



**Os diferentes significados de um mesmo
espaço ao longo do tempo: da unidade do
Império Romano à fragmentada realidade
medieval**





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Francisco Pires Pereira

Os diferentes significados de um mesmo espaço ao longo do tempo: da unidade do Império Romano à fragmentada realidade medieval

Relatório de estágio

Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Trabalho efetuado sob a orientação da
Doutora Marília Gago

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição
CC BY

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

Agradecimentos

Agradeço à minha mãe e ao meu pai, por sempre me terem proporcionado todas as condições para enveredar pelo percurso académico que escolhi, tal como por todas as palavras de incentivo. Agradeço à minha avó e à minha madrinha, por sempre se preocuparem comigo. Agradeço aos meus irmãos e à minha irmã, por me motivarem a fazer o meu melhor. Agradeço aos meus amigos, pelo interesse que demonstraram pelo meu estágio profissional. Agradeço à minha namorada, pela compreensão que demonstrou durante o ano de estágio, tal como por todas as vezes que me tranquilizou e me incentivou acerca das aulas que tinha de lecionar.

Agradeço ao meu professor de História durante o ensino secundário, professor Carlos, pelo seu profissionalismo e amor pela disciplina. Agradeço aos meus colegas de mestrado, por terem tornado possível a construção de um ambiente de amizade e entreajuda no seio da turma. Agradeço à professora doutora Marta Lobo, pelo seu brio profissional e por sempre se ter interessado pelas incidências dos nossos estágios profissionais. Agradeço à professora orientadora, professora doutora Marília Gago, pelo conhecimento e experiência com que contribuiu para a elaboração das aulas de estágio e deste mesmo relatório, bem como por nos ter preparado da melhor maneira durante o 1º ano de mestrado. Agradeço à diretora do mestrado, professora doutora Glória Solé, pela disponibilidade que demonstrou para solucionar qualquer problema que fosse surgindo no decorrer do mestrado, tal como pelos conhecimentos que partilhou comigo e com os meus colegas. Além disso, agradeço a todos os professores e professoras que me acompanharam durante o meu percurso académico.

Agradeço aos meus colegas de estágio, Emanuel e Sérgio, por sempre me terem ajudado na planificação e na leção das aulas, tal como por todas as palavras de simpatia. Agradeço à nossa professora cooperante, professora Maria da Luz, por todo o carinho e bondade que sempre demonstrou, tanto pelos meus colegas de estágio e por mim, como pelos seus estudantes. O seu profissionalismo e disponibilidade, tal como as suas críticas construtivas, foram das maiores razões para o meu estágio ter sido uma experiência extremamente positiva. Sem dúvida que é um exemplo para mim. Agradeço à diretora da escola que nos acolheu, professora Maria José, por sempre ter feito todos os possíveis para que tudo corresse pelo melhor durante o estágio. Não posso, também, deixar de agradecer a todos os meus estudantes do ano transato, já que sempre colaboraram e contribuíram para que as aulas fossem interessantes e enriquecedoras, bem como sempre me trataram a mim e aos meus colegas de estágio com uma simpatia inextinguível.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

Os diferentes significados de um mesmo espaço ao longo do tempo: da unidade do Império Romano à fragmentada realidade medieval

Resumo

Este relatório de estágio advém da intervenção pedagógica supervisionada, realizado no âmbito do mestrado em ensino de História no terceiro ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

Esta mesma intervenção pedagógica supervisionada visou abordar a temática da passagem do espaço unificado do Império Romano para a realidade fragmentada da época medieval, trabalhando, mais detalhadamente, os conceitos substantivos de “economia” e “território unificado”. Inerente à abordagem destes conteúdos substantivos estiveram os conceitos meta-históricos de espaço histórico e de mudança histórica.

A questão-*major* desta intervenção foi “Como é que os estudantes pensam o significado do espaço histórico em mudança, atendendo ao modo como o espaço unificado, política e culturalmente, do Império Romano deu lugar à diversidade de espaço(s)?”. Esta mesma questão-*major* foi trabalhada numa turma do sétimo ano de escolaridade, com 23 estudantes, de uma escola do concelho de Braga. Para se obter dados acerca desta e de outras questões, os estudantes responderam a questionários *online* durante o período de ensino remoto, tal como a fichas de trabalho durante as aulas presenciais.

Inicialmente, observou-se que as ideias prévias dos estudantes estavam de acordo com a investigação feita em relação aos conceitos meta-históricos trabalhados. Contudo, no decorrer desta intervenção, denotou-se uma evolução em progressão nas ideias destes mesmos estudantes, tendo estes compreendido que a História não é só feita de mudanças, mas também de continuidades, como que as mudanças em História não são só positivas, também podendo ser negativas. Entenderam, ainda, que um mesmo espaço pode assumir diversos significados ao longo da História, e que estas mudanças de significado podem ter várias consequências.

Palavras-chave: educação histórica, espaço histórico, mudança histórica, orientação temporal, pensamento histórico.

The different meanings that the same space can assume throughout different historical periods: from the unity of the Roman Empire to the fragmentation of the Medieval Ages

Abstract

This internship report focuses on a supervised pedagogical intervention that was planned under a master's degree in history teaching.

This same intervention approached the passage from the unified space that characterized the Roman Empire to the fragmented reality of the medieval ages, working more prominently the substantive concepts of “economy” and “unified territory”. Inherent to the approach of these substantive concepts, the metahistorical concepts of historical space and historical change were also approached.

The major question of this intervention was “How do students understand the changes in meaning of a changing historical space, taking into account the way how a politically and culturally unified space, like the Roman Empire, gave place to a diversity of spaces?”. This question was worked with a seventh-grade class, with 23 students, from a school located in Braga. To compile data about this question and other questions, the students answered online questionnaires during remote learning, as well as work sheets during presential classes.

Initially, the students' ideas corroborated studies that approached the metahistorical concepts of historical space and historical change. However, during this supervised pedagogical intervention, the students' ideas progressed. These students understood that History is not only made of positive changes, but also negative ones. Furthermore, these students also comprehended that History is not only made of changes, but also continuities. On the other hand, they also understood that the meaning of a space can also change in various ways during the course of History, and that these changes can have very different consequences.

Keywords: historical education, historical change, historical space, historical thinking, temporal orientation.

Índice

Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico	4
1.1. Teorias de aprendizagem.....	4
1.2. Educação histórica e aula-oficina	7
1.3. O espaço histórico e a mudança histórica	11
1.4. A passagem da unidade do Império Romano para a fragmentada realidade medieval	22
Capítulo II - Metodologia de Intervenção e Investigação	27
2.1. Caraterização da escola e da turma	27
2.2. Objetivos da Intervenção Pedagógica Supervisionada e de Investigação	28
Capítulo III - Análise de ideias dos estudantes.....	33
3.1. Questionário de recolha de ideias prévias	34
3.2. Questionário de recolha de ideias intermédias.....	35
3.3. Síntese e questionário de recolha de ideias finais.....	36
3.4. Análise dos dados recolhidos: conceitos meta-históricos de espaço e mudança; conceitos substantivos de economia e território unificado	37
Capítulo IV - Materiais relativos à Intervenção Pedagógica Supervisionada	58
Considerações finais	64
Referências bibliográficas	68

Lista de gráficos

Gráfico 1 – Ideias dos estudantes (História feita de mudanças, de continuidades ou de mudanças e de continuidades)	38
Gráfico 2 – Distribuição das ideias dos estudantes pelas categorias que emergiram no momento inicial e no momento final (História feita de mudanças, de continuidades ou de mudanças e continuidades)	41
Gráfico 3 - Ideias dos estudantes (mudanças em História são positivas, negativas ou positivas e negativas)	43
Gráfico 4 – Distribuição das ideias dos estudantes pelas categorias que emergiram no momento inicial e no momento final (mudanças em História são positivas, negativas ou positivas e negativas)	45
Gráfico 5 – Ideias dos estudantes (mudanças no significado de um espaço)	46
Gráfico 6 – Distribuição das ideias dos estudantes pelas categorias que emergiram no momento inicial e no momento final (mudanças no significado de um espaço)	48
Gráfico 7 – Distribuição das ideias dos estudantes pelas categorias que emergiram no momento inicial, no momento intermédio e no momento final (elementos que tornam um território unificado)	52
Gráfico 8 – Distribuição das ideias dos estudantes pelas categorias que emergiram no momento inicial e no momento final (conceito de economia)	55
Gráfico 9 – Preferências manifestadas pelos estudantes entre característica do Império Romano e da Idade Média	56

Lista de tabelas

Tabela 1 – Orientação esquemática da Intervenção Pedagógica Supervisionada	32
Tabela 2 – Calendarização das atividades realizadas no âmbito da Intervenção Pedagógica Supervisionada	33
Tabela 3 – Justificações iniciais dos estudantes (História feita de mudanças, continuidades ou de mudanças e continuidades)	40

Tabela 4 – Justificações finais dos estudantes (História feita de mudanças, continuidades ou de mudanças e continuidades)	41
Tabela 5 – Justificações iniciais dos estudantes (mudanças em História são positivas, negativas ou positivas e negativas)	44
Tabela 6 - Justificações finais dos estudantes (mudanças em História são positivas, negativas ou positivas e negativas)	45
Tabela 7 – Justificações iniciais dos estudantes (mudanças no significado de um espaço)	47
Tabela 8 – Justificações finais dos estudantes (mudanças no significado de um espaço)	48
Tabela 9 – Ideias iniciais dos estudantes (elementos que tornam um território unificado)	49
Tabela 10 - Ideias intermédias dos estudantes (elementos que tornam um território unificado)	50
Tabela 11 - Ideias finais dos estudantes (elementos que tornam um território unificado)	51
Tabela 12 – Ideias iniciais (economia)	53
Tabela 13 – Ideias finais (economia)	54

Lista de imagens

Imagem 1 – Fonte cartográfica sobre o comércio no Império Romano	58
Imagem 2 – Fonte cartográfica sobre a organização territorial dos reinos germânicos	59
Imagem 3 – Fonte cartográfica sobre a 2ª vaga de invasões	60
Imagem 4 – Fonte escrita sobre o papel da Igreja	62
Imagem 5 – Fonte escrita sobre Igreja enquanto fator unificador	63

Lista de siglas

IPS – Intervenção pedagógica supervisionada

SWOT - *Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*

Introdução

O presente relatório advém do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, realizado no segundo ano do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Universidade do Minho. Elaborado após a Intervenção Pedagógica Supervisionada (IPS), que decorreu numa escola do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico no concelho de Braga, pretende apresentar o trabalho realizado com 23 alunos de uma turma do sétimo ano de escolaridade.

No decorrer desta IPS, de forma a potenciar-se a aprendizagem dos estudantes, pretendeu-se a teoria cognitivista, defendida por Ausubel, Bruner e Piaget, adotando-se uma metodologia centrada na cognição situada. Assim, considerou-se fulcral pôr em prática o paradigma da aula-oficina (Barca, 2004), seguindo-se os seus três momentos fundamentais: recolha de ideias prévias, de forma a que o professor consiga saber o que é que os estudantes já sabem, ou não, sobre os conteúdos a abordar; realização de tarefas adaptadas às ideias prévias recolhidas, levantando-se questões orientadoras e problematizadoras; momentos de síntese, propiciando a organização das ideias dos estudantes; e metacognição, para que os estudantes e o professor consigam inteirar-se da evolução das ideias dos estudantes, sendo este um momento de avaliação formativa. Assim, os estudantes assumem um papel ativo no seu processo de aprendizagem.

Importa, agora, distinguir os dois tipos de conceitos inerentes ao estudo da História: conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem, ou estruturais, ou meta-históricos. A importância destes conceitos meta-históricos é destacada por Lee (2001), que defende o uso deste tipo de conceitos para se compreender as ideias dos estudantes:

Existem conceitos substantivos, como agricultor, impostos, datas, eventos, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, em Inglaterra começamos a ter em conta outro tipo de 20 conceitos também, os 'conceitos de segunda ordem'. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da Histórica elas manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar. (p.15)

Assim, nesta IPS, pretendeu-se abordar a forma como os estudantes do sétimo ano de escolaridade compreendem os conceitos meta-históricos de espaço e mudança. Decidiu-se abordar estes dois

conceitos meta-históricos por serem menos trabalhados que outros, depois de se ter verificado esta carência através da leitura de relatórios de estágio de anos letivos antecedentes. Desta forma, tornou-se necessário encontrar um conteúdo substantivo que favorecesse a abordagem dos dois conceitos meta-históricos mencionados anteriormente. Neste sentido, optou-se por trabalhar a passagem do território unificado do Império Romano para a realidade fragmentada dos reinos germânicos. Assim, pretendeu-se responder à seguinte questão-*major*: “Como é que os estudantes pensam o significado do espaço histórico em mudança, atendendo ao modo como o espaço unificado, política e culturalmente, do Império Romano deu lugar à diversidade de espaço(s)?”

Em relação ao conceito de mudança histórica, importa entender-se que esta nem sempre é positiva. Este aspeto é destacado pela investigação, uma vez que estudos de diversos autores e autoras, que serão citados neste relatório, frisam que, frequentemente, os estudantes têm tendência a considerar que as mudanças em História são positivas. Por outro lado, convém lembrar que a mudança histórica difere da “mudança quotidiana”: a mudança histórica consiste em alterações em diferentes contextos, direções e ritmos, enquanto a “mudança quotidiana” frequentemente é brusca, consistindo em ações que são seguidas de consequências. É, desta forma, importante compreender-se que “as ideias que funcionam bem no dia-a-dia nem sempre são aplicáveis ao estudo da História” (Lee, 2005, p. 31 – tradução livre). Assim, importa que os estudantes compreendam que a mudança histórica não é apenas feita de mudanças, mas também de continuidades, uma vez que a investigação refere que os estudantes têm tendência a considerar que, em História, ocorrem mais mudanças do que continuidades. Em ambos os aspetos, estas ideias prévias mencionadas pelos estudos de investigação foram corroboradas pela recolha de dados iniciais desta IPS. Assim, tornou-se evidente que estas ideias teriam de ser “confrontadas” durante a realização das tarefas relativas a esta IPS.

Relativamente ao conceito de espaço histórico, importa referir que as conceções de espaço variam em função de perspetivas, tal como que o significado que um determinado espaço assume está dependente da utilização que é feita do mesmo. Para se abordar estes aspetos, procurou-se trabalhar diferentes fontes cartográficas relativas aos vários períodos históricos estudados durante esta IPS, bem como se tentou efetuar paralelismos com a atualidade, mais concretamente através do questionamento aos estudantes acerca dos motivos que levaram a que o Mar Mediterrâneo, que constituía um fator unificador do Império Romano, ter passado a ser um elemento criador de tensões entre diversos países com a atual crise migratória. Por fim, foi essencial o momento de recolha de ideias finais, que tornou

possível a aferição da evolução das ideias dos estudantes em relação aos conceitos de espaço histórico e mudança histórica, bem como aos conceitos substantivos trabalhados durante esta IPS.

Este mesmo relatório inicia-se com um enquadramento teórico acerca de teorias de ensino-aprendizagem, bem como sobre o paradigma educativo seguido nesta intervenção pedagógica supervisionada. Neste capítulo aborda-se, também, a investigação acerca dos conceitos meta-históricos (espaço histórico e mudança histórica) e substantivos (passagem de um território unificado, típico do Império Romano, para um território fragmentado, caracterizador do período dos reinos germânicos) trabalhados, bem como as Aprendizagens Essenciais de sétimo ano de escolaridade abordadas durante esta IPS. Seguidamente, no capítulo “Metodologia de Intervenção e Investigação”, abordam-se as características do agrupamento, escola e da turma na qual esta IPS foi aplicada, tal como os objetivos desta intervenção e a metodologia que seria seguida para se alcançarem estes mesmos objetivos. Assim, faz-se, ainda, referência aos instrumentos de recolha de dados que viriam a ser utilizados, tal como aos dados que se pretendiam obter através destes mesmos instrumentos. Posteriormente, no capítulo “Análise de ideias dos estudantes”, abordam-se as ideias recolhidas relativamente aos conceitos substantivos e meta-históricos trabalhados no âmbito desta IPS. Estas ideias foram categorizadas tendo em conta a investigação relativa aos conceitos substantivos e meta-históricos trabalhados. Esta categorização seguiu a linha da *Grounded Theory*, efetuando-se uma investigação qualitativa. Através desta mesma categorização, foi possível aferir-se a evolução das ideias dos estudantes entre o momento de recolha de ideias iniciais e o momento de recolha de ideias finais. No quarto capítulo, “Materiais relativos à Intervenção Pedagógica Supervisionada”, inseriram-se os materiais utilizados na recolha e na abordagem das ideias dos estudantes, tal como fontes cartográficas e escritas que foram analisadas e discutidas em diversas aulas planificadas e lecionadas no âmbito desta IPS. Igualmente, incluíram-se as questões colocadas aos estudantes aquando da abordagem destas mesmas fontes, bem como algumas considerações acerca do processo de seleção destas questões. Numa última parte deste relatório, tecem-se algumas considerações finais acerca das conclusões deste estudo, bem como se abordam os aspetos positivos e negativos denotados pelo professor estagiário durante esta IPS, tal como se apresentam sugestões para a melhoria da prática profissional do mesmo.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1.1. Teorias de aprendizagem

A educação desempenha um papel bastante importante na sociedade e deve ser oferecida a todos como forma de potenciar a capacidade intelectual dos estudantes. Para que a educação seja efetiva, deve assentar em quatro pilares essenciais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Estes pilares estão associados às designações de *“educare”* e o *“educere”*. O primeiro termo, pode compreender o “aprender a conhecer”, o “aprender a viver juntos” e o “aprender a fazer”. Quanto ao segundo termo, engloba o “aprender a ser”, o “aprender a fazer” e o “aprender a viver juntos”. É a partir da junção destes dois conceitos (*“educare”* e *“educere”*) que se ambiciona que a educação possibilite que os estudantes possam ter um desenvolvimento intelectual sofisticado, sendo que ambos os conceitos, como Craft (1984) refere, estão na origem do termo “educação”.

Como já foi referido, a educação é imprescindível para a sociedade. Para compreender melhor o seu sentido, é necessário perceber os dois conceitos que lhe estão associados: *“educare”* e o *“educere”*. O *“educare”* transmite a ideia de que se deve transmitir um conjunto de saberes importantes ao aluno, dando-lhe condições para o seu desenvolvimento, com a finalidade de o levar a um objetivo predefinido. Por outro lado, o *“educere”* refere-se ao desenvolvimento das capacidades/potencialidades de cada estudante, com base nas suas ideias, com o objetivo de criar condições para que exista um desenvolvimento completo, ou seja, que ele seja capaz de obter um espírito crítico sobre os conteúdos transmitidos.

Salienta-se, assim, que o conceito *“educare”* se integra na teoria behaviorista, pois os estudantes absorvem e memorizam os conhecimentos, com vista à obtenção de uma recompensa (neste caso boas classificações). Adota-se, desta forma, uma aprendizagem tradicional: inicialmente, define-se o que é que os estudantes têm de saber; posteriormente, memorizam-se esses conteúdos previamente selecionados; por último, o professor coloca um problema para se ilustrar como é que esta informação deve ser usada.

O behaviorismo afirma que o meio condiciona a aprendizagem, segundo os estudos de Pavlov. Já Skinner refere que a aprendizagem acontece duas maneiras distintas: através de um condicionamento respondente – um reflexo que ocorre automaticamente; e um condicionamento operante – que ocorre através de estímulos positivos ou negativos. Resumidamente, o behaviorismo entende que as respostas aos estímulos do meio são fundamentais, o que acaba por transmitir que um estudante está sempre

dependente de um professor durante o seu processo de aprendizagem, devendo o professor transmitir conhecimentos. Esta teoria sustentou-se no exemplo da experiência levada a cabo por Edward Thorndike, em 1898, com gatos a tentar fugir de uma gaiola. Segundo Donovan e Bransford (2005), este psicólogo concluiu que estes animais tinham uma maior tendência para repetir comportamentos que tivessem consequências positivas, tal como que qualquer comportamento com consequências negativas teria tendência a ser interrompido.

O behaviorismo pressupõe a repetição de exercícios, como o exemplo do gato (tentativa/erro). No caso do ensino da História, também se pode referir o recurso à memorização e fixação de frases e textos que serão reproduzidos na escrita. A repetição excessiva de determinados conceitos leva à sua memorização, porém na grande maioria dos casos não leva ao seu real entendimento por parte dos estudantes. Todavia, nas últimas décadas, esta teoria tem sido alvo de críticas, pois leva a uma falta de compreensão de conceitos históricos, bem como uma falta de pensamento crítico por parte dos estudantes relativamente aos conteúdos abordados que esta teoria acaba por remeter a um papel passivo.

Contrastando com o behaviorismo, surge a teoria humanista, defendida por autores como Carl Rogers, Arthur Combs ou Manslow. Esta teoria argumenta que o Homem é independente, sendo capaz de avançar no seu processo de aprendizagem sozinho. Neste sentido, este processo de aprendizagem foca-se exclusivamente nos estudantes, cedendo-lhes maiores responsabilidades na seleção das suas aprendizagens e, conseqüentemente, incrementando a autonomia destes estudantes. Assim, os estudantes vão trilhando o seu próprio caminho. No entanto, também esta teoria humanista também tem sido alvo de críticas, uma vez que não tem em consideração os diferentes pontos de partida dos estudantes:

Este modelo de ensino aprendizagem surgiu como uma proposta nos anos 1960/1970, mas a sua aplicação tem conduzido a vastas críticas, nomeadamente a de que favorece a reprodução social uma vez que não considera os diferentes pontos de partida (económicos, sociais, culturais) das crianças, quando chegam ao ensino formal. (Gago, 2012, p.19)

Posicionando-se num meio-termo entre o behaviorismo e o humanismo, surge a teoria cognitivista, que defende que os processos de aprendizagem incorporem capacidades em torno do desenvolvimento do pensamento e raciocínio de cada um. Ao contrário da teoria behaviorista, o cognitivismo não defende a memorização de conceitos, mas sim uma capacidade de construção e aperfeiçoamento do pensamento crítico. Desta forma, o “*educere*” alberga-se na teoria do cognitivismo,

já que reconhece a importância do processo de aprendizagem para vários campos do saber. O cognitivismo envolve, assim, uma série de áreas, como é o caso da psicologia, filosofia, antropologia, entre outras.

O cognitivismo defende que o desenvolvimento vai ocorrendo dependendo de estágios sequenciais e diferentes entre si – cada vez se vão construindo estruturas cognitivas mais abrangentes e complexas que as anteriores, conforme defende Piaget. Já Bruner pensa que a aprendizagem está exclusivamente dependente da vontade do indivíduo, devendo o professor servir como um motivador e orientador, fornecendo aos estudantes os materiais necessários para que estes aprendam.

Ausubel, por seu lado, distingue duas aprendizagens: a significativa e a mecânica. A primeira verifica se uma nova ideia está relacionada com conceitos já conhecidos. A segunda tem lugar quando novas informações não estão relacionadas com conceitos conhecidos anteriormente. Em suma, o cognitivismo considera que o estudante deve ser o seu próprio agente de aprendizagem.

Assim, para potenciar a aprendizagem dos estudantes, seguiu-se a teoria cognitivista, defendida por Piaget, Bruner e Ausubel. Como Gago (2012) menciona:

O construtivismo, defende que o indivíduo é uma construção própria que se vai desenvolvendo a partir do seu próprio sistema cognitivo, das suas experiências e vivências, e do ecossistema em que se insere. O seu conhecimento é reconstruído tendo por base todos estes fatores de ordem interna e/ ou externa, não sendo, todavia, uma cópia da realidade. (p.24)

Assim, defende-se que os conhecimentos devem ser pesquisados pelos estudantes, e não transmitidos diretamente pelo professor. O conhecimento leva a uma maior compreensão. No entanto, é importante construir este mesmo conhecimento. Para que um estudante consiga chegar a este estado, o próprio professor deve ajudar com a realização de um conjunto de análises de diversos tipos de fontes históricas (iconográficas, escritas...), que também possuam diferentes proveniências (fontes oficiais e não oficiais, por exemplo). Esta abordagem irá possibilitar que os estudantes tenham capacidade de interpretar e compreender estas mesmas fontes, de forma que sejam capazes de refletir e perceber um determinado acontecimento.

Os cognitivistas sustentam a sua teoria num professor que assume um papel de investigador social, analisando as ideias dos seus estudantes e tentando entender em quais quadrantes de cada conteúdo (neste caso estudante a estudante) estes estudantes revelam uma maior ou menor dificuldade. Após essa análise, o professor deve assumir um papel de orientador, monitorizando os estudantes

durante as tarefas realizadas ao longo das aulas, criando questões com um nível adequado de complexidade em relação às ideias dos estudantes e pretendendo que estes consigam ter um espírito crítico e de reflexão para com os conteúdos abordados em aula, não cedendo aos estudantes as respostas, mas sim orientando esses estudantes na procura dessas mesmas respostas. Os estudantes conseguem, assim, transportar os seus conhecimentos para diferentes quadrantes e períodos históricos, tendo sempre em conta que cada momento histórico tem as suas próprias particularidades.

Assim, aplica-se uma aprendizagem baseada em problemas: primeiramente, define-se um problema; posteriormente, identifica-se quais informações serão relevantes para a resolução deste mesmo problema; por último, o estudante aprende e aplica estas informações na resolução do problema. Também a aprendizagem cooperativa ou colaborativa assume especial importância nesta teoria, uma vez que este tipo de aprendizagem promove uma interação entre estudantes, tal como uma interdependência positiva e responsabilidade individual, levando, desta forma, ao desenvolvimento de *skills* sociais e interpessoais. Desta forma, os estudantes irão assumir um papel ativo na sala de aula (contrastando com a passividade que lhes era reservada pela teoria behaviorista), tornando-se nos seus próprios agentes de aprendizagem.

Nesta IPS, para se seguir esta mesma teoria cognitivista, adotou-se uma metodologia centrada na cognição situada, cujo modelo é o construtivismo social, que vê os estudantes como indivíduos interpretativos, não os remetendo para um papel passivo e para uma posição de dependência em relação ao professor.

1.2. Educação histórica e aula-oficina

Relativamente à História, diversos estudos de investigação destacam dois aspetos fundamentais: aderir-se aos fundamentos filosóficos, tal como teórico-práticos, da História, sendo estes fundamentos usados como referenciais para a aprendizagem da História; refletir-se, de forma contínua, sobre a natureza e propósito do conhecimento histórico, encarando-o como ferramenta fulcral para se analisar a sociedade e para servir de meio de construção da consciência histórica individual e, conseqüentemente, como formação para a cidadania (Schmidt et al, 2018).

Desta forma, durante esta IPS, pôs-se em prática o paradigma da aula oficina (Barca, 2004) e, conseqüentemente, aplicaram-se os seus três “momentos chave”: todas as aulas foram, obrigatoriamente, precedidas de um levantamento (e posterior categorização) das ideias prévias dos

estudantes. Neste sentido, considerou-se relevante atender a uma das debilidades dos jovens apontadas pela análise *Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats* (SWOT), realizada no agrupamento em que se iria desenvolver o estágio, que era a falta de capacidade de autorregulação destes mesmos jovens. Para alcançar este objetivo, foi essencial uma análise minuciosa das ideias prévias dos estudantes antes da abordagem de cada uma das aprendizagens essenciais. Neste sentido, o investigador Peter Lee (2005) refere que “(...) os estudantes não entram nas salas de mãos a abanar” (p. 31 – tradução livre). Além disto, teve-se em consideração, naturalmente, que no decorrer deste período temporal, as ideias finais “do início da prática”, irão passar a ideias prévias aquando do começo das abordagens de cada novo conteúdo. Neste sentido, Ashby et al. (2005) mencionam que “a primeira descoberta chave da obra *How People Learn* enfatiza a importância das preconcepções dos estudantes” (p. 79 – tradução livre). Isto reflete a importância da percepção, por parte do professor, das ideias prévias dos estudantes. Segundo Monsanto (2004):

A significância histórica interfere na interpretação, compreensão, julgamento e avaliação dos factos históricos, das personagens e das narrativas históricas e, conseqüentemente, na compreensão da História. No caso concreto da interpretação, a significância intervém na medida em que perante a interpretação de um facto histórico, esta actua na pertinência e na inteligibilidade que é conferida ao facto à luz das nossas posições a valores presentes. (p. 6)

Assim, esta análise possibilitou que o segundo momento, o de realização de tarefas, fosse adequado a essas mesmas ideias prévias, não colocando os estudantes perante atividades nem pouco desafiadoras nem demasiado complexas. Desta forma, pretendeu-se evitar qualquer desmotivação por parte dos estudantes, propondo-se que estes construam o seu conhecimento e pensamento histórico com base no questionamento de fontes históricas diversificadas.

Ainda sobre a importância das ideias prévias numa aula de História, Shemilt (2012) refere que estas mesmas ideias prévias irão influenciar as conclusões dos estudantes. Igualmente, este autor destaca que existem vários condicionalismos à aprendizagem em História, uma vez que os estudantes não sabem o suficiente sobre o passado ou não conseguem organizar e estruturar o conhecimento de forma que este se torne útil. Por outro lado, muitos estudantes não aprendem a partir do passado porque muito do que acreditam sobre este é falso ou distorcido, tal como têm dificuldades em organizar narrativas em grande escala, construindo o passado sem ligação ao presente e ao futuro.

Assim, Shemilt (2012) distingue três modelos relativos a aulas de História. O primeiro, “cavalo de Tróia”, consiste em ensinar habilidades “transferíveis” e conhecimento necessário socialmente. Este

é um modelo que pode “escravizar” a História que é ensinada nas escolas, mas evita decisões difíceis como escolhas de conteúdos. O segundo modelo, “engenharia social”, consiste em ensinar lições específicas com a intenção de se moldar as atitudes dos estudantes no presente. Este modelo afeta sentimentos e comportamentos de adultos, estando muitas vezes associado a identidades nacionais, que influencia o que é ensinado. O terceiro modelo, “educação social”, ensina sobre como e não aprender a partir do passado, sem limitar conclusões. Este último modelo enfrenta os problemas de seleção de conteúdos, bem como exige fé na Razão e nas boas intenções. Considerou-se que este terceiro modelo será o que está mais em linha com o cognitivismo, permitindo que os estudantes questionem, desconstruam e avaliem interpretações, tal como permitirá que os estudantes utilizem o seu conhecimento para compreender o mundo.

Além disto, Barca (2004) também refere que existem três grandes dimensões que devem ser trabalhadas numa aula de História:

- 1- A interpretação de fontes históricas diversas (quanto ao suporte, estatuto e mensagem), cruzando-as e questionando-as, para construir evidência;
- 2- A compreensão contextualizada, procurando entender as situações humanas em diferentes tempos e espaços, relacionando os sentidos do passado e do presente, com projeções de futuro, levantando questões e hipóteses;
- 3- A comunicação, através do qual se expressa a interpretação e compreensão das experiências da História humana, com inteligência e sensibilidade. (pp.133-134)

Ainda sobre o momento de realização de tarefas, foi importante ter-se em consideração que, segundo Rüsen (2015), além da importância dos interesses e experiências pessoais, a crítica desempenha um papel fundamental na progressão dos estudantes entre os três tipos de consciência histórica: tradicional, exemplar e (onto)genética. Assim, só através da crítica é que um estudante poderá progredir. Logo, “apostou-se” sempre em questões reflexivas, que mobilizassem conteúdos meta-históricos, não ocorrendo uma limitação ao conhecimento substantivo, de acordo com o referido por Lee (2001):

Existem conceitos substantivos, como agricultor, impostos, datas, eventos, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, em Inglaterra começamos a ter em conta outro tipo de 20 conceitos também, os ‘conceitos de segunda ordem’. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência

à disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada se fizer para as contrariar. (p.15)

Por outro lado, compreende-se, desta forma, a importância da adequação das tarefas realizadas em aula às ideias prévias dos estudantes, não se criando questões nem demasiado simples relativamente às ideias dos estudantes, nem demasiado complexas. Através deste desafio cognitivo adequado às ideias dos estudantes, será possível proporcionar-se uma verdadeira aprendizagem aos mesmos.

Tendo em vista a progressão das ideias dos estudantes, Gago (2020) refere que as questões devem ser orientadoras problematizadoras, constituindo um desafio cognitivo adequado (como mencionado previamente), com significado para os estudantes. As tarefas, por seu lado, não devem ser lineares, mas sim remetendo para situações diversas. A variedade também é importante: deve haver um equilíbrio entre trabalho individual e colaborativo, tal como na forma deste mesmo trabalho (oral, escrita...).

Por fim, os momentos de síntese adquirem, também, especial importância, de forma a auxiliar os estudantes na “organização” das suas ideias. Além disto, os momentos de metacognição foram igualmente essenciais, uma vez que só assim foi possível estarmos cientes da progressão de ideias dos estudantes. Sobre esta mesma progressão de ideias dos estudantes, Ashby et al. (2005) destacam que esta pode ser acelerada se um professor se focar em questões como “como sabemos?”, “é possível?” ou “se isto podia ter acontecido, podemos dizer que aconteceu?”.

É importante compreender-se que um verdadeiro questionamento das fontes, que não se limite ao conteúdo substantivo que consta destas, é essencial para a aprendizagem dos estudantes. Por outro lado, teve-se em consideração que as ideias finais que os estudantes apresentaram nos momentos de metacognição seriam as ideias prévias de outros conteúdos a lecionar posteriormente.

Ainda em linha com estas propostas relativas à aula oficina (Barca, 2004), pretendeu-se, igualmente, pôr em prática uma avaliação formativa, aplicada através de momentos de metacognição, durante os quais se recolhem as ideias finais dos estudantes. Desta forma, tanto os estudantes como o professor ficam cientes da evolução das ideias dos estudantes em relação à recolha de ideias prévias. Neste sentido, avaliação formativa pode ser feita pelo professor através de *feedback* individual ou em grupo-turma, ou através de *feedforward*, expandindo possibilidades. Por outro lado, através destes momentos de metacognição, os estudantes serão, também, capazes de fazer uma autoavaliação da sua

evolução, ficando cientes de dificuldades que possam persistir em determinados aspetos da sua aprendizagem.

Da parte do professor, os conhecimentos dos estudantes devem ser avaliados “como mais ou menos válidos: científicos, aproximados, de senso comum ou alternativos” (pp. 139-140). Só desta forma será possível “valorizar pontos de partida diferentes e assim promover uma progressão individualizada dos alunos” (p. 140). Assim, pôr-se-á em prática não só uma avaliação para a aprendizagem, mas também uma avaliação como aprendizagem. Compreende-se, assim, que um professor não deve limitar-se a realizar unicamente uma avaliação das aprendizagens, com posterior classificação. Convém também ressaltar que o foco de um professor nunca pode ser o resultado final, mas sim o progresso das ideias dos estudantes. Daí ser essencial conhecer-se o ponto de partida de cada um dos estudantes, tal como dos momentos de recolha de ideias finais sobre os conteúdos abordados, para que seja possível aferir-se esta mesma evolução das ideias dos estudantes. Desta forma, será possível criar-se uma educação mais equitativa e inclusiva.

1.3. O espaço histórico e a mudança histórica

Relativamente ao conceito meta-histórico de espaço, Marinho e Solé (2015) frisam que “sendo fundamento no ensino da História a delimitação da espacialidade dos acontecimentos tratados, as representações cartográficas são o melhor meio para a sua compreensão.” (p. 331). Com base nesta afirmação pode-se depreender que as fontes cartográficas são essenciais na abordagem do conceito meta-histórico de espaço. Contudo, apesar de salientarem que a História acaba por se “encontrar com outras ciências”, as mesmas autoras lembram que “pensar o espaço numa aula desta disciplina não é o mesmo que numa aula de geografia” (Marinho & Solé, p. 332), pois “ao ser reconhecido pelo aluno como uma evidência, o mapa possibilita um diálogo com o passado e uma atribuição de significância aos acontecimentos passados.” (Marinho & Solé, p. 333).

É neste aspeto que se considerou necessário promover um questionamento crítico sobre as fontes apresentadas, um questionamento que faça com que os estudantes reflitam acerca dos significados que um espaço pode ter. Para este mesmo objetivo, pensa-se que os conteúdos substantivos selecionados foram bastante adequados. Desta forma, e tendo em contas ideias de Braudel (1987) e Lefevre (2000) destacadas no subcapítulo 1.4. acerca dos conteúdos substantivos trabalhados,

compreendeu-se, naturalmente, que uma representação do espaço está sempre condicionada pelo contexto da sua produção.

Considerou-se que este é, simultaneamente, um aspeto bastante relevante e interessante, e que permitiu o estabelecimento de paralelismos com a atualidade. Este paralelismo pôde ser feito tendo em conta o conteúdo substantivo a lecionar, tentando explicar como é que o Mediterrâneo passou de ser representado como um aspeto unificador durante o Império Romano até às divisões que representa atualmente.

Sobre as ideias prévias dos estudantes relativas à mudança histórica, Peter Lee (2005) destaca algumas noções, tais como:

Os eventos não são por si só mudanças, embora muitos estudantes vejam as coisas desta forma. Para as crianças, o modelo quotidiano de mudança é, muitas vezes, simples. Num minuto, “nada” está a acontecer. Depois, algo acontece (frequentemente, alguém faz alguma coisa). Assim houve uma mudança, e a mudança é que um evento ocorreu. É um passo natural pensar-se num evento como uma mudança. A História tende a lidar com escalas maiores que a escola de “momento a momento” da vida quotidiana, e os historiadores dificilmente irão subscrever a noção de “nada” estar a acontecer. A ideia de que “nada” está a acontecer é, tipicamente, uma noção da vida quotidiana, enraizada em ideias convencionais e consensuais sobre o que conta como interessante. (...) A mudança histórica é geralmente entendida em termos de mudanças no estado de coisas, não sendo equivalente à ocorrência de eventos. (...) Pode não haver um evento que possa ser assinalado como uma mudança, mas sim um longo processo gradual. (pp. 43-44 – tradução livre)

Relativamente a este aspeto mencionado por Lee (2005), este é um dos fatores que se consideraram importantes em relação à mudança em História, prendendo-se com o facto de não serem necessários eventos específicos para que mudanças ocorram, podendo estas mudanças serem processos graduais e/ou não intencionais, conforme refere Gago (2020). Este aspeto acaba por se relacionar com o conteúdo substantivo a abordar, nomeadamente em relação à temática do progressivo enfraquecimento e desaparecimento do Império Romano do Ocidente. Neste sentido, Lee (2005) refere que os estudantes têm de refletir sobre padrões de mudança: o que estava a mudar? Como estava a mudar? Estava a mudar muito ou só um pouco? Este autor frisa que se os estudantes responderem a estas questões começarão a entender conceitos como direção e velocidade de mudança.

A ideia, acerca de mudança histórica, que “os eventos não são por si só mudanças” colide com algumas das ideias prévias que os estudantes possuem, uma vez que estes consideram que a mudança está dependente de ações bruscas que rompem com um “imobilismo”, estando dependentes de eventos e sendo intencionais.

Por outro lado, Lee (2005) destaca que “há evidência que os estudantes tendem a considerar que a mudança envolve, automaticamente, progresso” (p.44 – tradução livre). Relativamente a este segundo aspeto, este autor também menciona que o passado pode ser visto de forma deficitária, uma vez que as crianças e jovens se focam em aspetos e inovações atuais que ainda não existiam no passado: “Duas das ideias mais comuns de serem encontradas entre estudantes são que a noção que tudo melhor e que o passado pode ser visto em termos de défices” (Lee, 2005, p.44 – tradução livre). Este autor frisa que esta visão do passado numa lógica de défices pode ser reforçada por pais e avós de crianças e jovens, quando estes destacam certas inovações que ainda não existiam quando eram mais novos.

Barca (2010) sublinha que grande parte dos estudantes apresentam a ideia de que a mudança é indissociável à ideia de progresso e que esta está especialmente presente nas ideias dos jovens portugueses, em linha com Lee (2005). Esta investigadora chegou a esta conclusão depois de dois estudos que exploraram as narrativas de jovens em finais da escolaridade obrigatória, sendo que 140 destes jovens frequentaram escolas portuguesas e 140 frequentaram escolas brasileiras. Estes estudantes deveriam escrever duas breves narrativas históricas, uma acerca dos últimos cem anos no seu país e outra sobre os últimos cem anos no mundo. Estas foram as tarefas que os estudantes tiveram de realizar no âmbito deste estudo:

Tarefa 1. Imagine que está num campo de férias onde se encontram jovens de todo o Mundo. Um dia foram desafiados para cada um contar a história do seu país. Como lhes contaria a História do seu país nos últimos cem anos?

Tarefa 2. Depois de ouvirem contar a história de vários países, os jovens acharam que seria interessante ouvir como cada um contava a história do mundo. Como lhes contaria a História da Terra nos últimos cem anos? (Barca, 2010, p.24)

Os dados recolhidos foram analisados qualitativamente, segundo o método da *Grounded Theory*. Este método consiste em três fases distintas: a aberta, durante a qual se criam categorias com base nas respostas dos estudantes; a axial, durante a qual se definem seleções de categorias; e a seletiva, durante a qual se criam categorias mais válidas. Neste estudo, esta análise possibilitou a categorização das

produções dos estudantes em várias vertentes: “em termos de elaboração narrativa, no plano de compreensão substantiva (marcos cronológicos, personagens e marcadores elencados) e, ainda, ao nível do meta-histórico, sobre ideias de mudança e de significância histórica subjacentes a essas produções” (Barca, 2010, p.24).

Desta investigação, emergiram várias categorias. As mais simples foram “listagens de acontecimentos, com ou sem ordenação cronológica aceitável, ou de comentários genéricos, sem marcos temporais visíveis” (Barca, 2010, p.24). Por outro lado, no nível que foi considerado narrativo denotou-se uma descrição e explicação de situações que foram evoluindo no tempo. Este nível foi subdividido em duas categorias: as “narrativas emergentes”, que apenas se focaram em alguns períodos do tempo proposto, e as “narrativas completivas”, que “procuraram narrar os últimos cem anos numa lógica própria da História” (Barca, 2010, p.24). No entanto, denotou-se uma característica comum às narrativas dos estudantes portugueses: as narrativas que escreveram acerca da História nacional eram muito mais completas do que as narrativas que escreveram sobre a História mundial. No caso das narrativas dos jovens brasileiros, estas “tomaram sobretudo a forma de listagens sem cronologia ou de narrativas fragmentadas (com ausência de fio cronológico)” (Barca, 2010, p.25), embora também tenham surgido “narrativas emergentes”. Contudo, as narrativas acerca da História mundial produzidas pelos jovens brasileiros foram consideradas mais estruturadas que as suas histórias nacionais.

Acerca das conceções de mudança que emergiram a partir deste estudo, Barca (2010) menciona que:

Em relação a conceitos de mudança, as narrativas nacionais dos jovens de ambos os países veiculam um sentido de progresso, mais acentuado no grupo português do que no brasileiro. Nas histórias do mundo contemporâneo, a ideia de mudança parece apresentar, em ambos os grupos, uma direção negativa ora linear ora contrabalançada. (p.27)

Neste sentido, apesar da investigação de Lee (2005), o estudo de Barca (2010) acaba por mostrar que é necessário atender a que as ideias defendidas pela investigação não são absolutas. Entende-se, assim, a importância do levantamento de ideias prévias antes da lecionação de conteúdos, de forma que o professor seja capaz de conhecer as especificidades das ideias dos estudantes acerca deste e de outros conceitos meta-históricos.

Por outro lado, é, também necessário atender a particularidades de jovens de diferentes nacionalidades, que cresceram em diferentes contextos. Sobre este aspeto, Barca (2010) refere que:

E, se considerarmos o nível estrutural e substantivos das produções como indicadores identitários dos participantes, parece que os jovens portugueses constroem uma identidade nacional mais forte e mais positiva do que a identidade humana global, ao passo que os jovens brasileiros, ao apresentarem um grau de elaboração semelhante nas suas histórias nacionais e globais, mostram-se talvez mais integrados no mundo global. (p.27)

Em relação às ideias, mencionadas pela investigação, de mudança associada a progresso, propôs-se a realização de um organizador gráfico entre a realidade romana e medieval, conseguindo-se que os estudantes pensassem criticamente acerca das diferenças no quotidiano entre as duas realidades, concluindo esta temática através de questões reflexivas, questionando os estudantes se prefeririam viver no período romano ou medieval, pedindo, naturalmente, que justificassem as suas opções. A esta questão esteve subjacente a ideia de que o mesmo espaço pode assumir diversos significados com as mudanças que forem ocorrendo ao longo do tempo histórico. Por outro lado, os estudantes também acabaram por refletir se a mudança ocorre sempre numa lógica de progresso.

No entanto, nem todas as ideias que associam mudança histórica a progresso podem ser entendidas da mesma forma. Machado (2005) frisa que:

As ideias de evolução e progresso surgiram associadas a melhorias verificadas ao nível do vestuário e dos transportes; a ideia de mudança apareceu relacionada com ideias de progresso num contexto mais vasto – em vários setores da vida, como tecnologia, economia, sociedade, política e mentalidade. (pp. 197-198)

Desta forma, pode-se assumir que, no estudo de Machado (2005), se observou alguma sofisticação das ideias dos estudantes portugueses em relação à mudança histórica. Ainda que surja relacionada com a ideia de progresso, este é um progresso “alargado” a várias áreas e não apenas às mais “superficiais”. Este estudo foi aplicado a estudantes do 7º ano de escolaridade através de entrevistas acerca de fontes iconográficas relacionadas à História de Portugal. Estes estudantes deveriam responder a questões acerca destas fontes iconográficas, devendo justificar as suas posições. Destas justificações surgiram três categorias sobre a direção da mudança histórica:

- Progresso linear;
- Progresso com diferentes ritmos;
- Diversidade na mudança.

Sobre a primeira categoria de ideias, Machado (2005) refere que os estudantes cujas ideias fizeram emergir esta categoria justificaram a sua opção recorrendo a progressos tecnológicos e materiais, relacionados com fatores políticos, económicos e sociais, entendendo que a mudança ocorreu numa “sequência progressiva ao longo dos tempos” (p. 145) e encarando situações à luz do seu quotidiano e algum conhecimento histórico. Embora reconheçam alguma identidade ao passado, vêm este mesmo passado como deficitário. Algumas ideias que fizeram emergir esta categoria relacionar as mudanças ocorridas com consequentes melhorias relativas às condições de vida.

Os estudantes que apresentaram ideias que fizeram emergir a segunda categoria viam a mudança como algo benéfico, que também ocorria no plano do pensamento, considerando, também, possível que ocorressem mudanças rápidas e outras longas. Associaram, também, conhecimento quotidiano a conhecimento histórico. Por outro lado, os estudantes cujas ideias que fizeram emergir esta categoria percecionam a mudança como um “processo racional e benéfico resultante de invenções que aperfeiçoaram vários aspetos da vida bem como factores económicos, sociais e políticos” (Machado, 2005, p.149). No entanto, o passado continua a ser visto de forma deficitária. Por outro lado, estes estudantes mencionaram, nas suas respostas, a possibilidade de coexistência de diferentes situações, embora de forma restrita, tendo alguns destes estudantes referido vários marcadores de mudança, como roupas, casas, direitos e cidades.

Relativamente à terceira categoria de ideias, é de referir que nesta categoria se enquadraram justificações que mencionassem direções diversas de mudança, podendo haver períodos de retrocesso, além de progresso com diferentes ritmos. Igualmente, estes estudantes mencionaram que pode haver “períodos mais estáveis de adaptação às mudanças e conservação das mesmas” (Machado, 2005, p.170). No entanto, estes estudantes, apesar de conferirem identidade ao passado em alguns aspetos da vida, observam o passado de uma forma deficitária a nível tecnológico. Por outro lado, os estudantes cujas ideias fizeram emergir esta categoria recorreram a vários marcadores de mudança, tal como apontaram diversos fatores, como económicos, sociais e culturais.

Por outro lado, Machado (2005), no seu estudo, também recolheu ideias acerca da direção da mudança em História. Estas ideias fizeram emergir cinco categorias distintas:

- Mudanças na cultura material;
- Mudanças económicas, sociais e políticas;
- Agentes de mudança;

- Ritmos de mudança;
- Direção da mudança histórica.

Quanto à primeira categoria, “mudanças na cultura material”, os estudantes que apresentaram estas ideias viam o passado como deficitário em termos tecnológicos, “apontando o que não existia naquela época no domínio dos transportes ou era menos evoluído” (p.180). Igualmente, um par também mencionou que as pessoas do passado não teriam capacidade para inventar outros meios de transporte. Contudo, a maior parte dos estudantes que apresentaram estas ideias relacionaram os meios de transporte utilizados na época com as condições socioeconómicas da população. Assim, outros meios de transporte só não tinham sido inventados devido a lacunas tecnológicas do passado. Resumindo, a maior parte dos estudantes via as mudanças materiais como processos positivos.

Relativamente à segunda categoria, “mudanças económicas, sociais e políticas”, os estudantes que apresentaram estas ideias não se limitaram a mencionar as inovações e progressos materiais ocorridos e, conseqüentemente, as suas repercussões positivas nas condições de vida da população, como também tiveram em conta mudanças na sociedade, economia e política. Estas mudanças, quando combinadas umas com as outras, também constituíam fatores de mudança.

Acerca da terceira categoria, “agentes de mudança”, os estudantes que apresentaram estas ideias viam a mudança exclusivamente “em termos de aspirações e realizações coletivas” (p.184) ou também como iniciativas individuais. Estas últimas acabavam por ser associadas a progressos técnicos e a descobertas.

Relativamente à quarta categoria, “ritmos de mudança”, as ideias que a fizeram emergir referiam a existência de diversos ritmos de mudança, podendo estas ser mais lentas ou mais rápidas. Inclusivamente, um dos pares apresentou uma ideia mais elaborada historicamente, tendo considerado ser possível ocorrerem mudanças por ciclos. O mesmo par relacionou mudanças rápidas à ideia de revolução e mudanças mais lentas a condições socioeconómicas. Este par mencionou, ainda, que “a mudança pode não ocorrer simultaneamente em toda a sociedade” (Machado, 2005, p.187).

Em relação à quinta categoria, “direções de mudança histórica”, os dados que a fizeram emergir apresentavam ideias de progresso, associando mudança a evolução positiva, principalmente nos planos material e tecnológico. Porém, esta mudança também estava relacionada com outros planos, como o socioeconómico, o cultural e o político.

Machado (2005) concluiu, assim, de uma forma geral, estes estudantes “valorizam uma linha de progresso, reconhecendo que as situações mudaram essencialmente numa direção positiva” (p.199). Por outro lado, os estudantes que fizeram parte deste estudo referem, relativamente a agentes de mudança, que é mais frequente estes serem grupos do que indivíduos. Relativamente à direção da mudança histórica, estes estudantes consideravam que a mudança vai ocorrendo ao longo do tempo numa lógica de progresso, tal como que podiam coexistir diversos ritmos de mudança no mesmo período histórico, numa lógica menos positiva. Contudo, esta autora lembra também um outro aspeto importante: “Estes resultados de pesquisa reforçam também a ideia de que não há uma relação absoluta entre a idade um pensamento histórico elaborado, pois as crianças de 12-13 anos mostraram-se capazes de pensarem historicamente, com alguma sofisticação” (Machado, 2005, p.201).

Acerca da mudança histórica, é importante a adoção e adaptação de tarefas que vão, de facto, desafiar estas ideias prévias que os estudantes possam possuir. Barton (2001), depois de um estudo que abordou de que forma certas representações históricas na Irlanda do Norte e nos Estados Unidos da América funcionam como “ferramentas culturais”, destaca que “as crianças compreendem que as coisas mudaram, mas temos de lhes perguntar como mudaram” (Barton, 2001, p. 55). No entanto, só através de um ensino adaptado às ideias prévias de cada estudante é que estes entenderão “como mudaram”. Este estudo investigou as ideias de 120 crianças entre os 6 e os 12 anos em quatro escolas dos Estados Unidos da América e em quatro escolas da Irlanda do Norte. Este estudo foi feito através de entrevistas a pares sobre fontes iconográficas de diferentes épocas, tendo sido colocadas as seguintes questões:

Quais as mais recentes e as mais antigas, por que umas são mais antigas do que outras, por que pensam que é assim. Num segundo momento, mostrei-lhes mais fotografias e perguntei se são mais antigas ou mais recentes ou se são intermédias em relação às anteriores. Perguntei também quando acham que foram tiradas e como. Perguntei ainda por que andam as pessoas a cavalo e não de carro, por que usam aquela roupa e aquele penteado. (Barton, 2001, p.56)

Realizadas as entrevistas a pares, passou-se à análise dos dados recolhidos. Destes dados, emergiram três tendências distintas:

- Progresso e Mudança;
- Mudanças por questões individuais ou por fatores sociais;
- Evolução e diversidade das mudanças.

Relativamente à primeira tendência, “progresso e mudança”, as crianças cujas ideias fizeram emergir esta categoria referiram que “as coisas são melhores agora, ficámos mais inteligentes, há uma nova tecnologia como, por exemplo, nos transportes” (Barton, 2001, p.56). Porém, estas melhorias também se estendiam ao vestuário, tal como aos nomes. Por outro lado, as crianças estado-unidenses sabiam que, no passado, os negros e as mulheres não eram bem tratados, sendo que “as pessoas arranjam melhores formas de lidar com esta problemática” (Barton, 2001, p.57). Relativamente às crianças da Irlanda do Norte, denota-se que estas focaram-se mais nas relações interpessoais, referindo, por exemplo, que os professores já não dão reguadas nas salas de aula. No mesmo sentido, algumas crianças norte-irlandesas mencionaram que ocorreu uma melhoria em crescendo relativamente à moda, enquanto outras apenas referiram que a moda mudou. Assim, este autor concluiu que a ideia de mudança associada a progresso está mais presente nas crianças estado-unidenses, enquanto as crianças norte-irlandesas entendem, principalmente, que as coisas se alteraram.

Acerca da segunda tendência, “mudanças por questões individuais ou por fatores sociais”, denotou-se que as crianças estado-unidenses centram as mudanças em determinados indivíduos, frisando, por exemplo, que foi a ambição dos brancos que levou a que os negros fossem mal tratados. Por outro lado, as crianças norte-irlandesas referiram fatores socioeconómicos têm maior influência nas mudanças, como o facto de, no passado, as pessoas usarem a mesma roupa durante muito tempo por serem pobres. Resumidamente, as crianças estado-unidenses destacaram que as mudanças estão dependentes de indivíduos, enquanto as crianças norte-irlandesas revelaram uma visão mais social.

Em relação à terceira tendência, “evolução e diversidade das mudanças”, as crianças estado-unidenses revelaram pensar que a História evolui numa linha única, em crescendo. Por outro lado, as crianças norte-irlandesas entendem que situações diferentes podem ocorrer ao mesmo tempo. Nos Estados Unidos da América, as crianças falam da História utilizando o termo “nós”. Na Irlanda do Norte, as crianças entendem que a História é importante para se saber o modo como as pessoas viviam, tal como era o seu quotidiano.

Concluindo, Barton (2001) entende que a diferença entre as ideias das crianças destes dois países está relacionada com a forma como a História é ensinada. Enquanto nos Estados Unidos da América recai um maior enfoque sobre a história nacional e sobre pessoas singulares, na Irlanda do Norte estuda-se o desenvolvimento da sociedade, sem serem feitas muitas referências ao país. Igualmente, nos Estados Unidos da América, existe um formato narrativo que aborda a forma como as pessoas foram resolvendo problemas, enquanto na Irlanda do Norte se desenvolvem capacidades

analíticas, centradas na evidência para se chegar a conclusões. O autor menciona um outro problema do ensino estado-unidense: à data da publicação deste estudo, os manuais utilizados eram os mesmos há praticamente duas décadas. Além desta falta de atualização, também têm um grande pendor nacionalista, exaltando heróis nacionais e o poder estado-unidense no mundo. A este problema, junta-se outro: segundo Barton (2001), “nos E.U., os professores são menos bem formados, pois basta-lhes seguir o manual” (p.60).

Através das conclusões deste estudo, compreende-se que o tipo de ensino que é praticado tem uma grande influência na evolução das ideias dos estudantes. Exemplo disto são as grandes diferenças entre as ideias das crianças estado-unidenses e as ideias das crianças norte-irlandesas. Neste sentido, as conclusões deste estudo sugerem que os professores que utilizem um formato único para apresentar informação histórica poderão influenciar e limitar o pensamento histórico das crianças.

Num outro estudo, Barton e Levstik (2001) estudaram as concepções de estudantes do ensino básico sobre a significância da História dos Estados Unidos da América através das seguintes questões: “Que sentido dão os jovens às ideias e às imagens sobre História que encontram na escola e fora dela?”; “Como é que os estudantes do quinto ao oitavo ano avaliam a significância da História dos EUA?”; “Como usam a História para criar o sentimento de identidade coletiva?”. Este estudo abordou as escolhas de 48 estudantes destes anos de escolaridade sobre fotografias históricas (tinham de escolher oito entre as vinte apresentadas) que considerassem mais importantes para incluir numa cronologia dos últimos 500 anos da História estado-unidense, devendo justificar as suas opções. Denotaram-se uma série de semelhanças nas respostas, nomeadamente sobre a origem e desenvolvimento político e social dos EUA, tal como acerca de uma progressiva abrangência de direitos sociais e benefícios de inovações tecnológicas. Neste sentido, os estudantes frequentemente mencionavam os aspetos positivos das inovações ocorridas, ignorando os negativos, algo que corrobora as ideias de Lee (2005) e de Barca (2010), já que os estudantes sobre as ideias dos quais incidiu este estudo também percecionavam a História numa lógica de progresso.

Porém, convém ressaltar que esta situação pode estar condicionada pelo currículo das escolas estado-unidenses. Vansledright (1998) considerou que estes mesmos currículos reproduzem noções de progresso e de desenvolvimento nacional, que condicionam o pensamento histórico dos estudantes, ao descreverem episódios do passado económico, militar, tecnológico e político, valorizando-os numa lógica de progresso. Esta situação acaba por poder ser incluída no modelo de “engenharia social” de Shemilt

(2012), sobre o qual já se fez referência neste enquadramento teórico, uma vez que trata de identidades nacionais.

No mesmo sentido, Bain (2005) frisa que:

Os professores de História sabem que as escolhas não são nem dicotómicas nem simples. Limitando as situações instrucionais a um conjunto de escolhas linear, como abandonar manuais em detrimento de fontes primárias ou substituindo projetos de inquérito aos estudantes por aulas de professores, são fatores que ignoram os desafios que os estudantes de História e, conseqüentemente, professores encontram quando tentam aprender História e desenvolver uma compreensão histórica. (p.180 – tradução livre)

O mesmo autor refere, também, que a criação de “problemas instrucionais” enfrenta desafios, como a necessidade de os estudantes terem de se colocar no lugar dos nossos antepassados. Da mesma forma, menciona que armazenar informação na memória de forma que a mesma possa ser recuperada de forma efetiva depende de uma organização pensada destes mesmos conteúdos, enquanto valores históricos nucleares, como “estabilidade” e “mudança”, exigem uma familiarização com a sequência de eventos que lhes dá significado. Assim, é importante haver um grande enfoque na elaboração de tarefas que, além de abordarem os conteúdos substantivos, também trabalhem o conceito meta-histórico de mudança. Isto será conseguido através de questões reflexivas e problematizadoras.

Sobre as tarefas desenvolvidas durante esta IPS, pretendeu-se que estas se pautassem pela análise, e posterior debate, de fontes diversificadas. Igualmente, a orientação dos estudantes para esta análise e debate foram feitos tendo por base questões que iam aumentando de complexidade. Pretendeu-se, também, que estas tarefas fossem o mais variadas possível. Neste aspeto, o aproveitamento das novas tecnologias foi um aspeto essencial.

Atendendo aos conceitos substantivos trabalhados e aos conceitos meta-históricos de espaço e mudança, a análise de fontes iconográficas e cartográficas revelou-se fulcral, o que acabou por incrementar a necessidade de analisar estas mesmas fontes tendo por base a focalização do olhar dos estudantes. A isto, juntou-se uma também necessária gradação de questões. Através destes aspetos, considerou-se que se conseguiu contribuir para a melhoria da capacidade de os estudantes analisarem estes tipos de fontes, tal como a sua aprendizagem em geral. Por outro lado, a progressão de ideias dos estudantes acerca dos conceitos meta-históricos e substantivos trabalhados deve ser sistematicamente acompanhada pelo professor, que deve assumir um papel de orientador.

Concluindo, o maior foco desta intervenção pedagógica supervisionada foi sempre a análise da progressão de ideias dos estudantes relativamente aos conceitos meta-históricos de espaço e de mudança, bem como acerca dos conceitos substantivos abordados. Pretendeu-se, assim, aferir a compreensão destes estudantes acerca dos diferentes significados que o mesmo espaço físico pode assumir ao longo de diversos períodos históricos, tal como sobre as diferentes mudanças que podem ocorrer ao longo da História.

1.4. A passagem da unidade do Império Romano para a fragmentada realidade medieval

Os conteúdos substantivos abordados nesta intervenção pedagógica supervisionada estiveram relacionados com a passagem do território unificado do Império Romano para o território fragmentado dos reinos germânicos, com especial enfoque nos conceitos de “economia” e de “território unificado”. Neste sentido, para a abordagem dos conceitos substantivos mencionados anteriormente, tal como dos conceitos meta-históricos de espaço histórico e mudança histórica, tiveram-se por base algumas Aprendizagens Essenciais de sétimo ano de escolaridade:

- Referir o espaço imperial romano nos séculos II e III e a sua diversidade de recursos, povos e culturas;
- Caracterizar a economia romana como urbana, comercial monetária e escravagista;
- Compreender que a língua, o Direito e a administração foram elementos unificadores do império;
- Relacionar a difusão do cristianismo com a utilização das infraestruturas imperiais romanas e com as condições culturais;
- Explicar que a passagem da realidade imperial romana para a fragmentada realidade medieval se deveu ao clima de insegurança originado pelas invasões, pelos conflitos constantes e pela regressão económica;
- Reconhecer a importância da Igreja enquanto fator de unidade numa realidade fragmentada (Ministério da Educação, 2018, pp.7-8).

Assim, importa iniciar a abordagem dos conteúdos substantivos abordados durante esta IPS com algumas características acerca do primeiro conteúdo a trabalhar durante esta intervenção, o Império Romano. Sobre este, Parker (2019) refere que:

O império que Augusto assumiu em 27 a.C. era muito diferente da República Romana dos primeiros tempos. Roma exercia o seu poder sobre territórios que iam da Península Ibérica a ocidente até à Síria e Arménia no oriente – bem como grande parte do Norte de África. (p.106)

Através deste excerto, denota-se um dos principais aspetos que importa destacar com os estudantes: a extensão do Império Romano. Porém, convém, também, que os estudantes compreendam como é que um território tão extenso se mantinha unido.

Sobre este mesmo conteúdo substantivo abordado, ou seja, a questão da unidade em torno do mar Mediterrâneo, Braudel (1987) frisa que esta mesma unidade propiciada por este mesmo mar se fica a dever à rede de cidades e vilarejos que foi constituída de forma precoce e tenaz. É em torno desta rede que se construiu o espaço mediterrânico. Estas ideias de Braudel (1987) foram um dos exemplos com os quais os estudantes foram confrontados em relação às suas ideias prévias sobre este conceito substantivo, demonstrando que a unidade de um território não define, por si só, identidades, podendo adotar diversos significados ao longo de variados períodos históricos.

Relativamente à economia do Império Romano, Matyszak (2015) menciona que:

Roma tem uma impressionante gama de alimentos e estes estão amplamente disponíveis. Do mesmo modo, lojas especializadas servem necessidades específicas, como os perfumes (...). Contudo, muitos outros artigos são produzidos por artífices especializados que podem ou não ter o material à mão, ou que seguem os seus próprios planos de trabalho idiossincráticos. Por exemplo, se quiser comprar vinho, pode adquirir um copo numa *caupona* ou o carregamento de uma barca inteira de empório, mas se procura determinada casta ou colheita talvez tenha de esperar pela chegada de um navio. (p.73)

Através deste excerto, compreende-se que, além de a economia do Império Romano ser florescente, esta estava fortemente dependente de um comércio que era feito entre todos os territórios do Império, com grande importância das cidades. Ainda sobre a economia do Império Romano, Matyszak (2015) refere que “o dinheiro só tem curso legal vindo de uma casa da moeda imperial e nem todas são reconhecidas no império” (p.77), demonstrando que o uso da moeda era outra das características da economia do Império Romano.

Outro dos aspetos abordados durante esta IPS foi a organização hierarquizada da sociedade romana na época imperial. No topo da hierarquia, encontrava-se, naturalmente, o Imperador, que concentrava todos os poderes na sua pessoa, sendo o supremo sacerdote, controlando o poder

legislativo, sendo o chefe do exército e sendo o magistrado supremo. A seguir ao Imperador, estava a ordem senatorial, constituída pelos senadores, que eram escolhidos pelo Imperador entre os cidadãos que possuísssem uma fortuna superior a um milhão de sestércios. Seguia-se a ordem equestre, que era constituída pelos cidadãos que possuíam uma riqueza superior a 400 mil sestércios. Depois da ordem equestre, encontrava-se a plebe, que constituía a maior fatia da população romana, sendo formada por pequenos comerciantes, artesãos ou camponeses. Embora houvesse alguns plebeus ricos, a maioria vivia na pobreza. Abaixo da plebe estavam os não livres, os escravos, bastante numerosos. Estes desempenhavam variadas funções na agricultura, trabalho doméstico, obras públicas, ou mesmo como pedagogos. Alguns escravos podiam conseguir a liberdade se o seu senhor a concedesse, ou se comprassem a sua alforria. Teriam, então, o estatuto de libertos, podendo subir na hierarquia social caso conseguissem acumular riqueza. Esta situação demonstra que era possível haver alguma mobilidade social na sociedade romana.

Além disto, convém frisar que, inicialmente, os romanos praticavam uma religião politeísta, tal como, a partir do século I, prestavam culto ao Imperador. No entanto, em 313, o imperador Constantino, com o “Édito de Milão”, concedeu liberdade de culto aos cristãos. Em 381, o imperador Teodósio viria a adotar o cristianismo como religião oficial do Império com o “Édito de Salónica”, proibindo outros cultos.

Analisadas as características económicas, políticas, religiosas e sociais do Império Romano que seriam abordadas durante esta IPS, importa, agora, analisar a passagem da unidade territorial romana para a fragmentada realidade medieval. Convém entender que esta mudança ocorreu de forma gradual, como foi abordado no subcapítulo 1.3. deste relatório. Sobre este aspeto, Pérez (2016) frisa que:

Tradicionalmente, cometeram-se dois grandes erros de interpretação ao considerar que a “queda” do Império do Ocidente se deu em 476. Presentemente, a maior parte da historiografia considera que nem o ano de 476 nem o termo “queda” refletem com rigor a complexidade do processo de desaparecimento do Império Romano e a sua substituição pelo mundo medieval. Em primeiro lugar porque (...) já no princípio do século V muitas regiões do Ocidente se encontravam em poder de vândalos, suevos, visigodos, francos ou burgúndios e, portanto, muito antes de 476 uma boa parte dos seus habitantes tinha já plena consciência de que o Império em que tinham crescido estava mergulhado numa agonia de que jamais viria a recuperar. Galícia, Bética, Lusitânia e Cartaginense deixaram de fazer parte do Império a partir de 409; a Gália ao sul do Loire fê-lo em 418; o Norte de África Ocidental entre 429 e 439; a Sicília em 440; a

Britânia em 441; Borgonha em 443; Córsega e Sardenha em 456; as Baleares por volta de 465 e a Hispânia Tarraconense em 473. Por outro lado, houve dois imperadores que se consideraram herdeiros de Rômulo Augusto e reivindicaram a coroa do Ocidente. (p.122)

Compreende-se, desta forma, que o desaparecimento do Império Romano foi um processo gradual e não imediato, sendo fulcral que os estudantes compreendam esta mesma situação. Importa, agora, entender as diferenças entre os dois períodos estudados, sendo necessário abordar-se a realidade relativa aos reinos germânicos.

Sobre esta realidade, Bombarde (1991) refere que, neste período de instabilidade, muitos habitantes das cidades mudaram-se para os campos, onde se podiam alimentar com maior facilidade, sendo que a terra se tornou a base de riqueza. Por outro lado, o mesmo autor menciona que, neste período, o comércio é reduzido e as estradas romanas foram menos utilizadas. Igualmente, a moeda passou a circular pouco. Assim, as diferenças entre estes dois períodos históricos tornam-se evidentes. Se durante o Império Romano a economia era comercial, urbana e monetária, durante o período da Alta Idade Média europeia a economia passou a ser agrícola e de subsistência, tal como rural, uma vez que a maior parte da população se tinha mudado para os campos.

Estas mudanças económicas acabaram por ser acompanhadas de alterações políticas, uma vez que os reis deste período não conseguiam garantir a segurança de toda a população de um determinado território. Assim, os reis doavam feudos, que geralmente eram um território, mas que também podiam ser um direito ou um cargo, a senhores do clero e da nobreza, contribuindo para o fortalecimento do poder destes. Ao receberem o feudo, estes senhores comprometiam-se a ser fiéis e obedientes ao rei, tal como a prestar-lhe auxílio militar. Contudo, estes contratos feudo-vassálicos também eram celebrados entre senhores mais poderosos e outros senhores que lhes pediam proteção.

Estas alterações políticas coexistiram com uma reorganização social, emergindo, assim, uma sociedade trinitária. A nobreza era a responsável pela proteção da população, devendo o clero garantir a proteção espiritual. O povo, por seu lado, tinha como obrigação sustentar a nobreza e o clero, que os protegiam física e espiritualmente, respetivamente. A maior parte dos membros do povo eram camponeses que trabalhavam nas terras dos senhores, estando obrigados a pagar impostos e rendas ao rei, sendo não privilegiado. Convém, também, referir que a mobilidade social era fraca, havendo vastas diferenças entre as condições de vida dos privilegiados e dos não privilegiados.

Neste período, a Igreja Católica incrementou a sua importância, uma vez que parecia ser a única instituição que conseguia apoiar a população. Este apoio social era prestado pelos monges, que ensinavam e prestavam assistência a pobres, doentes e peregrinos, tal como à população em geral. Igualmente, os mosteiros existentes tornaram-se centros de vida cristã, polos de cultura e focos de dinamização de economia (já que ensinavam novas técnicas agrícolas às populações, reconstruindo economicamente várias regiões). A Igreja também prestava apoio político, sendo que reis e nobres entenderam a importância do simbolismo religioso, adotando o discurso da Igreja para fortalecer o seu poder. Desta forma, cristianização dos chefes germânicos, aspeto que, conseqüentemente, converteu toda a população destes reinos ao cristianismo. Assim, a Igreja Católica constituiu um elemento unificador numa Europa dividida politicamente em vários reinos distintos.

Neste sentido, convém mencionar algumas ideias que estão presentes na obra de Lefebvre (2000), que utiliza a Idade Média para exemplificar a questão da unidade territorial, frisando que a prática espacial daquele período histórico era constituída pelas várias redes de caminhos perto de comunidades camponesas, mosteiros e castelos, tal como pelas estradas que ligavam cidades e também pelas vias de peregrinações e cruzadas. Sobre as representações de espaço, estas tinham por base as concepções de Ptolomeu e Aristóteles, embora alteradas pelo Cristianismo.

A abordagem, em aula, dos conteúdos anteriormente mencionados tornou possível a realização de um momento de síntese em que os estudantes compararam características dos dois períodos históricos estudados. Neste exercício, cujos dados recolhidos foram analisados no capítulo 3, além de os estudantes deverem apontar características religiosas, políticas, económicas e sociais destes dois períodos, os mesmos deveriam referir quais características é que estes consideravam ser mais favoráveis para a “construção” de uma civilização. Desta forma, os estudantes, além de terem de entender em que áreas é que as características se inseriam, também teriam de refletir acerca das suas próprias preferências, relacionando estas mesmas características dos conteúdos estudados com os seus próprios interesses pessoais.

Capítulo II - Metodologia de Intervenção e Investigação

Como já foi referido, nesta IPS abordou-se a forma como os estudantes compreendem que, ao longo do tempo, o mesmo espaço geográfico pode assumir significados distintos: o “unificado” Império Romano viria a dar lugar à “realidade fragmentada” dos reinos bárbaros, ainda que “unidos” pelo Cristianismo. Assim, considerou-se essencial a análise da progressão das ideias dos estudantes em relação a conceitos substantivos como “território unificado” e “economia”. Desta forma, trabalhou-se a forma como os estudantes pensam a mudança histórica relativamente aos novos significados de um determinado espaço, significados estes que podem, por exemplo, estar associados a alterações políticas, sociais, económicas e culturais, tendo como “pano de fundo” os conteúdos substantivos enumerados anteriormente. Por outro lado, tentou-se estimular a capacidade de autorregulação dos estudantes, um dos problemas verificados numa análise SWOT que incidiu neste agrupamento. Considerou-se que as melhores formas de trabalhar esta vertente foram através da realização de tarefas que promovessem a autonomia dos estudantes, tal como momentos de levantamento de ideias prévias e de metacognição, de forma que estes mesmos estudantes refletissem acerca da sua evolução.

2.1. Caracterização da escola e da turma

Esta intervenção pedagógica supervisionada foi posta em prática numa turma de sétimo ano de escolaridade de uma escola básica localizada no concelho de Braga. Desta turma, fazem parte vinte e três estudantes: doze do género masculino e onze do género feminino.

Esta escola básica é frequentada por estudantes do 2º e 3º ciclos de ensino básico. Este mesmo estabelecimento de ensino integra um agrupamento de escolas do qual fazem parte mais oito escolas das freguesias vizinhas, que vão do ensino pré-escolar até ao 1º ciclo.

Uma análise SWOT que teve como objeto de estudo neste agrupamento notou alguns problemas que podem ter impacto nesta comunidade educativa, como o nível médio de escolaridade das famílias dos estudantes e o aumento da emigração, fatores que podem complexificar o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes. Este mesmo relatório destaca a falta de hábitos de estudo dos estudantes do agrupamento, tal como a sua reduzida capacidade de autorregulação e o pouco valor que atribuem à escola.

Através deste estudo concluiu-se que os três últimos problemas mencionados acabam por ser consequências da falta de acompanhamento dos estudantes num contexto doméstico por parte dos seus familiares mais próximos.

Em relação à turma na qual esta intervenção pedagógica supervisionada foi aplicada, convém referir que esta é constituída por estudantes interessados e motivados, que frequentemente colocavam questões bastante pertinentes no desenrolar da lecionação das aulas da disciplina. Relativamente ao comportamento desta mesma turma, convém mencionar que os estudantes mantinham uma postura calma e ordeira. Contudo, havia sempre ocasiões em que os estudantes se mostravam mais agitados ou menos participativos. No entanto, considerou-se esta “inconsistência” algo natural em estudantes do sétimo ano de escolaridade. Igualmente, este comportamento satisfatório, tal como o interesse e motivação denotados nesta turma, não se cingiam à disciplina de História. Outros docentes diziam que estas características eram transversais a todas as disciplinas. Por outro lado, esta era uma turma em que o desempenho dos estudantes se revelou bastante homogéneo, sendo que a maioria dos membros da turma teve um bom desempenho, ainda que se deva mencionar que um outro elemento desta turma ter encontrado maiores dificuldades, provavelmente exacerbadas pelo facto de algumas das aulas deste ano letivo terem sido lecionadas em contexto de ensino remoto. Porém, como foi frisado anteriormente, de uma forma geral, não foram notórias grandes discrepâncias entre os membros desta turma na disciplina de História.

2.2. Objetivos da Intervenção Pedagógica Supervisionada e de Investigação

A intervenção pedagógica supervisionada, para além dos objetivos educativos-pedagógicos, visou recolher dados no âmbito de um estudo de investigação. Este estudo foi qualitativo, descritivo e a análise de dados, ou seja, as ideias dos estudantes foram categorizadas e analisadas seguindo a inspiração das propostas da *Grounded Theory*, em linha com a investigação da área da educação histórica.

Relativamente às estratégias de investigação a adotar, primeiramente, foi essencial o estudo da literatura relativa aos conceitos meta-históricos abordados com maior frequência, tal como dos conteúdos substantivos através do manual da disciplina e de bibliografia adicional, com vista a diversificar as fontes a apresentar aos estudantes. Posteriormente, procedeu-se a um debate com a professora supervisora acerca desta mesma literatura específica, de forma a delinear-se um “plano de ação” que tivesse em linha de conta a investigação nesta área.

Além disto, uma observação atenta das aulas da professora cooperante serviu para se conhecer as especificidades de cada um dos elementos da turma. Isto permitiu uma maior adaptação do ensino a cada um dos estudantes, o que, por sua vez, favoreceu a aprendizagem de cada um.

A “questão-*major*” proposta nesta intervenção pedagógica supervisionada prendeu-se com a compreensão que os estudantes têm sobre o papel que o espaço geográfico desempenha na unidade/coesão de um determinado território:

- Como é que os estudantes pensam o significado do espaço histórico em mudança, atendendo ao modo como o espaço unificado, política e culturalmente, do Império Romano deu lugar à diversidade de espaço(s)?

Além disto, no decorrer desta intervenção pedagógica supervisionada, pretendeu-se efetuar um levantamento, para posterior categorização, das ideias dos estudantes relativamente aos conceitos meta-históricos de espaço e mudança antes da lecionação da realidade histórica associada ao Império Romano e após a lecionação dos conteúdos relativos à fragmentada realidade da Idade Média. Atendendo que o conceito meta-histórico de espaço em mudança seria trabalhado ao longo do estudo de várias realidades históricas, desde a unidade do território romano até à fragmentação territorial ocorrida durante a Idade Média, considerou-se que se faria a aferição das ideias dos estudantes no momento inicial e no momento final da ação educativa.

Desta forma, além da questão-*major*, a investigação debruçou-se sobre outras questões, tais como:

- Quais as ideias prévias que os estudantes, à entrada para o terceiro ciclo, apresentam sobre o conceito meta-histórico de espaço em mudança?
- Como é que os estudantes analisam os mais variados tipos de fonte, com especial relevo para as fontes cartográficas e iconográficas?
- Qual a progressão de ideias que ocorreu nos estudantes, quer em relação a conceitos meta-históricos, quer em relação a conceitos substantivos?
- Qual o papel das estratégias e tarefas de autorregulação dos estudantes?

Assim, enumeram-se alguns objetivos desta intervenção pedagógica supervisionada:

- Compreender as ideias prévias que os estudantes possuem sobre os conceitos meta-históricos de espaço em mudança;

- Aferir como os estudantes analisam fontes históricas, principalmente cartográficas;
- Analisar a progressão de ideias dos estudantes, não só em relação a espaço em mudança, mas também em relação aos vários conceitos substantivos a abordar;
- Entender de que forma(s) podemos estimular a autorregulação dos estudantes.

Relativamente às estratégias de ação adotadas, teve-se em conta a importância do levantamento das ideias prévias dos estudantes de forma a poder-se adaptar o ensino a estes mesmos dados, após uma minuciosa análise destes, propiciando a aprendizagem dos estudantes. Cumpriu-se, assim, o primeiro objetivo definido.

Relativamente ao segundo objetivo, pretendeu-se, durante a lecionação, tendo como bússola as propostas das Aprendizagens Essenciais (ME, 2018), já referidas anteriormente, propor aos estudantes a análise de fontes diversas. Desta forma, foi notório que as fontes cartográficas assumiram um papel especialmente importante, uma vez que se denotou que os estudantes tinham algumas dificuldades de interpretarem este tipo de fonte.

Em relação ao terceiro objetivo, considerou-se pertinente a realização de um organizador gráfico sobre continuidades/permanências e rupturas no espaço mediterrânico durante os períodos históricos abordados, uma vez que, este é um exercício que auxilia os estudantes a organizarem as suas ideias e a sintetizá-las, principalmente em relação ao conceito meta-histórico de espaço em mudança. Este exercício, que foi realizado imediatamente antes do momento de levantamento das ideias finais, terá favorecido a progressão de ideias dos estudantes. Por outro lado, pretendeu-se estabelecer paralelismos entre momentos históricos distintos: Império Romano (da unidade à fragmentação), invasões germânicas, e Europa medieval. No seguimento dos pontos anteriores, pretendeu-se “confrontar” os estudantes com algumas questões reflexivas que visem abordar os conteúdos substantivos e meta-históricos tratados. Também os momentos de síntese e metacognição assumiram especial importância, de forma a aferir a evolução das ideias dos estudantes. Os dados recolhidos após a realização destas tarefas foram essenciais para a avaliação da evolução das ideias dos estudantes, sendo que estas mesmas ideias serão abordadas no decorrer deste relatório.

Relativamente ao quarto e último objetivo, além da avaliação da progressão de ideias dos estudantes feita pelo professor estagiário, pretendeu-se, ainda, que os próprios estudantes avaliassem a sua própria progressão, estimulando a sua capacidade de autorregulação, umas das debilidades denotadas pelo estudo SWOT que teve como objeto de estudo este agrupamento.

Relativamente aos instrumentos de recolha de dados utilizados, estes variaram em conformidade com os diferentes momentos da aula-oficina. No levantamento de ideias prévias acerca dos conceitos meta-históricos e substantivos a abordar, apresentaram-se aos estudantes questionários de resposta aberta e resposta fechada. Através das respostas dos estudantes a estes questionários, foi possível adaptar as tarefas a realizar nesta IPS.

Contudo, ocorreram alguns problemas. O primeiro dos quais prendeu-se com os constrangimentos que o momento atual provocou ao trabalho colaborativo num contexto de ensino remoto. Porém, neste aspeto, as novas tecnologias foram fulcrais, uma vez que possibilitaram a comunicação entre os estudantes durante as tarefas. Além disto, a qualquer momento poderiam ocorrer situações que implicassem uma transição para a modalidade de ensino à distância. Como tal, durante a planificação das aulas, foi essencial ter-se em atenção a necessidade que estas também fossem aplicáveis via *online*.

Assim, de forma esquemática a intervenção pedagógica supervisionada foi orientada da seguinte forma:

Tabela 1 – Orientação esquemática da Intervenção Pedagógica Supervisionada

Objetivos	Instrumentos de recolha de dados	Dados a obter	Recursos
Compreender as ideias prévias que os estudantes possuem sobre os conceitos meta-históricos de espaço em mudança.	Questionários, essencialmente de resposta aberta e resposta fechada, sobre os conceitos substantivos e meta-históricos a abordar.	Ideias prévias dos estudantes acerca dos conceitos meta-históricos e substantivos abordados.	Questionários em formato digital.
Aferir como os estudantes analisam fontes históricas, principalmente cartográficas. Avaliar as possibilidades que as novas tecnologias trazem para a sala de aula de História, mais concretamente para o estudo do espaço em mudança.	Tarefas acerca de fontes diversificadas, podendo ser de resposta escrita e/ou oral e promovendo o trabalho individual e/ou colaborativo. Utilização das novas tecnologias como forma de se diversificar as tarefas.	Ideias dos estudantes presentes nas respostas às tarefas propostas.	Apresentações <i>Powerpoint</i> , guiões orientadores, fontes históricas, recursos digitais como o <i>Ted-ED</i> ou o <i>Quizizz</i> , fichas de trabalho.
Analisar a progressão de ideias dos estudantes, não só em relação a espaço em mudança, mas também em relação aos vários conceitos substantivos a abordar. Entender de que forma(s) podemos estimular a autorregulação dos estudantes.	Questionários, preferencialmente de resposta aberta, sobre os conceitos meta-históricos e substantivos abordados, podendo ser seguidos de entrevistas de <i>follow up</i> . Exercícios em que os estudantes tenham de refletir acerca do seu progresso.	Ideias finais dos estudantes acerca dos conceitos substantivos e meta-históricos abordados. Autoavaliação dos estudantes acerca do seu progresso.	Questionários em papel.
Potenciais problemas: Entraves que a situação pandémica atual coloca ao trabalho colaborativo; Passagem brusca para um contexto de ensino à distância; Falta de capacidade de autorregulação dos estudantes.	Soluções: Utilização das novas tecnologias, nomeadamente <i>chats</i> , como forma de comunicação entre estudantes; Planear as aulas de forma que também possam ser aplicadas num contexto de ensino à distância; Estimulação da capacidade de autorregulação dos estudantes através de reflexões acerca do seu próprio progresso.		

É importante referir que os dados recolhidos foram tratados de forma completamente anónima e confidencial, atendendo sempre ao critério da beneficência.

Capítulo III - Análise de ideias dos estudantes

De forma a sintetizar a organização dos instrumentos de recolha de dados utilizados no âmbito da IPS, decidiu-se elaborar uma tabela com a calendarização das aulas e os instrumentos utilizados. Como se pode observar na tabela 2, as aulas foram desenvolvidas em dois momentos e modalidades distintas: um período de ensino remoto (de 16 fevereiro a 25 de março de 2021) e um período de ensino presencial (de 8 de abril a 15 de abril de 2021). Foram dedicadas a esta IPS um total de nove aulas de cinquenta minutos.

Tabela 2 – Calendarização das atividades realizadas no âmbito da Intervenção Pedagógica Supervisionada

Data	Atividade	Suporte
16 de fevereiro	Recolha de ideias prévias	<i>Google Forms</i>
23 de fevereiro	Aula <i>online</i> sobre economia romana	<i>Google Meet, Powerpoint</i>
25 de fevereiro	Aula de trabalho autónomo – ficha de trabalho sobre sociedade romana	<i>Word</i>
26 de fevereiro	Recolha de ideias intermédias	<i>Google Forms</i>
23 de março	Aula <i>online</i> sobre as invasões bárbaras e as consequências que estas provocaram	Manual escolar da disciplina
25 de março	Aula de trabalho autónomo – ficha de trabalho sobre sociedade medieval	<i>Word</i>
8 de abril	Aula presencial sobre a importância da Igreja durante a Idade Média	<i>Powerpoint</i> , ficha de trabalho impressa
13 de abril	Aula presencial sobre as relações feudo-vassálicas	<i>Powerpoint</i> , do manual escolar da disciplina
15 de abril	Síntese dos conteúdos abordados durante o IPS (caraterísticas do período romano e do período medieval) e recolha de ideias finais	Ficha de trabalho impressa

De seguida, serão disponibilizados os questionários utilizados para a recolha das ideias prévias, das ideias intermédias e das ideias finais. Contudo, convém ressaltar que mesmo nas aulas em que não havia o objetivo concreto de recolha, de uma forma “direta”, das ideias dos estudantes, tentou-se monitorizar a evolução que se ia notando em cada um. Como já foi referido, privilegiaram-se sempre questões reflexivas para trabalhar os conceitos substantivos e meta-históricos relativos à Intervenção Pedagógica Supervisionada.

3.1. Questionário de recolha de ideias prévias

Realizado no dia 16 de fevereiro, em contexto de ensino remoto, este questionário visava recolher as ideias prévias dos estudantes em relação aos conceitos substantivos de economia, diferenças entre Império e Reino, território unificado e meta-históricos (espaço em mudança) a trabalhar durante a leção das aulas referentes à intervenção pedagógica supervisionada.

Mantendo o foco no conceito meta-histórico de mudança, considerou-se importante perceber, principalmente, como é que os estudantes pensavam as mudanças em História, se estas eram positivas e/ou negativas, e como pensavam a História em termos de mudanças e/ou permanências. Também foram inquiridos sobre o que entendiam por “evolução”, termo muitas vezes confundido com “progresso”.

Relativamente ao conceito meta-histórico de espaço, pretendeu-se compreender se os estudantes entendiam, ou não, que o mesmo espaço poderia assumir diferentes significados ao longo do tempo. Basicamente, tentou-se aferir se os estudantes consideravam que era o espaço que “ditava” o seu próprio significado ou se este significado estava dependente de utilização que é feita desse mesmo espaço.

Neste âmbito, colocaram-se as seguintes questões (anexos 1, 2 e 3):

- “O que entendes por economia?”
- “Que diferenças e semelhanças é que achas que existem entre um Império e um Reino?”
- “Existe algum Império ou Reino que gostasses de estudar? Justifica.”
- “Refere um exemplo de um território unificado.”
- “Que elementos é que fazem com que o território que referiste seja unificado?”

- “Na tua opinião, a História é feita mais de mudanças ou mais de continuidades?”
- “E a vida das pessoas, é mais feita de mudanças ou de continuidades?”
- “A mudança em História pode ser positiva, negativa ou ambas?”
- “Num jogo de basquetebol, as equipas trocam de campo ao intervalo. Desta forma, o espaço do meio-campo defensivo de uma equipa na primeira metade será, na segunda metade do jogo, o seu meio-campo ofensivo. Assim sendo, consideras que um determinado espaço dita o seu próprio significado ou que este significado está dependente da utilização efetuada? Justifica.”
- “Será, ou não, possível que, em História, o mesmo espaço assuma diferentes significados em períodos diferentes? Justifica.”
- “Portugal não é banhado pelo mar Mediterrâneo. Então, como é que explicas que Portugal seja considerado um país mediterrânico?”

3.2. Questionário de recolha de ideias intermédias

Como foi referido anteriormente, devido à dispersão temporal das aulas da Intervenção Pedagógica Supervisionada, pensou-se que seria benéfico efetuar uma recolha das ideias dos estudantes a meio deste processo, de forma a poder-se adequar as aulas que ainda seriam lecionar. Esta recolha decorreu no dia 26 de fevereiro, depois de lecionadas duas aulas integrantes da Intervenção Pedagógica Supervisionada, tendo já sido abordados temas como a economia e a sociedade romana.

Desta forma, tentou-se recolher algumas ideias sobre os conceitos substantivos de economia e território unificado já abordados nas duas aulas lecionadas anteriores.

Assim, constavam deste questionário estas perguntas (anexo 4):

- “O que entendes, agora, por economia?”
- “Achas que em todas as economias ocorre, ou não, a circulação de dinheiro/moeda?”
- “O Império Romano era, ou não, um território unificado? Porquê?”

3.3. Síntese e questionário de recolha de ideias finais

Seguidamente, utilizou-se uma ficha de trabalho utilizada para recolher as ideias finais dos estudantes. Decidiu-se iniciar esta mesma ficha através um exercício de síntese, de forma a favorecer a organização das ideias dos estudantes, tal como permitir que estabelecessem alguns paralelos ou que cruzassem as realidades históricas destes dois períodos estudados. Além disso, tentou-se que estes pensassem sobre qual destes períodos tinha características mais “atrativas”. Desta forma, seriam orientados a refletir sobre as especificidades de cada um dos períodos. Deste exercício de síntese, constavam os seguintes exercícios (anexo 5):

- Preenchimento de um organizador gráfico com características religiosas, económicas, sociais e políticas dos períodos estudados (Império Romano e Idade Média europeia)
- Seleção, devidamente justificada, de que características destas quatro áreas seriam mais atrativas (na opinião dos estudantes).

Relativamente à recolha de ideias finais propriamente dita, voltou-se a abordar os aspetos trabalhados nas duas recolhas anteriores: se a História era feita de mudanças, permanências ou ambas; se as mudanças em História são positivas, negativas ou ambas; e se estas mudanças são imediatas ou graduais.

Sobre o conceito meta-histórico de espaço, voltou-se a questionar se o mesmo espaço poderia assumir diferentes significados ao longo da História, tal como se tentou relacionar o conceito meta-histórico de espaço com o de mudança, pedindo aos estudantes que referissem qual das duas fontes cartográficas apresentadas correspondia a um território unificado e se as mudanças que ocorreram de uma para outra terão ocorrido rapidamente ou não. Assim, deste questionário de recolha de ideias finais constavam as seguintes questões (anexos 6 e 7):

- “Tendo em conta as tuas respostas anteriores, achas que a História é feita de mudanças, continuidades ou ambas? Justifica.”
- “Achas que as mudanças em História são positivas, negativas ou ambas? Justifica.”
- “Qual destas duas fontes cartográficas corresponde a um território unificado? Justifica.” (apresentadas fontes cartográficas do período do Império Romano e dos reinos bárbaros)
- “Será que o mesmo espaço pode, ao longo da História, assumir diferentes significados? Justifica.”

- “Achas que o Império Romano do Ocidente simplesmente “acabou” de um momento para o outro (de uma forma brusca) ou que foi “acabando” (através de um processo demorado)?”
- “Tendo em conta a tua resposta anterior, consideras que as mudanças em História são, na sua maioria, mudanças imediatas ou mudanças graduais? Justifica com exemplos de conteúdos já abordados.”
- “Em 2050, que aspeto é que achas que o território português terá? Achas que irá ficar maior ou mais pequeno? Pensas que irá sofrer muitas alterações ou não?”

3.4. Análise dos dados recolhidos: conceitos meta-históricos de espaço e mudança; conceitos substantivos de economia e território unificado

Irão ser abordadas, agora, as ideias recolhidas no âmbito da Intervenção Pedagógica Supervisionada. Como foi referido anteriormente, recolheram-se as ideias dos estudantes em três momentos distintos. De seguida, será partilhada a análise das ideias prévias e finais, em paralelo, para permitir o tecer de algumas considerações acerca do percurso das ideias dos estudantes durante a prática pedagógica supervisionada, aqui relatada. De uma forma geral, percebe-se que se observou uma progressão das ideias dos estudantes.

Ressalva-se que alguns estudantes não justificaram as suas respostas nalgumas questões. Considera-se que tal situação pode ser explicada pelo facto deste levantamento de ideias prévias ter sido realizado num contexto de ensino remoto. Convém, também, mencionar que o estudante nº2 faltou à aula na qual se efetuou a recolha de ideias finais, daí ter sido omitido das tabelas referentes à evolução individual das ideias dos estudantes.

Salienta-se que, em virtude da monitorização do desempenho dos estudantes ao longo da prática pedagógica supervisionada, na tarefa de recolha de ideias finais considerou-se ser relevante questionar os estudantes se consideravam que as mudanças, em História, eram mais imediatas ou mais graduais.

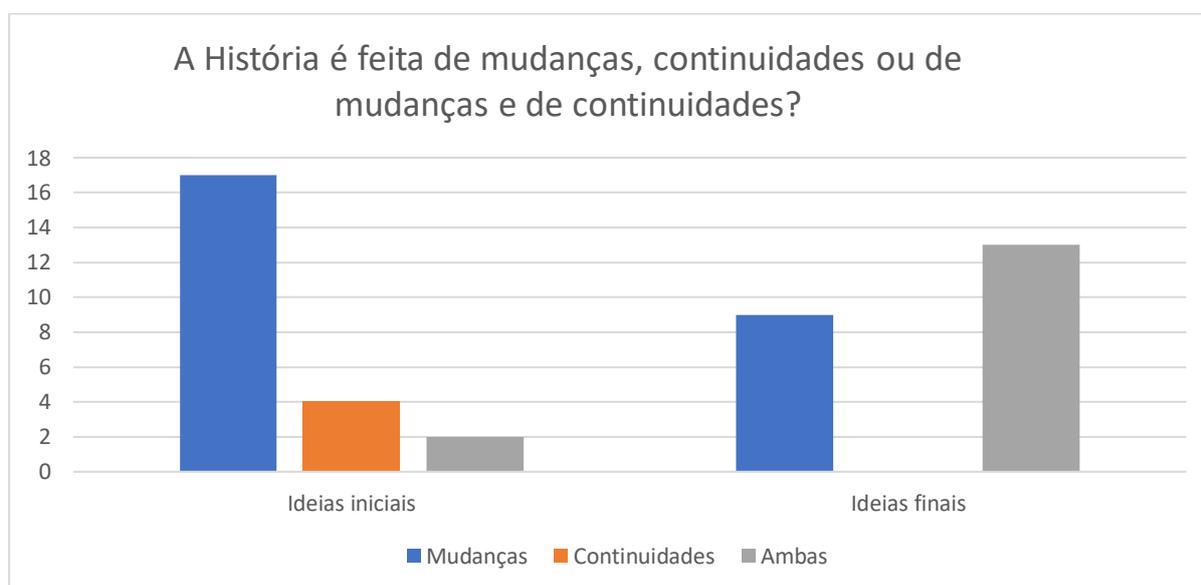
Assim sendo, entre os 22 estudantes que estiveram presentes na aula de levantamento de ideias finais, 20 referiram que estas são mais graduais e 2 destacaram que a mudança, em História, tanto pode ser gradual como imediata. A maior parte dos estudantes que mencionaram que as mudanças são mais graduais apresentaram justificações como “como vimos, o Império Romano não acabou de um momento para o outro” ou “os bárbaros foram conquistando o território dos romanos”.

A História é feita de mudanças, continuidades ou de mudanças e de continuidades?

Em relação à primeira questão colocada (“A História é feita de mudanças, continuidades ou ambas?”), a maior parte dos estudantes, 74%, considerava, num momento inicial, que a História era feita, maioritariamente, de mudanças. Cerca de 17% dos estudantes consideravam que a História era mais feita de continuidades e 9% que era feita de mudanças e continuidades.

Contudo, na recolha de ideias finais, a resposta mais frequente passou a ser que a História era feita tanto de mudanças como de permanências, totalizando 59% das ideias. Por outro lado, 41% dos estudantes consideravam que a História era mais feita de mudanças. Nenhum estudante referiu que a História era mais feita de continuidades no momento de recolha de ideias finais. No gráfico 1 apresentam-se os resultados da distribuição das ideias dos estudantes pelas categorias “mudanças”, “continuidades” e “mudanças e continuidades”.

Gráfico 1 – Ideias dos estudantes (História feita de mudanças, continuidades ou de mudanças e de continuidades)



Ao longo da IPS, nomeadamente em relação ao estudo da economia e sociedade romana, houve sempre a preocupação de propor que os estudantes “olhassem” para estas dimensões históricas cruzando com as características das mesmas no âmbito de Atenas do século V a.C. – realidade histórica estudada anteriormente.

Considerou-se poder ser interessante compreender como as ideias de cada um dos estudantes evoluiu desde o momento inicial ao momento final. Assim, a grande maioria dos estudantes, 59%, alterou a ideia, enquanto 41% a manteve (ver Anexo 8). Além disso, e tendo em consideração os dados apresentados no gráfico 1, pode-se depreender que ocorreu uma evolução positiva das ideias dos estudantes.

Abordemos, agora, as justificações apresentadas pelos estudantes para sustentarem as posições adotadas. No levantamento de ideias prévias em relação a esta questão, dividiram-se os dados recolhidos em três grupos de ideias e procedeu-se à devida categorização. Ressalva-se que cerca de 77% dos estudantes, neste momento inicial, não justificou as suas respostas.

Um destes grupos de ideias fez emergir a categoria designada por “experiência recente/pessoal”, na qual se integraram as ideias de 17% dos estudantes que apontavam que estes utilizaram a sua própria experiência de vida para alegar que a História era feita de mudanças. Outra categoria que surgiu foi a que se designou por “passado deficitário” em que cerca de 17% dos estudantes afirmavam que “os povos foram evoluindo”, o que remete para a conotação de progresso a essa mesma evolução, e referiram que era necessário haver mais mudanças do que permanências para se conseguir esta evolução positiva. Esta categoria foi assim denominada atendendo às propostas dos Lee (2005), nos quais este autor frisa que os estudantes têm tendência a perceber o passado em termos de défices. A última categoria de ideias foi designada por “*continuum* atemporal”, na qual se encontravam as ideias de 66% dos estudantes que referiram que a História era feita tanto de mudanças como de continuidades, mas cujas justificações “extravasavam” o tempo histórico, entrando quase numa justificação atemporal, uma vez que não definiam balizas temporais para as mudanças e permanências que referiam. Na tabela 3, podemos observar alguns exemplos das ideias dos estudantes que justificaram as suas respostas pelas categorias que emergiram.

Tabela 3 – Justificações iniciais dos estudantes (História feita de mudanças, continuidades ou de mudanças e continuidades)

Experiência recente/pessoal 17%	Passado Deficitário 17%	Continuum atemporal 66%
“Mudanças: Como vimos no ano passado, o vírus veio juntar-se à História.”	“Mudanças: Os povos foram evoluindo e mudando tudo, desde vestuário a cultura.”	“Ambas: Ao longo da História houve muitas mudanças, mas também continuamos com alguns costumes.”

Em relação às ideias dos finais dos estudantes relativamente a esta temática, o número de estudantes que não justificaram a sua resposta desceu substancialmente, de dezassete para dez.

Relativamente às categorias de ideias, voltou-se a observar uma justificação à qual estava adjacente a experiência pessoal do estudante em questão, perfazendo 8% do total de respostas. Por outro lado, o número de ideias na categoria de passado deficitário subiu para 25% do total. Também se observou um aumento no número de ideias englobadas na categoria de *continuum* atemporal, totalizando 50% das respostas.

Contudo, nesta recolha final surgiram mais duas categorias fruto das respostas dos estudantes no momento de recolha de ideias finais. Um dos estudantes referiu que, como as temáticas que se vão estudando em História são distintas entre si, a História é mais feita de mudanças. Definiu-se que a melhor forma de categorizar esta ideia seria como “substantivo”, uma vez que o estudante se apoiou no conhecimento substantivo para justificar a sua posição. Por outro lado, surgiu uma justificação que se considerou ser mais sofisticada que as demais, na qual a estudante em questão conseguiu demonstrar, através de exemplos de conteúdos estudados na disciplina, que mudanças e permanências podem coexistir em História. Esta ideia foi denominada como “contexto emergente”.

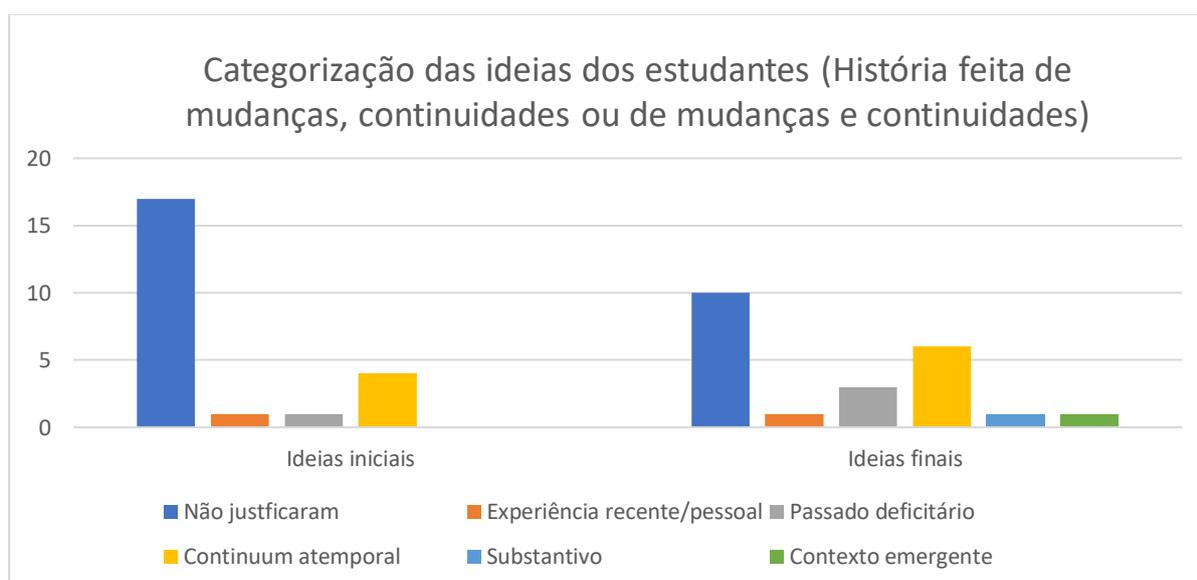
Na tabela 4, apresentada seguidamente, é possível observar-se o número de resposta que se incluíram em cada uma das categorias relativas às justificações finais dos estudantes sobre se a História é feita de mudanças, de continuidades ou de ambas.

Tabela 4 – Justificações finais dos estudantes (História feita de mudanças, continuidades ou de mudanças e continuidades)

Experiência recente/pessoal 8%	Passado Deficitário 25%	Continuum atemporal 50%	Substantivo 8%	Contexto emergente 8%
“Ambas: como a vida.”	“Mudanças: houve muitas mudanças de cotidiano. Por exemplo, antes não havia shoppings.”	“Ambas: há formas de vida que continuam até hoje e outras que mudaram.”	“Mudanças: é sempre a mudar de assuntos.”	“Ambas: na Grécia tínhamos uma democracia e depois uma ditadura, mas o cristianismo continuou entre o Império Romano e a Idade Média.”

No gráfico 2, apresentado de seguida, é possível observar-se a evolução, entre o momento de recolha de ideias prévias e o de recolha de ideias finais, das ideias dos estudantes em relação a se a História é feita de mudanças, continuidades ou de ambas.

Gráfico 2 – Distribuição das ideias dos estudantes pelas categorias que emergiram no momento inicial e no momento final (História feita de mudanças, de continuidades ou de mudanças e continuidades)



Igualmente, considerou-se que seria relevante analisar-se que percentagem dos estudantes é que alteraram ou mantiveram as suas ideias. Assim, observou-se que 9% dos estudantes mantiveram as suas ideias, enquanto 45% não justificaram a sua resposta nem na recolha de ideias prévias, nem na recolha de ideias finais (anexo 9). Ainda assim, denota-se alguma sofisticação das ideias finais dos estudantes se compararmos o momento de recolha de ideias iniciais com o de recolha das ideias finais. Além de o número de estudantes que não respondeu à questão ter decrescido, cada vez mais se observou que um número maior de estudantes foi apresentando ideias mais complexas.

As mudanças, em História, são positivas, negativas ou positivas e negativas?

Relativamente a se as mudanças em História são positivas, negativas ou ambas, observou-se que as ideias prévias dos estudantes estavam de acordo com o defendido por Lee (2005) e Barca (2010). Grande parte destes estudantes associava mudança a progresso, onze estudantes num total de vinte e três, cerca de 48%, consideravam que as mudanças em História eram positivas, enquanto nenhum pensava que estas eram negativas.

Nas ideias finais, a esmagadora maioria dos estudantes, dezanove, cerca de 86%, referiu que estas mudanças tanto podem ser negativas como positivas. Denota-se, ainda, o facto de todos os estudantes terem respondido a esta questão aquando da recolha de ideias finais.

No gráfico 3, é possível observar-se a evolução das ideias dos estudantes relativamente a se as mudanças em História são positivas, negativas ou ambas.

Gráfico 3 - Ideias dos estudantes (mudanças em História são positivas, negativas, ou positivas e negativas)



Em termos individuais, observou-se que 68% dos estudantes alteraram as suas ideias em relação a esta temática entre o momento de recolha de ideias iniciais e o momento de recolha de ideias finais (anexo 10). Comparando estes dois momentos de recolha de dados, pode-se afirmar que ocorreu uma evolução positiva nas ideias dos estudantes, uma vez que, após esta intervenção pedagógica supervisionada, compreenderam que as mudanças em História podem ser tanto negativas como positivas.

Em relação às justificações que os estudantes apresentaram para sustentar a sua posição em relação a esta questão num momento inicial, voltou-se a observar que a maioria, cerca de 65%, não conseguiu justificar (quinze em vinte e três estudantes) a sua posição.

Entre os que responderam, quatro, 50%, apresentaram ideias de senso comum, utilizando a sua experiência de vida para justificar a sua resposta (“às vezes mudar é bom, outras não”), enquanto três estudantes, 37,5%, viam a mudança como sinónimo de progresso (“agora a vida é melhor do que no tempo dos nossos avós”). No entanto, uma estudante, 12,5%, apresentou uma ideia de contrabalanço, em linha com a investigação de Barca (2010), explicando, através de exemplos concretos, que a mudança tanto pode ser positiva como negativa. Estas ideias prévias acabaram por diferir da investigação de Machado (2005), que refere que os estudantes portugueses entendem que a mudança se deu em vários âmbitos distintos.

Na tabela 5, é possível observar-se a distribuição das ideias iniciais dos estudantes entre as três categorias que estas mesmas ideias fizeram emergir.

Tabela 5 – Justificações iniciais dos estudantes (mudanças em História são positivas, negativas, ou positivas e negativas)

Senso Comum 50%	Mudança como progresso 37,5%	Contrabalanço 12,5%
“Ambas: às vezes mudar é bom, outras não.”	“Positivas: agora a vida é melhor do que no tempo dos nossos avós.”	“Ambas: na Grécia nasceu a democracia (positivo) mas as pessoas podiam ser ostracizadas (negativo).”

Relativamente às ideias finais, observou-se, uma vez mais, uma grande diminuição do número de estudantes que não justificaram as suas respostas (de quinze para seis), 27% do total. Entre os que responderam, 3 estudantes, 18,75%, apresentaram ideias de senso comum.

Além disto, oito estudantes, 50%, viam a mudança como progresso, um aumento se se considerar que antes eram apenas três que apresentaram ideias que se inseriram nesta categoria. Igualmente, a categoria de ideias de contrabalanço passou de uma para cinco ocorrências, 31,25%, mostrando que, além de os estudantes terem compreendido que as mudanças tanto podem ser positivas como negativas, alguns também foram capazes de justificar a sua posição.

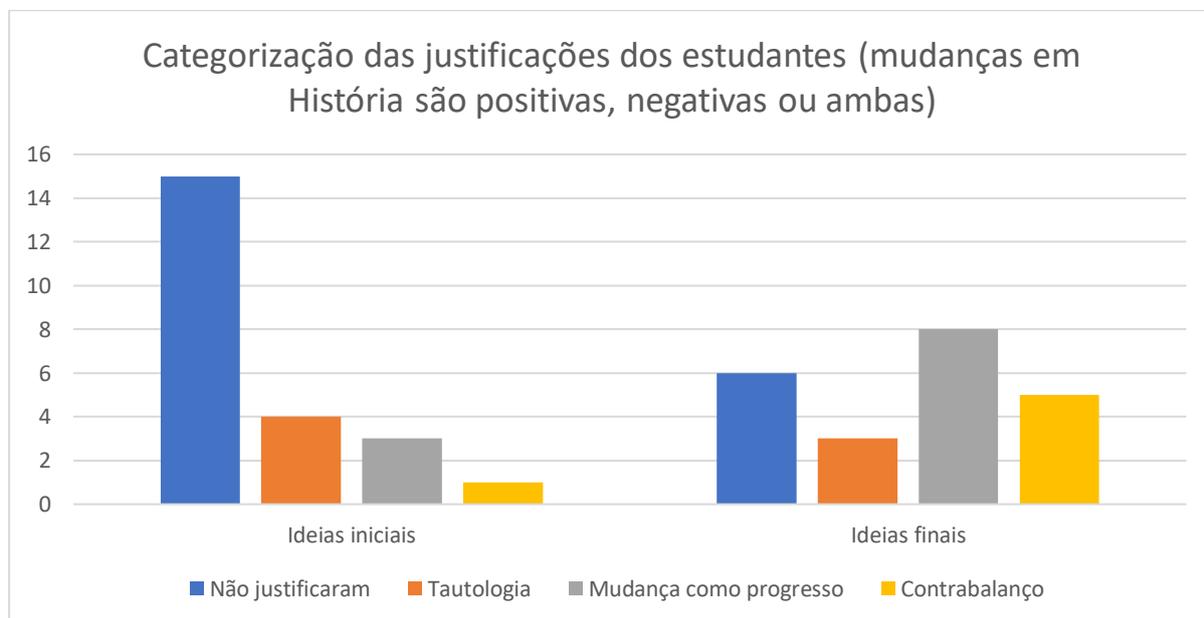
Na tabela 6, podemos verificar a distribuição das ideias apresentadas pelos estudantes no momento de recolha de ideias finais relativamente a se as mudanças em História são positivas, negativas ou ambas.

Tabela 6 - Justificações finais dos estudantes (mudanças em História são positivas, negativas, ou positivas e negativas)

Senso Comum 18,75%	Mudança como progresso 50%	Contrabalanço 31,25%
“Ambas: houve mudanças boas e más”.	“Positivas: antigamente as casas eram frágeis e havia perigo de se desmoronarem. Hoje em dia as casas já não são frágeis e há mais segurança.”	“Ambas: direitos das mulheres da Grécia para Roma – mudança positiva. Vida entre Roma e a Idade Média – mudança negativa.

No gráfico 4, é possível observar-se a evolução, entre o momento de recolha de ideias iniciais e o de recolha de ideias finais, das ideias dos estudantes relativamente a esta mesma questão.

Gráfico 4 – Distribuição das ideias dos estudantes pelas categorias que emergiram no momento inicial e no momento final (mudanças em História são positivas, negativas, ou positivas e negativas)



Em termos individuais, observou-se que apenas 4 estudantes em 22, cerca de 18%, mantiveram as ideias que tinham aquando da recolha de ideias prévias (anexo 11). Neste sentido, observou-se que,

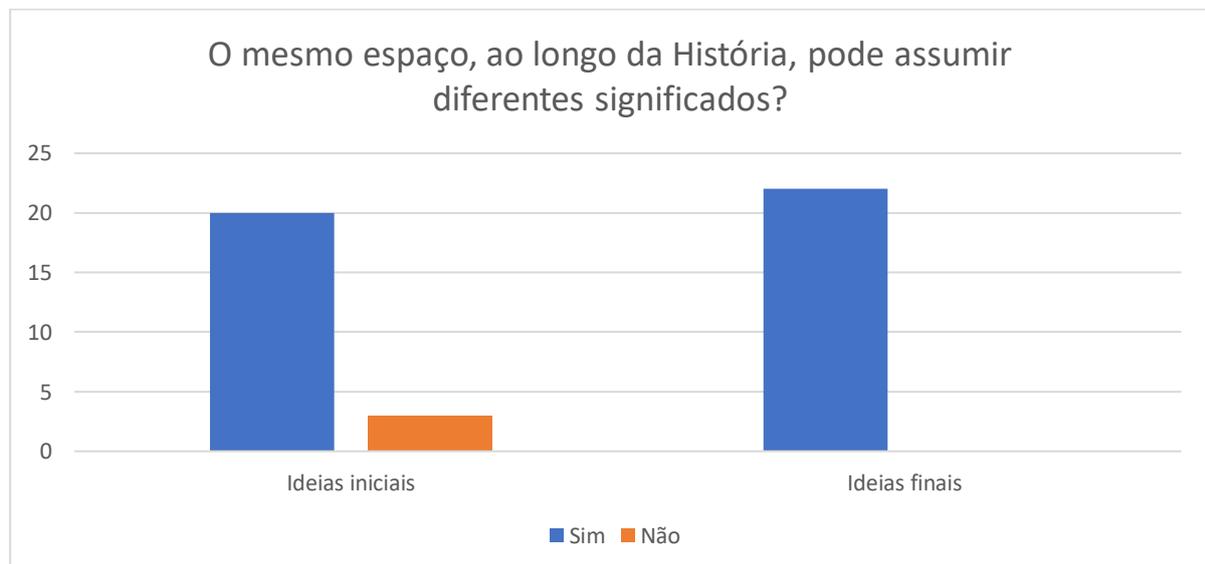
uma vez mais, houve uma progressão quase generalizada das ideias dos estudantes, já que o número de estudantes que não justificou a sua resposta decresceu, de 15 para 6, tal como algumas destas respostas integraram a categoria de “contrabalanço”, considerada mais sofisticada que, por exemplo, as ideias de “senso comum”.

O mesmo espaço, ao longo da História, pode assumir diferentes significados?

Em relação às ideias prévias sobre mudanças no significado de um espaço, percebemos que estas ideias dos estudantes eram bastante sofisticadas, uma vez que aproximadamente 87% dos estudantes (20 em 23) consideravam que o mesmo espaço podia assumir diferentes significados ao longo da História. Ainda assim, nas ideias finais, todos os estudantes mostraram compreender que o mesmo espaço pode assumir diferentes significados ao longo da História.

No gráfico 5, apresentado seguidamente, é possível observar-se a evolução das ideias dos estudantes relativamente a esta questão entre o momento de recolha de ideias iniciais e o momento de recolha de ideias finais.

Gráfico 5 – Ideias dos estudantes (mudanças no significado de um espaço)



Apesar de as ideias iniciais dos estudantes serem já algo sofisticadas para este aspeto, o mesmo não se pode dizer das suas justificações iniciais. Mais uma vez, uma grande parte dos estudantes, 43%, não conseguiu justificar a sua posição (dez em vinte e três).

Por outro lado, os que responderam, nove estudantes, 69%, apresentaram justificações genéricas, com ideias algo redundantes. Igualmente, um dos estudantes, 8%, atribuiu estas mudanças de significado às diferentes sociedades que vão ocupando um mesmo espaço ao longo de diferentes períodos históricos, enquanto outro estudante, 8%, referiu que as fronteiras se podem alterar, mudando, assim, o significado de um espaço. Dois estudantes, cerca de 16%, utilizaram o próprio território para justificar mudanças de significado que pudessem ocorrer dentro do mesmo. Na tabela 7, é possível verificar-se alguns exemplos destas ideias iniciais, tal como as categorias de ideias que emergiram.

Tabela 7 – Justificações iniciais dos estudantes (mudanças no significado de um espaço)

Genérico 68%	Social 8%	Fronteira 8%	Território 16%
“Sim, há vários períodos.”	“Sim, porque o tempo vai passando e a população vai evoluindo e esse espaço precisa de ser ocupado por outras coisas que tenham mais a ver com o que mudou.”	“Sim, pois as fronteiras podem-se alterar.”	“Sim, um antigo teatro pode ser um local de visitas e não um teatro.”

Em relação às ideias finais dos estudantes acerca desta questão, percebemos que todos os estudantes justificaram as suas respostas. As ideias genéricas voltaram a ser bastante numerosas, perfazendo cerca de 32%, enquanto as que foram categorizadas como ideias com foco na dimensão social, 18%, e de fronteira, 14%, também aumentaram em número.

Igualmente, as justificações finais que grande parte dos estudantes apresentaram em relação a esta questão relacionavam-se com o território, perfazendo cerca de 36%, destacando, por exemplo, o facto da organização do território europeu se ter alterado entre o período do Império Romano e o das Invasões, o que, para os estudantes, mostrava que o significado deste mesmo espaço também se alterou. Como Marinho & Solé destacam, “ao ser reconhecido pelo aluno como uma evidência, o mapa possibilita um diálogo com o passado e uma atribuição de significância aos acontecimentos passados.” (p.333).

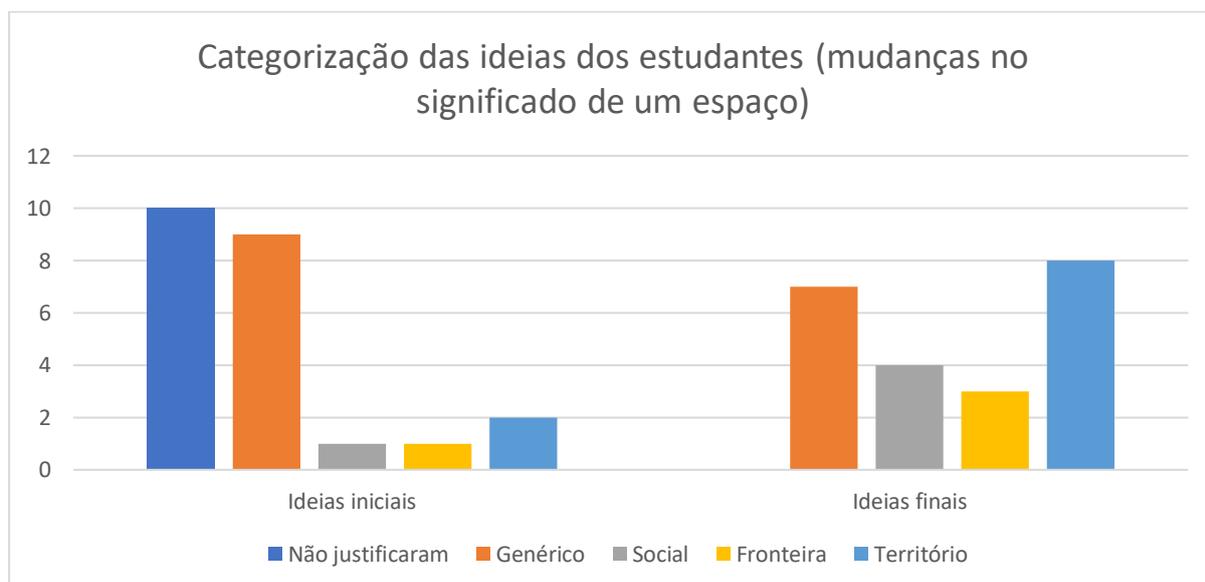
Na tabela 8, é possível observar-se as justificações finais dos estudantes em relação às mudanças no significado de um mesmo espaço.

Tabela 8 – Justificações finais dos estudantes (mudanças no significado de um espaço)

Genérico 32%	Social 18%	Fronteira 14%	Território 36%
“Sim, cada tempo da História tem diferentes significados.”	“Sim, pode ser conquistado por povos diferentes.”	“Sim, a organização do espaço pode ser alterada.”	“Sim, o mesmo espaço pode passar de unificado a fragmentado.”

No gráfico 6, apresentado seguidamente, é possível observar-se a evolução das ideias dos estudantes entre o momento de recolha de ideias iniciais e o momento de levantamento de ideias finais. Denota-se que, no momento final, um maior número de estudantes apresentou ideias que foram consideradas mais sofisticadas, tendo todos os estudantes respondido à questão, contrastando com o ocorrido durante a recolha de ideias iniciais (durante a qual dez estudantes não justificaram a sua resposta).

Gráfico 6 – Distribuição das ideias dos estudantes pelas categorias que emergiram no momento inicial e no momento final (mudanças no significado de um espaço)



Em termos individuais, denotou-se que cerca de 91% dos estudantes (20 em 22) alteraram as suas ideias entre o momento de recolha de ideias iniciais e o momento de recolha de ideias finais (anexo 13). Uma vez mais, observou-se uma progressão das ideias dos estudantes, já que, num momento inicial, vários estudantes não justificaram as suas respostas, situação distinta do ocorrido no levantamento de ideias finais, no qual todos os estudantes apresentaram justificações. Por outro lado, também se verificou um decréscimo de ideias genéricas, tendo categorias mais complexas, como de ideias “sociais”, de “fronteira” e de “território” aumentado em número de ocorrência.

Que elementos tornam um território unificado?

Em relação às ideias iniciais dos estudantes sobre elementos que tornam um território unificado, quatro não responderam. No entanto, a maior parte das ideias, 43%, apresentadas num momento inicial foram consideradas incoerentes (oito em vinte e três), referindo, por exemplo, que estes eram territórios sem ligações a outros.

Cinco estudantes, cerca de 26% do total, apresentaram ideias de senso comum, procurando no termo “unificado” a justificação à sua resposta, como “é um território de união” ou “territórios que se uniram”. Igualmente, cinco estudantes, aproximadamente 26%, apresentaram ideias alternativas, como “território único”. Ainda assim, uma estudante, cerca de 5%, acabou por apresentar uma ideia aproximada, referindo os costumes e a religião como fatores unificadores de um território. Na tabela 9, é possível observar-se os dados relativos às ideias iniciais dos estudantes sobre elementos que tornam um território unificado, tal como alguns exemplos destas mesmas ideias.

Tabela 9 – Ideias iniciais dos estudantes (elementos que tornam um território unificado)

Incoerentes 43%	Senso Comum 26%	Alternativas 26%	Aproximadas 5%
“Não pertence a nenhum continente, é um país independente sem junções a outros.”	“Dois ou mais territórios que se uniram para ficarem mais fortes.”	“Território único, sem nenhum igual ou parecido.”	“Encontra-se só um Império com uma única religião e costumes.”

Num momento intermédio, utilizado para recolher dados que ajudassem a planear de uma forma mais adequada as restantes aulas desta intervenção pedagógica supervisionada, uma vez que houve um grande distanciamento temporal devido ao contexto pandémico vivenciado, todos os estudantes responderam à questão colocada. Por outro lado, o número de ideias incoerentes decresceu para cerca de 23%, de oito para cinco, tal como o de ideias de senso comum passou para aproximadamente 14%, de cinco para três.

Neste momento, surgiram ideias que fizeram emergir nova categoria (“poder político”), já que dois estudantes, cerca de 9%, mencionaram o poder político como elemento unificador de um território. No entanto, doze estudantes, aproximadamente 54%, apresentaram ideias que foram categorizadas como “espaço”, uma vez que procuraram referir a utilização que é feita de um espaço, tal como a organização do mesmo, para sustentar a sua resposta. Na tabela 10, apresentada seguidamente, é possível observar-se os dados recolhido acerca destas ideias intermédias, tal como alguns exemplos das mesmas.

Tabela 10 - Ideias intermédias dos estudantes (elementos que tornam um território unificado)

Incoerentes 23%	Senso Comum 14%	Poder político 9%	Espaço 54%
“Só ter um Império.”	“Ser unido.”	“Só ter um Imperador.”	“Não ser dividido por cidades-estado.”

Num momento final, o número de ideias incoerentes diminuiu para cerca de 18%, de cinco para quatro, enquanto as ideias que se incluíram na categoria “poder político” aumentaram para aproximadamente 27% (de duas para seis). Porém, o inverso aconteceu em relação à categoria de espaço, que passou de doze ocorrências no momento intermédio para sete, cerca de 32%, no momento final.

Neste momento final acabaram por surgir ideias que fizeram emergir duas novas categorias. Dois estudantes, cerca de 9%, interligaram a relação entre poder e espaço, mencionando que a liderança política e a organização de um espaço constituíam elementos unificadores. Estas ideias foram categorizadas como “poder e espaço político”. Por outro lado, três estudantes, aproximadamente 14%,

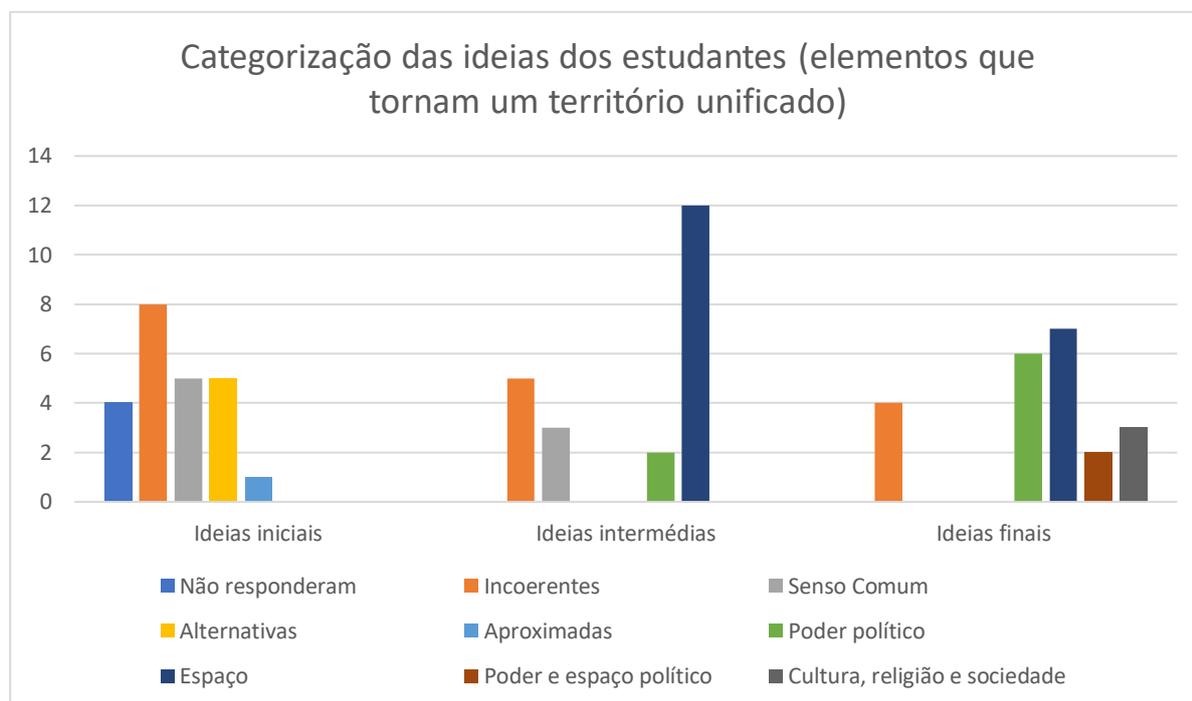
referiram a cultura, religião e sociedade como elementos unificadores de um determinado espaço. Estas ideias foram categorizadas como “cultura, religião e sociedade”. Na tabela 11, apresentada seguidamente, é possível observar-se os dados relativos às ideias finais dos estudantes sobre elementos que tornam um território unificado, tal como alguns exemplos destas mesmas ideias.

Tabela 11 - Ideias finais dos estudantes (elementos que tornam um território unificado)

Incoerente 18%	Poder político 27%	Espaço 32%	Poder e espaço político 9%	Cultura, religião e sociedade 14%
“Estar tudo unido.”	“Ser só um Imperador a mandar.”	“Não serem países diferentes.”	“Os romanos conquistaram várias terras e juntaram-nas ao seu Império, formando um território unificado.”	“Mesma religião, língua e costumes.”

No gráfico 7, é possível observar-se a evolução das ideias dos estudantes, entre os momentos de recolha de ideias iniciais, intermédias e finais, relativamente a elementos que tornam um território unificado. Destaca-se a redução do número de estudantes que não justificaram as suas respostas, tal como o progressivo surgimento de categorias consideradas cada vez mais sofisticadas.

Gráfico 7 – Distribuição das ideias dos estudantes pelas categorias que emergiram no momento inicial, no momento intermédio e no momento final (elementos que tornam um território unificado)



Em relação à evolução individual das ideias dos estudantes, observou-se que, entre o momento de recolha de ideias prévias e o momento de recolha de ideias intermédias, apenas 17% dos estudantes mantiveram as suas ideias iniciais. Entre o momento de recolha de ideias intermédias e o momento de recolha de ideias finais, 68% dos estudantes mantiveram as suas ideias (anexo 14). Igualmente, denotou-se um progressivo surgimento de categorias de ideias mais complexas, como “poder e espaço político” ou “cultura, religião e sociedade”, o que demonstra que estes estudantes compreenderam esta questão, relativa a elementos que tornam um território unificado, de uma forma cada vez mais abrangente.

O que entendes por “economia”?

Em relação ao conceito substantivo de “economia”, considerou-se que uma definição adequada deste conceito, atendendo ao ano de escolaridade destes estudantes, seria “conjunto de atividades desenvolvidas pelo ser humano para obter os bens e serviços indispensáveis à satisfação das suas necessidades”. Esta definição serviria de base para se categorizarem as ideias recolhidas.

Relativamente aos dados recolhidos, dois estudantes não responderam num momento inicial, aproximadamente 9%. Entre os restantes, oito em vinte e um estudantes, cerca de 38%, apresentaram ideias incoerentes, sem relação direta com o conceito histórico. Cinco estudantes, cerca de 24%, apresentaram ideias alternativas, também afastadas do conceito histórico, enquanto outros cinco estudantes, aproximadamente 24%, apresentaram ideias de senso comum, exemplificando este conceito com “dinheiro e negócios”.

Por outro lado, um estudante, cerca de 5%, apresentou uma ideia aproximada, embora tenha relacionado “economia” exclusivamente com comércio. Dois estudantes, aproximadamente 9% apresentaram ideias históricas restritas, demonstrando compreender que “economia” é um conjunto de atividades. Na tabela 12, é possível observar-se dados sobre as ideias iniciais dos estudantes relativas ao conceito de “economia”, tal como alguns exemplos destas mesmas ideias.

Tabela 12 – Ideias iniciais (economia)

Incoerentes 38%	Alternativas 24%	Senso Comum 24%	Aproximadas 5%	Históricas restritas 9%
“Um tipo de comércio.”	“Produção e gastos.”	“Dinheiro e negócios.”	“Processo de trocar, consumir e vender produtos.”	“Conjunto de atividades económicas que uma população possui.”

Acerca das ideias finais recolhidas sobre este conceito, um estudante voltou a não responder, aproximadamente 4% do total. Contudo, as ocorrências na categoria de ideias incoerentes decresceram para cerca de 5% (de oito para uma). Também ocorreu um decréscimo na categoria de ideias alternativas, para aproximadamente 14% (de cinco para três). Nenhuma das ideias recolhidas neste momento final foi categorizada como de “senso comum”.

Além disto, emergiram ideias mais adequadas a uma nova categoria, a de ideias “restritas”, uma vez que catorze estudantes, aproximadamente 67%, utilizaram exemplos que, embora se adequem ao conceito histórico, não o explicam na sua totalidade, tal como “trocas” ou “uso de moeda”. Três estudantes, cerca de 14%, viriam a apresentar ideias históricas restritas, distinguindo-se da categoria de

ideias restritas por compreenderem que a economia é constituída por várias atividades relacionadas, ou não, com dinheiro e comércio.

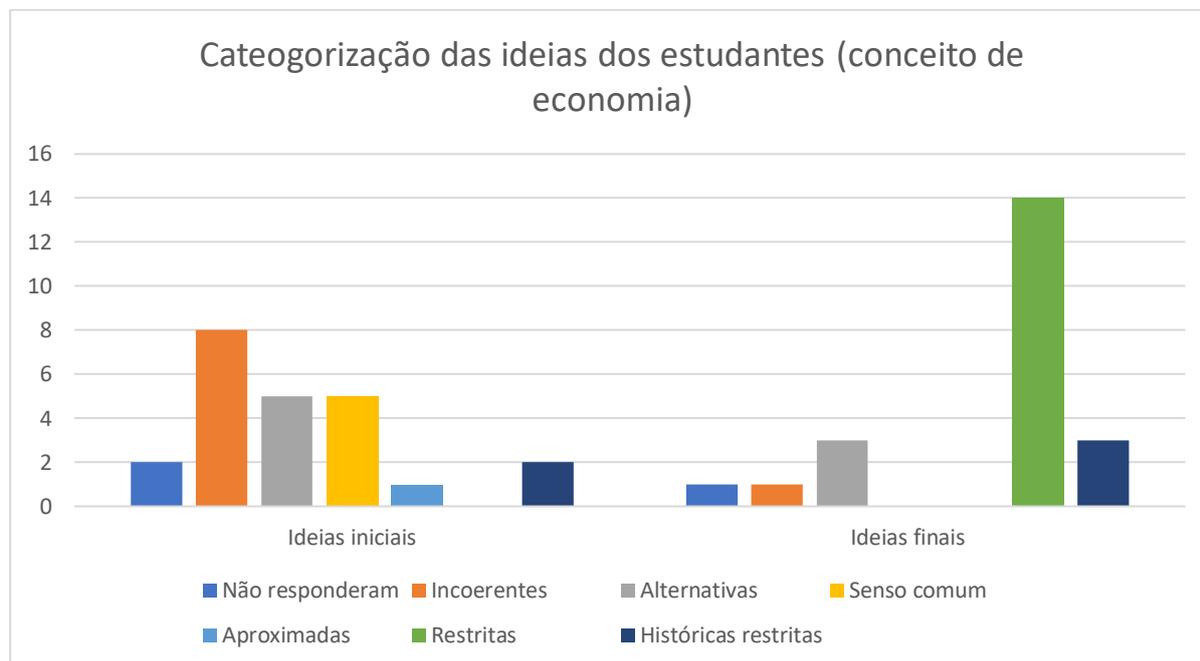
Na tabela 13, apresentada seguidamente, é possível observarem-se dados relativos às ideias finais dos estudantes acerca do conceito de “economia”, tal como alguns exemplos destas mesmas ideias finais.

Tabela 13 – Ideias finais (economia)

Incoerentes 5%	Alternativas 14%	Restritas 67%	Históricas restritas 14%
“Pode ser dinheiro ou outra coisa.”	“O modo como os romanos viviam.”	“É quando um país adota trocas ou moeda.”	“Conjunto de atividades feitas pelos humanos para obter os bens necessários.”

No gráfico 8, é possível visionar-se a evolução das ideias dos estudantes, relativamente ao conceito de “economia”, entre o momento de recolha de ideias iniciais e o momento de recolha de ideias finais. Se se comparar os dados relativos a estes dois momentos, observa-se que, no momento de ideias finais, um grande número de estudante apresentou ideias consideradas mais complexas, ao invés do que ocorria anteriormente, quando a maior parte dos estudantes apresentou ideias consideradas incoerentes.

Gráfico 8 – Distribuição das ideias dos estudantes pelas categorias que emergiram no momento inicial e no momento final (conceito de economia)



Individualmente, entre o momento de recolha de ideias iniciais e o momento de recolha de ideias finais, observou-se que cerca de 22% dos estudantes alteraram as ideias que apresentavam inicialmente (anexo 15). Neste sentido, o número de ideias incoerentes, alternativas e de senso comum também decresceu, observando-se um incremento no número de ideias restritas e também de ideias históricas restritas.

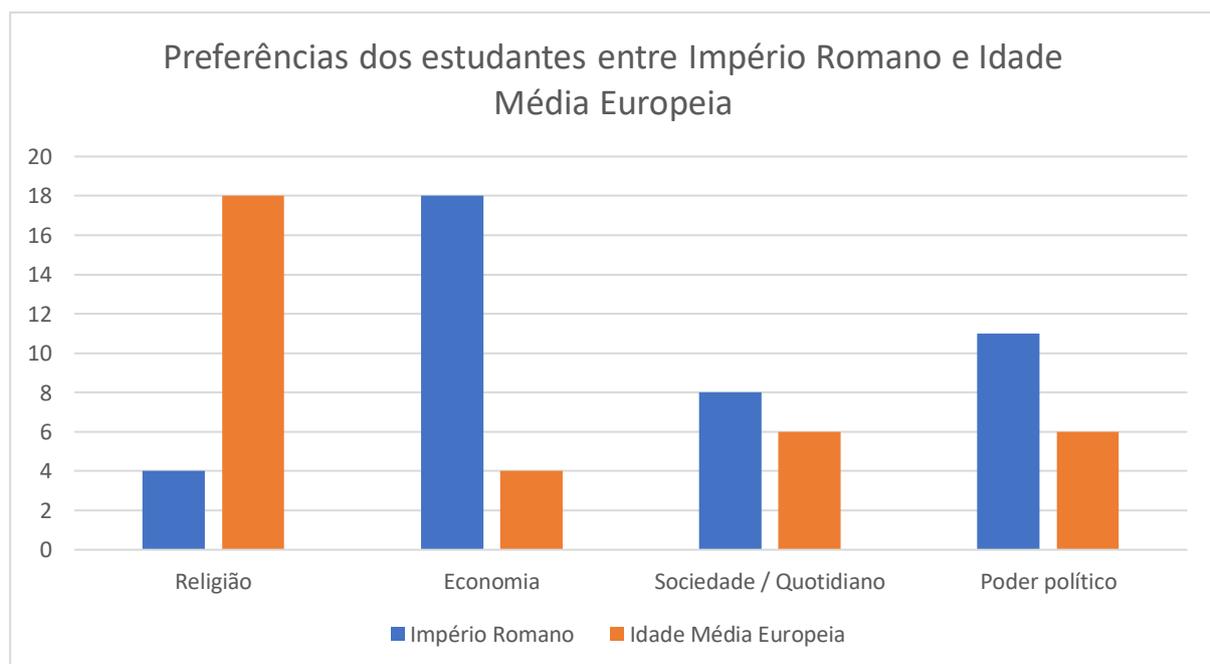
Império Romano vs Idade Média

Além destes dados, também procurei saber quais eram as “preferências” dos estudantes entre os dois períodos estudados nesta IPS (Império Romanos e Idade Média). Iniciei esta tarefa com um exercício de síntese sobre as características destes dois períodos. Seguidamente, pretendi que os estudantes refletissem acerca dos conteúdos abordados, tendo de escolher que aspetos religiosos, económicos, sociais e políticos preferiam entre estes dois períodos históricos. De seguida, apresento os dados recolhidos neste mesmo exercício. Importa referir que o número inferior de respostas em relação sociedade / quotidiano e relativamente ao poder político se deve ao facto de os estudantes terem justificado a sua “não resposta” frisando que “não queriam uma sociedade em que nem todos tivessem

os mesmos direitos, como acontecia no Império Romano e na Idade Média”. Estes estudantes também afirmaram que não concordavam que “o poder político estivesse só concentrado numa pessoa, situação que se verificava nos dois períodos históricos abordados”. Relativamente a aspetos religiosos, estes estudantes afirmaram preferir a religião praticada durante a Idade Média. As justificações mais frequentes consistiam no facto de preferirem a religião cristã por ser a religião que eles próprios praticam atualmente. Relativamente à economia, a maior parte dos estudantes selecionou a economia do Império Romano, em detrimento da praticada durante a Idade Média, frisando que o uso da moeda é “mais prático” para a economia. Sobre sociedade e quotidiano, alguns estudantes referiram que preferiam o quotidiano romano por terem momentos de lazer que valorizam mais, como as idas às termas, por oposição às festas populares e idas à missa, mais típicas da Idade Média Europeia, que não lhes agradavam tanto. Sobre política, a estruturação do poder político do Império Romano reuniu a maior parte das preferências dos estudantes, uma vez que, segundo os mesmos, “era mais organizado” por só ter um Imperador e não vários reis.

Como se pode denotar pelo gráfico 9, com exceção da religião, o período do Império Romano reuniu uma maior parte das preferências dos estudantes que a Idade Média.

Gráfico 9 – Preferências manifestadas pelos estudantes entre característica do Império Romano e da Idade Média



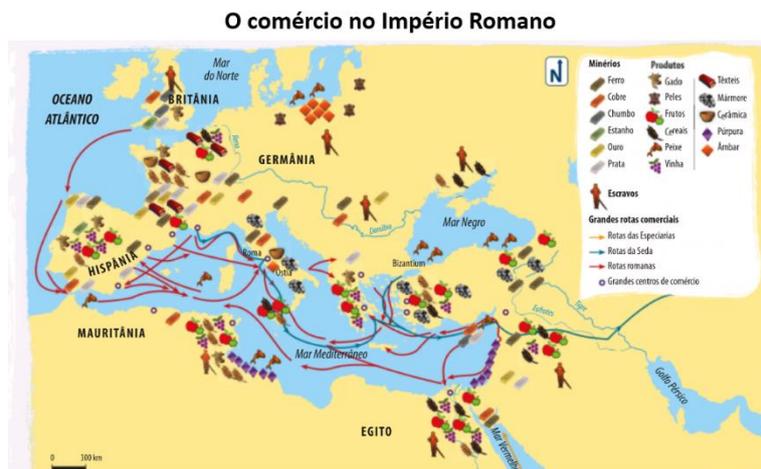
Através da realização deste exercício de “manifestação de preferências”, espera-se que os estudantes tenham refletido sobre as suas conclusões e compreendido que, como os próprios já haviam referido numa questão anterior, a mudança em História nem sempre é positiva, já que neste caso específico, estes apenas consideraram que as alterações religiosas ocorridas entre estes dois períodos foram positivas.

Capítulo IV - Materiais relativos à Intervenção Pedagógica Supervisionada

Depois de partilhados os dados recolhidos no âmbito da intervenção pedagógica supervisionada, serão agora destacadas algumas das tarefas realizadas em aula, tarefas estas que poderão ter sido relevantes para a progressão de ideias destes estudantes do sétimo ano de escolaridade em relação aos conceitos meta-históricos e substantivos abordados.

De forma a trabalhar o conceito meta-histórico de espaço, tal como o conceito substantivo de território unificado, decidiu-se utilizar esta fonte cartográfica (imagem 1), abordando o comércio praticado no Império Romano.

Imagem 1 – Fonte cartográfica sobre o comércio no Império Romano



Fonte: Manual de 7º ano *Missão História*

Para o debate desta fonte em grupo-turma, num contexto de ensino remoto, foram preparadas algumas questões, tais como:

- Consideram que o território do Império Romano era, ou não, extenso? Porquê?
- Que países é que este englobaria atualmente?
- Através desta fonte cartográfica, quais eram as vias utilizadas pelos romanos para praticar comércio? Qual seria a mais utilizada?
- Tendo em conta o que já aprenderam, acham que este era, ou não, um território unificado? Que elementos é que tornam este território num território unificado?

- Acham que esta unidade territorial poderá ter favorecido a prática comercial neste espaço? De que forma?

Desta forma, tentou-se iniciar esta análise da fonte cartográfica através de questões mais simples, cujo grau de complexidade iria aumentando até se chegar a questões que trabalhassem o conceito meta-histórico de espaço e o conceito substantivo de território unificado. Além disso, pretendeu-se abordar as implicações que o facto de este ser um território unificado teria para a economia que era praticada naquele espaço. Assim, os estudantes mostraram compreender que o significado deste território dependia da utilização que os romanos fizeram do espaço que dominaram.

Numa aula posterior, já sobre as invasões germânicas, mas ainda num contexto de ensino à distância, abordaram-se os fatores que levaram à queda do Império Romano, através da análise de fontes escritas. Seguidamente, apostou-se na análise de uma fonte cartográfica, presente no manual da disciplina, para trabalhar o conceito meta-histórico de espaço em mudança.

Em relação à fonte cartográfica apresentada na imagem 2, foram elaboradas algumas questões para serem debatidas em grupo-turma, estabelecendo paralelismos com a fonte cartográfica utilizada para abordar o comércio praticado dentro do território do Império Romano.

Imagem 2 – Fonte cartográfica sobre a organização territorial dos reinos germânicos



Assim sendo, para a abordagem desta fonte, foram elaboradas as seguintes questões:

- Nesta fonte cartográfica, será que podemos observar uma situação de continuidade ou de mudança em relação ao que vimos nos mapas do Império Romano? Que mudança(s) é/são esta(s)? Que novos territórios são estes?

- Anteriormente, o território do Império Romano era unificado ou fragmentado? E agora, o mesmo território ainda era unificado ou será que passou a ser fragmentado? Então, será que o mesmo espaço pode assumir diferentes significados ao longo da História?

Com estas questões que, mais uma vez, seguiu-se uma lógica de aumento gradual de complexidade, abordando-se o conceito meta-histórico de espaço em mudança, tal como os conceitos substantivos de território unificado e território fragmentado.

Os estudantes conseguiram compreender que, realmente, se observou uma mudança entre esta fonte cartográfica e a analisada aquando da lecionação dos conteúdos relativos ao Império Romano, argumentando que tinham ocorrido algumas mudanças e dando exemplos das mesmas. Por outro lado, entenderam que este era um território fragmentado. Uma vez que sabiam que o território do Império Romano era unificado, chegaram a esta conclusão por exclusão de partes aquando da questão “O mesmo território ainda era unificado ou será que passou a ser fragmentado?”.

Ainda nesta mesma aula voltou-se a abordar uma outra fonte cartográfica (imagem 3), também presente no manual da disciplina, representando a organização territorial europeia após a segunda vaga de invasões dos povos germânicos e muçulmanos.

Imagem 3 – Fonte cartográfica sobre a 2ª vaga de invasões



Esta fonte seria comparada com a fonte cartográfica apresentada anteriormente através das seguintes questões:

- Nesta fonte cartográfica, o espaço estava dividido entre que religiões?
- Em relação ao mapa que analisamos anteriormente, os reinos permaneceram os mesmos ou não?

Como alguns reinos se tinham mantido e outros tinham desaparecido, considerou-se que seria benéfico abordar a forma como mudanças e continuidades podem coexistir em História (até porque, nas suas ideias prévias, a grande maioria dos estudantes referiu que a História era feita mais de mudanças do que de continuidades). Para isso, colocaram-se mais algumas questões aos estudantes:

- Que reinos é que desapareceram? Que reinos é que se mantiveram?
- Através deste exemplo, acham, ou não, que mudanças e continuidades podem coexistir em História? Será que a História também é feita de continuidades?

Assim sendo, após a abordagem desta fonte cartográfica, os estudantes aprofundaram o seu entendimento acerca do conceito meta-histórico de espaço em mudança, uma vez que, durante o debate oral, mostraram compreender que a ocorrência de mudanças não impossibilita que também existam permanências num mesmo espaço/ período. Além disto, e “confrontando” as suas ideias prévias, os estudantes entenderam que também ocorrem várias permanências em História e não apenas mudanças.

Outra forma encontrada para trabalhar a mudança histórica foi a realização de fichas de trabalho acerca da sociedade do Império Romano e da sociedade da Idade Média (anexos 16 e 17), abordando os conceitos substantivos a trabalhar através de questões que gradualmente foram aumentando de complexidade. Igualmente, procurou-se que o último exercício destas fichas permitisse a organização das ideias dos estudantes através da construção de pirâmides sociais acerca das sociedades trabalhadas.

Estas fichas foram realizadas em sessões de trabalho autónomo durante o período de ensino remoto, uma vez que se considerou que seria um exercício de uma tipologia adequada para este tipo de sessão, proporcionando um bom equilíbrio entre promover a autonomia dos estudantes e orientá-los quando fosse necessário. Por outro lado, estas foram realizadas de forma colaborativa, incrementando a motivação dos estudantes.

Duas semanas mais tarde, já em contexto de ensino presencial, abordou-se a importância da Igreja Católica durante a Idade Média Europeia. Desta aula, destaca-se a fonte escrita (imagem 4)

utilizada para esclarecer os fatores que potenciaram o ganho de importância da Igreja durante o período medieval.

Imagem 4 – Fonte escrita sobre o papel da Igreja

“Com a queda do Império Romano a população perdeu a estabilidade de que beneficiava. Quando Roma caiu, as pessoas passaram a ver a Igreja não apenas como um guia espiritual, mas também como uma instituição capaz de dar apoio político e social.” Timothy Hall, *World History*

Apoio à população durante um período conturbado (invasões)

Para trabalhar esta fonte, colocaram-se as seguintes questões:

- Durante o Império Romano, a população deste tinha uma vida relativamente estável ou não? E depois da queda deste Império? Porquê?
- Estamos, então, perante uma situação de mudança ou de continuidade? Esta mudança foi positiva ou negativa?
- Como é que neste período conturbado a Igreja aumentou a sua influência?

Desta forma, aproveitou-se esta passagem de um período mais “calmo” para um período de maior instabilidade para que os estudantes refletissem se, em História, a evolução é sempre positiva, tal como estes estudantes alegaram nas suas ideias prévias, nas quais a maioria associou a ideia de evolução a uma lógica de progresso.

Igualmente, além de se ter explorado as causas do incremento de importância que se observou em relação à Igreja durante este período, trabalhou-se, uma vez mais, o conceito meta-histórico de mudança. Os estudantes mostraram entender que o clima de instabilidade provocado pelas invasões “prejudicou” as condições de vida das populações, tal como perceberam de que forma é que a Igreja “aproveitou” esta situação para aumentar a sua influência. Como conclusão desta aula, considerou-se que seria benéfica uma análise da seguinte fonte escrita (imagem 5):

A IGREJA ENQUANTO FATOR UNIFICADOR?

- “A cristianização do mundo bárbaro fez da religião um fator de unidade da Europa, um território que estava politicamente dividido.”

Acerca desta fonte, levantaram-se as seguintes questões:

- O que é que significa “um território politicamente dividido”?
- Porque é que a Igreja era um fator de unidade?

Assim, a intencionalidade na análise desta fonte foi, uma vez mais, abordar os conceitos substantivos de território unificado e fragmentado, conceitos sobre os quais a maioria dos estudantes apresentou ideias prévias vazias ou de senso comum. Além disto, tentou-se que os estudantes refletissem se mesmo dentro de um território fragmentado podem existir fatores unificadores, como era o caso da Igreja durante a Idade Média Europeia.

Neste momento, denotou-se que os estudantes já sentiram alguma dificuldade em compreender esta situação, tendo ficado um pouco confusos por terem presente que este era um período marcado por invasões e guerras. Assim, estranharam o facto de povos que praticavam a mesma religião serem inimigos. Imediatamente tentou-se esclarecer que este processo de evangelização das populações foi um processo gradual e não imediato.

Mais uma vez, foi notório que os estudantes têm tendência a considerar que as mudanças em História são mais imediatas do que graduais, apesar de já terem sido questionados, por exemplo, se a ocorrência de invasões e conseqüente queda do Império Romano teria sido um processo imediato ou gradual (convém referir que a maior parte dos estudantes que interveio oralmente mostrou entender que este foi um processo gradual).

É importante que os estudantes entendam que as mudanças também podem ser graduais (Gago, 2020). Contudo, percebeu-se a importância de trabalhar este aspeto na ficha de recolha de ideias finais, disponibilizada anteriormente.

Considerações finais

No decorrer desta IPS, que seguiu o paradigma da aula oficina (Barca, 2004), pondo em prática a teoria cognitivista do conhecimento, entenderam-se os benefícios desta mesma forma de trabalho. As ideias prévias dos estudantes acabaram por permitir que o professor estagiário adequasse a planificação das aulas, entendendo que aspetos é que estes jovens poderiam ter mais dificuldades em compreender, conseguindo-se utilizar materiais adequados.

Neste sentido, a recolha de ideias intermédias acabou por permitir um melhor acompanhamento da progressão de ideias dos estudantes, adequando as aulas que ainda seriam lecionadas no decorrer desta intervenção pedagógica supervisionada aos dados recolhidos neste mesmo questionário. Por outro lado, esta mesma recolha de ideias intermédias também se revelou relevante, de forma a contrariar o “afastamento” entre professor e estudantes que o período de ensino à distância provocou. No mesmo sentido, uma vez que esta intervenção pedagógica supervisionada se prolongou no tempo, decorrendo no segundo e terceiro períodos letivos, esta recolha de ideias intermédias revelou-se bastante vantajosa.

Igualmente, ao se ter tentado promover uma maior autonomia dos estudantes, tal como tendo apostado no trabalho colaborativo e em questões reflexivas acerca dos conceitos meta-históricos de espaço e mudança, conseguiu-se que os estudantes tivessem realmente compreendido estas temáticas, não se limitando a memorizá-las temporariamente.

Com uma aposta no *feedback* individual, fosse na correção das fichas de trabalho, fosse em momentos de debate oral durante as sessões síncronas, conseguiu-se acompanhar os estudantes de forma mais eficaz durante o período de ensino à distância, ajudando-os a “enfrentar” certas dificuldades que, naturalmente, foram surgindo.

Assim sendo, pensa-se que esta progressão das ideias dos estudantes ficou bem patente na recolha de ideias finais, uma vez que se verificou uma evolução positiva da parte de praticamente a totalidade dos membros da turma. No mesmo sentido, foi notório que os próprios estudantes se foram familiarizando com esta forma de trabalho, já que, aquando da recolha de ideias prévias, se mostraram receosos que se viesse a atribuir uma classificação às respostas que dessem. Após se ter explicado que este exercício apenas serviria para melhor planear futuras aulas, estas questões não voltaram a ser colocadas, nem aquando da recolha de ideias intermédias, nem durante a recolha das ideias finais. Da mesma forma, os estudantes mostraram-se satisfeitos pela aposta no trabalho colaborativo como forma prioritária de abordar as temáticas em detrimento do trabalho individual (embora este também seja

necessário e também tenha ocorrido). Pensa-se que este incremento de motivação dos estudantes também foi um dos fatores que contribuiu para a sua progressão de ideias.

Ainda assim, certos aspetos poderiam ter decorrido de uma forma mais positiva. Como foi referido anteriormente, o facto de a recolha de ideias prévias ter decorrido via *online*, em virtude da situação pandémica do início deste ano, fez com que apenas se conseguisse verificar que alguns estudantes não tinham respondido a certas questões posteriormente. Assim, existe algum receio que alguns não tenham respondido por não terem compreendido o que se pedia nestas mesmas questões, acabando por não pedir esclarecimentos. Caso esta recolha tivesse decorrido presencialmente, a realização desta ficha de ideias prévias teria sido acompanhada de perto, assegurando-se que esta situação não ocorreria. Igualmente, apesar de a progressão de ideias dos estudantes em relação a questões mais diretas ter sido notória, a progressão em relação às questões em que os estudantes tinham de apresentar justificações que sustentassem as suas posições já não foi tão significativa.

Considera-se, desta forma, que seria positivo que este tipo de trabalho sobre alguns destes aspetos pudesse ter sido continuado durante mais alguns meses, de forma a tentar proporcionar uma maior progressão de ideias em relação ao conceito meta-histórico de espaço e ao conceito meta-histórico de mudança.

No mesmo sentido, pensa-se que o facto de apenas três das nove aulas relativas a esta intervenção pedagógica supervisionada terem decorrido presencialmente também pode ter prejudicado a progressão das ideias dos estudantes já que é naturalmente mais difícil acompanhar-se os estudantes neste contexto. Por outro lado, o facto de as próprias aulas à distância terem menos “tempo útil” devido aos variados problemas técnicos que foram surgindo também diminuiu a capacidade de recolher mais dados num momento intermédio. No mesmo sentido, o facto de o plano de ensino à distância desta escola contemplar que, num contexto de ensino *online* um dos três tempos semanais da disciplina passasse a aula de trabalho autónomo, mantendo-se apenas duas sessões síncronas, também criou mais alguns constrangimentos em termos temporais. Este tempo perdido teve de ser “compensado” posteriormente, o que acabou por limitar a quantidade de dados recolhidos no momento final.

Serão, agora, abordadas as questões relativas a esta intervenção pedagógica supervisionada. Relativamente à questão “Quais as ideias prévias que os estudantes, à entrada para o terceiro ciclo, apresentam sobre o conceito meta-histórico de espaço em mudança?”, pode-se depreender que a maior parte dos estudantes apresentou ideias prévias que estavam de acordo com a investigação, associando, por exemplo, a mudança a progresso e considerando que a História é mais feita de mudanças do que

de continuidades. No entanto, ficou demonstrado que estes estudantes não conseguiam sustentar as suas posições através de justificações válidas. Por outro lado, estes estudantes revelaram, logo desde as suas ideias iniciais, que o mesmo espaço poderia assumir diferentes significados.

Sobre a questão “Como é que os estudantes analisam os mais variados tipos de fonte, com especial relevo para as fontes cartográficas e iconográficas?”, os estudantes desta turma demonstraram conhecimentos satisfatórios na análise de fontes cartográficas, conseguindo “localizar-se” satisfatoriamente e entender as mudanças que ocorreram num mesmo espaço. Em relação às fontes iconográficas, estes estudantes também foram demonstrando um entendimento aprofundado destas, sabendo procurar informação relevante e interpretar as mesmas, tal como relacioná-las com os conteúdos substantivos estudados e entender as fontes de cada uma.

Acerca da questão “Qual a progressão de ideias que ocorreu nos estudantes, quer em relação a conceitos meta-históricos, quer em relação a conceitos substantivos?” pensa-se que, através dos dados disponibilizados anteriormente, pode-se depreender que se observou uma progressão generalizada das ideias dos estudantes, quer em relação aos conceitos meta-históricos de espaço e de mudança, quer em relação aos conceitos substantivos abordados. No entanto, foi notório que os estudantes revelaram muita mais facilidade em responder a questões mais diretas do que propriamente a questões em que tivessem de justificar as suas opções. Porém, também nestas questões mais complexas se denotou uma evolução positiva nas ideias dos estudantes.

Em relação à questão “Qual o papel das estratégias e tarefas de autorregulação dos estudantes?”, percebeu-se que estas foram não só importantes para eu monitorizar a progressão de ideias dos estudantes, como também para os próprios, que foram refletindo acerca da sua própria evolução, identificando aspetos que deveriam melhorar, algo que, em última análise, terá contribuído para a sua progressão de ideias.

Sobre a questão-major, “Como é que os estudantes pensam o significado do espaço histórico em mudança, atendendo ao modo como o espaço unificado, política e culturalmente, do Império Romano deu lugar à diversidade de espaço(s)?”, os estudantes compreenderam que esta alteração no significado deste espaço se deu de forma gradual, tal como entenderam a forma como estas alterações ocorreram (nomeadamente através do enfraquecimento progressivo do Império Romano).

Neste sentido, pensa-se que a tarefa na qual foi solicitado aos estudantes que escolhessem que características é que preferiam entre cada um destes períodos também foi importante, uma vez que

tiveram de refletir acerca destes aspetos. Em relação ao conceito de espaço unificado também ocorreu uma progressão nas ideias destes estudantes, algo que os dados mencionados anteriormente corroboram.

Em suma, esta intervenção pedagógica supervisionada foi bastante proveitosa para a formação profissional do professor estagiário que, com o decorrer destas aulas, foi ganhando um maior conforto no papel de professor, algo que terá proporcionado uma aprendizagem mais efetiva aos estudantes desta turma. Relativamente ao paradigma da aula oficina (Barca, 2004), este também se revelou bastante útil para monitorizar e proporcionar uma maior progressão das ideias dos estudantes, nomeadamente através de uma adequação das tarefas e atividades propostas às ideias dos elementos desta turma. Concluindo, considerou-se que esta intervenção pedagógica supervisionada se revelará muito positiva para o futuro profissional do professor estagiário, uma vez que permitiu que uma experiência no trabalho com os estudantes e um maior conforto enquanto professor no paradigma da aula oficina (Barca, 2004).

Referências bibliográficas

- Ashby, R., Lee, P. & Shemilt, D. (2005). Putting Principles into Practice: Teaching and Planning. Em S. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How Students Learn: History in the Classroom* (pp. 79-178). The National Academies Press.
- Bain, R. (2005). "They thought the world was flat?" Applying the principles of How People Learn in Teaching High School History. Em S. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How Students Learn: History in the Classroom* (pp. 179-213). The National Academies Press.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. Em I. Barca (Org.), *Para uma educação de qualidade: Actas das quartas jornadas de Educação Histórica* (pp. 131-144). CIED / Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Barca, I. (2010). Narrativas e Consciência Histórica dos Jovens. Em *Ensenanza de las Ciencias Sociales, 10*, 22-28.
- Barnes, D. (1992). The role of talk in learning. Em K. Norman (Ed.) *Thinking voices* (pp.123-128). Hodder and Stoughton.
- Barton, K. & Levstik, L. (2001). Explicações da significância histórica em alunos do ensino básico. Em *O Estudo da História, 4*, 207-236.
- Barton, K. (2001). Ideias das crianças acerca da mudança através dos tempos: resultados de investigação nos Estados Unidos e na Irlanda do Norte. Em I. Barca (Org.), *Actas das primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica – Perspectivas em educação histórica* (pp.55-68). Universidade do Minho.
- Bombarde, O. (1991). *As Longas Viagens dos Bárbaros*. Civilização.
- Braudel, F. (1987). *O Mediterrâneo, o Espaço e a História*. Teorema.
- Craft, M. (1984). Education for Diversity. Em *Education and cultural pluralism* (pp.5-26). Falmer Press.
- Donovan, S. & Bransford, J. (2005). Introduction. Em S. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How Students Learn: History in the Classroom* (pp.1-27). The National Academies Press.
- Durbin, G., Morris, S. e Wilkinson, S. (1990). *Learning from Objects*. English Heritage.
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de Olhares: Construtivismo e Multiperspetiva no Processo de Aprendizagem*. Pensar a educação.
- Gago, M. (2020). *Mudança em História*. Comunicação - apresentação no âmbito da Unidade Curricular de Metodologia do ensino de História II. Universidade do Minho.
- Gago, M. (2020). *Ser professor investigador*. Comunicação - apresentação no âmbito da Unidade Curricular de Metodologia do ensino de História II. Universidade do Minho.
- Germinari, G. (2011). *Educação Histórica: A constituição de um campo de pesquisa*. Universidade Tuiuti do Paraná.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História (Progression in student's understandings of the discipline of history). In I. Barca (Org.) *Actas das primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica - Perspectivas em Educação Histórica* (pp.13-22). Universidade do Minho.

- Lee, P. (2003) “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: Compreensão das pessoas do passado. Em Barca, I., *Educação Histórica e Museus* (pp.19-36). Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. Em S. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How Students Learn: History, Mathematics and Science in the Classroom* (pp. 31-77). The National Academies Press.
- Lefebvre, H. (2000). *La production de l'espace*. (4ª ed). Éditions Anthropos.
- Machado, E. (2005). *Mudança em História – concepções de alunos do 7º ano de escolaridade*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Marinho, C. & Solé, G. (2015). *A cartografia portuguesa na representação do espaço na Idade Moderna: sua interpretação por alunos do ensino secundário*. (Relatório de Estágio). Universidade do Minho.
- Matyszak, P. (2015). *Roma Antiga*. Editorial Bizâncio.
- Ministério da Educação [ME] (2018). *Aprendizagens Essenciais de História do 7º ano de escolaridade*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_7a_ff.pdf
- Monsanto, M. (2004). *Concepções de alunos sobre significância histórica no contexto da história de Portugal: um estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico e secundário*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho.
- Pais, J. (1999). *Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Celta.
- Parker, P. (2019). *História Mundial: da Antiguidade à Era da Informação*. Texto Editores.
- Pérez, C. E. (2016). *O ocaso de Roma: crise, decadência e divisão do Império*. Atlântico Press.
- Rüsen, J. (2015). *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Editora UFPR.
- Schmidt, M. (2017). *Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história*. Universidade Federal do Paraná.
- Schmidt, M. & Urban, A. (2018). O que é Educação Histórica. *Coleção Educação Histórica*, Volume I. W.A. Editores.
- Solé, G. (2017). *As competências específicas no ensino da História: a dimensão da temporalidade para a compreensão histórica*. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Shemilt, D. (2012). Why don't we learn from the past? Em L. Perikleous & D. Shemilt (Eds.), *The Future of the Past: Why History Education Matters* (pp.69-127). Association for Historical Dialogue and Research.
- Vansledright, B. (1998). On the importance of Historical Positionality to thinking about and Teaching History. *International Journal of Social Education*, 2, 1-18.

Anexos

Anexo 1 – 1ª parte do questionário de ideias prévias



Levantamento de Ideias Prévias - Império Romano

As questões devem ser respondidas de acordo com as vossas ideias, sem qualquer ajuda. Não se preocupem, o objetivo deste questionário é apenas ajudar na planificação de aulas, e não "classificar-vos".

***Obrigatório**

Nome e número: *

A sua resposta

O que entendes por "economia"? *

A sua resposta

Que diferenças e semelhanças é que achas que existem entre um Império e um Reino? *

A sua resposta

Existe algum Império ou Reino que gostasses de estudar? Justifica. *

A sua resposta

Refere um exemplo de um território unificado. *

Anexo 2 – 2ª parte do questionário de ideias prévias

Que elementos é que fazem com que o território que referiste seja unificado? *

A sua resposta

Na tua opinião, a História é feita mais de mudanças ou mais de continuidades? *

A sua resposta

E a vida das pessoas, é mais feita de mudanças ou de continuidades? *

A sua resposta

A mudança em História pode ser positiva, negativa ou ambas? *

A sua resposta

Num jogo de basquetebol, as equipas trocam de campo ao intervalo. Desta forma, o espaço do meio campo defensivo de uma equipa na primeira metade será, na segunda metade do jogo, o seu meio campo ofensivo. Assim sendo, consideras que é um determinado espaço que dita o seu próprio significado ou que este significado está dependente da utilização efetuada? Justifica. *



Anexo 3 – 3ª parte do questionário de ideias prévias

Será, ou não, possível que, em História, o mesmo espaço assuma diferentes significados em períodos diferentes? Justifica. *

A sua resposta

Portugal não é banhado pelo mar Mediterrâneo. Então, como é que explicas que Portugal seja considerado um país mediterrânico? *

A região Mediterrânica: o berço da Europa

A bacia do Mediterrâneo estende-se cerca de 3 800 km de leste para oeste, desde o extremo de Portugal até à costa do Líbano, e cerca de 1 000 km de norte para sul, desde a Itália até Marrocos e à Líbia. Na União Europeia, a região Mediterrânica abrange sete Estados-Membros, quer parcial (França, Portugal, Itália, Espanha) quer integralmente (Grécia, Malta, Chipre).

A sua resposta

Anexo 4 – Questionário de ideias intermédias

O que entendes, agora, por "economia"? *

A sua resposta

Achas que em todas as economias ocorre, ou não, circulação de dinheiro/moeda? *

- Sim
 Não

O Império Romano era, ou não, um "território unificado"? Porquê? *

A sua resposta

Anexo 5 – Exercício de síntese

Império Romano VS Idade Média

Nome: _____ Nº: _____

1- Preenche a seguinte tabela:

IMPORTANTE: só podes escrever um máximo de 10 palavras em cada retângulo, portanto seleciona as características que consideras mais importantes.

Páginas do Manual	Império Romano	Caraterísticas da...	Idade Média	Páginas do Manual
104, 105, 106 e 107		Religião		106, 107, 128, 129
94 e 95		Economia		121
96, 97, 98 e 99		Sociedade / Quotidiano		124, 125, 126 e 127
92 e 93		Poder Político		122 e 123

1.1. Se pudesses criar uma civilização com características do Império Romano e da Idade Média, em relação a estes aspetos, quais escolherias? (assinala com um X)

a) Religião: Império Romano: ____ Idade Média: ____

Justificação:

b) Economia: Império Romano: ____ Idade Média: ____

Justificação:

c) Sociedade / Quotidiano: Império Romano: ____ Idade Média: ____

Justificação:

d) Poder político: Império Romano: ____ Idade Média: ____

Justificação:

Anexo 6 – 1ª parte do questionário de recolha de ideias finais

1.2. Tendo em conta as tuas respostas anteriores, achas que a História é feita de: (assinala com um X uma das opções)

a) Mudanças: ____ b) Continuidades: ____ c) Ambas as opções anteriores: ____

Justificação:

1.3. Achas que as mudanças em História são...

a) Positivas: ____ b) Negativas: ____ c) Ambas as opções anteriores: ____

Justifica a tua resposta recorrendo a exemplos de conteúdos já abordados na disciplina.

2- Analisa as seguintes fontes cartográficas:

a) Império Romano



Figura 1 - Fonte: Britânica, Escola

b) Reinos bárbaros



Figura 2 - Fonte: Toda Matéria

2.1. Qual destas duas fontes cartográficas corresponde a um território unificado? Justifica.

2.2. Será que o mesmo espaço pode, ao longo da História, assumir diferentes significados? Justifica.

2.3. Achas que o Império Romano do Ocidente simplesmente “acabou” de um momento para o outro (de forma brusca) ou que foi “acabando” (através de um processo demorado)?

Anexo 7 – 2ª parte do questionário de recolha de ideias finais

2.4. Tendo em conta a tua resposta anterior, consideras que as mudanças em História são, na sua maioria...

a) Mudanças imediatas: ____ b) Mudanças graduais: ____

Justifica com exemplo de conteúdos já abordados.

3- O mapa apresentado retrata o território português na atualidade.



a) Em 2050, que aspeto é que achas que o território português terá? Achas que irá ficar maior ou mais pequeno? Pensas que irá sofrer muitas alterações ou não?

Bom trabalho!!!

Anexo 8 – Evolução individual das ideias dos estudantes (História feita de mudanças, continuidades ou de mudanças e de continuidades)

Nº estudante	Ideia Inicial	Ideia Final
1	Mudanças	Ambas
3	Continuidades	Ambas
4	Mudanças	Ambas
5	Ambas	Ambas
6	Continuidades	Mudanças
7	Mudanças	Mudanças
8	Mudanças	Mudanças
9	Mudanças	Ambas
10	Mudanças	Mudanças
11	Mudanças	Ambas
12	Mudanças	Mudanças
13	Ambas	Ambas
14	Continuidades	Mudanças
15	Mudanças	Mudanças
16	Mudanças	Ambas
17	Mudanças	Mudanças
18	Mudanças	Ambas
19	Continuidades	Ambas
20	Mudanças	Ambas
21	Mudanças	Ambas
22	Mudanças	Ambas
23	Mudanças	Mudanças

Anexo 9 – Evolução individual das justificações dos estudantes (História feita de mudanças, continuidades ou de mudanças e continuidades)

Nº estudante	Ideia Inicial	Ideia Final
1	Experiência recente	Continuum atemporal

3	Continuum atemporal	Experiência pessoal
4	Não justificou	Continuum atemporal
5	Continuum atemporal	Continuum atemporal
6	Não justificou	Substantivo
7	Não justificou	Não justificou
8	Não justificou	Continuum atemporal
9	Não justificou	Não justificou
10	Passado deficitário	Passado deficitário
11	Não justificou	Não justificou
12	Não justificou	Não justificou
13	Continuum atemporal	Contexto emergente
14	Não justificou	Não justificou
15	Não justificou	Não justificou
16	Não justificou	Continuum atemporal
17	Não justificou	Não justificou
18	Não justificou	Não justificou
19	Não justificou	Continuum atemporal
20	Continuum atemporal	Passado deficitário
21	Não justificou	Não justificou
22	Não justificou	Passado deficitário
23	Não justificou	Não justificou

Anexo 10 – Evolução individual das ideias dos estudantes (mudanças em História são positivas, negativas ou positivas e negativas)

Nº estudante	Ideia Inicial	Ideia Final
1	Positivas	Ambas
3	Ambas	Ambas
4	Ambas	Ambas
5	Positivas	Positivas
6	Não respondeu	Ambas

7	Positivas	Ambas
8	Não respondeu	Ambas
9	Positivas	Ambas
10	Ambas	Ambas
11	Positivas	Positivas
12	Positivas	Ambas
13	Ambas	Ambas
14	Positivas	Ambas
15	Ambas	Ambas
16	Não respondeu	Ambas
17	Não respondeu	Ambas
18	Positivas	Negativas
19	Não respondeu	Ambas
20	Positivas	Ambas
21	Positivas	Ambas
22	Positivas	Ambas
23	Não respondeu	Ambas

Anexo 11 – Evolução individual das justificações dos estudantes (mudanças em História são positivas, negativas ou positivas e negativas)

Nº estudante	Ideia Inicial	Ideia Final
1	Não justificou	Contrabalanço
3	Senso comum	Senso comum
4	Senso comum	Progresso
5	Não justificou	Progresso
6	Não justificou	Contrabalanço
7	Não justificou	Senso comum
8	Não justificou	Senso comum
9	Não justificou	Progresso
10	Senso comum	Não justificou

11	Progresso	Progresso
12	Progresso	Contrabalanço
13	Contrabalanço	Contrabalanço
14	Não justificou	Não justificou
15	Não justificou	Não justificou
16	Não justificou	Progresso
17	Não justificou	Progresso
18	Não justificou	Progresso
19	Não justificou	Não justificou
20	Não justificou	Contrabalanço
21	Não justificou	Não justificou
22	Progresso	Progresso
23	Não justificou	Não justificou

Anexo 12 – Evolução individual das ideias dos estudantes (mudanças no significado de um espaço)

Nº estudante	Ideia Inicial	Ideia Final
1	Sim	Sim
3	Sim	Sim
4	Sim	Sim
5	Sim	Sim
6	Sim	Sim
7	Sim	Sim
8	Não	Sim
9	Sim	Sim
10	Sim	Sim
11	Sim	Sim
12	Não	Sim
13	Sim	Sim
14	Sim	Sim

15	Sim	Sim
16	Não	Sim
17	Sim	Sim
18	Sim	Sim
19	Sim	Sim
20	Sim	Sim
21	Sim	Sim
22	Sim	Sim
23	Sim	Sim

Anexo 13 – Evolução individual das justificações dos estudantes (mudanças no significado de um espaço)

Nº estudante	Ideia Inicial	Ideia Final
1	Território	Genérico
3	Genérico	Genérico
4	Genérico	Social
5	Genérico	Genérico
6	Não justificou	Genérico
7	Genérico	Fronteira
8	Não justificou	Fronteira
9	Genérico	Território
10	Social	Fronteira
11	Não justificou	Território
12	Não justificou	Social
13	Território	Genérico
14	Genérico	Território
15	Genérico	Território
16	Não justificou	Genérico
17	Não justificou	Território
18	Genérico	Social

19	Não justificou	Território
20	Fronteira	Território
21	Não justificou	Social
22	Não justificou	Território
23	Não justificou	Genérico

Anexo 14 – Evolução individual das ideias dos estudantes (elementos que tornam um território unificado)

Nº estudante	Ideia Inicial	Ideia Intermédia	Ideia Final
1	Incoerente	Espaço	Espaço
2	Senso comum	Espaço	(faltou)
3	Não respondeu	Não respondeu	Poder político
4	Alternativa	Espaço	Poder e espaço político
5	Senso comum	Espaço	Espaço
6	Senso comum	Senso comum	Cultura e religião
7	Incoerente	Espaço	Incoerente
8	Não respondeu	Incoerente	Poder político
9	Senso comum	Senso comum	Poder político
10	Incoerente	Espaço	Poder político
11	Senso comum	Incoerente	Incoerente
12	Alternativa	Espaço	Cultura e religião
13	Aproximada	Espaço	Poder e espaço político
14	Incoerente	Espaço	Espaço
15	Incoerente	Poder político	Incoerente
16	Alternativa	Incoerente	Incoerente
17	Alternativa	Incoerente	Poder político
18	Incoerente	Senso comum	Espaço
19	Não respondeu	Espaço	Espaço
20	Alternativa	Espaço	Espaço
21	Incoerente	Incoerente	Cultura e religião

22	Incoerente	Espaço	Poder político
23	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu

Anexo 15 – Evolução individual das ideias dos estudantes (conceito de economia)

Nº estudante	Ideia Inicial	Ideia Final
1	Alternativa	Alternativa
2	Senso comum	Restrita
3	Não respondeu	Não respondeu
4	Aproximada	Histórica restrita
5	Incoerente	Histórica restrita
6	Incoerente	Restrita
7	Senso comum	Incoerente
8	Histórica restrita	Histórica restrita
9	Incoerente	Restrita
10	Senso comum	Restrita
11	Alternativa	Restrita
12	Histórica restrita	Restrita
13	Senso comum	Histórica restrita
14	Incoerente	Restrita
15	Incoerente	Restrita
16	Não respondeu	Restrita
17	Incoerente	Restrita
18	Alternativa	Restrita
19	Incoerente	Restrita
20	Senso comum	Restrita
21	Incoerente	Restrita
22	Alternativa	Alternativa
23	Alternativa	Alternativa

Anexo 16 – Ficha de trabalho acerca da sociedade romana

Ficha de Trabalho – Sociedade Romana

Nome: _____ Nº: _____

1- **Analisa** a seguinte fonte escrita:

Documento 1 - O culto ao Imperador

“Bons, benditos e felizes sejam o Imperador César Augusto (...) sua essência divina.”

Inscrição de um altar dedicado pela plebe ao Imperador Augusto

Documento 2 – Os poderes do Imperador

“(O Imperador) no Senado, é o primeiro entre todos. É general vitorioso. Dispõe de poder tribunicio, que lhe dá o direito de veto sobre as decisões de outros magistrados. É grande pontífice, que lhe assegura o controlo de todas as funções religiosas.”

Mossé (historiador atual), *História do Mundo Antigo*

1.1- Através do **documento 1**, consideras que o poder do Imperador, era **sacralizado**, ou não? **Justifica**.

1.1.1- Em que outra sociedade que já estudaste também existia este poder?

1.2- A partir do **documento 2**, **transcreve** um excerto que comprove que o Imperador possuía:

- a) Poder administrativo:
- b) Poder militar:
- c) Poder legislativo:
- d) Poder religioso:

2- **Lê** a seguinte fonte escrita:

Documento 3 – A ordem senatorial e a ordem equestre

“A ordem senatorial era constituída pelos senadores, que eram escolhidos pelo Imperador de entre os cidadãos que possuíssem fortuna superior a um milhão de sestércios. Eram, geralmente, grandes latifundiários e ocupavam os principais cargos administrativos e religiosos. A ordem equestre era constituída pelos “cavaleiros”, cidadãos que possuíam riqueza superior a 400 mil sestércios. Eram, geralmente, proprietários de terra ou comerciantes e podiam exercer cargos na administração do Império.”

Cláudia Amaral, Elisabete Jesus, Eliseu Alves e Maria Helena Pinto, *Missão História 7º ano*

2.1- Através da análise do **documento 3**, qual das duas ordens é que teria mais direitos? **Justifica**, mencionando, pelo menos, dois motivos que sustentem a tua opinião.

3- **Analisa** a seguinte fonte escrita:

Documento 4 – Os plebeus

“Os plebeus eram homens livres, menos poderosos e ricos que os membros das ordens senatorial e equestre. Incluíam-se, neste grupo, os pequenos proprietários, comerciantes e artesãos. Alguns eram tão pobres que subsistiam graças às distribuições gratuitas de trigo de ricos e poderosos. Outros tornavam-se clientes de homens ricos e poderosos, recebendo sustento em troca do seu voto nas eleições para o Senado ou outras magistraturas.”

Custódio Lagartixa, Helena Pereira e José Gomes, *Viver a História 7º ano*

3.1- **Transcreve** do **documento 4** uma frase (para cada uma das alíneas) que explicita cada uma das seguintes situações:

4- **Lê** a seguinte fonte escrita:

Documento 5 - Os Libertos

“Na sociedade romana, a condição de liberto qualificava os escravos que tinham sido libertados pelo proprietário. Apesar de serem livres, estavam obrigados a manter-se fiéis ao antigo amo e a desempenhar atividades que este lhes atribuísse.”

Carles Buenacasa Pérez (historiador atual), *O Esplendor do Império*

- 4.1- Através do **documento 5**, **refere** quem eram os libertos.
- 4.2- Quais eram as **duas obrigações** que o **documento 5** revela que os libertos tinham?
- 4.3- A existência deste grupo social demonstra, ou não, que existia **mobilidade social** na sociedade romana? **Justifica**.

5- **Analisa** a seguinte fonte escrita:

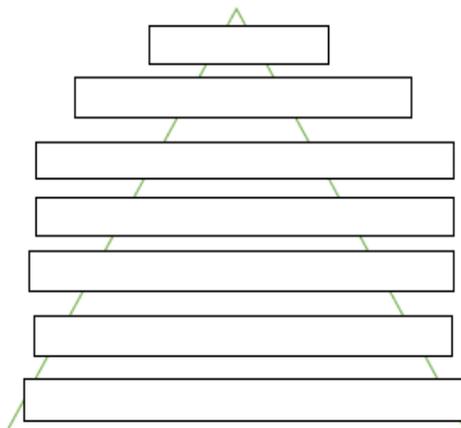
Documento 6 – As mulheres

“A mulher romana tinha maior liberdade que a grega, pelo menos em alguns aspetos da sua vida: não ficava recolhida no gineceu (...). Contudo, a participação na vida política continuava a ser-lhe proibida. A mulher romana realizava os mesmos trabalhos que o homem. As esposas de plebeus e dos camponeses exerciam os mesmos trabalhos que os maridos.”

Maria Jesus Fuente (historiadora atual), *Las Mujeres en la Antigüedad y la Edad Media*

- 5.1- Através do **documento 6**, **refere** uma **semelhança** e uma **diferença** entre a mulher grega e a mulher romana.
- 5.2- Se tivesses de escolher, **preferias** ser uma mulher na sociedade grega ou na sociedade romana? **Justifica**.
- 5.3- Consideras que a **mulher** romana tinha mais ou menos **direitos** que os **libertos**? **Justifica**.

6- **Preenche** a pirâmide social romana:



- Ordem equestre;
- Ordem senatorial;
- Imperador;
- Mulheres;
- Escravos;
- Libertos;
- Plebeus.

6.1. Consideras que a organização da **sociedade romana** era mais parecida com a da **sociedade egípcia** ou com a da **sociedade ateniense**? **Justifica**.

Anexo 17 – Ficha de trabalho sobre a sociedade medieval

Ficha de Trabalho – Trabalho Autónomo: 25 de março

Nome:

Nº:

1-Analisa a seguinte fonte escrita:

Documento 1 – A divisão da sociedade

“Em meados do século XI, apenas um décimo da população vivia nas cidades. Era uma sociedade em que a riqueza estava concentrada num pequeno grupo. Cerca de um décimo da população era serva – pessoas que eram compradas e vendidas e que não podiam possuir propriedades.”

Terry Jones (historiador), *Medieval Lives*, 2006.

1.1-A **sociedade** que esta fonte retrata era **rural** ou **urbana**? **Justifica** com um excerto do documento 1.

1.2-A **sociedade** que esta fonte retrata era **igualitária** ou **hierarquizada**? **Justifica** com um excerto do documento 1.

2-Lê a seguinte fonte escrita:

Documento 2 – A organização da sociedade medieval

“Aos membros do clero (padres, monges, abades, bispos...), Deus manda que ensinem a manter a verdadeira fé. Devem, sem cessar, rezar pelo bem do povo. Os nobres (membros da nobreza) são os guerreiros. Defendem todos os homens, grandes e pequenos.

A outra classe é a dos não livres. Esta raça de infelizes (o povo) nada possui sem sofrimento. São eles que trabalham no campo para fornecer a todos as provisões (alimentos), sem eles nenhum homem livre poderia viver.”

Adalberão, bispo de Laon, século XI.

2.1-Preenche a seguinte **tabela** de acordo com as informações presentes na fonte escrita. Inicia o preenchimento pelo grupo social que consideres menos privilegiado (na primeira linha) e termina com o que considerares mais privilegiado (na terceira linha).

Nome do grupo social	Obrigações/ocupações	Eram livres?

2.2-Achas que esta **sociedade** poderia “funcionar” se um destes três grupos sociais **não existisse** ou **não cumprisse** a sua função? **Justifica**.

3-Durante o período medieval, a maior parte da população vivia em **domínios senhoriais** – propriedades que pertenciam a um senhor da **nobreza** ou do **clero**. Assim sendo, **analisa** a seguinte fonte iconográfica:

Documento 3 – Domínio Senhorial

Sociedade Medieval



História e Geografia de Portugal

3.1- Atribui uma letra da legenda do documento a cada uma das alíneas:

a) Local onde achas que viviam os membros do **povo**:

b) Local onde achas que vivia o senhor da **nobreza** ou do **clero** que era o proprietário do domínio senhorial:

3.2- **De que forma** é que os **espaços** retratados nesta fonte iconográfica **comprovam** as informações acerca da sociedade medieval presentes nos **documentos 1 e 2**?

4- Analisa as **páginas 126 e 127** do teu manual de História e imagina que viverias um dia na pele de um membro da nobreza ou de um membro do povo (basta escolheres um destes dois grupos sociais). Escreve um texto em que contes como foi o teu dia, no qual abordes, **obrigatoriamente**:

-A casa onde viverias;

-As roupas que usarias;

-A tua alimentação;

-As atividades que realizaste.

5- Lê a seguinte fonte escrita:

Documento 4 – A Influência da Igreja

“Quando o senhor sentia aproximar-se a morte, de medo dominado, não era do filho ou do irmão que se lembrava, nem ia para a mulher o seu cuidado. Quase todos os bens a Jesus Cristo deixava, doava a terra, as rendas, os moinhos; nada recebia a filha nem o filho. Assim ficava o mundo empobrecido e o clero muito enriquecido.”

Garin Le Lorrain, poema francês do século XII

5.1-**Porque** é que achas que muitas pessoas **faziam doações ao clero**?

5.1.1-Segundo o **documento 4**, qual era a **consequência** dessa decisão?

6- Achas que esta **importância** que o **clero** tinha, na época, está relacionada com a “aceitação”, pelos membros do povo, da sua **condição inferior** (terem menos direitos) em relação à nobreza e ao clero? **Justifica a tua resposta, utilizando informações presentes no documento 2 e no documento 4.**

Anexo 18

Planos de Aula nº1

Francisco Pereira

50 minutos (aula síncrona) + 50 minutos (trabalho autónomo)

23/2/2021 e 25/2/2021

Domínio: A herança do Mediterrâneo Antigo	
Subdomínio: O mundo romano no apogeu do império	
Questões orientadoras: 1. Como é que podemos caracterizar a economia romana? 2. Como era constituída a sociedade romana?	
Conteúdos / Conceitos: • Sociedade; • Economia; • Comércio; • Esclavagismo; • Empatia histórica; • Espaço histórico.	
Recursos: • Computador / telemóvel/ <i>tablet</i> ; • Fontes escritas; • Fontes iconográficas; • Fonte cartográfica; • <i>Google Classroom</i> ; • <i>Google Forms</i> ; • <i>Word</i> .	
Objetivo geral: Compreender as características da economia e sociedade romanas.	

Aprendizagens essenciais: 1. Caracterizar a economia romana como urbana, comercial, monetária e escravagista.	
Momento 0: (aula anterior) • Recolha de ideias prévias sobre “economia”, “território unificado” e espaço histórico.	

<p>Desenvolvimento: (25m)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de <i>powerpoint</i> acerca da economia romana (15m); • Apresentação de <i>powerpoint</i> introdutório sobre sociedade romana e trabalho autónomo a realizar na aula posterior (10m); 	<p>Aula síncrona</p>
<p>Síntese: (15m)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogo, com divisão dos estudantes em diferentes grupos, acerca dos conteúdos abordados na aula (15m). 	
<p>Metacognição: (10m)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da progressão das ideias dos estudantes em relação aos conceitos de “economia” e “território unificado”: https://forms.gle/e75APM1cHaa9dAjN8 	
<p>Avaliação: FORMATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análise de dificuldades que possam persistir relativamente ao conceito de economia comercial, monetária, urbana e escravagista após debate oral; • Análise das respostas dadas por cada grupo durante o jogo a realizar no final da aula. 	

<p>Trabalho autónomo: (35m)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização individual, por escrito, de ficha de trabalho acerca dos diferentes grupos sociais da sociedade romana. 	<p>Trabalho autónomo</p>
<p>Síntese: (15m)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Construção” de uma pirâmide social romana; • Comparação da sociedade romana com outras sociedades já abordadas neste ano letivo (egípcia e ateniense). 	
<p>Avaliação: FORMATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Feedback</i> individual escrito, incidindo sobre as respostas dos estudantes às questões presentes na ficha de trabalho. 	

Anexo 19

Planos de Aula nº2

Francisco Pereira

50m (aula síncrona) + 50m (trabalho autónomo) + 50m (aula síncrona)

23/3/2021, 25/3/2021, 26/3/2021

Domínio: A formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica	
Subdomínio: A Europa dos séculos VI a IX	
Questões orientadoras: 3. Que fatores potenciaram a queda do Império Romano do Ocidente? 4. Como é que a queda do Império Romano do Ocidente se desenrolou? 5. Que mudanças é que a queda do Império Romano do Ocidente provocou?	
Conteúdos / Conceitos: <ul style="list-style-type: none">• Espaço• Mudança• Explicação• Invasão• Ruralização• Sociedade hierarquizada	
Recursos: <ul style="list-style-type: none">• Manual da disciplina• <i>Google Classroom</i>• <i>Word</i>• <i>Powerpoint</i>	
Objetivo geral: Compreender os motivos que levaram à queda do Império Romano do Ocidente e as mudanças que esta alteração causou.	

Aprendizagens essenciais: 2. Explicar que a passagem da realidade imperial romana para a fragmentada realidade medieval se deveu ao clima de insegurança originado pelas invasões, pelos conflitos constantes e pela regressão económica.	
Desenvolvimento: (40m) <ul style="list-style-type: none">• Análise e debate sobre fontes cartográficas, escritas e iconográficas presentes no manual da disciplina acerca dos motivos que levaram à	1ª aula síncrona

<p>queda do Império Romano do Ocidente e das consequências que esta mesma mudança acarretou.</p>	
<p>Síntese: (10m)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento individual de um esquema síntese acerca dos conteúdos abordados durante a aula. 	
<p>Avaliação: FORMATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deteção das dificuldades enfrentadas pelos estudantes na análise das fontes para imediata e posterior clarificação das suas ideias. 	

<p>Trabalho autónomo: (50m)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização colaborativa de ficha de trabalho acerca da sociedade e quotidiano medieval. 	<p>Trabalho autónomo</p>
<p>Avaliação: FORMATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Feedback</i> em relação às respostas de cada um dos grupos às questões da ficha de trabalho. 	

<p>Primeiro Momento: (10m)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correção oral da ficha de trabalho realizada na aula anterior, com esclarecimento de algumas das dificuldades encontradas pelos estudantes; • Leitura, por parte de alguns estudantes, dos textos que realizaram acerca do quotidiano medieval. 	<p>2ª aula síncrona</p>
<p>Síntese: (20m)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização de jogo colaborativo acerca dos conteúdos abordados nas duas aulas anteriores. 	
<p>Avaliação: FORMATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Feedback</i> em relação às respostas que os estudantes foram dando durante o jogo. 	
<p>Autoavaliação (20m)</p>	

Anexo 20

Planos de Aula nº3

Francisco Pereira

50m + 50m + 50m

8/4/2021, 13/4/2021, 15/4/2021

Domínio: A formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica
Subdomínio: A Europa dos séculos VI a IX
Questões orientadoras: 6. Como se explica a importância da Igreja na Europa Medieval?
Conteúdos / Conceitos: <ul style="list-style-type: none">• Explicação• Multiperspetiva• Igreja Católica• Ordem religiosa
Recursos: <ul style="list-style-type: none">• Manual da disciplina• <i>Powerpoint</i>• Ficha de trabalho
Objetivo geral: Compreender os motivos que levaram ao ganho de importância da Igreja durante a Idade Média Europeia e quais foram as consequências desta mesma preponderância.

Aprendizagens essenciais: 3. Reconhecer a importância da Igreja enquanto fator unificador numa realidade fragmentada.	1ª aula
Desenvolvimento: (20m) <ul style="list-style-type: none">• Análise e debate acerca de fontes escritas;• Visionamento de vídeo acerca do Mosteiro de Tibães.	
Exercício de aplicação prática: (20m) <ul style="list-style-type: none">• Realização escrita de uma ficha de trabalho acerca dos diferentes espaços do Mosteiro de Tibães, tal como da sua importância na época em que foi construído e na atualidade.	

Síntese: (10m)

- Debate, em grupo-turma, abordando se, neste período, o papel da Igreja foi apenas positivo.

Avaliação: FORMATIVA

- Detecção das dificuldades enfrentadas pelos estudantes na análise das fontes para imediata e posterior clarificação das suas ideias.

Domínio: A formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica

Subdomínio: A sociedade europeia nos séculos IX a XII

Questões orientadoras:

7. Como se estabeleciam as relações de vassalidade?
8. Quais as consequências destas mesmas relações?

Conteúdos / Conceitos:

- Explicação
- Mudança
- Feudo
- Nobreza
- Vassalo

Recursos:

- Manual da disciplina
- *Powerpoint*
- Caderno diário

Objetivo geral: Compreender a importância da vassalidade para a organização social da Idade Média Europeia.

Aprendizagens essenciais:

4. Reconhecer a importância da aristocracia guerreira e do clero cristão na regulação da sociedade, dada a fragilidade do poder régio;
5. Analisar as dinâmicas económicas e sociais existentes entre senhores e camponeses;
6. Compreender como se processavam as relações de vassalidade.

**2ª
aula**

<p>Desenvolvimento: (30m)</p> <ul style="list-style-type: none"> Análise e debate acerca de fontes escritas e iconográficas.
<p>Exercício de aplicação prática: (10m)</p> <ul style="list-style-type: none"> Resposta escrita, no caderno diário, de duas questões do manual acerca dos lucros de senhores e dos salários dos trabalhadores, relacionando estes aspetos com a organização social da época.
<p>Síntese: (10m)</p> <ul style="list-style-type: none"> Reflexão, em grupo-turma, acerca das consequências da vassalidade para a nobreza, clero e povo.
<p>Avaliação: FORMATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> Deteção das dificuldades enfrentadas pelos estudantes na análise das fontes para imediata e posterior clarificação das suas ideias.

<p>Síntese: (20m)</p> <ul style="list-style-type: none"> Exercício escrito, comparando as características económicas, religiosas, políticas e sociais do Império Romano com as da Idade Média Europeia; Escolha dos estudantes das características que consideravam mais “positivas” em relação a cada um destes períodos. 	3^a aula
<p>Metacognição: (30m)</p> <ul style="list-style-type: none"> Resposta escrita a questões acerca de espaço e mudança histórica, adaptadas às ideias prévias apresentadas pelos estudantes e baseadas nos conteúdos substantivos abordados. 	
<p>Avaliação: FORMATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> Análise e categorização da progressão de ideias dos estudantes. 	