



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

A utilização de fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal. A perceção dos professores.

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Inês Isabel Pereira Silva

A utilização de fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal. A perceção dos professores.

Relatório Final de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História de Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Luís Mota

Janeiro de 2025

Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Doutor Luís Mota, pela amizade, confiança e paciência. Sem as suas palavras de encorajamento, votos de confiança e rigor máximo não teria chegado a este resultado final. Nunca terei palavras suficientes para agradecer a sua ajuda e orientação.

Aos professores que, amavelmente, aceitaram participar neste estudo.

A todas as crianças que fizeram parte do meu percurso e me marcaram com a sua ingenuidade, sinceridade e felicidade. Convosco aprendi a ser melhor pessoa e melhor profissional.

Aos meus pais, por nunca me terem desencorajado a seguir esta área e por ampararem sempre as minhas quedas. São o meu exemplo de coragem e resiliência.

À minha irmã, por me desafiar todos os dias e por me inspirar.

À minha avó, por cuidar de mim e pela sua preocupação e presença constantes.

À Filipa, por ser a pessoa com quem nunca esperei construir uma amizade tão bonita. Bendita a hora em que nos juntaram num grupo de trabalho. Obrigada por seres tão generosa, paciente e honesta e por partilharmos momentos de alegria, mas, sobretudo, momentos de incertezas e medos.

À Cris, por ser um presente da vida. Obrigada pelo teu carinho, preocupação e amizade, por me ouvires e encorajares. Jamais esquecerei a forma como estiveste presente na minha vida nos últimos dois anos, nos quais partilhámos momentos bonitos e desafiantes.

A ambas, só posso garantir que desejo verdadeiramente voltar a ter a honra de trabalhar convosco. Tornaram tudo mais bonito e foram o meu porto de abrigo. As saudades e o orgulho que sinto dos últimos anos permanecerão para sempre. Obrigada pelo que significam na minha vida.

À Camila e à Gabriela por serem as crianças mais especiais da minha vida.

Aos meus tios, primos e demais família, por fazerem parte da minha vida e por torcerem pelas minhas conquistas.

Ao meu avô João. Ninguém me preparou para realizar este sonho sem te ter aqui. És saudade eterna.

É com lágrimas nos olhos e profundo sentimento de dever cumprido que agradeço a todos.

A utilização de fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal. A percepção dos professores.

Resumo: O presente relatório resulta de uma investigação realizada no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

O trabalho incide sobre o tema das fontes históricas e a sua utilização nas aulas de História e Geografia de Portugal. Começa-se por relatar intervenções pedagógicas no 2.º Ciclo do Ensino Básico relacionadas com o tema e, de seguida, apresenta-se a investigação desenvolvida com docentes de História e Geografia de Portugal. O projeto de investigação partiu de uma questão problema: qual o entendimento dos/as professores/as sobre a utilização de fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal?

O relatório encontra-se organizado em quatro capítulos que incidem na intervenção pedagógica, no enquadramento teórico, nos aspetos metodológicos e na apresentação e discussão dos resultados.

Globalmente, percebe-se que os docentes recorrem frequentemente às fontes históricas, entendendo que estas são a base da ciência histórica, uma evidência dos factos históricos e um meio que facilita a aquisição de conhecimentos e competências. Ainda assim, apontam-se diferenças nas fontes históricas mais utilizadas, nos objetivos desta utilização e nas estratégias mobilizadas.

Palavras-chave: História e Geografia de Portugal; fontes históricas; conhecimento histórico; competências.

The use of historical sources in Portuguese History and Geography lessons. Teachers' perceptions.

Abstract: This report is the result of research carried out as part of the Educational Practice curricular units of the master's degree programme in Teaching the 1st Cycle of Basic Education and Portuguese and History and Geography of Portugal in the 2nd Cycle of Basic Education.

This work focuses on the theme of historical sources and their use in Portuguese History and Geography lessons. Firstly, this work reports on pedagogical interventions in the 2nd Cycle of Basic Education related to this topic and, following, it presents the research carried out with teachers of History and Geography of Portugal. This research project started with a question: what is the teachers' understanding of the use of historical sources in Portuguese History and Geography lessons?

This report is organised into four chapters that focus on the pedagogical intervention, the theoretical framework, the methodological aspects and the presentation and discussion of the results.

Overall, the teachers make frequent use of historical sources, understanding that these are the basis of historical science, evidence of historical facts and a way of facilitating the acquisition of knowledge and skills. Even so, differences were found in the most used historical sources, the objectives of their use and the chosen strategies.

Keywords: History and Geography of Portugal; historical sources; historical knowledge; skills.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	4
Caracterização do local de estágio e do grupo	6
Intervenção pedagógica	12
CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO: DAS FONTES HISTÓRICAS À SUA UTILIZAÇÃO NA SALA DE AULA	15
Evolução e conceito de fontes históricas	17
Taxonomia das fontes históricas.....	20
A relação entre as normas e a utilização de fontes históricas.....	23
Utilização das fontes históricas na sala de aula.....	26
CAPÍTULO 3 – ASPETOS METODOLÓGICOS.....	30
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
APÊNDICES.....	86
Apêndice 1 – Planificação do dia 5 de fevereiro de 2024	88
Apêndice 2 – Planificação do dia 3 de junho de 2024.....	95
Apêndice 3 – Ficha de trabalho	113
Apêndice 4 – Planificação do dia 5 de junho de 2024.....	117
Apêndice 5 – Ficha de trabalho	132
Apêndice 6 – Cronologia.....	136
Apêndice 7 – Guião de entrevista	137
Apêndice 8 – Transcrição da entrevista 1	142
Apêndice 9 – Transcrição da entrevista 2	150
Apêndice 10 – Transcrição da entrevista 3	158
Apêndice 11 – Termo de consentimento informado	167

Lista de abreviaturas

1. AE – Aprendizagens essenciais
2. CEB – Ciclo do Ensino Básico
3. EPE – Educação Pré Escolar
4. PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
5. PCA – Projeto Curricular do Agrupamento
6. PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

Lista de figuras

FIGURA 1 – TAXONOMIA DAS FONTES HISTÓRICAS	21
--	----

Lista de tabelas

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DO AGRUPAMENTOS POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE E POR CEB.....	7
TABELA 2 – PAÍS DE ORIGEM DOS ALUNOS NO ENSINO BÁSICO	8
TABELA 3 – DISTRIBUIÇÃO DO PESSOAL DOCENTE	10
TABELA 4 – APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS	12
TABELA 5 – MAPA CONCEPTUAL DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	39
TABELA 6 – RECORTE DA SUBCATEGORIA “CONCEITO”	42
TABELA 7 – RECORTE DA SUBCATEGORIA “IMPORTÂNCIA PEDAGÓGICA”	43
TABELA 8 – RECORTE DA SUBCATEGORIA “FONTES ICONOGRÁFICAS”	47
TABELA 9 – RECORTE DA SUBCATEGORIA “VÍDEOS”	48
TABELA 10 – RECORTE DA SUBCATEGORIA “FONTES MATERIAIS”	49
TABELA 11 – RECORTE DA SUBCATEGORIA “FONTES ESCRITAS”	50
TABELA 12 – RECORTE DA SUBCATEGORIA “CARACTERÍSTICAS DA TURMA E DOS/AS ALUNOS/AS”	51
TABELA 13 – RECORTE DA SUBCATEGORIA “MANUAIS ESCOLARES”	54
TABELA 14 – RECORTE DA SUBCATEGORIA “APRENDIZAGEM DA HISTÓRIA”	57
TABELA 15 – RECORTE DA SUBCATEGORIA “COMPETÊNCIAS DE ANÁLISE”	58
TABELA 16 – RECORTE DA SUBCATEGORIA “TIPOLOGIA”	63
TABELA 17 – RECORTE DA SUBCATEGORIA “MOMENTOS DE EXPLORAÇÃO”	67
TABELA 18 – RECORTE DA CATEGORIA “APRENDIZAGENS ESSENCIAIS”	68

INTRODUÇÃO

O presente relatório final resulta de uma investigação realizada no âmbito das Unidades Curriculares (UC) de Prática Educativa do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Estas UC visam o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores, proporcionando dois estágios nos contextos escolares referidos. Essencialmente, os estágios possibilitam momentos de formação teórica, com a vertente de observação, e práticos espelhados em intervenções pedagógicas, às quais se seguem procedimentos reflexivos que possibilitem melhorar a atuação do futuro professor.

Este relatório incide sobre o tema das fontes históricas e da sua utilização nas aulas de História e Geografia de Portugal. Neste sentido, o tema em estudo é apresentado em dois momentos diferentes. Em primeiro lugar, relatam-se intervenções pedagógicas no 2.º Ciclo do Ensino Básico que se relacionam com o tema e, depois, apresenta-se a investigação realizada com docentes de História e Geografia de Portugal do mesmo ciclo de ensino. O projeto de investigação teve por base uma questão problema: qual o entendimento dos/as professores/as sobre a utilização de fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal? Pergunta de partida para a qual se desenharam um conjunto de objetivos específicos: conhecer o entendimento dos/as professores/as sobre o lugar das fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal; aferir as fontes históricas mais utilizadas nas salas de aula de História e Geografia de Portugal; reconhecer os critérios que os/as professores/as utilizam para selecionar as fontes históricas a trabalhar nas aulas de História e Geografia de Portugal; identificar com que objetivos os/as professores/as mobilizam fontes históricas para as aulas de História e Geografia de Portugal; compreender as estratégias mobilizadas pelos/as professores/as para a exploração de fontes históricas; analisar a relação entre as aprendizagens essenciais e a utilização de fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal.

Nesta perspetiva, o primeiro capítulo é de caráter descritivo e reflexivo, salientando o contexto educativo do estudo, caracterizando o Agrupamento, quanto às suas estruturas físicas, recursos humanos, projeto educativo, e instituição escolar. Caracteriza-se, ainda, a turma na qual decorreu o estágio de História e Geografia de Portugal. Finalmente, evidenciam-se três intervenções pedagógicas que se enquadram no tema em estudo, as

quais são descritas e analisadas do ponto de vista das estratégias pedagógico-didáticas e das fontes históricas mobilizadas.

O segundo capítulo diz respeito ao enquadramento teórico que sustenta a investigação relativa às fontes históricas. O capítulo inicia com a explicação do conceito de fontes históricas e da sua evolução, apresentando uma taxonomia que permite classificar e compreender este recurso. Posteriormente, explora-se a relação entre os normativos legais nacionais e as orientações internacionais e a utilização das fontes históricas. Ainda neste capítulo, apresenta-se uma reflexão sobre o potencial pedagógico do recurso, o trabalho prévio do docente e as possibilidades de trabalho a desenvolver.

Na sequência, no terceiro capítulo, explicitam-se as decisões metodológicas que orientaram o estudo. Enquadra-se o estudo na investigação qualitativa em educação e enunciam-se a pergunta de partida e os objetivos específicos. Referem-se a estratégia de investigação e as técnicas e instrumentos de recolha de dados. Finalmente, apresenta-se a técnica mobilizada para tratamento de dados.

O relatório conclui-se com a apresentação e discussão dos resultados obtidos no quarto capítulo. Após a categorização dos dados, com recurso a um mapa concetual e uma matriz de redução de dados apresentam-se e discutem-se os resultados a partir da análise de cada subcategoria.

Por fim, este trabalho encerra, naturalmente, com as considerações finais, nas quais se reflete sobre as intervenções pedagógicas apresentadas a par da investigação realizada. Deste modo, procura dar-se resposta a cada um dos objetivos da investigação respondendo, assim, à questão de partida. Evidenciam-se, igualmente, as limitações e as possibilidades de desenvolvimento do estudo realizado.

CAPÍTULO 1 – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O primeiro capítulo esclarece o contexto educativo do estudo. Em primeiro lugar, são apresentados o agrupamento, as suas estruturas físicas, os seus recursos humanos e o projeto educativo. Depois, a instituição escolar é descrita, nomeadamente as suas estruturas físicas, e é caracterizada a turma e os seus alunos. Por fim, são descritas e objeto de análise as intervenções pedagógicas que decorreram com uma turma do 6.º ano de escolaridade, no âmbito do tema em estudo. A reflexão incide sobre as estratégias pedagógico-didáticas e as fontes históricas mobilizadas.

Caracterização do local de estágio e do grupo

O Agrupamento de Escolas situa-se no concelho de Coimbra e é constituído por 11 estabelecimentos da Educação Pré Escolar (EPE), do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e dos 2.º e 3.º CEB. Três destes estabelecimentos estão organizados como Centro Escolar. O Projeto Curricular do Agrupamento (PCA), do ano letivo 2023/2024, indica que este tem 1716 alunos, distribuídos pelos diferentes níveis de escolaridade. A Tabela 1 detalha a distribuição dos alunos do Agrupamento.

Tabela 1

Distribuição dos Alunos do Agrupamentos por Nível de Escolaridade e por CEB

Nível de escolaridade	Número de alunos	Total (EPE e CEB)
EPE	213	213
1.º ano	164	695
2.º ano	171	
3.º ano	174	
4.º ano	186	
5.º ano	190	394
6.º ano	204	
7.º ano	140	414
8.º ano	137	
9.º ano	137	

Fonte: *Projeto Curricular do Agrupamento (2024)*

Na EPE, as crianças, entre os 3 e os 6 anos, encontram-se distribuídas por quatro Jardins de Infância, com 9 grupos no total. No 1.º CEB, as oito escolas têm, no total, 34 turmas com 695 alunos distribuídos pelos quatro anos de escolaridade da seguinte forma: 1.º ano – 164 alunos; 2.º ano – 171 alunos; 3.º ano – 174 alunos; 4.º ano – 186 alunos. As duas escolas dos 2.º e 3.º CEB, com 36 turmas, abrangem 808 alunos, distribuídos pelos anos de escolaridade da seguinte forma: 5.º ano – 190 alunos; 6.º ano – 204 alunos; 7.º ano – 140 alunos; 8.º ano – 137 alunos; 9.º ano – 137 alunos. Uma das escolas tem 14 turmas do 2.º CEB, com 321 alunos, e 12 turmas do 3.º CEB, com 294 alunos, totalizando 26 turmas com 615 alunos. A outra escola tem 4 turmas do 2.º CEB, com 73 alunos, e 6 turmas do 3.º CEB, com 120 alunos. Assim, no total, o 2.º CEB tem 394 alunos e o 3.º CEB tem 414 alunos.

O Agrupamento tem, no Ensino Básico, 1503 alunos de 27 nacionalidades, como se verifica na Tabela 2, de acordo com o PCA. Destacam-se os alunos de nacionalidade portuguesa, naturalmente, bem como brasileira, angolana e ucraniana. Não existem dados sobre a nacionalidade das crianças a frequentar a EPE.

Tabela 2

País de Origem dos Alunos no Ensino Básico

País de origem	Número total de alunos
Afeganistão	2
África do Sul	1
Alemanha	1
Angola	54
Argentina	3
Brasil	249
Cabo Verde	9
Chile	1
China	1
Colômbia	5
Egito	1
Estados Unidos da América	7
França	6
Guiné-Bissau	5
Índia	2
Iraque	1

Itália	4
Moçambique	9
Moldávia	3
Polónia	2
Portugal	1094
Reino Unido	2
Roménia	2
Rússia	9
São Tomé e Príncipe	3
Ucrânia	22
Venezuela	4

Fonte: *Projeto Curricular do Agrupamento (2024)*

Também de acordo com o PCA, o Agrupamento tem 192 docentes, pertencentes aos diferentes quadros e contratados, distribuídos pelos vários grupos de recrutamento. A EPE tem 14 educadores, o 1.º CEB tem 58 docentes e o 2.º e 3.º CEB tem 109. Além destes, a Intervenção Precoce possui 5, a disciplina de Inglês do 1.º CEB, 2, e em Educação Especial, 4. A Tabela 3 apresenta com detalhe estes dados.

Tabela 3*Distribuição do Pessoal Docente*

Grupo	Quadro de Agrupamento	Quadro de Zona Pedagógica	Contratados	Total
Intervenção Precoce	4	1	0	5
EPE	8	3	3	14
1.º CEB	23	28	7	58
1.º CEB – Inglês	0	2	0	2
2.º e 3.º CEB	74	24	11	109
Educação Especial	0	0	4	4

Fonte: *Projeto Curricular do Agrupamento (2024)*

Relativamente ao pessoal não docente e segundo o PCA, trabalham no Agrupamento 63 profissionais: 2 psicólogas; 8 assistentes administrativos; 52 assistentes operacionais; 1 coordenadora do pessoal operacional.

O Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) responde aos contextos da sua organização e da sua comunidade através da autonomia que possui. O documento caracteriza o Agrupamento, do ponto de vista físico e humano, e apresenta os seus princípios e valores, as suas áreas de intervenção, o seu plano estratégico e os meios de monitorização e avaliação do PEA. Defende uma escola promotora de experiências estéticas e artísticas, mas também de momentos de trabalho, nos quais o aluno assume responsabilidade na sua aprendizagem, com trabalho, rigor e exigência, existindo espaço para o erro e para a colaboração. Com vista a assegurar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem

dos alunos, uma das estratégias de ação do PEA passa por promover pedagogias ativas, nas quais o aluno participe e desenvolva o gosto pelo saber.

Uma das instituições escolares do 2.º e 3.º CEB, onde se realizou o estágio, foi inaugurada em 1996 e possui um único edifício que, no seu interior, se divide em quatro blocos. Em três destes localizam-se, essencialmente, as salas de aula, a sala de professores, o Serviço de Psicologia e Orientação, a reprografia, a biblioteca e o Centro de Atividades de Tempos Livres. Estes blocos têm dois pisos e as salas de aula têm diferentes características a fim de responderem às necessidades específicas de algumas disciplinas, como Educação Visual, Educação Tecnológica, Ciências Naturais, Físico-Química e Tecnologias de Informação e Comunicação. No outro bloco encontram-se os serviços escolares, como a papelaria, o bufete, a cozinha, o refeitório e a sala de alunos.

O espaço exterior do estabelecimento tem uma zona desportiva, localizada num local mais afastado dos blocos, onde se encontram dois campos de prática desportiva descobertos e o edifício dos balneários. Além da zona desportiva, o espaço exterior tem uma área bastante extensa e ampla, com espaços verdes e arborizados que são usufruídos pelos alunos nos seus tempos livres. Um dos muros possui uma composição artística relativa à comemoração dos 50 anos do 25 de abril.

O estágio decorreu com uma turma de 6.º ano e a caracterização disponibilizada diz respeito ao início do ano letivo e não corresponde à composição da turma no final do ano letivo, porque um aluno foi transferido no fim do 1.º período e sete integraram a turma apenas nos 2.º e 3.º períodos.

A turma possui dezoito alunos, nove rapazes e nove raparigas, com idades entre os 10 e os 12 anos. Um aluno está diagnosticado com Transtorno Opositor Desafiador e um aluno tem Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção. Sete alunos estão sinalizados pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 e todos dispõem de medidas universais a diferentes disciplinas, sendo que todos têm apoio a Português, seis a Inglês, quatro a Matemática, quatro a História e Geografia de Portugal, três a Ciências Naturais e um a Português Língua Não Materna. A turma tem também três alunos que frequentam Português Língua Não Materna, um no nível A2 e dois no nível B1.

Intervenção pedagógica

A consulta das aprendizagens essenciais de História e Geografia de Portugal norteou a dinamização das sessões. As metas curriculares, apesar de estarem revogadas, também foram consultadas para aprofundar as informações das aprendizagens essenciais relativas aos conteúdos programáticos. A Tabela 4 apresenta as aprendizagens essenciais de cada uma das sessões.

Tabela 4

Aprendizagens Essenciais das Intervenções Pedagógicas

Data	Domínio	Subdomínio
05/02/2024	Portugal do século XVIII ao século XIX	O triunfo do liberalismo
03/06/2024	Portugal do século XX	Os anos de ditadura
05/06/2024	Portugal do século XX	Os anos de ditadura

A primeira aula, de 45 minutos, iniciou com um diálogo com os alunos, com recurso a questões orientadoras, sobre as consequências das invasões francesas, a fim de verificar os conhecimentos prévios dos alunos e recuperar aprendizagens alcançadas anteriormente. Pretendia-se, também, dar seguimento aos conteúdos programáticos anteriores dinamizados pela professora titular. Nesta aula, utilizaram-se como recursos uma fonte iconográfica e uma textual. A primeira diz respeito a um excerto do vídeo “A Revolução Liberal de 1820” e a segunda refere-se ao texto “O domínio dos ingleses”. No que se refere à exploração do vídeo, os alunos visualizaram-no e, depois, com recurso às questões orientadoras previamente definidas, foi promovido um diálogo em grande grupo e este possibilitou a identificação da causa da crise portuguesa no início do século XIX e o reconhecimento da fuga aos franceses por parte da corte, com a ida para o Brasil. Ainda durante o diálogo, analisou-se com os alunos a elevação do Brasil a reino e a nomeação de William

Beresford como general com poder político e militar e foram enumeradas as medidas económicas que levaram à crise económico-social e financeira. Por fim, refletiu-se sobre a ideia de que Portugal era uma colónia do Brasil e um protetorado da Grã-Bretanha. De seguida, a professora estagiária leu a fonte textual e projetou-a no quadro para que os alunos acompanhassem a leitura. Com recurso ao diálogo, explorou o texto com a turma, com vista a reconhecer o domínio inglês em Portugal, nomeadamente no exército, no comércio e na indústria, mas também o descontentamento dos portugueses em relação a esse domínio (cf. apêndice 1).

Na segunda intervenção pedagógica, com 90 minutos, a dinâmica centrou-se no trabalho de grupo desenvolvido a partir de uma ficha de trabalho, cuja exploração visava o desenvolvimento da interpretação de fontes históricas, iconográficas e textual (cf. apêndice 2).

O primeiro vídeo “25 de abril – Infominuto” visou verificar, em grande grupo, os conhecimentos prévios dos alunos sobre o Estado Novo e os acontecimentos do 25 de abril de 1974. Na sequência, deu-se início ao trabalho de grupo, orientado pela professora estagiária. Os alunos visualizaram o vídeo “A ascensão de Salazar e o equilíbrio das contas públicas” e responderam à ficha de trabalho. Em grande grupo, foram discutidas as respostas, permitindo localizar no tempo a nomeação de António de Oliveira Salazar para ministro das finanças, as condições por ele definidas, a política de austeridade e as consequências do seu sucesso.

Na sequência da aula, visualizou-se um excerto do vídeo “A construção e os suportes do Estado Novo” possibilitando uma reflexão sobre os princípios da nova Constituição, as restrições às liberdades e o reconhecimento da União Nacional como a única organização política aceite pelo regime.

Mobilizaram-se, posteriormente, um conjunto de vídeos – “Os ideais do Estado Novo (discurso de Salazar)”, “A propaganda ao Estado Novo” e “Mocidade Portuguesa e Legião Portuguesa” – para a compreensão dos valores do Estado Novo e a difusão dos seus ideais. Conjugando uma fotografia, uma fonte escrita – “Atuação da polícia política” – e a visualização de um excerto do vídeo “A construção e os suportes do Estado Novo”, os alunos identificaram os veículos de repressão, nomeadamente a ação da PIDE, as principais prisões portuguesas e a atuação da censura.

No *acontecer* da aula, os alunos visualizaram e analisaram um excerto da reportagem da RTP “Sessenta anos de emigração portuguesa”, destacando a emigração no período do Estado Novo. Por fim, foi promovido um diálogo sobre os temas da ficha de trabalho, a fim de sintetizar os conhecimentos.

Na terceira e última intervenção pedagógica, com a duração de 45 minutos, utilizaram-se duas fontes iconográficas e o documento “A Guerra Colonial”, com elementos iconográficos e elementos textuais (cf. apêndice 4).

Num primeiro momento, foi promovido um diálogo com os alunos de modo a recuperar aprendizagens realizadas anteriormente, com destaque para a ascensão de Salazar, os princípios da Constituição de 1933, os valores do Estado Novo, a propaganda, a Mocidade Portuguesa, a Legião Portuguesa, a atuação da PIDE, a censura e a emigração portuguesa.

Seguiu-se a exploração do vídeo “A oposição ao Estado Novo”. A sua análise, acompanhada do preenchimento de uma cronologia, permitiu localizar no tempo o conjunto de acontecimentos, entre 1945 e 1968, possibilitando relacionar a vitória democrática na Europa com a esperança de mudança política em Portugal, potenciando a reflexão sobre as eleições de 1945 e 1958 e identificar os principais opositores ao regime. Na sequência, os alunos visualizaram o vídeo “A Guerra Colonial” e analisaram o documento “A Guerra Colonial”, no sentido de promover a compreensão da Guerra Colonial e das suas consequências.

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO: DAS FONTES HISTÓRICAS À SUA UTILIZAÇÃO NA SALA DE AULA

O segundo capítulo apresenta os aspetos teóricos que suportam a investigação. É explicado o conceito de fontes históricas e a sua evolução, cuja ampliação parte do documento escrito até à consideração de qualquer vestígio deixado pelo ser humano. Apresenta-se uma taxonomia das fontes históricas, fundamental na classificação e na sua compreensão. Depois, é explorada a relação entre os normativos legais em vigor e a utilização das fontes históricas, nomeadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e o Decreto-Lei n.º 55/2018, mas também as orientações internacionais. Por fim, reflete-se sobre o potencial pedagógico das fontes históricas, o trabalho prévio do professor e as possibilidades de trabalho com os recursos.

Evolução e conceito de fontes históricas

As fontes históricas são parte vital da metodologia da História, constituindo-se como um ponto de partida ou como uma dinâmica centralizada da pesquisa ou da reflexão historiográfica, sendo que as fontes históricas têm um enquadramento histórico (Barros, 2020). São também como a base do conhecimento adquirido a partir da História, ou seja, o conhecimento histórico e possibilitam a compreensão do passado e a ligação com o presente (Xavier, s.d.).

As fontes históricas não têm tido um entendimento linear ao longo da história, sendo que a partir do século XIX a compreensão sobre as fontes históricas começou a ser objeto de mudanças (Andrade & Padoin, 2016). A escola metódica surgiu em defesa do princípio da história como ciência positiva e assumiu, como primeiro objetivo, a diferenciação da abordagem documental dos historiadores (Farias et al., 2006). A demarcação exigia que a fonte histórica possuísse uma escrita objetiva, “sem qualquer traço da estética literária” (Farias et al., 2006, p. 122), fria e puramente descritiva (Farias et al., 2006). O documento escrito e oficial tinha uma posição privilegiada (Azevedo, 2016; Xavier, s.d.), com caráter de autenticidade e veracidade do facto histórico (Xavier, s.d.). As fontes históricas estavam sujeitas a rígidos procedimentos metodológicos: a crítica interna e a crítica externa do documento, a autenticidade do documento e a reconstrução do passado partindo dos documentos oficiais (Andrade & Padoin, 2016). A escola metódica defendia que a comparação

de documentos era um meio de reconstituição dos acontecimentos do passado, partindo de uma correlação de causas e consequências (Xavier, s.d.).

Nas primeiras décadas do século XX, a escola dos *Annales* revoluciona a cientificidade do historiador (Farias et al., 2006) e propõe a história problema (Andrade & Padoin, 2016; Barros, 2019b), a visão da longa duração da história (Andrade & Padoin, 2016) e a interdisciplinaridade (Andrade & Padoin, 2016; Monti, 2019), nomeadamente com as ciências sociais (Azevedo, 2016), o que resultou no enriquecimento das disciplinas (Farias et al., 2006). Em consequência, são rejeitadas algumas conceções existentes, como a “historiografia demasiado particularizante, individualizadora, factual, narrativa ou descritiva” (Barros, 2019b, p. 124) e a verdade indiscutível dos factos históricos descritos nos documentos oficiais (Lobo, 2020; Monti, 2019; Xavier, s.d.), mas são também defendidas novas ideias. Neste sentido, os *Annales* entendem que o facto histórico é construído através da conjugação do presente e do passado feita pelo historiador (Xavier, s.d.). Ainda nesta linha de pensamento, assistiu-se também ao desinteresse pela documentação política e à consideração das fontes iconográficas e da cultura material, a par dos documentos de arquivo de carácter comercial, industrial, paroquial, cartorial, económico, que apresentam aspetos demográficos e locais (Barros, 2019b). As novas propostas resultaram na expansão da história para novas perspetivas, fontes (Farias et al., 2006; Monti, 2019) e métodos (Farias et al., 2006). Em suma, a escola dos *Annales* marcou a evolução da História como disciplina e como método (Correia, 2013).

Ao longo do século XX (Barros, 2012), assistiu-se à ampliação documental das fontes históricas, do concreto para o imaterial (Barros, 2012; Lobo, 2020), já que até à data apenas documentos físicos, em qualquer material, eram admitidos como fonte histórica (Barros, 2012). Esta ampliação deveu-se à adoção de novas perspetivas, ao aparecimento de novos métodos e às relações estabelecidas com outras disciplinas (Barros, 2012; 2020), como a Geografia, resultando na consideração de uma paisagem natural como uma possibilidade documental (Barros, 2019b). A relação com a Antropologia permitiu que as evidências e as heranças imateriais, como as festas populares ou os ritos religiosos, assumissem uma posição como fontes históricas (Barros, 2019b). As alterações levaram a uma nova conceção da crítica documental, com destaque para a análise das condições de produção da fonte histórica (Azevedo, 2016), e conduziram o olhar da historiografia até à consideração

dos aspetos da vida social, como “o imaginário, as mentalidades, o cotidiano, a vida privada, sensibilidades” (Pereira & Seffner, 2008, p. 115), outrora tratados por outras disciplinas (Pereira & Seffner, 2008). O documento escrito não perdeu valor, mas assistiu-se à sua reinterpretação a partir de técnicas interdisciplinares (Xavier, s.d.).

Nestes termos, por fonte histórica entende-se um qualquer vestígio resultante da ação e da interferência do ser humano que permite entender o passado e a sua influência no presente (Barros, 2012; 2019b; 2020). Particularizando esta visão, a fonte histórica pode ser um documento, um testemunho, um instrumento ou uma ferramenta, um símbolo ou um discurso que permita a dedução sobre factos sociais no tempo. Nesta perspetiva, possui um carácter significativamente amplo e heterogéneo (Aróstegui, 2006). Com este entendimento, consideram-se fontes históricas os documentos textuais, como crónicas, memórias e obras de literatura, os vestígios arqueológicos, a cultura material, como a arquitetura e os monumentos, as representações pictóricas, a cultura oral, como testemunhos recolhidos pelo historiador (Barros, 2012; 2019a; 2019b; 2020), e o património imaterial, correspondente a evidências e a heranças que não possuem suportes físicos e concretos (Barros, 2012). Os registos virtuais têm ganhado espaço no universo historiográfico e no seu estudo como fonte histórica (Barros, 2019b; 2020). Neste seguimento, “pode dizer-se que nos dias de hoje não há praticamente limites para um historiador quanto à possibilidade de transformar qualquer coisa em fonte histórica” (Barros, 2012, pp. 130-131).

A mudança de paradigma afetou também o uso das expressões “documento histórico” e “fonte histórica”. A primeira surgiu no vocabulário historiográfico (Barros, 2019b; 2020) no século XIX, como resposta à vasta produção textual (Barros, 2019b; 2020) que era considerada fonte histórica e que tinha um âmbito jurídico (Barros, 2012), no sentido de prova (Barros, 2012; 2019b). Mais tarde, a ampliação documental e a simultânea flexibilização de sentidos proporcionaram o surgimento da expressão “fonte histórica” (Barros, 2019b; 2020), que abarcava os “mesmos conteúdos, materiais, vestígios e indícios” (Barros, 2020, p. 9). Atualmente, as expressões têm um uso indiscriminado, mas a expressão “fonte histórica” tem sido preferencial (Barros, 2012), já que é uma conceção mais abrangente (Correia, 2013) e as fontes são perspetivadas como um discurso, uma prática ou uma representação a ser analisada e/ou compreendida (Barros, 2012).

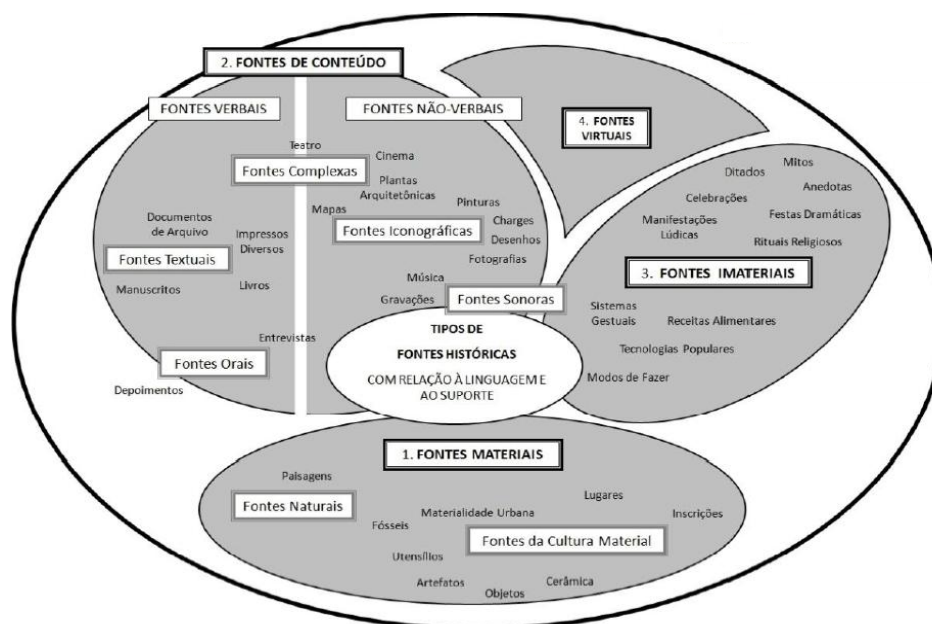
Taxonomia das fontes históricas

A ampliação do conceito de fonte histórica pressupõe desde logo uma maior complexidade que exige ao historiador a perceção das fontes a serem utilizadas no trabalho historiográfico (Barros, 2012). Para tal, a taxonomia assume um papel de importância na classificação e na compreensão do “vasto e complexo universo que constitui o conjunto de todas as fontes históricas possíveis” (Barros, 2012, p. 132), sejam elas materiais ou imateriais (Barros, 2012). Além disto, o historiador deve colocar “perguntas fundamentais às suas fontes” (Barros, 2012, p. 133) que permitam a classificação das mesmas, projetando uma melhor compreensão (Barros, 2012).

Nesta perspetiva, torna-se indispensável definir critérios de classificação que abarquem todas as fontes “seja qual for a sua precedência, suporte e aspecto” (Aróstegui, 2006, p. 492). Uma das opções é a taxonomia que divide as fontes de acordo com os seus suportes e linguagens (Barros, 2019b; 2020) e indica quatro campos: (1) fontes materiais, (2) fontes de conteúdo, (3) fontes imateriais e (4) fontes virtuais. A Figura 1 apresenta a taxonomia proposta por Barros (2019a; 2020).

Figura 1

Taxonomia das fontes históricas



Fonte: Barros, 2019a, p. 10

As fontes materiais possuem o próprio suporte ou socorrem-se de suportes singulares, comunicando através de mensagens e conteúdos com linguagens, níveis simbólicos e funções diversificadas (Barros, 2019a; 2020). Neste campo são considerados os objetos, os utensílios e os artefactos com uma forma e uma função integradas (Barros, 2019a; 2020), já que a análise da forma do objeto possibilita a compreensão da sua função espelhada na matéria e no formato do objeto (Barros, 2020). É importante observar a forma do objeto e o seu material, bem como integrá-lo no conjunto de objetos com os quais se relaciona e localizá-lo diacronicamente, concluindo sobre a sua sociedade produtora, o seu simbolismo e as suas funções práticas e sociais (Barros, 2020) e permitindo construir uma imagem concreta sobre o passado (Prats & Santacana, 2019b). Neste sentido, os objetos são um meio importante para conhecer uma cultura, seja ela presente ou passada, mas também as características do modo de vida das pessoas e o seu desenvolvimento (Prats & Santacana, 2019b). Em suma, as fontes materiais revelam registos da vida

quotidiana, os hábitos e os padrões de consumo de uma cultura (Barros, 2020). Além disto, a partir do século XX, as fontes naturais assumiram a sua importância para os historiadores (Barros, 2020).

As fontes de conteúdo abarcam dois polos principais, as fontes verbais e as não-verbais. Se as primeiras são “amplamente utilizadas pelos historiadores de todas as épocas” (Barros, 2020, p. 14), já as segundas têm um uso historiográfico crescente nos últimos tempos, com foco na imagem e no som como novas formas de expressão (Barros, 2019a; 2019b; 2020). A par destes dois, o autor considera as fontes complexas que ligam estreitamente os dois polos referidos e que envolvem produções culturais com mais do que uma linguagem (Barros, 2019a; 2019b; 2020). Voltando à polaridade principal, as fontes verbais e as não verbais contêm categorias relacionadas com os tipos de suporte e com a linguagem, no caso, as textuais e as orais, as iconográficas e as sonoras. Isto significa que o suporte tem de ser assegurado na forma material, oral ou virtual. As quatro categorias de fontes de conteúdo implicam igualmente a compreensão dos diferentes tipos de linguagem – a escrita, a verbalização, a imagem e a sonoridade –, dadas as implicações que estas sugerem (Barros, 2019a; 2020). As fontes de conteúdo permitem que as informações sejam expostas em diferentes suportes, garantindo que, na eventualidade de o suporte material ser inexistente, se possa assegurar outro meio de transmissão para o conteúdo, com destaque para a oralidade e a virtualidade. Ainda assim, é importante refletir sobre o suporte original das fontes (Barros, 2019b). No fundo, o conteúdo e a mensagem da fonte são o centro da análise (Barros, 2019b; 2020).

Quanto às fontes imateriais, estas não adotam nenhum suporte e estão ligadas ao património coletivo e cultural (Barros, 2019a; 2020). É comum que, a fim de preservar estas fontes, sejam produzidos registos textuais a pedido dos organismos estatais, pelo que o historiador tem a oportunidade de aceder a registos de fontes orais, práticas ou performativas (Barros, 2020). Na Figura 1, na zona abaixo das fontes imateriais, encontram-se as fontes imateriais “conservadas e transmitidas pela prática e pelo hábito” (Barros, 2020, p. 18) e na zona de cima são indicadas as fontes que exigem a performance como forma de manifestação (Barros, 2020).

Por fim, as fontes virtuais “ampliam as possibilidades de conversão e reconversão de fontes textuais, sonoras, imagéticas, materiais e mesmo naturais” (Barros, 2020, p. 21), já

que, por exemplo, a exposição virtual de um texto constitui-se também como uma fonte textual que poderia estar impressa (Barros, 2020).

A relação entre as normas e a utilização de fontes históricas

A escola e as suas funções têm sofrido modificações ao longo do tempo, como resposta às necessidades sociais, o que resulta em mudanças curriculares (Valente et al., 2024). O mundo está em transformação e, atualmente, é reconhecida a necessidade de reconsiderar os objetivos da educação e as competências essenciais a desenvolver pelos alunos (OECD, 2019).

Perante os desafios sociais atuais, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) apresentou, em 2015, o projeto *Future of Education and Skills 2030* com vista a apoiar os países na adaptação curricular, tendo em conta as competências do século XXI: conhecimento, capacidades, atitudes e valores (OECD, s.d.). O projeto apresentou o referencial “Bússola da Aprendizagem” e este título é uma metáfora que salienta a importância de os alunos aprenderem de forma autónoma, contrariando a receção exclusiva das orientações dos professores (OECD, s.d.; Valente et al., 2024), enfrentando contextos desconhecidos e encontrando um caminho significativo e responsável (OECD, s.d.). A bússola apresenta como capacidades essenciais a antecipação, a ação e a reflexão como resposta aos desafios apresentados aos alunos, relacionados com novos valores, tensões, dilemas e responsabilidades (Valente et al., 2024). Estas capacidades constituem-se como um processo de aprendizagem que promove a melhoria do pensamento e a ação intencional e responsável (OECD, 2019). No centro da bússola, encontram-se as competências, sustentadas no conhecimento, nas capacidades, nas atitudes e nos valores (OECD, s.d.; Valente et al., 2024).

À escala europeia, o Conselho da Europa apresentou, em 2017, uma recomendação sobre os princípios e as linhas orientadoras do ensino de qualidade na História. O documento reconhece que a História tem um papel crucial na resposta “aos desafios políticos, culturais e sociais que a Europa enfrenta atualmente” (Conselho da Europa, 2017, p. 5) e defende a necessidade de “disponibilizar ferramentas para analisar fontes históricas e lutar

contra a propaganda manipuladora” (Conselho da Europa, 2017, p. 9). A acessibilidade a estas ferramentas é um meio de desenvolver competências de análise, pensamento crítico, escuta, observação, linguísticas e comunicativas. A análise e o pensamento crítico dos alunos permitem que estes interpretem e avaliem as fontes históricas, a par da capacidade de avaliar os motivos, a utilidade, a fiabilidade e a credibilidade das fontes. O documento defende também que a pluralidade de fontes históricas é um meio de demonstração da provisoriedade das interpretações históricas e da possibilidade de existirem reavaliações sobre elas (Conselho da Europa, 2017).

Em Portugal, o XXI Governo procedeu a reformulações e alterações curriculares (Valente & Leite, 2024) e priorizou “a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2928). Esta ação foi concretizada com a promulgação de diferentes documentos orientadores: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), o Decreto-Lei n.º 55/2018 e as Aprendizagens Essenciais (AE). O PASEO e as AE são os referenciais básicos para a tomada de decisões relativas à flexibilidade e à gestão curricular (Valente & Leite, 2024).

Em 2017, foi aprovado o PASEO, constituindo-se como um documento de referência da organização do sistema educativo (Martins et al., 2017) e da organização e gestão curriculares (Martins et al., 2017; Valente & Leite, 2024). O documento orienta também a seleção das estratégias, metodologias e opções pedagógico-didáticas na prática letiva (Martins et al., 2017; Valente & Leite, 2024). Tem um caráter abrangente e explicita o que se espera que os alunos alcancem ao concluírem a escolaridade obrigatória. O documento estrutura-se em quatro domínios: princípios, visão, valores e áreas de competências. No último, apresenta as competências enquanto fluxo que interliga conhecimentos, capacidades e atitudes, organizadas em dez áreas com características cognitivas, metacognitivas, sociais, emocionais, físicas e práticas. As áreas de competência não têm qualquer hierarquia interna entre elas e nenhuma se relaciona em exclusivo com uma área curricular. São elas: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; consciência e domínio do corpo. Em

cada área são explicitados os principais pressupostos e apresentadas as competências associadas e os descritores operativos (Martins et al., 2017).

Nas áreas de competência é possível encontrar concretizações relacionadas com a disciplina de História e Geografia de Portugal e com este estudo, que tencionam que o aluno: compreenda, interprete e expresse factos, opiniões e conceitos; selecione, analise, produza e divulgue conhecimento; utilize diferentes instrumentos de pesquisa, descrição, avaliação, validação e mobilização de informação, de forma crítica e autónoma; verifique a credibilidade de diferentes fontes documentais; debata, negocie e colabore com os pares; reconheça as especificidades e as intencionalidades das manifestações culturais (Martins et al., 2017).

Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 55/2018 conferiu autonomia curricular às escolas, visando garantir que os alunos alcançam as competências previstas no PASEO que ligam conhecimentos, capacidades e atitudes (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). O Decreto-Lei n.º 55/2018 permite que as escolas implementem um currículo valorizador da gestão integrada de conhecimento manifestada na “promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2929). O aluno assume um papel ativo e de destaque, já que as escolas possuem autonomia para proporcionar o “desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, valorizando o papel dos alunos enquanto autores” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2929). Assim, passam a existir dois níveis de decisão curricular: nível central, responsável pelo currículo essencial, e nível contextual, promovido por este normativo, que permite que as escolas adaptem o currículo ao seu contexto (Valente & Leite, 2024).

Nesse sentido, torna-se necessário a existência de um currículo nacional comum (Valente & Leite, 2024) e as AE respondem a essa necessidade, articulando-se também com o PASEO. Estas representam o conjunto de conhecimentos indispensáveis, relevantes e significativos a alcançar pelos alunos, articulados com capacidades e atitudes que estes têm de desenvolver obrigatoriamente (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018) em cada disciplina (Valente & Leite, 2024). Todos os documentos das AE contemplam também a relação com o PASEO na referência a ações estratégias de ensino (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018). As AE são resultado de uma reorganização curricular espelhada nos três eixos de conhecimentos, capacidades e atitudes (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018) e determinam

o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho de planificação, ação e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem promovido na escola (Direção-Geral de Educação, 2018). As AE de História e Geografia de Portugal identificam “um conjunto de competências específicas da disciplina, transversais a vários temas” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 2) a alcançar pelos alunos, concretizadas nos conhecimentos, capacidades e atitudes de cada domínio. Estas competências reconhecem o papel das fontes históricas salientando, nomeadamente, o “identificar fontes históricas, de tipologia diferente” e o “aprender a utilizar conceitos operatórios e metodológicos das áreas disciplinares de História e de Geografia” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 3).

Utilização das fontes históricas na sala de aula

A utilização das fontes históricas na sala de aula responde às diretrizes dos documentos legais que regem a disciplina de História e Geografia de Portugal, nomeadamente as áreas de competências do PASEO e as competências específicas das AE.

Neste sentido, a utilização das fontes históricas é uma oportunidade com potencial pedagógico para desenvolver competências, conhecimento histórico e pensamento histórico (Lobo, 2020). Na sala de aula, a promoção do processo de interpretação pretende que o aluno seja capaz de construir o seu pensamento histórico, de ler fontes históricas com mensagens diversas refletindo sobre a sua intenção e a sua validade, de selecionar fontes que confirmem ou refutem hipóteses e de apresentar novas questões e suposições (Correia, 2013). Por conseguinte, as práticas pedagógicas que estimulam a exploração ativa pelos alunos viabilizam o desenvolvimento de diferentes competências: explicação; caracterização; apreciação; estabelecimento de relações e de generalizações; noção de permanências e mudanças; elaboração de hipóteses e inferências (Azevedo, 2016). São também promovidas competências de leitura, observação, interpretação, análise, participação, autonomia, debate e pensamento próprio (Lobo, 2020).

Ainda no âmbito das competências, o desenvolvimento intelectual dos alunos (Carvalho & Zampa, 2017) é uma consequência do trabalho desenvolvido, com destaque para a construção do pensamento crítico (Carvalho & Zampa, 2017; Monti, 2019), mencionado

no PASEO (Martins et al., 2017), e do pensamento histórico que facilita o entendimento do processo do conhecimento histórico e a compreensão das características espaciais e sociais dos vestígios do passado (Bittencourt, 2008). No fundo, os alunos adquirem ferramentas de questionamento ativo (Martins, 2020) que são essenciais na progressão do pensamento histórico, no exercício do pensamento crítico (Freitas, 2015) e na resolução de problemas (Martins, 2020), tornando-se cidadãos capazes de apresentar discursos coerentes sobre o passado (Carvalho, 2022) e de criticar a informação complexa que circula na sociedade (Correia, 2013). É importante ter em consideração que a aprendizagem da História não se pode restringir à aquisição de competências e que estas não são melhoradas exclusivamente através da prática, mas através de exercícios de reflexão e julgamento sobre a História e sobre o passado. Neste sentido, o conhecimento histórico dos alunos implica também que estes compreendam o passado (Lee, 2017).

A fim de proporcionar estas oportunidades aos alunos, o professor desenvolve um trabalho prévio que requer critérios de seleção (Azevedo, 2016; Carvalho & Zampa, 2017). Estes critérios devem considerar a qualidade (Freitas, 2015), o vocabulário, a extensão dos documentos escritos (Azevedo, 2016) e a adequação à faixa etária (Azevedo, 2016; Freitas, 2015; Lobo, 2020), aos comportamentos, às características e aos interesses da turma (Lobo, 2020). Além disto, o professor decide o momento de introdução do recurso e o modo como este é trabalhado na sala de aula (Monti, 2019). A diversificação de recursos é crucial na dinamização e na atratividade do processo de ensino e de aprendizagem (Monti, 2019).

No decorrer da aula, existem diversas possibilidades de trabalho disponíveis. Em primeiro plano, as fontes históricas podem reforçar as informações veiculadas pelo docente, explicar uma situação histórica ou introduzir um tema, recorrendo a uma situação-problema (Azevedo, 2016; Bittencourt, 2008). Contudo, é importante ter em conta que se a fonte histórica for usada apenas para reforçar as palavras do professor, não se promove a construção do pensamento histórico dos alunos (Monti, 2019). Depois, há a possibilidade de recorrer a outras opções didáticas que fomentem a construção de conhecimento, a compreensão histórica, a aquisição de competências e de conceitos, a construção de interpretações sobre o passado e o desenvolvimento do pensamento histórico (Lobo, 2020).

Embora se enunciem todas estas possibilidades de trabalho, é relevante que o professor organize este processo em três momentos fundamentais: construção com os alunos da análise crítica do documento, promoção de conexões entre o passado e o presente e contextualização do momento de produção da fonte histórica (Carvalho & Zampa, 2017). É essencial assegurar que o aluno interroga a fonte, analisa os testemunhos e o contexto de produção, descodifica a informação, infere, interpreta e explica o passado, correlacionando-o com o presente (Correia, 2013). Assim, o objetivo não é facilitar o trabalho dos alunos, mas complexificá-lo para que este seja produtivo (Martins, 2020), já que estas dinâmicas promovem “momentos de reflexão, de análise, de crítica e de discussão” (D. Rodrigues, 2020, p. 16).

No que diz respeito às fontes materiais, o seu processo de estudo, no ambiente escolar, deve ser sistemático e coerente, procurando responder a questões sobre o objeto, quanto ao material, à data de produção, à sua utilização, à possibilidade de, na atualidade, existirem objetos com a mesma função e às informações conhecidas sobre o objeto. Assim, a observação, a comparação e a dedução são competências fomentadas com o uso destas fontes (Prats & Santacana, 2019b).

Relativamente às fontes de conteúdo, concretamente as fontes não-verbais, a fotografia, por exemplo, assume um papel importante no conhecimento do passado. A sua análise deve começar por identificar, detalhadamente, as pessoas e, se possível, nomeá-las. Depois, observar o vestuário e os adereços que permitem localizar cronologicamente as fotografias e situar no espaço a origem da fotografia. É também relevante verificar a presença de objetos. Com estes elementos, é possível caracterizar o contexto histórico, político, social e cultural presente na fotografia (Prats & Santacana, 2019a). Ainda no âmbito das fontes de conteúdo, a utilização das fontes sonoras, como a música, influencia positivamente o processo de ensino e aprendizagem dos alunos que são, por exemplo, incentivados a interpretar e a inferir conclusões sobre as informações históricas que a letra da canção transmite (Freitas, 2015).

A valorização das fontes imateriais é um meio de construção da identidade do aluno, através da consideração das suas crenças, do conhecimento da sua família e da sua comunidade em ligação às experiências do passado. Além disto, incluir o património imaterial na

sala de aula valoriza a cultura e promove a criticidade do aluno em relação a outras culturas, já que são estudadas as vidas quotidianas (Ehlke, s.d.).

O uso de fontes virtuais beneficia não só da relação que os alunos têm atualmente com os meios audiovisuais (Freitas, 2015), mas também da flexibilidade do uso de diferentes tipos de linguagem sobre um só tema e da diversidade de autores disponíveis (Junior, 2021). No entanto, este uso tem de ser planeado e filtrado, verificando a qualidade e a autenticidade do que está disponível (Junior, 2021), já que a internet apresenta, por vezes, informação excessiva, pode expor discursos falsificados e existe o risco de a fonte histórica desaparecer (Neto, 2015). É importante avaliar a autenticidade dos sites utilizados, nomeadamente o seu criador, e verificar o autor das fontes históricas, sejam elas textos, vídeos ou imagens (Neto, 2015).

Em conclusão, as fontes históricas são um meio de produção do conhecimento histórico e da aprendizagem escolar (Carvalho, 2022) e o seu uso deve estimular o aluno a investigar o passado, para encontrar uma resposta com sentido no presente e orientar, do ponto de vista histórico, a sua vida quotidiana (Xavier, s.d.). Assim, as fontes históricas selecionadas não devem apresentar demasiados entraves à sua compreensão, mas ser um veículo de motivação, interesse e curiosidade, a par de uma exploração prazerosa e acessível (Bittencourt, 2008).

CAPÍTULO 3 – ASPETOS METODOLÓGICOS

O terceiro capítulo explicita a metodologia de investigação. O estudo enquadra-se na investigação qualitativa e começa-se por apresentar a pergunta de partida e os objetivos específicos. De seguida, explicita-se a estratégia de investigação utilizada, concretamente o estudo de caso. Seguem-se a técnica de recolha de dados, no caso entrevista, o instrumento de recolha de dados, concretamente, o guião de entrevista, e, por fim, a técnica de análise de dados, isto é, a análise de conteúdo.

O estudo apresentado está enquadrado na investigação qualitativa que analisa fenómenos descritivos (Meirinhos & Osório, 2010) que resultam em processos que não são mensuráveis (Amado, 2014). Isto significa que a pesquisa expõe resultados que não são “alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação” (Strauss & Corbin, 2008, p. 23). Assim, defende-se uma perspetiva holística da realidade ou do problema (Amado, 2014), enquadrando-o no seu contexto natural (Amado, 2014; Meirinhos & Osório, 2010), social e cultural (Guerra et al., 2024). Como tal, o problema é compreendido e interpretado (Guerra et al., 2024) através de processos inferenciais e dedutivos (Amado, 2014).

A condução do processo de investigação deve começar por definir o problema a estudar (Amado, 2014; Guerra et al., 2024), espelhando o que se procura estudar ou aprender (Amado, 2014). Neste sentido, formulou-se a pergunta de partida do estudo: qual o entendimento dos/as professores/as sobre a utilização de fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal? Para responder a esta questão e concretizar a pesquisa, definiram-se os seguintes objetivos específicos: conhecer o entendimento dos/as professores/as sobre o lugar das fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal; aferir as fontes históricas mais utilizadas nas salas de aula de História e Geografia de Portugal; reconhecer os critérios que os/as professores/as utilizam para selecionar as fontes históricas a trabalhar nas aulas de História e Geografia de Portugal; identificar com que objetivos os/as professores/as mobilizam fontes históricas para as aulas de História e Geografia de Portugal; compreender as estratégias mobilizadas pelos/as professores/as para a exploração de fontes históricas; analisar a relação entre as aprendizagens essenciais e a utilização de fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal.

Perante a pergunta de partida e os objetivos específicos, selecionou-se o estudo de caso como a estratégia de investigação a seguir e contactaram-se os docentes de História e Geografia de Portugal do agrupamento. A opção pelo estudo de caso está justificada no entendimento de que esta estratégia permite investigar de modo detalhado e contextualizado (Guerra et al., 2024) um caso específico (Guerra et al., 2024; Meirinhos & Osório, 2010), que, neste estudo, é o grupo de docentes. O estudo de caso permite que o investigador assuma uma perspetiva holística do objeto de estudo selecionado, analisando-o de modo contextualizado e dinâmico (Amado, 2014). Perante estas características, conhecer o enquadramento teórico da problemática e definir as questões orientadoras do estudo (Amado, 2014) foi essencial para decidir a direção que o estudo de caso tomou (Meirinhos & Osório, 2010).

Após a definição do problema, é indispensável determinar as técnicas de recolha e de análise de dados (Amado, 2014). A entrevista e a análise de conteúdo, utilizadas neste estudo, são duas das técnicas mais comuns na investigação qualitativa, pois permitem “explorar as experiências, as percepções e as significações dos participantes” (Guerra et al., 2024, p. 3). A entrevista assume uma dupla importância neste estudo, uma vez que é uma das técnicas essenciais quando se trata de um estudo de caso, já que permite compreender as diferentes descrições e interpretações dos entrevistados sobre a realidade (Meirinhos & Osório, 2010). Por conseguinte, a entrevista foi a técnica de recolha de dados selecionada para concretizar o estudo de caso e entrevistaram-se três docentes de História e Geografia de Portugal do agrupamento. A entrevista constituiu-se como um meio de transferência de informação entre o entrevistado e o entrevistador, cujo diálogo foi orientado por objetivos concretos (Amado, 2014) e na qual o entrevistador transmitiu confiança e neutralidade (Guerra et al., 2024).

Neste estudo, recorreu-se à entrevista semidiretiva cujas questões têm origem num instrumento de recolha de dados, o guião de entrevista (cf. apêndice 7). A entrevista semidiretiva caracteriza-se por não impor rigidamente as questões ao entrevistado, permitindo que este reflita sobre o tema do modo que considerar adequado. Assim, é possível aceder às conceções não observáveis dos entrevistados, como opiniões, atitudes e ideais, promovendo momentos de introspeção aos entrevistados (Amado, 2014). O guião de entrevista foi estruturado em diferentes blocos temáticos, sendo que para cada um foram

definidas questões orientadoras e perguntas de recurso e aferição (Amado, 2014; Guerra et al., 2024). Durante as entrevistas, recorreu-se às perguntas de recurso e aferição quando o entrevistado não alcançou o grau de explicação pretendido (Amado, 2014). Todas as questões conferiram liberdade de resposta ao entrevistado e relacionaram-se, sobretudo, com a experiência, o conhecimento e a opinião deste. As primeiras questões eram de carácter factual e as últimas estavam relacionadas com a opinião do entrevistado (Amado, 2014).

O guião de entrevista utilizado dispõe de oito blocos temáticos, cada um com objetivos ajustados com os objetivos específicos do estudo. O primeiro bloco diz respeito à legitimação da entrevista e visou explicar a situação e criar ambiente propício à entrevista. Os restantes blocos guiaram a entrevista ao encontro das temáticas que se pretendia explorar. O segundo bloco, “Entendimento sobre as fontes históricas”, procurou conhecer o entendimento dos professores sobre o lugar das fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal. O terceiro bloco, dedicado às fontes históricas nas salas de aula de História e Geografia de Portugal, pretendeu aferir as fontes históricas mais utilizadas nas salas de aula de História e Geografia de Portugal. O bloco seguinte, sobre os critérios de seleção das fontes históricas, teve como objetivo reconhecer os critérios utilizados pelos professores. O quinto bloco procurou identificar os objetivos dos professores na mobilização das fontes históricas para as aulas de História e Geografia de Portugal. No bloco seguinte, procurou-se explorar a perceção sobre as estratégias mobilizadas para a exploração de fontes históricas e, no sétimo bloco, pretendeu-se analisar a relação entre as normas e a utilização de fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal. Por fim, o oitavo bloco, nomeado “Síntese sobre a entrevista”, teve como objetivo compreender o sentido que o entrevistado atribuiu à entrevista. Todas as entrevistas foram gravadas, com recurso ao áudio, e transcritas (cf. apêndices 8, 9 e 10).

No decorrer do estudo, o investigador deve adotar uma postura ética, preservar a privacidade e a confidencialidade dos participantes (Guerra et al., 2024), sendo que o respeito pelos participantes é o princípio fundamental de todo o processo de investigação (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014). Como tal, antes das entrevistas, foi entregue a cada um dos docentes um termo de consentimento informado (cf. apêndice 11)

que foi assinado por ambas as partes. O documento garante que os participantes são informados sobre todos os aspetos da sua participação no estudo, bem como dos objetivos da investigação. São também assegurados aos participantes os direitos à privacidade, à discrição e ao anonimato. Tal como acordado no termo de consentimento informado, os participantes serão informados sobre os resultados da investigação (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2014).

Depois da transcrição das entrevistas, iniciou-se o processo de análise de dados, essencial na investigação. A técnica escolhida é a análise de conteúdo, cujas características a tornam flexível e adaptável às estratégias adotadas nas fases anteriores. Através de diversas operações, a análise de conteúdo permite construir uma grelha de análise que responda à interpretação do conteúdo de forma objetiva, fiel e válida (Amado, 2014). Começou-se por proceder a leituras exploratórias das entrevistas para possibilitar o processo do seu recorte e diferenciação vertical que consiste no “esquartejamento do texto” (Amado, 2014, p. 319). Este processo resultou em unidades de registo, frases ou parágrafos que foram numerados de acordo com a entrevista a que diziam respeito. Para cada unidade escreveu-se uma pequena expressão que explicitou o sentido geral do recorte, sendo que cada uma foi sendo aperfeiçoada e uniformizada aos restantes recortes com o mesmo sentido. É importante ter em linha de conta que o recorte e a diferenciação vertical têm por objetivo o reagrupamento de todas as unidades de registo para que se alcancem novos sentidos (Amado, 2014).

Em consequência, a segunda fase do processo de análise consistiu em reagrupar e comparar horizontalmente as unidades de registo com sentido igual ou semelhante das diferentes entrevistas. Os parágrafos foram ordenados de acordo com os blocos temáticos e agrupados em função da expressão atribuída, sendo que se manteve o código que identifica a origem de cada unidade de registo (Amado, 2014).

Depois, os temas foram definidos, hierarquizados e as categorias e subcategorias dos temas foram também determinadas. A codificação e a classificação por categorias e subcategorias dos dados permite que estes sejam representados de modo rigoroso, objetivo e o seu sentido seja interpretado por meio de inferências. Os dados foram organizados num mapa conceptual com categorias, subcategorias e indicadores, isto é, expressões que traduzem a ideia geral das unidades de registo. Neste processo, é importante garantir que

as subcategorias têm sentido e ampliam corretamente as ideias gerais das categorias e que os indicadores também refletem as ideias principais das subcategorias (Amado, 2014).

O mapa conceptual viabilizou a construção da matriz de redução de dados. As três primeiras colunas referem as categorias, as subcategorias e os indicadores e a quarta coluna apresenta as unidades de registo respeitantes a cada um desses elementos.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

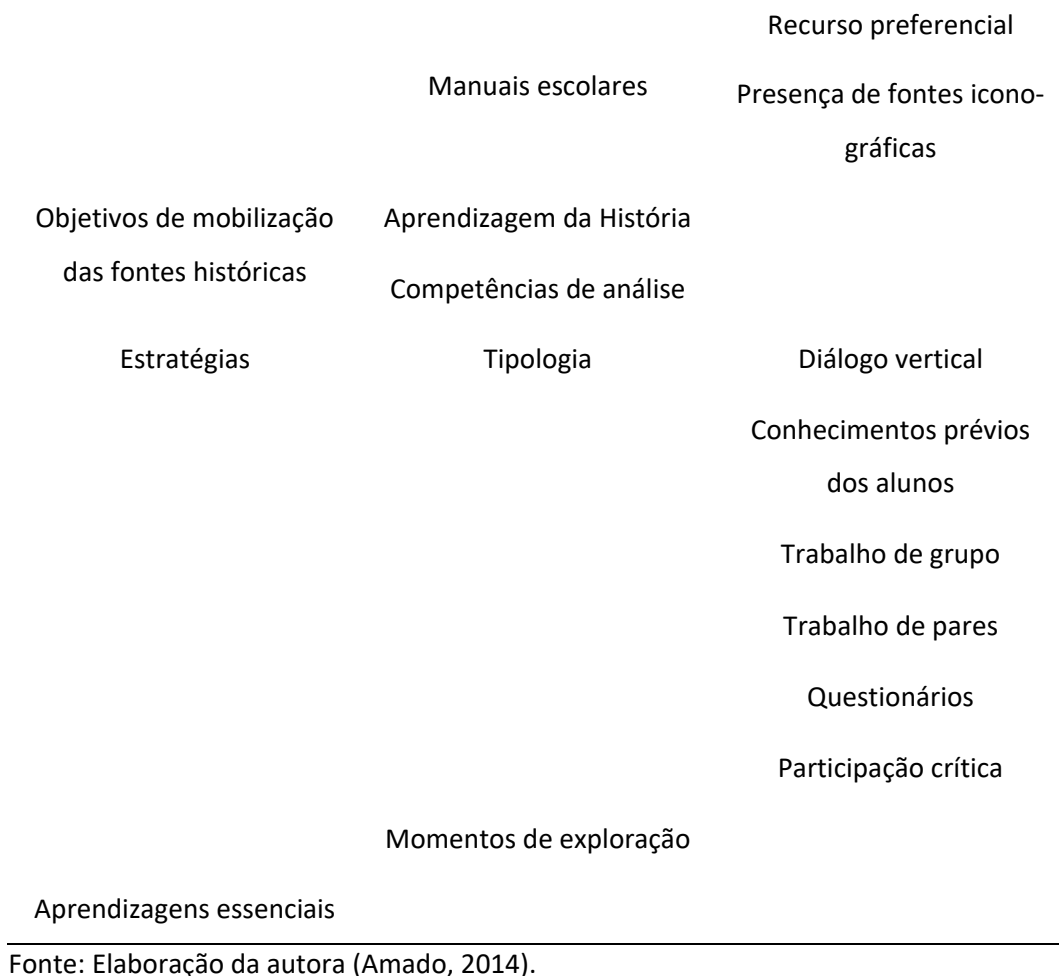
Procede-se, no quarto capítulo, à apresentação e discussão dos dados recolhidos nas entrevistas semidiretivas submetidos a análise de conteúdo. Neste sentido, esta análise é evidenciada através do mapa conceptual elaborado e das suas categorias, subcategorias e indicadores. Depois, recorrendo à matriz de redução de dados, realiza-se a análise detalhada de cada uma das subcategorias.

A análise de conteúdo das entrevistas resultou na elaboração de um mapa conceptual, organizado em categorias, subcategorias e indicadores (cf. Tabela 5).

Tabela 5

Mapa Conceptual da Análise de Conteúdo

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Fontes históricas	Conceito	Extensão e variedade
		Entendimento do passado
	Importância pedagógica	História como ciência
		Ensino da disciplina
		Aprendizagem do aluno
		Reconhecimento dos factos históricos pelos alunos
Utilização das fontes históricas na sala de aula	Fontes iconográficas	
	Vídeos	
	Fontes materiais	
	Fontes escritas	
Critérios de seleção das fontes históricas	Características da turma e dos alunos	



Neste mapa conceitual, destacam-se seis categorias, sendo elas: fontes históricas; utilização das fontes históricas na sala de aula; critérios de seleção das fontes históricas; objetivos de mobilização das fontes históricas; estratégias; aprendizagens essenciais.

A primeira categoria “Fontes históricas” apresenta duas subcategorias: conceito e importância pedagógica. Estas traduzem o entendimento dos professores sobre a extensão e variedade das fontes históricas e a importância pedagógica que estes atribuem ao recurso. Segue-se “Utilização das fontes históricas na sala de aula”, subdividida em quatro subcategorias: fontes iconográficas, vídeos, fontes materiais e fontes escritas. Estas evidenciam as fontes históricas mais utilizadas pelos docentes e a justificação para essas escolhas.

Depois, na categoria “Critérios de seleção das fontes históricas” destacam-se duas subcategorias. A primeira, “Características da turma e dos alunos”, traduz a perceção dos docentes sobre a importância e a influência do contexto grupal e individual na seleção das fontes históricas. A segunda subcategoria, “Manuais escolares”, revela de que forma estes constituem um recurso preferencial no momento de seleção das fontes históricas e a influência da presença de fontes iconográficas para a escolha dos manuais escolares.

Na quarta categoria “Objetivos de mobilização das fontes históricas” elaboraram-se duas subcategorias, aprendizagem da História e competências de análise, que explicitam a contribuição destes recursos no processo de aprendizagem dos alunos e na aquisição de competências de análise.

Em “Estratégias” evidenciam-se as subcategorias tipologia e momentos de exploração. A tipologia releva as estratégias às quais os docentes recorrem nos momentos de trabalho com fontes históricas, como o diálogo vertical, o conhecimento prévio dos alunos, o trabalho de grupo, o trabalho de pares e os questionários. Os momentos de exploração traduzem quando é que os professores recorrem às fontes históricas no decorrer da aula.

Finalmente, “Aprendizagens essenciais” manifesta as conceções dos docentes relativamente à influência das aprendizagens essenciais no processo de ensino e de aprendizagem promovido na sala de aula e a sua importância na disciplina.

Recorrendo, agora, à matriz de redução de dados, é possível analisar com maior detalhe as categorias, as subcategorias e os indicadores apresentados, através das unidades de registo. Começando com a categoria “Fontes históricas”, apresenta-se, na Tabela 6, um recorte da matriz de redução de dados relativo à subcategoria “Conceito”.

Tabela 6*Recorte da subcategoria “Conceito”*

Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Conceito	Extensão e variedade	[...] o conceito de fontes históricas é muito lato. Portanto, dependendo dos temas, dos assuntos a abordar podemos utilizar imensas e vários tipos. (E3)
	Entendimento do passado	Portanto, o conceito de fonte histórica é realmente é tudo aquilo que nos ajuda a entender o passado [...]. (E3)

Fonte: Elaboração da autora (Amado, 2014).

O conceito de fonte história é, atualmente, abrangente (Correia, 2013), no sentido em que qualquer vestígio que resulte da ação e da interferência do ser humano pode ser considerado fonte histórica (Barros, 2012; 2019b; 2020). É neste sentido que um dos docentes descreve o conceito de fontes históricas como “[...] muito lato [...]” (E3), o que se traduz na extensão e variedade de fontes históricas disponíveis para cada conteúdo programático. Ressalva também que a variedade de fontes históricas é tanto maior quanto mais recente for o tema em estudo, entendendo que a distância temporal afeta a quantidade e a diversidade de recursos disponíveis. O mesmo docente explica que as fontes históricas são um meio de compreensão do passado, afirmando que “[...] o conceito de fonte histórica é tudo aquilo que nos ajuda a entender o passado [...]” (E3), concordando com a literatura (Barros, 2012; 2019b; 2020).

Segue-se o recorte da subcategoria “Importância pedagógica” na Tabela 7.

Tabela 7

Recorte da subcategoria “Importância pedagógica”

Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Importância pedagógica	História como ciência	[...] importante à partida que os meninos distingam a história do era uma vez... Portanto, da fantasia e perceberem que a história de facto é uma ciência que se faz com fontes. (E1) Nós temos que partir das fontes históricas sempre, independentemente dos temas porque a História e Geografia de Portugal é uma ciência. E... E baseia-se em fontes históricas. (E3) Olha, um deles é mostrar claramente que a História é uma ciência e que como todas as ciências [...] tem que ser comprovada. E como eu costumo dizer aos meus alunos, [...] quanto mais vamos para trás na História, quanto mais nos distanciamos da atualidade, maior é a dificuldade na comprovação e [...] não temos a

mesma quantidade e diversidade de recursos de fontes históricas que temos desde há dois séculos, por exemplo. [...] É mostrar-lhes que a História que não é algo que passou e que não interessa nada, mas que é uma ciência com a qual se aprende [...]. Interessa sim para mostrar não só que há situações que são cíclicas e que se repetem, mas precisamente para perceber quem somos, de onde vimos, para depois também nos dar algumas pistas sobre o futuro que a humanidade pode vir a ter. (E3)

Ensino da disciplina

É básico no ensino da história a questão das fontes, não é? (E1)

[...] as fontes históricas são sempre subjacentes às aulas, embora de forma mais específica ou menos específica [...] mas estão sempre presentes nas diversas aulas. (E2)

Tornam o ensino da história mais objetivo. Que é uma disciplina muito subjetiva por tratar do passado [...]. (E2)

Aprendizagem do aluno [...] Como eu disse antes, para eles perceberem o que... O que nós transmitimos acerca da história não é uma opinião, é uma coisa estudada que pode ser mudada. Eles também têm essa noção. Pode ser mudada dependendo precisamente do aparecimento de outras fontes que contrariem aquilo que, entretanto, se pensava. (E1)

[...] Embora ele não as considere importante, embora talvez não tenha essa noção, mas são importantes porque consegue transportar para a realidade aquilo que é bastante subjetivo para eles. [...] (E2)

Reconhecimento dos factos históricos pelos alunos É importante que os alunos ao estudarem percebam [...] que nos estamos a basear em algo que existe,

que existiu para... Para chegarmos a uma determinada linha de conhecimento e para que, para chegarmos a conclusões concretas sobre o que aconteceu [...]. (E3)

Fonte: Elaboração da autora (Amado, 2014).

Relativamente à importância pedagógica, dois dos docentes referem como essencial que os alunos compreendam a História como uma ciência, cuja base são as fontes históricas. Os docentes destacam também a importância deste recurso no ensino da disciplina e na necessidade de a objetivar, afirmando que “é básico no ensino da história a questão das fontes [...]” (E1) e que estas “tornam o ensino da história mais objetivo. Que é uma disciplina muito subjetiva por tratar do passado [...]” (E2). Recorrer às fontes históricas na sala de aula é visto, igualmente, como fundamental para que o aluno entenda que a História não se baseia em opiniões e que as ideias sobre os acontecimentos são mutáveis, como explica um dos professores entrevistados assegurando que “[...] o que nós transmitimos acerca da história não é uma opinião, é uma coisa estudada que pode ser mudada. [...] Pode ser mudada dependendo precisamente do aparecimento de outras fontes que contrariem aquilo que, entretanto, se pensava.” (E1). Essencialmente, este processo promove a construção de uma análise crítica à fonte histórica (Carvalho & Zampa, 2017). Nesta perspetiva, os alunos constroem o seu pensamento crítico (Carvalho & Zampa, 2017; Monti, 2019) através de um questionamento ativo (Martins, 2020).

O docente 2 reafirma a importância das fontes na objetividade da História, defendendo que as fontes “[...] são importantes porque consegue transportar para a realidade aquilo que é bastante subjetivo para eles. [...]” (E2). Por fim, o docente 3 entende que o trabalho na sala de aula deve garantir que os alunos reconhecem os factos históricos, já que “é importante que os alunos ao estudarem percebam [...] que nos estamos a basear em algo que existe, que existiu para... para chegarmos a uma determinada linha de conhecimento [...]” (E3). Assim, os alunos desenvolvem o seu pensamento histórico (Lobo, 2020).

De seguida, apresenta-se a categoria “Utilização das fontes históricas na sala de aula” que destaca as fontes históricas mais utilizadas, começando pelo recorte da subcategoria “Fontes iconográficas”, na Tabela 8.

Tabela 8

Recorte da subcategoria “Fontes iconográficas”

Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Fontes iconográficas		[...] entre os dez e os doze, é muito importante o documento de imagem, não é? [...] (E1) [...] recorreremos à fotografia. (E1)

Fonte: Elaboração da autora (Amado, 2014).

Um dos docentes salienta as fontes iconográficas destacando a relevância do uso da imagem na faixa etária dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico – “[...] entre os dez e os doze, é muito importante o documento de imagem [...]” (E1) –, nomeadamente a fotografia. A fotografia, enquadrada nas fontes não-verbais no campo das fontes de conteúdo (Barros, 2019a), é um recurso imutável (Guedes & Nicodem, 2017) que, através da análise do seu conteúdo (Barros, 2019b, 2020), possibilita caracterizar o contexto histórico, político, social e cultural (Prats & Santacana, 2019a). Neste sentido, a imagem assume um papel muito importante na aquisição de conhecimento histórico (Guedes & Nicodem, 2017; Prats & Santacana, 2019a) e no desenvolvimento da imaginação dos alunos, uma vez que a imagem permite uma perceção rápida daquilo que se vê (Guedes & Nicodem, 2017).

Considerando a faixa etária dos alunos, estes encontram-se no estágio operativo concreto, segundo Piaget, no qual a criança desenvolve o seu pensamento lógico (Cevolane

et al., 2017) e a imagem assume um papel relevante como veículo de compreensão do mundo (Calado, 1994). As crianças selecionam e organizam as suas perceções e o meio ambiente destas é representado através de imagens. Nesta fase, são capazes de objetivar as descrições das representações visuais e de compreender a cronologia de uma sucessão visual. Perante este nível de concretização, as imagens alcançam uma especial importância na promoção do raciocínio infantil (Calado, 1994).

Segue-se, na Tabela 9, o recorte da subcategoria “Vídeos”.

Tabela 9

Recorte da subcategoria “Vídeos”

Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Vídeos		Olhe, agora moderna-mente [...] tens os vídeos [...]. São mais interessantes. (E2) Os vídeos que ajudam bastante. Eles são muito mais... Se calhar até exagero, não é? Eu própria às vezes já... Calma que isto já chega de vídeos, vamos lá à imagem parada, porque eles estão um bocadinho viciados no movimento [...] (E1) [...] o que eu estou a dizer é que privilegio a imagem em relação ao texto, não é? Ao

documento escrito. Mas
claro também se usa o do-
cumento escrito. (E1)

Fonte: Elaboração da autora (Amado, 2014).

Os vídeos são fontes virtuais (Barros, 2019a) que, habitualmente, abrangem diferentes tipos de linguagem (Junior, 2021), relacionando-se com fontes textuais, sonoras, imagéticas e materiais (Barros, 2020). Nesta perspetiva, um dos docentes considera que os vídeos são o recurso mais interessante e outro reconhece as suas vantagens, contudo, ressalva também que o uso excessivo não é saudável para os alunos e que a imagem estática também deve ser utilizada. Esta ideia enquadra-se na defesa de um uso planeado e filtrado das fontes virtuais e da verificação da qualidade e autenticidade dos recursos disponíveis (Junior, 2021). O mesmo docente, de resto, sublinha que privilegia a utilização da imagem em detrimento do texto escrito, embora mobilize ambos.

Na Tabela 10, apresenta-se o recorte da subcategoria “Fontes materiais”.

Tabela 10

Recorte da subcategoria “Fontes materiais”

Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Fontes materiais		No contexto mesmo poder- mos ir aos sítios e... E eu procuro isso na história, no património local próximo que, portanto... Que eles tenham contacto com as fontes mesmo concretas. [...] (E1)

Fonte: Elaboração da autora (Amado, 2014).

As fontes materiais (Barros, 2019a) são referidas por um dos docentes que recorre, com alguma frequência, ao património local próximo da escola, procurando que os alunos “[...] tenham contacto com as fontes mesmo concretas. [...]” (E1). O estudo do património local, enquanto fonte material, é um meio promotor das competências de observação, comparação e dedução (Prats & Santacana, 2019b).

Finalmente, a última subcategoria, “Fontes escritas”, é apresentada na Tabela 11.

Tabela 11

Recorte da subcategoria “Fontes escritas”

Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Fontes escritas		Olhe, agora modernamente, tens os documentos [...]. (E2)
		Olha, depende da época. Há variadíssimas. As fontes, aparentemente aquelas que são mais utilizadas são fontes, são as fontes escritas. Aparentemente. Contudo, dependendo das épocas, isso não é possível, como é óbvio. (E3)

Fonte: Elaboração da autora (Amado, 2014).

As fontes escritas enquadram-se nas fontes verbais no campo das fontes de conteúdo (Barros, 2019a) e o seu uso permite que o aluno analise os testemunhos, descodifique a informação, infira e interprete (Correia, 2013). Um dos docentes explica que as fontes

escritas habitualmente são as mais utilizadas, mas que a época em estudo é um critério a ter em conta, já que nem sempre é possível recorrer à evidência escrita – “[...] As fontes, aparentemente aquelas que são mais utilizadas são fontes, são as fontes escritas. Aparentemente. Contudo, dependendo das épocas, isso não é possível, como é óbvio.” (E3).

Apresenta-se, agora, a categoria “Critérios de seleção das fontes históricas”, começando pela subcategoria “Características da turma e dos/as alunos/as”, na Tabela 12.

Tabela 12

Recorte da subcategoria “Características da turma e dos/as alunos/as”

Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Características da turma e dos/as alunos/as		[...] eu utilizo tudo aquilo que, que me aparece dentro da panóplia que há ao meu dispor que me parece mais importante para... Para aquela turma em questão. Não só para o assunto obviamente, mas também para os alunos que tenho à frente. (E3) Então, geralmente, quando estou a preparar uma aula eu penso nos alunos que tenho à frente e, de acordo com isso, eu vou preparando a aula e vou vendo o que é que está ao meu dispor perante determinado

tema, determinado assunto. [...] (E3)

[...] basicamente a seleção que eu faço tem a ver com o grupo turma. Portanto, obviamente que sim, não é? Não vão, não vão ser eles a escolher obviamente, mas sou eu com base na... Nos alunos que tenho à frente que escolho. [...] (E3)

[...] Se há alunos com grandes necessidades educativas especiais, tem que se adequar [...]. (E2)

[...] se for uma coisa muito difícil de perceber eu não a vou utilizar. Tem que ser relativamente de fácil apreensão [...]. Lá está, dependendo do grupo turma que tenha, que os leva a pensar mais ou que lhes desperta mais curiosidade. [...] (E3)

[...] Alguns tipos de documentos escritos que, que são mais impercetíveis ou que são mais difíceis de entender dependendo da

idade que tenho dos alunos
mais pequenos talvez. [...]
(E3)

[...] Imagina que eu tenho
uma turma que tem al-
guma dificuldade em, na
apreensão de conhecimen-
tos. Então eu tento utilizar
tudo do que for mais atra-
tivo, mais motivador. Se for
uma turma que eu possa
utilizar também a parte da
atração, da motivação, mas
logo a seguir eu possa pôr
um documento que eles
leiam e que consigam reti-
rar o que eu preciso, eu
faço. Portanto, tudo de-
pende dos, da turma que
tenho à minha frente, dos
alunos. É sempre esse o
meu ponto de partida. [...]
(E3)

Fonte: Elaboração da autora (Amado, 2014).

As características da turma com a qual se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem afeta as escolhas dos docentes, na medida em que as fontes históricas selecionadas dizem respeito não só ao tema em estudo, mas também aos alunos, às suas especificidades e às suas necessidades educativas especiais, caso existam. A docente 3 afirma que “[...] quando estou a preparar uma aula eu penso nos alunos que tenho à frente e, de acordo com isso, eu vou preparando a aula e vou vendo o que é que está ao meu dispor

perante determinado tema, determinado assunto. [...]” (E3) e a docente 2 defende que “[...] Se há alunos com grandes necessidades educativas especiais, tem que se adequar [...]” (E2).

Além disto, um dos docentes evidencia que no momento de seleção das fontes históricas, tem em consideração o grau de dificuldade de compreensão das mesmas e aquilo que poderá estimular os alunos, já que “[...] se for uma coisa muito difícil de perceber eu não a vou utilizar. Tem que ser relativamente de fácil apreensão [...]” (E3). O docente indica também que a faixa etária dos alunos importa para selecionar, nomeadamente, os documentos escritos. No fundo, o processo de seleção feito pelo docente procura atrair os alunos, motivá-los e, simultaneamente, garantir que estes respondem aos objetivos que o professor estabelece para a sua aula. A motivação dos alunos, referida pelo docente, é fundamental no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, a fim de garantir que os alunos se esforçam. Neste processo, o professor é o principal promotor da motivação dos alunos para que estes alcancem as aprendizagens pretendidas (A. Rodrigues, 2017).

Os critérios indicados pelos docentes compaginam-se com a literatura, na medida em diferentes autores sublinham que as fontes históricas selecionadas devem ser adequadas à faixa etária (Azevedo, 2016; Freitas, 2015; Lobo, 2020), às características e aos interesses da turma (Lobo, 2020). Respeitando estes critérios, os recursos utilizados permitem a compreensão dos alunos e promovem a sua motivação, interesse e curiosidade (Bitten-court, 2008).

Segue-se, na Tabela 13, o recorte da subcategoria “Manuais escolares”.

Tabela 13

Recorte da subcategoria “Manuais escolares”

Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Manuais escolares	Recurso preferencial	Bom, à partida elas estão pré-selecionadas, porque

nós temos um manual. E que é o instrumento de trabalho dos meninos e que, portanto, temos que rentabilizar, não é? Eu não... Não sou daquelas pessoas que segue o manual à risca ou que só se fica no manual, mas a verdade é que ele é a base de onde partimos. Portanto, quando eu vou à procura é em complemento àquilo que eles têm. Portanto, a base de seleção começa por aí, não é? Os materiais que nos são disponibilizados pelas editoras e depois procuram-se outros. Se bem como eu já disse, o que eu procuro mesmo é levá-los aos locais. (E1)

[...] os manuais trazem muitos exemplares de fontes históricas [...] (E3)

Presença de fontes iconográficas

É um dos critérios por exemplo da escolha dos manuais é a riqueza e... A riqueza das fontes... Das fontes de imagem... É a ima-

gem, não é? Das fotografias, o tamanho, a qualidade, essa é uma das coisas importantes. Hoje, nos materiais digitais que temos... Que temos acesso, é um dos critérios mais importantes da escolha é esse precisamente. (E1)

Fonte: Elaboração da autora (Amado, 2014).

Relativamente aos manuais escolares, este é um recurso preferencial dos docentes, porque as fontes históricas estão previamente selecionadas e, habitualmente, dispõem de várias opções de escolha, como assegura um dos docentes afirmando que “[...] os manuais trazem muitos exemplares de fontes históricas [...]” (E3). O docente 1 acrescenta também que o manual “[...] é o instrumento de trabalhos dos meninos e que, portanto, temos que rentabilizar [...]” (E1), constituindo-se como a base do trabalho na sala de aula e o ponto de partida na seleção das fontes históricas, já que existem “[...] os materiais que nos são disponibilizados pelas editoras e depois procuram-se outros. [...]” (E1). O mesmo docente afirma que a seleção dos manuais é influenciada pela presença das fontes históricas, sobretudo das fontes iconográficas, do ponto de vista do tamanho e da qualidade, garantindo que “é um dos critérios por exemplo da escolha dos manuais é a riqueza [...] Das fontes de imagem [...] Das fotografias, o tamanho, a qualidade, essa é uma das coisas importantes.” (E1).

De seguida, inicia-se a categoria “Objetivos de mobilização das fontes históricas” com o recorte da subcategoria “Aprendizagem da História” na Tabela 14.

Tabela 14

Recorte da subcategoria “Aprendizagem da História”

Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Aprendizagem da História		[...] conduzem um maior interesse e uma maior motivação por parte dos alunos que pode levar a eles tentarem pesquisar por eles, terem interesse em pesquisar mais sobre determinado assunto [...]. (E2) Sim, sim, potenciam. [...] Pelo facto de... Dos alunos terem que fazer também um trabalho de interpretação, pelo facto de perceberem que ele, que aquilo é um documento histórico, seja um vaso, seja um exemplo de uma carta, seja um papiro, seja o que for, não é? Pode ser encarado como a prova de que realmente existiu, que existiu e que foi real. E que não estamos a inventar. (E3) [...] É o que faz a diferença entre o pensamento histó-

rico e o pensamento imagi-
nativo e criativo, não é?
(E1)

Fonte: Elaboração da autora (Amado, 2014).

A aprendizagem da História traduz-se no interesse e na motivação que os alunos adquirem contactando com fontes históricas, que os podem levar a procurar saber mais sobre determinado assunto, como indica o docente 2. O docente 3 explica que as fontes históricas são um meio de desenvolvimento do trabalho de interpretação do facto histórico, já que este tipo de recurso “[...] pode ser encarado como a prova de que realmente existiu, que existiu e que foi real. E que não estamos a inventar” (E3).

O docente 1 alinha por este raciocínio, afirmando que as fontes históricas promovem a diferenciação entre o pensamento histórico e o pensamento imaginativo, sendo que o primeiro é desenvolvido, precisamente, através da interpretação das fontes históricas (Correia, 2013) e permite melhorar o conhecimento histórico dos alunos (Bittencourt, 2008).

Na Tabela 15, apresenta-se o recorte da subcategoria “Competências de análise”.

Tabela 15

Recorte da subcategoria “Competências de análise”

Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Competências de análise		[...] Começa-se sempre por o que é que... O que é que vocês veem aqui, não é? E depois claro que às vezes é preciso encaminhar. Quase

sempre é preciso encaminhar o olhar deles. O olhar crítico, não é? [...] no sexto ano, o segundo ano do ciclo, eles próprios já são capazes, alguns, de sem nós dizermos nada, eles conseguirem relacionar e interpretar [...] E ser capaz até de deduzir outras... Outras interpretações, sim. (E1)

[...] Pode ser uma imagem ou um monumento. Através disso eles têm que analisar em que época se faz, o que é, qual é o monumento que realmente lá existe, está representado de que forma. (E2)

[...] Mas se eu lhes der, por exemplo, a imagem... Vamos imaginar dos primeiros povos. [...] Eu às vezes digo-lhes quando estou a estudar as comunidades recoletoras, as primeiras comunidades, costumo-lhes dizer que o biface é uma espécie de robô atual, porque faz tudo. Robô, aqueles robôs de cozinha, porque

faz tudo, corta, amassa, amassa peles, amassa grãos que eles apanhem. Portanto, e eles ficam a perceber que realmente existiram outro tipo de artefactos, outros tipos de instrumentos que eram extremamente importantes na sua época. [...] (E3)

Imagina, imagina que... Que eu vou, que estou a dar o início do quinto ano. [...] Obviamente que temos que analisar mapas, certo? Então... Os alunos a partir, muitos deles, têm dificuldade em saber onde é que estamos no mundo. E isso é importante para eles sabermos onde é que estamos no mundo. [...] Geralmente levo um mapa também em papel para eles verem o que existia antes, mas pode ser um mapa de um recurso da... Sei lá, de uma das plataformas digitais. E eles vão ver, vão todos ver na turma de onde é que vieram e onde é que estão. E assim

todos nós temos uma percepção, eles têm uma percepção do lugar, do seu lugar no mundo. Portanto, isso estamos a interpretar. [...]
(E3)

Então se falamos de intervenção ativa dos alunos na construção do seu conhecimento, eles não são um vaso que vamos encher. [...] Eles próprios percebem que estão a construir o seu conhecimento. Portanto, a intervenção ativa e crítica e ser capaz de refletir, de pensar é... É importante a partir das fontes, não é? Porque se não tivermos fontes estamos só a despejar conhecimento, não... Não vai naturalmente contribuir para um cidadão... Não é, reflexivo e crítico que é o que queremos no futuro, portanto. (E1)

Fonte: Elaboração da autora (Amado, 2014).

As competências de análise são promovidas através das práticas pedagógicas que viabilizam a exploração ativa dos alunos (Azevedo, 2016). O docente 1 permite que os alunos observem a fonte, mas é habitual, posteriormente, guiar a análise, do ponto de vista do

desenvolvimento do “[...] olhar crítico [...]” (E1) dos alunos, afirmando que, através deste processo, os alunos se tornam capazes de relacionar informação, interpretação e fazer deduções, desenvolvendo as respetivas competências, como defendem alguns autores (Correia, 2013; Lobo, 2020). Por outro lado, o docente 2 procura que os alunos, perante a presença de uma imagem ou de um monumento, identifiquem a época de origem e o nome do que está representado. Ainda relativamente à imagem, o docente 3 procura estabelecer relações com a atualidade, nomeadamente quando a imagem representa artefactos, expondo um exemplo relativo ao biface, comparando-o com um robô de cozinha. Assim, os alunos “[...] ficam a perceber que realmente existiram outro tipo de artefactos, outros tipos de instrumentos que eram extremamente importantes na sua época. [...]” (E3). Através desta estratégia, o docente promove a função de comunicação e a função pedagógica da imagem. Nesta perspetiva, a imagem ilustra uma parte da época histórica em estudo e a sua análise permite obter conhecimento sobre a época e consciencializar os alunos que a imagem representa a realidade (Arneiro, 2022).

O mesmo docente exemplifica uma estratégia à qual recorre no trabalho com mapas que são indispensáveis nos conteúdos iniciais do 5.º ano de escolaridade, expondo a dificuldade que os alunos têm em reconhecer onde se localiza Portugal em relação ao mundo. Como tal, todos os alunos verificam no mapa “[...] de onde é que vieram e onde é que estão [...]” (E3), para que fiquem a conhecer a localização desses lugares. A utilização de mapas desenvolve uma das competências específicas da disciplina referida nas aprendizagens essenciais de História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo do ensino básico que pretende que o aluno seja capaz de localizar os espaços e os territórios que lhe conferem identidade a fim de compreender a dimensão de Portugal e a sua inserção no mundo (Direção-Geral da Educação, 2018).

Nesta perspetiva, o trabalho com as fontes históricas permite que os alunos tenham uma participação ativa, crítica e reflexiva, contrariando a transmissão de conhecimentos exclusiva do professor, como defende o docente 1 afirmando que “[...] se falamos de intervenção ativa dos alunos na construção do seu conhecimento, eles não são um vaso que vamos encher. [...] Portanto, a intervenção ativa e crítica e ser capaz de refletir, de pensar

é... É importante a partir das fontes [...] Porque se não tivermos fontes estamos só a des-
pejar conhecimento, não... Não vai naturalmente contribuir para um cidadão... Não é, re-
flexivo e crítico que é o que queremos no futuro [...]” (E1).

Esta opinião do docente compagina-se com as ideias defendidas por alguns autores rela-
tivamente ao desenvolvimento do pensamento histórico, do pensamento crítico (Freitas,
2015) e da capacidade de resolução de problemas (Martins, 2020), essenciais na constru-
ção de cidadãos aptos para a elaboração de discursos sobre o passado e para a crítica da
informação partilhada na sociedade (Correia, 2013). É, portanto, fundamental que a ex-
ploração de um determinado tema garanta a promoção de momentos interessantes e
desafiadores que desenvolvam competências nos alunos (A. Rodrigues, 2017).

Segue-se a categoria “Estratégias” com a primeira subcategoria “Tipologia” na Tabela 16.

Tabela 16

Recorte da subcategoria “Tipologia”

Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Tipologia	Diálogo vertical	As estratégias... É levá-los a olhar. Não há uma estraté- gia única, depende do do- cumento. À partida é dar- lhes o documento e come- çar por aí. Perceber... Deixá-los dizer o que... O que é que lhes sugere, o que é que eles entendem e depois encaminhar, natu- ralmente. (E1)

	[...] Eu faço o meu guião mental [...]. Mas, geralmente, mostro a fonte histórica, explico a origem e depois vou questionando sobre o que é que veem, o que é que observam, o que é que dali se pode tirar, o que é que acham. [...] (E3)
Conhecimentos prévios dos alunos	Fazer pontes para outras coisas que eles, portanto, observaram e analisaram. (E1)
Trabalho de grupo	[...] Imagina que há três filas na sala de aula. Eu pego em três documentos, em três tipos de documentos diferentes, com questões obviamente que podem ser parecidas, mas o documento é diferente, e uma fila trabalha um documento, a seguinte trabalha outro documento e assim sucessivamente. E depois todos eles vão apresentar as conclusões a que chegaram. (E3)
Trabalho de pares	[...] E o trabalho de pares eu gosto, portanto, em pares

com perguntas. Têm o documento, lançam-se as perguntas e os dois... Os dois meninos dialogam sobre a resposta a dar. [...] Todos falam, todos dão as suas opiniões e no fim faz-se um resumo do que está mais certo [...]. (E1)

Imagina que o objetivo era mesmo analisar um documento histórico escrito. Eu posso fazê-lo a pares. Mais do que pares não faço. [...] Para mim, não é uma metodologia que me, que eu acho que traga vantagens. A pares sim. Há menos barulho, há mais concentração e no final eles podem partilhar. [...] (E3)

Questionários

[...] Os textos já vêm acompanhados com algumas questões e, portanto, aí eles vão responder às questões. [...] (E3)

Fonte: Elaboração da autora (Amado, 2014).

A relação entre o professor e o aluno estabelece-se através da comunicação, concretamente com recurso ao diálogo que é fundamental na mediação de conhecimento. Neste

sentido, o docente dialoga com o aluno, procurando que este pense, crie e estabeleça relações entre os conteúdos programáticos e as experiências pessoais (Belotti & Faria, 2010). O diálogo vertical é uma estratégia comum aos docentes 1 e 3. No entanto, existem diferenças. Se o docente 1 concede liberdade de interpretação aos alunos antes de guiar esse processo, o docente 3 explica a origem da fonte e apresenta questões aos alunos.

A integração dos conhecimentos prévios dos alunos no processo de ensino e aprendizagem promove a participação ativa dos alunos e estimula os seus processos de crescimento como cidadãos. Ressalva-se que os seus conhecimentos prévios possuem um determinado nível de organização e coerência interna, sendo, por isso, importante que o professor os valorize e reconheça (A. Rodrigues, 2017). Apesar das vantagens referidas, apenas o docente 1 estabelece ligações entre os conhecimentos prévios dos alunos e os conteúdos programáticos.

No que diz respeito ao trabalho de grupo, o docente 3 apresenta uma estratégia na qual utiliza fontes históricas diferentes para cada fila da sala de aula, ainda que com questões semelhantes. Cada fila desenvolve o trabalho com o respetivo recurso e, depois, partilha as conclusões com a turma. O trabalho de grupo permite que os alunos interajam entre si e exponham diferentes perspetivas, promovendo a aceitação e o respeito da opinião do(s) colega(s). Além disto, os alunos apresentam um maior interesse em contribuir para o trabalho (Pereira, 2014).

O trabalho de pares é utilizado por dois docentes, sendo que, na primeira fase, o par analisa a fonte histórica e, na segunda, partilha as conclusões com o grupo. O docente 1 elaborava ainda um resumo de todas as conclusões. Quanto aos questionários, o docente 3 explica que os textos são analisados a partir de questões previamente estabelecidas.

Na Tabela 17, apresenta-se a subcategoria “Momentos de exploração”.

Tabela 17

Recorte da subcategoria “Momentos de exploração”

Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Momentos de exploração		[...] É importante que em cada aula de HGP, é importante que haja sempre a exploração também de um texto [...] (E3) Todos. Não há um momento, portanto depende do encadeamento que nós queremos dar ao... Ao fio condutor da aula. O documento pode aparecer no princípio, no meio ou no fim. Isso aí não... Não há regra. (E1) Durante a aula. [...] sempre o objetivo que eles compreendam o que se está a falar [...] (E2)

Fonte: Elaboração da autora (Amado, 2014).

Sobre os momentos de exploração de fontes históricas, os docentes 1 e 2 são unânimes no entendimento de que não existe um momento específico para introduzir o recurso, porque, como afirma o docente 1, a fonte histórica surge “[...] no princípio, no meio ou no fim [...]. Não há regra” (E1). Porém, é importante que a introdução da fonte história no

decorrer da aula possua um objetivo concreto, seja ele reforçar as informações transmitidas pelo docente, explicar um facto histórico ou introduzir um tema (Azevedo, 2016; Bittencourt, 2008). O docente 3 defende que é relevante que, em todas as aulas, se explore um texto.

Finalmente, apresenta-se a última categoria “Aprendizagens essenciais”.

Tabela 18

Recorte da categoria “Aprendizagens essenciais”

Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo
Aprendizagens essenciais		[...] As aprendizagens essenciais são, obviamente, e as competências que eles vão desenvolver, são realmente aquilo que nos move e, portanto, [...] em todas as metodologias o objetivo é esse. Portanto, é sempre o aluno. Portanto, eu diria que estão aqui muito intrinsecamente ligadas. Não posso dissociá-las, não é? Porque estou a trabalhar para que eles desenvolvam as competências essenciais [...] que estão referenciadas e que são transversais também, não é? (E3)

É o que nos dá o final do caminho. Todas as... Todas as estratégias que usamos, todas as metodologias é para chegar lá, não é? É para permitir uma construção sólida, sustentada que não... Que não seja de colar conhecimento, portanto, que seja de compreensão e de... E de construção de pensamentos da parte dos miúdos. [...] essas orientações são guiões, mas não são bíblias, vamos dizer assim [...]. (E1)

São essenciais [...] Essas competências têm esse lado, não é, do serem capazes de aplicar, serem capazes de desenvolver o sentido crítico. (E1)

[...] Se nós temos determinadas competências específicas para atingir, é muito mais fácil que eles até dentro dos vários temas que existem, nos subtemas que existem, é mais fácil eles conseguirem adquirir essas competências [...]. (E2)

Fonte: Elaboração da autora (Amado, 2014).

As aprendizagens essenciais são o guia de trabalho dos docentes e as competências nelas apresentadas também são tidas em conta pelos docentes. Como afirma o docente 3, as aprendizagens essenciais e as metodologias seguidas pelos docentes estão “[...] intrinsecamente ligadas [...]” (E3), sendo que o principal objetivo é que o aluno desenvolva “[...] as competências essenciais [...] que estão referenciadas e que são transversais também [...]” (E3), no caso quer as competências do PASEO (Martins et al., 2017) quer as competências específicas da disciplina mencionadas nas aprendizagens essenciais (Direção-Geral da Educação, 2018). No que diz respeito às últimas, o docente 2 defende que as fontes históricas facilitam a aquisição das mesmas. Por fim, o docente 1 reafirma que é fundamental que os alunos construam de modo sólido e sustentando o seu conhecimento, os seus pensamentos e o seu sentido crítico, este último mencionado no PASEO (Martins et al., 2017).

Conclui-se, assim, que as fontes históricas assumem um papel essencial no processo de ensino e de aprendizagem, com vista a que os alunos compreendam a História como uma ciência, reconheçam os factos históricos e desenvolvam diferentes competências e o seu conhecimento histórico. As fontes iconográficas, os vídeos, as fontes materiais e as fontes escritas são destacadas pelos docentes como as mais utilizadas, devido à sua importância no desenvolvimento dos alunos e das suas competências. Estas escolhas resultam das características das turmas, a fim de garantir a motivação dos alunos, e da influência do manual escolar como um recurso preferencial. O trabalho com as fontes históricas deve valorizar a participação ativa dos alunos para que se desenvolvam, precisamente, competências de análise e competências específicas da disciplina, sendo que os docentes assumem diferentes formas de trabalho com as fontes históricas, como diálogo vertical, trabalho de grupo, trabalho de pares ou questionários. Apesar desta diversificação, todos devem responder a um objetivo concreto com a utilização deste recurso na sala de aula. Todo este processo desenvolvido pelos docentes surge, pelo menos aparentemente, em consonância com as diretrizes das aprendizagens essenciais e do PASEO, com especial destaque para o desenvolvimento de competências específicas da disciplina e transversais insertas no PASEO.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo começou por esclarecer o contexto educativo do estudo, do ponto de vista do agrupamento, da instituição escolar e da turma na qual foram realizadas as intervenções pedagógicas que se relacionam com o tema em estudo. Neste sentido, foi possível apresentar três intervenções pedagógicas cujo foco está alinhado com o estudo desenvolvido junto dos docentes. Desta forma, na primeira intervenção recorreu-se a uma fonte iconográfica e uma textual, na segunda intervenção os vídeos e a reportagem foram os recursos selecionados e, por fim, na terceira intervenção utilizaram-se duas fontes iconográficas e um documento com elementos iconográficos e elementos textuais. Em todas as situações, as fontes históricas introduziram o tema em estudo (Azevedo, 2016; Bittencourt, 2008).

Na primeira intervenção, na qual se explorou o tema da revolução liberal de 1820 e o domínio inglês, a análise da fonte iconográfica, materializada num vídeo na forma virtual, foi promovida através de um diálogo em grande grupo, com vista a desenvolver competências de interpretação, análise, participação e debate (Lobo, 2020). No que diz respeito à fonte textual, a sua mobilização e posterior análise pretendeu elaborar inferências, partindo de expressões do texto, e relacionar informação, através de aprendizagens anteriormente alcançadas pelos alunos (Azevedo, 2016). Essencialmente, conforme discutido anteriormente, a análise das fontes históricas teve o propósito de desenvolver o pensamento crítico e o pensamento histórico dos alunos, através do questionamento ativo (Martins, 2020).

Mais tarde, na segunda e terceira intervenções, todas as fontes históricas tinham um objetivo concreto para alcançar conhecimento sobre determinado conteúdo do subdomínio “Os anos da ditadura”. Neste sentido, na segunda intervenção, a análise dos vídeos foi feita com recurso a trabalho de grupo, apoiado por fichas de trabalho com questões orientadoras. Esperava-se, assim desenvolver competências de interpretação, análise, participação e debate (Lobo, 2020) e colocar em prática o pensamento crítico (Freitas, 2015) e a resolução de problemas (Martins, 2020). Na terceira intervenção, deu-se continuidade ao trabalho desenvolvido na intervenção anterior, destacando-se fontes iconográficas e um documento com elementos iconográficos e elementos textuais. Os objetivos desta última intervenção eram semelhantes aos da anterior.

Considerando o estudo apresentado e realizado, é oportuno afirmar que a construção do enquadramento teórico se constituiu como uma etapa indispensável no conhecimento da evolução e do conceito de fontes históricas, na escolha de uma taxonomia que suporta os critérios de classificação destes recursos, na reflexão sobre a relação entre as normas e a utilização de fontes históricas, e na utilização destas na sala de aula. Assim, a revisão da literatura foi fundamental no planeamento e elaboração do guião de entrevista aplicado no trabalho com os docentes.

O estudo realizado com os docentes centrou-se na resposta à questão de partida “Qual o entendimento dos professores sobre a utilização de fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal?” e aos objetivos definidos, nomeadamente, conhecer o entendimento dos professores sobre o lugar das fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal, aferir as fontes históricas mais utilizadas nas salas de aula de História e Geografia de Portugal, reconhecer os critérios que os professores utilizam para selecionar as fontes históricas a trabalhar nas aulas de História e Geografia de Portugal, identificar com que objetivos os professores mobilizam fontes históricas para as aulas de História e Geografia de Portugal, compreender as estratégias mobilizadas pelos professores para a exploração de fontes históricas e analisar a relação entre as aprendizagens essenciais e a utilização de fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal.

Nesta perspetiva, cumpre evidenciar que as fontes históricas possuem potencial pedagógico (Lobo, 2020) e têm, atualmente, uma abrangência extensa (Correia, 2013). É neste sentido que os docentes salientam a importância deste tipo de recurso nas aulas de História e Geografia de Portugal, destacando o entendimento da História como uma ciência que tem por base as fontes históricas e a oportunidade de objetivar a História partindo deste recurso. Do ponto de vista da aprendizagem dos alunos, recorrer a este recurso permite que estes compreendam que as ideias transmitidas não são opiniões, mas sim factos, cuja ideia pode ser alterada com o aparecimento de uma nova fonte. Esta abordagem possibilita que a fonte histórica seja analisada criticamente (Carvalho & Zampa, 2017) partindo de um questionamento ativo (Martins, 2020) que desenvolve o pensamento histórico (Lobo, 2020) e crítico dos alunos (Carvalho & Zampa, 2017; Monti, 2019).

Neste sentido, as fontes iconográficas, os vídeos, as fontes materiais e as fontes escritas são evidenciadas pelos docentes como os recursos mais frequentes nas salas de aula. As

primeiras são essenciais na faixa etária dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, permitindo que estes desenvolvam o seu pensamento lógico (Cevolane et al., 2017) e descrevam representações visuais, fomentando o raciocínio (Calado, 1994). Além disto, a análise do conteúdo das fontes iconográficas facilita a caracterização do contexto, do ponto de vista histórico, político, social e cultural (Prats & Santacana, 2019a). Quanto aos vídeos, as suas vantagens são reconhecidas, mas também é defendida a ideia de um uso ponderado, garantindo que a imagem estática não é negligenciada. As fontes materiais não são mobilizadas por todos os docentes, sendo apenas referidas por um, embora estas sejam promotoras de diferentes competências dos alunos. Por fim, as fontes escritas são comuns a todos os docentes, embora a época em estudo possa influenciar esta mobilização.

O processo de planificação do trabalho com as fontes históricas responde aos critérios que os docentes definem. As características da turma e dos alunos são o ponto de partida dos docentes que selecionam os recursos de acordo com as especificidades que encontram no decorrer da aula, sejam necessidades educativas especiais ou a faixa etária dos alunos. Nesta perspetiva, o grau de dificuldade de compreensão das fontes históricas também é equacionado, bem como a procura de estimular e motivar os alunos para que estes atinjam os objetivos propostos pelos docentes. As opções enunciadas compaginam-se com a literatura, como foi anteriormente referido, uma vez que a faixa etária (Azevedo, 2016; Freitas, 2015; Lobo, 2020), as características e os interesses da turma (Lobo, 2020) são critérios essenciais na seleção de fontes históricas. Ainda neste processo de seleção, o manual escolar assume uma posição privilegiada para os docentes, sendo responsável pela pré-seleção das fontes históricas, facilitando o seu trabalho.

Os docentes procuram que as fontes históricas sejam um meio interesse e motivação dos alunos na aprendizagem da História, resultando na aprendizagem destes, refletida na diferença entre o pensamento histórico e o pensamento imaginativo (Correia, 2013) e na melhoria do conhecimento histórico (Bittencourt, 2008). Ainda nesta linha de pensamento, estes recursos promovem a aquisição e o desenvolvimento de diferentes competências de análise, sejam elas competências específicas da disciplina ou transversais, recorrendo a diferentes tipos de fontes históricas, nomeadamente iconográficas. Como tal, procura-se renunciar a transmissão exclusiva do professor e promover a participação ativa, crítica e reflexiva dos alunos.

As estratégias de exploração das fontes históricas adotadas pelos docentes são diversificadas. Contudo, destacam-se o diálogo vertical, os conhecimentos prévios dos alunos, o trabalho de grupo, o trabalho de pares e os questionários. Salientando o diálogo, esta é uma estratégia fundamental na comunicação entre o professor e o aluno na mediação de conhecimento (Belotti & Faria, 2010), embora se conclua que o diálogo vertical é dirigido de diferentes formas pelos docentes. Ressalva-se também que, apesar da literatura apontar as vantagens da integração dos conhecimentos prévios dos alunos, estes são apenas considerados por um dos docentes. Não obstante estas diferenças de posicionamento, todos defendem que não existe apenas um momento na aula para introduzir a fonte histórica, embora a literatura defenda que a introdução do recurso deve responder a um objetivo concreto (Azevedo, 2016; Bittencourt, 2008).

Finalmente, as aprendizagens essenciais orientam o trabalho dos docentes, com vista ao desenvolvimento do conhecimento histórico e das diferentes competências. Neste sentido, as fontes históricas são um recurso facilitador na aquisição dessas competências e na construção de conhecimento, pensamentos e sentido crítico.

Tratando-se de um estudo de caso com uma amostra reduzida, não é possível generalizar cientificamente os dados recolhidos (Amado, 2014). Nesta perspetiva, o estudo desenvolvido apresenta limitações, justamente, na representatividade dos professores, não sendo possível apresentar conclusões generalizadas e assumir que todos eles consideram as fontes históricas como a base da ciência histórica, uma evidência dos factos históricos e um meio facilitador na aquisição de conhecimentos e competências. Não é também possível generalizar sobre as fontes históricas mais utilizadas, os objetivos da sua utilização e as estratégias mobilizadas, uma vez que também são visíveis diferenças entre os docentes entrevistados. Deste modo, torna-se essencial considerar a experiência associada ao tempo de serviço dos docentes que fundamenta as diferenças nas opções adotadas e que, como tal, podem divergir dos demais docentes, dependendo, precisamente, do tempo de serviço, da experiência profissional e da trajetória de vida de cada um.

De igual modo, o contexto escolar dos entrevistados assume condições e características muito específicas que, de resto, são comuns a qualquer instituição escolar, o que influencia as opções tomadas pelos docentes, nomeadamente as fontes históricas às quais se recorre e as estratégias mobilizadas para a sua exploração. Por exemplo, as condições

tecnológicas e de acesso à internet são, inevitavelmente, diferentes entre instituições escolares, o que afeta as opções dos docentes.

É possível refletir também sobre as condições da disciplina de História e Geografia de Portugal, nomeadamente os tempos letivos atribuídos e as poucas fontes históricas disponíveis que sejam adequadas à faixa etária dos alunos. Os tempos letivos reduzidos podem tornar-se um entrave na exploração ativa de fontes históricas pelos alunos, distanciando os docentes da promoção de estratégias que deem oportunidade aos alunos de analisar, discutir e concluir sobre os recursos apresentados, optando por estratégias de exposição dos conhecimentos. A burocracia e as despesas associadas às saídas da instituição escolar podem também esclarecer o contacto físico e concreto pouco frequente dos alunos com fontes materiais.

Refletindo sobre o trabalho desenvolvido neste estudo, é possível apresentar algumas possibilidades para dar continuidade à investigação. Sendo a visão dos docentes entrevistados resultado de condições que podem vir a sofrer alterações, seria relevante entrevistar os docentes daqui a uns anos. Por um lado, tornar-se-ia interessante entrevistá-los noutro contexto escolar e com maior experiência profissional, alterando, assim, algumas variáveis. Deste modo, seria pertinente entender se o contexto influencia as opiniões e as opções pedagógico-didáticas dos docentes, mas também se a experiência profissional destes se constituiu como uma mais-valia ou um entrave na utilização de fontes históricas e na abordagem metodológica defendida. Seria também relevante alargar o estudo alcançando uma maior amostra, para analisar igualmente a influência do contexto e da experiência profissional dos docentes, facilitando a generalização dos dados recolhidos e dos resultados obtidos. Neste sentido, é apropriado considerar adaptações ao estudo, do ponto de vista das opções metodológicas.

De igual modo, podem, eventualmente, existir alterações nos normativos legais que regem o sistema educativo em Portugal e, em consequência, a disciplina de História e Geografia de Portugal. Nesse aspeto, verificando-se alterações, seria igualmente pertinente entrevistar os docentes de acordo com um novo panorama normativo, percebendo de que forma as normas estimulam ou impedem os docentes de defenderem determinadas opiniões e de optarem por certas decisões pedagógicas e metodológicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, G. F., & Padoin, M. M. (2016). A evolução do conceito de fontes históricas a partir da nova história cultural e o estudo de cartas. *História em revista*, 21(22), 11-26. <https://doi.org/10.15210/hr.v21i22.15954>
- Arneiro, D. P. (2022). *A exploração de imagens para a construção do conhecimento histórico-geográfico: uma experiência numa turma de 2.º ciclo do ensino básico* [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/15736>
- Aróstegui, J. (2006). *A pesquisa história: teoria e método*. (1.ª ed.). Edusc.
- Azevedo, C. F. (2016). *Interação verbal com fontes: letramento(s) no ensino de História* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/12126>
- Barros, J. A. (2012). Fontes Históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a Pesquisa Histórica. *Mouseion*, 12, 129-159.
- Barros, J. A. (2019a, 21-25 outubro). Fontes históricas – uma introdução aos seus usos historiográficos. In ANPUH (Org.), 2.ª *Encontro Internacional História & Parcerias* (pp. 1-17) [Simpósio]. https://www.historiaeparcerias2019.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1569693608_AR-QUIVO_bd3da9a036a806b478945059af9aa52e.pdf
- Barros, J. A. (2019b). *Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos*. (1.ª ed.). Editora Vozes.
- Barros, J. A. (2020). Fontes Históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. *Cadernos do Tempo Presente*, 11(2), 3-26. <http://dx.doi.org/10.33662/ctp.v11i02.15006>

- Belotti, S. H. A., & Faria, M. A. (2010). Relação Professor/Aluno. *Revista eletrônica Saberes da Educação*, 1(1), 1-12. <https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/sa-lua.pdf>
- Bittencourt, C. M. F. (2008). Usos didáticos de documentos. In J. X. Cortez (Dir.), *Ensino de História: fundamentos e métodos* (pp. 325-350). Cortez Editora.
- Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. (1.ª ed.). Porto Editora.
- Carvalho, M. P., & Zampa, V. C. S. (2017). O Arquivo Nacional na “Sala de Aula”: fontes históricas na construção do conhecimento. *Revista História Hoje*, 6(12), 35-54. <http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v6i12.365>
- Carvalho, M. S. (2022). *As letras da História: Estudo interdisciplinar sobre as Literacias Históricas em torno do Portugal Contemporâneo* [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico Instituto Politécnico de Viana do Castelo. <http://repositorio.ipvc.pt/handle/20.500.11960/3096>
- Cevolane, L., Santos, A. P. T., Fazolo, L. C., Donatelli, S. M., & Canal, F. D. (2017). Desenvolvimento humano: um esboço da perspectiva de Jean Piaget. *Revista Dimensão Acadêmica*, 2(1), 63-78. <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/09/revista-dimensao-academica-v02-n01-artigo-05.pdf>
- Conselho da Europa. (2018). *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI: princípios e linhas orientadoras*. (1.ª ed.). Conselho da Europa. <https://rm.coe.int/ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-principios-e-linhas-orie/16808fd8b6>
- Correia, F. M. P. (2013). *Competências interpretativas de fontes históricas e de documentos geográficos no ensino de História e de Geografia: um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico* [Relatório de estágio, Instituto de Educação da Universidade do Minho]. Repositório. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/29159>

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais. 6.º Ano | 2.º Ciclo do Ensino Básico. História e Geografia de Portugal*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_historia_e_geografia_de_portugal.pdf
- Ehlke, T. G. (s.d.). *Patrimônio imaterial e educação histórica*. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/160-4.pdf>
- Farias, M. C., Fonseca, A. D., & Roiz, D. S. (2006). A escola metódica e o movimento dos Annales: contribuições teórico-metodológicas à história. *Akrópolis – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR*, 14(3), 121-126. <https://ojs.revistasunipar.com.br/index.php/akropolis/article/view/588>
- Freitas, M. M. L. (2015). *Fontes epistolográficas para o ensino da história e geografia de Portugal* [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico Instituto Politécnico de Viana do Castelo. <http://repositorio.ipvc.pt/handle/20.500.11960/1579>
- Guedes, S. R., & Nicodem, M. F. M. (2017). A utilização de imagens no ensino da história e sua contribuição para a construção do conhecimento. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, 8(17), 1-13. <http://dx.doi.org/10.3895/recit.v8.n21.4724>
- Guerra, A. L. R., Stroparo, T. R., Costa, M., Júnior, F. P. C., Júnior, O. S. L., Brasil, M. M., & Camba, M. (2024). Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. *Revista de Gestão e Secretariado*, 15(7), 1-15. <http://dx.doi.org/10.7769/gesec.v15i7.4019>
- Junior, O. R. (2021). Ensinar história na era Google: o uso de websites como fontes históricas no ensino da história. In J. P. G. Oliveira (Org.), *Acervos e fontes: diferentes caminhos para o ensino da história* (pp. 16-31). EDUPE. <https://ri.ufs.br/handle/riufs/14791>
- Lee, P. (2017). History education and historical literacy. In I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 55-65). Routledge.

- Lobo, D. F. D. T. (2020). *A Evidência Histórica na Construção do Ensino e da Aprendizagem na Aula de História* [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório científico da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/93735>
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., da Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Martins, M. P. (2020). *Motivar para Questionar: a História como disciplina estimuladora do pensamento crítico* [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. <https://run.unl.pt/handle/10362/111911>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65. <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>
- Monti, C. G. (2019, 15-19 julho). Estratégias para o uso de fontes em sala de aula e a liberdade de ensinar e aprender história. In ANPUH (Org.), *30.º Simpósio Nacional de História* (pp. 1-14) [Simpósio]. https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anaais/8/1565294438_ARQUIVO_Estrategiasparaousodefontesemsaladeaulaealiberdadedeensinareaprenderhistoria.pdf
- Neto, O. C. (2015). *Breves reflexões sobre o uso da Internet em pesquisas historiográficas*. https://www.academia.edu/1509277/Breves_reflex%C3%B5es_sobre_o_uso_da_Internet_em_pesquisas_historiogr%C3%A1ficas
- OECD. (2019). *Conceptual learning framework – Learning compass 2030*. (1.ª ed.). OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf

OECD. (s.d.). *Future of Education and Skills 2030*. <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html#resources>

Pereira, C. F. P. (2014). *O trabalho de grupo como fator potenciador de integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório final de Mestrado, Escola Superior de Educação de Viseu do Instituto Politécnico de Viseu]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu. <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2809>

Pereira, N. M., & Seffner, F. (2008). O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, 15(28), 113-128. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/31560>

Prats, J., & Santacana, J. (2019a). La historia oral y los documentos fotográficos y audiovisuales. In J. Prats (Coord.), *Formación del Profesorado Educación Secundaria* (pp. 69-89). Editorial Graó.

Prats, J., & Santacana, J. (2019b). Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. In J. Prats (Coord.), *Formación del Profesorado Educación Secundaria* (pp. 11-37). Editorial Graó.

Projeto Curricular do Agrupamento 2023-2024. (2024).

Projeto Educativo 2024-2027. (2024).

Rodrigues, A. R. C. (2017). *Motivação, ensino e aprendizagem da história e da geografia de Portugal no 2.º ciclo do ensino básico* [Relatório final de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/8402>

Rodrigues, D. P. (2020). *A Importância da Utilização de Fontes Históricas nas Aulas de História e Geografia de Portugal* [Relatório final de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/32712/1/DANIELA_RODRIGUES.pdf

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Instrumento de regulação ético—deontológica: carta ética*. <https://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>

- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. (2.ª ed.). Artmed Editora. <https://pagotto.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/pesquisa-qualitativa-tecnicas-e-procedimentos.pdf>
- Valente, B., & Leite, T. (2024). O contexto curricular português – breve perspetiva histórica (1989-2024). In B. Valente & T. Leite (Coords.), *Aprendizagens essenciais: mapear para promover a integração* (pp. 8-39). <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/17555>
- Valente, B., Ferreira, N., Mendes, L., Melo, N., Brunheira, L., Almeida, P., Pereira S., Estrela, A., Marques, A. S., Pereira, T., Vieira, N., Luz, C., & Relvas, M. (2024). Mapeando o currículo: cruzando competências e áreas de conteúdo. In B. Valente & T. Leite (Coords.), *Aprendizagens essenciais: mapear para promover a integração* (pp. 40-66). <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/17555>
- Xavier, E. S. (s.d.). *Ensino e História: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico*. http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/ensino_e_historia_o_uso_das_fontes_historicas_como_ferramentas_na_producao_de_conhecimento_historico.pdf

Legislação consultada

- Despacho n.º 6944-A/2018 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2018). Diário da República: II Série, n.º 138. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>
- Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

APÊNDICES

Apêndice 1 – Planificação do dia 5 de fevereiro de 2024

Aprendizagens essenciais:

Domínio: Portugal do século XVIII ao século XIX

Subdomínio: O triunfo do liberalismo

Descritores:

- Analisar a ligação entre a revolução de 1820, o descontentamento face à tutela inglesa e à permanência da Corte no Brasil.

Número de aulas: 1 aula (45')

Data da intervenção: 5 de fevereiro

Fundamentação pedagógico-didática:

A professora estagiária inicia a primeira aula com um diálogo com os alunos relativo ao que sabem sobre as consequências das invasões francesas, a fim de verificar os conhecimentos prévios dos alunos e recuperar as aprendizagens realizadas anteriormente. Segue-se a visualização e exploração de um excerto do vídeo “A Revolução Liberal de 1820” (anexo 1), promovendo: a identificação das invasões francesas como a principal causa da crise portuguesa no início do século XIX; o reconhecimento da ida da corte para o Brasil como uma fuga aos franceses; a

compreensão de que D. João VI elevou o Brasil de colónia a reino; a nomeação de William Beresford como o general que detinha o poder político e militar; a enumeração das medidas económicas que estiveram na base da crise económico-social e financeira; o entendimento de que Portugal era visto como uma colónia do Brasil e um protetorado da Grã-Bretanha. Depois, a professora estagiária lê um texto sobre “O domínio dos ingleses” (anexo 2), projetando-o no quadro para que os alunos acompanhem a leitura e, em diálogo com a turma, explora o texto, levando os alunos a reconhecerem o domínio inglês em Portugal, principalmente no exército, no comércio e na indústria, mas também a indicarem a frase que demonstra o descontentamento dos portugueses em relação ao domínio inglês.

Desenvolvimento de conteúdos	Questões orientadoras	Experiências de aprendizagem	Descritores do perfil do aluno	Avaliação
Em novembro de 1807, os franceses atravessaram a fronteira portuguesa e a Corte portuguesa partiu para o Brasil. Em janeiro de 1808, os portos brasileiros foram abertos ao comércio estrangeiro. Foram também assinados dois tratados entre Portugal e a	Motivação O que sabem sobre as consequências das invasões francesas em Portugal?	Diálogo com os alunos: - Verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre as invasões francesas em Portugal; - Recuperar aprendizagens realizadas pelos alunos.	Comunicador (A, B, D, E, H) Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, B, G, I, J) Crítico/analítico (A, B, C, D, G)	Observação direta Desempenho do aluno na sala de aula segundo os descritores: - Pontualidade; - Participação nos diálogos;

Grã-Bretanha que davam preferência às mercadorias inglesas. Em 1815, o Brasil foi elevado a reino, por indicação de D. João IV. As invasões francesas deixaram um rasto de destruição em Portugal, a família real continuava no Brasil e os ingleses continuavam em Portugal a governar e a controlar o exército. Portugal afundava-se numa crise económica, social e política. Economicamente, a perda do monopólio comercial com o Brasil foi prejudicial. Do ponto de vista político, a contestação à atuação de Beresford foi crescendo e	Quais são as principais causas da crise em Portugal no início do século XIX?	Visualização e exploração de um excerto do vídeo “A Revolução Liberal de 1820” (anexo 1): - Identificar as invasões francesas com a principal causa da crise portuguesa no início do século XIX; - Reconhecer a ida da corte para o Brasil como uma fuga aos franceses; - Compreender que D. João VI elevou o Brasil de colónia a reino;	Participativo/colaborador (B, C, D, E, F) Questionador (A, F, G, I, J) Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J)	- Empenho nas tarefas; - Interesse; - Respeito pelo colega.
---	---	---	--	---

surgiam ameaças de revolução.	Como é que os portugueses reagiram ao domínio inglês?	- Nomear William Beresford como o general inglês em Portugal que detinha o poder político e militar; - Enunciar as medidas económicas que estiveram na base da crise económico-social e financeira; - Entender que Portugal era visto como uma colónia do Brasil e um protetorado da Grã-Bretanha. Leitura e exploração de um texto sobre “O domínio dos ingleses” (anexo 2):		
--------------------------------------	--	--	--	--

		- Caracterizar o domínio inglês em Portugal; - Descrever o descontentamento dos portugueses em relação ao domínio inglês.		
--	--	--	--	--

Exploração dos recursos:

Anexo 1 (Visualização de um excerto do vídeo “A Revolução Liberal de 1820” – minutos 0:00 a 0:58): Em que século aconteceu uma grande crise em Portugal depois das invasões francesas? Por que motivo a corte foi para o Brasil? Qual foi a decisão tomada por D. João VI? O que se modificou na posição do Brasil? Quem liderava o exército inglês em Portugal? Quais eram os poderes que os ingleses possuíam depois do fim das invasões? Quais foram as medidas que prejudicaram os comerciantes e causaram uma crise social e financeira? Qual era a situação de Portugal em relação ao Brasil e à Grã-Bretanha?

Anexo 2 (Texto “O domínio dos ingleses”): Segundo o texto, Portugal tinha domínio sobre a sua governação? Que frase indica o descontentamento dos portugueses em relação ao domínio inglês?

Sumário:

As causas da crise em Portugal no início do século XIX.

Anexo 1 – Excerto do vídeo “A Revolução Liberal de 1820”



Anexo 2 – Texto “O domínio dos ingleses”

Portugal, esse velho conquistador, tornara-se por sua vez uma colónia [...]. Politicamente éramos colonos ingleses. O nosso exército era um exército inglês, cujos soldados e unicamente os soldados haviam nascido neste país. Governava-nos um general inglês [...]. Um tratado infeliz colocara o nosso comércio a reboque do comércio inglês e a nossa indústria tinha sido absolutamente sacrificada à indústria inglesa. Era necessário sair desta situação ou morrer.

Alexandre Herculano, *Opúsculos*, 1856

Apêndice 2 – Planificação do dia 3 de junho de 2024

Aprendizagens essenciais:

Domínio: Portugal do século XX

Subdomínio: Os anos de ditadura

Descritores:

- Sintetizar as principais características do Estado Novo, nomeadamente a ausência de liberdade individual, a existência da censura e de polícia política, a repressão do movimento sindical e a existência de um partido único;
- Identificar/aplicar os conceitos: ditadura, censura, guerra colonial, oposição, liberdade de expressão.

Número de aulas: 1 aula (90')

Data da intervenção: 3 de junho

Fundamentação pedagógico-didática:

Previamente, a professora estagiária disponibiliza o vídeo “25 de abril – Infominuto” (anexo 1) no Classroom e informa os alunos de que este tem de ser visualizado antes da aula seguinte. A base da dinâmica das aulas é o trabalho de grupo desenvolvido através de uma ficha de trabalho

em cada aula que contém questões orientadoras problematizadoras, com vista ao desenvolvimento da interpretação de fontes. Todas as questões são respondidas por todos os grupos. Para encontrarem as respostas, os alunos podem consultar o manual. Estas são comuns ao grupo e todos os alunos as registam na sua ficha de trabalho.

A professora estagiária inicia a primeira aula com a organização da turma em seis grupos de três elementos e dois grupos de quatro elementos, previamente estabelecidos. Segue-se um diálogo com os alunos sobre o vídeo “25 de abril – Infominuto” (anexo 1), visando verificar os conhecimentos prévios dos alunos, nomeadamente, caracterizar o Estado Novo e compreender o significado dos acontecimentos de 25 de abril de 1974. Informa os alunos que as próximas aulas serão dedicadas ao Estado Novo e que os alunos trabalharão em grupo, apresentando algumas orientações. Depois, a professora estagiária explica que a próxima tarefa consiste na resolução de uma ficha de trabalho (apêndice 1), cujos temas são António de Oliveira Salazar, a Constituição de 1933, os valores do Estado Novo, os mecanismos para a sua difusão, os mecanismos de repressão e a emigração. A professora estagiária informa os alunos de que vai projetar as fontes históricas a trabalhar e que, depois, os alunos dispõem de alguns minutos para responder à questão correspondente. Distribui as fichas de trabalho e apresenta o primeiro vídeo “A ascensão de Salazar e o equilíbrio das contas públicas” (anexo 2). Os alunos resolvem a questão correspondente e a professora estagiária circula pela sala de aula e auxilia os grupos, verificando o cumprimento da tarefa e esclarecendo eventuais dúvidas. A mesma dinâmica repete-se para os vídeos seguintes. Por fim, a professora estagiária promove um diálogo, vertical e horizontal, sobre os diferentes temas tratados na ficha de trabalho.

Desenvolvimento de conteúdos	Questões orientadoras	Experiências de aprendizagem	Descritores do perfil do aluno	Avaliação
Durante a Ditadura Militar, iniciada em 1926, o défice do país aumentou. António de Oliveira Salazar foi chamado para assumir o cargo de Ministro das Finanças e apresentou algumas condições: cada Ministério devia organizar os seus serviços com o montante cedido pelo Ministério das Finanças; qualquer medida tomada por um Ministério com impacto direto nas despesas ou nas receitas do Estado teria de ser discutida com o Ministério das Finanças; este Ministério podia vetar todos os	Motivação Como se caracterizou o Estado Novo e o 25 de abril?	Diálogo com os alunos sobre o vídeo “25 de abril – Infomundo” (anexo 1) visando verificar os conhecimentos prévios dos alunos: - Elencar as características do Estado Novo; - Identificar António de Oliveira Salazar e Marcello Caetano; - Explicar a ação da polícia política;	Comunicador (A, B, D, E, H) Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, B, G, I, J) Crítico/analítico (A, B, C, D, G) Participativo/colaborador (B, C, D, E, F) Questionador (A, F, G, I, J) Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J)	Observação direta Desempenho do aluno na sala de aula segundo os descritores: - Pontualidade; - Participação nos diálogos; - Empenho nas tarefas; - Interesse; - Respeito pelo colega.

aumentos de despesa; e colaborar com os ministérios na redução de despesas ou na recebimento de receitas. António de Oliveira Salazar impôs também um acordo informal entre a Igreja e a Ditadura, no qual o Governo se responsabilizava por não aplicar medidas que quebrassem os direitos concedidos aos católicos e à Igreja portuguesa por leis ou por governos anteriores. O ministro equilibrou o orçamento, regularizou a moeda e disciplinou a administração financeira. O seu sucesso levou-o a ser considerado o sal-	Como é que Salazar ascendeu politicamente?	- Compreender o significado dos acontecimentos de 25 de abril de 1974. Visualização e análise do vídeo “A ascensão de Salazar e o equilíbrio das contas públicas” (anexo 2): - Localizar no tempo a nomeação de Salazar para ministro das finanças; - Identificar as condições definidas por Salazar para desempenhar o cargo de ministro das finanças; - Explicar a política de austeridade de Salazar;	Avaliação formativa: - Desempenho nas fichas de trabalho; - Desempenho nas sínteses finais.
--	---	---	--

vador da Nação e a ser nomeado presidente do Conselho de Ministros, em 1932. A partir de 1930, Salazar começou a construir o regime que idealizava: o Estado Novo. O Estado Novo foi caracterizado pelo autoritarismo, conservadorismo, corporativismo e antidemocracia, rejeitando partidos políticos da oposição. A 30 de julho desse ano, fundou a União Nacional, o único partido político que era aceite pelo regime. Contudo, os estatutos da União Nacional não a designavam como um partido, já que era designada como uma organização	Quais eram as principais características da nova Constituição?	- Reconhecer as consequências do sucesso da política de austeridade. Visualização e análise de um excerto do vídeo “A construção e os suportes do Estado Novo” (anexo 3): - Compreender que a Constituição de 1933 marca o início do Estado Novo; - Identificar os princípios da nova Constituição; - Elencar as restrições às liberdades;		
--	---	---	--	--

não partidária cujos objetivos eram singularizar a representação política e dificultar a dissidência. O nacionalismo assumiu um importante papel na política de Salazar, sobretudo na ideia de constituir um projeto da Nação que expressasse a vontade de Deus, do qual as colónias faziam parte. A identidade da nação apoiava-se também nas tradições e nos costumes portugueses, isto é, na vida simples e comunitária que valoriza o trabalho, a família, a pátria e a religião. Neste sentido, os elementos principais do regime eram	Quais os valores do Estado Novo e como difundia os seus ideais?	- Reconhecer a União Nacional como a única organização política aceite pelo regime. Visualização e análise dos vídeos “Os ideais do Estado Novo (discurso de Salazar)” (anexo 4), “A propaganda ao Estado Novo” (anexo 5) e “Mocidade Portuguesa e Legião Portuguesa” (anexo 6): - Identificar os valores do Estado Novo; - Compreender que a propaganda era um meio de difusão dos ideais do Estado Novo;		
---	--	--	--	--

Deus, Pátria e Família, uma vez que a família representa a tradicionalidade portuguesa, o altar invoca Deus e o castelo com a bandeira nacional representa a Pátria. A Constituição de 1933 proclamou Portugal como uma República unitária e corporativa. A Constituição, influenciada pelo carácter antiparlamentar de alguns regimes europeus da época, defendia que a soberania residia na Nação e era exercida através do chefe de Estado, da Assembleia Nacional, do Governo e dos tribunais. A figura princi-	Como atuavam e quais os objetivos da censura e da polícia política?	- Entender que a Mocidade Portuguesa incutia o espírito de obediência e o culto do dever militar; - Reconhecer que a Legião Portuguesa era uma organização armada. Leitura e análise de uma fotografia da censura (anexo 7) e do texto “Atuação da polícia política no Estado Novo” (anexo 8), e visualização de um excerto do vídeo “A construção e os suportes do Estado Novo” (anexo 9): - Identificar a PIDE e a censura como veículos de repressão;		
---	--	--	--	--

pal do Estado Novo era o Presidente da República e na sua dependência existia o Governo, cuja figura principal era o Presidente do Conselho. Contudo, o chefe efetivo do Governo era o Presidente do Conselho, António de Oliveira Salazar, e o Presidente da República era meramente representativo. A Assembleia Nacional era exercida pela Câmara dos Deputados, responsável pelo poder legislativo e responsável pela representação nacional, mas com uma ação muito limitada, uma vez que não fiscalizava a atividade do Governo. Existia também a		- Localizar no tempo a criação da PIDE; - Compreender o papel da PIDE na repressão dos opositores ao regime; - Caracterizar os métodos repressivos utilizados pela PIDE; - Localizar no espaço as principais prisões portuguesas; - Localizar no tempo a criação da censura; - Explicitar as áreas da sociedade que eram alvo de atuação da censura; - Explicar como atuavam os censores.		
--	--	---	--	--

Câmara Corporativa, cujas funções eram consultivas na elaboração das leis e dos decretos-lei. A censura controlava todas as publicações de carácter político ou social e até manifestações culturais. Em 1933, a Polícia de Vigilância e Defesa do Estado (PVDE) iniciou a sua atividade, para impedir a divulgação de ideias divergentes da ideologia do Estado e para punir quem expressasse opiniões ou tomasse uma ação contra as normas estabelecidas. Depois das eleições de 1945, a polícia	Como se caracterizou o movimento migratório no Estado Novo?	Visualização e análise de um excerto da reportagem “Sessenta anos de emigração portuguesa” (anexo 10): - Indicar que emigraram dois milhões de portugueses; - Entender que a emigração em Portugal era ilegal; - Identificar as colónias africanas como os locais de preferência do Estado Novo para a emigração; - Reconhecer as más condições de vida dos portugueses em França;		
---	--	--	--	--

foi reorganizada e a sua designação passou a ser Polícia Internacional e de Defesa do Estado. A PIDE tinha poucos agentes, mas contava com um vasto número de informadores, que eram cidadãos comuns. Seguindo práticas dos regimes fascista e nazi, em 1936 foi criada a Mocidade Portuguesa. Esta organização pretendia enquadrar os jovens nos valores salazaristas, tinha um carácter paramilitar e a sua frequência era obrigatória.	O que aprendemos hoje?	- Compreender que a guerra colonial contribuiu para a emigração portuguesa. Diálogo sobre os temas da ficha de trabalho: - Compreender a ascensão de Salazar ao poder; - Identificar os princípios da Constituição de 1933; - Entender os valores do Estado Novo; - Compreender que a propaganda era um meio de difusão dos ideais do Estado Novo;		
---	-------------------------------	--	--	--

		- Reconhecer a Mocidade Portuguesa e a Legião Portuguesa; - Explicar a atuação da PIDE na repressão dos opositores do regime; - Explicitar as áreas da sociedade que eram alvo da atuação da censura; - Explicar as razões da emigração portuguesa durante o Estado Novo.		
--	--	--	--	--

Exploração dos recursos:

Anexo 1 (Vídeo “25 de abril – Infominuto”): Quais eram as características do Estado Novo? Quem foram António de Oliveira Salazar e Marcello Caetano? Como atuava a polícia política? Qual foi o significado dos acontecimentos de 25 de abril de 1974?

Anexo 2 (Vídeo “A ascensão de Salazar e o equilíbrio das contas públicas”): Em que ano Salazar aceitou o cargo de ministro das finanças? Quais foram as medidas tomadas por Salazar na sua política de austeridade? Quais foram as consequências do sucesso da política de austeridade?

Anexo 3 (Excerto do vídeo “A construção e os suportes do Estado Novo”): Quais eram os princípios defendidos na nova Constituição? Que liberdades foram restringidas pela Constituição? Qual era a organização política aceite pela Constituição?

Anexo 4 (Vídeo “Os ideais do Estado Novo (discurso de Salazar)”): Quais eram os valores do Estado Novo?

Anexo 5 (Vídeo “A propaganda ao Estado Novo”): Qual era o papel da propaganda, do ensino e da Mocidade Portuguesa no Estado Novo?

Anexo 6 (Vídeo “Mocidade Portuguesa e Legião Portuguesa”): Qual era o objetivo da Mocidade Portuguesa? O que defendia a Legião Portuguesa?

Anexo 7 (Fotografia da censura): O que fazia a censura? Que áreas da sociedade eram alvo da atuação da censura? Como atuavam os censores?

Anexo 8 (Texto “Atuação da polícia política no Estado Novo”): Como atuava a PIDE? Que pessoas eram presas?

Anexo 9 (Vídeo “A construção e os suportes do Estado Novo”): Quais eram os organismos repressivos da ditadura? Quando foi criada a PIDE? Qual era a função da PIDE? Onde se localizavam as prisões portuguesas? Quando foi criada a censura? Que áreas da sociedade eram controladas pela censura?

Anexo 10 (Excerto da reportagem “Sessenta anos de emigração portuguesa”): Quantos portugueses emigraram? A emigração era legal em Portugal? Para que locais a emigração era permitida? Como eram as condições dos emigrantes portugueses em França? De que forma a guerra colonial contribuiu para a emigração?

Apêndice 1 (Ficha de trabalho da primeira aula): Quais foram as condições de Salazar para aceitar a nomeação de ministro das finanças? Como se caracterizou a política de austeridade? Quais foram as consequências para o país? Quais eram as principais características da nova Constituição? Quais os valores do Estado Novo? Como eram difundidos os seus ideais? De que forma a PIDE e a censura atuavam na sociedade portuguesa e quais eram os seus principais objetivos? Como se caracterizou o movimento migratório durante o Estado Novo?

Sumário:

Trabalho de grupo: ficha de trabalho sobre António de Oliveira Salazar, a constituição de 1933, os valores do Estado Novo, os mecanismos para a sua difusão, os mecanismos de repressão e a emigração.

Anexo 1 – Vídeo “25 de abril – Infominuto”



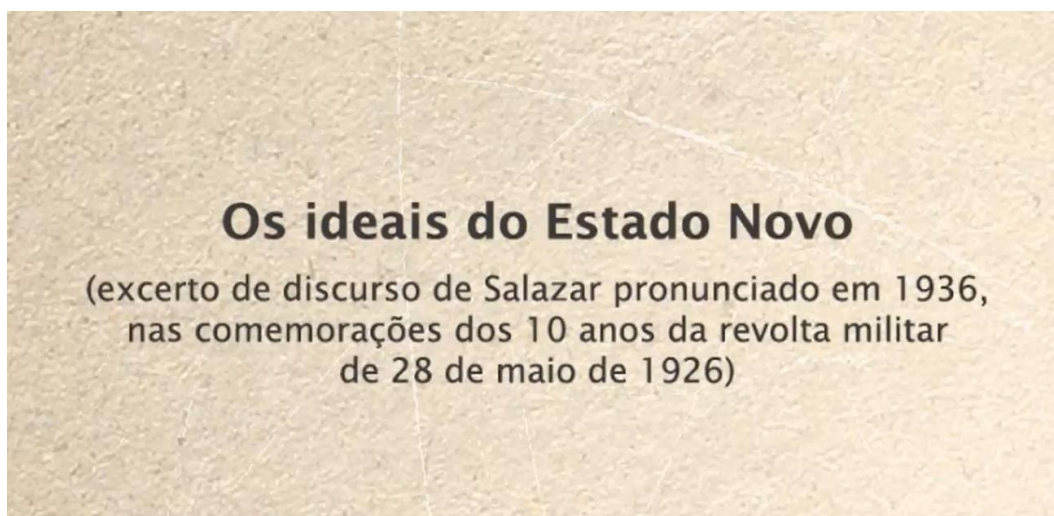
Anexo 2 – Vídeo “A ascensão de Salazar e o equilíbrio das contas públicas”



Anexo 3 – Excerto do vídeo “A construção e os suportes do Estado Novo”



Anexo 4 – Vídeo “Os ideais do Estado Novo (discurso de Salazar)”



Anexo 5 – Vídeo “A propaganda ao Estado Novo”



Anexo 6 – Vídeo “Mocidade Portuguesa e Legião Portuguesa”



Anexo 7 – Fotografia da censura



Anexo 8 – Texto “Atuação da polícia política no Estado Novo”

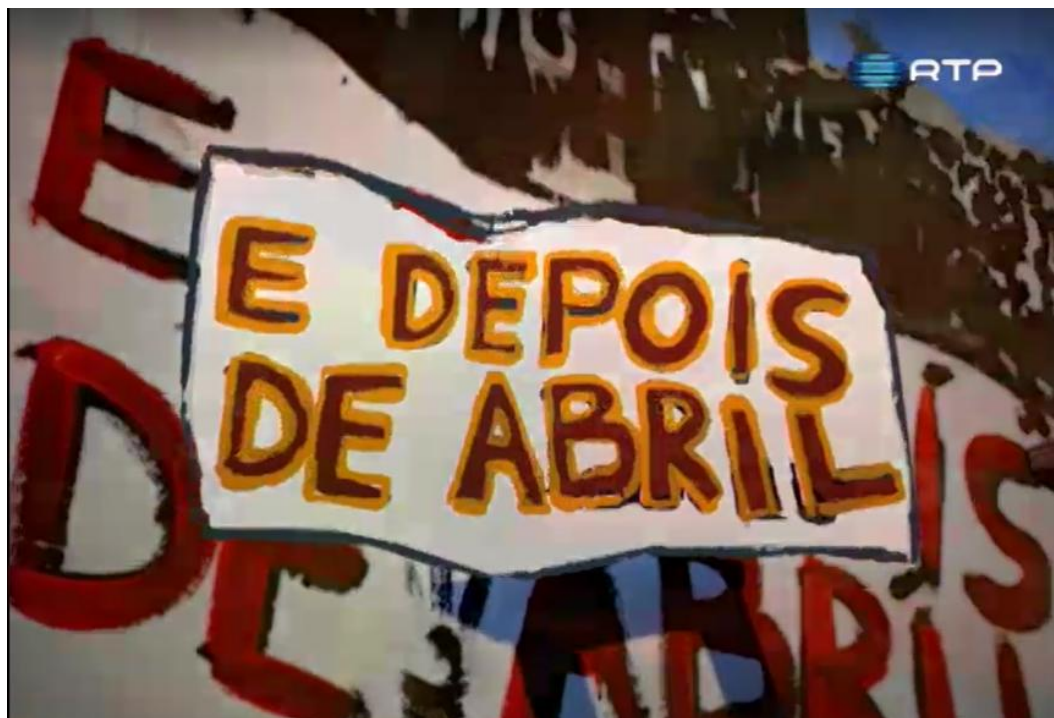
Era preciso uma polícia que vigiasse os movimentos e as opiniões das pessoas e que as fizesse ter medo de pensar de forma diferente. A PIDE não tinha só agentes e inspetores. Também tinha informadores por todo o país. Durante muitos anos foram presas milhares de pessoas só por defenderem pontos de vista diferentes. Havia várias prisões. Muitas pessoas que lá entraram não saíram com vida. Os jornais nunca puderam noticiar essas mortes.

José Jorge Letria, *O 25 de Abril Contado às Crianças... e aos Outros*, Terramar, 2004 (adaptado).

Anexo 9 – Excerto do vídeo “A construção e os suportes do Estado Novo”



Anexo 10 – Excerto da reportagem “Sessenta anos de emigração portuguesa”



Apêndice 3 – Ficha de trabalho

Ficha de trabalho 1

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Visualiza o vídeo “A ascensão de Salazar e o equilíbrio das contas públicas”. António de Oliveira Salazar iniciou as suas funções como ministro das finanças em 1928 e apresentou as suas condições para aceitar a nomeação e resolver a crise financeira de Portugal. Quais eram essas condições? Como se caracterizou a política de austeridade e quais foram as consequências para o país?

2. Visualiza o vídeo “A construção e os suportes do Estado Novo (a constituição de 1933)”. Em 1932, António de Oliveira Salazar foi nomeado Presidente do Conselho de Ministros e, em 1933, foi votada a nova Constituição. Quais eram as principais características da nova Constituição?

3. Visualizar os vídeos “Os ideais do Estado Novo (discurso de Salazar)”, “A propaganda ao Estado Novo” e “Mocidade Portuguesa e Legião Portuguesa”. Quais eram os valores do Estado Novo? Como eram difundidos os seus ideais?

4. Observa a fotografia da censura, lê o texto sobre a atuação da PIDE e visualiza o vídeo “A construção e os suportes do Estado Novo (polícia política e censura)”. A censura e a PIDE eram instrumentos de repressão do Estado Novo. De que forma atuavam na sociedade portuguesa e quais eram os seus principais objetivos?



Fonte: Restos de Colecção, 2012

Era preciso uma polícia que vigiasse os movimentos e as opiniões das pessoas e que as fizesse ter medo de pensar de forma diferente. A PIDE não tinha só agentes e inspetores. Também tinha informadores por todo o país. Durante muitos anos foram presas milhares de pessoas só por defenderem pontos de vista diferentes. Havia várias prisões. Muitas pessoas que lá entraram não saíram com vida. Os jornais nunca puderam noticiar essas mortes.

José Jorge Letria, *O 25 de Abril Contado às Crianças... e aos Outros*, Terramar, 2004 (adaptado).

Fonte: Sousa et al., 2017, p. 98

- 5. Visualiza a reportagem “Sessenta anos de emigração portuguesa”, entre os minutos 3:35 e 6:07.**

5.1. Como se caracterizou o movimento migratório durante o Estado Novo?

Apêndice 4 – Planificação do dia 5 de junho de 2024

Aprendizagens essenciais:

Domínio: Portugal do século XX

Subdomínio: Os anos de ditadura

Descritores:

- Relacionar a guerra colonial com a noção de império no contexto do Estado Novo;
- Identificar/aplicar os conceitos: ditadura, censura, guerra colonial, oposição, liberdade de expressão.

Número de aulas: 1 aula (45')

Data da intervenção: 5 de junho

Fundamentação pedagógico-didática:

A professora estagiária começa por dialogar com os alunos sobre as aprendizagens realizadas na aula anterior, relativamente à ascensão de Salazar, à Constituição de 1933, aos valores do Estado Novo, aos mecanismos de difusão do mesmo, aos mecanismos de repressão e à emigração. De seguida, entrega a ficha de trabalho (apêndice 1) sobre a oposição ao Estado Novo e a guerra colonial. A professora estagiária informa os alunos de que vai projetar os vídeos e que os alunos dispõem de alguns minutos para responder à questão correspondente. Durante a

resolução da ficha e a professora estagiária circula pela sala de aula e auxilia os grupos, verificando o cumprimento da tarefa e esclarecendo eventuais dúvidas. Concluída a ficha, a professora estagiária promove um diálogo, vertical e horizontal, sobre os diferentes temas tratados.

Desenvolvimento de conteúdos	Questões orientadoras	Experiências de aprendizagem	Descritores do perfil do aluno	Avaliação
Os Aliados venceram a Segunda Guerra Mundial e o clima político internacional direcionou-se para os regimes democráticos, uma vez que os regimes nazi e fascista foram derrotados. Como tal, a oposição ao regime cresceu, na esperança de que, perante a conjuntura internacional, o regime mostrasse abertura à aceitação de algumas ideias democráticas. Perante a pressão	Motivação O que já sei sobre o Estado Novo?	Diálogo com os alunos, segundo questões orientadoras, de modo a recuperar aprendizagens realizadas anteriormente pelos alunos: - Compreender a ascensão de Salazar ao poder; - Identificar os princípios da Constituição de 1933;	Comunicador (A, B, D, E, H) Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, B, G, I, J) Crítico/analítico (A, B, C, D, G) Participativo/colaborador (B, C, D, E, F) Questionador (A, F, G, I, J)	Observação direta Desempenho do aluno na sala de aula segundo os descritores: - Pontualidade; - Participação nos diálogos; - Empenho nas tarefas; - Interesse;

nacional e internacional, a Assembleia Nacional foi dissolvida em setembro de 1945 e o Governo anunciou eleições livres para novembro, possibilitando a participação de outros grupos políticos. Esta decisão agitou o país e dezenas de milhares de portugueses aderiram ao Movimento de Unidade Democrática (MUD). A oposição percebeu que precisava de mais tempo para organizar a luta eficaz contra o regime e pediu o adiamento do ato eleitoral. Salazar recusou o pedido e a oposição não participou no ato eleitoral, pelo que, em consequência,		- Entender os valores do Estado Novo; - Compreender que a propaganda era um meio de difusão dos ideais do Estado Novo; - Reconhecer a Mocidade Portuguesa e a Legião Portuguesa; - Explicar a atuação da PIDE na repressão dos opositores do regime; - Explicitar as áreas da sociedade que eram alvo da atuação da censura; - Explicar as razões da emigração portuguesa durante o Estado Novo.	Responsável/autónomo (C, D, E, F, G, I, J)	- Respeito pelo colega. Avaliação formativa: - Desempenho nas fichas de trabalho; - Desempenho nas sínteses finais.
--	--	---	---	--

os candidatos da União Nacional foram elei-tos. Porém, todos os que tinham demonstrado apoio ao MUD foram perseguidos, algumas centenas de pessoas foram presas, outras foram demitidas de cargos públicos e outras também sujeitas a vigilância policial, já que a PIDE mapeou e identificou os seus opositores. Durante as campanhas eleitorais, a censura tinha um carácter mínimo e a oposição mostrava a sua força e capacidade. Contudo, a lei eleitoral não era mudada e a liberdade de voto não era garantida, bem	Como se caracterizaram os movimentos de oposição ao Estado Novo?	Visualização e análise do vídeo “A oposição ao Estado Novo” (anexo 1) e preenchimento de uma cronologia (apêndice 2): - Relacionar a vitória das democracias, em 1945, com a esperança de mudança política em Portugal; - Compreender a influência internacional nas eleições de 1945; - Reconhecer o Movimento de Unidade Democrática como a oposição ao Estado Novo em 1945;		
---	---	---	--	--

como não era alargado o recenseamento. Assim, os candidatos da oposição desistiam ou aceitavam condições desiguais, o que resultava na sua derrota. Salazar decide marcar eleições para o dia 8 de junho de 1958 e propôs Américo Tomás para o cargo de Presidente da República. Permitiu que a oposição apresentasse um candidato e participasse nas eleições. Humberto Delgado foi apoiado durante a campanha para as eleições presidenciais pela oposição, especificamente a oposição centro-es-		- Demonstrar que as eleições durante o Estado Novo não eram livres; - Nomear Humberto Delgado como o candidato da oposição às eleições presidenciais de 1958; - Identificar o almirante Américo Tomás como o candidato do regime nas eleições de 1958; - Explicar a decisão adotada relativamente à eleição do Presidente da República; - Caracterizar as manifestações de oposição ao Estado Novo;		
---	--	---	--	--

querda. Humberto Delgado tinha sido defensor da ditadura, mas acabou por se afastar por motivos de discordância política e a sua campanha entusiasmou a população, com grandes manifestações demonstrativas da força da oposição. Humberto Delgado afirmou que demitiria Salazar se fosse eleito Presidente da República. A PIDE, apoiante de Américo Tomás, empenhou-se nas ações de controlo e de intimidação aos apoiantes da oposição e injuriou Humberto Delgado, através de panfletos. Além disto, as forças policiais e paramilitares intervieram	O que foi a Guerra Colonial e quais foram as suas consequências?	- Identificar Marcello Caetano como o sucessor de António de Oliveira Salazar. Visualização e análise do vídeo “A Guerra Colonial” (anexo 2) e do documento “A Guerra Colonial” (anexo 3): - Compreender a opção de manter os territórios como colónias portuguesas; - Identificar os locais de conflito; - Localizar no tempo e no espaço o deflagrar dos conflitos;		
---	---	--	--	--

brutalmente contra os apoiantes de Delgado nas suas ações de campanha pelo país. No momento das eleições, Humberto Delgado venceu em algumas secções de voto, nas quais os votos não foram manipulados. A fraude eleitoral na contagem dos votos deu a vitória ao almirante Américo Tomás, que era o candidato do regime. O prestígio de Humberto Delgado e a mobilização da oposição levou a que a eleição do Presidente da República deixasse de ser feita por sufrágio direto e passasse a ser feita por um colégio eleitoral.	O que aprendemos hoje?	- Explicar a natureza de guerrilha da guerra colonial; - Identificar os movimentos de libertação que surgiram nas colónias portuguesas; - Enumerar as consequências da guerra colonial; - Relacionar o crescimento das despesas militares com a duração do conflito; - Relacionar a duração do conflito com o aumento de efetivos. Diálogo sobre os temas da ficha de trabalho:		
--	-------------------------------	--	--	--

A campanha eleitoral de Humberto Delgado originou ações de combate à ditadura, como a Revolta da Sé, o assalto e ocupação do paquete Santa Maria, o desvio de um avião da TAP e o assalto ao Quartel de Beja. Os jovens estudantes entraram na luta contra o regime com greves e grandes manifestações em Lisboa, Porto e Coimbra. As difíceis condições de vida causadas pela política económica de guerra, em virtude da Segunda Guerra Mundial, e a Guerra Colonial em África contribuíram para a fuga maciça de portugueses para o		- Nomear o Movimento de Unidade Democrática e Humberto Delgado como os opositores ao regime no período das eleições; - Explicar a decisão tomada por Salazar relativamente à eleição do Presidente da República; - Identificar Marcello Caetano como o sucessor de António de Oliveira Salazar; - Explicitar o que foi a guerra colonial; - Reconhecer as consequências da guerra colonial.		
--	--	---	--	--

Brasil, nos anos 50, e para a Europa, nos anos 60. Nos anos 50, surgiram nas colónias portuguesas as organizações de resistência que planeavam a luta pela libertação dos territórios. Algumas organizações não tiveram sucesso, mas outras uniram-se e originaram os movimentos de libertação. Os principais movimentos que desencadearam a guerra contra Portugal foram: o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), na Guiné; o Movimento Popular para a Libertação de Angola (MPLA), a Frente Nacional de Libertação				
---	--	--	--	--

de Angola (FNLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), em Angola; a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), em Moçambique. A guerra colonial foi a única alternativa para defender um império que era imprescindível do ponto de vista económico. O início da luta armada nos territórios foi dispersa no tempo: em fevereiro de 1961, em Angola, em 1963, na Guiné e em 1964, em Moçambique. A guerra em três locais distintos implicou a deslocação de tropas e inúmeras des-				
--	--	--	--	--

pesas que sugavam os recursos nacionais. Cerca de 1% da população portuguesa foi mobilizada militarmente para a guerra. Apesar do isolamento de Portugal da conjuntura internacional, o país foi forçado a recorrer ao exterior, nomeadamente França e Alemanha, para adquirir equipamento e conhecimento sobre o fabrico de armamento, respetivamente. Estimam-se 8300 mortos e 28000 feridos durante treze anos de guerra.				
---	--	--	--	--

Exploração dos recursos:

Anexo 1 (Vídeo “A oposição ao Estado Novo”): Que acontecimento motivou a esperança na mudança política em Portugal? De que forma a conjuntura internacional influenciou as eleições de 1945? Como se designa a oposição? Como eram as eleições durante o Estado Novo? Quem foi o candidato da oposição nas eleições presidenciais de 1958? Quem foi o candidato do regime às eleições? Que decisão foi tomada relativamente à eleição do Presidente da República? Como se caracterizaram as manifestações de oposição ao Estado Novo? Quem foi o sucessor de Marcello Caetano?

Anexo 2 (Vídeo “A Guerra Colonial”): Qual o principal motivo para o início da guerra colonial? Em que territórios existiram conflitos? Como se caracterizou a guerra colonial? Quem apoiou as colónias na guerra? Quais foram as consequências da guerra colonial?

Anexo 3 (Documento “A Guerra Colonial”): Quanto tempo durou o conflito em cada local? Quantos combatentes estavam em cada um dos locais de guerra em 1973? Como evoluíram as despesas militares ao longo da guerra colonial?

Apêndice 1 (Ficha de trabalho da segunda aula): Como agiu o Movimento de Unidade Democrática? De que forma o regime condicionou essa ação? Qual foi o papel de Humberto Delgado durante as eleições de 1958? Quais foram os principais acontecimentos depois das eleições de 1958? O que foi a Guerra Colonial? Quais foram as consequências da Guerra Colonial?

Apêndice 2 (Cronologia): Que acontecimentos marcaram os anos de 1945, 1958, 1962 e 1968?

Sumário:

Trabalho de grupo: ficha de trabalho sobre a oposição ao Estado Novo e a guerra colonial.

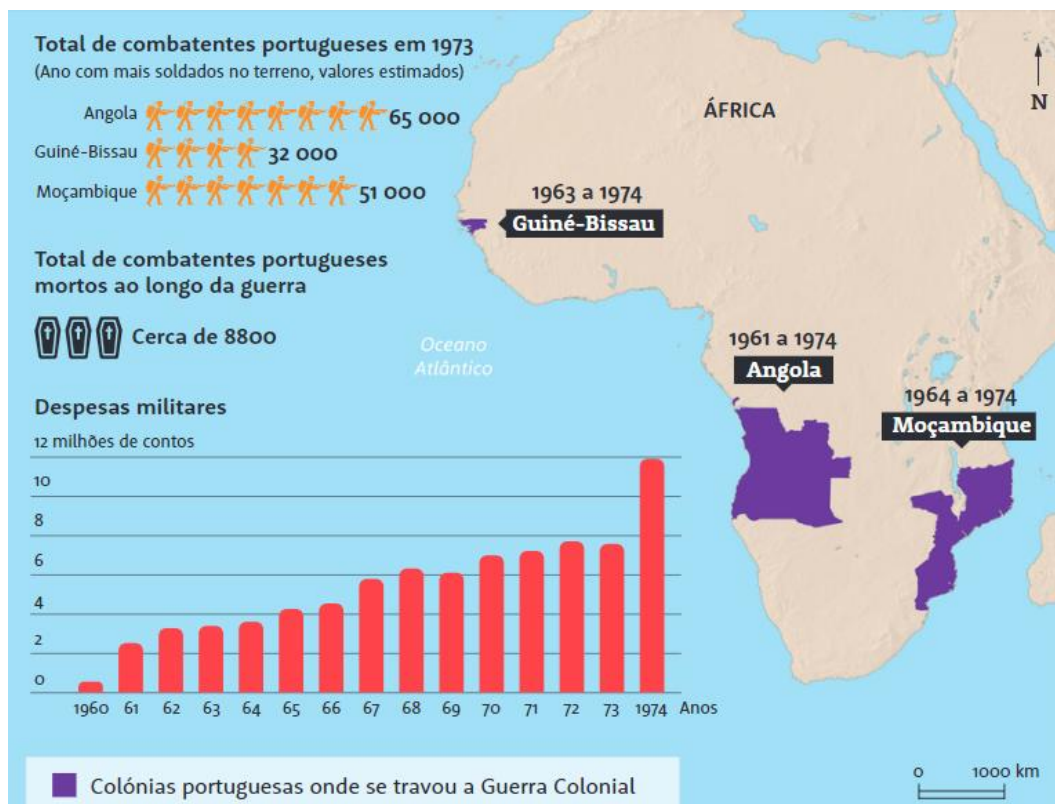
Anexo 1 – Vídeo “A oposição do Estado Novo”



Anexo 2 – Vídeo “A Guerra Colonial”



Anexo 3 – Documento “A Guerra Colonial”



Apêndice 5 – Ficha de trabalho

Ficha de trabalho 2

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Visualiza o vídeo “A oposição ao Estado Novo”.

1.1. Como agiu o Movimento de Unidade Democrática? De que forma o regime condicionou essa ação?

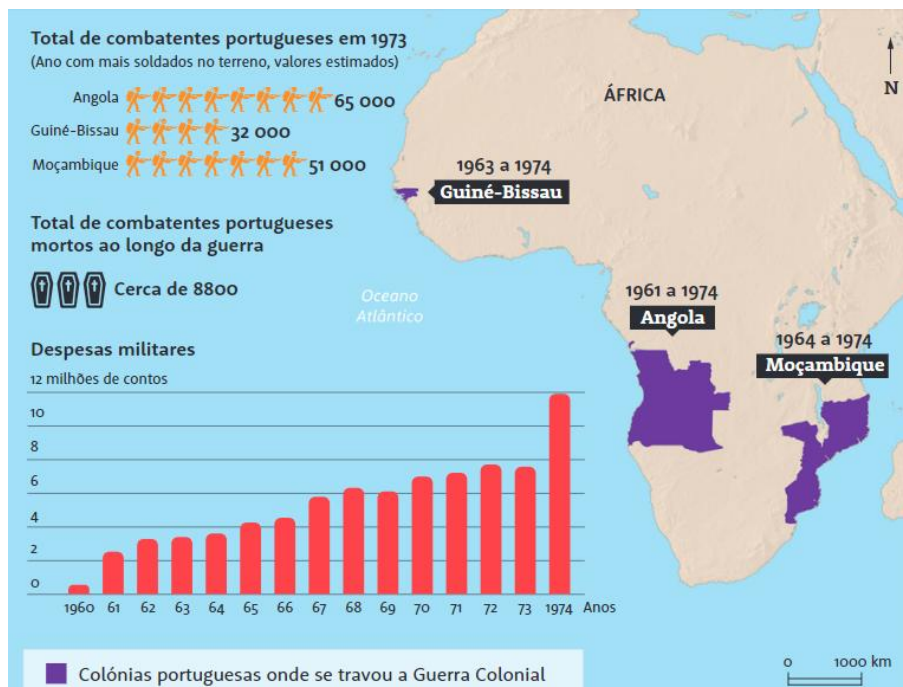
1.2. Qual foi o papel de Humberto Delgado durante as eleições de 1958?

1.3. Quais foram os principais acontecimentos depois das eleições de 1958?

1.4. Preenche a cronologia.

Ano	Acontecimentos
	• _____ • _____ • _____
	• _____ • _____
	• _____ • _____
	• _____

2. Visualiza o vídeo “A Guerra Colonial” e observa o seguinte documento.



Fonte: Sousa et al., 2017, p. 107

2.1. O que foi a Guerra Colonial?

2.2. Quais foram as consequências da Guerra Colonial?

Apêndice 6 – Cronologia

Cronologia

Ano	Acontecimentos
	• _____ • _____
	• _____ • _____
	• _____ • _____
	• _____ • _____

Apêndice 7 – Guião de entrevista

Blocos	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso e aferição
1. Legitimação de entrevista	Explicar a situação. Criar ambiente propício à entrevista.	Agradecer a disponibilidade. Informar sobre o uso do gravador. Explicar a questão orientadora e os objetivos do estudo. Colocar o entrevistado na situação de colaborador. Garantir o anonimato dos dados e assinar o termo de consentimento informado. Dispor tempo para esclarecer dúvidas.	

2. Entendimento sobre as fontes históricas	Conhecer o entendimento dos professores sobre o lugar das fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal.	Fale sobre o lugar das fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal.	O que entende por fontes históricas? As fontes históricas são um recurso importante? Porquê? Como as integra na prática pedagógica? São uma ferramenta didática importante para o aluno? Porquê?
3. Fontes históricas nas salas de aula de História e Geografia de Portugal	Aferir as fontes históricas mais utilizadas nas salas de aula de História e Geografia de Portugal.	Indique as fontes históricas que mais utiliza nas aulas de História e Geografia de Portugal.	Que tipo de fontes históricas usa habitualmente nas suas aulas? Usa preferencialmente algum tipo? Porquê? Qual o tipo que menos utiliza nas aulas? Porquê?
4. Critérios de seleção das fontes históricas	Reconhecer os critérios que os professores utilizam para selecionar as fontes históricas.	Explique os critérios que usa para selecionar as fontes históricas	Quais as características que mais valoriza numa fonte histórica?

		para as aulas de História e Geografia de Portugal.	Seleciona as fontes pela ligação à temática em estudo? Pela facilidade de acesso? Os alunos têm um papel ativo na seleção das fontes históricas? Como?
5. Objetivos de mobilização das fontes históricas para as aulas de História e Geografia de Portugal	Identificar com que objetivos os professores mobilizam fontes históricas para as aulas de História e Geografia de Portugal.	Identifique os objetivos que o/a levam a mobilizar as fontes históricas para as aulas de História e Geografia de Portugal.	Potenciam o desenvolvimento do conhecimento histórico? Como? Procura que os alunos construam o seu pensamento histórico? De que forma? Pretende que os alunos adquiram competências de análise? Quais?
6. Perceção sobre as estratégias mobilizadas para a exploração de fontes históricas	Compreender as estratégias mobilizadas pelos professores para a exploração de fontes históricas.	Esclareça as estratégias que utiliza para a exploração de fontes históricas.	Como prepara a análise das fontes históricas? Em que momento da aula as utiliza? Como? Porquê?

			O diálogo é uma das estratégias utilizada? De que forma? Recorre a fichas de trabalho? Como? O <i>brainstorming</i> é uma das opções de exploração? De que modo? Utiliza outro tipo de estratégias? Quais? Recorre a trabalho em grande grupo? A pares? Individualmente? Porquê?
7. Relação entre as aprendizagens essenciais e a utilização de fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal	Analisar a relação entre as normas e a utilização de fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal.	Refleta sobre a relação entre as normas (PASEO, aprendizagens essenciais) e a utilização de fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal.	Utiliza para qualquer tipo de conteúdo ou apenas para conteúdos específicos? Como? Porquê? Facilitam a concretização das áreas de competências do Perfil

			dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória? Como? Porquê? Facilitam a operacionalização das aprendizagens essenciais? Como? Porquê? Contribuem para desenvolver competências específicas da disciplina? Quais? Como?
8. Síntese sobre a entrevista	Compreender o sentido que o entrevistado atribui à entrevista.	Partilhe a sua opinião sobre os objetivos desta investigação e o contributo que deu à mesma.	Gostaria de acrescentar mais alguma informação?

Apêndice 8 – Transcrição da entrevista 1

Entrevistadora: Bom dia, professora. Antes de mais, agradecer a sua disponibilidade para participar no meu estudo. O gravador já está a funcionar.

Entrevistada: Certo.

Entrevistadora: Vamos gravar esta entrevista. Relembrar aqui a minha questão orientadora: qual o entendimento dos professores sobre a utilização de fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal. E os meus objetivos... Os objetivos do meu estudo que são os seguintes: conhecer o entendimento dos professores sobre o lugar das fontes históricas nas aulas de HGP; aferir as fontes históricas mais utilizadas nas salas de aula de História e Geografia de Portugal; reconhecer os critérios que os professores utilizam para selecionar as fontes históricas a trabalhar nas aulas de História e Geografia de Portugal; identificar com que objetivos os professores mobilizam fontes históricas para as aulas de HGP; compreender as estratégias mobilizadas pelos professores para a exploração de fontes históricas; e, por fim, analisar a relação entre as normas e a utilização de fontes históricas nas aulas de HGP. Portanto, a professora é a entrevistada, estamos aqui numa conversa. Não há respostas certas, não há respostas erradas. Garantir também todo o anonimato de todos os dados. Já temos o consentimento assinado e se tiver alguma dúvida.

Entrevistada: Não, vamos a isso.

Entrevistadora: Então, vamos avançar. Muito bem. Em primeiro lugar, eu quero perguntar qual é o lugar das fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal?

Entrevistada: Qual é o lugar... Um lugar procura-se sempre que seja importante, naturalmente, não é? Porque importante à partida que os meninos distingam a história do era uma vez... Portanto, da fantasia e perceberem que a história de facto é uma ciência que se faz com fontes, não é? Com documentos históricos. Portanto, o lugar é importante. Procuramos que seja o mais importante possível dentro dos recursos que temos.

Entrevistadora: Muito bem. E como é que integra as fontes históricas na prática pedagógica?

Entrevistada: Como é que eu integro... Integro, naturalmente, em todas as aulas a propósito de tudo o que se está a estudar quando se trata... Quando se trata de factos, naturalmente, não é?

Entrevistadora: Portanto considera que são uma ferramenta didática importante para o aluno?

Entrevistada: Mais do que didática. É básico no ensino da história a questão das fontes, não é? Como eu disse antes, para eles perceberem o que... O que nós transmitimos acerca da história não é uma opinião, é uma coisa estudada que pode ser mudada. Eles também têm essa noção. Pode ser mudada dependendo, precisamente, do aparecimento de outras fontes que contrariem aquilo que, entretanto, se pensava.

Entrevistadora: Quais são as fontes históricas que mais utiliza nas aulas de História e Geografia de Portugal?

Entrevistada: Para os meninos desta... Deste ano, entre os dez e os doze, é muito importante o documento de imagem, não é? Portanto, é privilegiado esse como são os escritos. Claro, tem que ser sempre feita uma grande... Uma grande adaptação, portanto, em termos de imagem. E claro, o mais importante seria termos de... No contexto mesmo poderemos ir aos sítios e... E eu procuro isso na história, no património local próximo que, portanto... Que eles tenham contacto com as fontes mesmo concretas. Mas nem sempre é possível, portanto recorreremos à fotografia. É uma das... É um dos critérios por exemplo da escolha dos manuais é a riqueza e... A riqueza das fontes... Das fontes de imagem... É a imagem, não é? Das fotografias, o tamanho, a qualidade, essa é uma das coisas importantes. Hoje, nos materiais digitais que temos... Que temos acesso, é um dos critérios mais importantes da escolha é esse precisamente.

Entrevistadora: E sendo a imagem aquela que mais utiliza, qual é aquela que menos... O tipo que menos utiliza e porquê?

Entrevistada: Não sei dizer. A que menos utiliza... Portanto, o que eu estou a dizer é que privilegio a imagem em relação ao texto, não é? Ao documento escrito. Mas claro também se usa o documento escrito.

Entrevistadora: Certo, muito bem. Falou aqui um bocadinho da imagem, que é o que utiliza mais, mas pensando em todas as fontes históricas que vai utilizando, quais são os critérios que utiliza para selecionar essas fontes?

Entrevistada: Bom, à partida elas estão pré-selecionadas, porque nós temos um manual. E que é o instrumento de trabalho dos meninos e que, portanto, temos que rentabilizar, não é? Eu não... Não sou daquelas pessoas que segue o manual à risca ou que só se fica no manual, mas a verdade é que ele é a base de onde partimos. Portanto, quando eu vou à procura é em complemento àquilo que eles têm. Portanto, a base de seleção começa por aí, não é? Os materiais que nos são disponibilizados pelas editoras e depois procuram-se outros. Se bem como eu já disse, o que eu procuro mesmo é levá-los aos locais. Por exemplo, na questão da romanização, eu se só de todo não poder é que não os levo a Conimbriga que é ali ao lado e, portanto, o investimento não é assim muito grande, podemos fazer isso numa tarde ou numa manhã e eu procuro sempre que assim seja. Ou ir ao museu Machado de Castro, ou ir à Sé Velha. Portanto, dentro do património que temos próximo procurar essa... Essa ligação para os miúdos entenderem ali no concreto.

Entrevistadora: Certo. Portanto, seleciona as fontes pela ligação à temática em estudo ou também por vezes devido à facilidade de acesso?

Entrevistada: Tem que ser ligados à temática em estudo. Lógico. Primeiro que tudo. E depois é que vem a questão da facilidade de acesso.

Entrevistadora: Os alunos têm um papel ativo na seleção dessas fontes históricas?

Entrevistada: Claro que não.

Entrevistadora: Muito bem. Quais são os objetivos que levam a professora a... A mobilizar as fontes históricas para... Para as aulas? Já falou um bocadinho delas, mas pensa que eles potenciam o desenvolvimento do pensamento histórico?

Entrevistada: Precisamente. É o que faz a diferença entre o pensamento histórico e o pensamento imaginativo e criativo, não é?

Entrevistadora: Muito bem.

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: E a par desse pensamento histórico também potenciar um bocadinho o conhecimento histórico?

Entrevistada: Claro.

Entrevistadora: Muito bem. Com... Com a análise que faz com eles na... Nas aulas sobre as fontes históricas quer que eles também desenvolvam competências de análise dessas fontes?

Entrevistada: Claro, sim. Evidentemente.

Entrevistadora: E de que forma é que...

Entrevistada: Evidentemente. Eles não têm papel ativo na escolha das fontes de uma forma geral, não quer dizer que isso não possa acontecer de vez em quando. Agora, eles têm um papel ativo precisamente na interpretação das fontes. Começa-se sempre por o que é que... O que é que vocês veem aqui, não é? E depois claro que às vezes é preciso encaminhar. Quase sempre é preciso encaminhar o olhar deles. O olhar crítico, não é? Mas à medida que... À medida que estamos com eles e que fazemos isso eles próprios depois ao fim de... Vamos lá, no sexto ano, o segundo ano do ciclo, eles próprios já são capazes, alguns, de sem nós dizermos nada, eles conseguem relacionar e interpretar e, portanto... E colocar nesse... Nesse fio do conhecer e... Do conhecer e do compreender, não é? E ser capaz até de deduzir outras... Outras interpretações, sim.

Entrevistadora: Quais são as... As estratégias que mais utiliza para a análise dessas fontes?

Entrevistada: As estratégias... É levá-los a olhar. Não há uma estratégia única, depende do documento. À partida é dar-lhes o documento e começar por aí. Perceber... Deixá-los dizer o que... O que é que lhes sugere, o que é que eles entendem e depois encaminhar,

naturalmente. Eu... Eu... Eu falei de imagens... São imagens, mas claro que são também imagens em movimento. Hoje temos os... Os... Não é?

Entrevistadora: Os vídeos.

Entrevistada: Os vídeos que ajudam bastante. Eles são muito mais... Se calhar até exagero, não é? Eu própria às vezes já... Calma que isto já chega de vídeos, vamos lá à imagem parada, porque eles estão um bocadinho viciados no movimento e, portanto, também temos que ter isso em conta, não é? Mas... É isso, é deixá-los ver e depois encaminhar.

Entrevistadora: Muito bem.

Entrevistada: Fazer pontes para outras coisas que eles, portanto, observaram e analisaram.

Entrevistadora: Em que momento das aulas costumam utilizar as fontes históricas?

Entrevistada: Todos. Não há um momento, portanto depende do encadeamento que nós queremos dar ao... Ao fio condutor da aula. O documento pode aparecer no princípio, no meio ou no fim. Isso aí não... Não há regra.

Entrevistadora: Muito bem. Falou um bocadinho que os deixa observar, mas depois costuma guiar a análise por exemplo com o diálogo?

Entrevistada: Claro. Claro, com o diálogo e às vezes na escrita. Às vezes... Muitas vezes em trabalho de pares, por exemplo, que é o mais simples nesta escola onde os miúdos estão a pares nas cadeiras, não é? E... E o trabalho de pares eu gosto, portanto, em pares com perguntas. Têm o documento, lançam-se as perguntas e os dois... Os dois meninos dialogam sobre a resposta a dar. E depois é colocado tudo em... Em... Em... Todos falam, todos dão as suas opiniões e no fim faz-se um resumo do que está mais certo, naturalmente filtrado pelo... Pelo... Pelo meu fio condutor, não é?

Entrevistadora: Ou seja, quando faz esta partilha coletiva depois do trabalho de pares, é quase como se recorresse a um brainstorming de ideias? E que depois selecionar aquelas que estão mais...

Entrevistada: Não é necessário...

Entrevistadora: Que estão mais...

Entrevistada: Sim, mas não é preciso dizer brainstorming, não precisamos dessa palavra, não é? Portanto, cada um tem o seu olhar que dão muitas vezes e isso é bom, não é, que haja muito em comum, não é. Cada um a dizer a sua coisa disparatada, mas não é um brainstorming, é uma construção coletiva da... Do melhor, não é, do que todos dizem.

Entrevistadora: Muito bem. Que relação é que a professora encontra entre as normas, como o perfil dos alunos e as aprendizagens essenciais, e a utilização das fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal?

Entrevistada: Que relação é que eu encontro?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Então... As normas, como diz, que são orientações... É... É... É o que nos dá o final do caminho. Todas as... Todas as estratégias que usamos, todas as metodologias é para chegar lá, não é? É para permitir uma construção sólida, sustentada que não... Que não seja de colar conhecimento, portanto, que seja de compreensão e de... E de construção de pensamentos da parte dos miúdos. Portanto, que isso é a base hoje desses... Dessas normas, como diz. Vamos ver se isso também não muda, porque sabemos que essas orientações são guiões, mas não são bíblias, vamos dizer assim, não é? Pronto.

Entrevistadora: Mas de alguma forma considera que a utilização das fontes pode facilitar a concretização daquilo que o perfil pede, orienta?

Entrevistada: Sim. Então se falamos de intervenção ativa dos alunos na construção do seu conhecimento, eles não são um vaso que vamos encher. Eles... Eles... Eles fazem parte eles próprios neste diálogo que... Que estou aqui a dizer que uso. Eles próprios percebem que estão a construir o seu conhecimento. Portanto, a intervenção ativa e crítica e ser capaz de refletir, de pensar é... É importante a partir das fontes, não é? Porque se não tivermos fontes estamos só a despejar conhecimento, não... Não vai naturalmente contribuir para um cidadão... Não é, reflexivo e crítico que é o que queremos no futuro, portanto. E este...

Estes anos do quinto e do sexto são para construir essa base, não é? E repito, essa base de perceber o que é que é a ciência e o que é que é apenas opinião, não é?

Entrevistadora: Muito bem. Pensando aqui um bocadinho nas competências específicas da disciplina que estão preconizadas nas aprendizagens essenciais, as fontes históricas também são um meio de desenvolver essas competências?

Entrevistada: São essenciais, são sempre parte dessa... Não é? Essas competências têm esse lado, não é, do serem capazes de aplicar, serem capazes de desenvolver o sentido crítico. Sim.

Entrevistadora: Muito bem. Por fim, qual é a opinião sobre... A sua opinião sobre os objetivos deste estudo como é que vê o contributo que acabou de dar?

Entrevistada: Bom, Inês, eu não sei... Os objetivos do estudo, eu acho que produzir conhecimento à volta da nossa profissão é essencial. E difundi-lo é também muito essencial, porque a questão da rotina pode instalar-se e as pessoas afastarem-se precisamente da produção do conhecimento e ficarem encapsuladas. E isso não é nada bom, nem para os professores em si, nem naturalmente para os alunos com que eles trabalham. Portanto, é importantíssimo isto. Portanto, mas que não se produza o conhecimento para ficar fechado, não é? Que ele seja... Que ele seja, que ele jorre, não é, no meio dos professores e a gente sabe que a questão da formação... A inicial não conheço muito bem, mas a formação contínua está muito por conta de créditos e de um uso muito... Um uso... Como é que eu hei de dizer, burocrático, não é? Portanto, eu tenho o... Não... Não... Não podemos generalizar naturalmente, não é, há... Há... Há formações que que interpelam as pessoas. Agora, depois nós chegamos aqui não temos é tempo para nos interpelarmos mutuamente. E cada um faz as suas formações e cada um fica com a coisa para si. Portanto, é essa... Essa coisa que era preciso mudar e... E a formação inicial, que é que estás a fazer, também devia estimular isso. Estimular a... A produção, estimular mesmo a investigação ação, porque nós podemos e devemos fazer investigação quando estamos nas aulas. Investigação naquele sentido de questionar o que fazemos a partir dos resultados que obtemos e fazer as experiências no bom sentido. Portanto, é bom, acho que sim. Espero que

depois isso tenha... Que... Que tenha, como é que eu hei de dizer, que volte para nós. Eu acho que uma das coisas que está aí é que vocês...

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Se comprometem...

Entrevistadora: A partilha dos resultados.

Entrevistada: A partilha os vossos trabalhos, portanto fico a aguardar que ele chegue.

Entrevistadora: Assim farei.

Entrevistada: Ok.

Entrevistadora: Professora, muito obrigada pelo seu contributo.

Entrevistada: De nada, Inês.

Apêndice 9 – Transcrição da entrevista 2

Entrevistadora: Professora, antes de mais, bom dia, agradecer a sua disponibilidade para participar no meu estudo. A entrevista vai ser gravada como conversámos, o termo de consentimento está assinado, garantimos o anonimato dos dados. Vou então aqui dizendo a questão orientadora que é a seguinte: qual é o entendimento dos professores sobre a utilização de fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal. E os meus objetivos para este estudo: conhecer o entendimento dos professores sobre o lugar das fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal; aferir as fontes históricas mais utilizadas nas salas de aula de História e Geografia de Portugal; reconhecer os critérios que os professores utilizam para selecionar as fontes históricas a trabalhar nas aulas de História e Geografia de Portugal; identificar com que objetivos os professores mobilizam fontes históricas para as aulas de História e Geografia de Portugal; compreender as estratégias mobilizadas pelos professores para a exploração de fontes... De fontes históricas; e, por fim, analisar a relação entre as normas e a utilização de históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal.

Entrevistada: Ora, bom dia. É sempre bom colaborar no futuro de uma futura colega, que haja sucesso. Respondendo concretamente, isso tem, e sucintamente, tem por base sempre a especificidade das turmas que temos, a especificidade dos alunos, a faixa etária que tem e pronto o meio em que eles estão inseridos, socioeconómico e social, os problemas familiares. Tudo isso e depois vai-se adequando aula a aula. No início do ano é feita a dita planificação, que objetivos nos pretendemos a atingir, às várias pronto... E as várias estratégias que podemos utilizar, sendo que vai sendo adequado tema a tema, ao seu tema e subtema, para não dizer aula a aula, porque à medida que vamos conhecendo as turmas, principalmente no quinto ano, vamos continuando... Vamos adequando sempre, porque há turmas mais complicadas, ou mais complexas, melhor dizendo, que outras.

Entrevistadora: Muito bem. A primeira questão que eu lhe quero colocar é: qual é o lugar das fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal?

Entrevistada: Estão sempre, as fontes históricas são sempre subjacentes às aulas, embora de forma mais específica ou menos específica, mas é um dos... Dados principais que utilização sempre, embora tendo as várias características das várias, diversas fontes históricas, mas estão sempre presentes nas diversas aulas. Exceto nas aulas de avaliação, nas fichas de avaliação não tem.

Entrevistadora: Claro que sim, claro que sim. O que entende por fontes históricas?

Entrevistada: É tudo aquilo que nos conduz a reconhecer... Aos vários conhecimentos históricos. Quer seja a parte escrita, quer seja os monumentos, pronto ter tudo aquilo que nos conduz à realidade... E tudo o que é história, fundamentalmente. Neste caso, História e Geografia de Portugal, mas... Pronto, basicamente história. É tudo aquilo que conta aos vários tipos de fontes.

Entrevistadora: As fontes...

Entrevistada: Diga.

Entrevistadora: As fontes históricas são um recurso importante?

Entrevistada: São.

Entrevistadora: E porquê?

Entrevistada: Porque... Tornam o ensino da história mais objetivo. Que é uma disciplina muito subjetiva por tratar do passado e... Para a faixa etária que se destina é mais difícil ainda eles conseguirem fazer a progressão ou regressão do tempo e ver na cronologia, daí a gente construir um friso cronológico para eles mais facilmente irem tendo a noção do que é isso. Mas torna mais, torna mais objetiva porque ao vendo o dito documento histórico ou dito outro documento naquele associam determinado conteúdo àquele documento.

Entrevistadora: Muito bem. Como, como é que a professora integra as fontes históricas na prática pedagógica?

Entrevistada: É assim, como disse está tudo... Está tudo interligado, pronto. Quando se prepara a aula, dentro dos vários documentos que a gente precisa, dos textos de apoio, da... Pronto, está tudo interligado. Isso está subjacente a isso. Não... Não há uma parte específica a dizer vou fazer isto, mas estão sempre subjacentes.

Entrevistadora: As fontes históricas são uma ferramenta didática importante para o aluno e porquê?

Entrevistada: Exatamente... O que eu acabei de dizer. Embora ele não as considere importante, embora talvez não tenha essa noção, mas são importantes porque consegue transportar para a realidade àquilo que é bastante subjetivo para eles. Falar do que a gente falou anteriormente, os romanos, os muçulmanos, desde... Para eles é muito subjetivo. Assim tem vários pontos de conhecimento, de ligação.

Entrevistadora: Quais são as fontes históricas que mais utiliza?

Entrevistada: Olhe, agora modernamente, tens os documentos, tens os vídeos, tens... Antigamente, depois passou, já se passou pela fase dos PowerPoints, tem... Dos ditos cartazes elaborados com os vários, com a várias evoluções e agora, pronto isso que são documentos, são documentos ou recursos fornecidos pelas editoras que ajudam a que a história seja mais, como eu disse há bocado, objetiva. São mais interessantes.

Entrevistadora: E usa preferencialmente algum desses tipos que referiu?

Entrevistada: Diga?

Entrevistadora: Se usa preferencialmente algum desses tipos de fontes históricas?

Entrevistada: Sim. Sim. É mais fácil para eles o que é elaborado por quem está cientificamente preparado a elaborar é mais fácil para eles e é mais fácil para nós professores, porque está exatamente adequado e adequado à faixa etária deles, aos conteúdos a tratar e não há o problema que às vezes estar a entrar em coisas que eles, que seja difícil de eles entenderem vocábulos que sejam mais difíceis, aquilo está adequado. E está, pronto, é mais fácil para eles todos penso que sim. Não exclusivamente isso, mas basicamente.

Entrevistadora: Muito bem. E os recursos das editoras estão mais ligados a vídeos, textos...

Entrevistada: Tenho de tudo. Presentemente, as editoras já têm... Têm os vídeos, tem os textos, têm até a parte... Dos ditos trabalhos manuais da parte de educação visual, a construção de elementos alusivos, uma caravela, no caso dos descobrimentos, o castelo, o planeta, pronto o globo. Presentemente, já têm de tudo. Desde isso às fichas de estudo, às fichas de revisão, à, aos momentos de teatro de, elaborados de acordo com determinado, por exemplo, como é uma feira. Neste momento, já há de tudo, incluindo as próprias fichas de avaliação que também já vêm e que também estão feitas de acordo com... Torna-se mais fácil do que sermos nós a fazer para eles entenderem claro.

Entrevistadora: E qual é o tipo de fontes históricas que menos utiliza?

Entrevistada: É assim, não... Dizer... Não, não há nenhuma que diga assim esta eu não utilizo, porque é como digo, a gente vai adequando e elas são diversas.

Entrevistadora: Muito bem. Quais são os critérios que a professora usa para selecionar as fontes históricas que leva até à aula?

Entrevistada: A especificidade dos alunos e da turma. Se há alunos com grandes necessidades educativas especiais, tem que se adequar as duas coisas da mesma maneira que pronto, para conseguir o dito sucesso educativo que é o desejo de todos nós professores.

Entrevistadora: E quais são as características que a professora mais valoriza numa fonte histórica?

Entrevistada: O tornar-se objetivo, real e pronto. E mais fácil de observar e mais motivador.

Entrevistadora: Já falou aqui um bocadinho da... Da seleção que faz relativamente àquilo que as editoras fornecem. Portanto, a professora seleciona as fontes quer pela ligação quer pela facilidade de acesso?

Entrevistada: E mais pela... Pela maneira como estão elaborados e que podem conduzir ao maior interesse dos alunos.

Entrevistadora: Nessa... Na seleção que a professora vai fazendo das fontes históricas que utiliza, os alunos têm um papel ativo nessa seleção?

Entrevistada: Não. Não, porque é assim: isso será possível nas faixas etárias mais velhas. Então não... Com dez anos que é basicamente e onze anos, eles não... Têm parte ativa na aula, mas agora a selecionar não.

Entrevistadora: Quais são os objetivos que levam a professora a mobilizar as fontes históricas para as... As aulas? Já falou um bocadinho...

Entrevistada: Bom, o dito sucesso, o interesse do que se isso se tornar interessante e motivador para eles facilmente consegue atingir o objetivo que é eles comecem a ter interesse pela história, quer na história quer na geografia. Mas a história torna-se mais difícil por ser muito subjetiva. Por ser o estudo do passado.

Entrevistadora: As fontes históricas potenciam o desenvolvimento do conhecimento histórico? E como?

Entrevistada: Não percebi.

Entrevistadora: As fontes históricas potenciam o desenvolvimento...

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Do conhecimento histórico?

Entrevistada: Sim, então...

Entrevistadora: De que forma?

Entrevistada: Então, como eu disse há bocado se... Eles têm, conduzem um maior interesse e uma maior motivação por parte dos alunos que pode levar a eles tentarem pesquisar por eles, terem interesse em pesquisar mais sobre determinado assunto, que é uma das coisas que eu que também costumo fazer levando-os a fazer um trabalho escrito, incentivando-os a exatamente a isso, como se faz um verdadeiro trabalho de pesquisa, as várias partes e onde eles vão pesquisar sobre um determinado assunto que eles lhe suscitam mais interesse dado o que se deu, do que se falou.

Entrevistadora: E a professora procura que os alunos construam sempre o seu pensamento histórico? E de que forma?

Entrevistada: Como tudo o que... O que sai da aula, se vai falando ou se vai arranjando, se vai promovendo, há sempre uns que realmente levam, outros mais difícil é, devido das turmas serem mais ou menos heterogéneas. Porque este ano aqui concretamente havia uma turma muito, muito heterogénea, com muitas dificuldades de aprendizagem que se tinha que ir adequando.

Entrevistadora: Pretende que os alunos adquiram competências de análise das fontes históricas?

Entrevistada: Se eu pretendo?

Entrevistadora: Que os alunos adquiram competências de análise das fontes históricas...

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: E quais?

Entrevistada: Sim. Através, é como digo, através da análise de documentos. Pode ser uma imagem ou um monumento. Através disso eles têm que analisar em que época se faz, o que é, qual é o monumento que realmente lá existe, está representado de que forma.

Entrevistadora: Em que momento da aula é que costuma utilizar as fontes históricas? De que forma e porquê?

Entrevistada: Durante a aula. Porque uma vez como eu já disse são, estão subjacentes a vários documentos e no decorrer da aula, no desenvolvimento e com a ideia ou que sempre o objetivo que eles compreendam o que se está a falar e o que se está a... E claro tornando sempre mais objetivo o ensino da história.

Entrevistadora: Muito bem. A professora já tocou um bocadinho na estratégia que utiliza, mas especificamente utiliza diálogo, fichas de trabalho...

Entrevistada: Tudo.

Entrevistadora: O brainstorming.

Entrevistada: Utiliza a, utilizo os diálogos, as fichas de, fichas de trabalho, elaboração de resumos, tudo. Utilizo dentro das várias.

Entrevistadora: E o diálogo, por exemplo, é guiado pela professora?

Entrevistada: Normalmente sim. Dada a faixa etária deles, sim.

Entrevistadora: E todo este, estas estratégias que a professora utiliza são desenvolvidas como? Ou seja, trabalho em grande grupo, pares, individual? Porquê?

Entrevistada: É, é em grande grupo, porque quando se faz trabalhos de grupo, elabora-se os grupos, faz-se os grupos e cada um faz o seu trabalho e só se orienta o trabalho. Mas normalmente será em grande grupo, porque não... Eles ainda não têm as competências normais para estar... E é como digo, mais uma vez depende das turmas. Há turmas que realmente dá perfeitamente para fazer. Depende.

Entrevistadora: Que relação encontra entre as normas, como o perfil dos alunos e as aprendizagens essenciais, e a utilização das fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal?

Entrevistada: Estão, estão o mesmo, são interligadas, mas estão dependentes das outras, porque é... É com base nas primeiras, enfim, que se elabora.

Entrevistadora: Pensa que as fontes históricas facilitam a... A concretização das áreas de competência do... Do perfil?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: E como?

Entrevistada: Aquilo, foi como já disse dentro da... Do objetivo que é tornar a história mais atraente, o objetivo ajuda exatamente principalmente nesse sentido.

Entrevistadora: Muito bem. E além disto, também as fontes históricas facilitam a operacionalização das aprendizagens essenciais?

Entrevistada: Sim. Contribuem para isso.

Entrevistadora: E também contribuem para desenvolver as competências específicas da disciplina?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: De que forma?

Entrevistada: É, é como eu já disse. Se nós temos determinadas competências específicas para atingir, é muito mais fácil que eles até dentro dos vários temas que existem, nos subtemas que existem, é mais fácil eles conseguirem adquirir essas competências e claro atingir.

Entrevistadora: As fontes históricas que a professora utiliza, utiliza para qualquer tipo de conteúdo ou apenas para conteúdos específicos?

Entrevistada: Não. São diferentes, mas são para todos os tipos de conteúdos que existem. Embora seja diferente de dado o conteúdo a tratar.

Entrevistadora: Muito bem. Por fim, perguntar à professora qual é a sua opinião sobre os objetivos desta investigação e como é que vê o contributo que acabou de dar?

Entrevistada: Essa é muito difícil. É muito difícil eu estar... Espero ter contribuído pela, para o estudo. É difícil eu agora saber se realmente o que eu disse vai de encontro ao que está, esperam, que tem por objetivo ou não. Porque isto é baseado na minha experiência, já são uns anitos. E, e pronto tem várias, nas várias evoluções, as várias alterações que foi havendo na história. Espero, espero ter contribuído bem, mas é muito difícil estar a avaliar a minha própria atuação.

Entrevistadora: Muito bem, professora, obrigada pelo seu contributo. Foi muito interessante conversar consigo.

Entrevistada: De nada, sempre ao dispor para mais alguma coisa que precise. Espero na realidade ter contribuído para o sucesso do estudo.

Entrevistadora: Contribuiu, muito obrigada.

Apêndice 10 – Transcrição da entrevista 3

Entrevistadora: Bom dia, professora.

Entrevistada: Bom dia.

Entrevistadora: Antes de mais, agradecer a sua disponibilidade para participar no meu, no meu estudo.

Entrevistada: Estou a utilizar o gravador como conversámos. Já assinámos o termo de consentimento...

Entrevistadora: Exato.

Entrevistada: Que garante o anonimato dos dados e a confidencialidade.

Entrevistadora: Vou então aqui dizer-lhe a minha questão orientadora que é a seguinte: qual o entendimento dos professores sobre a utilização de fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal. E os meus objetivos que são os seguintes: conhecer o entendimento dos professores sobre o lugar das fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal; aferir as Fontes históricas mais utilizadas nas salas... Nas salas de aula de História e Geografia de Portugal; reconhecer os critérios que os professores utilizam para selecionar as fontes históricas a trabalhar nas aulas de História e Geografia de Portugal; identificar com que objetivos os professores mobilizam fontes históricas para as aulas de História e Geografia de Portugal; compreender as estratégias mobilizadas pelos professores para a exploração de fontes históricas; e, por fim, analisar a relação entre as normas e a utilização de fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal.

Entrevistada: Ok.

Entrevistadora: Alguma dúvida?

Entrevistada: Não, vamos já às perguntas então.

Entrevistadora: Vamos às perguntas.

Entrevistada: Sim. Vou-me chegar mais para aqui.

Entrevistadora: Sim. Então, primeira pergunta que tenho para lhe fazer é a seguinte: qual é o lugar das fontes históricas nas aulas de História e Geografia de Portugal?

Entrevistada: Eu... Nós temos que partir das fontes históricas sempre, independentemente dos temas porque a História e Geografia de Portugal é uma ciência. E... E baseia-se em fontes históricas. Agora, o conceito de fontes históricas é muito lato. Portanto, dependendo dos temas, dos assuntos a abordar podemos utilizar imensas e vários tipos. Eu não sei se no caso, no seu estudo, há alguma fonte histórica específica. Não?

Entrevistadora: Não.

Entrevistada: Portanto, o conceito de fonte histórica é realmente é tudo aquilo que nos ajuda a entender o passado e a comprovar aquilo que... E os estudos, não é?

Entrevistadora: Muito bem. Considera que as fontes históricas são um recurso importante?

Entrevistada: Eu considero que são importantíssimas. Aliás, os manuais trazem muitos exemplares de fontes históricas, as plataformas digitais também as utilizam bastante e é como digo... É importante que os alunos ao estudarem perceberam que não se... Que não estamos... Que estamos, que nos estamos a basear em algo que existe, que existiu para... Para chegarmos a uma determinada linha de conhecimento e para que, para chegarmos a conclusões concretas sobre o que aconteceu, não é? E... Portanto, acho, continuo a dizer que acho de extrema importância, obviamente, sim.

Entrevistadora: Quais são as fontes históricas que mais utiliza nas aulas?

Entrevistada: Olha, depende da época. Há variadíssimas. As fontes, aparentemente aquelas que são mais utilizadas são fontes, são as fontes escritas. Aparentemente. Contudo, dependendo das épocas, isso não é possível, como é óbvio. Então, tudo aquilo que é artefacto, sei lá... Imagina, restos de comida, que eventualmente se tenham encontrado, vasos, sei lá, eu utilizo tudo aquilo que, que me aparece dentro da panóplia que há ao meu dispor que me parece mais importante para... Para aquela turma em questão. Não

só para o assunto obviamente, mas também para os alunos que tenho à frente. E, portanto, posso utilizar tudo e mais alguma coisa. Recordo-me, por exemplo, que há uns anos fui ao Egito e comprei papiro, mas papiro feito tradicionalmente e... E recordo-me que estava a dar um sétimo ano, lembrei-me dos papiros que tinha comprado e levei para eles verem, que estava a dar História obviamente do Egito, e, e... Para eles verem como é que se fazia efetivamente. Uma coisa é ver e outra coisa é falarmos. Portanto, utilizo digamos que tudo aquilo que tenho ao meu dispor e que acho essencial que as pessoas, para que os alunos entendam.

Entrevistadora: E há algum tipo de fontes que utiliza menos?

Entrevistada: Sei lá... Algum tipo de... Bom é assim. Não vou utilizar, lá está, tudo, tudo depende muito, a História é tão ampla e o período que nós estudamos, ainda que em HGP estudemos basicamente a História de Portugal, mas temos aquela parte toda anterior das, da Geografia. Portanto, o que é que eu utilizo menos... Sei lá. Alguns tipos de documentos escritos que, que são mais impercetíveis ou que são mais difíceis de entender dependendo da idade que tenho dos alunos mais pequenos talvez. Não sei, olha nem te sei, nem te sei dizer concretamente, honestamente.

Entrevistadora: Sim. Quais são os critérios que costuma utilizar, já falou aqui de alguns, mas os critérios que costumam utilizar para selecionar as fontes históricas que... Que leva para, para as aulas?

Entrevistada: Então, geralmente, quando estou a preparar uma aula eu penso nos alunos que tenho à frente e, de acordo com isso, eu vou preparando a aula e vou vendo o que é que está ao meu dispor perante determinado tema, determinado assunto. E depois utilizo se eu... Imagina que eu tenho uma turma que tem alguma dificuldade em, na apreensão de conhecimentos. Então eu tento utilizar tudo do que for mais atrativo, mais motivador. Se for uma turma que eu possa utilizar também a parte da atração, da motivação, mas logo a seguir eu possa pôr um documento que eles leiam e que consigam retirar o que eu preciso, eu faço. Portanto, tudo depende dos, da turma que tenho à minha frente, dos alunos. É sempre esse o meu ponto de partida. Não é o tema que vou dar e que vou e que

deixo de um ano para o outro, pronto são estas as fontes, aquelas as fontes, vou utilizar estes recursos, mas tem a ver com os alunos que eu tenho sempre.

Entrevistadora: Muito bem. Quais são as características que a professora valoriza mais na fonte histórica?

Entrevistada: As características que eu valorizo mais. Eu nem vou falar da veracidade, porque se é fonte histórica é porque é verídica, não é? Eu vou talvez falar, e atendendo que estamos a falar em HGP, não é, portanto, um grupo muito... De miúdos novos, eu valorizo muito a... A capacidade que eles têm de entender, ou seja, se for uma coisa muito difícil de perceber eu não a vou utilizar. Tem que ser relativamente de fácil apreensão e tem que ser... E, geralmente, quando há vários textos eu escolho aquele que é menos, que os leva a pensar mais. Lá está, dependendo do grupo turma que tenha, que os leva a pensar mais ou que lhes desperta mais curiosidade. Geralmente é, são essas os dois, talvez sejam os dois critérios que eu utilizo.

Entrevistadora: Muito bem. De alguma forma os alunos têm um papel ativo na seleção das fontes?

Entrevistada: Já disse no início que têm sim, não é, porque basicamente a seleção que eu faço tem a ver com o grupo turma. Portanto, obviamente que sim, não é?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Não vão, não vão ser eles a escolher obviamente, mas sou eu com base na... Nos alunos que tenho à frente que escolho. Portanto, sim.

Entrevistadora: Muito bem. Quais são os objetivos que levam a professora a mobilizar as fontes históricas para as aulas?

Entrevistada: Olha, um deles é mostrar claramente que a História é uma ciência e que como todas as ciências tem que ter... Tem que ser comprovada. E como eu costumo dizer aos meus alunos, quanto mais até, quanto mais vamos para trás na História, quanto mais nos distanciamos da atualidade, maior é a dificuldade na comprovação e... E não temos a

mesma quantidade e diversidade de recursos de fontes históricas que temos desde há dois séculos, por exemplo. Mas... Mas desculpa que eu, entretanto, perdi-me.

Entrevistadora: Os objetivos que a professora tem quando mobiliza as fontes históricas para as aulas.

Entrevistada: Ai eu estava numa linha de pensamento e agora falhou-me. Então usou... Ah, é isso.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: É mostrar-lhes que a História que não é algo que passou e que não interessa nada, mas que é uma ciência com a qual se aprende e que, e que não tem nada a ver com, como alguns alunos dizem, ai não gosto de História porque se já passou para que é que me interessa? Interessa sim para mostrar não só que há situações que são cíclicas e que se repetem, mas precisamente para perceber quem somos, de onde vimos, para depois também nos dar algumas pistas sobre o futuro que a humanidade pode vir a ter.

Entrevistadora: Muito bem. A professora pensa que as fontes históricas potenciam o desenvolvimento do conhecimento histórico?

Entrevistada: Sim, sim, potenciam. Por todas as razões que... Que já se falou, não é? Pelo facto de... Dos alunos terem que fazer também um trabalho de interpretação, pelo facto de perceberem que ele, que aquilo é um documento histórico, seja um vaso, seja um exemplo de uma carta, seja um papiro, seja o que for, não é? Pode ser encarado como a prova de que realmente existiu, que existiu e que foi real. E que não estamos a inventar.

Entrevistadora: Muito bem. Também nessa linha de pensamento, a professora acha também que desenvolvemos ou que desenvolve, no caso, o pensamento histórico dos alunos?

Entrevistada: Sim, se eles estiverem abertos, geralmente, estão abertos a isso sim. Mas claro, sim, exatamente.

Entrevistadora: Muito bem. E no uso das fontes históricas pretende também que os alunos adquiram competências de análise e de que forma?

Entrevistada: Precisamente. Imagina, imagina que... Que eu vou, que estou a dar o início do quinto ano. E que estamos... O quinto ano de História, deixando um bocadinho a Geografia de lado. Ou mesmo a Geografia, imagina. Obviamente que temos que analisar mapas, certo? Então... Os alunos a partir, muitos deles, têm dificuldade em saber onde é que estamos no mundo. E isso é importante para eles saberem onde é que estamos no mundo. Na atualidade, isso ainda é mais importante, porque há uma mistura enorme de... Há uma mobilidade muito grande no mundo, não é, e há uma mistura muito grande de nacionalidades, de... E de nacionalidades e de geograficamente distribuídos. E então eu até, ultimamente, até costumo partir do princípio da análise do, de um planisfério que pode ser... Não tem que ser o mapa... Geralmente levo um mapa também em papel para eles verem o que existia antes, mas pode ser um mapa de um recurso da... Sei lá, de uma das plataformas digitais. E eles vão ver, vão todos ver na turma de onde é que vieram e onde é que estão. E assim todos nós temos uma perceção, eles têm uma perceção do lugar, do seu lugar no mundo. Portanto, isso estamos a interpretar. Mas se eu lhes der, por exemplo, a imagem... Vamos imaginar dos primeiros povos. As imagens dos instrumentos que eles utilizavam, eles percebem porque é que utilizavam o biface, porque é que era tão... Eu às vezes digo uma coisa até que pode ser um pouco incorreta, mas que te vou confidenciar. Eu às vezes digo-lhes quando estou a estudar as comunidades recoletoras, as primeiras comunidades, costumo-lhes dizer que o biface é uma espécie de robô atual, porque faz tudo. Robô, aqueles robôs de cozinha, porque faz tudo, corta, amassa, amassa peles, amassa grãos que eles apanhem. Portanto, e eles ficam a perceber que realmente existiram outro tipo de artefactos, outros tipos de instrumentos que eram extremamente importantes na sua época. E que hoje se olhássemos para eles dizem então como é que eles conseguiam fazer isto? Por exemplo. Veio exemplo do biface, porque é algo que, geralmente, eles até acham muito engraçado. Como é que uma pedra com determinado formato serve para fazer tanta coisa.

Entrevistadora: Muito bem. Quais são as estratégias que a professora utiliza para a exploração das fontes históricas?

Entrevistada: Olha, geralmente, mostro e... Bom, eu poderia fazer um guião, não é, para fazer perguntas à turma. Eu faço o meu guião mental, porque também já são muitos anos

a dar História, não é? Mas, geralmente, mostro a fonte histórica, explico a origem e depois vou questionando sobre o que é que veem, o que é que observam, o que é que dali se pode tirar, o que é que acham. Portanto, no fundo, há assim uma... Bom, e isso, isso no caso da oralidade. Mas também posso pôr uma fonte histórica, por exemplo, um texto. Se eu puser, se houver textos, eu geralmente... Os textos já vêm acompanhados com algumas questões e, portanto, aí eles vão responder às questões. É importante que em cada aula de HGP, é importante que haja sempre a exploração também de um texto, quando há textos, a exploração de um texto, porque vê-se que eles... Vê-se a capacidade que eles têm de interpretar e depois de transpor para aquilo que eles já ouviram, portanto, os conhecimentos. Portanto, depende da fonte utilizada, pode ser uma exploração oral, mas sempre que há textos escritos eles respondem no caderno.

Entrevistadora: Muito bem.

Entrevistada: Não, desculpa, fala.

Entrevistadora: Diga, diga.

Entrevistada: Não, não, ia falar de um outro recurso que eu utilizo...

Entrevistadora: Mas sim, por favor.

Entrevistada: Mas que não tem a ver com fontes históricas. Tem a ver com o facto de até para lhes mostrar que a História não é algo que está arrumado, não é uma gaveta que está arrumada no passado, eu costumo fazer, eu costumo fazer muito, sempre que é possível, a comparação com o presente. E, geralmente, numa parte do quadro, à medida que faço uma sistematização daquilo que é dado e que eles registam, eu também lhes digo: olha, atualmente, por exemplo, isto que está a acontecer. Vou fazendo sempre a comparação com o presente, sempre que é possível. E, infelizmente, pelas coisas mais, muitas vezes pelos piores motivos, os alunos começam a perceber que a história que realmente que hoje vivemos, hoje quando eu digo hoje digo este ano, digo ano passado, em todos os anos letivos que eu tenho, eu encontro sempre acontecimentos atuais que posso re-meter para, que posso comparar com outros que aconteceram há muito tempo.

Entrevistadora: Muito bem.

Entrevistada: Isso não é uma fonte histórica, obviamente, mas é uma estratégia.

Entrevistadora: Sim, sim, sim, sem dúvida. Quando, quando utiliza as fontes históricas costuma recorrer a trabalho em grande grupo, pares, individualmente?

Entrevistada: Depende muito. Depende da fonte histórica. Imagina que o objetivo era mesmo analisar um documento histórico escrito. Eu posso fazê-lo a pares. Mais do que pares não faço. É... Não acho que não é metodologia... Para mim, não é uma metodologia que me, que eu acho que traga vantagens. A pares sim. Há menos barulho, há mais concentração e no final eles podem partilhar. Muitas vezes até faço, até faço assim. Por exemplo, filas. Pego em três tipos de, imagina que há três filas. Isso depende também mais uma vez dos alunos, obviamente, e da turma. Imagina que há três filas na sala de aula. Eu pego em três documentos, em três tipos de documentos diferentes, com questões obviamente que podem ser parecidas, mas o documento é diferente, e uma fila trabalha um documento, a seguinte trabalha outro documento e assim sucessivamente. E depois todos eles vão apresentar as conclusões a que chegaram.

Entrevistadora: Muito bem. Qual é a relação que a professora encontra entre as normas, como o perfil dos alunos e as aprendizagens essenciais, com a utilização das fontes históricas nas aulas de HGP?

Entrevistada: As normas como?

Entrevistadora: O perfil dos alunos, as aprendizagens essenciais, aquilo que...

Entrevistada: Nós temos que, e aí vou-me repetir, não é? Nós temos... Quando preparamos uma aula, mais do que utilizar ou seguir um protocolo, um programa nós temos que partir... Nós estamos a preparar a aula para chegar aos alunos, não é para nós, não é? Nós já sabemos aquilo. Então... As aprendizagens essenciais são, obviamente, e as competências que eles vão desenvolver, são realmente aquilo que nos move e, portanto, em todas as, em todas as metodologias o objetivo é esse. Portanto, é sempre o aluno. Portanto, eu diria que estão aqui muito intrinsecamente ligadas. Não posso dissociá-las, não é? Porque estou a trabalhar para que eles desenvolvam as competências essenciais que vêm, que

estão referenciadas e que são transversais também, não é? Quando nós estamos a analisar um documento histórico escrito, por exemplo, não nos podemos alhear, e nós aqui no duzentos sabemos, do Português. Se eles sabem fazer uma coisa, também percebem o Português, não é? É interpretação. Isso da fonte escrita, não é? Que é aquilo que habitualmente nós até temos nos manuais. Portanto, estão intrinsecamente... Estão muito ligadas e não se podem dissociar.

Entrevistadora: Muito bem. Qual é a sua opinião sobre os objetivos deste estudo e como é que vê o contributo que deu?

Entrevistada: O contributo que dei eu não vou fazer qualquer juízo, porque eu não sei... Espero que tenha ajudado alguma coisa, mas pronto mais do que isso não posso fazer. Relativamente a este estudo, eu penso que o tema das fontes históricas realmente é tão... É tão lato que, que eu não sei qual vai ser a linha de orientação e que, que a Inês vai apresentar, mas acho que era se calhar importante que os alunos depois percebessem que... Uma placa com o nome de uma rua pode ser uma fonte histórica, por exemplo. Dependendo. Uma... Vamos imaginar, eu, por exemplo, quando vou, quando viajo há dois sítios, pronto para além daqueles óbvios, que eu gosto de ir. Alguns, um até se calhar é tolo, mas eu gosto, porque eu acho que lá nós encontramos, percebemos muito sobre a sociedade. Um é os mercados, outro são os cemitérios. Porque, e isto não tem nada de macabro, não. Eu gosto de entrar e ver como é que são as lápides, o que é que está escrito e vê-se aí a estratificação social muito bem. Portanto, isso, por exemplo, é uma fonte histórica. Portanto, digamos que nós temos uma abrangência tal, uma diversidade tal, que desde que comprovado, obviamente, é uma fonte histórica. Não sei Inês, olha eu espero ter ajudado de alguma maneira, mas não, mas foi um gosto.

Entrevistadora: Professora, obrigada pelo excelente contributo e pela sua disponibilidade em participar neste estudo.

Entrevistada: Não tem que agradecer.

Entrevistadora: Foi muito importante.

Entrevistada: Não tem que agradecer.

Apêndice 11 – Termo de consentimento informado

Termo de Consentimento Informado

A estagiária e investigadora do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Coimbra, Inês Isabel Pereira Silva e o/a entrevistado/a

celebram o seguinte compromisso:

A estagiária e investigadora compromete-se a:

- 1 – Realizar o estudo em conformidade com os critérios da comunidade científica;
- 2 – Transmitir oralmente a informação detalhada sobre os objetivos do estudo;
- 3 – Estar disponível para prestar todos os esclarecimentos adicionais que o/a entrevistado/a considere necessários;
- 4 – Utilizar o conteúdo da entrevista exclusivamente em estudos académicos e científicos;
- 5 – Estabelecer o princípio de confidencialidade mantendo o sigilo sobre nomes, apelidos, data de nascimento, local de trabalho, bem como quaisquer informações que possam levar à identificação pessoal;
- 6 – Informar o/a entrevistado/a dos resultados do estudo;
- 7 – Enviar uma cópia deste acordo ao/a entrevistado/a;
- 8 – Eliminar todos os dados da entrevista depois da defesa do relatório final.

O/A entrevistado/a compromete-se a:

- 1 – Participar de livre vontade neste estudo sem receber qualquer tipo de incentivo(s);
- 2 – Assumir o papel de entrevistado/a respondendo com honestidade às questões colocadas;
- 3 – Autorizar a gravação da entrevista;

4 – Permitir a utilização do conteúdo da entrevista em estudos de académicos e científicos, sem prejuízo da salvaguarda do princípio de confidencialidade;

5 – Receber uma cópia deste Termo de Consentimento Informado devidamente assinado.

Coimbra, ____ de _____ de 2024

Assinatura do/a entrevistado/a: _____

Assinatura da estagiária e investigadora: _____

