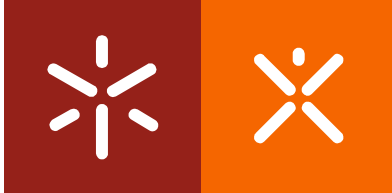




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Nuno Filipe Gonçalves Ferreira

**- Conta-me como foi:
De que forma a Narrativa Histórica forma ou enforma a Identidade Histórica de estudantes do 7.º ano de escolaridade?**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Nuno Filipe Gonçalves Ferreira

Conta-me como foi:

**De que forma a Narrativa Histórica forma ou
enforma a Identidade Histórica de estudantes
do 7º ano de escolaridade?**

Relatório de estágio

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

Trabalho Efetuado sob a orientação da

Doutora Marília Gago

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

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

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



**Atribuição
CC BY**

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

Agradecimentos

Desde muito novo que tenho em mim a ideia de que nada do que fazemos é fruto exclusivo de um esforço individual e singular, desta forma é justo dedicar algumas linhas a agradecer todos aqueles que me apoiaram, direta ou indiretamente, na minha formação profissional, académica e pessoal.

Agradeço à minha professora do 1º ciclo, Lígia Grilo, por nunca me ter tentado demover dos meus objetivos, mesmo numa altura em que pudessem parecer devaneios de uma criança. Agradecer aos meus professores de 2º e 3º ciclos do ensino básico por todo o trabalho e investimento em mim, em especial ao meu professor de História, Manuel Miranda, por fomentar e ajudar a crescer em mim o gosto pela História. Aos meus professores do ensino secundário por me apoiarem e ajudarem a clarificar algumas dúvidas próprias daquela idade.

Aos professores da minha licenciatura em História pela partilha apaixonada do seu conhecimento. Ainda no contexto da formação académica agradecer, incontornavelmente, à minha professora orientadora Professora Doutora Marília Gago por ser a minha maior inspiração e figura de admiração em todo o meu percurso académico.

Agradecer aos meus colegas de estágio, Vítor e Cristiana, por toda a ajuda neste ano tão intenso. Não esquecendo os restantes colegas, ressaltando aqueles que tanto me ajudaram: Tiago, Rui e Samuel.

Aos meus colegas de trabalho, quer sejam os que viveram comigo as minhas angústias no ano de estágio, quer sejam aos colegas e diretora da Escola Portuguesa de São Tomé e Príncipe por todo exemplo de profissionalismo que me mostraram.

Aos meus alunos, por a cada dia fazerem de mim um professor e uma pessoa melhor.

Aos meus amigos de sempre, por terem estado sempre perto desde que me lembro.

E por último, mas mais importante, à minha avó Maria e ao meu avô João, aos meus pais e ao meu irmão, Rui, por formarem à minha volta uma bolha de carinho essencial para a minha formação enquanto homem.

A todas estas pessoas, o meu enorme obrigado.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

Resumo

O presente relatório de Estágio Profissional visa apresentar os dados resultantes de uma Intervenção Pedagógica Supervisionada (IPS) com 24 estudantes do 7º ano de escolaridade no 3º ciclo do ensino básico. A IPS centrou o seu foco em perceber de que forma a narrativa forma e é enformada pela identidade histórica, fazendo uso da narrativa histórica como forma de dar sentido ao próprio conhecimento histórico.

O trabalho teórico e prático deste relatório foi construído sobre os pressupostos construtivistas, assentes nos alicerces da Educação Histórica (Schmidt & Urban, 2018) e a sua aplicação foi inspirada no modelo de aula oficina (Barca, 2004). Desta forma, a planificação e a construção das tarefas da aula foram realizadas partindo das ideias prévias dos estudantes, desafiando-as de modo a sofisticar os seus conhecimentos, tanto nos conceitos substantivos, como nos metahistóricos. A IPS pretendeu dar resposta ao disposto nas aprendizagens essenciais (DGE, 2022), focando no subdomínio «A Península Ibérica nos séculos IX a XII». A opção por trabalhar o conceito metahistórico de narrativa histórica advém da importância da própria narrativa histórica para a história enquanto ciência, procurando assim aproximar os estudantes da metodologia da ciência histórica. Desta forma, entendeu-se a narrativa histórica como descritiva explicativa, sendo tecida com base na evidência histórica multiperpetuada, procurando responder às questões históricas do seu produtor.

Ao longo da IPS os 24 estudantes foram desafiados a trabalhar fontes históricas e historiográficas, diversas em suporte e em mensagem, acerca da realidade histórica da formação de Portugal. As tarefas criadas para a IPS procuraram desafiar os estudantes tanto na forma de trabalho (individual ou colaborativo), bem como no produto final de cada uma das tarefas.

A análise dos dados foi realizada de forma indutiva e quantitativa inspirada na *Grounded Theory* (Charmaz, 2006) de modo a formar sentido conceptual expresso sobre forma de categorias. Após a análise dos dados denotou-se uma prevalência da consciência histórica do tipo tradicional, estando esta plasmada nas narrativas históricas dos estudantes, demonstrando a narrativa histórica como face da consciência histórica. No que à realidade histórica os estudantes entendem a formação de Portugal como um processo longo e multicausal.

Palavras-Chave: Educação Histórica; Narrativa Histórica; História.

Abstract

This Professional Internship report aims to present the data resulting from a Supervised Pedagogical Intervention (IPS) with 24 students in the 7th year of schooling in the 3rd cycle of basic education. The IPS focused on understanding how narrative forms and is shaped by historical identity, making use of historical narrative as a way of giving meaning to historical knowledge itself.

The theoretical and practical work of this report was built on constructivist assumptions, based on the foundations of Historical Education (Schmidt & Urban, 2018) and its application was inspired by the workshop class model (Barca, 2004). In this way, the planning and construction of the class tasks were carried out based on the students' previous ideas, challenging them in order to sophisticate their knowledge, both in substantive and metahistorical concepts. to the provisions of essential learning (DGE, 2022), focusing on the subdomain «The Iberian Peninsula in the 9th to 12th centuries». The option to work with the metahistorical concept of historical narrative comes from the importance of the historical narrative itself for history as a science, thus seeking to bring students closer to the methodology of historical science. In this way, the historical narrative is understood as descriptive and explanatory, being woven based on multi-perspective historical evidence, seeking to respond to the historical questions of its producer.

Throughout the IPS, the 24 students were challenged to work on historical and historiographical sources, diverse in support and message, about the historical reality of the formation of Portugal. The tasks created for the IPS sought to challenge students both in the form of work (individual or collaborative) as well as in the final product of each of the tasks.

Data analysis was carried out inductively and quantitatively, inspired by the Grounded Theory (Charmaz, 2006) in order to form a conceptual sense expressed on the form of categories. After analyzing the data, a prevalence of historical consciousness of the traditional type was noted, which is reflected in the students' historical narratives, demonstrating the historical narrative as the face of historical consciousness. With regard to historical reality, students understand the formation of Portugal as a long and multicausal process.

Keywords: History Education; Historical Narrative; History.

Índice

Introdução.....	1
Capítulo 1- Enquadramento teórico da IPS	4
1.1 Educação Histórica.....	4
1.2 Aula Oficina.....	6
1.3 Narrativa Histórica.....	9
1.4 Estudos sobre a Narrativa Histórica.....	13
1.5. A realidade histórica em estudo- A formação de Portugal: a procura por definir a fundação da nacionalidade	17
Capítulo 2 – O Contexto de Intervenção e aplicação do Projeto.....	21
2.1 Caracterização do Contexto de Intervenção	22
Escola.....	22
Turma	22
2.2 O trabalho com a turma no âmbito da IPS	23
2.3 Implementação da IPS.....	23
Capítulo 3- Análise dos dados	27
3.1 Metodologia de investigação- tipologia do estudo.....	27
3.2 Ideias prévias – “Como é que os alunos de 7º ano de escolaridade, num primeiro momento, constroem a sua narrativa histórica posicionando-se como elementos do processo histórico?”	28
3.3 Ideias prévias- De que forma os estudantes dão sentido ao surgimento de Portugal?.....	32
3.3. Primeira tarefa: O território português ao longo do tempo.....	42
3.4. Grupo de especialistas: Os agentes históricos da formação de Portugal	43
3.5. Grupo de generalistas: A narrativa final	44
3.6. Análise da narrativa final dos alunos	45
3.7. Análise das fichas de metacognição.....	50
Considerações finais.....	54

Bibliografia	58
Apêndices	61

Lista de Gráficos

Gráfico 1- Distribuição da frequência das categorias emergentes na produção, num primeiro momento, da narrativa histórica.....	32
Gráfico 2- Síntese esquemática dos tipos de objetos criados pelos estudantes.....	42
Gráfico 3- Distribuição da frequência das categorias emergentes nas narrativas finais produzidas pelos estudantes.....	49
Gráfico 4- Distribuição da frequência da narrativa histórica escolhida pelos estudantes.....	51
Gráfico 5- Síntese esquemática da opção por alterar/não alterar o objeto criado no exercício de recolha de ideias prévias.....	53

Lista de Figuras

Figura 1- Matriz disciplinar de Jörn Rüsen.....	15
Figura 2- Aqueduto romano.....	34
Figura 3- Ponte romana.....	34
Figura 4- Escudo lusitano.....	36
Figura 5- “Espada usada na luta para a conquista de Portugal”	37
Figura 6- Espada de D. Afonso Henriques.....	37
Figura 7- “D. Afonso Henriques com cara de mau”	39
Figura 8- Caravela portuguesa	40
Figura 9- “Guerra para conquistar Portugal”	41
Figura 10- Batalha para conquistar Portugal/ Soldado em território português e espanhol.....	41
Figura 11- Exemplar de uma narrativa histórica realizada pelos estudantes.....	48
Figura 12- Exemplar de uma Ficha de Metacognição realizada pelos estudantes.....	53

Lista de Tabelas

Tabela 1- Orientação esquemática da Intervenção Pedagógica Supervisionada.....	26
--	----

Introdução

O presente relatório é resultante da intervenção pedagógica supervisionada (IPS), realizada no primeiro semestre do 2º ano do Mestrado em ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Universidade do Minho, no âmbito de um dos módulos da Unidade Curricular de Estágio Profissional. O relatório visa apresentar a Intervenção Pedagógica Supervisionada (IPS) realizada numa escola do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, localizada na malha urbana da cidade de Barcelos, distrito de Braga. A IPS foi realizada numa turma do 7º ano de escolaridade do 3º ciclo do ensino básico, composta por 24 estudantes.

Tal como o título do presente relatório sugere, a IPS propôs que os estudantes criassem as suas próprias narrativas, dando sentido ao seu conhecimento histórico através da narrativa histórica. Assim sendo, foi a partir desta premissa que surgiu o título “Conta-me como foi: A narrativa histórica como meio que forma e enforma a identidade histórica de estudantes do 7º ano de escolaridade”.

Posto isto, a IPS teve como objetivo primordial entender de que forma a narrativa histórica forma ou enforma a identidade histórica dos estudantes do 7º ano de escolaridade. Assim, as narrativas realizadas pelos estudantes serão o objeto principal de estudo e análise deste relatório. Ao longo da IPS foi seguida a perspetiva construtivista do processo de ensino-aprendizagem, dentro dos pilares da Educação Histórica, utilizando o modelo de aula-oficina apresentado por Isabel Barca (2004).

A IPS foi realizada dentro da lecionação da realidade histórica medieval portuguesa, focalizando-se nos subtemas presentes no documento curricular oficial, as Aprendizagens Essenciais (AE) (DGE, 2022), a saber:

- Descrever a formação do Reino de Portugal, nomeadamente a luta de D. Afonso Henriques pela independência;
- Relacionar a formação do Reino de Portugal com as dinâmicas de interação entre as unidades políticas cristãs e com a reconquista. (DGE, 2022, p.10).

A planificação da IPS procurou transportar os estudantes para a metodologia da ciência histórica, criando uma planificação em que os estudantes fossem agentes da sua própria

aprendizagem, desde a interpretação de fontes históricas através da evidência histórica até a uma narrativa final onde os próprios pudessem dar sentido ao seu conhecimento histórico. Assim, foram cumpridos os pressupostos do modelo de aula-oficina desde a planificação até à implementação da IPS.

A opção por estudar as identidades que surgem nas narrativas históricas dos estudantes foi movida pela proximidade entre a narrativa histórica e a consciência histórica, uma vez que a narrativa histórica é face material da mesma (Rüsen, 2001).

Desta forma, neste estudo a narrativa histórica é entendida como a própria estrutura da produção histórica, sendo «intrinsecamente descritiva- explicativa e perspetivada» (Gago, 2012, p. 56). A narrativa histórica assume-se como o produto final da metodologia da História, sendo a face material da mesma metodologia. Assim, o estudo foca em perceber de que forma a narrativa histórica forma ou é enformada pela identidade histórica. Uma vez que o passado humano é expresso em forma de narrativa, a narrativa espelha as questões elaboradas bem como a identidade histórica emergente. Assim, à consciência histórica, expressa em forma de narrativa histórica, associa-se uma orientação temporal que promove a construção de identidade histórica.

Clarificando, a identidade histórica é a perceção do indivíduo pertencer a um fenómeno histórico superior à sua própria existência, no qual o mesmo também toma parte no processo como agente histórico, «através da identidade histórica, a pessoa torna-se parte de um todo temporal maior que a sua própria vida» (Gago, 2018, p. 68). A identidade histórica aliada à orientação temporal formam a consciência histórica. A consciência histórica, por seu turno, deve possuir as dimensões de ciência histórica e da vida prática, ambas importantes na formação da consciência histórica, «se a História ficar presa à dimensão abaixo da linha, isto é, só ao serviço da vida quotidiana, formar-se-á um perfil de consciência histórica que não representa um passado histórico, mas sim um passado prático que apenas responde aos interesses do quotidiano.» (Gago, 2018, p. 64). Assim, «A consciência histórica relaciona-se com a identidade pela extensão da significação do processo temporal dado ao «eu», ao «nós» e a transcendência do segmento de vida individual.» (Gago, 2018, p. 68).

Deste modo, o presente relatório de estágio é constituído por três partes distintas, porém complementares. Numa primeira parte será realizado um breve enquadramento teórico a partir da bibliografia consultada. Este enquadramento incidirá nas questões da Educação Histórica, da

aula oficina, da narrativa histórica e da sua pertinência no ensino da História e, por último, no enquadramento teórico da realidade histórica em estudo.

A segunda parte será composta pela apresentação do contexto de intervenção e a própria aplicação do projeto - Intervenção Pedagógica Supervisionada.

Na última parte serão analisados os dados presentes nos resultados das tarefas realizadas pelos estudantes, bem como as considerações finais. Nesta análise de dados serão apresentadas as categorias que emergiram ao longo das tarefas e nas narrativas finais realizadas pelos estudantes. No que diz respeito às considerações finais, serão apresentadas as conclusões de todo o estudo decorrente da IPS, bem como respondidas as questões de investigação que nortearam a IPS e o estudo.

Capítulo 1- Enquadramento teórico da IPS

Ao longo deste capítulo será apresentado o enquadramento teórico que norteou o estudo aqui apresentado. Desta forma, será apresentado o corpo teórico dos materiais e tarefas construídas ao longo da IPS, tanto no modelo de ensino-aprendizagem, nos conceitos epistemológicos da história e nos conceitos históricos substantivos.

1.1 Educação Histórica

Ao longo da 2ª metade do século XX assistiu-se à afirmação da teoria construtivista de ensino aprendizagem, sendo Piaget o seu precursor. Esta perspetiva acerca do processo de ensino-aprendizagem é inspirada e fundamentada em obras e autores anteriores, tais como Immanuel Kant. Assim, esta teoria defende que o indivíduo tome parte ativa na sua aprendizagem, rejeitando a ideia de ser um mero elemento que adquire os conhecimentos transmitidos por outrem.

No que concerne à história e ao seu ensino, não se assistiu a um alheamento face a esta perspetiva, destacando-se a Educação Histórica como capaz de apresentar uma comunhão entre a teoria construtivista e a ciência histórica. A Educação Histórica «distancia-se de pressupostos tecnicistas teoricamente já ultrapassados», uma vez que defende a necessidade de «compreender como os alunos constroem o seu pensamento histórico» (Barca & Alves, 2016, p. 6). A Educação Histórica defende que o pensamento histórico nos estudantes não deve ser exclusivamente focado no conhecimento substantivo, mas associado ao conjunto de raciocínios da ciência histórica: localização espaço-temporal, pesquisa e interpretação de fontes através da evidência histórica, explicação, empatia histórica, significância e a narrativa histórica (Esteves, 2020, p. 4). Na linha da Educação Histórica compreende-se que a o ensino da história não deverá estar exclusivamente associado ao conhecimento substantivo e à aprendizagem de uma narrativa histórica sem que os estudantes tomem parte na sua construção. A Educação Histórica defende que os estudantes possam ser agentes da sua própria aprendizagem, dentro da metodologia da história. Assim, a Educação Histórica defende que os conhecimentos meta-históricos supramencionados sejam, também, trabalhados em sala de aula em articulação com o conhecimento substantivo.

A Educação Histórica assume-se como um movimento «altamente instigador e frutífero» promovendo a sua potencialidade em «dar resposta à incessante procura de orientação do ser

humano no tempo, como Rüsen propõe nos seus debates em torno da consciência histórica» (Barca & Alves, 2016, p. 6). Tal como Gago (2018, p. 83) afirma «No domínio da Educação Histórica relacionar o passado, o presente e o futuro torna-se num desafio permanente, visando-se colocar perante a necessidade de pensar o passado para fazer sentido, também, dos eventos da sua realidade». Deste modo, a Educação Histórica pretende que o ensino da história seja potencializador de orientação temporal que, em última estância, levará à aproximação da história à vida prática e realidade dos estudantes.

A Educação Histórica, dentro do seu quadro conceptual, teve origem no Reino Unido na década de 70 do século XX. O desenvolvimento deste movimento deveu-se ao trabalho de diversos autores como Alaric Dickinson, Peter Lee, Rosalyn Ashby e Denis Shemilt, através de projetos embrionários como os projetos *School Council Project History* (SHCP) *Concepts of history and teaching approaches* (CHATA), este já nos anos 1980.

Também na Alemanha surgiram trabalhos importantes no contexto da didática da história. Destacando-se o nome de Jörn Rüsen no contexto da didática da história, com uma visão de retomar a sua dimensão social e adicionar às práticas de ensino-aprendizagem elementos dedicados ao desenvolvimento de consciência histórica (Esteves, 2020). As propostas de Rüsen (2001) acerca da consciência histórica inspiraram a reestruturação da visão da história no contexto de ensino.

Desta forma, o desenvolvimento de consciência histórica tornou-se um dos principais pontos de mira do ensino da História e da Educação Histórica. Também em Portugal surgiram vozes que procuraram enaltecer o valor da consciência histórica no processo de ensino-aprendizagem, tomando-a como um dos principais argumentos para a valorização do papel da História no currículo de ensino português.

O Ensino da História contempla, num âmbito mais alargado, a promoção de uma educação cívica adequada à democracia, baseada no desenvolvimento das capacidades intelectuais e dos valores éticos, morais e humanistas através dos quais se pretende configurar uma consciência histórica, inferindo-se daqui a pertinência da História no currículo (Parente, 2004, p. 1).

Assim, a construção de consciência histórica dos estudantes assume um ponto central no traçar de objetivos da Educação histórica e na emergência da presença do ensino da história no currículo de formação dos estudantes.

Também nas últimas três décadas assistiu-se à afirmação da Educação Histórica em Portugal. Apesar de alguma estranheza inicial, o esforço de interrelação entre a teoria e a prática, situando a investigação na sua interface, acabou por levar à sua afirmação no nosso país (Gago & Lagarto, 2021, p. 169). O esforço continuado ao longo de mais de 20 anos tem produzido frutos com a formação de professores neste movimento. Atualmente, recorrendo ao mundo digital, o EDHILAB assume como um ponto de contacto permanente entre professores em formação e já formados, privilegiando a partilha de conhecimento e experiências.

Em suma, a Educação Histórica suporta a ideia de que o conhecimento histórico se torna significativo quando é pensado, refletido e utilizado no contexto da vida prática do indivíduo, sendo este o propósito da sua ação. Deste modo, quer a IPS quer o seguinte enquadramento teórico foram elaborados com a Educação Histórica como pano de fundo.

1.2 Aula Oficina

No contexto da Educação Histórica foram surgindo uma panóplia de modelos de aula que pretendem operacionalizar os pressupostos traçados pela Educação Histórica.

Nesta IPS o modelo de aula adotado foi o da aula-oficina proposto por Isabel Barca (2004). Este modelo foi construído visando opor-se aos modelos tradicionais que ainda vinham a ser seguidos no ensino da História. O modelo de aula-oficina contrapõe os modelos de aula conferência e aula-colóquio, uma vez que na aula-oficina «o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimentos» (Barca, 2004, p. 133). Assim, o modelo de aula-oficina está dividido em três momentos. No primeiro momento deverão ser levantadas as ideias prévias dos estudantes acerca da temática em estudo. Este primeiro momento pressupõe que o estudante não é uma tábua rasa e que poderá já possuir conhecimento acerca da temática que será lecionada e do conceito metahistórico em que se irá alicerçar a aula ou sequência educativa. A partir da análise das ideias presentes nas respostas do levantamento de ideias prévias o professor deverá ser capaz de construir «atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras» (Barca, 2004, p. 133) de modo a desafiar as ideias prévias dos estudantes. O

conjunto de atividades e tarefas constituem o segundo momento do modelo de aula-oficina, estando as mesmas diretamente ligadas às ideias prévias dos estudantes. No terceiro momento deverá ser realizada a metacognição de modo a fazer o estudante refletir acerca de como o seu conhecimento foi construído e perceber-se como o estudante viveu o processo de ensino-aprendizagem.

Este modelo desenhado por Isabel Barca (2004) visa incidir em três principais competências próprias da História e, urge serem desenvolvidas junto dos estudantes:

- I. Interpretação de fontes: ler fontes diversas, em suporte, conteúdo e mensagem, cruzando-as. Seleção de fontes com critérios de objetividade metodológica como confirmação ou refutação de hipóteses descritivas explicativas.
- II. Compreensão contextualizada: entendimento de situações humanas em diferentes tempos e espaços, relacionando os sentidos do passado com a sua própria ação no seu presente. Questionamento e levantamento de questões e hipóteses, consagrando o processo de progressão de conhecimento.
- III. Comunicação: expressão do sentido dado ao conhecimento histórico, utilizando meios e formas de comunicação diversos (Barca, 2004, pp. 134-135).

Deste modo, o modelo de aula oficina preconiza que o professor:

- Levante e trabalhe de forma diferenciada e competente as ideias prévias dos estudantes;
- Colocar os estudantes perante questões orientadoras desafiantes, que constituam um desafio cognitivo adequado e contextualizado aos estudantes alvo;
- Construção de tarefas adequadas ao desenvolvimento das competências em foco;
- Integrar as tarefas em diferentes formatos, percebendo as potencialidades de cada um.
- Avaliar qualitativamente o progresso dos estudantes ao longo dos diferentes momentos da aula (Barca, 2004, p. 137).

Ao longo do período entre a publicação do artigo no qual Isabel Barca fundou o modelo de aula-oficina (2004) até à atualidade, este tem-se tornado progressivamente mais popular. A

popularização deste modelo pode provocar um desvio face ao proposto por Isabel Barca em 2004. Assim, Isabel Barca (2021) traçou um conjunto de linhas vermelhas numa aula-oficina:

- Intregar obrigatoriamente os conceitos de “segunda ordem” ou metahistóricos;
- Evitar “aulas ativas” sem orientação epistemológica;
- Evitar aulas apenas centradas na exposição e diálogos conjuntos, valorizando a ideia dos “silêncios de ouro”;
- Combater a ideias de aula-oficina alheias à mesma (Barca, 2021).

A opção pelo modelo de aula-oficina no contexto da IPS prendeu-se, por entre outras razões, pela compatibilidade que este estabelece com os documentos curriculares oficiais como o Perfil do Aluno à Saída do Ensino Obrigatório (ME, 2017) e a bússola de aprendizagens para 2030 da OCDE (OCDE, 2019). Tal como esperado nestes documentos, o modelo de aula-oficina é capaz de estabelecer contacto entre a *práxis* dos estudantes e a os conteúdos a lecionar, além de potenciar o espírito questionador e crítico nos estudantes.

É notória a influência que o trabalho de Isabel Barca e dos restantes autores que seguiram na esteira da Educação Histórica, nomeadamente a aula oficina, tiveram na construção destes documentos curriculares, uma vez que os documentos se fundem com os fundamentos da Educação Histórica e da aula-oficina. Exemplo desta convergência é o preâmbulo das AE destinadas ao 7º ano de escolaridade onde são definidos os três domínios da História bastante semelhantes às propostas por Isabel Barca na obra publicada em 2004:

- Interpretação de fontes históricas diversas para a construção da evidência histórica;
- Compreensão contextualizada das realidades históricas;
- Comunicação em História: narrativa histórica. (DGE, 2022, p.4).

O modelo de aula-oficina tem sido seguido um pouco por todo o mundo, com especial destaque para os países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa com maior dimensão no Brasil. A participação de investigadores brasileiros em conferências, encontros e colóquios de Educação Histórica não é um fenómeno estranho, facilitando a partilha de conhecimento e experiências entre investigadores de ambas as margens do oceano atlântico. Tal como afirma Marlene Cainelli (2021).

A didática da História no Paraná e principalmente na região norte do Paraná, Brasil, foi marcadamente influenciada no século XXI pelo pensamento de Isabel Barca», mudando assim o panorama de uma didática da história que se caracterizava por «verbos imperativos desassociados da realidade dos alunos e das suas necessidades de orientação temporal (...) uma disciplina enfadonha e sem sentido ao narrar uma história fixa de um tempo passado que não se relacionava com o presente e muito menos perspetivava um futuro. (p.47)

1.3 Narrativa Histórica

Estando assente nos ideais da Educação Histórica, além dos conceitos substantivos da História, a IPS focou-se num conceito específico de natureza epistemológica (Gevaerd, 2021), o conceito metahistórico de narrativa histórica.

Conhecendo o enorme debate em torno da narrativa histórica, a definição de narrativa histórica seguida nesta IPS está dentro do quadro do realismo interno e do objetivismo crítico. Deste modo, a narrativa histórica é aqui entendida «como sendo a própria estrutura da produção histórica, sendo intrinsecamente descritiva-explicativa e perspetivada» (Gago, 2012, p. 56). Além de descritiva-explicativa e perspetivada, a narrativa histórica esperasse que seja fundada em evidência histórica, diferenciando-se assim de uma “estória ficcional” (Gago, 2018). A evidência histórica assume-se como um ponto intermédio entre as fontes e o conhecimento histórico, sendo a narrativa histórica a expressão do mesmo conhecimento. Deste modo, a evidência histórica surge de um questionamento mais ou menos sofisticado tendo como pano de fundo o passado, os conceitos, os critérios, os factos e as fontes (Chapman, 2011). Assim, fruto da própria natureza da ciência histórica, é entendida a intransigência da evidência histórica como fundadora do conhecimento histórico, exprimido de forma narrativa. (Gago, 2018). A narrativa histórica também está associada aos conceitos da inteligibilidade e plausibilidade do produtor da mesma, visto que esta deve assumir-se como uma forma do seu produtor de dar um sentido próprio ao passado. Desta forma, a narrativa histórica demarca-se da possibilidade de ser vista como neutra, uma vez que parte sempre de uma perspetiva, não sendo possível o seu produtor se despir da sua própria forma de ver o mundo.

A seleção deste conceito metahistórico está intimamente ligada aos objetivos traçado para a IPS, justificada pelo papel da narrativa histórica como face material da consciência histórica

(Gago, 2018). Na linha de Rüsen (2001) e Gago (2018) a IPS foi construída sobre a perspectiva que «Pela História é dada uma orientação temporal à vida e a identidade histórica é formada. O passado humano é expresso, em História, de forma narrativa» (Gago, 2018, p.40). Deste modo, a IPS procurou entender de que forma a narrativa histórica forma e enforma a identidade histórica dos estudantes. Assim, o sentido dado através da narrativa histórica possibilita a formação de uma consciência histórica que, fundada numa correlação entre ambas as partes, se traduzirá na orientação temporal e na formação de identidade histórica. Tal como afirmam Solé e Gago (2021) “Temporal orientation promotes the way in which we make sense of the past” (p.2), ou seja, a orientação temporal, elemento da consciência histórica, possibilita a atribuição de sentido do passado que, em alguns casos, poderá oferecer, também, sentido à própria identidade.

A identidade histórica é, portanto, entendida como a possibilidade do indivíduo se tornar «parte de um todo temporal maior do que a sua própria vida» (Gago, 2018, p. 68), dando sentido à sua existência como parte de um todo temporal, inserindo-se nele. Deste modo, a consciência histórica atribui enorme importância à formação de identidade, relacionando-se pela extensão da significação do processo temporal do “eu” e do “nós” como transcendentais à própria existência.

Fruto dos diferentes sentidos dados à história, a consciência histórica poderá se formar de diferentes formas, assumindo diversos perfis. Deste modo, a própria identidade histórica e o sentido dado ao “eu” poderá também ocorrer de formas distintas. Rüsen (2016) distinguiu quatro tipos de fazer sentido histórico, sendo estes diferentes tipos rastilho da formação de identidade histórica também elas distintas (Gago, 2018, p. 69):

1. Tradicional;
2. Exemplar;
3. Genético.
4. Crítico;

Para Rüsen (2016), os 4 tipos de consciência histórica formam «quatro possibilidades de tornar presente o passado humano» numa ação individual «no construto de sentido de uma história, enquanto fator de orientação cultural» (p. 207).

O tipo de consciência histórica tradicional torna a experiência do tempo como originária e repetida de um modelo cultural e de vida obrigatória. Este tipo de consciência histórica privilegia

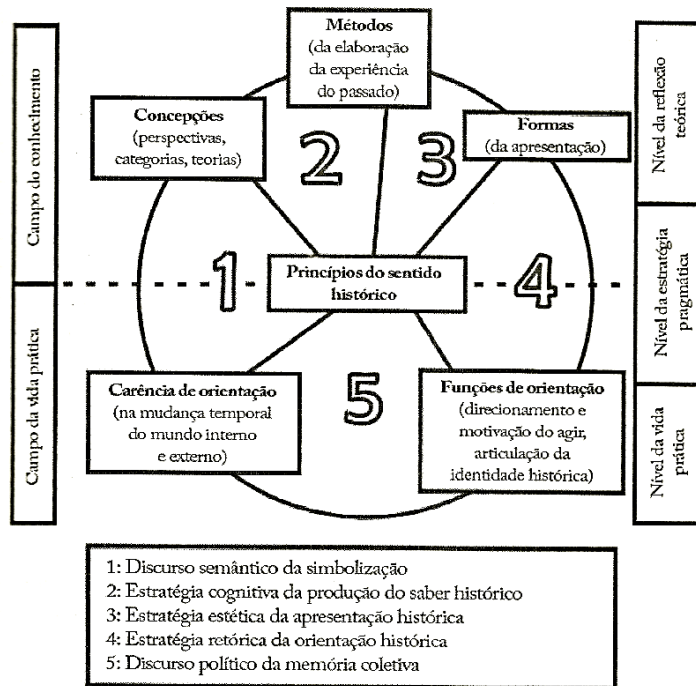
a permanência dos modelos culturais e de vida nas mudanças temporais, afirmando e defendendo a ordem preestabelecida. O tipo de consciência histórica tradicional dá sentido ao tempo pela eternidade da mudança. (Rüsen, 2016, p. 211).

O tipo de consciência histórica exemplar atribui um valor supratemporal das regras, sendo que estas abrangem formas de vida temporalmente diversas. Este tipo de consciência histórica vê a experiências do passado como regras gerais e imutáveis, comunica através de uma argumentação baseada na força de julgar. Neste tipo de consciência histórica o tempo adquire sentido por uma moralidade baseada no tempo e nas experiências do passado.

Já no tipo de consciência histórica genético existe a percepção da mudança quanto à forma como a representação do fluxo temporal é feito, acredita-se que as formas de vida se alteram, a fim de se ajustar à dinâmica do duradouro. Ou seja, vê o fluxo temporal como dinâmico e as mudanças como um fenómeno histórico. A comunicação deste tipo de consciência histórica é feita através da contextualização temporal.

Por último, o tipo de consciência histórica crítico questiona as orientações históricas divergentes no passado, vê o fluxo temporal como um plano aberto onde há e houve ruturas, descontinuidades e oposições. Este tipo de consciência histórica comunica utilizando uma tomada de posição consciente (Rüsen, 2016, p. 211). Na figura seguinte apresenta-se um quadro esquemático da Matriz disciplinar de Rüsen.

Figura 1- Matriz disciplinar de Jörn Rüsen.



(Gago, 2016, p.161)

Segundo a matriz, o ponto central da consciência histórica são os princípios do sentido histórico que interagem com o discurso semântico da simbolização, as estratégias de cognição da produção do saber histórico, com as estratégias estéticas de apresentação histórica, estratégia para a orientação histórica e o discurso político da memória coletiva. Ou seja, a consciência histórica parte de carências de orientação temporal e nas mudanças temporais do mundo interno e externo, dentro da vida prática, que agindo sob perspectivas, categorias e teorias que formam conceitos, permite a criação de métodos de lidar com a experiência do passado, criando formas de representação do mesmo. Desta forma, voltando ao nível da vida prática com funções de orientação para a mesma, com atividades de direção e motivação e criando expressão de identidade histórica. Formando neste modelo os diferentes tipos de perfis de consciência histórica. Simplificando, a consciência histórica parte das carências da vida prática e procura formar conceitos e métodos de lidar com o passado para serem agilizados, novamente, na vida prática.

Cada um destes tipos refere-se a um perfil diferente de consciência histórica que, em última instância, se materializa na narrativa histórica. Assim, segundo Barca (2010), o quadro epistemológico em torno da narrativa histórica e da consciência histórica é possibilitador da análise da produção que os estudantes vão construindo acerca do passado e nele identificar não só retratos substantivos, bem como os níveis de estruturação de pensamento histórico que produzem.

Assim, seguindo esta linha, a IPS focou os seus esforços em entender, também, que tipos de consciência histórica emergem nas narrativas históricas dos estudantes.

A consciência histórica move-se, portanto, partindo das questões do presente, ao passado de modo a voltar ao presente com experiências que lhe «permitam abrir o futuro». (Gago, 2018, p. 70). Desta forma, o indivíduo assume-se como um agente de um fenómeno temporal que transcende a sua vida, sendo ele influenciado e agente do dito fenómeno temporal, formando a sua identidade histórica. O presente relatório centrou-se no conhecimento metahistórico de narrativa histórica uma vez que esta é «enlaçada na consciência histórica como o produto de fazer sentido histórico. É, assim, uma forma de pensamento que faz a síntese dos elementos subjetivos e objetivos das três dimensões temporais. A narrativa histórica é entendida como a coerente estrutura de relações temporais.» (Gago, 2018, p. 70).

No contexto prático «o uso da narrativa na sala de aula não deve ser encarado como uma simples apreensão de estórias do passado, mas como a oportunidade dos alunos construírem as suas narrativas» (Gago, 2018, p.7). Neste sentido, o papel da narrativa histórica no contexto do processo de ensino-aprendizagem assume particular importância na medida em que «reproduzir, (re)escrever, comentar e narrar situações históricas, desenvolve neles inúmeras competências, que os próprios reconhecem como fundamentais» (Parente, 2004, p. 238). O uso da narrativa histórica e o desafio de pensar e construir narrativa histórica na sala de aula também permitiu a comunhão com os pressupostos do modelo da aula-oficina e no desenvolvimento das três competências da história apontadas por Isabel Barca (2004, 2021), estando a narrativa histórica diretamente ligada à competência da comunicação histórica.

1.4 Estudos sobre a Narrativa Histórica

O ponto de partida de qualquer investigação académica deverá ser o de explorar trabalhos anteriores como meio de perspetivar o próprio trabalho. No seio da Educação Histórica a partilha e o conhecimento de investigação alheias à própria produção adquire uma importância ainda maior, dada a natureza deste campo epistemológico emergente. Deste modo, é de todo importante contextualizar o estado da arte acerca dos estudos de investigação relacionados com as ideias dos estudantes em torno da narrativa histórica. Além de contextualizar o leitor, este subcapítulo também permitirá apresentar trabalhos influentes no percurso do presente relatório.

Os trabalhos de Barca e Gago (2000), Barca, Castro e Amaral (2010), Gago (2012, 2018) são um referencial dos caminhos tomados ao longo da IPS, tanto no enquadramento teórico da narrativa histórica, bem como na forma como a mesma pode ser trabalhada em sala de aula. Destacar os trabalhos de Barca, Castro e Amaral (2010), e Castro e Sanches (2009) como inspiração e exemplo da proposta de narrativa final adotada nesta IPS. Por último, é também importante referenciar outros trabalhos em torno do uso da narrativa em sala de aula que, apesar de terem direcionamentos diferentes do que foi tomado nesta IPS, merecem ser nomeados devido à importância que tiveram no seio da Educação Histórica. Os estudos de Barca e Gago (2004), Parente (2004), Esteves (2020) Gevaerd (2021), são assim exemplos da diversidade que a narrativa histórica pode assumir tanto no questionamento motivador da investigação, quanto no campo de trabalho em sala de aula.

Dos trabalhos supracitados, interessa desenvolver alguns deles dada a influência que os mesmos tiveram na IPS e na análise das ideias expressa no presente relatório, oferecendo assim ao leitor um ideário prévio do mesmo. O primeiro estudo neste leque é o de Barca e Gago (2000). Neste estudo de investigação, o foco principal foi entender os sentidos que os estudantes dão ao conhecimento histórico, quando colocados perante fontes diversas, no quadro conceptual da Educação Histórica. Observou-se que a reflexão crítica acerca de fontes históricas diversas, em termos de estatuto e mensagem – multiperspetiva, impulsionou a forma como os estudantes davam sentido ao conhecimento histórico através da narrativa. O estudo contou com mais de 80 estudantes do 6º ano de escolaridade estando inserida no contexto da lecionação da realidade histórica das questões coloniais no pré 25 de abril de 1974. Este trabalho é uma janela do quão enriquecedor poderá ser o uso da narrativa histórica em sala de aula, mesmo com objetivos heterogéneos. Deste modo, sendo a IPS que aqui se relata motivada em perceber de que forma a narrativa histórica poderá formar e ser formada pela identidade histórica, existiu a necessidade de conhecer estudos anteriores que mostrassem a diversidade que a narrativa histórica pode ter em sala de aula, uma vez que a própria identidade histórica também ela pode assumir diferentes tipos de sentidos. Assim, o estudo referido pautou-se por uma abordagem qualitativa e sistemática dos dados resultantes das ideias presentes nas respostas dos estudantes, que fizeram emergirem quatro perfis de ideias. A primeira categoria emergente deste estudo é o perfil 1- Fragmentos, entendimento restrito das mensagens como fragmentos de informação, com falhas, com inconsistências, com dificuldades na relação de fontes, na compreensão e reformulação da informação, na confrontação de mensagens discordantes. O perfil 2- Compreensão Global,

entendimento global das mensagens, com citação da informação; reformulação por tentativa, tomando o ponto de vista de um autor; relação de fontes concordantes e discordantes; dificuldades na justificação de situações históricas. Perfil 3- Opinião Emergente, entendimento global das mensagens; reformulação da informação; relação das fontes, concordantes e discordantes e com os autores, de uma forma pessoal; dificuldades justificação específica das situações históricas e na crítica pessoal das mensagens e autores. E, por último, o perfil 4- Descentração Emergente, entendimento das mensagens; reformulação da informação de forma pessoal e crítica; relação das fontes, concordantes e discordantes, e com os autores, com um ponto de vista descentrado; algumas dificuldades em justificações mais específicas das situações históricas. O perfil que possuiu uma maior percentagem de ideias dos estudantes é o perfil 2, com 37% dos estudantes que produziram uma narrativa com uma compreensão global da informação presente das fontes, contudo sem o entendimento de várias perspetivas tomando a perspetiva de um dos autores, colocando sobre análise as fontes concordantes e as fontes discordantes. O perfil 1 que englobou mais ideias dos estudantes, juntando 33%. De seguida o perfil 4 com 23% e com menos ideias dos estudantes o perfil 3 com 7%.

Com a análise dos dados resultantes deste estudo é possível entender a dificuldade que os estudantes tiveram no que toca à análise e tratamento de fontes com o uso da evidência histórica. Os resultados do estudo revelam uma dificuldade no entendimento da multiperspetiva histórica. No estudo conduzido por Barca e Gago (2000), 71% dos estudantes não confrontaram fontes contraditórias com o intuito de dar um sentido próprio à realidade histórica, mas optaram por procurar qual das perspetivas iriam adotar como sua. Partindo dos resultados deste estudo será importante, ao longo da IPS, desafiar os estudantes a criar evidência com base em fontes históricas diversas, em termos de suporte, estatuto e mensagem.

O segundo trabalho que merece maior desenvolvimento foi levado a cabo por Barca, Castro e Amaral (2010). Neste trabalho, as investigadoras estabelecem contacto entre dois pontos da lusofonia, Portugal e Cabo Verde, procurando perceber, genericamente, de que forma os estudantes produzem as suas narrativas históricas. Para tal, as investigadoras apoiam-se em dois trabalhos anteriores que levaram acabo. Este trabalho teve enorme importância, tanto para a IPS como para o presente relatório, por duas principais razões:

1. A primeira delas prende-se com a inspiração que o enunciado das propostas de narrativas teve para a proposta de narrativa final colocada aos estudantes na IPS.

Sendo também importante perceber de que forma a investigadora analisou os dados consequentes da mesma proposta.

2. A segunda razão, sendo esta não tão objetiva quanto à primeira, está ligada à análise e ao tratamento específico que as investigadoras tiveram quanto aos temas que os estudantes atribuíram maior significância.

Este estudo foi realizado com 47 estudantes do 7º ano de escolaridade do ensino básico, procurando explorar narrativas de jovens alunos para analisar a inerente conceptualização de explicação e empatia histórica que apresentavam, associadas ao conhecimento substantivo revelado acerca das movimentações humanas ao longo do tempo.

Desta forma, neste estudo emergiram 4 categorias de conceptualização de ideias: Categoria 1-Presentismo, passado ficcionado, retratos não históricos, ligados ao presente ou como ficção do passado, sem fundamento de evidência; Categoria 2 – Um fragmento do passado, as narrativas apresentam apenas um fator objetivo ou motivos estereotipados; Categoria 3 – Tempo binário, narrativas aglomeram dois segmentos temporais, de passado e de presente, com referências a um ou dois povos, com diversas motivações, mas num nível estereotipado; e Categoria 4 – Tempo Dinâmico, retratos históricos com mais diversidade de motivos e estratégias para migrações e contatos sociais, sugerindo fontes de tensão provocadas pela conquista e interações ligadas ao comércio.

As investigadoras constataram que a maior percentagem de estudantes apresentaram ideias que fizeram emergir as categorias 1 e 2, ou seja, as categorias com menor sofisticação do pensamento histórico. Por seu turno, os estudantes que produziram narrativas mais sofisticadas (categorias 3 e 4), demarcaram uma temporalidade binária, ou seja, o passado e o presente como dois pontos que não estabelecem conexão entre si. Os estudantes que participaram neste estudo tenderam a produzir narrativas breves, fragmentadas e listas cronológicas sobre certos aspetos ligados às migrações dos povos, no passado e no presente; mas reconheceram razões e motivos dessas movimentações, sendo que alguns se basearam em evidência histórica. Revelando assim semelhanças com os dados resultantes da IPS que no presente relatório serão, também, analisados.

Realça-se que as investigadoras com o cruzamento entre narrativas de estudantes estrangeiros e estudantes portugueses trouxeram a luz algumas similitudes acerca de como os

estudantes constroem e pensam a narrativa histórica, o que nos pode permitir ter uma visão mais alargada. No contexto deste presente relatório fará mais sentido analisar os resultados apresentados pela investigadora atendendo ao contexto nacional de cada um dos participantes.

O último trabalho que merece, também, maior destaque e desenvolvimento, dada a sua influência no presente relatório é o de Gago (2012). Este trabalho serviu como um dos mais fortes pilares ao nível teórico, tanto da IPS como do relatório de estágio. Neste trabalho a investigadora construiu um capítulo de enquadramento teórico próximo das necessidades que a IPS possuía. A conceptualização de narrativa histórica apresentada pela investigadora serviu como base ao enquadramento teórico apresentado no subcapítulo anterior.

Assim, ficou explanado, resumidamente, quais os trabalhos que orientaram e serviram como guia teórico e prático ao longo do processo de construção do presente relatório.

1.5. A realidade histórica em estudo- A formação de Portugal: a procura por definir a fundação da nacionalidade

No que concerne aos conceitos históricos substantivos nos quais a IPS se debruçou, foi seguida a perspetiva de historiadores nacionais ilustres como José Mattoso e Oliveira Marques. Desta forma, a IPS foi construída baseada no entendimento da Formação de Portugal como um processo lento e fruto da ação de vários agentes históricos ao longo dum intervalo temporal também ele amplo.

Dentro do vasto leque de bibliografia existente sobre a temática da formação de Portugal, a primeira obra consultada, que marcou invariavelmente a criação da perspetiva histórica utilizada, foi o texto de José Mattoso (2007) “O essencial sobre a formação da nacionalidade”. Desta forma, o enquadramento teórico sobre a realidade histórica em estudo será baseado no exercício de José Mattoso que procurou definir a nacionalidade e o momento no qual se pode afirmar que surgiu a nacionalidade portuguesa.

Mattoso (2007), contraria a visão de historiadores anteriores a si que vinham definindo a etapa da formação da nacionalidade através “antecedentes da formação de Portugal como unidade política” (Mattoso, 2007, p. 7). Apesar de ver interesse neste tipo de pesquisas, Mattoso (2007) acredita que na missão de entender o fenómeno da formação da nacionalidade existem outros tipos de fatores que podem ter mais relevo e importância. Ao autor defende a ideia de que para entender este fenómeno, ao invés de entender os eventos antecedentes à sua formação,

seria mais proveitoso reconhecer e entender o porquê da definição deste sentimento unitário que surge nesta comunidade; “Sendo assim, parece-me importante averiguar também o processo por meio do qual esta comunidade de facto se define” (Mattoso, 2007, p. 8). Portanto, Mattoso (2007) divide o fenómeno da nacionalidade em 4 pontos: humano, coletivo, objetivo, consciente. O fator humano, não se pode definir exclusivamente através dos aspetos geográfico, mas numa soma com outros fatores que partem, essencialmente, de aspetos demográficos, como a fixação de uma comunidade numa região específica. O segundo fator, o coletivo, apesar de não poder ser colocado isoladamente dos restantes, assume em si bastantes características convergentes dos restantes. Este fator é assumido como causa suficientemente ampla e transversal à comunidade que provoquem um movimento coletivo e não uma ação isolada e individual. No terceiro ponto para a formação da nacionalidade, José Mattoso (2007) destaca causas e conceitos mensuráveis, reais e empíricos (objetivos) como fatores de união desta comunidade, tais como a definição de fronteiras, a língua, os comportamentos culturais partilhados, entre outros. Por último, o fator da consciência apesar de acarretar algumas dificuldades na sua conceptualização, caracteriza-se como todo um processo histórico desta comunidade, sendo em última instância o produto dos restantes fatores.

Posto isto, o exercício que se segue é, partindo destes 4 fatores da nacionalidade e elencados por Mattoso (2007), identificar o evento ou período em que os mesmos se consolidaram no processo de formação de Portugal. O fator humano, que não deve ser confundido com o limitado fator geográfico, pode ser facilmente apontado como o primeiro dos quatro a ser efetivado. A ideia de existir um grupo de pessoas em determinado território remonta à doação do condado portugalense em 1096, por D. Afonso VI a D. Henrique. O segundo fator, o coletivo, envolve outro tipo de questões não tão claras e objetivas quanto o fator humano. Existe dificuldade em iniciar a contextualização acerca da afirmação coletiva da nacionalidade, contudo, a melhor forma de colmatar esta ausência de momentos que marcam o início da conceptualização de coletivo nacional é o de iniciar esta reflexão, novamente, pela doação do condado portugalense a D. Henrique. Apesar de se definir o território doado a D. Henrique como condado portugalense, este território, seguindo a tradição da divisão administrativa da península ibérica, composto pelos Condados de Portucale e o condado de Coimbra que nesta nova doação formavam o condado portugalense. Sendo também, o Conde D. Henrique o vassalo tenente destas terras «A doação feita a D. Henrique refere-se como sendo *pro sua hereditas* e a D. Henrique como *Tenente* o que à luz dos conceitos da época pode parecer contraditório. Contudo, a tradição peninsular revelava

uma tendência do poder condal dado aos tenentes fosse transmitido de geração em geração.» (Serrão & Marques, 1987, p. 17)

Deste modo, não existe à partida todo um espírito coletivo definido por Mattoso (2007) para a conceptualização da nacionalidade. Ao longo do governo de D. Henrique, apesar da sua política não visar de nenhuma forma a autodeterminação e o rompimento dos cortes na relação de vassalagem face a Afonso VI, é notado o germinar de uma identidade coletiva nas famílias da alta nobreza condal e no clero, grupos que mais tarde suportarão a luta pela independência encabeçada por D. Afonso Henriques. Esta união entre os diferentes grupos da sociedade condal é ainda mais visível após a morte de D. Henrique e o governo da viúva D. Teresa. Numa fase inicial do governo de D. Teresa (1112- 1128) foi mantida a política de D. Henrique, contudo com a união à família Peres de Trava, inicialmente com Bermudo Peres de Trava e mais tarde com Fernando Peres de Trava, surge a influência galega nas políticas de D. Teresa. Este tipo de políticas impactaram, sobretudo, no acréscimo de importância das famílias nobres galegas face às portuguesas e à diminuição no estatuto da diocese de Braga no contexto eclesiástico ibérico.

Um momento marcante desta união, que pode ser apontado como o início do primeiro momento deste sentimento coletivo da nacionalidade foi o cerco ao Castelo de Guimarães em 1127. A resistência ao cerco foi liderada por D. Afonso Henriques o início do primeiro momento, consumado um ano mais tarde na batalha de São Mamede, de liderança do futuro rei de Portugal. Ambos os eventos, desde o cerco à batalha de São Mamede, preenchem os principais pontos definidos por Matoso (2007), acima de tudo, um sentimento de união em prol de algo comum. É no seguimento deste ponto surge a resposta ao terceiro fator identificado pelo autor o objetivo. É também nos eventos associados ao segundo fator, o cerco ao Castelo de Guimarães e em especial a batalha de São Mamede, que podemos evidenciar a existência de uma união nacional em prol de um, ou vários, objetivo comum. Objetivo esse que se vai sucessivamente renovando face aos acontecimentos, mas que neste primeiro momento consistia no traçar o fim à influência galega no condado.

Desta forma, a batalha de São Mamede representa para a historiografia tradicional como um dos marcos da fundação da nacionalidade que não deve nem pode ser alheado quando é abordado esta temática. São Mamede marcou incontornavelmente o processo da formação de Portugal, uma vez que marcou permanentemente e em definitivo a afirmação de D. Afonso Henriques como líder do condado e líder do movimento de autodeterminação de Portugal.

Após São Mamede, D. Afonso Henriques conduziu as ações do condado portugalense ao longo das décadas seguintes, mantendo como prioridades a independência do condado e a luta contra os muçulmanos a sul. Neste contexto surgem datas importantes como a conquista de Leiria em 1135, a batalha de Ourique, o Recontro de Valdevez e a conferência de Zamora. Nesta visão diacrónica das duas primeiras décadas de D. Afonso Henriques como líder do condado portugalense deverá se destacar a batalha de Ourique à qual a historiografia atribui uma enorme importância dado que a partir dessa data D. Afonso Henriques passa a assinar os documentos oficiais como rei de Portugal. O outro momento de extrema importância dentro deste intervalo temporal foi a conferência de Zamora na qual D. Afonso VII reconhece o primo D. Afonso Henriques como rei e Portugal como um reino.

A evolução do objetivo e a consciência de uma unidade/ identidade nacional foram-se alimentando mutuamente ao longo do reinado de D. Afonso Henriques até à data da Bula da *Manifestis Probatum*. Neste longo processo, este objetivo foi sendo renovado, destacando-se os momentos após a batalha de São Mamede em que se reforça, não só a determinação de Portugal enquanto reino, mas com a luta contra os Mouros herdada pelo fenómeno da referida, por vários historiadores, de Reconquista iniciada em 722. Chegando então ao último fator proposto por Mattoso (2007), a consciência comum. A existência de um passado comum que mereça ser contado, formando uma memória coletiva, no seio de uma comunidade parece ser um dos pilares para a nacionalidade. Deste modo, expondo novamente o exercício de inferir através dos eventos do primeiro reinado em que momento este fator esteve presente cria, novamente, algumas dificuldades. A crença de um passado comum que procurámos para definir a nacionalidade não deve compreender o movimento português como mais um fenómeno dentro do movimento da Reconquista, mas como algo individualizado. Posto isto, o evento que passou a diferenciar o fenómeno português dos restantes exemplos foi a procura de D. Afonso Henriques pelo reconhecimento internacional de Portugal enquanto reino, ou seja, a Bula *Manifestis Probatum*.

Desta forma, partindo dos pressupostos de encarar a Bula *Manifestis Probatum* como o documento que consagrou todos os esforços militares de D. Afonso Henriques, atribuindo legitimidade à sua proclamação régia, é mister conhecer melhor a natureza deste documento papal.

Efetivamente, em 1179, essa outra bula dirigida a Portugal, a *Manifestis Probatum*, que nos congrega neste encontro, concedera a Afonso Henriques o reconhecimento e

dignidade régia e ao reino de Portugal o direito de existir, inalienável, indiviso e cada vez mais vasto, por efeito do esforço de conquista. (Branco, 2009, p. 131)

Desde logo, quando se contacta com bibliografia relacionada ao tema da bula, é de notar que existe a visão clara que, dentro da comunidade portuguesa da época, D. Afonso Henriques era reconhecido como líder e rei do seu povo. «A liderança e a afirmação do seu poder neste contexto foi conseguida pelos feitos bélicos e pelas inúmeras vitórias que foi alcançando ao longo do processo». (Branco, 2009, p. 132). A figura de D. Afonso Henriques tornou-se incontestável, ascendendo a um cariz mítico e divinizado dentro dos seus Homens. “A dignidade régia que o ornava era, pois, visível pelos sinais que nele se manifestavam de ser um eleito de Deus, para, no seu território, conquistar mais terras para a Cristandade”. (Branco, 2009, p. 134). É notada uma consumação de dois enredos que convergiram em 1179: o primeiro relacionado com o finalizar do fenómeno de nascimento da nacionalidade. O segundo, o de atribuir a legitimidade papal a D. Afonso Henriques que, internamente, já era reconhecido como rei.

Porém, apesar da extrema importância da Bula Manifestis Probatum na edificação da independência portuguesa o pilar da consciência nacional parece ter sido manifestada, evidentemente, em 1385 após as Guerras Fernandinas e a formação da nova dinastia de Avis.

Em suma, tal como apresentado ao longo deste enquadramento teórico acerca da formação de Portugal e da sua nacionalidade, este fenómeno é longo e o debate sobre a que momento podemos associar a formação do mesmo é alvo de um debate inesgotável na bibliografia medievalista portuguesa.

Capítulo 2 – O Contexto de Intervenção e aplicação do Projeto

Neste capítulo será apresentado o contexto em que a IPS decorreu, apresentando uma descrição sobre o meio escolar e da comunidade envolvente. Também serão apresentadas as etapas da IPS, explicando as intencionalidades educativas em cada uma das tarefas e exercícios.

2.1 Caracterização do Contexto de Intervenção

Escola

A intervenção pedagógica supervisionada foi realizada no seio de uma escola do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário situada no centro da malha urbana da cidade de Barcelos. A cidade de Barcelos pode definir-se como uma comunhão entre um espaço industrial/rural periférico e um centro urbano rico em serviços, sendo a população encarregue das respetivas atividades. Posto isto, dada a heterogeneidade profissional dos encarregados de educação, a escola assume um elevado grau de proveniência diversificada de estudantes, tanto ao nível da classe social de que são oriundos, bem como quanto ao contexto social e grau de escolaridade da família dos estudantes.

O ambiente escolar é marcado pela enorme comunidade escolar que a escola alberga, traduzindo-se no número de estudantes que circulam nos corredores e na forte dinamização da comunidade escolar a cargo de várias disciplinas, e tuteladas por vários professores.

Ao longo do ano letivo não ocorreu nenhuma situação que se opôs à saudável rotina escolar, o que evidencia o ambiente tranquilo e proporcionador da formação de ótimas condições para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Em suma, a IPS dificilmente seria implementada num ambiente escolar mais propício e em linha com os seus objetivos.

Turma

A turma na qual a IPS foi implementada corresponde ao 7º ano de escolaridade do ensino básico, estando, no início do ano letivo, as idades dos estudantes compreendidas entre os 11 e os 13 anos de idade, formando, assim, uma média de idades de 11,6 anos. A turma é composta por 15 meninas e 9 meninos, totalizando um total de 24 estudantes.

Genericamente a turma é comumente definida pelos professores como bastante participativa e interessada, porém barulhenta e, em alguns casos, indisciplinada. Num ponto de vista pessoal, a turma pareceu-me bastante interessada, participativa e ótima para trabalhar no modelo de aula-oficina. A turma apresenta um conjunto de estudantes com um nível de aproveitamento num patamar de excelência. Um segundo grupo, que engloba grande parte da

turma, com um aproveitamento escolar bastante satisfatório. Existindo uma pequena parcela da turma composta por estudantes com mais dificuldades.

Ao longo do ano letivo a turma demonstrou uma enorme facilidade de estabelecer fortes e boas ligações com os professores, professores estagiários e professora cooperante. A dimensão afetiva da turma para com os professores foi um elemento facilitador da implementação da IPS.

No que diz respeito à disciplina de História, grande parte da turma já demonstrava interesse pela disciplina nas aulas da professora cooperante. O interesse dos estudantes pode ser evidenciado na participação dos mesmos nas dinâmicas da aula, ou até nos resultados da avaliação final do ano letivo, não havendo nenhum estudante com nível inferior a 3.

2.2 O trabalho com a turma no âmbito da IPS

A planificação anual da disciplina de história do 7º ano de escolaridade colocou a realidade histórica projetada no PIPS para o mês de março. Assim, dada a convivência com a turma desde meados de outubro, o trabalho realizado ao longo da IPS foi facilitado dada a cumplicidade entre os estudantes e o professor estagiário.

No início do mês de março o professor estagiário já tinha presente quais as principais dificuldades, potencialidades e aspetos positivos da turma, visto que já tinha iniciado observações de aulas da professora cooperante desde outubro. Assim, a turma demonstrava uma enorme predisposição para trabalhos dinâmicos e desafiadores, sejam eles individuais, a pares ou em grupo. Como aspeto negativo a turma evidenciava, a espaços, um comportamento desajustado e algo barulhento.

A realização da IPS pautou-se por ideais construtivistas, na esteira da Educação Histórica e seguindo o modelo de aula-oficina, propondo-se aos estudantes tarefas desafiantes, de acordo com as respostas a um questionário sobre as suas ideias prévias.

2.3 Implementação da IPS

Fruto da adoção do modelo de aula-oficina, o primeiro passo desta intervenção pedagógica supervisionada invariavelmente teria de ser feito com a recolha das ideias prévias dos estudantes acerca dos conhecimentos substantivos e metahistórico, tal como previa o primeiro objetivo

apresentado no PIPS. Assim, a recolha de ideias prévias ocorreu em dois momentos separados, sendo que cada um deles teve pretensões diferentes. O primeiro momento de recolha de ideias prévias (apêndice 1) foi primordialmente destinado a conhecer quais as ideias prévias dos estudantes acerca de narrativa histórica. Por seu turno, o segundo momento de recolha de ideias prévias focou-se, sobretudo, na recolha das ideias prévias acerca dos conceitos ligados à formação de Portugal (apêndice 2). Apesar destes dois momentos distintos, não foi excluída a possibilidade de emergirem em qualquer um dos exercícios, ideias prévias acerca do conhecimento/conceito substantivo ou do metahistórico, indiferentemente da tarefa em causa.

Seguindo o modelo da aula-oficina, o passo seguinte foi o de analisar as ideias presentes nas respostas dos estudantes a ambas tarefas. Após a análise das ideias prévias dos estudantes que surgiram como resultado das duas primeiras tarefas, foi construída uma planificação que encaminhasse os estudantes no caminho da metodologia da ciência histórica, que terminou com a construção das suas próprias narrativas acerca da formação de Portugal e da nacionalidade. As ideias apresentadas pelos estudantes neste levantamento de ideias prévias também serão alvo de análise neste relatório, havendo um subcapítulo destinado à mesma.

No primeiro momento desta planificação, os estudantes divididos em grupos, tiveram a tarefa de, partindo de fontes iconográficas (apêndice 3), criar uma narrativa esquemática diacrónica da ocupação dos diferentes povos na Península Ibérica. Esta primeira tarefa foi motivada pela necessidade de contextualizar o nascimento de Portugal e da nacionalidade portuguesa como resultado de um processo longo, heterogéneo e fruto de uma herança cultural múltipla. A intencionalidade pedagógica desta tarefa foi o de promover uma visão alargada e contextualizada do processo histórico que encadeou até à realidade histórica em estudo. No campo metahistórico, foi incentivado que os estudantes realizassem o tratamento de fontes com base na evidência histórica em suporte diverso, neste caso fontes iconográficas.

A ação educativa em sala de aula passou por desafiar os estudantes com base na técnica de *Jigsaw*. Assim, de forma colaborativa e num primeiro grupo de especialidade deveriam construir conhecimento acerca de um dos três agentes históricos selecionados pelo professor estagiário como correspondentes às diferentes etapas do processo de formação de Portugal (D. Henrique, D. Teresa, D. Afonso Henriques). Ao longo desta primeira fase os estudantes tiveram que, partindo de um guião de fontes específico para cada um dos agentes-históricos, produzir um documento de identificação para o agente histórico correspondente ao seu grupo. Este documento de

identificação histórica permitiu que os estudantes pudessem dar sentido do conhecimento resultante da análise das fontes através da evidência histórica, sendo possível também aferir quais são os dados sobre o agente histórico que os estudantes atribuíram maior significância. Numa segunda fase, no grupo de generalistas, os estudantes tiveram que, suportados pelo documento de identificação construído previamente, apresentar o agente histórico que no grupo de especialistas trabalharam. Nesta segunda fase da técnica de *Jigsaw*, após a apresentação de cada um dos membros do novo grupo de generalistas, construíram uma narrativa histórica escrita partindo da hipotética situação de contar a um colega ucraniano como surgiu Portugal e quem são os Portugueses. A opção por escolher um colega ucraniano recorre de ser uma realidade no momento da IPS, uma vez que assistimos a um movimento migratório de crianças e jovens deste país, sendo esta realidade também muito próxima dos estudantes e do seu contexto escolar. Assim sendo, a narrativa histórica adquire um contexto real e próximo aos estudantes, tocando nos pontos da inteligibilidade e do fator perspectivado da própria narrativa histórica. A narrativa histórica permitiu que estudantes dessem sentido ao seu conhecimento, promovendo que a narrativa histórica produzida fosse a face material da sua consciência histórica dado que as suas narrativas são fruto de questões próprias, apenas orientadas pelo professor estagiário, tal como se espera no âmbito do modelo de aula-oficina.

As narrativas históricas finais foram surpreendentes, uma vez que os estudantes produziram narrativas com um elevado grau de sofisticação, quer no que ao conhecimento substantivo diz respeito, bem como na proximidade que as narrativas históricas apresentaram face à natureza da ciência histórica e do conhecimento histórico. Nestas narrativas históricas assistiu-se a uma evolução da forma como os estudantes produzem as suas narrativas históricas, estando assim mais próximas da própria natureza da ciência histórica.

O último momento da planificação foi destinado à realização de uma ficha de metacognição. Nesta ficha de metacognição os estudantes foram colocados perante 3 narrativas históricas diferentes, tendo os estudantes de seleccionar a narrativa que lhes faça mais sentido no contexto da ciência histórica. Na primeira narrativa foi apresentada uma perspectiva mais romantizada da narrativa histórica. Nesta primeira narrativa não existiu o cuidado de assentar o conhecimento histórico em evidência histórica, sendo o principal foco o de recontar a história de uma forma mais próxima aos textos romantizados.

Na segunda narrativa, procurou-se produzir uma narrativa histórica assente na evidência histórica que fosse descritiva e com uma explicação histórica tecida através dos pressupostos epistemológicos da narrativa histórica já definidos no presente relatório.

Por último, a terceira narrativa histórica foi produzida exclusivamente através da descrição de fontes históricas, não sendo assim realizada qualquer tipo de inferência histórica. Uma visão da historiografia próxima ao positivismo.

Este exercício permitiu perceber de que forma os estudantes vêm a narrativa histórica e à qual atribuem mais legitimidade. Uma vez que até este exercício os estudantes foram incentivados a construir as suas próprias narrativas históricas, este exercício privilegia que os estudantes pudessem nesta última fase ter uma perceção externa em relação à narrativa histórica.

Concluindo, apresenta-se esquematicamente os objetivos do estudo, as tarefas utilizadas para dar resposta aos objetivos e quais os recursos utilizados. A seguinte tabela foi construída, em parte, no Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (PIPS), sendo agora completada com as possíveis alterações ao projeto previamente desenhado.

Tabela 1- Orientação esquemática da Intervenção Pedagógica Supervisionada

Objetivos	Instrumentos de recolha de dados	Dados a obter	Recursos utilizados
Analisar as ideias prévias dos estudantes acerca dos conceitos substantivos a desenvolver e conhecer os diferentes níveis de progressão de ideias dos alunos no que à narrativa histórica diz respeito.	Tarefa da narrativa histórica sobre o colega do lado e a tarefa da criação de artefactos sobre a formação de Portugal.	Ideias prévias dos alunos sobre os conceitos substantivos e metahistórico.	-Ficha de trabalho; -Massa de moldar; -
Compreender a forma como o estudante se enquadra e participa no processo histórico, nomeadamente como se pensa a si próprio no âmbito da formação de Portugal.	Narrativa histórica final.	-A compreensão da evolução da auto perceção do estudante enquanto agente histórico; -Níveis de complexificação das ideias do estudante acerca da realidade histórica em estudo.	Ficha de trabalho

Compreender os diferentes sentidos que os estudantes conferem às próprias narrativas históricas, espelhos de diferentes tipos de identidade.	Narrativa histórica final e ficha de metacognição.	Ideias dos alunos após a intervenção pedagógica supervisionada.	
--	--	---	--

Capítulo 3- Análise dos dados

No capítulo que se segue serão analisados os dados resultantes das respostas dadas pelos estudantes ao longo das tarefas e exercícios. A análise dos dados será feita no quadro de uma investigação qualitativa, descritiva e interpretativa inspirada nas propostas de categorização da *Grounded Theory* (Charmaz, 2006).

3.1 Metodologia de investigação- tipologia do estudo

O estudo realizado a partir dos dados que emergiram no decorrer da IPS insere-se no quadro da investigação qualitativa e descritiva. Ou seja, pretende-se que os dados sejam analisados de forma indutiva, rejeitando as análises hipotéticas, dedutivas ou quantitativas, de cariz inferencial. A análise levada a cabo e que se relata aqui, é baseada numa análise sistemática de um conjunto de dados recolhidos, não foram traçadas hipóteses *a priori*, e foi realizada a partir das ideias dos estudantes, que são os dados resultantes da aplicação das tarefas e dos instrumentos de recolha de dados.

Após a recolha dos dados, as ideias dos estudantes foram analisadas em profundidade de modo a emergirem as diferentes categorias. Estas categorias serão também elas definidas de forma indutiva, descobrindo diferenças e semelhanças entre as ideias presentes nas respostas dos estudantes, e “comprovadas” com exemplos de ideias presentes nas respostas dos estudantes, que serão identificados por nomes fictícios com o objetivo de respeitar o anonimato e a confidencialidade dos participantes e dados recolhidos. Deste modo, as categorias foram, inevitavelmente, criadas e definidas após a análise dos dados. Não se pretende que as conclusões definidas neste relatório de estágio sejam colocadas como genéricas, mas fruto da realidade e contexto de implementação da IPS, como é natural em estudos qualitativos, descritivos e interpretativos. Assim, as conclusões da análise dos dados serão feitas em articulação com os

restantes estudos de investigação realizados no seio da Educação Histórica. Por último, a análise dos dados resultantes das tarefas realizadas em sala de aula ao longo da IPS serão analisados inspirados nas propostas da *Grounded Theory* ao nível da sua categorização.

3.2 Ideias prévias – “Como é que os alunos de 7º ano de escolaridade, num primeiro momento, constroem a sua narrativa histórica posicionando-se como elementos do processo histórico?”

Estando a IPS construída sobre alicerces construtivistas era inevitável que a mesma se iniciasse com um levantamento das ideias prévias dos estudantes acerca dos conceitos a trabalhar, quer seja relativamente ao conceito meta-histórico, quer relativamente ao conceito substantivo.

Sendo a IPS também resultado de um projeto realizado antecipadamente era necessário atender aos objetivos traçados nesse mesmo projeto. Uma vez que o primeiro objetivo para a IPS era o de conhecer como os estudantes do 7º ano de escolaridade constroem, num primeiro momento, a sua narrativa histórica colocando-se como elementos do processo histórico, era *mister* que fosse criada uma tarefa que pudessem proporcionar esses dados. Relativamente ao momento anterior à IPS foi proposta uma tarefa aos estudantes em que eles teriam de construir uma narrativa histórica em que o seu colega do lado seria o agente histórico. Ou seja, utilizando três objetos pessoais do colega como fonte histórica os estudantes tiveram de evidenciar informações, através de inferência, com maior ou menor sofisticação, e dar sentido a esta evidência que através da narrativa histórica (Apêndice 1). Esta tarefa foi elaborada com o objetivo pedagógico de simular o processo histórico sem que a realidade histórica fosse uma condicionante para a produção das narrativas dos estudantes. Esta tarefa também possibilitou que os estudantes pudessem encarar o agente histórico como alguém que, tal como o próprio produtor da narrativa, conduziu as suas ações conforme desejos, vontades e ideias pelo qual se rege. Desta forma, pretendia-se fomentar que os estudantes encarassem o agente histórico como alguém semelhante, rejeitando a ideia de alguém que viveu no passado sem qualquer tipo de ligação com o presente.

As categorias que emergiram das ideias dos estudantes que são os dados resultantes desta tarefa foram criadas tendo por base a forma como a narrativa foi elaborada partindo das fontes que cada estudante tinha. Desta forma, as categorias que emergiram foram as seguintes: “estória”, “narrativa descritiva do presente”, “narrativa com diferentes segmentos temporais” e “narrativa descritiva com nuances explicativas”. As categorias foram criadas inspiradas em Barca

(2010), Barca, Castro e Amaral (2010) e Gago (2012). Apresentam-se, de seguida, as diferentes categorias de ideias dos estudantes, bem como a sua caracterização e um exemplo de ideias presentes na resposta dos estudantes a esta tarefa.

- A. “Estória”:** O estudante construiu uma narrativa ficcional utilizando as fontes histórias como adereço à sua narrativa.

Exemplos:

«Era uma vez uma menina muito estudiosa que passava os dias a ler nos jardins.»

Anabela, 12 anos

«Num dia, o meu colega foi viajar para a Disney, lá ele encontrou a coisa que mais amava, Harry Potter»

Rogério, 13 anos

- B. Narrativa Descritiva do presente:** o estudante realiza algumas inferências a partir da análise das fontes históricas, porém, situando-as no mesmo segmento temporal, o presente.

Exemplos:

«O João gosta de jogar, ele usa uma *powerbank* quando ele está a jogar (...).»

Vitor, 12 anos

«O meu colega era provavelmente um rapaz, devido ao facto de gostar de azul.»

Cristiana, 13 anos

- C. Narrativa com diferentes segmentos temporais:** O estudante construiu uma narrativa, sustentada nas fontes históricas, onde distingue vários segmentos temporais. O estudante situa o agente histórico da sua narrativa ao longo do tempo, desde um passado mais longínquo, um passado breve e o seu presente.

Exemplo: «Ela viveu na Europa por volta do ano 2000, viveu perto de Espanha. Ela gostava de frequentar restaurantes e cafés. Por fim, acho que ela frequentou uma escola secundária».

Samuel, 12 anos

«Ele estudou durante muitos anos, uma vez que o porta lápis está muito sujo e velho»

Amadeu, 12 anos

D. Narrativa descritiva com nuances explicativas: O estudante construiu uma narrativa, sustentada nas fontes históricas, onde distingue vários segmentos temporais. O estudante situa o agente histórico da sua narrativa ao longo do tempo, desde um passado mais longínquo, um passado breve e o seu presente. Ao longo da narrativa o estudante procurou tecer uma ou várias explicações entre os diferentes eventos.

Exemplo: «Pelos anos 2020, 2021 e 2022 um indivíduo desconhecido foi o único a deixar rasto. Três pequenas doses de história soltas pelo mundo, estes objetos contam história. O mais informativo é o cartão da vacinação da grande pandemia Covid-19.»

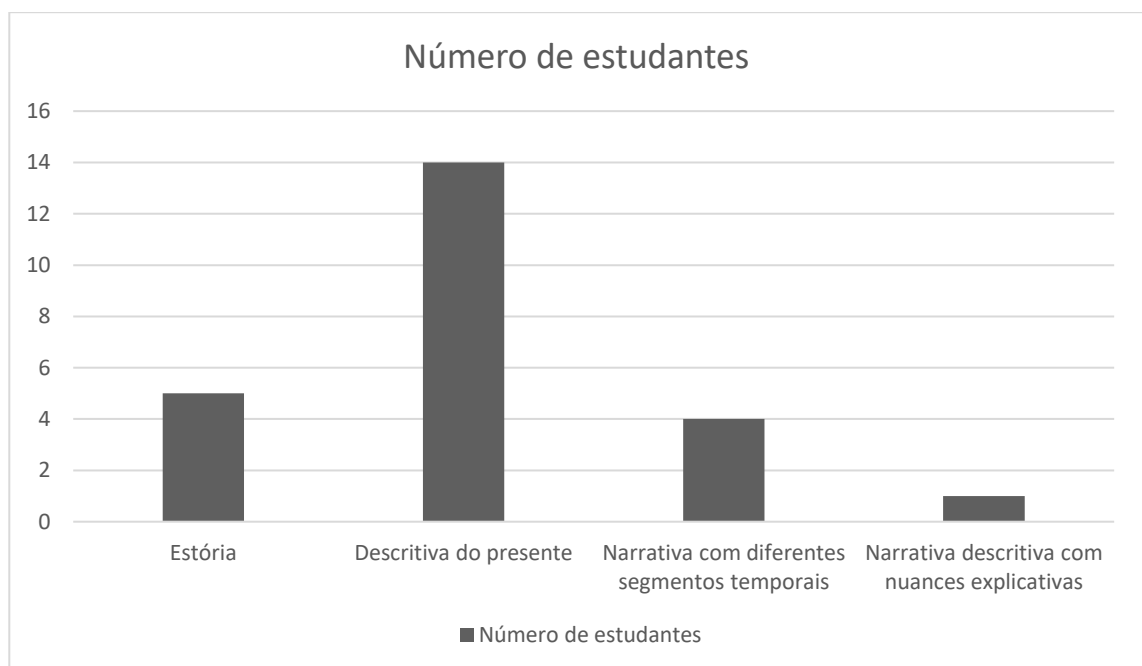
Rui, 12 anos

«Ninguém sabe se ela chegou viva ao dia 05/02 do mesmo ano, mas, estimativas dizem que sim, ela esteve viva! Por ela ter levado a vacina neste dia. Por ela ter levado a vacina pensa-se que nunca apanhou o vírus, ou se apanhou foi no início da pandemia.»

Rui, 12 anos

Em termos de frequência das ideias dos estudantes agrupadas em categorias sobre a forma como os estudantes construíram as suas narrativas históricas num primeiro momento, a moda, isto é, a categoria de ideias mais frequente, foi a categoria “narrativa descritiva do presente”. Esta categoria engloba 58% das ideias dos estudantes da turma, ou seja, 14 estudantes. É também possível perceber que 5 estudantes apresentaram uma narrativa que foi considerada como uma

“estória”, ou seja, construíram uma narrativa ficcional, não criando qualquer evidência histórica com base nas fontes disponíveis. As ideias dos estudantes que fizeram emergir a categoria “Narrativa com diferentes segmentos temporais”, em que os estudantes criaram, efetivamente, evidência histórica com base nas fontes disponíveis, além de conduzir a narrativa ao longo de diferentes segmentos temporais, surge em termos de frequência como a terceira categoria, com 4 estudantes. Nesta categoria foram consideradas as ideias dos estudantes que, por exemplo, distinguiram vários tempos no passado do seu agente histórico. Por último, a categoria que contou com um menor número de ideias de estudantes foi a categoria designada por “Narrativa descritiva com nuances explicativas”, partilhadas por apenas uma estudante. Neste exemplo, a estudante criou uma narrativa suportada nas fontes disponíveis onde procurou perceber quem é o seu agente histórico, tendo para isso recorrido ao passado do mesmo. Na sua narrativa, a estudante, procurou tecer uma explicação que pudesse oferecer à sua narrativa um cariz mais coeso. Para uma visualização global da frequência de ideias agrupadas nas diversas categorias, partilhamos o gráfico 1.



Posto isto, perante os dados resultantes desta primeira tarefa levada a cabo na IPS é possível oferecer uma resposta ao primeiro objetivo desta IPS. No caso desta turma do 7º de escolaridade do ensino básico, num primeiro momento, a maior parte dos estudantes não construiu uma narrativa histórica, ficando apenas por uma descrição simples das fontes históricas à luz do seu modo de vida, do seu presente. Esta primeira tarefa permitiu a constatação de outros fatores que podem ser principal motivador da mesma. Denotou-se, em primeiro lugar, que uma

utilização vaga de fontes históricas parece ter contribuído para a construção de um texto vago. Em sentido contrário, é perceptível que quanto mais complexa for a interpretação da fonte, mais informações os estudantes conseguiram inferir, oferecendo maior riqueza à sua narrativa e suportando-a em evidência histórica. Assim, após a análise dos dados resultantes desta primeira tarefa, parece que se pode afirmar que o grau de sofisticação de “leitura” das fontes históricas e a construção de evidência histórica contribui para uma narração mais sofisticada.

Os dados analisados desta tarefa também permitem concluir que, neste caso, a totalidade dos estudantes deram particular enfoque às fontes históricas oficiais. Esta importância é denotada, pelo facto de a totalidade dos estudantes dar primazia a fontes como por exemplo: cartões da escola, boletim de vacinas e caderneta. Por último, é também de destacar os pontos fulcrais que conduziram as narrativas dos estudantes. É possível perceber, através da análise dos dados, que os estudantes teceram as suas narrativas através de duas linhas orientadoras principais: os interesses do agente histórico e a confirmação que o agente histórico realmente existiu.

3.3 Ideias prévias- De que forma os estudantes dão sentido ao surgimento de Portugal?

A recolha de ideias prévias foi dividida em dois momentos díspares. Cada momento pretendeu servir um propósito específico apesar de existir sempre uma articulação entre ambos os momentos. Se no primeiro momento o objetivo da recolha prendia-se com a necessidade de entender de que forma os estudantes construam as suas narrativas históricas, este segundo teve como principal alvo as ideias prévias dos estudantes acerca da formação de Portugal.

O segundo momento de recolha de ideias prévias desafiou os estudantes com a tarefa de construir com massa de moldar uma peça que lhes fizesse mais significado para representar o momento em que surgiu Portugal, tendo também de criar uma pequena legenda escrita (apêndice 2).

A idealização da tarefa assentou em múltiplos argumentos que de seguida serão apresentados. O primeiro deles assenta na vontade de colocar os estudantes numa tarefa à qual não estão tão familiarizados, provocando o seu espírito criativo e uma visão da tarefa o mais descomprometida possível, sem qualquer amarra que uma ficha escrita convencional pudesse acarretar, bem como promover a diferenciação pedagógica em linha com a teoria das inteligências múltiplas e a educação inclusiva, plasmadas nos documentos curriculares oficiais em vigor. Esta

tarefa também privilegia uma proximidade diferente para com a obra que estão a produzir que se pode traduzir em algo mais do que puro simbolismo. Por último, dada a tradição da região em que a escola está localizada e a realidade de praticamente da totalidade dos estudantes, o artesanato serviu o propósito da disciplina, havendo um contacto entre a escola e a comunidade, o estudante e a tarefa. Esta tarefa foi implementada uma semana após o primeiro momento de recolha de ideias prévias, apresentando também este marcas das vicissitudes e do contexto da turma na data de recolha de ideias prévias. Se no primeiro momento da recolha de ideias prévias parece ter havido, em alguns casos, alguma influência do conteúdo que a professora cooperante estava a lecionar naquele período, neste segundo momento esta realidade parece ter sido ainda mais marcada pelo facto da recolha de ideias prévias ter sido muito próxima a um momento de avaliação sumativa, realizada no próprio dia. É então notada, em alguns casos mais evidente do que noutros, a alusão ao mundo romano no produto final deste exercício. Esta situação foi um momento de aprendizagem enquanto professor e investigador, alertando que o momento em que se procede à recolha de ideias prévias é relevante, bem como demonstra que o mundo prévio dos estudantes tem uma grande influência no modo como fazem sentido das propostas educativas, logo têm de ser endereçadas de forma explícita, sistemática e intencional. Ressalva-se que o momento foi o possível, dados os constrangimentos de período de estágio e não uma escolha deliberada do professor estagiário e supervisora.

Alguns estudantes, apesar do enunciado do exercício ser claro quanto à realidade histórica que deviam atender, fizeram representações do mundo romano, tais como pontes e aquedutos. Partilham-se, de seguida, alguns exemplos dos “artefactos” construídos pelos estudantes que parecem ter como referência o mundo romano.

Figura 2- Aqueduto romano

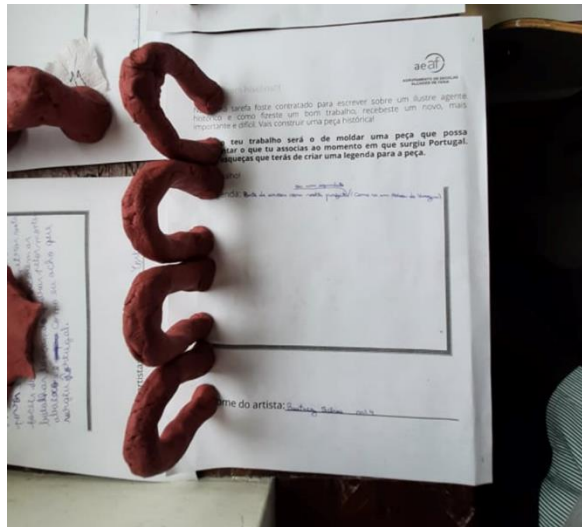
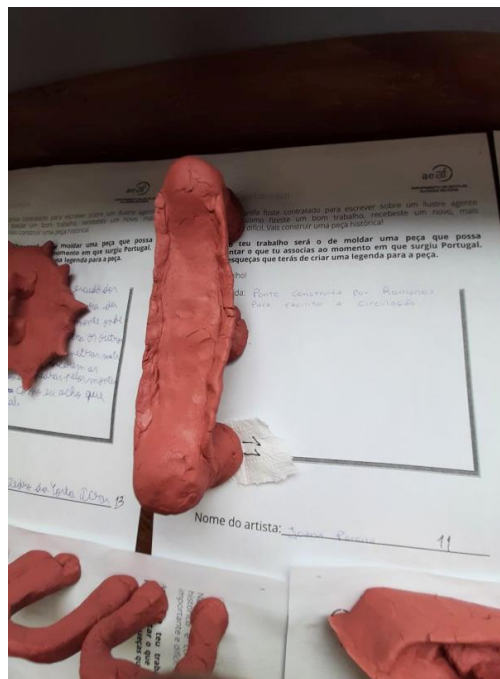


Figura 3- Ponte romana

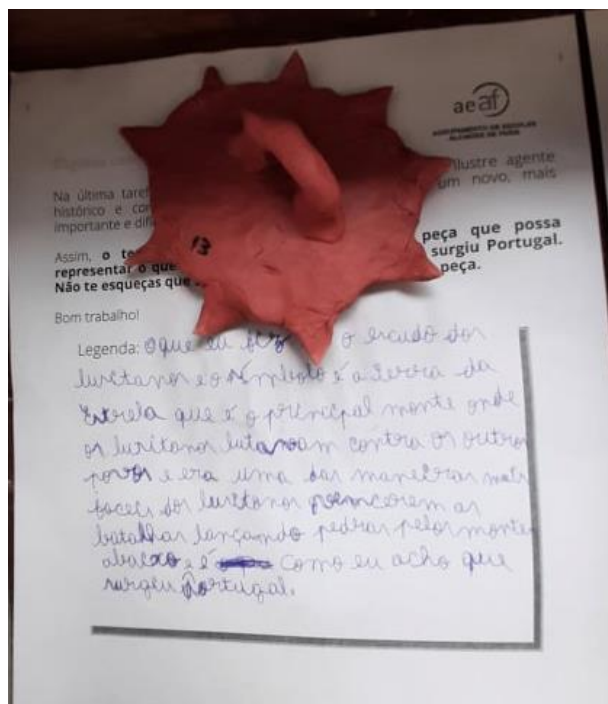


A par destes dois exemplos existem ainda mais 2 similares, totalizando um total de 4 estudantes que integram esta categoria que será denominada por “Realidade Histórica Alternativa”. Esta categoria cria algumas interrogações quanto ao real entendimento da realidade histórica por parte dos estudantes. Ou seja, se esta alusão ao império romano foi realmente influenciada pelas aulas anteriores, ou se existe realmente uma assunção paralela entre estas duas realidades históricas.

Contudo, apesar destas interrogações fica claro que ao longo da planificação deverá haver algum momento ou exercício em que os estudantes possam entender a sequência de povos que ocuparam a Península Ibérica diacronicamente.

A segunda categoria que emergiu e agrupa o maior número de “artefactos” criados pelos estudantes, há a representação de armamento bélico contextualizado com a realidade histórica em estudo. Neste sentido, 4 estudantes criaram espadas e 1 optou por representar um escudo. Contudo, as legendas criadas pelos estudantes para as suas peças permitiram entender ideias diferentes apesar do produto final ser igual. Assim, o estudante que representou o escudo explicitou que optou por representar um objeto de defesa e não de ataque. No escudo “gravou” uma montanha que, na legenda, justifica como estando associado aos Lusitanos. Uma vez que o próprio não conhecia nenhum símbolo que pudesse definir este povo, o estudante justifica a utilização da montanha como representação da Serra da Estrela, o território onde os Lusitanos viviam, como se pode observar na figura 4.

Figura 4- Escudo Lusitano

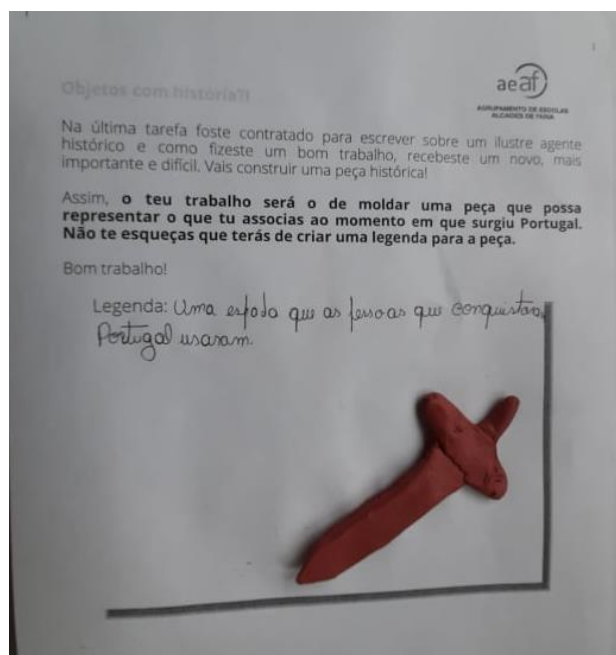


Apesar de não se enquadrar temporalmente na periodização que previamente se esperava, este exemplo levantou também outras questões importantes em relação ao momento em que surgiu Portugal: “Ao que nos referimos com Portugal?” “A qual dos momentos podemos

relacionar?”. Alertando assim para mais uma condicionante que terá de ser levada em conta ao longo da planificação.

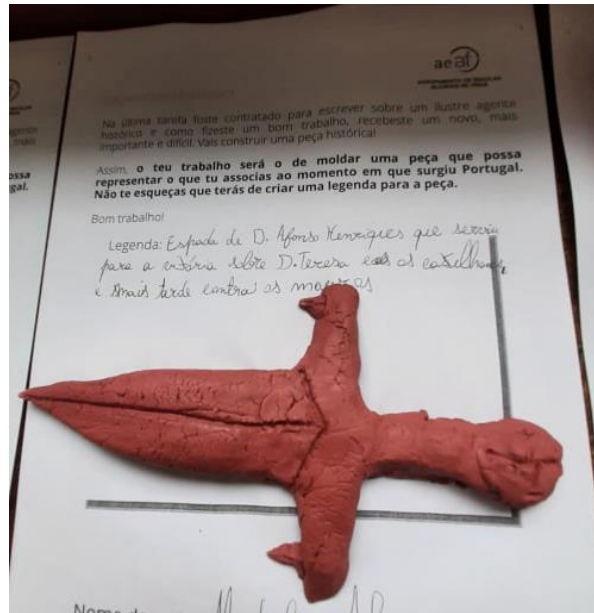
Os restantes “artefactos” produzidos pelos estudantes considerados nesta categoria foram espadas. Destacando aqui, também um estudante que representou uma espada que, segundo o mesmo, foi utilizada por D. Afonso Henriques nas lutas contra a sua mãe e os Castelhanos e, posteriormente, contra os Mouros.

Figura 5- “Espada usada na luta para a conquista de Portugal»



Em termos de contextualização da realidade histórica o “artefacto” produzido pelo estudante pode ser considerado como mais aproximado ao que, de forma mais frequente, se pensa como o momento histórico de formação da identidade portuguesa (figura 6). Nas breves linhas da sua legenda o estudante destaca a figura de D. Afonso Henriques como importante e associada a lutas e guerras, que travava contra dois inimigos distintos, primeiramente os Castelhanos e em seguida os Mouros.

Figura 6- Espada de D. Afonso Henriques



O artefacto contruído pelo estudante denota ideias de um entendimento claro do processo de formação de Portugal, com dois inimigos diferentes, os Castelhanos e os Mouros. Na legenda também se denota uma utilização clara dos conceitos adequados à realidade histórica, não recaindo, por exemplo, na tentação de se referir aos Castelhanos como Espanhóis.

O próximo ponto que será destacado, relativamente ao “artefacto” produzido e respetiva legenda, prende-se com a forma como este definiu o processo da formação de Portugal em duas etapas distintas “vitória sobre D. Teresa e castelhanos e mais tarde contra os mouros.”, sendo facilmente perceptível uma visão diacrónica dos eventos que conduziram à formação de Portugal.

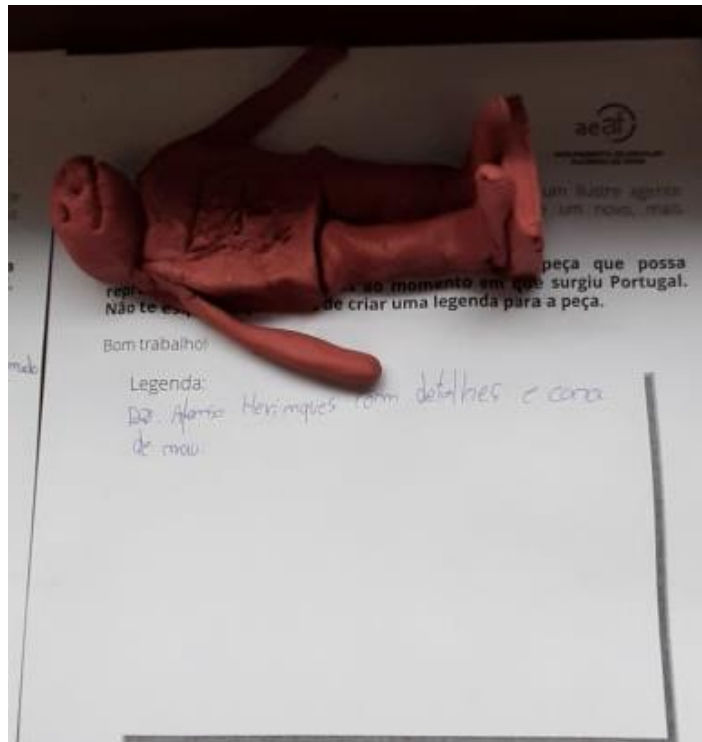
O derradeiro ponto que será alvo de análise acerca das ideias presentes na tarefa realizada por este estudante é a representação da cruz de Cristo na espada que pertencia a D. Afonso Henriques, utilizada na luta contra os Mouros. Pode se inferir que o estudante apresenta uma clara noção que a formação de Portugal foi também realizada através de uma luta entre religiões, abrindo a possibilidade de um entendimento, ou não, do fenómeno da Reconquista Cristã na Península Ibérica.

Os outros restantes 3 estudantes fizeram também artefactos que representam espadas, justificando na legenda com, por exemplo “Espada de D. Afonso Henriques”. Nestes exemplos é apenas possível de perceber que os estudantes associam a formação de Portugal à figura de D. Afonso Henriques e a motivos bélicos.

Um outro conjunto de “artefactos” produzidos pelos estudantes tiveram como foco os soldados. Uns soldados foram representados com elementos de Roma Antiga, outros com a cruz de Cristo no escudo, como podemos observar na figura 6.

Se a maioria dos estudantes que consideraram que os soldados representariam a formação de Portugal não escreveram nenhuma legenda, houve dois estudantes que na legenda especificaram que o soldado representaria D. Afonso Henriques. Assim, um estudante legenda o artefacto com “D. Afonso Henriques com detalhes e cara de mau”, como se pode ver na figura 6.

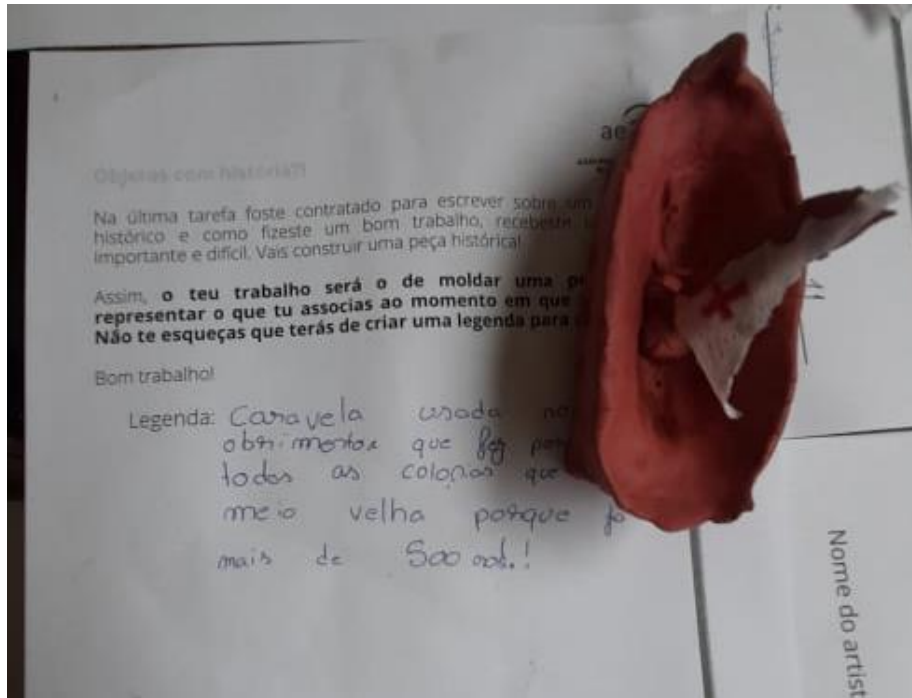
Figura 7- “D. Afonso Henriques com cara de mau”



Nesta categoria foram considerados os artefactos criados que foram “castelos”: 3 estudantes não associaram qualquer legenda; 2 estudantes especificaram que era o castelo de Guimarães e um que era o castelo de Barcelos. Os estudantes parecem associar a formação de Portugal a um edifício que tem, entre outras, funções defensivas. Na especificação é interessante surgir a referência ao castelo de Guimarães que comumente na História Pública é considerado o “berço de Portugal”, bem como a referência ao castelo sito na cidade dos estudantes. Estas ideias podem apontar para uma identidade de foro tradicional, partilhada coletivamente.

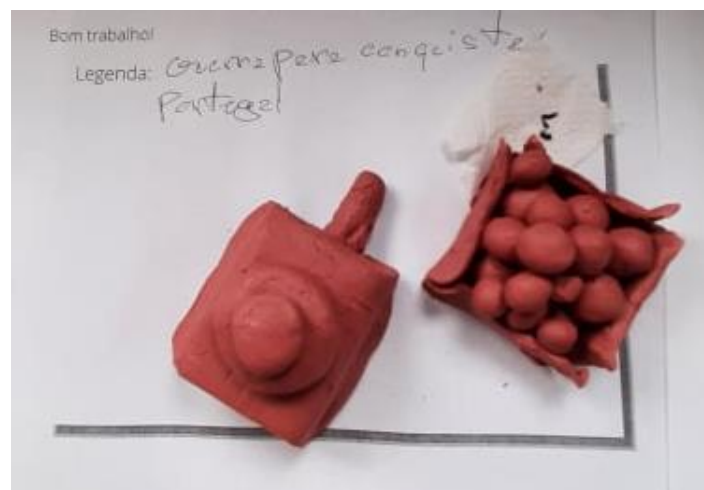
Surgiram casos particulares que se irão apresentar individualmente. Um primeiro caso singular foi o de um estudante que representou uma bandeira portuguesa atual. Esta representação pode indiciar uma prevalência do presente no pensamento histórico do estudante. Um outro estudante que optou por representar uma caravela portuguesa, figura 8, o que pode apontar para ideias associadas a um passado glorioso.

Figura 8- Caravela Portuguesa



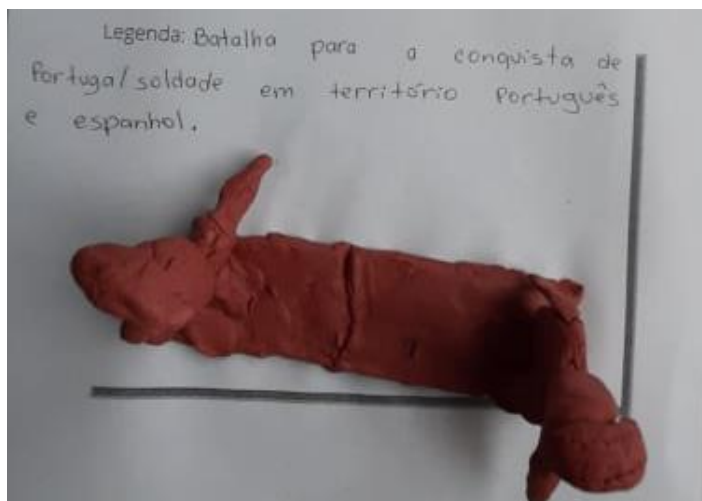
Apresentam-se, ainda, mais dois casos singulares. Primeiro o caso de um estudante que também optou por representar instrumentos bélicos, contudo não contextualizado no período medieval. O estudante legendou a sua peça com “Guerra para conquistar Portugal” o que, apesar de denotar a existência de uma associação da formação de Portugal à noção de conquista e conflito, o instrumento bélico representado é de um período presente, ver na figura 9.

Figura 9- “Guerra para conquistar Portugal”



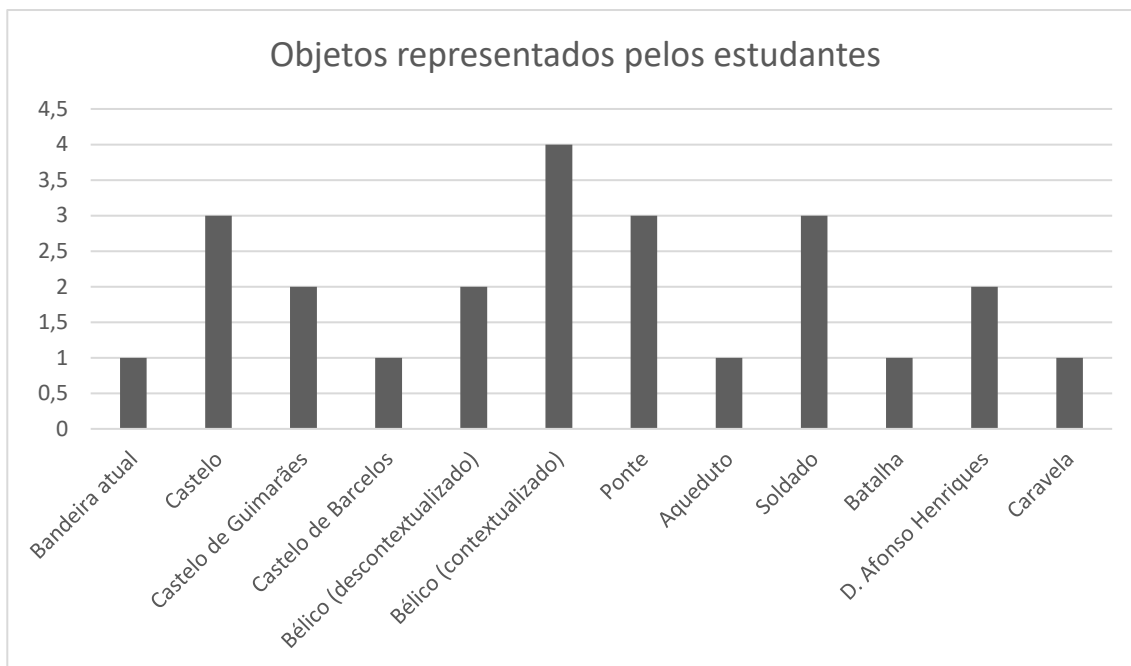
E, ainda na senda da associação da formação de Portugal a um contexto de guerra, um outro estudante representou uma batalha que o próprio legendou como “Batalha para a conquista de Portugal/ Soldado em território português e espanhol.”, figura 10.

Figura 10- Batalha para a conquista de Portugal/ Soldado em território português e espanhol”



Parecem existir vários aspetos curiosos que merecem ser analisados neste artefacto. Desde logo a representação de uma batalha entre Portugal e Espanha para enquadrar a formação de Portugal. Em segundo lugar, a forma como a própria batalha foi representada: apenas um elemento de cada lado, afastados e com uma linha separatória entre ambos. Em relação à forma como a batalha foi representada várias interpretações podem surgir. A primeira interpretação que é oferecida à análise deste artefacto é a de, já que se trata de uma luta por território, um confronto perto da fronteira de modo que a linha se vá distanciando de si, somando territórios para o seu lado. A outra interpretação, talvez mais hipotética, parte da parecença da composição geral da peça a um tabuleiro de jogo com uma linha que separa ambos os lados.

O gráfico seguinte pretende sintetizar, esquematicamente, os objetos representados pela turma.



Após a análise dos dados resultantes desta tarefa foi possível perceber que grande parte da turma idealiza o período do surgimento de Portugal com alusões ao período medieval, notado através dos objetos de cariz bélico representados pela turma. Assim, dentro deste possível ideário medievalista há estudantes que demonstram ideias acerca do surgimento/ formação de Portugal que podem ser consideradas como mais ou menos sofisticadas. Contudo, existem alguns casos que merecem ser alvo de atenção quando são analisados os dados e construída uma planificação para desafiar as ideias dos estudantes. A representação de um escudo dos Lusitanos e de outros assunções referentes a vários períodos históricos, mais ou menos próximos do presente e de ideias do quotidiano, deverá levar, forçosamente, a que a planificação contemple o desafio destas ideias nas tarefas desenhadas que possibilite o estudante colocar a ocupação do território português ao longo do tempo sobre uma perspetiva diacrónica.

3.3. Primeira tarefa: O território português ao longo do tempo

A planificação das tarefas realizadas ao longo da IPS, como já referido ao longo deste relatório de estágio, assentam sobre pilares construtivistas dentro do movimento da Educação Histórica. Desta forma, a planificação atendeu às ideias prévias dos estudantes, desafiando-as ao longo de tarefas em que o estudante é o principal agente do seu próprio processo de aprendizagem, caminhando para a construção de consciência histórica.

Assim, a opção por uma tarefa inicial que possibilite o estudante de visualizar a ocupação ao longo do tempo do território português numa *big picture* é justificada duplamente. Em primeiro lugar, ficou claro que alguns estudantes apresentaram nas ideias prévias um desenquadramento do período histórico da formação de Portugal, *strictu sensu*. Por outro lado, a percepção da ancestralidade heterogénea portuguesa possibilita que os estudantes possam, através da histórica, dar sentido ao seu presente, respondendo a algumas questões que lhes são caras.

A tarefa teve as seguintes etapas: num primeiro momento, com os estudantes organizados em grupos, foi-lhes distribuído um conjunto de fontes iconográficas, havendo 2 conjuntos (apêndice 3). O primeiro conjunto de fontes iconográficas eram monumentos de cada um dos povos que ocupou a Península Ibérica. Já o segundo conjunto de fontes eram de fontes iconográficas materiais, também respetivas a cada um dos povos que ocupou a Península Ibérica. De seguida, os estudantes tiveram de realizar um friso cronológico onde integrassem as fontes iconográficas. Terminada a tarefa por parte do grupo, o friso cronológico era exposto, para que um grupo que tivesse estado a trabalhar um conjunto de fontes diferente pudesse corrigir, ou deixar estar da forma como foi apresentado pelo primeiro grupo. Desta forma, esta tarefa (apêndice 4) permite que os estudantes pudessem, através da evidência histórica, ordenar cronologicamente os diferentes povos que ocuparam a Península Ibérica. Segue um exemplo no apêndice 5.

Após a apresentação do produto da tarefa por parte dos estudantes foi realizado um questionamento oral por parte do professor estagiário que desafiou os estudantes a entenderem de que forma os povos que ocuparam a Península Ibérica deixaram a sua herança no território português e marcam a identidade histórica de Portugal.

3.4. Grupo de especialistas: Os agentes históricos da formação de Portugal

Após a primeira tarefa onde os estudantes puderam enquadrar o contexto da formação de Portugal na baixa Idade Média em consequência de um conjunto de fatores, uma vez que nas ideias prévias uma grande percentagem de estudantes associou o surgimento de Portugal a um exclusivo agente histórico, optou-se por construir uma tarefa em que os estudantes trabalhassem 3 agentes históricos que participaram ativamente na formação de Portugal: D. Henrique, D. Teresa e D. Afonso Henriques (apêndice 7). Deste modo, foram criados três guiões de fontes, cada um correspondente um agente histórico daqueles supramencionados. A construção dos guiões de trabalho atendeu à necessidade da seleção de fontes históricas diversas, em suporte e tipologia,

e há existência de um equilíbrio entre os 3 guiões de trabalho. Desta forma, cada um dos guiões possuía duas fontes iconográficas (fonte material e retrato do agente histórico), uma fonte histórica escrita e duas fontes historiográficas (biografia e cronologia esquemática). Ao longo desta tarefa os estudantes foram divididos em grupos de especialistas que trabalharam o agente histórico correspondente ao seu grupo. O trabalho dos especialistas ficou consumado com a elaboração de um documento de identificação para cada um dos agentes históricos (apêndice 8) como forma de comunicar e dar sentido ao seu conhecimento construído ao longo da tarefa. Como forma de apoiar o trabalho dos estudantes, foi dada aos alunos uma tabela com pistas de orientação relativas ao modo de tratamento de fontes (apêndice 9). Esta tabela teve como função ajudar na orientação do questionamento que os estudantes pudessem fazer às fontes, ajudando assim na sua interpretação.

O documento de identificação do agente histórico era o produto final desta tarefa e foi valioso, na medida em que, possibilitou perceber de que forma os estudantes veem o agente histórico e a que dados atribuíram mais significância. Para esta tarefa não foi dado como exemplo nenhum outro tipo de documento de identificação, esperando desta forma não condicionar acerca dos elementos que os estudantes possam atribuir mais significância aquando da criação do documento de identificação para o seu agente histórico.

Após a análise desta tarefa, denota-se uma inspiração no atual cartão de cidadão da República Portuguesa, quer seja na forma como os dados são apresentados e nas informações que nele se inscrevem. Ficou assim claro que os estudantes atribuem mais sentido a informações como o nome, o ano de nascimento e a filiação, estando estes 3 elementos presentes em todos os documentos de identificação produzidos pelos alunos.

3.5. Grupo de generalistas: A narrativa final

Após o trabalho de tratamento de fontes específicas a cada um dos agentes históricos, os estudantes foram desafiados a partilhar as narrativas construídas em forma de cartão de identificação aos colegas do seu novo grupo. Os novos grupos foram constituídos tendo um elemento que havia trabalhado um diferente agente histórico. Assim, os 6 grupos de 4 elementos, passaram a 8 grupos de 3 elementos.

Numa primeira fase desta etapa de trabalhos colaborativo foi pedido que os estudantes apresentassem o seu agente histórico ao grupo, a fim de cada um dos elementos ter conhecimento dos restantes agentes históricos. De seguida, os estudantes construíram uma narrativa final individual de modo a dar sentido ao conhecimento em construção.

3.6. Análise da narrativa final dos alunos

A proposta de narrativa final foi inspirada no trabalho de Barca, Castro e Amaral (2010), ou seja, foi pedido que os estudantes recontassem a narrativa da formação de Portugal a um colega que havia chegado a Portugal recentemente, vindo de um outro país. O exemplo apresentado foi dos estudantes que, aquando da IPS, chegaram da Ucrânia refugiados em Portugal.

A narrativa dos estudantes foi construída sobre duas questões principais que deveriam orientar o sentido que os estudantes pudessem dar aos conceitos trabalhados: Quem são os portugueses? Quando surgiu Portugal? (apêndice 10). De forma geral, constatou-se que uma grande percentagem dos estudantes apenas focou a sua narrativa em oferecer resposta à primeira questão orientadora, deixando a segunda questão algo esquecida. Todavia, os estudantes que ao longo da sua narrativa procuraram responder à segunda questão, deram um enfoque maior ao momento do surgimento de Portugal. Antes da análise detalhada e da categorização conceptual dos dados obtidos através das narrativas dos estudantes, urge esclarecer que uma parte dos estudantes optou por realizar a narrativa em conjunto com os colegas do grupo de generalistas, não oferecendo uma perspetiva própria à sua narrativa.

Emergiram das ideias presentes nas narrativas históricas dos estudantes 3 categorias. A categorização das narrativas históricas, similarmente ao que foi realizado na tarefa de recolha de ideias prévias, focou-se na forma como os estudantes constroem a sua narrativa histórica, se oferecem um sentido explicativo de multicasualidade aos eventos históricos ou, pelo contrário, apenas constroem um relato substantivo da sequência de eventos. Assim, as 3 categorias que resultaram desta tarefa foram: relato, descrição, descrição com teor explicativo, inspiradas nos estudos de Barca, Castro e Amaral (2010).

- A. **Relato:** O estudante realizou uma lista ordenada de eventos, sem a utilização de conectores de discurso ou fazer referência explícita às fontes históricas. Não oferece

um sentido explicativo próprio à sua narrativa. As ideias presentes nestas narrativas apontam que os estudantes apresentavam uma consciência histórica tradicional. Esta categoria considerou as ideias das narrativas realizadas por 4 estudantes.

Exemplo: «O primeiro conde do condado portugalense foi D. Henrique de Borgonha nascido na parte França. Casou com D. Teresa de Leão nascida em Espanha. D. Teresa casou aos 16 anos e teve o seu primeiro filho aos 19 anos cujo nome era D. Afonso Henriques.»

Sebastião, 13 anos.

«Em 1066, nasceu D. Henrique de Borgonha e em 1080 nasceu D. Teresa. Em 1087, D. Henrique chegou à Península Ibérica para ajudar nas lutas da reconquista cristã. D. Henrique e D. Teresa casaram-se em 1096 e em 1109, nasceu D. Afonso Henrique.»

João Pedro, 12 anos.

Nos dois exemplos supramencionados é possível notar que em nenhum deles o estudante procurou estabelecer conexões entre os diferentes exemplos, mesmo que em alguns casos um possa ser considerado como resultado do anterior. Os estudantes apresentaram uma listagem de eventos organizados diacronicamente sem dar um sentido próprio à sua narrativa.

B. Descrição: O estudante apresenta uma narrativa onde menciona uma sequência de eventos conectados entre si. Apesar da utilização de alguns conectores de discurso, o estudante não tece uma explicação entre os acontecimentos. O estudante procura responder a uma ou às duas questões propostas, porém, sem estabelecer uma ponte entre o passado e o presente. O estudante parece apresentar uma consciência histórica tradicional. Esta categoria é composta pelas narrativas de 14 estudantes.

Exemplo: «Portugal surgiu quando D. Henrique de Borgonha recebeu como oferta o condado Portugalense e recebeu D. Teresa de Leão como sua esposa. A razão de receber o condado foi porque lutou contra os muçulmanos. Depois da luta, D.

Henrique e D. Teresa tiveram um filho chamado D. Afonso Henriques que nasceu em 1109.»

Anabela, 12 anos

«Na batalha de S. Mamede, D. Afonso Henriques lutou contra a sua mãe e as suas tropas. Ele ganhou a batalha e tornou-se líder do condado. Passando 2 anos D. Teresa acaba por falecer na Galiza.»

Vitor, 12 anos

C. Narrativa descritiva com teor explicativo: O estudante apresenta uma narrativa suportada em evidência, procurando tecer uma explicação estabelecendo ligações, essencialmente de multicausalidade, entre os vários acontecimentos históricos, localizando-os no espaço e no tempo. O estudante responde às duas questões propostas, evidenciando uma identidade nacional alargada a todo o processo de formação de Portugal, podendo fazer referência a influências posteriores à formação de Portugal para responder à questão «Quem são os portugueses?». As ideias dos estudantes começam a apontar para uma identidade em construção dinâmica ao longo do tempo e com o contacto entre diversos povos. Estão presentes nesta categoria as narrativas de 6 estudantes.

Exemplo: «D. Afonso Henriques não concordava com a forma de governar da mãe por isso declarou-lhe um ultimato: ou ela retirava-se ou havia confrontos. Ela escolheu a segunda opção e por isso deu-se a batalha de S. Mamede.»

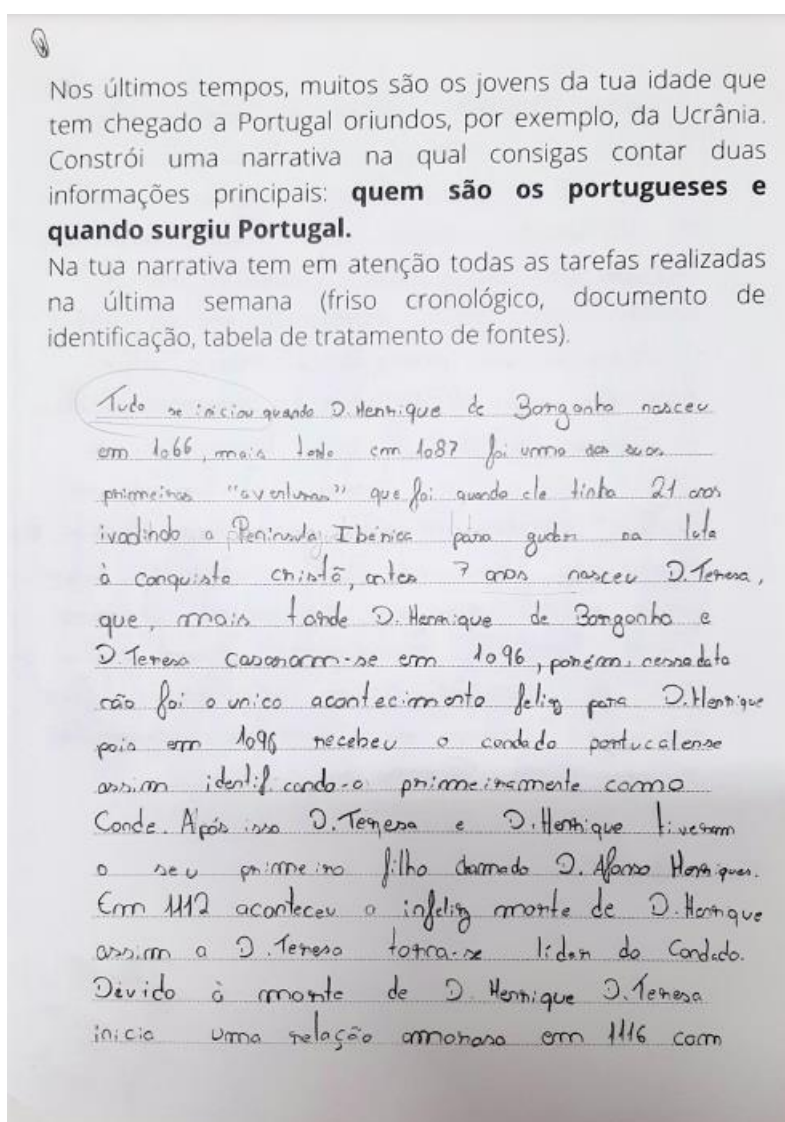
Madalena, 12 anos

«Pode-se dizer que os portugueses têm sangue romano, germano, muçulmano, francês, espanhol, etc... Nós somos um povo muito misto.»

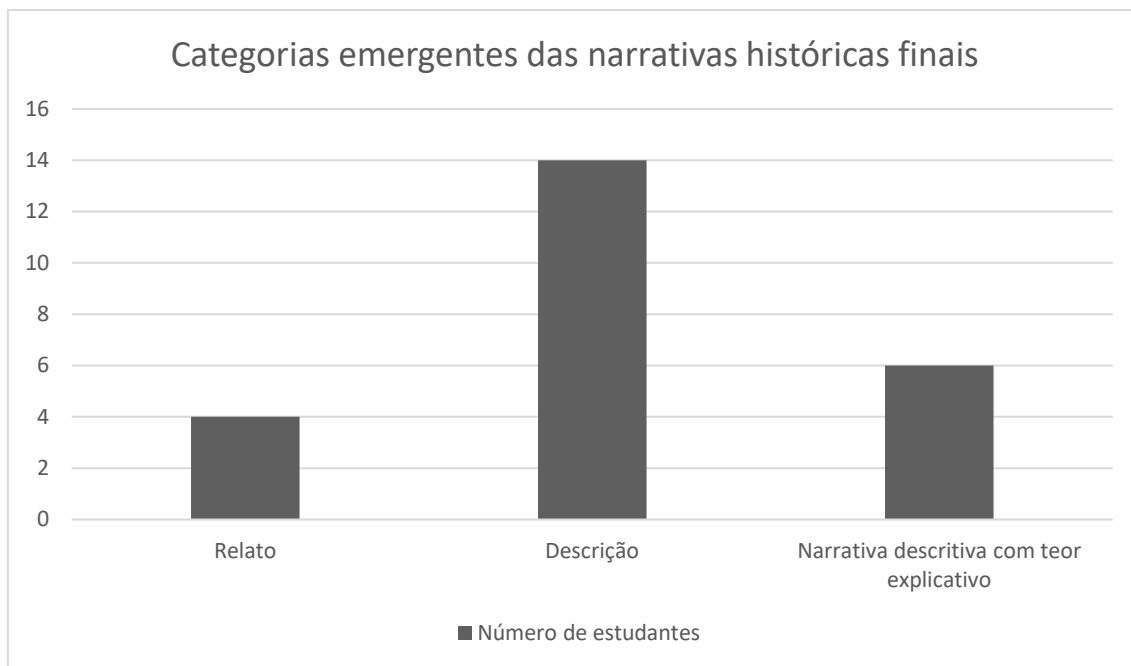
Fernando, 12 anos

Segue um exemplar de uma narrativa histórica final realizada pelos estudantes:

Figura 11- Exemplar de uma narrativa histórica realizada pelos estudantes



Apresenta-se de seguida, também, o gráfico que pretende resumir iconograficamente a distribuição das narrativas dos estudantes pelas 3 categorias de narrativa.



Perante estes dados é possível aferir algumas informações sobre como os estudantes constroem as suas narrativas históricas e de que forma esta narrativa teve a capacidade de dar sentido ao seu conhecimento histórico, enformando a sua identidade histórica.

No ponto de vista da produção da narrativa histórica denota-se uma evolução face ao primeiro exercício de ideias prévias em que os estudantes produziram, também, uma narrativa histórica sobre o seu colega. Desta feita, nenhum estudante apresentou uma narrativa ficcional procurando ter rigor substantivo na sua narrativa. Contudo, a maior percentagem de estudantes produziu narrativas históricas descritivas, não tecendo um fio narrativo explicativo entre os vários momentos. Dentro da categoria da descrição houve várias formas de distinguir os vários passados. Ou seja, alguns estudantes apresentaram narrativas atemporais, não distinguindo os vários momentos cronológicos ao longo da sua narrativa, demonstrando assim dificuldade em entender a sucessão de acontecimentos que convergiu no presente. Contudo, dentro desta categoria alguns estudantes produziram narrativas com passado pendular ou oscilante e narrativas com diferentes segmentos temporais. Desta forma, a categoria da narrativa histórica descritiva continua a ser a que mais foi construída pelos estudantes, quando comparando com primeiro exercício.

Por último, a narrativa descritiva com teor explicativo, contou com as narrativas de 6 estudantes, evidencia uma maior sofisticação na produção de narrativas históricas face ao primeiro exercício de levantamento de ideias prévias. Parece-nos que o trabalho colaborativo entre os estudantes foi a principal mais-valia que se traduziu no aumento de narrativas nesta categoria, já

que possibilitou que os estudantes cooperassem. A cooperação entre pares obrigou a que os estudantes expusessem previamente, ainda que oralmente, o sentido dado ao conhecimento histórico provocando uma maior reflexão acerca da realidade histórica em estudo, culminando no maior teor explicativo das narrativas históricas. Por outro lado, uma vez que o primeiro exercício de proposta de produção de uma narrativa histórica não se enquadrava em nenhuma realidade histórica específica e dada a ausência de fontes históricas, obrigou a que os estudantes recorressem à imaginação como forma de construir a narrativa histórica. Apesar da imaginação também fazer parte do labor do historiador, mas devidamente orientada em termos metodológicos, alguns estudantes exacerbaram o seu uso construindo *estórias*, narrativas ficcionais. Em sentido contrário, no exercício da narrativa final os estudantes focalizaram-se nos conteúdos substantivos, sendo também possível perceber que as fontes a que os estudantes atribuíram mais valor foram as fontes historiográficas.

Em suma, ficou claro que os estudantes privilegiam a compilação de informações substantivas nas suas narrativas face à criação de sentido explicativo próprio e a utilização de um fio condutor narrativo genuíno.

3.7. Análise das fichas de metacognição

Dado que a IPS foi construída dentro dos moldes do modelo de aula-oficina (Barca, 2004) é necessário que a mesma contemple os 3 momentos da aula: recolha de ideias prévias, tarefas desafiadoras das ideias prévias e metacognição. Assim, urge apresentar os dados resultantes da metacognição feita com os estudantes da turma.

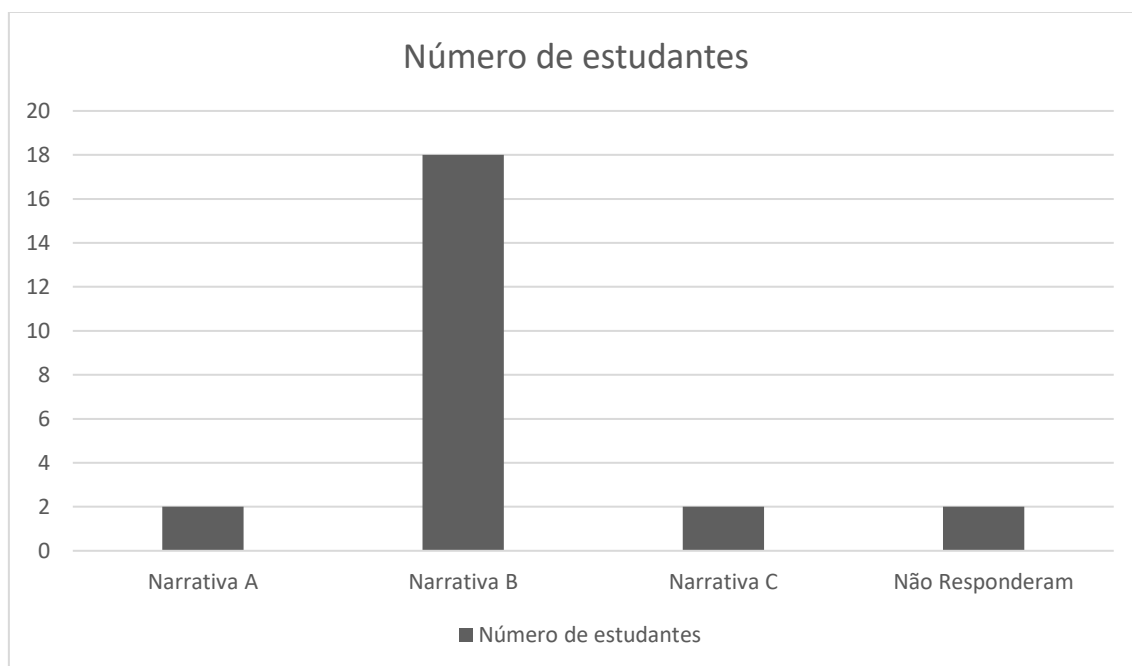
A metacognição foi realizada no formato de uma ficha escrita (apêndice 11). A opção por este formato foi possibilitar uma simplificação da leitura e interpretação dos dados que dela resultaram. Além de que ao longo dos outros 2 momentos os estudantes foram desafiados a tarefas em formatos aos quais os próprios não estão tão familiarizados quanto uma ficha escrita, a utilização deste formato pretendia perceber se os estudantes assumiam outra conceptualização acerca dos conceitos trabalhados quando o formato muda.

A ficha de metacognição teve como objetivo entender de que forma o estudante viveu o processo de ensino-aprendizagem, devendo assim se focar tanto nos conceitos substantivos como no metahistórico. Assim, foram construídas questões que pudessem incidir tanto nos conceitos

acerca da realidade histórica da formação de Portugal, como a forma como os estudantes entendem a narrativa histórica.

A primeira questão foi elaborada tendo sob influência o tipo de narrativas construídas pelos estudantes no primeiro exercício de levantamento de ideias prévias: uma narrativa histórica com um fio condutor mais romantizado e próximo ao ficcional, uma segunda narrativa histórica com um teor explicativo que procura ligar os vários momentos e uma terceira focada exclusivamente num exercício dedutivo da informação explícita das fontes históricas sem realizar nenhuma evidência histórica através da inferência, próxima à historiografia positivista.

Nesta primeira questão a larga maioria dos estudantes (18 estudantes) selecionaram a segunda narrativa, dois estudantes a primeira, dois a segunda e dois estudantes não responderam uma vez que não tiveram presentes na aula em que foi realizada a ficha de metacognição.



Perante estes dados é possível perceber que a maioria dos estudantes consideram a narrativa descritiva explicativa como a melhor forma de dar sentido ao conhecimento histórico, embora a maior parte desses estudantes não tenham construído uma narrativa desse tipo. Contudo, quando analisamos as justificações dos estudantes para a seleção deste tipo de narrativa, estes focam-se, sobretudo, na narrativa explicativa. Ou seja, a narrativa histórica sendo explicativa desenvolve melhor os conceitos substantivos e por isso a seleção desta narrativa pelos estudantes.

Exemplo: «Eu escolhi a B, porque é a opção que indica mais factos».

Rafael, 12 anos

«A opção B, porque consegui entender melhor a matéria».

Estevão, 12 anos

Numa análise mais profunda percebemos que, mesmo selecionando a narrativa histórica descritiva explicativa, os estudantes ainda entendem que a narrativa histórica é mais sofisticada quanto o maior número de “factos” que apresente, notando assim semelhanças com as narrativas que os estudantes produziram.

Por seu turno, os estudantes que selecionaram a primeira narrativa (Narrativa A), um deles justifica a opção pela narrativa ter um cariz mais emocional e romantizado.

Exemplo: «Escolho a narrativa A porque torna a história mais interessante»

Beatriz, 12 anos

«A narrativa a é melhor, pois conta melhor a história resumida da formação de Portugal».

Afonso, 13 anos

Já o segundo estudante que selecionou esta narrativa afirma. Ou seja, o estudante considera que a narrativa A é a mais válida uma vez que é a que constrói a narrativa de uma forma mais envolvente para o leitor.

Analisando, por último, as justificações dos estudantes que optaram pela narrativa C apenas um justificou, dizendo: «A “c” pois fala sobre um tema mais objetivo e dá informação sobre a batalha de São Mamede» (Gonçalo, 12 anos). Neste exemplo entendemos, mais uma vez, que a validação ou não das narrativas históricas por parte dos estudantes está intimamente ligada à quantidade e grau de detalhe dos conteúdos substantivos presentes.

Desta forma, conclui-se que grande parte dos estudantes mantiveram um foco maior no que ao conhecimento substantivo diz respeito, procurando narrativas históricas o mais completas nesse campo. Por outro lado, não se denotou, nos estudantes, uma preocupação sobre a forma como se faz história e a narrativa histórica é construída.

No que toca à realidade histórica em estudo na IPS, a questão realizada foi objetivamente ligada à forma como a recolha de ideias prévias foi realizada. Ou seja, foi questionado aos

estudantes se, caso pudessem reformular o objeto de barro criado na recolha de ideias prévia, se o fariam e, caso a resposta fosse afirmativa, para o que é que mudavam.

Segue, em seguida, um exemplar de uma ficha de metacognição realizada pelos estudantes:

Figura 12- Exemplar de uma Ficha de Metacognição realizada pelos estudantes

Ficha de Metacognição

Lê atentamente as questões.

1. Qual dos seguintes excertos consideras que seja melhor em termos históricos? Justifica.

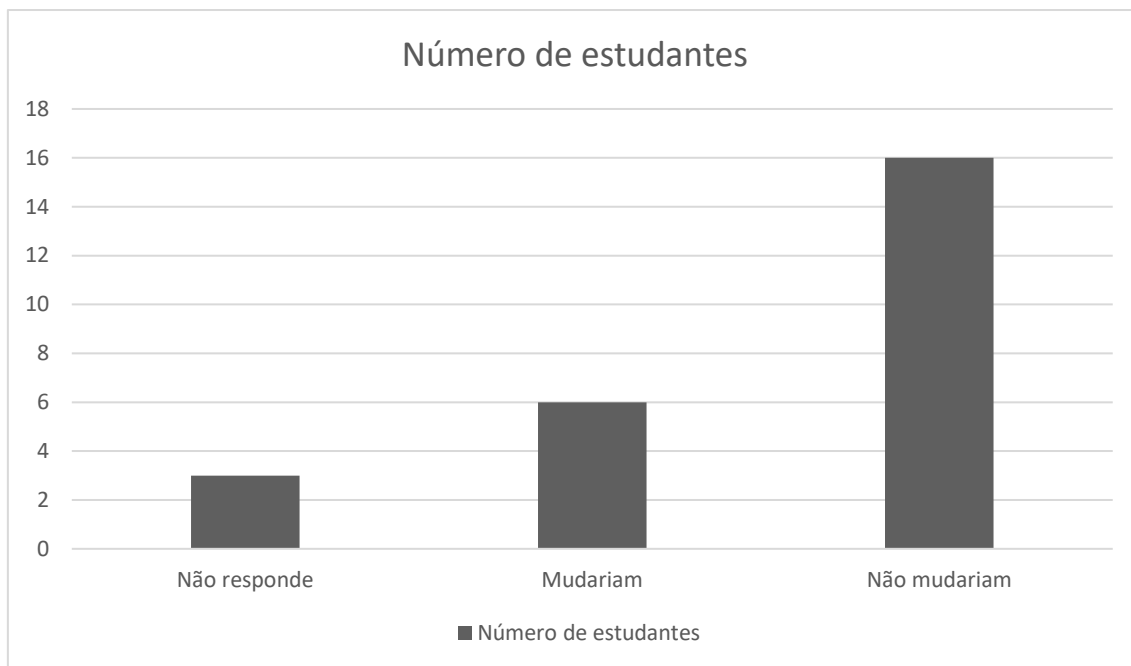
a. "Certo dia, Afonso acordou determinado em terminar com a influência do seu padastro no governo do condado. Portanto, juntou todos os seus amigos nobres e venceu a Batalha de São Mamede contra a sua própria mãe. A partir desse dia D. Afonso Henriques tornou-se o líder do condado e um herói para todas as pessoas que lá vivem."

b. "D. Afonso Henriques tinha, no momento da batalha de São Mamede, 18 ou 19 anos. Mas a origem desta batalha vem de trás, em 1121, Fernão Peres de Trava, seu padastro, começa a afastar os nobres portugueses, quando D. Afonso Henriques tinha doze anos. Não pode, portanto, admitir-se que, com esta idade, fosse ele o inspirador pessoal do movimento (...). Pelo contrário, tudo leva a crer que nascesse de uma iniciativa comum de algumas famílias nobres."

c. "As fontes disponíveis acerca da batalha de São Mamede permitem concluir que este acontecimento foi semelhante a algumas outras batalhas medievais. Quanto ao local, nenhuma fonte nos consegue dar essa informação com exatidão."

*Eu acho que das seguintes excertos
o que tem melhores termos históricos
é a B, porque tem mais informações de
tempo e tem mais informações sobre
D. Afonso Henriques*

Após a análise das respostas dos estudantes a esta questão constatou-se que 16 estudantes não mudariam o objeto previamente construído, 6 estudantes mudariam e, somando às 2 ausências, 1 estudante que não respondeu à questão.



Dando um enfoque maior aos estudantes que mudariam, é interessante analisar quais seriam os objetos que os mesmos optariam por construir. Dos 6 alunos, 4 deles optavam pela construção de uma espada, oferecendo um sentido bélico à formação de Portugal. Dos 2 restantes, um deles faria uma bandeira e o último um escudo lusitano. Este último, poderá notar uma procura pela origem da ancestralidade portuguesa, enquadrando o surgimento de Portugal como anterior à realidade histórica em estudo.

Dos estudantes que não mudariam a sua peça destaco o estudante que na recolha de ideias prévias construiu uma caravela. A justificação do estudante para não alterar a sua peça foi a seguinte «acho que simboliza uma grande marca portuguesa». Apesar de não justificar a construção da peça como ligada ao surgimento de Portugal, o estudante opta por utilizar a sua peça como um símbolo da identidade portuguesa, neste caso ligado ao período histórico da expansão portuguesa e sublinha ideias de passado glorioso.

Considerações finais

O relatório aqui apresentado pretendeu descrever a implementação da IPS, parte integrante do estágio profissional do mestrado em ensino de História no 3º ciclo do ensino básico e do ensino

secundário. Desta forma, o relatório apresentou uma análise qualitativa acompanhada por uma abordagem quantitativa descritiva, resultantes das tarefas realizadas ao longo da IPS.

A opção por trabalhar a narrativa histórica junto dos estudantes serviu o propósito de responder à grande questão de investigação: “De que forma a narrativa forma e enforma a identidade histórica?”. Assim, perante os dados analisados é possível entender que esta correlação entre a produção da narrativa histórica e a identidade histórica é oscilante, porém interdependente uma da outra. Ou seja, denota-se que os estudantes produzem as suas próprias narrativas históricas como face material da consciência histórica, tal como o proposto na bibliografia consultada (Gago,2018).

Na procura por dar sentido ao passado a identidade histórica dos estudantes evidencia-se em forma narrativa uma vez que o passado humano é expresso narrativamente. Tal como afirma Gago (2018, p. 219) «As conceções de narrativa histórica concretizam o modo de dar sentido às realidades e são um indicador da conceptualização da função de orientação temporal» Dessa forma, a análise das narrativas históricas dos estudantes possibilitaram ter em conta quais as identidade histórica emergentes e, em consequência, os tipos de consciência histórica.

Ao longo das tarefas realizadas pelos estudantes notou-se uma prevalência do tipo de consciência histórica tradicional, estando este espelhado nas próprias narrativas históricas. Assim, dentro deste conjunto de estudantes do 7º ano de escolaridade do 3º ciclo do ensino básico, é possível perceber que a identidade histórica, baseada na consciência histórica, enformou a forma como os estudantes deram sentido ao seu conhecimento histórico através da narrativa histórica.

Quanto à forma como os estudantes do 7º de escolaridade do 3º ciclo do ensino básico, num primeiro momento, constroem as suas narrativas históricas ficou evidente que, os 24 estudantes participantes deste estudo, procuram que a narrativa histórica seja o mais completa ao nível do conhecimento substantivo, não oferecendo uma teia explicativa entre os diversos acontecimentos históricos, recaindo em relatos ou puras descrições. Além deste entendimento da narrativa, após a análise das narrativas dos estudantes sobressai a dificuldade em entender o passado como algo dinâmico e não episódios espaçados sem ligações entre os passados mais recentes e o presente. Contudo, após a análise dos dados resultantes das tarefas dos estudantes foi possível perceber uma sofisticação na forma como os estudantes constroem as suas narrativas. Vejamos, na primeira narrativa histórica realizada emergiram 4 categorias, sendo que, na categoria em que os estudantes produziram a narrativa histórica mais sofisticada está apenas um estudante.

Por seu turno, na última narrativa histórica realizada ao longo da IPS emergiram 3 categorias, estando 6 estudantes na categoria que agrupou as narrativas dos estudantes que produziram a narrativa histórica mais próxima da natureza da ciência histórica. Perante esta análise qualitativa e quantitativa é possível perceber uma progressão no modo de construir e entender a narrativa histórica. Na realização da última narrativa foi possível perceber que já não houve estudantes a produzirem narrativas ficcionais em detrimento de narrativas históricas, com alicerces na evidência histórica.

No que toca à formação de Portugal num primeiro momento notou-se a prevalência de ideias dentro da consciência histórica tradicional. Os estudantes associam à formação de Portugal aos “heróis e vilões” desta realidade histórica. Contudo, foi possível perceber uma sofisticação de conhecimentos quando os estudantes entendem esta realidade histórica como um processo histórico fruto da convivência e influência de vários povos ao invés de uma origem mitificada e única.

A intervenção pedagógica supervisionada ter sido realizada no 7º ano de escolaridade do 3º ciclo do ensino básico também serviu um propósito do estudo, uma vez que pretendeu trabalhar e analisar os dados resultantes de um trabalho feito com crianças mais jovens. O facto de trabalhar com jovens desta faixa etária, à partida, foi visto como uma oportunidade de reunir por parte dos estudantes maior empenho, tornando assim os dados resultantes das tarefas o mais genuíno e paradigmáticos do pensamento histórico dos estudantes. No contexto prático, as expectativas iniciais foram cumpridas, reunindo por parte dos estudantes uma enorme vontade de trabalhar e colaborar com o professor estagiário.

Num balanço final, a Educação Histórica como um campo epistemológico emergente que pretende, além dos conhecimentos substantivos, trabalhar os conhecimentos próprios da metodologia da ciência histórica no processo de ensino-aprendizagem da História é de extrema importância estar cada vez mais presente nas salas de aula. Urge, portanto, aliar ao conhecimento substantivo os conhecimentos metahistóricos para que os estudantes possam entender a História como ciência, com metodologia própria e que desenvolva a consciência histórica. Desta forma, e quando vista desta forma, a disciplina de História adquire um carácter holístico, tornando-a de extrema importância dentro do currículo escolar dos estudantes.

O estudo realizado ao longo da IPS e apresentado neste relatório é limitado por vários fatores, limitando também as conclusões que dele possam surgir. Desde logo ser um estudo

realizado com apenas 24 estudantes ao longo de 9 tempos letivos, não foi possível um acompanhamento mais desenvolvido, tal como em alguns estudos apresentados no capítulo 1.4 como o de Barca e Gago (2000).

As ideias que emergiram desta experiência educativa e subsequente estudo estão em linha com os resultados partilhados nos estudos de Barca, Castro e Amaral (2010), Castro e Sanches (2009), uma vez que os estudantes demonstraram, na sua grande maioria, ideias de narrativa histórica descritiva, seguida de ideias de narrativa histórica descritiva com emergência explicativa, bem como uma consciência histórica, essencialmente, de teor tradicional. Realça-se que, também em sintonia com os estudos referidos, assistimos a uma progressão de ideias face aos desafios desenvolvidos com os estudantes, e que, embora a maioria apresente ideias menos sofisticadas, surgem estudantes com ideias de grau complexo de sofisticação com a mesma idade, portanto a idade e a escolarização não são os únicos potenciadores de ideias mais ou menos sofisticadas, antes considera-se que quanto maior for o desafio colocado aos estudantes, mais possibilidades existirão para o desenvolvimento de um pensamento histórico e consciência histórica mais complexa.

No desfecho deste estudo, fruto dos dados resultantes, surgem questões consequentes do mesmo, desde logo a possibilidade de realizar um estudo idêntico num contexto distinto, procurando aferir o peso do contexto como uma variável na formação de identidade histórica. Num ponto de vista pessoal, e lecionando atualmente numa Escola Portuguesa Fora da Europa, a implementação de um estudo similar ao aqui realizado será um próximo passo a tomar, procurando ser mais um contributo no âmbito da dimensão da investigação na Educação Histórica.

Assim sendo, o trabalho realizado ao longo da IPS e do presente relatório fomentou, ao nível pessoal, o desenvolvimento de perfil de professor investigador, questionando o processo de ensino-aprendizagem, a ação do professor e a importância do ensino da história nos currículos escolares. Desta forma, o presente relatório traçou as linhas de uma carreira enquanto professor que não se deve alhear do questionamento da sua ação e da própria história, como forma de desenvolvimento pessoal e profissional, que em última estância se reflete na ação enquanto professor. Assim, enquanto professor em início de carreira a investigação não deve se deve constituir como um corpo estranho ao qual se é avesso, mas como um ponto de referência constante. Portanto, a formação contínua enquanto professor será crucial, também, numa perspetiva de fazer sentido da missão educativa que o docente assume, procurando ao longo dos

anos manter o espírito crítico bebido ao longo da formação inicial no mestrado aqui mencionado. Em suma, a formação contínua, a reflexão da própria prática docente e o olhar atento e participativo no campo da investigação são os pilares aqui assumidos de uma carreira enquanto professor.

Por último, porém não menos importante, destacar o Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo e Secundário da Universidade do Minho como um meio excelente para a formação de futuros professores e de cidadãos questionadores do mundo envolvente, impulsionando a formação de um olhar crítico perante a sua realidade. Agradecer a todos os professores que contribuíram para a minha formação, em especial à minha professora, Professora Doutora Marília Gago.

Bibliografia

- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do projeto à avaliação. In I. Barca (Ed.), *Para uma educação histórica com qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. (pp. 131-144). Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barca, I. (2010). Narrativas e consciência histórica dos jovens. *Investigación Didáctica*, 22–28.
- Barca, I. (2021). *Educação Histórica e Cidadania: Que limites e diálogos?* Conferência on line no âmbito do EDHILAB.
- Barca, I., & Alves, L. A. M. (2016). Introdução. *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional*, 6–9.
- Barca, I., Castro, J., & Amaral, C. (2010). Looking for narrative frameworks - the ideas of 12-13 year-old Portuguese pupils. In *Education 3-13*, v.38. UK: ASPE, 275-288.
- Branco, M. (2009). 'Os homens do Rei e a bula Manifestis Probatum: percurso de uma bula pelos meandros da luta pela legitimidade do Rei e do Reino nos séculos XII e XIII'. In *Actas do Colóquio Poder Espiritual/ Poder Temporal. As Relações Igreja-Estado no tempo da monarquia (1179-1909)*, Lisboa, Academia de História, 2009, pp. 125-171.

- Cainelli, M. (2021). A aula-oficina como possibilidade de mudança metodológica na forma de ensinar história no *Brasil*. In *Vinte anos das jornadas internacionais de Educação Histórica*. Vinte anos das jornadas internacionais de Educação Histórica.
- Chapman, A. (2011). Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. In L. Perikleous & D. Shemilt (Ed.), *The Future of the Past: Why History Education Matters* (pp. 169-214). Association For Historical Dialogue and Research.
- Esteves, M. (2020). *Aprender e apreender história no ensino básico: A construção de narrativas históricas em aula* [Relatório de Estágio]. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de olhares: Construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem*. EPM-CELP.
- Gago, M. (2016). Entrevista – Jörn Rüsen. Algumas ideias sobre interseção da meta-história e da didática da história. *Revista História Hoje*, 5(9),159-170
- Gago, M. (2018). *Consciência histórica e narrativa na aula de história: Concepções de professores*. CITCEM – Ed. Afrontamento.
- Gago, M., & Lagarto, M. (2021). Educação Histórica e diálogos com diversos meios e agentes educativos. *Vinte anos das jornadas internacionais de educação histórica*. CITCEM – Ed. Afrontamento
- Marques, A. H. R. de O. (1997). *História de Portugal. 1: Das origens ao renascimento* (13. ed., ed. revista e actualizada). Ed. Presença
- Mattoso, J. (2007). *O essencial sobre a formação da nacionalidade* (3. ed). Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Mattoso, J. (2009). *Naquele tempo: Ensaios de história medieval* (1a ed). Temas Debates.

- Mattoso, J. (2015). *Identificação de um país: Oposição: Composição: Ensaio sobre as raízes de Portugal, 1096-1325*. Temas Debates
- Mattoso, J. (Ed.). (1993a). *História de Portugal*. Editorial Estampa.
- Mattoso, J. (Ed.). (1993b). *História de Portugal. 2: A Monarquia Feudal 1096 - 1480* / coord. José Mattoso. Estampa
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos, Ensino Secundário, História A*. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0> .
- Parente, R. (2004). *A narrativa na aula de história: Um estudo com alunos do 3º ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado]. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Ramos, R., Sousa, B. V. e, & Monteiro, N. G. (2021). *História de Portugal*. D.Quixote.
- Rosi, G. (2021). Narrativa Histórica: Uma maneira de ensinar e aprender história sob a perpectiva da Educação Histórica. *Vinte anos das jornadas internacionais de Educação Histórica*, 57–69.
- Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica - Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. BEditora UnB.
- Rüsen, J. (2016). *Teoria da História: Uma teoria da história como ciência*. UFPR.
- Marques, A. H. R. de O. (Eds.). (1987). Portugal das Invasões Germânicas à Reconquista, in *Nova história de Portugal* vol. II (1a. ed). Editorial Presença.
- Solé, G., Gago, M. (2021). The history teacher education process in Portugal: a mixed method study about professionalism development. *Humanit Soc Sci Commun* 8, 51
<https://doi.org/10.1057/s41599-021-00726-9>

Apêndices

1. Ficha de ideias prévias 1

O historiador tem como principal instrumento de trabalho as fontes históricas, informações e vestígios deixados pelo passado. Contudo, o historiador não tem ao seu dispor todas as fontes que desejaria. Já pensaste em escrever um história sem que tenhas assistido presencialmente ao que aconteceu?

O desafio que te proponho é que tu, historiador, faças a história do colega do lado. Como és historiador precisas dos teus instrumentos de trabalho, as fontes históricas. Portanto, terás que pedir ao teu ilustre colega 3 objetos que ele tenha consigo e não se importe que tu os analises. Mas, tu é que escreves a história e não o teu colega! Não aceites que ele "faça as fontes falar" como ele quer, tu é que tens de fazer questões às fontes e contruíres a história de vida do teu colega!

Mãos à obra.

Fontes: _____

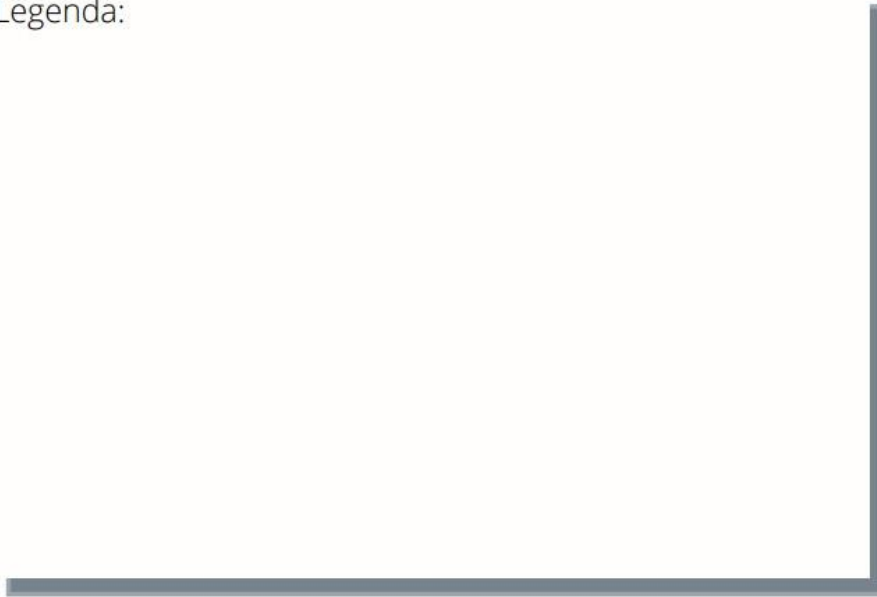
2. Ficha de ideias prévias 2

Na última tarefa foste contratado para escrever sobre um ilustre agente histórico e como fizeste um bom trabalho, recebeste um novo, mais importante e difícil. Vais construir uma peça histórica!

Assim, **o teu trabalho será o de moldar uma peça que possa representar o que tu associas ao momento em que surgiu Portugal. Não te esqueças que terás de criar uma legenda para a peça.**

Bom trabalho!

Legenda:



Nome do artista: _____

3. Guiões de fontes do 1º exercício





3. Ficha de trabalho «Quem são os portugueses?»

Quem são os portugueses?

Ordena cronologicamente as fontes que te foram dadas:

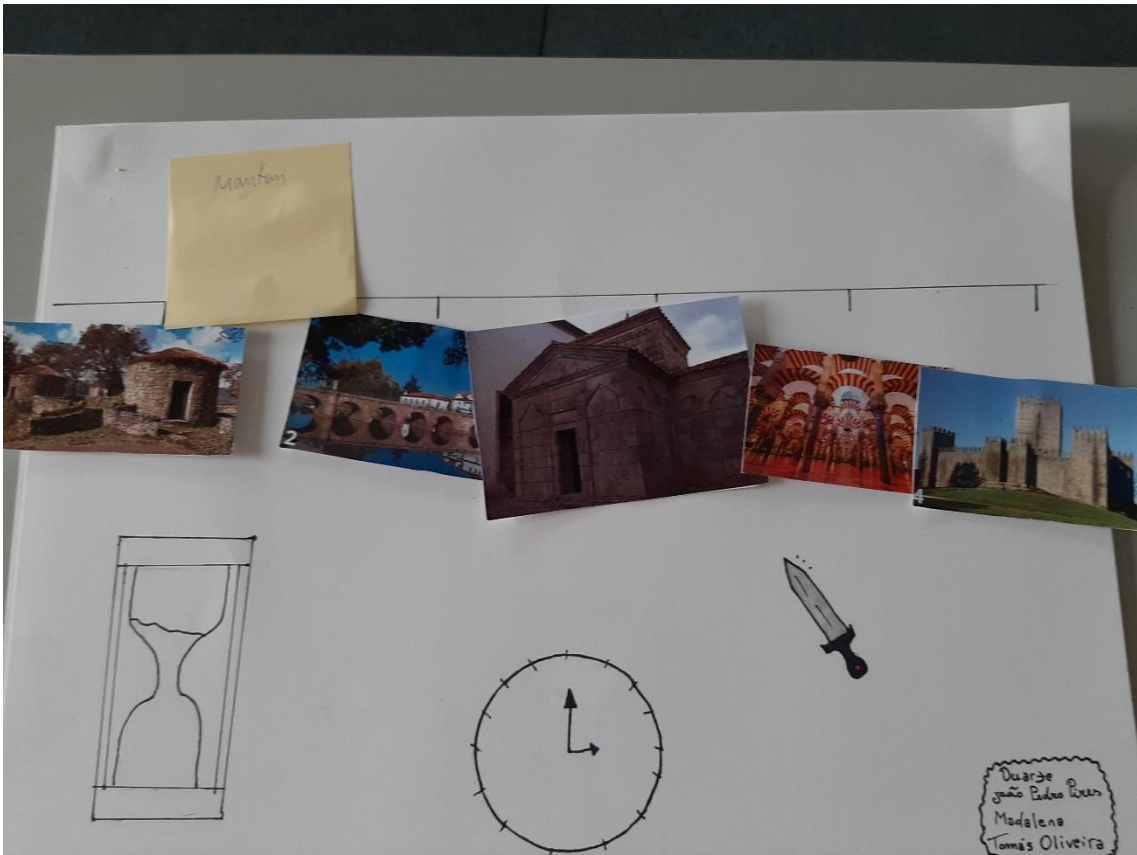
Porque é que te parece mais antigo?

Porque é que te parece mais antigo?

Porque é que te parece mais antigo?

Porque é que te parece mais recente?

4. Exemplo de um friso cronológico elaborado pelos estudantes



5. Exemplo de guião de fontes do agente histórico: D. Teresa

Guião de Fontes D. Teresa de Leão

Fonte 1. Biografia

Iha ilegítima de D. Afonso VI de Leão, Castela e Galiza, nasceu em 1080 e morreu em 1130. Tornou-se esposa de D. Henrique de Borgonha, sendo-lhes entregue o Condado Portucaleense (1096). Após a morte de D. Henrique em 1112, e da menoridade de seu filho D. Afonso Henriques, D. Teresa ficou à frente dos destinos do Condado.

Influenciada pela família Peres de Trava, foi contra a política de independência face a Castela. Em desacordo com sua mãe, o infante D. Afonso Henriques defrontou-a na batalha de S. Mamede. Derrotada, D. Teresa foge, morrendo dois anos depois.

Porto Editora - D. Teresa na Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora. (adaptado) [consult. 2022-03-17 11:10:47] Disponível em <https://www.infopedia.pt/%Dc-teresa>

Fonte 2. Cronologia



Fonte 3. Território português quando morreu




Fonte 4. Castelo da Póvoa de Lanhoso, local onde D. Teresa se refugiou após a batalha de S. Mamede



Good Job!!

6. Exemplo de um cartão de identificação: D. Teresa

Condado Portucalense



Nome: Teresa de Leão
 Parentes: D^o Henrique, D^o Afonso Henriques

Onde ela viveu? Portugal / Espanha
 Em que ano nasceu o seu primeiro filho? 1109
 Em que ano nasceu? 1080
 Onde ela refugiou depois da sua derrota? Castelo de Leizor de Lanhoso

Quando Portugal foi completamente conquistado? ?
 Ela teve outro filho?
 Ela queria que Portugal fosse independente?
 Ela saiu do castelo viva! ? ?

? ? ? ? ? ?

7. Tabela de apoio ao tratamento de fontes

Agente histórico (assinala com um X):
 D. Henrique de Borgonha
 D. Teresa
 D. Afonso Henriques

Fonte que consideram mais importante:
 Fonte que consideram menos importante:
 Elementos do grupo: _____

Interrogatório às fontes.
 A fontes não falam sozinhas!

Fontes	Questões que eu coloco	Respostas que obtive	Questões que tenho mas ficaram sem resposta
1. Mapa			
2. Cronologia			
3. Biografia			
4. Imagem			

8. Proposta de narrativa final

Nos últimos tempos, muitos são os jovens da tua idade que tem chegado a Portugal oriundos, por exemplo, da Ucrânia. Constrói uma narrativa na qual consigas contar duas informações principais: **quem são os portugueses e quando surgiu Portugal.**

Na tua narrativa tem em atenção todas as tarefas realizadas na última semana (friso cronológico, documento de identificação, tabela de tratamento de fontes).

9. Ficha de metacognição

Nome: _____
Turma: _____ Número: _____

Ficha de Metacognição

Lê atentamente as questões.

1. Qual dos seguintes excertos consideras que seja melhor em termos históricos? Justifica.
 - a. "Certo dia, Afonso acordou determinado em terminar com a influência do seu padraсто no governo do condado. Portanto, juntou todos os seus amigos nobres e venceu a Batalha de São Mamede contra a sua própria mãe. A partir desse dia D. Afonso Henriques tomou-se o líder do condado e um herói para todas as pessoas que lá viviam."
 - b. "D. Afonso Henriques tinha, no momento da batalha de São Mamede, 18 ou 19 anos. Mas a origem desta batalha vem de trás, em 1121, Fernão Peres de Trava, seu padraсто, começa a afastar os nobres portucalenses, quando D. Afonso Henriques tinha doze anos. Não pode, portanto, admitir-se que, com esta idade, fosse ele o inspirador pessoal do movimento (...). Pelo contrário, tudo leva a crer que nascesse de uma iniciativa comum de algumas famílias nobres."
 - c. "As fontes disponíveis acerca da batalha de São Mamede permitem concluir que este acontecimento foi semelhante a algumas outras batalhas medievais. Quanto ao local, nenhuma fonte nos consegue dar essa informação com exatidão."

2. Se D. Afonso Henriques tivesse sido o teu par no primeiro exercício, que objetos teus lhe darias para que ele construísse uma narrativa sobre ti e sobre a tua realidade histórica?

3. Se pudesses reformular o objeto que criaste há semanas, farias algo diferente? Se sim, o que farias?

Bom trabalho!
Professor Nuno