos também alguns exemplos que as ilustram.

*Maior facilidade de compreensão*.

São 36 os alunos que enquadram as suas respostas nesta afirmação, reiterando que as Fontes Secundarias se tornam mais fáceis de compreender e são um veículo mais simples para conseguir compreender os conteúdos e até estudar a disciplina.

> *"As fontes historiográficas são muito esclarecedoras pois a linguagem é mais compreensível."*
>
> *"A utilização de fontes historiográficas é essencial na sala de aula porque nos ajuda a compreender melhor a matéria estudada."*

A facilidade da compreensão da linguagem utilizada pelos historiadores face à usada em Fontes Primárias é ponto comum em inúmeras respostas. Como podemos ver também pelo segundo exemplo, outros dos pontos mais abordados é mesmo a maior facilidade em compreender os conteúdos, algo que também derivará da própria linguagem utilizada nestas Fontes.

*Valorizar o trabalho do Historiador*.

19 alunos referem as Fontes Secundárias como sendo de grande importância devido ao papel do historiador na sua criação, valorizando assim o próprio ofício, compreendendo que é com o trabalho desenvolvido pelo historiador que se consegue entender o passado.

*"É importante para fazer a comparação entre várias fontes de vários historiadores e analisar todos os pontos de vista."*

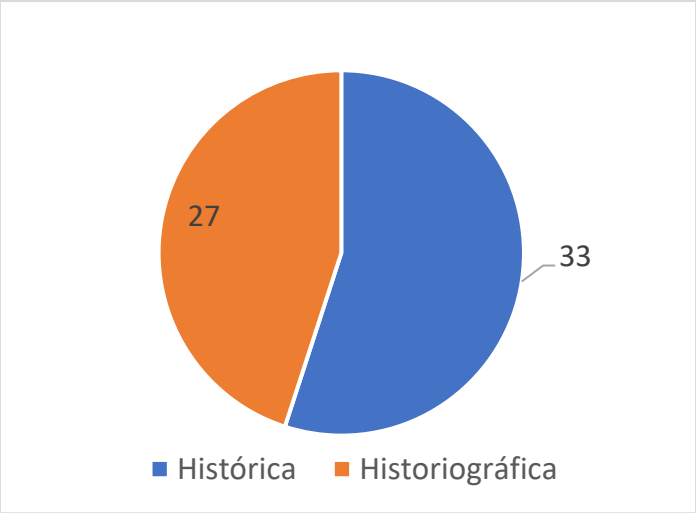
*"Acho muito importante, uma vez que, por exemplo, ao ser trazida uma investigação de um historiador, poderá fazer com que os alunos fiquem mais interessados e até entendam melhor a matéria pois tem uma nova interpretação que os pode ajudar a perceber e a pensar mais sobre um certo tópico."*

Ao analisarmos estes exemplos conseguimos compreender a importância dada pelos alunos ao trabalho do historiador, valorizando a sua crítica e cruzamento de Fontes, mostrando assim um conhecimento próprio sobre o ofício do historiador. Acaba por ser também importante esta ideia de que, para muitos alunos, as Fontes Secundárias trazem um motivo extra de motivação para a aula e são um bom instrumento para uma melhor compreensão dos conteúdos.

Refletindo então sobre todos estes testemunhos relativos às respostas positivas à classificação da importância das Fontes Secundárias podemos concluir que com estes instrumentos os alunos também se conseguem motivar a um nível elevado, valorizando o trabalho do historiador não só na escrita da História, mas também no seu papel de facilitador na compreensão dos temas que aprendem nas aulas.

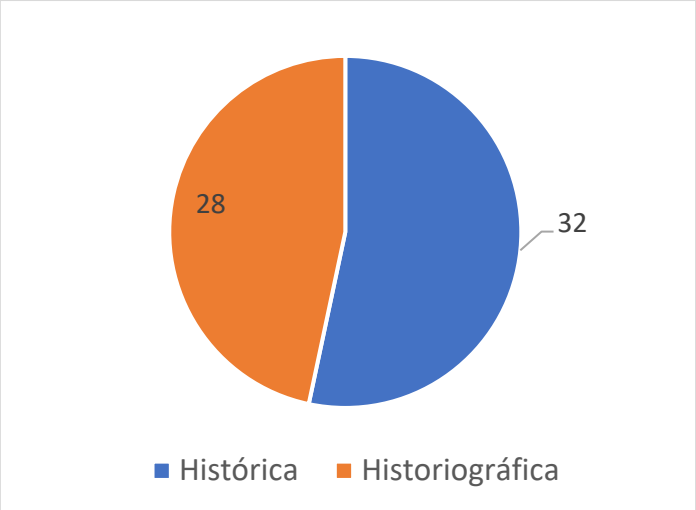
A terceira parte do Inquérito focou-se sobretudo no estudo autónomo dos alunos, debruçando-se sobre a preferência dos alunos face a Fontes Primárias ou Secundárias.

**Gráfico 31 - Quando estudas para a disciplina de História, preferes fazê-lo através de fontes históricas ou historiográficas?**




Assim, quanto ao estudo autónomo dos alunos para a disciplina de História, há um forte equilíbrio entre as duas tipologias de Fontes, com as Fontes Históricas a assumirem uma vantagem.

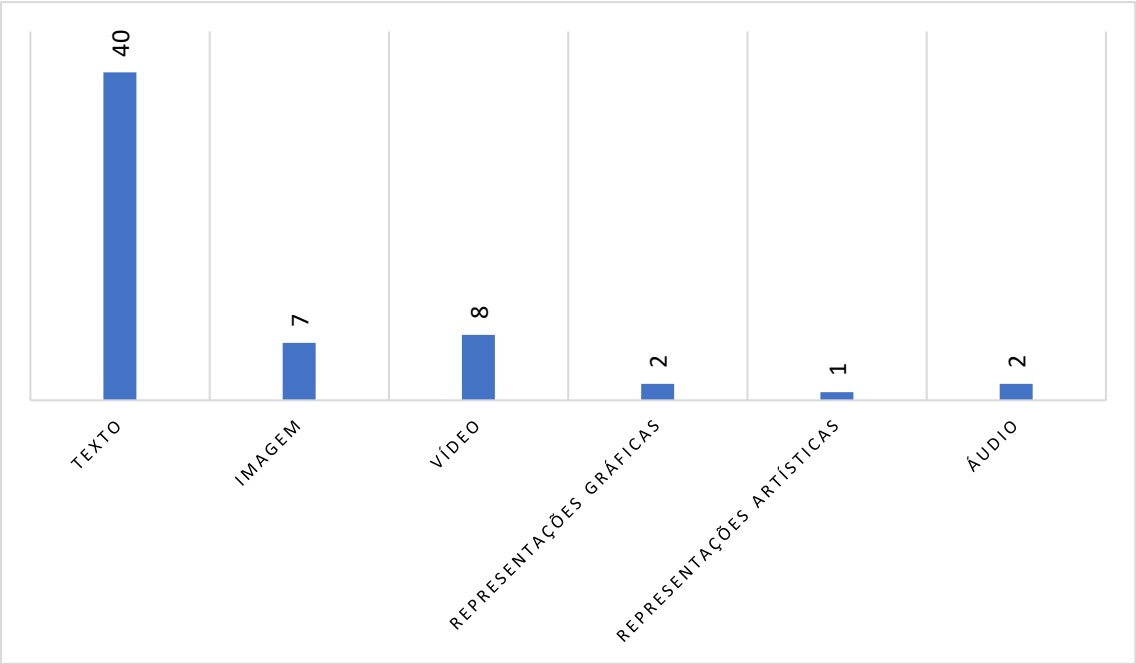
**Gráfico 32 - Qual a categoria de fontes te ajuda mais no estudo da disciplina?**




Já na questão seguinte, o cenário é idêntico, quando questionados acerca da tipologia de Fonte que mais os ajuda no estudo da disciplina. 32 indicam Fontes Primárias como as que mais os ajudam, enquanto 28 referem as Fontes Secundárias. Isto revela um equilíbrio ainda maior entre as tipologias, onde, apesar da superioridade das Fontes Primárias continuar, as Fontes Secundárias acabam por ter uma crescente preponderância no estudo para a disciplina de História.

A última questão desta terceira parte e de todo o inquérito foca-se na perceção dos alunos acerca do trabalho do historiador, sendo questionados sobre qual a fonte que deve ser mais valorizada pelo historiador.

**Gráfico 33 - Qual a fonte que o historiador deve valorizar mais**




No entender dos alunos, o documento textual é a fonte que os historiadores devem valorizar mais, sendo que este universo de 60 respostas corresponde a dois terços do total, sendo claramente a mais valorizada. À imagem do que aconteceu com outras questões do inquérito, esta pedia aos alunos uma justificação para a escolha efetuada pelos alunos.

Assim, analisaremos as justificações, procurando encontrar uma explicação geral para cada uma das fontes escolhidas, sustentando-as, como anteriormente, através de exemplos das afirmações utilizadas.

Analisando em crescendo pelo número de respostas focamo-nos nas Representações Artísticas, fonte onde apenas um aluno indicou como sendo a que o historiador mais deve valorizar.

*"As representações artísticas demonstram o ponto de vista das pessoas da época."*

Este aluno revela uma forte compreensão pela vertente social de todas as representações artísticas, onde é normal os seus autores exporem e explanarem acontecimentos e visões sobre o seu tempo. O aluno em questão durante as aulas revela

muito o seu gosto e capacidade de compreender obras de arte, o que vai de encontro a esta resposta.

Já as Representações Gráficas contam apenas com duas escolhas por parte dos alunos, sendo que um deles não deixou qualquer justificação, fugindo à resposta com a utilização de um ".".

> *"As representações gráficas explicam um bocado do texto que estamos a estudar e depois com o gráfico torna ainda mais fácil perceber bem o que estamos a estudar."*

Sendo esta a única justificação dada para a escolha destas representações, é possível compreender que os alunos muitas vezes necessitam de apoio gráfico para compreender alguns temas que estão a trabalhar. Nesse sentido, este aluno sente que o historiador pode valorizar a produção destas representações como auxílio e apêndice dos textos escritos.

Ao longo do inquérito o aluno em questão foi valorizando bastante a questão das Fontes Secundárias, considerando-as relevantes na sala de aula e sendo o seu principal objeto para estudar. Assim, é percetível que esta sua justificação vá entroncar muito na questão do próprio estudo autónomo.

Também com dois alunos a valorizarem esta Fonte em relação às outras, o Áudio acaba por ter também um papel importante na ideia dos alunos face à informação que é possível extrair deste tipo de Fonte.

> *"Com os áudios, dá para perceber o que se passava no momento numa forma mais detalhada.".*

É nosso entendimento que esta noção de detalhe trazida pelo uso de áudio como Fonte deriva bastante da ideia que os alunos têm face à História Oral. Estes testemunhos, muitas vezes utilizados na História Contemporânea, acabam por trazer muitas vezes algo com que os alunos se possam identificar, percebendo que determinado acontecimento aconteceu com uma pessoa em concreto. A noção de detalhe adiantada pelo exemplo remete exatamente para essa mesma fixação de ideias através da identificação com os intervenientes.

As imagens, Fontes Iconográficas no seu termo mais correto, acabam por ter a preferência de sete alunos, que demonstram que os diversos tipos desta Fonte são capazes de produzir um imenso leque de informação e conhecimento.

*"Há imagens que explicam melhor do que às vezes os excertos de texto."*

Já dizia o ditado popular, *uma imagem vale mais que mil palavras*. É esta a ideia de fundo presente na justificação lançada por este aluno, percebendo que, muitas vezes, por muito bom texto que se possa escrever ou apresentar, uma imagem, uma fotografia por exemplo, pode revelar-nos imensos pormenores que nem os melhores autores seriam capazes de transcrever para o papel.

Não obstante, é óbvio que a imagem, em qualquer formato, tem um valor muito relevante para a análise historiográfica de um tema, possibilitando uma maior atenção a todos os detalhes. Isto será particularmente importante na História da Arte, mas também no estudo de qualquer tema relacionado com a História.

Também os vídeos representam a escolha de oito alunos, focando-se sobretudo na sua polivalência enquanto Fonte Primária, ou secundária, podendo ser o objeto de estudo do historiador, ou em alguns casos, o produto criado pelo historiador.

*"Vídeos, pois retrata os acontecimentos e permite-nos ter uma maior noção acerca do assunto. Além disso, é uma fonte fidedigna."*

Assim, além de se notar uma valorização do vídeo como um sintetizador de informação capaz de ser assimilada de forma mais eficaz, há ainda a ideia em vários alunos de que pode ser visto como uma "fonte fidedigna". Obviamente os vídeos podem ser manipulados, mas em muitos casos acabam por mostrar a realidade, tal como o aluno refere no exemplo.

Há ainda a ideia em muitos alunos de que a partir do vídeo é possível compreender melhor os conteúdos, sendo essa, portanto, uma visão sobre o vídeo como Fonte Secundária, produzida para transmitir conhecimento.

A última das Fontes que analisaremos é também a considerada de mais valor para o historiador pela grande parte dos alunos, ou seja, o Texto. Indicado por eles como sendo mais completo, mais detalhado e no fundo, mais importante.

*"Fontes textuais, na minha opinião, são as que recolhem mais informação e remontam mais facilmente à antiguidade."*

*"Maior parte dos acontecimentos históricos estão documentados em texto."*

Existe uma clara noção da importância que o texto tem na produção historiográfica, sendo o único documento transversal a todas as épocas estudadas nestes níveis de ensino, o que dá uma noção de maior antiguidade ao documento. Transmite-se a ideia de que os alunos compreendem que certas Fontes apenas existem para tempos mais recentes, e por isso veem o texto como a Fonte primordial para o estudo da História, onde podem mesmo encontrar um maior conteúdo de informação.

Olhando ainda para todas as justificações dadas perante esta questão, há uma que "salta à vista" pelo seu caráter inclusivo perante todas as Fontes, revelando o sentido mais complexo daquilo que é a própria historiografia.

*"Apesar de todas serem MUITO importantes e merecerem ser valorizadas, acho que essa é a mais importante e a que os ajudará se não tiverem mais nada, pois é o texto de alguém que viu, mesmo assim todas juntas darão uma informação mais consistente!"*

Apesar de se referir ao texto como Fonte primordial para o estudo da História, este aluno, do 9.º ano de escolaridade, acaba por revelar na sua justificação o caráter e a forma com que se deve olhar a historiografia. Não é apenas com um documento que conseguimos compreender e olhar para o passado, mas sim com um cruzamento de Fontes, capazes de nos levar a compreender de forma mais crítica e consistente a História.

Fazendo então uma apreciação global deste Inquérito, é possível perceber a primazia da Fonte Primária como objeto de maior produção de conhecimento, tanto em sala de aula, como no estudo autónomo dos alunos, acabando por se perceber que o uso destes instrumentos em sala de aula é bastante positivo para o desenvolvimento do conhecimento histórico nestes alunos.

Como análise final olharemos para um aspeto já esmiuçado neste Relatório de Estágio, a questão dos Manuais Escolares, sobretudo as Fontes que esses instrumentos nos dão para analisarmos nas aulas.

Será que os manuais vão de encontro ao que os alunos preferem? Comparando este questionário com a análise das Fontes do manual, utilizadas nas aulas do Estágio, é possível afirmar, de uma maneira geral, que sim.

A maior preferência dos alunos face às Fontes Primárias acaba por ser contemplada em quase todas as aulas que trabalhamos, ficando apenas uma dessas aulas com mais Fontes Primárias que Secundárias.

Também nas preferências das Fontes que devem ser mais valorizadas, o Texto é, tal como neste inquérito, o mais utilizado, sendo que os Documentos Iconográficos acabam por ter também um papel importante, sobretudo nos níveis de escolaridade mais avançados, como vimos de resto no Capítulo 2.

Assim sendo, de uma maneira geral podemos considerar que as preferências dos alunos acabam por ser, na maioria dos casos, atendidas pelas possibilidades que as aulas oferecem, quer seja pelo manual, quer seja pelos recursos escolhidos pelo professor, podendo ou não variar da utilização do manual.

Este facto é de uma importância fulcral, porque além da vertente científica da aula de História, os alunos e aquilo que os leva a uma maior motivação para a aula, as suas preferências, devem ser consideradas pelo professor, de modo a proporcionar sempre que possível uma maior variedade de recursos tendo em conta aquilo que poderá levar os alunos a um maior sucesso.

## Considerações Finais

Após um ano de trabalho e a elaboração deste Relatório de Estágio, é importante fazer uma retrospetiva e refletir sobre o que nos fez desenvolver este estudo.

Iniciamos com o objetivo e a vontade de trabalhar com Fontes na sala de aula de História, percebendo e inquirindo pelo caminho aqueles que são os principais envolvidos, os alunos. Percebemos que estes são bastante motivados pelo uso de Fontes. O trabalho de análise e crítica de Fontes é capaz de desenvolver nos alunos características essenciais para a sua vida como Cidadãos ativos.

Dentro de todo o universo das Fontes, as primárias revelam-se como as preferidas de grande parte dos alunos. Mas tal como se deve respeitar a maioria, também a minoria merece respeito, e é por isso que é importante trabalhar com qualquer tipo de Fonte. Quando assim é possível, podemos com isso nutrir em cada aluno um maior conhecimento sobre a História e sobre a própria historiografia.

Podemos ainda ir muito mais além do que aquilo que os programas ou manuais nos dão. Muita gente não considera o professor de História como um verdadeiro historiador, mas essa ideia está errada. O professor de História, com a sua formação, consegue levar o tal "laboratório" que referíamos no início deste Relatório, para a sala de aula e lá, com o auxílio de toda a sua experiência, incutir nos alunos algum do encanto que é trabalhar com as Fontes. Além de criarmos nos alunos a capacidade crítica acerca das Fontes, valorizamos a nossa disciplina e a nossa ciência.

A experiência adquirida ao longo deste estágio será de enorme valia para o nosso futuro como professor. A oportunidade de lecionar em vários níveis de ensino revelou-se como um desafio, mas também como uma oportunidade de crescer e aprender com as diferenças encontradas de turma para turma. Esta multiplicidade de idades foi um fator determinante na aprendizagem como professor, assimilando inúmeras formas de conseguir uma eficaz adaptação a cada um dos níveis (de ensino e de alunos).

As atividades que desenvolvemos ao longo do ano letivo revelaram-se como essenciais no nosso desenvolvimento como docentes, mas também tomaram um lugar fundamental no crescimento de todo o nosso estudo, procurando com os alunos,

analisar, criticar e compreender as Fontes relativas a cada um dos temas, e o que elas próprias nos diziam sobre o passado. Além disto, estas atividades servem também para nos mostrar que muitas vezes devemos acreditar no valor dos nossos alunos, mesmo quando pareça que estamos a apresentar algo que supostamente vai além das suas capacidades. Quando os desafiamos somos sempre surpreendidos.

Contudo, seria possível chegar mais além. O contexto não nos deixou lecionar ao 12.º ano, o que teria sido uma excelente oportunidade para desenvolver outras atividades envolvendo Fontes mais recentes, trabalhando-as com alunos com um grau de maturidade também maior. Não foi possível no contexto deste Relatório, contudo, o futuro trará certamente a oportunidade de desenvolver esse trabalho.

Olhando para este tema que trabalhamos durante um ano e, olhando ainda para o futuro, é imperativo continuar este trabalho, desenvolvendo novas experiências, com uma maior variedade de Fontes e de público-alvo. As Fontes, como referimos anteriormente, assumem lugar de enorme preponderância na História, na sua escrita, e no seu ensino, revelando-se essencial o desenvolvimento de estratégias que levem mais ainda as Fontes para a sala de aula.

Falando agora na primeira pessoa e refletindo sobre todo o ano passado, reconhecendo o privilégio de ser professor de tão bons alunos, numa escola com uma alma imensa, sinto-me orgulhoso pelo meu percurso, ficando a sensação de dever cumprido perante todos os que acreditaram em mim e nas minhas capacidades.

Muitas coisas podem mudar, mas o amor pela História nunca enfraquecerá e enquanto o corpo, mas sobretudo a alma, me deixar transmitir esta paixão a todos os jovens que um dia poderão ser cidadãos ativos e responsáveis, e não apenas engrenagens numa máquina gananciosa, nunca desistirei de mostrar que o passado, a nossa memória, é o nosso bem mais precioso.

# Referências Bibliográficas

**Fontes:**

*Portugaliae Monumenta Historica a saeculo octavo post christum usque ad quintundecimun. Inquisitiones*, Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 1888-1977.

**Bibliografia:**

ALVES, Bárbara; AMARAL, Cláudia; TADEU, Tiago – *Missão: História 9*. Porto: Porto Editora, 2018.

ALVES, Luís Alberto Marques – "Epistemologia e Ensino da História". *Revista História Hoje*. São Paulo: Associação Nacional de História - ANPUH-Brasil, 2016, vol. 5, n.º 9, pp. 9-30.

BARBEITOS, António (coord.) – *Externato de Vila Meã – Um olhar*. Vila Meã: Invulgar - Artes Gráficas, 2004.

BARCA, Isabel – "Aula Oficina: do Projeto à Avaliação". In. BARCA, Isabel (org.) – *Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd)/Instituto de Educação e Psicologia-Universidade do Minho, 2004, pp. 131-144.

BARROS, José D'Assunção – "Escolas Históricas – Discussão de um conceito a partir de dois exemplos principais: A «Escola histórica alemã» e a «Escola dos annales»". *Revista Esboços*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010, vol. 17, n.º 24, pp. 7-36.

BARROS, José D'Assunção – "O que é uma «escola» na historiografia? – Um Paralelo com a Filosofia". *Cadernos de História*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2012, vol. 13, n.º 18, pp. 98-115.

BARTON, Keith C. – "Primary Sources in History: Breaking Through the Myths". *Phi Delta Kappan*. Arlington, Virginia: PDK International, 2005, vol. 86, n. º 10, pp. 745-753.

BLOCH, Marc – *Introdução à História*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1976.

CARBONELL, Charles-Olivier – *Historiografia*. Lisboa: Teorema, 1981, pp. 92-95.

CARVALHO, de Rómulo — *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

COE – *Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI: Princípios e Linhas Orientadoras*. Estrasburgo: Conselho da Europa, 2018.

COLLINGWOOD, R. G. – *A Ideia de História*. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

COUTO, Célia Pinto do; ROSAS, Maria Antónia Monterroso – *Um novo Tempo da História A 11.º Ano*. Porto: Porto Editora, 2012.

FEBVRE, Lucien – *Combates pela História*. Lisboa: Editorial Presença, 1977. Vol. 2.

FORTE, Alexandra; FORTES, José; GOMES, Fátima Freitas – *Linhas da História 10 – História A – 10.º Ano*. Porto: Areal Editores, 2013.

GUIMARÃES, João Gomes de Oliveira – "Documentos Inéditos dos séculos XII-XV. Mosteiro de Souto". *Revista de Guimarães*. Guimarães: Sociedade Martins Sarmento, 1890. N.º 7, p. 35. [Consult. 10 Set. 2020]. Disponível na Internet: <URL: https://www.csarmento.uminho.pt/site/s/rgmr/item/53605#?c=0&m=0&s=0&cv=0>.

LE GOFF, Jacques – "Documento/Monumento". In. ROMANO, Ruggiero (dir.) – *Enciclopédia Eunadi*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1997. Vol. 2, pp. 95-106.

LIMA, Rui Guimarães – *Agenda temática do professor 2017-2018: «O Ensino da História em Portugal»*. Lisboa: Santillana, 2017.

MAGALHÃES, A. M. Basto de – *Revista Comemorativa dos 25 anos Externato de Vila Meã*. Vila Meã: Externato de Vila Meã, 1990.

MARROU, Henri – *Do Conhecimento Histórico*. Lisboa: Editorial Aster, 1978.

MATEUS, Augusto – *Relevância Socioeconómica do Externato de Vila Meã*. Penafiel: Invulgar Graphic, 2013.

MATTOSO, José – *A Escrita da História*. Lisboa: Temas e Debates-Círculo de Leitores, 2019.

ME/DGE – *Aprendizagens Essenciais – 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 2018.

ME/DGE – *Aprendizagens Essenciais – Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação, 2018.

ME/DGE – *Metas Curriculares de História – 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 2013-2014.

ME/DGE – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação, 2017.

ME/DES – *Programa de História A*. Lisboa: Ministério da Educação, 2001-2002.

ME/DGE – *Programa de História – Programa de organização do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação, 1991.

MOREIRA, Maria Gorete – *As Fontes Históricas propostas no Manual e a Construção do Conhecimento Histórico*. Braga: Universidade do Minho, 2004. Dissertação de Mestrado.

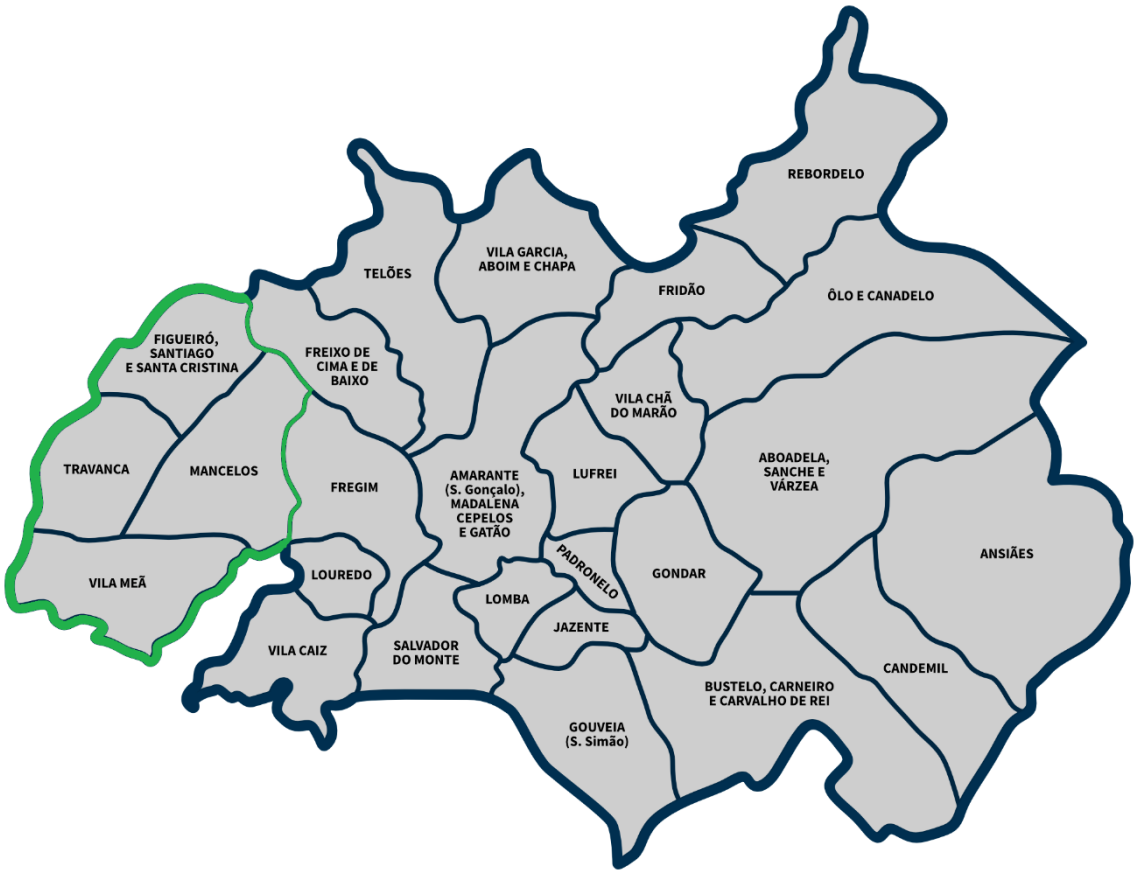
PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando – "O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula". *Anos 90*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008, vol. 15, n.º 28, pp. 113-128.

SILVA, Juliana Miranda da – "Fontes Históricas em Sala de Aula: instrumentos para a prática da criticidade". *Revista Profissão Docente*. Uberaba-MG: Universidade de Uberaba, 2014, vol. 14, n.º 30, pp. 34-41.

XAVIER, Erica da Silva – "O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador". *Antíteses*. Londrina/PR: Universidade Estadual de Londrina, 2010, vol. 3, n.º 6, pp. 1097-1112.

# Anexos

## Anexo 1 - Mapa da área pedagógica do Externato de Vila Meã




Mapa da área pedagógica do Externato de Vila Meã, retirado de: https://www.cm-amarante.pt/pt/juntas-de-freguesia, devidamente adaptado para o efeito.

# Anexo 2 – Base de Dados

| Aula | Ano e Turma | Fonte | Tipologia | Caracterização | Manual | Momento aula | Reações - A | Reações - B | Reações - C |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 10º1 | Excerto de *A Política* de Aristóteles | Histórica | Texto | Sim | 2.º Questão Orientadora | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 10º1 | Excerto de *Panorama del Mundo*. de Spivey e Squire | Historiográfica | Texto | Sim | 2.º Questão Orientadora | 2 | 2 | 3 |
| 2 | 11º1 | Fotografia apresentação Rally de Portugal 2019 | Histórica | Foto | Não | Motivação | 3 | 3 | 2 |
| 2 | 11º1 | Pintura D. João V | Histórica | Pintura | Não | Motivação | 3 | 2 | 2 |
| 2 | 11º1 | Excerto Charles Frédéric de Merveilleux | Histórica | Texto | Não | 2.º Questão Orientadora | 2 | 2 | 2 |
| 2 | 11º1 | Musica RTP2 | Historiográfica | Audiovisual | Não | 2.º Questão Orientadora | 3 | 2 | 3 |
| 3 e 4 | 10º1/2 | Notícia Calendário | Historiográfica | Texto | Não | Motivação | 2 | 1 | 2 |
| 3 e 4 | 10º1/2 | Plinto da coluna do imperador Antonino Pio | Histórica | Escultura | Sim | 1.º Questão Orientadora | 3 | 2 | 3 |
| 3 e 4 | 10º1/2 | Excerto de *De Oratore* de Cicero | Histórica | Texto | Sim | 2.º Questão Orientadora | 1 | 2 | 2 |
| 3 e 4 | 10º1/2 | Excerto de um texto de Publius Varus | Histórica | Texto | Não | 2.º Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 5 e 6 | 10º1/2 | Trailer Filme *Viriato* | Historiográfica | Audiovisual | Não | Motivação | 3 | 2 | 2 |
| 5 e 6 | 10º1/2 | Excerto de *Geografia* de Estrabão | Historiográfica | Texto | Não | 1.º Questão Orientadora | 2 | 2 | 2 |
| 5 e 6 | 10º1/2 | Excerto Nova História de Portugal, Vol. I | Historiográfica | Texto | Sim | 1.º Questão Orientadora | 1 | 2 | 2 |
| 5 e 6 | 10º1/2 | Fotografias de Castro Mozinho e Timgad | Historiográfica | Foto | Não | 1.º Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 5 e 6 | 10º1/2 | Mapa divisão Península Ibérica | Historiográfica | Representação gráfica | Sim | 1.º Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 5 e 6 | 10º1/2 | Excerto História de Portugal | Historiográfica | Texto | Sim | 2.º Questão Orientadora | 2 | 2 | 2 |
| 5 e 6 | 10º1/2 | Excerto Nova História de Portugal, Vol. I | Historiográfica | Texto | Sim | 2.º Questão Orientadora | 2 | 1 | 2 |
| 5 e 6 | 10º1/2 | Mapa de *A Lusitânia e a Galécia: do séc. II a. C. ao séc. VI d. C.*, de Jorge de Alarcão | Historiográfica | Representação gráfica | Não | 2.º Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 5 e 6 | 10º1/2 | Fotografias vestígios romanos em Tongobriga e Ammaia | Historiográfica | Foto | Não | 2.º Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 5 e 6 | 10º1/2 | Video Reconstituição da cidade de Ammaia | Historiográfica | Audiovisual | Não | 2.º Questão Orientadora | 3 | 2 | 3 |
| 5 e 6 | 10º1/2 | Mapa Digital Atlas of the Roman Empire | Historiográfica | Representação gráfica | Não | 3.º Questão Orientadora | 2 | 2 | 2 |
| 5 e 6 | 10º1/2 | Fotografias de vestígios relacionados com Vias Romanas | Historiográfica | Foto | Não | 3.º Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 7 | 9º1 | Fotografias Rei D. Carlos | Histórica | Foto | Não | Motivação | 2 | 2 | 3 |
| 7 | 9º1 | Grafico evolução do défice do comércio externo de 1866 a 1904 | Historiográfica | Representação gráfica | Sim | 1.º Questão Orientadora | 2 | 1 | 2 |
| 7 | 9º1 | Excerto Obras de Afonso Costa de A.H. de Oliveira Marques | Historiográfica | Texto | Sim | 1.º Questão Orientadora | 2 | 2 | 2 |
| 7 | 9º1 | Excerto Textos Republicanos | Histórica | Texto | Sim | 1.º Questão Orientadora | 2 | 3 | 3 |
| 7 | 9º1 | Documentário Conta-me História | Historiográfica | Audiovisual | Não | 1.º Questão Orientadora | 3 | 2 | 2 |
| 7 | 9º1 | Excerto Manifesto do Partido Republicano | Histórica | Texto | Sim | 1.º Questão Orientadora | 3 | 2 | 2 |
| 7 | 9º1 | Cartoon o Ultimatum de Rafael Bordalo Pinheiro | Historiográfica | Representação visual | Não | 2.º Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 7 | 9º1 | Excerto de Do Ultimatum. de Basilio Teles | Historiográfica | Texto | Sim | 2.º Questão Orientadora | 2 | 2 | 2 |
| 7 | 9º1 | Excerto História da Pátria para o Ensino Primário | Historiográfica | Texto | Sim | 2.º Questão Orientadora | 3 | 2 | 2 |
| 7 | 9º1 | Excerto Diário D. Manuel II | Histórica | Representação visual | Não | 2.º Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 8 | 9º1 | Fotografias de Hitler e Mussolini | Histórica | Foto | Não | Motivação | 3 | 2 | 2 |
| 8 | 9º1 | Video Visita de Mussolini à Alemanha | Histórica | Audiovisual | Não | Motivação | 2 | 2 | 2 |
| 8 | 9º1 | Excerto Discurso de Mussolini | Histórica | Texto | Sim | 1.º Questão Orientadora | 2 | 3 | 3 |
| 8 | 9º1 | Fotografias da Marcha sobre Roma e do Reichstag | Histórica | Foto | Não | 1.º Questão Orientadora | 2 | 2 | 2 |
| 8 | 9º1 | Posters propagandísticos a Hitler e Mussolini | Histórica | Representação visual | Não | 2.º Questão Orientadora | 1 | 2 | 2 |
| 8 | 9º1 | Excerto memórias de Umberto Eco | Histórica | Texto | Não | 2.º Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 8 | 9º1 | Video discurso de Mussolini | Histórica | Audiovisual | Não | 2.º Questão Orientadora | 1 | 2 | 1 |
| 8 | 9º1 | Excerto de O Fascismo. de Mussolini | Histórica | Texto | Sim | 2.º Questão Orientadora | 2 | 3 | 3 |
| 8 | 9º1 | Excerto do Programa do Partido Nazi | Histórica | Texto | Sim | 3.º Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 8 | 9º1 | Posters propagandísticos ao mito da raça ariana | Histórica | Representação visual | Sim | 3.º Questão Orientadora | 1 | 1 | 1 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 8 | 9º1 | Fotografias à cerca da evolução do Holocausto | Histórica | Foto | Não | 3.ª Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 8 | 9º1 | Excerto das Leis de Nuremberga | Histórica | Texto | Não | 3.ª Questão Orientadora | 2 | 2 | 2 |
| 8 | 9º1 | Quadro de fatalidades do Holocausto | Historiográfica | Representação gráfica | Não | 3.ª Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 8 | 9º1 | Ofício PVDE | Histórica | Texto | Não | 3.ª Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 8 | 9º1 | Determino do Ministério dos Negócios Estrangeiros | Histórica | Texto | Não | 3.ª Questão Orientadora | 3 | 2 | 2 |
| 8 | 9º1 | Notícias antissemitismo | Historiográfica | Texto | Não | Síntese | 3 | 3 | 3 |
| 9 e 10 | 9º1 | Discurso de Oliveira Slazar, 28 de Maio de 1938 | Histórica | Audiovisual | Não | Motivação | 2 | 2 | 2 |
| 9 e 10 | 9º1 | Excerto de O Homem e a sua obra, de António Ferro | Histórica | Texto | Sim | 1.ª Questão Orientadora | 2 | 3 | 3 |
| 9 e 10 | 9º1 | Cartaz Heróis da História de Portugal | Histórica | Representação visual | Não | 1.ª Questão Orientadora | 2 | 2 | 2 |
| 9 e 10 | 9º1 | Cartaz Salvador da Pátria | Histórica | Representação visual | Não | 1.ª Questão Orientadora | 3 | 2 | 2 |
| 9 e 10 | 9º1 | Póster Corporativismo | Histórica | Representação visual | Não | 1.ª Questão Orientadora | 2 | 2 | 2 |
| 9 e 10 | 9º1 | Excerto Ato Colonial | Histórica | Texto | Não | 1.ª Questão Orientadora | 2 | 2 | 2 |
| 9 e 10 | 9º1 | Cartaz "Portugal não é um país pequeno" | Histórica | Representação gráfica | Sim | 1.ª Questão Orientadora | 3 | 2 | 2 |
| 9 e 10 | 9º1 | Gravura "Deus, Pátria e Família" | Histórica | Representação visual | Sim | 1.ª Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 9 e 10 | 9º1 | Forografia reconstituição sala de aula Estado Novo | Historiográfica | Foto | Não | 2.ª Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 9 e 10 | 9º1 | Excerto "Conta-me como foi" | Historiográfica | Audiovisual | Não | 2.ª Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 9 e 10 | 9º1 | Excerto livro 4ª classe | Histórica | Texto | Não | 2.ª Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 9 e 10 | 9º1 | Excerto "Diz que é uma espécie de magazine" | Historiográfica | Audiovisual | Não | 2.ª Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 9 e 10 | 9º1 | Vídeo RTP sobre a PIDE | Historiográfica | Audiovisual | Não | 2.ª Questão Orientadora | 1 | 1 | 1 |
| 9 e 10 | 9º1 | Relatório PIDE sobre Sophia de Mello Breyner | Histórica | Texto | Não | 2.ª Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 9 e 10 | 9º1 | Excerto entrevista Justino Pinto de Andrade | Histórica | Audio | Não | 2.ª Questão Orientadora | 2 | 2 | 2 |
| 9 e 10 | 9º1 | Notícia Doente Mental em Olhão | Histórica | Texto | Não | 2.ª Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 9 e 10 | 9º1 | Poema Sophia de Mello Breyner | Histórica | Texto | Não | Síntese | 2 | 2 | 2 |
| 11 e 12 | 10º1/2 | Excerto de The Game of Thrones | Historiográfica | Audiovisual | Não | Motivação | 3 | 3 | 3 |
| 11 e 12 | 10º1/2 | Representação senhorio | Historiográfica | Representação visual | Não | 1.ª Questão Orientadora | 2 | 2 | 2 |
| 11 e 12 | 10º1/2 | Excerto foral de Santa Cruz de Riba-tâmega | Histórica | Texto | Não | 1.ª Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 11 e 12 | 10º1/2 | Afirmação de A. H. de Oliveira Marques | Historiográfica | Texto | Sim | 1.ª Questão Orientadora | 2 | 2 | 2 |
| 11 e 12 | 10º1/2 | Excerto Carta de Doação do Castelo de Aljustrel | Histórica | Texto | Não | 1.ª Questão Orientadora | 2 | 2 | 2 |
| 11 e 12 | 10º1/2 | Carta de Doação de D. Fernando I a Martim Lopez | Histórica | Texto | Não | 1.ª Questão Orientadora | 3 | 2 | 2 |
| 11 e 12 | 10º1/2 | Mapa com senhorio de Egas Moniz de Ribadouro | Historiográfica | Representação gráfica | Não | 1.ª Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 11 e 12 | 10º1/2 | Excerto de um contrato de arrendamento | Histórica | Texto | Sim | 2.ª Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 11 e 12 | 10º1/2 | Excerto de um emprazamento de um casal do Mosteiro de Souto em Guimarães | Histórica | Texto | Não | 2.ª Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 13 e 14 e 15 | 10º1/2 | iluminura do Livro de Castigos de Sancho IV de Castela | Histórica | Representação visual | Não | 1.ª Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 13 e 14 e 15 | 10º1/2 | Excerto de Lições de História do Direito Português, de Marcello Caetano | Historiográfica | Texto | Não | 1.ª Questão Orientadora | 2 | 2 | 2 |
| 13 e 14 e 15 | 10º1/2 | Excerto do Testamento de D. Afonso II de 1214 | Histórica | Texto | Não | 1.ª Questão Orientadora | 3 | 2 | 3 |
| 13 e 14 e 15 | 10º1/2 | Excerto de História da Administração Pública em Portugal, de Gama Barros | Historiográfica | Texto | Não | 2.ª Questão Orientadora | 2 | 2 | 2 |
| 13 e 14 e 15 | 10º1/2 | Excertos das Inquirições de 1220 e 1258 | Histórica | Texto | Não | 3.ª Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 13 e 14 e 15 | 10º1/2 | Gráfico distribuição proprieade no Julgado de Santa Cruz de Riba-Tâmega em 1258 | Historiográfica | Representação gráfica | Não | 3.ª Questão Orientadora | 2 | 2 | 2 |
| 13 e 14 e 15 | 10º1/2 | Excerto de um comentário do Cartório de Alcobaça | Histórica | Texto | Não | 3.ª Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 13 e 14 e 15 | 10º1/2 | Lei de Desamortiação de D. Dinis | Histórica | Texto | Sim | 3.ª Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 16 | 11º1 | Excerto Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789 | Histórica | Texto | Não | Motivação | 3 | 3 | 3 |
| 16 | 11º1 | Excerto Declaração da Independência dos Estados Unidos da América, 1776 | Histórica | Texto | Não | Motivação | 3 | 3 | 3 |
| 16 | 11º1 | Excerto intervenção de um deputado da Assembleia Ncaional Constituinte, 1789 | Histórica | Texto | Sim | 1.ª Questão Orientadora | 2 | 2 | 2 |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 16 | 11º1 | Gravura O libertador de São Domingos, François Toussaint | Histórica | Representação visual | Não | 1.ª Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 16 | 11º1 | Hayti ou Ile St. Domingue, Jean Antoine Pierron, 1825 | Histórica | Representação gráfica | Não | 1.ª Questão Orientadora | 2 | 2 | 3 |
| 16 | 11º1 | Excerto artigo imprensa em As Revoluções de Paris, 1791 | Histórica | Texto | Sim | 1.ª Questão Orientadora | 2 | 2 | 2 |
| 16 | 11º1 | Decreto da Convenção, 1794 | Histórica | Texto | Sim | 1.ª Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 16 | 11º1 | Decreto do Governo Povisório, 1848 | Histórica | Texto | Sim | 1.ª Questão Orientadora | 2 | 2 | 2 |
| 16 | 11º1 | Testemunho de um escravo em A verdade é mais estranha do que a ficção, 1858 | Histórica | Texto | Sim | 1.ª Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 16 | 11º1 | Gravura Inspeção e venda de um negro, Dwight Lowell Dumond, 1961. | Historiográfica | Representação visual | Não | 1.ª Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 16 | 11º1 | Trailer Filme Lincoln | Historiográfica | Audiovisual | Não | 1.ª Questão Orientadora | 2 | 2 | 2 |
| 16 | 11º1 | Bandeiras Confederação e União | Histórica | Representação visual | Não | 1.ª Questão Orientadora | 2 | 3 | 3 |
| 16 | 11º1 | Mapa Guerra da Secessão (1861-1865) | Historiográfica | Representação gráfica | Sim | 1.ª Questão Orientadora | 2 | 2 | 2 |
| 16 | 11º1 | Gravura Batalha de Gettysburg | Historiográfica | Representação visual | Não | 1.ª Questão Orientadora | 1 | 2 | 2 |
| 16 | 11º1 | Frame de "The Cleveland Show" com personagem Lester e sua ligação à confederação | Historiográfica | Representação visual | Não | 1.ª Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 16 | 11º1 | Notícia Euronews | Historiográfica | Audiovisual | Não | 1.ª Questão Orientadora | 2 | 2 | 2 |
| 16 | 11º1 | 13ª Emenda da Constituição dos Estados Unidos da América | Histórica | Texto | Não | 1.ª Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| 16 | 11º1 | Excerto Câmara Clara da RTP sobre Padre António Vieira | Historiográfica | Audiovisual | Não | 2.ª Questão Orientadora | 2 | 2 | 2 |
| 16 | 11º1 | Alvara Régio, 19 de setembro de 1761 | Histórica | Texto | Não | 2.ª Questão Orientadora | 3 | 3 | 3 |
| **Total** | | | **101** | | | | **101** | | |

## Anexo 3 – Ficha Diário D. Manuel II

externato de vila meã
SOCIEDADE DE ENSINO CENTRAL VILAMEANENSE, SA

**FICHA DE TRABALHO**

**Data:** novembro de 2019
**Turma:** 9.º
**Disciplina:** História

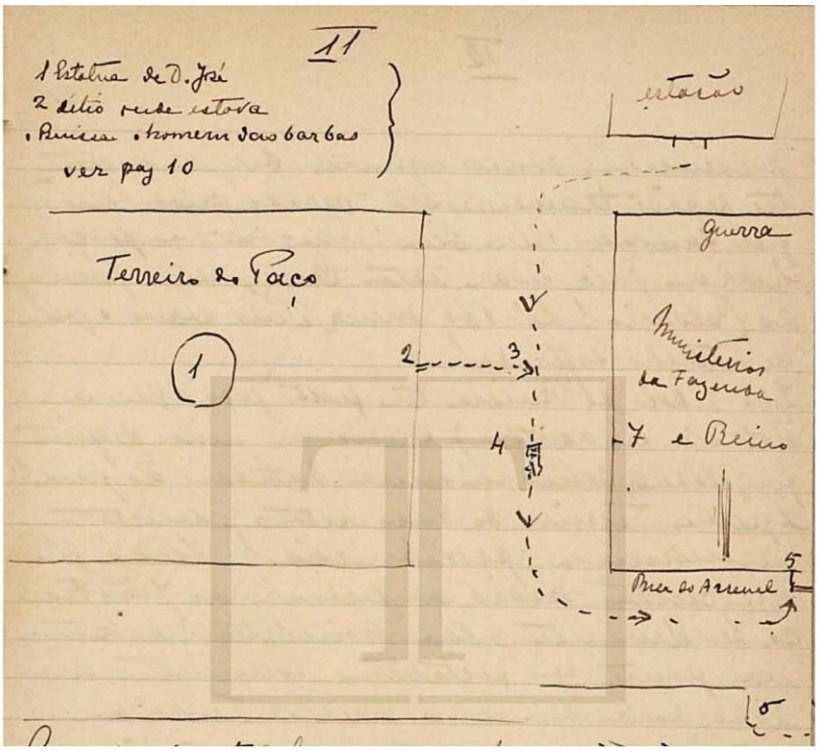



*Figura 1 - Diário de D. Manuel II: Notas Absolutamente Íntimas, 1908, Arquivo Nacional da Torre do Tombo*

Transcrição da legenda do desenho de D. Manuel II:

1. Estátua de D. José;
2. Sítio onde estava o "Buissa" homem das barbas;
3. Lugar onde ele começou a fazer fogo;
4. Sítio aproximadamente onde devia estar a carruagem Real quando o homem começou a fazer fogo;
5. Portão do Arsenal;
6. Praça do Pelourinho;
7. Sítio aproximadamente onde saiu o tal Costa que matou o meu pai;

**Anexo 4 – Excerto do Plano de Aula referente à estratégia da Ficha Diário D. Manuel II**

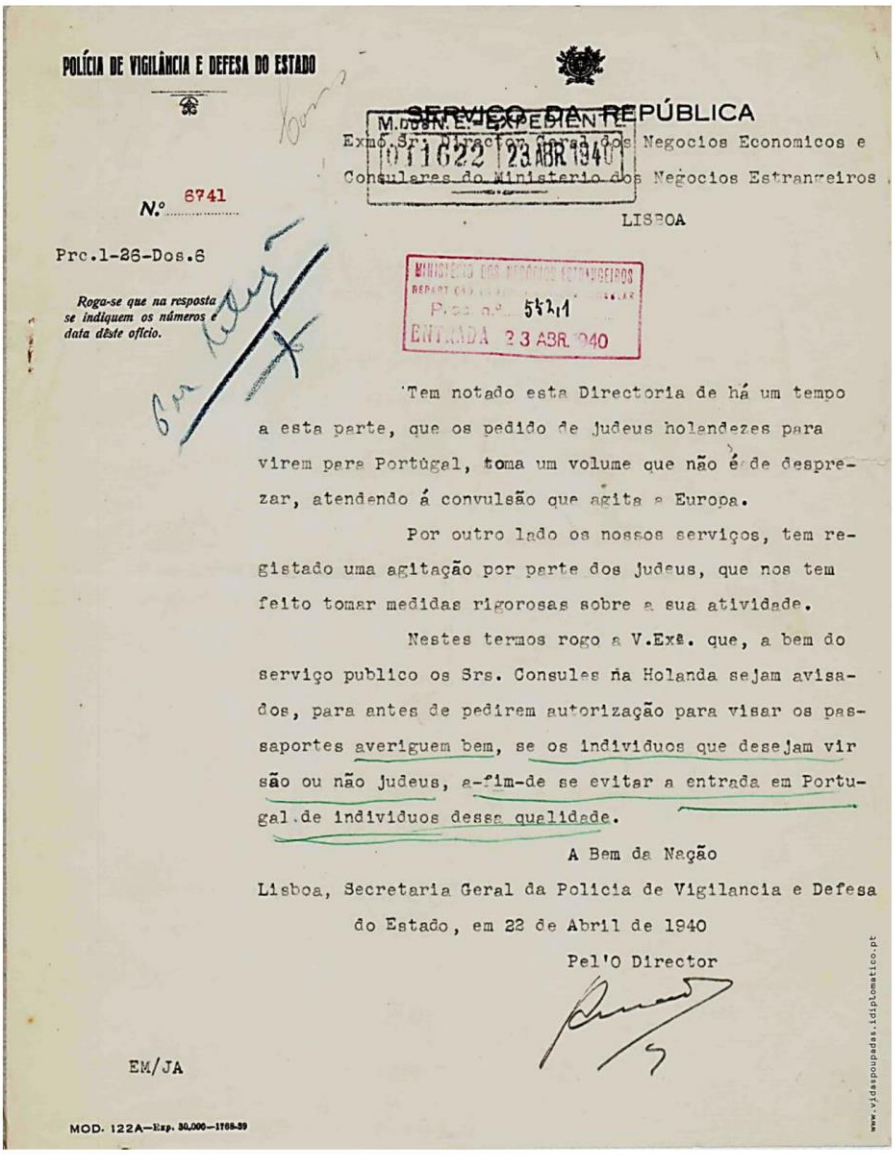
| |
|---|
| 2.6. Análise de um documento iconográfico retirado do Diário de D. Manuel II, onde o próprio representa os acontecimentos do momento do regicídio. É fornecida uma ficha aos alunos que tentam, através da legenda preparada pelo último monarca e transcrita na ficha reconstruir os momentos em que o rei D. Carlos e o se filho D. Luís Filipe são assassinados. |

## Anexo 5 – Ficha Ofício PVDE

externato de vila meã
SOCIEDADE DE ENSINO CENTRAL VILAMEANENSE, SA

**FICHA DE TRABALHO**

**Data:** dezembro de 2019
**Turma:** 9º
**Disciplina:** História



POLÍCIA DE VIGILÂNCIA E DEFESA DO ESTADO

SERVIÇO DA REPÚBLICA

M. DOS N. E. EXPEDIENTE
011622 23 ABR 1940

Exmo. Sr. Director Geral dos Negocios Economicos e Consulares do Ministerio dos Negocios Estrangeiros
LISBOA

MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS
REPART. CENTRAL
Proc. n.º 552.1
ENTRADA 23 ABR. 940

N.º 6741

Proc.1-26-Dos.6

*Roga-se que na resposta se indiquem os números e data deste ofício.*

Tem notado esta Directoria de há um tempo a esta parte, que os pedido de judeus holandezes para virem para Portûgal, toma um volume que não é de desprezar, atendendo á convulsão que agita a Europa.

Por outro lado os nossos serviços, tem registado uma agitação por parte dos judeus, que nos tem feito tomar medidas rigorosas sobre a sua atividade.

Nestes termos rogo a V.Exª. que, a bem do serviço publico os Srs. Consules na Holanda sejam avisados, para antes de pedirem autorização para visar os passaportes averiguem bem, se os individuos que desejam vir são ou não judeus, a-fim-de se evitar a entrada em Portugal de individuos dessa qualidade.

A Bem da Nação

Lisboa, Secretaria Geral da Policia de Vigilancia e Defesa do Estado, em 22 de Abril de 1940

Pel'O Director

EM/JA

MOD. 122A—Exp. 30.000—1768-39

www.vidaspoupadas.idiplomatico.pt

*Arquivo Histórico Diplomático* - 2º P., A. 43, M. 49

**Anexo 6 – Excerto do Plano de Aula referente à estratégia da Ficha Ofício PVDE**

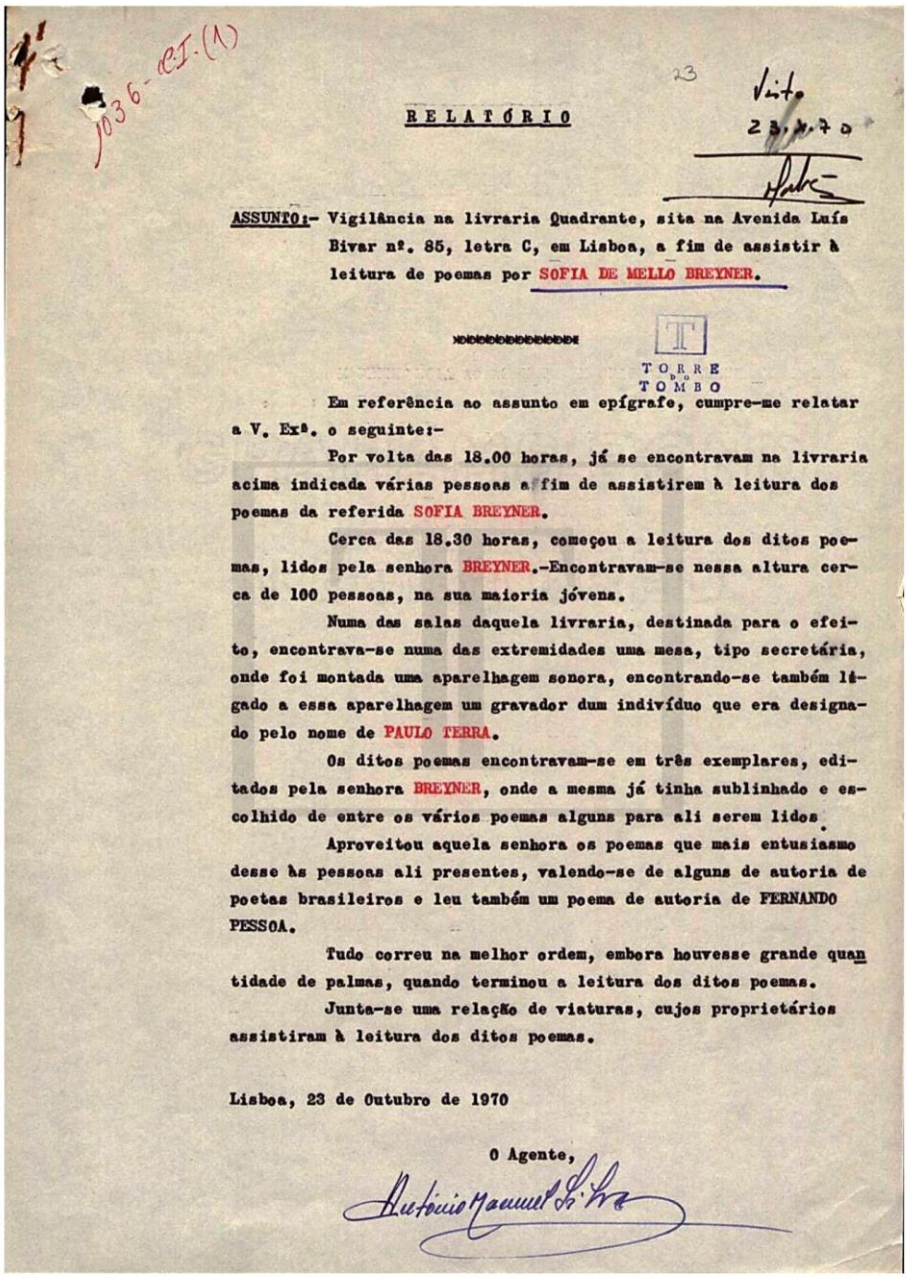
| |
|---|
| 3.12. Lançamento de um desafio aos estudantes, entregando uma ficha com a reprodução de um ofício da PVDE para todos os cônsules portugueses de modo a evitar a entrada de judeus no território português, onde os estudantes têm de perceber o que a PVDE pretende com este ofício, e também o que eles fariam se fossem um cônsul e recebessem esse documento em casa. Apresentando de seguida o cônsul português Aristide de Sousa Mendes, mostrando que o desafio é real, fazendo uma contextualização da sua vida, aproveitando o dossiê das páginas 126 e 127 do manual, apelando também à visita do Museu, |

## Anexo 7 – Ficha Relatório PIDE sobre Sophia de Mello Breyner Andresen

externato de vila meã
SOCIEDADE DE ENSINO CENTRAL VILAMEANENSE, SA

**FICHA DE TRABALHO**

**Data:** janeiro de 2020
**Turma:** 9º
**Disciplina:** História



1036-CI.(1)

23

Visto
23.X.70

**R E L A T Ó R I O**

**ASSUNTO:**- Vigilância na livraria Quadrante, sita na Avenida Luís Bivar nº. 85, letra C, em Lisboa, a fim de assistir à leitura de poemas por SOFIA DE MELLO BREYNER.

TORRE DO TOMBO

Em referência ao assunto em epígrafe, cumpre-me relatar a V. Exª. o seguinte:-

Por volta das 18.00 horas, já se encontravam na livraria acima indicada várias pessoas a fim de assistirem à leitura dos poemas da referida SOFIA BREYNER.

Cerca das 18.30 horas, começou a leitura dos ditos poemas, lidos pela senhora BREYNER.-Encontravam-se nessa altura cerca de 100 pessoas, na sua maioria jóvens.

Numa das salas daquela livraria, destinada para o efeito, encontrava-se numa das extremidades uma mesa, tipo secretária, onde foi montada uma aparelhagem sonora, encontrando-se também ligado a essa aparelhagem um gravador dum indivíduo que era designado pelo nome de PAULO TERRA.

Os ditos poemas encontravam-se em três exemplares, editados pela senhora BREYNER, onde a mesma já tinha sublinhado e escolhido de entre os vários poemas alguns para ali serem lidos.

Aproveitou aquela senhora os poemas que mais entusiasmo desse às pessoas ali presentes, valendo-se de alguns de autoria de poetas brasileiros e leu também um poema de autoria de FERNANDO PESSOA.

Tudo correu na melhor ordem, embora houvesse grande quantidade de palmas, quando terminou a leitura dos ditos poemas.

Junta-se uma relação de viaturas, cujos proprietários assistiram à leitura dos ditos poemas.

Lisboa, 23 de Outubro de 1970

O Agente,

António Manuel Silva

*Arquivo Nacional da Torre do Tombo*, PT/TT/PIDE/D-B/1/1036

Pág. 1/1

EVM – EDU 064/00

**Anexo 8 – Excerto do Plano de Aula referente à estratégia do Relatório da PIDE.**

| |
|---|
| 2.8. Leitura e análise de um documento emitido pela PIDE, onde Sophia de Melo Breyner Andersen é vigiada aquando de uma leitura de poemas numa livraria da cidade de Lisboa. Os alunos devem compreender o nível de controlo levado a cabo por esta polícia, bem como alguns dos métodos utilizados para vigiar "pessoas de interesse". |

## Anexo 9 – Critérios de Correção da Atividade.

externato de vila meã
SOCIEDADE DE ENSINO CENTRAL VILAMEANENSE, SA

**Critérios de Correção**

**Data:** dezembro de 2019
**Turma:** 9º
**Disciplina:** História

**Critérios Específicos de Correção**

Indicadores Classificatórios:

**C**-Conseguiram responder de acordo com o esperado;

**CM**-Conseguiram responder de acordo com o esperado, mas podem ainda melhorar;

**RD**-Revelaram dificuldade na resposta;

**NC** -Não conseguiram responder de acordo com o esperado

Aspetos relativos à repressão patentes no Relatório do evento:

1. Vigilância da livraria Quadrante, onde Sophia de Mello Breyner realizaria uma leitura de poemas;
2. Descrição completa do evento ao longo texto;
3. Identificação de uma pessoa ligada ao evento;
4. Relação de viaturas pertença de pessoas que assistiram à leitura.

| | |
|---|---|
| C | Identifica os dois fatores solicitados no texto. |
| CM | Identifica apenas um dos fatores solicitados no texto. |
| RD | Identifica um elemento do texto não relativo à repressão da Polícia Política. |
| NC | Não identifica qualquer elemento relevante do texto.<br>Ou<br>Não realizou a atividade. |

## Anexo 10 – Ficha de Trabalho "O Poder Senhorial"

externato de vila meã
SOCIEDADE DE ENSINO CENTRAL VILAMEANENSE, SA

**FICHA DE TRABALHO**

**Data:** fevereiro de 2020
**Turma:** 10º
**Disciplina:** História A

# O Poder Senhorial



1. Excerto da série televisiva *Game of Thrones*, 1º episódio da 1ª temporada.

1.1 Qual o nome atribuído ao conjunto de pessoas que acompanha o Rei nesta viagem?

_____

1.2. Qual o nome da relação entre o Rei e o Senhor?

_____

1.3. Qual a designação atribuída ao Rei nessa relação?

_____

1.4. Qual a designação atribuída ao Senhor nessa relação?

_____

# I – Divisão Territorial

2. Primeiramente na freguesia de São Pedro do Reguengo de Caíde de Rei que é na dita freguesia, paga João Dias, de Arcozelo, o velho, de dois casais reguengos que traz de que é avoengueiro, a saber: os casais que se chamam Arcozelo paga do de baixo agora trezentos e oitenta e oito reais por livras e soía de pagar duzentos e dezasseis reais; paga do dito casal de cima cinquenta e oito alqueires de pão terçado e um alqueire e meio de trigo e quatro capões e uma galinha e treze almudes e meio de vinho mole e uma espátula de doze costas e duas mãos e meia de linho e sessenta e quatro reais em dinheiro.

Carta de Foral do Concelho de Santa Cruz de Riba-Tâmega

2.1. Qual a passagem e/ou termo presente no documento que indica o poder do Rei sobre a propriedade em questão?

_____

3. Visto que os atos dos homens podem, às vezes, cair no esquecimento, se não forem registados por escrito, eu, Afonso, pela graça de Deus rei de Portugal e conde de Bolonha, com a minha esposa, a rainha D. Beatriz, filha do ilustre rei de Castela e Leão, por meu beneplácito e com o consenso da minha Cúria, faço carta de doação, com validade perpétua, à ordem militar de Santiago, a vós mestre D. Paio Peres Correia, a D. Gonçalo Peres, comendador dessa ordem em Portugal, e a todos os conventos da dita ordem, do meu castelo de Aljustrel e dos seus termos, a saber […] E faço isto para a salvação da alma de meu pai, da minha e da de minha mãe e da de meus parentes. E pelo muito bom serviço que prestastes e continuais a prestar a mim e ao reino.

Quem respeitar este meu ato, realizado por bem e por misericórdia, seja bendito. E se, por acaso, o que não aconteça, alguém atentar contra este meu ato, tal não lhe seja permitido, mas por essa só tentação seja amaldiçoado por Deus e condenado ao inferno como Judas traidor e seja para sempre separado de Deus, ámen.

Confirmação da doação do castelo de Aljustrel à Ordem de Santiago – carta de D. Afonso III

3.1. O «muito bom serviço» prestado pela Ordem de Santiago referia-se

**(A)** à abertura de escolas e do Estudo Geral para a formação da nobreza de corte.

**(B)** à participação na Reconquista e à defesa das terras recuperadas aos muçulmanos.

**(C)** ao cumprimento de corveias e ao pagamento de impostos ao poder central.

**(D)** à nomeação de magistrados concelhios e à aprovação de posturas municipais.

3.2. O senhorio confirmado por esta «carta de doação» de D. Afonso III à Ordem de Santiago denominava-se

**(A)** concelho.

**(B)** honra.

**(C)** couto.

**(D)** reguengo.

3.3. A importância da ação de D. Afonso III para o processo de estabelecimento e de consolidação das fronteiras de Portugal evidenciou-se pela

**(A)** assinatura do Tratado de Alcanizes com o rei de Castela e Leão.

**(B)** obtenção do reconhecimento do reino pelo papa Alexandre III.

**(C)** apropriação dos castelos da linha do Tejo.

**(D)** conquista definitiva do território do Algarve.

4. Dom Fernando, etc. a quantos esta carta virem faço saber que eu querendo fazer graça e mercê a Martim Lopez de Ciudade Rodrigo meu vassalo por muito serviço que me fez em ter e ajudar a defender a dita cidade a dom Henrique e aos outros meus inimigos. E em outras muitas cousas que me ele serviu e servirá ao diante tenho por bem e dou-lhe e faço lhe doação a ele e a todos seus sucessores por linha direta descendentes por herdade do meu reguengo de Colares que é em termo de Sintra com todos seus direitos e pertenças e entradas e saídas fontes e rios e montes rotos e por romper com os moradores e povoadores dele. E com toda a outra jurisdição […] se por mim colham as rendas e direitos do dito reguengo, ressalvando pera mim as alçadas nos feitos criminais […]

Doação de D. Fernando I do reguengo de Colares a Martim Lopes de Ciudade Rodrigo

4.1. Identifique, através do documento, o estatuto social de Martim Lopez.

_____

4.2. Qual foi a razão para D. Fernando I doar este território a Lopez?

_____

4.3. Martim Lopez vai receber imunidade neste território? Porquê?

_____

_____

_____

# II – Exploração senhorial

5. D. Estevão [...] abade de Alcobaça [...] fazemos saber [...] que João Vasco e Vicente Anes seu filho moradores de Alhandra trazem de nos e do dito nosso mosteiro um casal que havemos no dito lugar de Alhandra constituídos por umas casas [...] que têm casa dianteira e celeiro, cozinha e palheiro, alpendre e curral [...] e darão eles em cada ano de renda e pensão do dito nosso casal [...] dois quartos de pão [...] a metade de trigo e outra de cevada [...] de dezasseis alqueires o quarto [...] e de foro duas galinhas.

"Arrendamento de Terras", citado por João José Abreu de Sousa, *Documentos de História e Geografia de Portugal*, Plátano Editora, Lisboa, s.d., p. 38.

5.1. Como ficou estabelecida a renda deste casal?

_____

_____

_____

5.2. Este casal estava inserido em qual dos tipos de Senhorio que estudamos? Justifique.

_____

_____

6. Saibam todos que nós dom Domingos Domingues prior do mosteiro de Souto e o Convento do dito mosteiro sendo todos juntos para isto que se adiante segue damos a vós Lourenço Martins e a vossa mulher Margarida Peres moradores em Vilarinho freguesia de São Miguel de Gonça o nosso casal que nós havemos no dito lugar de Vilarinho o qual de nos trazia Martim Joanes e sua mulher no qual agora vós morais.... que o tenham em vossas vidas e o morem por vós e o lavrem e *affroytedes*[1] e façam nele toda bem-feitoria que poderdes e darem a nós e ao dito nosso mosteiro em cada ano por todos cabedais[2] e direitos sete maravidis velhos, a terça por natal, a terça pela pascoa e a terça por São Torcato e uma marrã[3] com dois capões pelo dia de natal de cada ano e um fardo de palha de trigo ou centeio e tragam dela ao mosteiro e jeira[4] cada doma[5] e lutuosa[6] inteira quando acontecer a morte de vós ambos fique a uma pessoa que no prostimeiro[7] vós nomeares com estas condições sobreditas.

Emprazamento do casal de Vilarinho, 1343-1351 (adaptado).

6.1. O contrato celebrado entre o Mosteiro e Lourenço Martins e Margarida Peres será válido durante quanto tempo?

_____

6.2. Quais as rendas a pagar pelo casal?

_____

_____

_____

6.3. Identifique os impostos a serem pagos pelo casal ao Mosteiro.

_____

_____

[1] Tornar fértil.
[2] Foros.
[3] Porca.
[4] Obrigação de trabalhar dois ou três dias da semana nas terras do senhor.
[5] Semana.
[6] Imposto sobre a transmissão de bens depois da morte de alguém.
[7] Último suspiro de vida.

Atividade: Com o teu colega do lado cria uma carta de doação, aproveitando os conhecimentos adquiridos durante a aula. A Carta deve conter:

- O outorgante (quem doa);
- O outorgado (quem recebe);
- O espaço a ser doado;
- A validade do contrato;
- As rendas e os impostos;
- A assinatura.

## Anexo 11 – Plano de Aula referente à aula sobre os senhorios em Portugal

**Domínio:** DINAMISMO CIVILIZACIONAL DA EUROPA OCIDENTAL NOS SÉCULOS XIII A XIV – ESPAÇOS, PODERES E VIVÊNCIAS

**Subdomínio:** O espaço português

**Sumário:** O exercício do poder senhorial: privilégios e imunidades.
A exploração económica do senhorio.

**Tempo letivo:** 90'

**Aprendizagens Essenciais:**

- Enquadrar os privilégios e as imunidades no exercício do poder senhorial;

**Conceitos:** Vassalidade; Imunidade; senhorio;

**Situação-problema:**

**Questões-orientadoras:**

- Em que consistia os laços de vassalidade entre os reis e os grandes senhores?
- Como era feita a exploração económica do senhorio?

| Conteúdos | Indicadores de aprendizagem | Estratégias de aprendizagem | Avaliação |
|---|---|---|---|
| 1. Tal como na europa, em Portugal os senhorios vão constituir uma larga área do território. A maior parte destes senhorios pertenciam ao rei, com a nobreza e o clero a possuírem também estes territórios. Os **reguengos**, propriedade do monarca, concentravam-se sobretudo a norte do Mondego e na Estremadura, tendo sobretudo origem na Reconquista Cristã, quando os territórios conquistados passavam a estar sob controlo do rei, que se assumia como *Dominus Rex*, o Senhor Rei, com o poder senhorial em si. Essas mesmas terras foram sendo doadas ao clero, denominando-se **coutos**, e à nobreza, | 1. Indica como se estabeleciam os laços de vassalidade entre os reis e os senhores. | **Motivação:** Visualização de um excerto da série televisiva *Game of Thrones*, referente à visita do Rei às terras de um dos seus Senhores. Através desta visualização pretende-se que os alunos percebam o laço de vassalidade existente esse mesmo Senhor e o Rei, ilustrando assim o tipo de relação existente entre estes dois agentes medievais.<br>1.1. Entrega de uma Ficha de Trabalho a ser elaborada ao longo da aula pelos alunos, focando-se sobretudo na exploração de Fontes Históricas pelos alunos.<br>1.2. Recapitulação dos conteúdos lecionados na Unidade 1 do Módulo 2 referente aos Senhorios como uma das unidades de organização medieval.<br>1.3. Visualização de uma representação gráfica dos espaços existentes num Senhorio, seguindo a recapitulação do tema já lecionado, com auxílio dos alunos. | • Participação oral e qualidade das intervenções. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| chamando-se **honras**, assumindo cada uma delas como unidades do poder local. Neste sentido criam-se os laços de vassalidade entre o Rei e os grandes senhores, a quem concedeu terras, ficando dependentes ao soberano, ou seja, vassalos. Isto era fundamental para o monarca manter a defesa dos seus territórios, onde era impossível administrar diretamente. Estes senhorios auferiam de imunidade, estando os oficiais régios impedidos de entrar e cobrar impostos, estando também os senhores possibilitados de ter poder administrativo, fiscal, judicial e militar no seu território. Contudo, quando se tratava de delitos de maior envergadura, o rei exercia a sua autoridade. Cobravam ainda inúmeros impostos aos seus moradores, como por exemplo: jantar ou aposentadoria; anúduva; lutuosa; fossadeira: ou jeiras, etc. Já nos senhorios eclesiásticos, além dos impostos e direitos cobrados aos moradores, cobravam também a dízima, obrigando à entrega de uma décima parte da produção. | | 1.4. Construção de um esquema no quadro sobre os diferentes tipos de Senhorio, com a ajuda dos alunos, e a completar ao longo da aula.<br><br>1.5. Leitura e análise de um excerto do foral de Santa Cruz de Riba-tâmega, referente aos pagamentos que João Dias do reguengo de Caíde de Rei tem de pagar ao monarca, com o objetivo de os alunos conseguirem identificar o termo "reguengo", sendo um Senhorio de propriedade régia.<br><br>1.6. Análise de uma frase do Historiador A. H. de Oliveira Marques sobre a diferença entre os concelhos e os senhorios no Portugal medieval, fazendo uso de uma carta de foral na explicação do termo reguengo como sendo Senhorio régio.<br><br>1.7. Visualização de um brasão de armas da freguesia de Caíde de Rei, atual concelho de Lousada, onde foi retirado o excerto anteriormente analisado, explicando a possibilidade de o topónimo "Rei" no nome da freguesia pode indicar a forte ligação ao monarca, através da propriedade da freguesia. Apresentação de uma fotografia aérea de Reguengos de Monsaraz, distrito de Évora, mostrando que o nome de "Reguengo" perdura até hoje.<br><br>1.8. Leitura e análise de um excerto de uma carta de doação de D. Afonso III do Castelo de Aljustrel à Ordem de Santiago, seguindo-se a resposta dos alunos a três questões de escolha múltipla retiradas do Exame Nacional de História A da Época Especial de 2016, contendo numa das questões a referência ao tipo de Carta ali outorgada, Carta de Couto.<br><br>1.9. Visualização do mapa de Portugal para dar a reconhecer aos alunos a localização geográfica de Aljustrel. | • Realização de exercícios ao longo da aula.<br><br>• Observação direta ao nível do empenho na realização das atividades propostas. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 2. Em Portugal os senhorios eram explorados através de três tipos de contratos: a **parceria**, inferior a 10 anos, com renda fixa; o **arrendamento**, também inferior a 10 anos, com renda fixa em géneros ou dinheiro, e passada para herdeiros em caso de morte; a **enfiteuse**, podendo ser de 10 ou mais anos, podendo até ser vitalício, obrigando ao pagamento de uma parte da produção. A exploração ocorria de duas formas distintas: diretamente pelos senhorios, a reserva, contendo na quintã o paço senhorial, bem como todas as unidades de exploração agrícola; indiretamente por famílias, em casais ou mansos, permitindo a subsistência da família, bem como o pagamento da renda, aí encontravam-se as habitações e os anexos de ajuda à produção agrícola. | 2. Refere como era feita a exploração económica do senhorio? | 1.10. Visualização de uma fotografia do Mosteiro de Alcobaça, de modo a que os alunos cheguem à ideia de que o Clero Regular tinha também em seu poder Senhorios de enormes dimensões, arrecadando grande parte da sua riqueza com a cobrança da dízima, apresentada aos alunos no diapositivo.<br><br>1.11. Leitura e análise de uma Carta de Doação de D. Fernando I a Martim Lopez referente à localidade de Colares no termo de Sintra. Com este documento pretende-se apresentar aos alunos o termo "Honra", utilizado para denominar os Senhorios nobres, trabalhando ainda a questão da imunidade destes Senhorios.<br><br>1.12. Apresentação, através de um mapa, da extensão do domínio senhorial de Egas Moniz de Riba Douro, na região do Entre Tâmega e Douro, familiar aos alunos. É objetivo cultivar nos alunos conhecimentos de História Local, incentivando ao conhecimento e descoberta da sua terra.<br><br>2.1. Introdução ao estudo da exploração económica do Senhorio apresentando a segunda questão orientadora no diapositivo.<br><br>2.2. Apresentação dos três tipos de contratos celebrados entre os Senhores e os seus Vassalos, a Parceria, o arrendamento e a enfiteuse.<br><br>2.3. Leitura e Análise de um contrato de arrendamento de um casal presente tanto na página 86 do Manual como na Ficha de Trabalho, explorando a questão das rendas e o tipo de Senhorio destacado no contrato.<br><br>2.4. Leitura e análise de um emprazamento de um casal do Mosteiro de Souto em Guimarães, onde é possível trabalhar o tipo de contrato celebrado, as rendas acordadas e ainda alguns impostos praticados pelo Mosteiro, como as Jeiras e a Lutuosa. | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | 2.5. Apresentação e explicação destes impostos aos alunos, identificando ainda outros, também apresentados na página 83 do manual.<br><br>2.6. Exercício prático onde os alunos devem aplicar os conhecimentos adquiridos na aula construindo com o colega de mesa uma Carta de Doação, escolhendo o tipo de Senhorio, e seguindo as orientações da ficha. Pretende-se uma correta utilização dos termos e criatividade por parte dos alunos.<br><br>**Trabalho de casa:** Caso a última atividade não for concretizável em sala de aula, esta passará a individual, como Trabalho de Casa. | • Realização do trabalho de casa. |

**Competências específicas da História:**

- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado; (A; B; C; D; F; I);
- Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço; (A; B; C; D; F; G; H; I);
- Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos; (A; B; C; D; F; I);
- Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais; (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J);

**Bibliografia:**

FORTES, Alexandra; FORTES, José; GOMES, Fátima Freitas (2018) – *Linhas da História*. Porto: Areal Editores, S.A. pt.1.

GUIMARÃES, João Gomes de Oliveira, Documentos inéditos dos séculos XII - XV. Mosteiro de Souto. *Revista de Guimarães*, 6 (2) Abr. - Jun. 1889, p. 72 – 92.

## Anexo 12 – Ficha de Trabalho sobre Inquirições Gerais de 1220 e 1258

externato de vila meã
SOCIEDADE DE ENSINO CENTRAL VILAMEANENSE, SA

**FICHA DE TRABALHO**

**Data:** fevereiro de 2020
**Turma:** 10º
**Disciplina:** História A

Inquirições D. Afonso II, editadas - *Portugaliae Monumenta Historica a saeculo octavo post christum usque ad quintundecimun. Inquisitiones*, Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 1888-1977.

De Monasterio de Mancelos. Petrus Garcie prepositus, Johannes Martiniz, Johannes Venegas, Pelagius Menendiz, Menendus Gomiz, Johannes Pelagiz, Martinus Pelagiz, Reimon Petri, Petrilio, Menendus Pelagiz, Pelagius Sueriz, jurati dixerunt quod dominus Rex non est inde patronus[2].

De Monasterio de Travanca. Alfonsus Gomez Monacus, Egas Sueriz, Egas Johannis, Johannes Pelagiz, Johannes Dominici, Martinus Petri, Pelagius Sueriz, Pelagius Dominici, Garcia Martiniz, Johannes Gunsalviz, jurati dixerunt quod Rex non est patronus.

De Sancto Jacobo de Figueiroo. Menendus Petri abbas, Gunsalvus Michaelis, Petrus Veegas, Martinus Johannis, Martinus Gunsalvi, Pelagius Gunsalvi, Petrus Maurus, Martinus Petri, jurati dixerunt quod Rex non est patronus.

externato de vila meã
SOCIEDADE DE ENSINO CENTRAL VILAMEANENSE, SA

**FICHA DE TRABALHO**

**Data:** fevereiro de 2020
**Turma:** 10º
**Disciplina:** História A

Inquirições D. Afonso III, editadas - *Portugaliae Monumenta Historica a saeculo octavo post christum usque ad quintundecimun. Inquisitiones*, Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 1888-1977.

Hic incipit inquisitio Monasterii de Mancelos. Martinus Martini, juratus et interrogatus si habet ibi Dominus Rex aliquod jus in ipso Monasterio, vel si faciunt inde aliquod forum Domino Regi, vel si debet abadare illud, dixit quod dant inde annuatim Domino Regi j. morabitinum. Interrogatus quot casalia habentur in ipso cauto, dixit quod lxv. casalia, et sunt inde ipsius Monasterii lij. casalia; et unum est Martini Pimentelo; et aliud (est) Marie Roderici; et tria sunt Fernandi Garcie; et aliud est Martini Johannis; et aliud est filiorum Alfonsi Subgerii de Costa; et iiij.$^{or}$ sunt de Travanca et habuit ea de testamento; et aliud est herdatorum, et non facit ullum forum propter cautum ipsius Monasterii; et aliud est de Caramalos. Interrogatus si habetur ibi aliquod Regalengum, dixit quod non. Interrogatus si moratur ibi aliquis homo forarius, dixit quod non. Interrogatus si dant collectam de ipso Monasterio Domino Regi, dixit quod non. Interrogatus quare, dixit quod tenent privilegios de cauto et de collecta per quam sunt inde exenti: sed nos inquisitores non vidimus inde ullum strumentum. Interrogatus quomodo scit omnia que perhibuit, dixit quod vidit et passus fuit. Martinus Pelagii, D. Egee, Michael Fernandi, Martinus Egee, Michael Martini, Martinus Johannis, D. Petri, Stephanus Johannis, Martinus Gonsalvi, Petrus Egee, Martinus Johannis, (perhibuerunt) predictum testimonium verbo et verbum quilibet per se sicut primus.

Hic incipit inquisitio Monasterii cauti de Travanca et parrochianorum ejusdem loci. Petrus Gomecii, juratus et interrogatus de ipso Monasterio si Dominus Rex habet ibi aliquod jus, vel si debet abadare illud, vel si dant collectam Domino Regi, dixit quod dant inde terciam collectam Domino Regi annuatim, et dant Maiordomo Terre j. modium inter panem et vinum annuatim. Interrogatus quot casalia habentur in collatione ipsius Monasterii in ipso cauto, dixit quod sunt xliij. casalia, et sunt inde xxxix. casalia ipsius Monasterii de Travanca, et iiij.$^{or}$ casalia herdatorum. Interrogatus si habetur ibi aliquod Regalengum, dixit quod non. Interrogatus si moratur ibi aliquis homo forarius vel rendarius Domini Regis, dixit quod non. Interrogatus quis cautavit ipsum, dixit quod nescit: et nos inquisitores non vidimus inde ullum strumentum per quod sit cautatus. Interrogatus quomodo scit omnia que perhibuit, dixit quod vidit et passus fuit. Petrus Garcie, Pelagius Dominici, Menendus Johannis, Michael Petri, Johannes Subgerii, Alfonsus Subgerii, Martinus Menendi, (perhibuerunt) predictum testimonium verbo et verbum quilibet per se sicut primus.

Hic incipit inquisitio Ecclesie Sancti Jacobi de Figueiroo et parrochianorum ejusdem loci. Menendus Petri, prelatus ejusdem Ecclesie, juratus et interrogatus cujas est ipsa Ecclesia, dixit quod est Monasterii de Aeranes et Militum de Carapezos et de Figueyroo, et ad presentationem ipsorum Brachareusis Archiepiscopus eum constituit in eadem. Interrogatus si Dominus Rex vel ejus Dives homo aut aliquis alius pro ipso abadavit ipsam Ecclesiam vel si debet eam abadare de jure, dixit quod nunquam vidit nec audivit. Interrogatus si faciunt inde aliquod forum Domino Regi, dixit quod non. Interrogatus quot casalia habentur in ipsa collacione, dixit quod xxv. casalia, et ex istis sunt inde v.$^{e}$ Monasterii de Mancelos et habuit ea de testamento et Militum. Interrogatus si intrat ibi Maiordomus aut si faciunt inde aliquod forum Domino Regi, dixit quod non. Interrogatus quare, dixit quod nescit. Et alia sunt de Aranes et vocatur Villa Pousada et habuit ea de testamento Militum, et Maiordomus intrat in eis et vidit eum ibi intrare et pousare et comedere sed credit et pignorare, et nescit utrum dabant inde forum, quod debebant dare singulas gallinas et singulos cabritos; et xj. casalia sunt

1. Nos documentos apresentados, procure referências a localidades que conheça.

2. O que poderá ter levado a tantas diferenças entre as Inquirições de 1220 e as de 1258?

3. As Inquirições terão sido eficazes como medida de combate aos abusos senhoriais? Justifique.

**Anexo 13 – Excerto Plano de aula referente à atividade sobre as Inquirições Gerais**

| |
|---|
| 3.2. Entrega de uma ficha de trabalho para a análise de 6 (3 de cada) excertos das Inquirições de 1220 e 1258, utilizando as transcrições feitas nos *Portugaliae Monumenta Historica*, referentes ao mesmo julgado (Julgado de Santa Cruz de Riba-tâmega) e mesmas freguesias, de modo a que os estudantes notem as diferenças e evolução da medida. De modo a auxiliar os alunos deve ser feita uma tradução oral dos textos que se encontram em latim muito tardio, próximo ao português. |

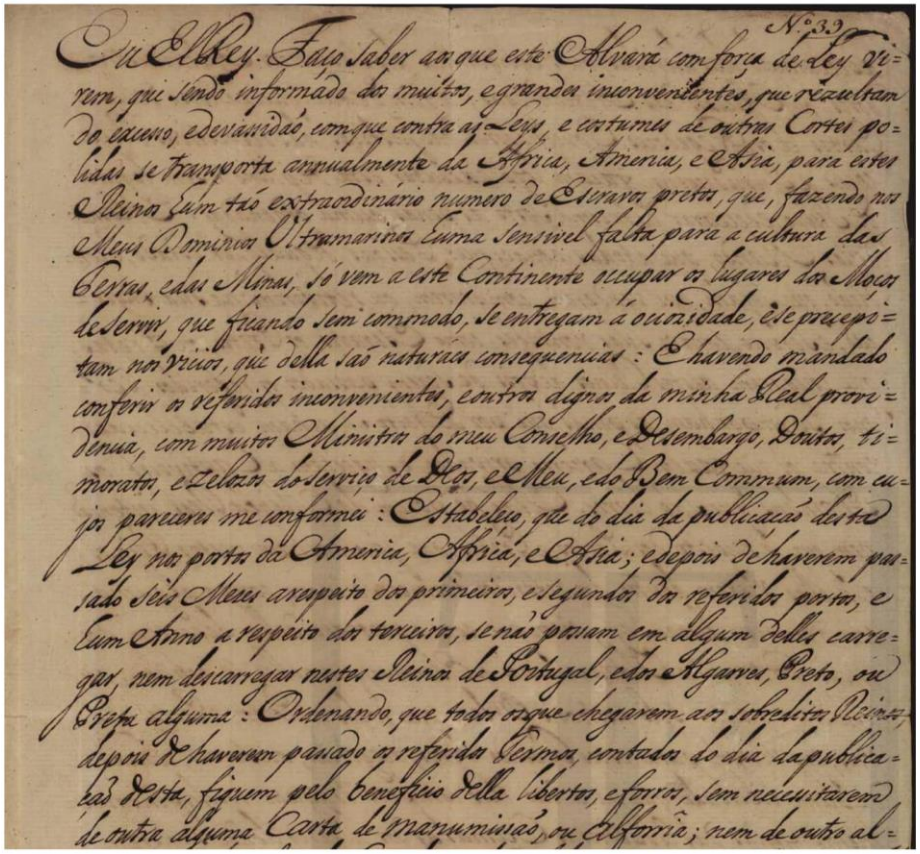
## Anexo 14 – Ficha de Trabalho sobre o Alvará Régio de 19 de setembro de 1761

externato de vila meã
SOCIEDADE DE ENSINO CENTRAL VILAMEANENSE, SA

**FICHA DE TRABALHO**

**Data:** março de 2020
**Turma:** 11º
**Disciplina:** História A

Alvará régio, 19 de setembro de 1761



Nº 32

Eu ElRey. Faço saber aos que este Alvará com força de Ley virem, que sendo informado dos muitos, e grandes inconvenientes, que resultam do excesso, e deshumanidade, com que contra as Leys, e costumes de outras Cortes polidas se transporta annualmente da Africa, America, e Asia, para estes Meus Reinos hum tão extraordinário numero de Escravos pretos, que, fazendo nos Meus Dominios Ultramarinos huma sensivel falta para a cultura das Terras, e das Minas, só vem a este Continente occupar os lugares dos Moços de Servir, que ficando sem commodo, se entregam á ociosidade, e se precipitam nos vicios, que della são naturaes consequencias: E havendo mandado conferir os referidos inconvinientes, e outros dignos da minha Real providencia, com muitos Ministros do meu Conselho, e Desembargo, Doutos, timoratos, e zelozos do serviço de Deos, e Meu, e do Bem Commum, com cujos pareceres me conformei: Estabeleci, que do dia da publicação desta Ley nos portos da America, Africa, e Asia; e depois de haverem passado seis Mezes a respeito dos primeiros, e segundos dos referidos portos, e hum Anno a respeito dos terceiros, se não possam em algum delles carregar, nem descarregar nestes Reinos de Portugal, e dos Algarves, Preto, ou Preta alguma: Ordenando, que todos os que chegarem aos sobreditos Reinos depois de haverem passado os referidos termos, contados do dia da publicação desta, fiquem pelo beneficio della libertos, e forros, sem necessitarem de outra alguma Carta de manumissão, ou alforria; nem de outro al-

1. Com base nos seus conhecimentos, quem governava à altura deste Alvará?

_____

2. O que determina este Alvará?

_____

_____

_____



EVM – EDU 064/00

**Anexo 15 – Excerto Plano de Aula sobre a estratégia do Alvará Régio**.

2.2. Trabalho prático em pares em que os alunos devem transcrever um documento de legislação pombalina que indica que se deve abolir a escravatura na metrópole, inaugurando assim em Portugal este ideal de abolição da escravatura.

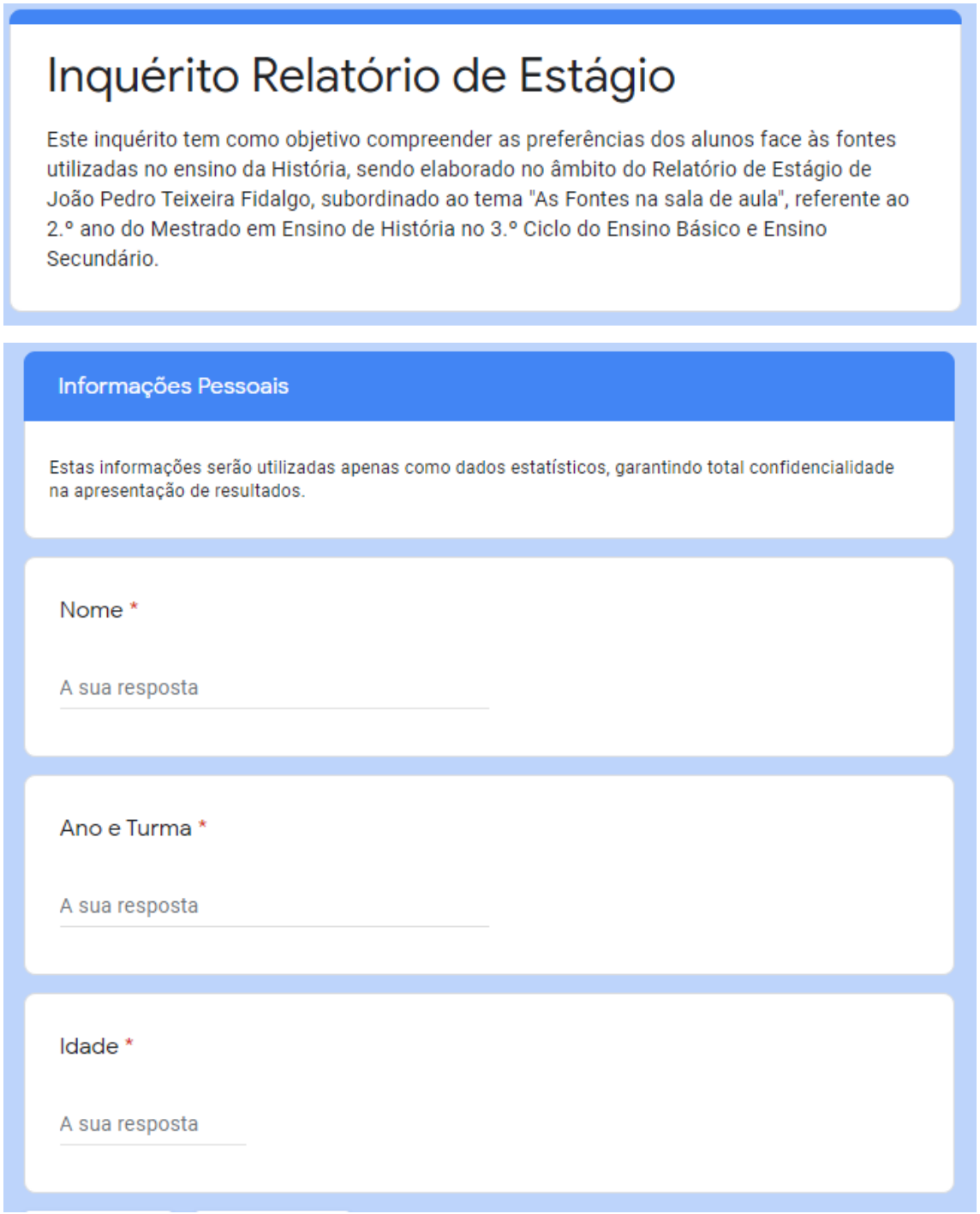
## Anexo 16 – Transcrição do Alvará de 19 de setembro de 1761



Alvará de 19 de Setembro de 1761. Sobre a prohibiçaõ de naõ virem Pretos da America.

EU ElRei. Faço ſaber aos que eſte Alvará com força de Lei virem, que ſendo informado dos muitos, e grandes inconvenientes, que reſultam do exceſſo, e devaſſidaõ, com que contra as Leis, e coſtumes de outras Cortes polidas ſe tranſporta annualmente da Africa, America, e Aſia, para eſtes Reinos hum taõ extraordinario numero de eſcravos Pretos, que, fazendo nos Meus Dominios Ultramarinos huma ſenſivel falta para a cultura das Terras, e das Minas, ſó vem a eſte Continente occupar os lugares dos moços de ſervir, que ficando ſem commodo, ſe entregam á ocioſidade, e ſe precipitaõ nos vicios, que della ſaõ naturaes conſequencias: E havendo mandado conferir os referidos inconvenientes, e outros dignos da Minha Real providencia, com muitos Miniſtros do meu Conſelho, e Deſembargo, doutos, timoratos, e zeloſos do ſerviço de Deos, e Meu, e do Bem Commum, com cujos pareceres me conformei: Eſtabeleço, que do dia da publicaçaõ deſta Lei nos pórtos da America, Africa, e Aſia; e depois de haverem paſſados ſeis mezes a reſpeito dos primeiros, e ſegundos dos referidos pórtos, e hum anno a reſpeito dos terceiros, ſe naõ poſſaõ em algum delles carregar, nem deſcarregar neſtes Reinos de Portugal, e dos Algarves, Preto, ou Preta alguma: Ordenando, que todos os que chegarem aos ſobreditos Reinos, depois de haverem paſſado os referidos Termos, contados do dia da publicaçaõ deſta, fiquem pelo beneficio della libertos, e forros, ſem neceſſitarem de outra alguma Carta de manumiſſaõ, ou alforria; nem de outro

## Anexo 17 – Inquérito apresentado aos alunos



# Inquérito Relatório de Estágio

Este inquérito tem como objetivo compreender as preferências dos alunos face às fontes utilizadas no ensino da História, sendo elaborado no âmbito do Relatório de Estágio de João Pedro Teixeira Fidalgo, subordinado ao tema "As Fontes na sala de aula", referente ao 2.º ano do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

## Informações Pessoais

Estas informações serão utilizadas apenas como dados estatísticos, garantindo total confidencialidade na apresentação de resultados.

Nome *

A sua resposta

Ano e Turma *

A sua resposta

Idade *

A sua resposta

## Sala de Aula

1. Das fontes utilizadas durante as aulas, qual a categoria de fonte que consideras mais eficaz para utilizar durante a aula? *

Selecionar

2. Das fontes utilizadas em sala de aula, qual o tipo de fontes que consideras mais adequado para aprender História? *

- ◯ Documentos Textuais
- ◯ Documentos Iconográficos (Imagens)
- ◯ Recursos audiovisuais
- ◯ Representações Gráficas
- ◯ Representações artísticas

3. Classifica a importância da utilização das Fontes históricas na sala de aula. *

- ◯ Nada importante
- ◯ Pouco importante
- ◯ Relevante
- ◯ Muito importante
- ◯ Essencial

Justifica a tua resposta anterior *

A sua resposta

4. Classifica a importância da utilização das Fontes historiográficas na sala de aula. *

- ◯ Nada importante
- ◯ Pouco importante
- ◯ Relevante
- ◯ Muito importante
- ◯ Essencial

Justifica a tua resposta anterior *

A sua resposta

## Estudo autónomo

1. Quando estudas para a Disciplina de História, preferes fazê-lo através de fontes históricas ou historiográficas? *

Selecionar

2. Qual a categoria de fontes que te ajuda mais no estudo da disciplina? *

Selecionar

3. Qual a fonte que o historiador deve valorizar mais. *

- ◯ Texto
- ◯ Imagem
- ◯ Vídeo
- ◯ Representações gráficas
- ◯ Representações artísticas
- ◯ Áudio

Justifica *

A sua resposta