

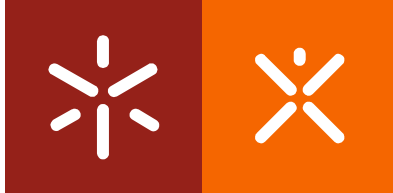


Transição do Mundo Romano e a Idade Média: abordagens multiperspetivadas em contexto de 7º ano

João Manuel Soares da Cruz

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho

Instituto de Educação

João Manuel Soares da Cruz

Transição do Mundo Romano e a Idade Média: abordagens multiperspetivadas em contexto de 7ºano

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de História no
3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Glória Parra Santos Solé

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

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

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

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

AGRADECIMENTOS

Após estes cinco anos de formação de ensino superior que incluem o estágio e o presente relatório, chegou o momento de agradecer a importância que algumas pessoas tiveram neste meu percurso.

Desta forma, começo por agradecer aos meus pais e ao meu irmão. Aos meus pais, por todos os sacrifícios que fizeram que me permitiu frequentar e completar a minha formação superior, como também pelo apoio que me deram desde o início desta caminhada, principalmente nos momentos em que tudo parecia correr mal. Ao meu irmão, por estar sempre presente, pronto para me apoiar e incentivar e por acreditar em mim de forma incondicional.

Em seguida quero agradecer à minha orientadora Professora Doutora Glória Solé pela sua orientação, disponibilidade, dedicação e conselhos que me deu ao longo deste mestrado. Sem si este relatório não seria possível.

Uma palavra de agradecimento para a professora cooperante, pela disponibilidade, empenho e partilha de conhecimentos e experiências que concedeu ao longo do estágio.

Agradeço aos meus colegas de licenciatura e de mestrado pelo apoio demonstrado e pelos momentos inesquecíveis que partilhamos durante os últimos cinco anos.

Obrigado aos meus alunos pela colaboração e pela vontade de aprender que demonstraram nas aulas que foram lecionadas.

E por último, um agradecimento a todas as pessoas, que de uma forma ou de outra, cruzaram na minha vida e me ajudaram a crescer como pessoa e como professor.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

Transição do Mundo Romano e Idade Média: abordagens multiperspetivadas em contexto de 7º ano

RESUMO

O presente relatório de estágio apresenta um estudo realizado sobre a multiperspetiva em história, numa turma do 7º ano de escolaridade. A realização deste estudo deu-se em contexto de estágio profissional no âmbito do Mestrado em Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário no ano letivo de 2020/2021.

Neste seguimento procedeu-se a uma abordagem em torno do período de Transição do Mundo Romano e a Idade Média, dando enfoque à multiplicidade de perspetivas e visões sobre esta temática que, ainda na historiografia atual, não é consensual sendo por vezes considerado como um tema controverso e complicado.

Neste sentido, este estudo tentou responder a diversas questões que visam compreender *quais são as ideias prévias dos alunos sobre os conceitos substantivos estruturantes da temática, nomeadamente invasão/expansão/ocupação territorial, romanos, povos germânicos, bárbaros/invasões bárbaras, Idade Média, Antiguidade Clássica e a noção de multiperspetiva?; como é que os alunos entendem a multiperspetiva subordinada às visões/perspetivas da invasão/expansão/ocupação territorial por parte dos romanos vs povos autóctones e romanos vs povos germânicos, em momentos de conflito e/ou de paz?; Que tipo de critérios os alunos utilizam para analisar e interpretar as diferentes perspetivas?; Em que medida operam os alunos com a noção de multiperspetiva na explicação histórica e, quando empregam uma noção deste tipo, que sentidos lhe atribuem?; Como evoluíram as ideias dos alunos sobre os conceitos substantivos e metahistóricos trabalhados?*

Os dados foram coletados através de tarefas individuais como fichas de trabalho. As respostas dadas nessas fichas são os dados que foram analisados qualitativamente e indutivamente para a construção de um sentido conceptual expresso em categorias que emergiram através de um processo de análise de acordo com as técnicas da *Grounded Theory*. Com a análise desses dados, foi possível concluir que os alunos confiam e valorizam mais as fontes que são produzidas por pessoas que assistiram ou participaram do acontecimento do que a perspetiva dos historiadores contemporâneos.

Palavras-Chave: Educação Histórica; História; Multiperspetiva

Transition from the Roman World and the Middle Ages: Multiperspective approaches in a 7th grade context

ABSTRACT

This internship report presents a study on the multi-perspective in history, in a 7th grade class. This study was carried out in the context of a professional internship as part of the Master's Degree in History Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education in the school year 2020/2021.

In this context, an approach was made to the period of Transition from the Roman World to the Middle Ages, focusing on the multiplicity of perspectives and views on this theme which, even in current historiography, is not consensual and is sometimes considered a controversial and complicated issue.

In this sense, this study tried to answer several questions aimed at understanding *what are the students' prior ideas about the structuring substantive concepts of the theme, namely invasion/expansion/ territorial occupation, Romans, Germanic peoples, barbarians/ barbarian invasions, Middle Ages, Classical Antiquity and the notion of multiperspective? ;How do students understand the multiperspective subordinated to the visions/perspectives of territorial invasion/expansion/occupation by Romans vs indigenous peoples and Romans vs Germanic peoples, in times of conflict and/or peace?; What kind of criteria do students use to analyse and interpret the different perspectives? To what extent do students operate with the notion of multiperspective in historical explanation, and, when they use such a notion, what meanings do they ascribe to it?; How have students' ideas about the substantive and metahistorical concepts worked on evolved?*

Data were collected through individual tasks as worksheets. The answers given in these sheets are the data that were analysed qualitatively and inductively for the construction of a conceptual meaning expressed in categories that emerged through an analysis process according to the Grounded Theory techniques. With the analysis of these data, it was possible to conclude that students trust and value the sources that are produced by people who witnessed or participated in the event more than the perspective of contemporary historians.

Key words: Historical Education; History; Multiperspective.

Índice

| | |
|--|------------|
| DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS | ii |
| AGRADECIMENTOS | iii |
| DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE | iv |
| RESUMO | v |
| ABSTRACT | vi |
| Introdução | 1 |
| Capítulo I – Contexto..... | 3 |
| Contextualização da Escola | 3 |
| Contextualização da Turma | 4 |
| Contexto Curricular | 5 |
| Capítulo II – Enquadramento Teórico | 8 |
| Behaviorismo | 8 |
| Construtivismo | 9 |
| Paradigma educativo construtivista e o modelo de Aula Oficina | 11 |
| Multiperspetiva..... | 13 |
| Contextualização Histórica – Transição entre o Mundo Romano e a Idade Média | 16 |
| Capítulo III – Metodologia de Investigação | 21 |
| Implementação do Estudo | 21 |
| Instrumento de recolha de dados | 23 |
| Capítulo IV - Análise dos dados | 29 |
| Análise do questionário 1 e questionário 2 | 29 |
| Análise da Ficha de trabalho nº1 – Período de transição entre a Antiguidade Clássica e Idade Média | 50 |
| Análise da ficha nº2- Invasões dos povos germânicos | 54 |
| Análise da ficha nº3 – Queda do Império Romano..... | 68 |
| Análise da ficha de Metacognição | 81 |
| Reflexões Finais | 85 |
| Referências Bibliográficas..... | 93 |
| Anexos | 96 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1 - Esquema síntese das aulas | 6 |
| Tabela 2 - Desenho do projeto | 22 |
| Tabela 3 - Questões de investigação..... | 26 |
| Tabela 4 - Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito Invasão Territorial | 30 |
| Tabela 5 - Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito Ocupação Territorial..... | 32 |
| Tabela 6 - Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito Expansão Territorial | 34 |
| Tabela 7 - Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito Bárbaros/Invasões Bárbaras | 36 |
| Tabela 8 - Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito Antiguidade Clássica | 39 |
| Tabela 9 - Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito Idade Média | 41 |
| Tabela 10 - Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito Povos Germânicos | 43 |
| Tabela 11 - Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito Povos Romanos | 45 |
| Tabela 12 - Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito Multiperspetiva | 48 |
| Tabela 13 - Categorização das respostas dos alunos à questão 2.2 | 51 |
| Tabela 14 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3.3 | 53 |
| Tabela 15 - Categorização das respostas dos alunos à questão 2.2 | 55 |
| Tabela 16 - Categorização das respostas dos alunos à questão 2.3 | 57 |
| Tabela 17 - Categorização das respostas dos alunos à questão 2.4 | 59 |
| Tabela 18 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3.1 | 60 |
| Tabela 19 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3.3 a)..... | 62 |
| Tabela 20 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3.3 b) | 63 |
| Tabela 21 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3.3 c)..... | 65 |
| Tabela 22 - Categorização das respostas dos alunos à questão 5/5.1..... | 67 |
| Tabela 23 - Categorização das respostas dos alunos à questão 2.1 | 70 |
| Tabela 24 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3.1 a)..... | 72 |
| Tabela 25 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3.1 b) | 74 |
| Tabela 26 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3.1 c)..... | 75 |
| Tabela 27 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3.3 | 77 |
| Tabela 28 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3.4 | 78 |
| Tabela 29 - Categorização das respostas dos alunos à questão 5/5.1..... | 80 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Distribuição da tarefa que os alunos mais gostaram de fazer | 82 |
| Figura 2 - Distribuição das tarefas em que os alunos tiveram dificuldades | 83 |
| Figura 3 - Distribuição dos temas que os alunos aprenderam ou querem saber mais | 84 |

Introdução

O presente relatório de estágio denominado de “**Transição do Mundo romano e a Idade Média: abordagens multiperspetivadas em contexto de 7ºano**”, deriva do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (PIPS) que se encontra no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino secundário.

Após consultar o programa em história para o 7º ano, ano escolar da turma a que este projeto foi implementado, procedi com uma abordagem em torno do período de Transição do Mundo Romano e a Idade Média, dando um especial enfoque à multiplicidade de perspetivas sobre esta temática que, ainda na historiografia atual não é consensual. Nesta linha de pensamento, lecionar sobre esta temática exigiu que tivesse que confrontar os alunos com diversas fontes, desde documentais, iconográficas e audiovisuais com mensagens convergentes/divergentes.

A escolha do conceito metahistórico de “Multiperspetiva” deveu-se à importância deste conceito para o ensino uma vez que prepara os alunos para se integrarem numa sociedade cada vez mais diversificada no qual existem diversas perspetivas.

Assim sendo, neste projeto foi proposto aos alunos cinco tarefas, sendo que três tiveram como objetivo conhecer o ponto de partida e chegada dos alunos acerca dos conceitos substantivos bem como fomentar uma reflexão nos alunos de como o seu conhecimento e pensamento histórico vão-se desenvolvendo.

As restantes duas tarefas, foram fichas de trabalho aplicadas em contexto de sala de aula em que confrontavam os alunos com várias perspetivas com o intuito que estes compreendessem que a história não é uma construção linear e que existem diferentes perspetivas sobre um mesmo período histórico, que tais perspetivas não são apenas resultados de interpretações de autores diferentes, mas sim porque a história é uma realidade complexa que, para os alunos a conseguirem compreender, estes têm de desenvolver competências como a capacidade de analisar fontes históricas.

Relativamente a este relatório, este se encontra dividido em quatro capítulos:

O primeiro capítulo corresponde à contextualização da intervenção, onde serão referidos dados relativos à escola e à turma em que este projeto foi implementado como também será feita referência ao contexto curricular, em que a informação se encontra organizada, de forma sintética, em uma tabela.

O segundo capítulo corresponde ao enquadramento teórico deste relatório, onde serão abordadas as teorias de ensino – aprendizagem, desde a teoria do behaviorismo e a do construtivismo, os modelos educativos como a aula oficina como também o conceito de segunda ordem em história

abordado neste projeto. Ainda no enquadramento teórico será feita a apresentação histórica dos conteúdos referentes ao “Período de transição entre o Mundo Romano e Idade Média, Invasão dos povos germânicos e consequente queda do império romano”.

Relativamente ao **terceiro capítulo**, será apresentada a metodologia de investigação onde será explicitado ao pormenor o Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, desde as questões de investigação, os objetivos de investigação até de que forma foram planeadas e construídas as aulas onde incidiram o tema deste projeto.

O **quarto capítulo** é destinado à análise dos dados recolhidos a partir dos questionários e fichas de trabalho implementadas durante este projeto. Neste sentido serão analisadas e categorizadas as respostas dadas pelos alunos e posteriormente irá se proceder às interpretações e conclusões retiradas a partir da triangulação dos dados.

Por último serão apresentadas as reflexões finais em que será realizado um balanço geral deste projeto ao responder às questões de investigação colocadas no início deste projeto.

Todo este trabalho, teórico e prático, foi desenvolvido a partir dos princípios e propósitos da educação histórica, aplicado através do paradigma educativo socio-construtivista operacionalizado no modelo de aula oficina.

Capítulo I – Contexto

Contextualização da Escola

Este estudo foi desenvolvido numa escola básica pública, localizada no centro da zona urbana da cidade de Braga. Esta escola é a sede de agrupamento, integrando mais seis estabelecimentos de ensino em que, um corresponde ao jardim de infância, três estabelecimentos abrangem tanto jardim de infância como escola básica e por fim, duas escolas básicas. Todos os estabelecimentos referidos localizam-se em edifícios autónomos distribuídos pela cidade de Braga.

Em 2009, esta comunidade escolar foi definida como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) tendo esta sido a solução estratégica encontrada para dar uma resposta efetiva face a esta comunidade se encontrar em um território social e economicamente débil. Deste modo, a comunidade educativa tem como núcleo prioritário as crianças e os jovens desse território e as suas famílias, o acompanhamento dos processos de estudo e a participação nas dinâmicas escolares.

Neste sentido, juntamente com a integração do agrupamento escolar na Rede de Escolas de Educação Intercultural (REEI), foi concebido um projeto educativo que visasse criar as oportunidades que cada um dos alunos necessita para que se adquira e desenvolva as competências, enquanto combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes. Com isto o projeto educativo foi desenvolvido seguindo as seguintes linhas estratégicas:

Modelo educativo transformador para a cidadania – fundado nos princípios do **a)** reconhecimento da dignidade da pessoa humana com o intuito de habilitar os alunos com competências capazes de potenciar o seu desenvolvimento pessoal e a sua ação do mundo; **b)** da interculturalidade com uma centralização na valorização de cada pessoa, independentemente da sua origem, e a criação de relações positivas entre as pessoas com a pretensão de ultrapassar preconceitos e divergências e procurar pontos de encontro e de convergências entre as pessoas; **c)** da reflexão em que os alunos saibam identificar opções, tomar decisões fundamentadas e avaliar a sua contínua aprendizagem, situando-a no seu quotidiano; **d)** da intervenção tendo os alunos aprendendo pela ação, através de processos ativos de aprendizagem, de projetos de intervenção na realidade, seja escolar ou no meio envolvente mais ou menos alargado; **e)** da educação para a paz que significa desenvolver processos educativos que privilegiem o diálogo e a relação positiva, em oposição à violência e ao poder, neste seguimento promove-se a construção de tempos e espaços de cidadania crítica e participativa na busca de soluções para a construção de uma sociedade local e global mais justa, equitativa e sustentável, a partir de múltiplas perspetivas; **f)** da autonomia na qual a escola deve promover uma relação com os

alunos na medida do diálogo e da negociação de pontos de vista, de desejos e projetos, num ambiente de liberdade e responsabilidade; **g)** da cooperação centralizando a interdependência real do ser humano e a necessidade que este tem dos outros e de cooperar com eles; **i)** inovação em que a escola assume um papel de responsável por manter abertas as opções, valorizando as novas ideias, avaliando a sua eficácia, aceitando a ideia da mutabilidade da vida e valorizando as ideias e as ações empreendedoras.

Modelo educativo de qualidade – procura de um aprofundamento do olhar individualizado sobre os alunos e sobre as condições que influenciam os processos de aprendizagem para assim potenciar **I)** o que se aprende; **II)** os processos de colaboração; **III)** os processos de articulação curricular; **IV)** integração dos processos de avaliação na aprendizagem; **V)** o uso da aprendizagem para a interpretação do mundo.

O agrupamento em questão integra 185 alunos da pré-escola, 579 alunos do 1º ciclo, 335 alunos do 2º ciclo, 522 alunos do 3º ciclo e cerca de 22 alunos que estão integrados no PIEF (Plano integrado de educação e formação).

Para além dos alunos, esta comunidade educativa também integra 216 docentes, 46 assistentes operacionais, 9 assistentes técnicos e 5 técnicos especializados que pertencem ao GAAP sendo este um gabinete com o objetivo de apoiar crianças/jovens e respetivas famílias, na resolução de problemáticas que condicionam o desenvolvimento psicossocial e o desenvolvimento escolar (indisciplina, absentismo, abandono escolar etc.).

Contextualização da Turma

A turma é constituída por 20 alunos, possui uma média de idades de 12,3 anos em que, um aluno tem 11 anos, catorze alunos têm 12 anos, três alunos têm 13 anos e por fim dois alunos têm 14 anos.

Em relação aos géneros, mais de metade dos alunos são do género feminino (11 alunos) enquanto os restantes alunos (9 alunos) são do género masculino.

Em relação ao percurso escolar dos alunos é de destacar que dois alunos tiveram retenções em anos anteriores. É de extrema importância referir que os alunos já se conhecem desde o 5º ano tendo sempre transitado juntos até ao 7º ano, à exceção de poucos alunos que acabaram por ingressar na turma durante este percurso.

Dos 20 alunos da turma, dezasseis apresentam nacionalidade portuguesa, uma aluna é de nacionalidade brasileira, uma de nacionalidade filipina, um de nacionalidade nepalesa e uma de nacionalidade iraquiana.

Os alunos provenientes das Filipinas, do Nepal e do Iraque apresentam dificuldades na compreensão da língua portuguesa o que dificultou a lecionação das aulas.

Podemos caracterizar esta turma como agitada que facilmente se distrai com conversas e brincadeiras, tendo o professor a necessidade de pontualmente intervir e manter a ordem na sala de aula. A turma, de forma geral, apresenta algumas dificuldades de aprendizagem que acaba por se traduzir em maus resultados na sua avaliação.

Nesta turma destacam-se alguns alunos tanto pela participação correta e ordeira como também pelo empenho que estes demonstram dentro e fora da sala de aula, havendo alunos que estudam assiduamente em casa. Ao contrário, também existem alunos que não apresentam muito interesse nas aulas levando assim a que estes alunos optem por não participar nas aulas mesmo sabendo a resposta à questão levantada pelo professor.

Relativamente à saúde dos alunos, inicialmente quatro alunos apresentavam algumas especificidades a ter em conta pelo professor, posteriormente, foi inserido neste grupo mais um elemento. Cerca de quatro alunos enquadram-se na necessidade de medidas adicionais definidas no relatório técnico-pedagógico (RTP) enquanto uma das alunas apresenta hiperatividade e dislexia. Juntamente a isto, muitos alunos frequentaram a tutoria e estão constantemente a ser supervisionados e orientados pela psicóloga da escola (SPO – Serviços de Psicologia e Orientação).

Quase toda a turma (19 alunos) possuía computador, enquanto um dos alunos, apesar de não ter, este utilizava o telemóvel para as várias tarefas, desde exercícios de pesquisa como também para assistir às aulas online. Em relação à internet, todos os alunos tinham acesso.

No contexto familiar, no que diz respeito às escolaridades dos encarregados de educação, segundo as informações obtidas através da diretora de turma, de forma geral, apresentavam uma escolaridade média, não podendo apurar ao pormenor face a muito dos alunos não terem entregue as fichas biográficas. Importa ainda referir que a maioria dos encarregados se encontram empregados à exceção de uma encarregada de educação que frequenta formação do centro de emprego.

Contexto Curricular

Este projeto recaiu sobre a temática do período de Transição do Mundo Romano e Idade Média, temática essa, que segundo as aprendizagens essenciais de história do 7º ano integra o domínio “A formação da cristandade ocidental e a expansão islâmica” e o subdomínio “A Europa dos séculos VI a IX”.

De seguida apresenta-se uma tabela que sintetiza os conteúdos lecionados e os momentos de implementação do projeto.

Tabela 1 - Esquema síntese das aulas

| Módulo – “A formação da cristandade ocidental e a expansão islâmica” | | |
|---|---|---|
| Aula | Conteúdo | Estratégias/Materiais |
| 1ª aula – 90 minutos | <p>A arte romana - Principais características da arquitetura, escultura e pintura romana.</p> <p>Projeto – Ficha de levantamento das ideias prévias.</p> | <p>Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre os conceitos chave (Antiguidade Clássica, Idade Média, Bárbaros/Invasões Bárbaras, Povos germânicos, Povos romanos, invasão/ocupação/expansão territorial e multiperspetiva) a abordar no projeto.</p> <p>Desenvolvimento da aula: Análise de variadas fontes, especialmente iconográficas procedendo a um questionamento oral feito pelo professor em grupo turma.</p> <p>Realização de um exercício em que os alunos tiveram que desenhar um edifício com características romanas com base em uma pequena descrição e no que aprenderam.</p> <p>Recolha e análise de dados através do questionário 1 (Q1) de forma a proceder ao levantamento das ideias prévias dos alunos referentes a determinados conceitos a abordar nas aulas.</p> |
| 2ª aula – 45 minutos | <p>Projeto: Transição da Antiguidade tardia para a Idade Média – Acontecimento demarcador da transição e características desta mesma.</p> | <p>Realização e posterior correção da ficha de trabalho nº1. – Existência de várias perspetivas sobre como ocorreu a transição entre a Antiguidade Clássica e a Idade Média como também várias perspetivas sobre o novo período que iria ser abordado “Idade Média”.</p> |
| 3ª aula – 90 minutos | <p>Projeto - A queda do império romano – Causas e consequências.</p> <p>Invasões dos Povos Germânicos – Causas e consequências.</p> | <p>Realização das fichas de trabalho nº2 e nº3 (simultaneamente, metade da turma realizou a ficha nº2 e a outra metade realizou a ficha nº3). Trabalho a pares - realização de um esquema síntese sobre o conteúdo abordado nas duas fichas de trabalho.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| <p>4ª aula – 45 minutos</p> | <p>Projeto - A queda do império romano – Causas e consequências. Invasões dos Povos Germânicos – Causas e consequências. Ficha de metacognição</p> | <p>Correção do esquema síntese. Realização do questionário nº2 (Q2) que consiste na ficha de metacognição.</p> |
|--|---|---|

Capítulo II – Enquadramento Teórico

Este capítulo encontra-se dividido em dois grupos. No primeiro será feita uma abordagem às várias teorias de aprendizagem, os paradigmas educativos e o modelo de aula oficina como também o conceito de segunda ordem em História presente nesta investigação. Em relação ao segundo grupo será apresentado uma contextualização histórica da temática que foi abordada com os alunos ao longo do desenvolvimento deste projeto.

O estágio realizado no âmbito do Mestrado do Ensino da História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário teve como objetivo a adoção de uma prática de ensino inserida no paradigma construtivista com a aplicação do modelo de aula oficina. As aulas lecionadas tiveram sempre como principal objetivo proporcionar uma análise e conseqüente reflexão sobre diversas fontes históricas, levantamento de questões e debate em sala de aula de forma a conseguir desenvolver o pensamento histórico dos alunos.

De modo a se compreender melhor o processo de ensino- aprendizagem temos de ter em conta as várias teorias de aprendizagem, uma vez que estas teorias influenciam a forma como os professores definem as estratégias pedagógicas a utilizar na sala de aula, com isso, neste capítulo irá haver um foco em duas teorias de aprendizagem sendo essas o behaviorismo e o construtivismo.

Behaviorismo

Para a teoria behaviorista, o aluno é considerado como um ser humano que corresponde a estímulos exteriores mais ou menos automático e fortuito, ou seja, investigadores como Watson entendem que a aprendizagem é o resultado de um condicionamento e que todas as formas de comportamento podem ser apreendidas/medidas, sendo assim, a aprendizagem é considerada como uma forma de condicionamento que resulta de uma associação entre os vários estímulos e conseqüentes reações.

Com isto, podemos inferir que o meio ambiente acaba por ser um fator essencial na aprendizagem dos alunos em que, só as experiências ocorridas no meio ambiente podem contribuir para que os alunos possam desenvolver ou extinguir comportamentos específicos.

Esta aprendizagem que resulta de associações entre os vários estímulos, segundo Gago (2012) vai ao encontro da teoria estímulo-resposta de Thorndike em que este afirma que a aprendizagem passa pelos alunos resolverem uma situação problema estando associada a um esforço que posteriormente é recompensado. Neste sentido esta teoria demonstra que os alunos aprendem os conteúdos quando ouvem os professores e quando realizam atividades que são recompensadas positivamente ou negativamente como defende Skinner, o que leva a existência de uma tendência em incluir reforços tanto

positivos (recompensa) como também negativos (punição). No caso das reações que não são recompensadas ou que conduzem a castigos estas são suprimidas.

Assim, a teoria behaviorista realça o “saber fazer”, baseando-se no comportamento exterior do aluno e pressupõe uma determinação precisa desde a meta a atingir como também as capacidades dos alunos desde o início da aprendizagem até ao fim.

Tendo em especial atenção ao papel do aluno, este é encarado como um recipiente moldável e passivo no qual, o professor tem a função de transmitir conhecimentos ao aluno criando pequenas tarefas e simultaneamente “jogando” com os reforços positivos e negativos de forma adequada de maneira a ter de atingir os objetivos predefinidos para a aprendizagem dos alunos.

Em suma, esta teoria behaviorista, apresenta o aluno como um ser capaz de responder aos estímulos do meio exterior, mas não realça a importância das ideias que ocorrem na mente dos alunos durante esse processo de aprendizagem, fazendo assim com que o aluno seja um recipiente maleável à qual está dependente do professor para a sua aprendizagem.

Atualmente a prática de ensino baseada nesta teoria de aprendizagem tem sido alvo de críticas por vários professores, porém segundo Barca (2004) ainda continua a ser aplicada nas nossas escolas. Os professores continuam a assumir funções de meros transmissores de conhecimentos e a colocar os seus alunos como recetores passivos e vazios de conhecimentos nas salas de aulas.

Construtivismo

Segundo Tavares e Alarcão, (citado em Gago, 2012, p.14), dentro desta teoria construtivista podemos subdividi-la em dois grupos, sendo uma a teoria da forma ou da configuração defendidas por Wherthiemer, Kohler e Kofka e a outra a teoria de campo defendida por Lewin.

Segundo os principais autores desta teoria construtivista já referidos anteriormente juntamente com psicólogos como Piaget, Brunner e Ausubel, realçam que o mais importante no processo de construção do conhecimento é compreender a ação do indivíduo. Apesar de estes autores apresentarem algumas divergências nas suas abordagens, todos estes se preocupam em conhecer como se apreende, compreender como ocorre a aprendizagem, no que diz respeito às estruturas mentais do indivíduo, e sobre o necessário para se poder aprender-ensinar.

Com esta teoria da aprendizagem, o aluno é considerado um agente da sua própria aprendizagem em que este é que deve interpretar e organizar o que se passa à sua volta. Neste sentido é fundamental estabelecer uma relação entre as ações/eventos isolados e o contexto geral fazendo assim com que o aluno comece a procurar compreender o significado do “porquê”, do “para quê” e do “como” certa ação/evento ocorreu. Nesta lógica a aprendizagem não deve ser centrada no desenvolvimento dos

comportamentos/aptidões dos alunos como ocorria na teoria behaviorista, mas sim na compreensão aprofundada dos conteúdos.

Um dos principais investigadores apoiantes desta teoria, Lewin defende que a aprendizagem é perspectivada como uma mudança cognitiva do sujeito, neste sentido, o aluno não é um ser passivo, puro recetor de estímulos, mas sim um agente ativo capaz de evoluir continuamente, à medida que este vai experienciando o que vai vivenciando.

Nesta linha de pensamento, na perspetiva de Piaget, o indivíduo possui conceções próprias que entram em conflito com os novos conhecimentos aprendidos, desta forma, este psicólogo opõe-se à existência de um conhecimento de uma única verdade que deve ser adquirida/ensinada aos alunos, preferindo assim que os alunos reflitam sobre os diferentes agentes e contextos envolvidos. Neste sentido, poderão surgir contextos em que os alunos podem ser confrontados com contradições perante um objeto de estudo novo, mas é através da descoberta e da reflexão que este poderá conseguir assimilar tal conhecimento e desenvolver o seu pensamento histórico.

Neste sentido, o conhecimento é adquirido a partir de problemas que se procuram resolver, expectativas que se criam e hipóteses que se desenham e testam, com isto, em termos de ensino, deve ser proposto e desenvolvidas em sala de aula ou até mesmo fora desta, atividades de pesquisa, análise de problemas, integração de novos dados e relacionamento do antigo com o novo conhecimento. Neste sentido os alunos acabam por assumir um papel ativo na sua aprendizagem enquanto o professor assume a função de orientador em que este lança questões que despertem a curiosidade, o interesse e que provoquem e desenvolvam o pensamento dos alunos.

Nesta linha de pensamento, Ausubel identificou quatro tipos de aprendizagem que podem ser agrupados em dois grupos, sendo o primeiro a aprendizagem por receção em que o professor organiza os conteúdos a lecionar de forma a relacioná-la com os conhecimentos que os alunos já possuem de maneira a estes novos conhecimentos integrarem-se nas suas estruturas cognitivas, ou seja, a apresentação visa a memorização. O outro grupo corresponde pela aprendizagem em que os alunos descubrem por si o conhecimento ao solucionar os problemas e posteriormente relacionar com os conhecimentos que já possuíam.

Assim, Ausubel acredita que:

poder-se-á fazer a ponte entre o ensino expositivo que, segundo este autor, pode não levar necessariamente a uma aprendizagem do tipo memorizado e o ensino pela descoberta ao qual reconhece importantes vantagens, mas considera-o moroso e pouco económico. (Gago, 2012, p. 17)

Com isto Ausubel propõe que o professor assuma o papel de organizador do processo de ensino e aprendizagem pois torna-se assim mais fácil para os alunos aprenderem visto que a informação já se encontra organizada.

De forma geral, as teorias cognitivas estimulam o interesse do aluno para a aprendizagem e para relacionar esta com as suas necessidades, objetivos, visão do mundo e vivências em que deve existir primariamente a um reconhecimento da estrutura cognitiva dos alunos e partir daí orientá-los através da consciencialização dos conhecimentos prévios e os novos conhecimentos adquiridos e respetivas possibilidades de aplicação, apesar de haver algumas situações em que os alunos apenas memorizam a solução e não conseguem integrá-la na sua estrutura cognitiva.

Neste seguimento, a ação de educação passa por orientar os alunos a compreenderem todo este processo que foi referido anteriormente, fornecendo-lhes a informação para que estes a consigam compreender e a organizar no seu pensamento.

Paradigma educativo construtivista e o modelo de Aula Oficina

Segundo Barca (2004), “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” (p.131).

Aprender e ensinar história envolve várias áreas do saber visto que, existe a necessidade de saber em profundidade as histórias que queremos contar, saber como se faz história, saber como se aprende e saber como podemos desafiar para essa aprendizagem.

Segundo Barca (2004), é de extrema importância que o professor, na construção de uma aula oficina, tenha em atenção a diversas vertentes desde levantar e trabalhar de forma diferenciada as ideias iniciais que os alunos manifestam uma vez que, segundo Peter Lee (2004), os alunos não vêm para as aulas de cabeça vazia, eles trazem consigo ideias baseadas nas suas próprias experiências de como o mundo funciona e como eles o vêem. Estas ideias fazem parte das suas vivências e experiências pessoais e se o professor não as conhece este não terá qualquer oportunidade de as desafiar.

Ora se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento como o construtivismo social e a aula oficina nos propõe, o professor irá ter que assumir um papel de investigador social, ou seja aprender e interpretar o mundo conceptual dos alunos, não se ficando apenas em classificar como certo/errado ou completo/incompleto, mas sim propor questões orientadoras problematizadoras que criem um desafio cognitivo aos alunos com o intuito de desenvolver essas ideias prévias.

Nesta linha de pensamento, segundo Barca (2004), um professor quando projeta uma aula de história seguindo este paradigma educativo tem de ter em conta três aspetos que englobam desde a interpretação de fontes, a compreensão contextualizada e a comunicação.

No que diz respeito ao primeiro aspeto, o professor deve criar momentos em que os alunos tenham a oportunidade de ler/interpretar fontes históricas com suportes e mensagens diversas, de cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções e na sua validade.

Em relação à compreensão contextualizada, o professor deve proporcionar tarefas que façam com que os alunos compreendam ou procurem compreender situações humanas e sociais em diferentes tempos e espaços, que sejam capazes de relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro para que assim comecem a levantarem-se novas questões, novas hipóteses a investigar.

Quanto à comunicação é fundamental o professor ter em atenção os diversos meios de comunicação atuais disponíveis e utilizá-los em sala de aula de maneira que ajude os alunos a compreender as ações ao longo do tempo.

Neste sentido, o professor deve criar tarefas desafiadoras tendo por base os aspetos anteriormente referidos e adequá-los à realidade conceptual dos seus alunos à qual esta aula oficina será implementada de forma a desenvolver as suas competências. Nesta perspetiva, os alunos acabam por assumir um papel mais ativo na sua aprendizagem, ou seja, estes passam a ser um dos agentes do seu próprio conhecimento à qual o professor se torna um orientador que avalia qualitativamente, em termos de progressão da aprendizagem, o nível conceitual dos alunos nos vários momentos da aula oficina.

Quando referimos este paradigma, estamos a abordar uma metodologia da educação histórica que visa a construção de saberes (saber isto e saber como) através de tarefas e experiências e essencialmente através da reflexão.

Este modelo de aula é constituído por três princípios, sendo que o primeiro corresponde às ideias prévias dos alunos, mais precisamente a recolha destas por parte do professor com o intuito de este poder observar o nível de pensamento que os alunos se encontram a operar, para posteriormente o professor possa desafiar cognitivamente essas ideias através de tarefas.

Na segunda etapa procura-se que o professor proponha tarefas desafiadoras aos alunos sem lhes fornecer a solução, ou seja, deve construir desafios. O saber deve ser construído socialmente, dessa maneira o professor deve partilhar experiência e promover o debate sobre estas mesmas, bem como também a incentivar pesquisas para uma melhor aproximação da realidade histórica. Acima de tudo, o professor deve ser um orientador enquanto o aluno deve assumir um papel mais ativo.

Por último, temos a metacognição que tem como objetivo de criar momentos de reflexão aos alunos havendo assim uma monitorização e consciencialização da aprendizagem ao longo da aula.

Multiperspetiva

Ao longo de uma aula de história devem ser trabalhados conceitos substantivos como também conceitos de segunda ordem visto que, é fundamental os alunos compreenderem o processo de construção da história.

A história é a ciência que estuda o passado da humanidade tentando reconstruir como agia e pensava o ser humano no passado. Assim, o historiador não pode apenas focar-se nos eventos que ocorreram e fazer uma mera descrição do que aconteceu, mas sim fazer interpretações de evidências históricas às quais são levantadas várias questões e hipóteses.

Com isto, na ação educativa, o professor na sala de aula tem de promover esse momento de questionamento das fontes, interpretação e reflexão uma vez que, segundo Peter Lee (2003), para os alunos compreenderem as ações na História, estes devem ter em atenção às possíveis intenções, às circunstâncias, aos objetivos e às ações da figura histórica ou acontecimento histórico em questão.

Tais aspetos fazem com que certos acontecimentos históricos sejam demasiado amplos e complexos na sua compreensão, o que, conseqüentemente, faz com que surjam um maior número de interpretações sobre as diversas temáticas, isto conduz a diferentes perspetivas sobre um mesmo tema, o que permite compreender a história como uma ciência multiperspetivada.

Um dos diversos autores que acaba por reforçar a ideia da existência de uma história multiperspetivada é Arthur Chapman chegando este a destacar a importância das perspetivas na história, afirmando que:

Metaforicamente falando, é claro que a história tem tudo a ver com perspetiva. Metaforicamente, a perspetiva sobre o passado é uma forma de abreviatura para as maneiras de como os conceitos, as questões e os interesses práticos que trazemos para o estudo do passado moldam as conclusões que retiramos. É de enfatizar, entretanto, que a perspetiva histórica é uma questão concetual e cognitiva e não perçetiva pois, ao enfatizarmos, chamamos a atenção para aspetos importantes do pensamento histórico que os alunos precisam aprender e desenvolver. (Chapman,2011, p.96)

Quando analisamos o conceito de multiperspetiva em específico, observamos que é um conceito muito inusual, pelo simples facto de que é um termo muito mais usado do que propriamente definido, mas das várias tentativas de definição, Stradling (2003) define a multiperspetiva como uma forma de

ver, uma predisposição para ver eventos históricos, personalidades e desenvolvimento de culturas e sociedades através de diferentes pontos de vista, através do uso de procedimentos/processos que são fundamentais para a disciplina de História.

Ao analisar várias obras, é possível analisar que existe diversas análises sobre a multiperspetiva como é o caso de K. Peter Fritzsche que entende a multiperspetiva como um processo, “Strategy of understanding” (Stradling, 2003, p.13), em que simplesmente existe um reconhecimento de perspetivas diferentes às nossas, para isso devem existir pré-condições que consistem, em primeiro lugar, em aceitar que existem outras maneiras de ver o mundo além da sua própria e que essas podem ser válidas e igualmente parciais e em segundo lugar, uma vontade de colocar-se na posição de outros e tentar ver como ele o vê ou seja, exercer empatia.

Nesta linha de pensamento, o mesmo autor acaba por denotar a influência de diversos fatores nessas perspetivas, que vai desde a influência pelas culturas em que as pessoas são criadas fazendo com que o processo de entendimento, o questionamento e posterior interpretação das fontes sejam diferentes uma das outras, sendo esta a premissa para a seguinte expressão:

“Nesse sentido, a multiperspetividade não é apenas um processo ou estratégia, é também uma predisposição” (Stradling, 2003, p.14).

Esta predisposição/processo na multiperspetiva acaba por se relacionar com a história e com a educação histórica, mais precisamente aquando do processo de análise de eventos históricos em que Ann Low-Beer defende que a multiperspetiva é um processo “viewing historical events from several perspectives” sustentando esta teoria dizendo que:

Essencialmente isto decorre na disciplina de história e na necessidade de aceder a eventos históricos a partir de diferentes perspetivas. Todos os historiadores fazem isso ... Na história, múltiplas perspetivas são usuais e devem ser testadas com evidências e contabilizados em julgamentos e conclusões. (Ann Low-Beer citado por Stradling, 2003, p.14)

Neste seguimento das várias hipóteses de definir a multiperspetiva e a relação que esta tem com a História, Stradling chama a atenção sobre problemáticas que vão surgindo como consequência, desde o que se entende por perspetivas em certos contextos, se o professor na sala de aula tem que abordar todas as perspetivas existentes ou fazer uma seleção de um número restrito, até ao que um historiador e um professor deve fazer quando existe perspetivas com mensagens contrárias entre muitas outras questões.

Com isto, destaca-se a importância da linguagem em que a perspectiva que foi escrita, o volume da informação/fontes disponíveis sobre tal temática, o acesso a essas fontes como também o contexto em que estas surgem, em que, no ensino da história, o professor deve fazer com que os seus alunos compreendam que as perspectivas estão sempre dependentes de uma seleção e que a proximidade do evento, no espaço e no tempo, não garante necessariamente uma perspectiva mais válida visto que, não é por uma testemunha histórica ter vivido um certo período que faz com que a sua perspectiva seja válida e mais fiável porque um historiador atual pode analisar e cruzar fontes e chegar a uma explicação mais plausível e imparcial.

Neste sentido, segundo Miguel Revilla (2019), a multiperspetiva ajuda-nos a compreender as ligações entre as fontes, como é que uma fonte influencia a outra, como também a forma como as mensagens contraditórias que são interpretadas dessas fontes podem contribuir para fazer um exame mais profundo aos acontecimentos e compreender com mais exatidão como ocorreu e quais os motivos que levaram a tal.

Contudo, entre a relação entre a multiperspetiva e o ensino da história, o professor sente dificuldades devido à existência de restrições desde o tempo e a flexibilidade curricular que não permite ao professor ter o tempo adequado para trabalhar com os alunos. Desta forma, o professor não tem tempo para interpretar e contextualizar os conteúdos, havendo assim preferência em abordar diversos conteúdos em um pequeno espaço de tempo em vez de se focar no objetivo principal que é ensinar os alunos a analisar e interpretar diferentes perspetivas.

Neste seguimento, os manuais escolares por vezes também podem apresentar limitações tanto ao nível de espaço como de custo visto que, para trabalhar a multiperspetiva com os alunos é necessário a criação de manuais com mais fontes e documentos, o que nem sempre é possível, como o desejável, pelas limitações do número de páginas e de conteúdos a integrar.

A linguagem também consiste numa restrição visto que, em sala de aula, só é analisado perspetivas que se encontram na língua oficial do país havendo assim por vezes uma limitação na seleção de fontes por parte do professor.

Por último, é de destacar as limitações dos próprios alunos ao analisarem e interpretarem as várias perspetivas, em que, segundo Straliding (2003), existe um aumento de uma sensação de frustração e ceticismo dos alunos no processo de investigação da história, algo que a existência de perspetivas com mensagens divergentes e o questionamento do professor sobre a validade e a proveniência das fontes acaba por agravar essa sensação.

Apesar de todas as limitações, no modelo da aula oficina, com o intuito de trabalhar com os alunos o conceito de multiperspetiva, segundo Sue Bennett (2004) o professor deve orientar e propor tarefas desafiadoras aos seus alunos de forma a que estes compreendam que existe diversos tipos de fontes e consequentemente interpretações que se podem utilizar em sala de aula desde, documentos académicos, livros de história, artigos científicos, documentos educacionais como os manuais escolares, documentários, etc. Também se pode utilizar em sala de aula documentos ficcionais, desde banda desenhada e filmes, assim como documentos populares, como as histórias antigas e testemunhos orais de pessoas.

Apesar de tudo o que foi dito anteriormente sobre a multiperspetiva, os professores não devem pedir aos alunos que analisem várias perspetivas e perguntem qual estes acham que está mais correta, antes devem solicitar o que há de comum ou diferente nestas perspetivas, se as perspetivas são convergentes ou divergentes, e porquê, bem como os argumentos que invocam para identificar quais as mais plausíveis, a partir da análise do conteúdo das diversas interpretações.

Neste sentido, os professores devem orientar os alunos para que estes compreendam que, o que vemos nos filmes e séries e o que lemos em livros e artigos são apenas uma interpretação da história, que deve ser analisada e confrontada com outras evidências existentes.

Sintetizando, o professor para trabalhar multiperspetiva deve respeitar as diversidades dos vários contextos dos alunos e da história, desenvolver competências educativas dos alunos para que estes consigam compreender a complexidade da história.

Contextualização Histórica – Transição entre o Mundo Romano e a Idade Média

Neste capítulo será feita uma pequena contextualização história da temática abordada no projeto de intervenção pedagógica supervisionada sendo que esta recaiu sobre o período de transição do Mundo Romano e Idade Média.

O fim da Antiguidade Clássica, ao longo da História, foi sempre um tema muito debatido por vários historiadores que se sentiam atraídos pela “grandeza” e posterior “decadência” do império romano. Esta queda se deveu ao surgimento de uma série de obstáculos que impuseram inúmeras dificuldades à manutenção de um império coeso visto que, este foi atingido por uma série de reveses políticos, económicos e culturais como também tiveram que enfrentar obstáculos externos como foi o caso das famosas invasões germânicas, tendo este último obstáculo apontado por vários historiadores como o principal fator pela queda do império romano do Ocidente.

Segundo Barros (2009), este acontecimento que não deveria ter relevância para as diversas histórias possíveis de serem construídas em relação às especialidades não-europeias, acaba por ser a fronteira entre o período da Antiguidade Clássica e Idade Média, o que busca colocar precisamente em relevo a importância da Europa Ocidental na história do mundo.

Por outro lado, se a queda do império romano se tornou o sinónimo de “fim da Antiguidade Clássica”, existem historiadores que destacam que entre o fim da Antiguidade Clássica e a Idade Média existiu uma zona temporal repleta de ambiguidades onde se confrontam intensamente as rupturas e permanências entre estes dois períodos da história. Isto levou a que se tenha levantado diversas perspetivas sobre esta temática, destacando assim duas perspetivas contrárias sobre este período de transição.

Por um lado, existem historiadores que centram as suas atenções essencialmente nas rupturas existentes, na forma de como a Antiguidade Clássica terminou e iniciou um novo período. Um dos historiadores adeptos desta perspetiva é Piganiol, que afirma que a civilização romana não morreu de morte natural, foi assassinada.

Por outro lado, existem historiadores como Ferdinand Lot que são adeptos da continuidade em que, não vêem o império romano como um organismo vivo e sim como algo que a partir de certo momento vai se transformando nas novas realidades civilizacionais que se afirmaram no período medieval. Nesta linha de pensamento afirma que o império romano morreu de morte natural.

Nesse seguimento, com a queda do império romano, dá-se início ao período histórico designado de Idade Média que, segundo Sousa (2020) é usualmente vista pelo senso comum, como uma época de trevas, de imobilismo e de autarcia que se encontra “entalada” entre a grandiosa Antiguidade Clássica com o surgimento das civilizações gregas e romanas e o brilho do Renascimento. Visão que serve tantas vezes nos discursos políticos na atualidade como um exemplo de atraso, de ignorância, de intolerância e de violência e que acabam por ser amplamente difundidos pelos órgãos de comunicação social criando assim a perspetiva que os tempos medievos teriam sido anos de história simplesmente caracterizados pelas pestes e guerras.

Esta perspetiva ao longo dos anos tem sido contestada, tendo vários historiadores apresentado vários elementos que comprovam que a Idade Média não foi apenas uma época de retrocesso uma vez que, neste suposto período de “Dark ages”, mais precisamente depois do ano 1000, começam a florescer cada vez mais centros urbanos dominados por grandes catedrais, a tradicional divisão trinitária da sociedade em clero, nobres e camponeses começa a desaparecer enquanto começa a surgir um novo grupo, a burguesia que se dedicava aos ofícios e ao comércio.

Começam a aparecer as Universidades, em que estas ensinam várias temáticas desde a arte até à teologia e são nestes meios que surgem intelectuais como Abelardo, Alberto Magno, Roger Bacon e Tomás de Aquino que tentam relacionar a teologia com a filosofia grega de Aristóteles e Platão, como também segundo Eco (2011) surgem escritores como Dante que revolucionaram o modelo do escritor medieval.

Como consequência do surgimento das Universidades, a atividade de cópia dos manuscritos muda-se dos mosteiros para as Universidades e/ou para as ruas próximas destas, como também os artistas deixam de trabalhar para as igrejas e/ou conventos e começam a fazer obras para os palácios comunais com temas diferentes à qual eram pedidos nesta época (Tema relacionado com a Igreja e o Cristianismo.)

Neste sentido, estamos a analisar um período que não foi uma idade das trevas como também não foi uma época imune ao progresso com isto, segundo Le Goff (citado por Ribeiro, 1986, pp.144-146), a Idade Média deve ser analisada como um período amplo e complexo que envolve desde realidades penosas em que existiu fome, pestes e miséria mas que também existiu alguns progressos como o desenvolvimento das cidades, nascimento da nação, o estado, as universidades, entre muitos outros aspetos que estão na base do mundo contemporâneo.

Relativamente ao evento demarcador deste período de transição (queda do império romano) podemos afirmar que, começou nos séculos IV e V, em que estes foram séculos de retrocessos e dúvidas, dificuldades sucessórias (rivalidades entre os herdeiros de Constantino) como também ocorreu as primeiras incursões bárbaras nas quais os hunos começaram a expulsar os povos germânicos das suas terras, e estes por sua vez atacaram os romanos. Povos germânicos que eram chamados de bárbaros pelos romanos pelo facto de não saberem falar o latim e terem uma cultura diferente da romana.

Neste seguimento os povos germânicos diferiram sucessivos ataques ao império romano que resultou em que, a parte ocidental do império fosse, pouco a pouco, sendo ocupada e acabasse sendo absorvida pelos povos germânicos como componentes do seu povo.

Segundo Michel Kazanski (citado em Arezes, 2014, p.74), no período tardo-romano o império romano defrontou-se com dois grandes grupos germânicos, por um lado, o dos germânicos sedentários, habitantes da zona central e ocidental da Europa e por outro, o dos povos de origem iraniana, que ocupavam a região oriental e parte central do continente. Mais tarde, juntou-se uma terceira força, os eslavos à qual Kazanski assume como os principais atores do fenómeno das migrações.

Apesar de alguns historiadores considerarem as invasões dos povos germânicos como a principal causa que levou à queda do império romano, muitos historiadores como W.Goffart e Azeres consideram

que existiram outros fatores que foram tão importantes como as invasões germânicas, dando destaque à condição em que o exército romano se encontrava que, apesar de continuar a ser uma força poderosa e bem organizado, demonstrava fragilidades perante as exigências suscitadas pela imensa fronteira, que estes tinham a tarefa de defender, sendo importante realçar que as fronteiras não eram os únicos locais a carecer de defesa por parte do exército havendo assim várias províncias do império a reclamar segurança.

Contudo, segundo W. Goffart (citado em Arezes, 2014, p.75), a mais séria ameaça ao império veio do próprio seio do império romano, mais precisamente pelas mãos dos usurpadores, geralmente generais do exército que se colocavam constantemente em posições lideranças de legiões com o objetivo de destronar o imperador e assim ocupar o seu lugar. Consequentemente, tanto o imperador, para se defender como os usurpadores para roubar o trono, recorriam a contingentes de guerreiros germânicos o que fez com que estes gradualmente entrassem no império romano.

Neste sentido, vai-se observando um notório incremento do número de funcionários e militares recrutados das tribos de origem germânica que acaba por ser uma “preparação” das subseqüentes invasões.

Para além dos fatores referidos, W. Goffart ainda realça um outro ponto fulcral que resultou na queda do império romano, que se prende à alteração da reação do império face às várias incursões dos povos germânicos uma vez que, no início do século III o império romano respondia às incursões sistematicamente pelo uso da força e pela enérgica defesa militar do território, contudo, a partir da segunda metade do século III, começou-se a adotar uma outra via que consistia em privilegiar a negociação com os povos germânicos com o intuito de manter a paz no território, com isto foram firmados acordos em que o império fazia concessões de alguns territórios em prol da manutenção da paz. Neste sentido, o império romano conseguiria garantir a paz e reduzir a carga fiscal sobre a generalidade dos cidadãos uma vez que já teria custos com a proteção desses territórios concedidos.

Com o passar dos anos, as invasões dos povos germânicos chegaram à maior parte do império romano do ocidente, sendo a península ibérica um dos locais atacados e no qual os povos germânicos se fixaram.

A principal razão pela qual os povos germânicos atacaram a península ibérica, segundo Azeres (2014), deve-se na sequência da incursão da gália em que, no momento em que esta região se torna empobrecida em termos de produção e começam a existir alguns conflitos sociais (revoltas), tais povos germânicos acabam por invadir a península ibérica.

Na sequência destas incursões, começou a surgir o medo no seio populacional o que levou a que alguns centros populacionais comesçassem a construir muros para se tentarem proteger, a esconderem os seus tesouros, enquanto outros fugiram para África e/ou territórios próximos ao mar mediterrâneo, existindo fontes da época que documentam algumas fugas por parte dos religiosos.

O medo acaba por gradualmente desaparecer face à diminuição do número de pilhagens e apropriação de terras por parte dos povos germânicos que acabariam por se fixar acabando assim por formar vários reinos no território, que outrora pertencia ao império romano do ocidente.

Com esta fixação, segundo Mattoso (1997) é no século V com as invasões germânicas que começamos a assistir a uma progressiva deterioração do sistema administrativo imperial, não no sentido que o sistema romano seja ignorado ou totalmente esquecido, mas sim numa adaptação desse sistema chegando mesmo alguns povos a fazer uma adaptação desse sistema a nível regional.

As incursões acabam por se reduzir quando os vários povos germânicos fixados na península ibérica formam um acordo de partilha de territórios que consistiu em definir fronteiras dos territórios dos vários grupos integrantes das invasões, neste sentido começou-se a observar uma fixação de povos como os Suevos e Vândalos Asdingos na Gallaecia, os Alanos fixaram-se na Lusitânia e a Carthaginensis ocidental enquanto os Vândalos silingos ocuparam a Beática.

Sintetizando, segundo Ferril (citado em Pereira, 2013, p.2), em vários estudos realizados foram encontrados cerca de 210 fatores que terão estado na origem da queda do império romano. Analisando um a um, parece que todos eles contribuíram em grande medida para o desfecho que se conhece, embora se compreenda que nenhum destes fatores teria tido, por si só, força o suficiente para levar à queda do império romano.

Capítulo III – Metodologia de Investigação

Neste capítulo será apresentado a metodologia utilizada para a implementação do estudo desde as questões de investigação, os objetivos, o desenho do projeto até aos instrumentos de recolha de dados.

Implementação do Estudo

Em termos metodológicos, esta investigação, trata-se de um estudo qualitativo de caráter interpretativo (Erickson, 1986) em que se procedeu a uma análise de dados de forma indutiva partindo das respostas que os alunos deram às tarefas propostas. Neste seguimento o objetivo principal desta presente investigação prende-se com a reflexão sobre a forma como os alunos compreendem a multiperspetiva e de que forma esta se relaciona com a história através da análise e interpretação de fontes diversas ao nível do suporte e da mensagem, dando destaque à forma como os alunos expressam tais ideias através das suas narrativas e explicações históricas.

Neste sentido, este projeto visa responder às seguintes questões de investigação:

1. Quais são as ideias prévias dos alunos sobre os conceitos substantivos estruturantes da temática, nomeadamente invasão/expansão/ocupação territorial, romanos, povos germânicos, bárbaros/invasões bárbaras, Idade Média, Antiguidade Clássica e a noção de multiperspetiva?

2. Como é que os alunos entendem a multiperspetiva subordinada às visões/perspetivas da invasão/expansão/ocupação territorial por parte dos romanos vs povos autóctones e romanos vs povos germânicos, em momentos de conflito e/ou de paz?

2.1. Que tipo de critérios os alunos utilizam para analisar e interpretar as diferentes perspetivas?

2.2. Em que medida operam os alunos com a noção de multiperspetiva na explicação histórica e, quando empregam uma noção deste tipo, que sentidos lhe atribuem?

3. Como evoluíram as ideias dos alunos sobre os conceitos substantivos e metahistóricos trabalhados?

Com a implementação deste projeto de intervenção pedagógica supervisionada, pretendeu-se assim atingir os seguintes objetivos:

1. Analisar as ideias prévias dos alunos sobre conceitos estruturantes da temática.

2. Compreender como os alunos interpretam fontes diversas com mensagens divergentes e convergentes ao nível da multiperspetiva e que relevância lhe atribuem para a compreensão histórica desta temática.

3. Analisar os critérios que os alunos utilizam ao interpretar as diversas perspetivas que lhes são apresentadas em sala de aula.

4. Aferir como operam os alunos com a noção de multiperspetiva na explicação histórica e, quando empregam uma noção deste tipo, que sentido lhe atribuem.

5. Avaliar a evolução das ideias dos alunos sobre os conceitos substantivos e metahistóricos trabalhados.

Para responder às questões e atingir os objetivos anteriormente propostos, foi desenvolvido várias tarefas desafiadoras com base na análise de fontes históricas que se encontram de forma sintetizada na seguinte tabela:

Tabela 2 - Desenho do projeto

| Momentos | Questões | Instrumentos | Informações a obter |
|-----------------|--|--|--|
| 1º Momento | 1. Quais são as ideias prévias dos alunos sobre os conceitos substantivos estruturantes da temática, nomeadamente “invasão/expansão/ocupação territorial, romanos, povos germânicos, bárbaros/invasões bárbaras, Idade Média, Antiguidade Clássica e Multiperspetiva”? | Questionário 1 (Q1) – Levantamento das ideias prévias. | Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre “invasão/expansão/ocupação territorial, romanos, povos germânicos, bárbaros/invasões bárbaras, Idade Média, Antiguidade Clássica e Multiperspetiva”. |
| 2º Momento | 2. Como é que os alunos entendem a multiperspetiva subordinada às visões/perspetivas sobre a expansão/ocupação territorial por parte dos bárbaros e dos romanos em momentos de conflito e/ou paz? 2.1 Que tipo de critérios os alunos utilizam para analisar e interpretar as diferentes perspetivas? | Ficha de trabalho nº1 (FT1) – Período de transição entre a Antiguidade Clássica e a Idade Média. Ficha de trabalho nº2 (FT2) – Invasões dos Povos germânicos. Ficha de trabalho nº3 (FT3) – Causas da Queda do Império Romano. | Analisar como os alunos interpretam fontes com suportes e mensagens diferentes Identificar os critérios utilizados pelos alunos para analisarem as diversas perspetivas. Analisar a forma de operacionalização dos alunos relativamente à multiperspetiva. |

| | | | |
|------------|---|--|--|
| | 2.2 Em que medida operam os alunos com a noção de multiperspetiva na explicação histórica e, quando empregam uma noção deste tipo, que sentidos lhe atribuem? | Tarefas de análise de fontes documentais, iconográficas e audiovisuais – Cronologia, narrativas históricas de vários autores e trailer da série “Bárbaros” da Netflix. | |
| 3º Momento | 3. Como evoluíram as ideias dos alunos sobre os conceitos substantivos e metahistóricos trabalhados? | Questionário 2 (Q2) – Ficha de Metacognição | Avaliar o progresso dos alunos desde o início do projeto até ao final. Avaliar as competências de compreensão dos alunos sobre a multiperspetiva. |

Instrumento de recolha de dados

Os instrumentos de recolha de dados foram divididos em 4 momentos:

No **1º Momento**, foi implementado um questionário de levantamento de ideias prévias (Q1) que foi realizado individualmente pelos alunos.

Com este questionário pretendeu-se compreender que noções os alunos tinham sobre o período de transição entre a Antiguidade Clássica e a Idade Média e os vários conceitos que se relacionam com este período.

Este questionário foi aplicado no período anterior à lecionação dos conteúdos, estando organizado em vários grupos, cuja resposta se esperava livre e sincera sem qualquer elemento que influenciasse tais respostas, desde consultarem os manuais escolares até perguntarem as respostas a outros colegas.

Na primeira questão foi pedido aos alunos que atribuíssem os conceitos “invasão e ocupação” aos espaços em branco em cada um dos textos de maneira que estes fizessem sentido.

De seguida, na segunda questão foi pedido aos alunos que definissem uma série de conceitos desde “bárbaros, Antiguidade Clássica, Idade Média, expansão territorial, povos germânicos e povos romanos”. A posteriori, no mesmo questionário, para a terceira questão, os alunos tiveram que assinalar

no mapa os territórios que pertenciam ao império romano e o trajeto das primeiras invasões dos povos germânicos ao império romano.

Por último, relativamente ao levantamento das ideias prévias sobre a multiperspetiva, na quarta questão, foi apresentado aos alunos uma questão de escolha múltipla sobre a existência de várias perspetivas na história tendo que, os alunos, justificar as suas escolhas.

No segundo momento implementou-se a ficha de trabalho 1 – Período de transição entre a Antiguidade Clássica e a Idade Média.

Com esta ficha de trabalho pretendeu-se que os alunos conseguissem caracterizar este período de transição tendo em conta as variadas perspetivas existentes, para isso, na primeira questão tiveram que analisar um documento escrito da autoria de um historiador contemporâneo com o intuito de os alunos compreenderem o evento demarcador que levou ao fim da Antiguidade Clássica (QT1.1 - Com base no documento, identifica o acontecimento que o autor considera que levou ao fim da Antiguidade Clássica e o Início da Idade Média) como também refletir se este evento que ocorreu exclusivamente na Europa, possa ser o evento/factor que serviu de marcador da fronteira da Antiguidade Clássica para a Idade Média na História Mundial (QT1.2 - Tendo em conta a história do mundo, consideras, ou não, justificável este acontecimento ser considerado a fronteira entre a Antiguidade Clássica e a Idade Média?).

Depois de compreenderem qual foi o evento que serviu de fronteira entre os dois períodos históricos anteriormente referidos, na questão 2 (QT2) foi pedido aos alunos que analisassem duas fontes históricas com mensagens divergentes sobre o processo de transição pedindo que estes analisassem e comparassem as duas perspetivas identificando elementos em que se distinguem (QT2.1 - Compara os documentos 2 e 3. Apesar de abordarem o mesmo tema, em que se distinguem?), como também que estes refletissem sobre a existência de várias perspetivas na história (QT2.2 - Como se pode explicar a existência de várias perspetivas sobre um mesmo acontecimento/período histórico?).

Por último, os alunos tiveram que interpretar uma caricatura e um documento escrito sobre a Idade Média de forma que estes compreendessem o que era a Idade Média e as várias perspetivas sobre a mesma, de forma que estes conseguissem responder às seguintes questões: (QT3.2 – Compara os documentos 4 e 5. Apesar de abordarem o mesmo tema, em que se distinguem? e QT3.3 – Na tua opinião, de que forma a análise de várias perspetivas contribui para a compreensão deste período?).

No **terceiro momento** foi implementado as fichas de trabalho nº2 e nº3, tendo a ficha nº2, com o objetivo de abordar as invasões dos povos germânicos, ter sido atribuída a metade da turma e a ficha nº3, respetiva ao conteúdo das causas que levaram à queda do império romano atribuída à restante metade da turma. Posteriormente à resolução das fichas de trabalho, os alunos, a pares (um aluno que

tenha realizado a ficha nº2 e outro aluno que tenha realizado a ficha nº3) tiveram que realizar um esquema síntese dos conteúdos abordados.

Em relação à ficha nº2, mais precisamente nas questões 1.1 e 1.2, os alunos tiveram de localizar a região de origem dos povos germânicos e estabelecer uma relação entre as invasões dos povos germânicos e o evento demarcador do período de transição da Antiguidade Clássica para Idade Média.

De seguida, foram seleccionadas diversas fontes com diversas perspetivas sobre os povos germânicos, nomeadamente um documento que faz uma definição de bárbaro para os alunos compreenderem a razão pela qual os povos germânicos eram designados de bárbaros, o segundo documento demonstra a visão dos romanos sobre os povos germânicos no qual os viam e retratam de uma forma pejorativa e o terceiro documento retratava uma visão atual sobre os povos germânicos em que acaba por contrariar alguns aspetos da visão que os romanos tinham sobre os povos germânicos.

Com esta seleção de fontes, os alunos tiveram que explicar o porquê dos povos germânicos serem designados pelos romanos de “bárbaros” (QT2.1), caracterizar os povos germânicos (QT2.2 – Com base nos documentos 3 a 5, caracteriza os povos germânicos tendo em especial atenção às diferentes perspetivas existentes.), o porquê de existir várias perspetivas sobre os povos germânicos (QT2.3) e que refletissem se, dentro de todas as perspetivas apresentadas, existia uma perspetiva mais válida que as outras (QT2.4 – Na tua opinião podemos considerar, ou não, uma das perspetivas melhor que as outras? Justifica a tua resposta.).

Posteriormente a estas questões, foram seleccionadas fontes históricas sobre as invasões germânicas em que, na questão 3, pede que os alunos caracterizem tais invasões e as causas que levaram a tal, comparando os vários documentos/perspetivas e identificando as semelhanças e diferenças (QT3.1 a QT3.3). De seguida, os alunos tiveram de analisar o mapa e compreender o impacto que as invasões germânicas tiveram no mapa da Europa (QT4.1).

Por último, questiona-se os alunos sobre quem poderia explicar melhor este processo de invasões germânicas, tendo estes que, escolher uma das opções apresentadas e justificar a sua escolha. (QT5 e QT5.1 - Se tivesses oportunidade de entrevistar uma das seguintes figuras para te explicar melhor sobre esta realidade histórica (Queda do império Romano e Invasões Barbaras), a quem recorrerias? A) Historiador atual; B) Historiador da Época; C) Testemunha da época; D) Soldado romano/germânico. Justifica a tua resposta.).

Em relação à ficha nº3, as primeiras questões são as mesmas apresentadas nas questões nº1.1 e 1.2 da ficha nº2, visto que é um aspeto que considere importante para ambas as fichas e que servia de introdução para os conteúdos que iriam ser abordados. Seguidamente, foi selecionado duas fontes

com mensagens divergentes sobre a razão da queda do império romano pedindo aos alunos que a analisassem e que a relacionassem com as invasões germânicas (QT2.1) e que posteriormente dessem a sua perspetiva sobre o acontecimento (QT2.2).

No seguimento desta ficha nº3, novamente foi selecionado várias fontes históricas com diversas perspetivas sobre as causas da queda do império romano, tendo os alunos que identificar as causas da queda do império romano e constatar as diferenças e semelhanças entre as várias perspetivas (QT3.1 e QT3.2). Juntamente a estas questões os alunos são questionados sobre a existência de várias perspetivas na história (QT3.3), se existe uma perspetiva melhor que as outras (QT3.4) como também se estes querem alterar a sua resposta à QT2.2 depois de analisar os documentos (QT3.5).

Por último, são apresentados os mesmos documentos com os mesmos objetivos das QT4.1, QT5 e QT5.1 da ficha nº2.

No **4º momento**, foi implementado o questionário 2 (Q2) que consistiu na ficha de metacognição sobre as atividades desenvolvidas relacionadas com o período de transição entre a Antiguidade Clássica e a Idade Média, desde as causas da queda do império romano e das invasões germânicas até às consequências da queda do império romano no mapa político da Europa.

Esta ficha serviu para os alunos refletirem e avaliarem a importância e a relevância das atividades na sua aprendizagem, o que estes mais/menos gostaram, o que aprenderam e o que não aprenderam e se a multiperspetiva é importante para compreender a história ou não.

Face a tudo, segue-se uma tabela síntese sobre as principais questões utilizadas para a recolha de dados que estão na base deste relatório:

Tabela 3 - Questões de investigação

| Questões de Investigação | Questões de recolha de dados |
|--|---|
| 1. Quais são as ideias prévias dos alunos sobre os conceitos substantivos estruturantes da temática, nomeadamente “invasão/expansão/ocupação territorial, romanos, povos germânicos, bárbaros/invasões bárbaras, Idade Média, Antiguidade Clássica e Multiperspetiva”? | Questionário de Ideias Prévias – Conceitos de “invasão/expansão/ocupação territorial, romanos, povos germânicos, bárbaros/invasões bárbaras, Idade Média, Antiguidade Clássica e Multiperspetiva”? |

| | |
|--|--|
| <p>2. Como é que os alunos entendem a multiperspetiva subordinada às visões/perspetivas sobre a expansão/ocupação territorial por parte dos bárbaros e dos romanos em momentos de conflito e/ou paz.</p> | <p>Ficha de Trabalho 1</p> <p>QT3.3 – Na tua opinião, de que forma a análise de várias perspetivas contribui para a compreensão deste período?</p> <p>Ficha de Trabalho 2</p> <p>QT2.2 – Com base nos documentos 3 a 5, caracteriza os povos germânicos tendo em especial atenção às diferentes perspetivas existentes.</p> <p>QT3.1 – Com base no documento 6 e 7, explica a entrada dos povos germânicos no império romano tendo em especial atenção às diversas perspetivas apresentadas.</p> <p>QT3.3 - Preenche a seguinte tabela com as semelhanças e diferenças entre as perspetivas presentes nos documentos 7 a 9.</p> <p>Ficha de Trabalho 3</p> <p>QT2.1 – Compara as diferentes perspetivas presente nos documentos 3 e 4 relacionando com o papel das invasões germânicas na queda do império romano.</p> <p>QT3.1 – Preenche a seguinte tabela indicando as principais diferenças e semelhanças entre os vários documentos.</p> |
| <p>2.1 Que tipo de critérios os alunos utilizam para analisar e interpretar as diferentes perspetivas?</p> | <p>Ficha de Trabalho 2</p> <p>QT2.4 – Na tua opinião podemos considerar, ou não, uma das perspetivas melhor que as outras? Justifica a tua resposta</p> <p>QT5/QT5.1 – Se tivesses oportunidade de entrevistar uma das seguintes figuras para te explicar melhor sobre esta realidade histórica (Queda do império Romano e Invasões Barbaras), a quem recorrerias?</p> <p>Ficha de Trabalho 3</p> <p>QT3.4 - Na tua opinião, podemos considerar, ou não, uma das perspetivas melhor que as outras? Justifica a tua resposta.</p> <p>QT5/QT5.1 - Se tivesses oportunidade de entrevistar uma das seguintes figuras para te explicar melhor sobre esta realidade histórica (Queda do império Romano e Invasões Barbaras), a quem recorrerias?</p> |

| | |
|--|---|
| <p>2.2 Em que medida operam os alunos com a noção de multiperspetiva na explicação histórica e, quando empregam uma noção deste tipo, que sentidos lhe atribuem?</p> | <p>Ficha de Trabalho 1</p> <p>QT2.2 – Como se pode explicar a existência de várias perspetivas sobre um mesmo acontecimento/período histórico?</p> <p>Ficha de Trabalho 2</p> <p>QT2.3 – Como explicas a existência de várias perspetivas sobre os povos germânicos?</p> <p>Ficha de Trabalho 3</p> <p>QT3.3 – Como explicas a existência de várias perspetivas sobre a queda do império romano.</p> |
| <p>3. Como evoluíram as ideias dos alunos sobre os conceitos substantivos e metahistóricos trabalhados?</p> | <p>Questionário 2 – Ficha de Metacognição</p> <p>Conceitos de “invasão/expansão/ocupação territorial, romanos, povos germânicos, bárbaros/invasões bárbaras, Idade Média, Antiguidade Clássica e Multiperspetiva”</p> |

Capítulo IV - Análise dos dados

Neste capítulo serão apresentados e analisados de forma indutiva os vários dados recolhidos através de instrumentos como questionários, fichas de trabalho e outros materiais que já foram abordados no capítulo anterior com o intuito de responder às questões de investigação propostas neste projeto.

Análise do questionário 1 e questionário 2

O primeiro momento deste estudo diz respeito à recolha e análise dos dados através do questionário nº1 – levantamento das ideias prévias, em que foi proposto questões com o intuito de levantar as ideias prévias dos alunos sobre os conceitos a abordar em sala de aula ao longo da implementação deste projeto.

Este questionário foi realizado por 20 alunos e foi aplicado em um período anterior à leção dos conteúdos. Este se encontra organizado por várias questões sem quaisquer elementos influenciadores da resposta dos alunos uma vez que se pretendia uma resposta livre e sincera por parte dos alunos.

As questões colocadas foram as seguintes:

Questão 1 – Atribuí os conceitos “invadir” e “ocupar” a cada um dos espaços em branco nos textos. Justifica a tua resposta, explicando a diferença entre invasão e ocupação.

Questão 2 – O que entendes por:

1. Expansão territorial
2. Bárbaros/Invasões Bárbaras
3. Antiguidade Clássica
4. Idade Média
5. Povos germânicos
6. Povos romanos

Questão 3 – Assinala no mapa os seguintes aspetos:

- a) Vermelho – Império Romano (Século III d.C)
- b) Azul (setas) – Primeiras invasões ao Império Romano pelos povos germânicos/bárbaros
(A partir de meados Século III d.C)

Questão 4 – Na história, sobre um determinado acontecimento, podemos ter:

- a) Uma única perspetiva
- b) Várias perspetivas

Os alunos responderam às questões individualmente e por escrito demonstrando o que estes entendiam pelos conceitos. Posteriormente foi feita uma análise às respostas obtidas e foi feita uma categorização das mesmas relativamente a cada um dos conceitos como se poderá ver ao longo deste capítulo.

A primeira questão tinha como objetivo conhecer as ideias prévias dos alunos sobre os conceitos de invasão e de ocupação e comparar com as definições à qual este estudo considera como as mais adequadas. Relativamente ao conceito de invasão territorial, este estudo define como “entrada violenta de um povo/país a um território que não lhe pertence com o objetivo de o conquistar”.

Quando comparadas as respostas dos alunos com a definição, foi possível categorizar as suas ideias em vários níveis de progressão resultando assim na seguinte tabela.

Tabela 4 - Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito Invasão Territorial

| O que entendes por Invasão territorial? | | | |
|--|--|-----------------------|----------------------|
| Categoria | Descritores | Ideias Prévias | Ideias Finais |
| Ideias vazias/Tautologia | Os alunos demonstram não ter qualquer conhecimento sobre este conceito, dando respostas tautológicas, sem sentido ou respondendo “Não sei” | 10 | 6 |
| Ideias Alternativas | Os alunos apresentam ideias despidas de qualquer sentido e/ou ideias que não se enquadram no contexto pedido. | 3 | 1 |
| Ideias de senso comum | Os alunos apresentam ideias vagas tendo como base as suas experiências. | 5 | 11 |
| Ideias aproximadas | Os alunos expressam ideias que já se aproximam de forma mais ou menos elaborada das ideias históricas. | 2 | 2 |

A primeira categoria corresponde às **ideias vazias/tautologia** em que se agrupam dez respostas nas quais apresentam ideias tautológicas, sem sentido ou então expressam a sua dificuldade em responder à questão respondendo “Não sei”

Invadir é invadir um local. (al.14)

Posteriormente à realização das tarefas propostas neste projeto, através do questionário nº2, conseguimos observar uma diminuição de dez para seis respostas nesta categoria.

Não sei. (al.11)

A segunda categoria é denominada de **ideias alternativas** em que se agrupam três respostas nas quais os alunos apresentam ideias que se encontram em contextos diferentes ao que é pedido como podemos ver com o seguinte exemplo.

Para mim invadir é uma pessoa que invade o espaço de outra pessoa. (al.9)

Através do questionário nº2, podemos observar que o número de respostas nesta categoria diminuiu de três para uma.

Um monte de gajos a entrar à força num sítio. (al17)

Em relação à terceira categoria, **ideias de senso comum** agrupam-se cinco respostas em que os alunos apresentam ideias vagas sobre o conceito tendo como base as suas experiências.

Invadir significa entrar em algum sítio sem autorização. (al.4)

Com a análise do questionário nº2, os números de respostas enquadradas nesta categoria aumentaram de cinco para onze.

Invasão de um território a outro território. (al.3)

Na última categoria, **ideias aproximadas** agrupam-se duas respostas em que os alunos fazem uma explicação aproximada à definição do conceito.

Normalmente uma invasão é tomar um território à força. (al.16)

No questionário nº2, manteve-se o mesmo número de respostas que o questionário nº1, ou seja, duas respostas.

É a ocupação de um território de forma agressiva. (al.4)

Depois desta análise, podemos observar que, no questionário nº1, a categoria que agrupou um maior número de respostas foi as **ideias vazias/tautologias** com dez respostas seguindo-se **ideias de senso comum** com cinco respostas, **ideias alternativas** com três respostas e por fim **ideias aproximadas** com duas respostas.

Já no questionário 2, posterior realizado à implementação das tarefas propostas neste projeto, existiu uma mudança na ordem das categorias com mais respostas agrupadas, sendo que, a categoria com mais respostas passou a ser a das **ideias de senso comum** com onze respostas, seguindo-se as **ideias vazias/tautologias**, com seis respostas, as **ideias aproximadas** com duas respostas e por últimas **ideias alternativas** com uma resposta.

De forma geral conseguimos observar uma progressão em que existe uma maior compreensão dos alunos sobre este conceito, apesar da maior parte dos alunos ainda se enquadrarem na categoria **ideias de senso comum**.

Partindo para a análise do seguinte conceito, considera-se a seguinte definição para o conceito de ocupação territorial “Ato de se apoderar de um território”.

Deste modo, já com o conceito definido e com a análise das respostas dos alunos foi possível criar a seguinte tabela.

Tabela 5 - Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito Ocupação Territorial

| O que entendes por Ocupação Territorial? | | | |
|---|---|-----------------------|----------------------|
| Categoria | Descritores | Ideias Prévias | Ideias Finais |
| Ideias vazias/tautologias | Os alunos demonstram não ter qualquer conhecimento sobre este conceito dando respostas tautológicas, sem sentido ou respondem “Não sei” | 13 | 6 |
| Ideias de senso comum | Os alunos apresentam ideias vagas tendo como base as suas experiências. | 5 | 9 |
| Ideias aproximadas | Ideias que já se aproximam de forma mais ou menos elaborada das ideias históricas | 2 | 5 |

Ao analisar o questionário nº1, conseguimos observar que treze alunos apresentam ideias que se enquadram na primeira categoria, **ideias vazias/tautologias** uma vez que os alunos apresentam respostas tautológicas, sem sentido ou então respondem “Não sei”.

Ocupar é entrar no território sem ninguém notar. (al.3)

Já no questionário nº2 o número de respostas enquadradas nesta categoria diminuiu de treze para seis.

Invasão de estrangeiros. (al.8)

Na segunda categoria, **ideias de senso comum** enquadram-se cinco respostas que apresentam ideias vagas baseadas nas experiências dos alunos.

Ocupação territorial é ocupar o lugar de um território ou ocupar o lugar da pessoa. (al.20)

No questionário nº2 existiu um aumento do número de respostas enquadradas nesta categoria passando assim de cinco para nove respostas.

Ocupação significa ocupar/tomar o lugar de alguém. (al.5)

Na terceira e última categoria, **ideias aproximadas** enquadram-se duas respostas que apresentam ideias aproximadas à definição do conceito.

Ocupação é quando você ocupa, quando você conquista um território ocupa um território sem ser à força. (al.12)

Já no questionário nº2, existiu um aumento do número de respostas enquadradas nesta categoria passando de duas para cinco respostas.

Ocupar um lugar que não nos pertence. (al.14)

De forma geral, com o questionário nº1 conseguimos observar que a categoria que enquadrou um maior número de respostas foi a categoria **ideias vazias /tautologias** com treze respostas seguindo-se a categoria **ideias de senso comum** com cinco respostas e por último, **ideias aproximadas** com duas respostas.

No questionário nº2 a categoria que apresentou um maior número de respostas foi a categoria das **ideias de senso comum** com nove respostas, seguindo-se das **ideias vazias/tautologias** com seis respostas e por fim **ideias aproximadas** com cinco respostas.

Observou-se assim uma progressão nas ideias dos alunos em que começa a haver uma maior compreensão do conceito abordado apesar de, quase metade dos alunos ainda apresentarem ideias de senso comum. Contudo o número de ideias vazias/tautologia diminuiu consideravelmente enquanto as ideias aproximadas aumentaram.

Continuando, agora com a análise das respostas dadas pelos alunos às questões e respetivos conceitos abordados pela **questão nº2**.

O seguinte conceito a analisar será “expansão territorial” à qual este projeto considera a seguinte definição “ato de expandir/ampliar os limites territoriais”.

Posteriormente à análise das respostas dos alunos e simultaneamente comparação com a definição acima descrita, procedeu-se à categorização das ideias dos alunos que resultou na criação da seguinte tabela.

Tabela 6 - Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito Expansão Territorial

| O que entendes por Expansão Territorial? | | | |
|---|---|-----------------------|----------------------|
| Categoria | Descritores | Ideias Prévias | Ideias Finais |
| Ideias vazias/tautologias | Os alunos demonstram não ter qualquer conhecimento sobre este conceito dando respostas tautológicas, sem sentido ou então respondem “Não sei” | 8 | 5 |
| Ideias de senso comum | Os alunos apresentam ideias vagas tendo como base as suas experiências | 7 | 8 |
| Ideias aproximadas | Os alunos expressam ideias que já se aproximam de forma mais ou menos elaborada das ideias históricas | 4 | 6 |
| Ideias históricas | Os alunos demonstram ter um conhecimento científico adequado sobre o conceito | 1 | 1 |

Na primeira categoria, **ideias vazias/tautologias** agrupam-se oito respostas às quais apresentam ideias tautológicas, sem qualquer sentido ou então optaram por expressar a sua dificuldade em responder à questão respondendo “Não sei”.

São os povos espalharem o território. (al.6)

No questionário nº2, existiu uma diminuição do número de respostas agrupadas nesta categoria passando assim de oito para cinco respostas.

Não sei. (al.10)

Na categoria seguinte, **ideias de senso comum**, agrupam-se sete respostas em que os alunos apresentam ideias vagas que se baseiam na sua experiência.

Estão a pôr o território maior ou a ocupar mais terrenos. (al.1)

No questionário nº2, existiu um pequeno aumento das respostas agrupadas nesta categoria passando de sete para oito respostas.

Expandir o território. (al.14)

Em relação à terceira categoria, **ideias aproximadas**, agrupam-se quatro respostas em que os alunos já apresentam ideias aproximadas à definição do conceito.

É quando aumenta o território. (al.3)

No questionário nº2, existiu um aumento das respostas agrupadas nesta categoria passando de quatro para seis respostas.

É quando você expande, aumenta a área do seu território. (al.12)

Por último, a categoria **ideias históricas** agrupa uma única resposta em que o aluno demonstra ter conhecimento e rigor científico sobre o conceito em questão.

É alargar o território. Por exemplo o império romano expandiu o seu território quando conquistou a península ibérica. (al.4)

No questionário nº2, o número de respostas enquadradas nesta categoria manteve-se.

É alargar o território. Por exemplo o império romano expandiu o seu território quando conquistou a península ibérica. (al.4)

Analisando de forma geral, com base no questionário nº1, conseguimos perceber que o nível que apresentou um maior número de respostas enquadradas foi a categoria das **ideias vazias/tautologias** com oito respostas seguindo-se a categoria das ideias de **ideias de senso comum** com sete respostas, das **ideias aproximadas** com uma três respostas e por fim **ideias históricas** com uma resposta.

Posterior à realização das atividades propostas e implementação do questionário nº2 podemos observar uma progressão no nível de ideias dos alunos em que a categoria **ideias de senso comum** passa a ser a categoria com mais respostas enquadradas passando de sete para oito seguindo-se as categorias **ideias aproximadas** que passam de quatro respostas para seis, **ideias**

vazias/tautologias em que observamos uma diminuição de oito para cinco respostas e por último a categoria **ideias históricas** que continua apenas com uma resposta enquadrada.

Com esta análise conseguimos observar que existiu uma progressão das ideias dos alunos uma vez que existiu uma diminuição do número de respostas agrupadas nas categorias de ideias vazias/tautologias e de senso comum como também existiu um aumento das respostas dos alunos na categoria das ideias aproximadas.

Prosseguindo com a análise das ideias prévias dos alunos, ainda na questão número 2, os alunos foram questionados sobre o significado de bárbaros e invasões bárbaras. Neste projeto define-se estes conceitos como “Todos os povos que habitavam fora do império romano e que não falavam o latim nem tinham a mesma cultura que os romanos. (Estrangeiros/Povos germânicos) / Ataques diferidos pelos povos germânicos ao império romano do ocidente.”.

É de realçar, que os alunos tinham de responder o que eles entendiam sobre os dois conceitos, contudo muitos dos alunos não compreenderam a tarefa e optaram por apenas responder a um dos conceitos acabando assim por alguns alunos responderem apenas o que entendem por bárbaros e outros alunos apenas responderem o que entendem por invasões bárbaras.

A seguinte tabela surgiu como resultado da categorização das ideias dos alunos sobre estes conceitos.

Tabela 7 - Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito Bárbaros/Invasões Bárbaras

| O que entendes por Bárbaros/Invasões Bárbaras? | | | |
|---|---|-----------------------|----------------------|
| Categoria | Descritores | Ideias Prévias | Ideias Finais |
| Ideias vazias | Os alunos demonstram não ter qualquer conhecimento sobre este conceito dando respostas sem sentido ou então escrevem “Não sei”. | 16 | 9 |
| Ideias alternativas | Os alunos apresentam ideias despidas de qualquer sentido e/ou ideias que não se enquadram no contexto pedido. | 0 | 1 |
| Ideias de senso comum | Os alunos apresentam ideias vagas tendo como base as suas experiências. | 3 | 4 |
| Ideias aproximadas | Os alunos expressam ideias que já se aproximam de forma mais ou menos elaborada das ideias históricas | 1 | 2 |
| Ideias históricas | Os alunos demonstram ter um conhecimento científico adequado sobre o conceito | 0 | 4 |

Na primeira categoria, **ideias vazias**, enquadram-se a maioria das respostas dos alunos (dezasseis respostas) em que apresentam respostas sem sentido ou respondem “Não sei”.

São homens que invadiram territórios. (al.14)

No questionário nº2 conseguimos observar uma redução substancial das respostas enquadradas nesta categoria passando de dezasseis para nove respostas, em que dessas nove respostas a maioria respondeu “Não sei” (cinco respostas).

Invasões de bárbaros. (al.9)

Na segunda categoria, **ideias alternativas**, não foram enquadradas qualquer tipo de respostas, contudo ao analisar as respostas dos alunos através do questionário nº2 foi possível observar que uma resposta apresentava ideias que não se enquadrava no contexto pedido como podemos ver com o exemplo a seguir.

Um monte de gajos a entrar à força num sítio. (al.17)

Na terceira categoria, **ideias de senso comum**, enquadram-se três respostas em que os alunos apresentam ideias vagas provenientes da sua experiência.

Os bárbaros começaram a invadir outros territórios. (al.7)

Já no questionário nº2 existiu um aumento de três para quatro respostas enquadradas nesta categoria.

Invasões dos povos do Norte. (al.15)

Na quarta categoria, **ideias aproximadas**, foi apenas registada uma única resposta que se enquadrava nesta categoria visto que, era a única resposta que já apresentava ideias mais elaboradas e que se aproximavam da definição do conceito.

Invasões bárbaras foram os bárbaros a invadir o território romano. (al.4)

No questionário nº2, conseguimos observar um pequeno aumento das respostas enquadradas nesta categoria passando de uma resposta para duas.

Eram os povos germânicos/ invasão causada pelos povos germânicos. (al.16)

Na quinta categoria, **ideias históricas**, enquadraram-se zero respostas, visto que nenhuma das respostas apresenta conhecimento e rigor científico, contudo, com a análise do questionário nº2 conseguimos observar um aumento de zero para quatro respostas enquadradas.

Povos estrangeiros que foram (do ponto de vista dos romanos) os responsáveis pela queda do império romano. (al.4)

Analisando de forma geral, com base no questionário nº1 conseguimos perceber que o nível que apresentou um maior número de respostas enquadradas foi a categoria das **ideias vazias** com dezasseis respostas seguindo-se a categoria das ideias de **senso comum** com três respostas e das **ideias aproximadas** com uma única resposta.

Posterior à realização das atividades propostas e implementação do questionário nº2 podemos observar uma progressão no nível de ideias dos alunos em que, a categoria que ainda enquadra um maior número de respostas continua a ser a das **ideias vazias**, contudo o número reduziu de dezasseis para nove. Segue-se as categorias das **ideias de senso comum** e **ideias históricas** ambas com quatro respostas, as **ideias aproximadas** com duas respostas e por último as **ideias alternativas** com uma única resposta.

Apesar de existir uma progressão, quase metade dos alunos (nove) ainda apresentam **ideias vazias** sobre este conceito.

Dando continuidade ao estudo é a vez de analisar as ideias prévias dos alunos respetivas ao conceito de *Antiguidade Clássica* à qual este estudo define como “Período da História que vai desde o século VIII a.C ao séc V d.C caracterizado pelo surgimento e o auge da civilização grega e romana.”

A análise das respostas e categorização das mesmas estão na base da seguinte tabela:

Tabela 8 - Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito Antiguidade Clássica

| O que entendes por Antiguidade Clássica? | | | |
|---|---|-----------------------|----------------------|
| Categoria | Descritores | Ideias Prévias | Ideias Finais |
| Ideias vazias/tautologias | Os alunos demonstram não ter qualquer conhecimento sobre este conceito dando respostas tautológicas, sem sentido ou escrevendo “Não sei”. | 18 | 13 |
| Ideia de senso comum | Os alunos apresentam ideias vagas tendo como base as suas experiências. | 0 | 4 |
| Ideias aproximadas | Os alunos expressam ideias que já se aproximam de forma mais ou menos elaborada das ideias históricas. | 1 | 2 |
| Ideias históricas | Os alunos demonstram ter um conhecimento científico adequado sobre o conceito. | 1 | 1 |

Na primeira categoria, **ideias vazias/tautologias**, agrupam-se dezoito respostas às quais os alunos apresentam ideias tautológicas, sem sentido ou então escrevem “Não sei”.

Uma versão clássica da antiguidade. (al.5)

No questionário nº2 existiu uma redução do número de respostas agrupadas nesta categoria passando de dezoito para treze respostas.

Antiguidade Romana. (al.9)

Na segunda categoria, **ideias de senso comum**, não há nenhuma resposta agrupada, contudo, na análise do questionário nº2, foram agrupadas quatro respostas às quais apresentavam ideias vagas sobre o conceito.

O início do império romano. (al.7)

Na terceira categoria, **ideias aproximadas** foi apenas enquadrada uma única resposta à qual demonstrava ideias mais ou menos elaboradas sobre o conceito.

É a seguir à Pré-História. (al.3)

No questionário nº2, existiu um aumento do número de respostas enquadradas passando de uma para duas.

É o período antes da Idade Média. (al.16)

Na quarta e última categoria, **ideias históricas**, enquadra-se uma única resposta à qual demonstra ter algum conhecimento científico sobre este conceito.

É um período da História. Ex: Grécia Roma. (al.4)

No questionário nº2, o número de respostas enquadradas nesta categoria manteve-se.

É um tempo ou período da história. (al.13)

Com esta análise conseguimos observar que, no primeiro questionário, a categoria que agrupa um maior número de respostas é a categoria **ideias vazias/tautologia** (dezoito), seguindo-se das **ideias aproximadas** e **ideias históricas** (ambas com uma resposta).

No questionário nº2, a categoria das **ideias vazias/tautologia** continua a agrupar um maior número de respostas (treze), seguindo a categoria **ideias de senso comum** (quatro), as **ideias aproximadas** (dois) e **ideias históricas** (uma).

Neste sentido conseguimos observar uma sofisticação do nível de ideias dos alunos, contudo, maior parte dos alunos ainda apresentam **ideias vazias/tautologia** sobre este conceito.

Prosseguindo com a análise das ideias prévias, segue-se a análise das ideias prévias dos alunos sobre o conceito Idade Média à qual este projeto define como “Período histórico que, tradicionalmente, se situa entre a queda do império romano do ocidente e a queda do império romano do oriente.”

Posteriormente à análise das ideias prévias e seguida categorização surgiu a seguinte tabela:

Tabela 9 - Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito Idade Média

| O que entendes por Idade Média? | | | |
|--|--|-----------------------|----------------------|
| Categoria | Descritores | Ideias Prévias | Ideias Finais |
| Ideias vazias/tautologias | Os alunos demonstram não ter qualquer conhecimento sobre este conceito dando respostas tautológicas, sem sentido ou respondem “Não sei”. | 16 | 11 |
| Ideias de senso comum | Os alunos apresentam ideias vagas tendo como base as suas experiências. | 3 | 6 |
| Ideias aproximadas | Os alunos expressam ideias que já se aproximam de forma mais ou menos elaborada das ideias históricas. | 0 | 1 |
| Ideias histórica | Os alunos demonstram ter um conhecimento científico adequado sobre o conceito. | 1 | 2 |

Na primeira categoria, **ideias vazias/tautologias**, enquadraram-se dezasseis respostas às quais os alunos apresentam ideias tautológicas, sem sentido ou então respondem “Não sei”.

Uma idade a meio caminho feito até ao fim. (al.5)

No questionário nº2 conseguimos observar uma redução do número de respostas enquadradas nesta categoria passando de dezasseis para onze respostas.

A época em que o império germânico caiu. (al.5)

Na segunda categoria, **ideias de senso comum**, enquadraram-se três respostas às quais os alunos demonstram possuir ideias vagas sobre o conceito, resultado das suas experiências.

A Idade Média é normalmente associada ao “tempo dos reis”. (al.16)

No questionário nº2, existiu um aumento do número de respostas enquadradas passando de três para seis respostas.

Depois da antiguidade clássica, queda do império romano. (al.12)

Na terceira categoria, **ideias aproximadas**, no questionário n°1, não houve nenhuma resposta enquadrada, contudo, na análise do questionário n°2, foi enquadrado uma resposta à qual apresentavam ideias aproximadas à definição do conceito.

É um período. (al.14)

Na quarta categoria, **ideias históricas**, enquadra-se uma única resposta à qual o aluno demonstra ter algum conhecimento científico sobre este conceito.

É um período da História (al.4)

No questionário n°2, o número de respostas enquadradas nesta categoria aumentou de uma para duas.

Nome de um período da história onde houve muitas guerras e pestes, mas também houve evolução. (al.4)

De forma geral, através do questionário n°1 conseguimos observar que a categoria com um maior número de respostas enquadradas foi as **ideias vazias/tautologia** (dezasseis) seguindo-se **ideias de senso comum** (três) e **ideias históricas** (uma).

Já no questionário n°2, as **ideias vazias/tautologia** (onze) continuam a ser a categoria com mais respostas agrupadas seguindo-se as **ideias de senso comum** (seis), as **ideias históricas** (dois) e as **ideias aproximadas** (uma).

Ao analisar as respostas dadas pelos alunos tanto no questionário n°1 e 2 conseguimos observar a existência de uma progressão apesar de maior parte das respostas dos alunos ainda se encontrarem nas **ideias vazias/tautologia**, contudo existiu um aumento das respostas enquadradas nas categorias **ideias históricas e aproximadas**.

No penúltimo conceito abordados na questão n°2, foram levantadas as ideias prévias dos alunos sobre o conceito povos germânicos à qual este projeto define como “Povos divididos em várias tribos que residiam na Germânia (Norte da Europa) e que tiveram grande impacto na queda do império romano do ocidente.”

Com a análise das ideias prévias dos alunos foi feita uma categorização das mesmas que resultou na seguinte tabela:

Tabela 10 - Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito Povos Germânicos

| O que entendes por Povos Germânicos? | | | |
|---|--|-----------------------|----------------------|
| Categoria | Descritores | Ideias Prévias | Ideias Finais |
| Ideias vazias | Os alunos demonstram não ter qualquer conhecimento sobre este conceito dando respostas sem sentido ou respondem “Não sei”. | 12 | 7 |
| Ideias de senso comum | Os alunos apresentam ideias vagas tendo como base as suas experiências. | 7 | 6 |
| Ideias aproximadas | Os alunos expressam ideias que já se aproximam de forma mais ou menos elaborada das ideias históricas. | 1 | 7 |

Na primeira categoria, **ideias vazias**, agrupam-se doze respostas em que os alunos apresentam respostas sem sentido ou então não respondem.

São os povos da Grécia, tem muitos territórios. (al.7)

No questionário nº2, existe uma redução do número de respostas agrupadas nesta categoria passando de doze para sete respostas.

Não sei. (al.18)

Na segunda categoria, **ideias de senso comum**, agrupam-se sete respostas em que os alunos apresentam ideias vagas sobre o conceito à qual resultam das suas experiências/vivências.

Povo que faz parte do reino ou império bárbaro. (al.4)

No questionário nº2, conseguimos observar uma redução do número de respostas agrupadas nesta categoria passando assim de sete respostas para seis.

Povos da Germânia. (al.8)

Na terceira categoria, **ideias aproximadas**, só foi possível constatar uma única resposta em que o aluno apresenta uma ideia aproximada à definição do conceito proposto neste projeto.

Os povos germânicos eram os bárbaros. (al.16)

No questionário nº2, o número de respostas agrupadas nesta categoria aumentou significativamente passando de uma para sete respostas.

Povos do Norte da Europa que invadiram Roma. (al.15)

Sintetizando, com a análise do questionário nº1 é possível observar que maior parte dos alunos (doze) apresentaram ideias que se enquadraram na categoria **ideias vazias**, seguindo-se a categoria das **ideias de senso comum** com sete respostas e por último a categoria das **ideias aproximadas** com uma resposta.

Com a análise ao questionário nº2, implementado depois da realização das tarefas propostas neste projeto, as categorias **ideias vazias** e **ideias aproximadas** são as categorias que mais agrupam respostas dos alunos tendo ambas sete respostas, seguindo-se por último a categoria, **ideias de senso comum**, com seis respostas.

Com esta análise conseguimos observar que existiu uma progressão das ideias dos alunos uma vez que existiu uma diminuição do número de respostas agrupadas nas categorias de ideias vazias e de senso comum como também existiu um aumento das respostas dos alunos na categoria das ideias aproximadas. Contudo é de destacar o número significativo de alunos ainda continuam a operar ideias vazias sobre este conceito.

Prosseguindo com a análise, no último conceito abordado na questão nº2, foi recolhido as ideias prévias dos alunos sobre povos romanos à qual este projeto define como “Todos os povos que faziam parte do império romano.”

Com a análise e categorização das ideias prévias dos alunos foi criado a seguinte tabela:

Tabela 11 - Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito Povos Romanos

| O que entendes por Povos Romanos? | | | |
|--|---|-----------------------|----------------------|
| Categoria | Descritores | Ideias Prévias | Ideias Finais |
| Ideias vazias | Os alunos demonstram não ter qualquer conhecimento sobre este conceito dando respostas sem sentido ou escrevem “Não sei”. | 7 | 7 |
| Ideias Alternativas | Os alunos apresentam ideias despidas de qualquer sentido e/ou ideias que não se enquadram no contexto pedido. | 1 | 0 |
| Ideias de senso comum | Os alunos apresentam ideias vagas tendo como base as suas experiências. | 10 | 9 |
| Ideias aproximadas | Os alunos expressam ideias que já se aproximam de forma mais ou menos elaborada das ideias históricas. | 1 | 1 |
| Ideias históricas | Os alunos demonstram ter um conhecimento científico adequado sobre o conceito. | 1 | 3 |

No questionário nº1, na primeira categoria, **ideias vazias** agrupam-se sete respostas às quais os alunos apresentam respostas sem sentido ou então optam por não responder.

Adversários. (al.9)

No questionário nº2, o número de respostas agrupadas nesta categoria manteve-se.

Civilização Romana. (al.6)

A segunda categoria, **ideias alternativas** agrupa-se uma única resposta à qual a resposta do aluno não se enquadra no contexto pedido.

Povos romanos é um povo que acreditava em vários deuses. (al.15)

No questionário nº2, existiu uma redução do número de respostas enquadradas nesta categoria passando assim de uma resposta para zero.

A terceira categoria, **ideias de senso comum** agrupam-se dez respostas em que os alunos apresentam ideias vagas sobre o conceito que provêm das experiências vivenciadas.

Pessoas que vivem em Roma/Itália/Europa. (al.19)

No questionário nº2 existiu uma pequena redução do número de respostas agrupadas nesta categoria passando de dez para nove.

Os povos de Roma. (al.12)

Na quarta categoria, **ideias aproximadas** agrupa-se uma resposta à qual o aluno apresenta ideias aproximadas à definição do conceito.

Eram todos os povos invadidos pelos romanos, e/ou os próprios romanos. (al.16)

No questionário nº2 manteve-se o mesmo número de respostas agrupadas nesta categoria, ou seja, uma única resposta.

Povos conquistados durante o processo de expansão romana. (al.17)

Na quinta categoria, **ideias históricas**, agrupa-se uma resposta à qual o aluno apresenta conhecimento e rigor científico sobre o conceito em questão.

Povo que faz parte do império romano. (al.4)

No questionário nº2 existiu um aumento do número de respostas enquadradas nesta categoria passando de uma resposta para três.

Pessoas que fazem parte do império romano. (al.16)

De forma geral, através da análise ao questionário nº1 conseguimos observar que, inicialmente, a categoria que apresentava um maior número de respostas agrupadas era a categoria **ideias de senso comum** (dez), seguindo-se as **ideias vazias** (sete) e posteriormente as **ideias alternativas**, **ideias aproximadas** e **ideias históricas** (todas com uma resposta).

Com a implementação do questionário nº2, a categoria com um maior número de respostas agrupadas continuou a ser a das **ideias de senso comum** (nove) seguindo-se as **ideias vazias** (sete), **ideias históricas** (três) e por últimas ideias **aproximadas** (um).

Com estes dados podemos observar que existiu uma sofisticação do pensamento de alguns alunos uma vez que, existiu uma redução do número de respostas agrupadas nas categorias de senso comum e alternativas e o contrário aconteceu na categoria das ideias históricas em que, existiu um aumento do

número de respostas agrupadas. Contudo, é de destacar que a maioria dos alunos ainda operam ideias ao nível das categorias de senso comum como ideias vazias.

Prosseguindo com a análise da ficha de levantamento das ideias prévias e finais, foi colocado a QT3 em que foi pedido ao aluno que este identificasse no mapa onde se localizava o império romano como também a origem das primeiras invasões germânicas ao império romano.

Com a interpretação dos dados recolhidos através desta questão, quando pedido que os alunos identificassem o império romano apenas três alunos pintaram corretamente, tendo cinco alunos pintado parcialmente o império romano (não pintam o império romano na sua totalidade) os restantes doze alunos pintaram locais que não correspondiam ao império romano.

Com a análise do questionário nº2 conseguimos observar um aumento do número de alunos que conseguem identificar corretamente o império romano no mapa passando assim de três para dez alunos. Relativamente aos alunos que não conseguiram identificar o império romano, observamos uma diminuição, passando assim de doze alunos para cinco. Os restantes alunos (cinco) identificaram grande parte das zonas que pertenciam ao império romano, mas não na sua totalidade.

Relativamente à identificação da origem das primeiras invasões dos povos germânicos ao império romano, dezanove alunos não conseguiram identificar os locais ou então não identificaram nenhuma zona enquanto apenas um dos alunos conseguiu identificar corretamente.

Com o questionário nº2 conseguimos observar que dez alunos conseguiram identificar corretamente a origem das invasões dos povos germânicos enquanto os restantes dez alunos não o conseguiram fazer ou então não responderam.

De forma geral existe uma progressão em que maior parte dos alunos consegue identificar o império romano como também a origem das invasões dos povos germânicos.

Por último, **na questão nº4, (QT4 – Na história, sobre um determinado acontecimento, podemos ter: a) Uma única perspetiva; b) Várias perspetivas. Justifica a tua resposta.)**, pretendeu-se saber de que forma os alunos observam e analisam a história e a relação que a multiperspetiva têm com esta ciência.

Com a análise das respostas dadas pelos alunos a esta questão, foi criado a seguinte tabela:

Tabela 12 - Categorização das ideias prévias e finais sobre o conceito Multiperspetiva

| Na história, sobre um determinado acontecimento, podemos ter: a) Uma única perspetiva; b) Várias perspetivas. Justifica a tua resposta. | | | |
|--|--|-----------------------|----------------------|
| Categoria | Descritores | Ideias Prévias | Ideias Finais |
| Vazias | Aluno demonstra não ter qualquer conhecimento sobre este assunto optando assim por dizer que não sabem, ou não sabem justificar a opção escolhida. | 2 | 3 |
| Restritas | Os alunos demonstram que veem o passado cristalizado, ou seja, só existe uma perspetiva que é a que temos acesso. | 4 | 2 |
| Quantidade | Os alunos demonstram saber a existência de várias perspetivas na história, contudo estes utilizam ideias de senso comum para justificarem as suas respostas. | 9 | 5 |
| Perspetivas | Os alunos reconhecem a existência de várias perspetivas na história associando sempre à existência de vários pontos de vista. | 5 | 10 |

Na primeira categoria, **vazias**, enquadram-se duas respostas à qual os alunos expressam a sua dificuldade em responder à questão escrevendo “Não sei”.

Não sei me justificar (al.9)

No questionário nº2, o número de respostas enquadradas nesta categoria aumentou de duas para três respostas.

Não sei (al.1)

Na segunda categoria, **restritas**, no questionário nº1 enquadram-se quatro respostas em que os alunos demonstram não reconhecer a história como uma ciência multiperspetivada.

Uma única perspetiva - Só existe uma perspetiva. (al.15)

No questionário nº2 existiu uma diminuição das respostas agrupadas nesta categoria passando de quatro respostas para duas.

Uma única perspetiva - Porque sim. (al.17)

Na terceira categoria, **quantidade**, enquadram-se nove respostas em que os alunos reconhecem a existência de várias perspectivas na história, mas justificam a sua existência através de critérios de senso comum obtidos pelas suas experiências.

Várias perspectivas - Porque há pessoas e lugares em que se diz uma coisa e em outros outra.
(al.12)

No questionário nº2 existe uma diminuição do número de respostas enquadradas nesta categoria passando de nove para cinco.

Várias perspectivas - Não estudei o evento tal como os historiadores por isso não sei em que perspectivas acreditar. (al.5)

Na quarta e última categoria, **perspetivas**, enquadram-se cinco respostas em que os alunos já conseguem associar a multiperspetiva à história como podemos observar no seguinte exemplo.

Várias perspectivas – Temos a perspectiva romana, um grande império sendo invadido por estrangeiros e a perspectiva bárbara, um povo cansado de ser massacrado e humilhado pelo opressor romano que atacou o império. (al.16)

No questionário nº2 o número de respostas enquadradas nesta categoria aumentou de cinco para dez.

Várias perspectivas – Existem várias perspectivas como as dos historiadores modernos, dos bárbaros, dos romanos e das pessoas que tiveram a ver com o acontecimento. (al.16)

Sintetizando, com a análise dos questionários nº1 conseguimos observar que a categoria que enquadra um maior número de respostas é **quantidade** (nove), seguindo-se da **perspetiva** (cinco), **restritas** (quatro) e **vazias** (duas).

No questionário nº2, a ordem alterou-se passando a categoria **perspetiva** a enquadrar um maior número de respostas (dez) seguindo-se a categoria da **quantidade** (cinco), **vazias** (três) e por último, **restritas** (duas).

Com esta análise conseguimos observar uma progressão em que existe um aumento do número de respostas enquadradas na categoria da perspectiva passando assim metade da turma a compreender a história como uma ciência multiperspetivada. Para além disto existiu uma diminuição do número de

respostas enquadradas nas categorias, restritas e quantidade. Contudo existiu um pequeno aumento do número de respostas na categoria vazias.

Análise da Ficha de trabalho nº1 – Período de transição entre a Antiguidade Clássica e Idade Média

Neste capítulo será feita uma análise minuciosa aos dados recolhidos através da ficha de trabalho nº1 – Período de transição entre a Antiguidade Clássica e a Idade Média.

É de destacar que esta ficha foi realizada por 18 alunos tendo dois alunos faltado à aula em que esta ficha foi implementada.

Esta ficha começa por pedir aos alunos que analisem um documento sobre a transição da Antiguidade Clássica para a Idade Média e que posteriormente respondessem a questões como “Com base no documento 1, **identifica**, o acontecimento que o autor considera que levou ao fim da Antiguidade Clássica e ao início da Idade Média?”

A esta questão, maior parte dos alunos (dezasseis) respondeu acertadamente ao identificar a queda do império romano como o principal acontecimento, contudo dois alunos não responderam à questão.

Depois de identificado o acontecimento foi questionado aos alunos se estes consideravam justificável, um acontecimento que ocorreu na Europa ser considerado a fronteira entre a Antiguidade Clássica e a Idade Média na história do mundo. Face a esta questão, quase a totalidade da turma (dezassete) assumiram que era justificável, contudo, aquando da justificação, muitos dos alunos apenas se limitaram a reproduzir a informação descrita no documento. Já um aluno respondeu que não sabia.

Seguindo-se com a análise da ficha de trabalho, foi pedido que os alunos analisassem dois documentos sobre o período de transição entre a Antiguidade Clássica e a Idade Média, e que posteriormente identificassem as principais diferenças entre os documentos à qual os alunos (quinze) conseguiram identificar a principal diferença (o autor do documento 2 defende a existência de uma rutura entre a Antiguidade Clássica e Idade Média enquanto no documento 3 defende a existência de uma continuidade). Os restantes alunos (três) optaram por não responder.

No seguimento foi pedido aos alunos que respondessem à seguinte questão: 2.2 Como se pode explicar a existência de várias perspetivas sobre um mesmo acontecimento/período histórico?

Depois de analisar e categorizar as respostas dos alunos foi criado a seguinte tabela:

Tabela 13 - Categorização das respostas dos alunos à questão 2.2

| 2.2 Como explicas a existência de várias perspetivas sobre os povos germânicos? | | |
|--|---|--------------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| Autor/Opinião | Alunos explicam a existência de várias perspetivas através do autor, isto é, existem narrativas diferentes porque foram escritas por pessoas diferentes em que cada um tem direito a ter a sua opinião. | 11 |
| Compreensão Global/Perspetiva | Apresentam ideias que exprimem uma compreensão global da mensagem em que utilizam exemplos para reforçar a sua resposta. | 2 |
| Não respondem | Alunos optam por não responder à questão deixando o espaço dedicado à resposta em branco. | 5 |

No primeiro nível **autor/opinião** enquadram-se onze respostas nas quais os alunos apresentam uma explicação restrita em que justificam a existência de várias perspetivas sobre os povos germânicos através do autor, ou seja, cada pessoa tem a sua perspetiva e conseqüentemente cria a sua narrativa.

Os historiadores têm perspetivas diferentes dos acontecimentos porque só as pessoas que participaram/viveram do evento é que sabem exatamente o que aconteceu. (al.5)

Neste exemplo o aluno explica a existência de narrativas com várias perspetivas sobre os povos germânicos devido aos seus autores, em que cada um tem o seu modo de pensar e de ver a realidade e, na perspetiva do aluno, como não existe ninguém da atualidade que esteve presente naquela época, não existe forma de saber ao certo como eram os povos germânicos. Neste sentido, o aluno considera que este período histórico é interpretado pelos historiadores à luz dos seus esquemas mentais em que, só as testemunhas é que sabem a realidade sobre os povos germânicos.

No terceiro nível, **compreensão global/perspetiva**, enquadram-se apenas duas respostas que demonstram uma compreensão global da mensagem na qual os alunos fazem uma explicação restrita em que utilizam exemplos para reforçar a sua resposta.

Pode-se explicar, porque como há várias pessoas vai haver diferentes formas de pensar e perspetivas. Ex: um país é invadido, o povo invadido vai ter uma visão diferente do povo que invade. (al. 4)

Neste exemplo o aluno demonstra uma compreensão global da mensagem em que associa a existência de várias perspectivas às diferentes formas de pensar das pessoas visto que, duas pessoas ao analisarem um mesmo documentos/acontecimentos podem levar a conclusões diferentes. Juntamente à sua resposta o aluno dá um exemplo para reforçar essa mesma ideia.

De forma geral, conseguimos observar que foi no primeiro nível **autor/opinião** que se enquadraram um maior número de respostas (onze) seguindo-se o nível **compreensão global/perspetiva** (duas).

É de destacar que nesta questão os alunos focaram-se mais na tentativa de explicar o porquê de existir várias perspectivas de uma forma geral do que propriamente basearem-se no acontecimento que estiveram a analisar, apesar de haver respostas que visaram incluir este período como um exemplo na resposta dada.

Seguindo-se com a análise da ficha de trabalho nº1, foi pedido aos alunos que analisassem dois documentos, uma caricatura e um texto escrito sobre a Idade Média pedindo posteriormente que os alunos identificassem que visão da Idade Média tentou o autor transmitir com o documento 4 e que comparassem os documentos 4 e 5.

Em relação à identificação da visão do autor presente no documento 4, maior parte dos alunos (quinze) não tiveram problemas em identificar que o autor apresentava uma visão negativa da Idade Média em que é caracterizada por haver um retrocesso, ser um período de guerras e pestes. Os restantes três alunos optaram por não responder.

Em relação à comparação entre o documento 4 e 5, catorze alunos conseguiram compreender que, apesar de ambos os documentos abordarem o mesmo período histórico, estes apresentam perspectivas diferentes em que, por um lado existe a visão de um retrocesso, de uma “queda” enquanto no outro documento apresenta uma ideia de uma evolução. Os restantes alunos (quatro) optaram por não responder.

Em seguida, foi feita a última questão à qual as respostas dos alunos foram categorizadas e que estão na base na construção da seguinte tabela:

Tabela 14 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3.3

| 3.3 Na tua opinião, de que forma a análise de várias perspetivas contribui para a compreensão deste período? | | |
|---|---|--------------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| Vazia/estória | Respostas distanciam-se ao que é pedido na questão em que o aluno não responde à questão ou faz uma descrição das perspetivas analisadas anteriormente. | 3 |
| Opinião/Narrativa consensual | Respostas apresentam elementos de opinião dos alunos sobre se estes consideram que a análise de várias perspetivas contribuí, ou não, para a compreensão deste período histórico. | 7 |
| Narrativa correta | Alunos apresentam uma compreensão restrita da mensagem em que justificam a existência de várias perspetivas devido a existência de lacunas nas narrativas. Tais narrativas podem ser consideradas verdadeiras e/ou falsas sendo estas últimas inventadas pelos autores. | 2 |
| Não respondem | Alunos optam por não responder à questão deixando o espaço dedicado à resposta em branco. | 6 |

No primeiro nível **vazia/estória**, enquadram-se três respostas às quais distanciam-se do que é pedido na questão em que os alunos fazem uma descrição do que é abordado nos documentos analisados.

Sim, porque no documento 4 na Idade Média existiu uma queda e não houve subida e no documento 5 diz que houve uma subida. (al.9)

Neste exemplo, o aluno faz uma descrição do que é abordado nos documentos 4 e 5 em vez de responder à questão.

No segundo nível **opinião/narrativa consensual**, enquadram-se sete respostas em que os alunos fazem uma explicação restrita centrada na sua opinião sobre se a análise de várias perspetivas contribui, ou não, para compreender melhor este período histórico.

Não, porque se torna mais confuso. (al.14)

Nesta resposta o aluno demonstra a sua opinião sobre o contributo das várias perspetivas para a compreensão de um período histórico em que este afirma que “não contribui” visto que, a existência de várias perspetivas apenas faz com se seja mais confuso compreender o período histórico estudado.

No terceiro nível, **narrativa correta**, enquadram-se duas respostas às quais os alunos fazem uma explicação restrita em que consideram uma perspectiva correta e outra errada sendo esta última inventada.

Acredito que ter duas ou várias perspectivas é essencial para se saber sobre a história porque uma delas pode estar errada. (al.5)

Neste exemplo o aluno considera a análise de várias perspectivas importante para saber mais sobre o período histórico, contudo este não considera a história uma ciência multiperspetivada visto que, considera que só uma perspectiva está correta enquanto as restantes estão erradas, com isto compreende-se que o aluno vê a história como uma realidade estática em que o evento/período histórico só aconteceu de uma forma.

De forma geral, o nível de progressão que enquadrou um maior número de respostas foi **opinião/narrativa consensual** com sete respostas seguindo-se **vazia/estória** com três respostas e por último, o nível **narrativa correta** com duas respostas.

Análise da ficha nº2- Invasões dos povos germânicos

Neste subcapítulo será feito uma análise minuciosa aos dados recolhidos através da ficha de trabalho nº2 –Invasões dos Povos Germânicos.

A seguinte análise foi feita às respostas dadas por 10 alunos uma vez que, esta ficha foi atribuída a metade da turma enquanto os restantes dos alunos, simultaneamente, tiveram que realizar a ficha de trabalho nº3 com o intuito de, posteriormente, a pares (um aluno que realizou a ficha nº2 e outro que realizou a ficha nº3) realizarem um esquema síntese do que foi abordado nas duas fichas de trabalho.

No início da ficha de trabalho nº2 na QT1 os alunos tiveram que analisar uma fonte iconográfica sobre as invasões dos povos germânicos e foi pedido que estes identificassem a origem geográfica desses povos e a influência que tiveram no fim do império romano do ocidente, conteúdo esse que já foi abordado anteriormente com a ficha nº1.

Com as respostas obtidas através destas questões, observamos que a maioria dos alunos conseguiram identificar a origem dos povos germânicos em que muitos diziam ser do norte da Europa e/ou então no local onde atualmente se localiza a Alemanha como também conseguiram estabelecer uma ligação entre os povos germânicos e a queda do império romano apesar de responderem de uma forma muito sintética como podemos observar com o seguinte exemplo:

As invasões germânicas do século V levaram à queda do último imperador romano e o fim do império romano do ocidente. (al.4)

Apesar da existência de várias questões propostas aos alunos nesta ficha de trabalho, foram as seguintes seis questões (2.2; 2.3; 2.4; 3.1; 3.3; 5) que apresentam maior relevância para este projeto, com isto foram analisadas e categorizadas as respostas dadas pelos alunos que estão na base da criação das diversas tabelas ao longo deste capítulo:

Tabela 15 - Categorização das respostas dos alunos à questão 2.2

| 2.2 Com base nos documentos 3 a 5, caracteriza os povos germânicos tendo em especial atenção às diferentes perspetivas existentes. | | |
|---|--|--------------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| Estória | Respostas que se restringem a explicações descritivas e/ou respostas vazias em que o aluno acaba por reproduzir o que está descrito nas fontes. | 4 |
| Compreensão restrita/Explicação correta | Respostas demonstram uma explicação restrita e/ou descritiva evidenciando a utilização de critérios de senso comum na análise das diversas perspetivas havendo uma procura da perspetiva mais válida. | 1 |
| Quanto mais fatores melhor/Diferença | Respostas demonstram uma explicação restrita focando-se nas diferentes áreas/focos/dimensões nas quais as perspetivas se diferenciam. | 4 |
| Perspetiva | Respostas em que os alunos integram vários fatores explicativos das diferentes perspetivas, estabelecem relação causal/relacional, argumentando e integrando contextos diferenciados, com emergência de neutralidade perspetivada. | 1 |

Com esta questão pretendeu-se que os alunos conseguissem caracterizar os povos germânicos como também compreendessem a influência que as origens das fontes históricas podem ter na forma como os povos germânicos eram vistos.

Perante esta questão, no primeiro nível, **a estória**, enquadram-se quatro respostas às quais restringem-se a explicações descritivas no qual os alunos apenas reproduzem o que está descrito nas fontes e/ou produzem relatos sem sentido.

Eles têm um ar sombrio com os cabelos untados e tem cheiro a alho e cebola. (al.1)

Nesta resposta o aluno faz uma explicação descritiva, enumerando algumas características dos povos germânicos que estavam descritas em um dos documentos.

No nível seguinte, **a compreensão restrita/explicação correta**, enquadra-se uma única resposta em que o aluno apresenta uma explicação descritiva à qual este acaba por não manter uma

posição de neutralidade ao identificar qual das perspectivas é que este considera a mais correta, incorporando assim a sua opinião.

Na perspectiva dos romanos eles eram grandes, fortes, rudes e não tinham maneiras e na realidade eles eram semelhantes aos romanos. (al.3)

Nesta resposta o aluno, em comparação com o exemplo anterior, também faz uma explicação descritiva, mas esta resposta acaba por incluir elementos de opinião do aluno uma vez que, este assume que uma das perspectivas é verdadeira enquanto as restantes são falsas. Esta conclusão pode ser retirada quando o aluno escreve a seguinte expressão “e na realidade eles eram semelhantes aos romanos”.

No terceiro nível, **quantos mais fatores melhor/diferença**, enquadram-se quatro respostas nas quais os alunos fazem uma explicação restrita em que apresentam os principais elementos caracterizadores dos povos germânicos como também as diferenças entre as perspectivas analisadas.

Os povos germânicos são rudes, feios, tortos, são confundidos com animais, não lavram a terra e são nómadas. Para além disso também são parecidos com os romanos. (al.4)

Neste exemplo o aluno faz uma explicação restrita em que enumera as diversas características presentes nos documentos analisados “feios, tortos etc.”.

Existe a perspectiva em que os bárbaros eram cabeludos e peludos e a outra perspectiva eles eram semelhantes como as roupas e armaduras. (al.16)

Neste exemplo o aluno também faz uma explicação restrita em que enumera algumas características dos povos germânicos, mas este aluno, ao contrário do exemplo anterior já destaca a existência de diferentes perspectivas e os fatores diferenciadores entre estas.

No último nível, **a perspectiva**, enquadra-se uma única resposta na qual o aluno estabelece uma explicação causal/relacional entre as várias perspectivas destacando o diferente autor e contexto das perspectivas analisadas sendo que, neste caso, uma narrativa foi escrita por um autor da época que pertencia ao império romano enquanto a outra perspectiva é mais recente e foi escrita por um historiador contemporâneo. Ao longo da resposta o aluno mantém uma posição neutra não dando qualquer opinião.

Pela visão dos romanos eles eram gigantes, cabeludos, que ninguém lava a terra ou toca num arado e para os historiadores estes eram diferentes em que os povos germânicos eram parecidos com os romanos. (al.13).

De forma geral, os níveis de progressão aos quais incidiram a maior parte das respostas dos alunos foi o nível **a estória** juntamente com o nível **quantos mais fatores melhor/diferença**, tendo em ambos os níveis sido enquadradas quatro respostas, seguindo-se os níveis da **compreensão restrita/explicação correta e perspectiva** ambas com apenas uma única resposta enquadrada.

Com estas respostas foi possível observar que maior parte dos alunos se limitaram a fazer uma explicação restrita reproduzindo apenas a informação que se encontrava nos documentos, a enumerar as várias características dos povos germânicos ou então a dar a sua opinião sobre qual das perspetivas estes consideravam como “a mais válida”. Contudo existiu uma resposta que se enquadrou no nível **perspetiva** que comparou as diversas perspetivas tanto ao nível do conteúdo que estas disponibilizavam como também os contextos e os autores das perspetivas. É de destacar que este aluno mantém sempre uma posição neutral na sua resposta.

De seguida será feito uma análise aos dados recolhidos através da questão **2.3 Como explicas a existência de várias perspetivas sobre os povos germânicos?**

Tabela 16 - Categorização das respostas dos alunos à questão 2.3

| 2.3 Como explicas a existência de várias perspetivas sobre os povos germânicos? | | |
|--|---|--------------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| Vazia/incoerentes | Alunos apresentam ideias completamente distanciadas do que é pedido na questão e por vezes apresentam respostas incoerentes e/ou sem qualquer sentido. | 4 |
| Autor/Opinião | Alunos explicam a existência de várias perspetivas através do autor, isto é, existem narrativas diferentes porque foram escritas por pessoas diferentes em que cada um tem direito a ter a sua opinião. | 4 |
| Compreensão Global | Alunos apresentam ideias que exprimem uma compreensão global da mensagem em que utilizam exemplos para reforçar a sua resposta. | 2 |

Com esta questão pretendeu-se que os alunos compreendessem a existência de diversas perspetivas sobre um mesmo acontecimento na história e também fosse possível observar em que medida os alunos operam a multiperspetiva nas suas respostas e que sentido estes lhe dão.

Com base na tabela acima, podemos observar que o primeiro nível, a **vazia/incoerentes**, foram agrupadas quatro respostas em que os alunos apresentam ideias confusas e/ou se distanciam do que é pedido.

Eu acho que eles gostam de guerras e invasões. (al.14)

Neste exemplo o aluno apresenta ideias vazias em que não responde ao que é pedido, em vez disso, este dá a sua opinião sobre os povos germânicos.

No nível seguinte, **autor/opinião**, agrupam-se quatro respostas nas quais os alunos demonstram compreender a existência de várias perspetivas na história como uma consequência da existência de vários autores e consequentes opiniões/narrativas.

As pessoas têm várias opiniões sobre o assunto e as versões contadas são diferentes. (al.16)

Esta resposta centra-se no modo explicativo restrito não havendo a utilização das fontes históricas disponíveis, apenas respondeu com base nos conhecimentos prévios e de “senso comum”. O aluno acredita que cada autor tem a sua opinião e que faz a sua própria narrativa o que consequentemente leva à existência de várias perspetivas sobre este período histórico.

No terceiro nível, **compreensão global**, agrupam-se duas respostas em que os alunos demonstram uma compreensão global da mensagem transmitida em que acabam por utilizar exemplos relacionados com o conteúdo para reforçar a sua ideia.

Existem várias perspetivas porque os romanos “buscaram” a atenção a dizer que eles eram parecidos com os animais, já os historiadores consideram que os germânicos são parecidos com os romanos. Também cada um tem a sua opinião. (al.13)

Neste exemplo, o aluno identifica os elementos diferenciadores entre as perspetivas desde a forma como eram descritos os povos germânicos pelos agentes históricos/autores como pelo contexto em que foi produzido que, neste caso, remete entre a visão que os romanos e os historiadores contemporâneos tinham ou têm sobre os povos germânicos.

Sintetizando, com a análise dos dados e a sua categorização é possível observar que os níveis **vazias/incoerentes** e **Autor/Opinião** foram os níveis com mais respostas enquadradas, ambos com quatro respostas seguindo-se por último, com duas respostas enquadradas, o nível **compreensão global**.

De seguida podemos observar uma tabela com a categorização das respostas dos alunos à questão 2.4 – Na tua opinião podemos considerar, ou não, uma das perspetivas melhor que as outras? Justifica a tua resposta.

Tabela 17 - Categorização das respostas dos alunos à questão 2.4

| 2.4 – Na tua opinião podemos considerar, ou não, uma das perspetivas melhor que as outras? Justifica a tua resposta. | | |
|---|--|--------------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| Vazia | Alunos optam por responder, mas não justificam, ou optam por escrever “Não sei”. | 3 |
| Posição subjetivista | Respostas que integram explicações centradas na sua posição reconhecendo diferenças de validade nas perspetivas, mas não exemplificando. | 4 |
| Posição objetivista contextualizada | Respostas que integram uma compreensão contextualizada recorrendo a critérios objetivos que permitem avaliar e validar as diversas perspetivas, justificando a que consideram mais válida. | 2 |
| Não respondem | Alunos optaram por não responder à questão deixando assim o espaço da resposta em branco. | 1 |

Esta questão foi colocada com intuito de compreender de que forma os alunos analisam as diversas perspetivas e a razão pela qual alguns alunos consideram, ou não, uma perspetiva melhor que as outras.

No primeiro nível, **vazias**, enquadram-se três respostas nas quais os alunos optam por não responder à questão ou, quando respondem, estes acabam por não justificar.

Não. (al.3)

Neste exemplo, o aluno simplesmente indica que não considera uma perspetiva melhor que as outras não justificando o porquê da sua resposta.

No segundo nível, **posição subjetivista** enquadram-se quatro respostas nas quais a maioria apresenta ideias subjetivas, embora reconheçam a existência de perspetivas com validade diferentes, sem explicitar os critérios para essa avaliação.

Sim, há perspetivas melhores que as outras. (al.20)

Neste exemplo o aluno apenas responde à pergunta sem justificar o que torna impossível descobrir que critérios este utilizou para chegar a tal conclusão.

No terceiro nível **posição objetivista contextualizada** enquadram-se duas respostas em que os alunos recorrem a critérios objetivos que permitem avaliar e validar as diversas perspetivas,

justificando a que consideram mais válida, indo por vezes para além do conteúdo abordado nos documentos como podemos observar no seguinte exemplo.

Acho que podemos considerar a perspectiva dos historiadores porque se vivêssemos naquela época acho que os romanos diriam mal sobre os povos germânicos. (al.13)

Já neste exemplo o aluno considera que a perspectiva do historiador é melhor que as restantes, e justifica que se vivesse na época este acharia que os romanos iriam escrever textos prejudiciais sobre os povos germânicos baseando-se assim nas inferências que produziu da interpretação das fontes.

Assim, podemos observar que o nível em que se enquadra um maior número de respostas é o nível **posição subjetivista** com quatro respostas seguindo-se o nível **vazias** com três respostas e o nível **posição objetivista contextualizada** com duas respostas.

No seguimento nesta análise às principais questões da ficha de trabalho nº2, segue-se a categorização das respostas à questão 3.1 – Com base no documento 6 e 7, explica a entrada dos povos germânicos no império romano tendo em especial atenção às diversas perspectivas apresentadas.

Tabela 18 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3.1

| 3.1 – Com base no documento 6 e 7, explica a entrada dos povos germânicos no império romano tendo em especial atenção às diversas perspectivas apresentadas | | |
|--|--|--------------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| Fator isolado | Alunos apresentam respostas centradas em um único fator utilizando, inclusive, expressões das narrativas. | 2 |
| Explicação restrita/Diferença | Alunos apresentam uma compreensão global da mensagem no qual fazem uma explicação restrita em que identificam as principais diferenças entre as perspectivas analisadas. | 4 |
| Explicação causal-relacional | Alunos apresentam uma compreensão global da mensagem em que fazem uma explicação causal-relacional em que, para além de identificar as principais diferenças entre as perspectivas, estes relacionam os dois e reformulam as respostas de forma pessoal. | 2 |
| Não respondem | Alunos optaram por não responder à questão deixando assim o espaço da resposta em branco. | 2 |

Com a questão 3.1 pretendeu-se que os alunos, através da análise de fontes históricas, compreendessem o processo de entrada dos povos germânicos no império romano do ocidente tendo em especial atenção às várias perspectivas uma vez que, por um lado, uma fonte nos remete para uma

invasão e conquista de territórios enquanto outra fonte relata uma migração na qual os povos germânicos entraram pacificamente no império romano do ocidente.

No primeiro nível, **fator isolado**, agrupam-se duas respostas em que os alunos fazem uma explicação restrita centrada em um único fator.

No início foi muito calma e começaram a ter grandes cargos. (al.15)

Nesta resposta, o aluno utiliza um único fator (migração), presente no documento 6, para caracterizar a entrada dos povos germânicos no império romano do ocidente, o que nos leva a concluir que o aluno, entre as duas perspectivas, optou pela perspectiva que este considerava a “mais correta” considerando a outra perspectiva como “falsa”. Neste sentido o aluno compreende a história como uma realidade estática à qual este evento histórico ocorreu de uma única forma com isto, nesta linha de pensamento, o aluno considera que só pode existir uma perspectiva válida.

No segundo nível, **explicação restrita/diferença**, agrupam-se quatro respostas nas quais os alunos identificam as principais diferenças entre o documento 6 e 7 fazendo assim uma explicação restrita sobre o que tais documentos e respetivas perspectivas retratam.

No documento 6 os germanos começaram lentamente a cruzar as fronteiras do império e a conviver com os romanos, ou seja, inicialmente houve paz, já no documento 7 os germanos fizeram parte das invasões em que queriam as riquezas de Roma. (al.7)

Neste exemplo o aluno faz uma explicação restrita centrada nos fatores diferenciadores entre as duas perspectivas em que se denota uma preocupação do aluno em identificar os fatores e os respetivos documentos em que estes se encontram.

No terceiro e último nível, **explicação causal/relacional**, agrupam-se duas respostas em que os alunos apresentam uma compreensão global e fazem uma explicação causal/relacional em que integram os vários fatores presentes nos dois documentos analisados como podemos observar no seguinte exemplo.

Germanos tinham começado lentamente a cruzar as fronteiras e a conviver com os romanos e mais tarde deram lugar às invasões em larga escala. (al.20)

Ao contrário dos exemplos anteriores, esta resposta demonstra um foco por parte do aluno na possível relação entre os vários documentos analisados chegando à conclusão que inicialmente existiu

uma migração e adaptação dos povos germânicos ao mundo romano, mas que mais tarde pequenos ataques que existiam ao território romano desenvolveram-se em grandes invasões que culminaram com a queda do império romano do ocidente.

Sintetizando, posteriormente à categorização, consegue-se observar que o nível em que se agrupou mais respostas foi o nível **explicação restrita/diferença** com quatro respostas seguindo-se os níveis **vazias**, **fator isolado** e **explicação causal/relacional**, todos com duas respostas cada.

Outra questão que é essencial para este projeto é a questão **3.3 - Preenche a seguinte tabela com as semelhanças e diferenças entre as perspetivas presentes nos documentos 7 a 9.**

Com esta questão tive como objetivo que os alunos identificassem as principais causas que levaram à invasão dos povos germânicos tendo em especial atenção as várias perspetivas existentes.

Tabela 19 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3.3 a)

| 3.3 - Preenche a seguinte tabela com as semelhanças e diferenças entre as perspetivas presentes nos documentos 7 a 9. (Diferença entre o documento 7 e 8) | | |
|--|--|--------------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| Vazia | Alunos optam por expressar a sua dificuldade em responder a tal questão escrevendo “Não sei”. | 4 |
| Fator isolado | Alunos apresentam respostas incompletas centradas em um único fator utilizando, inclusive, expressões das narrativas. | 2 |
| Diferença | Alunos apresentam uma explicação restrita focando-se nas diferentes áreas/focos/dimensões nas quais as perspetivas se diferenciam. | 4 |

No primeiro nível, **vazia** enquadram-se quatro respostas nas quais os alunos apresentam ideias vazias e/ou então optam por responder “Não sei”.

Não sei. (al.1)

Neste exemplo o aluno opta por expressar a sua dificuldade na tentativa de responder à questão colocada escrevendo “não sei”.

No segundo nível, **fator isolado**, enquadram-se duas respostas em que os alunos apresentam explicações restritas centradas em um único fator.

Cristianismo como causa da invasão. (al.13)

Neste exemplo, o aluno faz uma explicação restrita centrada em um único fator que, neste caso foi a religião (Cristianismo) no qual, na sua opinião, foi a principal causa que levou a que os povos germânicos invadissem o império romano do ocidente.

No terceiro nível, **diferença** foram enquadradas quatro respostas nas quais os alunos fizeram uma explicação descritiva e/ou restrita centrada nas diferenças entre os documentos analisados apresentando assim, nas suas respostas, algumas das causas que levaram à entrada dos povos germânicos no império romano.

No documento 7 os hunos queriam o acesso às riquezas de Roma e Constantinopla já no documento 8, a presença crescente de cristãos romanos que negavam a existência de outros deuses e se recusavam a participar no culto deles levou às invasões. (al.20)

Neste exemplo, o aluno faz uma explicação restrita fazendo uso da informação obtida nos documentos para identificar as principais diferenças entre as fontes históricas apontando assim a principal causa presente em cada um dos documentos (o objetivo dos hunos ao invadir o império romano e o possível papel que a religião podia ter tido na invasão dos povos germânicos). É de destacar que este aluno mantém uma posição neutral não demonstrando a sua opinião nem dando maior destaque a uma ou a outra perspetiva.

Com esta análise conseguimos observar que a maioria dos alunos apresentaram respostas que se enquadraram nos níveis **vazia** e **diferença** ambos com quatro respostas, seguindo-se o nível **fator isolado** com duas respostas.

Tabela 20 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3.3 b)

| 3.3 - Preenche a seguinte tabela com as semelhanças e diferenças entre as perspetivas presentes nos documentos 7 a 9. (Diferença entre documento 7 e 9) | | |
|--|--|--------------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| Vazia | Alunos optam por expressar a sua dificuldade em responder a tal questão escrevendo “Não sei”. | 3 |
| Compreensão restrita/Fator isolado | Alunos apresentam explicações restritas centradas em um único fator utilizando, inclusive, expressões das narrativas. | 4 |
| Diferença | Alunos apresentam uma explicação restrita focando se nas diferentes áreas/focos/dimensões nas quais as perspetivas se diferenciam. | 3 |

No primeiro nível, **vazia** enquadram-se três respostas nas quais os alunos optam por expressar a sua dificuldade em conseguir chegar a uma resposta para a questão escrevendo “Não sei”.

Não sei. (al.19)

No segundo nível, **compreensão restrita/fator isolado**, enquadram-se quatro respostas em que os alunos fazem uma explicação restrita centrada em uma única causa que levou à invasão dos povos germânicos ao império romano.

O objetivo era as riquezas de Roma e de Constantinopla (al.16)

Neste exemplo, o aluno faz uma explicação restrita centrada em uma das causas presentes no documento 7 à qual o aluno considera a principal causa que levou à invasão dos povos germânicos, sendo essa causa a procura de riquezas por parte dos Hunos. Neste sentido o aluno acaba por desvalorizar o conteúdo analisado no documento 9.

No nível seguinte, **diferença** enquadram-se três respostas em que os alunos fazem uma explicação restrita e/ou relacional centrada nos fatores diferenciadores entre as perspetivas.

Enquanto no documento 7 diz que eles invadiram o império para ir atrás das riquezas, no documento 9 diz que invadiram a península ibérica para fugir da gália. (al.4)

Neste exemplo denota-se uma preocupação no aluno em identificar as causas que levaram à invasão dos povos germânicos ao império romano juntamente com os documentos em que este retirou essa informação, com isto, o aluno indica que no documento 7 os hunos invadiram vários territórios com o objetivo de obter a riqueza de Roma e Constantinopla enquanto no documento 9 o principal fator que levou à invasão da península ibérica foi a falta de recursos na gália e a sua situação social (ocorrência de várias revoltas populares) que levou aos povos germânicos que habitavam a gália a invadirem a península ibérica.

De forma geral, o nível de progressão em que surge um maior número de ocorrências é a **compreensão restrita/fator isolado** com quatro respostas, seguindo-se os níveis **vazia** e **diferença** ambas com três respostas. Contudo é de destacar que a maioria dos alunos apresentaram explicações restritas o que nos leva a concluir que esses alunos ainda apresentam algumas dificuldades na análise dos documentos e na forma como os podem relacionar.

Maior parte dos alunos apresentaram ideias menos elaboradas em que existe a tendência de reproduzir informação obtida através dos documentos analisados.

Tabela 21 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3.3 c)

| 3.3 - Preenche a seguinte tabela com as semelhanças e diferenças entre as perspetivas presentes nos documentos 7 a 9. (Diferença entre documento 8 e 9) | | |
|--|--|--------------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| Vazia | Alunos apresentam respostas muito vagas e/ou então expressam por escrito a sua dificuldade em redigir uma resposta optando assim por escrever “Não sei”. | 6 |
| Fator isolado | Alunos apresentam uma compreensão fragmentada em que estes fazem explicações restritas centradas em um único fator utilizando, inclusive, expressões das narrativas. | 2 |
| Diferença | Alunos apresentam uma explicação restrita focando se nas diferentes áreas/focos/dimensões nas quais as perspetivas se diferenciam. | 2 |

No primeiro nível, **vazia** enquadram-se seis respostas nas quais apresentam ideias muito vagas ou então, face à dificuldade em dar uma resposta, alguns alunos optaram por escrever “Não sei”.

As suas razões. (al.16)

Neste exemplo, o aluno responde de forma muito generalizada ao que é pedido escrevendo “as suas razões”, contudo, este não especifica que razões são essas.

No segundo nível, **fator isolado** enquadram-se duas respostas na qual os alunos fazem uma explicação descritiva e/ou restrita centrada em um único fator, neste caso uma causa que levou às invasões dos povos germânicos.

A religião como causa. (al.13)

Nesta resposta o aluno demonstra uma compreensão fragmentada do que é abordado nos documentos em que, o aluno faz uma explicação restrita no qual se foca apenas em uma das várias causas presentes nos documentos (religião) à qual este considera ser a principal causa, acabando assim por desvalorizar a perspetiva presente no documento 9.

No terceiro nível, **diferença**, enquadram-se duas respostas em que os alunos apresentam uma compreensão global do conteúdo, contudo estes limitam-se a fazer uma explicação restrita em que se centram em identificar a principais diferenças entre os documentos

No documento 8 diz que invadiram o império porque não acreditavam nos deuses romanos. No documento 9 diz que invadiram a Península Ibérica para fugir da gália. (al.4)

Neste exemplo o aluno faz uma reprodução do que se encontra descrito no documento tendo destacado a diferença entre as perspetivas analisadas em que, no documento 8 os povos germânicos não acreditavam nos deuses romanos e daí terem invadido, enquanto no documento 9, o principal fator que levou à invasão da península ibérica foi a falta de recursos na gália e a sua situação social (ocorrência de várias revoltas populares) que levou aos povos que habitavam a gália a invadirem a península ibérica.

Sintetizando, o nível de progressão em que surge um maior número de ocorrências é **vazias** com seis respostas, seguindo-se os níveis **fatores isolados** e **diferença** ambos com duas respostas cada.

Em relação às semelhanças tanto entre os documentos 7 e 8; 7 e 9; 8 e 9, os alunos apresentam ideias que se enquadram no nível **vazia** e **fator isolado** uma vez que, estes apresentam ideias vazias, respondem de forma muito vaga acabando por vezes a fazer uma mera reprodução do que este leu em um dos documentos ou então faziam uma explicação restrita centrada em um único fator e com isto surgem respostas como as seguintes.

Os dois invadiram. (al.3)

Queriam a riqueza e o luxo de Roma (al.7)

Relatam invasões. (al.4)

Por último foi analisado e categorizado as respostas dos alunos à questão 5/5.1 - Se tivesses oportunidade de entrevistar uma das seguintes figuras para te explicar melhor sobre esta realidade histórica (Queda do império Romano e Invasões Bárbaras), a quem recorrerias?

Tabela 22 - Categorização das respostas dos alunos à questão 5/5.1

| 5/5.1 - Se tivesses oportunidade de entrevistar uma das seguintes figuras para te explicar melhor sobre esta realidade histórica, a quem recorrerias? | | |
|--|--|--------------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| Vazia | Alunos apresentam ideias distantes ao que foi pedido na questão colocada. | 1 |
| Testemunha | Alunos apresentam uma preferência por uma narrativa da autoria de uma testemunha do evento histórico. | 3 |
| Historiador | Alunos apresentam uma preferência por uma narrativa da autoria de um historiador, tanto da época como contemporâneo. | 1 |
| Participante no evento histórico | Alunos apresentam uma preferência por uma narrativa de autoria de um participante no evento histórico. | 5 |

No primeiro nível, **vazia** enquadra-se uma única resposta na qual apresenta ideias confusas e distantes ao que foi pedido na questão.

Opção: B;C;D - Eu sempre quis saber as respostas dessas perguntas mas nunca pensei em fazer isso, mas se tivesse a oportunidade fazia. (al.20)

Neste exemplo o aluno em vez de escolher apenas uma opção, este acaba por escolher três o que leva a pensar que este não compreendeu o que foi pedido com a questão. Para além das escolhas, o aluno também não justifica a sua escolha, apenas diz que seria interessante fazer uma entrevista às personalidades escolhidas.

No nível seguinte, **testemunha** agrupam-se três respostas nas quais os alunos escolheram a opção testemunha

Eu escolhia a testemunha porque ela via pessoalmente. (al.1)

Neste exemplo, o aluno escolhe a opção testemunha uma vez que, ele viu o que aconteceu. Com esta resposta podemos inferir que este aluno prioriza a observação direta e a memória aquando da análise das perspetivas apresentadas ao longo desta ficha de trabalho.

No terceiro nível, **historiador** enquadra-se uma resposta à qual o aluno escolheu a opção historiador da época.

Eu escolhi o historiador da época porque eles estudaram muito para saber a história dos romanos. (al.19)

Nesta resposta, o aluno escolheu a opção historiador da época uma vez que, como o historiador estuda bastante sobre os acontecimentos passados, este é a melhor opção se quisermos saber mais sobre o acontecimento em questão.

No último nível **participante no evento histórico** agrupam-se cinco respostas nas quais os alunos escolheram a opção soldado romano/soldado germano.

Escolheria o soldado porque poderia ouvir pormenor a pormenor o que aconteceu o que o historiador atual poderia não saber, um historiador da época poderia ser influenciado e uma testemunha não participou do acontecimento. (al.13)

Este aluno escolheu a opção D) um soldado romano/germânico uma vez que este prioriza a observação direta e a memória com isso, este dá maior destaque às pessoas que participaram no acontecimento em questão. Contudo, para além de justificar a sua escolha, o aluno identifica as razões que o levaram a não escolher as opções como o caso do historiador da época e da testemunha no qual estes podiam ser influenciados e como ambas não participaram no acontecimento, estes não têm 100 % certeza.

Analisando os dados podemos observar que o nível de progressão em que se enquadraram um maior número de respostas foi **participante no evento histórico** com cinco respostas, seguindo dos níveis **testemunha** com três respostas e por último os níveis **historiador da época** e **vazia** ambas com uma resposta enquadrada,

De forma geral os alunos fizeram várias explicações utilizando critérios de senso comum para justificar as suas escolhas às quais maioritariamente recaíram sobre a opção D) soldado romano/germânico o que fez com que compreendêssemos a maior importância que os alunos dão às testemunhas, mas principalmente aos intervenientes desse acontecimento priorizando assim a observação direta e a memória.

Análise da ficha nº3 – Queda do Império Romano

Passemos à análise da ficha de trabalho nº3 – A queda do império romano. É de realçar que esta ficha foi realizada apenas por metade dos alunos da turma (10 alunos) enquanto os restantes dos alunos, simultaneamente, tiveram que realizar a ficha de trabalho nº2 com o intuito de posteriormente, a pares (um aluno que realizou a ficha nº2 e outro que realizou a ficha nº3) realizarem um esquema síntese do que foi abordado nas duas fichas de trabalho.

No início da ficha de trabalho nº3 na questão nº1 os alunos tiveram que analisar uma fonte iconográfica sobre as invasões dos povos germânicos e foi pedido que estes identificassem a origem

geográfica desses povos e a influência que tiveram na queda do império romano do ocidente, conteúdo esse abordado anteriormente na ficha de trabalho nº1.

Com as respostas obtidas através destas questões, conseguimos observar que a maioria dos alunos conseguiram identificar a origem dos povos germânicos, muitos diziam serem provenientes do norte da Europa e/ou então onde atualmente se localiza a Alemanha.

Em relação à possível influência que estas invasões tiveram na queda do império romano, todos os alunos reconheceram existir uma relação com este facto, tendo a maior parte dos alunos apresentado uma justificação muito vaga, dizendo que a queda do império romano é a consequência de tais invasões.

Foram os bárbaros que fizeram com que o império romano caísse nas ruínas. (al.2)

Seguindo com a análise da ficha de trabalho nº3, foi pedido aos alunos que analisassem dois documentos que abordavam a queda do império romano, contudo, as suas mensagens eram divergentes uma vez que, no documento 2 o historiador Ferdinand Lot defende a ideia de que o império romano “morreu de morte natural” enquanto no documento 3, o historiador Piganiol defende a ideia de que o “império romano foi assassinado”.

Posterior à análise dos documentos foi pedido que os alunos respondessem à seguinte questão:
2.1 Compara as diferentes perspetivas presentes nos documentos 3 e 4 relacionando com o papel das invasões germânicas na queda do império romano.

Foram analisadas e categorizadas as respostas dadas pelos alunos a esta questão que serviram de base para a construção da seguinte tabela:

Tabela 23 - Categorização das respostas dos alunos à questão 2.1

| 2.1 Compara as diferentes perspectivas presentes nos documentos 3 e 4 relacionando com o papel das invasões germânicas na queda do império romano. | | |
|---|--|--------------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| Vazia/Tautologia | Alunos apresentam ideias distantes ao que lhes foi questionado ou então simplesmente reproduzem parte do enunciado da questão “porque são diferentes perspectivas”. | 3 |
| Fator Isolado | Alunos apresentam explicações restritas centradas em um único fator, utilizando, inclusive, expressões das narrativas. | 1 |
| Diferença | Alunos apresentam uma compreensão global da mensagem no qual fazem uma explicação restrita em que identificam as principais diferenças entre as perspectivas apresentadas. | 4 |
| Explicação Causal-Relacional | Respostas em que os alunos integram vários fatores explicativos das diferentes perspectivas, estabelecem relação causal/relacional, argumentando e integrando contextos diferenciados, com emergência de neutralidade perspectivada. | 1 |
| Não respondem | Alunos optaram por não responder à questão deixando assim o espaço da resposta em branco ou escrevem que não sabem. | 1 |

Com esta questão pretendeu-se que os alunos compreendessem a existência de diversas perspectivas na história, mais precisamente neste período histórico.

No primeiro nível, **vazia/tautologia**, enquadram-se três respostas às quais os alunos apresentam respostas distantes ao que era pedido na questão ou então simplesmente reproduzem parte do enunciado da questão “porque são diferentes perspectivas”.

São diferentes porque têm perspectivas diferentes. (al.17)

Nesta resposta, o aluno não compara nem relaciona os documentos com as invasões dos povos germânicos nem com a queda do império romano, em vez disso, este acaba apenas por realçar que os dois documentos apresentam perspectivas diferentes sobre o assunto não especificando o que esses documentos abordam e de que forma se diferenciam, simplesmente reproduz parte do enunciado da questão.

No segundo nível, **fator isolado**, enquadra-se uma única resposta em que o aluno apresenta uma explicação restrita centrada em uma única perspectiva.

Foram assassinados. (al.8)

Nesta resposta o aluno demonstra uma compreensão global do que é abordado nos documentos, contudo, o aluno faz uma explicação restrita em que existe um foco num único fator que, neste caso é que a civilização romana foi assassinada à qual o aluno considera como “a perspectiva correta” acabando assim por desvalorizar a perspectiva presente no documento 3.

No terceiro nível, **diferença**, enquadram-se quatro respostas em que os alunos fazem uma explicação restrita em que evidenciam os principais fatores diferenciadores entre as perspectivas apresentadas.

No documento 2 Ferdinand Lot acha que o império romano morre de morte natural. No documento 3 o Piganiol acha que a civilização romana foi assassinada. (al.2)

Neste exemplo denota-se a preocupação do aluno em identificar as principais diferenças entre os documentos acabando assim por fazer uma explicação restrita em que reproduz a informação presente nos documentos, mas dando um maior destaque para as diferenças.

No quarto nível, **explicação causal/relacional**, enquadra-se uma única resposta em que o aluno faz uma explicação causal sobre as possíveis causas da queda do império romano mantendo uma postura neutra na sua resposta.

No documento 2 fala que o império romano não caiu por causa das invasões e sim naturalmente, pois já estava menos forte, enfraquecidos, já o documento 3 fala que foi assassinada, falando que foram as invasões germânicas que fez com que o império romano acabasse. (al.12)

Neste exemplo o aluno faz uma explicação causal/relacional em que, para além de identificar as principais causas que levaram à queda do império romano, este também acaba por identificar as causas que levaram para que o império romano caísse de forma natural, tendo o aluno referido que isso aconteceu face ao estado enfraquecido que se encontrava o império romano. Para além disso, este acaba por relacionar os dois documentos demonstrando que a perspectiva presente no documento 2 apresenta uma mensagem divergente à perspectiva presente no documento 3. Conseguimos observar esta relação com a seguinte expressão: “No documento 2 fala que o império romano não caiu por causa das invasões e sim naturalmente.”

De forma geral, os níveis de progressão nos quais incidiram um maior número de respostas foram **diferença** com quatro respostas seguindo-se o nível **vazia/tautologia** com três respostas seguindo-se a **fator isolado** e **explicação causal/relacional** ambas com uma resposta.

Com estas respostas foi possível observar que a maior parte dos alunos se limitaram a fazer uma explicação restrita reproduzindo apenas a informação que se encontrava nos documentos e a enumerar as várias causas que levaram à queda do império romano. Contudo existiu uma resposta que se enquadrou no nível **perspetiva** em que o aluno faz uma explicação causal sobre as razões da queda do império romano como também evidência que uma perspetiva contraria a outra. Para além disso o aluno mantém uma postura neutral na sua resposta.

Posterior a esta questão, mas ainda no mesmo contexto, foi pedido aos alunos que dessem a sua perspetiva acerca deste acontecimento em que, quatro alunos consideraram que a principal causa da queda do império romano foi as invasões germânicas enquanto dois alunos consideraram que foram os fatores internos que acabaram por levar à queda do império. Dos restantes, um optou por não responder enquanto três alunos responderam que foi uma conjugação de vários fatores, desde as invasões dos povos germânicos até alguns fatores internos que levaram à queda do império romano.

Prosseguindo com a análise, foi pedido que os alunos analisassem os documentos e respondessem à seguinte questão: QT3.1 – Preenche a seguinte tabela indicando as principais diferenças e semelhanças entre os vários documentos.

As respostas que os alunos deram a esta pergunta serviram de base para a construção da seguinte tabela:

Tabela 24 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3.1 a)

| QT3.1 – Preenche a seguinte tabela indicando as principais diferenças e semelhanças entre os vários documentos. (Diferença entre documento 4 e 5) | | |
|--|--|--------------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| Vazia/cópia | Alunos apresentam ideias que se distanciam do que é pedido em que fazem uma mera transcrição/cópia de parte dos documentos. | 2 |
| Incoerente/fator isolado | Alunos apresentam uma compreensão fragmentada da mensagem em que apresentam uma explicação restrita com muitas incoerências, indicando fatores isolados. | 1 |
| Diferença | Alunos apresentam uma compreensão global da mensagem em que fazem uma explicação restrita centrada nos fatores diferenciadores entre os dois documentos ou então apenas identificam esses fatores nos respetivos documentos. | 6 |
| Não respondem | Alunos optaram por não responder à questão deixando assim o espaço da resposta em branco ou escrevem que não sabem. | 1 |

No primeiro nível, **vazia/cópia**, agrupam-se duas respostas às quais os alunos apenas reproduzem a informação descrita nas fontes.

Perspetiva de Goffart e um mundo romano em agonia. (al.8)

Neste exemplo o aluno apenas faz referência aos títulos dos respetivos documentos não havendo qualquer referência ao que estes abordam nem que diferenças existe entre as duas perspetivas.

No segundo nível, **incoerente/fator isolado**, enquadra-se uma única resposta em que o aluno apresenta uma explicação restrita centrada em um único fator e com algumas incoerências tornando assim a sua resposta confusa.

No documento 4 vejo que W. Goffart pretendia remover o imperador e tomar o seu lugar. (al.18)

Neste exemplo o aluno demonstra uma compreensão fragmentada dos conteúdos em que faz uma explicação restrita centrada em uma única causa, sendo essa o objetivo dos generais romanos afastar o imperador e ocupar o seu lugar, contudo o aluno confunde o historiador e autor do documento 4 “W. Goffart” com um general romano.

No terceiro e último nível, **diferença**, agrupam-se seis respostas em que os alunos demonstraram uma compreensão global da mensagem na qual fizeram uma explicação restrita em que identificam as principais diferenças entre os dois documentos.

Um dos documentos dita a culpa aos generais enquanto outro às invasões dos povos germânicos. (al.2)

Neste exemplo o aluno faz uma explicação restrita em que identifica as principais diferenças entre os dois documentos em que, no documento 4, a principal causa da queda foi a incessante procura de poder por parte dos generais romanos que tentaram por muitas vezes ocupar o lugar de imperador, enquanto no documento 5, este considera as invasões dos povos germânicos como a principal causa.

Sintetizando, depois desta análise o nível em que se agrupou um maior número de respostas foi **diferença** com seis respostas seguindo-se o nível **vazia/cópia** com duas respostas e por fim o nível **incoerentes/fator isolado** com uma resposta. Contudo é de destacar que, apesar da maioria já apresentar uma compreensão global, não existem respostas em que os alunos fizessem uma explicação causal/relacional o que demonstra alguma dificuldade por parte dos alunos em relacionar os conteúdos de perspetivas diversas.

Continuando a análise, ainda na mesma questão, mas com um maior foco nas diferenças entre os documentos 4 e 6 surgiu a seguinte tabela:

Tabela 25 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3.1 b)

| QT3.1 – Preenche a seguinte tabela indicando as principais diferenças e semelhanças entre os vários documentos. (Diferença entre documento 4 e 6) | | |
|--|--|--------------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| Vazia/cópia | Respostas em que os alunos reproduzem a informação presente no documento. | 2 |
| Diferença | Respostas demonstram uma explicação restrita focando se nas diferentes áreas/focos/dimensões nas quais as perspectivas se diferenciam. | 5 |
| Não respondem | Alunos optaram por não responder à questão deixando assim o espaço da resposta em branco ou escrevem que não sabem. | 3 |

No primeiro nível, **vazia/cópia**, enquadram-se duas respostas em que os alunos reproduzem a informação descrita no enunciado das fontes.

Perspetiva de Goffart, papel do exército na queda do império. (al.8)

Neste exemplo conseguimos observar que o aluno apenas faz referência aos títulos dos respetivos documentos não havendo qualquer referência ao que estes abordam ou em que é que estes se diferenciam.

No segundo nível, **diferença**, enquadram-se cinco respostas em que os alunos fizeram uma explicação restrita à qual identificam as principais diferenças entre os dois documentos.

Um documento deita a culpa aos generais e o outro documento diz que o império caiu porque o império romano não parava de mostrar fragilidades. (al.2)

Com este exemplo conseguimos observar que o aluno demonstra ter uma compreensão global da mensagem, com uma explicação restrita, identificando as principais causas que levaram à queda do império romano do ocidente, como também destaca a diferença entre os documentos analisados mantendo sempre uma posição neutral na sua resposta.

Sintetizando, o nível com um maior número de respostas enquadradas foi a **diferença** com cinco respostas enquadradas seguindo-se o nível **vazia/cópias** com duas respostas. Contudo é de destacar

que três alunos não responderam à questão e dois enquadraram no nível **vazia/cópia**, em que se limitaram a reproduzir informação retirada dos documentos.

Continuando a análise das respostas dos alunos, ainda na mesma questão, mas com um maior foco nas diferenças entre os documentos 5 e 6 surgiu a seguinte tabela:

Tabela 26 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3.1 c)

| QT3.1 – Preenche a seguinte tabela indicando as principais diferenças e semelhanças entre os vários documentos. (Diferença entre documento 5 e 6) | | |
|--|--|--------------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| Fator isolado | Respostas em que aluno apresenta uma compreensão fragmentada da mensagem, produz uma explicação restrita, centrada em um único fator. | 1 |
| Diferença | Respostas que demonstram uma compreensão global da mensagem por parte dos alunos em que estes fazem uma explicação restrita focando-se nos fatores pelas quais as perspectivas se diferenciam. | 7 |
| Não respondem | Alunos optaram por não responder à questão deixando assim o espaço da resposta em branco. | 2 |

No nível **fator isolado**, agrupa-se uma resposta em que o aluno apresenta uma compreensão fragmentada da mensagem, contudo este faz uma explicação restrita centrada em um único fator.

Não havia mais habilidade de defesa. (al.5)

Neste exemplo, o aluno formula uma resposta em que faz uma explicação restrita centrada em uma única causa que, na sua opinião, foi a principal causa para a queda do império romano (falta de capacidade do império de se defender).

No nível **diferença**, agrupam-se sete respostas em que os alunos fazem uma explicação restrita à qual identificam as principais diferenças entre os dois documentos.

No documento 5 a queda foi por culpa das invasões bárbaras já no documento 6 fala que foi das fragilidades do império romano. (al.2)

Neste exemplo conseguimos observar que o aluno faz uma explicação restrita em que identifica as principais causas que levaram à queda do império romano do ocidente, como também destaca a diferença entre os documentos analisados, mantendo sempre uma posição neutral na sua resposta.

De forma geral, o nível em que se agrupou um maior número de respostas foi o nível **diferença** com sete respostas seguindo-se o nível **fator isolado** com uma resposta.

Em relação às semelhanças, tanto entre os documentos 4 e 5; 4 e 6; 5 e 6, os alunos, na sua maioria, apresentam ideias vazias em que respondem de forma muito vaga, reproduzindo informação dos documentos.

São textos (al.17)

Fim do império romano (al.2)

Ambos culpam o império romano (al.12)

Depois de os alunos analisarem os documentos e terem respondido às questões anteriormente explicitas, foi pedido que os alunos respondessem à seguinte questão: 3.2 O autor do documento 7 confirma, ou não, a informação escrita nos documentos 4 a 6. Justifica a tua resposta.

A esta questão, quatro alunos disseram que não, justificando de forma muito vaga que os documentos eram diferentes, apresentavam perspetivas diferentes, e por isso afirmaram que é impossível existir uma perspetiva que confirme o conteúdo das outras perspetivas. Dos restantes alunos, quatro disseram que sim, justificando que o documento 7 aborda e vem “confirmar” as perspetivas analisadas anteriormente. Dois alunos optaram por não responder.

No mesmo seguimento da análise dos documentos e das várias perspetivas, uma nova questão surgiu sobre o tema em que se pediu aos alunos que estes explicassem o porquê de existir várias perspetivas sobre a queda do império romano (QT3.3).

Tabela 27 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3.3

| 3.3 Como explicas a existência de várias perspetivas sobre a queda do império romano? | | |
|--|---|--------------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| Vazia | Alunos apresentam respostas que não se enquadram no que é pedido na questão. | 1 |
| Compreensão fragmentada/Testemunha | Alunos apresentam uma compreensão fragmentada da mensagem em que explicam a existência de várias perspetivas através da inexistência de testemunhas sobre o acontecimento. | 2 |
| Autor/Opinião | Alunos explicam a existência de várias perspetivas através do autor, isto é, existem narrativas diferentes porque foram escritas por pessoas diferentes em que cada um tem direito a ter a sua opinião. | 5 |
| Não respondem | Alunos optaram por não responder à questão deixando assim o espaço da resposta em branco. | 2 |

No primeiro nível de progressão, **vazia**, enquadra-se uma resposta em que o aluno apresenta uma resposta distante ao que era pedido na questão.

Um dos aspetos a destacar-se com o estado em que encontrava o exército romano. (al.8)

Neste exemplo, o aluno não responde ao que é pedido na questão, em vez disso, este apenas realça um fator que, na sua opinião, teve um papel importante na queda do império romano.

No segundo nível de progressão, **compreensão fragmentada/testemunha** enquadram-se duas respostas em que os alunos apresentam uma compreensão fragmentada em que associam a existência de várias perspetivas ao facto de não existir testemunhas da época que nos possam relatar o que realmente aconteceu naquele período histórico.

A existência de várias perspetivas surge de facto de não haver pessoas vivas que experienciaram o acontecimento. (al.5)

Neste exemplo, o aluno explica a existência de várias perspetivas através do facto de que, na atualidade, não existir testemunhas do acontecimento, desta forma, não existe alguém que possa relatar/confirmar o que aconteceu. Neste sentido consegue-se perceber que este aluno valoriza a observação direta e a memória das testemunhas para compreender a história uma vez que, para ele, as

testemunhas são as únicas que sabem o que realmente aconteceu, acabando assim por desvalorizar as perspectivas de outros agentes históricos.

No terceiro nível, **autor/opinião** enquadram-se cinco respostas em que os alunos associam a existência de várias perspectivas aos autores que as escrevem em que cada um tem a sua opinião/perspetiva.

Pois cada um tinha a sua opinião. Sobre várias perspectivas sobre a queda pois cada um tem a sua ideia e a sua opinião. (al.12)

Nesta resposta o aluno faz uma explicação restrita não havendo a utilização das fontes históricas disponíveis, apenas respondeu com base nos conhecimentos prévios e de “senso comum”. Este acredita que cada autor tem a sua opinião e que faz a sua própria narrativa.

De forma geral, o nível que se enquadrou um maior número de respostas foi **autor/opinião** com cinco respostas seguindo-se **compreensão fragmentada/testemunha** com duas respostas e por último, o nível **vazia** com uma resposta.

Prosseguindo com a análise dos dados recolhidos através da ficha nº3, com o intuito de compreender que tipo de critérios os alunos utilizam para analisar e interpretar as diferentes perspectivas foi pedido aos alunos que respondessem à seguinte questão: 3.4 Na tua opinião, podemos considerar, ou não, uma das perspectivas melhor que as outras? Justifica a tua resposta.

Tabela 28 - Categorização das respostas dos alunos à questão 3.4

| 3.4 Na tua opinião podemos considerar, ou não, uma das perspectivas melhor que as outras? Justifica a tua resposta. | | |
|--|---|--------------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| Vazia/incoerente | Alunos apresentam justificações confusas e incoerentes. | 1 |
| Posição subjetivista | Respostas que integram explicações centradas na sua posição reconhecendo diferenças de validade nas perspectivas, mas não exemplificando. | 5 |
| Posição objetivista contextualizada | Respostas que integram uma compreensão contextualizada recorrendo a critérios objetivos que permitem avaliar e validar as diversas perspectivas, justificando a que consideram mais válida. | 2 |
| Não respondem | Alunos optaram por não responder à questão deixando assim o espaço da resposta em branco. | 2 |

No primeiro nível, **vazias/incoerentes**, enquadra-se uma resposta na qual o aluno, apresenta uma resposta confusa e muito distantes ao que é pedido na questão.

Sim, porque eu não sou melhor que ninguém. (al.17)

Neste exemplo, o aluno simplesmente indica que existem perspetivas melhores que outras, contudo apresenta uma justificação confusa e distante do que é pedido na questão o que dificulta compreender que critérios o aluno utilizou para chegar à resposta.

No segundo nível, **posição subjetivista** enquadram-se cinco respostas nas quais apresentam ideias subjetivas, embora reconheçam a existência de perspetivas com validade diferentes, contudo estes não explicitam os critérios para essa avaliação.

Não, porque não são semelhantes. (al.8)

Neste exemplo o aluno considera que não existe perspetivas melhor que as outras, contudo na sua justificação, este apenas indica que os documentos não são semelhantes por isso, não é possível compará-los.

No terceiro nível **posição objetivista contextualizada** enquadram-se duas respostas em que os alunos recorrem a critérios objetivos que permitem avaliar e validar as diversas perspetivas, justificando a que consideram mais válida, indo por vezes para além do conteúdo abordado nos documentos, como podemos observar no seguinte exemplo.

Acho que não, pois não estamos lá para ver, cada pessoa acha que aconteceu uma coisa, mas não sabemos mesmo o porquê de cair exatamente, pois temos várias perspetivas. (al.12)

Já neste exemplo o aluno considera não existem perspetivas melhor que as restantes, e justifica associando a existência de várias perspetivas ao facto de não existir certezas sobre o que realmente aconteceu neste período histórico uma vez que, segundo o aluno, as únicas pessoas que poderiam saber o que realmente aconteceu são as testemunhas ou participantes do evento histórico. Com isto conseguimos observar que este aluno prioriza a observação direta das testemunhas para uma melhor compreensão da história, desvalorizando assim qualquer perspetiva de autoria de outros agentes históricos.

Assim, podemos observar que o nível em que se enquadram um maior número de respostas é o nível **posição subjetivista** com cinco respostas seguindo-se os níveis **posição objetivista contextualizada** com duas respostas e **vazias** com uma resposta.

Na questão seguinte, depois dos alunos analisarem os vários documentos presentes na ficha de trabalho nº3, foi questionado aos alunos se a opinião dada na questão 2.2 alterou-se ou não e que justificassem a resposta.

Face a esta questão, oito alunos responderam que a sua resposta se manteve, enquanto os restantes dois alunos optaram por deixar o espaço da resposta em branco.

Na penúltima questão foi pedido que os alunos analisassem uma fonte iconográfica sobre o mapa político da Europa no pós queda do império romano e que identificassem o impacto que a queda do império romano teve na Europa.

Perante esta questão, dois alunos optaram por não responder enquanto os restantes conseguiram denotar grandes alterações no mapa político da Europa com a divisão do império romano em pequenos reinos bárbaros.

Prosseguindo com a análise da ficha nº3, foi pedido aos alunos que respondessem à seguinte questão:5/5.1 “Se tivesses oportunidade de entrevistar uma das seguintes figuras para te explicar melhor sobre esta realidade histórica, a quem recorrerias?”.

Tabela 29 - Categorização das respostas dos alunos à questão 5/5.1

| 5/5.1 - Se tivesses oportunidade de entrevistar uma das seguintes figuras para te explicar melhor sobre esta realidade histórica, a quem recorrerias? | | |
|--|--|--------------------------|
| Categorias | Descritores | Nº de ocorrências |
| Testemunha | Alunos apresentam uma preferência por uma narrativa da autoria de uma testemunha do evento histórico. | 1 |
| Historiador da época | Alunos apresentam uma preferência por uma narrativa da autoria de um historiador da época. | 2 |
| Historiador atual | Alunos apresentam uma preferência por uma narrativa da autoria de um historiador atual. | 1 |
| Participante no evento histórico. | Alunos apresentam uma preferência por uma narrativa de autoria de um participante no evento histórico. | 6 |

Na categoria **testemunha** enquadra-se uma respostas na qual o aluno escolhe a opção testemunha:

Porque sabe mais, porque teve lá o soldado na invasão e este podia não saber muito. (al.17)

Neste exemplo, o aluno escolhe a opção testemunha uma vez que, ele viu o que aconteceu logo este tem um maior conhecimento sobre o acontecimento. Nesta linha de pensamento podemos inferir que, este aluno prioriza a observação direta e a memória aquando da análise das perspetivas apresentadas ao longo desta ficha de trabalho, para além disso, o aluno exclui a opção soldado germânico/romano porque este acredita que, apesar de estarem lá estes podiam não ter uma compreensão geral do acontecimento.

Na categoria **historiador da época** enquadram-se duas respostas.

Viveu naquele tempo e tem a visão mais alargada. (al.9)

Nesta resposta, o aluno escolheu a opção historiador da época uma vez que, este viveu na época do acontecimento o que leva a concluir que estes têm um maior conhecimento sobre o acontecimento como também este apresenta uma visão mais alargada e imparcial evitando assim uma narrativa tendenciosa.

Na categoria **historiador atual**, enquadra-se uma resposta.

Historiador atual porque pode comparar os vários pontos de vista. (al.8)

Neste exemplo, o aluno escolheu a opção historiador atual uma vez que, este tem a possibilidade de analisar as várias perspetivas existentes e assim criar uma narrativa histórica imparcial e mais completa.

Na categoria **participante no evento histórico** enquadram-se seis respostas, nas quais os alunos escolhem a opção soldado romano/soldado germano.

Pois a gente vai saber o que realmente aconteceu, pois, os dois viram tudo, eles fizeram parte dessa história e também porque vamos ver o que aconteceu a cada reino. O soldado romano vai nos dizer se o império romano estava mesmo enfraquecido e se foi por isso que acabou ou se foi pelas invasões ou se pelos dois. (al.12)

Neste exemplo o aluno escolheu o participante no evento histórico porque este acredita que, como estes participaram, estes sabem o que realmente aconteceu desde as causas até às consequências deste acontecimento. Neste sentido, o aluno vê a história como uma realidade estática em que só ocorreu de uma maneira à qual os participantes são os únicos que sabem o que realmente aconteceu, com isto podemos concluir que este aluno prioriza a observação direta e a memória.

De forma geral, o nível em que apresenta um maior número de respostas enquadradas foi **participante do evento** com seis respostas seguindo-se **historiador da época** com duas respostas e por fim **historiador atual** e **testemunha** ambas com uma resposta.

Análise da ficha de Metacognição

As análises das respostas dos alunos às questões colocadas na ficha de metacognição foram muito importantes uma vez que permitiu retirar várias conclusões acerca do processo de aprendizagem ao longo do projeto de intervenção pedagógica supervisionada.

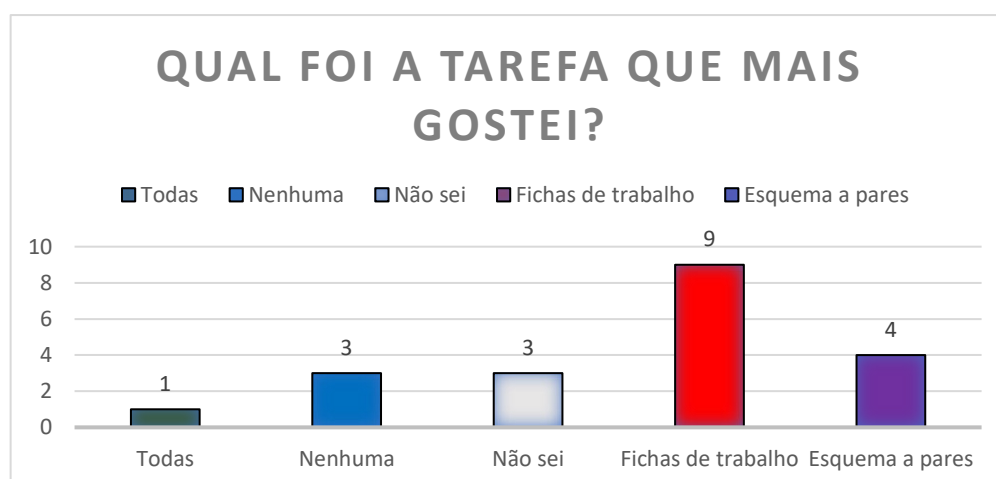
Com as seguintes questões foi possível compreender e identificar as principais dificuldades que os alunos tiveram durante a realização das tarefas propostas neste projeto como também compreender a evolução dos alunos sobre os conteúdos abordados nessas mesmas tarefas. Para recolher tais dados, foi pedido que os alunos voltassem a responder a questões como “O que entendes por invasão territorial; O que entendes por Idade Média; O que entendes por invasões bárbaras” etc. Foi também possível observar se os alunos atingiram, ou não, os objetivos propostos com este projeto como também observar se a prática pedagógica correu adequadamente e se não, o que devo alterar futuramente.

É de destacar que esta ficha de metacognição foi realizada em uma aula posterior à realização das tarefas propostas neste projeto e foi realizada por toda a turma, ou seja, pelos 20 alunos.

Na primeira parte da ficha de metacognição foi aplicado “o farol” com o intuito de saber o que os alunos acharam das tarefas propostas, que tarefas estes mais gostaram, as que menos gostaram e o que aprenderam e/ou que gostavam de saber mais.

Em relação à **primeira questão**:

Figura 1 - Distribuição da tarefa que os alunos mais gostaram de fazer



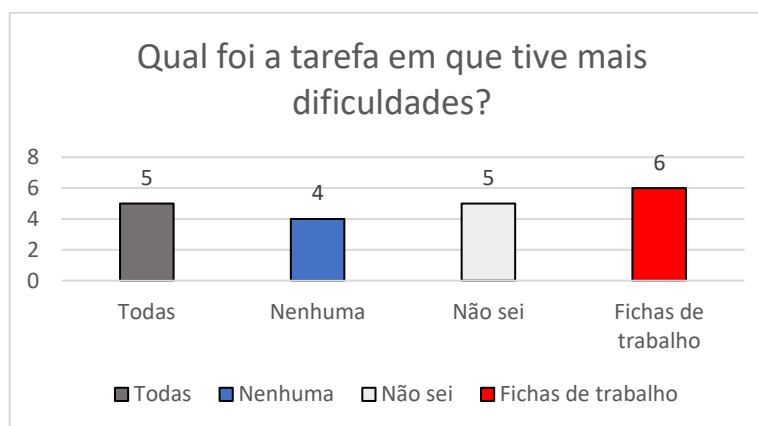
Com a análise das respostas dos alunos, de forma geral, os alunos responderam de uma forma muito vaga e sintética ao que foi pedido, em que um aluno indicou que gostou de **todas** as tarefas, três alunos indicam que não houve **nenhuma** tarefa que eles gostaram de realizar e três alunos expressaram as suas dificuldades em decidir qual foi a tarefa que mais gostaram, optando assim por escrever “**Não sei**”,

Dos restantes treze alunos, nove demonstraram que, ao longo da implementação deste projeto, gostaram mais de realizar as **fichas de trabalho**, tanto a ficha de trabalho sobre a queda do império romano como a das invasões germânicas enquanto três alunos escolheram o **exercício a pares** que consistiu na realização de um esquema síntese sobre o conteúdo abordado.

De forma geral, a tarefa que os alunos mais gostaram foram as **fichas de trabalho**, categoria que enquadrou nove respostas, seguindo-se o **esquema a pares** com quatro respostas, as categorias **nenhuma** e **não sei**, ambas com três respostas enquadradas e por fim a categoria **todas** com uma única resposta enquadrada.

Na **segunda questão**:

Figura 2 - Distribuição das tarefas em que os alunos tiveram dificuldades



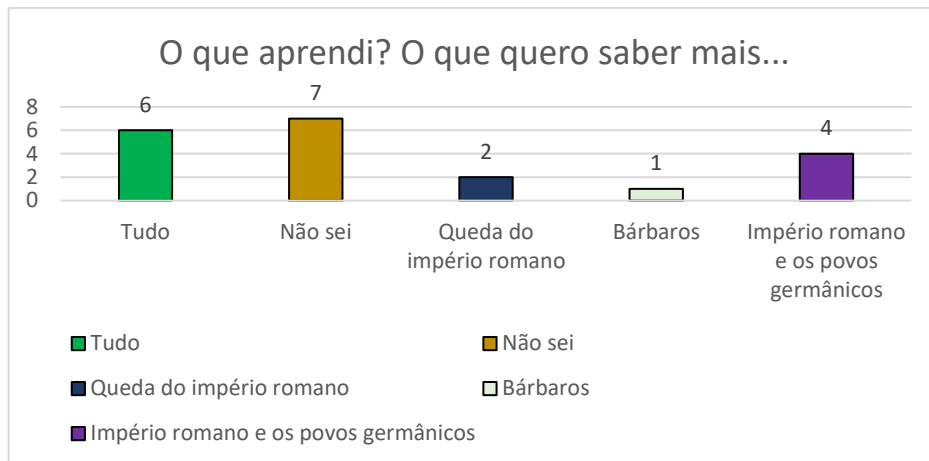
Os alunos, quando questionados qual foi a tarefa que mais dificuldade tiveram, na sua maioria, responderam de uma forma muito vaga ao que foi questionado em que, cinco alunos responderam que tiveram dificuldades em **todas** as tarefas, quatro alunos identificaram que não tiveram dificuldades em **nenhuma** das tarefas e cinco alunos, face à dificuldade sentida ao tentar responder à questão, estes apenas escrevem “**Não sei**”.

Os restantes seis alunos escolheram as **fichas de trabalho** (queda do império romano, invasões dos povos germânicos e período de transição entre a Antiguidade Clássica e Idade Média) como as tarefas em que tiveram mais dificuldade.

Sintetizando, a categoria que enquadrou um maior número de respostas foi **as fichas de trabalho** com seis respostas, seguindo-se as categorias **todas** e **não sei** ambas com cinco respostas enquadradas e por último, com quatro respostas enquadradas, a categoria **nenhuma**

Na **terceira questão**:

Figura 3 - Distribuição dos temas que os alunos aprenderam ou querem saber mais



Com a análise das respostas dadas pelos alunos nesta questão, podemos observar que a maioria dos alunos responderam de forma muito sintética e por vezes de forma vaga à questão colocada. Desta forma seis alunos afirmaram que aprenderam **tudo**, sete alunos expressaram a sua dificuldade em definir o que estes aprenderam com este projeto, optando assim por escrever “**Não sei**”, dois alunos identificaram a **queda do império romano** como o que aprenderam melhor nas aulas, um aluno identificou os **bárbaros** enquanto os restantes quatro alunos afirmaram que o que mais aprenderam durante a implementação deste projeto de intervenção pedagógica supervisionada e que gostavam de saber mais era sobre o império romano e os povos germânicos.

De forma geral, à semelhança do que ocorreu na questão anterior, maioria dos alunos não conseguiram responder de forma precisa ao que lhes foi questionado. A categoria que enquadrou um maior número de respostas foi “**Não sei**” com sete respostas, seguindo-se a categoria **tudo** com seis respostas, a categoria **império romano e os povos germânicos** com quatro respostas, **queda do império romano** com duas respostas e por último os **bárbaros** com uma única resposta.

Reflexões Finais

É chegado o momento de fazer uma reflexão acerca do estudo aqui apresentado, estudo esse que foi desenvolvido durante o estágio profissional, nomeadamente no âmbito da prática pedagógica supervisionada numa turma do 7º ano. Importa lembrar que o principal objetivo deste estudo era compreender como os alunos entendiam a multiperspetiva, tendo como ponto de ancoragem o período de transição entre o Mundo Romano e a Idade Média. Para dar resposta a este principal objetivo de investigação foram formuladas questões de investigação, apresentadas no início deste estudo e que agora serão respondidas.

Referente à seguinte questão:

Quais são as ideias prévias dos alunos sobre os conceitos substantivos estruturantes da temática, nomeadamente invasão/expansão/ocupação territorial, povos romanos, povos germânicos, bárbaros/invasões bárbaras Idade Média, Antiguidade Clássica e Multiperspetiva?

Foram utilizados os dados recolhidos através do questionário nº1 entregue no início deste estudo.

A análise das ideias prévias dos alunos referentes aos conceitos substantivos como Invasão/Ocupação/Expansão Territorial, Povos Romanos, Povos Germânicos, Bárbaros/Invasões Bárbaras, Antiguidade Clássica, Idade Média, permitiu observar que existiu uma predominância de **ideias vazias** e **ideias de senso comum** nas quais, em ambos os casos, os alunos apresentavam ideias pouco elaboradas referindo apenas informação que fazem parte da nossa vida quotidiana.

De todos os conceitos substantivos abordados foram os conceitos de “Invasão/Expansão/Ocupação territorial” que os alunos apresentaram respostas mais elaboradas em que se aproximam da definição do conceito, existindo um aluno que conseguiu explicar o conceito com um elevado rigor científico.

O contrário aconteceu com os conceitos ligados à periodização da história como a Idade Média e Antiguidade Clássica, conceitos esses muito específicos da história à qual a turma, quase na sua totalidade, apresentaram ideias vazias.

Em relação ao conceito de “multiperspetiva” este encontrava-se pouco desenvolvido em que muitos alunos, apesar de reconhecer a existência de várias perspetivas na história, apresentavam várias dificuldades na sua compreensão uma vez que associavam a existência de várias perspetivas na história ao facto de existirem vários autores e consequentes narrativas com mensagens divergentes tendo por base os seus pontos de vista.

Como é que os alunos entendem a multiperspetiva subordinada às visões/perspetivas sobre a expansão/ocupação territorial por parte dos bárbaros e dos romanos em momentos de conflito e/ou paz?

Para conseguir obter uma resposta à questão acima descrita foi necessário colocar os alunos em contato com fontes históricas com mensagens diversas implementando várias questões desafiadoras.

Com os resultados obtidos através desta questão indiciam que, na generalidade, os alunos não estavam habituados a realizar o tipo de tarefas que lhes foram propostas. Desta forma, os alunos quando confrontados com diversas perspetivas tentavam descobrir qual era a “verdadeira e/ou falsa” uma vez que, para a maioria alunos, a história é uma realidade estática à qual um acontecimento histórico ocorreu de uma única maneira. Situação semelhante é encontrada no estudo de Chapman (2021) em que os “iniciantes/novatos” consideram o passado como uma realidade “fixa” em que tem apenas um significado possível, enquanto na verdade, os significados que fazemos do passado dependem dos propósitos e perguntas com que o abordamos.

Face a este pensamento analisado dos “iniciantes/novatos”, estes consideram impossível existir duas ou mais perspetivas com mensagens divergentes sendo consideradas válidas. Neste sentido, os alunos para “descobrirem” a perspetiva “verdadeira” estes baseiam-se na sua opinião ou pelo número de fatores que cada documento apresenta sendo que, a perspetiva “verdadeira” será a que apresentar mais fatores, situação que se encontra em consonância com o estudo de Barca (2007) em que a autora refere o seguinte

Nos padrões de pensamento que valorizaram a agregação de fatores, diversas versões históricas eram aceites como sendo fruto de diversos factos e/ou opiniões, sem problematização, considerando que ‘a soma de fatores é melhor. (p.59)

Desta forma podemos inferir que os alunos apresentam ideias pouco elaboradas e muito restritas sobre como se constrói a história, possível consequência de ser uma temática que ainda não foi muito abordada em sala de aula.

Continuando na análise das fontes históricos, os alunos focalizam a sua atenção nos conteúdos substantivos tendo, em grande parte das suas respostas, feito uma explicação restrita em que reproduziam o que estava descrito nos documentos, apesar disso, alguns destes alunos demonstravam uma preocupação em apresentar elementos diferenciadores entre as várias perspetivas analisadas. Contudo, um pequeno número de alunos, demonstraram ter capacidade de estabelecer uma explicação

causal/relacional entre os vários documentos fazendo por vezes referências ao autor e ao contexto em que tais documentos foram produzidos.

Que tipo de critérios os alunos utilizam para analisar e interpretar as diferentes perspectivas?

As análises dos dados indiciam que, na sua maioria, os alunos quando confrontados com duas ou mais perspectivas consideram que não existe uma perspectiva melhor que a outra. Neste sentido podemos inferir que os alunos compreendem que as fontes históricas disponibilizadas contêm pontos de vistas diferentes, foram construídas por autores e em contextos diferentes e que todas as perspectivas são essenciais para uma melhor compreensão da história. Contudo os alunos não estão habituados a trabalhar com fontes históricas o que levou a que estas fossem utilizadas apenas para os alunos retirarem/copiarem informações para responder às questões colocadas, situação semelhante que foi observada no estudo de Solé, Reis e Machado (2016) em que os alunos apresentam dificuldades em analisar e questionar as fontes e construir uma narrativa por si só, com isto os alunos vêm a necessidade de copiar informação dos documentos para construir a sua narrativa.

Em seguida, foi questionado quem seria a melhor pessoa para relatar o que aconteceu neste período de transição entre a Antiguidade Clássica e a Idade Média. Para esta questão foi fornecido quatro alíneas contendo “testemunha”, “historiador da época”, “historiador contemporâneo” e “Soldado Bárbaro/Romano”, à qual a maioria dos alunos optou por escolher a opção **Soldado Bárbaro e Romano** seguindo-se de **testemunha** e por último, com pouca expressão, os **historiadores da época e contemporâneo**.

Ao analisar as respostas dadas pelos alunos denota-se uma valorização da observação direta e da memória preferindo assim as explicações fornecidas pelas testemunhas e participantes do evento histórico uma vez que, são os únicos que poderão explicar com veracidade o evento histórico, situação que muito se assemelha ao encontrado no estudo de Barca (2007). Neste sentido esta questão veio a reforçar a ideia de que os alunos apresentam ideias muito pouco elaboradas sobre como se constrói a história, uma vez que, em períodos históricos como o abordado neste estudo, segundo o estudo de Lee (2003) nem todas as questões dos historiadores podem ser respondidas com base na presença de alguém nesse período face à complexidade do mesmo, mas sobretudo porque a história é mais sobre mudanças e processos que podem não ter sido diretamente testemunhados por ninguém, como se aplica no período de transição da Antiguidade Clássica para Idade Média.

Neste sentido, segundo Chapman (2021), existe a necessidade de afastar os alunos das epistemologias do senso comum, ajudá-los a desenvolver alternativas ao conhecimento por observação, por experiência e por senso comum uma vez que, estas ideias, apesar de fazerem sentido na vida

quotidiana do aluno, no contexto de aprendizagem histórica estas fazem pouco sentido visto que, o objeto de conhecimento (o passado) está ausente e só pode ser conhecido inferencialmente, via raciocínio a partir de traços, vestígios e relíquias.

Os restantes alunos, optaram pelos historiadores, tanto da época como contemporâneos sugerindo que estes têm acesso a várias perspetivas e ao analisá-las este consegue criar uma narrativa mais completa e com uma visão mais alargada mantendo sempre uma posição neutral.

“Em que medida operam os alunos com a noção de multiperspetiva na explicação histórica e, quando empregam uma noção deste tipo, que sentidos lhe atribuem?”

Relativamente a esta questão, os alunos demonstram uma compreensão sobre a existência de várias perspetivas sobre um mesmo período/evento histórico, contudo estes associam essa multiperspetiva na história aos vários autores e consequentes narrativas, ou seja, os alunos sugerem que cada autor tem a sua opinião e que faz a sua própria narrativa o que consequentemente leva à existência de várias perspetivas sobre este período histórico, na visão dos alunos, este pensamento só faz sentido porque os únicos que sabem o que realmente aconteceu são as testemunhas e os participantes do evento, à qual, atualmente, já não é possível ouvir os seus relatos.

É de realçar que, em consonância com o estudo de Gago (2006), existiram alunos que apresentaram diferentes níveis de competências históricas nas diferentes tarefas propostas mais precisamente com a questão 2.2 da ficha de trabalho nº1 e posteriormente na questão 2.3 da ficha de trabalho nº2.

Dos restantes alunos, na sua generalidade não apresentavam quaisquer ideias que permitissem analisar que noção esses alunos tinham sobre a multiperspetiva, contudo uma pequena minoria demonstrou uma compreensão global em que se destaca a importância do contexto em que a fonte histórica e o autor se enquadram.

Como evoluíram as ideias dos alunos sobre os conceitos substantivos e metahistóricos trabalhados?

Por fim, para dar resposta à questão acima descrita é necessário ter em conta todas as abordagens implementadas durante esta prática de intervenção pedagógica supervisionada. Posto isto, é possível observar que existiu uma progressão relativamente aos conceitos substantivos em que existiu uma diminuição do número de respostas que se enquadravam na categoria **ideias vazias**, ideias essas em que os alunos demonstravam não ter qualquer ideia sobre o conceito questionado como também existiu um aumento do número de respostas enquadradas nas categorias **ideias aproximadas** e **ideias**

históricas, ideias essas em que os alunos já apresentam ter conhecimento e algum rigor científico na explicação do conceito questionado.

O conceito substantivo em que foi possível observar esta evolução de uma forma destacada foi o conceito “Invasões bárbaras/bárbaros” à qual, na categoria das **ideias vazias**, existiu uma diminuição de dezasseis respostas enquadradas para nove respostas, enquanto nas **ideias aproximadas** existiu um aumento de uma resposta para duas respostas e o mesmo aconteceu na categoria **ideias históricas** em que, inicialmente, não existiam respostas enquadradas nesta categoria, mas posteriormente à implementação deste projeto, foi possível observar que passaram a existir quatro respostas enquadradas.

Em relação ao conceito metahistórico multiperspetiva, existiu uma emergência de ideias sobre este conceito, contudo de uma forma muito restrita, ou seja, conseguimos observar um aumento do número de alunos que passaram a compreender a história como uma ciência multiperspetivada, que compreendem a existência de várias perspetivas sobre um evento histórico em que a análise de vários pontos de vista permite ter perspetivas diferentes sobre um determinado assunto e compreender melhor esse período/evento histórico. Contudo, alguns dos alunos ainda associam a multiperspetiva como consequência da existência de vários autores e consequentes narrativas sobre um mesmo acontecimento histórico.

Com esta análise dos dados, podemos assumir que ainda existe muito trabalho pela frente por parte do professor visto que, os alunos, de forma geral, consideram as fontes históricas como mera informação à qual aceitam as explicações históricas apresentadas, sem questionarem a sua veracidade, contudo existe momentos que os alunos o fazem, principalmente quando estes analisam duas perspetivas com mensagens diferentes sobre um mesmo evento histórico contudo, esta preocupação pela veracidade se deve à maioria dos alunos assumirem a história como uma realidade estática em que ocorre de uma única forma, neste sentido os alunos vêm a necessidade de questionar a veracidade das fontes para tentar descobrir qual das perspetivas é a “Verdadeira e/ou falsa” situação essa que vai de encontro ao que foi observado no estudo de Gago (2006). Além disso, quando confrontados com diferentes perspetivas, os alunos apresentam ideias que vão desde a neutralidade perspetivada e não perspetivada com contornos absolutos e/ou flexíveis, dados que se encontram em consonância com o estudo de Barca (2000). A maioria dos alunos ainda apresentam dificuldades na sua análise como também a estabelecer relações entre as duas perspetivas, indicando assim apenas as diferenças existentes entre as duas perspetivas.

Relativamente ao contributo que este projeto teve para o meu desenvolvimento profissional, posso concluir que, houve um grande crescimento quer ao nível das aprendizagens como ao nível profissional. Este projeto levou-me a repensar todo o meu processo de formação, abriu-me novos caminhos por qual enveredar para além dos métodos tradicionais do ensino à qual me habituei toda a minha vida enquanto aluno.

O estágio ajudou-me a perceber as dificuldades que ser professor exige e que não posso ser aquilo que eu não gostava de ver nos meus professores de história durante o meu percurso escolar. Com isto compreendi que o professor deve ser um agente educativo capaz de motivar os alunos e capaz de construir aulas focadas nas necessidades dos mesmos.

Em relação ao tema do projeto implementado no estágio, apesar da relutância inicial em trabalhar um conceito metahistórico como a multiperspetiva à qual apenas soube da sua existência na entrada para este mestrado, apercebi-me que este conceito se encontra presente no nosso dia a dia, e que é muitas vezes abordado na história e nos manuais escolares, mas de uma forma muito tímida à qual não chegamos a perceber a sua existência. Para além disto, vivendo numa sociedade de conflitos face às diversas opiniões que cada pessoa possui, trabalhar na sala de aula um conceito como a multiperspetiva acaba por se tornar fundamental para a formação de cidadãos ativos e com pensamento crítico.

Neste sentido, eu decidi trabalhar com os alunos o período histórico de transição entre a Antiguidade Clássica e a Idade Média, aproveitando assim o facto de este período ser pouco estudado e cheio de incertezas demonstrando assim que tais períodos e acontecimentos mais sensíveis e infortáveis da história devem ser trabalhados em sala de aula e não serem relegados para um segundo plano.

Limitações

Nem tudo foi fácil, no que diz respeito às limitações, foram várias as dificuldades sentidas desde a construção dos planos de aula (procura de materiais e construção de tarefas desafiadoras para os alunos) até à gestão da sala de aula (controlo do tempo da aula e controlo da aula com a turma apresentar por vezes um comportamento perturbador o que dificultava a leção da aula). Estas dificuldades foram desaparecendo consoante mais experiência ia adquirindo, tornando assim cada vez mais “fácil” a construção das aulas e a gestão de sala de aula.

As maiores dificuldades encontradas durante o estágio foram a necessidade de saber trabalhar com certos alunos que apresentavam necessidades educativas especiais desde alunos com défice de atenção até alunos que não eram fluentes na língua portuguesa o que fez com que, face ao seu comportamento particular tivesse que abordar as aulas de uma forma diferente, de prestar um maior

acompanhamento a esses alunos, chegando por vezes a ter a necessidade de explicar algumas questões das tarefas propostas em inglês.

Outra limitação/dificuldade sentida se deveu ao fato de o meio escolar ser um meio muito imprevisível e por vezes vi-me na necessidade de “fugir” um pouco ao que tinha planeado, havendo assim a necessidade de muitas vezes tentar encontrar novas soluções em um pequeno período de tempo de maneira a ultrapassar um obstáculo, como exemplo a implementação da tarefa que consistiu na realização de um esquema síntese a pares, em que os alunos demonstraram uma grande preocupação na formação dos pares, perdendo assim um maior período de tempo a escolher os pares do que propriamente a realizar a tarefa proposta. Este obstáculo fez com que os esquemas fossem muito sintéticos nos quais abordavam apenas os aspetos essenciais, contudo o objetivo principal com esta tarefa foi cumprido.

Por último, existiu uma resistência por parte dos alunos, tanto ao nível do comportamento, em que por muitas situações puseram em causa o bom funcionamento da aula, como ao nível da realização das tarefas propostas, em que demonstraram que estes não se encontravam habituados a serem agentes do seu próprio conhecimento.

Recomendações

Para finalizar, é possível pensar em algumas recomendações, mas a principal é um professor não ficar aprisionado a ideias pré-concebidas e ou excluir métodos/paradigmas educativos porque teve conhecimento da sua aplicação em uma turma em um contexto específico e que não conseguiu observar uma progressão nas ideias dos alunos. O professor deve compreender que cada turma apresenta um contexto diferente, o que implica sempre a necessidade de que este faça adaptações das tarefas que pretende confrontar os alunos para assim tentar que exista uma progressão no nível de ideias dos alunos e que estes desenvolvam o seu pensamento histórico.

Neste período de estágio conseguimos observar exatamente isso, em que, com a aplicação da aula oficina foi possível observar uma progressão nas ideias dos alunos e um desenvolvimento no seu pensamento histórico.

E igual aos alunos que necessitam de ser confrontados com tarefas desafiadores para poderem progredir, os professores também o necessitam, uma vez que não se aprende a ser um professor logo que este leciona uma aula, muito menos vinte e quatro aulas, é um processo longo, cheio de obstáculos que o professor terá que ultrapassar e muitos erros que este inevitavelmente vai cometer, contudo não são esses erros nem as críticas que poderão surgir daí que definem o professor.

Com isto é importante o professor agir como um investigador, procurar saber os níveis cognitivos dos alunos, pois desta forma é possível desenvolver o pensamento histórico e o pensamento crítico dos alunos, que é fundamental para a formação dos alunos enquanto futuros cidadãos ativos que integrarão a sociedade do século XXI.

Referências Bibliográficas

- Arezes, A. C. M. (2014). *Ocupação “Germânica” na Alta Idade Média em Portugal: as necrópoles dos séculos V a VIII*. (Tese de doutoramento). Universidade do Porto.
- Barca, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. CIED. Universidade do Minho.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do projeto à avaliação. In I. Barca (Org.) *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp. 131- 144). CIED. Universidade do Minho.
- Barca, I. (2007). Investigar em educação histórica: da epistemologia às implicações para as práticas de ensino. *Revista Portuguesa de História*, 39, 53-66.
- Barros, J. D. A. (2009). Fronteiras da Antiguidade: algumas leituras e discussões historiográficas sobre o período que medeia a Antiguidade e a Idade Média. *Revista Anos 90*, 16(30), 109-140.
- Bennett, S. (2004). The use of multiperspectivity when teaching history in secondary and uppersecondary schools: an example of the United Kingdom. In *Seminário sobre Multiperspectivity in Teaching and Learning History*. Council of Europe.
- Chapman, A. (2011). Taking the perspective of the other seriously? understanding historical argumente. *Educar em Revista*, 42, 95-106.
- Chapman, A. (2021). Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico. In L. A. M. Alves & M. Gago (Cords.), *Diálogo(s) Epistemologia(s) e Educação Histórica*, 21-35. CITCEM. Universidade do Minho.
- Eco, U. (2010). *Idade Média–Bárbaros, cristãos e muçulmanos*. Dom Quixote.
- Erickson, F. (1986). Qualitive Methods in Research on Teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on teaching (3th Edition)* (pp. 119-161). Macmillan.

- Gago, M. (2006). Olhar de alunos acerca da variância da narrativa histórica. In I. Barca & M. Gago (Org.). *Actas das terceiras Jornadas de Educação Histórica – Questões de Epistemologia e Investigação em ensino de História* (pp. 55-77). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Gago, M. (2007). Um olhar acerca da multiperspectiva em História: ideias de alunos entre os 10 e os 14 anos. In M. A. Schmidt & T. Garcia (Org.). *Perspetivas de Investigação em Educação Histórica. Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica, V.1.* (pp.68-87). Universidade Federal do Paraná.
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de olhares: construtivismo e multiperspectiva no processo de aprendizagem*. EPM-CELP.
- Lee, P. (2003). Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: Compreensão das pessoas do passado. In I. Barca (Org.) *Actas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp.19-36). CIED. Universidade do Minho.
- Lee, P. (2004). Putting Principles into Practice: Understanding History. In S. Donovan & J. Bransford (eds.), *How Students Learn* (pp. 31-78). National Research Council.
- Mattoso, J. (1997). *História de Portugal – Antes de Portugal*. Editora Estampa.
- Miguel-Revilla, D. (2019). *El Desarrollo del Pensamiento Histórico A Través del Uso de Entornos Digitales de Aprendizaje en la Enseñanza de la Historia Reciente*. (Tese de Doutoramento). Universidad de Valladolid.
- Pereira, V. S. (2013). Crónica de uma morte anunciada: a queda de Roma. In F. Oliveira., L. Brandão., V.G. Mantas., R.S. Serrano (Cord.). *A queda de Roma e o alvorecer da Europa* (pp.11-26). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ribeiro, D. V. (1986). Para um novo conceito de Idade Média – Le Goff (VH). *Varia História*, 2 (2), 144-146.
- Solé, M., Reis, D. & Machado, A. (2016). *The potentialities of using historical fiction and legends in History teaching: a study with primary Portuguese students*. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 14(1), 137-154.

Sousa, B. (2020). Introdução- Uma Idade Média globalizante. In C. Fiolhais, J. Franco & J. Paiva (Dir.) *História Global de História* (pp. 157-162). Círculo de Leitores.

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in History Teaching: a Guide for Teachers* (pp. 9-60). Council of Europe.

Veríssimo, M. H. (2012). *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um estudo com alunos do Ensino Secundário* (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação especialidade de Educação em Ensino de História e Ciências Sociais). Universidade do Minho.

Anexos

Ficha de levantamento das Ideias Prévias

| | | | |
|------------|----------|------------|---------------------|
| Nome _____ | Nº _____ | Turma: 7º6 | Data ____/____/____ |
|------------|----------|------------|---------------------|

1. Lê com atenção os seguintes textos.

Texto A

“Desde a crise do século III, os povos germânicos começam a _____ as fronteiras do Império romano, procurando novas terras.

Cláudio Umpierre Carlan, Professor de História Antiga, As invasões germânicas e o império romano, 2008.

Texto B

Várias tribos germanas começaram a _____ pacificamente o interior do Império, chegando mesmo a integrar o exército romano. Isso foi muito comum após a crise do terceiro século.

Cláudio Umpierre Carlan, Professor de História Antiga, As invasões germânicas e o império romano, 2008.
(Adaptado)

- 1.1 **Atribui** os conceitos “**Invadir**” e “**Ocupar**” a cada um dos espaços em branco nos textos.
1.2 **Justifica** a tua resposta, explicando a diferença entre **invadir** e **ocupar**

2. Diz o que **entendes** por:

Expansão territorial ...

Bárbaros/Invasões bárbaras ...

Antiguidade Clássica ...

Idade Média ...

Povos germânicos ...

Povos romanos ...

3. **Assinala** no mapa os seguintes aspetos:
- a) **Vermelho** – Império Romano (Séc. III d.C)
 - b) **Azul (setas)** – Primeiras Invasões ao Império Romano pelos Povos Germânicos/Bárbaros (A partir de meados Séc. III d.C)

Figura 1 - Mapa da Europa



4. **Circula** a opção que consideras mais adequada.

Na história, sobre um determinado acontecimento, podemos ter:

- a) Uma única perspetiva
- b) Várias Perspetivas

4.1 Justifica a tua escolha

Ficha de Trabalho nº1 – Período de transição entre a Antiguidade Clássica e Idade Média

Nome: _____ Nº _____ 7º6 Data ___/___/___

1. Lê o seguinte documento.

Doc 1 – Transição da Antiguidade clássica para Idade Média

Examinaremos sob esta perspetiva a questão da Antiguidade Clássica e do seu período incerto em relação à Idade Média, tendo em vista uma periodização da História no ocidente. Será importante referir que o acontecimento fundamental que rege habitualmente esta fronteira – ainda que se discutindo qual o momento mais emblemático a ser considerado – é o fim do império romano ou o fim da civilização greco romana. (...) Este acontecimento – que de resto não teria maior importância para as diversas histórias de civilizações não europeias – busca colocar em relevo a importância do Ocidente na história do mundo.

José D´Assunção Barros, Historiador, Passagens de Antiguidade Romana ao Ocidente Medieval: leituras historiográficas de um período limítrofe, 2009. (Adaptado)

1.1 Com base no documento, **identifica** o acontecimento que o autor considera que levou ao fim da Antiguidade Clássica e o Início da Idade Média?

1.2 Tendo em conta a história do mundo, **consideras, ou não**, justificável este acontecimento ser considerado a fronteira entre a Antiguidade Clássica e a Idade Média?

2. Lê atentamente os seguintes documentos.

Doc 2 – Ruptura entre a Antiguidade Clássica e Idade Média

“De facto, a “queda” do Império do Romano do Ocidente assumiu função emblemática, servindo de modelo à explicação do declínio de outras sociedades. Seja pelas noções de “assassinato” ou de “decadência” do Império Romano, tais ruptura e regressão civilizacionais seriam associadas ao conceito de “Dark Ages”, ligado ao período normalmente chamado de “Alta Idade Média”, denotando quão atrasado estava o mundo antigo da sociedade nascente.”

Paulo Silva, Historiador e Professor de História Medieval, O debate historiográfico sobre a passagem da Antiguidade à Idade Média, 2013 (Adaptado)

Doc 3 – Continuidade entre Antiguidade Clássica e Idade Média

“Será já tempo de admitir que a Antiguidade tardia* não é somente a última fase de um desenvolvimento contínuo: é uma outra antiguidade, uma outra civilização, que temos de reconhecer na sua originalidade e julgar por si própria e não por cânones de épocas anteriores. [...] um espírito novo se manifesta nos mais diversos domínios, desde as técnicas materiais e as formas mais externas da existência quotidiana, à estrutura mais secreta da mentalidade coletiva, à ideia, ao ideal que os homens desse tempo conceberam em relação ao mundo e à vida [...]”

*Antiguidade Tardia – Período usado por alguns historiadores para descrever o intervalo entre a Antiguidade Clássica e Idade Média.

Henri Marrou, Historiador, Decadência Romana ou Antiguidade tardia? 1979.

2.1 Compara os documentos 2 e 3. Apesar de abordarem o mesmo tema, em que se distinguem?

2.2 Como se pode **explicar** a existência de várias perspetivas sobre um mesmo acontecimento/período histórico?

3. Analisa os seguintes documentos sobre os diferentes pontos de vista sobre a Idade Média

Doc 4 – Caricatura sobre o período da Idade



Vincent Carpentier, Professor e investigador de educação, A Idade Média passo a passo, 2012

Doc 5 – Perspetiva sobre o período da Idade média

“Os séculos medievais não são a Idade das Trevas, as Dark Ages dos autores anglófonos. Se com esta expressão se pretende aludir a séculos de decadência decorrem da queda do Império Romano até ao novo milénio ou, pelo menos, ao renascimento carolíngio. (...)”

Se, porém, formos em busca das raízes da cultura europeia veremos que nestes séculos escuros surgiram as línguas que hoje falamos e se instalou, por um lado, uma civilização dita romano-bárbara ou romano-germânica e, por outro, a civilização bizantina e que ambas modificaram profundamente as estruturas do direito. Nestes séculos agigantaram-se figuras de grande valor intelectual. “

Umberto Eco, Escritor e Professor, Idade Média: Bárbaros, Cristãos e Muçulmanos, 2011.

3.1 Com base no documento 4, que visão o autor tem sobre a Idade Média?

3.2 Compara os documentos 4 e 5. Apesar de abordarem o mesmo tema, em que se distinguem?

3.3 Na tua opinião, de que forma a análise de várias perspetivas contribui para a compreensão deste período?

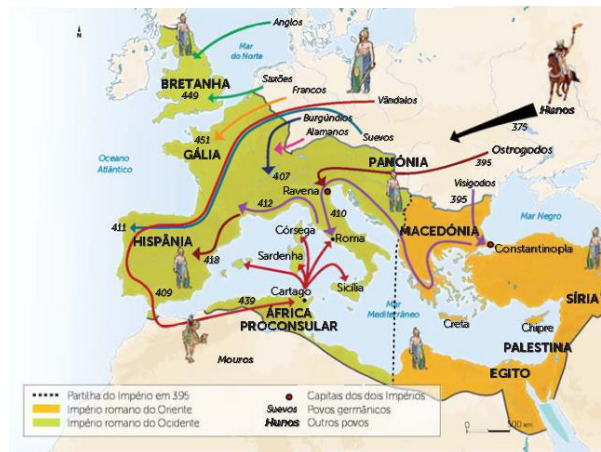
Ficha de Trabalho nº2 – Invasões dos povos germânicos

Nome: _____ Nº _____ 7º6 Data ___/___/___

1. Analisa os

seguintes documentos.

Doc 1 – Invasões



Fonte: Barreira, A., Moreira, M. Páginas da História, manual escolar 7º ano, 2014.

1.1 Qual era a origem geográfica dos povos que invadiram o Império Romano no séc. V?

1.2 Que relação podemos estabelecer entre o fim do império romano do Ocidente e as invasões germânicas do séc. V?

2. Analisa os seguintes documentos sobre os povos germânicos.

Doc. 2 – Definição de Bárbaro

O termo “Bárbaro”, nome utilizado pelos gregos e que significava apenas *estrangeiro*, foi usado pelos romanos para designar os povos que não partilhavam dos seus costumes, cultura e organização política.

Umpierre Claudio, Historiador, As invasões germânicas e o império romano, 2008.

Doc.3 O convívio com os borguinhões

Eu vivo no meio de hordas cabeludas, não ouço falar senão germânicos; aplaudo, com ar sombrio, o que canta o Borguinhão, com os cabelos untados de ranço, no meio da embriaguez. (...) Felizes os teus olhos, os teus ouvidos, o teu nariz, porque todas as manhãs dez grosseirões me invadem com o cheiro alho e da cebola. Tu não és forçado, como eu, a receber, de madrugada, todas estes gigantes, tão numerosos que não caberiam na cozinha de Alcino.

Sidónio Apolinário, (c. 430-c.480), em Robert Fossier - Histoire Sociale de l'Occident medieval, Paris, Armand Colin, 1970...

Doc.4 Visão dos Romanos sobre os Hunos

O povo dos Hunos (...) excede todos os modos de ferocidade (...). Todos eles têm membros compactos e firmes, pescoços grossos, e são tão prodigiosamente disformes e feios que os poderíamos por tomar animais bípedes (...). São rudes no seu modo de vida, de tal maneira que não têm necessidade de fogo nem de comida saborosa; comem as raízes das plantas selvagens e a carne semicrua de qualquer espécie de animal que colocam entre as suas coxas e os dorsos dos cavalos para aquecer um pouco. (...).Ninguém entre eles lavra a terra ou toca um arado. Todos vivem sem um lugar fixo, sem lar nem lei ou uma forma de vida estabilizada, parecendo sempre fugitivos nos carros onde habitam.

Ammiano Marcelino, militar e historiador romano (c. 444-c.391), em Fernanda Espinoza – Antologia de Textos Medievais, Lisboa, Sá da Costa, 1981.

Doc. 5 – Representação de Alarico (Rei visigodo)

Numa perspetiva de alguns historiadores atuais em em certas séries e filmes, começamos a ver uma nova representação dos povos germânicos, na qual Alarico, chefe dos godos que liderou a invasão e saque de Roma (a capital) em 410, já é representado com a estética (roupas, corte de cabelo e certas peças de armadura) de um típico general romano, fugindo assim do estereótipo do rei bárbaro, com elmo de chifres, barba e cabelos longos, muito comum no século XIX.

Albuquerque e Silva, Professores, Bárbaros ou/vs Romanos? Sobre Identidades e Categorias Discursivas, 2015. (Adaptado).

2.1 Com base no documento 2, **por que razão** os povos germânicos eram designados de Bárbaros pelos romanos?

2.2 Com base nos documentos 3 a 5, **carateriza** os povos germânicos tendo em especial atenção às **diferentes perspetivas existentes**?

2.3 Como **explicas** a existência de várias perspetivas sobre os povos germânicos?

2.4 Na tua opinião podemos considerar, ou não, **uma das perspetivas melhor que as outras?**

Justifica a tua resposta.

3. Analisa os seguintes documentos sobre a entrada dos povos germânicos no império romano.

Doc. 6 – Migrações Germânicas

Os Germanos começaram lentamente a cruzar as fronteiras do império e a conviver com os romanos no interior do Império. Inicialmente houve períodos de paz, muitos deles colocaram-se ao serviço do Império como mercenários, pelo que a migração inicial é relativamente pacífica. As elites “bárbaras” adquiriram uma cultura latina (tinham altos cargos na administração e exército do Império) e passaram a imitar o luxo de Roma.

Atlas da Europa – A Geografia da Europa Através dos Tempos, Lisboa, Ed. Público, 1992.

Doc. 7 – Invasões dos Hunos

Os assaltos fugazes e/ou o serviço militar deram lugar a “invasões a larga escala”. De acordo com as fontes, seria o principal objetivo a obtenção de pagamento; outros ganhos, que não os pecuniários, ou mesmo a concessão de territórios, pareciam manifestamente atraentes. Em última análise, os hunos queriam o acesso às riquezas de Roma e Constantinopla.

Arezes, Professora universitária, Ocupação Germânica na Alta Idade Média em Portugal, 2014.

Doc. 8 – Cristianismo como causa das invasões

Crentes da religião romana tradicional explicavam esses tempos terríveis seguindo a tradição: os deuses do Estado estavam zangados, [...] uma possibilidade óbvia parecia ser a presença crescente de cristãos que negavam a existência dos deuses de Roma e se recusavam a participar do culto a eles

Martin, historiador, Ancient Rome: From Romulus to Justinian, 2014

Doc. 9 –Causa da invasão à Península Ibérica

Uma das motivações que levaram a invadir a península ibérica prende-se ao estado de pobreza da Gália, face à fraca disponibilidade de recursos e às constantes rebeliões camponesas e ataques sucessivos na região que os levaram a fugir.

Arezes, Professora universitária, Ocupação Germânica na Alta Idade Média em Portugal, 2014.

3.1 Com base no documento 6 e 7, **explica** a entrada dos povos germânicos no império romano tendo em especial atenção às **diversas perspetivas apresentadas?**

3.2 Atribui dos seguintes conceitos, o que melhor se enquadra para descrever o processo de entrada dos povos germânicos no Império Romano. Justifica a tua resposta. (**Migração; Invasão; Ocupação**)

3.3 Preenche a seguinte tabela com as semelhanças e diferenças entre as perspetivas presentes nos documentos 7 a 9.

| Documentos | Diferenças | Semelhanças |
|------------------|------------|-------------|
| Documentos 7 e 8 | | |
| Documentos 7 e 9 | | |
| Documentos 8 e 9 | | |

4. Analisa os seguintes documentos.

Doc 10 – Novo mapa político da Europa séc VI



Fonte: Histogeomaps, blog de mapas históricos

4.1 Que impacto as invasões bárbaras tiveram no mapa político da Europa após o séc VI?

5. Ao longo desta ficha de trabalho analisaste diversos documentos de autores e perspetivas diversas.

5.1 Se tivesses oportunidade de entrevistar uma das seguintes figuras para te explicar melhor sobre esta realidade histórica (Queda do império Romano e Invasões Barbaras), a quem recorrerias?

- a) **Historiador atual** porque pode comparar os vários pontos de vista?
- b) **Historiador da época** porque têm uma visão neutra do acontecimento?

- c) **Testemunha da época**, porque viu o que aconteceu?
- d) **Soldado romano/germânico**, porque participou nesse acontecimento?

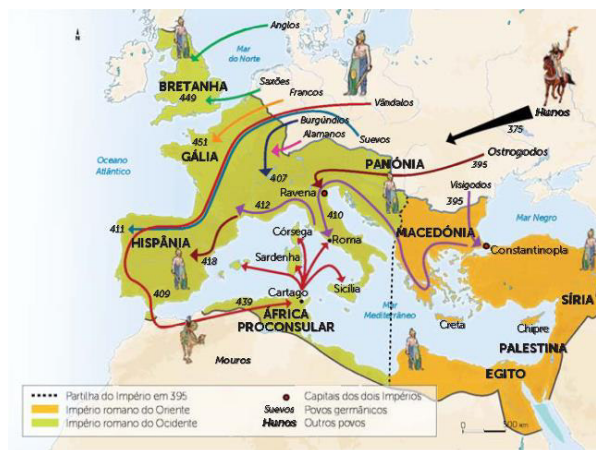
5.2 **Justifica** a tua resposta

Ficha de Trabalho nº3 – Queda do Império Romano

Nome: _____ Nº _____ 7º6 Data ____/____/____

5. **Analisa** os seguintes documentos.

Doc 1 – Invasões Germânicas



Fonte: Barreira, A., Moreira, M. Páginas da História, manual escolar 7º ano, 2014.

1.3 Qual era a origem geográfica dos povos que invadiram o Império Romano no séc. V?

1.4 Que relação podemos estabelecer entre o fim do império romano do Ocidente e as invasões germânicas do séc. V?

6. Lê atentamente os seguintes documentos

Doc 2 – Perspetiva de Ferdinand Lot sobre a queda do império romano

“O império romano morreu de morte natural”.

Ferdinand Lot, Historiador, Fim do mundo antigo e início da Idade Média, 1985.

Doc 3 – Perspetiva de Piganiol sobre a queda do império romano

“A civilização romana não morreu de morte natural; foi assassinada”.

Piganiol, Historiador, L'Empire chretien, 1972.

2.1 Compara as diferentes perspetivas presente nos documentos 2 e 3 relacionando com o papel das invasões germânicas na queda do império romano?

2.2 Qual a **tua perspetiva** acerca deste acontecimento?

7. **Analisa** atentamente os seguintes documentos sobre as causas da queda do império romano.

Doc 4 – Perspetiva de Goffart – Principal causa da queda do império romano.

Na perspetiva de W.Goffart, a mais séria ameaça ao império romano chegou pelas mãos dos usurpadores, em regras gerais que se colocavam em posição de liderança das suas tropas, com o intuito de afastar o imperador e ocupar o seu lugar.

W. Goffart, Historiador em Arezes, Professora universitária, Ocupação Germânica na Alta Idade Média em Portugal, 2014.

Doc.5 – O mundo Romano em Agonia

Há pouco mais de vinte anos que, entre Constantinopla e os Alpes Julianos, todos os dias se vê correr o sangue romano. A Cítia, a Trácia, a Dalmácia, todas as Panóias viram o Godo, o Sármeta, o Quando, o Alano, os Hunos, os Vândalos, os Marcomanos devastá-las, esvaziá-las, pilhá-las. (...) **O mundo romano desmoronou-se.**

S. Jerónimo, teólogo cristão do século IV, Cartas a Heliodoro, 396.

Doc 6 – Papel do exército na Queda do Império Romano

Um dos aspetos a destacar-se prende-se com o estado em que se encontrava o exército romano: apesar de poderoso e profissional, não parava de mostrar insuficiências perante as exigências suscitadas pela imensa fronteira a defender. Na verdade, a história do império fez-se ao ritmo do desenrolar de múltiplos conflitos, como exemplo no século II, em que foi marcado por revoltas de escravos e turbulências desencadeadas por grupos bárbaros.

Arezes, Professora universitária, Ocupação Germânica na Alta Idade Média em Portugal, 2014.

Doc 7 – Visão geral da Queda do Império

A queda de Roma foi o desfecho de um longo período de declínio do Império. Para isso concorreram vários problemas internos, como as dificuldades de administração do vasto mundo romano, as crises na sucessão imperial, a retração do comércio e o declínio das cidades. Esta debilidade interna agravou-se com a crescente incapacidade de defesa dos territórios imperiais. Ao mesmo tempo, atraídos pelas terras férteis, vários “povos bárbaros” deslocaram-se para o interior das regiões ocidentais do império. Mais tarde, sob a pressão dos Hunos, tudo se precipitou.

Idade Média, organização de Umberto Eco (Adaptado)

3.1 Preenche a seguinte tabela indicando as principais diferenças e semelhanças entre os vários documentos.

| Documentos | Diferenças | Semelhanças |
|-------------------------|-------------------|--------------------|
| Documentos 4 e 5 | | |
| Documentos 4 e 6 | | |
| Documentos 5 e 6 | | |

3.2 O autor do documento 7 **confirma, ou não**, a informação escrita nos documentos 4 a 6. **Justifica** a tua resposta.

3.3 Como **explicas** a existência de várias perspetivas sobre a queda do império romano?

3.4 Na tua opinião podemos considerar, ou não, **uma das perspetivas melhor que as outras?** Justifica a tua resposta.

3.5 Depois de analisares os variados documentos, a tua opinião escrita na questão 2.2 **alterou-se ou manteve-se?**

8. **Analisa** os seguintes documentos.

Doc 8 – Novo mapa político da Europa



Fonte: Histogeomapas, blog de mapas históricos

4.1 Que impacto as invasões bárbaras tiveram no mapa político da Europa após o séc VI?

5. Ao longo desta ficha de trabalho analisaste diversos documentos de autores e perspetivas diversas.

5.3 Se tivesses oportunidade de entrevistar uma das seguintes figuras para te explicar melhor sobre esta realidade histórica (Queda do império Romano e Invasões Barbaras), a quem recorrerias?

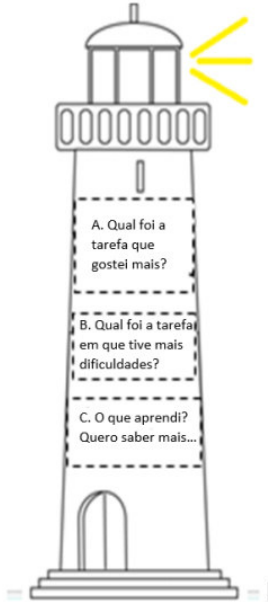
- e) **Historiador atual** porque pode comparar os vários pontos de vista?
- f) **Historiador da época** porque têm uma visão neutra do acontecimento?
- g) **Testemunha da época**, porque viu o que aconteceu?
- h) **Soldado romano/germânico**, porque participou nesse acontecimento?

5.1 **Justifica** a tua resposta

Ficha de Metacognição

Nome: _____ Nº _____ 7º6 Data ____/____/____

1. **Preenche** o seguinte esquema.



A.

B.

C.

2. **Diz o que entendes por ...**

Invasão territorial ...

Ocupação territorial ...

Expansão territorial ...

Bárbaros/Invasões bárbaras ...

Antiguidade Clássica ...

Idade Média ...

Povos germânicos ...

Povos romanos ...

3. Assinala no mapa os seguintes aspetos:

- a) **Vermelho** – Império Romano (Séc III d.C)
- b) **Azul (setas)** – Primeiras Invasões ao Império Romano pelos povos germânicos/bárbaros (A partir de meados séc. III d.C)



4. Circula a opção que consideras mais adequada.

Na história, sobre um determinado acontecimento, podemos ter:

- a) Uma única perspetiva
- b) Várias perspetivas

4.1 Justifica a tua resposta.
