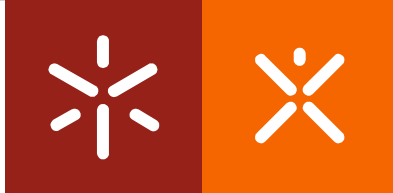




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Emanuel Fernandes de Barros

**A construção de identidade fundada em
evidência histórica - da Formação de Portugal
à Restauração da Independência**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Emanuel Fernandes de Barros

**A construção de identidade fundada em
evidência histórica - da Formação de Portugal
à Restauração da Independência**

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.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



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

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais, por sempre acreditarem em mim, por sempre me apoiarem em tudo, por estarem sempre ao meu lado e pelas palavras de conforto, acompanhando-me e incentivando-me nos momentos mais difíceis. Agradeço ao meu irmão, pela paciência, pela positividade, pelas brincadeiras e por todo o amor que transmite e que me auxilia no dia a dia. Agradeço aos meus avós maternos e avó paterna, pelas palavras de incentivo, mas também pelas preocupações e ensinamentos que me transmitiram. Sem dúvida que são um exemplo para mim.

Agradeço à professora orientadora, doutora Marília Gago por toda a sua disponibilidade e empenho em acompanhar-me e orientar-me durante todo este percurso. Obrigado pelas palavras de alento nos momentos mais difíceis. Agradeço à professora cooperante, professora Maria da Luz, por me ajudar, incentivar e pela excelente pessoa que sempre foi! Agradeço à diretora do mestrado, doutora Glória Solé, pela disponibilidade que sempre demonstrou nos problemas que foram surgindo e pelas aprendizagens que transmitiu.

Agradeço, igualmente, aos meus colegas de estágio, Francisco e Sérgio, por sempre me acompanharem neste percurso, pela paciência que tiveram e por me terem ajudado na planificação e leção das aulas. Agradeço a todos os meus queridos estudantes, por todas as experiências vivenciadas e por me terem tornado um melhor professor.

Agradeço ao meu melhor amigo André Leite, pelas conversas, pelas palavras de simpatia e por todo o apoio que demonstrou durante este percurso académico. Agradeço ao Sérgio Olival por todo o ânimo transmitido, pelas palavras de encorajamento e simpatia nos momentos mais difíceis. Agradeço à Cristiana Carvalho pelo conforto e auxílio que me recomfortaram. Igualmente, não posso deixar de agradecer ao André Louro e à Sara Oliveira pela ajuda que me concederam durante o percurso académico. Além disso, agradeço a todos os professores e colegas de mestrado pelos conselhos e aprendizagens que transmitiram.

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.

A construção de identidade fundada em evidência histórica – da Formação de Portugal à Restauração da Independência

Resumo

O relatório de estágio aqui apresentado advém da Intervenção Pedagógica Supervisionada, desenvolvida no decorrer do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Este projeto tem como propósito evidenciar o trabalho apresentado com estudantes do 7º e 8º ano de escolaridade, com 23 e 20 estudantes, respetivamente.

Nesta Intervenção Pedagógica Supervisionada desenvolveram-se temáticas relacionadas com o processo da formação do Reino de Portugal até à Restauração da Independência. Procurou-se trabalhar, mais especificamente, no 7º ano de escolaridade, os conceitos de Condado e Independência Política e no 8º de escolaridade, os conceitos de União Ibérica e Restauração da Independência. Procurou-se desenvolver a construção da identidade nos estudantes fundada no conceito metahistórico de evidência.

Igualmente, procurou-se responder nesta Intervenção Pedagógica Supervisionada à questão *major* da investigação: “De que forma os estudantes pensam a construção da identidade com base em evidência histórica diversificada atendendo a dois momentos distintos da História Nacional considerados como marcos?”. Nesse sentido, foram desenvolvidas tarefas individuais, ou em pares, em ensino remoto e ensino presencial, com momentos de recolha de ideias iniciais e ideias finais, mas também em tarefas de lápis e papel. Os materiais foram desenvolvidos segundo os princípios do construtivismo social ancorados na aula oficina proposta por Barca (2004).

Atendendo à análise de dados parece poder-se afirmar que as ideias dos estudantes acerca dos conceitos substantivos complexificaram-se, bem como as suas ideias acerca de evidência tendo emergindo a categoria Evidência em contexto. Em termos do modo como pensam a sua identidade, os estudantes demonstram ideias que apontam para a procura da origem, das raízes e de um passado glorioso, sendo a bandeira o símbolo mais escolhido.

Palavras-chave: Educação Histórica, Evidência, Formação de Portugal, Identidade e Restauração da Independência.

The identity construction based on historical evidence – from Portugal Formation to the Restoration of Independence

Abstract

The internship report presented here comes from the Supervised Pedagogical Intervention, developed during the Master`s degree in History Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and in Secondary Education, at the Institute of Education of the University of Minho. This project has the purpose to salient the work presented with 7th and 8th grade students, with 23 and 20 students, respectively.

In this Supervised Pedagogical Intervention were developed themes related to the process of formation of the Kingdom of Portugal until the Restoration of Independence were developed. We tried to work, more specifically, in the 7th year of schooling, the concepts of County and Political Independence and in the 8th of schooling, the concepts of Iberian Union and Restoration of Independence. We searched to develop the construction of identity in students based on the metahistorical concept of evidence.

Likewise, in this Supervised Pedagogical Intervention we searched to answer the major question of the investigation: “How do students think about the construction of identity based on diversified historical evidence, taking into account two distinct moments in National History considered as milestones?” In this way, individual and with pairs were developed tasks, in remote teaching and face-to-face teaching, with moments of collecting initial and final ideas, but also in pencil and paper tasks. The materials were developed according to the principles of social constructivism anchored in the workshop class proposed by Barca (2004).

According to the data analysis, it seems to be possible to state that the students' ideas about substantive concepts became more complex, as well as their ideas about evidence, with the emergence of the category Evidence in context. In terms of how they think about their identity, students demonstrate ideas that point to the search for origin, roots and a glorious past, with the flag being the most chosen symbol.

Keywords: Evidence, Formation of Portugal, Identity, History Education and Restoration of Independence.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico	3
1.1. A Educação Histórica.....	3
1.2. A aula oficina integrada no paradigma construtivista de ensino.....	6
1.3. O conceito metahistórico de evidência	8
1.4. Definição de identidade	15
1.5. O processo de conquista e formação de Portugal	18
1.6. União Ibérica e Restauração da Independência	20
Capítulo II - Metodologia de Intervenção e Investigação	24
2.1. Caracterização da escola e das turmas.....	24
2.2. Objetivos e questões de investigação	25
2.3. Instrumentos de recolha de dados.....	27
Capítulo III - Análise de Ideias dos Estudantes	31
3.1. Análise de ideias prévias e de ideias finais dos estudantes no 8º ano de escolaridade	31
3.2. Análise de ideias dos estudantes no 8º ano presentes nas tarefas de papel e lápis.....	47
3.3. Análise de ideias prévias e de ideias finais dos estudantes no 7º ano de escolaridade	54
Considerações Finais.....	72
Referências Bibliográficas	78
Anexos	82

Índice de tabelas

Tabela 1- Calendarização das atividades realizadas.....	31
---	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Distribuição de ideias iniciais e finais no 8º ano de escolaridade sobre União Ibérica	33
Gráfico 2- Distribuição de ideias iniciais e ideias finais no 8º ano de escolaridade sobre a Restauração da Independência.....	36
Gráfico 3- Distribuição de ideias iniciais e ideias finais no 8º ano de escolaridade acerca de como é que se faz História e podemos saber o que aconteceu	38
Gráfico 4- Distribuição de ideias iniciais e ideias finais no 8º ano de escolaridade acerca do que é ser-se português.....	40
Gráfico 5- Distribuição da frequência de escolhas no 8º ano de escolaridade acerca da formação da nacionalidade	41
Gráfico 6- Valoração média e mais frequente das escolhas dos estudantes do 8º ano de escolaridade sobre a importância da sua identidade.....	42
Gráfico 7- Valoração média e mais frequente das escolhas dos estudantes do 8º ano sobre as figuras históricas mais marcantes	43
Gráfico 8- Distribuição das escolhas dos estudantes de 8º ano acerca dos acontecimentos que marcam o início da sua identidade como portugueses	44
Gráfico 9- Distribuição das escolhas dos estudantes no 8º ano de escolaridade sobre coisas/símbolos que melhor representam a sua identidade	46
Gráfico 10- Distribuição de ideias presentes nas tarefas de lápis e papel no 8º ano de escolaridade sobre a credibilidade da fonte	48
Gráfico 11- Distribuição de ideias presentes nas tarefas de lápis e papel no 8º ano de escolaridade sobre se existiam, ou não, portugueses durante o reinado de Filipe III	49
Gráfico 12- Distribuição de ideias presentes nas tarefas de lápis e papel no 8º ano de escolaridade sobre o uso do castelhano em Portugal	50
Gráfico 13- Distribuição de ideias presentes nas tarefas de lápis e papel no 8º ano de escolaridade acerca do sentimento que os portugueses possuíam durante o reinado de Filipe III	52

Gráfico 14- Distribuição da frequência das escolhas no 8º ano sobre quem será a melhor pessoa para saber realmente o que aconteceu	53
Gráfico 15- Distribuição de ideias iniciais e ideias finais no 7º ano de escolaridade acerca do conceito de condado	55
Gráfico 16- Distribuição de ideias iniciais e ideias finais no 7º ano de escolaridade acerca do conceito de independência política	57
Gráfico 17- Distribuição de ideias iniciais e ideias finais no 7º ano sobre o conceito de evidência	58
Gráfico 18- Distribuição de ideias iniciais e de ideias presentes nas tarefas de lápis e papel no 7º ano de escolaridade sobre ser-se português	60
Gráfico 19- Valoração média e mais frequente das escolhas no 7º ano de escolaridade acerca do acontecimento que marca o início da nossa identidade como portugueses	61
Gráfico 20- Distribuição da frequência de escolhas no 7º ano de escolaridade sobre as figuras históricas mais marcantes para os portugueses	63
Gráfico 21- Distribuição da frequência de propostas dos estudantes de 7º ano de escolaridade acerca dos símbolos que representam a sua identidade	64
Gráfico 22- Distribuição da frequência de escolhas no 7º ano de escolaridade sobre desde quando existem portugueses	66
Gráfico 23- Distribuição da frequência de escolhas dos estudantes no 7º ano de escolaridade sobre quem são os seus mais antigos antepassados	67
Gráfico 24- Distribuição da frequência de escolhas no 7º ano de escolaridade sobre a data para o nascimento de Portugal	69
Gráfico 25- Distribuição da frequência de escolhas no 7º ano de escolaridade acerca de acontecimentos marcantes para o início da nossa identidade como portugueses	70

Listas de siglas e abreviaturas

Aprendizagens Essenciais (AEs)

Concepções de História e Abordagens de Ensino (CHATA)

Intervenção Pedagógica Supervisionada (IPS)

Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino de História (SPEH)

Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (PIPS)

Strenght, Weaknesses, Oportunities, Threats (SWOT)

Introdução

O presente relatório resulta da Intervenção Pedagógica Supervisionada (IPS), que decorreu numa escola do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, tenciona apresentar o trabalho desenvolvido em duas turmas distintas, de 7º e 8º ano de escolaridade, com 23 e 20 estudantes, respetivamente.

Partindo das motivações dos estudantes e do professor, pretendeu-se desenvolver um trabalho baseando-se nos princípios orientadores da Educação Histórica, através do desenvolvimento e implementação do modelo da aula oficina Barca (2004), privilegiando o paradigma construtivista de ensino aprendizagem. Este paradigma pretende colocar o estudante no centro do processo ensino-aprendizagem, concedendo-lhe um papel ativo, recolhendo as suas ideias prévias, desenvolvendo tarefas problematizadoras e desafiadoras que combatam essas ideias e por fim, momentos de síntese e metacognição como forma de perceber ao estudante e ao professor se existiu uma progressão das suas ideias.

Igualmente, através da escolha de temáticas que seriam lecionadas, procurou-se desenvolver conteúdos que estivessem presentes nas Aprendizagens Essenciais (AEs). Assim, no que concerne ao 7º ano de escolaridade, foram desenvolvidas aprendizagens patentes no domínio “A Formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica”, através dos subdomínios “O Mundo Muçulmano em Expansão” e “A Península Ibérica nos séculos IX a XII”. Relativamente ao 8º ano de escolaridade foram desenvolvidas aprendizagens presentes no domínio “Portugal no Contexto Europeu dos Séculos XVII e XVIII”, através do subdomínio “O Império Português e a Concorrência Internacional”. Partindo-se destas premissas, pretendeu-se desenvolver o conceito de identidade, interligando-o com o conceito metahistórico de evidência.

Assim, o principal objetivo desta IPS foi trabalhar a construção da identidade através de evidência histórica diversificada em dois momentos distintos da História de Portugal, considerados como marcos nacionais “Processo de Conquista e Formação de Portugal”, tal como “União Ibérica e Restauração da Independência”. Procurou-se trabalhar a partir da leitura e análise de fontes diversificadas, através do trabalho individual ou pares. Este trabalho permitiu desenvolver as capacidades de leitura, interpretação, análise e reflexão das ideias e possibilitou desenvolver competências relacionadas com o conceito metahistórico proposto. No entender de Lee (2001) para compreendermos História necessitamos de promover situações sobre o passado e possibilitarmos a sua interpretação e reflexão.

Relativamente à estrutura deste relatório inicia-se com um enquadramento teórico sobre a Educação Histórica, procurando-se desenvolver a importância dos conceitos metahistóricos no processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente, abordam-se o modelo da aula oficina, integrada no paradigma construtivista de ensino através da reflexão dos seus princípios orientadores. Neste capítulo, procurou-se desenvolver a investigação sobre o conceito metahistórico de evidência e definição de identidade, apresentando-se estudos de investigação. Igualmente, aborda-se os conceitos substantivos que lhe estão inerentes e que foram abordados no 7º e 8º ano de escolaridade “Conquista e Formação de Portugal”, e “União Ibérica e Restauração da Independência” através de historiografia conceituada. Posteriormente, no capítulo “Metodologia de Intervenção e Investigação”, inicia-se com a caracterização da escola e das turmas em questão, bem como os objetivos e questões de investigação propostas para o desenvolvimento desta IPS, terminando com a apresentação dos instrumentos de recolha de dados. Seguidamente, surge o capítulo da análise de dados que foram recolhidos no desenvolvimento desta IPS. Estas ideias dos estudantes, quer sejam de conceitos substantivos ou metahistórico, fizeram emergir categorias que surgem acompanhadas por exemplos produzidos pelos estudantes e foram apresentados gráficos para uma melhor compreensão e reflexão sobre as suas ideias. Seguidamente, nas considerações finais procurou-se apresentar uma reflexão articulada das ideias dos estudantes de 7º e 8º ano de escolaridade e uma reflexão acerca do crescimento profissional sentido pelo professor estagiário nesta IPS. Por fim, incluíram-se alguns documentos em anexo, onde estão presentes os enunciados da recolha de ideias prévias e finais dos estudantes, exemplos de planificação de aulas e atividades que foram sendo desenvolvidas.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1.1. A Educação Histórica

Na segunda metade do século XX, mais especificamente na década de 60, no Reino Unido, expuseram-se inquietações em consequência da parca escolha dos estudantes pela disciplina de História.

Neste sentido, como refere Ashby (2006), nos anos 80, o Projeto CHATA (Conceções de História e Abordagem de Ensino), organizado por Dickinson, Peter Lee e Rosalyn Ashby, com estudantes entre os 8 e 14 anos de idade, propunha-se a explorar a sua compreensão histórica. Neste estudo, desenvolveram-se pesquisas, com o intuito de perceber o pensamento dos estudantes sobre afirmações históricas e na sua relação com evidências das quais se sustentavam. Consoante o nível de escolaridade envolvido, procedeu-se à entrega de afirmações históricas aos estudantes, necessitando de as validar, ou não, proporcionando a utilização de fontes como evidência. Ashby (2003) reflete sobre as principais conclusões deste estudo. Nesse sentido, vários estudantes, entre os quais aqueles que possuem menor idade, nas suas respostas, não atribuíram qualquer importância às fontes dadas. Destes, alguns validaram as histórias em função da quantidade de informação, tal como refere o estudo de Lee (2005). O estudo desenvolvido sugere que existe uma compreensão sobre evidência mais sofisticada nos estudantes mais velhos, contudo alguns destes estudantes mais novos, conseguem pensar mais sofisticadamente quando comparado com aqueles que são mais velhos.

Igualmente, o Projeto 13-16, organizado na sua última fase por Denis Shemilt, apontava-se para que os estudantes aprendessem de forma progressiva e operacionalizassem alterações nas suas ideias, bem como conseguissem perceber essas mesmas mudanças. Através destes projetos, não somente os estudantes desenvolveram a sua compreensão histórica, mas também os professores desenvolveram alterações na metodologia de ensino de História.

Para Lee (2001), o Projeto 13-16 desafiou a transformação da situação existente, possibilitando um ensino de História em termos históricos, iniciando-se num grupo reduzido de escolas e que se expandiu. Os estudantes aludiam que a História não os motivava, assim como não era útil para o seu dia a dia e para o seu futuro. Através deste projeto, os estudantes modificaram a sua forma de compreender a História, encarando-a como uma disciplina interessante, apesar de difícil. Os diferentes modelos de progressão apresentaram uma complexificação de ideias não dependente da idade dos intervenientes, ou seja, crianças com idade superior podem apresentar ideias menos sofisticadas que crianças mais novas.

Neste sentido, para Lee (2014), surge no Reino Unido, entre 1960-1980, a Nova História, cujo foco centrou-se na preocupação pelas necessidades dos estudantes. No período antecedente aos anos 70 do século XX, a conceção do ensino de História britânica, focalizava-se num passado glorioso através de exemplos que enaltecem o patriotismo, constringida a inúmeras imprecisões históricas que eram aprendidas pelos estudantes. Para o autor, no entanto, no período anterior a 1980, surgiram nos professores do Reino Unido, as primeiras ideias quanto ao questionamento em História e os argumentos para uma melhor História necessitavam de serem baseados em evidências. Considerando estas premissas, até esse momento, persistiam conflitos entre os conceitos substantivos (caso de aculturação, comércio ou colonização) e conceitos de segunda ordem (casos de narrativa histórica, evidência ou empatia). Essas habilidades desempenhavam um papel fundamental e central, possibilitando desenvolver novos objetivos para o ensino da História.

No intuito de desenvolver a aprendizagem e o pensamento histórico nos estudantes torna-se necessário trabalhar esses mesmos conceitos de segunda ordem ou metahistóricos. Em consonância com essa ideia, Gago (2018a), menciona que deverá existir a preocupação continuada do desenvolvimento destes mesmos conceitos que permanecem inerentes aos conteúdos abordados em aula. Os conceitos substantivos possuem maior complexificação em História em relação ao quotidiano através da alteração de forma constante e sistemática no tempo e no espaço.

No que concerne aos conceitos metahistóricos, para Gago (2018) e Lee (2001), estão relacionados com a História enquanto ciência, sendo necessário desenvolver estes conceitos, não exclusivamente através de questões de focalização do olhar ou extrair informações das fontes, mas sim trabalhar a fonte como evidência, desenvolvendo níveis de questões mais sofisticadas. Na perspectiva de Lee (2001), os estudantes ao trabalharem as questões como mera informação, por exemplo quando lhes damos duas versões históricas sobre o mesmo acontecimento, podem inferir que uma dessas versões refere a verdade e a outra menciona a mentira. Dessa forma, a disciplina de História deve proporcionar aos estudantes que tentem interpretar e reconstruir esse mesmo passado, naturalmente multiperspetivado, para que trabalhem historicamente.

Segundo Rusen (2001, citado por Cainelli & Barca, 2018), estes conceitos promovem uma reflexão sobre a natureza da História, corroborado por Lee (2001)

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 (Lee, 2001, p.15).

Neste sentido, Cainelli e Barca (2018), realizaram um estudo de investigação, envolvendo duas escolas do estado do Paraná no Brasil e outras duas numa zona do Grande Porto, Portugal. O seu principal objetivo direcionava-se na compreensão do pensamento histórico dos estudantes e na sua relação com as histórias nacionais dos dois países referenciados. Igualmente, focalizavam-se em compreender como é que os estudantes pensavam sobre a realidade ocorrida nos últimos 100 anos. Os resultados apresentados demonstram que o ensino de História envolvendo meramente conteúdos substantivos, sem debate e reflexão sobre conceitos metahistóricos que lhe são inerentes, impossibilita níveis de sofisticação de ideias mais avançados e conseqüentemente a possibilidade de progredirem o pensamento histórico dos estudantes.

O desenvolvimento da confluência entre o conhecimento substantivo e metahistórico possibilita aprender verdadeiramente História. Como mencionado por Lee (2001) para compreender História, necessitamos de abordar situações específicas e assim, proporcionar a sua interpretação. A História não se cinge numa atividade simples, porquanto concerne aos professores e estudantes colocarem questões às fontes apresentadas, desenvolvendo o ofício do historiador e concomitantemente os estudantes não pensem que o exercício somente se enquadra na entrega de informação.

Para Lee (2001), a História é contraintuitiva para os estudantes, visto que estes se deparam no seu dia a dia a referirem sempre a verdade ao seu meio envolvente. Assim, para o historiador investigar sobre o passado, abrange distintos factos, sendo que esse mesmo passado não se encontra estático. Para os estudantes, esta tarefa torna-se complicada, visto que, no seu entender, somente é verdade se existirem testemunhas presenciais ou alguém ter escrito de forma direta através do seu testemunho. Concomitantemente, Lee (2003) menciona que para os estudantes, o passado aparenta operar como algo fixo, através de vivências do seu quotidiano. A aprendizagem de conceitos metahistóricos possibilita a formulação de ideias mais complexas sobre as temáticas desenvolvidas. Portanto, cabe ao professor perceber, investigar e compreender as ideias dos estudantes sobre os conceitos, visto que essas ideias permanecerem erradas e irão perpetuar durante todo o seu percurso escolar e pela sua vida.

Neste seguimento, no entender de Barca (2013), a Educação Histórica

tem como objeto principal as concepções históricas dos vários tipos de sujeitos que, no diálogo mental entre as suas ideias de senso comum e uma conceptualização mais

sistematizada pelo contato com a ciência histórica, vão evoluindo (ou não) no seu pensamento histórico (Barca, 2013, p. 316).

Para Rusen (2001, citado por Cainelli & Barca, 2018), a Educação Histórica possui um especial interesse no trabalho com fontes, instrumentos educativos e estratégias de ensino que possibilitam o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica dos seus intervenientes.

1.2. A aula oficina integrada no paradigma construtivista de ensino

Integrada na Educação Histórica, para Barca (2004) a aula oficina apresenta-se como modelo de aula, distinto da aula-conferência e da aula colóquio, de inspiração construtivista. Nos anos 90, do século transato, surgiu uma nova teoria de ensino-aprendizagem que se denomina por construtivismo. Para Gago (2018a), no caso escolar, o estudante torna-se num indivíduo interpretativo e ativo, ao invés de ser passivo e somente informativo.

Atualmente, ainda se constata, em inúmeras escolas, um ensino-aprendizagem que se restringe à memorização de significados/factos/ocorrências explanados pelo professor, num modelo behaviorista. Iguamente, se direciona para um ensino que proporciona o estímulo, caso o estudante referencie algo como aquilo que fora desejado é-lhe atribuída uma recompensa, em sentido oposto, ser-lhe-á atribuída uma punição. Como constata Barca (2013) a exposição por parte do professor é uma condição necessária para a aprendizagem, conquanto não é suficiente para que os estudantes compreendam História.

A aprendizagem deve ter em atenção, os conhecimentos prévios dos estudantes, visto que estes constroem o seu novo conhecimento, através do constante contato com o seu meio. Para Lee (2001), através de um estudo realizado, permitiu perceber que crianças com idades compreendidas nos 7 e 8 anos, pensavam de forma distinta de crianças com 14 anos. Conquanto, algumas dessas crianças com idade inferior, possuíam níveis de sofisticação de ideias mais avançados em comparação com aquelas que detinham 14 anos. Destarte, para Barca (2013), a construção do conhecimento, decorre de fatores internos e de fatores externos, originando distintos níveis de construção pessoal. O seu conjunto possibilita diferentes níveis de grau de sofisticação de ideias, não permanecendo inteiramente restrita à sua idade e maturidade físico-psicológica, gradualmente mais sofisticadas, corroborado por Gago (2018a).

Concomitantemente, a aprendizagem está em constante desenvolvimento e o estudante possui um papel ativo na construção desse seu conhecimento. Cabe, ao professor ser um orientador, mediador no processo ensino-aprendizagem, apoiando-se em distintas fontes e ferramentas. Assim, torna-se necessário promover tarefas que sejam desafiadoras cognitivamente, quer seja individualmente a pares em grupos, para que os estudantes possam construir o seu conhecimento histórico. A preocupação do professor centra-se nas particularidades de cada estudante, promovendo situações necessárias para que possam desenvolver a sua consciência histórica. Neste sentido, as tarefas devem proporcionar um pensamento crítico e reflexivo sobre as diferentes temáticas a serem abordadas, preparando-os a pensarem criticamente sobre as fontes apresentadas. Na visão de Barca (2021), gradualmente os professores necessitam de se assumirem como investigadores sociais, rompendo com a linha tradicional, para que possam conhecer o mundo conceptual dos estudantes e desta forma, ajudá-los a pensar historicamente.

Em razão de se obter um melhor ensino, Barca (2004) propõe a aula oficina que pressupõe em consonância com o construtivismo social, uma alteração no processo de ensino-aprendizagem, em que os estudantes são efetivamente agentes do seu conhecimento, por meio de tarefas desafiadoras e diversificadas desenvolvidas por estes. Igualmente, a sua avaliação é formativa e contínua, sistemática das suas aprendizagens, quebrando com os tradicionais e exclusivos testes que possuem a especificidade exclusiva de classificar.

Barca (2004) considera que os planos de aulas são instrumentos preponderantes, necessitando de serem estruturados com uma perspectiva central das competências a serem desenvolvidas. O planeamento, numa lógica de construtivismo social, pode incidir numa perspectiva mais ou menos formal, de acordo com as competências e experiências do professor, sendo desejável considerar as seguintes vertentes, para Barca (2004):

- Levantamento das ideias prévias que os estudantes possuem.
- Desenvolvimento de questões orientadoras problematizadoras que proporcionem um desafio cognitivo aos estudantes. Delinear tarefas que sejam pertinentes ao desenvolvimento de competências que cruzem uma compreensão simplista sobre determinado acontecimento. Igualmente, incorporar tarefas com diferentes situações, não se circunscrevendo meramente ao trabalho individual, mas sim ao trabalho em pares ou grupos e de forma escrita ou oral.
- Avaliar de forma qualitativa se existiu progressão, ou não, do nível conceptual dos estudantes nos diversos momentos das aulas, num momento de síntese e metacognição.

Assim, Fernandes et al (2000, citado por Barca, 2004) concretizaram uma aula oficina, com o levantamento das ideias prévias dos estudantes, no âmbito de um trabalho desenvolvido para uma unidade curricular do Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino de História (SPEH), envolvendo estudantes do 8º e 11º ano de escolaridade. Neste caso, os estudantes trabalharam perante um conjunto de fontes com diferentes perspetivas sobre a mesma problemática, por meio de tarefas desafiadoras cognitivamente. No seu término, desenvolveu-se um momento de metacognição, na qual compararam as duas perspetivas do questionário (inicial e final), de forma a perceberem a progressão, ou não, dos estudantes.

Igualmente, Ferreira et al (2004), estudantes do Mestrado em SPEH, realizaram uma experiência educativa, através do modelo da aula-oficina sobre a temática do conceito substantivo de Renascimento. Recolheram as ideias prévias dos estudantes e com base na sua reflexão, proporcionaram experiências de aprendizagem adequadas ao conceito metahistórico de mudança e ao conceito substantivo referenciado e posteriormente desenvolveram exercícios de metacognição. Neste estudo, concluíram que existiu uma enorme progressão nas ideias dos estudantes, aludindo ao facto de que no levantamento das ideias prévias, a generalidade dos estudantes, demonstraram ideias de senso comum, ao contrário, daquilo que demonstraram após a experiência educativa, no momento da metacognição. Manifestou-se uma preocupação na contextualização do tempo e do espaço, com respostas que apresentavam um maior grau de complexidade e um grau de elaboração mais elevado.

1.3. O conceito metahistórico de evidência

No século passado, mais concretamente, nos anos 80, surgiram estudos em Inglaterra, com o objetivo de transformar a metodologia de ensino de História. Assim, realizaram-se estudos de investigação sobre o pensamento histórico dos estudantes, refletindo sobre a evolução, ou não, das suas ideias e da relevância dos conceitos metahistóricos. Segundo Ashby (2006) a investigação histórica deve permanecer no centro do currículo de História e deve ser desenvolvida de forma sistemática nas aulas. De modo que isso se suceda, torna-se necessário potencializar e trabalhar o conceito meta histórico de evidência pelos estudantes.

Na perspetiva de Ashby (2003) a evidência e a forma como esta é utilizada para interpretar o passado e posteriormente construir narrativas, fornece a oportunidade de desenvolver a compreensão de particularidades inerentes à História. O modo contínuo de trabalhar conceitos metahistóricos, neste caso específico o conceito de evidência, possibilita aos estudantes uma melhor compreensão dos conteúdos presentes no currículo, permitindo o debate e a reflexão acerca de narrativas sobre o passado.

Para Pinto (2011) tudo aquilo que conhecemos do passado é alicerçado na evidência. A História interessa-se por acontecimentos ou ações individuais/coletivas localizadas no tempo e espaço.

Para Collingwood (1946, 2001, citado por Pinto, 2011) entende que devemos falar de evidência em detrimento de fonte, suportando a sua posição, aludindo que as fontes não se exprimem por si, respeitando ao historiador levantar questões e conseqüentemente interpretar e obter diferentes respostas. Referencia ainda, que pensar historicamente aporta necessariamente descobrir o que determinado vestígio significava para as pessoas da época em questão. Van Der Dussen (1991, citado por Pinto, 2011) afirma que a evidência não se delimita meramente a documentos escritos porque suporta a possibilidade de envolver qualquer objeto do presente. Considera que «... os “factos” históricos não resultam do mero tratamento crítico das fontes; este, embora necessário ao conhecimento histórico, não é suficiente.» (Pinto, 2011, p.55). No seu ponto de vista, tudo aquilo que formule como hipótese pode propiciar argumentações provisórias, com distintos níveis de plausibilidade, que em última análise podem alcançar um grau de quase certeza.

No entender de Lee (2001), para compreendermos História, torna-se necessário promovermos situações específicas do passado e possibilitarmos a sua interpretação. Peter Lee (2003) enfatiza que a utilização da evidência se torna necessária para desenvolver conexões com situações específicas que os agentes históricos se depararam, bem como as crenças que vivenciaram sobre determinada situação e os valores e ideias sobre a concepção do seu mundo. Podemos compreender, através da evidência, as motivações de cada indivíduo em dado momento, ou seja, compreender a forma como atuavam no passado e de que forma o concretizaram.

Na perspectiva de Simão (2007) quando algum sujeito pensa historicamente, o seu ofício encaminha-se para a descoberta daquilo que fora o passado, numa tentativa de compreensão das motivações inerentes às épocas em estudo, através da reconstrução do pensamento do agente histórico e desta forma, direciona-se para atingir o conhecimento histórico. Em consequência, pressupõe pensar por si, aquilo que alguém refletiu, reconstruindo essa experiência de outrem.

A Educação Histórica deve permitir aos estudantes que «... o conhecimento do passado assenta na interpretação do material que o passado deixou para trás, que isso foi reconstruído com base na evidência, não sendo uma simples cópia do passado.» (Ashby, 2013, p.41).

Nas últimas décadas observa-se um crescente debate sobre a importância do conceito metahistórico de evidência para o ensino de História. Para Lee (1984, citado por Pinto, 2011) a evidência

histórica engloba outras particularidades que não estão inerentes ao conceito de evidência em geral. As dissemelhanças focam-se nas questões a responder pois são bastante díspares. Dessa forma, torna-se adequado particularizar que até à circunstância em que colocamos questões sobre os vestígios do passado, tais não são ainda evidência. Igualmente, para Dickinson et al (1978, citado por Pinto, 2011) sem a existência de questões não se pode encontrar evidência, sendo essas questões que os historiadores colocam e o modo como respondem a essas, que diferencia a História como disciplina. Para uma melhor compreensão da evidência é necessária uma contextualização do conhecimento histórico, somente através da utilização da evidência que a História se torna possível.

O historiador interpreta as fontes para obter respostas às questões que colocou, assim que, somente existe evidência quando são colocadas questões acerca dos vestígios do passado. Quando este levanta questões, analisa as fontes e seleciona-as consoante os conteúdos que pretende desenvolver. Como afirma Gago (2006) cabe ao historiador reconstituir o pensamento das ações humanas, através da interpretação de evidências, colocando questões, refletindo e contextualizando a ação no período histórico que quer compreender.

A interpretação das fontes possibilita debater com outros, testar inferências contra a evidência de outras fontes, considerando opiniões distintas, possibilitando interpretações que são também válidas. É nesse processo que não podemos aceitar uma resposta como totalmente correta, até porque podem subsistir diferentes visões sobre a mesma temática que também são válidas.

Na perspetiva de Pinto (2011) a mesma evidência pode responder a distintas questões, que por sua vez, proporcionam, a possibilidade de outros dados que inferimos das fontes. O relacionamento entre a questão e a fonte, que é tratada como evidência, apresenta a sua importância para determinada investigação ou como fundamentação a qualquer questão colocada. Igualmente, essas não são fixas. Algumas dessas questões podem abrir outros horizontes, aproveitando novos dados para serem utilizados como evidência. Contudo, algumas dessas mesmas questões podem não ser respondidas.

Para Ashby (2003) os professores têm a necessidade de perceber quais as ideias que os estudantes possuem, para que sejam capazes de desenvolver materiais e oportunidades de ensino. Esta avaliação é temática relevante no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando aos professores um quadro de ideias dos estudantes. Essas ideias necessitam de serem colocadas em causa pois podem prejudicar a evolução do estudante. Igualmente, para a autora, torna-se fundamental que os estudantes aprendam a interpretar as fontes, a realizarem questões que possibilitem uma análise que não seja superficial. Para reconhecer que as fontes necessitam de ser interrogadas, os estudantes verificam a

credibilidade dessa fonte através de questões sobre quando foi produzida, qual o seu autor ou qual a sua audiência. As respostas a estas questões são relevantes, todavia esta análise pode incitar os estudantes a noções simplistas sobre a designação de fontes credíveis ou não credíveis. Considerada como não credível, o estudante tende a eliminá-la do seu pensamento, sem embargo não podem ser rotuladas com tal característica. As fontes podem ser caracterizadas como válidas ou não válidas no seu contexto como evidência. Uma fonte enviesada pode tornar-se evidência de distintas afirmações, devido à sua, eventual, imparcialidade e/ou intencionalidade em resposta a determinada questão. Com esse propósito, os estudantes necessitam de desenvolver a capacidade de efetuar a distinção entre uma fonte intencional e uma fonte não intencional e colocar-lhe diferentes questões: “O que é que esta fonte nos diz?”, “O que é que esta fonte nos pode referir sem nunca ter tido a intenção de o fazer?”. A partir de questões às fontes, os estudantes necessitam de aprender como responder e nesse sentido possibilita níveis de sofisticação de ideias mais elevados.

Ahsby (2006), refere que os estudos realizados, permitem perceber que os estudantes tratam a informação consoante ela é entregue e recorrem às autoridades para validarem as afirmações históricas. Os estudantes reconhecem que o nosso conhecimento advém de objetos do passado que foram deixados, apelando às autoridades para justificarem os acontecimentos históricos.

Destarte, Lee (2005), expõe que os estudantes indicam que se duas fontes referem algo como sendo verdade e uma terceira fonte menciona de forma diferente, essa terceira fonte deve estar errada e consideram as duas fontes como sendo mais válidas. Igualmente, os estudantes validam fontes que surgem repetidamente sobre determinado acontecimento histórico e referenciam como “mais correta” aquela fonte que apresentar um maior número de informação e detalhes.

O professor adota uma postura de orientador neste processo, como menciona Lee (2005), através do levantamento de questões sobre as fontes, questionando se as testemunhas concordaram, se estavam em posição saber e se as fontes são verdadeiras ou não. Naturalmente surgem novas questões aos estudantes. Igualmente, identifica-se outra problemática, que advém da posição de quem escreve bastante tempo após os factos históricos. Os estudantes alegam que quem vivenciou o acontecimento possui uma melhor posição para saber o que realmente aconteceu, generalizando de forma errónea. Por conseguinte, para Lee (2005, citado por Pinto, 2011) o conceito de evidência é central em História e que somente através da sua utilização a História é possível.

Fundamentados nos estudos de investigação desenvolvidos, Peter Lee e Rosalyn Ashby efetuaram uma tentativa de descrição de ideias sobre a compreensão de evidência histórica e

posteriormente evoluiu numa categorização de ideias num modelo de progressão com seis níveis. Para Ashby (2003):

- 1) Imagens do passado - Os estudantes não colocam questões sobre a fundamentação de afirmações históricas. Deparam-se como o passado fosse o presente e encaram a evidência como forma de aceder ao passado. Operam como apenas existissem afirmações históricas verdadeiras ou falsas.
- 2) Informação. – Tratam a evidência como informação, o passado é algo fixo e acabado, com base na autoridade. Para os estudantes, uma ideia do passado é entendida como se acontecesse no presente. Como forma de responder às questões, alegam uma autoridade superior, como o caso dos livros ou Internet.
- 3) Testemunha – O passado é sempre bem ou mal contado. Neste nível, os estudantes começam a compreender que a História possui metodologias para testar afirmações sobre o passado, avaliando a veracidade das testemunhas oculares. O historiador deve refletir sobre as fontes, selecionando-as.
- 4) Tesoura e cola – Neste nível, os estudantes referem que podemos retirar informação de diferentes relatos que nos são apresentadas, recolhendo afirmações verdadeiras e desta forma, construir evidências. Compreendem as diferentes perspetivas de cada agente histórico, questionando qual desses atores estaria numa melhor posição de saber o que realmente aconteceu.
- 5) Evidência em isolamento – Os estudantes alegam que os historiadores podem “trabalhar” com os factos históricos, ainda que não tenha perdurado determinada testemunha desse acontecimento histórico. O peso da evidência depende das questões que lhe colocamos. Neste nível existe evidência.
- 6) Evidência em contexto – O estudante refere que a evidência pode ser construída, através da compreensão do seu contexto histórico. Destarte, torna-se necessário inferir sobre o significado e compreender como se relaciona com a sociedade que a produziu. Não se pode questionar tudo de forma simultânea.

Na sua tese de doutoramento, Simão (2007) pretendeu aprofundar a compreensão de como os estudantes pertencentes ao 8º e 11º anos de escolaridade pensavam sobre o conceito metahistórico de evidência. A sua análise de dados possibilitou a construção de um modelo conceptual com seis níveis de progressão relativos à conceção de evidência:

- 1) Evidência como cópia do passado
- 2) Evidência como informação
- 3) Evidência como testemunho ou conhecimento
- 4) Evidência como prova
- 5) Evidência restritiva
- 6) Evidência em contexto

Através deste estudo, Simão (2007) concluiu que os professores necessitam de utilizar em aula, fontes históricas com mensagens divergentes, de forma a propiciar o cruzamento de fontes com diversas perspectivas sobre o mesmo assunto histórico. Neste estudo, concluiu-se que os estudantes do 8º e 11º anos de escolaridade possuem diferenças significativas nos níveis de ideias sobre evidência.

VanSledright e Kelly (1998, citados por Solé, 2009), elaboraram um estudo com os estudantes que frequentavam o 5º ano para analisar a utilização efetiva de fontes escritas na história estadunidense. Através deste estudo, recomendam aos professores a utilização de estratégias utilizadas pelos historiadores. Salientam que ensinar aos estudantes com base em múltiplas fontes, possibilita a discussão e reflexão em aula sobre a validade e fiabilidade no desenvolvimento de evidência. Mencionam, simultaneamente, a discussão sobre o cruzamento de fontes, bem como a promoção de oportunidades aos estudantes de selecionarem textos que possuam referências aos autores e fonte. Igualmente, as fontes são construídas por distintos autores e que usam diferentes procedimentos, possibilitando aos estudantes uma forma de acederem ao passado.

Sanches e Schmidt (2012) no seu estudo de investigação apontam para a importância do uso de fontes históricas em aula, disponibilizando aos estudantes diferentes interpretações sobre o assunto desenvolvido. Dessa forma, deve possibilitar-se aos estudantes uma autonomia na construção da sua interpretação sobre essas temáticas, propiciando momentos de utilização das fontes como referência, num processo de orientação do professor. Concomitantemente, salienta-se o papel do professor-investigador, refletindo sobre a prática da sua lecionação, apresentando-se ciente da sua relevância. A partir das fontes iconográficas devemos levantar questões que possibilitem aos estudantes confrontar-se com diferentes elementos para construir o seu pensamento histórico. Para os autores, os conhecimentos substantivos são conceitos que garantem substância na aprendizagem e atribuem significados próprios aos determinados acontecimentos históricos ocorridos. Cabe aos professores, conhecerem os seus estudantes para desenvolverem conceitos metahistóricos, no sentido de propiciar oportunidades para que estes consigam progredir nesses conceitos.

Por isso, no entender de Ashby (2003) ao professor permanece inerente um trabalho árduo. Concerne ao professor promover situações para que os estudantes não tratem a fonte como sendo meramente informativa, mas sim modifiquem esses hábitos para um nível mais sofisticado, que se baseia no tratamento e desenvolvimento das fontes como evidência. Como referenciado anteriormente, o professor deve ser capaz de propiciar momentos de interrogação das fontes, porém estas, não podem ser caracterizadas «... ou não como evidência somente com base nesta interrogação, visto que é o relacionamento entre a questão e a fonte, tratada como evidência, que determinará o valor que lhe pode ser atribuído...» (Ashby, 2003, p.43). Assim, para a autora persistem inúmeras dificuldades inerentes a todo o processo. O professor possui uma tarefa difícil para ensinar e desenvolver com os seus estudantes o conceito de evidência e propiciar tarefas que sejam desafiadoras cognitivamente. Os professores podem desenvolver estas concepções a partir das ideias prévias que os estudantes possuem e desmistificar algumas das ideias alternativas que estes trazem consigo. Através dos conhecimentos substantivos que não devem ser descurados, cabe ao professor selecionar fontes que proporcionem desafios cognitivos aos estudantes.

Existem distintos estudos sobre evidência que são apresentados na literatura que analisamos. Assim, é necessário referir que cada estudante tem as suas motivações, as suas crenças fruto do seu quotidiano que devem ser desafiadas nas tarefas que irão desenvolver. Todos os estudos apresentam, naturalmente, um modelo concetual distinto dos demais sobre o conceito metahistórico de evidência porque são fruto de ideias dos estudantes participantes dos estudos. No entanto, estes diversos modelos concetuais, permitem que em antecipação, os professores possam confrontar os estudantes com alguns desafios, mas esses desafios têm de ser trabalhados de forma autónoma, crítica e reflexiva para que exista uma progressão nas suas aprendizagens.

1.4. Definição de identidade

Segundo Mattoso (1998) a identidade nacional decorre da percepção que os sujeitos possuem sobre a formação de uma coletividade humana. Partindo deste pressuposto, a identidade nacional sofreu um processo de contínuas modificações ao longo dos tempos. Esta é diferenciada em distintos países, porque os fenómenos naturais poderão possuir maior peso na sua formação, noutros países serão fatores políticos, económicos ou sociais, resultando também da conjugação de diversos elementos que foram sendo constituídos no decorrer do processo histórico. O autor remete que a consciência de pertença consiste numa categorização especificada de possuímos a condição de sermos portugueses e que distingue os demais por não o serem, ou seja, serem estrangeiros. O autor descreve que caso se considerem os interesses do coletivo superiores aos interesses individuais, desperta a todos os sacrifícios, mesmo a vida, de modo a garantir o bem comum, ao longo dos tempos.

Gago (2018b) alude para uma relação entre a memória e a História, na qual a primeira possibilita a estabilização da identidade pessoal e coletiva. A autora chama a atenção que a questão da consciência histórica está interligada com a identidade, podendo manifestar-se através das expressões de “eu” ou “nós” e assumem-se o papel dos agentes históricos no passado. A identidade histórica reforça o “eu” através do reconhecimento de ser-se diferente, numa mobilização de pertença a determinado sentimento e diferenciação dos “outros”. Identicamente, para Sobral (2013) possuir uma identidade nacional aporta consigo a partilha de elementos que inclua e possa abranger outros intervenientes desse coletivo. O idioma é um difusor das suas culturas e memórias, carregando consigo a utilização constante da denominação de “nós”.

Essa consciência de pertença a algo, implica conhecer os desígnios dessa mesma categoria. Atualmente, podemos mencionar que praticamente todos os habitantes do território nacional possuem essa condição, contudo nem sempre foi assim. Para Mattoso (2007), pese embora os historiadores busquem factos desde o período da Pré-História para indicar as diferenças de Portugal, estas centram-se essencialmente na natureza política. Dessa forma, a obtenção de independência pode ser considerada como uma das condições para que isso ocorra, porém, esta afeta somente um grupo reduzido de homens influentes que direcionam os caminhos dos restantes.

No caso português, segundo Mattoso (1998), esta distinção entre os portugueses e os “os outros” surge num texto datado de 1184 ou 1185 que aborda a Batalha de S. Mamede, referenciando D. Teresa e os seus aliados como sendo estrangeiros. Após essa batalha, D. Afonso Henriques ostenta um emblema que identifica a expressão “Portugal”, mencionando-o como soberano, veiculando-o como

rei dos portugueses. Corrobora Sobral (2013), aludindo que neste século XII, a denominação do seu território (Portugal) e os seus habitantes (portugueses) introduz-se e difunde-se pelas regiões. A moeda própria revela-se num símbolo de identidade que o identifica através do seu nome, reino e das suas armas. Para o autor, o estabelecimento das fronteiras, assim como a determinação do português como língua oficial que ocorrem no decorrer do século XIII, são fundamentais para a construção de identidade e exibem a intervenção das elites da época. Na perspetiva de Mattoso (2007) a formação de nacionalidade nasce por meio de inúmeros factos históricos, cuja sua integração possibilita uma maturidade desse fenómeno nacional. Simultaneamente, ocorrem avanços e retrocessos, condicionalismos externos e internos, materiais ou mentais que dificultam ou aceleram todo esse processo.

Pais (1999) alerta que o sentimento de identidade surge associada à consciência histórica e esta, por vezes ignora a História através de um patriotismo doentio. A consciência histórica remete-se para um passado, através do apelo constante desse passado ao presente, possibilitando de forma consecutiva a transmissão de geração em geração. Para Mattoso (2007), essa consciência torna-se num fenómeno nacional que não se sucede de um momento para o outro, sendo desenvolvido de forma progressiva, demorando séculos a espalhar-se por todos os indivíduos.

Para Barca (2003) a designação de identidade social é uma denominação dinâmica, com diferentes sentidos e valorações. Nos dias de hoje, vivenciamos uma construção de identidade europeia, numa tendência de globalização. Do ponto de vista histórico, o processo identitário desenvolveu-se mais prematuramente do que o processo de pertença a determinada região/país. Por um lado, essa consciência pode originar ódios, sob a forma de racismo, xenofobia ou simultaneamente pode receber influências discriminatórias de outras culturas. Por outro lado, proporciona uma preservação e apreciação de valores humanos, de modo informado e equilibrado, numa identidade que integra saudavelmente outras formas de alteridade.

Na perspetiva de Shemilt (2011), em aula, quando desenvolvemos temáticas relacionadas com a história nacional, os resultados dessa aprendizagem podem envolver inferências negativas de que “nós” somos superiores e especiais àqueles que habitam no estrangeiro ou minorias que vivem no nosso meio. Dessa forma, no entender do autor as identidades nacionais «... podem ter como objetivo fundir povos de origens díspares em identidades novas e homogêneas ou ampliar pequenas diferenças em identidades que definam nações.» (Shemilt, 2011, p.89, tradução livre). Igualmente, a capacidade de ver e refletir sobre o mundo através da visão do “outro” pode ser uma solução para diminuir as

inimizades. Contudo, surgem novos problemas quando estes são obrigados a interpretar, refletirem sobre o passado de diferentes formas e aceitarem inúmeras perspectivas sobre o mesmo acontecimento. Cabe ao professor, possibilitar aos estudantes que compreendam que essas construções de identidade podem surgir da base, bem como impostas pelos seus governos, podendo persistir durante milénios. Se os estudantes aprendessem verdadeiramente com o passado, conseguiriam perceber a importância de identidades partilhadas. Como podemos presenciar ao longo dos tempos, fortes identidades nacionais e étnicas, possibilitam fortes divisões no Mundo, com guerras e comunidades divididas, bem como a fratura ou dissolução de estados-nação.

Nesse sentido, para Körber (2018), os estudantes não devem categorizar os seres humanos em grupos como “nós” ou “eles”. Para que exista abertura para uma História transcultural, torna-se necessário envolver um conhecimento das relações históricas entre povos com culturas distintas, bem como um conhecimento das desigualdades históricas. Devemos integrar culturas estrangeiras à sua cultura, não persistindo medos sobre ameaças, estereótipos ou registos de assumirem superioridade e tolerância pelos demais. Não descurando que todos somos diferentes e os sujeitos partilham alguns traços com outros sujeitos, mas não com todos. Igualmente, devemos pensar a partir de perspectivas de outras culturas, refletindo sobre como a nossa cultura e dos restantes, possuem impacto nas identidades das pessoas.

A título ilustrativo, Pais (1999) num estudo realizado, comparando o caso português com o contexto europeu, os jovens estudantes portugueses são aqueles que atribuem maior importância ao conhecimento do passado. Apresentam um orgulho no seu passado histórico, com velhas tradições e heranças que reforçam esse sentimento de identidade nacional. Sobre questões relativas ao direito de voto por parte dos emigrantes, os jovens portugueses são continuamente mais tolerantes, comparando-os com os restantes jovens dos países europeus. Igualmente, assumem ter um particular interesse pela História do seu país, posicionando-se acima da média dos restantes países europeus.

Segundo Chaves (2006), através de um estudo de investigação, concluiu que os estudantes portugueses e brasileiros atribuem uma maior importância positiva aos heróis e heroínas nacionais. Estes resultados, podem ser explicados através das influências extra-aula. As escolhas resultam das suas vivências, sendo que estes contextos contribuem para a construção de uma identidade nacional, através de símbolos, objetos ou grupos. Neste estudo, os estudantes referem como negativas, as personagens relacionadas com momentos ditatoriais, como Hitler ou Mussolini. No caso português, apontam Salazar

como sendo a personagem mais negativa. Em sentido inverso, apresentam D. Afonso Henriques como sendo uma personagem positiva da História portuguesa.

Para Gago (2018), num estudo realizado contando como participantes estudantes de licenciatura em História, professores estagiários e professores portugueses de História com formação, tempo de serviço e experiência diversa a lecionar em escolas públicas e privadas do norte, centro e sul de Portugal consideraram esta narrativa abreviada de D. Afonso Henriques como a mais relevante para a História de Portugal num total de 8 possibilidades. A autora salienta que permanecemos, «... perante uma memória coletiva de fascinação ou nostalgia pelo passado, recorrendo-se a narrativas para fundamentar, valorizar e legitimar o comportamento presente.» (Gago, 2008, p.63).

Neste século, numa sociedade cada vez mais aberta e plural, bombardeada com constante informação global, coloca à Educação Histórica desafios complexos. Os sujeitos que compõem a sociedade, possuem uma maior quantidade de informação ou desinformação, capazes de discutir e divulgar manifestações dessa mesma identidade. Quer-se, portanto, que seja plural e que englobe todos aqueles que habitam neste mundo.

1.5. O processo de conquista e formação de Portugal

Na perspetiva de Mattoso (1995) o reino visigótico enfrentava inúmeras e incessantes lutas entre a nobreza, aliando-se uma população drasticamente reduzida que culminou numa fraca resistência às invasões muçulmanas de 711-714. Os povos que habitavam neste território, refugiaram-se nas montanhas das Astúrias e nos Pirenéus, organizando-se politicamente e militarmente conseguindo a sua primeira vitória em 722 na batalha de Covadonga. Para Mattoso (2007) essas invasões, estabelecem uma nova forma de dominação do sul, como se tinha sucedido na dominação romana. Nesse sentido, transforma o território em duas partes totalmente díspares. A norte do rio Douro, a influência árabe é ténue, enquanto para sul deste rio, constata-se uma presença efetiva e duradoura, facto que decorreu nesse ínterim da romanização. No meio destas duas zonas, situava-se a terra de ninguém denominada de ermamento, com constantes pilhagens, onde residiam comunidades entregues a si próprias. Decorrendo deste processo, entre o norte e sul, intensifica-se uma oposição, com o norte associado aos reinos cristãos, por sua vez o sul aproxima-se de Córdoba e o centro alterna entre os dois polos.

Segundo Mattoso (1995) num período constante de lutas entre cristãos e muçulmanos, existiram avanços e recuos de ambas as partes. Contudo, a despeito de maiores avanços por intermédio dos

cristãos, a fronteira estagnou na zona do vale do Douro, entre o fim do reinado de Afonso III (910) ao reinado de D. Fernando com início em 1037. Nesta época, tinha-se extinguido a dinastia asturiana e iniciado o reino de Navarra. O autor expõe que se notam pressupostos de uma futura autonomia portuguesa, através da nomeação de um rei de Portugal entre 926 e 930, bem como um comportamento quase independente dos condes de Portucale durante a segunda metade do século X.

No decorrer do século XI, verifica-se uma fragmentação no lado muçulmano, com sucessivas revoltas, transparecendo-se uma imagem de pouca unidade territorial. Por isso «... as alterações provocadas nos reinos cristãos depois da grande expansão territorial da segunda metade do século XI, à custa do território islâmico, levaram a importantes remodelações internas.» (Mattoso, 2007, p.26). Através de coligações entre os vários reinos, a nobreza traqueia traços de solidariedade, organizando a sua estrutura interna, por meio de distribuição de poderes ou vassalagem.

A guerra constante permitia um papel relevante à nobreza e apesar das sucessivas guerras entre os filhos de Fernando I, recompondo-se o reino deste, através da vitória de Afonso VI, oferecendo Portugal a D. Henrique, sobrinho da falecida rainha Constança, do qual Afonso VI tinha enviuvado em 1093. Para Mattoso (2007), verifica-se uma conjuntura confusa e de enfraquecimento na autoridade monárquica por parte da nobreza galega, pois estes tinham mantido fidelidade ao rei Garcia contra o conde de Portucale. As ambições destes nobres culminam numa tentativa de restaurar o anterior reino da Galiza através do casamento de D. Teresa com Fernão Peres de Trava. A continuidade da durabilidade de autonomia, assume-se, para o autor, no facto da nobreza portugalense sentir a necessidade de se assumir como principal protagonista na guerra contra os muçulmanos.

Segundo Mattoso (1998) após a Batalha de S. Mamede (em que D. Afonso Henriques assume a chefia do Condado Portucale), numa espécie de emblema está escrita a palavra “Portugal”. Para os seus contemporâneos o vínculo advinha, provavelmente, mais da sua vassalagem do que pelo facto de habitarem um determinado território. A sensação de pertença à categoria de portugueses apresenta-se num primeiro momento no processo de conquista cristã contra os seus inimigos muçulmanos, defendendo e conquistando novos territórios, e num segundo momento, através da luta fronteiriça contra os soberanos de Leão e Castela, apesar de que se tratou, igualmente, de lutas feudais.

Após múltiplas batalhas que ocorreram, em 1143, D. Afonso VII reconhece a independência política de Portugal, no tratado de Zamora. Posteriormente, em 1179, existe o reconhecimento pela Santa Sé, na qual o papa Alexandre III reconhece o reino de Portugal como independente através da celebração da *Bula Manifestis Probatum*. Neste sentido, D. Afonso Henriques foi reconhecido como rei,

valorizando-se o seu contributo na luta contra os “infiéis”. Neste sentido, existiu uma preocupação pelo povoamento do território, assim como pela constante luta contra os muçulmanos, culminando em 1249 na conquista definitiva do Algarve e em 1297 pela definição das fronteiras do reino de Portugal, através do tratado de alcanises.

Para Mattoso (1998) D. Dinis, poderá ter expandido a consciência nacional com a construção de castelos junto à raia. Mais relevantes terão sido as guerras contra Castela nos reinados de D. Fernando e D. João I, essencialmente pelo facto de tropas estrangeiras, com comportamentos e língua distintas, contactarem com os habitantes do território português.

1.6. União Ibérica e Restauração da Independência

No período histórico antecedente à União Ibérica constataram-se mudanças na governação de Portugal. Para Marques e Serrão (1998) em junho de 1557, D. João III faleceu sem deixar testamento e juramento para D. Sebastião, seu neto e único descendente. Este expressou a vontade da regência do reino por intermédio de D. Catarina até que D. Sebastião se declarasse rei. Contudo, após diversos fracassos ocorridos, em 1562 demonstra a intenção de abandonar o poder que lhe foi atribuído pelo Cardeal D. Henrique. Dessa forma, assumiu o poder, Cardeal D. Henrique e para Marques (1974) verificou-se pela primeira vez a governação direta do país por parte de um padre, até que D. Sebastião completasse 14 anos de idade. Aquando da sua maioridade, direccionou a sua política régia para o norte de África, travando-se uma batalha próxima de Alcácer Quibir, culminando na «... batalha mais desastrosa da história portuguesa.» (Marques, 1974, p.422), por meio de um número menor de combatentes, falta de preparação e desordenada atuação dos comandos e do monarca. Os governadores deixados pelo monarca falecido colocaram D. Henrique, com 66 anos de idade como sucessor, numa conjuntura débil.

O reinado do Cardeal D. Henrique apresentou «... pela primeira vez o problema da nação enquanto comunidade histórica e afetiva com uma identidade própria, independentemente do soberano que produz um património de símbolos e de formas específicas do exercício do poder num dado território.» (Mattoso, 2014, p.588). A historiografia refere como nação e nacionalismo a resistência à apropriação por Castela e os esforços efetuados pela governação de um rei português.

Durante a vida do Cardeal D. Henrique e após a sua morte, surgiu identicamente o problema da sucessão no trono. Num país fervilhado por conflitos abertos, apesar deste ser governado por D. António, o duque de Alba, consegue alcançar o Tejo derrotando o exército existente. Nesse sentido, Filipe II de

Espanha, deslocou-se a Portugal, estabeleceu cortes em Tomar no ano de 1581 e aclamou-se rei de Portugal com o título de Filipe I, habitando em Lisboa até 1583. Como refere Marques (1974) verificou-se que grande parte da nobreza e do clero apoiaram e “venderam-se” a Filipe II, enquanto D. António era apoiado pelo povo que não detinha meios militares e financeiros para uma grande oposição ao monarca castelhano. Persistia um fosso entre a população e a coroa da alta burguesia e da alta nobreza.

Segundo Marques (1974) a União Ibérica não necessitou a perda da identidade, a assinatura de vinte e cinco capítulos asseguram uma autonomia, ainda que a política externa seja comum aos dois países. No entender de Marques (1974), as cortes de 1581 asseguraram o princípio da monarquia dualista, corroborado por Serrão (1990) que afirma que Filipe II pretendia demonstrar que o seu governo era tão favorável aos interesses nacionais como os seus antecessores. A administração manteve-se em mãos dos portugueses e não poderia ser nomeado nenhum castelhano para cargos de administração, justiça ou defesa. Os vice-reis e governadores poderiam ser castelhanos em caso de pertença à família real, a língua permanecia o português e o rei não poderia fornecer terras nem rendas a não ser a súbditos portugueses. Igualmente, verificou-se a supressão de barreiras alfandegárias, empréstimo urgente para despesas imediatas do reino e adquiram a livre circulação no interior do império espanhol.

Para Mattoso (2014) a derrota da invencível armada teve consequências essencialmente económicas como a proibição de comércio com os ingleses por parte de Portugal. Por sua vez, para Serrão (1990) esta derrota deteve consequências políticas porque a frota inglesa poderia atacar a navegação portuguesa no Atlântico ou a própria costa, para além de navios e vidas humanas que pareceram nesta batalha. Na perspetiva do autor, Filipe II não conseguira conquistar a confiança da população, visto que os portugueses se recordavam dos meios violentos que aplicou para conseguir a coroa.

O seu filho Filipe III e consequentemente seu sucessor, visitou Portugal em 1619. Para Serrão (1990) foi o espetáculo mais grandioso que alguma vez se tinha assistido na capital. Importante realçar a colocação de grandes estátuas de heróis portugueses, ostentado que o sentimento nacional permanecia bem presente. A presença de inúmeros fidalgos castelhanos provocou confusões entre a população que se estendeu em mortes. Contudo, apesar das inúmeras queixas dos três estados, Filipe III demonstrou indiferença e permaneceu entretido com banquetes, festas e touradas. Apresentado razões de política externa regressa a Madrid em setembro, sendo que o ambiente não estava particularmente apelativo para a sua presença em território português.

Por seu turno, com Filipe IV, persistiu um enorme declínio do poderio espanhol, perdendo a hegemonia europeia, concedendo o governo ao conde de Olivares. Por seu turno, este implementou uma série de medidas que lesou os habitantes do reino. A oposição a Filipe IV principiou no povo, em escritos anónimos, mas também no sentimento cada vez mais generalizado que a união das coroas fora uma desgraça para o reino português. Olivares sabia o peso financeiro que representava Portugal, «...pelo que a separação das coroas o fazia responsável da sua defesa militar e política ultramarina» (Serrão, 1974, p.106). Constatam-se, igualmente, perdas de territórios importantes, como Ceilão, Olinda, Mombaça, S. Jorge da Mina e Arguim.

Nesse sentido, surgem em Portugal, um maior número de vozes descontentes, ocorrendo motins em diversas zonas do país. De forma a abafar este descontentamento, a duquesa de Mântua foi nomeada para o mais alto cargo de Portugal, rodeando-se de nobres castelhanos. Por sua vez, Miguel de Vasconcelos foi nomeado para secretário de Estado e provocou uma política odiosa que resultou num protesto coletivo culminando na Restauração. Os motins iniciados em Évora espalharam-se pelo Alentejo, Algarve e Estremadura de forma célere, existindo agitação no Porto em Santarém.

Do ponto de vista de Serrão (1990) corroborado por Mattoso (1998) a partir de 1638 a situação vivenciada no país estava próxima de rutura e o poder de Madrid apercebeu-se. Olivares encetou medidas políticas para enfraquecer a resistência moral de Portugal, visto que Filipe IV necessitava de recursos provenientes do império português, tributação exigida, meios humanos para combate e localização da principal nobreza junto da corte. Neste ano, Olivares convocou vários notáveis portugueses com o propósito de pacificar a situação política e social do reino.

A França encetou guerra com Castela (cardeal de Richilieu pretendia a restauração da independência de Portugal, como forma de enfraquecimento de Castela), mobilizando inúmeros soldados vindos do território nacional. O contexto bélico era favorável, uma parte da nobreza preparava cautelosamente esta revolta. Para Serrão (1998) no dia 1 de dezembro de 1640, um grupo de quarenta nobres deslocou-se até ao Paço da Ribeira derrotando a resistência da guarda real, restringindo a Duquesa de Mântua ao silêncio. Igualmente, foi descoberto num armário de papéis Miguel de Vasconcelos, morto a tiro, lançado pela varanda e exposto à ira da população que tinha acorrido em apoio aos conjurados. Importa salientar que a Restauração se tornou nacional «...porque correspondia ao sentimento de apego à independência que 60 anos de governo estranho não tinham apagado.» (Serrão, 1990, p.139).

Na perspectiva de Sobral (2013), a revolução de 1640 sucedeu-se pelo apoio de setores importantes, através da maioria dos comerciantes portugueses, de fações relevantes por parte do clero e dos elementos do povo, não podendo descurar a importância dos portugueses que permaneciam espalhados pelo Império, como aqueles que estavam no Brasil, comprometidos na comercialização do açúcar e do tráfico de escravos.

Sobre o período de dominação filipina, 1580-1640, são apresentados movimentos de opinião que expõem a consciência da identidade nacional. A adesão à dominação espanhola de vários setores da sociedade é relevante, mas ressalva-se que a resistência é relativamente fraca e as revoltas têm um caráter nacional duvidoso. A Restauração da Independência foi um movimento minoritário que se impôs com dificuldade, visto que «...a guerra [...] que se lhe seguiu, com o seu enorme cortejo de vítimas e destruição em vastas zonas da fronteira, pelo contrário, deve ter contribuído mais para aprofundar o fosso entre Portugueses e espanhóis do que todos os acontecimentos anteriores» (Mattoso, 1998, p.13).

Capítulo II - Metodologia de Intervenção e Investigação

2.1. Caraterização da escola e das turmas

A IPS foi implementada numa escola básica que contempla o 2º e 3º ciclo de escolaridade, da qual, as turmas visadas frequentam o 7º e 8º ano de escolaridade. A escola encontra-se integrada num agrupamento mais alargado, situada numa zona, que embora seja próxima do núcleo urbano, pode ser considerada como rural. É a sede do agrupamento, integrando nove estabelecimentos de ensino, desde o pré-escolar até ao 3º ciclo do ensino básico.

Apesar de não existirem dados mais recentes, visto que as últimas informações disponíveis, datam do ano escolar 2017-2018, a população escolar abrange cerca de 1000 estudantes, uma redução acentuada face aos anos transatos. Com base nestes dados, a generalidade dos estudantes que compõem o núcleo escolar pertencem à freguesia da escola em questão ou de freguesias adjacentes. Iguamente, o corpo docente, encontra-se envelhecido, somente 16% destes, possuíam uma idade inferior a 45 anos. Cerca de metade dos estudantes beneficiam de apoios no âmbito da ação social escolar e 94% usufruíam de ligação à internet na sua habitação.

O estabelecimento na sua generalidade, apresenta-se em boas condições, o ambiente escolar é bastante positivo, no qual todos se conhecem, possivelmente devido ao facto do número de intervenientes ser reduzido. Os estagiários foram recebidos calorosamente pelo corpo docente, apesar de que, no seu início, confundidos com estudantes que frequentam a escola, em razão da proibição destes no acesso a zonas específicas. Os docentes mostraram-se empenhados numa integração rápida dos estagiários, dialogando e demonstrando diferentes perspetivas da profissão. A diretora da escola em questão, sempre se mostrou disponível na orientação e auxílio de possíveis problemáticas que lograssem surgir.

Numa análise SWOT, realizada pelo agrupamento, os pontos fortes dos estudantes, centram-se no comportamento disciplinar destes, havendo um ambiente de tranquilidade e segurança nos estabelecimentos. No que se refere aos pontos fracos, apontam para a falta de valorização da escola, bem como a sua participação na vida escolar.

Nesta IPS foram selecionadas duas turmas de níveis de escolaridade distintos. A turma 1, que pertence ao 7º ano de escolaridade é constituída por 23 estudantes, dos quais 12 estudantes são do género masculino e 11 do género feminino. As idades compreendidas situam-se entre os 12 e 13 anos, no qual é uma turma heterogénea, bastante participativa, respeitadora e empenhada nas temáticas em

estudo. A turma 2, pertencente ao 8º ano de escolaridade é constituída por 20 estudantes, dos quais 13 do género feminino e 7 do género masculino. Os elementos que constituem esta turma, detêm idades entre os 13 e 14 anos, sendo uma turma com comportamento considerado infantil e bastante barulhenta/perturbadora do normal funcionamento das aulas.

Relativamente à turma 1, existia a informação que uma das estudantes detinha imensas dificuldades na leitura e compreensão de fontes. Na turma 2, estava sinalizado um estudante com necessidades específicas, porém verificou-se uma enorme progressão no decorrer do ano letivo, através de participação e interesse pelas temáticas, bom comportamento que culminou com nível 4 na disciplina de História. Nenhum dos estudantes que participou nesta IPS tinha sido retido no ano letivo anterior, e todos logravam de acesso à internet na sua casa, fundamental para as aulas lecionadas em regime híbrido.

No decorrer da observação e conseqüente lecionação das aulas, denotamos que os estudantes da turma 1, eram bastante atentos e participativos, não evidenciando focos de mau comportamento. Na generalidade das aulas, a professora cooperante ou professor, não tiveram a necessidade de alertarem, de forma sistemática, devido ao mau comportamento. Contudo, na turma 2, em diversos momentos, estes demonstravam-se irrequietos, com conversas paralelas, sendo igualmente necessário solicitar a sua participação nas diferentes tarefas. Concomitantemente, os estudantes não respeitavam as regras definidas na sua participação, respondendo simultaneamente e não pediam permissão para a sua intervenção.

2.2. Objetivos e questões de investigação

O estudo de investigação decorrente desta IPS é de natureza qualitativa, através do método da *Grounded Theory* e pretende-se averiguar a compreensão do pensamento histórico dos estudantes, particularmente na progressão das suas ideias relativas ao conceito metahistórico de evidência. A recolha de dados são sobre a forma de inquéritos por questionários, essencialmente, de resposta aberta, documentos, observação e notas de campo, interpretando e refletindo sobre esses mesmos dados. O presente estudo incidiu sobre o conceito de identidade e por isso, pretendeu-se desenvolver a seguinte questão de investigação:

De que forma os estudantes pensam a construção da identidade com base em evidência histórica diversificada atendendo a dois momentos distintos da História de Portugal considerados como marcos nacionais?

Esta questão *major* desdobrou-se nas seguintes questões:

1. Que tipos de ideias prévias os estudantes demonstram relativamente aos conceitos substantivos a abordar, bem como lidam com a evidência histórica?
2. De que forma os estudantes analisam e interpretam as diversas fontes históricas disponibilizadas acerca da formação de Portugal e da independência nacional?
 - 2.1. Que tipo de questões os estudantes colocam às fontes diversas?
 - 2.2. Que evidências históricas constroem com base nessa interpretação e análise?
3. Como é que as ideias dos estudantes progrediram, ou não, relativamente ao conceito metahistórico da evidência e dos conceitos substantivos desenvolvidos?

As questões supramencionadas têm, assim, como objetivos:

- Identificar as ideias prévias que os estudantes possuem sobre as temáticas em estudo e o conceito de evidência histórica.
- Promover competências históricas nos estudantes através da interpretação e análise de fontes históricas diversas.
- Analisar quais as questões que são colocadas às fontes por parte dos estudantes.
- Avaliar a relevância que os estudantes atribuem às fontes diversificadas para construção do seu conhecimento histórico.
- Analisar como se desenvolveu o conhecimento e pensamento histórico dos estudantes acerca da evidência histórica e dos conceitos substantivos desenvolvidos.

Nesse sentido, procurou-se construir e desenvolver materiais, quer seja em regime presencial ou remoto, em grupo ou individualmente, cujas questões/tarefas não somente incidissem nos conceitos substantivos, bem como no conceito metahistórico.

2.3. Instrumentos de recolha de dados

A leção das aulas no 7º e 8º ano de escolaridade do ensino básico, no ano letivo 2020/2021, orientaram-se pelos documentos curriculares de referência através do Ministério da Educação, nomeadamente as AEs, em vigor atualmente e no ano transato, ano da realização do estágio profissional.

As AEs caracterizam os conhecimentos, atitudes e capacidades que os estudantes necessitam para a aprendizagem de História. Igualmente, possui como objetivo aprofundar competências específicas da História, seguindo uma ordem cronológica dos acontecimentos, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento de uma consciência das inúmeras realidades existentes no seu país, continente e mundo. Na mesma linha, permite que o estudante, desenvolva a consciência histórica, com o intuito da participação ativa e crítica na sociedade, demonstrando a utilidade da disciplina para a atualidade. Torna-se necessário referir que este documento, realça a importância das competências que os estudantes devem desenvolver durante a escolaridade obrigatória. Dessa forma, o professor assume um papel de orientador, com a capacidade de promover tarefas para o desenvolvimento destas competências.

O cronograma presente no PIPS, não foi realizado nas datas previamente estipuladas com a professora cooperante e a professora supervisora, sendo desenvolvido, em casos específicos posteriormente àquilo que fora referenciado. Todos os instrumentos e tarefas foram construídas, em consonância com as professoras, seguindo os princípios da aula oficina (Barca, 2004).

No que concerne à recolha de ideias prévias dos estudantes no 8º ano de escolaridade, desenvolveu-se em ensino remoto, na data estipulada, com o acompanhamento por parte do professor estagiário. Porém, a leção das aulas e conseqüente no momento de metacognição, sofreu um desvio, relativamente ao mencionado no PIPS, sendo desenvolvidas no mês de abril de 2021. Quanto ao 7º ano de escolaridade, a implementação de tarefas e abordagem dos conceitos e recolha das ideias finais decorreu consoante estipulado.

Seguindo uma linha temporal, na primeira parte da intervenção, propôs-se o levantamento de ideias prévias dos estudantes para uma melhor compreensão das ideias que possuem acerca dos conceitos substantivos de União Ibérica e Restauração da Independência, presentes nas AEs e o conceito metahistórico de evidência, bem como questões acerca da identidade. Com base nas ideias prévias dos estudantes, como forma introdutória às temáticas, considerou-se desenvolver as causas da União Ibérica e posteriormente a entrega de uma ficha de trabalho com fontes diversificadas sobre o assunto em estudo; concluir que a união ibérica resultou da confluência de interesses dos grupos dominantes dos dois estados.

Em consonância com a professora supervisora e cooperante, a segunda parte da IPS, relativa à União Ibérica, como supramencionado, decorreu dois meses depois do levantamento de ideias prévias. Procurou-se atender aos objetivos propostos, promovendo o contato com fontes diversificadas, tanto do manual escolar como de fontes disponibilizadas pelo professor estagiário. Nesse sentido, como forma introdutória à temática em estudo, o professor assumiu um papel de orientador, apresentando fontes iconográficas (batalha de Alcácer-Quibir), cartográficas (comparação dos impérios português e espanhol no século XVI) e um esquema genealógico sobre os herdeiros ao trono português. Assim, pretendeu-se que os estudantes colocassem questões à fonte iconográfica, bem como motivá-los na leitura de fontes escritas, refletindo e selecionando informações presentes, promovendo capacidades de leitura e interpretação das fontes. Igualmente, com a orientação de fontes, os estudantes foram convidados a refletirem sobre questões ligadas à identidade, colocando-se na perspectiva dos habitantes que viviam nessa época em território nacional. Não menos importante, considerou-se simultaneamente, que os estudantes refletissem sobre o conceito metahistórico de evidência, através de questões, ideias essas que serão analisadas posteriormente.

Tencionou-se concluir a aula com um jogo de escolha múltipla sobre as temáticas referenciadas, todavia o tempo estipulado não permitiu a sua realização nessa aula. Assim, foi realizado no início da aula seguinte.

Na terceira parte da IPS sobre a Restauração da independência, salienta-se a entrega aos estudantes de duas fontes com mensagens divergentes sobre o mesmo acontecimento histórico, com uma testemunha da época (Padre António Vieira) e um historiador da atualidade (Joaquim Veríssimo Serrão). Pretendeu-se avaliar quais as fontes que os estudantes selecionavam para construir o seu conhecimento histórico, promovendo duas visões diferentes e simultaneamente possibilitando a reflexão sobre o conceito metahistórico de evidência e sobre o conceito substantivo de Restauração. Considerou-se que estes compreenderam que a Restauração resultou da divergência de interesses de uma parte significativa da sociedade portuguesa relativamente às políticas imperiais espanholas, como referenciado nas AEs. Simultaneamente os estudantes foram inquiridos a selecionar uma palavra que definisse União Ibérica e Restauração.

Posteriormente, considerou-se a realização de um exercício síntese sobre as temáticas desenvolvidas. Por fim, propôs-se a recolha de ideias finais dos estudantes sobre as atividades desenvolvidas, promovendo a avaliação do conhecimento e pensamento dos estudantes, acerca do conceito metahistórico de evidência e conceitos substantivos presentes nas AEs, bem como uma questão ligada à identidade. Esses resultados serão analisados e debatidos futuramente neste relatório.

A IPS desenvolvida no âmbito do 7º ano de escolaridade, realizou-se em formato presencial. O levantamento de ideias prévias foi feito por escrito e individualmente, em que os estudantes teriam de referir o que entendiam por condado e independência política, o conceito de metahistórico de evidência e pensarem acerca de identidade nomeadamente “o que é ser-se português”, ideias que serão analisadas no decorrer deste relatório.

Nesse sentido, seguindo as AEs, no 7º ano de escolaridade, no qual o domínio intitula-se “A Formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica”, sendo que o subdomínio desenvolvido se refere ao “Mundo muçulmano em expansão”. Neste sentido, procurou-se identificar os acontecimentos relacionados com as origens do islão e a sua expansão.

Igualmente, com base nos objetivos propostos, numa primeira parte da IPS, relativa às invasões muçulmanas, pretendeu-se contextualizar os estudantes sobre as temáticas desenvolvidas por outro professor, interligando-as com a conquista muçulmana da Península Ibérica. Foram desenvolvidas competências históricas através da análise e interpretação de fontes diversificadas (cartográficas, iconográficas e escritas). Foram disponibilizadas duas fontes com mensagens divergentes sobre o mesmo acontecimento histórico, questionando os estudantes sobre o porquê de existirem duas visões distintas. Igualmente, os estudantes foram convidados a levantarem questões sobre uma fonte iconográfica presente no manual, promovendo a sua análise e interpretação. Seguidamente, foi-lhes entregue um mapa, recortado em pequenos pedaços. Os estudantes tinham que juntar as diferentes partes do mapa seguindo as orientações presentes nos slides de uma apresentação, de modo a contextualizarem espacialmente as realidades em estudo. Por último, através de uma cronologia presente no manual, foram inquiridos a refletirem se era conquista ou reconquista da Península Ibérica.

Sobre o subdomínio a “Península Ibérica nos séculos IX a XII”, propôs-se a leitura, análise e reflexão de uma banda desenhada que incidia nas problemáticas enunciadas nas AEs: descrição da formação do reino de Portugal, com enfoque na luta de D. Afonso Henriques pela independência, na sua relação com as dinâmicas de interação entre as unidades cristãs no processo de conquista, bem como na especificação de momentos chaves para a autonomização de Portugal e reconhecimento da independência. Assim, nesta segunda parte da IPS, o professor estagiário disponibilizou uma sátira de uma banda desenhada. A tarefa foi realizada em pares, em que preencheram uma tabela com duas colunas sobre aquilo que era referenciado como sendo histórico e o que não o era, através da orientação do professor e das informações que o manual disponibilizava. Esta banda desenhada, incluía informações desde o nascimento de D. Afonso Henriques, atravessando a sua juventude, o condado portugalense, a

batalha de S. Mamede, a batalha de Ourique, o tratado de Zamora e a tomada de Lisboa. Os estudantes demonstraram enorme interesse pela atividade sendo terminada na aula seguinte.

Na terceira parte desta IPS, assumindo os objetivos estipulados, os estudantes referenciaram aquilo que era como sendo histórico e aquilo que era fictício, no qual o professor anotou as principais ideias no quadro da sala de aula, numa partilha e troca de ideias em grupo-turma sobre as ilações retiradas da banda desenhada, desenvolvendo o conceito de condado e independência presentes nas AEs. Através de fontes diversas presentes no manual, desenvolveu-se o estudo acerca da independência política reconhecida pelo Papa, a conquista do Algarve e a fixação das fronteiras em 1297, através do tratado de Alcanises. Posteriormente, foi disponibilizada aos estudantes uma tarefa sobre questões identitárias. Assim, procurou-se compreender o pensamento dos estudantes sobre os seus antepassados (desde quando há portugueses, quem são os teus mais antigos antepassados), e também foram interrogados sobre a data mais relevante para o nascimento de Portugal, objeto de análise neste relatório.

Atendendo aos objetivos propostos, tal como fora referenciado no 8º ano de escolaridade, proporcionou-se um momento de metacognição.

É importante salientar que as ideias dos estudantes, dados deste estudo de investigação, foram tratadas cumprindo todos os princípios éticos relacionados com a garantia de anonimato e confidencialidade, assim como o princípio da beneficência em investigação.

Capítulo III - Análise de Ideias dos Estudantes

Neste capítulo serão apresentadas e analisadas as ideias dos estudantes que foram recolhidas através de questionários e fichas de trabalho de resposta aberta sobre as temáticas desenvolvidas. Assim, para uma melhor organização dessas ideias considerou-se a realização de uma tabela com a calendarização e os instrumentos utilizados. Através da tabela 1, observa-se que a recolha de ideias prévias no 8º ano de escolaridade, decorreu num formato remoto, no mês de fevereiro de 2021, enquanto a lecionação das aulas se desenvolveu presencialmente no mês de abril de 2021. Por sua vez, no 7º ano de escolaridade, as aulas decorreram de forma presencial e contínua durante o mês de maio de 2021.

Tabela 1- Calendarização das atividades realizadas.

Data	Atividade	Suporte
19 de fevereiro	Levantamento de ideias prévias no 8º ano de escolaridade em ensino remoto – União Ibérica e Restauração, evidência e identidade	<i>Nearpod</i>
13 de abril	Aula presencial sobre questões identitárias e sobre evidência	<i>PowerPoint</i> , Ficha de trabalho impressa
16 de abril	Aula a respeito do descontentamento da população e consequente Restauração de 1640	Manual escolar, <i>PowerPoint</i>
20 de abril	Síntese dos conteúdos desenvolvidos e recolha de ideias finais sobre os conceitos substantivos, identidade e conceito metahistórico	Fichas de trabalho impressas
27 de abril	Recolha de ideias prévias no 7º ano de escolaridade acerca dos conceitos substantivos (condado e independência), identidade e metahistórico de evidência	Ficha de trabalho impressa
6 de maio	Contextualização das invasões muçulmanas e consequente processo de conquista/formação em condados na Península Ibérica	<i>PowerPoint</i> , <i>puzzle</i> e ficha de trabalho impressa
13 de maio	Questão levantada sobre conquista ou reconquista. Processo de formação e consolidação do reino de Portugal	<i>VoxVote</i> , Banda desenhada e manual escolar
14 de maio	Partilha em grupo-turma das principais ilações acerca da formação e consolidação do reino de Portugal. Questões ligadas à identidade	Banda desenhada, manual escolar e ficha de trabalho impressa
18 de maio	Síntese dos conteúdos desenvolvidos e recolha de ideias finais sobre conceitos substantivos, identidade e metahistórico no 7º ano de escolaridade	Ficha de trabalho impressa

3.1. Análise de ideias prévias e de ideias finais dos estudantes no 8º ano de escolaridade

A recolha de ideias prévias, no 8º ano de escolaridade, foi realizada em ensino remoto, no dia 19 de fevereiro de 2021, através da aplicação *Nearpod*. Ressalva-se que se tornava impossível ao professor estagiário monitorizar se os estudantes recorriam a informações disponíveis na internet ou noutros locais,

relacionadas com as questões colocadas. No que concerne à recolha de ideias finais, como referenciado anteriormente, desenvolveu-se em formato presencial no dia 20 de abril de 2021. Igualmente, ressalva-se que no momento de recolha de ideias prévias participaram 19 estudantes, nas ideias que surgiram no desenvolvimento desta IPS participaram 20 estudantes e por fim 18 estudantes participaram no questionário de ideias finais. Por esta diferença de participação em termos absolutos considerou-se mais adequado usar a frequência relativa na apresentação e análise das ideias dos estudantes.

Assim, relativamente à questão “O que entendes por União Ibérica?”, presente no momento de recolha de ideias prévias e de ideias finais (anexo 1 e anexo 3), atendendo ao nível de escolaridade dos estudantes, propõe-se a seguinte definição presente em Afonso, Maia & Cantanhede (2018) – “União entre Portugal e Espanha com a permanência dos dois estados autónomos sob a mesma coroa, com respeito pelos costumes e língua de cada reino”. Obtivemos diversas respostas dos estudantes que evidenciaram ideias distintas e procedemos à sua análise e categorização. As ideias prévias dos estudantes fizeram emergir as seguintes categorias, de forma menos sofisticada para mais sofisticada:

Ideias Vazias ou Incoerentes: Os estudantes não respondem ou escrevem algo confuso, desfasado do seu significado histórico. A título ilustrativo, o Constantino, aponta: “O que eu entendo por União Ibérica é que é um grupo de países”.

Cópia: As respostas dadas são baseadas na cópia da sua definição através da pesquisa no motor de busca ou noutra qualquer local. Como podemos comprovar pelas ideias do Bernardo: “União Ibérica foi a unidade política que regeu a Península Ibérica de 1580 a 1640 resultado da união dinástica entre as monarquias de Portugal e da Espanha após a Guerra da Sucessão Portuguesa” – Fonte *Wikipédia*.

Ideias Tautológicas: O estudante não acrescenta qualquer informação, utilizando outras palavras ou desconstruindo a expressão, como podemos inferir pelas ideias da Bela: “A União Ibérica é uma união” e “O que eu entendo por união ibérica é que é uma união”.

Ideias de Senso Comum: O estudante apresenta uma interligação com a atualidade numa lógica presentista. Atente-se à resposta do Aníbal: “É uma relação entre Portugal e Castela. Como se fosse a União Europeia”.

Ideias Aproximadas: Os estudantes apresentam ideias aproximadas do conceito que demonstram algum conhecimento, apesar de não possuírem uma perspetiva histórica, como os apontam as ideias da Vânia e do Alfredo: “O que entendo por União Ibérica é que é uma união entre dois países da Península Ibérica (Portugal e Espanha) que chegam a um acordo de união (paz)” e “Eu acho que

União Ibérica é um império que se formou na Península Ibérica ou uma união que aconteceu com os portugueses e os espanhóis”.

Já as ideias finais sugeriram as seguintes categorias:

Ideias Vazias ou Incoerentes: O estudante não compreendeu a questão, demonstrado através do exemplo do Bruno: “Sei que consiste, os países envolvidos e o que aconteceu depois”.

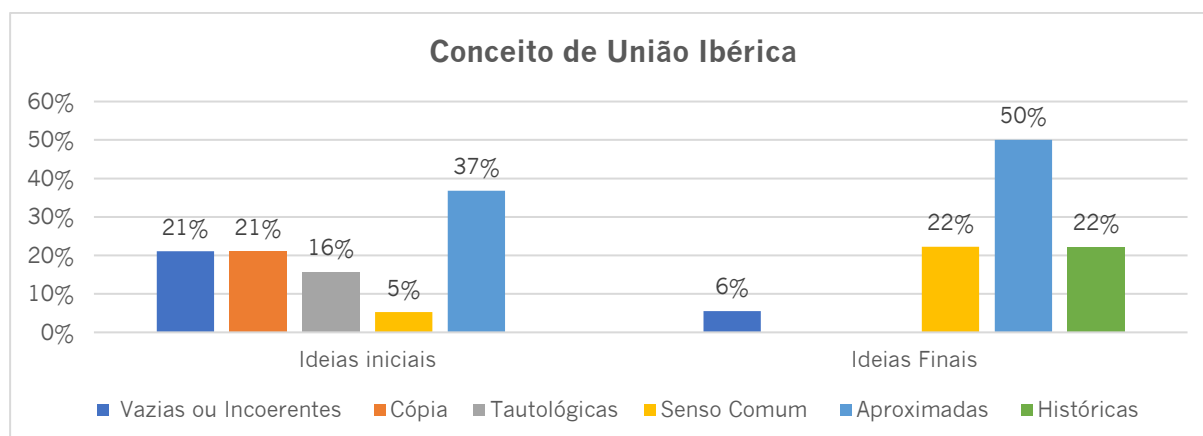
Ideias de Senso Comum: Os estudantes apresentam algumas noções sobre o conceito que advêm do seu quotidiano, no seu contato com a sociedade, socorrendo-se da questão de união entre dois países. A título ilustrativo, a Mónica argumenta: “União de Portugal e Espanha”.

Ideias Aproximadas: Os estudantes desenvolvem ideias aproximadas da temática, recorrendo a conhecimentos que foram desenvolvidos no decorrer das aulas, com particular enfoque na autonomia dos estados e na questão da coroa, como podemos inferir das ideias nas respostas da Joana e da Mariana, respetivamente: “Começou em 1580, como dois reinos independentes sobre a mesma coroa” e “São dois estados autónomos liderados por uma só coroa”.

Ideias Históricas: Os estudantes expressam ideias que evidenciam conhecimento sobre o conceito substantivo de União Ibérica, focalizando-se na questão do idioma, coroa e da sua autonomia, como demonstram os seguintes exemplos do Carlos e da Paula, respetivamente: “Ambos tinham diferentes línguas, mas as regras eram escritas em castelhanos, com domínio de uma coroa com dois reinos autónomos, com início em 1580” e “A União Ibérica eram dois estados autónomos, com uma coroa, mantendo os seus costumes, língua e muito mais, iniciou em 1580”.

No gráfico 1 apresentamos a distribuição das ideias dos estudantes pelas categorias que emergiram nos dois momentos – inicial e final:

Gráfico 1- Distribuição de ideias iniciais e finais no 8º ano de escolaridade sobre União Ibérica



Em termos globais, os estudantes apresentaram uma evolução conceptual das suas ideias. Relativamente ao questionário de ideias prévias, 21% das ideias dos estudantes foram consideradas como “Vazias ou incoerentes”, ao passo que na metacognição, esse número decaiu para 6%. Por sua vez, a categoria “Cópia” não surge nas ideias finais, devido ao constante acompanhamento presencial desenvolvido pelo professor. Constatamos em ambas as situações, uma maior expressão de “Ideias Aproximadas”, com particular destaque nas ideias finais com 50%. Igualmente, denotamos o surgimento de uma nova categoria, “Ideias Históricas”, equivalente a 22% das ideias que apresentaram um conhecimento histórico contextualizado.

No que concerne à questão “O que entendes por Restauração da Independência?”, presente no momento de recolha de ideias prévias e de ideias finais (anexo 1 e anexo 3), sugere-se a seguinte definição - “Revolta de um pequeno grupo de homens, no dia 1 de dezembro de 1640, como forma de restaurar a independência do reino de Portugal e conseqüente fim da União Ibérica, culminando com o início da 4ª dinastia.” As ideias que os estudantes evidenciaram fizeram emergir as posteriores categorias, de forma menos sofisticada para mais sofisticada:

Ideias Vazias ou Incoerentes: Os estudantes apresentam respostas desfasadas do seu significado histórico, sem qualquer ligação com a temática, como demonstram a Joaquina e o Alfredo, respetivamente: “O que eu entendo é que é a reconstrução de um império” e “A Restauração da Independência é a entrada de um país para a democracia”.

Cópia: Como referenciado precedentemente, os estudantes, copiaram a sua definição do motor de busca no sítio da Wikipédia, como descreve o Marco: “A Restauração da Independência é o nome que se dá ao golpe de estado revolucionário de 1 de dezembro de 1640”.

Ideias Confusas ou Tautológicas: Os estudantes apresentam um conceito alternativo em relação ao conceito histórico pretendido, persistindo confusão quanto ao conceito substantivo mencionado ou não acrescentam qualquer informação ou desconstruem a expressão. Seguem as ideias da Joana: “Eu entendo é que é quando um país se torna independente”.

Ideias de Senso Comum: Os estudantes apresentam alguma noção sobre o conceito, servindo-se do conhecimento corrente da sociedade, através do seu quotidiano, apontando para ideias de fervoroso nacionalismo. Atente-se aos exemplos da Francisca e do Constantino, respetivamente: “O que eu entendo por restauração da independência é que é a restauração de um determinado país que

consegue ter a sua própria independência (Portugal)” e “Entendo que os espanhóis, estavam a mandar em nós, mas conseguimos fazer com que eles não mandassem em nós”.

Ideias Aproximadas: O estudante revela ideias aproximadas sobre o conceito substantivo que demonstram algum conhecimento histórico, como aporta a Mónica: “Restauração da Independência é a reconquista da independência de uma nação, que no passado, perdera essa independência, pois foram conquistados por outro país”.

As ideias finais sugeriram as seguintes categorias:

Ideias Vazias ou incoerentes: Os estudantes demonstraram não entenderem a questão, como podemos inferir pelo João: “Sei do que se trata, mas tenho dificuldade em entender toda esta matéria”.

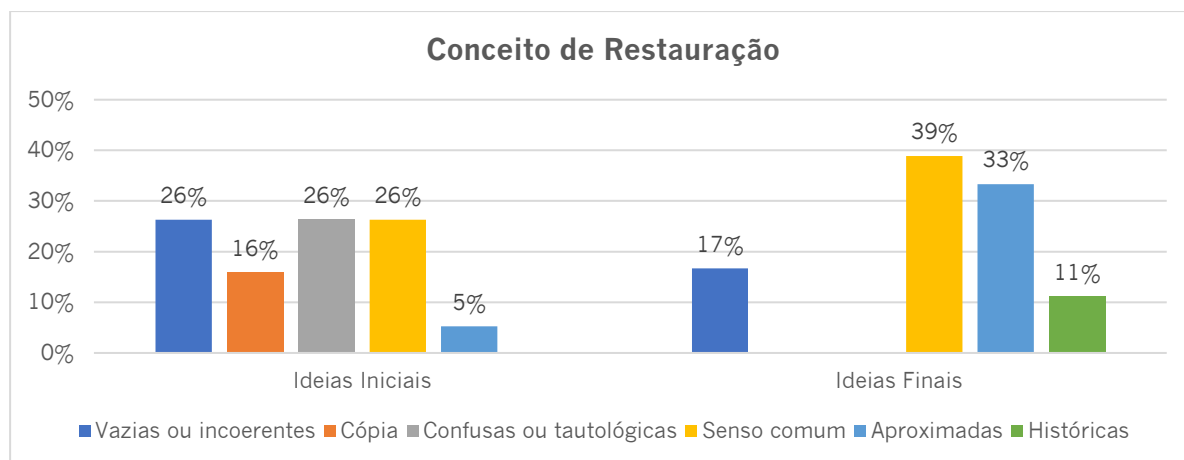
Ideias de Senso Comum: Os estudantes exprimem ideias do constante contato com o seu meio envolvente, numa perspetiva de independência face a Espanha. Atenda-se ao caso da Mónica e do Bruno: “Aconteceu em 1640 e foi quando Portugal se separou de Espanha” e “A Restauração da Independência foi quando Portugal e Espanha se tornaram independentes”.

Ideias Aproximadas: Os estudantes apresentam ideias que demonstram algum conhecimento, focalizando-se na importância dos grupos sociais, como o exemplo dos conjurados/nobreza e pelo apoio do povo na Restauração. Vejamos as ideias da Custódia e da Carla: “A Restauração da Independência ocorreu pela força dos conjurados e com apoio do povo” e “A Restauração da Independência foi primeiro apoiada pela nobreza e depois pelo povo”.

Ideias Históricas: Os estudantes expressam ideias que evidenciam conhecimento histórico e cientificidade sobre o conceito substantivo de Restauração, com argumentação, articulando problemáticas desenvolvidas em aula. Partilhamos as ideias da Joana: “Sobre a Restauração da Independência, aprendi o ano em que aconteceu (1640), quem restaurou a independência (nobreza, com apoio do clero) e os motivos que levaram ao descontentamento (leis eram escritas em espanhol”.

Seguidamente, no gráfico 2, apresentamos a distribuição das ideias dos estudantes através das categorias que surgiram no momento inicial e final:

Gráfico 2- Distribuição de ideias iniciais e ideias finais no 8º ano de escolaridade sobre a Restauração da Independência



Analisando conjuntamente os dados, observamos nas ideias finais, um decréscimo de estudantes (17%) com ideias consideradas como “Vazias”. Por sua vez, as ideias consideradas como “Cópia” e “Ideias Confusas ou Tautológicas” não estão presentes no momento final. Nas ideias prévias, as ideias englobadas de “Ideias de Senso Comum” e “Ideias Confusas ou Tautológicas” representavam cada 26%, enquanto nas ideias finais, as ideias de “Senso comum” surgem destacadas com 39%. Igualmente, constatamos uma subida percentual de “Ideias Aproximadas”, de 5% nas ideias iniciais para 33% nas ideias finais. Emergiu uma nova categoria “Ideias Históricas”, com 11% dos estudantes que participaram. Assim, podemos observar uma evolução conceptual dos estudantes sobre o conceito de Restauração.

A resposta à questão “Como é que se pode saber o que aconteceu e fazer a sua História?”, patentes no momento de recolha de ideias prévias e de ideias finais (anexo 1 e anexo 3), permitiu evidenciar o nível de sofisticação das ideias dos estudantes acerca do conceito metahistórico de evidência. Dessa forma, atendendo ao nível de escolaridade dos estudantes considerou-se como critério orientador a seguinte proposta – “A História é uma ciência, baseando-se nas questões que colocamos às fontes. Para fazermos a sua História implica a utilização de fontes diversas, cruzando-as e dessa forma podemos obter novas interpretações que também são válidas” (Ashby, 2006). As ideias dos estudantes fizeram emergir as seguintes categorias, de forma menos sofisticada para mais sofisticada:

Ideias Vazias ou Incoerentes: Os estudantes escrevem algo desfasado do seu significado e bastante confuso, possivelmente perante o limite de tempo em cada questão, como o caso do Alfredo: “Podemos saber o que se passou no passado e fazer a sua História, através”.

Informação - Autoridade: Os estudantes tratam a fonte como informação, o seu passado é fixo, baseado numa ou mais autoridades, alegando uma autoridade superior (livros, internet, historiadores ou aula de História). Vejamos as ideias do Bernardo e da Albertina, respetivamente: “Lendo livros do passado e indo procurar à Internet” e “Pode-se saber o que aconteceu no passado através da leitura dos documentos e assistindo à aula de História”.

Testemunho: Nesta categoria, os estudantes alegam que o passado é sempre bem ou mal contado pelas testemunhas, com enfoque naquelas que possuem mais idade ou focalizam-se na constante repetição ao longo dos tempos. Atente-se às ideias expressas pelo Constantino e pela Anabela: “Podemos obter informações sobre as pessoas com mais idade” e “Também pode ser por pessoas que contam a outras pessoas que contam a outra e assim sucessivamente”.

Trabalho do Historiador: Os estudantes apresentam ideias emergentes sobre o trabalho do historiador, no qual referem que o passado é investigado/estudado pelos historiadores com base em fontes. Partilhamos as ideias da Inês, do Fábio e da Carla: “Eu acho que para saber é preciso ler e investigar casos de antigamente”, “Através de vestígios e de estudos” e “Existem muitas maneiras de ver e saber a História, através da pesquisa conseguem descobrir tantas coisas”.

No que concerne às ideias finais emergiram as seguintes categorias:

Ideias Vazias: O estudante alega algo desfasado do seu contexto, como denotado pelo Bruno: “Fazendo algo quase impossível”.

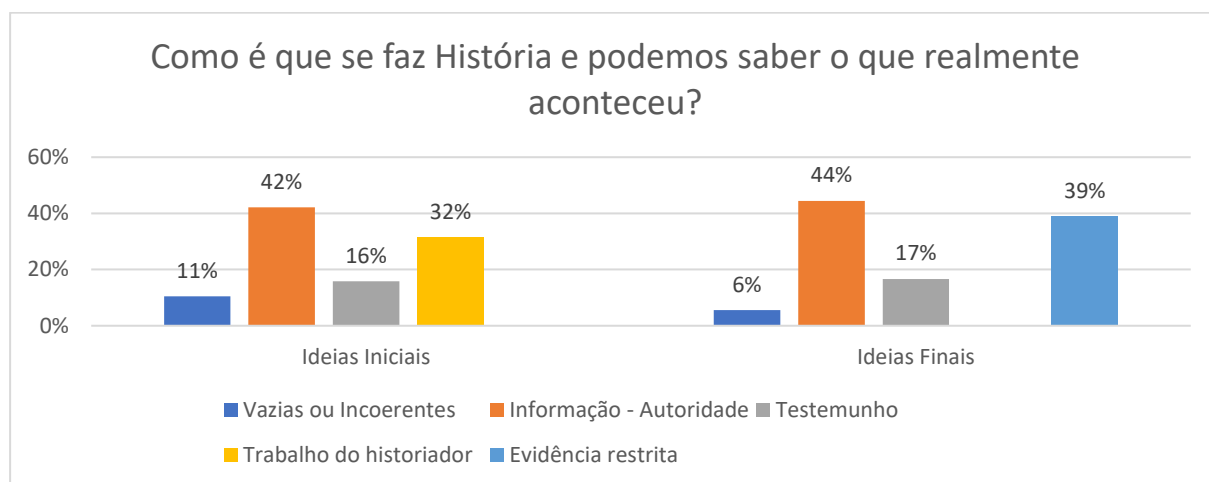
Informação – Autoridade: Os estudantes alegam uma autoridade superior, caso dos historiadores. Atente-se no exemplo do Alfredo: “Faz-se História juntando os historiadores”.

Testemunho: Os estudantes expressam ideias que afirmam a importância dos indivíduos que vivenciaram os acontecimentos (historiadores e testemunhas da época) como justificação. Vejamos as ideias da Carla: “A História faz-se através de testemunhas da época e dos historiadores da época”.

Evidência Restrita: Os estudantes exprimem ideias que indicam uma preocupação pelo trabalho do historiador pela investigação e deve basear essa investigação em fontes e pela possibilidade do seu enviesamento, sendo necessário questionar as fontes, como notamos nas respostas do Carlos e Josefina, respetivamente: “História pode-se fazer através do estudo das fontes, fazendo perguntas conseguimos informações úteis e também através das testemunhas e historiadores, mas temos que ter cuidado pois pode não ser verdade” e “Pode-se descobrir através de fontes, imagens da época que depois são investigadas por historiadores que analisam”.

No gráfico 3 apresentamos a distribuição de ideias nos dois distintos momentos (inicial e final) que fizeram emergir as seguintes categorias:

Gráfico 3- Distribuição de ideias iniciais e ideias finais no 8º ano de escolaridade acerca de como é que se faz História e podemos saber o que aconteceu



Através deste cruzamento de dados, observamos que se mantiveram estudantes com ideias consideradas como “Informação – autoridade”, acima dos 40% em ambos os momentos, apresentando na sua justificação, uma ou mais autoridades. No momento inicial, 11% dos estudantes responderam de forma “Vazia ou Incoerente”, verificando-se um decréscimo para 6% no momento final. Igualmente, no momento da recolha de ideias iniciais, 32% aludiram para o “Trabalho do Historiador”, enquanto não surge essa categoria nas ideias finais, pelo que emergiu a categoria “Evidência Restrita”, com 39% dos estudantes. Percecionamos que existiu uma sofisticação de ideias sobre o conceito metahistórico.

Relativamente ao conceito de identidade, os estudantes foram interpelados nas ideias prévias e ideias finais (anexo 1 e anexo 3) a responderem à questão “Para ti, o que define ser-se português?” possibilitando uma melhor perceção sobre a sua construção de identidade. Podemos afirmar que não persiste qualquer resposta que seja modelo para esta questão, que fora desenvolvida no decorrer deste relatório. As ideias dos estudantes fizeram emergir as seguintes categorias, numa lógica de menor sofisticação para uma maior sofisticação:

O que nos distingue: Os estudantes demonstram na sua definição dissemelhanças e distinções perante outros países, como menciona Gago (2018b), em que reforçam o sentimento do “eu” ou “nós”, como sendo diferenciador dos “outros”. A título ilustrativo, seguem as ideias do Joaquim e Anabela, respetivamente: “Para mim ser português é ser distinto pela sua gastronomia” e “Distingue o passado histórico dos portugueses não são iguais aos dos outros”.

Ideias de Orgulho Nacionalista: Nesta categoria, os estudantes apresentam ideias de uma forte índole sentimental e nacionalista, referenciando que os portugueses são melhores que todas as nacionalidades, tal como desenvolvido acima pela Gago (2018b), demonstrado pelas respostas do Tiago e da Mariana: “Ser português é ter orgulho do país que somos e também conquistamos outras coisas que os outros não conquistaram” e “Para mim ser-se português é defender o nosso país independentemente das coisas que aconteçam”.

Origem: Os estudantes associam o seu nascimento como sendo um elemento preponderante para se sentirem portugueses, numa lógica de consciência histórica tradicional de Rösen (2001) e associada ao ter determinada nacionalidade oficialmente. Atente-se às ideias da Joaquina: “Para mim ser português define que nascemos em Portugal e por isso temos a nacionalidade portuguesa”.

Ideias Culturais: Os estudantes mencionam ideias relacionadas com a sua cultura, com enfoque no idioma. Partilhamos as ideias do Constantino e pelo Carlos: “Para mim, o que define ser português é a maneira da nossa cultura e da língua que falamos” e “Ser português é falar a língua portuguesa, os costumes e tradições”.

Emergência do Diálogo entre Culturas: Os estudantes apresentam uma preocupação para que haja uma História transcultural, envolvendo uma relação e respeito pela existência de diferentes culturas, como alude Körber (2018) e pela partilha de identidades, como apresenta Shemilt (2011), como aponta o Alfredo e a Mónica, respetivamente: “Somos todos iguais, o diferente é a fala” e “Para mim ser português é respeitar a cultura do país e respeitar os outros”.

As ideias finais sugeriram as seguintes categorias:

Ideias de Orgulho Nacionalista: Os estudantes alegam um enorme orgulho patriótico pela nacionalidade portuguesa, como referenciado anteriormente por Gago (2018b), enaltecendo qualidades e glorificando feitos históricos, como demonstra a Josefina e a Mariana: “Para mim ser português é ser orgulhoso da sua pátria e ser corajosa” e “Ser português é fazer parte de uma nação cheia de História onde houve guerras, mas os portugueses apoiam-se sempre seremos uma nação unida”.

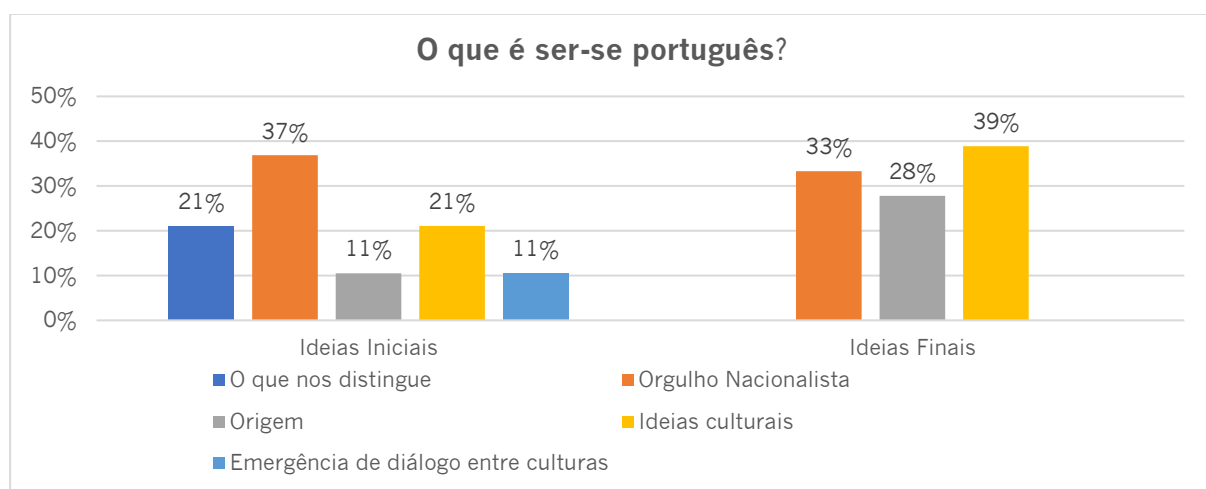
Origem: Os estudantes demonstram a importância de terem nascido em Portugal e terem oficialmente a nacionalidade português. Partilhamos as ideias do Bruno: “Ser português é nascer em Portugal e ter no cartão de cidadão a dizer que somos portugueses”.

Ideias Culturais: Os estudantes exprimem traços culturais ligados a Portugal, com particular destaque para a questão do idioma, que está relacionada por possibilitar uma comunicação entre os

povos, interligando-se com a sua vida quotidiana, a sua experiência e o seu passado, como menciona Sobral (2010). Atente-se ao exemplo do Carlos: “Para mim ser-se português é comunicar na nossa língua, fazendo-se entender e que respeite os costumes e tradições”.

No gráfico 4 apresentamos a distribuição das ideias dos estudantes pelas categorias que emergiram nos dois momentos – inicial e final:

Gráfico 4- Distribuição de ideias iniciais e ideias finais no 8º ano de escolaridade acerca do que é ser-se português



Denotamos uma maior preponderância nas ideias iniciais da categorização denominada por “Orgulho Nacionalista” com 37%, enquanto nas finais surge em 33% dos estudantes participantes. Denotamos um acréscimo de “Ideias Culturais” no momento da recolha de ideias finais (39%), face às ideias dos estudantes apresentadas no momento inicial com 21%. Nesse sentido, com base na análise das ideias dos estudantes, consideramos que existiram uma maior variedade de categorias no momento inicial e por sua vez, no momento final persistiu uma menor disparidade dessas mesmas ideias.

Estes dados aqui apresentados, parecem estar em linha com os dados apresentadas por Sobral (2013), em que num total de oito possibilidades de resposta acerca do que é “Ser-se português”, os intervenientes desse estudo, identificaram como sendo mais relevante a narrativa abreviada de “Sentir-se português” com 94,9%, “Falar a mesma língua” com 94,7% e “Ter a nacionalidade” com 93,0%. Destacamos que “Antepassados nacionais” e “Partilhar a mesma Religião” foram as respostas que obtiveram menor escolha com 83,4% e 68,5%, respetivamente.

A resposta à questão “Se alguém te perguntasse desde quando há portugueses, o que dirias?” presente no momento de recolha das ideias prévias (anexo 1), permitiu evidenciar diferentes ideias e procedemos à sua análise. Essas ideias prévias dos estudantes fizeram emergir as seguintes categorias, por grau de maior para menor frequência.

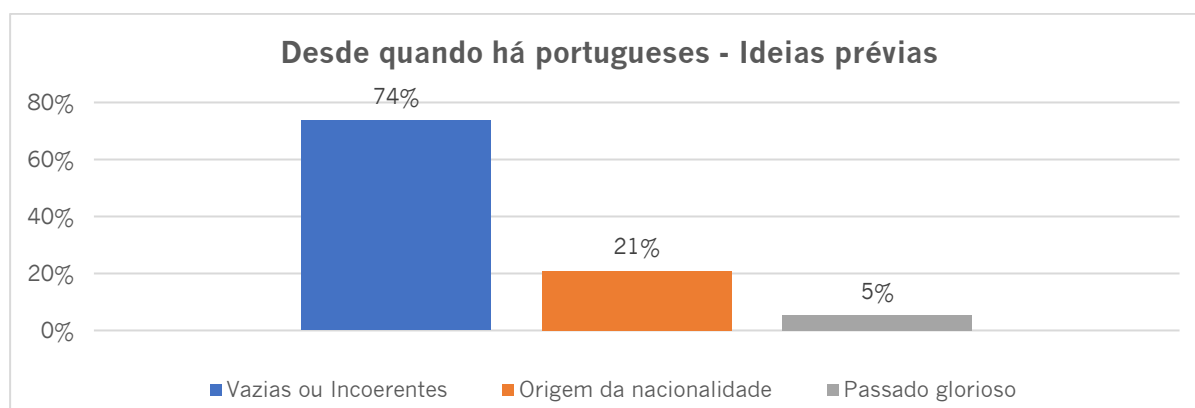
Vazias ou Incoerentes: Os estudantes não responderam à questão ou responderam sem qualquer sentido, como indicam as ideias do Joaquim e da Catarina, respetivamente: “Eu não sei o que diria”, “Desde o início da História”.

Origem da Nacionalidade: Os estudantes associam a formação do condado e reino de Portugal para o surgimento de portugueses, como apontam a Vânia e a Cláudia: “Desde que começou o Condado Portucalense com o Conde D. Henrique” e “Existe portugueses desde o momento em que o Condado Portucalense foi considerado um país”.

Passado Glorioso: O estudante busca um passado marcante para sustentar a sua argumentação. Partilhamos as ideias do Joaquim: “Os portugueses estão aqui há muito tempo pois eles estão aqui desde o tempo dos descobrimentos que já passou muito tempo”.

No gráfico 5, apresentamos a distribuição das ideias pelas categorias que emergiram:

Gráfico 5- Distribuição da frequência de escolhas no 8º ano de escolaridade acerca da formação da nacionalidade

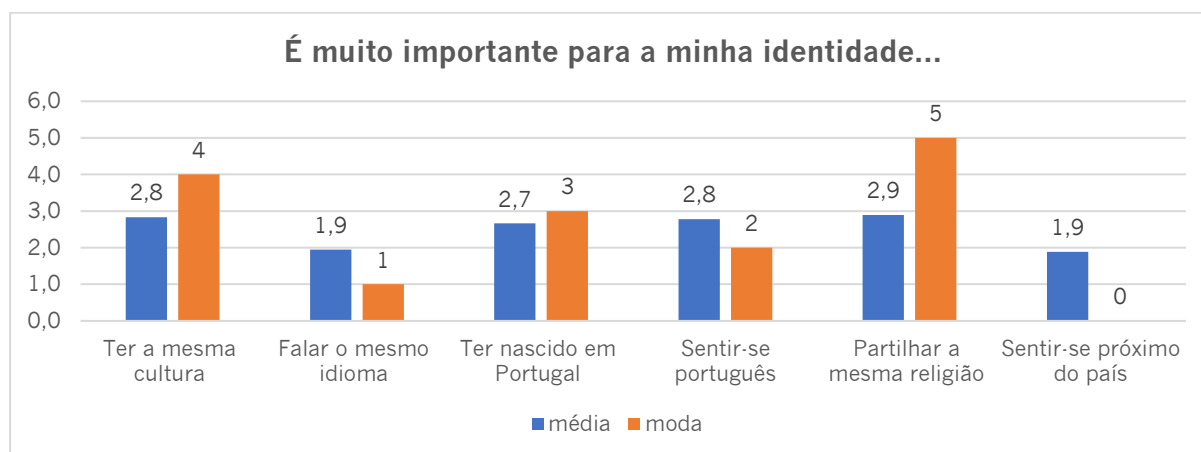


Atendendo que 74% dos estudantes não responderam ou responderam de forma incoerente à questão, consideramos que estes podem não ter compreendido a questão. Relativamente aos restantes estudantes, 21% apontam nas suas ideias para a “Origem da Nacionalidade”, argumentando através da formação do condado e reino de Portugal, enquanto 5%, busca um “Passado Glorioso”.

Seguidamente surgiu a seguinte questão “Lê as afirmações no quadro seguinte e classifica-as como 1 (menos importante) e 5 (mais importante). Justifica a afirmação que excluístes.”, presente no

momento de recolha das ideias prévias (anexo 1). No gráfico 6, apresentamos a distribuição dessas ideias pelas categorias que emergiram:

Gráfico 6- Valoração média e mais frequente das escolhas dos estudantes do 8º ano de escolaridade sobre a importância da sua identidade



Em termos globais, podemos considerar, com base na valoração média atribuída que existe um equilíbrio entre quatro das seis possibilidades apresentadas. Contudo, atendendo à valoração mais frequente (moda) destas seis possibilidades, observamos que “Partilhar a mesma Religião” é a mais valorizada. Realça-se que os estudantes deste estudo habitam num meio mais rural e em que há uma influência marcante da Igreja Católica.

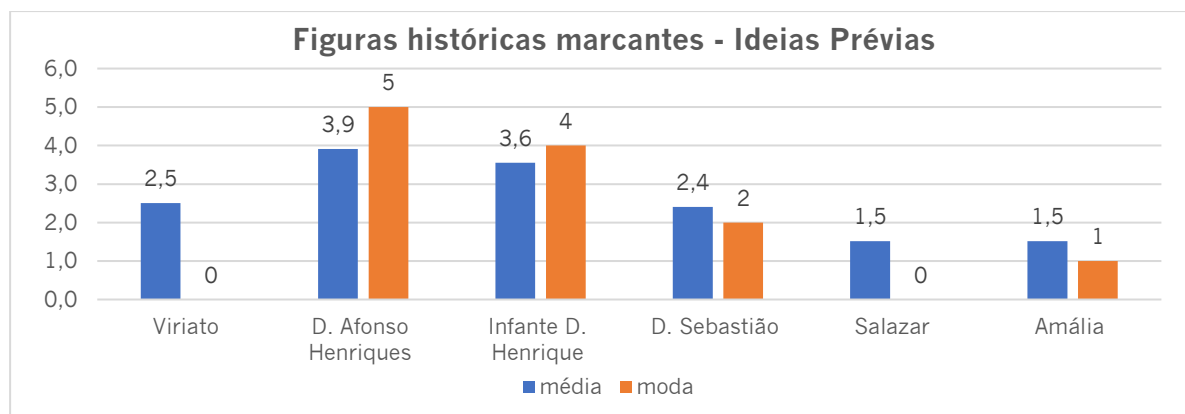
Os dados aqui apresentados revelam-se díspares dos dados obtidos nos estudos desenvolvidos pelo *International Social Survey Program* de 2012 e 2015, conforme Gago (2020). Nestes estudos, os cidadãos europeus deveriam classificar como “importante/muito importante” as mesmas afirmações aqui utilizadas. Assim, somente 51% dos cidadãos portugueses consideram como “importante/muito importante” para a identidade “Partilhar a mesma Religião”.

Relativamente às justificações dos estudantes sobre terem descartado uma hipótese, 74 não responderam à questão ou apontaram ideias consideradas como “Vazias ou Incoerentes”.

Relativamente à questão “Visualiza as fontes iconográficas sobre figuras histórias portuguesas e ordena-as com 1 (menos importante) e 5 (mais importante). Justifica a figura história que excluístes”, patentes no momento de recolha de ideias prévias (ver anexo 1), obtivemos inúmeras respostas que evidenciaram ideias distintas:

No gráfico 7, apresentamos a distribuição das ideias dos estudantes pelas categorias que emergiram no momento inicial:

Gráfico 7- Valoração média e mais frequente das escolhas dos estudantes do 8º ano sobre as figuras históricas mais marcantes



Com base nestes dados, denotamos uma maior preferência pela personagem histórica de “D. Afonso Henriques”, com uma valoração média de 3,9. Os resultados aqui apresentados, vão ao encontro do estudo de Pais (1999), no qual os estudantes portugueses escolheram “D. Afonso Henriques” como a personagem mais marcante. Igualmente, Solé e Gago (2021), num estudo realizado com futuros professores de História de diversas universidades do país, os seus resultados evidenciaram a narrativa abreviada de “D. Afonso Henriques”, como sendo a segunda mais relevante para a História de Portugal (atrás da “Revolução de 25 de abril”). Constatamos que os estudantes exerceram uma preferência em “D. Afonso Henriques”, representada com 63% dos estudantes a atribuírem a moda de 5. Importante salientar que nenhum estudante excluiu esta narrativa abreviada.

A personagem histórica de “Infante D. Henrique” possuiu uma valoração média bastante elevada de 3,6, numa alusão, ao início do período dos Descobrimentos. Podemos afirmar que buscam um passado mais remoto, numa busca tradicional pela procura das raízes e consequente orgulho nacional. Destarte, Sobral (2010, citado por Gago, 2020), os estudantes, buscam um passado glorioso, através da expansão marítima, espelhada de forma constante na escola e nos meios de comunicação, argumentando que o país atualmente, não atravessa uma grande expressão a nível europeu e mundial. Igualmente, os estudantes, atribuem alguma importância ao rei “D. Sebastião”, com uma valoração média de 2,4 e a moda é de 2. Os estudantes possuem, novamente, um pensamento histórico diferente dos futuros professores Solé e Gago (2021), em que esta narrativa abreviada, como sendo uma figura histórica marcadamente negativa, originando uma perda da independência e consequente União Ibérica.

Os estudantes valoraram, em termos médios, da mesma forma “Salazar” e “Amália”, e 32% dos estudantes excluíram-nos, tal como a “Viriato”. Nesse seguimento, num estudo de Pais (1999), os

participantes consideram a figura histórica de “Salazar” como sendo uma personagem negativa da História, referenciando-o como ditador, impondo terror e violência àqueles que vivenciaram esse período.

Procedemos à análise e categorização das justificações dadas pelos estudantes, emergindo as seguintes categorias:

Vilão: Os estudantes mencionam que Salazar fora péssimo para o país, como comprova o Alfredo e a Mónica: “Ele fez muitas coisas erradas ao país” ou “Salazar fez muito mal ao país”, num total de 32% das ideias presentes.

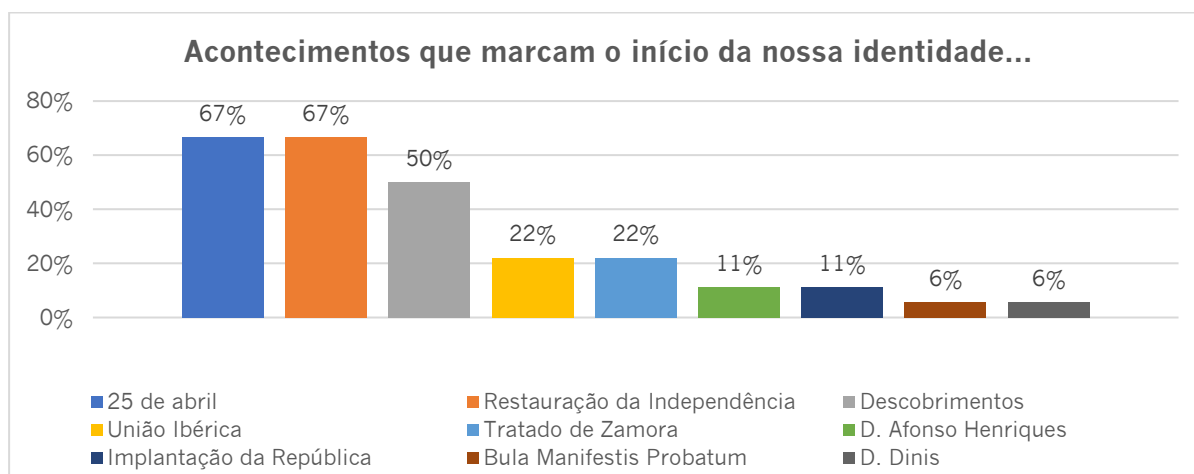
Desconhecimento Histórico: Os estudantes admitem que não escolheram determinada personagem histórica pelo seu desconhecimento histórico. A título ilustrativo seguem as ideias da Bruna: “Eu não sei quem é”, representando 26% das ideias dos estudantes.

Sem Feitos Marcantes: Os estudantes alegam que não selecionaram a opção porque não possuiu feitos relevantes na História de Portugal. Atente-se ao seguinte exemplo da Albertina: “Eu não escolhi essa personalidade porque não tem tanta importância como os restantes”, envolvendo 26% das justificações efetuadas.

Os restantes estudantes não responderam ou apresentaram ideias nas suas respostas que foram consideradas como “Vazias”.

Sobre a questão “Na tua opinião, refere três acontecimentos que marquem o início da nossa identidade como portugueses. Justifica as tuas escolhas” presente no momento de recolha das ideias finais (ver anexo 3), no gráfico 8, apresentamos a distribuição das escolhas dos estudantes:

Gráfico 8- Distribuição das escolhas dos estudantes de 8ª ano acerca dos acontecimentos que marcam o início da sua identidade como portugueses



Assim, podemos considerar que os acontecimentos mais escolhidos pelos estudantes com 67% foram o “25 de abril de 1974” e a “Restauração da Independência”. Observamos, com as escolhas dos estudantes, uma alusão a dois momentos históricos distintos (idade moderna e contemporânea), sendo que a Restauração da Independência foi lecionada no decorrer desta intervenção, no qual lhes seria mais acessível relembrem-se desta temática. Estes dados correspondem ao estudo realizado com futuros professores pela Solé e Gago (2021), demonstrando que a narrativa abreviada mais significativa para a História de Portugal é a “Revolução de 25 de abril”. Podemos constatar que 50% dos estudantes mencionaram a época dos “Descobrimentos” que fora um conteúdo lecionado pela professora orientadora cooperante. Por seu lado, a “União Ibérica” e o “Tratado de Zamora” estão presentes em 22% das escolhas dos estudantes, enquanto, “D. Afonso Henriques” e “Implantação da República” com 11% e a “*Bula Manifestis Probatum*” e “D. Dinis” com 6%. Ressalvamos a escolha de alguns estudantes por figuras históricas em detrimento de acontecimentos históricos, podendo indicar que essas figuras históricas foram mais relevantes que os acontecimentos neste estudo.

Nas justificações apresentadas pelos estudantes surgiram ideias distintas que fizeram emergir as posteriores categorias, de forma menos sofisticada para mais sofisticada:

Ideias Vazias: Os estudantes não justificaram as suas respostas, o que corresponde a 33% das ideias.

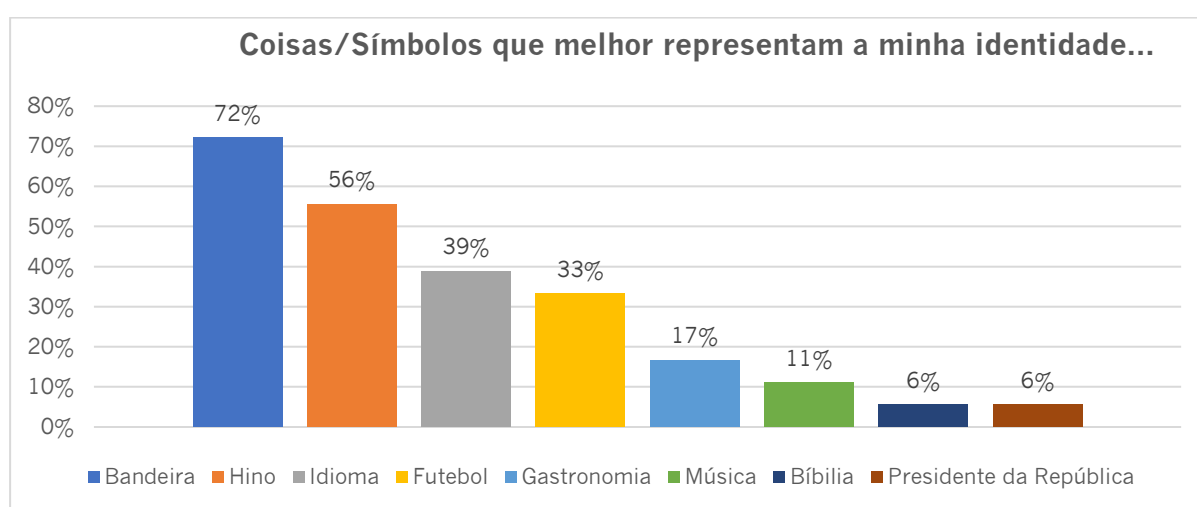
Orgulho: Os estudantes apresentam e justificam as suas ideias, concebendo o passado como local de orgulho, referenciando palavras como união e persistência, demonstrando qualidades inerentes ao povo português. Partilhamos as ideias do Rui e da Felisbela: “Na minha opinião é a Restauração da Independência, a Revolução dos Cravos e a União Ibérica, porque em todas as situações, mostram a união e a força e acho que representa a identidade portuguesa de certa forma.” e “A descoberta do Brasil e passagem do Cabo Bojador, eu escolhi porque significa que os portugueses eram persistentes”. As ideias consideradas nesta categoria representam 39% das ideias dos estudantes participantes.

Independência: Os estudantes utilizam de forma constante a expressão independente, demonstrando que os acontecimentos que marcam a nossa identidade permanecem relacionados com a independência face a algo ou alguém, assim como a liberdade conquistada pelo 25 de abril. Atente-se no exemplo do Joaquim e do Bruno, respetivamente. “O tratado de Zamora pois foi quando conseguimos tornar independentes pela primeira vez, a Restauração da Independência porque voltamos a ter independência e o 25 de abril porque conseguimos acabar com a ditadura e ganhar liberdade de expressão.” e “A Restauração da Independência, pois foi o que nos tornou independentes e a Revolução

dos Cravos pois nos livrou de um homem muito mau”. As ideias consideradas nesta categoria correspondem a 28% das ideias dos estudantes participantes.

Relativamente à questão “Quais são as 3 coisas/símbolos que melhor representam a tua identidade”, presente no momento da recolha das ideias finais (ver anexo 3) não foi solicitado qualquer justificação aos estudantes, pelo que o seguinte gráfico 9, apresenta a distribuição das ideias dos estudantes que surgiram no momento final:

Gráfico 9- Distribuição das escolhas dos estudantes no 8º ano de escolaridade sobre coisas/símbolos que melhor representam a sua identidade



Podemos considerar que 72% dos estudantes, consideram a “Bandeira” como símbolo que melhor representa a sua identidade. Constatamos uma distribuição pouco heterogénea, na qual tendem a valorizar igualmente o “Hino Nacional”, 56% dos estudantes. Também aludiram para a questão do “Idioma” e do “Futebol”, representados com 39% e 33% das ideias finais, respetivamente. As escolhas mais patentes neste estudo, revelam-se igualmente, no estudo realizado pela Solé e Gago (2021). Apesar das diferenças respeitantes aos símbolos mais frequentemente considerados, em relação aos estudantes do 8º ano de escolaridade, todavia, três das quatro principais escolhas dos futuros professores (Solé & Gago, 2021) também incidiam na “Bandeira”, “Hino” e “Idioma”. Podemos constatar a presença da “Gastronomia” com 17%, da “Música” com 11%, da “Bíblia” com 6% e a referência ao “Presidente da República” com 6%. Note-se que, antecedentemente, os estudantes no momento da recolha das ideias iniciais escolheram a narrativa abreviada de “Partilha da mesma Religião” como possuindo uma maior valoração média em relação às restantes, porém no momento da recolha de ideias finais, apenas 6% referenciou como sendo um símbolo representativo da sua identidade.

3.2. Análise de ideias dos estudantes no 8º ano presentes nas tarefas de papel e lápis

No que concerne às ideias dos estudantes de 8º ano durante a IPS, estes foram interpelados a responderem às questões apresentadas, com orientação do professor, sobre temáticas relacionadas com a União Ibérica, questões identitárias e do conceito metahistórico de evidência. Para além de questões respeitantes ao conteúdo substantivo, com focalização de olhar e análise de fontes, um outro desafio foi lançado aos estudantes, nomeadamente “Que questões podes colocar?” e assumiram o papel de um historiador, questionando uma fonte iconográfica alusiva à Batalha de Alcácer-Quibir. Consoante as suas ideias procedemos à sua análise e categorização e surgiram as seguintes categorias:

Não Respondeu: O estudante não respondeu à questão solicitada.

Informação: Os estudantes veem a fonte como sendo um relato, de forma a procurar informações sobre a batalha de Alcácer Quibir, focalizando-se essencialmente em quem iniciou a batalha e quem a venceu. Vejamos as ideias do Raúl e da Josefina: “Foram os portugueses ou os muçulmanos a declarar/iniciar esta batalha?”, “Quem venceu a batalha?”, “Quantos soldados morreram na batalha?” e “O que é aquela caixa?”.

Descrição: Os estudantes através da fonte propõem questões que permitem uma descrição dos acontecimentos, tendo enfoque nas estratégias utilizadas pelos exércitos. Partilhamos as ideias do Constantino e da Renata: “Que estratégias usaram os exércitos?” e “Quais as roupas que utilizaram?”.

Explicação: Os estudantes propõem questões à fonte numa tentativa de providenciarem explicações sobre a temática, ou seja, que permitam compreender as causas e consequências inerentes à realidade em estudo. Atente-se nos exemplos de Renato e pela Vânia, respetivamente: “Porque os muçulmanos decidiram rodear os portugueses?” e “O que causou esta batalha?”.

Problematização: Os estudantes propõem questões mais complexas, apontando para hipóteses explicativas, usando expressões como “Será que”. Estas questões não podem ser respondidas pela fonte iconográfica, mas demonstram ideias que apontam para um pensamento mais sofisticado. Atente-se aos seguintes exemplos da Carla e do Carlos: “Será que houve muitas mortes?” e “Como não estavam todas as pessoas na guerra, o que é que as pessoas faziam?”.

No que respeita à questão “Esta fonte é credível, ou não? Justifica”, patente no momento de análise de ideias que surgiram durante a IPS, (ver anexo 2), obtivemos respostas diferentes dos estudantes que evidenciaram ideias distintas e procedemos à sua análise e categorização:

Informação: Os estudantes apresentam nas suas respostas, ideias que indicam que quantos mais detalhes existirem mais se torna credível uma fonte, assim como se duas ou mais fontes indicam algo como sendo “verdadeiro”, podemos acreditar. A título ilustrativo seguem as ideias do Joaquim: “Eu penso que seja credível porque já li sobre isto e também porque tem muitos detalhes, o que nos faz pensar que a história da batalha foi contada ao longo do tempo”.

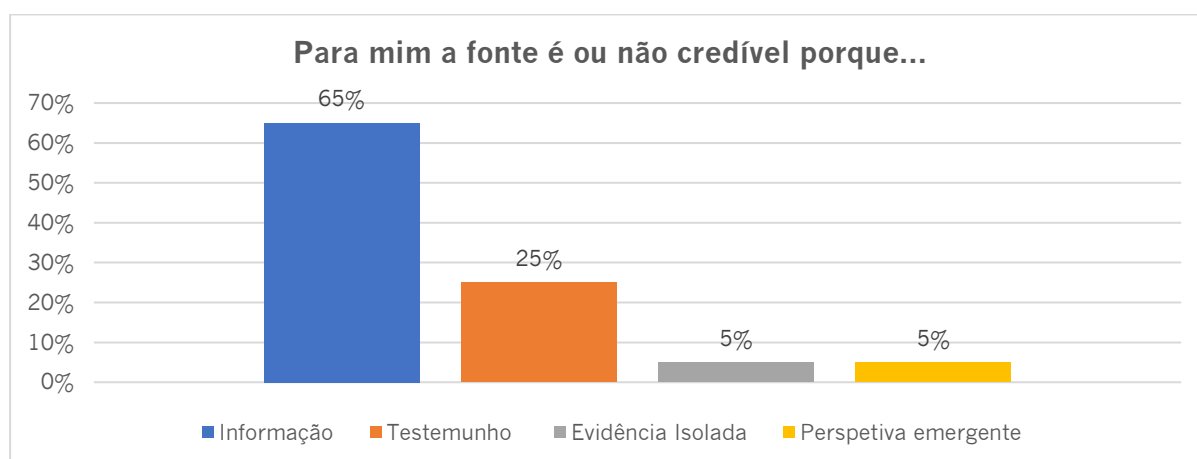
Testemunho: Os estudantes aludem para Miguel Leitão de Andrade que vivenciou o acontecimento, para além de focalizarem-se no ser português, como salienta o Carlos e a Rute: “Eu acho que é credível, pois acho que ele escreveu o que viu e não ia inventar” e “Penso que é credível porque é uma testemunha portuguesa da época”.

Evidência Isolada: O estudante alude para a falta de credibilidade da fonte devido à parca imparcialidade de quem a desenvolveu, exibindo na sua perspetiva, que deveria de ser realizada por alguém de outro país. Vejamos as ideias do Rui: “Não, esta fonte não é credível pois demonstra a opinião de um português que favorece o seu país. Para ser credível, tinha de ser, por exemplo, um africano”.

Perspetiva Emergente: O estudante aborda a autoria da fonte, considerando a sua nacionalidade, cruzando-a com a batalha, procurando a imparcialidade na sua justificação, como demonstra a ideia da Anabela: “Na minha opinião, esta fonte é credível, pois foi realizada por um português, que foi derrotado na batalha, que poderia ter distorcido, o que realmente aconteceu, enaltecendo os portugueses, o que não está representado na imagem. Acredito que talvez possa ter pormenores que não respondem à verdade, uma vez que foi realizada 50 anos depois da guerra”.

Apresentamos a distribuição das ideias dos estudantes pelas categorias que emergiram:

Gráfico 10- Distribuição de ideias presentes nas tarefas de lápis e papel no 8º ano de escolaridade sobre a credibilidade da fonte



Consideramos que 65% das ideias dos estudantes, assumem a fonte iconográfica como sendo meramente “Informativa” e 25% destas, consideram-na como “Testemunho”, alegando uma autoridade que vivenciou a época em análise. Constatamos, com base nas suas ideias que 5% atribui a fonte como “Evidência Isolada” e “Perspetiva Emergente”, destacando nesta última, uma preocupação na justificação, no cruzamento da autoria com a batalha, procurando a imparcialidade. Note-se que 85% dos estudantes mencionaram a fonte como credível, ao invés, 10% responderam “Não sei” e 5% reportou como não sendo credível.

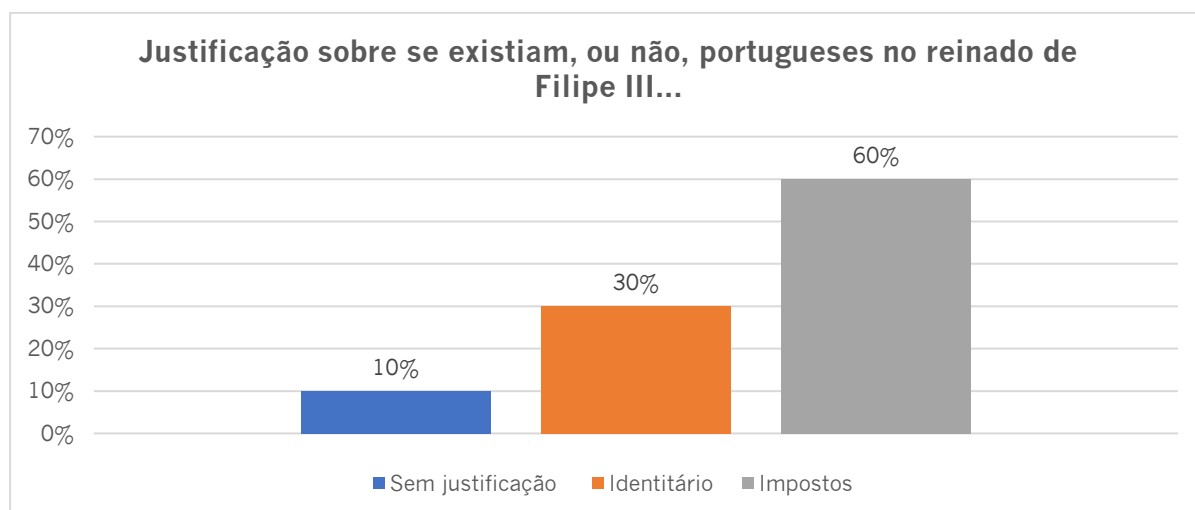
Assim, relativamente à questão “Durante o reinado de Filipe III de Portugal, existiam, ou não, portugueses em Portugal? Justifica”, presente nesta IPS (anexo 2), os participantes deste estudo responderam afirmativamente à questão e surgiu a seguinte categorização:

Identitário: Os estudantes referem que continuaram a existir portugueses em Portugal porque não foram expulsos pelos espanhóis como exprime o Bernardo e o Alfredo, respetivamente: “Durante o reinado de Filipe III, existiam portugueses, pois os portugueses não foram expulsos do seu país” e “Sim existia pois esse era o seu país de origem, estavam em Portugal”.

Impostos: Os estudantes argumentam que existiam portugueses porque se refere que estes tinham de pagar impostos, logo só poderiam pagar se continuassem a viver em Portugal. A título ilustrativo seguem as ideias da Mariana: “Durante o reinado de Filipe III de Portugal existiam portugueses em Portugal, pois na fonte diz que eles tinham de aumentar os impostos”.

Apresentamos a distribuição das ideias dos estudantes pelas categorias que emergiram:

Gráfico 11- Distribuição de ideias presentes nas tarefas de lápis e papel no 8º ano de escolaridade sobre se existiam, ou não, portugueses durante o reinado de Filipe III



Observamos que cerca de 60% das ideias dos estudantes foram consideradas como “Impostos” e 30% das ideias deram origem à categoria “Identitário” e 10% dos estudantes não justificaram.

No que concerne à questão “Como justificas o uso do castelhano para dar ordens em Portugal?”, patente nesta IPS (anexo 2), obtivemos diversas respostas dos estudantes e procedemos à sua análise e conseqüente categorização. Com base nas ideias que os estudantes apresentaram, emergiram as seguintes categorias, de forma menos sofisticada para mais sofisticada:

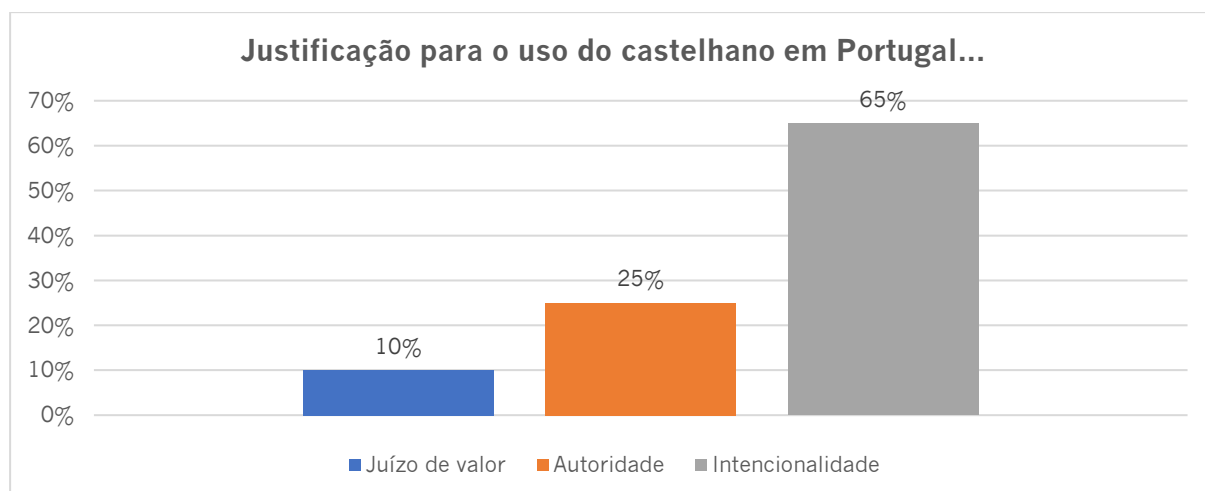
Juízo de Valor: Os estudantes demonstraram preconceitos, alicerçados num aparente orgulho ferido sobre o uso do castelhano durante a União Ibérica. Atente-se na resposta da Vânia: “Acho incorreto, pois se estamos em Portugal deviam falar português”.

Autoridade: Os estudantes invocam uma autoridade, neste caso, o idioma do monarca, para justificar a sua resposta, argumentando que o Filipe III era castelhano e assim, comunicava no seu idioma, como aponta a Clara: “O castelhano era usado para dar ordens em Portugal, porque o rei (Filipe III) era castelhano, por isso dava-as na sua língua”.

Intencionalidade: Os estudantes referem que o uso do idioma castelhano era intencional para que os portugueses que habitavam em Portugal não conseguissem compreender aquilo que os castelhanos comunicavam, como salienta o Bruno: “Eles usavam castelhano para dar ordens em Portugal pois assim os portugueses não iriam perceber muito e eles podiam fazer mais coisas”.

Apresentamos, seguidamente, no gráfico 12, a distribuição das ideias dos estudantes que sugeriram as seguintes categorias:

Gráfico 12- Distribuição de ideias presentes nas tarefas de lápis e papel no 8º ano de escolaridade sobre o uso do castelhano em Portugal



Considerando as ideias dos estudantes, podemos afirmar que sobressai inequivocamente a categoria “Autoridade”, com 65%, justificando que era o idioma do monarca e, portanto, aproveitaria para comunicar as suas ordens. Concomitantemente, destacamos que 25% das ideias dos estudantes participantes deram origem à categoria designada por “Intencionalidade” argumentando que o monarca empregava o castelhano para que os habitantes locais não compreendessem as suas ordens. Ressalvamos, a justificação de 10% dos estudantes que desenvolveram uma conotação negativa, atribuindo “Juízos de Valor” sobre o uso de castelhano.

Relativamente à questão “Como é que sentiam os portugueses? Justifica”, patente neste momento da IPS, (ver anexo 2), foi solicitado aos estudantes que se colocassem nas personagens históricas que vivenciaram estes acontecimentos. Procedemos à sua análise e através desta, emergiram diferentes categorias, numa perspetiva de menos sofisticação de ideias para uma maior sofisticação:

Ideias Vazias ou Incoerentes: Os estudantes expressam ideias que indicam algo vago ou impreciso sobre a questão colocada, não conseguindo posicionar-se sobre a época em questão, como aponta o Januário: “Não sei porque não estava lá”. As ideias que compõem esta categoria representam 15% do total.

Revolta: Os estudantes apresentam ideias associadas a um sentimento de revolta perante a situação vivenciada pelos portugueses, interligando com o aumento constante dos impostos referenciada na fonte escrita. Atente-se na resposta da Carla e do Alfredo: “Os portugueses sentiram-se revoltados por causa dos impostos” e “Os portugueses sentiram raiva e estavam furiosos com os impostos”. As ideias que compõem esta categoria correspondem a 35% do total.

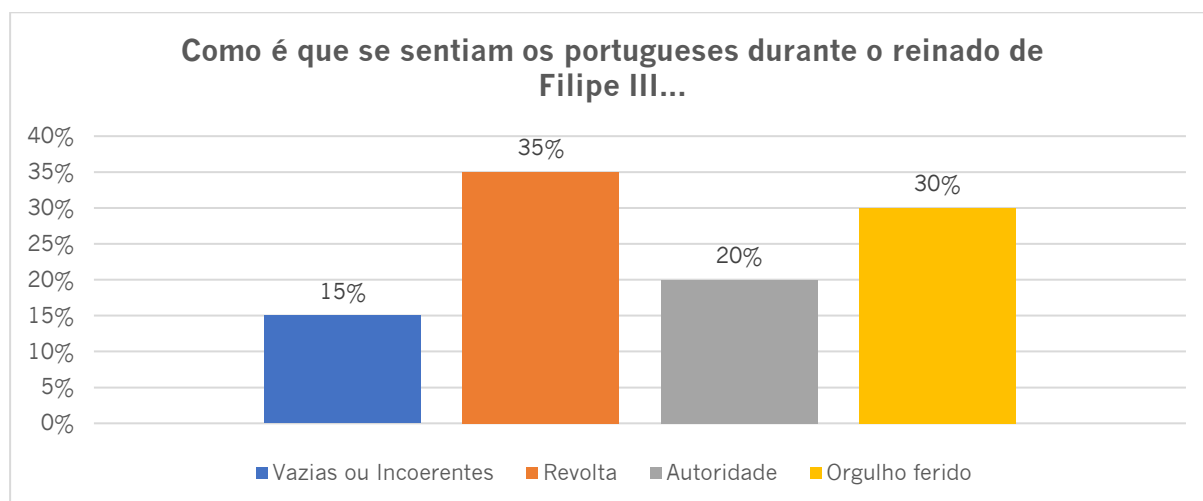
Autoridade: Os estudantes abordam a autoridade do monarca como justificação das suas respostas, referenciado que Filipe III deveria de comunicar na língua portuguesa, como demonstra o Bernardo: “Os portugueses sentiam-se frustrados porque o rei era espanhol e dava muitas ordens e falava em castelhano num país que era Portugal”. As ideias que englobam esta categoria representam 20% do total.

Orgulho Ferido: Os estudantes apresentam ideias que evidenciam um lado emocional, de um orgulho ferido, conotando a presença castelhana com palavras de carácter negativo, como traídos, desconfiados ou injustiçados perante a situação vivenciada. Atente-se nas ideias da Anabela e da Josefina, respetivamente: “Na minha opinião, os portugueses sentiam-se traídos, desvalorizados e

manipulados principalmente pelo seu rei Filipe III” e “Os portugueses sentiam-se tristes e injustiçados pois perderam a sua independência”. As ideias que compõem esta categoria representam 30% do total.

Assim, apresentamos no gráfico 13, a distribuição das ideias dos estudantes pelas categorias que sugerirem:

Gráfico 13- Distribuição de ideias presentes nas tarefas de lápis e papel no 8º ano de escolaridade acerca do sentimento que os portugueses possuíam durante o reinado de Filipe III



Em resposta à questão “Quem será a melhor pessoa para saber o que realmente aconteceu sobre a União Ibérica: Uma testemunha da época, um historiador da época ou um historiador da atualidade”, (ver anexo 2), obtivemos distintas respostas dos estudantes e procedemos à sua análise. As ideias dos estudantes fizeram emergir as seguintes categorias, de forma menos sofisticada para mais sofisticada.

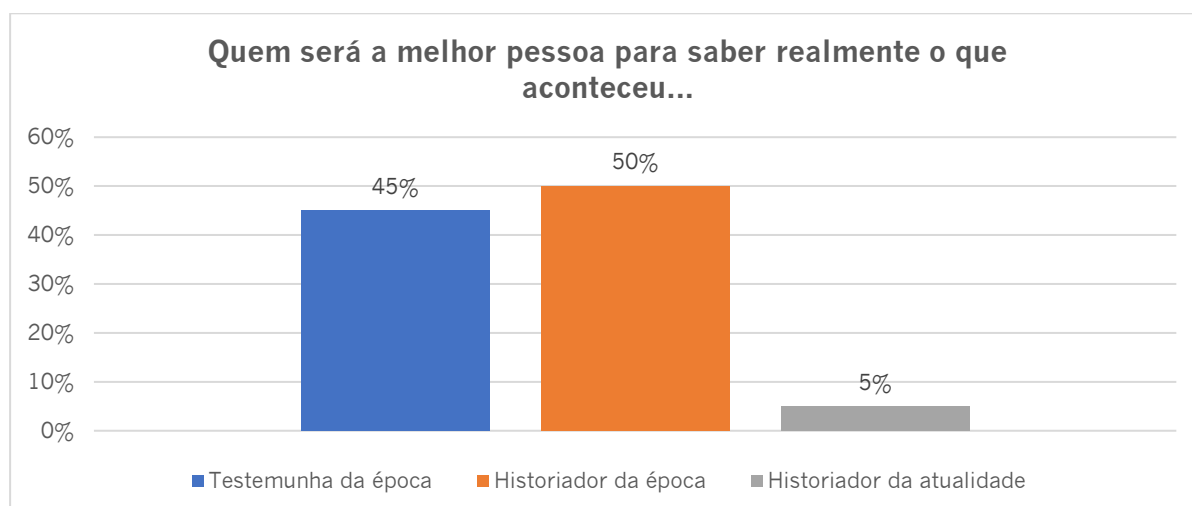
Testemunha da Época: Os estudantes alegam que a testemunha da época é a melhor pessoa para saber o que realmente aconteceu, considerando que esta vivenciou os acontecimentos, descartando o historiador da época porque este não estuda os acontecimentos presentes, bem como o historiador da atualidade pois encontra-se distante temporalmente. Partilhamos as ideias da Mónica e do Carlos, respetivamente: “Acho que a melhor pessoa para nos esclarecer será uma testemunha da época, pois viveu na altura dos acontecimentos, explorou ambos os lados e indicou o que acontecia. Não podia ser um historiador da época pois este exploraria os acontecimentos passados e não presentes” e “Uma testemunha da época pois presenciou naquele momento, viu, o que torna mais real e credível para a atualidade, pois escreveu o que se passou e essa fonte acredita-se mais do que os historiadores da atualidade pois como referi não presenciou, não viu o que realmente aconteceu”. As ideias que compõem esta categoria representam 45% do total.

Historiador da Época: Os estudantes consideram que os historiadores da época são aqueles que melhor sabem o que realmente aconteceu, justificando que estes são uma autoridade que estuda o passado e teriam em conta várias opiniões da época e são testemunhas. A título ilustrativo os exemplos do Rui e da Vânia: “A melhor pessoa para saber o que realmente aconteceu sobre a União Ibérica, seria um historiador da época, uma vez que teria provas coerentes de tudo aquilo que aconteceu, das várias perspetivas diferentes e sabendo mais acertadamente aquilo que realmente aconteceu” e “Eu acho que a melhor pessoa para saber o que realmente aconteceu é um historiador da época pois estudava e sabia mais que eles”. Nesta categoria estão representadas 50% das ideias dos estudantes.

Historiador da Atualidade: O estudante refere que é o historiador da atualidade quem possui maior variedade de informações e tecnologia, como salienta a Carla: “Porque um historiador da atualidade tem mais informação pois pode ter documentos, ver imagens da época e com a tecnologia que existe é mais fácil de desvendar”. As ideias que compõem esta categoria representam 5% do total.

Apresentamos a distribuição das ideias pelas categorias que sugeriram:

Gráfico 14- Distribuição da frequência das escolhas no 8º ano sobre quem será a melhor pessoa para saber realmente o que aconteceu



3.3. Análise de ideias prévias e de ideias finais dos estudantes no 7º ano de escolaridade

A recolha de ideias prévias e finais, no 7º ano de escolaridade, decorreu em formato presencial. No que respeita à recolha de ideias prévias, como refere na tabela 1, realizou-se no dia 27 de abril de 2021 e a metacognição desenvolveu-se no dia 18 de maio de 2021. Ressalva-se que o número de estudantes foi variando consoante a sua presença, ou não, em sala de aula. Nesse sentido, quanto às ideias iniciais e ideias presentes nas tarefas a lápis e papel nesta IPS participaram 21 estudantes, enquanto nas ideias finais participaram 23 estudantes.

Relativamente à questão “O que entendes por Condado?” patente no momento de recolha de ideias prévias e de ideias finais (anexo 4 e anexo 6), presente nas AEs, atendendo ao nível de escolaridade dos estudantes, propõe-se a seguinte definição, desenvolvida por Alves, Amaral, Jesus & Pinto (2020) – “Território que era concedido, como feudo, a um conde que ficava responsável pelo seu governo, mas devendo vassalagem ao rei.” No momento de recolha das ideias iniciais, obtivemos distintas respostas. As ideias dos estudantes fizeram emergir as seguintes categorias, de forma menos sofisticada para mais sofisticada:

Ideias Vazias ou Incoerentes: Os estudantes não respondem ou referem que não sabem ou escrevem algo confuso, desfasado do seu significado histórico, como aponta a Josefina: “Um condado são várias terras que vão sendo descobertas ao longo do tempo”.

Ideias de Senso Comum: Os estudantes expressam ideias que apontam para alguma noção sobre o conceito substantivo que advém do conhecimento corrente da sociedade, através do seu quotidiano, como diz o Rui: “Um condado é como se fosse um reino só que é um bocado mais pequeno”.

As ideias finais sugeriram as seguintes categorias:

Ideias Vazias ou incoerentes: Os estudantes referem ideias que persistem afastadas do conhecimento histórico. Atente-se no exemplo do Alberto: “Um reino coordenado por um condado”.

Ideias de Senso Comum: Os estudantes expressam ideias do seu contato com o meio envolvente, no seu quotidiano. Seguem as ideias da Guilhermina: “Era um território que era governado por um conde”.

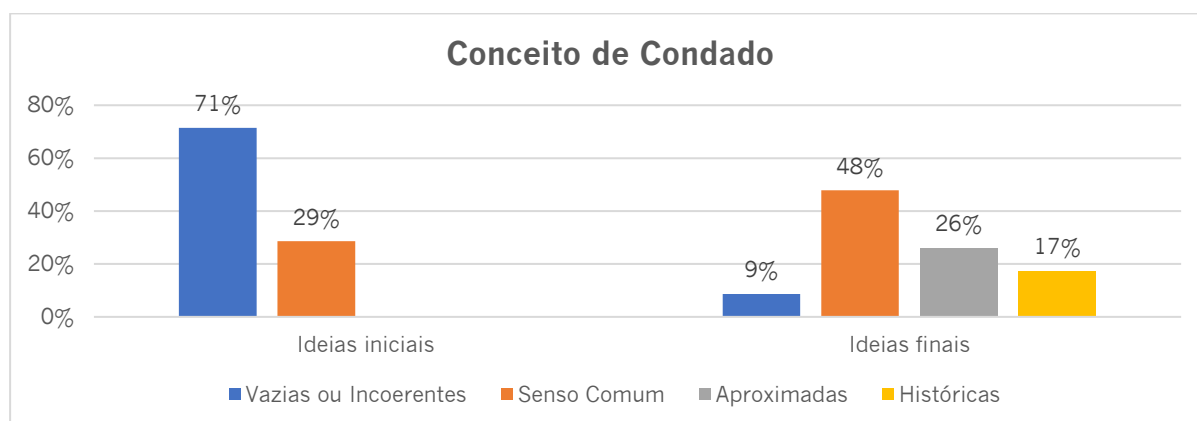
Ideias Aproximadas: Os estudantes apresentam ideias que evidenciam conhecimento sobre a temática, aproximando-se do seu significado histórico, existindo uma preocupação na interligação de questões desenvolvidas no decorrer do ano escolar, neste caso concreto, a vassalagem, apesar de não consignarem a quem deveria ser prestada essa mesma vassalagem, como aponta o Ricardo e Joaquina,

respetivamente: “Território que era concebido por um senhor (feudo), dado a um homem” e “Condado é um território do conde que promete vassalagem, por exemplo: Condado Portucalense e Condado de Aragão”.

Ideias Históricas: Os estudantes apresentam ideias que evidenciam conhecimento histórico sobre o conceito substantivo de condado, desenvolvendo a questão da vassalagem e a quem deveria ser prestada. Seguem as ideias do António e da Paulina, respetivamente: “É um território que era concedido como um feudo a um conde e esse devia vassalagem ao rei” e “Um condado é um território dado pelo rei a um conde e esse território será como um feudo e o conde e o rei terão um contrato de vassalagem”.

Apresentamos no gráfico 15 a distribuição das ideias dos estudantes pelas categorias que emergiram nos dois momentos – inicial e final:

Gráfico 15-Distribuição de ideias iniciais e ideias finais no 7º ano de escolaridade acerca do conceito de condado



Constatamos um decréscimo das ideias dos estudantes consideradas como “Vazias ou Incoerentes”, (de 71% nas ideias iniciais para 9% nas ideias finais). No que concerne às “Ideias de Senso Comum” existiu um crescimento, com 29% de estudantes nas ideias iniciais e 48% de ideias presentes no momento final. Observamos o surgimento nas ideias finais das categorias “Aproximadas” e “Históricas”, com 26% e 17%, respetivamente. Nestas duas categorias, existiu uma preocupação por parte dos estudantes na questão substantiva associada a território, a conde e a vassalagem. Assim, podemos considerar que existiu uma sofisticação do pensamento histórico dos estudantes participantes.

Relativamente à questão “O que ententes por independência política”, igualmente presente no momento da recolha de ideias prévias e de ideias finais (anexo 4 e anexo 6), como critério orientador considerou-se a seguinte definição, presente em Cantanhede, Catarino, Gago, Oliveira & Torrão (2012)

– “Expressão que se aplica a um território que tem um governo próprio, ou seja, que não está dependente de alguém.” Assim, as diversas ideias iniciais dos estudantes sugeriram as seguintes categorias:

Ideias Vazias ou Incoerentes: Os estudantes não respondem ou referem algo bastante desfasado do seu contexto histórico, como demonstra o Arsénio: “A independência é conseguires fazer as tuas próprias escolhas no teu dia a dia”.

Ideias Tautológicas: Os estudantes não acrescentam informação, utilizando outras palavras ou desconstruindo a expressão. Atente-se no exemplo da Arminda: “É um país independente”.

Ideias de Senso Comum: Os estudantes expressam ideias que possuem através do contacto com o seu quotidiano, exibindo a designação de país, como aponta a Carla: “Um país autónomo”.

As ideias finais dos estudantes fizeram emergir as seguintes categorias:

Ideias Vazias ou Incoerentes: Como referenciado anteriormente, os estudantes mencionam algo desfasado do seu significado, confundindo com a questão de conquista. A título ilustrativo o exemplo da Josefina: “A expansão de terreno que não tem limites e é independente”.

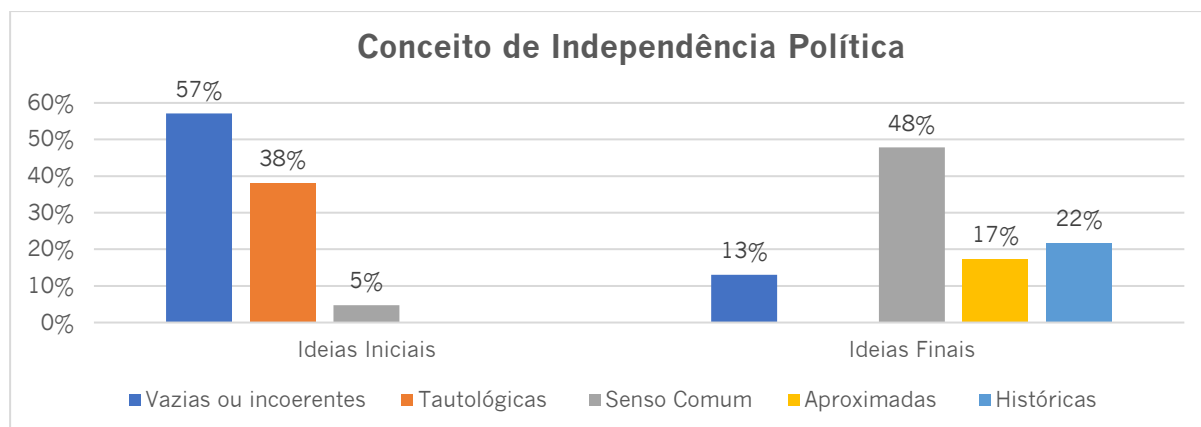
Ideias de Senso Comum: Os estudantes exprimem nas suas respostas, ideias que se escutam no quotidiano. Partilhamos as ideias da Núria: “Independência política é não estar dependente de alguém que o governe”.

Ideias Aproximadas: Os estudantes referem ideias que evidenciam algum conhecimento sobre o conceito substantivo, focalizando-se na questão territorial, dependência ou não, face a algo e numa lógica de progressão/evolução. Seguem as ideias do Carlos: “Território que tem um governo sozinho e que não depende de ninguém para a sua evolução”.

Ideias Históricas: Os estudantes expressam ideias que evidenciam um conhecimento histórico contextualizado, patente no exemplo económico e político/governativo. Atente-se nas respostas do Joaquim e da Mariana, respetivamente: “É um nome que se dá a um território” e “É um termo que dão a um território politicamente independente, que não está dependente de outros”.

Apresentamos no gráfico 16 a distribuição de ideias dos estudantes pelas categorias que emergiram nos dois momentos – inicial e final:

Gráfico 16- Distribuição de ideias iniciais e ideias finais no 7º ano de escolaridade acerca do conceito de independência política



Observamos que 56% das ideias dos estudantes foram consideradas como “Vazias ou Incoerentes” e que houve uma diminuição nas ideias finais, para 44%. As ideias consideradas como “Ideias de Senso Comum” aumentaram, correspondendo a 48% no momento da recolha das ideias finais. As ideias finais fizeram emergir novas categorias “Aproximadas”, representando 17 e “Históricas” com 22. Podemos afirmar que existiu um aumento do nível de sofisticação das ideias dos estudantes.

Assim, relativamente à questão “Como é que se pode saber o que aconteceu e fazer a sua História”, presente na recolha de ideias prévias e de ideias finais (anexo 4 e anexo 6), em consequência das diferentes respostas dos estudantes emergiram as seguintes categorias:

Informação – Autoridade: Os estudantes alegam uma autoridade superior é que pode saber o que realmente aconteceu, baseando-se em livros, museus ou internet. Vejamos as ideias da Josefina: “Ler livros e ver museus com esculturas históricas e procurando na internet”.

Testemunho: Os estudantes referem que as pessoas que possuem maior idade detêm, igualmente, maior credibilidade nas suas afirmações e contam aquilo que aconteceu. Atente-se no exemplo do Alfredo: “Através de pessoas mais antigas que comunicam factos históricos”.

Fonte Espelho do Passado - Os estudantes exprimem nas suas ideias uma importância de sabermos o que aconteceu a partir das fontes históricas, apesar de não mencionarem que devemos interpretar ou questionar, como aponta a Felisbela e o Joaquim, respetivamente: “Podemos obter essas informações através de fontes históricas” e “Com fontes históricas nós conseguimos saber”.

Evidência Restrita: O estudante pensa a fonte como evidência, abordando a importância desta, através do seu constante questionamento para sabermos o que realmente aconteceu e fazer a sua

História, como apresenta o António: “Pode-se saber o que aconteceu através das fontes históricas e fazendo-lhes perguntas (De onde vens? Para que servias? Quem te usou?)”.

Da análise das ideias finais emergiram as seguintes categorias:

Informação – Autoridade: Os estudantes persistem em atribuir uma ou mais autoridades para justificar a sua resposta, buscando a autoridade do professor ou da internet. Vejamos as ideias do Rui: “Podemos ler, pesquisar no *google chrome*, os monumentos, ir ao museu e perguntar ao professor”.

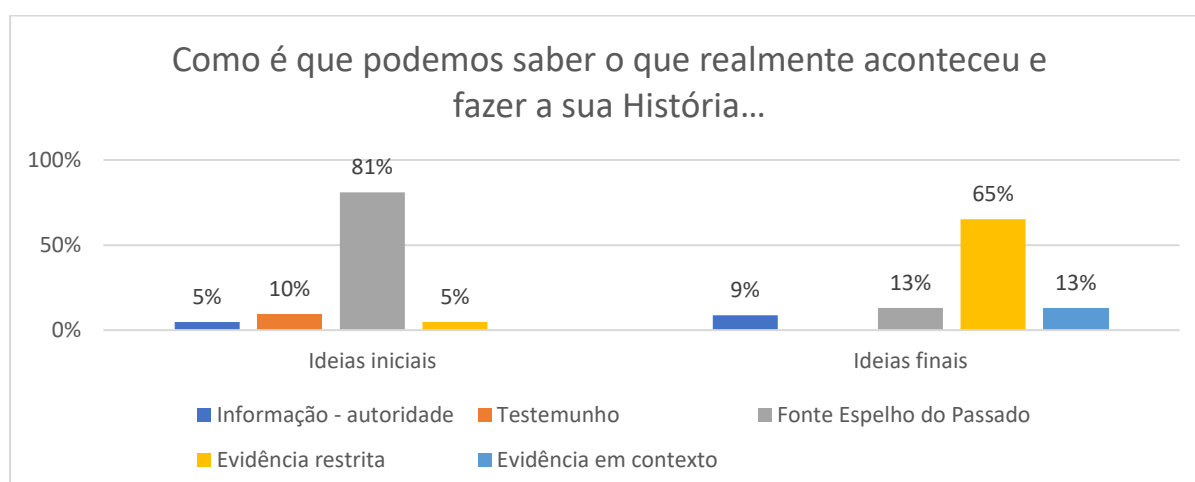
Fonte Espelho do Passado - Os estudantes referem nas suas respostas, a importância das fontes históricas para sabermos o que aconteceu, descurando o tratamento da fonte como evidência, como demonstra a Felisbela: “Podemos saber o que aconteceu através das fontes históricas”.

Evidência restrita: Os estudantes apontam para a importância das questões que são colocadas às fontes, bem como devemos tentar reconstruir a sua História, como exprime o Arlindo e a Tânia, respetivamente: “Podemos fazer perguntas às fontes e assim podemos tentar reconstruir a sua História” e “Através de fontes históricas e das perguntas que lhe fazemos”.

Evidência em contexto: Os estudantes apontam a relevância de serem colocadas questões às fontes, analisando as respostas às questões e cruzando/comparando diferentes perspetivas. Partilhamos as ideias da Joana, do Alfredo e da Núria: “Para sabermos o que aconteceu devemos procurar fontes históricas, fazer perguntas às fontes e por fim comparar perspetivas”, “Através de fontes históricas, interpretando-as e fazendo perguntas, criando várias interpretações” e “Fazendo perguntas aos artefactos, discutindo o que retiramos das respostas e confrontando diferentes perspetivas”.

Apresentamos a distribuição das ideias dos estudantes pelas categorias que sugeriram:

Gráfico 17- Distribuição de ideias iniciais e ideias finais no 7º ano sobre o conceito de evidência



Observamos que no momento de recolha das ideias prévias, 81% dos estudantes evidenciaram ideias consideradas como “Fonte Espelho do Passado”, mencionando que podemos saber o que realmente aconteceu, unicamente através das fontes históricas, sem qualquer cruzamento ou questionamento. Igualmente, nestas ideias iniciais constatamos que 10% dos estudantes alegam a evidência como “Testemunho”. No que concerne à fonte enquanto “Evidência Restrita”, observamos que existiu uma progressão no cruzamento entre as ideias iniciais com 5% e finais com 65%. Destacamos o surgimento de ideias, no final da IPS, consideradas como “Evidência em contexto”, com 13%. Assim, da análise dos dados dos dois momentos descritos, parece poder-se afirmar que houve uma complexificação do pensamento histórico dos estudantes.

Em resposta à questão sobre o conceito de identidade “Na tua opinião, o que é ser-se português?”, presente no momento de recolha de ideias iniciais e ideias que surgiram nesta IPS, (anexo 4 e anexo 5), obtivemos distintas respostas dos estudantes e emergiram as seguintes categorias, de forma menos sofisticada para mais sofisticada:

Ideias incoerentes: Os estudantes apresentam ideias desfasadas do seu contexto. Atente-se na resposta do Cláudio: “Não sei responder à questão”.

Ideias de orgulho nacionalista: Os estudantes exprimem ideias que indiciam uma forte índole sentimental do seu país, através de palavras relacionadas com orgulho e amor à pátria. A título ilustrativo, segue as ideias do Armindo: “É ter orgulho do nosso país e amá-lo”.

Origem: Os estudantes baseiam a sua argumentação no facto de terem nascido em Portugal, possuírem a nacionalidade ou através da sua ascendência ser portuguesa, como salienta o Alfredo: “Português é um cidadão que nasceu em Portugal ou tem uma linhagem portuguesa”.

Ideias culturais: Os estudantes apresentam ideias que salientam o idioma, a música, o conhecer as tradições de Portugal como forma de justificaram o que é ser-se português. Para Sobral (2010) a língua é um enorme poder simbólico da identidade e que permite a comunicação histórica entre as distintas gerações, simbolizando os povos e as culturas que a empregam. Atente-se às ideias da Anabela e da Joaquina, respetivamente: “Português é saber as músicas portuguesas e as tradições portuguesas” e “Bem, é onde nasci, a minha língua e a minha cultura”.

Já as ideias que emergiram nesta IPS sugeriram as seguintes categorias:

Ideias de orgulho nacionalista: Os estudantes apresentam ideias que representam um fervoroso sentimento pela nação portuguesa, como salienta Gago (2018b), que fora referenciada anteriormente,

numa busca pelo orgulho, bem como a busca pelo passado glorioso do país. Seguem as ideias da Joaquina e do Alfredo: “Ser português é uma pessoa orgulhosa do seu país e é um orgulho ser-se português” e “Uma pessoa com orgulho da História do seu país”.

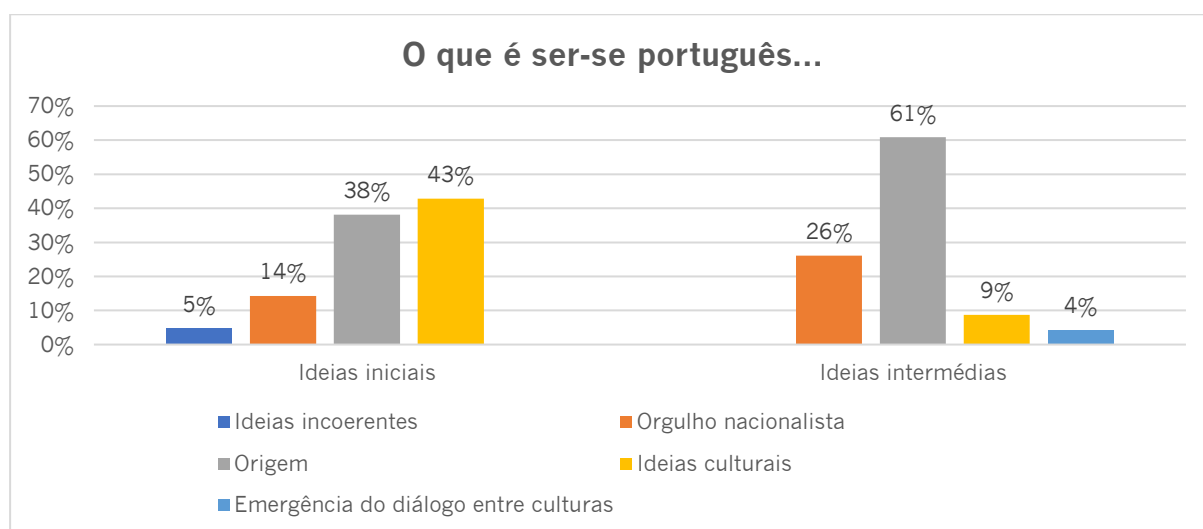
Origem: Os estudantes referem a sua origem como justificação de ser-se português, mencionando que é necessário nascer e viver em Portugal. A título ilustrativo, o exemplo da Arminda: “Ser português é quando nascemos e residimos em Portugal”.

Ideias culturais: O estudante exprime ideias que demonstram a sua identidade através da cultura e das tradições que o seu país possui, referenciando que não existe ligação entre nascer ou não em Portugal, para ser-se português, como salienta a Carla: “Ser português é gostar da sua cultura e tradição, não interessa se nasceste cá ou não”.

Emergência do diálogo entre culturas: O estudante evidencia ideias que demonstram um respeito pelas pessoas que não nascerem em Portugal, persistindo uma relação e respeito pela existência de distintas origens e culturas, Körber, (2018). A título ilustrativo, seguem as ideias do Joaquim: “Ser português é adaptar-se aos costumes sem desrespeitar as pessoas que não têm origem em Portugal”.

Apresentamos no gráfico 18 as ideias pelas categorias que emergiram:

Gráfico 18- Distribuição de ideias iniciais e de ideias presentes nas tarefas de lápis e papel no 7º ano de escolaridade sobre ser-se português



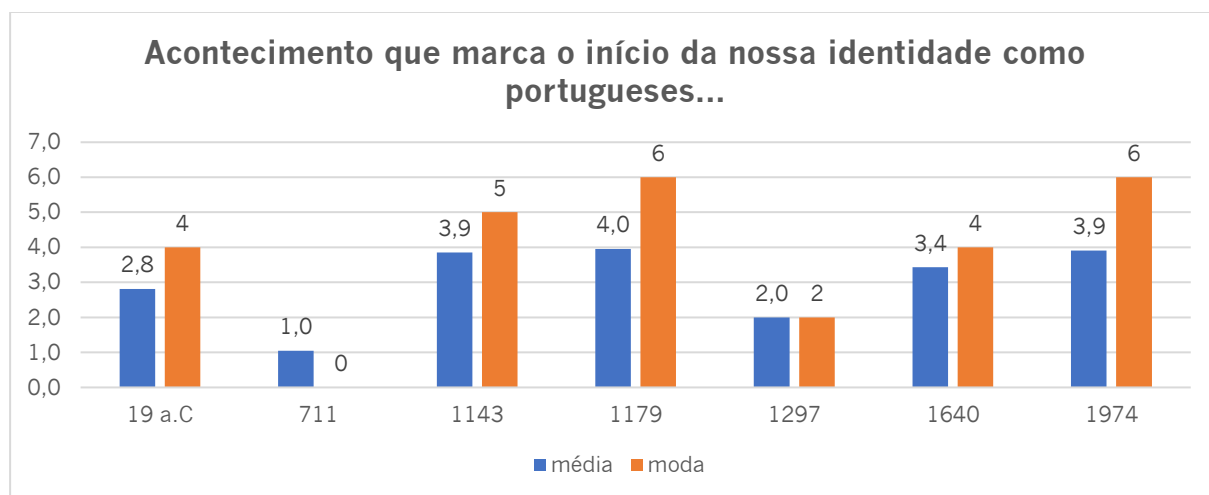
Observamos nas categorias “Orgulho nacionalista” e “Origem” um aumento da percentagem de estudantes no decorrer desta IPS. Assim, nas ideias que surgiram na IPS, 61% das ideias fizeram emergir a categoria “Origem”, e 26% das ideias indiciam uma forte índole sentimental e “Orgulho Nacionalista”.

Note-se que, no momento inicial, 43% das ideias que fizeram emergir a categoria “Ideias Culturais” como ser-se português, existindo um enorme no decorrer desta intervenção. Salientamos, o surgimento de ideias que sugeriram a categoria “Emergência do Diálogo entre Culturas”.

No estudo de Leal (2010), num conjunto de seis afirmações, 85,1% dos participantes portugueses escolheram como “Importante/Muito Importante a afirmação “Orgulho no seu país”, enquanto a valoração média de escolhas de outros países da UE, a escolha recaiu na preferência por “Outra nacionalidade de qualquer país do mundo”. Concomitantemente, nos estudantes do 7º ano de escolaridade e no estudo acima mencionado, subsiste ainda, um descrédito por uma “Identidade partilhada”, pela “Convivência pacífica entre os povos”, como demonstrado pela valoração média atribuída ao caso português (41,2%) e dos países que integram a União Europeia (30,7%).

A questão “Na tua opinião, qual o acontecimento que marca o início da nossa identidade como portugueses? Numera de 6 (mais importante) a 1 (menos importante). Justifica a data/acontecimento histórico que não escolheste” esteve patente no momento da recolha de ideias prévias (ver anexo 4). Apresentamos a valoração média e mais frequente das escolhas dos estudantes:

Gráfico 19- Valoração média e mais frequente das escolhas no 7º ano de escolaridade acerca do acontecimento que marca o início da nossa identidade como portugueses



Com base na valoração média atribuída, podemos considerar que existe um empate técnico, na data de 1143 “Independência Política” e 1974 “Revolução dos Cravos”. No entanto, a valoração mais frequente de 1143, cuja moda é de 5, enquanto de 1974 a moda é de 6. A data de 1179 “Reconhecimento Papal da Independência de Portugal”, possui uma valoração média de 4 e 711 (invasões muçulmanas), de 1, cuja sua moda é de 0. A valoração mais frequente de 1640 é de 4, embora em termos médios apresente uma valoração de 3,4.

Os dados aqui apresentados revelam-se semelhantes aos dados obtidos por Solé e Gago (2021), num estudo com futuros professores de História portugueses que apresentam a narrativa abreviada da “Revolução de 25 de Abril” e “D. Afonso Henriques” como aquelas que possuem uma maior valoração média e modal. Neste sentido, os estudantes do 7º ano de escolaridade, também atribuem maior importância à “Revolução dos Cravos”, assim como aos eventos históricos associados à figura histórica de “D. Afonso Henriques” (ano de 1143 e 1179). Os dados aqui reportados parecem apontar que os estudantes realçam momentos que constituíram um passado mais orgulhoso, em detrimento de momentos que indiciam um passado mais negativo.

Procedemos à análise das justificações efetuadas pelos estudantes que sugeriram as seguintes categorias:

Ideias Vazias ou Incoerentes: Os estudantes não respondem ou copiam a frase acima referenciada ou referem algo sem qualquer sentido. Vejamos as ideias da Joana: “Sinceramente não sei qual é mais “histórico” ou “importante” e se me perguntarem porque escolhi os que escolhi eu não vou saber dizer”. As ideias englobadas nesta categoria representam 19% das ideias expressas pelos estudantes.

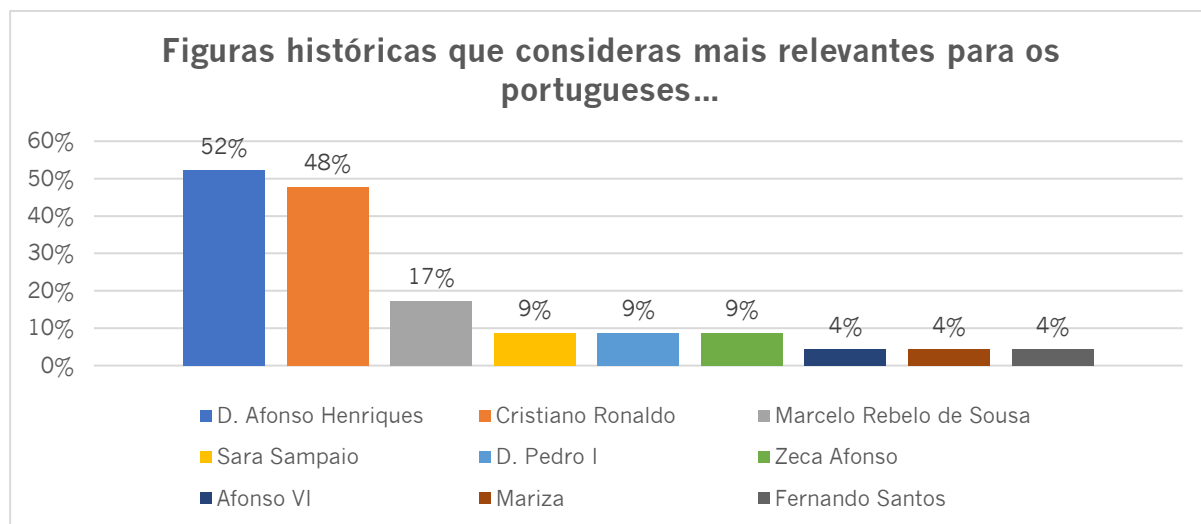
Menor Significância: Referem que não escolheram determinada opção pois esse acontecimento não tem para eles significado. A título ilustrativo, seguem as ideias da Mariana: “Não escolhi a dominação dos muçulmanos sobre a Península Ibérica porque os romanos é que deixaram mais coisas para nós”. As ideias englobadas nesta categoria representam 43% das ideias expressas pelos estudantes.

Ideias de Senso Comum: Os estudantes salientam ideias de senso comum, num claro estereótipo, mencionando gostos e sentimentos pessoais na sua escolha, numa aceção do “nós” e do “outros”, como aponta a Clara e o Alfredo: “Eu não escolhi porque os muçulmanos invadiram a minha terrinha e eu não gostei nada disso” ou “Pois o Condado Portucalense era um reino cristão e os muçulmanos não têm nada a ver com Portugal”. As ideias englobadas nesta categoria representam 24% das ideias expressas pelos estudantes.

Origem Fundacional: Os estudantes apresentam ideias que evidenciam uma origem fundacional, alegando que a sua escolha advém pelo facto de serem conquistados e não deixarem o seu legado, como aponta o Joaquim: “Eu escolhi porque eles estiveram cá pouco tempo e não deixaram muitas tradições e coisas que não usamos na atualidade”. As ideias englobadas nesta categoria representam 14% das ideias expressas pelos estudantes.

Em resposta à questão “Na tua opinião, refere entre 3 a 5 figuras históricas que consideras mais relevantes para os portugueses e símbolos que representam a tua identidade. Justifica as tuas respostas”, patente no momento de recolha das ideias prévias (anexo 4), obtivemos distintas escolhas dos estudantes que apresentamos no gráfico 20:

Gráfico 20- Distribuição da frequência de escolhas no 7º ano de escolaridade sobre as figuras históricas mais marcantes para os portugueses



Considerando estes dados, podemos afirmar que 52% dos estudantes escolheram “D. Afonso Henriques” como sendo a figura histórica mais relevante para os portugueses. “Cristiano Ronaldo” é escolhido por 48% dos estudantes como a figura histórica mais relevante.

Estes dados vão ao encontro das conclusões de Sobral (2010) onde 86,5% dos participantes apontam o desporto como fonte e fator de orgulho nacional. Adicionalmente, 17% dos participantes escolheram “Marcelo Rebelo de Sousa” (o presidente de República da atualidade), como sendo a figura histórica mais relevante. Para além de figuras históricas relacionadas com o desporto e presidência, destacamos a escolha de “Sara Sampaio” e “D. Pedro IV”, com 9%. Note-se que 26% dos estudantes não referiram nenhum símbolo. Ressalva-se que cada estudante podia referenciar três figuras históricas.

Procedemos à análise das ideias presentes nas justificações das escolhas pelo que emergiram as seguintes categorias:

Passado Glorioso: Os estudantes remetem para D. Afonso Henriques, numa busca pelo passado glorioso por ser o fundador de Portugal ou por ser o primeiro rei. Atente-se nas seguintes ideias da Albertina e do Joaquim, respetivamente: “D. Afonso Henriques porque é o fundador de Portugal” e “D. Afonso Henriques porque foi o primeiro rei de Portugal...”.

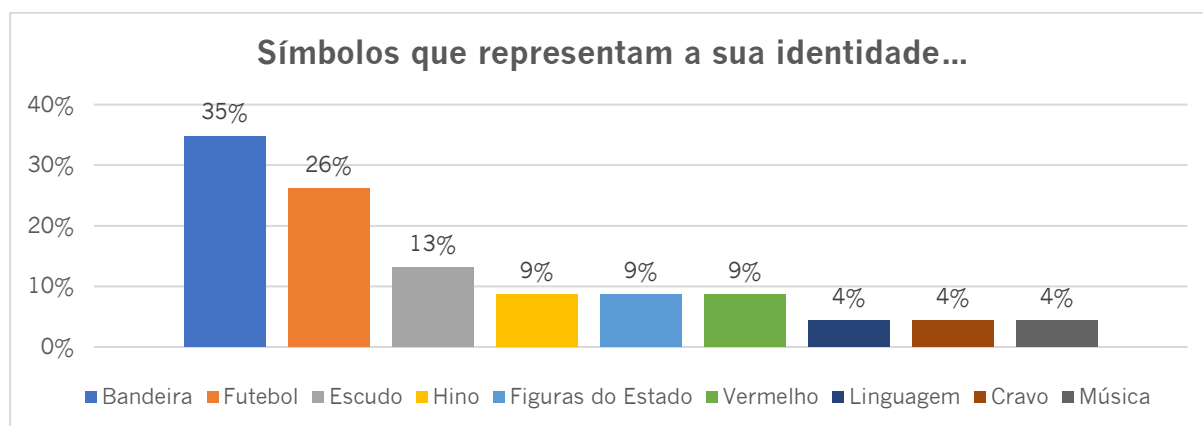
Orgulho atual: Os estudantes apresentam ideias de um forte orgulho sobre as conquistas de Cristiano Ronaldo, assim como pela visibilidade que ele oferece a Portugal. A título ilustrativo, seguem as ideias da Joaquina e do Rui: “Podemos ser um país pequeno, mas não é por isso que somos pequenos de força e temos um jogador incrível” e “Porque o Ronaldo é famoso e dá popularidade ao país”.

Luta: Os estudantes justificam a escolha de Zeca Afonso, destacando-o, por ser uma figura histórica que associam à luta pela liberdade, como demonstra o Alfredo: “Zeca Afonso porque me faz lembrar o 25 de abril e a luta pela liberdade”.

Note-se que (64%) das ideias dos estudantes foram consideradas como “Vazias ou Incoerentes”.

Apresentamos, no gráfico 21, a distribuição das frequências de propostas dos estudantes de símbolos que representam a sua identidade:

Gráfico 21- Distribuição da frequência de propostas dos estudantes de 7^o ano de escolaridade acerca dos símbolos que representam a sua identidade



A “Bandeira” foi o símbolo mais escolhido pelos estudantes, representando 35% das escolhas; seguindo-se os símbolos relacionados com o “Futebol”, representando 26% das escolhas. O “Escudo Nacional foi escolhido por cerca de 13%, o “Hino”, as “Figuras do Estado” e a “Cor Vermelha”, corresponderam a 9% das escolhas dos estudantes. Realça-se que apresentaram uma cor, aludindo que representava o sangue derramado pelos portugueses, numa alusão ao passado glorioso. O “Idioma”, o “Cravo” e a “Música” representaram 4% das escolhas dos estudantes.

Em Solé e Gago (2021), a “Bandeira” foi considerado pelos futuros professores de História como um dos símbolos representativo da sua identidade, com uma valorização média de 4,4.

No que concerne às justificações dos estudantes sobre a escolha dos seus símbolos, a maioria das ideias foram consideradas como “Vazias ou Vagas”, uma vez que os estudantes copiaram parte da

questão. Atente-se no exemplo do Rui: “Bandeira, hino e o Presidente da República porque são importantes para a minha identidade”.

Relativamente à questão “Os portugueses têm, ou não, todos apenas uma origem?”, (anexo 5), patente no desenvolvimento desta IPS, foi-lhes entregue uma fonte escrita que abordava um estudo sobre os seus antepassados, publicado no *New York Times* e pelo Instituto Ricardo Jorge. Por conseguinte, obtivemos distintas respostas dos estudantes, sugerindo as seguintes categorias:

Sem Justificação: Os estudantes não justificaram, correspondendo a 24% das ideias expressas pelos estudantes.

Ideias Tautológicas: Os estudantes copiam parte da questão, como aponta a Manuela: “Têm mais que uma origem”, correspondendo a 29% das ideias expressas pelos estudantes.

Cópia da Fonte: Os estudantes retiram informações ou excertos para justificarem as suas afirmações. Partilhamos as ideias do Alfredo: “Não, os portugueses têm diferentes origens, como vemos na fonte, há portugueses de origem judaica, mas também há portugueses com origem muçulmana”, representando 24% das ideias dos estudantes.

Ideias de Senso Comum: Os estudantes justificam as suas respostas utilizando ideias do quotidiano. Seguem as ideias da Felisbela: “Não, porque várias pessoas que vieram de outros países e que estão a viver em Portugal e que são consideradas portuguesas”, representando 24% das ideias dos estudantes.

Cerca de 19% dos estudantes respondera que os portugueses têm apenas uma origem e apenas um estudante justificou afirmando: “Sim, porque são todos os portugueses nascem em Portugal”.

Em resposta à questão “Na tua opinião, desde quando há portugueses? Justifica”, do presente no desenvolvimento desta IPS, (anexo 5), obtivemos ideias distintas nas respostas dos estudantes que fizeram emergir as seguintes categorias, de forma menos sofisticada para mais sofisticada:

Ideias Vazias ou Incoerentes: Os estudantes expressam ideias de uma parca compreensão da questão ou exprimem ideias desfasadas daquilo que lhes fora perguntado, como apresenta o João: “Desde sempre porque até o primeiro Homem tinha nacionalidade portuguesa ou francesa”.

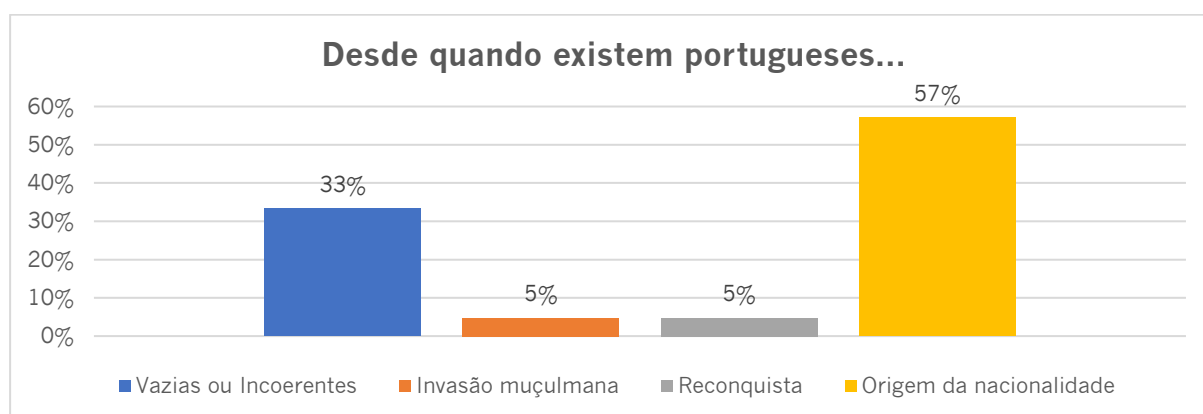
Invasão Muçulmana: O estudante refere a data das invasões muçulmanas como início do surgimento de portugueses, como aponta a Fernanda: “Há portugueses desde 711”.

Reconquista: O estudante apresenta o processo de conquista/reconquista, interligando-o com a questão da formação de um território, português. Atente-se na resposta do Alfredo: “Há portugueses desde a reconquista, pois eles formaram o território português”.

Origem da Nacionalidade: Os estudantes exprimem nas suas ideias que o surgimento de portugueses advém da origem da nacionalidade, através da formação do Condado Portucalense ou nascimento de D. Afonso Henriques e sua coroação ou do momento em que Portugal se torna independente, quer seja politicamente ou religiosamente. Partilhamos as ideias da Mónica, do Bruno e da Albertina, respetivamente: “Na minha opinião, há portugueses desde a formação do Condado Portucalense”, “Desde que Portugal foi considerado independente, pois foi aí que nasceu a nacionalidade portuguesa” e “Eu acho que há portugueses desde quando D. Afonso Henriques se tornou rei de Portugal”.

Apresentamos a distribuição das ideias dos estudantes pelas categorias que emergiram:

Gráfico 22- Distribuição da frequência de escolhas no 7º ano de escolaridade sobre desde quando existem portugueses



Assim, 57% dos estudantes consideram a “Origem da Nacionalidade” como o momento da origem dos portugueses, argumentando com base na formação do Condado Portucalense, reino de Portugal, Independência e coroação de D. Afonso Henriques. Destacamos que 33% das ideias dos estudantes foram consideradas como “Vazias ou Incoerentes”, enquanto 5% dos estudantes, referenciou a “Invasão Muçulmana” e o “Processo de Reconquista” como o momento para o surgimento de portugueses.

No que se refere à questão “Quem são os teus mais antigos antepassados? Justifica”, presente no desenvolvimento desta IPS (anexo 5), obtivemos diferentes ideias dos estudantes presentes nas suas respostas que sugeriram as seguintes categorias:

Ideias Vazias ou Incoerentes: Os estudantes não respondem ou apresentam ideias desfasadas do seu contexto como se infere a Rita: “Não sei quem são os meus antigos antepassados”.

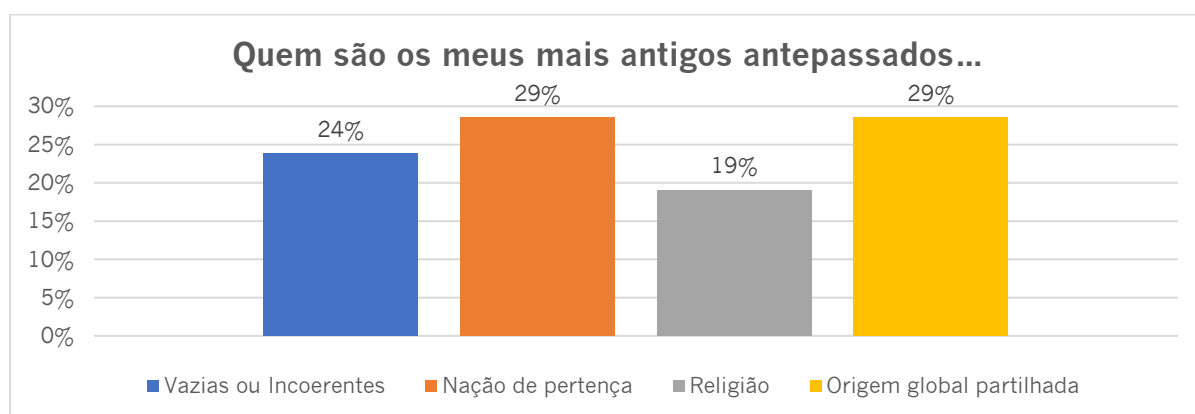
Nação de Pertença: Os estudantes referem que os seus antepassados são aqueles que habitavam em Portugal, exemplificando com figuras históricas, neste caso concreto, com D. Afonso Henriques. A título ilustrativo, seguem as ideias do Alfredo e da Joaquina: “Os meus mais antigos antepassados foram as pessoas que moravam em Portucale porque foram os primeiros portugueses” e “O mais antigo antepassado que conheço é D. Afonso Henriques”.

Religião: Os estudantes exprimem nas suas ideias uma interligação com a sua religião (cristã), aludindo para questões que estão presentes na Bíblia que mencionam a existência de Adão e Eva como os primeiros habitantes da Terra. Estes resultados encontram-se idênticos aos do 8º ano, através de uma forte influência da religião no seu quotidiano e nas suas escolhas. Atente-se às ideias do Cláudio e da Anabela: “Os meus mais antigos antepassados são Adão e Eva” e “Adão e Eva foram as primeiras pessoas do mundo”.

Origem Global Partilhada: Os estudantes apresentam ideias mais sofisticadas, numa aceção de origem/antepassados partilhados entre diferentes povos, mencionando que foi o primeiro homem e mulher na Terra ou mesmo os hominídeos que habitaram “antes de nós”, como apontam as ideias do Joaquim e da Mónica: “Foi o primeiro homem e mulher” e “Os hominídeos porque viveram antes de nós”.

Apresentamos, no gráfico 23, a distribuição das ideias dos estudantes pelas categorias que emergiram:

Gráfico 23- Distribuição da frequência de escolhas dos estudantes no 7º ano de escolaridade sobre quem são os seus mais antigos antepassados



As escolhas dos estudantes apresentaram uma igualdade nas categorias consideradas como “Nação de Pertença” e “Origem Global Partilhada”, com 29% cada. Observamos ideias dispares atribuindo os seus mais antigos antepassados à origem de Portugal, enquanto, outros estudantes atribuem aos hominídeos ou ao primeiro homem e mulher que habitaram na Terra. Por conseguinte, 24% das ideias dos estudantes foram consideradas como “Vazias ou Incoerentes” e 19% recorrem à “Religião”, neste caso concreto, exclusivamente cristã e à Bíblia para justificarem os seus mais antigos antepassados, numa consciência histórica tradicional.

No que respeita à questão “Seleciona, da cronologia, uma data para o nascimento de Portugal. Justifica a tua resposta”, que surgiu na IPS (anexo 5), obtivemos inúmeras ideias nas respostas dos estudantes, pelo que emergiram as seguintes categorias, numa perspetiva de menor para maior sofisticação das ideias:

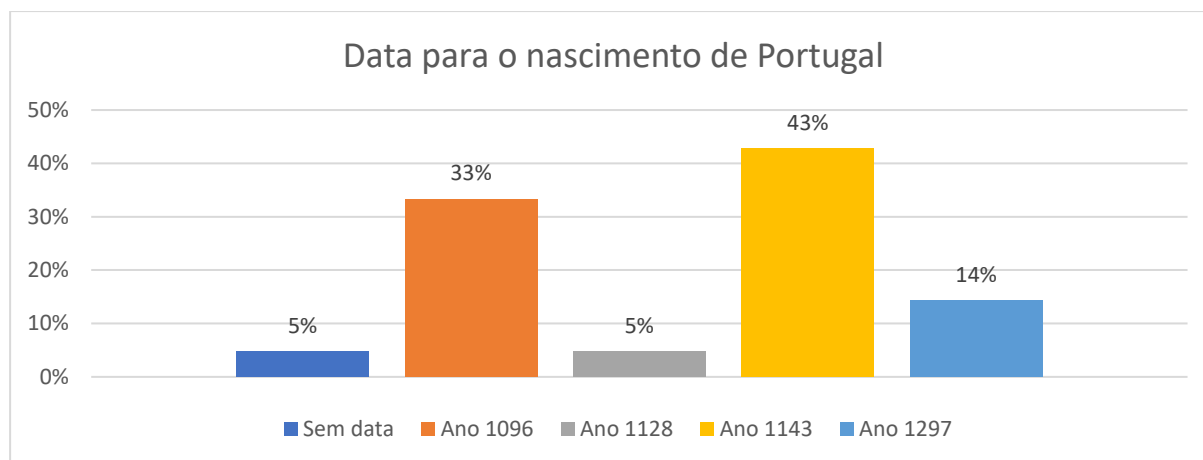
Figura Histórica: Os estudantes escolheram a data de 1096, mas as suas justificações demonstram que confundiram as figuras históricas envolvidas, associando a esta data D. Afonso Henriques não tendo em atenção, inclusivamente, à informação da cronologia que, explicitamente, refere D. Henrique. Vejamos as ideias da Josefina e do Alfredo, respetivamente: “Porque D. Afonso Henriques ficou à frente do Condado Portucalense” e “Porque foi quando D. Afonso Henriques esteve à frente do Condado Portucalense”, correspondendo a 33% das ideias expressas pelos estudantes.

Idioma: O estudante refere que atribui maior relevância a determinada data através da formação do Condado Portucalense e do nascimento da língua portuguesa, como nos mostra a Joaquina: “Foi quando houve o Condado Portucalense e houve a língua portuguesa”, correspondendo a 10% das ideias expressas pelos estudantes.

Independência: Os estudantes exprimem nas suas ideias uma busca incessante pela independência do reino, afirmando que foi a partir dessa data que Portugal se formou. A título ilustrativo, seguem as ideias do Joaquim e do Alberto: “Porque foi quando Portugal se tornou independente e seria assim o nascimento do país Portugal” e “Pois até lá Portugal não era independente”, representando 57% das ideias expressas pelos estudantes.

Assim, apresentamos no gráfico 24, a distribuição das ideias dos estudantes pelas categorias que surgiram:

Gráfico 24- Distribuição da frequência de escolhas no 7º ano de escolaridade sobre a data para o nascimento de Portugal



Assim, através dos dados obtidos, podemos considerar que 43% dos estudantes escolheram a data de 1143, na qual ocorreu o tratado de Zamora e conseqüente independência política como data para o nascimento de Portugal. Destacamos que 33% dos estudantes referenciaram 1096, o ano em que D. Henrique assume a chefia do Condado Portucalense. Cerca de 14% dos estudantes optaram pelo tratado de Alcanises que define as fronteiras de Portugal. Apenas 5% atribui a sua escolha ao ano de 1128, em que D. Afonso Henriques assume o governo de Portugal, relegando este marco histórico para um segundo plano, ao invés do sucedido durante as ideias prévias. Observamos, que nenhum estudante escolheu a data de 1179, não atribuindo qualquer valor às questões relacionadas com a religião, assim como a data de 1249 através da conquista definitiva do Algarve.

No que respeita ao momento da recolha de ideias finais (anexo 6) os estudantes foram interpelados a responderem à questão “Destaca, na tua opinião, três acontecimento que marcam o início da nossa identidade como portugueses. Justifica as tuas escolhas” e obtivemos distintas respostas que evidenciaram ideias diferentes que emergiram nas seguintes categorias:

Ideias Vazias ou Incoerentes: Os estudantes não justificam as suas respostas, apresentando apenas os acontecimentos que foram marcantes ou respondem de forma incoerente ao solicitado. A título ilustrativo, seguem as ideias do Cláudio e da Josefina: “Conquista de Lisboa, Batalha de Ourique e Batalha de S. Mamede” e “Tratado de Zamora, Batalha de S. Mamede, Conquista do Algarve, porque me vieram à cabeça”, correspondendo a 35% das ideias dos estudantes.

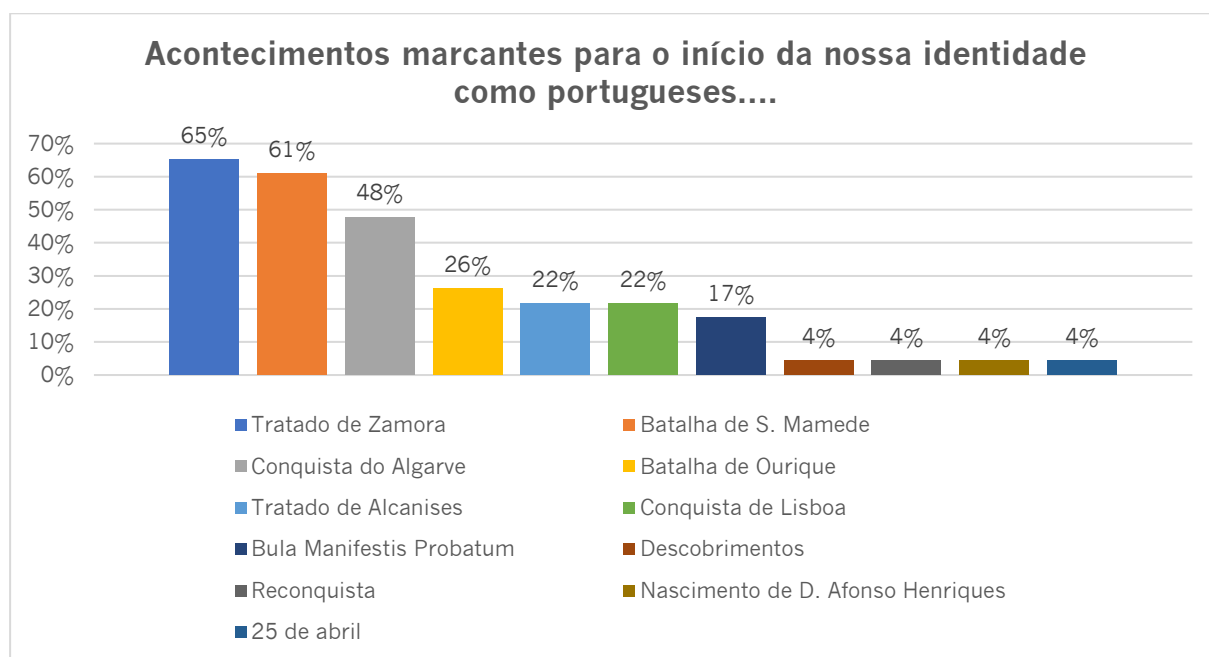
Independência: As ideias dos estudantes focalizam-se em palavras como “independente/independência”, argumentando que atribuíram maior relevância a determinados

acontecimentos porque estavam relacionados com a independência de Portugal, aumento territorial e dessa forma conseguimos ser livres e possuir liberdade face a algo. Vejamos as ideias do Alfredo e da Eva: “Batalha de S. Mamede é a batalha de D. Afonso Henriques contra a sua mãe (Teresa). Conquista do Algarve permitiu-nos ter mais território e a independência de Portugal que permitiu-nos ser livres” e “Batalha de S. Mamede, pois ajudou na expansão do território português, a conquista do algarve pois foi quando Portugal parou a sua expansão e quando o papa reconheceu Portugal como país independente pois ajudou na independência de Portugal e a tornar-se um país livre”. Esta categoria integra 44% das ideias dos estudantes.

Formação: Os estudantes referem que os acontecimentos mais marcantes para o início da nossa identidade como portugueses os que contribuíram para a formação do território português. Atente-se nas ideias da Joana: “Definição das fronteiras, conquista do Algarve e conquista de Lisboa, porque ajudou Portugal a se transformar num país”. Esta categoria integra 22% das ideias dos estudantes.

No gráfico 25 apresentamos a distribuição das ideias pelas categorias que emergiram:

Gráfico 25- Distribuição da frequência de escolhas no 7º ano de escolaridade acerca de acontecimentos marcantes para o início da nossa identidade como portugueses



Observamos que 65% e 61% dos estudantes, escolheram o “Tratado de Zamora” e “Batalha de S. Mamede”, respetivamente, como sendo os dois acontecimentos marcantes para o início da nossa identidade. Cerca de 48% dos estudantes referiram a “Conquista do Algarve”, e cerca de 26% dos estudantes a “Batalha de Ourique”, 22% o “Tratado de Alcanises” e a “Conquista de Lisboa”, 17%

atribuem relevância à “*Bula Manifestis Probatum*”, escolha que não recaiu anteriormente no gráfico 24. Por último, observamos que 4% referenciou reconquista e uma figura histórica, neste caso o nascimento de “D. Afonso Henriques”, bem como o “25 de Abril”. Esta última narrativa abreviada foi a única que não foi abordada pelo professor estagiário.

Relativamente à questão “Que questões podes colocar?” presente no desenvolvimemtno desta IPS, (anexo 5), os estudantes tinham de colocar questões à fonte iconográfica apresentada sobre o processo de conquista, entre os povos cristãos e muçulmanos, assumindo a posição do historiador e colocaram distintas questões. As questões propostas pelos estudantes fizeram emergir as seguintes categorias, de forma menos sofisticada para mais sofisticada:

Informação: Os estudantes propõem questões focalizadas na obtenção de informações da fonte iconográfica, com enfoque em questões relacionadas com “Quem”, “Onde” ou “O que é que”. Vejamos as ideias da Carla, Vânia e do Joaquim, respetivamente: “Quem está a defender e a atacar?”, “Onde estão e onde se escondem?” e “O que é que estavam a fazer?”.

Descrição: Os estudantes apresentam questões à fonte que podem permitir uma descrição daquilo que estão a visualizar, essencialmente relacionada com os materiais bélicos utilizados, como podemos constatar pela questão da Ana e do Alfredo “Que armas usaram?” e “Que diferenças existem entre os dois povos?”.

Explicação: Os estudantes propuseram questões de “porque”, para que esta fonte lhes forneça explicações relevantes que os obrigue a pensar para que possam satisfazer as suas dúvidas. Atenda-se ao exemplo do Bruno e do Cláudio: “Porque acreditavam em deuses diferentes?”, “Porque os cristãos não começaram os combates logo que os muçulmanos começaram a atacar?”.

Problematização: Os estudantes propõem questões problematizadoras à fonte iconográfica. As questões sugerem que pensam a fonte como evidência e promotora de reflexão. Vejamos as ideias da Joana e do Carlos: “Será que as pessoas não tinham o direito à vida?” e “Será que eles lutaram por alguém ou era por vontade própria?”.

Considerações Finais

Neste momento final torna-se necessário refletir sobre a relevância desta IPS para a aprendizagem dos estudantes. O relatório de mestrado apresentou procurou descrever e refletir sobre os conceitos substantivos de Formação de Portugal, União Ibérica e Restauração, como os estudantes pensavam acerca da identidade e sobre o conceito metahistórico de evidência. Igualmente, procurou-se perceber a evolução, ou não, das ideias iniciais e finais dos estudantes e compreendermos como construíam o seu pensamento histórico.

A IPS que aqui se relatou teve como foco orientador a seguinte: questão *major*: “De que forma os estudantes pensam a construção da identidade com base em evidência histórica diversificada atendendo a dois momentos distintos da História de Portugal considerados como marcos nacionais?”. Esta questão *major* desdobrou-se noutras questões, como:

“Que tipos de ideias prévias os estudantes demonstram relativamente aos conceitos substantivos a abordar, bem como lidam com a evidência histórica?”.

Para responder a esta questão, selecionamos conceitos chave presentes nas AEs, nomeadamente o conceito de condado e independência política no 7º ano de escolaridade e conceito de União Ibérica e Restauração da Independência no 8º ano de escolaridade e desenvolvemos um momento de recolha de ideias prévias. Consoante observamos, no início da análise dos dados, as ideias relativas ao conceito de União Ibérica foram consideradas como 21% “Vazias ou Incoerentes”, 21% de “Cópia”, 16% de “Ideias Tautológicas”, 5% de “Ideias de Senso Comum” e 37% de “Ideias Aproximadas”. No que concerne à distribuição da frequência das ideias prévias sobre o conceito de Restauração da Independência, observamos que as ideias englobadas como “Vazias ou Tautológicas”, “Ideias Confusas ou Tautológicas” e “Ideias de Senso Comum” representavam cada 26%. Por sua vez, 16% das ideias foram consideradas como “Cópia” e 5% como “Ideias Aproximadas”. Assim, observamos que os estudantes possuíam algumas dificuldades sobre os conceitos substantivos, porém existia uma melhor compreensão sobre o conceito de União Ibérica. No que concerne ao 7º ano de escolaridade, no momento de recolha das ideias prévias sobre o conceito de Condado, os estudantes revelaram uma noção pouco elaborada sobre o conceito substantivo. Assim, 71% das ideias foram consideradas como “Vazias ou Incoerentes” e 29% como “Ideias de Senso Comum”. Sobre o conceito de Independência Política, as ideias dos estudantes foram consideradas como “Vazias ou Incoerentes” com 57%, “Ideias Tautológicas” com 38% e “Ideias de “Senso Comum” com 5%. No que respeita ao conceito metahistórico de evidência, através do cruzamento dos dados, observamos que os estudantes do 7º ano de

escolaridade desenvolveram um pensamento histórico mais sofisticado, em comparação com os estudantes do 8º ano de escolaridade. Assim, 81% das ideias expressas pelos estudantes do 7º ano foram consideradas como “Fonte espelho do passado”, 5% “Informação – Autoridade” e “Evidência Restrita”, 10% “Testemunho”. Por sua vez, as ideias expressas pelos estudantes do 8º ano fizeram emergir a categoria “Vazias ou Incoerentes”, com 11%, “Informação – Autoridade”, com 42%, “Testemunho” com 16% e “Trabalho do Historiador” com 32%. Com estes dados, deduzimos que no 7º ano de escolaridade existiu uma menor percentagem de estudantes com “Ideias Vazias e Incoerentes”, “Informação – Autoridade” e “Testemunho” e 5% já trabalham as fontes como evidência, em comparação com os estudantes do 8º ano. Em ambas as situações, os estudantes atribuem um enfoque no historiador, na qual permanece constantemente presente nas ideias que foram consideradas como válidas. Numa análise global das ideias prévias aqui apresentadas, compreendemos que os estudantes dos dois diferentes momentos de escolaridade, possuem ideias distintas face aos conceitos propostos. Assim, no que respeita aos conceitos substantivos, observamos que no 7º ano de escolaridade as ideias expressas pelos estudantes foram consideradas unicamente como “Vazias ou Incoerentes” e “Ideias de Senso Comum”. Relativamente aos estudantes do 8º ano de escolaridade, as ideias prévias sobre os conceitos substantivos demonstraram uma maior heterogeneidade nas ideias que surgiram, embora no conceito de evidência as ideias foram maioritariamente consideradas como “Informação – Autoridade” e “Trabalho do Historiador”.

Seguidamente, a questão “De que forma os estudantes analisam e interpretam as diversas fontes históricas disponibilizadas acerca da formação de Portugal e da Independência Nacional?”, desdobrou-se nas seguintes questões:

“Que tipo de questões os estudantes colocam às fontes diversas?” e “Que evidências históricas constroem com base nessa interpretação e análise?”.

Relativamente ao tipo de questões que os estudantes colocam às fontes, procuramos desenvolver um momento presente nas tarefas a papel e lápis e que foi refletido no decorrer desta IPS. Em ambas as situações, observamos nas questões levantadas pelos estudantes às fontes disponibilizadas, um enfoque na possibilidade de somente retirar informação à fonte e não existindo uma preocupação pelo seu questionamento. No 7º e 8º ano de escolaridade, 51% e 58% das ideias expressas pelos estudantes foram consideradas como “Informação”. Por sua vez, os estudantes desenvolveram poucas questões sobre a descrição das fontes iconográficas, porém no decorrer da leção tentaram socorrer-se do professor estagiário para que a conseguissem compreender. Consideramos que existiu

uma preocupação dos estudantes neste aspeto, contudo o mesmo não se evidenciou nas questões que foram colocadas. Relativamente à categoria “Descrição”, no 8º ano de escolaridade foram consideradas 6% das ideias e no 7º ano de escolaridade somente 7% englobam esta categoria. Igualmente, algumas das ideias expressas pelos estudantes buscam uma tentativa para que as fontes lhes providenciem explicações sobre os conteúdos desenvolvidos e possibilite a compreensão dos fatores que lhe são inerentes, mas também propuseram questões que os obrigava a refletir para que possam satisfazer as dúvidas que lhes surgiram. Analisando conjuntamente as ideias expressas pelos estudantes do 7º e 8º ano de escolaridade, observamos que “Informação” foi a categoria com maior valoração média, seguida de “Explicação”.

Relativamente às evidências históricas que os estudantes constroem com base na interpretação e análise, procuramos desenvolver questões escritas e orais, essencialmente no 8º ano de escolaridade (em detrimento do 7º ano devido à escassez de tempo) que colocassem os estudantes a refletir sobre a importância da evidência. Nesse sentido, elaboramos um momento de recolha de ideias numa tarefa de papel e lápis. Podemos observar que a maioria dos estudantes procuravam justificar as suas afirmações, pelo facto de algumas das fontes apresentadas serem elaboradas por portugueses, assumindo que quanto mais detalhes existirem, mais se torna credível uma fonte e se duas ou mais fontes assumem algo como “verdadeiro”, poderemos acreditar mais facilmente. Não obstante, surgem ideias sobre a falta da credibilidade das fontes, devido à parca imparcialidade de quem as desenvolveu ou cruzando essa nacionalidade com a fonte iconográfica. As ideias expressas pelos estudantes, assumem que o “Historiador da Época”, com 50% e “Testemunha da Época”, com 45%, são as melhores pessoas para saber o que realmente aconteceu, argumentando que vivenciaram os acontecimentos. No que concerne à categoria “Historiador da Época” assumem que são uma autoridade para estudar o passado e no que respeita à categoria “Testemunha da Época” consideram que não poderiam ser os historiadores, quer seja da época ou atualidade, porque não estudam o presente. Os estudantes apresentaram dificuldades em questões de focalização do olhar que foram sendo trabalhadas, demonstrando dificuldades no conceito de espaço e de tempo, apesar desta temática ser bastante desenvolvida pela professora cooperante. Observamos que o professor estagiário tinha a necessidade de promover em várias situações um papel que incentivasse os estudantes a realizarem aquilo que lhes fora proposto. Porém, no decorrer deste IPS, notou-se algum desenvolvimento dessas capacidades nos estudantes.

Por fim, surgiu a questão “Como é que as ideias dos estudantes, progrediram, ou não, relativamente ao conceito metahistórico de evidência e dos conceitos substantivo desenvolvidos?”.

Relativamente ao conceito de evidência, as ideias expressas pelos estudantes do 8º ano de escolaridade foram consideradas como 6% “Vazias ou Incoerentes”, 44% de “Informação – Autoridade”, 17% de “Testemunho” e 32% “Evidência Restrita”. Sobre as ideias expressas no 7º ano de escolaridade sugeriram as categorias “Informação – Autoridade” com 9%, “Fonte Espelho do Passado” com 13%, “Evidência Restrita” com 65% e “Evidência em Contexto” com 13% das ideias. No 8º ano de escolaridade, relativamente ao conceito substantivo de União Ibérica presente no momento da recolha das ideias finais, as ideias expressas dos estudantes foram consideradas 50% como “Ideias Aproximadas”, 22% como “Senso Comum”, 22% como “Ideias Históricas” e 6% como “Ideias Vazias ou Incoerentes”. A distribuição da frequência das ideias finais acerca do conceito substantivo de Restauração da Independência, 39% foram consideradas “Ideias de Senso Comum”, 33% “Ideias Aproximadas”, 17% “Ideias Vazias ou Incoerentes” e 11% “Ideias Históricas”. No que respeita ao 7º ano de escolaridade, as ideias expressas revelam 9% “Ideias Vazias ou Incoerentes”, 48% “Ideias de Senso Comum”, 26% “Ideias Aproximadas” e 17% “Ideias Históricas”. Sobre o conceito de Independência Política 13% das ideias expressas pelos estudantes foram consideradas como “Ideias Vazias ou Incoerentes”, 48% como “Ideias de Senso Comum”, 17% como “Ideias Aproximadas” e 22% como “Ideias Históricas”. Podemos observar que existiu uma progressão que pode ser considerada como positiva nos dois anos de escolaridade distintos. A título ilustrativo, 73% das ideias expressas no momento inicial pelos estudantes sobre o conceito de condado foram consideradas como “Vazias ou Incoerentes” e no momento final, somente 9% das ideias foram englobadas nesta categoria, emergindo também ideias aproximadas e históricas.

Relativamente à questão *major* apresentada, consideramos que existiu uma preocupação sistemática no levantamento de questões sobre esta problemática no decorrer da IPS. Neste momento, pretendemos focalizar-nos na construção de identidade nos dois diferentes momentos de escolaridade. As ideias expressas pelos estudantes corresponderam a todos os momentos da IPS. Relativamente ao que é ser-se português, a distribuição da frequência das ideias iniciais e finais no 8º ano, observamos que nas ideias iniciais, 21% das ideias expressas como “O que nos distingue” não emergiram nas ideias finais e existiu um aumento para 28% e 39% das categorias “Origem” e “Ideias Culturais” no momento final. Não obstante, somente no momento inicial emergiu a categoria “Emergência de Diálogo entre Culturas” com 11% das ideias expressas. No que respeita ao 7º ano de escolaridade, observamos que em comparação com o momento inicial, sofreram um aumento das ideias “Orgulho Nacionalista” para 26%, “Origem”, para 61% e emergiu a “Emergência de Diálogo entre Culturas” com 4%. Apesar de que no 8º ano de escolaridade as narrativas abreviadas e terem sido restringidas àquelas que o professor disponibilizou, em ambos os momentos distintos de escolaridade, as ideias expressas pelos estudantes

revelaram “D. Afonso Henriques” como sendo a figura histórica mais relevante para a sua identidade. Igualmente, em ambas as situações, os estudantes escolheram “Bandeira” como o símbolo que melhor representa a sua identidade, com 72% no 8º ano e 35% das ideias expressas no 7º ano. Não obstante, no 8º ano valorizaram igualmente o “Hino” com 56% e “Idioma” com 39%, enquanto no 7º ano escolheram com maior frequência, 26% “Futebol” e 13% “Escudo”. Quanto às ideias expressas sobre os acontecimentos que marcam o início da nossa identidade como portugueses foram bastante díspares. A distribuição da frequência das escolhas dos estudantes do 8º ano incidiram no “25 de abril” e “Restauração da Independência” com 67% cada e “Descobrimentos” com 50%, no outro nível de escolaridade, observamos que 65% das escolhas no “Tratado de Zamora” e 61% “Batalha de S. Mamede”. Consideramos que existiu uma disparidade nas escolhas sobre os acontecimentos que marcam o início da nossa identidade. Relativamente à formação da nacionalidade, maioritariamente das ideias expressas pelos estudos do 8º ano foram consideradas como “Vazias ou Incoerentes”, contudo, 21% apontam para a “Origem da Nacionalidade” e no 7º ano, cerca de 57%. Assim, pode-se afirmar, com os diferentes exemplos acima demonstrados que os estudantes dos dois diferentes momentos de escolaridade evidenciaram ideias distintas sobre a sua identidade, apesar de existirem algumas semelhanças nas suas escolhas.

Consideramos que o desenvolvimento destes conceitos substantivos e metahistórico foi um excelente desafio para o professor e para os estudantes. Igualmente, consideramos que a IPS possibilitou o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes, pela progressão positiva que observamos nas ideias expressas nos diferentes momentos. Procuramos desenvolver tarefas que respondessem às questões de investigação mencionadas, ainda que em distintas situações tornou-se mais difícil o seu desenvolvimento por constrangimentos que foram surgindo. Igualmente, pretendemos desenvolver nos estudantes a importância da leitura, análise e reflexão das fontes que está inerente ao conceito de evidência e estimulá-los a desenvolver estes parâmetros que lhes são importantes para o seu crescimento na disciplina, mas também ao longo da sua vida. Nesse sentido, o desenvolvimento de conceitos metahistóricos, como proposto na aula oficina Barca (2004), cria um ambiente de aprendizagem promotor de progressão, pois torna os estudantes em agentes ativos no seu processo de ensino-aprendizagem e dessa forma, conseguem alcançar melhores resultados académicos.

Igualmente, observamos que o professor para lecionar aulas tem a necessidade de estar “preparado” cientificamente sobre os períodos históricos e especificidades que lhe são inerentes para que os estudantes compreendam os conteúdos de uma melhor forma, assumindo também um papel de

orientador neste processo de ensino-aprendizagem. No decorrer desta IPS, observamos que existiu um crescimento enquanto professor e enquanto ser humano. Denotamos que toda a IPS não se torna acessível, pela quantidade de planos de aula, tarefas que sejam problematizadoras e desafiadoras, mas também pela gestão emocional e pela gestão do tempo. Igualmente, torna-se necessário referir a gestão do ruído em sala de aula, decorrentes da idade e da sobrecarga horária sujeitos diariamente, sendo necessário desenvolver tarefas que os motive na sua realização. Contudo, no decorrer do estágio foram desenvolvidos mecanismos que possibilitaram uma constante aprendizagem nesta profissão.

Considerou-se que todo o trabalho realizado no decorrer desta IPS, possibilitou o desenvolvimento de competências que são relevantes para a prática docente. Nesse sentido, o professor estagiário transporta consigo aprendizagens que foram importantes, apesar de não o isentar de futuros erros que possam decorrer no desenvolvimento do seu trabalho, mas que são mais facilmente ultrapassáveis. Igualmente, esta experiência docente possibilitou o contato com a realidade escolar, com todos os problemas que estão inerentes, o comportamento dos estudantes, as reuniões de secção, mas o desenvolvimento de tarefas e atividades ou o contato com a sala dos professores. Esta IPS, permitiu desenvolver e contatar com experiências que são importantíssimas para o futuro profissional do professor estagiário.

Referências Bibliográficas

- Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In I. Barca (Ed.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Terceiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 37-57). CIEd, Universidade do Minho.
- Ashby, R. (2006). Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. *Educar em Revista*, 22, 151-170.
- Barca, I. (2003). Museus e Identidades. In I. Barca (Ed.), *Educação Histórica e Museus* (pp. 97-104). CIEd, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2004). Aula oficina: do projeto à avaliação. In I. Barca (Ed.), *Para uma educação histórica de qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 131-146). CIEd, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2013). Educação Histórica e História da Educação. In J. Freire (Ed.), *Historiografias Portuguesa e Brasileira no século XX. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 315-334). Imprensa da Universidade de Coimbra, Editora FGV.
<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0646-0>
- Barca, I. (2021). Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História. In L. Alves & M. Gago (Eds.), *Diálogo(s), epistemologia(s) e educação histórica: um primeiro olhar* (pp. 59-70). CITCEM – Ed. Afrontamento.
<https://doi.org/10.21747/9789898970312/dia>
- Cainelli, M. & Barca, I. (2018). A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-16.
<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/144808>
- Ferreira, A., Dinis, C., Leite, E., & Chaves, F. (2004). O conceito de renascimento: uma experiência educativa com alunos de 8º ano. In I. Barca (Ed.), *Para uma educação histórica de qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 147-166). CIEd, Universidade do Minho.
- Gago, M. (2006). Um olhar acerca da multiperspetiva em História: ideias de alunos entre os 10 e os 14 anos. In M. Schmidt & T. Garcia (Eds.), *Perspetivas de Investigação em Educação Histórica –*

- Actas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 68-88). Editora Lastro – Curitiba.
- Gago, M. (2008). A identidade e a orientação do “eu” e do “nós”. In I. Barca (Ed.), *Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. (pp. 55-64). CIEd, Universidade do Minho.
- Gago, M. (2018a). *Pluralidade de Olhares: Construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem*. CELP – EPM.
- Gago, M. (2018b). *Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores*. CITCEM – Ed. Afrontamento.
- Gago, M. (2020). Portuguese and British History Teachers Historical Consciouness and Identity – diferente Perspectives and Profiles. In *The Graz Conference 2020 – Historical Consciouness, Historical Thinking and Historical Culture*. University of Graz.
- Korber, A. (2018). Transcultural history education and competence: emergence of a concept in German history education. *History Education Research Journal*, 15(2), 76-91.
<https://doi.org/10.18546/HERJ.15.2.09>
- Leal, J. (2010). Ser português: um orgulho relativo. In J. Sobral & J. Vala (Eds.), *Identidade Nacional, Inclusão e Exclusão Social* (pp. 67-80). Imprensa de Ciências Sociais: Universidade de Lisboa.
- Lee, P. (2001). Progressão da compreensão dos alunos em História. In I. Barca (Ed.), *Perspetivas em Educação Histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 131-144). CIEd, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: Compreensão da vida no passado. In I. Barca (Ed.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 19-36). CIEd, Universidade do Minho.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In M. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How students learn: History, Mathematics and Science in the classroom* (pp. 164-171). The National Academies Press.
- Lee, P. (2014). Fused horizons? Uk research into students second-order ideas in history: A perspective from London. In M. Köster, H. Thünemann & M. Zülsdorf-Kersting (Eds.), *Researching history*

- education: international perspectives and disciplinary traditions* (pp. 94-170). Schwalbach Wochenschau Verlag.
- Marques, A. (1974). *Capítulos de História de Portugal*. (1ª ed.). Palas Editores.
- Mattoso, J. (1995). *História de Portugal: antes de Portugal*. (2ª ed.). Editorial Estampa.
- Mattoso, J. (1998). *Identidade nacional*. (1ª ed.). Gradiva.
- Mattoso, J. (2007). *O essencial sobre a formação da nacionalidade*. (1ª ed.) Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Mattoso, J. (2014). *No Alvorecer da Modernidade*. (1ª ed.). Círculo de Leitores.
- Pais, J. (1999). *Consciência Histórica e Identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. (1ªed). CELTA.
<http://hdl.handle.net/10451/39425>
- Pinto, H. (2011). *Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745>
- Sanches, T. & Schmidt, M. (2012). Educação histórica no ensino fundamental: reflexões teórico-metodológicas a partir do uso de fontes históricas em sala de aula. In M. Schmidt (Ed.), *Consciência Histórica e as novas tecnologias da informação e comunicação* (pp. 804-812). Universidade federal do Paraná.
- Shemilt, D. (2011). The gods of copybook headings: why don 't we learn from the past?. In L. Perikleous & D. Shemilt (Eds.), *The future of the past: why history education matters* (pp. 69-128). KAILAS Printers & Lithographers Ltd.
- Serrão, J. (1990). *Governo dos Reis Espanhóis (1580-1640)*. (1ª ed.) Editorial Verbo.
- Serrão, J. & Marques, A. (1998). *Portugal do Renascimento à Crise Dinástica*. (2ªed.). Editorial Presença.
- Simão, C. (2007). *A construção de evidência histórica: concepções de alunos do 3º ciclo do ensino básico e secundário*. [Tese de Doutoramento]. RepositóriUM.
<http://hdl.handle.net/1822/7116>
- Sobral, J. (2010). Dimensões étnicas e cívicas e glorificação do passado em representações da identidade nacional portuguesas numa perspetiva comparada. In J. Sobral & J. Vala (Eds.),

Identidade nacional, Inclusão e Exclusão Social (81-110). Instituto de Ciências Sociais: Universidade de Lisboa.

Sobral, J. (2013). Yes we are! Quem somos? Uma identidade nacional. In. J. Cardoso, P. Magalhães & J. Pais (Eds.), *Portugal Social de A a Z* (306-318). Norprint.

Solé, G. (2009). *A História no 1º ciclo do ensino básico: a conceção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. RepositoriUM.

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10153/1/TESE.pdf>

Solé, G. & Gago, M. (2021). The History teacher education process in Portugal: a mixed method study about professionalism development. In. *Humanit Soc Sci Commun* 18(51).

Anexos

Anexo 1 – Questionário de ideias prévias no *Nearpod* do 8º ano de escolaridade

Student Preview ⊗ Slide 1 / 8

O que entendes por União Ibérica?

Ready? Enter your answer here.

Prévia ▶

Student Preview ⊗ Slide 2 / 8

O que entendes por Restauração da Independência?

Ready? Enter your answer here.

Student Preview ⊗ Slide 3 / 8

O que gostarias de saber mais sobre a União Ibérica e a Restauração da Independência?

Ready? Enter your answer here.

Student Preview ⊗ Slide 4 / 8

Como é que se pode saber o que aconteceu no passado e fazer a sua História?

Ready? Enter your answer here.

Student Preview ⊗ Slide 5 / 8

Para ti, o que define ser-se português?

Ready? Enter your answer here.

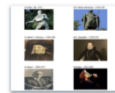
Se alguém te perguntasse desde quando há portugueses, o que dirias?

Ready? Enter your answer here.

Lê as afirmações no quadro seguinte e **clarifica-as** com 1 (menos importante) e 5 (mais importante). **Justifica** a afirmação que excluíste.

Para ti a identidade é importante...
1. Ter a mesma cultura
2. Falar o mesmo idioma do teu país
3. Ter nascido no país
4. Sentir-se português
5. Partilhar a religião mais comum do país
6. Sentir-se próximo do seu país

Visualiza as seguintes fontes iconográficas sobre figuras históricas portuguesas e **ordena-as** com 1 (menos importante) e 5 (mais importante), no quadro seguinte. **Justifica** a figura histórica que excluíste.



Para ti a identidade é importante...

Para ti a identidade é importante...

- | |
|---|
| a) Ter a mesma cultura |
| b) Falar o mesmo idioma (ex, falar português) |
| c) Ter nascido no país |
| d) Sentir-se português |
| e) Partilhar a religião mais comum do país |
| f) Sentir-se próximo do seu país. |

a) Viriato - Séc. II A.C



b) D. Afonso Henriques - 1109-1185



c) Infante D. Henrique – 1394-1340



d) D. Sebastião – 1554-1578



e) Salazar – 1889-1970



f) Amália – 1920-1999



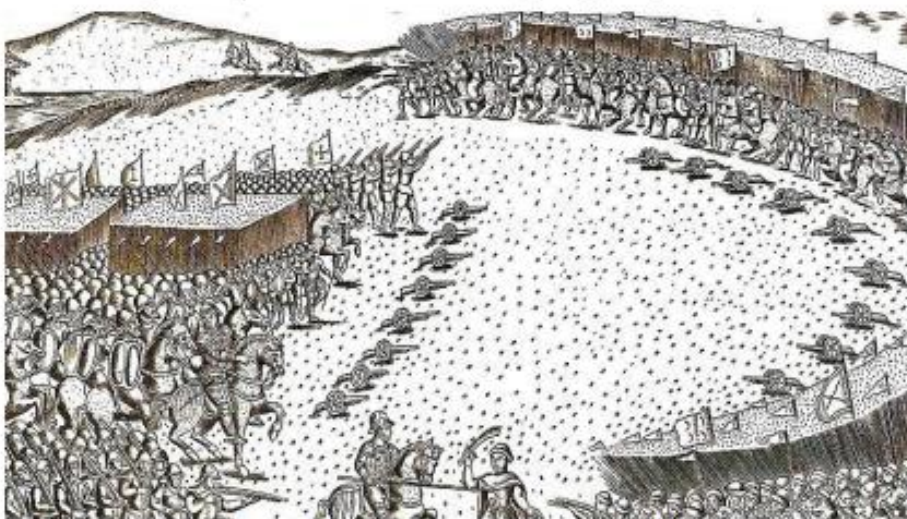
Anexo 2 – Questionário de ideias presentes nas tarefas a lápis e papel no 8º ano de escolaridade



Nome: _____ Nº Turma: 8ª Data: __/__/__

1. **Observa** a fonte.

Fonte 1 – Representação da Batalha de Alcácer-Quibir (1578)



Miguel Leitão de Andrade (testemunha portuguesa da época), *Miscelânea*, 1629.

1- O que é que **vês** na imagem?

2- **Quem** é que fez esta representação?

3- **Quando** é que foi feita?

4- **Que questões** podes colocar?

- 5- Esta fonte é **credível, ou não?** Justifica.

2. **Lê** a seguinte fonte.

Fonte 2 – Promessas de Filipe II nas Cortes de Tomar (1581)

Sua Majestade fará juramento de manter todos os direitos, costumes, privilégios e liberdades concedidos ao reino de Portugal [...] Que havendo de se pôr neste reino vice-rei ou outra pessoa que o haja de governar seja português [...] Que os negócios da Índia e da Guiné e de outras partes pertencentes ao reino de Portugal não se tirem dele nem haja qualquer mudança [...] Que o ouro ou a prata que se cunhar em moeda neste reino se cunhem apenas com as armas de Portugal.

Lopes Graça (professor de direito e filosofia do século XIX), *Coleção de Leis e Subsídios para o Estudo do Direito Constitucional Português*, 2006.

- 1- **Qual é** o assunto tratado na fonte?

- 2- A fonte 2, **evidencia, ou não**, a total autonomia dos direitos e liberdades dos portugueses? Justifica.

3. **Lê** a seguinte fonte.

Fonte 3 – Descontentamento do Conde da Ericeira

Sucedeu na monarquia de Espanha, Felipe IV, terceiro de Portugal [...]. Sem chamar as cortes, acrescentou impostos a Portugal com tal excesso, que vieram a ser intoleráveis. [...] As ordens e decisões escreviam-se em castelhano.

Conde da Ericeira (intelectual da época), *História de Portugal Restaurado*, 1678-1679.

- 1- **Onde e quando** foi produzida a fonte 3?

2- **Lê** a frase sublinhada na fonte 3.

2.1- **Em que língua** eram dadas as ordens e decisões no reinado de Filipe III de Portugal?

2.2- Durante o reinado de Filipe III de Portugal, **existiam, ou não**, portugueses em Portugal? Justifica.

2.3- **Na tua opinião:**

a) **como justificas** o uso do castelhano para dar ordens em Portugal?

b) **como se** sentiriam os portugueses?

3- A fonte 4 foi escrita em 1678-1679 acerca do que aconteceu no reinado de Filipe III de Portugal (1621-1640). **Podemos, ou não**, confiar nesta fonte? **Justifica.**

4- Quem será a melhor pessoa para saber o que realmente aconteceu sobre a União Ibérica?

- a) Uma testemunha da época;
- b) Um historiador da época;
- c) Um historiador da atualidade.

Justifica.

Anexo 3 – Questionário de ideias finais no 8º ano de escolaridade

Nome: _____ Turma: _____ Nº _____

1- Como é que se faz História?

2- Preenche a seguinte tabela:

	 O que já aprendi	 Que dúvidas tenho?	 O que ainda não sei? Quais as minhas maiores dificuldades?
União ibérica			
Restauração da Independência			
Fontes Históricas			

3- **Responde às seguintes questões:**

a) O que é que gostaste mais ao longo das aulas? Porquê?

b) O que é que gostaste menos ao longo das aulas? Porquê?

c) Achas que o professor podia ajudar mais? Porquê?

4- **Na tua opinião,** refere três acontecimentos que marquem o início da nossa identidade como portugueses. **Justifica** as tuas escolhas.

5- **Na tua opinião:**



a) **quais** são as 3 "coisas"/símbolos que melhor representam a tua identidade?

b) **o que é** ser-se português?

Anexo 4 – Questionário de ideias prévias no 7º ano de escolaridade

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____

1- **Completa** a seguinte tabela:

	 O que eu entendo por:
Condado	
Independência Política	
	O que gostaria de saber mais sobre o Condado Portucalense e o reino de Portugal...

2- Como é que se pode **saber o que aconteceu e fazer a sua História?**

3- Na tua opinião, o que **é ser-se português?**

- 4- **Na tua opinião, qual** o acontecimento que marca o início da nossa identidade como portugueses? Numera de 1 (mais importante) a 6 (menos importante).

19 a.C. – Conquista pelos Romanos da Península Ibérica	
711 – Muçulmanos dominam a Península Ibérica	
1143 – Tratado de Zamora, Afonso VII de Castela reconhece a independência de Portugal	
1179 – Reconhecimento pelo Papa de D. Afonso Henriques como rei e Portugal como reino	
1297 – Tratado de Alcanizes que fixa a fronteiras de Portugal	
1640– Restauração da Independência	
1974 – 25 de abril	

4.1- Justifica a data/acontecimento histórico que não escolheste.

- 5- **Na tua opinião** refere entre 3 a 5:

- a) **Figuras históricas** que consideras mais relevantes para os portugueses
b) **Símbolos** que representam a tua identidade

Justifica as tuas respostas.



Bom trabalho!

Anexo 5 – Questionário de ideias presentes nas tarefas a lápis e papel no 7º ano de escolaridade

Nome: _____ Nº ____ Turma _____

1- Para ti, o **que é ser-se português?**

Fonte 1: Estudo sobre os antepassados

Num estudo publicado pelo *New York Times* e pelo Instituto Ricardo Jorge indica que 20% da população portuguesa tem origem judaica e 11% tem origem muçulmana. Recordo-te que os judeus chegaram à Península Ibérica bastante antes do nascimento de Jesus e os muçulmanos, como estamos numa das últimas aulas, chegaram em 711. Nos últimos censos realizados, no nosso país viviam cerca de 20 000 muçulmanos e 3000 judeus.

Instituto Ricardo Jorge, Cantanhede, Gago & Torrão, *Novo Fio da História 7*. Lisboa: Texto Editores, 2021.

1- Os portugueses têm, ou não, **todos apenas uma origem?**

2- **Na tua opinião**, desde quando há portugueses? **Justifica.**

3- **Quem são** os teus mais antigos antepassados? **Justifica.**

Fonte 2 – Barra cronológica dos principais acontecimentos da formação do reino de Portugal

Datas	1096	1128	1143	1179	1249	1297
Acontecimentos e protagonistas	D. Henrique à frente do Condado Portucalense	Batalha de S. Mamede: D. Afonso Henriques assume o governo do Condado Portucalense	Tratado de Zamora: independência política de Portugal	Bula Manifestis Probatum: o papa Alexandre III reconhece o Reino de Portugal	Conquista definitiva do Algarve (D. Afonso III)	Tratado de Alcanises: fronteiras definitivas de Portugal

Fonte: Cláudia Amaral, Elisabete Jesus, Eliseu Alves, Maria Pinto, autores do manual *Missão: História*, Porto Editora, 2020.

- 4- Selecciona, da cronologia, uma data para o nascimento de Portugal. Justifica a tua resposta.

Anexo 6 – Questionário de ideias finais no 7º ano de escolaridade

Nome: _____ Turma: ____ Nº ____




- 1- Agora que já estudaste o processo de conquista dos reinos cristãos e consequente formação do reino de Portugal, **observa novamente** os conceitos presentes na tua ficha de ideias prévias. **Preenche** a tabela com **aquilo que já aprendeste**.

O que eu penso agora sobre...	Como avalio o meu progresso (de 1 a 4)
Condado...	1 2 3 4
Independência Política...	1 2 3 4

- 2- **Destaca, na tua opinião**, três acontecimentos que marquem o início da nossa identidade como portugueses. **Justifica** as tuas escolhas.

3. Reflete:

a) **A formação de Portugal.**

 O que já aprendi?	 Que dúvidas tenho?	 Quais as minhas maiores dificuldades?

b) **Sobre as atividades realizadas nas últimas aulas. Justifica.**

Qual das atividades gostaste mais?	O que é que gostaste menos?	Achas que o professor podia ajudar mais?

4. Para concluir, na tua opinião, como é que podemos saber o que aconteceu e fazer a sua História?

Anexo 7 – Exemplo de plano de aula no 8º ano de escolaridade

Plano de aula

Ano de escolaridade: 8º B e C

Duração: 50 min

Data: 13/04/2021

Domínio : Portugal no Contexto Europeu dos Séculos XVII e XVIII	
Subdomínio: O Império Português e a concorrência internacional	
Aprendizagens essenciais	
1. Concluir que a União Ibérica resultou da confluência de interesses dos grupos dominantes nos dois estados.	
Conteúdos/Conceitos	Conceito Metahistórico
Batalha de Alcácer-Quibir; Crise Dinástica; União ibérica; Identidade	Evidência
Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem	Recursos
<p>Momento 0: 18 minutos (numa das aulas anteriores)</p> <p>- Levantamento das ideias prévias dos estudantes no final de uma das aulas anteriores, de forma virtual, na aplicação <i>Nearpod</i>. Este levantamento das ideias prévias incidiu em questões de conceitos substantivos, como o caso de União Ibérica ou ligados à identidade, bem como questões do conceito metahistórico em desenvolvimento. Este momento 0 tem como objetivo conhecer quais os perfis de ideias dos estudantes, de forma a adaptar estratégias de aprendizagem consoante as ideias expressas nas suas respostas.</p> <p>Desenvolvimento:</p> <p>Momento 1 (5 minutos)</p> <p>- Escrita do Sumário</p> <p>- Como forma introdutória à aula, uma pequena contextualização das motivações de D. Sebastião para a sua expedição militar no Norte de África e as suas consequências futuras.</p> <p>Momento 2 (35 minutos)</p> <p>- Realização de um questionário com suporte de fontes diversificadas (iconográficas e escritas), tendo por base as aprendizagens essenciais e o meu projeto de intervenção pedagógica supervisionada (Pips).</p> <p>- Esta ficha contempla no seu início uma representação de uma testemunha da época sobre a Batalha de Alcácer-Quibir, com questões de foro substantivo, bem como metahistórico.</p> <p>- Seguidamente são abordados conceitos acerca da crise dinástica que deu origem à União Ibérica, com questões relacionadas com a identidade nacional, visto que o principal candidato ao trono era espanhol, com base nas ideias prévias dos estudantes.</p> <p>- Posteriormente são desenvolvidas as Cortes de Tomar e as promessas de Filipe II de Espanha, com questões efetuadas com base nas ideias prévias acerca do conceito substantivo de União ibérica, bem como questões acerca do conceito metahistórico de evidência.</p> <p>- Neste questionário, de igual forma, são desenvolvidas duas fontes sobre o descontentamento da população, bem como as perdas dos territórios ultramarinos no</p>	<p>Papel</p> <p>Caneta/lápis</p> <p>Fontes escritas</p> <p>Fonte iconográficas</p> <p>Computador / tablet/ smart phone</p> <p><i>Nearpod</i></p> <p>Quadro escolar</p>

- Neste questionário, de igual forma, são desenvolvidas duas fontes sobre o descontentamento da população, bem como as perdas dos territórios ultramarinos no reinado de Felipe IV para que os estudantes compreendam os acontecimentos que possam ter levado à Restauração da Independência. Igualmente, o propósito destas fontes incide em questões identitárias, bem como questões do conceito metahistórico de evidência.

Momento 3 (3 minutos)

- Todos os estudantes indicam ao professor uma palavra que caracteriza a União Ibérica e será redigido as distintas expressões no quadro escolar. Servirá para perceber aquilo que compreenderam sobre a aula.

Momento 4 (7 minutos)

- Realização de um jogo de perguntas e respostas de escolha múltipla. As questões serão levantadas pelo professor e respondidas pelos estudantes que pertencem a um grupo. No final será eleito um grupo vencedor. Igualmente, servirá para perceber aquilo que compreenderam, ou não, sobre o questionário de ideias intermédias.

Avaliação Formativa

Avaliação formativa, tendo em conta a realização da ficha de trabalho, de forma individual pelos estudantes. Igualmente através da realização do pequeno jogo de perguntas e respostas desenvolvido. Progressão de ideias/conhecimentos com a monitorização/orientação com *feedback* entre professor-estudante e estudante-estudante.

Anexo 8 – Exemplo de plano de aula no 8º ano de escolaridade

Plano de aula

Ano de escolaridade: 8º B

Duração: 50 min

Data: 16/04/2021

Domínio : Portugal no Contexto Europeu dos Séculos XVII e XVIII	
Subdomínio: O Império Português e a concorrência internacional	
Aprendizagens essenciais	
1. Compreender que a Restauração resultou da divergência de interesses de uma parte significativa da sociedade portuguesa relativamente às políticas imperiais espanholas;	
Conteúdos/Conceitos	Conceito Metahistórico
Descontentamento; Restauração; Identidade; Guerra da Restauração	Evidência, Multiperspetiva
Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem	Recursos
<p>Momento 1: 15 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> - A aula inicia-se com a escrita do sumário que servirá para os estudantes compreenderem aquilo que será desenvolvido nesta aula. - Conclusão do jogo iniciado na aula anterior com questões de escolha múltipla sobre os conceitos substantivos e metahistóricos desenvolvidos. - Para uma melhor compreensão das temáticas desenvolvidas na última aula (sobre a formação da União Ibérica), o professor desenvolverá algumas questões aos estudantes, visto que estes tiveram de responderem a uma ficha e poderá ter existido alguns conceitos substantivos que ainda possuam determinadas dificuldades. Igualmente, servirá como síntese desses conteúdos lecionados. <p>Momento 2 (30 minutos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contextualização do descontentamento generalizado da população acerca das políticas imperiais espanholas, refletindo com os estudantes a derrota da armada invencível espanhola e suas consequências, assim como as perdas de território e integração de militares portugueses nas suas campanhas. - Com base no manual, numa fonte cartográfica, identificação e desenvolvimento dos principais motins ocorridos no período anterior à Restauração, partindo de uma focalização do olhar, levantando questões mais sofisticadas. - Leitura e análise no manual de uma fonte sobre a Restauração da Independência de 1640, segundo um historiador do século XX. Levantamento de questões que permitam compreender que os conjurados eram um grupo restrito de pessoas. 	<p>Papel</p> <p>Caneta/lápis</p> <p>Fontes escritas</p> <p>Fonte cartográficas</p> <p>Computador / tablet/ smartph one</p> <p>Manual escolar</p>

- Leitura e análise no manual de uma fonte sobre a Restauração da Independência de 1640, segundo um historiador do século XX. Levantamento de questões que permitam compreender que os conjurados eram um grupo restrito de pessoas.

- Seguidamente, leitura e análise de duas fontes distribuídas pelos estudantes, com testemunho da época e de um historiador da atualidade. Serão levantadas questões sobre os conceitos substantivos e metahistórico de evidência e multiperspetiva. Igualmente, com base nas suas ideias prévias, serão levantadas questões acerca de como se pode saber o que aconteceu e fazer a sua História.

- Após uma questão em grupo-turma, análise de uma fonte cartográfica para compreenderem que após a Restauração de 1640, não existiu em território continental, um clima de paz efetiva, através de exemplos de batalhas ocorridas em algumas zonas do país.

- Breve contextualização pelo professor do tratado de paz celebrado em 1668.

Síntese (5 minutos)

- Em grupo-turma, escrita no quadro com palavras-chave sobre Restauração da Independência, com base nas respostas efetuadas pelos estudantes. Assimilação do conceito substantivo de Restauração e metahistórico de evidência.

Avaliação Formativa

Avaliação formativa, tendo em conta o constante questionamento entre professor-estudante e estudante-estudante. Igualmente através da realização de palavras-chave no quadro sobre o conceito metahistórico de evidência. Progressão de ideias/conhecimentos com a monitorização/orientação com *feedback* entre professor-estudante e estudante-estudante.

Anexo 10 – Exemplo de plano de aula no 7º ano de escolaridade

Plano de aula

Ano de escolaridade: 7º ano

Duração: 50 min

Data: 6/05/2021

Domínio : A Formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica	
Subdomínio: O mundo muçulmano em expansão A Península Ibérica nos séculos IX a XII	
Aprendizagens essenciais	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar acontecimentos relacionados com as origens da religião islâmica e a sua expansão. 2. Relacionar a formação do reino de Portugal com as dinâmicas de interação entre as unidades políticas cristãs e com a reconquista. 	
Conteúdos/Conceitos	Conceito Metahistórico
Conquista, Reinos, Identidade	Evidência e Espaço
Operacionalização/Estratégias de Aprendizagem	Recursos
<p>Momento 0: 15 minutos (numa das aulas anteriores)</p> <p>- No final da aula anterior será desenvolvido um questionário de ideias prévias dos estudantes, de forma presencial, sobre os conceitos presentes nas Aprendizagens Essenciais, tais como Condado e Independência Política, mas também sobre o conceito metahistórico de evidência e de questões ligadas à sua identidade.</p> <p>- Este momento 0 tem como objetivo conhecer quais os perfis de ideias dos estudantes, de forma a adaptar e desenvolver estratégias de aprendizagem consoante as ideias expressas pelos estudantes nas suas respostas.</p> <p>Desenvolvimento:</p> <p>Momento 1 (5 minutos)</p> <p>- A aula inicia-se com a escrita do sumário dos estudantes no seu caderno diário de forma a perceberem as temáticas que serão desenvolvidas na aula.</p> <p>- Como forma introdutória à aula, o professor levantará questões recuando, de forma genérica, até ao fim do Império Romano e interligará com a questão patente na Península Ibérica.</p> <p>Momento 2 (40 minutos)</p> <p>- Assim, será exibido aos estudantes uma fonte cartográfica, presente num Power point sobre alguns reinos que se formaram na Península Ibérica e terá como objetivo contextualizar os estudantes sobre a presença de povos bárbaros.</p>	<p>Papel</p> <p>Caneta/lápis</p> <p>Tesoura</p> <p>Lápis de cor</p> <p>Fontes escritas</p> <p>Fonte iconográficas</p> <p>Fontes cartográficas</p> <p>Computador/ tablet/ smartph one</p> <p>Quadro escolar</p> <p>Manual escolar</p> <p>Power Point</p>

- Posteriormente, será apresentado uma fonte cartográfica, presente no manual escolar, sobre as invasões muçulmanas às Península Ibérica. Desta forma, o professor desenvolverá questões sobre as causas de uma não presença muçulmana nas Astúrias. Igualmente, irá incidir numa questão sobre se os cristãos tentaram, ou não, obter novamente os territórios que tinham perdido, interligando com as fontes seguintes.

- Nestas duas fontes escritas, presentes no manual escolar, sobre duas perspetivas antagónicas, abordam os combates em nome da fé, numa perspetiva dos muçulmanos e dos cristãos, baseando-se numa argumentação religiosa. Servirá, para trabalhar o conceito metahistórico de evidência e de multiperspetiva.

- Seguidamente, o professor entregará aos estudantes uma pequena ficha sobre questões de focalização de olhar sobre uma fonte iconográfica presente no manual escolar e nessa mesma pequena ficha, os estudantes terão de colocar questões à fonte que servirá posteriormente para análise de ideias desses mesmos estudantes. Igualmente, irão ser colocadas questões sobre uma possível, ou não adulteração da fonte (visto que fora desenhada no século XIV), trabalhando o conceito de evidência.

- Posteriormente, o professor perguntará se os cristãos tiveram sempre, ou não, derrotas, exemplificando com uma fonte escrita presente no manual escolar. Será disponibilizado aos estudantes, pequenas parcelas de papel (com definição de reinos presentes na Península Ibérica) e que simultaneamente será exibido um Power Point sobre indicações espaciais desses mesmos territórios, sendo que os estudantes terão que colar e pintar as áreas pertencentes aos cristãos e muçulmanos.

- Assim, o professor desenvolverá questões sobre se foi conquista ou reconquista por parte dos povos cristãos, existindo uma pequena explicação pelo professor de conquista.

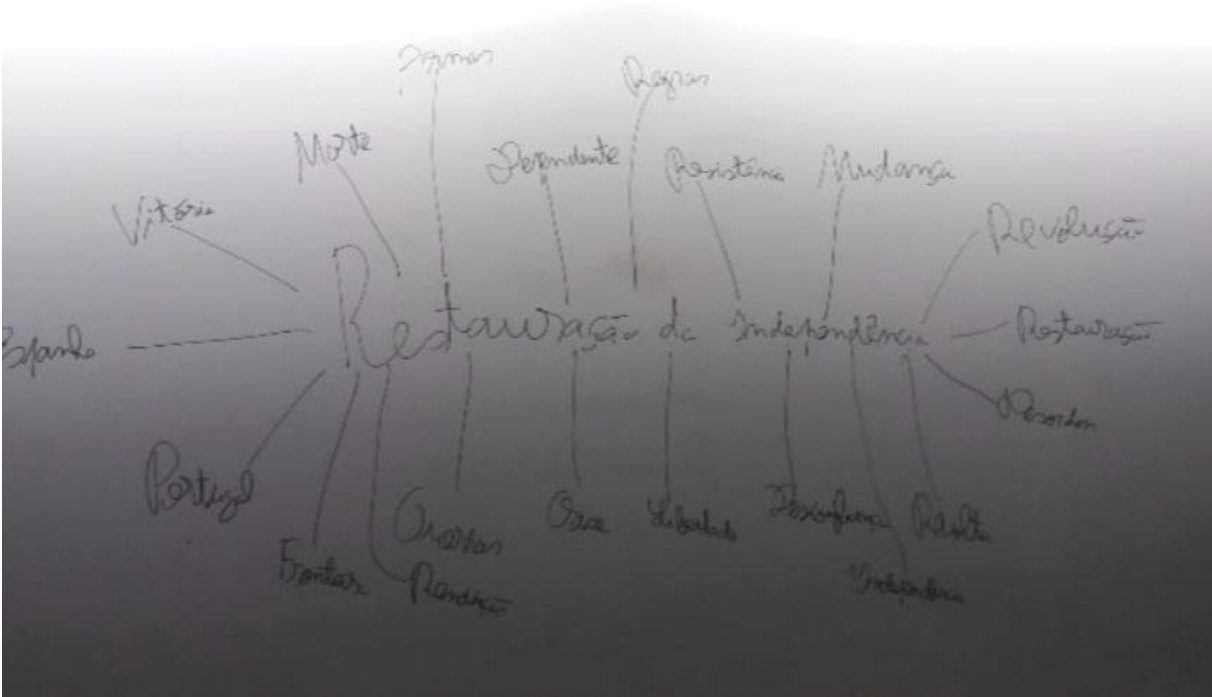
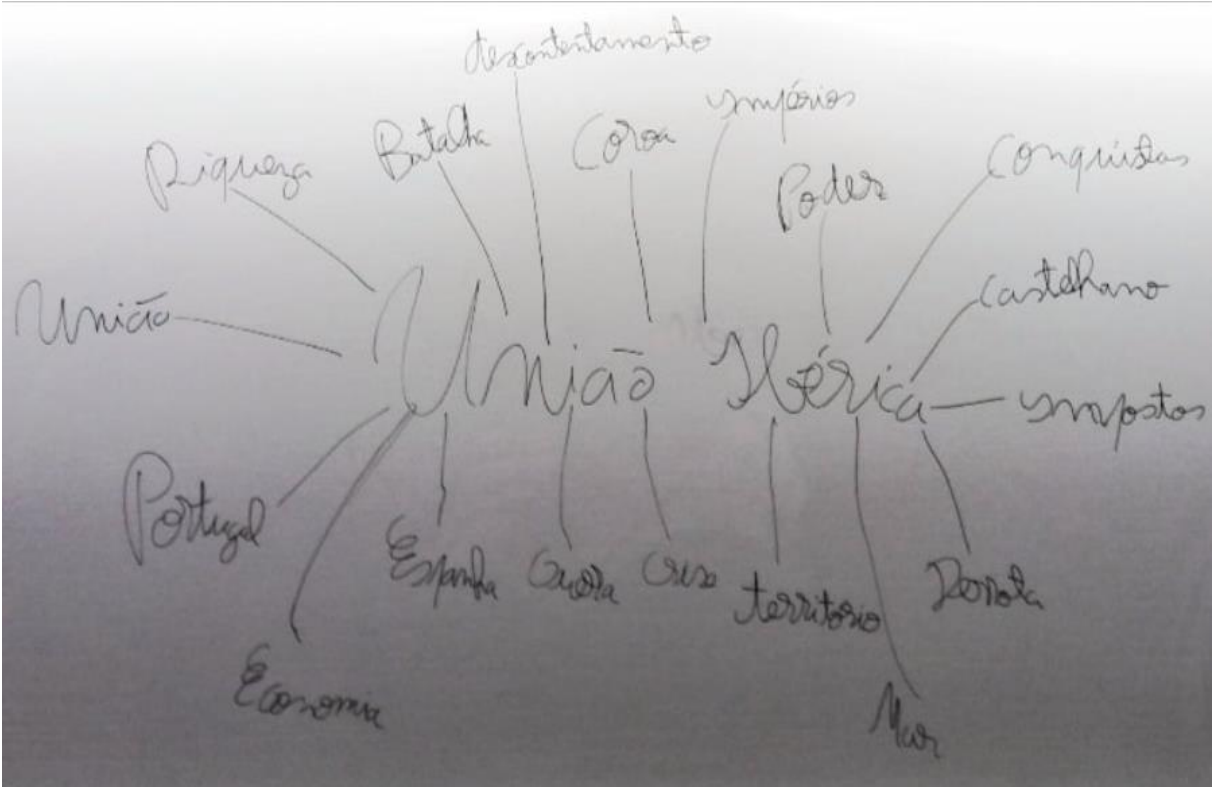
Momento 3 (5 minutos)

- O professor irá colocar questões sobre os conceitos substantivos desenvolvidos na aula, assim como o conceito de evidência (será que realmente aconteceu e como podemos fazer a sua História), permitindo uma melhor compreensão por parte dos estudantes das temáticas desenvolvidas em aula.

Avaliação Formativa

Avaliação formativa, tendo em conta a realização da ficha de trabalho, de forma individual pelos estudantes. Igualmente através da realização do pequeno jogo de perguntas e respostas desenvolvido. Progressão de ideias/conhecimentos com a monitorização/orientação com *feedback* entre professor-estudante e estudante-estudante.

Anexo 11 – Fotografia tirada pelo professor sobre as palavras indicadas pelos estudantes do 8º ano de escolaridade sobre União Ibérica e Restauração da Independência



Anexo 12 – Imagens de alguns mapas coloridos pelos estudantes no 7º ano de escolaridade

