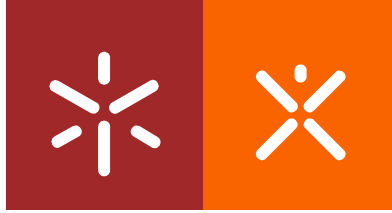




Universidade do Minho
Instituto de Educação

João Sérgio Andrade Olival

**Construção do pensamento histórico
sobre a Romanização da Península Ibérica:
Um estudo apoiado na arqueologia
e em fontes arqueológicas**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

João Sérgio Andrade Olival

**Construção do pensamento histórico
sobre a Romanização da Península Ibérica:
Um estudo apoiado na arqueologia
e em fontes arqueológicas**

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

março de 2022

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 Repositório UM da Universidade do Minho.



Atribuição
CC BY-NC

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

Agradecimentos

A conquista desta nova etapa da minha vida não teria sido possível sem a colaboração, carinho, sacrifício, dedicação e apoio de várias pessoas ao longo de toda a minha formação. Por esta mesma razão, pretendo aproveitar esta oportunidade para agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu sucesso.

Gostava de começar por agradecer com todo o meu coração ao meu pai e à minha mãe, que sempre me protegeram, educaram e acarinharam com todo o seu amor em cada um dos meus passos. Aos meus queridos irmãos que sempre me acompanharam nos melhores e piores momentos da vida e por sempre comemorarem comigo as suas vitórias como se fossem nossas. À minha querida tia Zita que sempre abençoou o meu caminho, provando que existem anjos na terra. À minha família em geral por me motivarem a dar sempre o meu melhor. A todos os meus amigos, mas especialmente ao Maiker, ao Vítor e à Carina pelos momentos de aventura, pelo apoio incondicional, pelo sorriso amigo e pelo abraço reconfortante.

Agradeço a todos os professores que marcaram todo o meu percurso estudantil, mas com especial atenção ao professor de Matemática António Olim da Escola Básica Dos 2º e 3º Ciclos de Santo António pela sua imparcialidade, determinação e profissionalismo. Agradeço muito à professora doutora Marília Gago, pela sua paciência, conhecimento, experiência e ensinamentos, à professora doutora Gloria Solé, pela sua disponibilidade, conhecimentos, contributos e ensinamentos, à professora Cooperante Maria da Luz, pela sua coragem, determinação, carinho e profissionalismo. E quero agradecer também a todos os meus colegas de mestrado em geral pela paciência, cooperação e ensinamentos transmitidos ao longo destes dois anos.

Agradeço imenso aos arqueólogos da Unidade de Arqueologia da Universidade do Minho, Fernanda Magalhães e Diego Machado pela ajuda na seleção dos artefactos, na preservação e catalogação das moedas, na compreensão dos monumentos e dos contextos de escavação. Quero agradecer ainda, ao arqueólogo Celestino de Almeida pela doação de artefactos, pelos conselhos, debates, troca de ideias e esclarecimento de dúvidas.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer muito à minha namorada Cristiana por todas as alegrias que proporcionou desde o momento em que as nossas vidas se cruzaram, a quem sou grato por cada dia que vivemos juntos e por todos os dias que ainda iremos viver. E também à sua família que me acarinhou ao longo destes 5 anos.

Declaração de integridade

Eu, João Sérgio Andrade Olival, estudante do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, portador do Cartão de Cidadão n.º 14587700, válido até 10/02/2025, 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.

Construção do pensamento histórico sobre a Romanização da Península Ibérica: Um estudo apoiado na arqueologia e em fontes arqueológicas

Resumo

O presente Relatório de Estágio Profissional é resultado da Intervenção Pedagógica Supervisionada, e surge no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Esta Intervenção Pedagógica Supervisionada decorreu em torno de uma turma de 7º Ano de escolaridade, constituída por 23 estudantes, de uma Escola 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Braga, e visou trabalhar a Romanização da Península Ibérica partindo, de uma realidade próxima dos estudantes, a cidade romana de *Bracara Augusta*. Deste modo, foram trabalhados em sala de aula os conceitos substantivos de “fonte histórica” e “aculturação” e o conceito metahistórico de Evidência. Todo o trabalho, teórico e prático, foi desenvolvido e aplicado segundo os propósitos do Modelo Educativo da “Aula-Oficina” (Barca, 2004) assente no Paradigma de Ensino-Aprendizagem construtivista.

Esta Intervenção Pedagógica Supervisionada assenta em três questões de investigação, sendo elas “Que tipo(s) de ideia(s) prévia(s) os estudantes demonstram acerca dos conceitos substantivos (aculturação, fontes históricas) em estudo e do conceito metahistórico de evidência”, “De que modo(s) os estudantes constroem evidência histórica com base em fontes arqueológicas?” e “O uso de fontes arqueológicas contribuiu, ou não, para o desenvolvimento das ideias dos estudantes acerca de como se constrói a História?”. As respostas a estas questões foram obtidas através de questionários individuais e de atividade em pequeno e grande grupo.

Inicialmente, com a análise do exercício de levantamento de ideias prévias dos estudantes observou-se que, as ideias dos mesmos sobre os conceitos substantivos e metahistórico em estudo eram incorretos e muito perfunctórios. Contudo, no decorrer desta intervenção, denotou-se uma evolução geral das ideias dos estudantes, sendo esta mais representativa no conceito substantivo de fonte histórica e no conceito Metahistórico de evidência.

Palavras - chave: Aculturação, Artefacto arqueológico, Educação Histórica, Evidência, Fonte Histórica.

The Construction of Historical Thought on the Romanization of the Iberian Peninsula: A study supported by archaeology and archaeological sources

Abstract

The present Professional Internship Report is the result of the Supervised Pedagogical Intervention, and emerges in the scope of the Master's Degree in History Teaching in the 3rd Cycle of Basic Schooling and in Secondary Schooling.

This Supervised Pedagogical Intervention took place in a 7th grade class, composed by 23 students, from a 2nd and 3rd cycle school in Braga, and aimed to work on the Romanization of the Iberian Peninsula, starting from a reality close to the students, the Roman city of *Bracara Augusta*. In this way, the substantive concepts of "historical source" and "acculturation" and the metahistorical concept of Evidence were worked in the classroom. All the work, theoretical and practical, was developed and applied according to the Educational Model of the "Workshop Classroom" (Barca, 2004) based on the constructivist Teaching-Learning Paradigm.

This Supervised Pedagogical Intervention is based on three research questions, "What kind(s) of previous idea(s) do students demonstrate about the substantive concepts (acculturation, historical sources) under study and the metahistorical concept of evidence", "In what way(s) do students construct historical evidence based on archaeological sources?" and "Did the use of archaeological sources contribute, or not, to the development of students' ideas about how history is constructed?". The answers to these questions were obtained through individual questionnaires and small and large group activity.

Initially, with the analysis of the exercise of surveying students' previous ideas it was observed that, their ideas about the substantive and metahistorical concepts under study were incorrect and very perfunctory. However, during this intervention, a general evolution of the students' ideas was noted, which was more representative in the substantive concept of historical source and in the metahistorical concept of evidence.

Keywords: Acculturation, Archaeological artefact, Evidence, Historical education, Historical source.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I: Enquadramento Teórico.....	3
Educação histórica	3
Paradigmas educativos	4
Modelos Educativos: da aula conferência à aula oficina.....	10
Conceitos Metahistóricos: a importância da sua abordagem na sala de aula	15
A evidência histórica: o primeiro passo nas aprendizagens.....	16
O legado romano de Bracara Augusta	20
Capítulo II: Estudo de Investigação.....	33
A escola	33
Turma	35
Metodologia de investigação no decorrer do estudo	35
A implementação do projeto	35
Desenho e aplicação da tarefa	38
Capítulo III: Análise de Dados	51
Análise das ideias prévias dos estudantes que emergiram da atividade escrita.....	52
Análise das ideias prévias dos estudantes que emergiram da atividade - POC (Palavra, Objeto e Cor).....	59
Análise das ideias prévias dos estudantes que emergiram da questão “O que são fontes históricas? & Qual é a fonte histórica mais válida?”	64
Análise das ideias dos estudantes que emergiram da atividade dos sinalizadores – Conceito de Aculturação	69
Análise das ideias dos estudantes que emergiram da atividade dos sinalizadores – Conceito de Fonte Histórica	71
Análise das ideias dos estudantes que emergiram das questões de evidência realizadas pelos estudantes ao artefacto em estudo, no decorrer da atividade Gallery Walk.....	73
Análise das ideias finais dos estudantes que emergiram do exercício de metacognição	74

Análise das Ideias Prévias e Finais dos estudantes sobre o Conceito substantivo de Aculturação	76
Análise das ideias prévias e finais dos estudantes que emergiram da questão “Os romanos aculturaram Bracara Augusta?”	80
Análise das Ideias Prévias e Finais dos estudantes que emergiram da questão “Será possível os objetos contarem a história do seu tempo ou das suas realidades?”	84
Considerações Finais.....	89
Referências Bibliográficas	97
Apêndices/Anexos	100

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Tipologia das questões realizadas pelos estudantes ao membro do exercício romano.	53
Gráfico 2- Objeto que melhor caracteriza os romanos.....	54
Gráfico 3- Cor que melhor caracteriza o povo romano.	55
Gráfico 4- O que entendem os estudantes por Fonte Histórica.....	56
Gráfico 5 - Qual das Fontes Históricas é a mais válida para os estudantes.	57
Gráfico 6 - Categorização da justificação dos estudantes face ao objeto que, segundo eles, melhor caracteriza os romanos.	60
Gráfico 7- Distribuição das justificações dos estudantes face à cor que melhor caracteriza os romanos.	62
Gráfico 8- Distribuição das justificações dos estudantes face às palavras que melhor caracteriza o povo romano.	64
Gráfico 9- Categorização das ideias prévias dos estudantes sobre o conceito substantivo de Fonte Histórica.	66
Gráfico 10 - Categorização das ideias prévias dos estudantes quanto à questão "Qual a Fonte Histórica mais válida?".	69
Gráfico 11 - Categorização das ideias prévias dos estudantes quanto ao conceito substantivo de Aculturação.	78
Gráfico 12 - Categorização das ideias prévias e finais dos estudantes quanto ao conceito substantivo de Aculturação.	80
Gráfico 13- Categorização das ideias prévias dos estudantes quanto à possível aculturação romana de <i>Bracara Augusta</i>	82
Gráfico 14- Categorização das ideias prévias e finais dos estudantes quanto à possível aculturação romana de <i>Bracara Augusta</i>	84
Gráfico 15 - Categorização das ideias prévias dos estudantes quanto à questão " É possível os objetos do passado contarem a História do seu tempo ou das suas realidades?" 86	86
Gráfico 16 - Categorização das ideias prévias e finais dos estudantes quanto à questão " É possível os objetos do passado contarem a História do seu tempo ou das suas realidades?".	88

Índice de tabelas

Tabela 1- Orientação esquemática da Intervenção Pedagógica Supervisionada.	37
Tabela 2- Lista de material utilizado na atividade arqueologia e na atividade do Gallery Walk....	48
Tabela 3- Distribuição das questões dos estudantes ao seu objeto.....	57
Tabela 4- Número de questões elaboradas por estudante face ao seu objeto.	58
Tabela 5- As fontes que para os estudantes podem ser usadas para se fazer História.....	74

Índice de ilustrações

Ilustração 1- Exemplo de todas as categorias dos objetos moldados em pasta de modelar na atividade de Recolha das Ideias Prévias.	40
Ilustração 2- Representação dos envelopes com os desafios da atividade.	44
Ilustração 3- O artefacto em estudo e a devida tarefa realizada pelo grupo.....	44
Ilustração 4- <i>Folís</i> romanos utilizados na tarefa do grupo 2 que consistiu na limpeza, preservação e catalogação destes exemplares.	45
Ilustração 5- Réplica de ânfora romana trabalhada pelo grupo 3.....	45
Ilustração 6- Réplicas de lucerna encontradas em Mértola e a respetiva atividade deste grupo.	46
Ilustração 7- Réplica de urna romana e micro artefactos utilizada na atividade arqueológica.	46
Ilustração 8- Réplica de Aribalo fragmentado trabalhado na atividade arqueológica.	47
Ilustração 9- Representação da atividade Gallery Walk.....	48

Lista de siglas e abreviaturas

UM - Universidade do Minho.

N – Norte.

NO – Noroeste.

S – Sul.

E – Este.

O – Oeste.

IPS – Intervenção Pedagógica Supervisionada.

ME – Ministério da Educação.

a.C - Antes de Cristo.

d.C – Depois de Cristo.

Séc – Século.

PA – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Un – Unidade.

CTT – Correios de Portugal.

Introdução

O presente relatório é resultado da Intervenção Pedagógica, esta integra-se no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, lecionado no 2º Ano do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Universidade do Minho. É produzido após a Intervenção Pedagógica Supervisionada (IPS), que decorreu em torno de uma turma de sétimo ano, constituída por 23 estudantes, de uma Escola Básica 2º e 3º Ciclo do ensino básico situada no concelho de Braga, e teve como finalidade, o desenvolvimento de uma dimensão investigativa em articulação com a prática pedagógica, focando a sua atenção no conceito metahistórico de evidência, encadeada com o subdomínio “O mundo romano no apogeu do império” presente no domínio “A herança do Mediterrâneo Antigo”, segundo as Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação –[ME], 2018).

Com o intuito de potencializar as aprendizagens dos estudantes, esta IPS seguiu na íntegra a teoria de Ensino – Aprendizagem cognitivista numa vertente construtivista. Esta teoria defende que o estudante é agente ativo e não passivo das suas próprias aprendizagens, já o professor minimiza o uso da interlocução (aula conferência e colóquio), assumindo-se como mentor dos estudantes no desenvolvimento de processos de descoberta e construção de conhecimentos. Nesta mesma corrente educativa, as aulas planeadas e aplicadas na IPS orientaram-se pelo modelo “Aula-oficina” (Barca,2004) que se articula em três momentos: o primeiro referente à recolha das ideias prévias dos estudantes; o segundo momento é referente às tarefas compostas por fontes históricas e o seu questionamento; e por último, a metacognição.

Para a compreensão desta IPS, importa clarificar o conceito metahistórico de Evidência e os conceitos substantivos de Fonte Histórica. A Evidência Histórica é uma “ferramenta” que permite ao historiador, recolher de qualquer fonte, informação possível de ser interpretada sem que esta esteja presente de forma clara e direta. Para Cooper (1992) fazer inferência histórica envolve a colocação de uma série de questões sobre a significância da evidência, esta conduz a deduções e conjeturas sobre pensamentos, sentimentos e crenças do passado. A Fonte Histórica é todo o objeto, artefacto, registo, documento, mapa, imagem, pintura, que por ter sido produzido pelo ser humano ou por apresentar vestígios das suas ações e interferências, permitem ao historiador a interpretação de um dado acontecimento histórico. A Aculturação consiste no contacto e adaptação de um indivíduo, grupo ou povo com uma cultura diferente da sua, e dela assume/absorve elementos culturais característicos.

Este Relatório de Estágio é constituído por três capítulos. No primeiro capítulo encontra-se o Enquadramento Teórico, onde é apresentada uma breve dissertação sobre a Evolução da Investigação em Educação Histórica, uma breve distinção dos Modelos de Ensino, das Teorias de Aprendizagem e dos Paradigmas Educativos. De seguida, são retratados alguns conceitos metahistóricos, destacando o conceito de Evidência Histórica. Para terminar, estão referidos os conceitos substantivos e os referentes artefactos trabalhados pelos estudantes em sala de aula.

No Capítulo II – Estudo de Investigação – abordam-se as características da escola, do agrupamento e da turma de 7ºAno onde foi aplicado a IPS, bem como os objetivos desta intervenção e a metodologia adotada. Ainda neste capítulo é apresentado o desenho da tarefa e os instrumentos de recolha de dados. No último capítulo – Análise de Dados- apresenta-se a análise das ideias prévias e finais dos estudantes relativamente aos conceitos substantivos e metahistóricos trabalhados em sala de aula. Por se tratar de uma investigação qualitativa-descritiva, os dados foram analisados de forma indutiva, sistemática e analítica, utilizando-se as propostas de *Grounded Theory* (Corbin & Strauss, 2008). Através desta análise foi possível identificar a evolução das ideias dos estudantes e as respetivas categorias emergentes ao longo de todo o IPS.

Na última parte deste relatório, apresentam-se as Considerações Finais acerca do desenvolvimento, aplicação e conclusões deste estudo, bem como os aspetos positivos e negativos identificados pelo professor estagiário ao longo da Intervenção. Estão, também, presentes os Apêndices e os Anexos do Relatório, onde consta a ficha de levantamento de Ideias Prévias, a ficha de Metacognição e os desafios da atividade arqueológica.

Capítulo I: Enquadramento Teórico

Educação histórica

A investigação em cognição histórica surge nos anos 70 do século transato em Inglaterra, e posteriormente, nos anos 90 nos Estados Unidos e Canadá com o objetivo de romper os caminhos tradicionais do ensino na disciplina de História, introduzindo novos elementos na interpretação e compreensão dos estudantes sobre o passado histórico (Barca, 2001).

Dickinson e Lee, no ano de 1978, desenvolveram um estudo transversal envolvendo estudantes dos 12 aos 18 anos de idade. Este estudo permitiu que Lee desenvolvesse um modelo de progressão de ideias históricas tendo por base o conceito metahistórico de explicação. Este estudo fomentou, no ano de 1984, mais um estudo transversal de Dickinson e Lee, intitulado de “Making Sense of History”, e em simultâneo, uma categorização em cinco níveis das ideias dos adolescentes sobre o conceito metahistórico de empatia (Barca, 2001). No ano de 1987, um estudo realizado por Rosalyn Ashby e Peter Lee, demonstra que as ideias das crianças e dos adolescentes progridem independentemente da sua idade, contradizendo os critérios generalistas presentes nos estádios de desenvolvimento propostos por Piaget. Neste estudo é possível verificar que os estudantes apresentam “desde imagens caóticas ou fragmentadas do passado, considerando as ações dos agentes históricos como ininteligíveis, até noções históricas mais ou menos elaboradas, com níveis intermédios expressando ideias de uma perspetiva de senso comum” (Barca, 2001, p.15).

Peter Lee (2001, 2006) considera que estes conceitos estão associados ao pensamento histórico, tratando-se dos conceitos de evidência, narrativa, explicação, tempo-mudança, multiperspetiva e empatia, entre outros. Deste modo, os conceitos metahistóricos são referentes a conceitos da própria natureza do conhecimento histórico. Já os conceitos e conhecimento substantivo referem-se ao passado, ou seja, às realidades que são estudadas pelos historiadores.

Diversos investigadores nos Estados Unidos e Canadá, têm realçado a construção do conhecimento histórico tendo por base conceitos de significância, mudança, narrativa e evidência. Os seus estudos também demonstram que conceitos substantivos da história são aprendidos pelos estudantes pelo meio familiar, social e digital (media). Esta conceção de ideias não deve ser menosprezada pelo professor em sala de aula, mas sim trabalhada para que as aprendizagens dos estudantes se complexifiquem (Barca, 2001). Esta nova corrente de aprendizagem e de investigação Histórica chega a Portugal no fim do segundo milénio, década de 1990, pela mão da

investigadora, Doutora Isabel Barca, entre outros. Realça-se que esta área de saber e de investigação foi promovida, em Portugal, através dos estudos de investigação realizados no âmbito dos Projetos de Investigação "Consciência histórica: teoria e práticas I e II", (2002-2011) financiados pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, bem como de várias dezenas de teses de doutoramento em Educação, na área de conhecimento de Metodologia do Ensino de História e Ciências Sociais, dissertações de mestrado académico em Educação, na área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino de História e de estudos de pós-doutoramento, coordenados e orientados pela Professora Doutora Isabel Barca.

Paradigmas educativos

O paradigma tradicionalista surge no século XIX e como afirma Santos, “A escola tradicional surgiu a partir do advento dos sistemas nacionais de ensino, que datam do século XIX, mas que só atingiram a sua maior força e abrangência nas últimas décadas do século XX.” (Santos, 2014, p.9) Neste modelo existe o agente ativo, o professor, e o agente passivo, o estudante. O agente ativo, tem como função transmitir todo o seu conhecimento, enquanto isto, o agente passivo deve permanecer em silêncio e ouvir tudo o que o docente debita, aprofundando assim o seu conhecimento. Segundo Marcheti “na aula expositiva (...) o foco está na exposição, feita por pessoas que tenham um conhecimento satisfatório sobre o assunto, e por isso, pode ocorrer o negligenciamento da importância do interesse e da atenção do aluno” (citado por Santos, 2014, p.10). Neste pressuposto, toda a educação é centralizada no professor e na avaliação sumativa das aprendizagens, como comprova Santos, “Baseada numa lógica do professor como detentor do verdadeiro conhecimento, cabendo aos alunos receber os conhecimentos e expô-los corretamente no teste escrito” (Santos, 2014, p.11).

Este modelo de aula não favorece o desenvolvimento das competências dos estudantes pois, durante a exposição, toda a informação é transmitida pelo professor como conhecimento final e incontestável. Apesar de no decreto-lei 55/2018, artigo 24, alínea 5, refere que a avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação, muitos professores optam por aplicar um modelo de aula mais tradicionalista dada a sua facilidade na planificação das aulas, redução do trabalho do professor extraescolar do professor.

Os defensores deste modelo, apresentam como vantagem a exposição de uma visão geral, direta e imparcial do conteúdo histórico; a eficácia do conhecimento transmitido quando as fontes históricas são reduzidas ou contraditórias; a facilidade na captação da informação por parte dos

estudantes que aprendem mais ouvindo que lendo; reduz a exposição do estudante quando solicitado a intervir; o uso de meios audiovisuais estão sempre dependentes da montagem e resolução de falhas técnicas, o que reduz em muito o tempo útil da aula; este modelo permite a exposição de qualquer tema para uma grande plateia (elevado número de alunos por turma); a possível diminuição da indisciplina (argumento muito contestado pelos defensores do paradigma construtivista); e por último, os estudantes quando sabem que a aula é expositiva tendem a relaxar, aumentando assim, os seus níveis de concentração e atenção. (Santos, 2014)

Contudo, este modelo é envolto em muitas críticas e limitações, tais como: a autoridade do professor que pode provocar problemas de comunicação; o tom de voz do professor, a adoção de palavras desconhecidas para os estudantes e a exposição de muitas ideias em simultâneo faz com que a informação não seja retida /"aprendida"; a escassa participação e passividade do estudante na sua aprendizagem; a uniformização dos estudantes (esta corrente defende que todos estudantes apresentam a mesma tipologia de ideias prévias); a não recolha das ideias prévias dos estudantes por parte do professor, faz com que este leccione o tema, num grau de dificuldade médio, o que impossibilita aos estudantes, o acompanhamento, compreensão e aprendizagem dos conceitos históricos ensinados; o que origina um maior desinteresse e desmotivação escolar fruto da complexidade ou simplicidade do tema; o currículo centrado no professor e não no estudante, faz com que haja uma enorme dependência do docente no sucesso ou insucesso escolar de cada estudante, pois, este modelo não favorece o desenvolvimento de habilidades ou competências exigidas aos estudantes à saída da Escolaridade Obrigatória. (Santos, 2014)

Jean Piaget, entre os anos 40 e 45 do século passado defendeu que os conhecimentos são adquiridos através de um processo cognitivo interno que passam pela assimilação, acomodação e equilibração. Para Piaget, a assimilação "acontece quando o indivíduo incorpora uma experiência/aprendizagem aos conhecimentos que já possui" (Santos, 2014, p.19). Por outras palavras, o que Santos (2014) afirma é que nenhum conhecimento, por novo que seja, parte do vazio, pois existe sempre uma assimilação prévia dos estudantes sobre uma estrutura, tema ou conceito a que anexa esta nova aprendizagem. Em concordância, o famoso psicólogo Lev Vygotsky defendeu que o desenvolvimento cognitivo parte de conhecimentos prévios sociais, históricos e culturais, sendo estes inseparáveis (Santos, 2014). A acomodação acontece quando o estudante "por diversos motivos, não consegue assimilar o novo conhecimento, gerando uma perturbação, que será resolvida através da acomodação" (Santos, 2014, p.19). Já a equilibração, ocorre quando o estudante assimila as suas conceções (Santos, 2014).

O socio-construtivismo defende que o papel do estudante como agente ativo nas suas próprias aprendizagens, assumindo o professor, o papel de guia, responsabilizando-se apenas pelo auxílio e fornecimento de materiais didáticos; a primazia dos conhecimentos prévios dos estudantes que funcionam como base ou suporte para os novos conhecimentos; a construção do conhecimento como um processo progressivo; defende a lecionação das aulas tendo por base, múltiplos desafios que motivam a participação do estudante ao longo das suas aprendizagens; a importância do papel do professor como mediador e facilitador das aprendizagens, sendo este responsável pela adoção de tarefas de interpretação e reflexão; e a implementação de tarefas ou atividades variadas através de exercícios de metacognição com recurso a fontes. Assim sendo, este modelo encoraja e enobrece a autonomia do estudante com a valorização das suas ideias, do seu trabalho colaborativo e cooperativo, sendo este avaliado formativamente e não quantitativamente (Santos, 2014).

Os defensores deste paradigma apontam como possíveis potencialidades a autonomia e criatividade dos estudantes na sala de aula; o estudante como agente ativo nas suas próprias aprendizagens; a não restrição dos conteúdos programáticos; a troca de opinião e liberdade na exposição de dúvidas; a adaptação do currículo às necessidades dos estudantes (tarefas, atividades, unidades didáticas, temas, aulas e planificações); o trabalho colaborativo professor-estudante e estudante-estudante que proporcionam a troca de ideias e de experiências; a liberdade concedida aos estudantes para escolherem o tema que pretendem trabalhar, os materiais didáticos a utilizar e a gestão do próprio tempo; a motivação do estudante; a retenção do conhecimento por um período mais longo; e por fim, a desvalorização da memorização, mecanização e automatização dos procedimentos. (Santos, 2014)

Apesar de considerar este o modelo que melhor se adequa às necessidades dos estudantes nos dias de hoje, muitos investigadores e defensores do paradigma tradicionalista apontam como possíveis críticas e limitações, o excesso de autonomia concedido aos estudantes em sala de aula; o excesso de atividades de autoaprendizagem; a adoção de aulas dinâmicas, interativas, digitais e participativas que resultam numa aprendizagem desconexa, pouco aprofundada, sem conexão temporal e espacial; a renúncia da memorização, mecanização e automatização dos procedimentos, pois a “memorização dos factos e acontecimentos, bem como a mecanização e a automatização na resolução de exercícios de aplicação são um complemento essencial para o sucesso escolar” (Santos, 2014, p.30); a forte dependência dos gostos e interesses pessoais do estudante, face aos conteúdos programáticos, na construção e

aprofundamento das suas aprendizagens; e a necessidade que o professor construtivista tem de motivar e explicar à cada estudante a importância de cada tema histórico. Os defensores do paradigma tradicionalista apontam como principal problema do paradigma construtivista, o *big Picture*, afirmando que, na educação musical o professor treina com os estudantes pequenas pautas e escalas, e não composições completas que das quais os estudantes nada aprendem, sem antes treinarem as somas elementares constituintes; e o excesso de protagonismo atribuído ao estudante, visto que o professor é quem detém o conhecimento académico. (Santos, 2014)

O Behaviorismo, é a teoria de aprendizagem assente no paradigma tradicionalista, e seu nome advém da palavra *Behavior* que significa “comportamento”. Nesta teoria, segundo Gago “O Homem é pensado como um ser que responde a estímulos exteriores de um modo mais ou menos automático e fortuito” (Gago, 2012, p.13).

Esta teoria foi apresentada pelo psicólogo Norte Americano John B. Watson em 1913, mas teve como precedentes o fisiologista Russo Pavlov e o psicólogo comportamental Norte Americano Thorndike. No seu manifesto, Watson considera que as aprendizagens são sempre resultado de uma associação entre estímulos. Esta teoria, quando aplicada em sala de aula afere que, a aprendizagem ocorre quando o estudante é confrontado com um determinado problema histórico, e após a sua correta resolução, o professor recompensa-o pelo seu esforço. (Gago, 2012) O psicólogo Frederic Skinner afirma que as aprendizagens quando recompensadas (positivamente) tendem a ser repetidas. Por outro lado, quando do esforço resulta uma punição, a sua repetição será cada vez menos recorrente/repetente (Gago, 2012).

Jorge Pinto, na sua obra “Psicologia da aprendizagem: concepções, teorias e processos”. Apresenta, em nove pontos, as principais características, métodos e concepções da teoria de aprendizagem behaviorista. No seu primeiro ponto, afere que “a aprendizagem é concebida como respostas passivas a estímulos ou a reforços” (Pinto, 2003, p.27); Na segunda afirma que a aprendizagem está consolidada quando o estudante resolve o problema, no sentido que, se o estudante foi capaz de resolver a equação de forma correta, então este aprendeu; A terceira premissa indica que as aprendizagens resultam de associações que se complexificam; A quarta regra defende que o estudante é agente passivo na sua aprendizagem, sendo necessário “forçá-lo” a aprender; A regra seguinte introduz a relação entre os estímulos e as respostas, que acontecem através de princípios mecânicos: a contiguidade, que afere que a relação estímulo-resposta deve acontecer no menor espaço de tempo possível; o efeito, que afere que as ações do estudante devem produzir uma consequência, seja ela positiva ou negativa (sentido de ação-

consequência); e a repetição, que afere que as aprendizagens são mais, ou menos aprofundadas, conforme o número de repetições (estímulo-resposta); A sexta regra admite que o reforço deve corresponder em função do seu resultado, isto é, se o resultado for positivo o estímulo deve ser agradável, mas se o resultado for negativo, o estímulo deve ser desagradável; A sétima regra indica que alguns autores “põem a tónica não no reforço mas na hierarquização e sequencialização da informação” (Pinto, 2003, p.29); A penúltima regra assegura que o sujeito que aprende, não precisa de conhecer os objetivos e os fins da sua aprendizagem; Já a última regra afere que o professor não necessita de diferenciar os seus estudantes podendo descartar os seus interesses e as suas necessidades. (Pinto, 2003)

A teoria de aprendizagem Humanista é apresentada por Carl Rogers e Abraham Maslow, e o seu estudo centra-se na particularidade de cada estudante (vivências, motivações, interesses, complexidades). Ao contrário da teoria behaviorista, a teoria humanista foca as aprendizagens numa perspetiva de desenvolvimento humano individual.

Em sala de aula o professor assume o papel de tutor e o estudante é corresponsável pelas suas próprias aprendizagens. Deste modo o tutor foca a sua atenção no desenvolvimento da pessoa humana, tendo como diretrizes as preocupações, vontades e sentimentos do estudante, pondo de parte o conteúdo programático. A principal crítica desta teoria é, a demasiada importância dada ao desenvolvimento emocional do estudante. A constante necessidade do professor humanista em corresponder aos interesses e desejos dos estudantes, pode limitar o processo de aprendizagem.

A última teoria de aprendizagens é designada de cognitivista e o seu desenvolvimento no ramo da educação deve-se à Piaget, Bruner e Ausubel (Gago, 2012). Esta teoria é contemporânea à teoria behaviorista, contudo, é apenas nos anos 60 que se dá um salto qualitativo importante na abordagem das aprendizagens (Pinto, 2003).

Segundo Gago, esta teoria distancia-se da teoria behaviorista por considerar que “o sujeito interpreta e organiza o que se passa à volta em termos de conjuntos e não apenas de elementos isolados” (Gago, 2012, p.14).

Jorge Pinto, também enumerou em oito pontos o modelo cognitivista. No primeiro ponto, o escritor afirma que a aprendizagem “é vista como uma reestruturação ativa das perceções e dos conceitos” (Pinto, 2003, p.36); No segundo ponto, afirma que as aprendizagens dos estudantes podem-se confundir com a própria compreensão; No terceiro ponto, o autor afere que o paradigma construtivista segue o conceito-chave de *Insight* ou interpretação de factos, e isto ocorre quando

“um indivíduo perseguindo os seus propósitos vê novas maneiras de utilizar elementos do meio ou dos seus próprios conhecimentos” (Pinto, 2003, p.36); O quarto ponto distingue-se da teoria behaviorista por acreditar que as aprendizagens seguem um processo sistemático, em articulação com as ideias prévias; O quinto ponto apresentado pelo autor indica que o estudante aprende conforme a sua motivação (interesses, curiosidades e expectativas). No sexto ponto, Pinto procura traduzir o processo entre a aquisição e a consolidação das aprendizagens em três fases. Na primeira, o autor afirma que é impossível o estudante aprender sobre o vazio, isto porque, a nova informação irá assentar sobre os conhecimentos prévios, daí a importância do levantamento das ideias prévias. Na segunda, designada de “transformação do conhecimento” o autor afirma que “o processo de aprendizagem é essencialmente uma tarefa de atribuição de significado” (Pinto, 2003, p.37). Na terceira, Pinto faz referência ao grau de conhecimento ou aprendizagem, defendendo que é necessário “verificar se o significado atribuído ou o modo como representamos a solução do problema é correto”, devendo assim o professor “agir” sobre o meio, através de uma resposta. Todavia, esta resposta é o terminar do ciclo de aprendizagem e não se pode confundir com a próprias aprendizagem” (Pinto, 2003, p.38); No ponto sete, Pinto afere que as estratégias de aprendizagens podem variar de estudante para estudante, devendo o professor adaptar as suas estratégias às capacidades, vivências e conhecimentos prévios de cada estudante. O autor acrescenta ainda que, “a percepção dos dados determina a escolha dos instrumentos de aprendizagem” (Pinto, 2003, p.38), sendo estes: verbais, visuais, tácteis ou a junção dos três. Além disso, a forma como o professor trata os dados determina a estrutura das aprendizagens, que pode passar pela “apreensão prévia dos materiais e compreensão prévia da sua estrutura”, “pela decomposição prévia dos materiais, ou situação”, ou ainda pela abordagem por elementos a partir duma abordagem linear; (Pinto, 2003, p.38 e 39) No seu último ponto, Pinto alega que a linguagem funciona como um importante medidor no processo das aprendizagens.

A par das ideias de Pinto, Marília Gago na sua obra Pluralidade de Olhares: Construtivismo e Multiperspetiva no processo de aprendizagens (2003). Aponta como característica base da teoria cognitivista “o ensino por descoberta, o ensino por descoberta guiada, organizadores avançados, apresentação de objetivos, problematização, questionários orientadores, questionários síntese, esquemas e debates, estudos de caso, discussões...” (Gago, 2012, p.21).

Modelos Educativos: da aula conferência à aula oficina

Propõe-se explicar e diferenciar três modelos educativos, partilhando-se a ideia que

Os paradigmas educacionais evoluíram nas últimas décadas e, se o modelo de aula-conferência pouco mudou, as experiências “românticas” de não diretividade falharam nos seus objetivos e as propostas democráticas ou cristalizaram na “aula-colóquio” ou aprofundaram-se numa perspetiva construtivista (Barca, 2004, p.131).

Aula-conferência

O modelo educativo da aula-conferência alicerça-se na teoria de aprendizagem behaviorista e no paradigma tradicionalista. Este paradigma resulta das necessidades socioeconómicas sentidas durante a II Guerra Mundial nos EUA. Neste período a indústria procurava instruir os seus operários no menor tempo possível para poder corresponder às exigências do mercado. Desta forma, as aprendizagens seriam automatizadas e as ações/responsabilidades limitadas para que o produto final fosse produzido de forma uniforme e acelerada. À imagem do operário, o professor conferencista é o único detentor do verdadeiro conhecimento e a sua explicação é única e incontestável. Neste modelo, o professor assume que os estudantes nada sabem sobre os temas a serem trabalhados, equiparando o estudante a uma tábua rasa ou a uma folha em branco.

O conhecimento é transmitido pelo professor, de forma mais frequente, oralmente (*Magister dixit*) e cabe ao estudante estar atento, motivar-se e aprender. As fontes históricas fornecidas pelo professor conferencista servem apenas para comprovar/autenticar os seus ensinamentos, e quando este termina a exposição do tema ou temas históricos, avalia as aprendizagens dos estudantes através de testes escritos (avaliação quantitativa). (Barca, 2004)

Partilha-se a ideia de Barca (2004) “este modelo de aula expositiva não é já considerado pedagogicamente correto, embora haja indícios de ser ainda largamente praticado” (Barca, 2004, p.132). Validando esta afirmação, José Machado Pais (1999) no seu estudo sobre a “Consciência Histórica e Identidade”, indica que os jovens, quando questionados sobre as práticas pedagógicas mais utilizadas no ensino da História, assinalam com maior frequência os indicadores seguintes “ouvimos as exposições dos professores sobre o passado”, “somos informados sobre o que foi bom ou mau, certo ou errado na História”, “estudamos fontes históricas, por exemplo,

documentos, figuras ou mapas”, características comuns nas aulas de um professor que segue o modelo aqui retratado. (Pais, 1999, p.41)

Modelo educativo da aula-colóquio

O modelo educativo da aula-colóquio parte do pressuposto que, o estudante precisa de ser constantemente motivado para que as suas aprendizagens sejam consolidadas. O professor acentua a sua atenção no planeamento, organização e preparação de conteúdos, centrando-se na criatividade e diversidade dos recursos didáticos e estratégias para a exposição da informação.

É numa abordagem prescritiva que tenha em atenção as recomendações de um saber fazer pedagógico herdeiro desse modelo, a conceção das aulas centrar-se-á na criatividade de recursos e “estratégias” a apresentar aos alunos, num cenário que raramente ultrapassa a situação de “aula-colóquio” mais ou menos orquestrada. (Barca, 2004, p.132).

O professor que segue este modelo acredita que o estudante é motivado quando a informação é transmitida através de recurso didáticos e diversificados como os media e as novas tecnologias.

Para que a avaliação seja justa, deve existir uma uniformidade entre os métodos, técnicas e recursos utilizados pelo professor na exposição da matéria, e o método utilizado na avaliação das aprendizagens do estudante. As aprendizagens dos estudantes são avaliadas através de testes escritos e diálogos informais.

Modelo educativo da aula-oficina

Na tentativa de combater o desinteresse dos estudantes pela disciplina de História tem existido ao longo do tempo um grande debate acerca de como a História deve ser aprendida e ensinada.

Desde o final do século XIX, historiadores e professores vêm concordando que a História deve ser crítica, mas este objetivo não chegou a ser contemplado satisfatoriamente no ensino, segundo defendem pensadores da Educação Histórica. Segundo essa avaliação, a disciplina escolar veio se afastando dos seus propósitos, privilegiando a memorização de fatos, datas e personalidades e o subsequente

esquecimento por parte dos estudantes. Isso se insere em um contexto educacional em que o pensamento e a imaginação teriam sido abandonados, criando um abismo entre a teoria e a prática do ensino de História. (Silva, Mendes, & Nicolini, 2021, p.104)

O modelo da aula-oficina, integrado no âmbito da Educação Histórica, foi introduzido pela Doutora Professora Isabel Barca (2004). Assim, numa perspectiva construtivista, o professor assume-se como investigador social.

Aprender a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. (Barca, 2004, p.133).

No paradigma construtivista da aula-oficina o estudante é agente ativo e central de todo o processo de ensino-aprendizagem, com ideias, vivências e experiências prévias que devem ser levadas em consideração pelo professor. A diversidade das atividades em aula, os desafios intelectualmente motivacionais e os materiais produzidos, individualmente ou em grupo, são pontos integrantes da avaliação formativa e contínua do estudante (avaliação qualitativa). Ao contrário dos modelos de aula anteriores onde o estudante é visto como produtor ou ator social, neste modelo o estudante assume-se como agente social que questiona, age, intervém, define a sua prática e toma decisões atendendo aos seus objetivos.

Tendo por base as atuais propostas curriculares, Isabel Barca (2004) refere que para projetar uma aula de ensino de História direcionada para o desenvolvimento do pensamento histórico, é importante em sala de aula o “trato com a fonte, conceções, vestígios, tempo e recorte espaço temporal.” (Barca, 2004).

Como Isabel Barca (2004) afirma

Ser instrumentalizado em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado (Barca, 2004, p.134).

Na mesma linha de pensamento

Nessa perspectiva, é necessário que o ensino de História desenvolva competências nos estudantes, não prescrevendo, mas ajudando-os a perceber os caminhos da fundamentação e das perspectivas históricas para a compreensão da historicidade do *ser humano*. A partir desta situação, os alunos poderão olhar para o passado e *voltar ao presente* com novos olhares e novas possibilidades de compreensão da realidade. Um ensino de História que mostre que somos mais do que receptores passivos do conhecimento do passado (Silva, Mendes, & Nicolini, 2021, p.104).

Nestes moldes, Barca (2004) firma que nas aulas de História é preciso o professor trabalhar com os estudantes três grandes dimensões:

- a) Interpretação de fontes. Nesta dimensão o professor deve facultar diversas fontes históricas (em diferentes suportes, estatutos e mensagens) aos seus estudantes para que estes cruzem a sua informação, intenção, formulem novas questões de evidência, questionem a sua validade tendo por base critérios de objetividade metodológica “para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas” (Barca, 2004, pp.134 e 135).
- b) Compreensão contextualizada. Procuram-se compreender as diferentes situações humanas e sociais em diferentes períodos de tempo e espaço, relacionando as ações do passado com as atitudes do presente, e assim projetando o futuro. Para que isto seja possível, o estudante deve levantar novas questões, propor novas hipóteses e investigações, complementado assim as suas aprendizagens (Barca, 2004).
- c) Comunicação. Esta última dimensão diz respeito ao dar sentido e significado às aprendizagens históricas, aferidas com inteligência e sensibilidade, e materializadas narrativamente (Barca, 2004).

É importante atender que, o professor construtivista que siga o modelo educativo da aula-oficina estrutura as suas aulas procurando “antecipar as vertentes hoje requeridas numa aula, em termos de competências a focalizar, conteúdos temáticos a operacionalizar em questões problematizadoras e consequentes experiências de aprendizagem, sem esquecer a avaliação contínua, e por vezes formas, das tarefas.” (Barca, 2004, p.136) Para concretizar este propósito,

a aula deve seguir um esquema orientado e sequencial, com princípio (Ideias prévias), meio (desenvolvimento/tarefa/atividade) e fim (metacognição).

O primeiro fundamento da aula oficina, designado de Levantamento das Ideias Prévias, consiste, como o próprio nome indica, na recolha das ideias prévias/iniciais dos estudantes sobre os conceitos substantivos e metahistóricos a serem trabalhados em sala de aula. Só após a análise e categorização das ideias prévias dos estudantes é que o professor deve planejar as atividades, procurando desafiar/trabalhar (com cada estudante) os seus conhecimentos mais vagos ou mais precisos. (Barca, 2004).

Torna-se necessário conhecer o modo como os alunos (sejam alunos do ensino básico, secundário ou futuros professores) fazem sentido do mundo que os rodeia. Estas ideias fazem parte das suas vivências e experiências pessoais e se não as conhecermos não teremos qualquer tipo de oportunidade de as desafiar conscientemente, ou seja, não teremos a oportunidade de as alterar. (Gago, 2020, p.4)

O segundo momento, apelidado de Desenvolvimento, consiste na apresentação aos estudantes de questões, desafios ou atividades problematizadoras, que procurem desafiar cognitivamente o estudante, tendo por base as suas ideias prévias. Conforme os objetivos do professor, as atividades podem ser realizadas individualmente, em pares, pequeno grupo ou grande grupo. Diversificadas, tanto na sua apresentação, exposição e elaboração. E gradualmente mais complexas, motivando desta forma o estudante a participar ativamente nas suas aprendizagens. Além disso, o professor deve apresentar e trabalhar com os seus estudantes as “competências em foco, que ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado” (Barca, 2004, p.137).

O último momento, titulado de Metacognição, procura promover um momento de síntese, introspeção e autoavaliação. Neste exercício, o professor procura questionar os estudantes sobre as suas próprias aprendizagens, tendo estes de identificar quais as aprendizagens mais ou menos significativas, se o processo foi ou não o mais adequado, se surgiram novas dúvidas, se gostou ou não das atividades.

No modelo da aula-oficina a avaliação deve ser formativa e ter por objetivo regularizar o processo de aprendizagem. Segundo Palmira Alves (2004), a avaliação visa uma progressão do

estudante, mas também um maior envolvimento na sua formação. A autora defende ainda que a avaliação deve acompanhar a própria evolução do estudante, e não só o resultado final dessa aprendizagem. Neste sentido, a investigadora propõe quatro orientações importantes que ajudam o professor a criar condições de aprendizagens para a autoavaliação:

- a) especificar o que vai ser tido em conta para a certificação;
- b) definir claramente os critérios mínimos e de aperfeiçoamento;
- c) favorecer a apropriação dos critérios pelos estudantes;
- d) guiar o procedimento e assegurar o respeito pelas regras do jogo (Alves, 2004).

Com a avaliação formativa, o professor permite ao estudante verificar quais são os critérios mais importantes para o êxito da tarefa; compreender as expectativas delineadas pelo professor; identificar e compreender os próprios erros, e por último, aprender a autoavaliar-se.

Conceitos Metahistóricos: a importância da sua abordagem na sala de aula

Na década de 1970, e mais tarde na década de 1980 e 1990, surge no seio da sociedade educativa a necessidade de compreender como é que os estudantes aprendem e compreendem a História. Desta forma, surge em Londres, no Instituto de Educação da Universidade de Londres e na cidade de Leeds, os primeiros estudos anglo-saxónicos liderados por Peter Lee, Alaric Dickinson e mais tarde por Denis Shemilt. Estes estudos surgem como resposta/crítica, a algumas ideias presentes nos estádios de desenvolvimento propostos por Piaget, que afirmam a incapacidade dos estudantes de pensar historicamente antes dos 16 anos de idade. Os estudos realizados pela chamada “Escola de Londres” desmitificaram tais afirmações, pois a investigação demonstrou que crianças inglesas com 7 e 8 anos são capazes de pensar historicamente e de forma sofisticada.

Alaric Dickinson, Peter Lee e Rosalyn Ashby, principais investigadores do Projeto CHATA (1996), começam por alertar para a necessidade de, nas aulas de História, se desenvolverem conceitos substantivos em articulação com conceitos metahistóricos.

Segundo Lee (2008), os conceitos substantivos referem-se às realidades históricas como agricultura, ditadura, democracia, revolução, Idade Média, monarquia. Os conceitos metahistóricos dizem respeito à natureza da História, estes são associados ao pensamento histórico e dão consistência à disciplina, sendo estes, os conceitos de evidência, narrativa, explicação, tempo-mudança, multiperspetiva-empatia.

A evidência histórica: o primeiro passo nas aprendizagens

A evidência histórica é essencial para a construção do conhecimento e pensamento histórico. No século XX, Collingwood defendeu que em História enquanto ciência devemos falar de evidência e não de fonte, pois não é possível saber o que pode, ou não ser evidência, antes de ser usado pelo historiador como tal. Neste sentido, parece-ser fundamental distinguir o conceito de fonte histórica do conceito de evidência histórica e compreender que apesar da utilização da evidência nas ciências naturais, esta distingue-se da ciência histórica pelas suas técnicas e questões.

Já a evidência, é uma “ferramenta” que permite ao historiador, recolher de qualquer uma das fontes, informação possível de ser interpretada sem que esta esteja presente de forma direta. Por outras palavras, Collingwood (1994) afirma que as fontes não falam por si, sendo o historiador quem interpreta a fonte e obtém respostas às questões que formulou. Deste modo, constrói-se uma relação correlativa entre o historiador e a fonte num sentido de pergunta-resposta.

Neste sentido, para Van der Dussen (1991), “ver algo como evidência para outra coisa, significa que um aspeto não observável desta é inferido, o que implica que, literalmente, se veja mais do que aquilo que pode ser diretamente observado” (1991, citado por Pinto, 2016, p.66).

Na linha de pensamento de Van der Dussen (1991), Pierce (1958) apresenta três tipos de inferência: dedutiva, indutiva e abdutiva. A inferência dedutiva procura alcançar a verdade através de um pensamento analítico ou convergente, que consiste na recolha de informação tentando convergir num único resultado (do geral para o particular). Esta linha de pensamento acredita que é possível prever o futuro tendo por base acontecimentos do passado, portanto, a dedução não produz novo conhecimento. O problema da inferência dedutiva é que exclui da sua linha de pensamento tudo o que seja imaterial, como os sentimentos, os pensamentos humanos, a cultura, a sociedade.

A inferência indutiva, parte no sentido oposto da inferência dedutiva, isto é, parte do específico para o geral, e está relacionado com o método empírico de observar e experimentar. Assim sendo, “o historiador não pode ver o seu objeto de estudo diretamente como o Químico que observa o material nos seus tubos de ensaio.” (Simão, 2007, p.8)

Já o raciocínio abduativo é o único que produz um novo conhecimento ou uma nova ideia. Este não resulta de verdades absolutas inquestionáveis, apenas diz o que é mais e menos provável de acontecer sem se prender ao passado. Deste modo, o pensamento abduativo em História pressupõe algo diferente do que é diretamente observado, o que segundo Pinto “é característico

do tipo de raciocínio praticado pelos historiadores quando fazem afirmações sobre o passado, baseados na evidência” (Pinto, 2016, p.66).

Na sua tese de doutoramento, Simão (2007) apresenta-nos os três tipos de ideias que surgem associadas ao modo como se faz História, que segundo Collingwood (1994), são as três etapas do conhecimento histórico ao longo do tempo. A primeira, designada de “Tesoura e Cola”, consiste na seleção pormenorizada de informação de várias fontes que evidenciam a mesma conclusão. A História é pensada como válida pela sua constante repetição e a forma de validar a informação das fontes é pela quantidade, ou seja, se todas as fontes referem determinada informação é porque essa informação é válida.

Collingwood (1994) alerta para a necessidade de distinção entre evidência potencial e evidência real. A evidência potencial consiste no levantamento de todas as afirmações existentes sobre o tema, sendo que tudo no mundo perceptível pode constituir evidência. A evidência real, é tudo o que da evidência potencial o historiador decide aceitar após a sua análise. (Simão, 2007)

A “história crítica”, pauta-se pela mensagem apresentada na fonte ser questionada ou posta em causa pelo historiador. Assim sendo, o historiador infere informação e produz conhecimento histórico-baseado em evidência.

A “história científica” consiste na análise e interpretação das fontes. Por outras palavras, o historiador recolhe a evidência obtida através da análise e interpretação da fonte e constrói o seu conhecimento histórico (Simão, 2007).

Para Collingwood (1994) e McCullagh (1998), a história é inacessível à observação presente, deste modo, a história atua através da interpretação de evidência e a partir desta o historiador obtém respostas às questões que colocou sobre o passado. Por outras palavras, o historiador deve apresentar as bases da sua evidência inferida na sua argumentação, não podendo se limitar à informação de outros historiadores e reproduzi-la. Para justificar tal afirmação, é importante ter em consideração que, no uso da evidência, a História pode ser distorcida pelo historiador que ao analisar a fonte seleciona, escrupulosamente, a informação que melhor corresponde aos seus próprios interesses. Ou ainda que, durante todo o seu discurso / narrativa, o historiador pode se deixar guiar pelas emoções, questões religiosas, económicas e políticas. Assim sendo, perante fontes históricas já estudadas, o historiador deve formular novas questões de evidência, com o intuito de obter respostas que confirmem ou produzam uma nova evidência sobre um determinado acontecimento histórico.

A interpretação das fontes históricas envolve não só argumentação interna, mas também debate com os outros, testar de inferências contra evidência de outras fontes e consideração de outros pontos de vista. Implica, por isso, aceitar que não há sempre uma resposta correta, que poderá haver diferentes interpretações igualmente válidas, e que algumas questões não podem ser respondidas. (Pinto, 2016, p.68)

Collingwood (1939), na sua autobiografia publicada em 1939 identificou questões específicas sobre as fontes para retirar destas os seus significados, funções e objetivos. Questões estas como: Como foi feito? Porquê? Como era usado? Por quem? Havia outros objetos? O que significava para a pessoa que o fez e usou? Muitas destas ideias defendidas por Collingwood (1939) acerca da relação das questões com a prática histórica, motivaram estudos posteriores acerca da progressão do pensamento dos estudantes na disciplina de História.

Nas últimas décadas foram vários os debates sobre a importância da evidência no ensino de História. Para Lee (1984), a investigação racional do passado em sala de aula é essencial, no entanto, o conceito de evidência histórica não pode ser coincidente com o conceito de evidência em geral. As questões formuladas pelo estudante e as respostas adquiridas pela inferência à fonte são diferentes, pois “não surgem em conexão com o comportamento de objetos inanimados, e o significado de um documento ou a significância de uma prática social para aqueles que participam nela não tem correspondência com problemas evidenciais nas ciências naturais” (Lee, 1984, p5).

Em Portugal, seguindo a linha de investigação de Peter Lee, Isabel Barca defende que é necessário que os estudantes trabalhem diferentes fontes com diferentes pontos de vista, para que estes possam compreender, que as fontes fornecidas não apontam com exatidão os acontecimentos passados, mas que guiam o pensamento crítico, a reflexão e a interpretação do estudantes para as ações humanas do passado, cabendo deste modo ao historiador, a responsabilidade de questionar, interpretar e organizar o passado (Barca, 2006).

Para Ashby (2003), o conceito metahistórico de evidência deveria ser trabalhado com os estudantes em contexto sala de aula uma vez que a investigação histórica deve fazer parte do currículo da disciplina. Ashby (2003) também defende que através da investigação histórica, os estudantes compreendem melhor como se constrói o conhecimento histórico potencializando assim as suas capacidades. Contudo, é necessário que o mesmo compreenda que a História se faz a partir da análise de vestígios (arqueológico, materiais, documentais.) que chegaram até à atualidade, podendo este ser objeto de estudo em sala de aula quando questionados pelo

estudante. Deste modo, cabe ao professor a função de ensinar os estudantes a formular questões desafiadoras que permitem verificar a credibilidade e validade da fonte. Por exemplo, quando foi produzida? Quem produziu? Porquê? Quem era a audiência esperada para a fonte?

Para usar as fontes como evidência, os alunos têm que compreender que a validade de uma fonte muda para diferentes afirmações ou questões e que o seu uso como evidência depende do peso de que esta se reveste como evidência em relação a uma questão. (Ashby, 2003,p.50)

No ano de 1987, um estudo desenvolvido por Peter Lee e Rosalyn Ashby, acerca das ideias que os estudantes têm de como se constrói a História. As ideias dos estudantes fizeram emergir várias categorias, umas mais poderosas do que outras, que foram organizadas em diferentes perfis conceituais. A saber:

1°. Imagem do passado: o estudante entende o passado como algo determinado e à imagem do presente, onde o historiador apenas faz o levantamento dos vestígios e narra os acontecimentos. Neste nível os estudantes não questionam a fonte nem as afirmações que esta transmite, assumindo-a como verídica e histórica.

2°. Informação: neste nível o estudante assume o passado como fixo e acabado por alguma autoridade; neste nível o estudante já assume a evidência como informação.

3°. Testemunho: neste nível o estudante já trata a evidência como testemunho ou conhecimento, e que a história tem uma metodologia própria para testar as afirmações do passado, sendo estas todas testadas e apenas selecionadas as que apresentam os melhores relatos oculares.

4°. Tesoura e cola, neste nível os estudantes assume a evidência como algum tipo de prova, assume também que o passado pode ser investigado sem existir nenhum relator, e por fim, entendem os diversos pontos de vista, mas preferem eleger uma interpretação consensual.

5°. Evidência em isolamento, neste nível a evidência é entendida como um contexto restrito e o estudante assume que as afirmações do passado podem ser inferidas a partir de fragmentos de evidência, e que o trabalho do historiador não compete apenas na análise e interpretação, mas também na crítica e no questionamento da fonte.

6°. Evidência em contexto, este é o último nível apresentado por Ashby (2006), e neste nível a evidência é entendida em contexto, no qual o estudante compreende o seu contexto de produção, a sociedade que a produziu, o seu espaço e a sua temporalidade.

Em Portugal, têm sido concretizadas experiências educativas que fomentam as próprias aprendizagens dos estudantes. Estudos como o de Almeida e Solé (2016) que visa o Ensino de História através da exploração do património local, ou ainda, Ribeiro (2002) que visa o Ensino de História através da exploração de artefactos arqueológicos.

O legado romano de Bracara Augusta

Esta Intervenção Pedagógica Supervisionada, desenvolveu-se em torno de estudantes de uma turma de sétimo ano de escolaridade, focando a sua atenção no conceito metahistórico de evidência, encadeada com o subdomínio “O mundo romano no apogeu do império” presente no domínio “A herança do Mediterrâneo Antigo”, segundo as Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação – [ME], 2018, p.8).

Sendo o objetivo desta IPS, desenvolver o conhecimento e pensamento histórico dos estudantes com base na interpretação de fontes arqueológicas e como o processo de aculturação romana da Península Ibérica partindo de um exemplo particular para o geral. A cidade romana de *Bracara Augusta* seria um bom exemplo, visto ser a realidade mais próxima dos estudantes.

Fundação de Bracara Augusta

A cidade de *Bracara Augusta* foi fundada pelo Imperador César Augusto no século I a.C. logo após o término das guerras cantábricas que opuseram o exército romano e os povos cantábricos existentes no Noroeste Peninsular. A fundação desta cidade surge do programa imperial de Roma Antiga de reorganização administrativa da Península Ibérica, que decorre da necessidade, de afirmar nas regiões a Norte do Douro a presença e influência romana. Para tal, a mando do Imperador Augusto, são construídas várias estruturas sociais e políticas, tendo como o objetivo facilitar a integração dos povos conquistados pelo exército (Martins, 1991).

Com os estudos da onomástica desta cidade romana, podemos facilmente associar o termo Bracara a um dos povos mais poderosos do território, os *Bracari* ou Brácaros, descendentes dos povos celtas que dominaram toda a região norte Peninsular, entre os vales do rio Lima e rio Ave na Idade do Ferro, até serem conquistados pelo exército romano em 19 a.C. Os Brácaros eram conhecidos principalmente pelas suas vestes, denominadas de *Braca*, que segundo a

terminologia celta significa “calças curtas”. Por outro lado, o cognome de “augústeo” surge de valores políticos e religiosos estabelecido por Augusto, que confere a esta cidade o estatuto de cidade peregrina ou de culto (Morais, 2005).

Os mais recentes dados arqueológicos relacionados com a fundação de *Bracara Augusta*, demonstram que no séc. I a.C., a atual região de Braga seria uma das *urbs* mais desenvolvidas do NO da Península Ibérica, com uma sociedade fortemente hierarquizada, dominada por grandes povoações romanas a que dominamos de *oppida*. Para muitos investigadores, as expedições de Decimus Junius Brutus (138-136 a.C.) são a causa desta organização sociopolítica das comunidades indígenas mais amplas que os próprios castros (Martins et al. 2012).

Se os dados arqueológicos apontam que a cidade surgiu do nada. As mais recentes descobertas epigráficas apontam que *Bracara Augusta*, surge de um contexto religioso politeísta (panteão romano), marcado posteriormente, por uma forte influência de Augusto e da difusão do culto imperial. Enquanto sede de *Conventus Iuridicus*, *Bracara Augusta* centralizou, desde a sua fundação, importantes funções jurídicas, religiosas e económicas do Império Romano.

A sua importância administrativa suscitou a construção de uma complexa rede viária que viria a fomentar as diversas atividades económicas atraindo indígenas, imigrantes e militares para dentro das suas muralhas.

O progressivo crescimento e influência de *Bracara Augusta* no século I. ocasiona uma promoção estrutural, esta perde o estatuto de *Conventus Iuridicus* assumindo o estatuto de Município dotado de estruturas governamentais autónomas com senado e magistrados (Martins, 1991).

Mais tarde, com a dinastia Flávia (69-96 d.C.), a cidade de *Bracara Augusta* passa por uma reorganização e renovação urbana, seguindo o plano *hipodâmico*. Este plano fomentou a criação de um novo centro monumental (fórum), a implementação de uma planta ortogonal com a construção de vias e ruas paralelas, e por fim, a construção de termas públicas e de bairros residenciais (Martins, 1991).

Desenvolvimento urbano

Os dados arqueológicos recolhidos em mais de três décadas de escavações na atual cidade de Braga permitem admitir que a cidade beneficiou de um plano ortogonal de orientação Nor-Noroeste/Su-Sudeste e És-Nordeste/Su-Sudoeste sendo estabelecida assim, uma malha quadriculada com quarteirões de 150 pés ou $\cong 45$ metros (Martins, 2016).

Para a implementação da malha urbana ortogonal, os Romanos da Antiguidade começavam por traçar dois eixos principais, o *Decumanos Máximo* no sentido Nascente-Poente e o *Cardo Máximo* no sentido Norte-Sul. Na interceção destes dois eixos principais, seria implementado o Fórum romano. Dentro das muralhas, na extensão destes mesmo eixos, poderíamos encontrar algumas construções públicas como o Teatro, as termas, o anfiteatro e o circo. Já fora das muralhas, na extensão destas mesmas vias encontravam-se as necrópoles, as *villae* e alguns albergues. É importante relembrar que na fundação, construção e reconstrução de uma cidade romana, as características construtivas, arquitetónicas, sociais, políticas e económicas sustentavam-se nos padrões das grandes cidades italianas da Idade Antiga? como por exemplo, Roma (Martins, 2016).

No caso de *Bracara Augusta*, o *Cardo Máximo* é o eixo viário mais bem documentado. Este eixo principal corresponde à via XIX que ligava *Bracara Augusta* a *Tudae* (atualmente a cidade de Tui) na face norte, e à via XVI na face sul, que ligava *Bracara Augusta* (atualmente a cidade de Braga) à cidade de *Olisipo* (atualmente a cidade de Lisboa) numa extensão total de 264 milhas. Com as escavações realizadas no tramo norte, os arqueólogos da Unidade de Arqueologia da Universidade do Minho chegam à conclusão que a via XIX possui $\cong 7,24\text{m}$ de largura, e que corresponde à atual Rua Verde, que na sua extensão para sul, articulava com a atual rua dos Bombeiros Voluntários, da atual cidade de Braga. O eixo viário correspondente ao *Decumanos Máximo* ainda se encontra subterrado, no entanto, recursos como a fotografia aérea e o georadar apontam com precisão para a atual rua de S. Sebastião e rua dos Falcões, da atual cidade de Braga. Este eixo viário unia a via XX à via XVII que ligava *Bracara Augusta* (atual cidade de Braga) ao *Convento Asturicense* (atual cidade de Astorga) passando por *Aquae Flaviae* (atual cidade de Chaves). Uma vez implementados os dois eixos principais, seriam construídas diversas vias secundárias em paralelo originando os famosos quarteirões, que no caso de *Bracara Augusta* corresponde $\cong 1367\text{m}^2$. (Martins, 2016).

Com a implementação da malha urbana estabelecida, o Fórum romano seria construído no cruzamento das duas vias principais (*Cardo* e *Decumanos Máximo*) e os edifícios que o constituem teriam uma escala monumental e uma arquitetura deslumbrante à imagem de Roma. À medida que nos afastamos do Fórum, começavam a surgir então, os edifícios de menor monumentalidade e de menor importância, como seria o caso das *insulae* (Edifícios em altura construídos em madeira) que poderiam chegar a ter 6 pisos.

Os planificadores de *Bracara Augusta* arquitetaram a cidade pensando numa população máxima para o seu projeto. Distribuíram as áreas de acordo com as áreas previstas: casas de habitação, as áreas públicas do fórum, templos, mercados e edifícios de divertimento. Teriam ainda determinado qual a quantidade de água que iria ser necessária, o número e o tamanho das ruas, não esquecendo os passeios e a rede de esgotos. (Morais, 2009, p. 200)

Fórum

Como já referido anteriormente, o Fórum seria o espaço público mais importante de toda a cidade romana, e por esse motivo, a sua localização seria centrada em articulação com os principais eixos viários e secundários e, se possível, construída na zona topográfica mais acessível à sua execução. Não sendo *Bracara Augusta* uma exceção, o Fórum foi construído na plataforma mais elevada da cidade que corresponde à atual Capela de S. Sebastião e ocuparia toda a área correspondente ao Largo Paulo Orósio. Tendo em conta os cânones vitruvianos, o Fórum romano de *Bracara Augusta* assume uma planta retangular com cerca de 134,68m de comprimento e 94,72m de largura, o que corresponde em área a 12 756,89 m^2 .

O Fórum seria constituído por edifícios com funções cerimoniais (Régia, edifício que funcionava como sede de culto ao imperador), políticas (Basilica, espaço destinado à realização de assembleias), administrativas (Tabulário, edifício que abrigava os escritórios das mais altas patentes do império), judiciais, religiosas (Templo, edifício destinado ao culto dos deuses romanos), financeiras e comerciais. (Morais, 2009) É importante assimilar que o Fórum era o coração da vida cívica, e neste espaço “concentravam-se todos os signos da dignidade municipal e se exprimia o sentimento de pertença ao mundo romano” (Morais, 2009, p. 201).

Moedas Romanas

Como anteriormente se referiu, o fórum romano seria constituído por edifícios com as mais diversas funções e utilidades. Neste sentido, torna-se difícil selecionar um único artefacto romano que evidencie o monumento na sua totalidade. Contudo, em todas as intervenções arqueológicas realizadas nos diferentes fóruns romanos do império romano, as moedas romanas são o artefacto que surge com maior frequência. Assim sendo, para trabalhar com os estudantes este importante monumento romano através da evidência o professor disponibilizou 6 *Fólis* do imperador Constantino, 1 *Fólar* do 1 imperador Constâncio (337-361 d.C.) e 1 *Fólar* do imperador Graciano (367-383 d.C.). Dos 6 *Fólis* do imperador Constantino, 4 contêm no seu reverso representações

bélicas e 2 representações religiosas. O *Folar* do imperador Constâncio apresenta no seu reverso uma cena bélica e o *Folar* do imperador Graciano uma representação religiosa.

Itinerário XVII e a sua Necrópole

Com o passar dos séculos, *Bracara Augusta* foi-se tornando a cidade mais importante do NO peninsular da Ibéria. A sua influência e estatuto atraiu muitos comerciantes, habitantes de zonas rurais, visitantes e militares em fim de serviço, que dentro das suas muralhas procuravam melhores condições de vida. A sua influência seria tão extensa que, de *Bracara Augusta* partiam cinco itinerários principais que ligavam esta cidade a outros mercados de igual ou menor importância. É deste contexto que surge o itinerário XVII de Antonino, que ligava *Bracara Augusta* ao Convento *Asturicense* (atual cidade de Astorga) passando por *Aquae Flaviae* (atual cidade de Chaves). Apesar dos trinta e dois marcos miliários descobertos (até aos dias de hoje) nas proximidades da sua extensão, a grande maioria não se encontra *in situ*, dificultando assim o trabalho dos arqueólogos na apresentação de um único possível trajeto. Contudo, este é um dos itinerários mais bem documentados do país e os dados adquiridos nas suas escavações traduziram-se na identificação de um espaço sepulcral com estruturas e sepulturas funerárias com diversas características (Braga, 2010).

Os romanos nem sempre enterraram os seus defuntos fora das muralhas, esta prática surge com a elaboração e aplicação da Lei das Doze Tábuas onde, na primeira lei da décima tábuas (*De Jure Sacro* – Direito Sagrado) é possível ler “*Hominem mortuum in urbe ne sepelito neve urito*” que traduzido para português significa “O cadáver de um morto não deve ser sepultado nem cremado na cidade” (Carmo, 2010). O cheiro da cremação, os gases libertados na decomposição do corpo e o espaço necessário para a prática destes rituais afetavam a qualidade de vida dos seus habitantes e impossibilitava o desenvolvimento urbano da cidade.

Convém lembrar ainda que os romanos acreditavam na *vita post mortem* e que o defunto deveria ser lembrado pelos seus feitos em vida. Para tal, o defunto deveria ser enterrado num local de grande fluidez, onde os familiares pudessem parar e prestar o seu culto. É importante também lembrar que, neste período, já existiria uma estratificação social estabelecida pelos bens e cargos que o patriarca de cada família possuía ou exercia. Assim sendo, as campas mais ornamentadas, construídas em material dispendioso e próximas da via, seriam de famílias abastadas e importantes. Por outro lado, as campas de construção módica, sem ornamentos e distante da via seriam de famílias pouco abastadas e de baixo estatuto social (Braga, 2010).

Uma vez explicada, de forma geral, a crença romana e os contextos de enterramento, torna-se importante direcionar a atenção para a necrópole da Via XVII de *Bracara Augusta*, monumento que foi trabalhado pelos estudantes.

A descoberta desta necrópole ocorre na primeira metade do século XX com a construção do antigo edifício dos Correios de Portugal onde foram encontrados alguns monumentos epigráficos de carácter funerário (Braga, 2010). Escavações posteriores no Largo João Penha, na Rua do Raio e na Avenida da Liberdade, da atual cidade de Braga, deixaram a descoberto diversos achados avulsos de natureza fúnebre. Mais tarde, no ano de 1987, fruto das intervenções arqueológicas na Cangosta da Palha, da atual cidade de Braga, foi descoberto um núcleo sepulcral com sepulturas de incineração e de inumação, comprovando assim a existência de uma importante necrópole romana na atual cidade de Braga (Braga, 2010).

Com a abertura do túnel da Avenida da Liberdade e com a formalização do projeto de construção de um grande complexo imobiliário no antigo edifício dos CTT é que foi solicitada a intervenção da Unidade de Arqueologia da Universidade do Minho que realizou no ano de 2007-2009 escavações de preservação e consolidação para minimizar o impacto sobre vestígios ainda conservados da necrópole numa área com cerca de $5000m^2$ (Braga, 2010).

Resultante das intervenções arqueológicas na necrópole da via XVII foi possível identificar: um núcleo de sepulturas de incineração no Largo Carlos Amarante composto por unguentários de vidro, peças de adorno em ouro, uma moeda de Cláudio, sepulturas em caixa de tijoleira e cobertura em lajes de pedra; um núcleo de sepulturas de inumação num terreno pertencente à Escola do Ex Magistério Público; um conjunto de monumentos epigráficos nos muros da cerca do Convento dos Remédios; e por fim, um conjunto de lucernas, estelas e sepulturas estruturadas no Largo João Penha, na Rua do Raio e Avenida da Liberdade (Braga, 2010).

Urna Romana

Na sala de aula de 7º ano de escolaridade no âmbito da intervenção pedagógica supervisionada que aqui se relata, o professor procurou trabalhar com os estudantes os artefactos achados nas necrópoles romanas, bem como os contextos de enterramento. Para trabalhar as necrópoles romanas, as ossadas seriam o melhor artefacto para estudo. Contudo, durante uma escavação arqueológica, quando o arqueólogo encontra vestígios humanos, estes apresentam-se em grande estado de decomposição pois Braga possui solos muito ácidos que corroem as ossadas. Quando isto acontece, quem procede com a escavação é o antropólogo. Por estes motivos, o professor levantou a hipótese de trabalhar com os estudantes a necrópole romana, partindo de uma réplica

de urna romana, que continha no seu interior três moedas de barqueiro, um prego, uma ponta de espada, um botão de traje militar e uma fíbula, tudo isto original.

Teatro Romano

O Teatro Romano de *Bracara Augusta* foi descoberto no ano de 1998-99, pela equipa de arqueólogos da Unidade de Arqueologia da Universidade do Minho, liderada pela Professora Doutora Manuela Martins durante as escavações das Termas do Alto da Cidade. “Entre 1998-99 quando se procedia à escavação do sector NO (...) das Termas dos Alto da Cidade, fomos surpreendidos com a descoberta de uma maciça estrutura semicircular,(...) cujas características sugeriam estarmos na presença de um Teatro” (Martins et al., 2012, p.161).

Segundo as diversas inscrições epigráficas encontradas no Teatro Romano é possível datar a sua construção no século II durante a Dinastia Antonina, com dinheiro de privados que procuravam fortalecer a sua influência e estatuto perante a sociedade com o possível intuito de concorrer a cargos políticos. “Os edifícios de espetáculos eram, assim, dispositivos de prestígio fundamentais ao serviço da romanitas, pese embora os altos custos envolvidos na sua construção e manutenção que, não raro, arruinavam as finanças municipais e privadas” (Martins et al., 2012, p.14).

Com a descoberta e conclusão das escavações arqueológicas nas termas romanas do Alto da Cidade no ano de 2000, toda a área intervencionada foi declarada como espaço protegido e classificado. Esta medida permitiu que, no ano de 2002, fosse feita uma pequena intervenção arqueológica no Teatro Romano para determinar as suas principais características e o seu estado de conservação. As intervenções arqueológicas realizadas pela Unidade de Arqueologia da Universidade do Minho no Teatro romano de *Bracara Augusta* foram constantes até ao ano de 2012, expondo um terço do perímetro do Teatro. Destas intervenções arqueológicas destacam-se o muro perimetral, parte da *ima e media cavea*, parte da *orchestra* e parte da *scaena* (Martins et al., 2012).

Segundo os dados arqueográficos, o Teatro Romano de *Bracara Augusta*, foi construído na vertente poente da colina do Alto da Cidade que, dada as suas características naturais permitiu e facilitou o desmonte da pedra utilizada na edificação deste mega monumento com 72,63m de diâmetro. O muro perimetral descoberto durante as escavações das Termas Romanas (estrutura semicircular) possui uma extensão total de 15m e uma largura média de 4m preenchida por pedra misturada, argamassa e argila. As características do Teatro Romano de *Bracara Augusta*

seguem o modelo construtivo e arquitetónico do Teatro latino com a clássica articulação entre o corpo cénico e a *cavea*. (Martins et al., 2012)

O abandono do Teatro Romano de *Bracara Augusta* está datado entre o fim do Alto Império e início do Baixo Império, onde as constantes revoltas e investidas inimigas motivam a construção de uma nova e robusta muralha erguida na mesma época. “O estado de arrasamento do edifício, perceptível pela parte descoberta do mesmo, sugere que deve ter sido desmontado para a obtenção de pedra, parte da qual terá sido seguramente utilizada na construção da muralha” (Martins et al., 2012).

Atualmente, passados quase 20 anos após a sua descoberta, só metade do Teatro Romano de *Bracara Augusta* é que foi intervencionada, a falta de investimento e de iniciativas de musealização por parte da Câmara de Braga, fez com que a Unidade de Arqueologia da Universidade do Minho suspendesse as suas escavações. Entretanto, ainda são feitas algumas intervenções arqueológicas de preservação e limpeza do Teatro Romano por parte dos estudantes de primeiro ano de Arqueologia da Universidade do Minho, na Unidade Curricular de Estágio.

Convém lembrar que, as peças teatrais romanas vão buscar muitas das suas características as peças teatrais gregas. No século III a.C., os romanos começam por traduzir do grego para o latim peças trágicas e comédias, posteriormente, adaptam e escrevem novas peças teatrais assentes em acontecimentos históricos. Durante a República de Roma Antiga surge a mímica e a pantomima, que baseadas nas improvisações e características físicas dos autores ofereciam audaciosas apresentações imorais e, por vezes, pornográficas. Muitas vezes, para enfatizar as peças, quando no guião uma personagem morria o ator saía de cena e seria substituído por um condenado à morte que sofria as punições corporais presentes no guião. Por este motivo é que os atores seriam mal vistos na sociedade, sendo estes, normalmente, escravos ou ex-escravos.

Máscara Romana

Para trabalhar com os estudantes o Teatro romano, o professor escolheu para a tarefa uma réplica de uma máscara greco-romana. Esta máscara produzida em barro possui aproximadamente 25 centímetros de altura e 20 centímetros de largura, dimensões faciais comuns de um adulto. Já a expressão deste artefacto transmite medo o que leva a crer que teria sido utilizada numa peça trágica.

Termas romanas

Como é sabido, a cultura romana resulta da adoção e influência de hábitos e costumes dos povos helenísticos. Além do Teatro, os romanos também adotaram no seu dia-a-dia um hábito muito comum das elites helenísticas, os banhos (Martins et al., 2011).

Os primeiros banhos públicos romanos são datados do século III. na região da Campânia no sul de Itália. No século seguinte, os banhos públicos constituem já uma prática fundamental no dia-a-dia das elites romanas, que viam este espaço como um contexto de sociabilidade e de entretenimento, e menos como um espaço de higienização pessoal (Martins et al., 2011).

As termas romanas do Alto da Cidade, foram descobertas no ano de 1977 durante a avaliação e acompanhamento arqueológico do que viria a ser uma área urbana. Durante a abertura das valas de fundação os arqueólogos encarregues pela supervisão da obra identificaram pequenos vestígios romanos. Com a interrupção da obra e com a escavação de quatro sondagens (6x6) os arqueólogos descobriram uma estrutura de aquecimento mandada contruir durante a dinastia flávia-antonina (Martins et al., 2011). Esta infraestrutura romana localiza-se na parte central mais elevada da colina do Alto da Cidade, numa plataforma rochosa aplanada artificialmente. Durante as escavações que ocorreram entre 1977 e 1999 de forma descontinuada, foi possível identificar quatro reformas/fases do edifício até ao seu abandono (Martins et al., 2012).

A primeira fase, corresponde às termas públicas construídas no século II a par do Teatro Romano. A sua estrutura seria retangular com 43,5m de comprimento e 12m de largura. Por ser um edifício de pequenas dimensões, pode ser classificado como tipo axial e retrógado, modelo comum nas províncias ocidentais com três pequenos compartimentos de banhos, um de água fria (*frigidarium*), um de água tépida (*tepidarium*) e o último de água quente (*caldarium*) que seria aquecido pelo *praefurnium*. Quanto à sua arquitetura, este edifício possuía salas abobadadas construídas com tijoleira chanfrada disposta em arco revestida com argamassa, teria também amplas janelas envidraçadas chamadas de *Tubuli laterici* e uma *palaestra* na face norte do edifício (Martins et al., 2012). A segunda fase, ocorre no início do século III, e altera meramente a orgânica central do edifício, deixando boa parte da estrutura exterior intacta. Como refere Martins et al. (2012), são feitas pequenas transformações como, uma nova passagem do *apodyterium* (onde os romanos se despiam e vestiam as suas vestes) para o espaço frio e a construção de uma pequena piscina fria com 1m de altura acessível pelo *frigidarium* (Martins et al., 2012). A terceira fase, ocorre nos finais do século III e inícios do século IV. Esta reformulação alterou por completo a

morfologia e circulação, conservando apenas as suas dimensões. É feito um alargamento do *apodyterium*, que passa a incluir uma área de exercício físico; o anterior *frigidarium* e *tepidarium* são entulhados, e sobre estes é construído uma ampla sala fria; a sala quente (*caldarium*) é dividida em três pequenos compartimentos aquecidos por um único *praefurnium* (forno). A quarta e última fase ocorre em meados do século IV, e deste apenas resulta uma remodelação dos espaços aquecidos, que são reformulados e deslocados para a fachada oeste. Em conformidade com o Teatro romano, as termas também foram abandonadas e profundamente arrasadas por sucessivos saques de pedra utilizados na construção da muralha Baixo Imperial (Martins et al., 2012).

Aribalo Romano

Para trabalhar com os estudantes, em sala de aula, as Termas Romanas de *Bracara Augusta*, o professor procurou escolher um artefacto que fosse facilmente associado às termas. O aribalo é um importante utensílio greco-romano utilizado nos banhos públicos e privados, e serviria para armazenar e transportar óleos essenciais perfumados, utilizado na limpeza e purificação do corpo durante e após o banho. Este pequeno vaso cerâmico de corpo globular e gargalo estreito seria transportado à cintura, preso com uma corda de couro, pelo banhista ou por um servo.

Fonte do Ídolo

O monumento denominado de Fonte do Ídolo é um importante santuário de cariz votivo de origem pré-romana dedicado à deusa *Nabia*, deusa associada à fertilidade e à água. Este santuário localiza-se na rua do Raio, próximo do Palácio do Raio e da Rua dos Granjinhos (na atualidade).

O monumento foi esculpido num bloco granítico com 3m de comprimento e pouco mais de 1,20m de altura, no entanto, para Tranoy (1980), o granito original seria bem mais alto do que é na atualidade, visto que este afloramento apresenta marcas de talhe feitas por cunhas (Tranoy, 1980 citado por Silva, 2004). Na parte inferior do granito, surge um pequeno canal natural, onde irrompe uma abundante nascente de água que os romanos acreditavam possuir propriedades mágicas, curandeiras e terapêuticas.

Este monumento, situado na periferia do núcleo urbano de Braga, foi objeto de consecutivas reformulações desde o início da sua construção datada do século I.

Os diversos estudiosos da Fonte do Ídolo não chegam a um consenso sobre o elemento onde este santuário se insere. Alguns estudiosos defendem que a fonte faria parte de uma *Domus* privada, outros acreditam que estamos perante um santuário público oferecido aos bracarenses

por Celicus Fronto, natural de Arcóbriga, que mandou esculpir um conjunto de figuras e inscrições na superfície frontal do afloramento (Silva, 2004).

Para facilitar a análise e compreensão deste importante monumento romano de *Bracara Augusta*, e em conformidade com os diversos estudos publicados, será feita uma divisão do monumento em duas estampas. A primeira, presente no lado esquerdo do afloramento, compreende uma escultura em alto-relevo com cerca de 1,10m de altura. Esta escultura em alto-relevo encontra-se muito degradada não sendo possível averiguar se tratasse de uma figura masculina ou feminina. No entanto, sabe-se que é uma personagem togada que segura na sua mão esquerda um objeto, que os arqueólogos acreditam ser uma cornucópia (símbolo representativo da fertilidade). (Alves, 2015) Ainda nesta estampa, é possível ler a seguinte inscrição: “[CEL]ICVS. FRONTO/ ARCONRIGENSIS/ AMBIMOGIDVS/ FECIT, que se traduz, “Celico Fronto, de Arcóbriga. Ambimógido fez (este monumento)” (Alves, 2015, p.1).

A segunda estampa, presente no lado direito do afloramento, compõem-se por uma edícula com um busto no seu interior, acompanhado com uma inscrição: *CELICVS FECIT/ FRO[INTO]* nome do dedicante. À esquerda, é visível o nome da divindade: TONGONABIAGO, possível junção da deusa Nabia e do deus Tongoe (Alves, 2015). Ainda na segunda estampa, na parte superior do frontão, podemos observar uma pomba, um maço e uma inscrição (mais recente que o alto relevo), encomendada pelos descendentes de Celicus Fronto na época flávia, assinalando-a com a seguinte inscrição: *NABIA/RUFINA/V(otum) S(olvit) L(ibens) M(erito)*, que significa, “à deusa Nabia, Rufina (a dedicante) cumpriu de boa vontade o voto feito”. Esta remodelação também contemplou a construção de um pequeno lago que provavelmente funcionaria como um possível balneário (Martins et al. 2012).

Ânfora Romana

A Fonte do Ídolo, ao contrário dos outros monumentos aqui identificados, apresentou uma lista de achados arqueológicos muito reduzida durante toda a sua intervenção arqueológica. Por se tratar de uma fonte oferecida a uma divindade, foi difícil encontrar um artefacto que facilmente fosse associado.

Por o monumento ser uma fonte, o artefacto trabalhado pelos estudantes deveria ser facilmente associado à água. É neste sentido que, para a atividade arqueológica proposta na sala de aula, considerou-se que uma ânfora seria um artefacto adequado para ser utilizado pelos estudantes.

A ânfora é um pote cerâmico de grandes dimensões, utilizado no transporte e armazenamento de líquidos e sólidos como vinho, azeite, água, frutos secos, mel, cereais e sementes. Este artefacto destaca-se pela sua forma achatada (cónica) e pelas suas pegas (asas) simétricas que facilitavam o seu transporte.

O artefacto trabalhado pelos estudantes em sala de aula tratou-se de uma réplica com 75 centímetros de comprimento, 30 centímetros de largura e com a capacidade de armazenar, aproximadamente 10 litros de água.

Domus das Carvalheiras

A primeira menção de *Domus* romanas na atual cidade de Braga remontam a 1960. No entanto, só no ano de 1976, com o início da Arqueologia Urbana, incorporada no projeto de Salvamento de *Bracara Augusta* desenvolvida pela Unidade de Arqueologia da Universidade do Minho, é que se tornou possível identificar, escavar e preservar vestígios de *domus* de toda a época romana.

Até ao momento, em toda a cidade de Braga, foram identificadas 7 *domus* de características comuns às casas itálicas de átrio e peristilo com agregação de termas ou banhos privados. Destas 7 *domus* identificadas, apenas a *Domus* das Carvalheiras é que se encontra escavada na sua totalidade, visto que se encontra num terreno baldio, pertencente à Câmara Municipal de Braga (Magalhães et al., 2015).

Esta habitação construída no último quartel do século I, está localizada no setor NO de *Bracara Augusta*, na extensão do *Cardo Máximo* para sul a 190 metros do fórum romano da cidade. As escavações da *Domus* das Carvalheiras iniciaram no ano de 1983 de forma descontinuada pela Unidade de Arqueologia, e perduram até aos dias de hoje com pequenas intervenções arqueológicas de limpeza e preservação realizadas pelos estudantes de 1º Ano da licenciatura em Arqueologia da Universidade do Minho.

A sua escavação permitiu por a descoberto uma residência que ocupa um quarteirão inteiro com $1156m^2$ dos $1367m^2$ possíveis. Esta habitação ergue-se com paredes sólidas e estáveis em granito com 45cm de espessura nas paredes internas e 51cm de espessura nas paredes externas. Possui também duas plataformas interligadas internamente por escadas com cerca de 3 metros de altura. Na plataforma superior situa-se o átrio, na plataforma inferior situa-se o núcleo do peristilo, e em torno deste, vários espaços comuns a uma *domus* romana como o *cubiculum* (quarto privado), as *tabernae* (lojas), o *tablinum* (sala aberta), o *atrium* (átrio), as fauces (hall de entrada) e o *triclinium* (sala de jantar) (Martins, et al., 2012). Esta *domus* seria servida por duas entradas, uma a norte e outra a sul com acesso direto ao átrio e ao peristilo. O exterior

da casa é ladeado por ruas que acompanhavam a morfologia do terreno, e ainda onze *tabernae* na fachada sul e oeste da casa, que seriam alugadas a pequenos comerciantes (Martins et al., 2012).

Na primeira metade do século II foi feita uma remodelação na *domus*, com a construção de um balneário público com $190m^2$ no quadrante noroeste, mais tarde, no século III, a habitação sofre ainda mais uma remodelação na fachada oeste e nos muros que circundam o peristilo. Apesar de não existirem dados que apontem com precisão o abandono da *Domus* das Carvalheiras, os arqueólogos acreditam que, à imagem das termas e do Teatro romano, esta habitação deixou de oferecer segurança aos seus inquilinos durante o Baixo Império (Martins et al., 2012).

Lucerna Romana

As *domus* são dos monumentos romanos mais bem documentados em todo o território português, e por norma, compreendem consigo uma lista infindável de achados arqueológicos desde tesouros monetários, objetos de adorno (contas de colar, pulseiras e anéis), fragmentos cerâmicos (pratos, copos, jarros e lucernas), tégula (telha), mosaicos, pinturas esbeltas, esculturas, estatuetas, entre outros. Como o objetivo desta atividade em sala de aula era trabalhar vários monumentos, como as *Domus*, o professor considerou adequado apresentar ao grupo de estudantes duas réplicas de lucernas romanas descobertas na cidade Espanhola de Mérida.

A lucerna é um objeto cerâmico de pequenas dimensões que produz uma luz artificial. Este objeto tornou-se num dos utensílios mais vulgarizados por todo o território romano sendo encontrado em diferentes monumentos e contextos como necrópoles, termas, teatros, anfiteatros, circos e *domus*. Este objeto construído em molde poderia conter guarnições e utilizava gordura vegetal ou animal, no estado líquido, como combustível e uma tira de couro, linho ou lã como acendalha.

O estudo das lucernas é tão importante para a compreensão do mundo romano que em muitos países da Europa, incluindo Portugal, a sua venda e compra é totalmente proibida e punida com coima. Sendo a sua conservação tão importante, poucas são as entidades que emprestam as suas lucernas para serem trabalhadas em contexto sala de aula.

Capítulo II: Estudo de Investigação

A prática pedagógica supervisionada que integra a Unidade Curricular de Estágio Profissional e o subsequente estudo de investigação foi realizado numa turma do 7º ano de escolaridade, de uma Escola Básica 2 e 3 do concelho de Braga.

A escola

Esta escola está inserida num agrupamento de tipologia vertical e contabiliza, aproximadamente 1000 estudantes, organizados em 50 turmas ou grupos de trabalho, distribuídos por nove estabelecimentos de ensino, desde jardins de infância até à escola-sede de 2º e 3º ciclo do ensino básico. Este agrupamento abrange atualmente 5 das 37 freguesias do concelho de Braga, sendo que 80% dos seus estudantes residem nas áreas de influência do Agrupamento.

Ao examinar de forma mais detalhada, é possível referir que esta escola se encontra geograficamente bem posicionada, distante da confusão do mundo urbano e, em simultâneo, desviada do pacato mundo rural. Deste modo, todas as turmas apresentam na sua constituição estudantes com as mais distintas realidades e vivências.

É importante referir que a taxa de aprovação do agrupamento ronda os 90% e que 1 em cada 2 estudantes beneficiam de auxílios económicos no âmbito da ação social escolar. O acesso à Internet não é uma preocupação para o agrupamento pois, 95% dos estudantes possuem Internet na sua residência. No ano transato, o agrupamento estabeleceu um protocolo com o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian oferecendo aos estudantes do 1º ao 5º ano de escolaridade um curso básico de iniciação à música, em regime de ensino articulado.

Neste agrupamento, as práticas letivas são asseguradas por, aproximadamente 100 docentes, pertencendo 90% destes aos quadros de escola e/ou de zona pedagógica. Para uma ideia mais detalhada sobre o corpo docente deste agrupamento, em cada 6 professores, 1 detém menos de 45 anos de idade, 3 encontram-se no intervalo dos 45 aos 55 anos de idade e os 2 restantes, apresentam uma idade superior aos 55 anos. Seguindo esta mesma linha de pensamento, 5 dos 6 professores lecionam há mais de 20 anos, sendo que 2 destes (dos 5 professores) lecionam já há mais de 30 anos.

O bom funcionamento do agrupamento é assegurado por 32 assistentes operacionais e 7 assistentes técnicos. Com base na informação disponibilizada pelo agrupamento, cada assistente operacional supervisiona 31 estudantes.

A nível construtivo e tecnológico, esta escola apresenta um leque de vantagens para os docentes na prática da lecionação, com salas de aula amplas, equipadas com ferramentas tecnológicas essenciais (quadros interativos, computadores e projetores), espaços de lazer como sala dos professores, bar dos professores com esplanada e espaços verdes. Para os estudantes, a escola dispõe também de amplos espaços para atividades de lazer ou de recreio, recintos próprios para as práticas desportivas como pavilhão e campo exterior, um auditório e uma biblioteca equipada com computadores, *tablets* e projetores, o que se apresenta como uma mais-valia para a comunidade educativa.

Segundo o Projeto Educativo, a escola definiu até ao ano vindouro quatro objetivos estratégicos com o intuito de promover uma educação humanista que desenvolva as crianças e os jovens como pessoas e como cidadãos livres, participativos e responsáveis. Para tal, a escola refere que é necessário assegurar a melhoria contínua: dos resultados educativos; dos processos pedagógicos; da dimensão técnico-pedagógica; do envolvimento e da satisfação da comunidade educativa. Para que isto seja possível, a instituição visa fomentar a participação dos estudantes nas atividades educativas; estimular a participação dos encarregados de educação nas atividades escolares; desenvolver um trabalho colaborativo e interdisciplinar; procurar melhorar a rede e o acesso à internet, e ainda, desenvolver meios para uma maior valorização da escola e de todo o seu contexto por parte dos estudantes. Como aspetos positivos é de realçar a tranquilidade e segurança do estabelecimento; a própria organização do agrupamento; a definição de horários e turmas, e por fim, as atividades e projetos dinamizados pela biblioteca escolar.

Abordando agora o Plano de Ação Estratégica definido, também até ao ano vindouro pela escola, é de realçar as medidas delineadas para a promoção do sucesso escolar, bem como o incremento do trabalho colaborativo entre docentes. Estes objetivos inserem-se em 3 medidas: mais sucesso, mais cidadania e mais colaboração.

Na primeira medida, a escola tenciona melhorar os resultados dos estudantes na disciplina de Matemática, que nos anos transatos apresentaram níveis inferiores à média nacional. Para tal, serão feitos esforços na melhoria dos hábitos de estudo, na autorregulação dos estudantes, e no desenvolvimento de capacidades individuais de concentração. Na segunda medida, a escola tenciona motivar os estudantes a participar na vida escolar, garantido as condições de conforto e segurança de todos os elementos. Na última medida, o objetivo é promover um trabalho mais colaborativo entre docentes e disciplinas com a utilização e promoção de metodologias mais digitais.

Turma

Em relação à turma na qual esta intervenção pedagógica supervisionada foi aplicada, trata-se de uma turma de 7º ano de escolaridade, constituída por 23 estudantes, 12 do género masculino e 11 do género feminino, sendo 90% destes de nacionalidade portuguesa, e a média das suas idades ronda os 12 anos. Em virtude da observação realizada nas aulas dinamizadas pela professora cooperante, pode-se afirmar que se trata de uma turma que funciona como um todo, a maior parte dos estudantes gosta de intervir de forma assertiva, formulam questões históricas interessantes e desafiantes. A nível comportamental é uma turma onde os estudantes apresentam uma postura maioritariamente serena, ordeira e respeitadora, com exceção de alguns momentos de brincadeira ou conversa transversal, não apresentando grandes desafios para o professor na prática educativa.

A nível educacional, esta turma não possui na sua constituição estudantes com necessidades educativas inclusivas, no entanto, uma das estudantes apresenta muitas dificuldades na análise e interpretação do texto, visto que o português não é a sua língua materna. De um modo geral, toda a turma apresenta algumas dificuldades na escrita.

Metodologia de investigação no decorrer do estudo

Descreve-se, agora, em que moldes se processou a implementação da Intervenção Pedagógica Supervisionada, apresentando as questões de investigação, os objetivos, o desenho, os contextos de implementação, e por fim, os instrumentos utilizados e aplicados na recolha de dados.

A implementação do projeto

Fruto da situação pandémica causada pelo vírus SARS-CoV-2, o Ministério da Educação possibilitou às escolas a adoção do Ensino Presencial, do Ensino à Distância ou do Ensino Misto, conforme a realidade vivida na sua área de influência. Apesar das limitações e restrições impostas pelo estabelecimento de ensino no combate à propagação do vírus, o Estágio Profissional e a implementação desta Intervenção Pedagógica Supervisionada decorreu, dentro dos moldes do Ensino Misto, entre os meses de outubro de 2020 e junho de 2021.

O Estágio Profissional intercalou momentos de observação de aulas com momentos de lecionação. A fase de observação de aulas, que antecedeu o período de lecionação, iniciou-se no mês de outubro de 2020 e perdurou até ao final do ano letivo, junho 2021. Esta fase consistiu na observação dos métodos, técnicas e atividades desenvolvidas e aplicadas em sala de aula pela

professora cooperante, e posteriormente pelos colegas de estágio. Esta observação permitiu, conhecer e dar-me a conhecer à turma; identificar as fragilidades da turma e de cada estudante em específico; idealizar as melhores estratégias pedagógicas tendo por base as suas características, dificuldades e ideias; e por último, compreender e aprender como o professor planifica, aplica e gere a sua aula em diferentes momentos e situações.

A segunda fase do Estágio consistiu na leção dos 24 tempos letivos e permitiu, desenvolver a Intervenção Pedagógica Supervisionada, e também, pôr em prática toda a teoria aprendida ao longo dos dois anos de Mestrado em Ensino de História. De um ponto de vista geral, o resultado deste trabalho foi muito positivo, produtivo e formativo.

A Intervenção Pedagógica Supervisionada e o estudo inerente, como anteriormente mencionado, contou com a participação de uma única turma do 7º Ano de escolaridade, e teve como objetivo compreender como é que os estudantes constroem evidência histórica com base em artefactos (fontes arqueológicas) acerca do Mundo Romano e as consequências da Romanização na Península Ibérica. Este estudo, em termos metodológicos, seguiu os princípios do paradigma Construtivista inserido na teoria de aprendizagem cognitivista. Desta forma, o estudo partilha um quadro qualitativo e interpretativo. Qualitativo porque o objetivo foi compreender como as aprendizagens dos estudantes decorreram e de que modo foram construindo o seu conhecimento e pensamento histórico. Interpretativo porque as ideias dos estudantes expressas nas suas resoluções das tarefas propostas foram analisadas e categorizadas de modo a se dar sentido à realidade em estudo.

Assim no início do ano letivo, juntamente com a professora supervisora, foram estabelecidas as seguintes questões de investigação que esta intervenção pedagógica supervisionada e Investigação.

Questões de investigação:

1. Que tipo(s) de ideia(s) prévia(s) os estudantes demonstram acerca dos conceitos substantivos (aculturação, fontes históricas) em estudo e do conceito metahistórico de evidência?
2. De que modo(s) os estudantes constroem evidência histórica com base em fontes arqueológicas?
3. O uso de fontes arqueológicas contribuiu, ou não, para o desenvolvimento das ideias dos estudantes acerca de como se constrói a História?

Estas questões de investigação permitiram compreender as representações mentais dos estudantes (ideias prévias), facultando desta forma, a adoção, desenvolvimento e aplicação de métodos, técnicas e atividades que visam desenvolver o pensamento histórico dos estudantes. Desta forma, as atividades propostas procuraram dar resposta às questões elaboradas atendendo os seguintes objetivos.

Objetivos:

1. Analisar as ideias prévias dos estudantes relativamente aos conceitos substantivos e metahistóricos a abordar.
2. Compreender como é que os estudantes desenvolvem o seu conhecimento e pensamento histórico, ao nível da evidência histórica.
3. Aferir como as ideias dos estudantes progrediram ao nível do conceito metahistórico de evidência a partir das atividades e tarefas propostas.

A implementação da Intervenção Pedagógica Supervisionada seguiu sempre os princípios do modelo da aula-oficina (Momento 0-levantamento das ideias prévias, Momento 1-desenvolvimento do pensamento histórico e Momento 2-metacognição) como é possível verificar no seguinte esquema sintético das aulas dedicadas ao estudo de investigação.

Tabela 1- Orientação esquemática da Intervenção Pedagógica Supervisionada.

Domínio: A herança do Mediterrâneo Antigo.				
Subdomínio: O mundo romano no apogeu do império.				
Aulas	Momentos	Data	Objetivo	Duração
1ª aula	Momento 0	Terça-feira, dia 6 de abril de 2021.	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento das ideias prévias; • Trabalho manual com pasta de modelar. 	30 minutos. + 20 minutos

2ª aula	Momento 1	Sexta-feira, dia 16 de abril de 2021.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar o conceito substantivo de Fonte Histórica; • Trabalhar o conceito substantivo de Aculturação. 	25 minutos + 25 minutos
3ª aula	Momento 1	Terça-feira, dia 20 de abril de 2021.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar o conceito metahistórico de Evidência; • Atividade arqueológica. 	20 minutos + 30 minutos
4ª aula	Momento 1	Quinta-feira, dia 22 de abril de 2021.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de questões de evidência ao artefacto trabalhado; • Elaboração de uma cartolina. 	35 minutos + 15 minutos
5ª aula	Momento 1 e Momento 2	Sexta-feira, dia 23 de abril de 2021.	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusão da cartolina; • <i>Gallery walk</i>; • Exercício de Metacognição. 	5 minutos + 25 minutos + 20 minutos

Desenho e aplicação da tarefa

Todos os instrumentos aplicados no âmbito da Intervenção Pedagógica Supervisionada como fichas formativas, tarefas e atividades em grupo ou individual, exercícios, jogos, apresentações e debates, foram desenvolvidos e aplicados atendendo às orientações do modelo da aula-oficina-

De modo a trabalhar o subdomínio “O mundo romano no apogeu do império” presente no domínio “A herança do Mediterrâneo Antigo”, segundo as AE (Ministério da Educação – [ME], 2018) procurou-se desenvolver atividades desafiadoras que visassem “Reconhecer os contributos da civilização romana para o mundo contemporâneo” como o Fórum, as *Domus*, o Teatro, as Necrópoles, as Termas e as Fontes de carácter votivo, e, ainda, desenvolver os conceitos de

urbanismo, romanização e império. Estes conceitos foram trabalhados pelos estudantes em três atividades distintas. No jogo dos Sinalizadores, onde foi trabalhado o conceito de Aculturação, Fonte Histórica e Evidência; na atividade arqueológica, onde o estudante trabalha e constrói evidência histórica através de artefactos; e na atividade do *Gallery Walk*, onde o estudante aprofundou o seu conhecimento acerca de todas estas temáticas.

Neste sentido, promoveram-se estratégias que envolveram o estudante na recolha e seleção de dados relevantes das fontes arqueológicas; na seleção de fontes históricas válidas; na pesquisa ativa, progressiva e autónoma; na problematização dos conhecimentos desenvolvidos através de debates e exercícios de mobilização das aprendizagens.

Levantamento das ideias prévias

Como já referido anteriormente, uma das propostas da aula-oficina passa pelo levantamento das Ideias Prévias ou Momento 0 (Zero), que consiste na recolha das ideias iniciais dos estudantes sobre os conceitos substantivos e metahistóricos a serem trabalhados em sala de aula. (Barca, 2004)

O momento 0 da IPS ocorreu no dia 6 de abril 2021, período anterior à lecionação, e contou com duas atividades distintas que se complementavam no exercício de levantamento das ideias prévias dos estudantes. A primeira atividade decorreu nos primeiros 30 minutos da aula e consistiu na aplicação de um questionário com 11 perguntas de resposta aberta, curta e justificada. (Anexo 1)

Atividade em Pasta de Modelar

A segunda atividade do levantamento de ideias prévias procedeu à realização de uma ficha de levantamento de Ideias Prévias e ocorreu nos últimos 20 minutos de aula. Esta atividade consistiu na representação em pasta de modelar do objeto que, na pergunta 2 da atividade anterior, o estudante considerou ser o que melhor caracteriza o povo romano. Logo após a conclusão da tarefa escrita, o professor entregou a todos os estudantes um saco de plástico para proteger a mesa, 350 gramas de pasta de modelar branca, luvas para proteger as mãos e mais algum material que facilitavam a pormenorização do objeto. Já em casa, os estudantes deveriam pintar o objeto da cor que, segundo eles, caracteriza melhor os romanos e publicar na *Classroom*.

Para esta atividade foram necessários 23 sacos do lixo para cobrir o tampo da mesa, 50 pares de luvas, 23 palitos para facilitar algum detalhe do objeto, 8 kg de pasta de modelar branca

(aproximadamente 350 g por estudante), álcool gel, 3 panos de limpeza, 1 rolo de película transparente para preservar o objeto e uma máquina fotográfica.

O resultado desta atividade poder ser visto nas seguintes imagens.

Ilustração 1- Exemplo de todas as categorias dos objetos moldados em pasta de modelar na atividade de Recolha das Ideias Prévias.



Momento 1

O primeiro momento, denominado de Desenvolvimento, consiste na apresentação aos estudantes de questões, tarefas ou atividades problematizadoras, que desafiem cognitivamente o estudante, tendo por base as suas ideias prévias. Conforme os objetivos do professor, as atividades podem ser realizadas individualmente, em pares, pequeno grupo ou grande grupo. Estas devem ser diversificadas, tanto na sua apresentação, como na exposição e elaboração, e gradualmente mais complexas motivando, desta forma, o estudante a participar ativamente no seu processo de ensino-aprendizagem. Seguindo esta premissa, foi desenvolvido e aplicado ao longo de quatro aulas de 50 minutos, desafios e atividades individuais e em pequeno grupo, que visam motivar a participação do estudante nas suas próprias aprendizagens, de forma a desenvolver conhecimentos Históricos.

Aula do dia 16 de abril de 2021

Na primeira aula do dia 16 de abril, foi trabalhado com os estudantes o conceito substantivo de Aculturação e Fonte Histórica através de um jogo denominado de “Sinalizadores”. No início da aula, enquanto os estudantes transcreviam o sumário no caderno diário, o professor entregou, a cada estudante, dois sinalizadores, um vermelho e um verde. Com os sinalizadores distribuídos e com o sumário transcrito, o professor projetou para o quadro as regras da atividade e clarificou oralmente algumas dúvidas que surgiram.

A atividade consistiu na projeção, em formato *PowerPoint*, de algumas afirmações e informações. Se o estudante concordasse com a informação/afirmação levantava o sinalizador verde. Por outro lado, se o estudante discordasse, levantava o sinalizador vermelho. No fim de cada diapositivo, era fomentado um momento de debate ou clarificação de dúvidas.

O primeiro tema a ser trabalhado com os estudantes foi o conceito substantivo de Aculturação e teve a duração de 20 minutos. Os restantes 25 minutos da aula, foram reservados para trabalhar com os estudantes o conceito substantivo de Fonte Histórica. À imagem do jogo anterior, o professor projetou para o quadro 12 diapositivos com diversas fontes, onde o estudante deveria levantar o sinalizador verde se considerava estar perante uma fonte histórica, ou o sinalizador vermelho, se considerava não estar perante uma fonte histórica.

Para a realização e aplicação desta atividade foi necessário um computador, 1 projetor, 1 quadro, 23 sinalizadores verdes e 23 sinalizadores vermelhos.

Aula do dia 20 de abril de 2021

A segunda aula do momento 1 ocorreu no dia 20 de abril, e nesta o professor trabalhou como os estudantes, nos primeiros 20 minutos, o conceito metahistórico de evidência. Este exercício consistiu na projeção de fontes arqueológicas para o quadro, tendo os estudantes de, com o auxílio do professor, formular questões de evidência, na tentativa de a fonte “contar” a história do seu tempo ou das suas realidades. Nos restantes 30 minutos de aula, o professor colocou em prática uma atividade arqueológica em pequeno grupo que norteou esta IPS.

Para trabalhar o conceito metahistórico de Evidência, o professor começou por projetar para o quadro duas fontes iconográficas da Citânia de Sanfins, localizada na freguesia de Sanfins de Ferreira, concelho de Paços de Ferreira, distrito do Porto. Em seguida, o professor pediu aos estudantes para observarem com atenção as fontes projetadas. Passado alguns minutos, o professor interrogou, oralmente, os estudantes com questões de focalização do olhar como, “O

que veem?”, “Qual é a matéria-prima mais abundante?”, “Qual a cor predominante?”, “Que formas geométricas estão presentes na fonte?”, “Qual o seu tamanho?”.

Como o conceito metahistórico de evidência não foi trabalhado com os estudantes em aulas transatas pela professora cooperante, o professor necessitou de exemplificar o processo de análise e questionamento da fonte, e, desta evidenciar a informação facultada. Perante a projeção da Citânia de Sanfins, o professor apresentou as seguintes questões, “O que poderá ser?”, “Quem construiu?”, “Quem utilizou?” “Por que é que as construções têm formas geométricas diferentes?” “Teriam todas as estruturas a mesma utilidade?”, “Está localizada num ponto alto, como uma montanha ou num ponto baixo, junto ao mar ou a um rio?”, “Será que tem algum curso de água na periferia?” e “O material utilizado na sua construção será local?”, com o objetivo de envolver os estudantes na análise.

Depois o professor projetou para o quadro uma réplica de uma *gladius* romana e cedeu alguns minutos aos estudantes para observarem com atenção a fonte. O professor formulou novamente questões de focalização do olhar e, posteriormente, desafiou os estudantes a formularem oralmente e para o grupo-turma questões de modo a “criarem” evidência. Apesar do constrangimento dos estudantes para com este exercício, surgiram questões importantes como “Para que servia?”, “É feita de que material?”, “Quem utilizava?”, “É verdadeira?”, “Onde foi encontrada?”, “Todos os romanos utilizavam?”, “Existem mais?” e “São todas iguais?”.

Para terminar esta atividade, o professor projetou para o quadro três breves explicações sobre o conceito metahistórico de evidência e a sua respetiva importância para a História, procurando, em simultâneo, clarificar e debater algumas dúvidas que surgiram durante o exercício.

Atividade arqueológica

A exposição de recursos arqueológicos em sala de aula por parte dos professores de História é uma prática muito comum, no entanto, muito contraditória. Os professores que utilizam estes recursos nas suas aulas, procuram fomentar o interesse dos estudantes e, em simultâneo, dinamizar a forma como a informação é interpretada pelos mesmos. Acontece que, os professores apenas utilizam os artefactos como mote para explicar um determinado acontecimento histórico, e nunca é facultado ou proporcionado um contacto próximo do estudante com o artefacto.

Sendo o objetivo desta IPS trabalhar com os estudantes, através de fontes arqueológicas, o processo de aculturação romana da Península Ibérica partindo de um exemplo particular para o geral, considerou-se que a cidade romana de *Bracara Augusta* seria um bom exemplo, visto ser a realidade mais próxima dos estudantes. Neste sentido, foram distribuídos pelos estudantes

artefactos arqueológicos que tinham de ser associados a um monumento romano. Apesar dos riscos associados ao contacto direto dos estudantes com os artefactos, o segundo objetivo desta atividade foi proporcionar, em sala de aula, tarefas comuns no dia-a-dia de um arqueólogo, com atividades de intervenção, investigação e exploração arqueológica diretamente com cada artefacto.

Para pôr em prática esta atividade, selecionaram-se os monumentos romanos mais emblemáticos do Império como as termas, as *domus*, o teatro, o anfiteatro, o circo, os templos, os fóruns, as *insulae*, as necrópoles e as vias, e, em seguida procuraram-se paralelos destes monumentos em *Bracara Augusta*. Desta feita, os monumentos selecionados, para serem trabalhados em sala de aula pelos estudantes, foram as Termas romanas do Alto da Cidade, o Teatro Romano do Alto da Cidade, o Fórum Romano de *Bracara Augusta*, a *Domus* das Carvalheiras, a Fonte do Ídolo e a Necrópole da Via XVII. Para trabalhar as Termas romanas do Alto da Cidade, o artefacto escolhido foi o Aribalo, para o Teatro Romano do Alto da Cidade foi a máscara, para o Fórum Romano de *Bracara Augusta* foram as moedas, para a *Domus* das Carvalheiras foi a lucerna, para a Fonte do Ídolo foi a ânfora, e, por fim, para trabalhar a Necrópole da Via XVII, o artefacto escolhido foi uma urna.

Uma vez selecionados os monumentos e os respetivos artefactos, o próximo passo foi dividir a turma em pequenos grupos de trabalho. Em condições normais, os grupos seriam escolhidos de forma aleatória, no entanto, resultante da situação pandémica atual, foi aplicado pelo agrupamento de escolas algumas diretrizes que visavam controlar a propagação da pandemia. Estas normas impossibilitavam atividades em grande grupo e procuravam limitar as movimentações dos estudantes na sala de aula. Deste modo, os grupos foram formados tendo por base a sua proximidade, resultando em 5 grupos de 4 elementos e 1 grupo de 3 elementos.

Na semana anterior à da realização da atividade o professor publicou na *Classroom* os diferentes grupos e os indicadores de cooperação (*Timer*, *Speaker*, Líder e Registo) essenciais para a realização da tarefa. O *Timer* tinha como função controlar o tempo na realização de cada tarefa; o *Speaker* seria quem respondia às questões e quem comunicava com o professor na seleção de fontes históricas válidas; o Líder seria responsável pela realização da atividade e pelo bom funcionamento do grupo, sendo ele também responsável pelo ruído, por limitar as movimentações dos colegas de grupo e moderar possíveis debates ao longo da tarefa; e, por fim, o Registo que ficava encarregue de anotar e transcrever para a cartolina toda a informação. No grupo de três elementos, o Líder controlava também o tempo.

No dia 20 de abril de 2021, antes de começar a aula, o professor organizou as mesas e as cadeiras de acordo com os grupos de trabalho. Em simultâneo, colocou no quadro 6 envelopes numerados, como se vê na ilustração 2. Antes de dar início à atividade, o professor pediu aos líderes do grupo para que escolhessem um envelope.

Ilustração 2- Representação dos envelopes com os desafios da atividade.



Cada envelope continha no seu interior um desafio. O grupo que escolheu o envelope número 1, tinha como artefacto uma réplica de uma máscara do Teatro romano e o seu objetivo consistia na reprodução deste artefacto em pasta de modelar. O resultado desta atividade pode ser observado na ilustração 3.

Ilustração 3- O artefacto em estudo e a devida tarefa realizada pelo grupo.



O grupo que escolheu o envelope número 2, tinha 8 moedas romanas do imperadores Constantino II e Diocleciano, e o seu desafio consistia na limpeza, preservação e catalogação das moedas. Os *folis* utilizados são originais e foram propositadamente enterradas pelo professor durante 2 semanas para que o processo de limpeza e preservação fosse o mais realista possível.

Ilustração 4- *Folis* romanos utilizados na tarefa do grupo 2 que consistiu na limpeza, preservação e catalogação destes exemplares.



O grupo que escolheu o envelope número 3, tinha como artefacto uma réplica de Ânfora romana e o desafio deste grupo consistiu na tradução para português das inscrições em latim presentes no corpo do artefacto. Uma vez traduzida a informação o grupo deveria demarcar no mapa do império romano, as cidades por onde a ânfora passou e como esta se deslocou (por mar, por rio ou por terra). Para esta atividade, o professor inscreveu na ânfora um roteiro em latim com aproximadamente 26 cidades romanas de todo o império, como é demonstrado na ilustração 5.

Ilustração 5- Réplica de ânfora romana trabalhada pelo grupo 3.



O grupo que escolheu o envelope número 4, tinha duas réplicas de lucerna descobertas na cidade de Mértola, e o desafio consistia na representação em papel milimétrico das mesmas em diferentes planos. O resultado desta atividade pode ser visto na ilustração 6.

Ilustração 6- Réplicas de lucerna encontradas em Mértola e a respetiva atividade deste grupo.



O grupo que escolheu o envelope número 5, tinha uma réplica de uma urna romana, que continha no seu interior 3 moedas do barqueiro originais, um botão de um traje romano original, um prego romano original, uma fibula romana original e uma ponta de espada romana também original (ilustração 7). Para evidenciar um contexto de enterramento romano, o professor encheu o artefacto com cinzas, e o desafio deste grupo consistiu na remoção das cinzas do interior da urna e pôr a descoberto os achados anteriormente descritos e registar no caderno de escavação do que se tratava.

Ilustração 7- Réplica de urna romana e micro artefactos utilizada na atividade arqueológica.



O grupo que escolheu o envelope número 6, tinha como artefacto uma réplica de um Aríbalo romano fragmentado, e o desafio consistiu na seleção e colagem das peças (Puzzle) até o

seu formato original. Para evidenciar o artefacto às termas romanas, as peças continham no seu interior restos de óleos perfumados e um cordão amarrado ao gargalo.

Ilustração 8- Réplica de Aribalo fragmentado trabalhado na atividade arqueológica.



Aula do dia 22 de abril de 2021

Antes de iniciar a terceira aula do momento 1, o professor organizou as mesas, conforme os grupos de trabalho da atividade anterior e colocou nas mesas uma cartolina branca por grupo. Nos primeiros 35 minutos de aula, os estudantes (em pequeno grupo), formularam diversas questões de evidência com o objetivo de fazer o artefacto “contar” a história do seu tempo e as suas realidades.

Nos restantes 25 minutos de aula, os estudantes selecionaram as questões de evidência que consideravam mais relevantes e transcreveram-nas para a cartolina, para, posteriormente, serem apresentadas à turma.

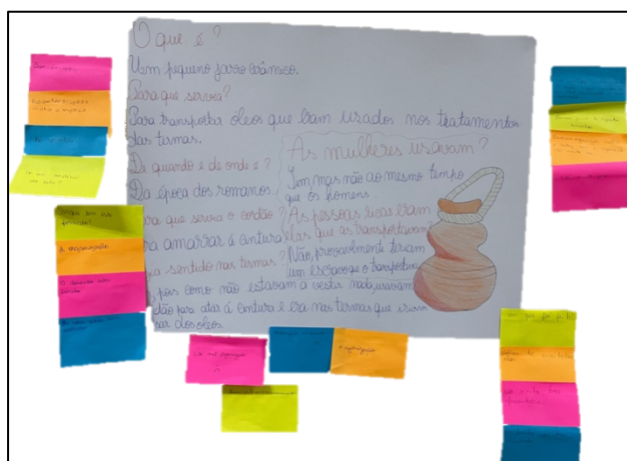
Aula do dia 23 de abril de 2021

Na aula do dia 23 de abril, o professor disponibilizou os primeiros 5 minutos de aula para que os grupos concluíssem a sua cartolina. Nos seguintes 25 minutos, os estudantes foram convidados a participar num *Gallery Walk*. Para tal, o professor, juntamente com os professores estagiários e a professora cooperante, afixaram na parede, as cartolinas dos diferentes grupos de trabalho.

Com os grupos já posicionados junto das cartolinas, o professor entregou ao líder de cada grupo *post-it* 's de cor amarela, rosa, laranja e azul. Enquanto isso, explicou oralmente a atividade, que consistiu na rotação dos grupos pelos diferentes trabalhos e no tempo máximo de 4 minutos por cartolina, todos os grupos deveriam fazer uma questão no *post-it* amarelo, um comentário

geral no *post-it* rosa, um aspeto a melhorar no *post-it* laranja e um aspeto positivo no *post-it* azul. O resultado final pode ser observado na ilustração 9.

Ilustração 9- Representação da atividade *Gallery Walk*.



Para a realização da atividade arqueológica e da atividade do *Gallery Walk*, foi necessária a seguinte lista de material.

Tabela 2- Lista de material utilizado na atividade arqueologia e na atividade do *Gallery Walk*.

Material	Quantidade	Funcionalidade
Luvas;	23 pares	Proteger o artefacto e os estudantes.
Álcool gel;	1 litro	Limpar e desinfetar as mãos e o espaço.
Sacos do lixo;	15 Un	Para evitar sujar ou danificar a mesa.
Pasta de modelar;	1 kg	Utilizado pelo grupo da máscara para reproduzir o artefacto.
Azeite;	10 cl	Importante na limpeza e preservação das moedas.
Bicarbonato de sódio;	5 gr	Importante na limpeza e preservação das moedas.
Verniz;	10 cl	Importante na limpeza e preservação das moedas.
Cotonetes;	100 Un	Importante na limpeza e preservação das moedas.
Lupa;	1 Un	Importante na observação das moedas.
Catálogo de moedas romanas;	3 catálogos distintos.	Importante para a catalogação das moedas romanas.
Pinceis.	8 Un	Importante na limpeza das moedas e dos achados da Urna.

Película transparente.	1 rolo	Importante na preservação dos artefactos.
Palitos.	8 Un	Utilizado pelo grupo da máscara para reproduzir o artefacto.
Telemóvel com acesso à Internet.	1	Importante para o grupo da Ânfora, que necessitou de aceder ao Google Tradutor e ao Google Maps.
Mapa do Império Romano.	1	Importante para o grupo da Ânfora na marcação do trajeto.
Cores de pau.	3 Un	Importante para o grupo da Ânfora para traçar os diferentes trajetos.
Papel milimétrico.	1 bloco	Importante para o desenho das lucernas.
Fita métrica.	2 Un	Importante para o desenho das lucernas.
Colheres.	2 Un	Utilizado na remoção das cinzas da urna.
Cola tudo.	4 Un	Importante na colagem do Aribalo.
Envelopes.	6 Un	Importante na aleatoriedade da tarefa.
Computador.	1 Un	Importante na projeção da informação.
Projetos.	1 Un	Importante na projeção da informação.
Cartolinas.	6 Un	Para a exposição do <i>Gallery Walk</i> .
Computador.	1 Un	Importante na projeção da atividade.
Projetor.	1 Un	Importante na projeção da atividade.
<i>Post-its</i>	100 Un	Utilizado pelos estudantes na análise das cartolinas.
Lápis de cor	6 caixas	Utilizado para colorir a cartolina.
<i>Patafix</i>	1 caixa	Utilizado para expor a cartolina.

Exercício de Metacognição

A Metacognição é o último momento do modelo da “aula-oficina” (Barca, 2004), e, como em capítulos anteriores foi referido, esta atividade procura promover um momento de síntese, introspeção e autoavaliação. Neste exercício, o professor procura questionar os estudantes sobre as suas próprias aprendizagens, tendo estes de identificar quais as aprendizagens mais ou menos significativas, se o processo foi ou não o mais adequado, se surgiram novas dúvidas, se gostaram ou não das atividades.

Desta forma, nos 20 minutos finais da aula do dia 23 de abril, o professor aplicou o exercício de Metacognição (Anexo 3). Este exercício consistiu na elaboração de um pequeno questionário em papel e lápis, onde o estudante é convidado a responder acertadamente a todas as 7 questões no intuito de fechar o “portal do conhecimento” aberto na ficha de levantamento de ideias prévias quando o estudante viaja até ao mundo romano.

Capítulo III: Análise de Dados

Neste Capítulo III serão apresentados e analisados os dados recolhidos através dos questionários e tarefas implementadas ao logo desta Intervenção Pedagógica Supervisionada. Por se tratar de uma investigação qualitativa-descritiva, os dados serão analisados de forma indutiva, sistemática e analítica, e a sua categorização seguirá os pressupostos da *Grounded Theory* (Corbin & Strauss, 2008).

Questionário de levantamento de ideias prévias

O exercício de levantamento das ideias prévias realizou-se no dia 6 de abril, e visou recolher as ideias iniciais dos estudantes sobre os conceitos substantivos de fonte histórica e aculturação e do conceito metahistórico de Evidência. Para a elaboração da Intervenção Pedagógica Supervisionada considerou-se importante perceber o que os estudantes pensam sobre os romanos, o que sabem sobre aculturação, o que é para eles fonte histórica e dessas qual a mais válida, e, por fim, compreender como é que o historiador faz história através de um artefacto.

Neste âmbito, serão analisadas as ideias dos estudantes presentes nas suas respostas às seguintes questões:

- Se te cruzasses com um membro do exército romano o que lhe perguntavas?
- POC - palavra, objeto e cor
 - Qual o objeto que melhor identifica os romanos? Justifica.
 - Qual a cor que melhor caracteriza os romanos? Justifica.
 - Qual a palavra que melhor caracteriza os romanos? Justifica.
- O que entendes por aculturação?
- De que forma os romanos aculturaram *Bracara Augusta*?
- O que entendes por fonte histórica?
- Qual é a fonte mais válida?
- Que perguntas puderam ser feitas ao teu objeto?
- É possível os objetos do passado contarem a História do seu tempo ou das suas realidades?

Desenvolvimento da IPS

Ao longo do Momento 1, desenvolvimento da IPS, foram recolhidas ideias dos estudantes, nomeadamente através da atividade dos sinalizadores, da atividade arqueológica e da atividade

Gallery Walk. Desta forma, tentou-se recolher algumas ideias sobre os conceitos substantivos de Aculturação e Fonte Histórica, e ainda analisar e compreender a forma como os estudantes constroem evidência através dos objetos arqueológicos.

Questionário de recolha de ideias finais

O exercício de metacognição realizou-se no dia 23 de abril, e visou recolher as ideias finais dos estudantes sobre os conceitos substantivos de fonte histórica e aculturação e do conceito metahistórico de Evidência.

Neste âmbito, serão analisadas as ideias dos estudantes presentes nas suas respostas às seguintes questões:

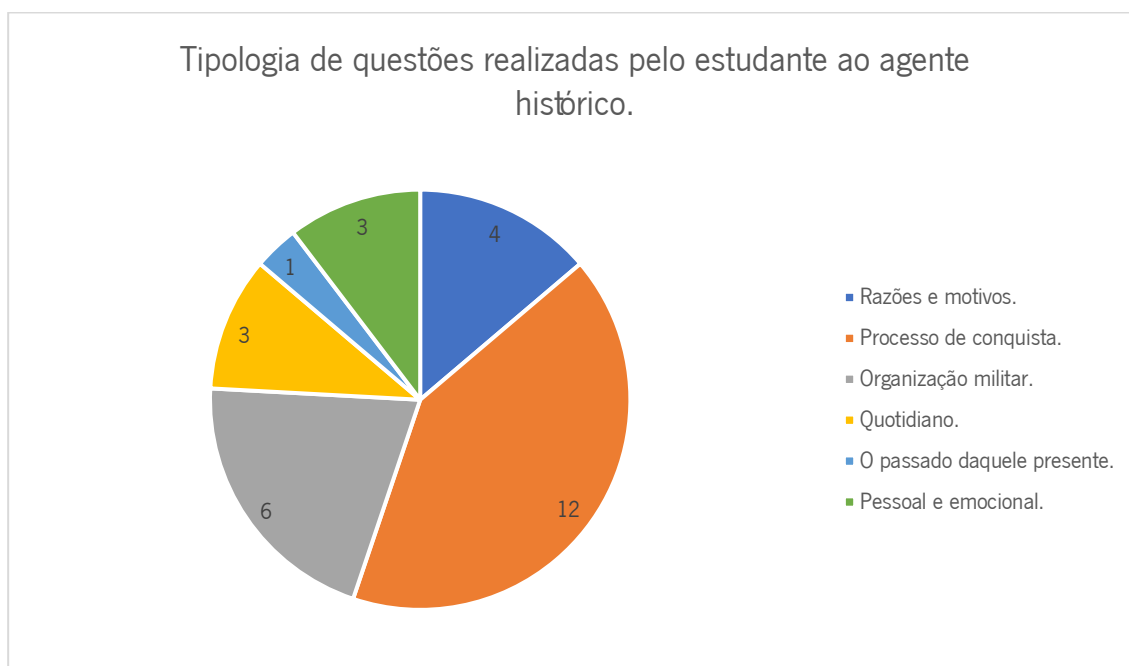
- O que entendes agora por aculturação?
- Os romanos aculturaram *Bracara Augusta*? Justifica.
- Que fontes históricas podem ser usadas para se fazer história?
- Os objetos do passado contam a História do seu tempo ou das suas realidades?

Análise das ideias prévias dos estudantes que emergiram da atividade escrita

À questão: Se te cruzasses com um membro do exército romano o que lhe perguntavas? Os estudantes apresentaram um total de 29 questões, encontrando-se, na sua maioria relacionadas com o “Processo de conquista” de *Bracara Augusta*. Nesta categoria, foram integradas as questões dos estudantes que focaram a sua curiosidade nas dificuldades e no tempo que o exército romano sentiu/necessitou na conquista de *Bracara Augusta*. Na segunda categoria com mais expressão “Organização militar”, foram englobadas as questões dos estudantes relacionadas com o tempo de treino, as táticas, as técnicas, as armas e as rotinas durante as conquistas. Na categoria “Razões e Motivos”, os estudantes demonstram querer saber os motivos da conquista e o porquê da denominação de *Bracara Augusta*. Outros estudantes demonstraram interesse em saber como seria o dia-a-dia dos habitantes desta cidade romana e estas questões foram integradas na categoria “Quotidiano”. A categoria “Pessoal e Emocional” surgiu atendendo às questões que os estudantes colocaram focalizadas no modo como o soldado romano se sentiu durante a conquista, se gostava de viver em *Bracara Augusta* e se gostava de ajudar pessoas. Por fim, surgiram questões que apontavam para preocupações associadas ao “passado daquele presente”, em que o estudante procurava saber o que existia na região antes de existir *Bracara Augusta*. A recolha desta informação foi muito importante para o professor, pois permitiu-lhe

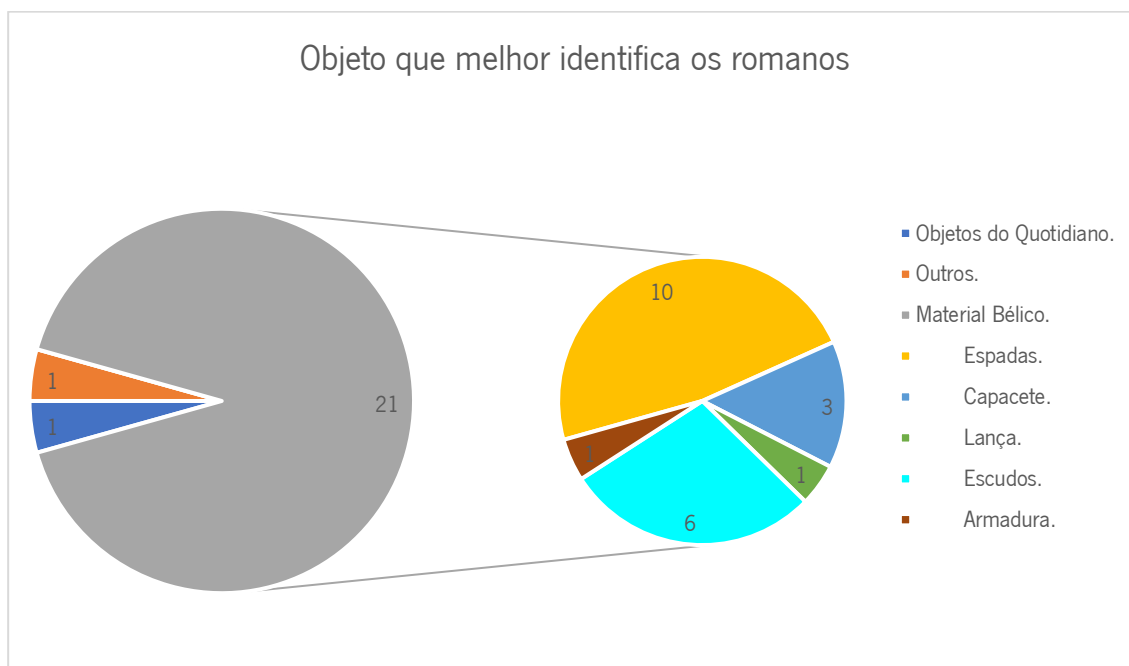
planear as atividades conforme as necessidades curiosidades, desejos e dificuldades dos estudantes. No gráfico 1 apresentamos as frequências das questões por categorias.

Gráfico 1 - Tipologia das questões realizadas pelos estudantes ao membro do exercício romano.



No decorrer da jornada, o estudante deparava-se com uma variedade de objetos romanos e é-lhe dada a possibilidade de selecionar um que melhor identifique os romanos. A grande maioria dos estudantes consideraram que objetos bélicos (“Material Bélico”) como espadas, escudos, capacetes, lanças, e armaduras são os que melhor identificam os romanos. A exceção surge com uma estudante a escolher os vasos artesanais (“Objeto do Quotidiano”), e uma outra que escolheu as pedras preciosas (“Outros”). No decorrer desta atividade, 6 estudantes alteraram, por diversas vezes, o objeto que para eles melhor identificava os romanos, no entanto, os objetos substituídos mantiveram-se sempre na mesma categoria (“Material Bélico”). No gráfico 2 apresentamos a distribuição dos objetos escolhidos por categorias.

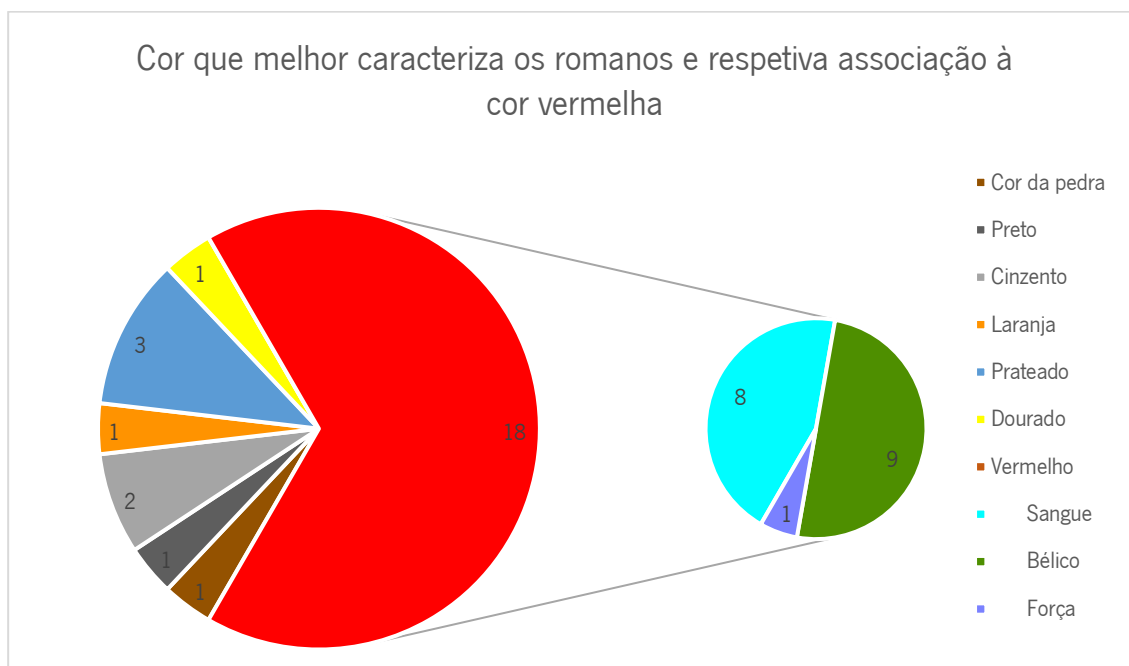
Gráfico 2- Objeto que melhor caracteriza os romanos.



A resposta dos estudantes a esta questão foi muito vantajosa para o professor que, durante a seleção dos artefactos para a atividade arqueológica, procurou incluir os objetos que para os estudantes melhor caracterizam os romanos, como a ponta de espada, os botões do traje e a uma urna.

Na quarta questão do exercício de levantamento das ideias prévias, os estudantes deveriam escolher uma cor que melhor caracterizasse os romanos. Como vemos no gráfico 3, o vermelho foi a cor mais associada aos romanos por parte dos estudantes participantes, que a associaram à cor das armas, do sangue derramado durante as batalhas e da força do exército. Apesar da predominância do vermelho, os estudantes também associaram o preto às guerras; o cinzento, o prateado e o dourado ao material bélico; e o laranja à cor dos telhados. Apresentamos graficamente as escolhas dos estudantes em termos de cor que associavam aos romanos.

Gráfico 3- Cor que melhor caracteriza o povo romano.



Na quinta questão desta tarefa, o estudante foi desafiado a escolher uma palavra que caracterizasse este povo conquistador. Apesar da grande diversidade de palavras, o termo “Guerreiro” foi mencionado por 7 estudantes, o termo “Organizados” foi mencionado por 3 estudantes e o termo “Antigo” por 2 estudantes. Neste exercício apareceram palavras como determinação, destemido, trabalhador, forte, evolução, mas estes são casos únicos e isolados.

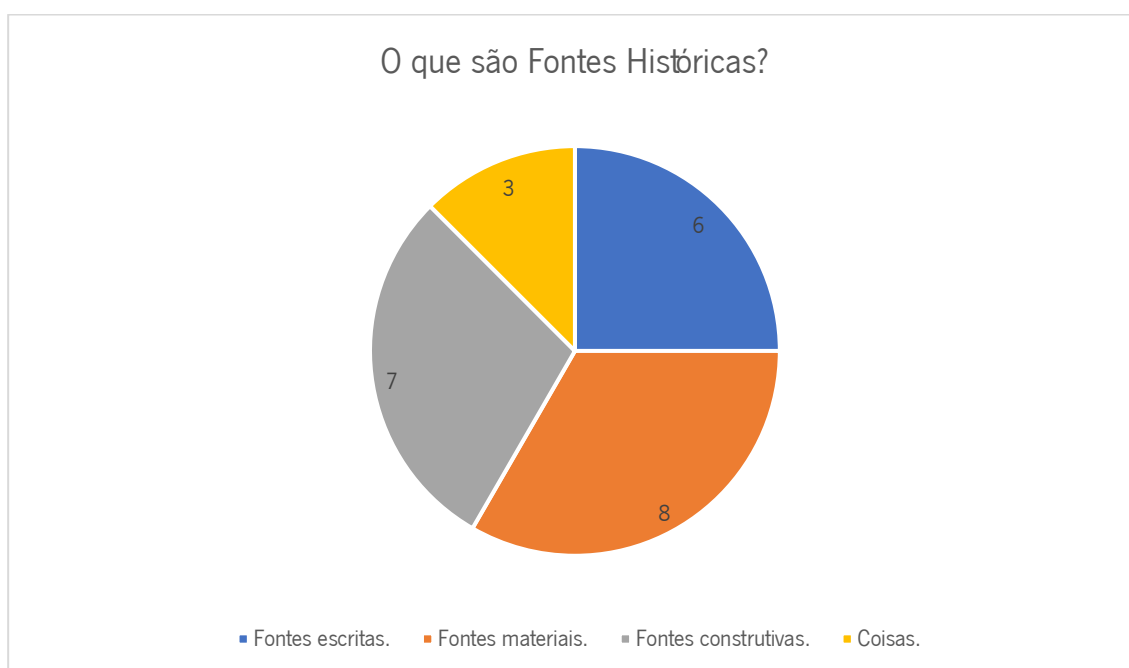
Na sexta questão, o estudante foi desafiado a explicar o que entendia por aculturação. É importante relembrar que o conceito já foi trabalhado em sala de aula pela professora cooperante quando lecionou os subdomínios “Contributos das primeiras civilizações”, “Os gregos no séc. V a.C.: exemplo de Atenas” e no início do “O mundo romano no apogeu do império” conforme as Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação – [ME], 2018, p.8). Contudo, as ideias dos estudantes sobre o conceito são muito confusas e imprecisas, como é demonstrado no subcapítulo “Análise das Ideias Prévias e Finais dos estudantes sobre o Conceito Substantivo de Aculturação”.

Na sétima questão, os estudantes foram confrontados com a questão “Os romanos aculturaram *Bracara Augusta*?”, desta questão, 17 estudantes responderam que sim, 2 estudantes responderam que não, outros 2 afirmaram que não sabiam a resposta, e 2 preferiram não responder. Dos 16 estudantes que procuraram argumentar a sua opinião, 7 apresentaram como argumento os hábitos e costumes adotados pelos Brácaros do povo romano, 3 apresentam como argumento, os monumentos romanos que tanto caracterizam a cidade de Braga, 2

estudantes apresentam na sua justificação tanto os hábitos e costumes como os monumentos romanos, e os restantes 4 justificam a sua opção tendo por base a virilidade do exército romano.

Na oitava questão, os estudantes foram desafiados a explicar o que são fontes históricas. Nas suas respostas, os estudantes apontam exemplos de fontes históricas mas não definem o conceito. No entanto, podemos observar no gráfico 4 que, para os mesmos, fontes históricas são na sua maioria fontes materiais, escritas e construtivas. Surge também, fruto desta atividade, a categoria “coisas”, mencionada por 3 estudantes que não clarificaram o conceito.

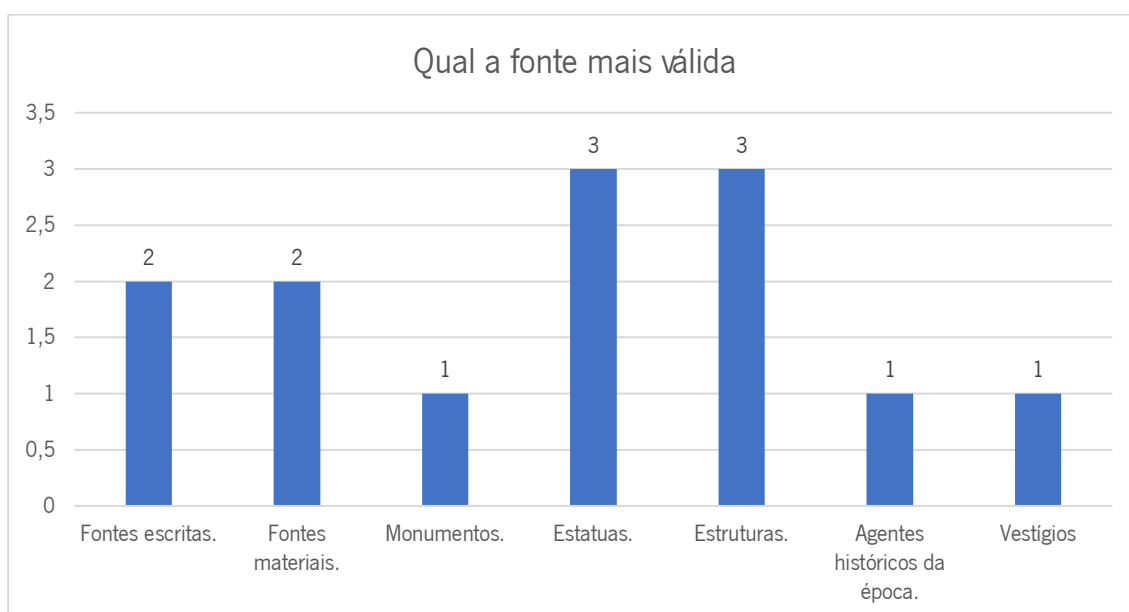
Gráfico 4- O que entendem os estudantes por Fonte Histórica.



Como será demonstrado ao longo deste relatório, a grande maioria dos estudantes acredita que a informação sobre um dado acontecimento histórico é observável através da fonte.

No seguimento deste exercício, na nona questão, o professor questionou os estudantes acerca de qual é a fonte mais válida e o porquê. Das ideias expressas nas respostas dos estudantes as estátuas e as estruturas foram as fontes mais referidas. Apesar de não constar no gráfico, 9 estudantes preferiram não responder ou apresentaram ideias “vazias” atendendo à questão colocada como por exemplo, “a dos romanos”, “eles eram lutadores” e “a que mostra o tempo e a descrição do espaço”. De todos os estudantes, apenas 1 afirmou que “todas as fontes possuem a sua verdade e a sua mentira”, não existindo uma mais válida que a outra. Apresenta-se no gráfico seguinte a distribuição das ideias dos estudantes pelas categorias que surgiram.

Gráfico 5 - Qual das Fontes Históricas é a mais válida para os estudantes.



Apesar do uso recorrente de fontes escritas, cartográficas e iconográficas em sala de aula pelos professores, os estudantes consideraram as fontes construídas ou materiais como as mais válidas, descartando por completo as fontes iconográficas e cartográficas desta lista. Apesar de não conter nenhuma fonte que suporte esta hipótese de trabalho, é possível que os estudantes priorizem as fontes materiais às restantes fontes, dado o importante património arqueológico de Braga.

Na décima questão, o estudante é desafiado a interrogar o seu objeto aos olhos do público durante um *talk show*. A maioria das questões colocadas estavam focalizadas na procura de saber a razão da escolha desse objeto. De seguida, as questões mais colocadas prendiam-se com as características materiais do objeto e as suas funções.

Tabela 3- Distribuição das questões dos estudantes ao seu objeto.

Questões feitas ao objeto	
Questões	Frequência
• Quantos anos tem?	3
• Onde foi feita?	2
• Porque escolheste esse objeto?	8
• Como foi construído?	2
• Porque tem essa cor?	2

• Porque te faz esse objeto lembrar Roma?	2
• É pesado?	3
• De que é feito?	2
• Como era usado?	3
• Para que servia?	3
• O que é?	2

O objetivo deste exercício era que o estudante, inconscientemente, formulasse questões de evidência ao objeto. Como se observa na tabela 3, a questão que mais se repete é “Porque escolheste esse objeto?”. No entanto, sem que o estudante se tenha apercebido, foi trabalhando o conceito metahistórico de evidência, e isso é visível em questões como “Quantos anos tem?”, “Onde foi feita?”, “Como foi construída?”, “Porque tem essa cor?”, “Como era usado?”, “Para que servia?” e “O que é?”.

Apesar de na questão, o professor não indicar um número máximo ou mínimo de perguntas, podemos ver no seguinte gráfico 4 que a moda se encontra nas duas questões por estudante.

Tabela 4- Número de questões elaboradas por estudante face ao seu objeto.

Quantidade de questões formuladas por estudante ao objeto.	
Número de questões	Número de estudantes
0	1
1	2
2	14
3	3
4	2
5	1

Finalmente, os estudantes tiveram de responder se seria possível ou não, os objetos do passado “contarem” a História do seu tempo ou das suas realidades sem que tenham essa intenção. Nas respostas apresentadas, 21 estudantes afirmam ser possível os objetos contarem a sua história, 1 estudante afirmou que os objetos não falam, portanto, não é possível que o objeto

conte as suas realidades, e, por último, um estudante afirmou que “depende”, visto que algumas estátuas e fontes escritas representaram/“contam” determinados acontecimentos históricos. Das justificações apresentadas, 74% dos estudantes afirmam que através da observação e da leitura da informação é possível saber a História ou as realidades do objeto.

Análise das ideias prévias dos estudantes que emergiram da atividade - POC (Palavra, Objeto e Cor)

Na questão 2 da ficha de levantamento de ideias prévias, os estudantes foram convidados a escolher um objeto que caracterize/identifique os romanos e a justificar a sua resposta. As ideias presentes nas justificações das escolhas dos estudantes fizeram emergir as seguintes categorias: “Ideias Vazias”, “Contemplação”, “Utilidade do artefacto no presente”, “Objeto útil para os romanos” e “Identificação dos romanos”. Apresentamos, de seguida, as características de cada uma das categorias referidas.

Objeto útil para os romanos: nesta categoria foram agrupadas as ideias dos estudantes que apenas descrevem a utilidade do objeto para os romanos. Por outras palavras, o estudante faz uma associação simples entre o artefacto e a sua utilidade/funcionalidade. Por exemplo:

1. “Uma espada, porque era o que usavam nas batalhas.”
2. “Um escudo, porque é um material que os romanos levavam para as batalhas.”

Contemplação: ideias que apontam para algum tipo de contemplação/admiração (pessoal, histórica e monetária) pelo objeto, como podemos comprovar no seguinte exemplo:

1. “Eu iria trazer um vaso artesanal, porque os acho muito interessantes por causa das suas pinturas”.
2. “Eu trazia um escudo vermelho, daria para me proteger e gostaria de ter em casa, seria bonito, pareceria um palácio.”

Ideia vazia: o estudante não respondeu ou diz que não sabe.

Utilidade do artefacto no presente: ideias que demonstram que o estudante idealiza um conflito tendo o objeto/artefacto uma relevante importância na sua proteção, como podemos confirmar no exemplo seguinte:

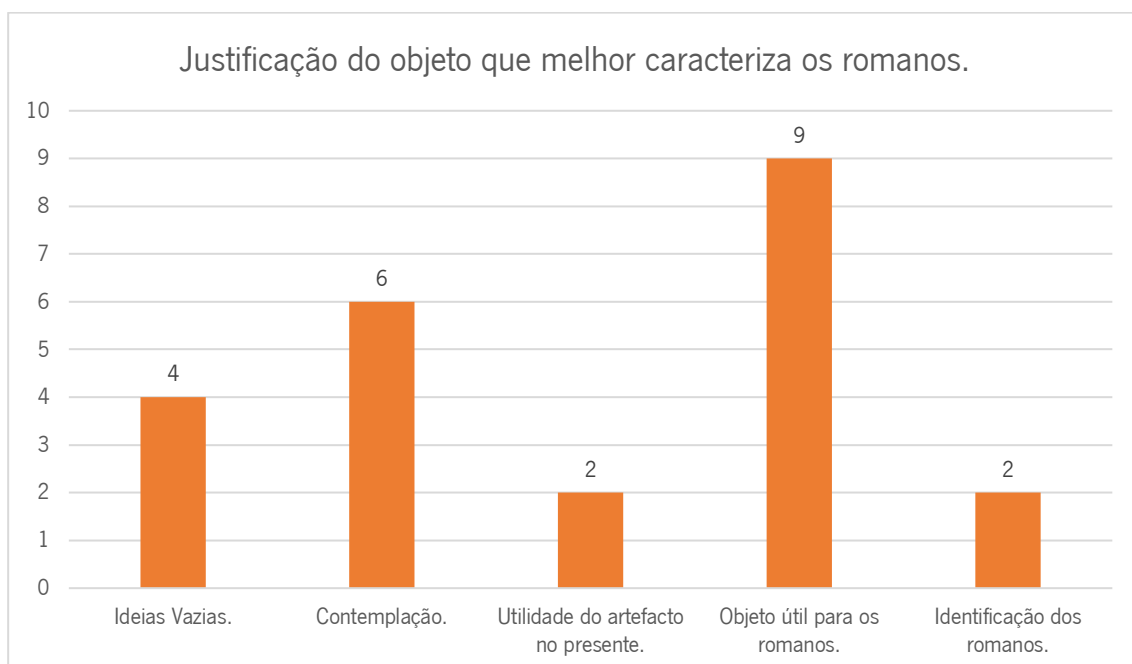
1. “Acho que escolhia o escudo, porque com ele poderia me proteger caso houvesse alguma catástrofe, e também acho que quando penso em escudo, lembra-me os romanos.”
2. “Uma lança, para me defender e porque seria um objeto histórico”

Identificação dos romanos: as ideias dos estudantes focalizam-se na procura de pormenorizar ou distinguir um dado grupo social, militar, económico ou político.

1. “Eu escolheria um capacete com penas, um dos mais conhecidos que identifica o exército romano.”

Como vimos anteriormente, dos 23 estudantes que constituem esta turma, 21 escolheram os “Materiais bélicos” como o objeto que melhor caracteriza/identifica os romanos. No entanto, podemos observar neste gráfico que o significado que cada estudante dá ao objeto não é tão uniforme como a seleção do mesmo. A categoria com maior expressividade é o “Objeto útil para os romanos” (9), de seguida a “Contemplanção do objeto” (6), com menos expressão temos 2 estudantes que pensam no objeto pela sua possível “Utilidade do artefacto no presente” e outros 2 como “Identificação dos romanos”. Dos 23 estudantes, quatro não justificaram a sua resposta, conforme se pode observar no gráfico 6.

Gráfico 6 - Categorização da justificação dos estudantes face ao objeto que, segundo eles, melhor caracteriza os romanos.



Na quarta questão da ficha de levantamento de ideias prévias, os estudantes foram convidados a escolher uma cor que caracterizasse os romanos e a justificar a sua resposta. As ideias presentes nas justificações das escolhas dos estudantes fizeram emergir as seguintes categorias: “Associação ao concreto”, “Atribuição de cor pelo significado”, “Concreto e significado” e “Incoerentes”. Apresentamos, de seguida, as características de cada uma das categorias referidas.

Associação ao concreto: esta categoria abrange as ideias dos estudantes que, na sua justificação, apresentam uma associação simples entre o objeto e a sua cor natural ou entre o objeto e o seu propósito. Por exemplo:

1. “Eu escolhi o cinzento porque me lembra o ferro que talvez usassem em algumas das suas armas.” (Associação entre o objeto e a sua cor natural)
2. “Porque nas batalhas havia muito sangue e eles na roupa, às vezes também tinham vermelho.” (Associação entre o objeto e o seu propósito)

Atribuição de cor pelo significado: as ideias dos estudantes em que estes atribuem um sentido, um feito, uma ação ou um adjetivo à cor. Por exemplo:

1. “Eu escolhi vermelho, porque acho que me lembra muito os romanos e também pela força e atitude que eles tinham.”

Concreto e significado: as ideias dos estudantes que, na sua justificação, atribuem um sentido, um feito, uma ação ou um adjetivo à cor, demonstrando uma maior complexidade da associação. Como podemos ver no exemplo seguinte:

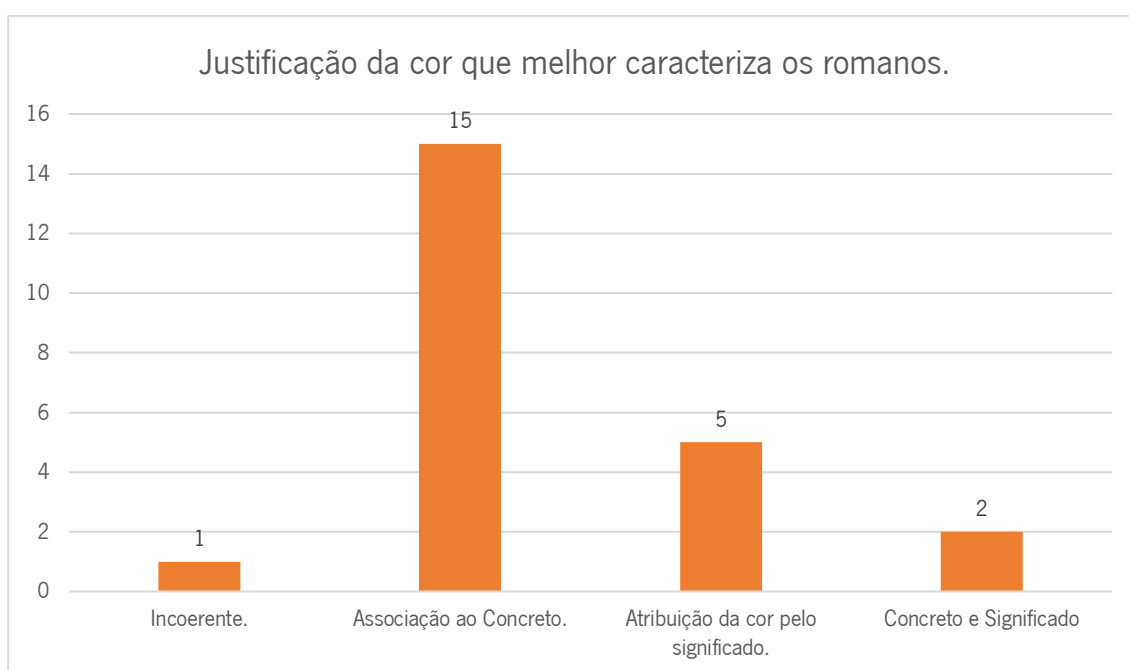
1. “O vermelho, lembra-me o Imperio Romano porque está presente em alguns símbolos que eu associo aos romanos. Os romanos são associados às guerras e às lutas (pelas terras...) e o vermelho lembra-me também essa parte, o sangue, a violência...”

Incoerentes: ideias confusas, imprecisas e que nada estão relacionadas com o tema debatido. Por exemplo:

1. “Porque a pedra é cinza.”

Em termos de distribuição das ideias prévias dos 23 estudantes da turma em estudo, a grande maioria (15) apresenta na sua justificação ideias que foram consideradas como uma “Associação ao Concreto”, a segunda categoria com maior expressividade (5) é a “Atribuição da cor pelo significado”, a terceira categoria com maior expressividade é “Concreto e Significado” representada por 2 estudantes, e por último, a categoria menos expressiva é a de “Ideias Incoerentes”, como é demonstrado no gráfico 7.

Gráfico 7- Distribuição das justificações dos estudantes face à cor que melhor caracteriza os romanos.



Para concluir a análise do POC, faltam analisar as palavras que, para os estudantes, melhor caracterizam os romanos. As ideias presentes nas justificações das escolhas dos estudantes fizeram emergir as seguintes categorias: “Um único elemento definidor”, “Dois ou mais elementos definidores”, “Foco na diferença”, “Ideia vazia”, “Empatia estereotipada”, “Foco na Curiosidade” e “Caso Particular”. Apresentamos, de seguida, as características de cada uma das categorias referidas.

Um único elemento definidor: esta categoria surgiu tendo por base as ideias dos estudantes que caracterizam todos os romanos num único adjetivo, qualidade, característica ou atributo. Como comprovam os seguintes exemplos:

1. “Eu escolhi esta palavra porque os romanos eram muito trabalhadores”
2. “Eu escolhi luta, porque os romanos eram muito lutadores.”

Dois ou mais elementos definidores: engloba as ideias presentes nas respostas dos estudantes que, caracterizam todos os romanos com dois ou mais adjetivos, qualidades, características ou atributos. Como demonstra o exemplo seguinte:

1. “Pois eles são lutadores e destemidos, pois eles lutam para defender o que é deles.”

Foco na diferença: integra as ideias dos estudantes que, na sua justificação, associam ou identificam as diferenças entre o tempo Passado e o tempo Presente. Como demonstra o exemplo seguinte:

1. “Porque nesta época 2021 nada é igual à Roma, por isso aquilo parece tudo antigo.”
2. “Pois o que tinha no passado é totalmente diferente do presente.”

Ideia vazia: o estudante não respondeu ou diz que não sabe.

Empatia estereotipada: ideias que parecem apontar para uma certa empatia com um agente histórico, um objeto arqueológico ou um dado acontecimento histórico. Como podemos observar no seguinte exemplo.

1. “Provavelmente se eu visse um viajante do tempo eu fugia ou batia-lhe porque ficava assustado e os romanos são considerados agressivos, por isso pensei que me iam matar, mas isso não aconteceu.”

Foco na Curiosidade: integra a curiosidade expressa na procura justificar a sua opção. Por exemplo:

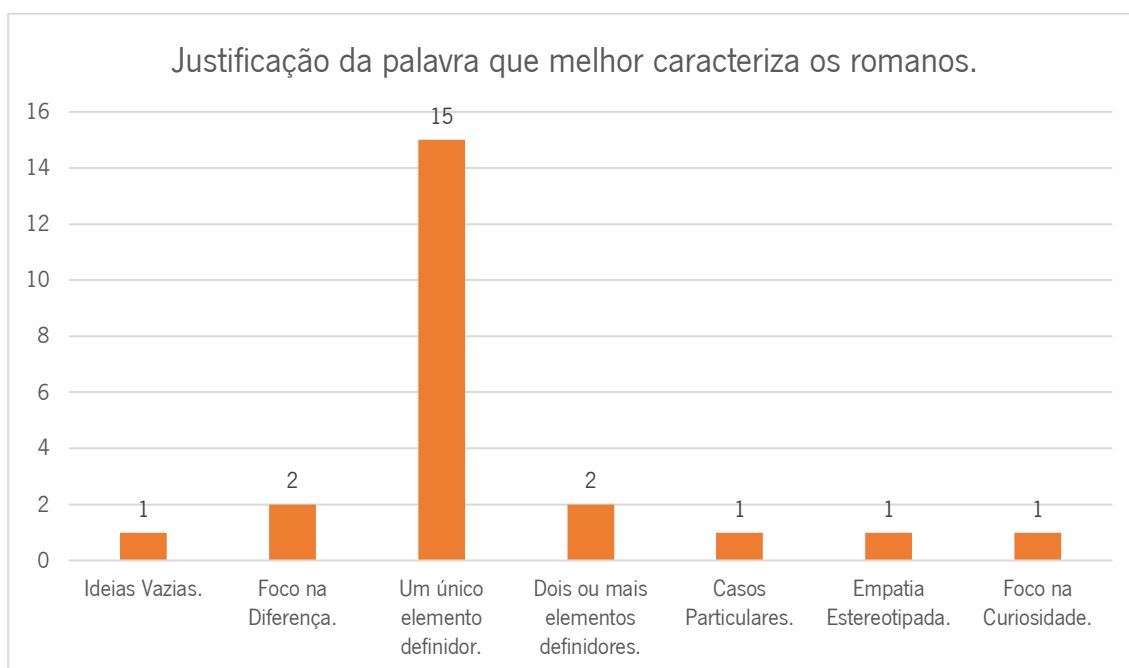
1. Pois, quando estive lá, ainda havia tanto para ver o que me fez ficar curiosa e querer voltar e explorar mais.”

Caso Particular: ideias que apresentam alguma peculiaridade. Como demonstra o seguinte exemplo:

1. “Vem logo esta palavra porque eles para mim são os mais importantes, porque eles protegem-nos do perigo.”

Em termos de distribuição das ideias prévias dos 23 estudantes da turma em estudo, a grande maioria (15) apresenta na sua justificação “Um único elemento definidor” como trabalhadores, guerreiros, fortes e organizados. Em seguida, as duas categorias com maior representatividade são “Foco na Diferença” e “Dois ou mais elementos definidores”, ambas integram as ideias de 2 estudantes. As categorias “Ideias Vazias”, “Empatia Estereotipada” e “Foco na Curiosidade”, integram as ideias de apenas um estudante cada, como se pode observar no seguinte gráfico.

Gráfico 8- Distribuição das justificações dos estudantes face às palavras que melhor caracteriza o povo romano.



Análise das ideias prévias dos estudantes que emergiram da questão “O que são fontes históricas? & Qual é a fonte histórica mais válida?”

Para categorizar as ideias prévias sobre o conceito substantivo de Fonte Histórica, optou-se por analisar a questão 8 e 9 da Ficha de Levantamento das Ideias Prévias tendo por inspiração as categorias da investigadora em Educação Histórica, Rosalyn Ashby (2003). Fruto da análise das ideias presentes nas respostas dos estudantes à oitava questão, “O que são fontes históricas?” surgiu a seguinte categorização: “Imagem do passado”, “Informação”, “Antiguidade”, “Ideia

Tautológica”, “Evidência num contexto mínimo” e “Incoerentes”. Apresentamos, de seguida, as características de cada uma das categorias referidas.

Imagem do passado: esta categoria é constituída por ideias de estudantes que idealizam o passado aos olhos do presente, como se a fonte oferecesse acesso direto ao passado histórico. Como é demonstrado nos seguintes exemplos:

1. “Fontes históricas são essa coisa que conseguimos saber o que houve no passado e o que aconteceu.”
2. “Fontes históricas são coisas que podem ver um pouco do passado através de esculturas, etc.”
3. “As fontes históricas são livros, textos, papéis, etc, que mostram o passado da história.”

Informação: esta categoria é constituída por ideias de estudantes que reconhecem a Fonte Histórica como elo de ligação passado-presente, no entanto, são assumidas como fonte de informação direta. Como demonstra os seguintes exemplos:

1. “Fontes históricas são sítios onde podemos retirar informações sobre, por exemplo Roma. Lá existe coisas que te podem ajudar a entender mais sobre Roma.”
2. “Para mim as fontes históricas são “objetos” que nos contam como era o tempo naquela altura.”

Antiguidade: esta categoria é constituída por ideias presentes nas respostas dos estudantes que, na sua justificação, assumem Fonte Histórica como algo antigo e intemporal. Como é demonstrado nos seguintes exemplos:

1. “As fontes históricas são coisas que foram descobertas.”
2. “São objetos que são do passado.”

Ideia Tautológica: esta categoria engloba ideias redundantes, não acrescentando nada além do conceito. Como evidencia o seguinte exemplo:

1. “As fontes históricas são fontes do passado ou fontes que ocorreram ao longo de anos.”

Evidência num contexto mínimo: engloba ideias expressas nas respostas dos estudantes em que estes compreendem que o passado histórico pode ser contextualizado a partir de fragmentos de evidência. Como demonstra os seguintes exemplos:

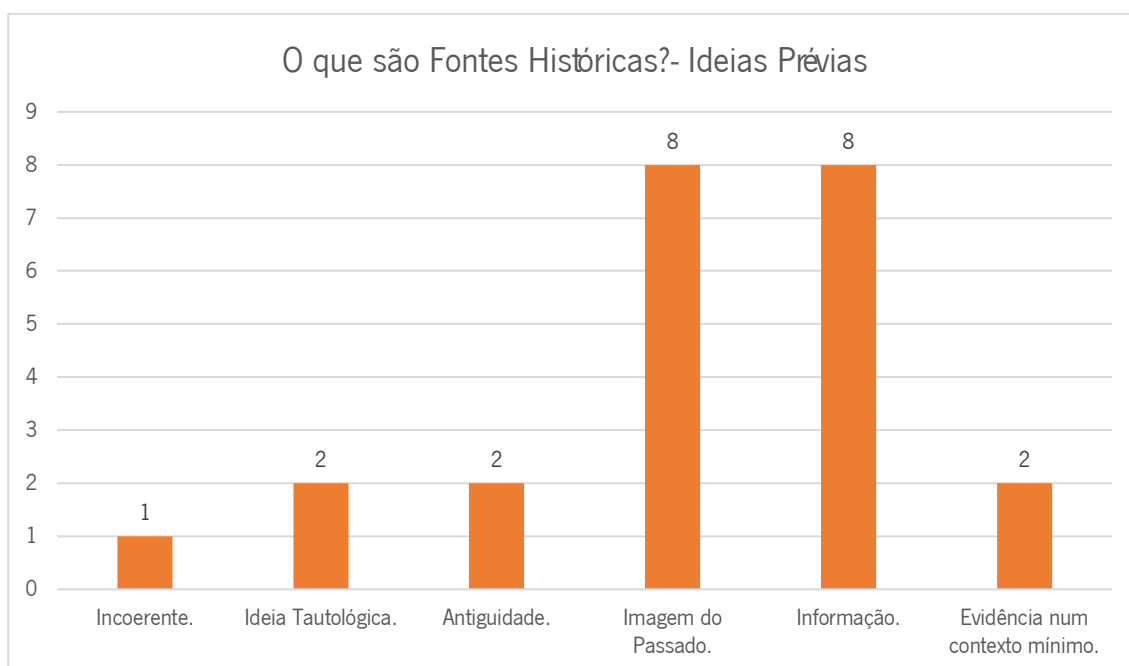
1. “Fontes históricas são monumentos, sítios, objetos, etc, que nos ajudam a perceber mais sobre essa altura.”
2. “Fontes históricas são objetos que nos permitem saber se “aquilo” existiu e serve como prova para comprovar a sua existência.”

Incoerentes: esta categoria abarca as ideias confusas e imprecisas. Por exemplo:

1. “Eu acho que as fontes históricas foram construídas pelos romanos e as casas deles”

Em termos de distribuição das ideias prévias dos 23 estudantes, as categorias com maior expressividade são “Imagem do Passado” e “Informação”. Em seguida, temos a categoria de “Evidência num contexto mínimo”, “Ideia Tautológica” e “Antiguidade”. A categoria menos expressiva é a de “Ideias Incoerentes”, como se observa no gráfico 13.

Gráfico 9- Categorização das ideias prévias dos estudantes sobre o conceito substantivo de Fonte Histórica.



Fruto da análise das ideias presentes nas repostas dos estudantes à nona questão: “O que são fontes históricas?” surgiu a seguinte categorização: “Ideia Vazia”, “Incoerente”,

“Injustificada”, “Imagem do passado”, “Antiguidade”, “Testemunha”, “Informação”, “Ideia de Evidência Emergente” e “Objetividade Positiva”. Apresentamos, de seguida, as características de cada uma das categorias referidas.

Ideia Vazia: o estudante não respondeu ou diz que não sabe.

Incoerentes: ideias confusas, imprecisas e que nada estão relacionadas com o tema debatido. Por exemplo:

1. “Eles eram lutadores e brutos.”
2. “A fonte dos romanos.”

Injustificada: esta categoria é constituída por ideias soltas e não justificadas. Como por exemplo:

1. “Provavelmente grandes construções.”
2. “Eu acho que são os monumentos e os vestígios”

Imagem do passado: esta categoria é constituída por ideias de estudantes que idealizam o passado aos olhos do presente, como se a fonte oferecesse acesso direto ao passado histórico. Como é demonstrado nos seguintes exemplos:

1. “Acho que a fonte mais válida é as estatuas que diziam muito sobre a sua cultura.”
2. “Seria as estatuas porque diziam muito sobre eles.”

Antiguidade: esta categoria é constituída por ideias presentes nas respostas dos estudantes que, na sua justificação, assumem Fonte Histórica como algo antigo e intemporal. Como é demonstrado nos seguintes exemplos:

1. “Objetos que ficaram são do passado.”
2. “A fonte mais válida é o que eles deixaram.”

Testemunha: esta categoria é constituída pelas ideias expressas nas respostas dos estudantes que consideram as testemunhas ou testemunhos a fonte mais válida da História.

1. “Para mim, a fonte mais válida é o próprio membro do exército, isto é, à conversa com ele conseguimos saber mais sobre os romanos.”
2. “O papel, a folha escrita porque foi escrita por o Homem daquela época e sabemos que é verdade.”

Informação: esta categoria é constituída por ideias de estudantes que reconhecem a Fonte Histórica como elo de ligação passado-presente, no entanto, são assumidas como fonte de informação direta. Como demonstra os seguintes exemplos:

1. “Para mim são as estatuas que eles construíam porque sempre tiveram algum significado.”

Ideia de Evidência Emergente: esta categoria abrange as ideias presentes nas respostas dos estudantes que reconhecem a necessidade de interpretar a Fonte Histórica para compreender determinado contexto histórico. Como podemos inferir nos seguintes exemplos:

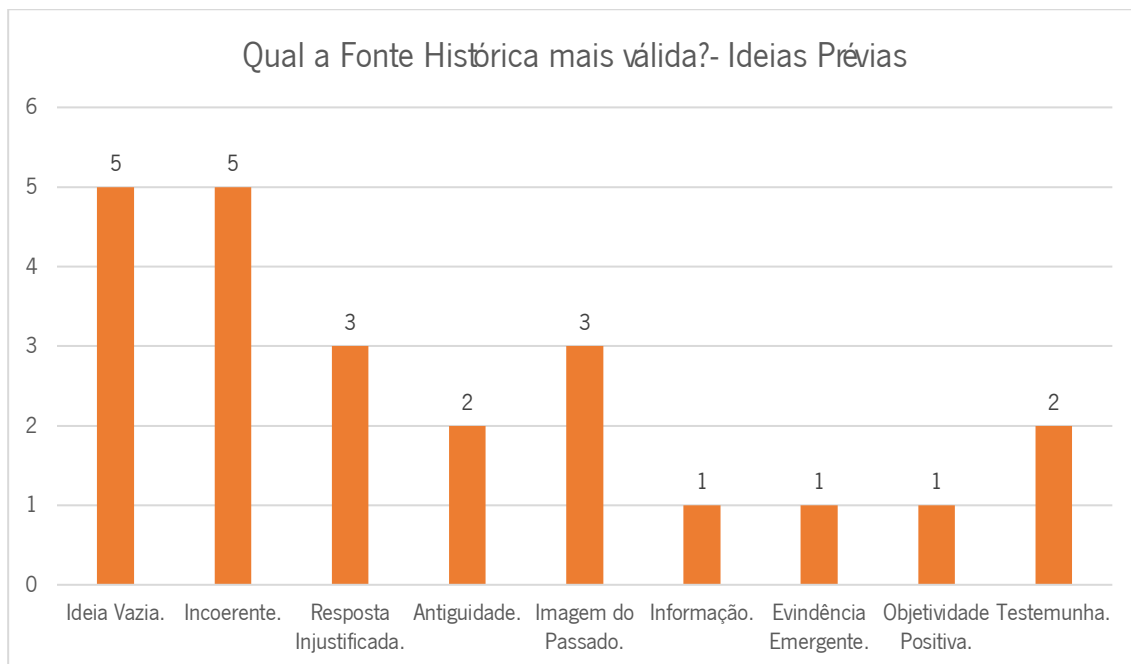
1. “Nenhuma, todas as fontes têm a sua realidade e a sua mentira.”

Objetividade Positiva: esta categoria inclui as ideias que apresentam a procura de uma informação única e objetiva com pendor positivista. Como demonstra o exemplo seguinte:

1. “A fonte mais válida talvez fosse o documento escrito pois exprime o que eles faziam, já as pinturas podiam ter vários significados.”

Em termos de distribuição das ideias prévias dos 23 estudantes, as categorias com maior expressividade são “Ideias Vazias” e “Ideias Incoerentes” com 5 estudantes, a categoria de “Ideia Injustificada” e “Imagem do Passado” com 3 estudantes. Já no grupo das categorias com menos representatividade temos a categoria “Antiguidade” e “Testemunha” com 2 estudantes e “Informação”, “Evidência Emergente” e “Objetividade Positiva” com apenas 1 estudante, como se observa no Gráfico seguinte.

Gráfico 10 - Categorização das ideias prévias dos estudantes quanto à questão "Qual a Fonte Histórica mais válida?".



Análise das ideias dos estudantes que emergiram da atividade dos sinalizadores – Conceito de Aculturação

Como foi referido anteriormente, o conceito de Aculturação foi desenvolvido no decorrer da atividade dos sinalizadores. No primeiro diapositivo, o professor projetou uma fonte iconográfica de um índio mexicano a beber Coca-Cola e questionou os estudantes se estavam perante, ou não, um exemplo de aculturação. Nesta primeira questão 22 estudantes levantaram o sinalizador verde e só 1 estudante levantou o sinalizador vermelho.

No segundo diapositivo, foi projetado o panteão romano e novamente questionado se estamos perante, ou não, um exemplo de aculturação. Neste exemplo, todos os estudantes levantaram o sinalizador verde, isto porque, em aulas transatas, a professora cooperante trabalhou, de forma clara e concisa, a integração dos deuses gregos no panteão romano após a sua conquista.

No terceiro diapositivo, foi projetada uma fonte escrita referente ao *McDonald's*. Mais uma vez, os estudantes são questionados se estão, ou não, perante um exemplo de aculturação. Neste exemplo, 8 estudantes levantaram o sinalizador verde e os restantes 15 levantaram o sinalizador vermelho. Quando os estudantes foram convidados pelo professor a justificar a sua

opinião, a grande maioria dos estudantes que levantou o sinalizador vermelho acreditavam que a rede *McDonald's* era apenas uma cadeia de restaurantes e, por esse motivo, não seria um exemplo de aculturação. Por outro lado, os estudantes que concordaram com esta afirmação defendem que, a cultura do *fast-food*, foi importada dos EUA, e por esse motivo estamos perante um exemplo de aculturação.

No quarto diapositivo, foram projetadas duas fontes escritas com a seguinte informação, “Eles vieram de repente e fugimos todos de casa, só tivemos tempo de esconder na pocilga dos porcos, mas, nem todos conseguimos. Os que foram apanhados foram cortados aos bocados para que os que estavam escondidos acabassem por aparecer, mas conseguimos ficar em silêncio”

“Tocaram o sino da igreja e as pessoas saíram de casa e reuniram-se no meio da aldeia, como costumavam fazer quando era preciso dar alguma informação importante. Eles mandaram as crianças embora e pegaram fogo às pessoas que não fossem muçulmanas e quem tentava fugir era morto a tiro”. Testemunho de um grupo de sobreviventes de ataques religiosos em Moçambique *in* ecclesia.pt

Quando confrontados com esta informação, 19 estudantes levantaram o sinalizador vermelho e 4 o sinalizador verde. Para os 19 estudantes que levantaram o sinalizador vermelho, a aculturação deve ocorrer de forma natural, ao contrário deste exemplo onde a fé na religião muçulmana é imposta/forçada através do medo e do terror. Ainda durante o debate, sem a intervenção de nenhum dos docentes, os 4 estudantes que levantaram o sinalizador verde, concordaram com as afirmações da outra vertente alterando a cor do seu sinalizador.

No quinto diapositivo foram projetados os seguintes adágios populares, “Quem tem boca vai a Roma”, “Todos os caminhos vão dar a Roma”, “Em Roma, sê romano” e “Roma e Pavia não se fizeram num dia”. Após a leitura, 17 estudantes levantaram o sinalizador verde e 6 levantaram o sinalizador vermelho. No decorrer do debate, o professor convidou ambas as partes a justificar a sua opinião. Os estudantes que acreditavam estar perante um exemplo de aculturação referiram que, estes adágios seriam de origem romana ou de Roma, e que por este motivo, estas expressões só podiam ter sido “importadas”. Por outro lado, os estudantes que discordavam apresentaram como argumento a banalidade e antiguidade dos adágios.

No diapositivo seguinte foi apresentada aos estudantes uma fonte iconográfica referente ao *Halloween*, e como seria de esperar, todos os estudantes levantaram o sinalizador verde, indicando que este tema já teria sido trabalhado pela professora de Inglês.

No sétimo diapositivo foram projetadas algumas ilustrações de calças de ganga. Apesar da admiração dos estudantes, 22 levantaram o sinalizador verde e só 1 levantou o sinalizador vermelho. Quando questionado pelo professor, o mesmo explicou que dada a banalidades das calças de ganga, nunca pensou estar perante um exemplo de aculturação. Neste exato momento, a professora cooperante interferiu na aula, e, como agente histórico, recordou a primeira vez que usou calças de ganga e os efeitos destas na nossa sociedade.

No oitavo diapositivo, o professor projetou duas fontes iconográficas gastronómicas, uma pizza e um prato de esparguete à bolonhesa. Perante este exemplo, todos os 23 estudantes levantaram o sinalizador verde, aferindo em uníssono que estavam perante refeições de origem italiana.

Com o intuito de aprofundar o conhecimento dos estudantes e encerrar esta primeira parte do jogo referente ao conceito substantivo de aculturação, o professor facultou a exposição e clarificação de dúvidas, terminado com a projeção do conceito de aculturação abaixo transcrito.

“Processo de adaptação de um grupo ou povo a uma cultura diferente da sua. Os grupos minoritários ou os povos que se encontram sob dominação externa têm tendência para absorver a cultura dominante. Considera-se que este processo é tanto mais fácil e profundo quanto maior for o desnível civilizacional entre os dois grupos.” Célia Costa, Maria Antónia e Monterroso Rosas, autoras do manual escolar de História do 10º ano, *Um Novo Tempo da História*, 2014

Análise das ideias dos estudantes que emergiram da atividade dos sinalizadores – Conceito de Fonte Histórica

Na continuidade da atividade dos sinalizadores, foi desenvolvido o conceito de Fonte Histórica. Na atividade dos sinalizadores, o professor questionou os estudantes se os achados arqueológicos (artefactos), as estátuas, as obras historiográficas, os testemunhos vivos (agentes históricos) e as pinturas seriam ou não fontes históricas. Nestes exemplos, todos os estudantes levantaram o sinalizador verde.

No seguimento da atividade, o professor projetou para o quadro um pequeno trecho do filme *Gladiador*, um monumento (coliseu de Roma) e alguns exemplos de jogos. Isto porque, da análise do exercício de ideias prévias foi possível constatar que muitos estudantes possuem ideias baseadas em filmes (ex: *Gladiador*) ou jogos (ex: *Assassin's Creed*). Quando questionados sobre a validade destas fontes, 22 estudantes levantaram o sinalizador verde e apenas 1 levantou o sinalizador vermelho. Os estudantes do sinalizador verde afirmam que, tanto os filmes como os jogos podem facilitar as aprendizagens por reproduzirem um dado acontecimento da história, facilitando a sua perceção e compreensão. Por outro lado, o estudante que levantou o sinalizador vermelho argumenta que, só filmes e jogos históricos é que podem ser considerados fontes históricas, descartando desta lista todos os jogos e filmes que não apresentam bases históricas.

No terceiro diapositivo, o professor projetou para o quadro uma capa da revista da *National Geographic*. Neste exercício, 11 estudantes levantaram o sinalizador verde e 12 levantaram o sinalizador vermelho. No decorrer do debate, os estudantes que levantaram o sinalizador vermelho, apresentaram como principal argumento a “autenticidade/validade” da informação presente nas revistas, nomeadamente nas revistas “cor-de-rosa”, por estas serem pouco científicas, distorcidas da realidade e escritas para as massas. Os estudantes que levantaram o sinalizador verde, afirmavam que, através da informação presente nas revistas “cor-de-rosa”, o historiador conseguia saber quais os programas mais vistos, quais os assuntos mais debatidos, o que passava na televisão portuguesa.

No sexto diapositivo foi questionado se a música seria ou não uma fonte histórica. Vinte e um estudantes levantaram o sinalizador verde contra 2 que levantaram o sinalizador vermelho. No seguimento do debate, alguns estudantes apresentaram como argumento a música do compositor Zeca Afonso - *Grândola, Vila Morena*. Isto resultado de uma atividade em prática sobre o 25 de abril.

No seguimento da atividade, no sétimo diapositivo, quando questionados se a rádio é, ou não, uma fonte histórica, a turma quase que se dividiu (14 verde contra 9 vermelho). Os estudantes que levantaram o sinalizador verde defendem que, se a música é uma fonte histórica, o meio pela qual esta chega à sociedade também o deve ser. Por outro lado, os estudantes do sinalizador vermelho afirmam que, como à imagem das revistas, existem rádios “cor-de-rosa”.

Por fim, no décimo primeiro diapositivo, todos os 23 estudantes defendem que as redes sociais são fontes históricas afirmando que, muito do seu conhecimento é desenvolvido através destas plataformas.

Mesmo antes de concluir a aula, o professor projetou para o quadro a seguinte definição de fonte histórica e, em simultâneo, procurou clarificar e responder a todas as questões e dúvidas apresentadas pelos estudantes.

“Fonte Histórica” é tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no Presente.” José Barros, Historiador Brasileiro do século XXI, *Fontes Históricas*, 2019.

Análise das ideias dos estudantes que emergiram das questões de evidência realizadas pelos estudantes ao artefacto em estudo, no decorrer da atividade *Gallery Walk*

Para que esta atividade fosse bem sucedida, todos os grupos de trabalho deveriam questionar o artefacto com questões de evidência, na tentativa de o fazer “contar” a História do seu tempo ou das suas realidades.

A aplicação desta atividade seguiu conforme o planeado e todos os grupos de trabalho participaram ativamente no projeto que resultou num total de 48 questões distribuídas por 6 cartolinas. Contudo, das 48 questões analisadas, poucas são as questões onde o estudante aprofunda o conceito de evidência e desta compreende a História do artefacto, do monumento e a sua importância para o Mundo Romano.

Em vez disso, os estudantes focaram a sua atenção na utilidade, nas características construtivas, no valor monetário atual e no contexto criado em torno do artefacto, como demonstram os seguintes exemplos:

1. “Quantos litros armazena o artefacto?” (grupo da Ânfora)
R: “Aproximadamente 10 litros.”
2. “Para que servia?” (grupo do Aribalo)
R: “Para transportar óleos que serviam no tratamento das termas.”

Apesar da participação ativa dos estudantes nesta atividade, apenas 5 das 48 questões elaboradas é que apresentam uma inferência que vai para além da utilidade, como demonstram os seguintes exemplos:

1. “Podemos tirar informação das lápides?” (Grupo da urna)

R: “ Sim, quem morreu e com que idade morrei.”

2. “Porque foste criada?” (Grupo da máscara)

R: “Para entreter os cidadãos de Roma.”

Análise das ideias finais dos estudantes que emergiram do exercício de metacognição

Na primeira questão, o estudante é convidado a explicar o que entende agora por aculturação. Este conceito foi trabalhado na aula do dia 16 de abril através do jogo dos sinalizadores.

Na segunda questão, os estudantes tiveram de pensar se os romanos aculturaram ou não *Bracara Augusta*. Dos 23 estudantes inquiridos, 22 responderam que sim, e 1 respondeu que não, observando, desta forma, uma evolução conceptual face às ideias presentes nas à ficha de levantamento de ideias prévias. Nesta questão, podemos observa que, 9% dos estudantes não justificaram a sua resposta, 13% dos estudantes mantiveram a sua ideia que fez emergir a categoria de “Ideias Incoerentes”, 39% dos estudantes apresentaram ideias que apontam para o “Legado Patrimonial Monumental”, 17% dos estudantes apresentaram ideias consideradas com um “Legado Patrimonial Cultural” e os restantes 13% apresentam ideias em linha com um “Legado Patrimonial Monumental e Cultural”. Exemplos das ideias dos estudantes? Não colocou???

Na terceira questão, os estudantes deveriam indicar que tipo de fontes históricas podem ser usadas para se fazer história. As respostas dos estudantes podem ser observadas na tabela 5.

Tabela 5- As fontes que para os estudantes podem ser usadas para se fazer História.

Ideias Finais: Pergunta N° 3	
Tipo de fontes históricas.	Frequência
• Fontes Materiais;	22
• Fontes Audiovisuais; (jogos e filmes)	2
• Fontes escritas;	11
• Fontes monumentais;	11
• Culturais;	1

• Fontes iconográficas.	1
-------------------------	---

Ao compararmos as respostas dadas pelos estudantes neste exercício de metacognição, com as respostas dadas pelos mesmos no exercício de levantamento das ideias prévias, podemos observar que os estudantes indicam o dobro das fontes que, para eles, podem ser usadas para se fazer História. Observamos ainda, algumas referências às fontes iconográficas, audiovisuais e culturais, que no exercício de levantamento de ideias prévias não foram mencionadas pelos estudantes. De um modo geral, pode-se afirmar que o jogo dos sinalizadores e a atividade arqueológica proporcionou uma complexificação de ideias dos estudantes acerca deste importante conceito da História.

Na quarta questão os estudantes tinham de pensar se os objetos do passado podem, ou não, contar-nos a história do seu tempo ou das suas realidades. Do exercício de levantamento de ideias prévias para o exercício de metacognição contabilizamos um aumento de 21 para 23 estudantes que afirmam ser possível os objetos contarem a história do seu tempo ou das suas realidades. No entanto, esta não foi a única progressão observada nesta resposta, pois, 26% dos estudantes na sua justificação admitem que, para o objeto contar a história do seu tempo e das suas realidades, é necessário que o historiador lhe faça perguntas.

Na quinta questão, o professor questionou os estudantes se ainda consideram o objeto que reproduziram em pasta de modelar no exercício das ideias prévias, o que melhor caracteriza os romanos, dando a possibilidade de selecionar um outro e justificar esta escolha. Dos 23 estudantes, 4 consideram existir objetos que melhor caracterizam os romanos, substituindo o objeto inicial de pedra preciosa para moedas, de armadura, também, para moedas, de espada para vaso artesanal e de escudo para espada. A justificação apresentada pelos 4 estudantes para substituir o objeto parte da utilidade e frequência que estes seriam empregues pelos romanos. Desta forma, contabiliza-se uma redução dos objetos da categoria Bélica de 21 para 18, um aumento de 1 para 4 objetos da categoria Objetos do Quotidiano e um suprimir da categoria “Outros”.

No decorrer do exercício de metacognição o professor aplicou um exercício designado de “Agora penso no que”. Neste exercício, o estudante deve indicar o que mais gostou de aprender ou fazer, que aprendizagens ficaram consolidadas, se possui alguma dúvida sobre o tema trabalhado, o que gostava de saber mais e melhor, e, por último, o que menos gostou de aprender ou fazer. Da observação e análise dos dados podemos constatar que, 48% dos estudantes da

turma gostaram de fazer a atividade arqueológica, 30% gostou mais da atividade do *Gallery Walk* e os restantes 22% gostaram de todas as atividades em geral. Da análise às respostas dos estudantes sobre quais as aprendizagens mais consolidadas, 48% dos estudantes afirmam que aprenderam mais e melhor sobre o mundo romano, 30% afirma que aprendeu sobre a produção, características e utilidades dos artefactos arqueológicos, 13% afirmam que a aprendizagem melhor consolidada foi o conceito de fontes históricas, e os restantes 9% apontam os hábitos e costumes. Da análise às respostas dos estudantes sobre quais as dúvidas que persistiram ou surgiram ao longo das atividades, 39% dos estudantes apresentam dúvidas, no entanto, relacionadas na sua grande maioria com o artefacto ou com a atividade arqueológica a si associada, como a sua produção, preservação, tradução e catalogação dos artefactos. É importante referir que apenas 1 estudante afirma sentir dúvidas no conceito substantivo de aculturação. Da análise à questão, o que gostariam de saber mais, 61% dos estudantes afirma querer saber mais e melhor sobre os artefactos trabalhados por si ou pelos restantes grupos, 9% gostavam de aprender mais sobre o quotidiano dos romanos, e, de novo, 1 estudante afirma que gostava de aprender mais sobre o conceito de aculturação. Já da análise à questão, o que os estudantes menos gostaram de fazer ou aprender, 48% dos estudantes não gostaram de comentar o trabalho dos restantes grupos na atividade do *Gallery Walk*, 13% não gostaram da atividade ou parte da atividade arqueológica, e, 22% afirmam que gostaram de tudo.

Por fim, na sexta e última questão desta atividade, o professor perguntou se os estudantes se sentiram verdadeiros arqueólogos, 87% destes responderam que sim, que gostaram muito das atividades e que adorariam repeti-las trabalhando outros artefactos e monumentos, e os restantes 13% dos estudantes não se sentiram verdadeiros arqueólogos porque não gostaram da atividade arqueológica proposta, afirmando que o professor desenvolveu atividade mais divertidas para uns grupos do que para outros.

Análise das Ideias Prévias e Finais dos estudantes sobre o Conceito substantivo de Aculturação

As ideias prévias e finais dos estudantes sobre o conceito substantivo de aculturação, fizeram emergir as seguintes categorias: “Incoerente”, “Ideia de Senso Comum”, “Ideia vazia”, “Legado patrimonial” e “Ideia Aproximada Restrita”. Apresentamos, de seguida, as características de cada uma das categorias referidas.

Incoerente: ideias confusas, imprecisas e que nada estão relacionadas com o tema debatido. Por exemplo:

1. “Conceito de aculturação é o faziam no dia-a-dia.”
2. “São pessoas lutadoras que não desistem facilmente.”

Ideia de Senso Comum: ideias presentes nas respostas dos estudantes que surgiram dos media, do seu quotidiano, da comunidade em que se inserem. Como demonstra os seguintes exemplos:

1. “Eu acho que o conceito de aculturação é a cultura que o Império Romano tinha, o seu tipo de cultura, também os seus objetos e a sua influência noutras terras.”
2. “O conceito de aculturação é quais eram as suas culturas, quais eram por exemplo, as suas festividades.”

Ideia vazia: o estudante não respondeu ou diz que não sabe.

Legado patrimonial: integra as ideias que apontam que o conceito de aculturação está associado ao património cultural material e imaterial. Como demonstram os próximos dois exemplos:

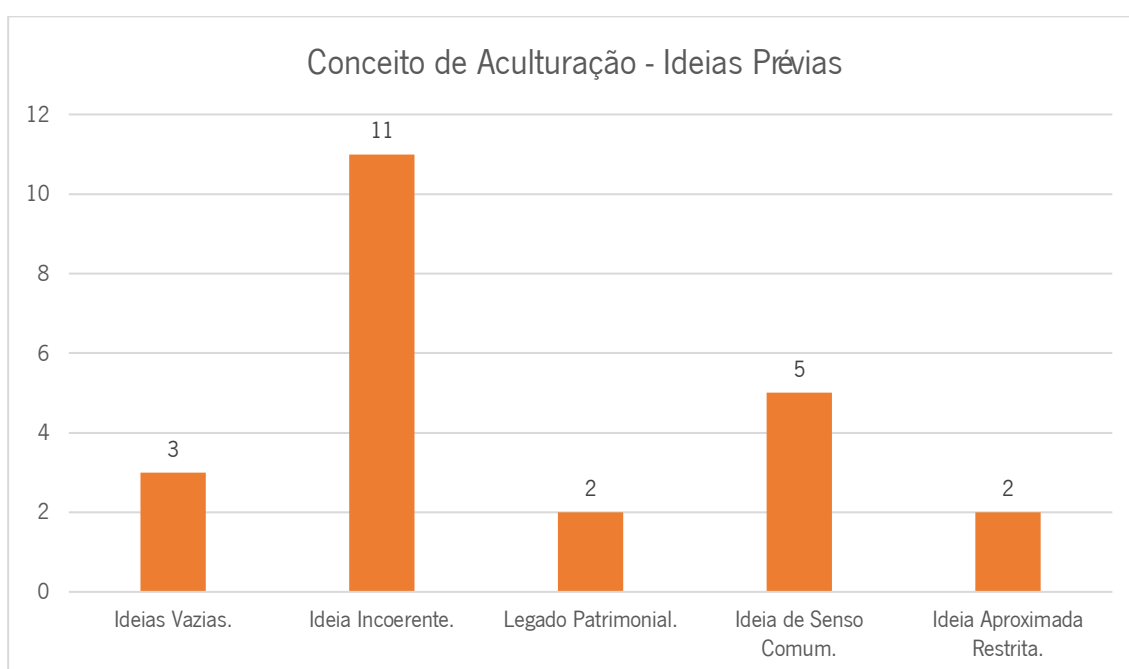
1. “Acho que aculturação é a cultura que *Bracara Augusta* tinha (a forma de eles se vestir, os seus trabalhos.”
2. “Aculturar é deixar edifícios, cultura no devido lugar onde foi conquistado.”

Ideia Aproximada Restrita: engloba as ideias presentes nas respostas dos estudantes, na sua justificação, demonstram algum conhecimento, embora restrito, do conceito a ser trabalhado. Como podemos averiguar nos seguintes exemplos:

1. “Aculturação é quando, por influência de outra população são mudados os costumes.”
2. “Eu acho que aculturação é o conceito que se refere a um lugar que começa a utilizar a cultura de alguém, como por exemplo, os romanos conquistaram *Bracara Augusta* e os habitantes desta começaram a utilizar a cultura dos romanos.”

Em termos de distribuição das ideias prévias dos 23 estudantes sobre o conceito substantivo de aculturação, a categoria com maior expressividade é a categoria de “Ideias Incoerentes” (11), em seguida as “Ideias de Senso Comum” (5), posteriormente as “Ideias Vazias” com 3 representantes e por último, a categoria de “Legado Patrimonial” e “Ideia Aproximada Restrita” com 2 representantes, conforme se pode observar no Gráfico seguinte.

Gráfico 11 - Categorização das ideias prévias dos estudantes quanto ao conceito substantivo de Aculturação.



No exercício de Metacognição aplicado no dia 23 de abril, os estudantes são convidados a explicar, o que entendem agora por aculturação após o tema, ter sido trabalhado em sala de aula no dia 16 de abril. Deste exercício surge a seguinte categorização: “Incoerentes”, “Ideias de Senso Comum”, “Ideia Aproximada” e “Ideia Tautológica”. Apresentamos, de seguida, as características de cada uma das categorias referidas.

Incoerentes: ideias confusas, imprecisas e que nada estão relacionadas com o tema debatido. Por exemplo:

1. “Acho que é mudar a cultura.”
2. “Aculturação é o modo de desenvolvimento dos povos durante anos melhorando aspetos e trocando outros.”

Ideias de Senso Comum: ideias presentes nas respostas dos estudantes que surgiram dos media, do seu quotidiano, da comunidade em que se inserem. Como demonstra os seguintes exemplos:

1. “Aculturação é implementar culturas de uma sociedade em outras sociedades.”
2. “Aculturação é a junção ou a prática de outras culturas.”

Ideia Aproximada: esta categoria engloba as ideias que demonstram algum conhecimento acerca do conceito, aproximando-se de uma conceção historicamente contextualizada, como é demonstrado nos seguintes exemplos:

1. “Agora o que eu entendo por aculturação é que é o percurso de uma sociedade que começa a praticar uma cultura que não lhe pertence.”
2. “Aculturação é o processo de uma sociedade começar a utilizar a cultura e alguns movimentos e passagens que não são próprios da sua cultura e local.”

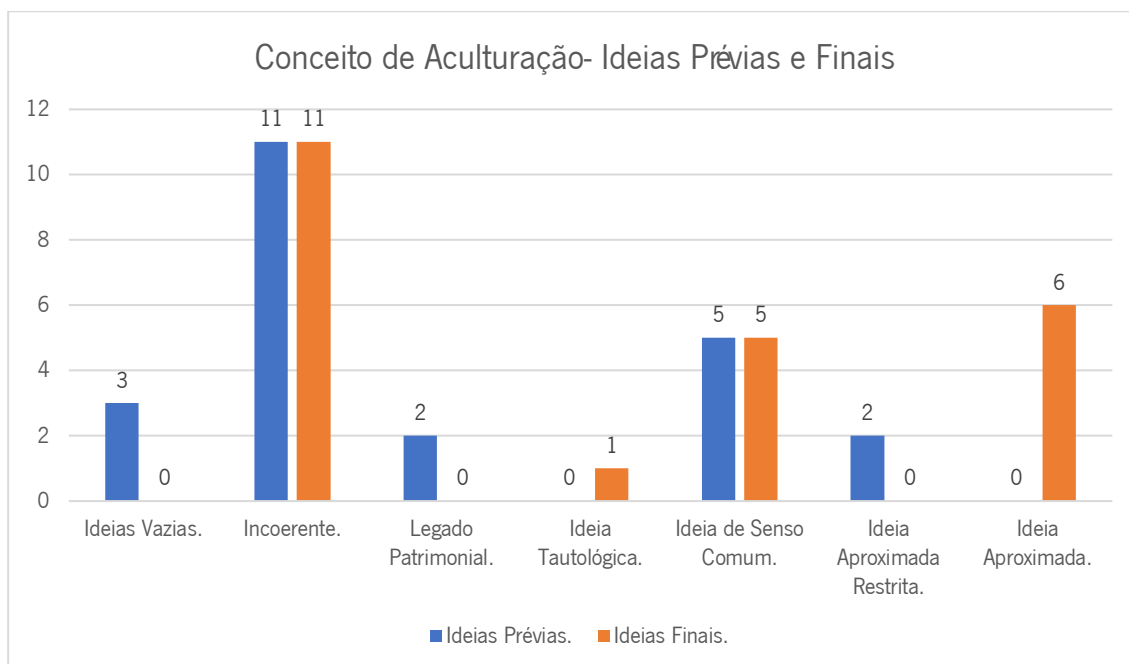
Ideia Tautológica: esta categoria engloba ideias redundantes, não acrescentando nada além do conceito. Como evidencia o seguinte exemplo:

1. “Eu entendo que aculturação é uma forma de aculturar.”

Em termos de distribuição das ideias finais dos 23 estudantes sobre o conceito substantivo de aculturação, a categoria com maior expressividade, continua a ser a categoria de Ideias “Incoerentes” com 11 representantes, em seguida as “Ideias Aproximadas” com 6 representantes, posteriormente as “Ideias de Senso Comum” com 5 representantes, e por fim, com apenas 1 representante as “Ideias Tautológicas”.

No gráfico seguinte, podemos comparar as Ideias Prévias e Finais dos 23 estudantes sobre o conceito substantivo de Aculturação. Neste gráfico podemos observar que a representatividade das “Ideias Incoerentes” se mantém (11) e o mesmo acontece com as “Ideias de Senso Comum” (5). Por outro lado, existe uma evolução conceptual, pois deixam de existir “Ideias Vazias”, “Ideias de Legado Patrimonial” e “Ideias Aproximadas Restritas”, passando a existir 1 estudante com “Ideias Tautológicas” e 6 estudantes com “Ideias Aproximadas”.

Gráfico 12 - Categorização das ideias prévias e finais dos estudantes quanto ao conceito substantivo de Aculturação.



Análise das ideias prévias e finais dos estudantes que emergiram da questão “Os romanos aculturaram *Bracara Augusta*?”

Ainda dentro do conceito em estudo, o professor questionou os seus estudantes sobre a possibilidade de *Bracara Augusta* ter sido aculturada ou não pelos romanos. Dada a necessidade de agrupar e categorizar as ideias prévias dos estudantes emergiu a seguinte categorização: “Ideias Vazias ou Incoerente”, “Ideias com Legado Patrimonial Cultural”, “Incursão Bélica”, “Ideias com Legado Patrimonial Monumental” e “Ideias com Legado Patrimonial Monumental e Cultural”. Apresentamos, de seguida, as características de cada uma das categorias referidas.

Ideias Vazias ou Incoerente: nesta categoria o estudante não responde, diz que não sabe ou escreve algo confuso, impreciso e que nada tem haver com o tema debatido. Por exemplo:

1. “Sim, era dessa maneira que tinham comida.”

Ideias com Legado Patrimonial Cultural: esta categoria engloba as ideias presentes nas respostas dos estudantes que apresentam como argumento a intemporalidade do património

cultural, representado pelos hábitos, costumes e vivências dos romanos. Como é demonstrado no exemplo seguinte:

1. “Sim, os romanos aculturaram *Bracara Augusta* porque os habitantes começaram a ter o mesmo quotidiano que os romanos, como a língua, religião, etc.”

Incursoão Bélica: esta categoria é constituída por ideias presentes nas respostas dos estudantes que apresentam como principal argumento o poderio do exercício romano na conquista de novos territórios e respetiva aculturação do espaço. Por exemplo:

1. “Sim eles aculturaram, eles tinham um grande exército”
2. “Sim, porque eles lutam muito e não desistem.”

Ideias com Legado Patrimonial Monumental: esta categoria engloba as ideias presentes nas respostas dos estudantes que apresentam como argumento a intemporalidade dos monumentos romanos existentes na atual cidade de Braga. Atendam-se aos exemplos seguintes:

1. “Sim, porque construíram vários monumentos para a nossa cultura de hoje em dia.”
2. “Sim, porque eles foram criando vários monumentos que ajudam a nossa cultura.”

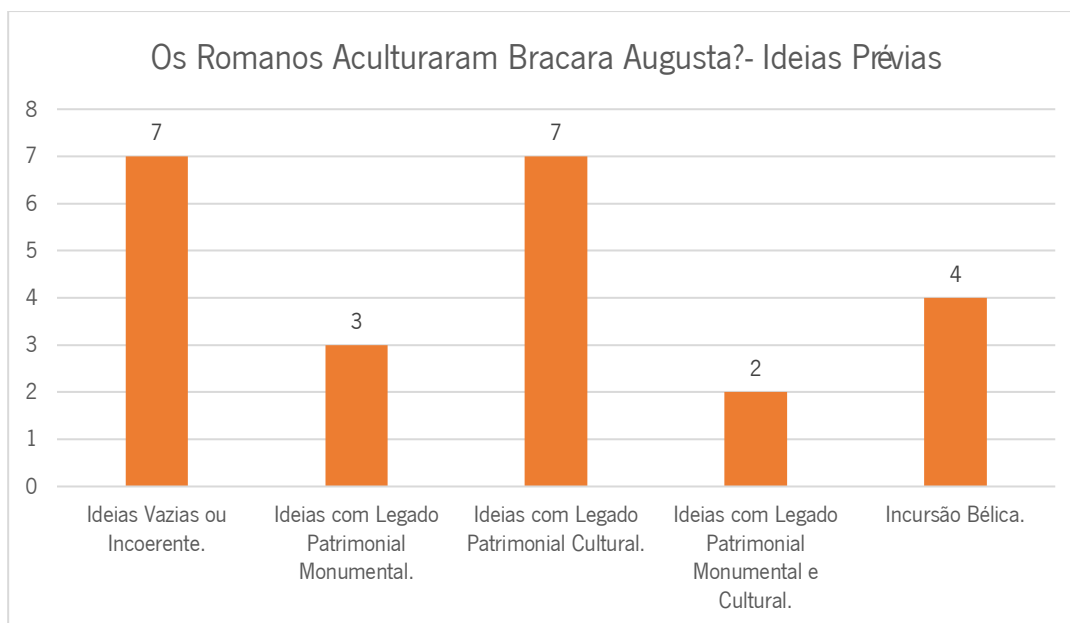
Ideias com Legado Patrimonial Monumental e Cultural: esta categoria engloba as ideias presentes nas respostas dos estudantes que apresentam como argumento a intemporalidade do património cultural e monumental. Como é demonstrado no seguinte exemplo:

1. “Sim, porque eles deixaram algumas práticas e influências na cidade de *Bracara Augusta* e também edifícios.”

Em termos de distribuição das ideias prévias dos 23 estudantes, as categorias com maior expressividade são as “Ideias Vazias ou Incoerentes” com 7 representantes e “Ideias com Legado Patrimonial Cultural” também com 7 representantes. As seguintes categorias com menor expressividade são a “Incursoão Bélica” com 4 representantes, as “Ideias com Legado Patrimonial

Monumental” com 3 representantes e “Ideias com Legado Patrimonial Monumental e Cultural” com apenas 2 representantes, como se observa no Gráfico seguinte.

Gráfico 13- Categorização das ideias prévias dos estudantes quanto à possível aculturação romana de *Bracara Augusta*.



No dia 23 de abril, no exercício de metacognição, os estudantes foram novamente questionados sobre a possível aculturação de *Bracara Augusta* por mão dos romanos. Dada a semelhança das ideias que surgiram nas respostas, optou-se por utilizar a categorização das Ideias Prévias.

Ideias com Legado Patrimonial Monumental: esta categoria engloba as ideias presentes nas respostas dos estudantes que apresentam como argumento a intemporalidade dos monumentos romanos existentes na atual cidade de Braga. Atendam-se aos exemplos seguintes:

1. “Sim, porque muitos dos artefactos deles foram encontrados em *Bracara Augusta*.”
2. “Sim, porque hoje em dia à artefactos e monumentos romanos em Braga.”

Ideias Vazias ou Incoerente: nesta categoria o estudante não responde, diz que não sabe ou escreve algo confuso, impreciso e que nada tem haver com o tema debatido. Por exemplo:

1. “Sim, pois quando os bárbaros os invadiram eles produziram para sobreviver e não para vender.”

2. “Pode ser possível que eles aculturaram ou nós é que aculturamos. É igualmente possível.”

Ideias com Legado Patrimonial Cultural: esta categoria engloba as ideias presentes nas respostas dos estudantes que apresentam como argumento a intemporalidade do património cultural, representado pelos hábitos, costumes e vivências dos romanos. Como é demonstrado no exemplo seguinte:

1. “Sim, os romanos aculturaram *Bracara Augusta* pois trouxeram os seus costumes para cá.”

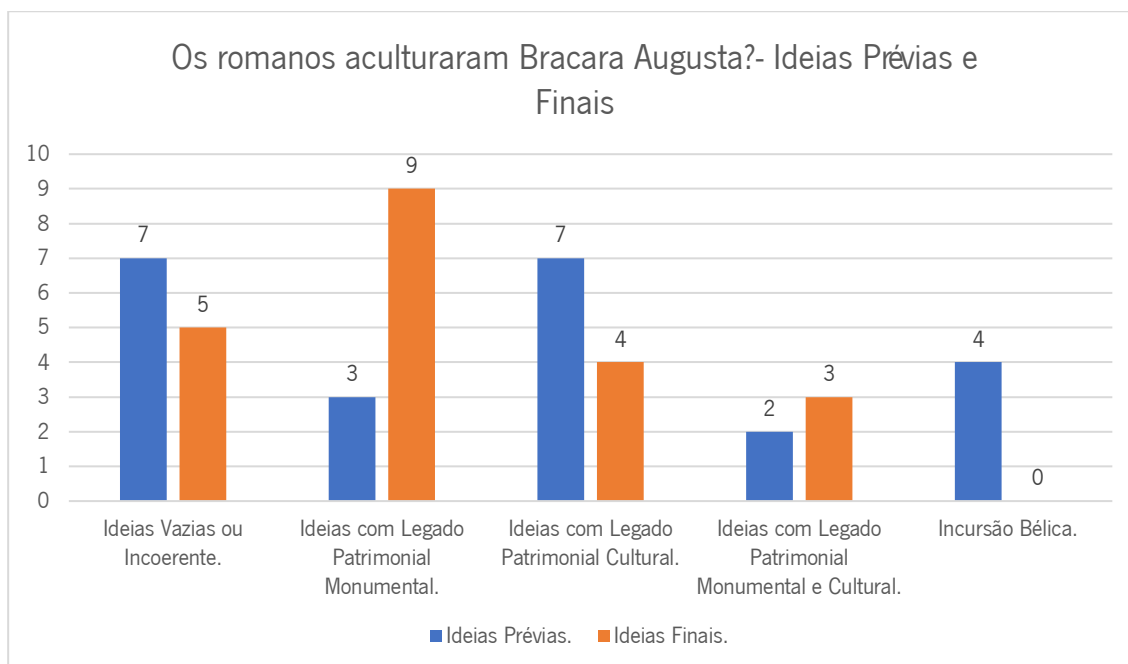
Ideias com Legado Patrimonial Monumental e Cultural: esta categoria engloba as ideias presentes nas respostas dos estudantes que apresentam como argumento a intemporalidade do património cultural e monumental. Como é demonstrado no seguinte exemplo:

1. “Sim, pois muitas coisas, como as atividades dos romanos, os artefactos, etc vieram até *Bracara Augusta*.”

Em termos de distribuição das ideias finais dos 23 estudantes sobre a possibilidade de *Bracara Augusta* ter sido ou não aculturada pelos romanos, observamos que, a categoria com maior representatividade é “Ideias com Legado Patrimonial Monumental” (9), a segunda é “Ideias Vazias ou Incoerente” (5), em seguida, “Ideias com Legado Patrimonial Cultural” (4), e por último, “Ideias com Legado Patrimonial Monumental e Cultural” (3).

Ao observar o gráfico seguinte, onde constam as Ideias Prévias e Finais da questão em estudo, constatamos que houve uma redução das “Ideias Vazias ou Incoerentes” de 7 para 5 estudantes, uma redução das ideias consideradas na categoria “Ideia de Legado Patrimonial Cultural” de 7 para 4 estudantes, e o desaparecimento de ideias que integravam a categoria de “Incursoção Bélica”. Em contrapartida observa-se uma evolução conceptual na categoria de “Ideias com Legado Patrimonial Monumental” de 3 para 9 estudantes e na categoria “Ideias com Legado Patrimonial Monumental e Cultural” de 2 para 3 estudantes. Como se observa no seguinte gráfico.

Gráfico 14- Categorização das ideias prévias e finais dos estudantes quanto à possível aculturação romana de *Bracara Augusta*.



Análise das Ideias Prévias e Finais dos estudantes que emergiram da questão “Será possível os objetos contarem a história do seu tempo ou das suas realidades?”

Para categorizar as ideias prévias e finais dos estudantes sobre a questão que cruza o conceito substantivo de Fonte Histórica e o conceito Metahistórico de Evidência, optou-se por analisar a questão 11 da Ficha de Levantamento das Ideias Prévias e a questão 4 da Ficha de Metacognição, tendo como inspiração as categorias da investigadora em Educação Histórica Rosalyn Ashby (2003): “Imagem do passado”, “Informação”, “Antiguidade”, “Evidência Emergente” e “Injustificada”. Apresentamos, de seguida, as características de cada uma das categorias referidas.

Imagem do passado: esta categoria é constituída por ideias de estudantes que idealizam o passado aos olhos do presente, como se a fonte oferecesse acesso direto ao passado histórico. Como é demonstrado nos seguintes exemplos:

1. “Sim, porque através do objeto poderíamos ver o tempo.”
2. “Sim, porque mostra o que usavam naquele tempo e como era, se havia guerra ou não.”

Informação: esta categoria é constituída por ideias de estudantes que reconhecem a Fonte Histórica como elo de ligação passado-presente, no entanto, são assumidas como fonte de informação direta. Como demonstra os seguintes exemplos:

1. “Sim, os objetos “contam” a história. Por exemplo, com um escudo podemos saber que uma certa pessoa é guerreira.”
2. “Sim, porque objetos que obtemos no presente, como eles, podemos obter história (informação) sobre os antepassados.”

Antiguidade: esta categoria é constituída por ideias presentes nas respostas dos estudantes que, na sua justificação, assumem Fonte Histórica como algo antigo e intemporal. Como é demonstrado nos seguintes exemplos:

1. “Sim, eu acho possível porque podem ter coisas muito típicas desse tempo que não existem mais, como as pinturas.”

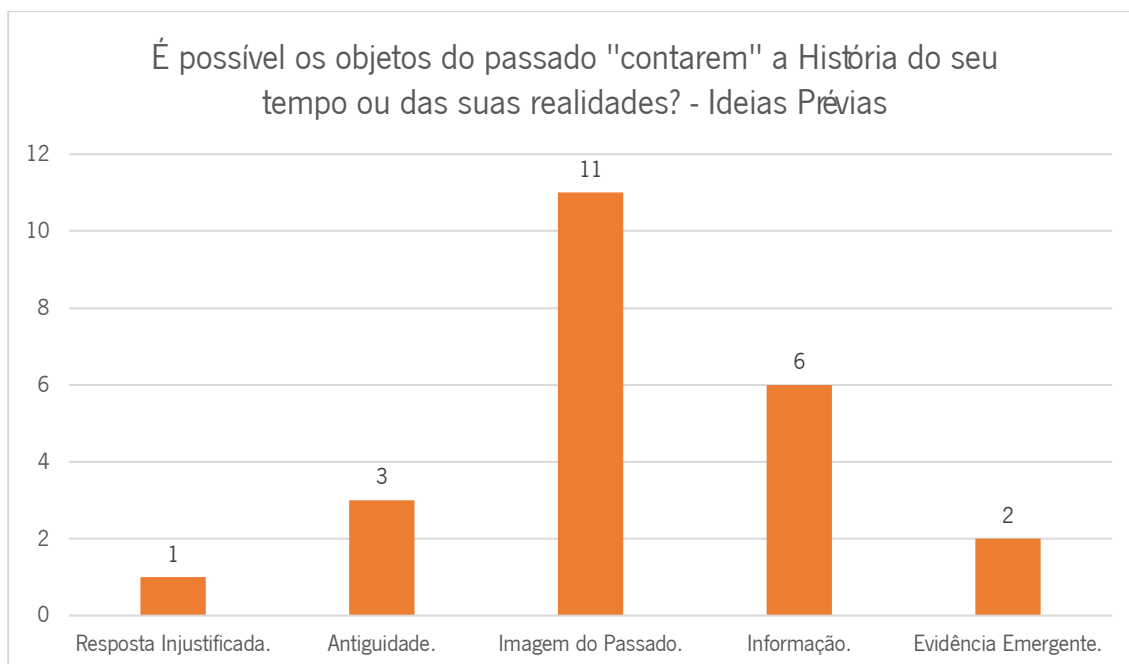
Evidência Emergente: esta categoria compreende as ideias expressas nas respostas dos estudantes que indicam que o passado histórico pode ser contextualizado a partir de fragmentos de evidência. Como demonstra os seguintes exemplos:

1. “Sim, pois muitos objetos históricos têm significados escondidos. Mas o significado pode mudar pois depende da pessoa que o estuda.”
2. “Não, porque o objeto não fala e somos nós que temos de contar.”

Injustificada: esta categoria é constituída por ideias soltas e não justificadas.

Em termos de distribuição das ideias prévias dos 23 estudantes, as categorias com maior expressividade são, “Imagem do Passado” com ideias de 11 estudantes, “Informação” que engloba ideias de 6 estudantes e “Antiguidade” com ideias de outros 3. Já as categorias menos expressivas são “Evidência Emergente” com ideias de 2 estudantes e “Ideia Injustificadas” com ideias de um único estudante, como se observa no Gráfico seguinte.

Gráfico 15 - Categorização das ideias prévias dos estudantes quanto à questão "É possível os objetos do passado contarem a História do seu tempo ou das suas realidades?".



Da análise das Ideias Finais dos 23 estudantes sobre o tema em estudo resultou a seguinte categorização: “Evidência Emergente”, “Imagem do passado”, “Injustificada” e “Informação”. Apresentamos, de seguida, as características de cada uma das categorias referidas.

Evidência Emergente: esta categoria abrange as ideias presentes nas respostas dos estudantes que reconhecem a necessidade de interpretar a Fonte Histórica para compreender determinado contexto histórico. Como podemos inferir nos seguintes exemplos:

1. “Sim, porque nos fazemos-lhe perguntas que ele nos pode responder sobre a sua história.”
2. “Sim, os objetos podem nos contar a sua história, porque podemos-lhe fazer perguntas.”

Imagem do passado: esta categoria é constituída por ideias de estudantes que idealizam o passado aos olhos do presente, como se a fonte oferecesse acesso direto ao passado histórico. Como é demonstrado nos seguintes exemplos:

1. “Sim, alguns objetos amostram como era a vida no passado.”

2. “Sim, porque em cada objeto dá para ver como era feito e entre outras coisas, que nos vai contado a história.”

Injustificada: esta categoria é constituída por ideias soltas e não justificadas.

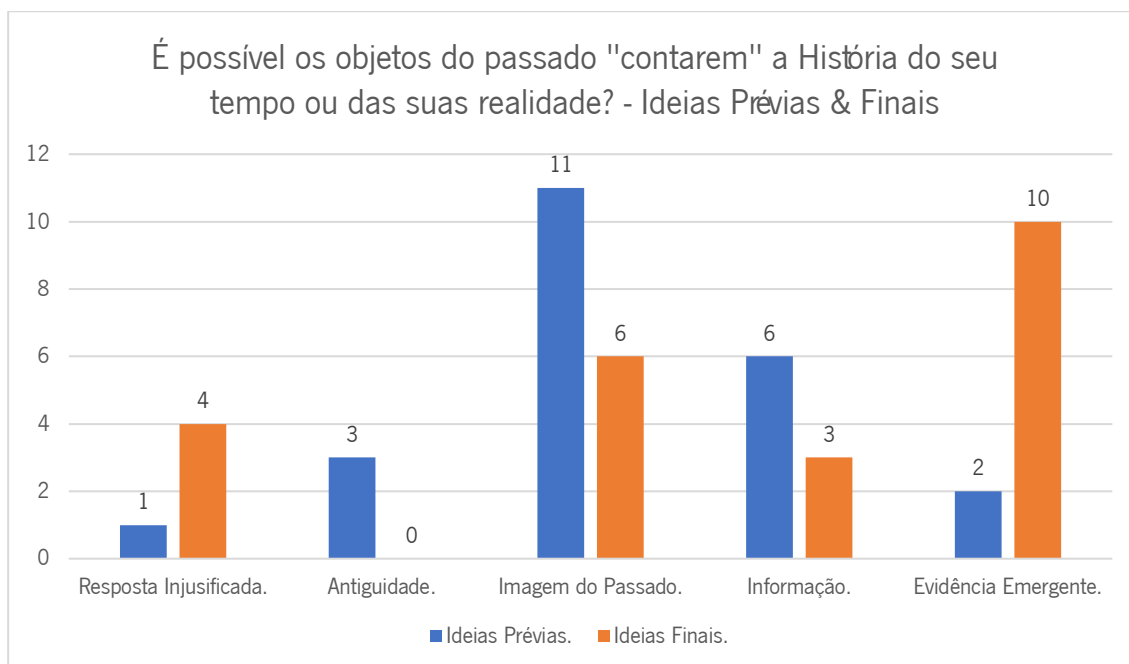
Informação: esta categoria é constituída por ideias de estudantes que reconhecem a Fonte Histórica como elo de ligação passado-presente, no entanto, são assumidas como fonte de informação direta. Como demonstra os seguintes exemplos:

1. “Sim, porque podem mostrar como viviam antigamente, o que usavam para fazer esses objetos, como faziam várias coisas ou objetos que podem mostrar-nos a vida deles.”
2. “Sim, porque podem dizer para que eram usados e como eram usados.”

Em termos de distribuição das ideias finais dos 23 estudantes em relação à questão “É possível os objetos do passado “contarem” a História do seu tempo ou das suas realidades?”, observamos que, a categoria com mais representatividade é “Ideias de Evidência Emergente”, que contabiliza ideias de 10 estudantes, de seguida, a Ideia de “Imagem do passado” com ideias de 6 estudantes, em terceiro lugar, a categoria “Injustificada” com ideias de 4 estudantes, e por último, “Informação” com ideias de 3 estudantes.

Ao observar o gráfico seguinte, onde consta a categorização das Ideias Prévias e Finais da questão em estudo, constatamos uma anulação das Ideias baseadas na “Antiguidade”, uma redução quase para metade das “Ideias do Passado” e “Ideias de Informação”, um crescimento expressivo das “Ideias de Evidência Emergente” e das “Ideia Injustificada”. O crescimento expressivo das “Ideias de Evidência Emergente” pode ser resultado da atividade arqueológica e do *Gallery Walk*, já o acréscimo das “Ideia Injustificada” são resultado de um lapso do professor, que, na questão em estudo, não indica ao estudante que é necessário justificar a sua resposta.

Gráfico 16 - Categorização das ideias prévias e finais dos estudantes quanto à questão "É possível os objetos do passado contarem a História do seu tempo ou das suas realidades?".



Considerações Finais

Toda a Intervenção Pedagógica Supervisionada aqui apresentada seguiu o modelo da Aula-Oficina (Barca,2004) que se insere na teoria de Ensino – Aprendizagem cognitivista na vertente construtivista. O estudo qualitativo-descritivo, focalizou-se na análise das ideias dos estudantes acerca de três conceitos os conceitos substantivos de Fonte Histórica e Aculturação e o conceito Metahistórico de Evidência, recolhidas tanto na ficha de Levantamento de Ideias Prévias como na Ficha de Metacognição. Desta forma pretendeu-se perceber como os estudantes construíram o seu conhecimento e pensamento histórico ao longo das aulas.

No primeiro fundamento da Aula-oficina, designado de Levantamento das Ideias Prévias, que consiste, como o próprio nome indica, no levantamento (recolha) das ideias prévias/iniciais dos estudantes sobre os conceitos (metahistóricos) e temas (substantivo) a serem trabalhados em sala de aula. Para isto ocorrer como o esperado, o professor procurou cativar a participação do estudante em dois momentos distintos. Para o primeiro exercício de levantamento de ideias prévias, o professor idealizou uma notícia no Jornal da Escola onde o estudante se candidatava a viajar no tempo até ao império romano, (Anexo 1). A necessidade de criar um contexto e envolver o estudante nesta viagem teve como principal objetivo motivá-lo, e em simultâneo, tentar suprimir, no estudante, o sentimento que todas as tarefas são avaliadas quantitativamente. Isto porque, ao longo do estágio, nos exercícios de levantamento das ideias prévias, de metacognição e em fichas de trabalho, existia uma grande preocupação por parte dos estudantes em saber se o exercício contava para a avaliação. Mesmo afirmando que não, os estudantes procuravam copiar dos colegas as respostas que não sabiam na tentativa de acertar e de ter boa nota. A ideia foi que, ao enfatizar a atividade, o estudante compreendesse que se tratava apenas de uma avaliação qualitativa e não de uma avaliação sumativa, por não apresentar paralelos ao rigor e estética comum aos testes ou fichas de avaliação.

A segunda atividade do exercício de levantamento de ideias prévias, que consistiu na elaboração de um objeto em pasta de modelar que melhor caracterizava o povo romano, teve como propósito três objetivos. O primeiro seria combater o tédio, o cansaço e a desmotivação do estudante que advinha de longos meses de confinamento e de aulas à distância. O segundo objetivo, visava a introdução do objeto (artefacto) como fonte histórica possível de ser interpretado pelo historiador. E, por último, diferenciar este IPS dos de mais. Pelo *feedback* dos estudantes, dos colegas estagiários, da professora cooperante e de outros professores da escola, é possível

afirmar que, de modo geral, todos estudantes gostaram muito de reproduzir o objeto em pasta de modelar, por ter sido uma atividade distinta, dinâmica, prática e artística.

Como em capítulos anteriores foi referido, só após a análise e categorização das ideias prévias dos estudantes é que o professor deve planejar as atividades, procurando desafiar/trabalhar (com cada estudante) os seus conhecimentos mais vagos ou mais precisos. (Barca, 2004) Com o levantamento das ideias prévias, foi possível constatar que, 91% dos estudantes da turma em estudo, consideram os objetos bélicos (espadas, escudos, capacetes, lanças e armaduras) os que melhor caracterizam os romanos; 78% associa o vermelho ao sangue derramado pelos povos que desafiaram o poderio de Romã e 70% associa palavras de sentido bélico como guerreiros, fortes, conquistadores e destemidos a este povo. Toda esta informação permitiu ao professor estagiário adequar a planificação das aulas e as suas tarefas, entendendo às curiosidades, dificuldades e particularidades dos estudantes.

O segundo fundamento da Aula-oficina, apelidado de Desenvolvimento, consiste na apresentação aos estudantes de questões, desafios ou atividades problematizadoras, que desafiem cognitivamente o conhecimento e pensamento histórico do estudante possibilitando a consolidação das suas aprendizagens. Segundo este propósito, o professor procurou trabalhar com os estudantes, ao longo de 4 aulas, o conceito substantivo de Fonte Histórica e Aculturação através do jogo dos sinalizadores, e o conceito Metahistórico de evidência através da atividade arqueológica e do *Gallery Walk*.

O jogo dos sinalizadores teve como principal objetivo problematizar as ideias dos estudantes sobre os conceitos substantivos de fonte histórica e aculturação, presentes no exercício de levantamento de ideias prévias, de forma a ocorrer uma consolidação das suas aprendizagens. Ao analisar as ideias finais, podemos observar uma progressão das ideias dos estudantes, no entanto, mais expressiva no conceito substantivo de fonte histórica, do que no conceito substantivo de aculturação. Desta forma, seria positivo para os estudantes, a realização de atividades futuras que facultassem a consolidação deste importante conceito da história.

Ainda sobre o jogo dos sinalizadores, é necessário refletir sobre o sentimento de vergonha ou medo que os estudantes sentem, por terem uma resposta errada. No seu decorrer, mesmo indicando no início da atividade que não existiam respostas certas ou erradas, muitos estudantes trocavam de sinalizador ao verem que uma cor predominava mais em relação à outra. Parece persistir a ideia de que todas as atividades são avaliadas quantitativamente, e que uma resposta errada pode fazer com que o professor rotule o estudante como menos capaz. É importante que

o professor faça com que os estudantes compreendam que, é mais importante aprender o que ter uma determinada avaliação/classificação, e que é normal o estudante estar errado ou não saber um dado conceito ou acontecimento. Durante a atividade, os estudantes que trocavam de sinalizadores eram sempre convidados pelo professor a defender a sua opinião. Esta atividade foi muito apreciada pelos estudantes que, no fim da aula, pediram ao professor para ficarem com os sinalizadores, e soube-se posteriormente que outros professores de outras disciplinas utilizaram os sinalizadores nas suas aulas, com o intuito de dinamizar e consolidar as aprendizagens dos estudantes.

Como em capítulos anteriores foi referido, o objetivo principal deste IPS foi trabalhar a construção do pensamento histórico dos estudantes sobre a Romanização da Península Ibérica, com recurso a artefactos arqueológicos.

Muitos professores não utilizam artefactos arqueológicos nas suas aulas, e os que utilizam, optam apenas por exibir o artefacto aos estudantes acreditando que a sua exposição os motiva, fomentando assim as suas aprendizagens. Contudo, as aulas destes professores continuam a ser expositivas e o artefacto apenas substitui a fonte escrita, que é utilizada para validar a sua explicação. É importante compreender que, o uso de artefactos arqueológicos em sala de aula compromete o trabalho do professor pois existe o risco de alguém perder os artefactos mais pequenos, de algum estudante ou até mesmo o professor partir o artefacto, o trabalho de se deslocar até ao museu para levantar e entregar os artefactos, preencher toda a burocracia necessária para os adquirir a título de empréstimo, não encontrar o artefacto pretendido, entre outros.

Contudo, a exposição dos artefactos perante a turma nunca foi uma possibilidade para esta Intervenção. O objetivo seria mesmo, o de desenvolver em sala de aula, contextos reais de escavações arqueológicas ou atividades associadas a esta profissão, visando desenvolver no estudante um maior interesse pela História e consequentemente pela arqueologia. Para que isso fosse possível, foi necessário: selecionar artefactos que quando evidenciados direcionassem o pensamento do estudante até ao monumento arqueológico em estudo; adquirir/comprar os artefactos, isto porque, apesar da colaboração do Museu D. Diogo de Sousa, os artefactos disponibilizados dificilmente seriam associados aos monumentos em estudo e muitos deles eram pequenos fragmentos difíceis de interpretar e idealizar; desenvolver em sala de aula, desafios semelhantes às práticas de escavação ou intervenção arqueológica para cada grupo, como reproduzir o objeto em pasta de modelar, desenterrar artefactos, preservar os vestígios, entre

outros, visando atividades motivadoras, distintas e dinâmicas; adquirir os artefactos permanentemente, o que resultou num enorme investimento pessoal; a aquisição dos artefactos permitiu, não só contextualizar a atividade como também o próprio artefacto como, partir o aribalo, enterrar as moedas, escrever um roteiro em latim na ânfora; idealizar atividades individuais que ocupassem o grupo por tempo superior a 30 minutos; garantir um transporte seguro dos objetos arqueológicos assegurando a sua preservação; e, organizar o espaço físico (sala de aula), de modo a garantir o trabalho e preservação do artefacto, a segurança dos estudantes (covid-19), a limpeza e preservação da sala e dos recursos utilizados.

É importante referir que esta atividade arqueológica foi implementada 3 semanas após o desconfinamento, onde os estudantes estavam cansados das aulas online e do isolamento que esta pandemia acarretou. Assim, viveram efusivamente esta atividade, participando todos de forma ativa e qualitativa na sua atividade arqueológica. Esta foi muito acarinhada pelos estudantes que, no fim, demonstraram interesse em realizar as atividades dos diferentes grupos e conhecer os restantes artefactos. Dado o *feedback* dos estudantes, da professora cooperante, da professora supervisora e dos colegas de estágio, pode-se afirmar que esta atividade decorreu conforme o esperado, pois os estudantes gostaram muito e o objetivo foi conseguido, visto que no exercício de metacognição, 83% dos estudantes afirmam se terem sentido verdadeiros arqueólogos.

A atividade do *Gallery Walk* foi pensada para interligar a atividade arqueológica e o artefacto ao monumento em estudo através da inferência e concessiva evidência. O objetivo desta atividade foi conseguido, os estudantes interligaram o artefacto ao monumento a si associado, contudo, foi necessário o apoio do professor na orientação de alguns grupos. A grande maioria dos grupos produziu questões de focalização do olhar e curiosidades, e, pontualmente, observamos em alguns grupos, questões na procura de construir evidência Histórica. De um modo geral, posso afirmar que os estudantes gostaram desta atividade segundo as respostas no exercício de metacognição.

O terceiro fundamento da Aula-oficina, titulado de Metacognição, procura promover um momento de síntese, introspeção, autoavaliação e autorregulação. Neste exercício, o professor procura questionar os estudantes sobre as suas próprias aprendizagens, tendo estes de identificar quais as aprendizagens mais ou menos significativas, se o processo foi ou não o mais adequado, se surgiram novas dúvidas, se gostaram ou não das atividades. Para este exercício, à imagem da Ficha de Levantamento das Ideias Prévias, também foi construído um contexto em que os estudantes deviam responder a todas as questões fechando a “fenda” do conhecimento, utilizada

nas Ideias Prévias para viajar até ao império romano. Esta atividade também foi realizada individualmente e podemos constatar que 43% dos estudantes preferiram a atividade arqueológica, 39% dos mesmos preferiram a atividade do *Gallery Walk*, 13% afirma que gostaram de todas as atividades, e os restantes 5% preferiram a atividade dos sinalizadores; que 57% dos estudantes dizem-se esclarecidos quanto aos conceitos trabalhados, 39% dos estudantes apresentam dúvidas quanto aos artefactos trabalhados e apenas 1 estudante afirma que o conceito de aculturação não ficou bem estruturado; que 61% dos estudantes gostavam de saber mais e melhor sobre os artefactos e os restantes dividem-se entre querer saber mais e melhor sobre o quotidiano romano e o passado de *Bracara Augusta*; por fim, constatamos que 43% dos estudantes não gostaram de algumas práticas da atividade do *Gallery Walk* como identificar um aspeto a melhorar em todos os grupos ou embelezar a cartolina.

Serão, agora, abordadas as questões de investigação relativas a esta Intervenção Pedagógica Supervisionada. Relativamente à primeira questão “Que tipo(s) de ideia(s) prévia(s) os estudantes demonstram acerca dos conceitos substantivos (aculturação, fontes históricas) em estudo e do conceito metahistórico de evidência?”, pode-se constatar que, apesar de o conceito de aculturação já ter sido trabalhado com os estudantes em aulas transatas pela professora cooperante, 91% dos estudantes apresentam “Ideias Incoerentes” (11), “Ideias Vazias” (3), de “Senso Comum” (5) ou de “Legado Patrimonial” (2). Estes resultados podem ser explicados pelo facto de este conceito ter sido trabalhado de forma muito sucinta durante o ensino à distância. Através da análise do exercício de metacognição referente ao conceito de aculturação (gráfico 10), constatamos que existe uma ligeira aprendizagem do conceito em estudo, comprovado pela redução de 91% (Ideias Prévias) para 75% (Ideias Finais) dos estudantes que apresentam ideias que podem ser consideradas de menor ou igual sofisticação que as “Ideias de Senso Comum”. Denotamos também que 25% dos estudantes consolidaram a sua aprendizagem ao nível de “Ideias Aproximadas”.

No entanto, é importante referir que os 25 minutos de aula estipulados para trabalhar este conceito através do Jogo dos Sinalizadores foi muito reduzido dada à complexidade do conceito. Apesar da participação ativa dos estudantes na atividade e no debate, considera-se que a técnica utilizada na lecionação deste conceito não foi a mais vantajosa.

Quanto ao conceito substantivo de Fonte Histórica, no exercício de Levantamento de Ideias Prévias observamos que, num total de 24 respostas, só as fontes escritas, materiais e construtivas é que são consideradas fontes históricas. Já no exercício de metacognição, existe uma incidência

de 48 respostas, o dobro das respostas iniciais, onde os estudantes afirmam que, para se fazer história o historiador pode utilizar tanto, fontes materiais, fontes audiovisuais, fontes escritas, fontes monumentais, fontes iconográficas e os próprios hábitos, costumes e tradições da sociedade. Em simultâneo, nas ideias prévias, 35% dos estudantes consideram que a fonte oferece acesso direto ao passado histórico, podendo o seu contexto ser interpretado aos olhos do presente. Outros 35% consideram a fonte um elo de ligação entre o passado e o presente, e que nesta consta toda a informação necessária para compreender o passado histórico. Este tipo de pensamento é muito comum entre os estudantes, e pode ser justificado pela generalidade do ensino tradicionalista.

O professor tradicionalista recorre às fontes para validar e autenticar a sua explicação, isto faz com que o estudante assuma que a informação que consta na fonte representa na sua plenitude o acontecimento histórico em estudo. Como a explicação do professor é reforçada pela informação da fonte, o estudante assume que é impossível a fonte e o professor compreenderem uma ideia errada do passado. Desta forma, a informação que lhe é transmitida (tanto pelo professor como pela fonte) é associada pelo estudante como conhecimento direto. O facto de o estudante considerar que o passado histórico pode ser observado através da fonte pode estar relacionado também com o tipo de explicação ou questão elaborada pelo professor ou pelo próprio manual. É muito recorrente, ao longo do texto de autor nos manuais escolares, e, até mesmo durante a explicação do professor, surgir frases como, “como demonstra a fonte/documento X”, “como observamos na fonte/documento Y” e “como consta na fonte/documento Z”. Nas questões dos testes e nas atividades do manual o mesmo se repete, “Lê a fonte X e explica em que consiste ...” e “Através da leitura da fonte Y indica os diferentes acontecimentos/fases...” isto pode fazer com que o estudante acredite que toda a informação necessária para compreender o passado conste diretamente nas fontes escritas.

Para recolher e analisar as ideias prévias dos estudantes sobre o conceito Metahistórico de Evidência, foi questionado se “é possível os objetos do passado “contarem” a História do seu tempo ou das suas realidades sem que tenham essa intenção?”. Como resposta, 91% dos estudantes afirmam que é possível os objetos contarem a sua história, contudo, 52% (destes 91%) dos estudantes afirmam que o objeto oferece acesso direto ao passado histórico, podendo o seu contexto ser interpretado aos olhos do presente, e 29% (destes 91%) compreende a fonte como um elo de ligação entre o passado e o presente, e que nesta consta toda a informação necessária para compreender o passado histórico. Desta forma, é possível concluir que, à imagem do conceito

substantivo de fonte histórica, os estudantes da turma em estudo acreditam que o passado é visível ou compreendido através da observação direta do objeto ou da leitura do mesmo, sendo impossível recolher informação para lá do observável.

Sobre a questão “De que modo(s) os estudantes constroem evidência histórica com base em fontes arqueológicas?” e “ O uso de fontes arqueológicas contribuiu, ou não, para o desenvolvimento das ideias dos estudantes acerca de como se constrói a História?”. Se compararmos as Ideias Prévias dos estudantes com as Ideias Finais, observamos uma evolução conceptual de 9% para 43% dos estudantes que afirmam ser possível os objetos do passado contarem a história do seu tempo ou das suas realidades quando questionados. Em simultâneo, observamos uma redução em 50% das ideias de “Imagem do Passado” e “Informação” e um acréscimo nas ideias de “Evidência Emergente”, 5 vezes superior aos dados observados nas Ideias Prévias. Este resultado pode ter surgido como consequência da atividade arqueológica e do *Gallery Walk*, que convidou o estudante a interrogar e a evidenciar toda a informação desenvolvida. Contudo, 22% dos estudantes não apresentaram qualquer tipo de justificação possível de ser analisada no exercício de metacognição por falha do professor que, na questão em estudo, não indicou por escrito que, seria necessário justificar a sua opinião.

Ainda na interiorização desta questão, é importante referir que todos os grupos de trabalho conseguiram associar o artefacto ao monumento em estudo, contudo, as questões elaboradas e apresentadas no *Gallery Walk* não apresentam um grande nível de sofisticação de ideias acerca de evidência histórica. Isto pode ser explicado pelo facto de que, no decorrer de toda a atividade, muitos estudantes, entusiasmados com a tarefa e com artefacto procuraram saber e esclarecer dúvidas e curiosidades que iam surgindo. A resposta do professor a estas dúvidas e curiosidades fez com que os estudantes, na atividade do *Gallery Walk*, optassem por expor estas questões em vez de questões de evidência, como podemos observar nos seguintes exemplos “Quanto valem estas moedas na atualidade?”, “Onde os romanos escondiam os seus tesouros?”, “Quantos litros contem a ânfora?”.

Toda Intervenção Pedagógica Supervisionada desenrolou-se ao longo de 5 aulas de 50 minutos cada. Apesar da evolução conceptual dos estudantes tanto nos conceitos substantivos como no conceito Metahistórico em estudo, acredita-se que a consolidação das aprendizagens seria mais significativa se toda a IPS tivesse sido aplicada em aulas de 90 minutos. Primeiramente, permitiria ao professor trabalhar e aprofundar com os estudantes o conceito estrutural de aculturação, visto que, a sua aprendizagem não ficou bem consolidada para 52% dos estudantes

(ideias Incoerentes e Tautológicas); seguidamente, permitiria que todos os grupos trabalhassem com mais atenção e com melhor qualidade a sua tarefa arqueológica e respetiva atividade de *Gallery Walk*; de seguida, permitiria que os grupos elaborassem questões de evidência de maior complexidade; além disso, permitiria um *feedback* professor-estudante e estudante-estudante de maior qualidade e mais frequente. Outra condicionante desta IPS foi o Covid-19 e o isolamento a si associado que atrasou a sua implementação em aproximadamente 2 meses em relação à temática em estudo, tendo sido necessário fazer uma pequena recapitulação de ideias e conceitos na aula anterior à sua intervenção; impossibilitou a formação de grupos de trabalho tendo por base as características comuns entre os estudantes, atendidas no exercício de levantamento de ideias prévias; e por fim, limitou e encareceu a organização e implementação de todo o IPS.

Em suma, esta Intervenção Pedagógica Supervisionada foi muito importante para a formação profissional do professor estagiário. Permitiu vivenciar e compreender todos os afazeres associados à profissão de professor; ganhar um maior conforto e trabalhar a postura em sala de aula; aprender a organizar e a adaptar as tarefas conforme as diferentes ideias dos estudantes, o tempo de aula, as condições da escola, as ferramentas disponibilizadas e a dificuldade exigida em cada nível de ensino; aprender a comunicar numa linguagem adequada e adaptada aos estudantes e ao seu nível de ensino; e permitiu, também, uma introspeção dos métodos e técnicas aplicados em cada atividade (o que correu melhor ou pior e o que se deve melhorar). Relativamente ao modelo da aula oficina (Barca, 2004) foi possível comprovar que a sua aplicação é sempre possível e adaptável conforme as realidades da turma ou exigências programáticas (não podendo esta ser uma desculpa para a sua inutilização); permitiu compreender as ideias iniciais dos estudantes e identificar as principais dificuldades, possibilitando ao professor construir e adaptar toda a atividade às características, ideias e curiosidades individuais dos estudantes; e, por fim, compreender se as aprendizagens dos estudantes foram consolidadas e quais os conceitos que devem ser novamente trabalhados pelo professor.

Referências Bibliográficas

- Alves, A. (2015). *Fonte do Ídolo*. Universidade do Minho. Unidade de Arqueologia (UAUM).
- Alves, P. (2004). Avaliar Competências na Aula de História: Um Novo Quadro de Referência. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.115-130). CIED, IEP- Universidade do Minho.
- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E., & Pinto, M. (2020). *Missão: História 7º Ano* (1ªed). Porto Editora.
- Ashby, R. (2003). Conceito de Evidência Histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. In I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.19-37). 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.
- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers*. The Falmer Press.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: Do Projeto à Avaliação. In I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.39-55). Braga: CIED, IEP- Universidade do Minho.
- Braga, C. (2010). *Rituais funerários em Bracara Augusta: o novo núcleo de necrópole da Via XVII*. Repositório Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13913>
- Borges, C. (2021, Março 31). Moçambique: Cabo Delgado parece «um cenário de um filme de terror». *Agência Ecclesia*. <https://agencia.ecclesia.pt/portal/mocambique-cabo-delgado-parece-um-cenario-de-um-filme-de-terror/#>
- Cainzos, D., & Acuña, M.(2018). A cidade romana no Noroeste: novas perspetivas. In *Roma nata, per Italiam fusa, in provincias manat*. Eujoa Artes Gráficas.
- Carmo, F. (2010). *O significado da implementação da República Romana*. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3313>
- Collingwood, R. G. (1994). *A Ideia de História*. Editorial Presença.

- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Sage.
- Freitas, D. T. P. I. (2020). Conceitos de Segunda ordem: o diálogo com o passado pelos estudantes do Ensino Médio. *Revista Cenas Educacionais*, volume 3, p.1-12.
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de olhares: construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem*. CELP-EPM.
- Gago, M. (2020). A aula-oficina na caminhada de aprender a ser professor de História. *Roteiro*. 45, 1-18.
- Lee, P. (2001). “Progressão da compreensão dos alunos em História (Progression in student's understandings of the discipline of history)”. In I. Barca (Org.) *Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica – Perspectivas em Educação Histórica* (pp.13-22). Universidade do Minho/Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Magalhães, F., Ribeiro, J. & Martins, M. (2015) Entre o público e o privado. Cenários do quotidiano na Domus das Carvalheiras. Romanitas: *Revista de Estudos Grecolatinos*, 88-106. Consultado em 14 outubro. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/41242/1/11972-31661-1-SM.pdf>.
- Martins, M. (1991). *Bracara Augusta: a memória de uma cidade*. Universidade do Minho. Unidade de Arqueologia (UAUM).
- Martins, M. (2005). *As termas romanas do Alto da Cividade: um exemplo de arquitetura pública de Bracara Augusta*. Universidade do Minho. Unidade de Arqueologia (UAUM).
- Martins, M., & Carvalho, H. (2016). As transformações do território: Bracara Augusta e o seu cadastro. *Revista de historiografia*, 219-243. Universidade do Minho. Unidade de Arqueologia (UAUM)
- Martins, M., & Delgado, M. (1990). As necrópoles de Bracara Augusta. In *Cadernos de Arqueologia*. Universidade do Minho. Unidade de Arqueologia (UAUM)
- Martins, M., Ribeiro, J., Magalhães, F., & Braga, C. (2012). Urbanismo e arquitetura de Bracara Augusta. Sociedade, economia e lazer. In *Simulacrae Romae. Roma y las capitales provinciales del ocidente europeu*, Estudos Arqueológicos.

- Martins, M., Ribeiro, M. D. C., Baptista, J. M. (2011). *As termas públicas de Bracara Augusta e o abastecimento de água da cidade romana*. Universidade do Minho. Unidade de Arqueologia (UAUM)
- Ministério de Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais – 3º Ciclo do Ensino Básico: 7º ano (novembro de 2020)*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_7a_ff.pdf
- Morais, R. (2005). *Ab urbe condita. Desde a fundação da cidade de Bracara Augusta*. Papeles del Laboratorio de Arqueologia de Valencia.
- Morais, R. (2009). *Ab urbe condita. O Forum no contexto urbano de Bracara Augusta: O templo octástilo*. Papeles del Laboratorio de Arqueologia de Valencia.
- Pais, J. M. (1999). *Consciência histórica e identidade: Os jovens portugueses num contexto europeu*. Celta.
- Pinto, H. (2011). *Educação Histórica e patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. Repositório Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745>
- Pinto, J. (2003). *Psicologia da aprendizagem: conceções, teorias e processos*. Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Ribeiro, J. (2011). *Arquitetura Romana em Bracara Augusta. Uma análise das técnicas edilícias*. Edições Afrontamento.
- Santos, I. J. M. A. (2014). *O método expositivo e o método construtivista: concorrentes ou aliados?* Repositório da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/76175/2/31360.pdf>
- Silva, L. (2004). *A Fonte do Ídolo*, Repositório da Universidade do Porto.
- Silva, M. D. C., Mendes, B., & Nicolini, C (2021). A aula-oficina e suas possibilidades: Vinte anos depois, 1999-2019. In L.A.M Alves, M. Gago & M. Lagarto (Coord.) *Vinte anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, 101-113. CITCEM-Ed. Afrontamento
- Simão, C. (2007). *A construção da Evidência Histórica: conceções de alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário*. Repositório Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7116>

Apêndices/Anexos

Anexo 1- Ficha de Levantamento de Ideias Prévias.

Jornal da Escola

Viagem no tempo...

A primeira viagem ao passado será realizada já esta semana.

Nesta terça-feira, dia 6 de abril de 2021, na Escola Básica será realizada a primeira expedição ao passado, precisamente ao Império Romano no seu apogeu, com o intuito de compreender se este povo guerreiro aculturou ou não, os povos conquistados.

A viagem terá a duração de 30 minutos e ocorrerá na Disciplina de História, na sala S10, às 9 horas e 45 minutos.

Os professores estagiários juntamente com a professora cooperante procuram um estudante voluntário, energético, competitivo e desafiante do para embarcar nesta enorme aventura.


Para participares basta preencheres os seguintes dados e concluir com sucesso todos os desafios propostos.

Nome completo: _____

Número de Aluno: _____ Ano: _____ Turma: _____

Assinatura do estudante voluntário _____

Assinatura do professor responsável _____



Depois de muito analisarmos, foste selecionado para ganhar uma viagem no tempo, mais precisamente, ao período do Império Romano! Espero que estejas entusiasmado e à altura do desafio. Faz as malas e prepara-te para esta aventura!

1. Bem-vindo a Roma Antiga! Este é um momento único e cheio de emoções... O primeiro agente histórico com que te cruzas é um membro do exército romano que conquistou o espaço que viria a ser Bracara Augusta, e surge uma possibilidade de conversar com ele... **O que é que lhe perguntavas?**

2. Ao encontras-te em solo histórico, deparaste com uma variedade de objetos romanos e ficas fascinado com o que vês.... Imagina que tinhas de escolher um **objeto que identifique os romanos** qual escolhias? Justifica.

3. Como sabes, é proibido transportar objetos do passado para o presente, sob risco de distorcer o futuro. Posto isto, com o auxílio da pasta de modelar, reproduz o objeto que nos apresentaste na questão anterior.

4. Para terminar a tua obra-prima, e como o tempo em Roma é caro, tens de pintar em casa o objeto com a **cor que consideres que melhor caracterize os romanos. Justificando.** Para terminar, não te esqueças de colocar uma fotografia do teu objeto na rede social mais *in* do momento, a *Classroom*!

Cor:

Justificação:

De regresso ao presente, és convidado para ir a um *talk-show* na TVI com o Goucha, visto que foste o pioneiro numa viagem no tempo.

5. O apresentador, curioso com a tua experiência, pede-te para caracterizares os romanos **numa única palavra**. Qual seria? **Justifica**.

Palavra:

Justificação:

6. Para testar o teu conhecimento, o apresentador pergunta-te o que entendes por **aculturação**, para compreender se realmente aprendeste alguma coisa com a viagem. Perante este desafio histórico, **como explicavas o conceito de aculturação?**

7. O apresentador sabe que tiveste a oportunidade única de conversar com um membro do exército que conquistou o território de Bracara Augusta, e questiona-te se **os romanos aculturaram?** (sim ou não) Caso a tua resposta seja positiva, **de que forma os romanos aculturaram a cidade de Bracara Augusta?** (2 perguntas)

8. Depois de falares sobre a tua viagem, és desafiado a explicar o que **são fontes históricas**. O que dizias?

9. Logo de seguida, o apresentador questiona a tua opinião sobre **qual é a fonte mais válida**. Qual é a tua resposta?

10.No decorrer do programa, o teu objeto é exposto e é dada a oportunidade ao público de realizar questões sobre o mesmo. Na tua opinião, **quais seriam as perguntas mais comuns feitas pelo público ao teu objeto?**

11.Para terminar, no meio do debate, um participante do público pergunta-te se será possível os objetos do passado **“contarem” a História do seu tempo ou das suas realidades** sem que tenham essa intenção. O que responderias? Justifica.



Bom trabalho...

Anexo 2- Desafios da atividade arqueológica.

Grupo 1- Artefacto: Réplica de Máscara Romana.



Desafio

Olá mini arqueólogos, espero que estejam preparados para o primeiro grande desafio!

Durante as escavações, muitos dos artefactos desenterrados encontram-se fragmentados e em péssimo estado de conservação.

Por azar vosso, numa recente escavação arqueológica realizada em solo português, foi descoberto o artefacto que vos apresento. Este é o único exemplar em toda a Península Ibérica, e, como tal, deve ser preservado e, em simultâneo, partilhado com todos os apaixonados pela História.

É neste contexto que surge o primeiro desafio desta jornada.

- O grupo de arqueólogos _____ deverá reproduzir **duas réplicas exatas** deste artefacto, para ser exposto no Museu D. Diogo e Sousa em Braga, e, ainda, no Museu Nacional de Arqueologia em Lisboa.

Boa sorte!



Grupo 2- Artefacto: Folís romanos.



Desafio

Olá mini arqueólogos, espero que estejam preparados para o primeiro grande desafio!

Durante as escavações, muitos dos artefactos desenterrados encontram-se fragmentados e em péssimo estado de conservação.

Conforme a sua importância, alguns são enviados para laboratórios especializados para que seja feita uma limpeza pouco invasiva no artefacto.

Este tesouro que vos apresento foi descoberto recentemente em território nacional e dada a sua fragilidade foi enviado até vós, grupo de arqueólogos _____, que com as ferramentas disponibilizadas deverão **limpar, identificar e categorizar com o máximo cuidado possível os artefactos.**

Boa sorte!

Categorização:

- Imperador-
- Ano de produção-
- Motivo representado-



Grupo 3- Artefacto: Réplica de Ânfora Romana.



Desafio



Olá mini arqueólogos, espero que estejam preparados para o primeiro grande desafio!

Durante as escavações, muitos dos artefactos desenterrados encontram-se fragmentados e em péssimo estado de conservação.

Este exemplar que vos apresento foi recentemente descoberto numa intervenção arqueológica subaquática e chamou a atenção de arqueólogos por possuir no seu corpo múltiplas inscrições em latim.

Como nenhum dos arqueólogos compreende a língua, o artefacto foi enviado até vós, para **descodificarem todo o texto e contexto.**

Para este desafio, o grupo de arqueólogos _____ necessita de ferramentas tecnológicas com acesso a internet.

Boa sorte!



Grupo 4- Artefacto: Réplica de Lucernas Romanas.



Desafio



Olá mini arqueólogos, espero que estejam preparados para o primeiro grande desafio!

Durante as escavações, muitos dos artefactos desenterrados encontram-se fragmentados e em péssimo estado de conservação.

Cabe aos arqueólogos, durante as suas intervenções arqueológicas, registar em desenho e fotografia todos os artefactos desenterrados. Este registo é muito importante, pois facilita a troca de informação entre arqueólogo e entusiasta.

Muitas vezes os detalhes presentes nas fontes não são perceptíveis no registo fotográfico, sendo sempre necessário proceder a um registo mais preciso, como o desenho.

Com o auxílio da fita métrica e do papel milimétrico, o grupo de arqueólogos _____ deverá **registar o artefacto com o maior nível de precisão possível.**

Boa sorte!



Grupo 5- Artefacto: Réplica de Urna romana.



Desafio

Olá mini arqueólogos, espero que estejam preparados para o primeiro grande desafio!

Durante as escavações, muitos dos artefactos desenterrados encontram-se fragmentados e em péssimo estado de conservação. São poucas as vezes em que os arqueólogos recolhem peças completas e bem preservadas.

O artefacto que vos apresento foi desenterrado fora das muralhas de uma cidade romana, e a sua história é uma incógnita.

Para compreender a sua origem e a sua função é necessário estudar todo o conteúdo presente no interior do artefacto. Deste modo, o grupo de arqueólogos _____, deverá, **de forma muito cuidadosa**, retirar todo o **conteúdo presente no interior do artefacto** e registar as suas descobertas no caderno de escavação.

Boa sorte!



Grupo 6- Artefacto: Réplica de Aribalo romano.



Desafio

Olá mini arqueólogos, espero que estejam preparados para o primeiro grande desafio!

Durante as escavações, muitos dos artefactos desenterrados encontram-se fragmentados e em péssimo estado de conservação.

O artefacto que vos apresento é muito importante para a compreensão do espaço arqueológico intervencionado por ser o único achado cerâmico de toda a escavação.

Apesar de estar muito fragmentado, o artefacto parece estar completo. Deste modo, o grupo de arqueólogos _____ deverá colar caco com caco, como se fosse um puzzle.

É importante assegurar que todas **as arestas coincidem antes de aplicar a cola**.

Boa sorte!



Anexo 3- Ficha de Metacognição.



Precisamos de ajuda



Olá mini arqueólogo _____, daqui é o teu eu do passado.

No dia 6 de abril, pelas 9h:45minutos, abriste uma **fenda do conhecimento** na aula de História e viajaste no tempo até ao Mundo Romano, onde recolheste **um objeto que caracterizava esse povo**.

Infelizmente, no regresso, o portal nunca chegou a ser fechado e as nossas realidades (Passado - Futuro) estão em conflito, pondo em causa todo o nosso passado, presente e futuro.

Por temer o pior, considero que deveríamos fechar o portal o quanto antes, preservando todo o nosso passado em fontes históricas.

O desafio não será fácil e a jornada será longa, no entanto, só tu podes impedir o nosso fim.

Quando tentei fechar o portal, n@ _____ de Bracara Augusta, surgiu umas questões, que das quais não sei a resposta. Preciso que respondas a todas as questões e que me reenvies esta carta em 30 minutos, antes que o portal se descontrole.



1. O que entendes, agora, por **aculturação**?





2. Na tua opinião, **os Romanos aculturaram, ou não**, Bracara Augusta? **Justifica**.

3. Que fontes históricas podem ser usadas para fazer História?



4. Na tua opinião, os objetos que as pessoas usaram no passado podem, ou não, contar-nos a sua história?

5. Depois de trabalhares com os artefactos, consideras que o objeto que criaste em gesso é o que melhor define a presença dos Romanos em Bracara Augusta?



Sim ou Não Se não, que objeto escolhias? E porquê?

Agora penso no que ...

Gostei mais de aprender/ fazer?	
Sei melhor?	
Tenho mais dúvidas?	
Gostaria de saber mais?	
Menos gostei de aprender/ Fazer?	

6. Sentiste-te um verdadeiro arqueólogo?



7. Que sugestões darias ao professor?



Domínio: A herança do Mediterrâneo Antigo
Subdomínio: O mundo romano no apogeu do império
Questões orientadoras: <ol style="list-style-type: none">1. O que entendes por aculturação?2. O que entendes por Fontes Históricas?
Conteúdos / Conceitos: <ul style="list-style-type: none">• Aculturação;• Fontes Históricas;
Recursos: <ul style="list-style-type: none">• Computador;• <i>Power Point</i>;• Sinalizadores;• Fontes audiovisuais;• Fontes escritas;• Fontes iconográficas;
Objetivo geral: Compreender e aprofundar o conhecimento dos estudantes sobre o conceito substantivo de aculturação e Fonte Histórica.
Ações estratégicas de Ensino Orientadas para o Perfil dos Estudantes: <ol style="list-style-type: none">1. Problematizar, progressivamente e com orientação, os conhecimentos adquiridos;2. Mobilizar o discurso argumentativo, de forma orientada, mas progressivamente autónoma;3. Organizar debates orientados que requeiram sustentação de afirmações, elaboração de opiniões ou análises de factos ou dados históricos;4. Aceitar e /ou argumentar diversos pontos de vista;5. Saber interagir com os outros no respeito pela diferença e pela diversidade;6. Confrontar ideias e perspetivas históricas distintas, respeitando as diferenças de opinião.
Momento 0: (aula anterior – 30min + 20min = 50 minutos)

- Na da aula anterior, foram recolhidas as ideias prévias dos estudantes através da realização de um pequeno questionário individual, preenchido por escrito, e por uma atividade manual, também individual. Neste primeiro exercício, os estudantes tiveram de responderam às questões “Que pergunta farias a um membro do exército romano?”, “Qual o objeto que melhor identifica os romanos?”, “Qual a cor que melhor define os romanos? Justifica.”, “Qual a palavra que melhor define os romanos? Justifica.”, “ O que entendes por aculturação?”, “Os romanos aculturaram Bracara Augusta?”, “O que são fontes históricas?”, “Das fontes que identificaste, que fonte é mais válida?”, “Que perguntas poderiam ser feitas ao teu objeto?” e “É possível os objetos do passado “contarem” a História do seu tempo ou das suas realidades?”
- Na segunda atividade de levantamento de ideias prévias os estudantes reproduziram, em pasta de modelar, os objetos que consideram melhor representar/caracterizar o povo romano.
- Este momento O tem como objetivo perceber quais os níveis de ideias dos estudantes, de forma a adaptar estratégias de aprendizagem consoante as suas respostas.

Desenvolvimento: (20min + 20 min = 40 Minutos)

- Na presente aula, num momento introdutório, o professore começam por explicitar as regras do jogo, enquanto distribui pelos estudantes um sinalizador verde e um vermelho.
- Posteriormente, o professor projeta para o quadro fontes iconográficas, escritas, audiovisuais, arqueológicas, construídas. Através da informação projetada, o estudante levanta o sinalizador verde se considerar estar perante um exemplo de aculturação, ou o sinalizador vermelho se considerar que não esta perante um exemplo de aculturação.
- O conceito de fonte histórica é trabalhado com os estudantes seguindo a mesma metodologia.
- Entre cada diapositivo é facultado um momento de debate e esclarecimento de dúvidas.

Síntese: (10 minutos)

- A parte final da aula consiste no esclarecimento de dúvidas e debate dos conceitos aprendidos.

Avaliação: FORMATIVA

- Capacidade dos estudantes na análise e utilização das diversas fontes;

- Capacidade oral dos estudantes na construção do seu próprio conhecimento;
- Progressão de ideias/conhecimentos com a monitorização/orientação com feedback entre professor-estudante e estudante-estudante.

Domínio: A herança do Mediterrâneo Antigo

Subdomínio: O mundo romano no apogeu do império

Questões orientadoras:

1. O que entendes por Aculturação?
2. O que entendes por Fontes Históricas?
3. O que entendes por Evidência?

Conteúdos / Conceitos:

- Aculturação;
- Fontes Históricas;
- Evidência histórica;

Recursos:

- Computador;
- *Power Point*;
- Fontes audiovisuais;
- Fontes escritas;
- Fontes iconográficas;
- Artefactos;
 - Moedas romanas;
 - Réplica de uma urna romana;
 - Réplica de duas lucernas romanas;
 - Réplica de uma ânfora romana;
 - Réplica de uma Máscara romana;
 - Réplica de um Aribalo romano;
 - Fíbula romana;
 - Ponta de espata romana;
 - Botão romano;
 - Prego romano;
- Mapa do Império Romano;
- Luvas;
- Cola tudo;
- Material de limpeza de moedas;

- Gesso;
- Papel milimétrico;
- Sacos do lixo;
- Palitos;
- Colheres;
- Catálogo de moedas romanas;
- Cotonetes;
- Cores de filtro;
- Pincéis;
- Envelopes;

Objetivo geral:

- Compreender e aprofundar o conhecimento dos estudantes sobre o conceito Metahistórico de evidência histórica.
- Trabalhar com os estudantes o fenómeno de aculturação e o respetivo legado patrimonial romano de Bracara Augusta tendo por base artefactos arqueológicos.

Ações estratégicas de Ensino Orientadas para o Perfil dos Estudantes:

1. Usar meios diversos para expressar as aprendizagens;
2. Valorizar o património histórico da região em que habita.

Precedentes: (momento anterior ao início da aula)

- Num primeiro momento, o professor organiza a sala (mesas e cadeiras) em pequenos grupos de trabalho, previamente estabelecidos pela proximidade dos estudantes em sala de aula. Os elementos constituintes de cada grupo de trabalho (5 grupos de 4 elementos e 1 grupo de 3 elementos) e os respetivos orientadores de cooperação (Líder, *Timer*, *Spiker* e Registo) foram publicados previamente na *Classroom*.
- Num segundo momento, o professor cola na parede 6 envelopes numerados que contêm no seu interior desafios arqueológicos que norteiam esta atividade.

Desenvolvimento:

Momento 1: (Introdução da tarefa e atividade evidência Histórica - 20 Minutos)

- Na presente aula, num momento introdutório, o professore começa por explicitar os objetivos e as normas da atividade perante a turma.

- Posteriormente, o professor projeta duas fontes iconográficas dos Castro de Sanfins e interroga os estudantes com questões de focalização do olhar como: O que é? O que veem? Qual o material utilizado? Quais as formas geométricas? Etc.
- Uma vez respondidas todas as questões de focalização do olhar, o professor expõe questões de evidência sobre a fonte projetada, com o intuito de introduzir a prática do questionamento da fonte e desta adquirir informação possível de ser evidenciada, com questões como: o que poderá ser? Quem construiu? Quem utilizou? Porque as construções têm formas geométricas diferentes? Teriam todas as estruturas a mesma utilidade? Está localizada num ponto alto, como uma montanha ou num ponto baixo, como junto ao mar? Será que tem algum curso de água na periferia? Material utilizado na sua construção será local? procurando sempre, desafiar os estudantes a responder.
- Posteriormente, o professor projeta uma imagem de uma gladius romana e repete todo o procedimento, sendo que desta vez, os estudantes assumem o controlo do questionamento e sucessiva interpretação da informação.

Momento 2: (Atividade Arqueológica - 30 Minutos)

- Concluída a atividade anterior, o professor convida o líder de cada grupo, por ordem aleatória, a escolher um dos envelopes numerados.
- Com os envelopes distribuídos pelos diferentes grupos de trabalho, o professor distribui os artefactos que guiaram toda a atividade que norteia este IPS, juntamente com todo o material necessário para completar o desafio proposto.
- Cada grupo inicia o seu desafio.
 - Envelope 1: O artefacto associado a este envelope é a máscara romana e o desafio do grupo é reproduzir em gesso, um exemplar perfeito para ser exposto.
 - Envelope 2: O artefacto associado a este envelope são as moedas romanas e o desafio do grupo é limpar, identificar, categorizar e preservar as moedas romanas.
 - Envelope 3: O artefacto associado a este envelope é a Ânfora e o desafio do grupo é traduzir as inscrições em latim para a língua corrente, desvendando deste modo o roteiro do artefacto.

- Envelope 4: O artefacto associado a este envelope é as lucernas e o desafio do grupo é registar em fotografia e em desenho no papel milimétrico o artefacto em diferentes perspetivas.
- Envelope 5: O artefacto associado a este envelope é a urna e o desafio do grupo consiste na recolha e preservação das cinzas contidas no seu interior, como também a recolha e preservação dos achados escondidos no seu interior.
- Envelope 6: O artefacto associado a este envelope é o Aribalo e o desafio do grupo é colar todas as arestas descobrindo a sua forma original.
- Os grupos procedem com a atividade arqueológica até o fim da aula.

Avaliação: FORMATIVA

- Capacidade oral dos estudantes na construção do seu próprio conhecimento;
- Analisar como é que os estudantes trabalharam de forma colaborativa, estabeleceram relações de interdependência positiva, se autorregularam/autoavaliaram e receberam/deram feedback.

Domínio: A herança do Mediterrâneo Antigo
Subdomínio: O mundo romano no apogeu do império
Questões orientadoras: <ol style="list-style-type: none">1. O que entendes por aculturação?2. O que entendes por evidência?3. Como se trabalhar a evidência?
Conteúdos / Conceitos: <ul style="list-style-type: none">• Aculturação;• Fontes Históricas;• Evidência histórica;
Recursos: <ul style="list-style-type: none">• Computador;• <i>Power Point</i>;• Cartolinas;• Lápis de cor;• Artefactos;• Canetas;
Objetivo geral: <ul style="list-style-type: none">• Trabalhar com os estudantes o questionamento da fonte arqueológica obtendo informação possível de ser evidenciada. Sendo toda a tarefa posteriormente apresentada através de uma atividade <i>Gallery Walk</i>.
Ações estratégicas de Ensino Orientadas para o Perfil dos Estudantes: <ol style="list-style-type: none">1. Usar meios diversos para expressar as aprendizagens;2. Valorizar o património histórico da região em que habita.3. Problematizar, progressivamente e com orientação, os conhecimentos adquiridos;4. Organizar debates orientados que requeiram sustentação de afirmações, elaboração de opiniões ou análises de factos ou dados históricos;5. Aceitar e /ou argumentar diversos pontos de vista;6. Saber interagir com os outros no respeito pela diferença e pela diversidade;7. Confrontar ideias e perspetivas históricas distintas, respeitando as diferenças de opinião;

8. Planificar, sintetizar, rever e monitorizar;
9. Registar seletivamente, de forma supervisionada, mas progressivamente autónoma, a informação recolhida em fontes históricas;

Desenvolvimento:

Momento 1: (35 minutos)

- Num primeiro momento, o professor distribuiu por todos os grupos uma cartolina branca, uma caixa de cores de pau e o artefacto trabalhado na atividade arqueológica.
- Posteriormente, o professor explica os objetivos desta atividade e os passos necessários para que este seja bem sucedida. Para tal, os grupos de trabalho devem questionar o artefacto arqueológico e desta, recolher informação possível de ser evidenciada.
- Desta forma, os estudantes apontam no caderno diário as suas perguntas e consequentemente as suas respostas.

Síntese: (15 minutos)

- Nos 15 minutos finais da aula, os grupos são convidados a transcrever para a cartolina todas as questões de evidência formuladas e as suas respetivas respostas para que estas sejam expostas na aula seguinte em formato *Gallery Walk*.

Avaliação: FORMATIVA

- Capacidade dos estudantes na análise e utilização das fontes;
- Organização e tratamento da informação;
- Aferir, através das ideias expressas nas respostas dos estudantes à tarefa proposta, como é que analisa e utiliza a informação evidenciada com base nas fontes arqueológicas.
- Avaliar a informação histórica construída e partilhada na cartolina atendendo: ao grafismo, à correção linguística, à utilização dos conceitos históricos, à articulação dos diferentes elementos evidenciados e a criatividade.
- Progressão de ideias/conhecimentos com a monitorização/orientação com feedback entre professor-estudante e estudante-estudante.

Domínio: A herança do Mediterrâneo Antigo
Subdomínio: O mundo romano no apogeu do império
Questões orientadoras: <ol style="list-style-type: none">1. O que entendes por aculturação?2. O que entendes por evidência?3. Como trabalhar a evidência?
Conteúdos / Conceitos: <ul style="list-style-type: none">• Aculturação;• Fontes Históricas;• Evidência histórica;
Recursos: <ul style="list-style-type: none">• Computador;• <i>Power Point</i>;• Cartolina;• Lápis de cor;• <i>Patafix</i>;• Lápis;• Caneta;• Post-it (4 cores);• Artefactos.
Objetivo geral: <ul style="list-style-type: none">• Trabalhar com os estudantes o questionamento da fonte arqueológica obtendo informação possível de ser evidenciada. Através da atividade <i>Gallery Walk</i> fazer com que os estudantes aprofundem o seu conhecimento sobre fonte histórica (artefactos), os principais monumentos romanos de Bracara Augusta, e o conceito de aculturação.
Ações estratégicas de Ensino Orientadas para o Perfil dos Estudantes: <ol style="list-style-type: none">1. Usar meios diversos para expressar as aprendizagens;2. Problematizar, progressivamente e com orientação, os conhecimentos adquiridos;3. Organizar debates orientados que requeiram sustentação de afirmações, elaboração de opiniões ou análises de factos ou dados históricos;4. Aceitar e /ou argumentar diversos pontos de vista;

5. Saber interagir com os outros no respeito pela diferença e pela diversidade;
6. Confrontar ideias e perspetivas históricas distintas, respeitando as diferenças de opinião;

Desenvolvimento (5 min + 30 min = 35 minutos)

- Os primeiros 5 minutos de aula são reservados para a conclusão da cartolina iniciada na aula transata.
- Posteriormente, o professor recolhe as cartolinas de todos os grupos e afixa-as na parede da sala, com o distanciamento necessário para a elaboração da atividade *Gallery Walk*.
- Em seguida, o professor convida os estudantes a se colocarem debaixo da sua cartolina e entrega ao Líder de cada grupo 20 post-its de 4 cores (5 amarelos, 5 azuis, 5 laranja e 5 rosa), correspondendo cada cor a uma tarefa a realizar durante a atividade do *Gallery Walk*.
 - Amarelo: Uma possível pergunta ao objeto do grupo em observação;
 - Azul: Um aspeto positivo de todo o trabalho do grupo em observação;
 - Laranja: Um aspeto a melhorar em todo o trabalho do grupo em observação;
 - Rosa: Um comentário geral sobre todo o trabalho do grupo em observação.
- Os grupos alteravam de cartolina de 5 em 5 minutos onde deveriam colar os post-it com os indicadores.

Síntese: (15 min + 1 min)

- Nos últimos 15 minutos da aula o professor aplicou a tarefa de metacognição, individual, em lápis e papel, de resposta rápida e justificada, sobre toda a temática trabalhada em toda a IPS.
- Minutos antes de acabar a aula, o professor agradeceu a cooperação dos estudantes na elaboração e conclusão deste IPS.

Avaliação: FORMATIVA

- Capacidade oral e escrita dos estudantes na construção do seu próprio conhecimento;
- Progressão de ideias/conhecimentos com a monitorização/orientação com feedback entre professor-estudante e estudante-estudante.
- Progressão de ideias/conhecimentos com a monitorização/orientação com feedback entre professor-estudante e estudante-estudante.