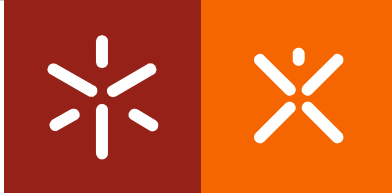




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Sandra Rita Pereira da Costa

**Mudanças na permanência:
experiências multiperspetivadas com
estudantes do 3ºCiclo do Ensino Básico**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Sandra Rita Pereira da Costa

**Mudanças na permanência:
experiências multiperspetivadas com
estudantes do 3ºCiclo do Ensino Básico**

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

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Glória 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.



Atribuição
CC BY

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

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 de Ética da Universidade do Minho.

Mudanças na permanência: experiências multiperspetivadas com estudantes do 3º Ciclo do Ensino Básico

Resumo

O presente Relatório de Estágio insere-se na unidade curricular Estágio Profissional do 2º ano do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade do Minho.

O Estágio Profissional decorreu numa escola básica do concelho de Braga, com uma turma do 7º ano de escolaridade. As temáticas curriculares abordadas foram “Os gregos no séc. V a.C.: exemplo de Atenas” (DGE-AE, 2018, p. 7) e o “O mundo romano no apogeu do império” (DGE-AE, 2018, p.8). A abordagem das temáticas curriculares durante o Estágio Profissional teve o seu enfoque nas sociedades ateniense e romana e na multiplicidade de perspetivas acerca do papel das mulheres e dos escravos nas respetivas sociedades.

Os dados recolhidos durante a Intervenção Pedagógica Supervisionada (IPS) procuram dar resposta às seguintes questões de investigação: “Quais as ideias prévias dos estudantes sobre os conceitos substantivos e do conceito metahistórico de Multiperspetiva?”; “Como é que os estudantes dialogam sobre os diferentes papéis e respetiva hierarquia da estrutura social, nas sociedades ateniense e romana numa visão multiperspetivada?”; “Qual foi a evolução do pensamento histórico dos estudantes ao nível da compreensão multiperspetivada?”.

A implementação dos instrumentos de recolha de dados, assim como, a elaboração dos planos de aula e respetivos materiais, respeitaram os princípios da Aula Oficina de Isabel Barca, alinhados com a área de investigação da Educação Histórica.

Da análise dos dados constatou-se que os estudantes apresentam perfis de ideias que variam entre os menos elaborados para os mais elaborados, ou seja, de uma compreensão deficitária para uma compreensão global das fontes históricas com perspetivas convergentes e divergentes. Sendo que têm mais facilidade na compreensão de fontes multiperspetivadas divergentes. Em ambos os casos, parte dos estudantes conseguiu reconhecer/compreender os possíveis fatores que justificam as diferentes perspetivas dos autores das fontes.

Palavras-chaves: Educação histórica; Aula Oficina; Multiperspetiva; sociedade ateniense; sociedade romana.

Changes in permanence: multi-perspective experiences with students of the 3rd Cycle of Basic Education

Abstract

This Internship Report is part of the Professional Internship curricular unit of the 2nd year of the Masters in History Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, at the University of Minho.

The Professional Internship took place in a basic school in the municipality of Braga, with a 7th grade class. The curricular themes addressed were “The Greeks in the 19th century. V BC: example of Athens” (DGE-AE, 2018, p. 7) and “The Roman world at the height of the empire” (DGE-AE, 2018, p.8). The approach to curricular themes during the Professional Internship focused on Athenian and Roman societies and on the multiplicity of perspectives on the role of women and slaves in their respective societies.

The data collected during the Supervised Pedagogical Intervention (IPS) seek to answer the following research questions: “What are the students' previous ideas about the substantive concepts and the metahistorical concept of Multiperspective?”; “How do students dialogue about the different roles and respective hierarchy of the social structure, in Athenian and Roman societies in a multiperspective view?”; “What was the evolution of students' historical thinking in terms of multi-perspective understanding?”.

The implementation of data collection instruments, as well as the elaboration of lesson plans and respective materials, respected the principles of Isabel Barca's Aula Oficina, aligned with the area of investigation of Historical Education.

From the data analysis, it was found that students present profiles of ideas that vary from the least elaborate to the most elaborate, that is, from a deficient understanding to a global understanding of historical sources with convergent and divergent perspectives. Since they are easier to understand from divergent multi-perspective sources. In both cases, part of the students managed to recognize/understand the possible factors that justify the different perspectives of the authors of the sources.

Keywords: Historical education; Aula Oficina; Multiperspective; Athenian society; Roman society.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	3
1. Educação Histórica: Aula Oficina e os seus pressupostos teóricos.....	3
1.1. Evidência Histórica.....	6
1.2. Multiperspetiva.....	7
2. Conteúdo substantivo: a Civilização Grega (Atenas) e a Civilização Romana (Roma)	9
2.1. A sociedade ateniense	11
2.2. A sociedade romana	15
Capítulo II – Metodologia de Investigação e Intervenção	21
1. Contexto de Aplicação: escola e turma	21
2. Documentos Curriculares.....	22
3. Questões e Objetivos da Prática Pedagógica Supervisionada	23
4. Estratégias de Intervenção e Instrumentos de Recolha de Dados.....	24
Capítulo III – Análise de Dados	29
1. Análise comparativa das ideias prévias e finais dos estudantes	29
2. Análise do Guião de Trabalho da sociedade ateniense	41
3. Análise do Guião de Trabalho da sociedade romana	48
Considerações finais	52
Referências Bibliográficas	59
Anexos	63
Anexo 1 – Ficha de Levantamento de Ideias Prévias.....	63
Anexo 2 – PowerPoint Aula 1 (mapa e friso cronológico)	66
Anexo 3 – Exemplificação planificação 1	68
Anexo 4 – Exemplo planificação 2	71
Anexo 5 – Guião de Trabalho nº 3 (sociedade ateniense)	74
Anexo 6 – Guião de Trabalho nº4 (sociedade romana)	77
Anexo 7 – Atividade “Génesis”	79
Anexo 8 – Ficha de Metacognição	80

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Conjunto das Aulas da Intervenção Pedagógica	25
Tabela 2 - Questões, objetivos da Prática Pedagógica Supervisionada e os Instrumentos de Recolha de Dados que permitiram responder às questões colocadas e atingir os objetivos propostos	28
Tabela 3 - Categorização das ideias prévias e das ideias finais dos estudantes acerca do conceito de Democracia	31
Tabela 4 - Categorização das ideias prévias e das ideias finais dos estudantes acerca do conceito de Império.....	33
Tabela 5 - Categorização das respostas dos estudantes do segundo exercício da ficha de metacognição.....	35
Tabela 6 - Categorização reformulada das ideias prévias e das ideias finais dos estudantes acerca do conceito de Democracia.....	36
Tabela 7 - Categorização reformulada das ideias prévias e das ideias finais dos estudantes acerca do conceito de Império	37
Tabela 8 - Categorização das ideias prévias e das ideias finais dos estudantes acerca do conceito de Multiperspetiva	39
Tabela 9 - Categorização das ideias dos estudantes relativas ao conceito de Multiperspetiva (questão 1.3), o papel da mulher	42
Tabela 10 - Categorização das ideias dos estudantes relativas ao conceito de Multiperspetiva (questão 1.4), o papel da mulher	43
Tabela 11 - Categorização das ideias dos estudantes relativas ao conceito de Multiperspetiva (questão 2.1), o papel dos escravos.....	45
Tabela 12 - Categorização das ideias dos estudantes relativas ao conceito de Multiperspetiva (questão 2.4), o papel dos escravos.....	47
Tabela 13 - Categorização das ideias dos estudantes relativas ao conceito de Multiperspetiva (questão 1.4), o papel das mulheres.....	48
Tabela 14 - Categorização das ideias dos estudantes relativas ao conceito de Multiperspetiva (questão 2.2), o papel dos escravos.....	50
Tabela 15 - Categorização das ideias dos estudantes relativas ao conceito de Multiperspetiva (questão 2.3), o papel dos escravos.....	51

Lista de Siglas e Abreviaturas

AE: Aprendizagens Essenciais

IPS: Intervenção Pedagógica Supervisionada

PIPS: Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

PPS: Prática Pedagógica Supervisionada

Introdução

O presente Relatório de Estágio “Mudanças na permanência: experiências multiperspetivadas com estudantes do 3º Ciclo do Ensino Básico” insere-se na unidade curricular Estágio Profissional do 2º ano do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Universidade do Minho. A premissa deste Relatório de Estágio é o Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (PIPS) elaborado no primeiro ano do mestrado supracitado.

O título do presente Relatório de Estágio relaciona-se não só com as temáticas curriculares escolhidas para lecionar: “Os gregos no séc. V a.C.: exemplo de Atenas” (DGE-AE, 2018, p. 7) e o “O mundo romano no apogeu do império” (DGE-AE, 2018, p.8), implementado numa turma do 7º ano de escolaridade de uma escola do concelho de Braga, mas também com a forma como as organizamos. As duas temáticas curriculares foram lecionadas em simultâneo. Quando, no título, escrevemos “Mudanças” referimo-nos à mudança ocorrida nas sociedades em análise, isto é, alternamos de uma sociedade para a outra. Quando, no título, escrevemos “permanência” referimo-nos à permanência do espaço temporal e geográfico das duas sociedades.

Durante o período de elaboração dos planos de aula e respetivos materiais procuramos seguir os princípios da Educação Histórica, que articula o Construtivismo Social com a Cognição Situada, materializados na Aula Oficina. Desta forma, o enfoque deste Relatório de Estágio é a abordagem das temáticas curriculares supracitadas a partir da multiplicidade de perspetivas históricas. Procurámos, a partir do conceito metahistórico de Multiperspetiva, promover o respeito e a aceitação de diferentes perspetivas, a partir de uma postura crítica relativamente às mesmas. O conceito metahistórico de Multiperspetiva será abordado a partir de um outro conceito metahistórico: Evidência Histórica. O respeito e a consciencialização do mundo que nos rodeia, a partir de uma postura crítica, são valores explicitamente associados aos dois conceitos. A relação dos dois é simbiótica, a Multiperspetiva é parte processual da Evidência Histórica. É o questionamento das fontes históricas, isto é a Evidência Histórica, que pode originar as múltiplas perspetivas, fruto das perceções individuais de quem as interroga. A Multiperspetiva é, por vezes, a sobreposição da multiplicidade de perspetivas, as dos autores das fontes históricas e as dos historiadores, que beneficiam da distância temporal e as interpretam à luz dos critérios próprios da epistemologia da História. O entendimento deste processo é um caminho possível para a promoção dos valores supracitados.

O Relatório de Estágio divide-se em três capítulos.

No primeiro capítulo, expomos detalhadamente os pressupostos teóricos da educação e históricos que sustentam todo o Relatório de Estágio. Estes princípios teóricos sustentam as opções metodológicas, bem como o desenho das atividades propostas, o plano das aulas e os materiais construídos. O primeiro capítulo subdivide-se em dois subtemas. No primeiro, abordamos a Educação Histórica e os pressupostos teóricos da Aula Oficina. No segundo, contextualizamos historicamente a temática abordada.

No segundo capítulo, descrevemos o contexto de aplicação da IPS. Ainda neste capítulo, apresentamos os documentos curriculares que sustentaram as temáticas abordadas e as intenções que nortearam a elaboração dos planos de aula e respetivos materiais. Neste, expomos, também, as questões de investigação e os objetivos do presente estudo aplicado na IPS. Explanamos, ainda, as Estratégias de Intervenção e os Instrumentos de Recolha de Dados.

No terceiro capítulo, procedemos à análise dos dados recolhidos e respetiva categorização, que seguiu os princípios da *Grounded Theory*.

Após o terceiro capítulo, surgem as considerações finais do Relatório de Estágio acompanhadas de uma reflexão acerca do progresso, ou não, dos estudantes e as respostas às questões de investigação colocadas. Também serão apresentadas as limitações do estudo e as recomendações.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

No presente capítulo, apresentamos as ideias que constituem a fundamentação teórica do nosso trabalho. São constituintes deste capítulo os pressupostos teóricos da educação e históricos que nortearam toda a ação e desenvolvimento do presente Relatório de Estágio. Este capítulo está dividido em dois subtemas. No primeiro subtema aborda-se a Educação Histórica: Aula Oficina e os seus pressupostos teóricos. No segundo subtema é apresentada uma contextualização histórica da temática que foi abordada com os estudantes nas aulas envolventes ao Projeto, nomeadamente a sociedade ateniense e a sociedade romana.

1. Educação Histórica: Aula Oficina e os seus pressupostos teóricos

A Educação Histórica, área de investigação na qual se insere o presente Relatório de Estágio, procura compreender “os princípios e estratégias da aprendizagem em História, de crianças, jovens e adultos” (Barca, 2001, p. 13). Esta área de investigação assenta na premissa de que a História escolar, ainda que com um discurso intencionalmente diferente da História académica, é norteada por esta última. De acordo com Rüsen (2016), “a didática da história apropria-se da ideia de história e de pensamento histórico” (p. 162). Os pressupostos teóricos próprios da Psicologia da Aprendizagem, nomeadamente a teoria da aprendizagem construtivista, com particular enfoque no construtivismo social, e a abordagem da cognição situada, sustentam, também, teoricamente a Educação Histórica.

A teoria do construtivismo social “considera o conhecimento como construção social (...) Existe aqui a influência da cultura na construção do conhecimento (...) o indivíduo só se desenvolve a partir da interação dos indivíduos com os outros. Assim, a aprendizagem individual dá lugar à aprendizagem colaborativa” (Peres & Pimenta, 2011, citado por Martins, Medeiros & Santos, 2015, p.194). A abordagem da cognição situada apresenta pontos convergentes com a teoria do construtivismo social. A cognição situada compreende a aprendizagem como um processo pluridimensional, para o qual contribuem a cultura, a ação, o pensamento e a afetividade (Baquero, 2002, citado por Cescon, 2016). Em suma, a partir desta abordagem os estudantes são desafiados a envolverem-se na mesma tipologia de atividades dos especialistas das diferentes áreas do conhecimento (Hendricks, 2001, citado por Cescon, 2016).

Os resultados das pesquisas iniciais, em Educação Histórica, demonstraram que os estudantes têm ideias pré-concebidas acerca do funcionamento do mundo (Lee, 2000). Este resultado confirma, em parte, as teorias da aprendizagem que sustentam teoricamente a Educação

Histórica. As ideias prévias dos estudantes são uma construção social para a qual contribuiu a cultura. O conhecimento, por parte dos professores, destas ideias é essencial para um melhor planeamento e elaboração dos materiais de aula, que deve procurar promover uma aprendizagem com significado. Só assim esta poderá ser útil e aplicável em casos concretos do “dia-a-dia”. Os resultados das pesquisas também demonstraram a importância da metacognição no ensino. De acordo com Lee (2000), a metacognição induz os estudantes a monitorizar a sua aprendizagem, permitindo o desenvolvimento da autonomia dos mesmos.

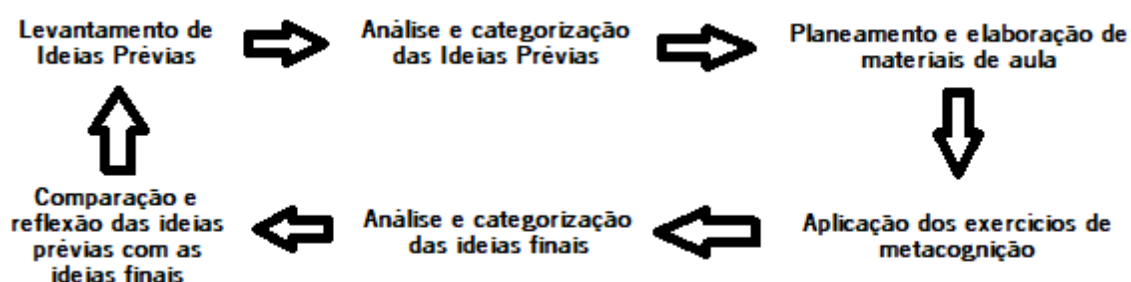
A aprendizagem em História, tendo em conta os pressupostos teóricos apresentados, envolve duas tipologias de conceitos: substantivos e metahistóricos. A interdependência destes, pauta a relação ensino-aprendizagem da História. A focalização do processo ensino-aprendizagem nos conceitos substantivos não promoverá a compreensão dos mesmos, mas antes a sua memorização. Esta abordagem metodológica, focada exclusivamente nos conceitos substantivos, ou seja, no que ensinar contrariaria, as teorias de aprendizagem que sustentam a Educação Histórica. De acordo com Wineburg (2018), é necessário admitirmos a ineficácia da memorização minuciosa de detalhes históricos. O inverso, ou seja, a focalização do processo ensino-aprendizagem apenas nos conceitos metahistóricos, também, não é possível. Uma vez que, os conceitos substantivos são necessários para a aplicação e desenvolvimento dos conceitos metahistóricos. É através da interdependência dos conceitos substantivos e metahistóricos com os princípios das teorias de aprendizagem que a interseção das Ciências Sociais e das Ciências da Educação ocorre. A aplicação das abordagens do construtivismo social e da cognição situada no processo de ensino-aprendizagem da História permitem que os estudantes apliquem a metodologia própria da História para construir o seu conhecimento substantivo. Neste processo, de forma implícita, os estudantes desenvolvem os conceitos metahistóricos.

Um dos modelos pedagógicos que materializa os princípios da Educação Histórica na sala de aula e que orientou a preparação e implementação do PIPS foi o modelo de Aula Oficina desenvolvido pela precursora da Educação Histórica em Portugal, Isabel Barca. Este modelo soluciona, também, a questão de como incluir na aula de História as duas tipologias dos conceitos históricos.

No modelo de Aula Oficina o professor assume-se como um investigador social (Barca, 2004), expondo, desta forma, que o papel que o professor assume em sala de aula influencia diretamente os possíveis efeitos sociais que daí possam advir. A concretização dos pressupostos teóricos neste modelo coloca o estudante num papel de destaque na construção do seu próprio conhecimento.

Expecta-se que este posicionamento do estudante em sala de aula se repercuta no seu papel na sociedade como um agente, e não como um produto, social. A construção do conhecimento histórico para uma compreensão contextualizada do passado pressupõe o planejamento e elaboração de materiais de aula diversos e problematizadores que permitam a progressão dos estudantes (Barca, 2004). De acordo com Barca (2004), os materiais de aula devem respeitar três pontos essenciais: interpretação de fontes; compreensão contextualizada e comunicação.

Figura 1 - Esquema das etapas da aula oficina proposta por Isabel Barca



Fonte: Baseado e adaptado de Barca (2004)

A integração dos três pontos, elencados por Barca, nos materiais de aula elaborados permitirão trabalhar os conceitos metahistóricos e substantivos de diversas formas e em simultâneo. A escolha de fontes multiperspetivadas e o cruzamento da informação presente nestas permitirá, por exemplo, trabalhar os conceitos metahistóricos de Evidência Histórica e Multiperspetiva. Os conceitos substantivos passíveis de serem trabalhados são inúmeros e dependem da temática abordada. O contacto com as fontes e a sua interpretação orientada permitirão a realização do segundo ponto: compreensão contextualizada do passado histórico. A partir da sua compreensão, os estudantes, poderão relacionar os eventos passados com o tempo presente, consciencializando-se da importância da sua ação no tempo futuro. O último ponto sistematiza todo o processo. O pensamento e a sua organização só são possíveis através da narrativa e é através desta que comunicamos, por escrito, oralmente ou outra forma. No entanto, esta narrativa tem de ter as características próprias da História. Uma vez que, esta é “o suporte material da compreensão das ações humanas pelo historiador” (Gago, 2007, p. 69). A partir dessa comunicação o professor afigura a evolução conceptual dos estudantes relativamente a determinado(s) conceito(s) substantivo(s) e/ou metahistórico(s).

Na elaboração e organização dos planos e materiais de aula, o professor deve ter em consideração os três pontos supracitados em sintonia com os documentos curriculares da

disciplina. A sua aplicação garante o envolvimento dos pressupostos teóricos da Educação Histórica e a sua concretização prática para uma efetiva contribuição para o desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes. De acordo com Barca (2021), existem obstáculos, essencialmente externos, que limitam a motivação e a criatividade dos professores e optam por manter estratégias metodológicas pouco centradas no aluno e no desenvolvimento do pensamento histórico. Barca (2021), defende que um dos caminhos possíveis para colmatar as limitações supracitadas passa pela diversificação dos instrumentos de avaliação.

1.1. Evidência Histórica

História é uma construção representativa do passado através de uma interligação factual com um significado próprio. O significado atribuído a esses factos e as conexões estabelecidas entre estes só é possível a partir da Evidência Histórica, conceito metahistórico aglutinador de todos os outros. De acordo com Lee (2005), a escrita da História e a sua existência está dependente do conceito de Evidência Histórica. A ausência deste conceito metahistórico tornaria todas as narrativas históricas relativas e sem um critério metodológico (Lévesque, 2008). Ainda que, por si só, o conceito de Evidência Histórica seja um elemento essencial na construção de uma narrativa histórica plausível, este não basta para esta construção, sendo necessário a mobilização de outros conceitos para que esta ocorra. Solé (2012) demonstra a diferença entre os processos de análise de fontes, afirmando que:

[o] texto escrito é linear, constituído por uma trama narrativa com uma sequência, com causas e consequências. Na imagem estas características apresentam-se mais difusas e aleatórias, cabendo ao observador construir essa tal sequência (...) atribuindo-lhe uma sequência que não se limite apenas à informação relevante dos elementos visuais observados. (p. 1)

A inserção do conceito Evidência Histórica, ou outro, na sala de aula não pode ocorrer sem que antes se reflita acerca dos conceitos de Verdade e Objetividade/Neutralidade em História. Popper citado por Barca (2001) afirma “que a explicação científica é provisória. Uma explicação científica poder ser considerada próxima da verdade, desde que seja corroborada pela experiência passada e ainda não tenha sido refutada por contraevidência” (pp. 18-19). A questão da

neutralidade em História foi debatida a partir da noção de perspectiva. De acordo com alguns autores, seguindo uma perspectiva collingwoodiana, a História e a sua construção só são possíveis quando pensadas sob um ponto de vista (Barca, 2001). As conclusões históricas, de acordo com Walsh citado por Barca (2001), dependem do ponto de vista e da evidência. As questões colocadas às fontes históricas têm subjacentes a si uma série de juízos de valor.

A Evidência Histórica precede parte do trabalho que se possa desenvolver com outro conceito metahistórico. Desta forma, ainda que o conceito com maior enfoque no decorrer da implementação do PIPS tenha sido o conceito de Multiperspetiva, dificilmente o trabalharia sem que o questionamento às fontes históricas ocorresse. Rogers (1978) citado por Ashby (2006), enfatiza a necessidade da inclusão de fontes e o seu uso crítico para a construção de conhecimento histórico dos estudantes. De acordo com as pesquisas “muitos estudantes possuem uma forte propensão de tratar a informação tal como ela é dada e fazer apelos às autoridades, com a finalidade de descobrir sobre o passado” (Rogers, 1978, citado por Ashby, 2006, p. 154).

1.2. Multiperspetiva

O conceito de Multiperspetiva na epistemologia da História está associado, implicitamente, ao conceito de Evidência Histórica. Uma vez que, se exclui a possibilidade da construção de uma narrativa histórica neutra. De acordo com Costa e Gago (2021), a “História é natural e legitimamente multiperspetivada quer do ponto de vista dos seus intervenientes quer do ponto de vista dos historiadores” (p. 66). Este processo construtivo só é possível quando pensado a partir de um ponto de vista e este último influencia a tipologia de questões colocadas às fontes históricas. Como afirma Chapman (2011), não existem limites para as possíveis questões colocadas pelos historiadores, sendo esta uma das razões para a inerentemente variabilidade das narrativas históricas. De acordo com Gago (2006), este “processo de questionamento sistemático e organizado visa conceber conhecimento científico sobre uma dada situação do passado, contudo não deixa de produzir perspectivas mais ou menos válidas referentes à situação em estudo” (p. 56).

A aplicação prática do conceito de Multiperspetiva na sala de aula não se dissocia de um dos objetivos da Educação Histórica: aprender a identificar diferentes perspetivas em tipologias diversas de fontes históricas e a contextualizar as diferentes perspetivas acerca do passado (Kropman, Drie & Boxtel, 2021). Strading, 2003, citado por Broxtel, Drie & Kropman, 2021, destacou a importância de relacionar e comparar diferentes perspetivas para uma compreensão mais profunda das relações históricas entre as nações e entre os diferentes setores da sociedade

para atingir uma sociedade mais democrática. As fontes históricas multiperspetivadas podem e devem ser de diferentes tipologias, mas também de historiadores, contemporâneos, atores históricos (Stradling, 2003, citado por Broxtel, Drie & Kropman, 2021). A partir destas e do seu questionamento, pretende-se o contributo para a construção de um ensino da História pluricultural, que atenda à diversidade dos atores históricos. Desta forma, procura-se preparar os estudantes para a(s) realidade(s) do tempo presente, tão conscientes da diversidade existente, mas que, muitas vezes, teimam na permanência de atitudes intolerantes. Como afirma Barca (2021), “talvez não baste comunicar aos jovens horrores humanitários de situações passadas. É preciso (...) debater o porquê e o como foi possível ter acontecido o que aconteceu” (p. 68).

O conceito de Multiperspetiva é polissémico, este assume diferentes significados quando aplicado em diferentes contextos, por exemplo, no “dia-a-dia” e na História. No entanto, os diferentes significados devem ser aproveitados e associados entre si na aplicação do conceito em contexto sala de aula. Fritzsche, 2001, citado por Stradling, 2003, destaca a Multiperspetiva como um processo em que se acolhe a perspetiva(s) do(s) outro(s) e se compreende que estas(s) assentam em contextos culturais e vivências desses mesmos contextos muito individualizados. Na História, o conceito de Multiperspetiva assume-se, também, como um processo no qual se encara(m) o(s) acontecimento(s) histórico(s) a partir de várias perspetivas (Ann Low-Ber, 1997, citado por Stradling, 2003). A definição histórica de Multiperspetiva pode acolher a definição de senso comum do mesmo conceito. Com esta afirmação não pretendo induzir, erroneamente, o pensamento acrítico. Como afirma Barca (2021), “há perspetivas diversas, mas há também critérios racionais para avaliar a consistência e abrangência das conclusões, sempre provisórias, a que se chega. Esses critérios são de ordem empírica (interpretação cruzada de fontes) e lógica (plausibilidade)” (p. 67).

A aplicação deste conceito na sala de aula levanta, no entanto, algumas questões, como por exemplo, é expectável que um professor de história trabalhe todas as perspetivas relativamente um tema/conteúdo da História ou faça uma seleção dessas perspetivas (Ann Low-Ber, 1997, citado por Stradling, 2003)? Quais os critérios dessa seleção (Stradling, 2003)?

A inclusão de todas as perspetivas relativamente a um tema/conteúdo da História a ser trabalhado em sala de aula é utópico. Uma vez que, é praticamente impossível um professor ter acesso aos documentos que sejam reveladores de diferentes perspetivas e que estas representem a totalidade das perspetivas existentes relativamente a determinado tema/conteúdo histórico. Esta dificuldade relaciona-se com as limitações geográficas e temporais do professor, por exemplo.

Relativamente aos critérios da seleção, Stradling (2003) aponta três dimensões: espaço temporal, motivações dos autores e diferenças e similitudes dos discursos. Na seleção das fontes multiperspetivadas para a implementação do PIPS teve em consideração a inter-relação entre as três dimensões, ou seja, se num mesmo espaço temporal os discursos eram semelhantes ou divergentes e que que motivações teriam os seus autores para assumirem as suas determinadas posições. As diferenças e as similitudes podem permitir aferir se ocorreu, ou não, uma mudança, de discursos, por exemplo, comparando duas civilizações de um só espaço temporal ou até comparando os discursos de historiadores de espaços temporais diferentes.

De acordo com Gago (2007), os estudantes “do 2º e 3º ciclos de escolaridade, quando confrontados com narrativas veiculando informação diferenciada, conseguem lidar com esta, seleccionando-a e reformulando-a de forma crítica” (p. 85). O objetivo deste estudo era compreender como é que os estudantes pensam a possibilidade de existirem várias narrativas sobre uma só realidade histórica (Gago, 2007). Desta forma, procuraremos comparar a análise de dados do presente Relatório de Estágio com os dados deste estudo, no terceiro capítulo e nas reflexões finais.

2. Conteúdo substantivo: a Civilização Grega (Atenas) e a Civilização Romana (Roma)

Atenas e Roma são consideradas os “palcos principais” das civilizações grega e romana, respetivamente. As duas civilizações, contemporâneas no tempo e no espaço histórico, são parte integrante de um processo evolutivo milenar e secular que teve o seu auge com o destaque destas duas cidades.

A organização dos períodos temporais de cada civilização difere. A organização temporal tripartida da Civilização Romana contrasta com a organização temporal subdividida em cinco períodos da Civilização Grega. Os critérios que nomeiam os diferentes períodos da organização temporal de cada civilização divergem. Na Civilização Romana, a organização temporal subdivide-se em: Monarquia (século VIII a.C. até ao século VI a.C.); República (século VI a.C. até ao século I a.C.) e Império (século I a.C. até ao século V). O critério da organização temporal da Civilização Romana é, essencialmente, político. Na Civilização Grega, a organização temporal subdivide-se em: Idade do Bronze Tardia (do século XVI a.C. ao século XII a.C.); Idade das Trevas (do século XI a.C. até ao século XIX a.C.); Período Arcaico (do século VII a.C. até ao século V a.C.); Período Clássico (do século V a.C. até ao século IV a.C.) e o Período Helenístico (do IV a.C. até ao século II a.C.). O critério que está na origem da organização temporal da Civilização Grega difere do da

Civilização Romana, uma vez que, este abrange não só os aspetos políticos desta civilização, como também, os seus aspetos culturais.

O período temporal de cada civilização abordado no presente Relatório de Estágio corresponde ao estipulado pelos documentos curriculares portugueses, coincidindo com o auge das cidades de Atenas e de Roma. Desta forma, trabalharemos o Período Clássico, na Civilização Grega, analisando com um maior detalhe a cidade-estado de Atenas e o Período da República e do Império, na Civilização Romana.

A cidade-estado de Atenas destaca-se das demais não só pela “extraordinária riqueza de documentos (...), de uma profusão de textos históricos, literários, filosóficos, jurídicos, de inscrições e de monumentos” (Mossé, 1997, p. 5), mas também, pela evolução política que esta cidade sofreu.

Atenas é o berço da democracia. A importância desta cidade-estado aumenta a partir do século VII a.C., a partir deste, tomam-se as primeiras medidas rumo a um regime político mais democrático. Drácon, legislador ateniense, procura a partir da elaboração de um código legislativo “instituir um direito comum a todos, e de pôr termo à prática de vinganças das famílias” (Mossé, 1997, p. 13). No século VI e V a.C., a construção de um regime político democrático contou com as ações de Sólon, Pisístrato e Clístenes. O primeiro, libertou as terras e as pessoas.

Libertação da terra: todos os marcos que assinalavam nos campos a escravização da terra caída entre as mãos dos Eupátridas foram arrancados do solo e a terra restituída aos devedores, que se haviam tornado rendeiros ou escravos. Libertação das pessoas: esses devedores insolventes recuperaram a liberdade ao mesmo tempo que a terra, e a sua dívida é diferida. (Bonnard, 2018, p. 111)

O segundo, “tirano demagogo (...) para tomar o poder, subleva contra a aristocracia as massas camponesas empobrecidas que dele esperam algumas vantagens materiais” (Mossé, 1997, p. 17). Ainda que as suas intenções não fossem democráticas, as suas ações contribuíram para a construção da democracia ateniense. O terceiro, Clístenes, apoiou-se na mesma estratégia de Pisístrato, reforçando o papel do povo (demos) na vida política de Atenas.

No século V a.C., Péricles remata a obra de democratização de Atenas (Bonnard, 2018). Péricles concedeu um salário aos cidadãos em exercício dos seus poderes e alargou o campo de recrutamento das magistraturas (Bonnard, 2018). As limitações da democracia ateniense serão abordadas no próximo subcapítulo, relativo à sociedade ateniense.

O processo de transição política de Atenas coincidiu com o processo de transição política de Roma. A transição do regime monárquico para o regime republicano em Roma está pouco documentada, contrariamente ao que acontece com a cidade-estado de Atenas, o que dificulta a explicação desse processo. Brandão (2015) escreve que

a República parece ter tido origem num tempo de convulsão política e social (...) de finais do século VI [a.C], acontecimentos provavelmente embelezados mais tarde pela tradição patriótica. É difícil saber se a transição se fez imediatamente de um rei para dois cônsules (ou pretores) eleitos anualmente (...) ou se houve instituições alternativas de transição. (p. 66)

Os processos de mudança política provocam profundas alterações na estrutura social das sociedades em que estas ocorrem, no entanto, constituem, em simultâneo, uma resolução para os problemas de desigualdade social existentes.

2.1. A sociedade ateniense

A organização da sociedade não se dissocia da organização política e económica da mesma. Heilbroner (1996) escreveu que “o homem encarou o problema da sobrevivência, não como indivíduo, mas como membro de um grupo social. (...) Na verdade, o homem só conseguiu perpetuar-se por ser uma criatura socialmente cooperativa” (p. 21). A cooperação social necessária para a sobrevivência permitiu o desenvolvimento político, económico e cultural, que contribuíram, por sua vez, para o desenvolvimento do ser humano e da sua capacidade de resposta aos problemas (novos) que estes desenvolvimentos acarretavam.

Eyler (2014) escreveu que o “ideal de homem integrado e integrante de sua comunidade era uma forma viva que se desenvolveu no solo grego” (p. 29). Não posso de deixar de correlacionar a referida afirmação com o surgimento de um novo regime político em Atenas: a democracia. Um

caminho já vislumbrado por Homero na sua obra *Íliada*, quando um mero soldado se atreve a falar numa assembleia convocada pelo rei Agamémnon (Spawforth, 2021).

A sociedade ateniense, no Período Clássico, dividia-se em cidadãos, metecos, escravos e mulheres. Esta divisão tem por base de comparação os direitos políticos e consecutiva participação política de cada grupo social.

De acordo com Bonnard (2018), “havia à roda de cento e trinta mil cidadãos (contando as mulheres e os filhos, o que está muito longe de fazer cento e trinta mil eleitores!), setenta mil estrangeiros” (p. 117) e os escravos constituam metade da população ateniense.

Os cidadãos constituíam aqueles que poderiam participar na vida política de Atenas. Mas os critérios para se ser considerado cidadão eram restritivos. De todos os homens que viviam em Atenas apenas os homens filhos de pai e mãe atenienses poderiam participar na vida política da cidade-estado. Critério implementado por Péricles, no século V a.C., que, de acordo com Mossé (1997), não visava qualquer tipo de discriminação racial, mas antes uma limitação dos beneficiários dos privilégios políticos. Todos os seres humanos do sexo feminino ficavam excluídos de tal privilégio. Cumpridos os dois requisitos, os homens atenienses que completassem 18 anos tinham de cumprir um período de serviço militar até poderem participar de forma ativa na política da cidade.

Os cidadãos atenienses tinham um conjunto de privilégios, no entanto, não estavam destituídos das suas obrigações. Como escreve Moerbeck (2009), os cidadãos podiam adquirir propriedades, participar de forma ativa na política da cidade e contrair matrimónio de forma a garantir a continuidade da cidadania ateniense aos seus filhos. Em contrapartida, tinham a obrigatoriedade de participar na guerra, caso esta ocorresse, e pagar as devidas tributações quando estas fossem exigidas (Moerbeck, 2009).

Finley (1989) escreveu que os “direitos não são entidades fixas, mas variáveis” (p. 84). De facto, os direitos políticos dos cidadãos atenienses e, inclusive, a sua condição de cidadãos atenienses não estavam garantidos. A mobilidade social era uma realidade da cidade-estado de Atenas, no entanto, a ascensão social era mais difícil que a respetiva queda. Um cidadão ateniense devedor que ficasse impossibilitado de saldar a sua dívida condenava-se, a si e à sua família, à escravatura. Mesmo depois da lei aplicada por Sólon que impedia que tal ocorresse, os cidadãos atenienses podiam dar um dos seu(s) filho(s)/a(s) como escravos para saldar a sua dívida. Também podiam perder a sua condição de cidadãos ao serem feitos prisioneiros de guerra e tornados escravos.

Na nossa divisão da sociedade ateniense seguem-se os metecos, ou “os estrangeiros residentes em Atenas” (Moerbeck, 2009, p. 115). Estes dedicavam-se, na sua maioria, às atividades comerciais. A sua participação na vida política estava interdita, uma vez que, os metecos não possuíam cidadania ateniense. Ainda que não pudessem participar na vida política da cidade, os metecos eram homens livres que pagavam pesados encargos tributários para aí residirem. Poderiam, se necessário, defender-se nos tribunais, mas se o assunto jurídico se relacionasse com questões políticas precisaria de um representante para o defender (Moerbeck, 2009).

Os dois primeiros grupos da sociedade ateniense (cidadãos e metecos) são os dos homens livres. Seguem-se os grupos dos não livres, escravos e mulheres.

Atenas é uma das sociedades escravagistas do Mundo Antigo. Rihll (2011) escreveu que existem dois fatores para se considerar a sociedade ateniense escravagista, para além da simples justificativa de ser uma sociedade com escravos. Em Atenas, a população escrava ultrapassava o número de cidadãos atenienses e estrangeiros aí residentes e desempenhavam um papel económico muito significativo na sociedade ateniense (Rihll, 2011). Estes são os dois principais fatores, apresentados por Rihll, para se considerar a sociedade de Atenas escravagista.

Os escravos eram a base material da sociedade ateniense desempenhando um papel qualitativo e quantitativo na produção laboral de uma sociedade absolutamente dependente do trabalho escravo (Rihll, 2011). Qualquer um poderia tornar-se escravo em Atenas, homens, mulheres, crianças, cidadãos, metecos, ninguém estava protegido de tal infortúnio (Rihll, 2011). Os meios de obter escravos para compra e venda eram variados, sendo os principais: guerra, pirataria, rapto. Os trabalhos para os quais estes estavam destinados variavam, tanto podiam ser escravos sexuais como trabalhar no artesanato, por exemplo. A liberdade podia ser alcançada pelos escravos. Rihll (2011) escreve

Manumission was (...) formally effected in a number of ways. A simple public announcement by the master was sufficient at least until the second half of the fourth century BC (...) Thereafter a number of different procedures are attested. Those who were paid could save a portion of their earnings to buy their own freedom, effectively giving the master all earnings previously received except for costs of living at better than subsistence level. (p. 56)

A diferença entre escravos e cidadãos, na Atenas do Período Clássico, consistia na possibilidade do exercício político na cidade-estado. Os escravos não tinham direitos políticos estando impossibilitados de participar nas festividades religiosas ou jogos aí realizados ou nas Assembleias, restando-lhes apenas o trabalho e a esperança de um dia conseguirem a alforria.

As mulheres, à semelhança dos escravos, integravam um grupo maior e aglutinador: o dos não livres. O espaço social ocupado pelas mulheres em Atenas era no mínimo contraditório. Se por um lado, não tinham estatuto ou direitos políticos. Por outro lado, “os homens de Atenas não ignoravam que as suas mulheres tinham opiniões políticas, e leva-nos a supor que as mulheres chegavam por vezes a exprimi-las” (Redfield, 1994, p. 157). Se por um lado, o ensino das mulheres não era encorajado, também não era proibido (Ibid.). No entanto, um dos castigos comuns era “a atimia, que consistia na perda do direito de aparecer em público (...) e colocava o cidadão ao nível de uma mulher ou de uma criança” (Redfield, 1994, p. 156).

Desde a sua infância até à vida adulta, as mulheres atenienses, estavam dependentes de uma figura masculina ou *kyrios*, isto é, o homem responsável pelo seu sustento e pelo controle da sua vida pública (MacLachlan, 2012). O pai, normalmente, ocupava o papel de *kyrios*, caso este tivesse falecido, o avô paterno ou um tio ocuparia essa posição (Ibid.). No momento do casamento o marido assumiria essa posição. Na hipótese de ficar viúva, caso o pai ainda estivesse vivo era este que assumiria novamente o papel de *kyrios* (MacLachlan, 2012). Ou então, a figura masculina mais próxima assumiria esse papel. O *kyrios* era responsável pela escolha do futuro marido da rapariga, uma vez que, o casamento representava a continuidade da família.

No casamento era expectável que a mulher se ocupasse das tarefas da casa, um dos poucos trabalhos que uma mulher nascida em Atenas podia fazer. Outro dos trabalhos passíveis de serem realizados pelas mulheres atenienses era o trabalho de lã. Muitas mulheres dedicavam-se à transformação da lã em roupa ou outros produtos têxteis. Este trabalho poderia ser uma fonte de rendimento extra, caso as condições financeiras da família assim o exigissem (MacLachlan, 2012).

O papel das mulheres, em Atenas, varia de acordo com os recursos financeiros, com a posição social e não teríamos espaço para abordar em pormenor os diferentes papéis. No entanto, um fator une todas as mulheres de Atenas, no Período clássico, é a falta de direitos políticos. As mulheres não só estavam dependentes do *kyrios*, como também, não podiam participar de forma ativa na vida política da cidade.

2.2. A sociedade romana

A mudança de regime político acarretou transformações sociais, a longo prazo. Nos primeiros anos da, ainda frágil, república romana, verificou-se “uma longa sucessão de lutas entre os patrícios e a plebe, as duas classes em que se divide a sociedade romana de então” (Grimal, 2009, p. 35). A afirmação de Grimal permite induzir que a sociedade romana de então excluía os escravos e as mulheres.

Do conflito social entre plebeus e patrícios resultou, no século V a.C., a elaboração da Lei das XII Tábuas. Estas não se destinavam “a estabelecer a igualdade entre patrícios e plebeus (...) esta lei regula os problemas novos e atribui ao direito uma orientação independente” (Centeno, 2014, p. 73).

A política expansionista da cidade de Roma contribuiu de forma positiva para os direitos políticos da plebe, “Roma pierde su antigua aristocracia y de entre la antigua plebe surgen impulsados por la fortuna los favorecidos por los negocios” (Guillén, 2009, p. 95). Neste processo de luta social, impulsionada pelo fim da monarquia e da política expansionista de Roma, as leis licínio-sestianas põem fim a todas “as formas de discriminação a que estavam sujeitos os plebeus (...) as instituições da plebe foram integradas na estrutura governativa” (Centeno, 2014, p. 76).

No final do Período da República, a estrutura social romana estava praticamente consolidada, ainda que as camadas superiores da sociedade venham a sofrer alterações durante o Período do Império romano. A estrutura da sociedade estava dividida em ordem senatorial; ordem equestre; ordem dos decuriões; plebe; escravos e mulheres. Esta estrutura manteve-se relativamente estável durante o final do Período da República e durante o Período do Império.

A ordem senatorial, até ao período imperial, era composta pelos membros do Senado, perfazendo os 300 membros e chegando até aos 600 até 49 a.C. e tornando-se este último um número fixo no com Augusto durante o Império romano (Centeno, 2014, p. 79).

No Período do Império romano, “o Príncipe detém todos os meios de ação. (...) o *princeps senatus* (...) possuía a maior *auctoritas*” (Grimal, 2009, p. 123). Ao acumular todos os poderes, o imperador, passa a escolher os seus homens de confiança para ocuparem os cargos do Senado (Centeno, *Ibid.*, p. 84). Às ordens, classes económicas e sociais, são-lhes garantidos determinados privilégios em troca de serviços públicos (Bordet, 1995). A túnica laticlava e as sandálias de duplo enlaçamento eram uma demonstração indumentária do poder senatorial, indicando o cargo e o prestígio social de quem envergava tais trajes (Bordet, 1995).

Fabião (2014) escreveu que “para ingressar no Senado, em época imperial, era necessário possuir uma fortuna avaliada em, pelo menos, um milhão de sestércios; um membro das elites municipais que aspirava à condição de senador deveria possuir propriedades na península Itálica” (p. 42). Esta afirmação reforça não só a importância da linhagem, como também, o poder económico e as consequentes atividades económicas a que os senadores se dedicavam. Guillén (2009), caracteriza na sua obra, a ordem senatorial do período imperial como uma categoria fechada e de carácter hereditário. A principal fonte de riqueza dos senadores provinha da posse de terras e das explorações agrárias (Fabião, 2014). No entanto, estes também podiam dedicar-se a outras atividades, tais como o empréstimo de dinheiro a juros, por exemplo (Centeno, 2014).

O avanço temporal ia encaminhar Roma para o seu fim. As instituições políticas e a estrutura da sociedade acompanharam o seu declínio. A ordem senatorial foi perdendo a sua importância no decorrer do século III (Centeno, 2014). O poder do Senado diminuiu, “a assembleia deixa de ter autoridade sobre as províncias e os senadores apenas ocupam as magistraturas tradicionais da *Urbs* e poucas funções administrativas” (Centeno, 2014, p. 84). Recuperando, no século IV, parte do seu poder.

Na estrutura da sociedade romana, segue-se a ordem equestre. Até ao Período Imperial, integrava a ordem equestre “todos os que eram considerados como dignos pelos censores e que haviam servido na cavalaria, tendo direito ao uso do título de «cavaleiro romano»” (Centeno, 2014, p. 79). O número de membros da ordem equestre ultrapassava exponencialmente os da ordem senatorial, atingindo um número máximo de 2500 membros, no final do século II a.C., número que iria aumentar (Centeno, 2014).

Contrariamente à ordem senatorial, o advento do Período Imperial revelou-se benéfico para a ordem equestre. Se durante o regime republicano os membros da ordem equestre eram possuidores de grandes fortunas que, à semelhança da ordem senatorial, provinham da posse de terras e exploração agrária, no período imperial, os membros da ordem equestre tornaram-se grandes comerciantes, cobravam impostos, emprestavam dinheiro a juros e geriam domínios imperiais (Centeno, 2014). Em muitos casos, a riqueza destes ultrapassava a riqueza dos senadores.

A ordem equestre dividia-se em quatro escalões: *sexagenarius*, *centenarius*, *duccenarius* e *trecenarii* (Bordet, 1995). Os quatro escalões não se dissociam da capacidade financeira daqueles que os podiam integrar. Os primeiros, *sexagenarius*, eram jovens cavaleiros que exerciam cargos subalternos nos serviços centrais e tinham de ter 60 000 sestércios (Bordet, 1995). Os segundos

e os terceiros, *centenarius* e *duecenarius*, tinham de ter 100 000 e 200 000 sestércios, respetivamente, e poderiam ocupar os cargos de procuradores financeiros de uma província, governadores de uma província ou chefes de um serviço público (Bordet, 1995). A elite da ordem equestre, os *trecentarii*, ocupavam os postos mais elevados, tais como, a direção dos gabinetes de palácio, por exemplo. Estes tinham de ter 300 000 sestércios (Bordet, 1995).

No Período do Império, esta ordem estava totalmente dependente do Imperador. O estilo de vida dos seus membros pouco diferia da dos senadores, uma vez que, estes eram muito mais empenhados nos negócios (Bordet, 1995).

A ordem equestre, no último período da civilização romana, perdeu parte do seu espaço político em detrimento da ordem senatorial, no século IV. Este acontecimento foi precedido pela perda da homogeneidade social e geográfica dos seus membros (Centeno, 2014).

As duas primeiras ordens apresentadas situavam-se no topo da estrutura social da civilização romana, sendo os seus membros aqueles que tinham mais privilégios e que ocupavam os cargos com maior relevo político e, conseqüentemente, maior capacidade de decisão.

Num movimento descendente da estrutura da sociedade romana segue-se a ordem dos decuriões. A posição dos autores acerca da ordem dos decuriões e do estrato social a que esta pertence varia. Se por um lado, certos autores defendem que os membros da ordem dos decuriões são parte integrante da plebe, outros, defendem que estes são parte integrante de uma burguesia municipal. Em ambos os casos, a memória de uma estrutura social do Antigo Regime aviva-se quando os leio. Ou seja, se tivermos em consideração que a burguesia era parte integrante do terceiro estado, ou o “povo”. A plebe, neste caso, assume o papel do Terceiro Estado e a elite integrante do senado municipal, a ordem dos decuriões a burguesia. No entanto, decidimos colocar a ordem dos decuriões numa posição de maior destaque comparativamente com a plebe. Tendo em conta que a nossa divisão da estrutura social tem por base de comparação os direitos políticos de cada grupo social e consecutivamente a sua participação política.

O surgimento da ordem dos decuriões não se dissocia da política expansionista da cidade de Roma e da necessidade de “criar as cidades e ao mesmo tempo a elite social capaz de cooperar com a autoridade romana” (Bordet, 1995, p. 275). O Império romano organizado em civitates, centros urbanos com instituições próprias, atribuía a estas o direito latino ou romano com o título de colónia honorária. É nestas que se encontra uma elite afortunada e cultural que integrará o senado municipal. A esta elite pertencem proprietários, comerciantes e artesãos com hábitos urbanos e domínio da língua grega ou latina (Bordet, 1995).

O papel dos membros da ordem dos decuriões consistia no pagamento da *summa honoraria*, “distribuição de alimentos, tomar à sua responsabilidade uma embaixada e, sobretudo, construção de um edifício público” (Bordet, 1995, p. 176). No entanto, o papel mais importante dos membros da ordem dos decuriões foi o de promover a coesão cultural do Império romano (Bordet, 1995).

Na nossa divisão da estrutura social romana, seguem-se os plebeus. Estes constituem o maior e mais heterogéneo grupo social de Roma, no Período da República e no Período do Império. Durante a República, a cidade romana, atraía a si as mais diferentes atividades laborais, tais como, artesanato, comércio, atividades portuárias, construção civil (Centeno, 2014). Na urbe, no topo da plebe, encontravam-se os comerciantes e financeiros que se dedicavam ao empréstimo de dinheiro a juros, ao comércio de trigo e à importação de produtos de luxo provindos do Oriente (Centeno, 2014). A fortuna que conseguissem acumular seria um elevador social que lhes dava acesso, por exemplo, à ordem equestre. No entanto, não é a estes que nos referimos neste ponto, mas sim àqueles que, dedicando-se a estas atividades laborais, não tinham capacidade de participação política em Roma. Ainda na plebe urbana, encontram-se os pequenos comerciantes, artesãos, mercadores e armadores. Possuíam um ou dois barcos, no entanto, dificilmente conseguiam acumular a riqueza suficiente para adquirirem o direito de participação política (Centeno, 2014). Na base da plebe urbana, encontram-se aqueles que nada tinham, a não ser a sua força braçal, e aqueles que eram considerados delinquentes, sendo estes últimos, considerados perigosos (Centeno, 2014).

A plebe rural do Período da República é constituída pelos pequenos proprietários e pela mão de obra livre sem terra. Estes viviam com fracas condições de vida, em parte pelas dívidas acumuladas e pela falta de terra para cultivar que não se dissocia da falta recursos (Centeno, 2014).

No Período do Império romano, a divisão entre a plebe urbana e a plebe rural mantém-se. No entanto, Centeno (2014), apresenta-nos novas informações. À plebe urbana pertencem, também, artistas, pedagogos, engenheiros, escribas, que se encontravam ao mesmo nível dos artesãos (Centeno, 2014). Esta, no período imperial de Roma, encontra formas de associação laboral ou religiosa, controladas pelo Estado (Centeno, 2014). Relativamente à diversidade de membros que integrava a plebe rural, manteve-se. De uma forma geral, a estrutura plebeia pouco diferiu no decorrer dos períodos republicano e imperial de Roma.

Na base da estrutura social romana, encontram-se os escravos e as mulheres. Ambos sem possibilidade de participação política direta.

A escravatura esteve presente desde a monarquia romana até ao seu império. Os escravos com escassas ou nenhuma condições de vida, eram uma fonte de trabalho, senão a principal. Nenhum ser humano estava imune da escravatura, todos poderiam ser reduzidos a mercadoria laboral. A forma de obter escravos era diversa. Os vencidos de uma guerra realizada seriam certamente reduzidos a escravos; o comércio de escravos era outra fonte de obter mão de obra gratuita; as dívidas acumuladas, a redução voluntária (como é o caso de alguns gladiadores) e a reprodução natural de escravos eram formas alternativa à guerra e ao comércio de escravos de obtenção de mão de obra rentável. Em todos os casos, é notória a desumanidade praticada (Centeno, 2014).

As condições de vida dos escravos, ainda que quase inexistentes, variavam de acordo com as suas funções laborais. Os escravos que trabalhavam nas minas e na agricultura estavam sujeitos a condições mais agrestes. No entanto, aqueles que realizassem tarefas especializadas estavam mais próximos de alcançar melhores condições de vida. Os escravos urbanos poderiam exercer as mais variadas funções. Caso tivessem algum conhecimento ou experiência laboral especializada poderiam, por exemplo, ser secretários de contabilistas ou caixeiros. As suas condições de vida eram um pouco mais suportáveis que os escravos que desempenhavam funções mais duras e que exigissem maior esforço físico (Centeno, 2014).

Se um cidadão poderia ser reduzido a escravo, um escravo, na sociedade romana, poderia ser liberto dessa sua condição. Aqueles que a conseguissem seriam designados de libertos e uma vez conseguido esse estatuto seriam cidadãos de pleno direito. As formas de libertação eram essencialmente três: recenseamento; reivindicação de um homem livre perante um pretor e por testamento. Na primeira, o dono do escravo autorizava a inscrição deste último nos censos romanos, desta forma tornava-se cidadão. A segunda forma de libertação, ocorria nos casos em que o dono recusava a libertação de um escravo. Na terceira forma, o dono do escravo assegurava a libertação do escravo aquando da morte do primeiro (Centeno, 2014). Os libertos eram, na sua maioria, escravos urbanos.

No Período do Império de Roma, verifica-se não só a diminuição da utilização da mão de obra escrava, como também, a captura de escravos. Bordet (1995) escreve que a diminuição da escravatura tem como causas “uma fraca natalidade que não compensa as capturas feitas nas guerras (mais raras e defensivas). Por outro lado, cada vez se utilizam menos os escravos nos campos” (p. 280). Esta não foi, no entanto, a única mudança ocorrida no Império romano relativa à escravatura. No decorrer da vida política do Império, as leis vão sendo elaboradas para proteger

o escravo da violência do seu dono (Bordet, 1995). Os obstáculos existentes à concessão de alforria são desfeitos para que mais escravos se possam libertar da sua condição e consigam obter o estatuto de cidadão e, assim, possivelmente participar na vida política da cidade (Bordet, 1995). Os libertos do período imperial dedicar-se-ão essencialmente às atividades mercantis, ocupação de cargos públicos (Bordet, 1995).

As condições de vida das mulheres romanas, no período republicano, progrediram nos costumes, embora não tenham tido o total acompanhamento jurídico. Se juridicamente o parentesco paternal tinha prioridade, na prática, o parentesco maternal ganhava relevância. No matrimónio, a mulher vai-se tornando cada vez mais independente jurídica e economicamente. Inicialmente, a mulher caía sob o poder do marido e da sua família através do casamento. No final da república romana, a mulher poderia contrair matrimónio sem prejuízo de perder a sua independência. Ou seja, neste último caso, a mulher conserva os seus bens e pode cessar o contrato matrimonial (Ibid.). O divórcio torna-se uma possibilidade para as mulheres sem que estas, pelo menos as que tivessem fortuna, sofressem o infortúnio da marginalização (Bordet, 1995).

O casamento, no período imperial romano, tinha algumas restrições. As mulheres que tivessem a infelicidade de viverem uma vida errante, como por exemplo, a prostituição e as escravas não poderiam casar com homens pertencentes a determinadas ordens. Ainda que o divórcio fosse uma possibilidade para as mulheres, aquelas que cometessem adultério eram julgadas publicamente ou até serem mortas pelo próprio pai (MacLachlan, 2013).

As ocupações laborais das mulheres, no Império romano, eram variadas, podiam ser criadas, trabalhar a madeira, dedicarem-se ao trabalho têxtil, ou até, fazerem serviços semelhantes ao de enfermagem (MacLachlan, 2013).

À semelhança do que ocorria em Atenas, não poderíamos neste Relatório especificar todos os detalhes do papel da mulher na Roma Antiga, no entanto, por via da comparação, a situação da mulher romana era mais favorável do que a da mulher ateniense.

Capítulo II – Metodologia de Investigação e Intervenção

O presente capítulo é composto pelo contexto de aplicação do PIPS; pelos documentos curriculares que sustentaram a Intervenção Pedagógica Supervisionada; pelas questões e objetivos da Prática Pedagógica Supervisionada e pela explanação detalhada das Estratégias de Intervenção e dos Instrumentos de Recolha de Dados.

1. Contexto de Aplicação: escola e turma

A Intervenção Pedagógica Supervisionada (IPS) ocorreu numa turma do 7º ano de escolaridade, de uma escola de 2º e 3ºCiclo do Ensino Básico, localizada no concelho de Braga, distrito de Braga. A respetiva turma era composta por um total de 20 estudantes, 11 do género masculino e 9 do género feminino, caracterizando-se pela homogeneidade macrocultural, uma vez que os 20 estudantes são de nacionalidade portuguesa.

A heterogeneidade que a caracterizava era relativa às condições socioeconómicas e ao desempenho escolar dos estudantes. Do total de 20 estudantes, 4 tinham apoio social escolar e outros 4 não tinham computador em casa (desconheço se este número corresponde aos mesmos estudantes). Apesar dos dados apresentados, os 20 estudantes tinham ligação à internet em casa. As condições socioeconómicas não se dissociam da formação académica nem da situação de emprego dos pais dos estudantes. Dos pais dos estudantes, 24 trabalhavam por conta de outrem, 8 estavam numa situação desconhecida, 4 estavam desempregados e 3 trabalhavam por conta própria. Relativamente à formação académica, do total de conjunto dos pais, 12 concluíram o Ensino Secundário, 9 concluíram o 2ºCiclo do Ensino Básico, 7 concluíram o 3ºciclo do Ensino Básico, 4 concluíram a formação académica superior (Licenciatura e Mestrado) e 1 não tinha habilitações académicas. O desempenho escolar dos estudantes, de acordo com os dados relativos aos anos anteriores, difere, como ocorre, aliás, em todas as turmas existentes. Do total dos 20 estudantes, três tinham ficado retidos e cinco tinham tido classificações inferiores a nível 3 no final do ano letivo anterior às seguintes disciplinas: Matemática, Tecnologias de Informação e Comunicação, Inglês e Português.

Ao longo da IPS proposta neste projeto e no presente Relatório de Estágio manteve o anonimato dos 20 estudantes envolvidos e da escola onde a intervenção se realizou, por uma questão de proteção de dados e confidencialidade. As estratégias de intervenção e investigação seguirão, também, o princípio de beneficência.

2. Documentos Curriculares

O conteúdo substantivo selecionado para aprofundar o conceito metahistórico de Multiperspetiva a partir do de Evidência Histórica corresponde aos subtemas “Os gregos no séc. V a.C.: exemplo de Atenas” (DGE, AE, 2018, p. 7) e “O mundo romano no apogeu do império” (DGE, AE, 2018, p. 8) das Aprendizagens Essenciais (AE). Os documentos curriculares que sustentaram a elaboração e implementação do PIPS foram consultados em 2021, desta forma, as revisões feitas aos documentos curriculares em fevereiro de 2022 não integram, naturalmente, o PIPS e a sua implementação, que foi elaborado em 2021 e implementado de acordo com o que tinha sido planeado.

As sociedades grega e romana com visões multiperspetivadas foram o enfoque do nosso trabalho. Desta forma, não nos focamos nos conceitos substantivos para uma futura análise dos níveis de progressão dos estudantes, mas antes no conceito metahistórico de Multiperspetiva.

A partir do conteúdo substantivo procuramos trabalhar, implicitamente, determinados valores, expostos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), tais como:

respeitar-se a si mesmo e aos outros; (...) ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum. (...) ter consciência de si e dos outros; ter sensibilidade e ser solidário para com os outros. (...) desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; (...) Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos (PASEO, 2017, p.17)

O desenvolvimento de determinados valores só é possível com o processo construtivo das competências, fulcrais neste processo, que estão presentes nas Aprendizagens Essenciais, tais como:

Analisar fontes históricas escritas com diferentes pontos de vista, problematizando-os, sob orientação. (...) Aceitar e/ou argumentar diversos pontos de vista; / Confrontar ideias e perspetivas históricas distintas, respeitando as diferenças de opinião. (...)

Comunicar uni, bi e multidirecionalmente (...) Autoavaliar as aprendizagens adquiridas, os seus comportamentos e atitudes (DGE, AE, 2018, pp. 7-10)

O conteúdo das Aprendizagens Essenciais converge com o PASEO nas estratégias a adotar para alcançar a consciencialização de determinados valores, tais como:

utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade; (...) pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada; (...) prever e avaliar o impacto das suas decisões; interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade. (PASEO, 2017, pp. 22-25)

Os conteúdos substantivos, base essencial e necessária para o possível desenvolvimento de competências, que sustentaram a implementação da IPS permitiram elaborar uma ponte com o tempo presente. Por exemplo, as atuais discussões acerca dos papéis e direitos que cada ser humano tem e deve ter, respetivamente, na sociedade. São estes os conteúdos, que através da sua possível ligação com o tempo presente, me permitiram trabalhar com os alunos o desenvolvimento das competências acima referidas e através destas promover os valores presentes no PASEO.

3. Questões e Objetivos da Prática Pedagógica Supervisionada

As questões que pautaram a Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) foram as seguintes:

- a) Quais as ideias prévias dos estudantes sobre os conceitos substantivos e o conceito metahistórico de Multiperspetiva?

- b) Como é que os estudantes dialogam sobre os diferentes papéis e respetiva hierarquia da estrutura social, nas civilizações grega e romana numa visão multiperspetivada?
- c) Qual foi a evolução do pensamento histórico dos estudantes ao nível da compreensão multiperspetivada?

Por conseguinte os objetivos, devidamente atualizados e enquadrados no contexto da turma, que nortearam a nossa ação foram os seguintes:

- a) Identificar as ideias prévias dos estudantes sobre os conceitos substantivos e o conceito metahistórico trabalhados no projeto;
- b) Compreender como é que os estudantes dialogam sobre os diferentes papéis e hierarquia da estrutura social, nas civilizações grega e romana numa visão multiperspetivada;
- c) Avaliar o desenvolvimento do pensamento histórico e das competências desenvolvidas ao nível da compreensão multiperspetivada a partir das atividades propostas.

4. Estratégias de Intervenção e Instrumentos de Recolha de Dados

As estratégias de Intervenção Pedagógica e os Instrumentos de Recolha de Dados não se dissociam, uma vez que estes últimos concretizam os primeiros, permitindo atingir os objetivos propostos e dar resposta às questões colocadas.

Segue a tabela com o conjunto das aulas lecionadas durante a Intervenção Pedagógica.

Tabela 1 - Conjunto das Aulas da Intervenção Pedagógica

Módulos – A herança do Mediterrâneo Antigo		
Aula	Conteúdo	Estratégias/Materiais
10-03-2022	Projeto Levantamento de ideias prévias dos estudantes	Ficha de levantamento de ideias prévias acerca dos conceitos substantivos de Democracia, Império, Economia Comercial, Economia Monetária e Direito, e acerca do conceito metahistórico de Multiperspetiva.
1ª Aula – 90 minutos (21-03-2022)	A <i>polis</i> , ou cidade-estado. Como foi criada e como funcionava a democracia ateniense.	Localização espacial e temporal em grupo-turma, com recurso ao PowerPoint, sustentado com fontes visuais (mapas e frisos cronológicos); resolução de um guião de trabalho acerca do relevo do território grego e da <i>polis</i> grega, trabalho de pares; resolução de um segundo guião de trabalho multiperspetivado acerca da democracia ateniense, em grupo. Recurso a fontes escritas, visuais.
2ª Aula – 90 minutos (23-03-2022)	Localização espacial da cidade de Roma. Como se formou o Império Romano e como foi governado.	Esquema síntese do conteúdo da aula anterior, em grupo-turma; localização espacial da cidade de Roma com recurso a PowerPoint e análise de duas fontes escritas e uma iconográfica em grupo-turma; resolução de um guião de trabalho a partir da visualização de um vídeo, trabalho de pares; resolução de um segundo guião de trabalho multiperspetivado acerca do império romano, a pares. Recurso a fontes escritas, visuais e audiovisuais.
3ª Aula – 45 minutos (24-03-2022)	Democracia ateniense Império romano	Início da atividade semanal “Génesis”, a partir de perguntas orientadoras realizadas pela professora estagiária.
4ª Aula – 90 minutos (30-03-2022)	Projeto A sociedade ateniense	Recuperação do conteúdo abordado nas aulas anteriores; leitura e análise de quatro fontes escritas acerca da sociedade ateniense; os estudantes formulam perguntas a partir das quatro fontes analisadas, em grupo-turma; os estudantes respondem às perguntas formuladas em grupo-turma; resolução de um guião de trabalho multiperspetivado, acerca do papel das mulheres e escravos na sociedade ateniense, a pares. Recurso a fontes escritas.
5ª Aula – 45 minutos (31-03-2022)	Projeto A sociedade romana	Recuperação do conteúdo abordado nas aulas anteriores; visualização de um vídeo acerca da sociedade romana e debate acerca da informação transmitida por este, em grupo-turma; realização de uma pirâmide acerca da sociedade e romana a partir de perguntas orientadoras colocadas pela professora estagiária. Recurso a fontes audiovisuais.
6ª Aula – 90 minutos (04-04-2022)	Projeto A sociedade ateniense A sociedade romana	Recuperação do conteúdo abordado nas aulas anteriores; resolução de um guião de trabalho com fontes multiperspetivadas acerca do papel das mulheres e dos escravos na sociedade romana; continuação da atividade semanal “Génesis”. Recurso a fontes escritas.
7ª Aula – 90 minutos (06-04-2022)	A economia ateniense A economia romana	Recuperação do conteúdo abordado nas aulas anteriores; análise de dois mapas acerca da economia ateniense e da economia romana; resolução de um guião de trabalho acerca da economia ateniense e da economia romana, a partir de fontes escritas e audiovisuais, trabalho a pares. Recursos a fontes escritas, visuais e audiovisuais.
8ª Aula – 45 minutos (07-04-2022)	Atividade semanal “Génesis”	Recuperação do conteúdo abordado nas aulas anteriores; continuação da atividade semanal “Génesis”.
9ª Aula – 90 minutos (20-04-2022)	A arte grega	Recuperação do conteúdo abordado nas aulas anteriores; análise de três fontes iconográficas, em grupo-turma; resolução de uma ficha de trabalho acerca da arte grega, a partir de fontes iconográficas e escritas. Recurso a fontes escritas e iconográficas.
10ª Aula – 45 minutos (21-04-2022)	A arte romana	Análise de um conjunto de oito fontes iconográficas, em grupo-turma, a partir das perguntas orientadoras colocadas pela professora estagiária; reflexão, em grupo-turma, das diferenças e semelhanças entre a arte grega e romana.
11ª Aula – 45 minutos (27-04-2022)	Projeto: Metacognição	Aplicação dos exercícios de metacognição.

O levantamento de ideias prévias foi o primeiro Instrumento de Recolha de Dados que concretiza o primeiro ponto da nossa estratégia: conhecer as ideias iniciais dos estudantes acerca do conceito metahistórico de Multiperspetiva e para introduzir a temática programática a ser abordada a partir do levantamento das ideias prévias dos estudantes acerca dos seguintes conceitos: Democracia, Império, Economia Comercial, Economia Monetária e Direito (Anexo 1). Desta forma, analisaremos com maior detalhe no capítulo seguinte as ideias iniciais dos estudantes acerca dos conceitos substantivos de Democracia e de Império e do conceito metahistórico de Multiperspetiva. A partir do levantamento das ideias prévias contruíram-se todos os restantes instrumentos de trabalho.

No decorrer da Intervenção Pedagógica, as civilizações grega e romana foram trabalhadas em simultâneo, de forma a mitigar a ideia de que estas são de tempos e espaços históricos diferentes. Para tal não se dispensou o uso de frisos cronológicos e mapas como fontes iniciais do nosso trabalho (Anexo 2). A organização das aulas para trabalhar as duas civilizações em simultâneo foi desafiante, mas não impraticável. Optamos por dividir as semanas previstas para a Intervenção Pedagógica pelas respetivas temáticas: política, sociedade, economia e arte. No presente Relatório de Estágio, analisaremos pormenorizadamente os Instrumentos de Recolha de Dados relativos à sociedade, no capítulo seguinte.

Os estudantes, durante a Intervenção Pedagógica tiveram a oportunidade de trabalharem individualmente, colaborativamente e em grande grupo. A diversidade da tipologia de fontes (imagem, audiovisuais e escritas) integraram as tarefas dinamizadas em sala de aula. As aulas foram trabalhadas partindo do geral para o particular estando encadeadas do início até ao fim da Intervenção Pedagógica (Anexo 3 e 4). O conceito metahistórico de Multiperspetiva foi trabalhado em todas as aulas que integravam o PIPS até à implementação dos exercícios de metacognição. A escolha das fontes para trabalhar o respetivo conceito respeitou os critérios de seleção mencionados no primeiro capítulo do presente Relatório. As fontes multiperspetivadas acerca do papel da mulher e dos escravos nas duas sociedades integraram guiões de trabalho que os estudantes tinham de realizar a pares (Anexo 5 e 6). A escolha do papel da mulher e dos escravos para uma análise multiperspetivada deve-se ao facto de serem estes que provocam e provocaram perspetivas mais díspares, sendo mais interessantes para o debate e por integrarem os grupos da sociedade que estavam impedidos da participação política direta.

Relativamente ao guião de trabalho acerca do papel da mulher e dos escravos na sociedade ateniense foram analisadas as questões: 1.3.; 1.4.; 2.1.; 2.4. (Anexo 5). No guião de trabalho

acerca do papel da mulher e dos escravos na sociedade romana analisamos com detalhe as seguintes questões: 1.4.; 2.2.; 2.3 (Anexo 6).

As aulas que exigiram um trabalho em grande grupo foram as aulas reservadas para a atividade “Génesis” (Anexo 7). Nesta, pretendia-se que os estudantes construíssem de raiz uma cidade imaginária, tendo por base, os conhecimentos apreendidos nas aulas e as questões orientadoras colocadas pela professora estagiária. O objetivo da atividade “Génesis” foi desafiar os estudantes a envolverem-se nas dinâmicas relacionais da política, economia e sociedade e perceberem como estas não são possíveis de dissociar. Nesta atividade os estudantes eram forçados a vivenciar e lidar com as diferentes perspetivas dos colegas. Desta forma, extrapolamos os exercícios de leitura, interpretação e análise de fontes multiperspetivadas para que os estudantes tivessem a oportunidade de aplicarem na prática o que tinham lido e escrito acerca de fontes multiperspetivadas e acerca dos conceitos substantivos trabalhados previamente.

Os exercícios de metacogição foram implementados na última aula da Intervenção Pedagógica (Anexo 8). Nestes repetimos um dos exercícios que constituíam os exercícios do levantamento de ideias prévias e mantivemos a ideia estrutural do primeiro exercício. As alterações ocorridas devem-se ao cansaço apresentado pelos estudantes que optei por respeitar. No entanto, estes tinham de preencher uma tabela comparativa das civilizações grega e romana preenchendo cada espaço com: o regime político, estrutura social e tipologia de comércio. No final, escreviam o que diferia e o que se assemelhava nas duas civilizações. Optamos por este segundo exercício, do preenchimento da tabela, para auferir se as respostas ao exercício de escolha múltipla foram um acaso da sorte ou parte do conhecimento apreendido. Este último exercício tinha sido realizado em aulas anteriores, pelo que os estudantes estavam familiarizados com o mesmo. Nos exercícios de metacogição acrescentaram-se questões sobre a opinião dos estudantes acerca do desempenho da professora estagiária, para que esta refletisse sobre o que poderia melhorar e o que poderia manter.

Segue-se uma tabela elucidativa dos Instrumentos de Recolha de Dados que procuram responder aos objetivos e questões da Prática Pedagógica Supervisionada.

Tabela 2 - Questões, objetivos da Prática Pedagógica Supervisionada e os Instrumentos de Recolha de Dados que permitiram responder às questões colocadas e atingir os objetivos propostos

Questões de investigação	Instrumentos da Recolha de Dados
Quais as ideias prévias dos estudantes sobre os conceitos substantivos e do conceito de segunda ordem?	Ficha de Levantamento de Ideias Prévias: conceitos substantivos (Democracia, Império, Economia Comercial, Economia Monetária e Direito) e o conceito de segunda ordem (Multiperspetiva).
Como é que os estudantes dialogam sobre os diferentes papéis e respetiva hierarquia da estrutura social, nas civilizações grega e romana numa visão multiperspetivada?	<p>Guião de trabalho 3 (a partir da leitura das fontes):</p> <p>1.3. Em que aspetos as perspetivas dos dois autores convergem?</p> <p>1.4. Em que aspetos as perspetivas dos dois autores divergem?</p> <p>2.1. Na tua opinião, os autores da fonte 3 e 4 têm a mesma perspetiva quanta à natureza e condição do escravo? Justifica com transcrições das fontes.</p> <p>2.4. Na tua opinião, por que razão o autor da fonte 3 tem uma visão/perspetiva diferente sobre a condição do escravo?</p> <p>Guião de trabalho 4 (a partir da leitura das fontes):</p> <p>1.4. O que poderá estar na origem das diferenças de perspetiva dos dois autores?</p> <p>2.2. Consideras que o autor da fonte 3 e o autor da fonte 4 têm a mesma posição relativamente à escravatura? Porquê?</p> <p>2.3. Em que aspetos as perspetivas dos dois autores diferem?</p>
Qual foi a evolução do pensamento histórico dos estudantes ao nível da compreensão multiperspetivada?	Ficha de metacognição: exercício acerca dos conceitos substantivos de Democracia e Império e exercício acerca do conceito metahistórico de Multiperspetiva.

O desempenho dos estudantes foi avaliado qualitativamente, tendo em consideração o empenho e valorizando a progressão do estudante, numa constante monitorização das atividades realizadas pelos estudantes. Desta forma, a avaliação do desempenho dos estudantes não assentou numa avaliação quantitativa.

Capítulo III – Análise de Dados

Neste capítulo, procedemos à análise de dados recolhidos durante a Intervenção Pedagógica Supervisionada, através da implementação de questionários e dos guiões de trabalho. A análise de dados do presente Relatório de Estágio segue os trâmites da investigação qualitativa, tendo como norteador o método de pesquisa da *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 2006).

1. Análise comparativa das ideias prévias e finais dos estudantes

O primeiro Instrumento de Recolha de Dados foi a ficha de levantamento de ideias prévias (Anexo 1), implementado no dia 21 de março de 2022. Esta estava dividida em dois exercícios, o primeiro referente aos conceitos substantivos de Democracia, Império, Economia Comercial, Economia Monetária e Direito, e o segundo referente ao conceito metahistórico de Multiperspetiva. O levantamento das ideias iniciais dos estudantes, relativas aos conceitos substantivos, permitiram-me não só introduzir a temática a ser abordada nas aulas que se seguiriam, como também, perceber que noções tinham os estudantes acerca dos respetivos conceitos e, assim, adequar a preparação das aulas ao nível das ideias apresentadas. Por sua vez, o levantamento das ideias iniciais dos estudantes, relativas ao conceito metahistórico, permitiram-me perceber de que forma os estudantes compreendem e lidam com as diferentes perspetivas sobre um só assunto, quando confrontados com estas. A partir deste levantamento inicial elaboramos os restantes planos de aula e respetivos materiais da IPS.

Analizamos, neste primeiro ponto do terceiro capítulo, com maior detalhe o perfil de ideias dos estudantes relativos aos conceitos substantivos de Democracia e Império, e ao conceito metahistórico de Multiperspetiva. Desta forma, as questões analisadas na ficha de levantamento de ideias prévias são: 1.a), 1.b) e 2.3. Os motivos que sustentam a nossa escolha prendem-se com a correlação entre a forma de governo e a estrutura da sociedade, não se podendo dissociar uma da outra, por isso o nosso enfoque nos conceitos de Democracia e Império. Relativamente ao conceito de Multiperspetiva, os motivos que nortearam a nossa escolha prendem-se com o papel central que este conceito assume no presente Relatório de Estágio.

As tabelas que se seguem comparam os perfis de ideias dos estudantes no levantamento inicial (recolhido através da ficha de levantamento de ideias prévias) com os perfis de ideias dos estudantes no levantamento final (recolhido através da ficha de metacognição). Esta última foi implementada no dia 27 de abril de 2022. A ficha de metacognição era composta por três grupos de exercícios. Os dois primeiros exercícios estão focados nos conceitos substantivos (Democracia, Império, Economia Comercial e Economia Monetária). Por sua vez, o enfoque do terceiro exercício é o conceito metahistórico (Multiperspetiva). O primeiro exercício, da ficha de metacognição, consiste em quatro perguntas de escolha múltipla acerca dos conceitos substantivos supracitados. Neste, os estudantes têm de selecionar a opção que corresponde à definição correta do conceito. O segundo exercício, consiste no preenchimento de uma tabela. Nesta, os estudantes têm de associar à respetiva civilização (grega e romana) a forma de governo, a estrutura da sociedade e tipologia do comércio. Pretende-se com o segundo exercício perceber se os estudantes compreenderam os conceitos de Democracia e Império através da correlação da estrutura da sociedade com a forma de governo. Desta forma, auferimos se as respostas do primeiro exercício foram sustentadas pelo conhecimento dos estudantes ou se por o acaso da sorte. No terceiro exercício, colocamos o texto da ficha de levantamento de ideias prévias e repetimos, também, uma das questões colocadas. As questões analisadas, pormenorizadamente, da ficha de levantamento de ideias finais dos estudantes são: 1.1; 1.2; 2.; 3.2.

Seguem-se as tabelas comparativas dos perfis de ideias dos estudantes, no levantamento inicial e no levantamento final, relativos aos conceitos substantivos de Democracia e Império. Na tabela que se segue analisamos as questões 1.a) e 1.b) da ficha de levantamento de ideias prévias e as questões 1.1 e 1.2 da ficha de metacognição. Saliemos a diferença relativa ao conceito de democracia nas questões dos diferentes momentos. Uma vez que, na recolha de dados iniciais a questão tem o seu enfoque no conceito generalizado de democracia e na recolha de dados finais tem o seu enfoque no conceito mais específico de democracia ateniense. Ainda que estes tenham especificidades diferentes quando comparados, a sua base principal é a mesma. Uma vez que entre um e outro distingue-se a participação direta e indireta (ou representativa). Acrescenta-se o facto de as questões relativas aos conceitos substantivos, na ficha de metacognição, assumirem um carácter quantitativo e sumativo pela professora cooperante. Considerando a similitude dos conceitos e o papel assumido pelas questões, avançamos para a comparação dos perfis de ideias dos estudantes relativos aos conceitos supracitados.

Tabela 3 - Categorização das ideias prévias e das ideias finais dos estudantes acerca do conceito de Democracia

O que entendes por democracia? / A democracia ateniense é...			
Categorias	Descritores	Ideias Prévias	Ideias Finais
		Nº de ocorrências	Nº de ocorrências
Ideias vazias	Quando não responde ou diz que não sabe.	6	-
Ideias tautológicas	Ideias que desconstroem o conceito ou usam o radical da palavra. Ideias que não acrescentam qualquer informação ao conceito, recorrendo ao radical da palavra como sinónimo.	1	-
Ideias alternativas	Ideias dos estudantes pouco consistentes, afastadas ou alternativas ao conceito.	8	7
Ideias senso comum	Ideias dos estudantes que revelam alguma noção do conceito adquirido pelas suas vivências/experiências (aprendizagens implícitas).	4	-
Ideias históricas	Ideias dos estudantes que demonstram um conhecimento científico e historicamente contextualizado	-	13
Faltou		1	-
Total		19	20

Na primeira categoria, podemos observar que houve uma redução de ocorrências entre o momento do levantamento das ideias iniciais para o momento do levantamento das ideias finais. Sendo que neste último, não se verificam ideias vazias.

Na segunda categoria – Ideias tautológicas – verifica-se uma redução do número de ocorrências entre os dois momentos de recolha de dados. As ideias enquadradas nesta categoria caracterizam-se pela desconstrução do conceito a definir ou pelo uso do radical da palavra para definirem o conceito. Nesta categoria enquadra-se a seguinte resposta:

É um governo democrático liderado por um governante. (al. A)

Uma das categorias com maior número de ocorrências foi a terceira – Ideias alternativas – que, nesta tabela especifica aparenta uma redução, ainda que mínima, de ocorrências não corresponde à real situação de perfis de ideias, uma vez que, analisaremos, posteriormente, o segundo exercício, que alterará os resultados desta primeira análise inicial. Enquadram-se nesta categoria as ideias afastadas, pouco consistentes ou alternativas ao conceito. No levantamento das ideias iniciais dos estudantes enquadram-se nesta categoria os seguintes exemplos de resposta:

Eu acho que é a pintura a democracia que assim eles podem metê-la no museu. (al. B)

Povo que não pode expressar as suas ideias para salvar o país. (al. C)

No levantamento das ideias finais, as ideias dos estudantes categorizadas como alternativas foram as alíneas que não correspondiam à definição correta do conceito.

Na quarta categoria – Ideias senso comum – observa-se a diminuição de ocorrências entre a recolha de dados iniciais e a recolha de dados finais, sendo que nesta última não houve ocorrências, em parte, devido à tipologia da questão. Enquadram-se na quarta categoria as ideias dos estudantes que, a partir das suas vivências/experiências, revelam alguma noção do conceito adquirido. Seguem-se os exemplos das respostas enquadradas nesta categoria:

Na minha opinião, o que entendo por Democracia é estarem todos a lutar por um cargo na política ou em qualquer situação e existia debates, a democracia é terem todos justiça não ser injusto. (al. D)

Eu acho que a democracia é liberdade, não possuir alguém que possa mandar ou obrigar a fazer qualquer coisa que nós não queiramos. (al. E)

A categoria mais sofisticada – Ideias históricas – emerge, apenas, no levantamento das ideias finais. O motivo prende-se com a escolha da alínea que define corretamente o conceito substantivo em análise. Por este motivo, consideramos não apresentar as respostas exemplificadoras, uma vez que, esta pode ser consultada no anexo do presente Relatório de Estágio.

Segue-se a tabela comparativa dos perfis de ideias dos estudantes relativos ao conceito substantivo de Império.

Tabela 4 - Categorização das ideias prévias e das ideias finais dos estudantes acerca do conceito de Império

O que entendes por Império? / Um Império é...			
Categorias	Descritores	Ideias Prévias	Ideias Finais
		Nº de ocorrências	Nº de ocorrências
Ideias vazias	Quando não responde ou diz que não sabe.	3	-
Ideias tautológicas	Ideias que desconstroem o conceito ou usam o radical da palavra. Ideias que não acrescentam qualquer informação ao conceito, recorrendo ao radical da palavra como sinónimo.	1	-
Ideias alternativas	Ideias dos estudantes pouco consistentes, afastadas ou alternativas ao conceito.	6	6
Ideias senso comum	Ideias dos estudantes que revelam alguma noção do conceito adquirido pelas suas vivências/experiências (aprendizagens implícitas).	5	-
Ideias aproximadas restritas	Ideias dos estudantes que já contemplam alguma noção do conceito, ainda que incompleta, revelam conhecimento aproximado à realidade histórica.	3	-
Ideias aproximadas	Ideias dos estudantes que já contemplam alguma noção do conceito de forma mais consistente, revelam conhecimento aproximado à realidade histórica.	1	-
Ideias históricas	Ideias dos estudantes que demonstram um conhecimento científico e historicamente contextualizado	-	14
Faltou		1	-
Total		19	20

A categoria menos sofisticada – Ideias vazias – corresponde à ausência de respostas ou respostas que equivalem à sua ausência, não nos permitindo auferir o perfil de ideias dos respetivos estudantes. Numa primeira análise verifica-se a diminuição de ocorrências entre a recolha de dados inicial e a recolha de dados final.

Na segunda categoria – Ideias tautológicas – verifica-se a diminuição de ocorrências entre o levantamento de ideias prévias e o levantamento de ideias finais. As ideias enquadradas nesta categoria recorrem à desconstrução do conceito ou apropriam-se do radical do mesmo para o definir. Segue-se a resposta que exemplifica o perfil de ideias enquadrado nesta categoria:

Povo liderado por um imperador. (al. F)

Os perfis de ideias na terceira categoria – Ideias alternativas – caracterizam-se pelas ideias pouco consistentes, afastadas ou alternativas ao conceito de Império. Entre a implementação da ficha de levantamento de ideias prévias e a ficha de metacognição o número de ocorrências

manteve-se estável. O que não significa que não ocorresse, entre um momento e o outro, uma evolução positiva. No entanto, os dados serão mais claros após a análise detalhada de todas as questões supracitadas. Seguem-se os exemplos das respostas inseridas nesta categoria:

Várias pessoas que mandam do exército. (al. G)

Um império é um grupo de pessoas que se reúne para obter algo ou mesmo querer realizar algum tipo de revolução. (al. H)

O número de ocorrências da quarta categoria – Ideias senso comum – diminuiu entre o momento inicial e o momento final da recolha de dados. Este perfil de ideias caracteriza-se pela noção, ainda que mínima, do conceito. São as vivências/experiências dos estudantes que motivam e justificam as respostas dadas pelos mesmos. Seguem-se alguns exemplos destas respostas:

Vários locais que pertencem a uma pessoa que fica com um certo poder (não sei). (al. L)

São as zonas conquistadas pelo homem. (al. J)

Na quinta categoria – Ideias aproximadas restritas – enquadra-se o perfil de ideias que apresenta uma noção, incompleta, do conceito. Este perfil revela um conhecimento aproximado à realidade histórica. Apresento os exemplos das respostas dos estudantes que revelaram este perfil de ideias:

Império é um conjunto de lugares (terrenos) ou de coisas que uma pessoa vai conquistando e vai-se tornando dela. (al. K)

Império é uma espécie de hierarquia em que o poder máximo manda nas outras classes sociais. (al. L)

Na sexta categoria – Ideias aproximadas – verificou-se uma ocorrência no levantamento de ideias prévias, não havendo ocorrências no levantamento das ideias finais. Nesta categoria, enquadram-se as respostas que apresentam um perfil de ideias próximo da realidade histórica, revelando alguma noção do conceito de forma mais consistente do que o perfil de ideias

enquadrado na categoria anterior. Apresento a resposta que exemplifica o perfil de ideias enquadrado nesta categoria:

Um império é quando existe um imperador como rei que manda em tudo o seu objetivo é ter mais terras. (al. M)

O número de ocorrências da última categoria – Ideias Históricas – não se verifica na recolha de dados inicial, verificando-se apenas no último momento de recolha de dados. O motivo que justifica o número de ocorrências relaciona-se com a tipologia da questão. Desta forma, os estudantes que optaram pela alínea que correspondia à definição histórica do conceito enquadram-se na categoria – Ideias históricas.

Segue-se a tabela com a categorização das respostas dos estudantes no segundo exercício da ficha de metacognição. O enfoque desta categorização é a correlação da forma de governo com a estrutura da sociedade de cada civilização estudada (grega e romana).

Tabela 5 - Categorização das respostas dos estudantes do segundo exercício da ficha de metacognição

Categoria	Descritores	Nº de ocorrências para a cidade de Atenas	Nº de ocorrências para a cidade de Roma
Associação correta da forma de governo com a estrutura da sociedade.	Quando os estudantes compreenderam o(s) conceito(s) substantivo (s) associando-os corretamente à estrutura da sociedade correspondente.	9	8
Associação incorreta da forma de governo com a estrutura da sociedade.	Quando os estudantes não compreenderam conceito(s) substantivo(s), não conseguindo associá-los corretamente à estrutura da sociedade correspondente.	11	12

Nas tabelas 3 e 4, as categorias “Ideias históricas” correspondem, na tabela 5, à categoria “Associação correta da forma de governo com a estrutura da sociedade”. No entanto, os números de ocorrências das respetivas categorias são contraditórios. O número de ocorrências da categoria “Ideias históricas” da tabela 3 (13 ocorrências) não corresponde ao número de ocorrências da categoria “Associação correta da forma de governo com a estrutura da sociedade” (9 ocorrências). Entre estes dados existe uma diferença de 4 ocorrências. Desta forma, verificam-se 9 ocorrências

na categoria “Ideias históricas”. Uma vez que, este último foi o número de estudantes que responderam ao primeiro exercício com base no conhecimento apreendido nas aulas lecionadas. As 11 ocorrências, verificadas na tabela 5, relativas à categoria “Associação incorreta da forma de governo com a estrutura da sociedade” distribuem-se nas categorias “Ideias vazias” e “Ideias alternativas”, da tabela 3. Desta forma, segue-se a tabela comparativa reformulada da categorização das ideias prévias e das ideias finais dos estudantes relativas ao conceito substantivo de Democracia.

Tabela 6 - Categorização reformulada das ideias prévias e das ideias finais dos estudantes acerca do conceito de Democracia

O que entendes por democracia? / A democracia ateniense é...			
Categorias	Descritores	Ideias prévias	Ideias finais
		Nº de ocorrências	Nº de ocorrências
Ideias vazias	Quando não responde ou diz que não sabe.	6	3
Ideias tautológicas	Ideias que desconstroem o conceito ou usam o radical da palavra. Ideias que não acrescentam qualquer informação ao conceito, recorrendo ao radical da palavra como sinónimo.	1	-
Ideias alternativas	Ideias dos estudantes pouco consistentes, afastadas ou alternativas ao conceito.	8	8
Ideias senso comum	Ideias dos estudantes que revelam alguma noção do conceito adquirido pelas suas vivências/experiências (aprendizagens implícitas).	4	-
Ideias históricas	Ideias dos estudantes que demonstram um conhecimento científico e historicamente contextualizado	-	9
Faltou		1	-
Total		19	20

A reformulação da tabela tendo em consideração a análise realizada as respostas dos estudantes ao segundo exercício da ficha de metacognição, apresentam diferenças no número de ocorrências nas categorias “Ideias vazias”, “Ideias alternativas” e “Ideias históricas”.

Na primeira categoria – Ideias vazias – o número de ocorrências nas ideias finais aumentou. Na tabela 6, o número de ocorrências aumentou para 3 contrariamente à ausência de ocorrências da tabela 3.

Na terceira categoria – Ideias alternativas – o número de ocorrências nas ideias finais, na tabela 6, aumentou comparativamente com o número de ocorrências na mesma categoria da tabela 3. Desta forma, na tabela 3, o número de ocorrências para a categoria “Ideias Vazias”, nas ideias finais era de 7, no entanto, na tabela 6, o número de ocorrências para a mesma categoria e no mesmo momento (ideias finais) era de 8.

Na categoria mais sofisticada – Ideias históricas – verificou-se a diminuição do número de ocorrências nas ideias finais, entre as tabelas 3 e 6. Na tabela 3, registaram-se 13 ocorrências nesta categoria. No entanto, na tabela 6, registaram-se 9 ocorrências nesta categoria.

Segue-se a tabela comparativa reformulada da categorização das ideias prévias e das ideias finais dos estudantes relativas ao conceito substantivo de Império.

Tabela 7 - Categorização reformulada das ideias prévias e das ideias finais dos estudantes acerca do conceito de Império

O que entendes por Império? / Um Império é...			
Categorias	Descritores	Ideias Prévias	Ideias Finais
		Nº de ocorrências	Nº de ocorrências
Ideias vazias	Quando não responde ou diz que não sabe.	3	3
Ideias tautológicas	Ideias que desconstroem o conceito ou usam o radical da palavra. Ideias que não acrescentam qualquer informação ao conceito, recorrendo ao radical da palavra como sinónimo.	1	-
Ideias alternativas	Ideias dos estudantes pouco consistentes, afastadas ou alternativas ao conceito.	6	9
Ideias senso comum	Ideias dos estudantes que revelam alguma noção do conceito adquirido pelas suas vivências/experiências (aprendizagens implícitas).	5	-
Ideias aproximadas restritas	Ideias dos estudantes que já contemplam alguma noção do conceito, ainda que incompleta, revelam conhecimento aproximado à realidade histórica.	3	-
Ideias aproximadas	Ideias dos estudantes que já contemplam alguma noção do conceito de forma mais consistente, revelam conhecimento aproximado à realidade histórica.	1	-
Ideias históricas	Ideias dos estudantes que demonstram um conhecimento científico e historicamente contextualizado	-	8
Faltou		1	-
Total		19	20

A reformulação da tabela comparativa relativa ao conceito substantivo de Império tendo em consideração a correlação do segundo exercício com o primeiro da ficha de metacognição apresentou uma alteração no número de ocorrências. À semelhança do que ocorreu na tabela reformulada anterior, na primeira categoria – Ideias vazias – houve um aumento no número de ocorrências. Se na tabela 4 não se verificou a ocorrência de ideias vazias nas ideias finais, na tabela 7 tivemos 3 ocorrências.

Na terceira categoria – Ideias alternativas – observou-se um aumento do número de ocorrências. Na tabela 4, a categoria supracitada registou 6 ocorrências relativas às ideias finais.

Por sua vez, após a análise das respostas ao segundo exercício da ficha de metacognição, na tabela 7, a categoria supracitada registou 9 ocorrências relativas às ideias finais.

Desta forma, verificou-se uma diminuição no número de ocorrências na última categoria – Ideias históricas. Na tabela 4, observaram-se 14 ocorrências nesta categoria relativas às ideias finais. Na tabela 7, observaram-se 8 ocorrências. Ou seja, 8 estudantes conseguiram responder corretamente ao primeiro e segundo exercício da ficha metacognição, demonstrando um conhecimento sólido acerca do conteúdo abordado durante a IPS.

A reformulação realizada leva-nos a refletir sobre a influência da tipologia das questões nas respostas apresentadas pelos estudantes. Não atribuímos à tipologia das questões a capacidade de condicionar um perfil de ideias, *per se*. No entanto, não podemos negar que as tipologias das questões (escolha múltipla, por exemplo) podem ser limitadoras da escrita, isto é, os estudantes não terem espaço para se exprimirem e, assim, demonstrarem o seu perfil de ideias. Esta condicionante pode ser facilmente resolvida recorrendo à frase “Justifica a tua resposta”. Contudo, durante a IPS os estudantes demonstraram indiferença pela mesma, não respondendo ao que era solicitado. Daí termos desenvolvido o segundo exercício, no qual se trabalhava, implicitamente, os conceitos substantivos supracitados.

As questões analisadas nas linhas seguintes são relativas ao conceito metahistórico de Multiperspetiva. Este assume um papel de destaque ao longo de toda a IPS, assim como, no presente Relatório de Estágio. A tabela que se segue compara o perfil de ideias dos estudantes relativos ao conceito de Multiperspetiva na recolha inicial dos dados e na recolha final dos mesmos.

Tabela 8 - Categorização das ideias prévias e das ideias finais dos estudantes acerca do conceito de Multiperspetiva

Como explicas a existência de tantas perspetivas sobre um só assunto? Justifica. / O que pode estar na origem de diferentes perspetivas acerca de um mesmo assunto?			
Categorias	Descritores	Ideias prévias	Ideias iniciais
		Nº de ocorrências	Nº de ocorrências
Vazia	Quando não responde ou diz que não sabe.	6	3
Incoerente/senso comum	Compreensão restrita e/ou incoerente, na interpretação da informação.	3	3
Opinião	Compreensão restrita, reconhecendo na interpretação a subjetividade na diferença de perspetivas, com base na opinião.	10	9
Perspetiva-Interpretação	Compreensão restrita focada na forma de interpretar a realidade com base na informação das fontes.	-	2
Natureza	Compreensão determinada pelo contexto, época e vivência do autor/sujeito, que condiciona as suas ideias e perspetivas acerca de uma determinada realidade ou circunstância.	-	3
Faltou		1	-
Total		19	20

A comparação entre o número de ocorrências nos diferentes perfis de ideias categorizados, apontam para uma evolução positiva, no período de temporal que compreende a recolha de dados inicial e a recolha de dados final.

Na primeira categoria – Vazia – verificou-se uma diminuição no número de ocorrências entre os dois momentos em análise. No primeiro momento de recolha de dados, observou-se que da totalidade dos estudantes, 6 não responderam ou escreveram que não sabiam. No entanto, no último momento de recolha de dados, verificou-se a diminuição do número de estudantes que não responderam ou que escreveram que não sabiam para 3.

Na segunda categoria – Incoerente/senso comum – o número de ocorrências manteve-se. Não podemos afirmar que estes números correspondam aos mesmos estudantes. As três ocorrências recolhidas no momento final tanto podem corresponder aos 3 estudantes que no momento inicial se enquadravam nesta categoria, como pode corresponder à diferença verificada na primeira categoria. Seguem-se as respostas que exemplificam este perfil de ideias:

Várias casas como as cidades de Atenas e Roma. (al. N)

Como os cidadãos de Atenas eles também vendiam coisas destas para ter dinheiro. (al. O)

O número de ocorrências observadas na terceira categoria – Opinião – diminuíram entre a implementação da ficha de levantamento de ideias prévias e a implementação da ficha de metacognição. No primeiro momento, 10 estudantes demonstraram uma compreensão restrita, ainda que reconhecessem na interpretação que fizeram a subjetividade na diferença de perspectivas, com base na opinião. No segundo momento, observamos 9 ocorrências. Seguem-se as respostas exemplificativas:

As opiniões das pessoas são todas diferentes. (al. P)

As várias opiniões acerca do mesmo assunto. (al. Q)

A quarta categoria – Perspetiva-Interpretação – surge no último momento de recolha de dados. No momento inicial, esta categoria é inexistente. Desta forma, consideramos uma evolução positiva o surgimento deste perfil de ideias no último momento da recolha de dados. O perfil de ideias que se insere nesta categoria categoriza-se pela compreensão restrita focada na forma de interpretar a realidade com base na informação das fontes. Seguem-se as respostas que exemplificam este perfil de ideias:

As fontes e o século. (al. R)

A origem das diferentes perspetivas pode ser a forma como ensinaram a pessoa, a educação e os livros onde consultaram as informações. (al. S)

O perfil de ideias que se enquadra na última categoria – Natureza – caracteriza-se por uma compreensão que tem em consideração o contexto, época e vivência do autor/sujeito e como estes fatores podem influenciar as suas ideias e perspetivas acerca de uma determinada realidade ou circunstância. Este perfil de ideias surge apenas no último momento de recolha de dados, pelo que consideramos uma evolução positiva, isto é, progressiva. Seguem-se os exemplos deste perfil de ideias:

Pode estar na origem das experiências de vida das pessoas, as personalidades e as atitudes. (al. T)

A aprendizagem das pessoas e a sua forma de viver. (al. U)

De uma forma geral, houve uma evolução positiva no perfil de ideias dos estudantes em todos os conceitos, substantivos e metahistóricos. Mesmo que esta evolução seja diminuta, acreditamos que devemos valorizar toda a progressão, com isto não pretendemos referir implicitamente que nos contentamos com os poucos resultados. Acreditamos que estes devem ser motivo de reflexão acerca das estratégias adotadas durante a IPS. Mas é, essencialmente, um grande motivo de reflexão para mim, enquanto futura professora, é um início para encontrar o meu próprio estilo e os meus métodos de trabalho.

2. Análise do Guião de Trabalho da sociedade ateniense

O segundo e o terceiro ponto deste capítulo foca-se na análise do perfil de ideias dos estudantes no período intermédio, ou seja, parte do trabalho desenvolvido que decorreu entre a recolha de dados inicial e a recolha de dados final.

O Guião de Trabalho desenvolvido acerca da sociedade ateniense, com o foco na posição das mulheres e dos escravos, foi implementado no dia 30 de março de 2022 (Anexo 5). Este é constituído por um conjunto de dois exercícios que se subdividem em várias questões. No primeiro conjunto de exercícios, os estudantes têm de ler duas fontes relativas ao papel da mulher e responder a um conjunto de 4 questões. Destas analisaremos as seguintes: 1.3 e 1.4. No segundo conjunto de exercícios, os estudantes têm de ler duas fontes acerca do papel dos escravos e responder a um conjunto de 5 questões. Destas analisaremos as seguintes: 2.1 e 2.4. Neste Guião de Trabalho, os estudantes trabalharam aos pares, no entanto, quatro pares não entregaram as respostas ao Guião de Trabalho. Desta forma, apenas entregaram 6 pares, o que dá um total de 12 estudantes.

Segue-se a tabela com a categorização do perfil de ideias relativas à questão 1.3.

Tabela 9 - Categorização das ideias dos estudantes relativas ao conceito de Multiperspetiva (questão 1.3), o papel da mulher

Em que aspetos as perspetivas dos dois autores convergem?		
Categorias (Baseadas em Barca & Gago, 2000)	Descritores	Nº de ocorrências
Compreensão deficitária	Ideias que se pautam por uma compreensão deficitária da informação presente no texto, procedendo a extrapolações.	3
Compreensão fragmentada	Ideias que se pautam por uma grande dispersão, mostrando falhas na compreensão e na reformulação da mensagem veiculada.	2
Compreensão global	Ideias que revelam um entendimento global da mensagem mostrando uma tentativa de reformular a informação e produzir generalizações.	1
Faltou		8
Total		12

Na primeira categoria – Compreensão deficitária – insere-se o perfil de ideias com uma compreensão deficitária da informação presente no texto, procedendo a extrapolações nas interpretações que fazem das informações presentes nas fontes. Seguem-se as respostas exemplificativas deste perfil de ideias:

É que os dois falam sobre ser humano. (al. V)

Os dois autores convergem na perspetiva de os dois acharem que o homem e a mulher precisam um do outro para a reprodução. (al. W)

Na segunda categoria – Compreensão fragmentada – enquadra-se o perfil de ideias que se caracteriza por uma grande dispersão, demonstrando falhas na compreensão e na reformulação da mensagem veiculada. Desta forma, seguem-se os exemplos que correspondem a este perfil de ideias:

Quando falam de igualdade. (al. X)

Convergem que a mulher tem que ter os mesmos direitos que os homens. (al. Y)

Observamos apenas uma ocorrência na categoria mais sofisticada – Compreensão global – que se caracteriza por um entendimento global da mensagem, mostrando uma tentativa de

reformular a informação e produzir generalizações. Apenas um par de estudantes apresentou este perfil de ideias. Segue-se a resposta dos dois estudantes:

Os dois falam da posição da mulher. (al. Z)

A tabela que segue analisa os perfis de ideias dos estudantes para a questão 1.4 do Guião de Trabalho em análise (Anexo 5). Esta é semelhante à anterior diferenciando-se no foco, se a pergunta anterior se foca nas convergências, esta foca-se nas divergências das perspetivas dos autores.

Tabela 10 - Categorização das ideias dos estudantes relativas ao conceito de Multiperspetiva (questão 1.4), o papel da mulher

Em que aspetos as perspetivas dos dois autores divergem?		
Categorias (Baseadas em Barca & Gago, 2000)	Descritores	Nº de ocorrências
Compreensão deficitária	Ideias que se pautam por uma compreensão deficitária da informação presente no texto.	3
Compreensão contextualizada temporalmente	Ideias que se pautam por uma compreensão contextualizada (tempos diferentes).	1
Compreensão global	Ideias que revelam um entendimento global da mensagem mostrando uma tentativa de reformular a informação, reconhecendo diferentes perspetivas nos autores sobre a condição da mulher.	2
Faltou		8
Total		12

Na primeira categoria – Compreensão deficitária – observaram-se 3 ocorrências. O mesmo número de ocorrências da tabela 9, na mesma categoria. Este perfil de ideias pauta-se por uma compreensão deficitária da informação presente no texto. Seguem-se as respostas exemplificativas deste perfil de ideias:

A natureza. (al. A1)

Os dois autores divergem, em ser humano. (al. B1)

A segunda categoria – Compreensão contextualizada temporalmente – surge pela primeira vez nesta questão. Nesta enquadra-se o perfil de ideias que se caracteriza por uma compreensão temporalmente contextualizada. Verificou-se 1 ocorrência nesta categoria. Segue-se a resposta que se enquadra neste perfil de ideias:

Falam em tempos diferentes. (al. C1)

Na última categoria – Compreensão global – observaram-se 2 ocorrências. O perfil de ideias enquadrado nesta categoria caracteriza-se por uma compreensão global da mensagem, demonstrando uma tentativa de reformular a informação, reconhecendo as diferentes perspetivas dos autores sobre a condição da mulher. Seguem-se as respostas enquadradas neste perfil de ideias:

Os dois autores divergem, porque o autor da fonte 1 acha que as mulheres devem obedecer ao homem, porque segundo ele, o homem é mais forte e mais inteligente, e o autor da fonte 2 acha que a mulher e o homem devem ter direitos iguais. (al. D1)

É que na fonte 1 o autor tem a perspetiva que o homem é mais inteligente naturalmente e na fonte 2 a perspetiva do autor é que tanto um como outro podem ter aptidão para realizar certas tarefas. (al. E1)

As questões analisadas nas tabelas anteriores pertencem ao primeiro conjunto de exercícios do Guião de Trabalho (Anexo 5), sendo que estes tinham como foco o papel da mulher na sociedade ateniense. As questões analisadas nas tabelas que se seguem pertencem ao segundo conjunto de exercícios do Guião de Trabalho, estas têm como foco principal o papel dos escravos na sociedade ateniense. Na tabela que se segue estão categorizados os perfis de ideias relativos à questão 2.1.

Tabela 11 - Categorização das ideias dos estudantes relativas ao conceito de Multiperspetiva (questão 2.1), o papel dos escravos

Na tua opinião, os autores da fonte 3 e 4 têm a mesma perspetiva quanta à natureza e condição do escravo? Justifica com transcrições das fontes.		
Categorias (Baseadas em Barca & Gago, 2000)	Descritores	Nº de ocorrências
Compreensão deficitária	Ideias que se pautam por uma compreensão deficitária da informação presente no texto, não conseguindo justificar as suas posições.	2
Compreensão fragmentada	Ideias que se pautam por uma grande dispersão, mostrando falhas na compreensão e na reformulação da mensagem veiculada.	2
Compreensão global	Ideias que revelam um entendimento global da mensagem mostrando uma tentativa de reformular a informação ou de transcrições do texto que comprovem a diferença de perspetivas, reconhecendo diferentes perspetivas nos autores sobre a condição dos escravos.	2
Faltou		8
Total		12

Os estudantes quando questionados acerca das perspetivas dos autores quanto à natureza e condição dos escravos demonstraram três tipologias de perfil de ideias, que se enquadram nas seguintes categorias: compreensão deficitária, compreensão fragmentada e compreensão global.

Na primeira categoria – Compreensão deficitária – enquadra-se o perfil de ideias que se caracteriza por uma compreensão deficitária da informação presente no texto, não conseguem justificar as suas posições. Observaram-se 2 ocorrências nesta categoria, seguem-se as respostas que enquadram nesta categoria:

Sim. Na minha opinião os autores têm a mesma perspetiva. (al. F1)

Na minha opinião os dois autores têm a mesma opinião sobre os escravos e também sobre a natureza. (al. G1)

Na segunda categoria – Compreensão fragmentada – verificaram-se 2 ocorrências. Nesta categoria enquadra-se o perfil de ideias que se caracteriza por uma grande dispersão, revelando falhas na compreensão e reformulação da mensagem veiculada. As respostas que se enquadram nestas categorias são as seguintes:

Não, porque um fala de como os escravos são tratados e critica as pessoas atenienses.
(al. H1)

Não, porque na fonte 3 não se fala na Natureza enquanto na fonte 4 se fala da Natureza como aqui "... por natureza, à escravidão." (al. I1)

Na última categoria – Compreensão global – verificaram-se duas ocorrências do perfil de ideias enquadrado nesta categoria, a mais sofisticada da categorização elaborada. Este caracteriza-se pela compreensão global da mensagem, existe uma tentativa de reformular a informação presente na fonte ou de transcrever a informação do texto que comprove a diferença de perspetivas identificada pelo estudante. Seguem-se as respostas dos estudantes que enquadraram neste perfil de ideias:

Não porque na fonte 1 o autor afirma "Por acaso já consideraste quem merece mais esses golpes, se tu ou o teu criado." E na fonte 2 o autor afirma que "Tais indivíduos são destinados, por natureza, à escravidão; porque, para eles, nada é mais fácil do que obedecer." (al. J1)

Na minha opinião os autores não têm a mesma perspetiva quanto à natureza e condição do escravo, porque enquanto o autor da fonte 3 mostra uma conversa entre dois cidadãos atenienses, onde um deles tinha acabado de castigar o seu escravo com violência, e o outro defendia e era contra a violência sofrida pelo escravo, na fonte 4 o autor diz que os escravos são indivíduos inferiores, que o trabalho com a força física era o melhor que deles se obtém, e que para eles nada é mais fácil que obedecer. (al. K1)

O perfil de ideias dos estudantes que se enquadram nesta categoria demonstra que os respetivos estudantes conseguem distinguir a diferença entre ter uma posição contra a violência e ter uma posição contra a escravatura. Os estudantes compreenderam que o facto de um dos autores apresentar uma perspetiva contrária à violência exercida contra os escravos, não significa que este tenha uma perspetiva contrária à escravatura. A tabela que se segue categoriza os perfis de ideias relativos à questão 2.4 do Guião de Trabalho da sociedade ateniense (Anexo 5).

Tabela 12 - Categorização das ideias dos estudantes relativas ao conceito de Multiperspetiva (questão 2.4), o papel dos escravos

Na tua opinião, por que razão o autor da fonte 3 tem uma visão/perspetiva diferente sobre a condição do escravo?		
Categorias	Descritores	Nº de ocorrências
Estereotipada	Compreensão restrita da informação presente nas fontes, baseada em estereótipos.	2
Humanizada	Compreensão restrita da informação presente na fonte, o estudante transfere emoções/sentimentos para a posição do autor (neste caso contra a escravatura e a sua condição, bem como ao tratamento violento a que estavam sujeitos).	4
Faltou		8
Total		12

Os estudantes quando questionados acerca do possível motivo da diferença de perspetivas apresentaram dois perfis de ideias, inseridos nas seguintes categorias: estereotipada e humanizada.

Na primeira categoria – Estereotipada – observaram-se 2 ocorrências, isto é, dois pares de estudantes. Nesta categoria, insere-se o perfil de ideias que se caracteriza por uma compreensão restrita da informação presente nas fontes, baseada em estereótipos. Seguem-se os exemplos das respostas que integram esta categoria:

Ele acha que alguns escravos podem ser ladrões, ambiciosos, estúpidos e glutões. (al.

L1)

É porque um fala sobre ladrão e outro fala sobre a natureza. (al. M1)

Na segunda e última categoria – Humanizada – observaram-se 4 ocorrências, sendo a categoria na qual se enquadraram o maior número de respostas. O perfil de ideias enquadrado nesta categoria caracteriza-se pela compreensão restrita da informação presente na fonte, o estudante adota uma posição humanizada relativamente ao que está retratado na fonte. Seguem-se os exemplos das respostas que se enquadram neste perfil de ideias:

Porque sente pena da condição dos escravos. (al. N1)

Na minha opinião o autor da fonte 3 tem uma perspetiva diferente sobre a condição do escravo, pois ele é contra o uso de violência contra eles. (al. O1)

Abordamos com maior detalhe no capítulo dedicado à conclusão as considerações finais acerca dos resultados em cada um dos momentos analisados.

3. Análise do Guião de Trabalho da sociedade romana

O Guião de Trabalho desenvolvido acerca da sociedade romana, à semelhança do Guião de Trabalho acerca da sociedade ateniense, teve como principal enfoque os papéis da mulher e dos escravos (Anexo 6). Este foi implementado no dia 4 de abril de 2022, sendo composto por dois grupos de exercícios. O primeiro grupo de exercícios é composto por duas fontes e cinco questões acerca do papel da mulher na sociedade romana. O segundo grupo de exercícios é composto por duas fontes e quatro questões acerca do papel dos escravos na sociedade romana. Analisaremos com maior detalhe as seguintes questões: 1.4; 2.2 e 2.3. O Guião de Trabalho em questão foi realizado aos pares.

Segue-se a tabela com a categorização dos perfis de ideias dos estudantes relativos à questão 1.4, do Grupo de Trabalho da sociedade romana.

Tabela 13 -Categorização das ideias dos estudantes relativas ao conceito de Multiperspetiva (questão 1.4), o papel das mulheres

O que poderá estar na origem das diferenças de perspetiva dos dois autores?		
Categorias (Baseadas em Gago, 2012)	Descritores	Nº de ocorrências
Vazia	Quando não responde ou diz que não sabe.	2
Incoerente/senso comum	Compreensão restrita e/ou incoerente, na interpretação da informação.	1
Presentismo	Compreensão da mensagem à luz do presente. Expressam ideias que denotam os valores do tempo presente, utilizando conceitos atuais.	2
Natureza	Compreensão determinada pelo contexto e vivência do autor/sujeito, que condiciona as suas ideias e perspetivas acerca de uma determinada realidade ou circunstância.	3
Faltou		5
Total		15

Na primeira categoria – Vazia – dois pares de estudantes não responderam ou escreveram que não sabiam.

Na segunda categoria – Incoerente/senso comum – verificou-se 1 ocorrência. Nesta categoria enquadra-se o perfil de ideias que se caracterizam pela compreensão restrita ou incoerente na interpretação da informação presente nas fontes. Segue-se a resposta integrada nesta categoria:

É que um diz que a mulher era veneno e o outro era que a mulher tinha a mesma quantidade dos homens. (al. P1)

Na terceira categoria – Presentismo – insere-se o perfil de ideias que se caracteriza pela compreensão da mensagem das fontes à luz do tempo presente. Ou seja, expressam ideias que transmitem ideias e valores do tempo presente. Observaram-se 2 ocorrências, exemplificadas com as seguintes respostas:

Ser machista e outro tem noção que as mulheres são capazes. (al. Q1)

Um ser machista e o outro ter noção que as mulheres são capazes. (al. R1)

Na quarta categoria – Natureza – enquadra-se o perfil de ideias que se caracteriza pela compreensão determinada pelo contexto e vivência do autor/sujeito, sendo que este condiciona as ideias e perspectivas do autor/sujeito acerca de uma determinada realidade ou circunstância. Observaram-se 3 ocorrências e seguem-se os exemplos deste perfil de ideias:

O que poderá estar na origem das diferentes perspectivas dos dois autores era as diferentes culturas. (al. S1)

Os séculos onde viveram. (al. T1)

Analisados os perfis de ideias relativos à questão 1.4, segue-se a tabela com a categorização dos perfis de ideias dos estudantes apresentados nas respostas à questão 2.2.

Tabela 14 - Categorização das ideias dos estudantes relativas ao conceito de Multiperspetiva (questão 2.2), o papel dos escravos

Consideras que o autor da fonte 3 e o autor da fonte 4 têm a mesma posição relativamente à escravatura? Porquê?		
Categorias (Baseadas em Barca & Gago, 2000)	Descritores	Nº de Ocorrências
Compreensão deficitária	Ideias que se pautam por uma compreensão deficitária da informação presente no texto, não conseguindo justificar as suas posições.	2
Compreensão fragmentada	Ideias que se pautam por uma grande dispersão, mostrando falhas na compreensão e na reformulação da mensagem veiculada.	4
Compreensão global	Ideias que revelam um entendimento global da mensagem mostrando uma tentativa de reformular a informação ou de transcrições do texto que comprovem a semelhança de perspetivas, reconhecendo as similitudes entre as perspetivas nos autores sobre a condição dos escravos.	1
Faltou		5
Total		15

As respostas dos estudantes à questão 2.2 apresentou três perfis de ideias enquadrados nas seguintes categorias: compreensão deficitária, compreensão fragmentada e compreensão global.

Na primeira categoria – Compreensão deficitária – observaram-se 2 ocorrências. Nesta categoria enquadra-se o perfil de ideias que se caracteriza por uma compreensão deficitária da informação presente nas fontes, não conseguindo justificar as suas posições. Seguem-se as respostas que exemplificam este perfil de ideias:

Não. (al. U1)

Não, porque a fonte 3 está contra. (al. V1)

A segunda categoria – Compreensão fragmentada – foi a categoria onde se observou um maior número de ocorrências (4 ocorrências). Nesta enquadram-se as respostas que apresentam um perfil de ideias que se caracteriza por uma grande dispersão na compreensão, mostrando falhas na reformulação da mensagem veiculada. As respostas que exemplificam este perfil de ideias são as seguintes:

Sim dizem que são tratados mal. (al. W1)

Sim, porque eles falam que os escravos são torturados sem motivo nenhum. (al. X1)

Na categoria mais sofisticada – Compreensão global – verificou-se 1 ocorrência. As respostas que se enquadram nesta categoria enquadram-se no perfil de ideias que se caracteriza por ideias que apresentam uma compreensão global da mensagem demonstrando uma tentativa de reformulação da mensagem e de transcrição de excertos que comprovem as similitudes das perspetivas encontradas pelo estudante. Segue-se a resposta exemplificativa:

Sim, porque os dois estão a defender os direitos dos escravos. (al. Y1)

Na última tabela é possível observar as categorizações dos perfis de ideias expostos nas respostas dos estudantes à questão 2.3.

Tabela 15 - Categorização das ideias dos estudantes relativas ao conceito de Multiperspetiva (questão 2.3), o papel dos escravos

Em que aspetos as perspetivas dos dois autores diferem?		
Categorias (Baseadas em Barca & Gago, 2000)	Descritores	Nº de ocorrências
Vazia	Quando não responde ou diz que não sabe.	6
Compreensão deficitária	Ideias que se pautam por uma compreensão deficitária da informação presente no texto, não conseguindo justificar as suas posições.	1
Compreensão global	Ideias que revelam um entendimento global da mensagem mostrando uma tentativa de reformular a informação ou de transcrições do texto que comprovem a semelhança de perspetivas, reconhecendo as similitudes entre as perspetivas nos autores sobre a condição dos escravos.	1
Faltou		5
Total		15

A categoria com maior número de ocorrências (6 ocorrências) foi a categoria “Vazia”. Desta forma, três pares de estudantes não responderam ou escreveram que não sabiam responder à questão.

A segunda categoria – Compreensão deficitária – teve 1 ocorrência. As respostas que se enquadram nesta categoria apresentam um perfil de ideias que se caracteriza pela compreensão deficitária, sendo que não conseguem justificar as suas posições. A resposta exemplificativa deste perfil de ideias é a seguinte:

Da maneira de como eles são tratados. (al. Z1)

Na categoria mais sofisticada – Compreensão global – observou-se 1 ocorrência. O perfil de ideias enquadrado nesta categoria apresenta uma compreensão global do conteúdo das fontes, conseguindo reformular a informação das fontes e podendo transcrever excertos que justifiquem as suas posições. A resposta que o exemplifica é a seguinte:

O da fonte 3 conta o que acontecia e o da fonte 4 fala da posição dos escravos. (al. A2)

Após uma análise pormenorizada dos dados recolhidos neste capítulo, elaborámos nas considerações finais uma reflexão a acerca da possível progressão dos estudantes. Seguem-se as considerações finais.

Considerações finais

Neste ponto do Relatório de Estágio refletimos a progressão, ou não, dos estudantes a partir da análise de dados analisada.

A análise de dados permite-nos responder às questões de investigação do presente Relatório de Estágio. As respostas dos estudantes às questões 1.a); 1.b) e 2.3, permitem responder à seguinte questão de investigação: Quais as ideias prévias dos estudantes sobre os conceitos substantivos e do conceito de segunda ordem?

De acordo com os dados analisados, os estudantes, relativamente ao conceito substantivo de Democracia, apresentaram, na sua maioria, perfis de ideias vazias ou alternativas (6 e 8 ocorrências, respetivamente). Os restantes perfis de ideias enquadraram-se nas categorias: tautológicas e senso comum (1 e 4 ocorrências respetivamente). Relativamente ao conceito

substantivo de Império, a maioria dos estudantes, de acordo com os dados analisados, apresentaram perfis de ideias alternativas ou de senso comum (6 e 5 ocorrências, respetivamente). Os restantes perfis de ideias enquadram-se nas categorias: vazias, tautológicas, aproximadas restritas e aproximadas (3, 1, 3 1 ocorrências, respetivamente). Os dados analisados para o conceito metahistórico de Multiperspetiva demonstram que os estudantes apresentam, na sua maioria, perfis de ideias vazias e de opinião (6 e 10 ocorrências, respetivamente). As restantes ocorrências distribuem-se nos perfis de ideias incoerentes/senso comum e natureza (3 ocorrências para cada perfil de ideias).

De uma forma geral, o conceito substantivo de Democracia foi aquele em que os estudantes apresentaram perfis de ideias mais distantes do perfil de ideias mais sofisticado. Por sua vez, no conceito substantivo de Império, os estudantes apresentaram perfis de ideias mais aproximadas do perfil de ideias mais sofisticado (Ideias históricas). Foi no conceito substantivo de Império que se verificou uma maior heterogeneidade de perfis de ideias, variando entre o perfil de ideias vazia até ao perfil de ideias aproximadas. A reflexão acerca dos resultados obtidos levanta a questão: Porque é que o conceito de Império foi aquele que apresentou uma maior heterogeneidade de categorização relativamente ao conceito de Democracia? As possíveis respostas apresentadas surgem da reflexão feita, no entanto, não encerram a questão. Surgem-nos, essencialmente, duas principais possibilidades: o conhecimento prévio dos estudantes e a cultura de massas. Quando nos referimos ao conhecimento prévio dos estudantes pretendemos enfatizar o conteúdo histórico abordado na disciplina de História e Geografia de Portugal (HGP) nos 5º e 6º anos de escolaridade. Nesta, os estudantes têm um primeiro contacto com a Civilização Romana “Os romanos na Península Ibérica” (DGE-AE, 2018, p. 7), no 5º ano de escolaridade. No entanto, o mesmo documento curricular não faz qualquer menção à Civilização Grega. Quando nos referimos à cultura de massas referimo-nos à produção cinematográfica. Uma breve pesquisa pela internet e pelas plataformas de filmes e séries, podemos constatar que a indústria cinematográfica produz mais filmes/séries tendo como temática/cenário a Roma Antiga do que Atenas no período clássico.

As respostas dos estudantes às questões 1.3; 1.4; 2.1 e 2.4 do terceiro Guião de Trabalho e às questões 1.4; 2.2 e 2.3 do quarto Guião de Trabalho permitem responder à seguinte questão de investigação: Como é que os estudantes dialogam sobre os diferentes papéis e respetiva hierarquia da estrutura social, nas civilizações grega e romana numa visão multiperspetivada?

De acordo com os dados analisados, os estudantes, na questão 1.3 do terceiro Guião de Trabalho (Anexo 5) “Em que aspetos as perspetivas dos dois autores convergem?”, apresentaram perfis de ideias que variam entre a compreensão deficitária (3 ocorrências) e a compreensão global (1 ocorrência). As restantes ocorrências enquadram-se na categoria compreensão fragmentada (2 ocorrências). A análise dos dados da questão 1.4 do mesmo Guião de Trabalho “Em que aspetos as perspetivas dos dois autores divergem?”, demonstrou que os estudantes apresentaram perfis de ideias que variam entre a compreensão deficitária (3 ocorrências) e a compreensão global (2 ocorrências). Surge um novo perfil de ideias nesta questão que se enquadra na compreensão contextualizada temporalmente (1 ocorrência). As duas questões analisadas referem-se ao papel da mulher na sociedade ateniense. Na primeira questão, os estudantes tinham de referir em que aspetos os autores convergiam. Na segunda questão, os estudantes tinham de referir em que aspetos os autores divergiam. Denota-se que estes têm mais facilidade em referir as divergências ao invés das convergências. Os perfis de ideias apresentados demonstram um maior número de ocorrências enquadrados na categoria compreensão global e numa nova categoria (compreensão contextualizada temporalmente) na segunda questão (referência às divergências) comparativamente com a primeira (referência às convergências). Ao refletirmos acerca dos resultados questionamo-nos sobre que estes nos poderiam dizer acerca da sociedade que estamos a construir. Poderão os estudantes portugueses estar mais preparados para identificar as diferenças do que as semelhanças? Se transferirmos este caso para outras realidades, que consequências pode ter na sociedade?

De acordo com os dados analisados, os estudantes, na questão 2.1 do terceiro Guião de Trabalho (Anexo 5) “Na tua opinião, os autores da fonte 3 e 4 têm a mesma perspetiva quanta à natureza e condição do escravo? Justifica com transcrições das fontes.”, apresentaram perfis de ideias que variam entre a compreensão deficitária, compreensão fragmentada e compreensão global. O número de ocorrências (2) foi o mesmo para todas as categorias dos perfis de ideias. De acordo com os dados analisados, os estudantes, na questão 2.4 “Na tua opinião, por que razão o autor da fonte 3 tem uma visão/perspetiva diferente sobre a condição do escravo?” do mesmo Guião de Trabalho, apresentaram perfis de ideias que se enquadram nas seguintes categorias: estereotipada e humanizada (2 e 4 ocorrências, respetivamente). À semelhança do que ocorreu no primeiro par de questões, no segundo par de questões, referentes ao papel do escravo na sociedade ateniense, os estudantes apresentaram uma maior facilidade em referir ou justificar as posições divergentes ao invés das posições convergentes. Os mesmo denota-se pela diferença de

perfis de ideias apresentados. Os resultados obtidos, até então, estão em consonância com a afirmação de Gago (2007) “a possibilidade de alunos dos anos iniciais do (...) 3º ciclos de escolaridade, quando confrontados com narrativas veiculando informação diferenciada, conseguem lidar com esta” (p. 85). Os perfis de ideias dos estudantes analisados denotam que parte destes, apesar do ano de escolaridade que frequentam, conseguem lidar com a multiplicidade de perspectivas contraditórias, reformulando-as. Contrariando a ideia de que estes não, devido a múltiplos fatores (a idade, por exemplo) não seriam capazes de o fazer.

Relativamente ao papel da mulher na sociedade romana analisamos a questão 1.4. “O que poderá estar na origem das diferenças de perspectiva dos dois autores?” (Anexo 6). Nesta, os estudantes apresentaram perfis de ideias que variam entre: vazias (2 ocorrências); incoerente/senso comum (1 ocorrência); presentismo (2 ocorrências) e natureza (3 ocorrências). Nesta questão, à semelhança da questão 2.4 do terceiro do Guião de Trabalho, os estudantes tinham de justificar as posições divergentes dos autores. Comparando os perfis de ideias entre a questão 2.4 do terceiro Guião de Trabalho e a questão 1.4 do quarto Guião de Trabalho verifica-se uma evolução progressiva dos perfis de ideias entre um e outro momento.

Relativamente ao papel dos escravos na sociedade romana analisamos as questões 2.2 “Consideras que o autor da fonte 3 e o autor da fonte 4 têm a mesma posição relativamente à escravatura? Porquê?” e 2.3 “Em que aspetos as perspectivas dos dois autores diferem?” no quarto Guião de Trabalho (Anexo 6). Na primeira questão, os estudantes apresentaram perfis de ideias que variam entre a compreensão deficitária (2 ocorrências), compreensão fragmentada (4 ocorrências) e compreensão global (1 ocorrência). Comparando a questão 2.2 com as questões anteriores relacionadas com a convergência de perspectivas dos autores verifica-se uma evolução progressiva, ainda que pequena. Na segunda questão, os estudantes apresentaram perfis de ideias que variam entre vazias (6 ocorrências), compreensão deficitária (1 ocorrência) e compreensão global (1 ocorrência). Atendendo aos resultados apresentados podemos aferir que as características dos textos influenciam as interpretações e, conseqüentemente, as respostas dos estudantes. Caso os textos sejam opostos, os estudantes têm mais facilidade em encontrar as diferenças e muita dificuldade em encontrar similitudes.

A última questão de investigação “Qual foi a evolução do pensamento histórico dos estudantes ao nível da compreensão multiperspetivada?” pode ser respondida com as questões 1.1; 1.2; 2 e 3.2 da ficha de metacognição. Ainda que a questão se foque no conceito metahistórico de Multiperspetiva, as três primeiras questões referem-se aos conceitos substantivos de Democracia

e Império. Para fazer uma análise comparativa dos dados iniciais com os dados finais utilizaremos os dados das tabelas reformuladas, tendo em consideração o que foi descrito no terceiro capítulo.

De acordo com a análise dos dados, os estudantes, relativamente aos conceitos substantivos supracitados, apresentaram perfis de ideias que variam entre ideias vazias (3 ocorrências para o conceito de Democracia e 3 ocorrências para o conceito de Império), ideias alternativas (8 ocorrências para o conceito substantivo de Democracia e 9 ocorrências para o conceito substantivo de Império) e ideias históricas (9 ocorrências para o conceito de Democracia e 8 ocorrências para o conceito de Império). Comparando as ideias iniciais com as ideias finais verificamos uma evolução progressiva dos perfis de ideias, tendo em consideração que surgiram, entre um e outro momento, perfis de ideias mais sofisticados.

De acordo com as análises dos dados, os estudantes, relativamente ao conceito de Multiperspetiva, apresentaram perfis de ideias que variam de vazias (3 ocorrências), incoerente/senso comum (3 ocorrências), opinião (9 ocorrências), perspetiva-interpretação (2 ocorrências) e natureza (3 ocorrências). A comparação entre as ideias iniciais e as ideias finais denotam uma evolução progressiva, o que se comprova com o surgimento de perfis de ideias mais sofisticados. Em suma, os estudantes apresentam graus de sofisticação de ideias menos elaborados quando confrontados com perspetivas convergentes e apresentam graus de sofisticação de ideias mais elaborados quando confrontados com perspetivas divergentes; a ideia de que estudantes do 7º ano de escolaridade são incapazes de lidar quer com a multiplicidade de perspetivas contraditórias quer com a multiplicidade de perspetivas convergentes não se verificou. Este resultado é comprovado com outros estudos realizados, nomeadamente por Gago (2007) e Barca (2001). Como afirma Barca (2001), “se se trabalhar com mais do que uma perspetiva. (...) Será uma forma de desenvolver as suas competências [dos alunos] de seleção e organização da informação, tão necessárias num mundo de informação plural e contraditória” (p. 39).

Ainda que as evoluções consideradas progressivas possam não ter ocorrido num número considerado impactante, valorizamos cada progresso feito pelos estudantes. Toda e qualquer evolução progressiva faz a diferença. Se mais tempo houvesse continuaríamos o trabalho com fontes multiperspetivadas, aprofundando a ideia de similitude, mais do que a ideia de diferença.

Os anos que vivi na Universidade do Minho foram intensos, atribulados e acompanhados das dores do crescimento emocional (tão necessário para a diferença que quero fazer na vida dos estudantes que cruzarem a minha vida). O Estágio Profissional fechou este ciclo, ainda enquanto parte integrante desse processo. As dúvidas e as certezas caminharam lado a lado no Estágio

Profissional. As certezas, algumas confirmaram-se e mantiveram-se e outras tornaram-se dúvida. A primeira certeza que se confirmou e manteve foi que o caminho que escolhi é aquele que me faz sentir realizada e feliz, independentemente dos obstáculos que surgiram e que surgirão. As restantes certezas que se mantiveram e confirmaram prendem-se com a mensagem, o exemplo e a postura que quero adotar na sala de aula e na comunidade educativa. Estas podem resumir-se nos seguintes pontos:

1. Toda a minha ação enviará uma mensagem, mesmo que implícita e inconsciente. Desta forma, estou ciente da enorme responsabilidade social que assumirei.
2. O exemplo é sustentado pelas palavras e ações (em conjunto) ou pelas ações. Tentarei ao máximo agir de acordo com as minhas palavras e valores, pois acredito que este é o melhor caminho da educação.
3. Sou um ser humano e como tal tenho vulnerabilidades e nem sempre agirei da forma mais correta, por mais que tente que isso não ocorra. Mas essa é uma oportunidade de dar o exemplo, demonstrando que todos cometemos erros e assumindo-os, acompanhados de um pedido de desculpa ao estudante visado.
4. A comunicação transparente e honesta é o segredo de uma boa relação pedagógica, neste caso por comunicação entende-se ouvir e ser ouvido, dando a primazia ao primeiro.

O início do meu percurso no Estágio Profissional foi acompanhado de uma certeza que se dissipou, a de que conseguiria envolver todos os estudantes nas aulas que planeei. O mesmo não se verificou. Eram integrantes da turma estudantes com Perturbação do Espectro do Autismo e eu não fui capaz e não tive a competência para adequar os exercícios por mim elaborados a estes. No entanto, para colmatar esta lacuna inscrevi-me e frequento, atualmente, o Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição do Instituto Politécnico do Porto, para que todos os estudantes se sintam, sem exceção, incluídos nas minhas aulas.

A minha prestação nas primeiras aulas esteve longe de estar razoável. Não conseguia projetar a minha voz e sentia-me pouco confortável em circular pela sala. No entanto, as críticas construtivas e o apoio da professora Glória foram essenciais para ultrapassar as minhas limitações. Se por um lado sabia que a professora estava lá para o que eu precisasse, por outro, deu-me a força que precisava para me desprender e soltar de forma autónoma na sala de aula.

As dúvidas são muitas e, na sua maioria, existenciais quanto ao meu valor e ao contributo que eu posso dar na sala de aula, mas ver-me-ão sempre a lutar e a dar o melhor de mim. Apesar da

dúvida. Ainda que tenha oferecido resistência à Educação Histórica, esta provou-se essencial e urgente no contexto do tempo presente.

Em suma, aguardo ansiosamente pelo “chão da escola”. É aí que quero estar.

Limitações

Durante a frequência no Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, identifiquei duas limitações. A primeira refere-se às metodologias apresentadas, senti necessidade de conhecer mais metodologias (alternativas) e os pressupostos teóricos destas e de que forma estas poderiam ser úteis na aula de História. A segunda limitação refere-se à Educação Histórica e às opções metodológicas que esta apresenta relativamente à inclusão de estudantes que apresentam um desenvolvimento humano atípico.

Relativamente ao Estágio Profissional, as limitações encontradas relacionam-se com o cumprimento dos planos de aula, na íntegra. Os estudantes não estavam habituados aos materiais e tarefas elaborados, demonstrando alguma dificuldade na realização atempada das tarefas propostas.

Recomendações

À Sandra do futuro recomendo que nas suas aulas siga o coração, a razão e a ciência. Pois o equilíbrio entre estes é essencial para tentar atender às necessidades dos estudantes e ao seu desenvolvimento humano e intelectual. Mas, também, acredito que a sabedoria assenta nestes três princípios e ambiciono, um dia, alcançá-la.

Acredito que será um dia possível surgir uma linha de investigação na área da Educação Histórica que abranja os possíveis princípios metodológicos para a inclusão de estudantes que apresentem um desenvolvimento humano atípico nas aulas de História.

Referências Bibliográficas

- Ashby, R. (2006). Developing a concept of historical evidence: students ideas about testing singular factual claims. *Educar em Revista* 22, 151-170.
- Barca, I. & Gago, M. (2000). *De Pequenino se Aprende a Pensar – Formar Opinião na Aula de História e Geografia de Portugal*. Lisboa: A.P.H.
- Barca, I. (2001). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras*, 2, 13-21.
- Barca, I. (2001). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. Em I. Barca (Org.), *Perspetivas em Educação Histórica: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 29-45). Lusografe.
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. Em I. Barca (Org.), *Para uma Educação Histórica de Qualidade: Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 131-144). Centro de Investigação em Educação (CIEd)/Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Barca, I. (2021). Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História. Em L.A.M. Alves & M. Gago (Coords.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica: um primeiro olhar* (pp. 59-69). CITCEM.
- Bonnard, A. (2018). *A Civilização Grega*. Edições 70.
- Bordet, M. (1995). *Síntese de História Romana*. Edições ASA.
- Brandão, J. L. (2015). Da Monarquia à República. Em F. Oliveira & J. L. Brandão (Coords.), *História da Roma Antiga volume 1: das origens à morte de César* (pp. 53-68). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Boxtel, C. V.; Drie, J. V. & Kropman M. (2021). Multiperspectivity in lesson designs of history teachers: The role of school book texts in the design of multiperspective history lessons. *Historical Encounters* 8 (1), 46-69.
- Chapman, A. (2011). Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. Em L. Perikleous & D. Shemilt (Eds.), *The Future of the Past: Why History Education Matters*. KAILAS Printers.

Centeno, R. M. (2014). A sociedade Romana. Em R. M. S. Centeno (Coord.), *Civilizações Clássicas II – Roma* (pp. 68-94). Universidade Aberta.

Cescon, E. (2016). Cognição situada e aprendizagem em contextos escolares. *Itinerário Educativo*, 68, 37-50.

Costa, S. & Gago, M. (2021). Passados difíceis: do desafio de ideias prévias à sua resignificação. *Revista de Educação Histórica – REDUH*, 23, 66-76.
<https://lapeduh.files.wordpress.com/2022/08/reduh-23.pdf>

DGE. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção Geral da Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

DGSE, A.E. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 5º ano, 2º Ciclo do Ensino Básico, História e Geografia de Portugal*. Direção Geral da Educação.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_historia_e_geografia_de_portugal.pdf

DGSE, A.E. (2018). *Aprendizagens Essenciais – 7º ano, 3º Ciclo do Ensino Básico, História*. Direção Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_7a_ff.pdf

Eyler, S. (2014). *História Antiga Grécia e Roma: a formação do Ocidente*. Editora Vozes.

Fabião, C. (2014). A economia Romana. Em R. M. S. Centeno (Coord.), *Civilizações Clássicas II – Roma* (pp. 29-68). Universidade Aberta.

Finley, M. I. (1989). *Economia e Sociedade na Grécia Antiga*. Martins Fontes.

Gago, M. (2006). Olhar de alunos acerca da variância da narrativa histórica. Em I. Barca & M. Gago (Orgs.), *Questões de Epistemologia e Investigação em Ensino da História: Actas das III Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 55-75). Minhografe.

Gago, M. (2007). Um olhar acerca da multiperspetiva em História: ideias dos alunos entre os 10 e os 14 anos. Em M. A. Schmidt & T. M. B. Garcia (Orgs.), *Perspetivas de Investigação em Educação Histórica: Atas das VI Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 68-89). Editora UTFPR.

- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2006). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for a qualitative research*. Transaction Publishers.
- Grimal, P. (2009). *A Civilização Romana*. Edições 70.
- Guillén, J. (2009). *Urbs Roma: vida y costumbres de los romanos*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Heilbroner, R. (1996). *A História do Pensamento Económico*. Editora Nova Cultural.
- Lee, P. (2000). Learning: From Speculation to Science. Em J. D. Bransford; A. L. Brown & R. Cocking (Eds.), *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School* (pp. 3 -29). The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9853>.
- Lee, P. (2005). How students learn: History in the classroom. Em M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How Students Learn: History, Mathematics and Science in the Classroom* (pp. 164-171). The National Academies Press.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- MacLachlan, B. (2012). *Women in Ancient Greece: a sourcebook*. Continuum Books.
- MacLachlan, B. (2013). *Women in Ancient Rome: a sourcebook*. Continuum Books.
- Martins, O. B.; Medeiros, L. F. & Santos, N. (2015). Cognição e Aprendizagem Situada: da associação à aprendizagem por reestruturação. *Revista Intersaberes*, 10 (20), 155-203.
- Moerbeck, G. (2009). O Campo Político de Atenas no século V a.C. *Phoînix*, 15 (1), 114-134.
- Mossé, C. (1997). *Atenas: a história de uma democracia*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Refield, J. (1994). O Homem e a Vida Doméstica. Em J.P. Vernant (Dir.), *O Homem Grego* (pp. 145-173). Editorial Presença.
- Rihll, T. E. (2011). Classical Athens. Em Bradley, K. & Cartledge (Eds.), *The Cambridge World History of Slavery* (pp. 48-74). Cambridge University Press.
- Rüsen, J. (2016). *Algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história / Entrevistado por Marília Gago*. Revista História Hoje.
- Solé, G. (2012). O uso de fontes iconográficas no ensino da História no 1.ºCEB (Ensino Primário) num estudo de caso em Portugal. Em F. R. D, Villa; R. L. Facal; M. C. S. Vázquez; J. A. S. García

& M. V. Pérez (Ed.) Atas do Congreso Internacional Innovación metodológica y docente en Historia, Arte y Geografía (pp. 811-834). Santiago de Compostela.

Solé, G. (2018). O conceito de mudança em História: concepções de alunos do 1º CEB a partir do uso de fontes visuais e objetuais. *Revista Ibero-Americana de Educação Histórica* 1 (1), 126-153.

Spawforth, T. (2021). *Uma Nova História do Mundo Clássico*. Alma dos Livros.

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching : a guide for teachers*. Conselho da Europa.

Wineburg, S. (2018). *Why Learn History (when it's already on your phone)*. The University of Chicago Press.

Anexos

Anexo 1 – Ficha de Levantamento de Ideias Prévias

1. Escreves o que entendes por:

a) Democracia

b) Império

c) Economia comercial

d) Economia monetária

e) Direito

2. Lê o seguinte texto.

Certo dia, um velho camponês decidiu vender o burro que tinha.

No dia seguinte, pediu ao seu neto para o acompanhar a uma feira que decorria numa aldeia próxima.

Ao saírem de casa o avô disse ao neto:

– Meu neto, vamos a pé para não cansar o burro. Assim, vamos vendê-lo mais facilmente.

E assim, o avô e o menino seguiram o caminho com o burro ao seu lado. Entretanto, passam por um grupo de pessoas, que estavam sentadas junto à igreja e que lhes dizem:

– Olhem que gente tão tola! Têm um burro e vão a pé.

O velho, sentindo-se incomodado, vira-se para o neto e diz-lhe:

– Sobe para cima do burro.

Seguiram o seu caminho. Ao fim de alguns minutos passam por 3 agricultores que estavam a cultivar um terreno junto à estrada.

– Onde é que já se viu isto?! – dizia um deles – Tu que és jovem e forte, vais sentado no burro, e o teu avô que está velho e cansado, vai a pé?

– Que falta de respeito! – disse outro.

Embora, ainda, não estivesse cansado de caminhar, o velho pediu ao seu neto para desmontar o burro, montando-o ele.

Caminharam mais um pouco, passando por um conjunto de pessoas que também iam para a feira.

– Olhem para este velho! – disse uma das pessoas – Coitado do miúdo, vai a pé e ele em cima do burro.

Ouvindo isto, o velho, pediu ao neto que subisse para cima do burro. Seguiram o seu caminho, montados no burro, convencidos de que mais ninguém faria comentários.

Um pouco mais à frente, quase a chegar à feira, um grupo de pessoas comentaram com indignação:

– Vocês querem matar o burro? Certamente, vocês são mais capazes de carregar o burro do que ao contrário.

Chateado, o velho arranjou maneira de carregar o burro. Ao entrarem na feira o povo começa a juntar-se para observar aquela cena incomum:

– Olhem quem dois tolos. Eles é que são os burros de carga do burro!

– Onde já se viu isto?

Texto adaptado e retirado do site: <https://www.marcelosilva.pt/a-fabula-o-velho-o-rapaz-e-o-burro/>

2.1. O que existe em comum entre os comentários feitos ao avô e ao neto?

2.2. Existe a possibilidade, ou não, de o avô e o neto conseguirem agradar a todas pessoas que comentaram a sua situação? Justifica.

2.3. Como explicas a existência de tantas perspetivas sobre um só assunto? Justifica.

Anexo 2 – PowerPoint Aula 1 (mapa e friso cronológico)

O Mediterrâneo no século V a.C.

▶ LOCALIZO NO ESPAÇO

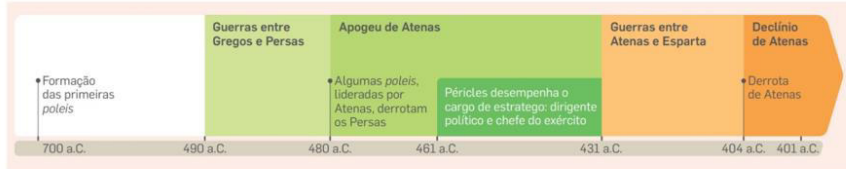
The map illustrates the Mediterranean region in the 5th century BC. It features a main map and an inset map titled 'LOCALIZO NO ESPAÇO'. The main map shows the Mediterranean Sea (Mar Mediterrâneo) and the Black Sea (Mar Negro). Key regions labeled include EUROPA (EUROPE), ÁFRICA (AFRICA), and ÁSIA (ASIA). Specific regions in Europe include CELTAS, PENÍNSULA IBÉRICA, SARDENHA, SICÍLIA, and PENÍNSULA Balcânica. In Africa, regions like MÁURITÂNIA, NÚMÍDIA, and EGÍPTO are shown. In Asia, regions like PÉRSIAS, FENÍCIA, and CRETEIA are labeled. The map highlights Greek cities (red dots) and Greek expansion (yellow arrows). A legend indicates: red dots for 'Cidades gregas', yellow arrows for 'Expansão grega', orange areas for 'O mundo grego', and light orange areas for 'Fenícia e áreas comerciais fenícias'. The inset map shows the 'Limites da Hélade, ou Grécia Antiga' (Limits of Hellenism, or Ancient Greece) and 'Principais pólis ou cidades-estado' (Main polis or city-states). It labels regions like MACEDÓNIA, EPIRO, TESSÁLIA, GRÉCIA, BEÓCIA, EUBÉIA, and ÁTICA. Major cities like Atenas (Athens) and Porto do Pireu (Port of Piraeus) are highlighted. A text box near Athens states: 'Éra a partir do porto do Pireu que Atenas fazia o comércio marítimo' (It was from the port of Piraeus that Athens made maritime trade). A scale bar indicates 0 to 100 km.

O Império Romano (séc. II)

The map shows the Roman Empire in the 2nd century AD. The empire's maximum extent is shaded in orange. Key regions labeled include BRITÂNIA, GERMÂNIA, EUROPA, GÁLIA, HISPÂNIA, DÁCIA, GRÉCIA, ÁSIA MENOR, SÍRIA, JUDEIA, EGÍPTO, NÚMÍDIA, and MÁURITÂNIA. Rivers like Rio Douro, Rio Tejo, and Rio Guadalquivir are shown in Hispania. The Mediterranean Sea (Mar Mediterrâneo) and Black Sea (Mar Negro) are also labeled. A legend indicates: orange area for 'Limite máximo do Império Romano (início do século III)'. A scale bar indicates 0 to 500 km. A small box at the bottom left contains the text: 'O Império Romano (séc. II)'. A scale bar at the bottom indicates 0 to 500 km.



Frisos cronológicos da Antiga Grécia e Roma



Anexo 3 – Exemplificação planificação 1

Escola: EB 2,3 de Gualtar

Ano: 7º Turmas: D

 90 minutos

Domínio

A herança do Mediterrâneo Antigo.

Subdomínio

| Os gregos no século V a.C.: exemplo de Atenas.

Aprendizagens Essenciais

| Analisar a experiência democrática de Atenas do século V a.C., nomeadamente a importância do princípio da igualdade dos cidadãos perante a lei, identificando as suas restrições.

Conceitos Substantivos

| Cidadão | Meteco | Escravo |

Conceito Metahistórico

| Multiperspetiva |

Recursos

| PowerPoint | Computador | Projetor | Guiões de Trabalho | Lápis | Caderno |

Momento 1 (15 minutos)

| O primeiro momento da aula inicia-se com a escrita do sumário no caderno diário, pelos alunos. De seguida, em grupo, inicia-se a construção de um esquema consolidador e sintetizador dos conteúdos abordados na semana anterior, incluindo a atividade “Génesis”. As perguntas orientadoras colocadas à turma para a realização do esquema são as seguintes: “Na última aula, iniciamos a construção da vossa cidade, que, tendo em conta a divisão da turma, criamos duas cidades. Cada grupo teve de escolher várias características para a sua cidade. Podemos reunir essas características em três grupos: relevo da localização da cidade; intencionalidades dos criadores; forma de governo. Quanto ao relevo, a cidade 1 escolheu uma planície e a cidade 2 escolheu um planalto. Vocês tiveram escolhas diferentes das civilizações estudadas. Como é que era o relevo do local escolhido pelas civilizações grega e romana para a fundação das suas cidades?”; “Porque é que vocês não colocaram a hipótese de fundar a vossa cidade num relevo montanhoso ou numa colina?”; “A cidade 1 optou por ficar próxima do mar e a cidade 2 optou por ficar afastada do mar, mas com um rio por perto. As duas civilizações que estudamos eram, ou não, próximas do mar? Porquê?”; “Quando tiveram de escolher a forma de governo as duas cidades dividiram-se novamente. A cidade 1 optou pela democracia e a segunda cidade optou pelo império. Quais as formas de governo escolhidas pelas civilizações grega e romana?”; “Quais são as diferenças entre essas formas de governo?”; “Existem semelhanças entre essas formas de governo? Se sim, quais?”.

O primeiro momento termina com a finalização do esquema.

Momento 2 (10 minutos)

| De seguida, em grupo-turma, são projetadas quatro fontes escritas e uma visual acerca dos grupos que constituem a sociedade grega. Em grupo-turma, as fontes serão lidas e observadas. Após a leitura e observação das fontes, os estudantes são convidados a questioná-las [as fontes]. As questões formuladas integrarão o exercício

a realizar no segundo momento. Apesar do exercício (os estudantes formularem as questões às quais terão de responder), terei um conjunto de questões preparadas para o caso de o exercício não correr como o esperado ou até, tendo em conta a possibilidade de as questões formuladas serem idênticas. Desta forma, as questões que tenho preparadas são: “Cria uma pirâmide social onde coloques cada grupo no lugar da pirâmide que consideras adequado. Justifica as tuas escolhas.”; “Identifica os elementos da sociedade ateniense que, na tua perspetiva, eram livres, independentemente de terem direito, ou não, à participação política.”; “Todas as fontes fazem referência, de forma direta ou indireta, à democracia. Qual é a relação entre a forma de governo e a estrutura da sociedade?”. Após a formulação das questões pelos estudantes, escrevo e projeto num diapositivo do PowerPoint as questões formuladas pelos estudantes.

O primeiro momento culmina com a explicação do segundo exercício.

Momento 3 (10 minutos)

| No terceiro momento, os estudantes respondem, em pares, às questões formuladas por eles ou caso a atividade não tenha corrido como o esperado às questões formuladas por mim. Durante a realização deste exercício circularéi pela sala para culmar as possíveis dúvidas ou dificuldades sentidas pelos estudantes.

O segundo momento termina com a conclusão do exercício.

Momento 4 (15 minutos)

| O terceiro momento destina-se à correção e debate das respostas dadas pelos estudantes.

O terceiro momento culmina com a explicação do exercício seguinte.

Momento 5 (20 minutos)

| No quarto momento, os estudantes realizarão, a pares, os exercícios do guião de trabalho, não sem antes ler, em grupo-turma, o conjunto de questões e o esclarecimento de dúvidas.

O guião de trabalho é composto por dois grupos de exercícios. No primeiro grupo, têm de ler duas fontes escritas multiperspetivadas de dois autores clássicos (Platão e Aristóteles) acerca do papel da mulher. A partir destas responderão às seguintes questões: “Qual é a posição do autor da fonte 1, relativamente ao papel da mulher? Justifica com transcrições do texto.”; “Qual é a posição do autor da fonte 2, relativamente ao papel da mulher? Justifica com transcrições do texto.”; “Em que aspetos as perspetivas dos dois autores convergem?”; “Em que aspetos as perspetivas dos dois autores divergem?”. No segundo exercício, os estudantes lerão duas fontes escritas multiperspetivadas de dois autores clássicos (Xenofonte e Aristóteles) acerca da condição do escravo. A partir da leitura das respetivas fontes terão de responder às seguintes questões: “Na tua opinião, os autores da fonte 3 e 4 têm a mesma perspetiva quanta à natureza e condição do escravo? Justifica com transcrições das fontes.”; “Identifica, na fonte 3, a crítica feita ao homem livre ateniense.”; “Em que aspetos as perspetivas dos dois autores convergem?”; “2.4. Na tua opinião, por que razão o autor da fonte 3 tem uma visão/perspetiva diferente sobre a condição do escravo?”; “Se tivesses de escolher entre a perspetiva da fonte 3 e a perspetiva da fonte 4, qual escolherias? Porquê?”. Durante todo o período de tempo da realização do guião de trabalho, circularéi pela sala de aula para auxiliar os estudantes na realização da tarefa.

O quarto momento termina com a finalização da realização do guião de trabalho.

Momento 6 (20 minutos)

| O quinto momento da aula destina-se à correção e debate das respostas dos estudantes às questões do guião de trabalho.

Avaliação

| A avaliação é formativa, os estudantes são avaliados de acordo com os seus progressos no decorrer das tarefas realizadas durante a aula.

Anexo 4 – Exemplo planificação 2

Escola: EB 2,3 de Gualtar

Ano: 7º Turmas: F/D

 90 minutos

Domínio

A herança do Mediterrâneo Antigo.

Subdomínio

| O mundo romano no apogeu do império.

Aprendizagens Essenciais

| Caracterizar o poder imperial acentuando o seu estatuto sagrado e o controlo exercido sobre as instituições políticas.

Conceitos Substantivos

| Escravos | Plebe | Ordem Equestre | Ordem Senatorial | Ordem dos Decuriões | Imperador |

Conceito Metahistórico

| Multiperspetiva |

Recursos

| Computador | Projetor | Guiões de Trabalho | Lápis | Caderno |

Momento 1 (15 minutos)

| O primeiro momento da aula inicia-se com a escrita do sumário no caderno diário, pelos estudantes. De seguida, em grupo-turma, constroem-se duas pirâmides sociais, uma da sociedade romana e outra da sociedade ateniense. Os estudantes têm de preencher as pirâmides sociais com os respetivos grupos sociais. A partir das pirâmides, ainda em grupo-turma, constrói-se um esquema sintetizador e consolidador das duas sociedades (grega e romana). As perguntas orientadoras colocadas à turma para a realização do esquema são as seguintes: “Quais são as semelhanças entre a estrutura das duas sociedades (grega e romana)?”; “Quais são as principais diferenças entre a estrutura das duas sociedades (grega e romana)?”; “Comparando as duas sociedades, qual é a mais estratificada?”; “A sociedade mais estratificada é, ou não, aquela que menos permite a mobilidade social?”; “Qual é a forma de governo associada à menor mobilidade social?”; “Qual é a crítica, subentendida, feita à democracia ateniense?”.

O primeiro momento termina com o registo do esquema no caderno diário, pelos estudantes.

Momento 2 (20 minutos)

| No segundo momento, os estudantes, a pares, realizam os exercícios do guião de trabalho. Antes de iniciar a realização dos exercícios, em grupo-turma, lêmos o conjunto de fontes e respetivas questões para o esclarecimento de possíveis dúvidas.

O guião de trabalho é composto por dois grupos de exercícios. No primeiro grupo, têm de ler duas fontes escritas multiperspetivadas de dois autores clássicos (Musónio e Menandro) acerca do papel da mulher na sociedade romana. A partir destas responderão às seguintes questões: “As perspetivas de Menandro e Musónio acerca da natureza da mulher são semelhantes? Justifica a tua resposta com transcrições das fontes.”; “Na fonte 1, estão

presentes duas perspetivas. Identifica-as. Argumenta a tua resposta.”; “Na fonte 2, estão presentes duas perspetivas. Identifica-as. Argumenta a tua resposta.”; “Em que aspetos as perspetivas dos dois autores convergem?”; “Em que aspetos as perspetivas dos dois autores divergem?”; “O que poderá estar na origem das diferenças de perspetiva dos dois autores?”. No segundo exercício, os estudantes lerão duas fontes escritas multiperspetivadas de dois autores clássicos (Diodoro Sículo e Séneca) acerca da condição do escravo na sociedade romana. A partir da leitura das respetivas fontes terão de responder às seguintes questões: “Consideras, ou não, que a fonte 4 confirma a realidade dos escravos no Império Romano? Justifica a tua resposta com transcrições das fontes.”; “Consideras que o autor da fonte 3 e o autor da fonte 4 têm a mesma posição relativamente à escravatura? Porquê?”; “Em que aspetos as perspetivas dos dois autores diferem?”; “Qual é a fonte com a qual te identificas mais? Justifica.”

Durante todo o período de tempo da realização do guião de trabalho, circularéi pela sala de aula para auxiliar os estudantes na realização da tarefa.

O primeiro momento termina com a finalização da realização do guião de trabalho.

Momento 3 (15 minutos)

| O terceiro momento da aula destina-se à correção e debate das respostas dos estudantes às questões do guião de trabalho.

Momento 4 (20 minutos)

| No quarto momento, os estudantes continuam a atividade semanal “Génesis”. A partir do conteúdo abordado nas aulas anteriores e da presente aula, inclusive, os estudantes terão de estruturar a sociedade da cidade que começaram a construir na atividade semanal “Génesis”. Nesta semana, os estudantes para estruturarem a sociedade das suas cidades terão os seguintes tópicos orientadores: “Quais são os grupos sociais que estão na base da sociedade da tua cidade?”; “Quais são os grupos sociais que estão no topo da sociedade da tua cidade?”; “Quais são os grupos que ocupam os lugares intermédios da sociedade da tua cidade?”; “Indica os nomes de cada grupo social.”; “Indica o papel desempenhado por cada grupo na sociedade da tua cidade.”; “A mobilidade social era possível na tua cidade? Se sim, como é que esta acontece?”; “Se optaste pela existência da escravatura/se não optaste pela existência da escravatura, justifica a tua escolha.”; “Qual era o papel da mulher na sociedade da tua cidade?”.

A atividade termina com a escrita de um conjunto de leis (direitos e deveres) para a cidade desenvolvida pelos estudantes.

Momento 5 (20 minutos)

| No quinto momento, finalizada a atividade semanal “Génesis”, é proposto aos estudantes o desafio de recriarem a sua cidade no jogo *Minecraft*. Os estudantes, em casa e em grupo, terão de criar cinco vídeos onde mostrem cada etapa da recriação da cidade. Durante todo o processo auxiliarei a recriação da cidade e mediarei possíveis divergências que possam existir. Os dois primeiros vídeos correspondem às duas primeiras semanas da atividade. No primeiro vídeo, os estudantes têm recriar o relevo escolhido por eles para a fundação da cidade e enquanto constroem aquela que será a sua cidade têm de indicar por escrito, no jogo, as suas intenções e a forma de governo da mesma. O texto a ser escrito pode assumir várias tipologias, por exemplo: descrição, diálogo, ou outra. No segundo vídeo, os estudantes, durante o jogo, têm de organizar a sociedade da sua cidade. Isto é, cada

personagem do jogo tem de desempenhar a sua função durante a construção da cidade (de acordo com a estrutura estabelecida pelos estudantes). Têm, também, de indicar, por escrito, os grupos sociais e as respetivas funções. O texto a ser escrito pode assumir várias tipologias, por exemplo: descrição, diálogo, ou outra. Uma vez mais, os estudantes terão todo o meu auxílio durante o processo, mesmo fora de aulas, através do email.

Avaliação

| A avaliação é formativa, os estudantes são avaliados de acordo com os seus progressos no decorrer das tarefas realizadas durante a aula.

Anexo 5 – Guião de Trabalho nº 3 (sociedade ateniense)

Guião de Trabalho nº 3

1. Lê as seguintes fontes.

Fonte 1 – Mulheres, perspetiva 1.

Deve-se, antes de tudo, unir dois a dois os seres que, como o homem e a mulher, não podem existir um sem o outro, devido à reprodução. Há, também, por obra da natureza e para a conservação das espécies, um ser que ordena e um ser que obedece. Porque aquele que possui inteligência tem naturalmente autoridade e poder de chefe. Naturalmente, o homem é mais destinado a mandar que a mulher (excluídas, é claro, as exceções contra a natureza). O escravo é completamente privado da faculdade de querer; a mulher a tem, mas fraca; a do filho é incompleta.

Aristóteles (filósofo grego do século IV a.C.), *A Política*. [Texto adaptado]

Fonte 2 – Mulheres, perspetiva 2.

Sócrates – É possível que o homem não seja tão diferente da mulher por natureza?

Glauco – Como não poderia ser tão diferente?

Sócrates – Portanto, é conveniente estipular a cada um, uma tarefa diferente, de acordo com a sua natureza.

Glauco – Com certeza.

Sócrates – Podemos indagar se a natureza dos calvos e a natureza dos cabeludos são idênticas e depois de termos concluído que as naturezas são realmente opostas, proibir os cabeludos de exercerem o ofício de sapateiro, no caso de os calvos o exercerem.

Glauco – Isso seria ridículo!

Sócrates – Logo, se chegarmos à conclusão de que, os dois sexos diferem entre si quanto à sua aptidão para determinada função diremos que se deve atribuir essa função a um ou a outro; porém, se a diferença consistir apenas no fato de ser a fêmea a parir e não o macho; não admitiremos por isso, como demonstrado que a mulher difere do homem na relação, que nos ocupa, continuaremos a pensar que os guerreiros e as suas mulheres devem exercer as mesmas atividades.

Platão (filósofo grego do século V a.C.), *A República*. [Texto adaptado]

- 1.1. Qual é a posição do autor da fonte 1, relativamente ao papel da mulher? Justifica com transcrições do texto.
- 1.2. Qual é a posição do autor da fonte 2, relativamente ao papel da mulher? Justifica com transcrições do texto.
- 1.3. Em que aspetos as perspetivas dos dois autores convergem?
- 1.4. Em que aspetos as perspetivas dos dois autores divergem?

2. Lê as seguintes fontes.

Fonte 3 – Escravos, perspetiva 1.

A outro, que tinha castigado ferozmente um escravo, perguntou-lhe por que motivo tratara com tal dureza o criado:

- Por ser glutão, estúpido, ambicioso e ladrão como não há.
- Por acaso já consideraste quem merece mais esses golpes, se tu ou se o teu criado?

Xenofonte (filósofo e militar ateniense do século IV a.C.), *Memoráveis*.

Fonte 4 – Escravos, perspetiva 2.

Há na espécie humana indivíduos tão inferiores a outros como o corpo o é em relação à alma, ou a fera ao homem; são os homens nos quais o emprego da força física é o melhor que deles se obtém. Tais indivíduos são destinados, por natureza, à escravidão; porque, para eles, nada é mais fácil que obedecer.

Aristóteles (filósofo grego do século IV a.C.), *A Política*. [Texto adaptado]

- 2.1. Na tua opinião, os autores da fonte 3 e 4 têm a mesma perspetiva quanta à natureza e condição do escravo? Justifica com transcrições das fontes.
- 2.2. Identifica, na fonte 3, a crítica feita ao homem livre ateniense.
- 2.3. Em que aspetos as perspetivas dos dois autores convergem?

- 2.4. Na tua opinião, por que razão o autor da fonte 3 tem uma visão/perspetiva diferente sobre a condição do escravo?
- 2.5. Se tivesses de escolher entre a perspetiva da fonte 3 e a perspetiva da fonte 4, qual escolherias? Porquê?

Anexo 6 – Guião de Trabalho nº4 (sociedade romana)

1. Lê as seguintes fontes.

Fonte 1: A mulher na sociedade romana, 1

Quando questionado se as mulheres deveriam estudar filosofia, respondeu:

– As mulheres receberam dos deuses a mesma habilidade para pensar que os homens. Nós [homens] empregamos o raciocínio na nossa relação com os outros e, tanto quanto possível, em tudo que fazemos. Seja bom ou mau, nobre ou vergonhoso. Da mesma maneira, as mulheres sentem da mesma maneira que um homem, visão, audição, cheiro e em tudo o resto. Da mesma maneira, que ambos [homens e mulheres] tem em mesma quantidade as mesmas partes do corpo, nenhum dos sexos tem mais do que o outro. Além disso, não são apenas os homens que possuem ânsia natural e inclinação para a virtude, mas também as mulheres. Sendo assim, por que motivo os homens podem dedicar-se à filosofia e as mulheres não?

Musónio Ruffo (filósofo romano do século I)

Retirado do livro: *Women's Life in Greece and Rome*, Lefkowitz e Fant, p. 67. [Texto adaptado]

Fonte 2: A mulher na sociedade romana, 2

O homem que ensina a sua mulher a escrever deve reconhecer que está a dar veneno a uma víbora.

Nota: Apesar de ser um fragmento de um escritor grego, foi encontrada uma cópia romana do mesmo excerto.

Menandro (poeta grego do século IV a.C.).

Retirado do livro: *Women's Life in Greece and Rome*, Lefkowitz e Fant, p. 67. [Texto adaptado e traduzido por mim]

- 1.1. As perspetivas de Menandro e Musónio acerca da natureza da mulher são semelhantes?

Justifica a tua resposta com transcrições das fontes.

- 1.2. De acordo com o autor da fonte 1, qual deveria ser o papel da mulher na sociedade romana?

- 1.3. De acordo com o autor da fonte 2, qual deveria ser o papel da mulher na sociedade romana?

- 1.4. O que poderá estar na origem das diferenças de perspetiva dos dois autores?

1.5. Para ti, qual deveria ser o papel da mulher na sociedade romana? Justifica a tua resposta.

2. Lê as seguintes fontes.

Fonte 3: O escravo na sociedade romana, 1

Devido ao seu carácter obstinado e selvagem, não havia um só dia em que esse mesmo Damófilo não torturasse algum de seus escravos sem uma causa justa. Sua esposa Matallis tinha igual prazer nesses castigos insolentes e tratava as suas empregadas e os escravos que estavam sob sua jurisdição com grande brutalidade. Em consequência desses castigos humilhantes, os escravos achavam que nada do que lhes pudesse acontecer seria pior do que o mau estado em que se encontravam.

Diodoro Siculo (historiador da antiguidade clássica, do século I a.C.)

Retirado da tese de mestrado: As Revoltas de Escravos na Roma Antiga e o seu impacto sobre a Ideologia e a Política da Classe Dominante nos Séculos II a.C. a I a.C.: Os casos da Primeira Guerra Servil da Sicília e da Revolta de Espártaco, p. 111. [Texto adaptado]

Fonte 4: O escravo na sociedade romana, 2

“Eles são escravos”, declararam. Não, eles são homens. “Escravos!” Não, a Fortuna tem direitos iguais sobre escravos e homens livres. Eu recuso condutas cruéis e desumanas para com eles. Não me quero envolver numa longa discussão acerca do tratamento dos escravos, para os quais nós, romanos, somos extremamente arrogantes, cruéis e insultuosos. Mas é este o meu concelho: traste os seus inferiores como gostarias de ser tratado pelos teus superiores.

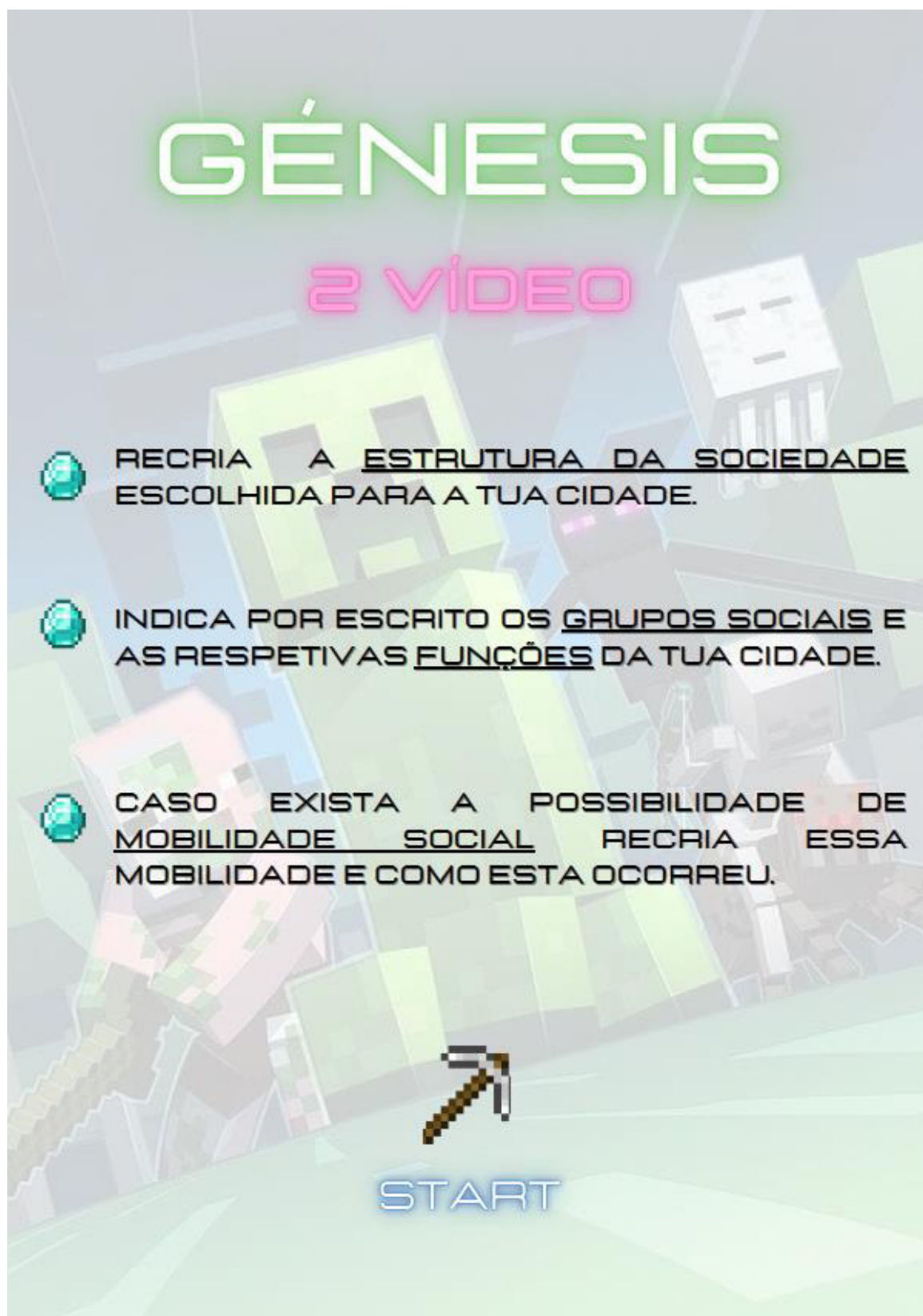
Séneca (filósofo romano do século I), *Sobre o mestre e o escravo*. [Texto adaptado e traduzido por mim]

2.1. Consideras, ou não, que a fonte 4 confirma a realidade dos escravos no Império Romano? Justifica a tua resposta com transcrições das fontes.

2.2. Consideras que o autor da fonte 3 e o autor da fonte 4 têm a mesma posição relativamente à escravatura? Porquê?

2.3. Em que aspetos as perspetivas dos dois autores diferem?

2.4. Qual é a fonte com a qual te identificas mais? Justifica



Anexo 8 – Ficha de Metacognição

Ficha de Metacognição

1. Selecciona a opção correta.

1.1. A democracia ateniense é

- a) Uma forma de governo em que o poder pertence aos cidadãos (soberania popular), que o exercem diretamente.
- b) Uma forma de governo em que o poder pertence ao rei, sendo que este o exerce consultando os seus conselheiros.
- c) Uma forma de governo em que o poder pertence ao imperador, que toma todas as decisões.

1.2. Um império é

- a) Uma forma de governo em que o imperador concentra em si todos os poderes, governando uma grande extensão territorial.
- b) Uma forma de governo democrática.
- c) Uma forma de governo em que o poder pertence aos escravos.

1.3. Uma economia comercial é

- a) Uma economia baseada na atividade comercial entre cidades.
- b) Uma economia baseada em produtos químicos.
- c) Uma economia baseada no turismo rural.

1.4. Uma economia monetária é

- a) Uma economia que utiliza a moeda nas trocas das suas atividades comerciais.
- b) Uma economia que utiliza produtos tecnológicos nas trocas das suas atividades comerciais.

- c) Uma economia que recorre à troca de produtos naturais nas suas atividades comerciais.

2. Preenche a seguinte tabela.

	Atenas	Civilização Romana	Semelhanças	Diferenças
Forma de Governo				
Estrutura da sociedade				
Características da economia				

3. Lê o seguinte o texto.

Certo dia, um velho camponês decidiu vender o burro que tinha.

No dia seguinte, pediu ao seu neto para o acompanhar a uma feira que decorria numa aldeia próxima.

Ao saírem de casa o avô disse ao neto:

– Meu neto, vamos a pé para não cansar o burro. Assim, vamos vendê-lo mais facilmente.

E assim, o avô e o menino seguiram o caminho com o burro ao seu lado. Entretanto, passam por um grupo de pessoas, que estavam sentadas junto à igreja e que lhes dizem:

– Olhem que gente tão tola! Têm um burro e vão a pé.

O velho, sentindo-se incomodado, vira-se para o neto e diz-lhe:

– Sobe para cima do burro.

Seguiram o seu caminho. Ao fim de alguns minutos passam por 3 agricultores que estavam a cultivar um terreno junto à estrada.

– Onde é que já se viu isto?! – dizia um deles – Tu que és jovem e forte, vais sentado no burro, e o teu avô que está velho e cansado, vai a pé?

– Que falta de respeito! – disse outro.

Embora, ainda, não estivesse cansado de caminhar, o velho pediu ao seu neto para desmontar o burro, montando-o ele.

Caminharam mais um pouco, passando por um conjunto de pessoas que também iam para a feira.

– Olhem para este velho! – disse uma das pessoas – Coitado do miúdo, vai a pé e ele em cima do burro.

Ouvindo isto, o velho, pediu ao neto que subisse para cima do burro. Seguiram o seu caminho, montados no burro, convencidos de que mais ninguém faria comentários.

Um pouco mais à frente, quase a chegar à feira, um grupo de pessoas comentaram com indignação:

– Vocês querem matar o burro? Certamente, vocês são mais capazes de carregar o burro do que ao contrário.

Chateado, o velho arranhou maneira de carregar o burro. Ao entrarem na feira o povo começa a juntar-se para observar aquela cena incomum:

– Olhem que dois tolos. Eles é que são os burros de carga do burro!

– Onde já se viu isto?

Texto adaptado e retirado do site: <https://www.marcelosilva.pt/a-fabula-o-velho-o-rapaz-e-o-burro/>

3.1. Em que momentos da tua aprendizagem analisaste diferentes perspetivas acerca de um mesmo assunto?

3.2. O que pode estar na origem de diferentes perspetivas acerca de um mesmo assunto?

4. Preenche a seguinte tabela.

O que eu mais gostei nas aulas.	O que gostei menos nas aulas.	O que eu gostaria que as aulas tivessem sido.

Relacionar	Ampliar	Questionar	
Como relacionas o que aprendeste com o que já sabias?	O que gostarias de saber mais sobre o que já aprendeste?	O que é que ainda continua confuso?	Que perguntas te surgem agora?